



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Katrijn Asselberg

Annelien Morlion

Janne Speeleveld

Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

Het abc van lezen: van moeten naar willen

Een analyse van een praktijkonderzoek rond LIST in een doorstroomschool in Brussel

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master (talen (*Katrijn Asselberg*); gedragswetenschappen (*Janne
Speeleveld*); wetenschappen en technologie (*Annelien Morlion*))

Promotor: Professor Jill Surmont

Vervangers: Professor Esli Struys, Dr. Mathias Meert

Academiejaar: 2023-2024

Totaal aantal woorden: 26631

Aantal woorden artikel: 2756

Aantal woorden onderzoeksrapport: 8000

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Het ABC van lezen: van moeten naar willen", zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

Datum

Naam + handtekening

01/06/2024

Katrijn Asselberg



01/06/2024

Annelien Morlion



01/06/2024

Janne Speeleveld



Abstract

De leesvaardigheid en leesmotivatie van jongeren gaat er steeds verder op achteruit. Om een antwoord te bieden op deze vaststelling stapte een doorstroomschool in Brussel in een project van Onderzoekende School?! om via praktijkonderzoek na te gaan hoe er op een gedragen manier rond lezen gewerkt kan worden. Op basis van een literatuurstudie besloot het team Onderzoekende School?! de LIST-methode toe te passen. Deze methode bestaat uit verschillende bouwstenen: de leerkracht leest vijf minuten voor, er volgt een minilesje van vijf minuten over een leesaspect waarna een leesvraag geformuleerd wordt, de leerlingen lezen zelf twintig minuten uit een zelfgekozen boek en tot slot wordt er teruggekoppeld over de leesvraag. LIST werd hier toegepast in een lightversie. In plaats van meerdere keren per week of zelfs dagelijks een sessie te integreren in het lesprogramma, werden er voor dit praktijkonderzoek vier tot vijf sessies georganiseerd in een klas in het eerste, vijfde en zesde jaar. Leerlingen van het eerste en zesde jaar hadden vrije keuze voor het eigen leesmateriaal. Leerlingen van het vijfde jaar gingen aan de slag met toegankelijke teksten met en over wiskunde. Eventuele veranderingen op vlak van leesmotivatie werden in kaart gebracht via een gevalideerde *Self Regulation Questionnaire* (SRQ) aan de start en aan het eind van de reeks sessies. Ook vulden de leerlingen exit-vragen in na elke sessie en vond er in elke klas een focusgroepgesprek met leerlingen plaats. De SRQ en de kwalitatieve resultaten brachten geen significante wijzigingen aan het licht op vlak van leesmotivatie, wat geen grote verrassing was gezien de korte implementatie. Een analyse aan de hand van het ABC-model uit de zelfdeterminatietheorie liet wel toe een reeks aanbevelingen te formuleren met het oog op verdere implementatie.

Inhoudstafel

| | |
|--|-----|
| Abstract..... | 3 |
| Populair wetenschappelijk artikel..... | 5 |
| Onderzoeksrapport..... | 16 |
| Inleiding..... | 17 |
| Literatuurstudie..... | 19 |
| Onderzoeksopzet en methode..... | 24 |
| Resultaten..... | 31 |
| Discussie – conclusie..... | 39 |
| Referentielijst..... | 47 |
| Bijlagen..... | 50 |
| Bijlage 1: Toestemmingsformulieren..... | 52 |
| Bijlage 2: Samenwerking..... | 56 |
| Bijlage 3: SRQ-vragenlijst rond leesmotivatie..... | 58 |
| Bijlage 4: Vragenlijst wiskunde..... | 59 |
| Bijlage 5: Exit-vragen..... | 60 |
| Bijlage 6: Leidraad focusgroepgesprek..... | 61 |
| Bijlage 7: Informatie- en toestemmingsformulier..... | 62 |
| Bijlage 8: Extra figuren onderzoeksrapport..... | 68 |
| Bijlage 9: Transcriptie en analyse focusgroep 1A2 (LIST)..... | 70 |
| Bijlage 10: Transcriptie en analyse focusgroep 6HW & 6MTW (LIST)..... | 81 |
| Bijlage 11: Transcriptie en analyse focusgroep 5MTW (lezen rond wiskunde)..... | 100 |



Populair wetenschappelijk artikel

MASTERPROEF EDUCATIEVE MASTER

Katrijn Asselberg
Annelien Morlion
Janne Speeleveld



MULTIDISCIPLINAIR
INSTITUUT
LERARENOPLEIDING

Het ABC van lezen op school: van moeten naar willen

Katrijn Asselberg, Verkorte Educatieve Master Talen & PAV

Annelien Morlion, Verkorte Educatieve Master Wetenschappen & Technologie

Janne Speeleveld, Verkorte Educatieve Master Gedragwetenschappen & PAV

Leerlingen met plezier aan het lezen krijgen, het lijkt soms wel een gesloten boek. Leerkrachten merken het dagelijks in de klas: gezocht wanneer er gelezen moet worden, een gebrek aan concentratie bij leesopdrachten en een leesvaardigheid die er algemeen op achteruit gaat. Heel wat onderwijsactoren maken zich zorgen over de dalende leesvaardigheid en zijn volop op zoek naar manieren om deze trend te keren. Zo probeert ook een doorstroomschool in Brussel al enkele jaren via allerlei activiteiten haar leerlingen weer of meer aan het lezen te krijgen. Op zoek naar een manier om lezen meer structureel te integreren in het schoolprogramma testten we dit schooljaar een methode waarbij leerlingen vrij lezen in de klas (LIST) uit. Door leerlingen te bevragen over hun ervaringen kwamen we tot heel wat inzichten in hoe we van ‘moeten’ lezen naar ‘willen’ lezen kunnen gaan.



Ontworpen door Freepik

Van leeskilometers...

LIST staat voor ‘LeesInterventie voor Scholen met een Totaalbenadering’. LIST wordt ook wel vertaald als ‘Lezen IS Top’ omdat men via de benadering leerlingen het plezier wil laten (terug) vinden in het lezen (Imberechts, n.d.). De benadering werd ontwikkeld om ervoor te zorgen dat leerlingen functioneel geletterd het onderwijs zouden verlaten (Houtveen et al., 2012). Men wil er met andere woorden voor zorgen dat jongeren voldoende kunnen lezen om mee te draaien in de maatschappij.

Een LIST-les start met een kort moment om de klas (het lokaal én de leerlingen) voor te bereiden. De les zelf duurt 35 minuten en bestaat uit volgende bouwstenen (Verpoest & Leemans, 2022):

- een gezamenlijke start waarbij de leerkracht voorleest (5 min.)
- een miniles over een welbepaald aspect van het lezen (5 min. minstens 2x per week)
- leerlingen die zelfstandig lezen (20 min.)
- een gezamenlijke afsluit waarbij wordt teruggekoppeld naar de miniles en het lezen (5 min.)

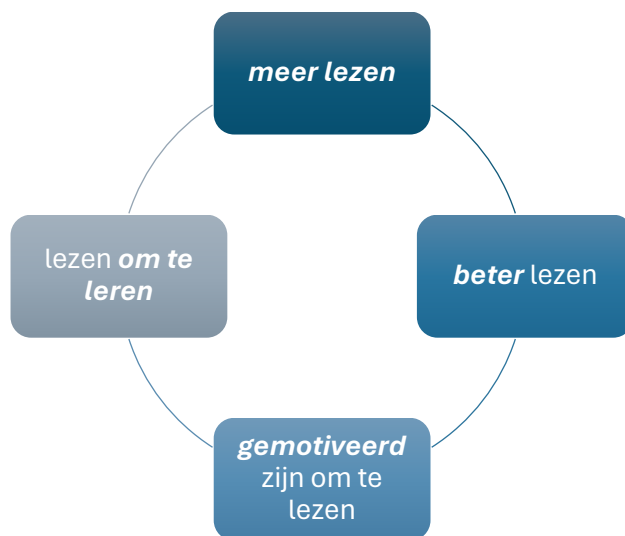


Onderdelen en timing van een LIST-les

In theorie worden er meerdere LIST-lessen per week gegeven, tot zelfs elke dag. De LIST-lessen vormen geen (exclusief) onderdeel van de lessen Nederlands, maar worden geïntegreerd in het curriculum. Op die manier leggen leerlingen steeds meer “leeskilometers” af.

...naar leesmotivatie?

De LIST-methode gaat echter verder dan de doelstelling om meer te lezen. Het voorlezen en de minilessen zorgen ervoor dat leerlingen verschillende auteurs, schrijfstijlen en genres ontdekken en zo hun eigen smaak en stijl kunnen ontwikkelen. Daarnaast wil het leerlingen laten ontdekken dat lezen niet altijd een opgave hoeft te zijn, maar ook plezier en ontspanning kan geven. Tot slot kan de opgedane leesvaardigheid de leerlingen ook helpen om allerhande andere domeinen onder de knie te krijgen.



Doelstellingen van LIST

Een lightversie als proefproject

In de doorstroomschool in Brussel vormden we een team van drie leerkrachten, drie studenten van de lerarenopleiding (VUB) en een begeleider (VUB) om LIST in de praktijk te brengen. Dit maakte deel uit van een project Onderzoekende School?! waarbij studenten van de lerarenopleiding samen met leerkrachten op een school onderbouwde antwoorden proberen te vinden op vragen uit de schoolpraktijk. De LIST-methode meteen ten volle toepassen op school vraagt tijd, aanpassing en voldoende draagvlak. Het ging daarom om een lightversie: in de lente gingen we één keer per week aan de slag met LIST in een klas van het eerste, vijfde en zesde jaar (vier tot vijf sessies in elke klas). In de klas van het eerste en zesde jaar was dit tijdens een lesuur dat flexibel ingevuld kan worden. De leerlingen mochten een boek naar keuze meebrengen voor het zelfstandig lezen. In de klas van het vijfde jaar vond dit plaats tijdens een wiskundeles en lag de focus op lezen over wiskunde aan de hand van de LIST-structuur.

Het doel van het project was enerzijds een kennismaking van de school en begeleiders met LIST en anderzijds aftoetsen wat leerlingen van deze methode vinden. Naast hun ervaring werd er ook nagegaan of er veranderingen waren op te merken in hun leesgedrag- en motivatie. Dat aftoetsen gebeurde aan de hand van verschillende middelen: een vragenlijst die naar leesmotivatie bij de leerlingen peilt (Self Regulation Questionnaire), enkele korte meerkeuzevragen aan het einde van elke LIST-sessie en een groepsgesprek met een aantal leerlingen aan het einde van het project.

Het ABC van lezen

Uit de resultaten van de vragenlijst rond leesmotivatie bleek alvast geen significant verschil in gecontroleerde motivatie (=lezen omdat je moet lezen), noch in autonome motivatie (=lezen omdat je wil lezen). Dit viel echter binnen de verwachtingen gezien de zeer beperkte implementatie van LIST in frequentie en looptijd.

De korte meerkeuzevragen op het einde van elke sessie en de gesprekken met leerlingen wierpen wat meer licht op de ervaringen van leerlingen met het project en in verband met leesmotivatie. We bekijken leesmotivatie hier vanuit het ABC-model van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000). Dit model identificeert drie basisbehoeften waaraan moet voldaan worden als men de autonome motivatie wil versterken.

A

De A in het ABC-model staat voor autonomie, de vrijheid en keuze die leerlingen ervaren in hun leerproces. In de logica achter de LIST-methode zit aandacht voor autonomie sterk vervat. Een groot deel van de sessie bestaat immers uit tijd die de leerlingen krijgen om te lezen in een boek dat ze zelf gekozen hebben. We stelden tijdens de sessies echter vast dat leerlingen regelmatig een boek bij hadden dat ze voor een schoolvak moesten lezen. Die keuze is uiteraard ook een keuze, maar dit kan anderzijds ook een invloed hebben gehad op het leesplezier dat leerlingen al dan niet ervaren hebben. Uit gesprekken met de leerlingen bleek immers dat ze vaak niet al te enthousiast zijn over de boeken die ze moeten lezen voor school. In de klas vijfdejaars was de keuzevrijheid beperkter omdat de link met wiskunde een voorwaarde was. Toch gaven de leerlingen ook binnen deze context aan dat ze het waardeerden als ze zelf de keuze konden maken tussen meerdere verhalen.

“In het begin ik had een boek voor school, dus dat was ambetant. Daarna ik had een boek van mij thuis, een manga, en dus euh, dat was leuker om te lezen, want de boeken voor school euh...”

(leerling eerste middelbaar)

“Je had je eigen keuze dus je had dan ook meer goesting om te lezen.”

(leerling vijfde middelbaar)

Het hebben van een leesvraag, ook deel van het LIST-model, lijkt dat gevoel van vrijheid en keuze soms wat in de weg te staan. De bedoeling is dat leerlingen deze leesvraag in gedachten houden terwijl ze lezen, om hier in het leesgesprekje aan het einde van de sessie een antwoord op te geven. Sommige leerlingen gaven aan liever niet te lezen met een “opdracht”. Dit kwam ook terug als reden waarom ze in het algemeen minder graag lezen voor school. Het klassikaal uitwisselen over deze leesvragen liep dan ook niet al te vlot. In het eerste jaar werd overgeschakeld naar een uitwisseling in kleine groepjes. Leerlingen hadden het dan niet altijd over de leesvraag, maar vertelden wel aan elkaar over hun boek.

Er viel ook op dat heel wat leerlingen de sessies (het zelf lezen en soms ook het voorlezen) als “geforceerd” ervoeren. Dit staat uiteraard haaks op het gevoel van autonomie waar men volgens het ABC-model dient naar te streven. Mogelijk zou dit gevoel verdwijnen naarmate de sessies echt ingebed geraken. Enkele leerlingen suggereerden tijdens de focusgroepen ook dat een zekere regelmaat in de sessies, bijvoorbeeld eens per week gedurende langere tijd, een positief resultaat zou kunnen hebben.

“Ik wou dat zelf niet doen maar wij moesten gewoon gaan lezen. Dat wou ik niet op dat moment, dus, dat vond ik niet zo tof. Als ik dat zelf wil gaan doen dan is dat wel ok.”

(leerling eerste middelbaar)

“Maar misschien omdat het maar één keer per week was. Dat was een beetje te weinig, als dat consistent was, zo drie dagen per week, dan zou dat misschien een grotere impact hebben gehad dan één keer per week.”

(leerling zesde middelbaar)

Als we keuzevrijheid doortrekken naar het al dan niet meedoen met LIST-sessies waren de leerlingen duidelijk: LIST zou niet hun eerste keuze zijn als het tegenover vrije tijd of projectvakken staat. Toch stonden verschillende leerlingen in zowel het eerste, vijfde en zesde jaar wel open voor het integreren van de sessies als vast onderdeel in het lessenrooster.

B

De B van verBondenheid verwijst naar de betrokkenheid en interactie die leerlingen ervaren. Ook het creëren van een warme, aangename sfeer valt onder deze noemer. Het LIST-model speelt in theorie in op deze verbondenheid door de leesgesprekjes aan het einde van elke sessie, maar de meeste leerlingen lopen duidelijk niet warm voor een klassikaal gesprek. Het valt anderzijds ook wel te verwachten dat wanneer leerlingen meer vertrouwd raken met de LIST-methode en de gesprekken die er deel van uitmaken, deze uitwisseling spontaner en gemoedelijker kan verlopen en zo bijdragen aan dat gevoel van verbondenheid.

De voorleesmomenten aan het begin van elke sessie kunnen eveneens bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid. Tijdens de focusgroepen stelden sommige leerlingen ook dat dit inderdaad het geval was: het voorlezen bracht hen in de juiste stemming. Niet elk fragment was even succesvol. Er moet dus een evenwicht gevonden worden tussen het aanreiken van verschillende vormen en stijlen van lectuur om leerlingen voldoende te prikkelen enerzijds, en ervoor zorgen dat leerlingen wel willen blijven luisteren anderzijds. De groep uit het zesde jaar was eerder negatief over deze voorleesmomenten en zou deze tijd liever gebruiken om zelf te lezen. Voorgelezen worden was volgens hen niet helemaal geschikt voor hun leeftijd. De leerlingen van het vijfde jaar hadden hier echter minder problemen mee.

Wat betreft het creëren van een warme sfeer is er nog wat ruimte voor verbetering. De LIST-sessies vonden plaats in klaslokalen. Heel wat leerlingen gaven aan de klas te licht en te oncomfortabel te vinden om echt ontspannen te kunnen lezen. Het creëren van een aangename zithoek lijkt dan ook een goed idee om dit gevoel van verbondenheid en warmte meer in de hand te werken. Een dergelijke zithoek zou ook tijdens de pauzes opengesteld kunnen worden voor leerlingen die dan graag even wat gaan lezen. Naast de plaats was ook het tijdstip van de sessies voor leerlingen een belangrijk aandachtspunt. Zo gaven de leerlingen van het vijfde jaar aan dat het eerste lesuur hiervoor niet geschikt is aangezien hun vermoeidheid hun concentratie tijdens het lezen niet ten goede kwam.

“Je kan wel zo lezen maar na een tijd doet dat pijn aan jouw nek.”

(leerling zesde middelbaar)

In de klas van het vijfde jaar ook ingezet op betrokkenheid door toegankelijke verhalen rond wiskunde aan te bieden: enerzijds verhalen over het tot stand komen van wiskundige inzichten of over de mensen achter die inzichten, anderzijds verhalen over toepassingen van

wiskunde in ons dagelijkse leven. De meeste leerlingen gaven aan dat ze deze andere in plaats van wiskunde zeker apprecieerden.

“Ik had niet verwacht dat we zo’n boeken zouden lezen tijdens wiskunde.”

“Ik dacht eerst toen we in wiskunde gingen lezen dat we vraagstukken gingen doen. Ik was wel blij dat het dit was.”
(leerlingen vijfde middelbaar)

C

Inzetten op competentie gaat erom dat leerlingen zich bekwaam voelen om een opdracht uit te voeren. Dat het nodig is om in te zetten op leesvaardigheid en het ontwikkelen van leesstrategieën bleek uit de focusgroepen. Een aantal leerlingen gaven immers aan niet te registreren wat ze lazen en het erg moeilijk te hebben om zich te concentreren tijdens het lezen. In dat geval is 20 minuten zelfstandig lezen uiteraard een opgave en geen plezier. Nog gaven leerlingen aan dat 20 minuten wel erg kort is om echt in het verhaal te geraken, wat een gevoel van competentie dan weer ondermijnt. Ook het moment van de dag (te vroeg, of net te laat) speelde hun concentratie, en bijgevolg het gevoel van competentie, parten.

Met de minilesjes aan het begin van elke LIST-sessie wil de LIST-methode net werken aan leesvaardigheid, maar ook meer algemeen aan leesplezier, bijvoorbeeld door na te denken over hoe je een boek kiest of wanneer je stopt in een boek. Bij de meeste leerlingen leek deze informatie echter grotendeels aan hen voorbij te gaan. Een les over de voordelen van lezen droeg echter wel bij tot de motivatie van leerlingen om daarna zelf te gaan lezen.

Wat kunnen we hieruit leren?

Zoals we reeds verwachtten suggereren de bevindingen uit de SRQ-vragenlijst en de focusgroepen dat er (nog) niets écht veranderd is in de attitude over lezen. Leerlingen zijn niet méér gaan lezen en zijn niet méér autonoom gemotiveerd om te gaan lezen. In de klas vijfdejaars had het ook geen impact op de motivatie voor wiskunde. Maar dit wil uiteraard niet zeggen dat LIST volledig afgeschreven moet worden. Het onderzoek leert dat de methode zoals hier toegepast nog onvoldoende rekening hield met de sleutelementen van het ABC-model. En ook rekening houdend met de bevindingen van de leerlingen is er nog veel verbetering mogelijk.

Beperkingen van het onderzoek

Een lightversie van LIST? Daar kan je ook wel “light” resultaten verwachten... Er vonden slechts vier à vijf LIST-sessies per klas plaats en deze waren bovendien gespreid over 2 maanden om zo veel mogelijk rekening te houden met het programma van de leerlingen. Dit heeft een impact gehad op de diepgang en effectiviteit van de interventie. Het is dan ook geen verrassing dat we nog geen grote veranderingen in leesmotivatie konden vaststellen.

Het goede nieuws

Dit onderzoek komt uit een reële onderwijspraktijk en kan als basis gebruikt worden om verder aan de slag te gaan met LIST in het schoolaanbod en -beleid. De effectiviteit van de methodiek is reeds eerder bewezen, maar om betrouwbare resultaten te verkrijgen rond de invloed op leesmotivatie in een specifieke school is het natuurlijk aangeraden deze methode op meer systematische wijze te bestuderen. De bevindingen van leerlingen in ons onderzoek kunnen hier dienen als aanzet.

Tips voor de toekomst

Laat de leerlingen zélf kiezen! Leerlingen gaven aan ontevreden te zijn over het aangeboden leesmateriaal (zoals de leeslijsten Nederlands), en dit speelde een grote rol in hun motivatie. Met andere woorden: door leerlingen meer eigen keuze in het leesmateriaal te geven, kan hun leesplezier en motivatie toenemen. Bovendien kan dit bijdragen aan een positiever leesklimaat in de klas. Geweldig toch!?

Lezen...in de klas...achter een schoolbank. Is dat gezellig? Verschillende leerlingen haalden aan dat er op school weinig gezellige ruimte bestaat om rustig te lezen. Het creëren van een leesvriendelijke omgeving zou de concentratie en betrokkenheid van leerlingen kunnen bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door comfortabele leeshoeken in te richten waar leerlingen tijdens de middag kunnen gaan lezen. Gezelligere plaatsen kunnen leerlingen ook meer stimuleren om na de leessessie met elkaar in groepjes uit te wisselen. Dit kan de betrokkenheid van leerlingen vergroten, waardoor ze meer kans krijgen om hun gedachten en ideeën te delen.

Niet alleen de organisatie van de leessessies is belangrijk, maar ook de timing. Leessessies worden ideaal gepland op tijden waarop leerlingen meer alert en minder vermoeid zijn, bijvoorbeeld niet het eerste of laatste lesuur van de dag of het uur direct voor de lunchpauze.

Een aanbeveling vanuit de leerlingen is om de methode ook al vroeg in de schoolloopbaan van leerlingen op te starten.

Lezen op school hoeft ook niet beperkt te zijn tot taalvakken. Leesactiviteiten integreren in meerdere vakken kan bijdragen aan een algemene verbetering van leesvaardigheid en leesplezier. Tegenwoordig zijn er steeds meer toegankelijke boeken beschikbaar over allerlei wetenschapsdomeinen en voor wiskunde konden leerlingen deze andere insteek alvast waarderen. Ook vakoverschrijdende leesactiviteiten kunnen interessant zijn om mee verder te gaan. Denk bijvoorbeeld een boek waar in verschillende vakken telkens een ander aspect belicht wordt (taal, historische context, wetenschappelijke achtergrond).

Soms moet je dingen gewoon worden... Aangezien LIST normaal gezien op een meer regelmatige basis wordt toegepast op scholen, is het in verder onderzoek dan ook aangeraden om deze regelmatige basis te respecteren. Het inbouwen van leessessies in het schoolschema kan helpen om consistentie en regelmaat te waarborgen, wat essentieel is voor het ontwikkelen van goede leesgewoonten. Toekomstig onderzoek zou een langere tijdspanne moeten hebben om de effecten van leesinterventies beter te kunnen meten. Dit kan helpen om meer betrouwbare en generaliseerbare resultaten te verkrijgen.

We kunnen dus besluiten dat dit proefproject nog niet zo veel impact heeft gehad op het leesgedrag van leerlingen. Maar... Er zijn alvast ontzettend veel tips en aanbevelingen gekomen, zowel vanuit het onderzoek als vanuit de leerlingen zelf! Hiermee willen we andere onderzoekers en scholen dan ook aanmoedigen om verder in te zetten op leesmotivatie en lezen op school.

Referenties

Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen!* |

Hogeschool Utrecht (13.01). Hogeschool Utrecht.

<https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/lezen-lezen-lezen>

Imberechts, H. (n.d.). Kernpunten van een leesbevorderende taaldidactiek. *ANNA*. Retrieved

February 28, 2024, from [https://anna.pxl.be/onderwijs-aan-an/leesbevorderende-](https://anna.pxl.be/onderwijs-aan-an/leesbevorderende-taaldidactiek/kernpunten)

[taaldidactiek/kernpunten](https://anna.pxl.be/onderwijs-aan-an/leesbevorderende-taaldidactiek/kernpunten)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Verpoest, T., & Leemans, K. (2022, April 21). *Lezen is Top! Project GO! Boekboxen*.

https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/PPT_sessie_1.pdf



Onderzoeksrapport

MASTERPROEF EDUCATIEVE MASTER

Katrijn Asselberg
Annelien Morlion
Janne Speeleveld



MULTIDISCIPLINAIR
INSTITUUT
LERARENOPLEIDING

Inleiding

- Wat is de maatschappelijk relevante probleemstelling? Waarom is je studie relevant en nodig voor het onderwijsveld?
 - Onderbouw de probleemstelling aan de hand van (inter)nationale bronnen (bv. rapport, artikels, literatuur, ...).
 - Extra: Wat is de wetenschappelijk relevante probleemstelling? Welke leemte in het onderzoek tracht je in te vullen? Welke theoretische bijdrage denk je te kunnen leveren?

Dat lezen heel wat voordelen kent is intussen aangetoond in een ruime waaier aan onderzoeken. Simon Bequoye van de organisatie Iedereen Leest onderzocht de wetenschappelijke literatuur en kon volgende voordelen oplijsten (Bequoye, 2023):

- Onze hele maatschappij steunt op lezen. (Goed) kunnen lezen is dus een noodzakelijke voorwaarde om mee te kunnen.
- Een goede leesvaardigheid heeft een positieve invloed op iemands kansen op de arbeidsmarkt.
- Vaak lezen leidt tot een beter concentratievermogen.
- Lezen verruimt ons denken en ons wereldbeeld.
- Lezen helpt bij de ontwikkeling van onze persoonlijkheid en ons zelfbewustzijn, en draagt bij tot ons empathisch vermogen.
- Lezen wordt ook gelinkt aan een aantal gezondheidsvoordelen.

Uit het meest recente PISA-onderzoek blijkt echter dat de leesvaardigheid in Vlaanderen daalt, een tendens die reeds in de voorgaande onderzoeken was ingezet maar zich nu scherper aftekent (De Meyer et al., 2023). Vlaanderen komt zo bijna op het OESO-gemiddelde te liggen.

Het laatste PIRLS-onderzoek, dat onder meer het leesplezier en de leesmotivatie onderzoekt bij leerlingen in het vierde leerjaar in Vlaanderen, toont aan dat 29% van de jongeren niet graag leest, tegenover 27% die heel graag lezen (Denies et al., 2023).

Vanuit die wetenschap, en vanuit een wens om op een geïntegreerde wijze te werken rond leesmotivatie en begrijpend lezen, formuleerde een aantal leerkrachten van een doorstroomschool in Brussel de vraag om hier in het kader van een Onderzoekende School ?! rond aan de slag te gaan. Na een eerste jaar, waarin twee studenten van de

Educatieve Master aan de VUB onder meer een uitgebreid literatuuronderzoek deden, zet dit academiejaar een nieuw team van drie EduMa-studenten het werk verder. Het doel is om nu concrete interventies te identificeren, te implementeren en te evalueren.

Op basis van het voorgaande project OS?! en de aanvullende literatuurstudie die het team van leerkrachten, studenten en coach dit jaar ondernam, werd besloten de LIST-methode te implementeren en onderzoeken. Dit schooljaar werd de methode gedurende enkele weken in een lightversie toegepast, met het oog op een uitgebreidere implementatie volgend schooljaar.

- [Wat is het algemene onderzoeksdoel? Formuleer een je onderzoeksvraag en eventuele deelvragen SMART.](#)

Hoe ervaren leerlingen van een doorstromingschool in Brussel twee interventies gericht op het verhogen van de leesmotivatie?

Interventie 1: LIST-methodiek

Interventie 2: Verhalen met en over wiskunde (aan de hand van LIST-structuur)

Specifiek: De onderzoeksvraag is specifiek geformuleerd, de methode wordt aangehaald, de onderzoekende component 'leesmotivatie' en doelgroep worden vermeld. Meer specifiek gaat het om interventies die we in 3 verschillende klassen van dezelfde school doen als pilootproject.

Meetbaar: De onderzoeksvraag wordt getoetst aan de hand van een vragenlijst, exit-vragen, observaties en gesprekken met focusgroepen van leerlingen.

Acceptabel: De onderzoeksvraag is acceptabel voor de doelgroep en de belasting van de metingen wordt beperkt voor de deelnemers aan het onderzoek:

- aan begin en einde van de reeks interventies een meerkeuzevragenlijst met 17 vragen over lezen
- enkel voor de groep met de interventie rond wiskunde: aan begin en einde van de reeks een meerkeuzevragenlijst met 24 vragen over wiskunde
- aan het einde van elke sessie enkele korte exit-vragen
- aan het einde van de reeks een gesprek met een focusgroep per klas

Realistisch: Het doel van het onderzoek is haalbaar (in termen van haalbare onderzoeksvraag binnen masterproef EduMa), maar uiteraard zal het slechts gaan over een korte tijdsspanne waardoor resultaten beïnvloed kunnen worden.

Tijdsgebonden: De interventies vonden plaats in het tweede semester (tussen maart en mei). In deze periode deden we telkens we telkens 4 tot 5 sessies in elke klas gedurende 1 of 2 lesuren per week (afhankelijk van de beschikbare lesuren om de interventie uit te voeren). Begin mei zijn we gestart met het analyseren van de resultaten om zo het onderzoek af te werken tegen de deadline van 3 juni.

Literatuurstudie

In de literatuurstudie ga je dieper in op relevante theorieën, denkkaders en studies die een beschrijving geven van de stand van zaken over jouw masterproefonderwerp.

- Wat zijn de centrale concepten/begrippen binnen je onderzoek? Hoe worden deze in de literatuur gedefinieerd? Zijn alle concepten duidelijk?

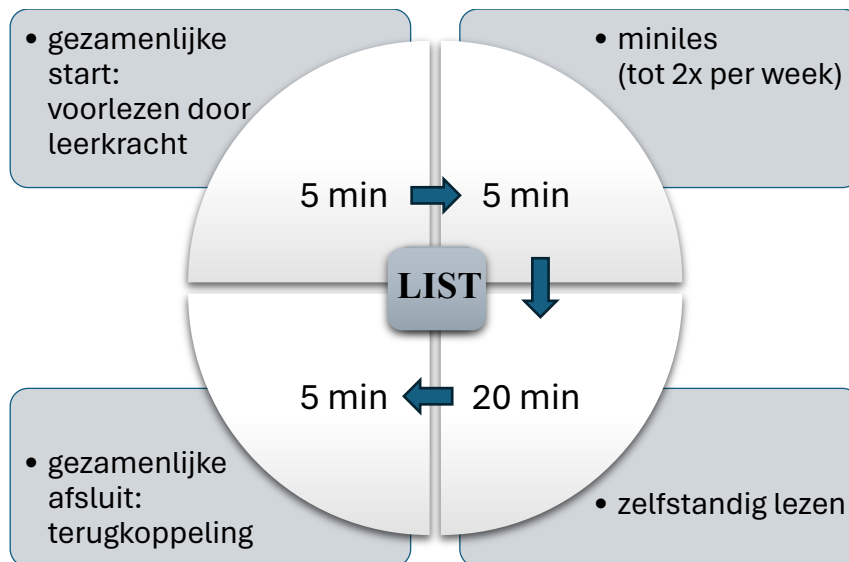
Het onderzoek richt zich op de LIST-methode, die hieronder kort wordt geaduid.

Vervolgens komen ook enkele denkkaders aan bod, met name het ABC-model en de zelfdeterminatietheorie, en de PDCA-cyclus. Tot slot bespreken we enkele kaders over het stimuleren van lezen.

LIST: LIST staat voor ‘LeesInterventie voor Scholen met een Totaalbenadering’. LIST wordt ook wel vertaald als ‘Lezen IS Top’ omdat men via de benadering leerlingen het plezier wil laten (terug) vinden in het lezen (Imberechts, n.d.). Deze benadering werd ontwikkeld door dr. Houtveen (Hogeschool Utrecht) met als doel ervoor te zorgen dat leerlingen functioneel geletterd het onderwijs zouden verlaten (Houtveen et al., 2012). De methode werd geïnitieerd in 2008 en kent sindsdien een steeds ruimere implementatie. Ze maakte ook reeds het voorwerp uit van verschillende studies en evaluaties.

De methode heeft vier doelstellingen, namelijk ertoe bijdragen dat leerlingen meer lezen, beter lezen, gemotiveerd zijn om te lezen en lezen om te leren.

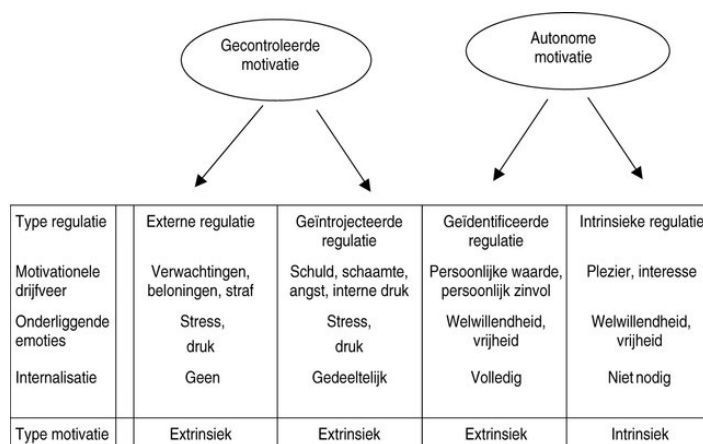
Een LIST-les duurt 35 minuten en bestaat uit volgende bouwstenen (Verpoest & Leemans, 2022).:



Figuur 1: Onderdelen van een LIST-les

In theorie worden er meerdere LIST-lessen per week gegeven, tot zelfs elke dag. De LIST-lessen vormen geen (exclusief) onderdeel van de lessen Nederlands, maar worden geïntegreerd in het curriculum.

ABC-model en zelfdeterminatietheorie: De zelfdeterminatietheorie maakt een onderscheid tussen verschillende vormen van motivatie en regulatie (Ryan & Deci, 2000) wat aanleiding gaf tot identificatie van vier motivatieprofielen bij leerlingen (Figuur 2) (Vansteenkiste et al., 2007). Bij gecontroleerde motivatie worden leerlingen gedreven worden door externe factoren zoals verwachtingen, beloningen of straffen, of door interne druk zoals gevoelens van schuld, schaamte, of angst. Bij autonome motivatie handelen leerlingen omdat ze persoonlijke waarde of betekenis in de activiteit zien, of omdat ze de activiteit zelf plezierig of interessant vinden. Het is deze autonome motivatie die dient nagestreefd te worden.



Figuur 2: Overzicht van verschillende soorten motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie (Vansteenkiste et al., 2007)

Volgens de zelfdeterminatietheorie kan de autonome motivatie van leerlingen gestimuleerd worden door te werken aan drie basisbehoeftes (= ABC-model): (1) Autonomie, bijvoorbeeld door studenten verantwoordelijkheid te geven en zelf keuzes te laten maken, (2) Betrokkenheid of verbondenheid, door te werken aan een positief contact tussen leerlingen en tussen leerkracht en leerlingen, en (3) Competentie, wanneer leerlingen het gevoel krijgen dat ze de onderwijsactiviteiten aan kunnen (Wijsman, 2019).

PDCA-cyclus: We willen het onderzoek vormgeven aan de hand van de PDCA-cyclus. Deze cyclus onderscheidt vier fases in leerprocessen, met name *Plan, Do, Check* en *Act*, die de vorm nemen van een continue cyclus.

Kaders over het bevorderen van leesvaardigheid en leesmotivatie:

Pereira en Nicolaas identificeerden vijf kernthema's die op een geïntegreerde manier aan de basis liggen van effectief onderwijs in begrijpend lezen (Pereira & Nicolaas, 2019). Het gaat hierbij om (1) werken vanuit een urgentiebesef, (2) werken met een taal-leesbeleid, (3) werken met een effectieve vakdidactiek, (4) werken aan leesmotivatie en (5) het geven van formatieve feedback.

Gobyn et al. (2019) ontwikkelden vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen voor de Vlaamse onderwijsraad:

- Functionaliteit: Koppelt lezen aan concrete doelen die aansluiten bij het dagelijks leven of de interesses van leerlingen.
- Interactie: Bevordert de verbondenheid tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling.
- Strategie-instructie: Omvat cognitieve en metacognitieve leesstrategieën.
- Leesmotivatie: Verwijst naar de intrinsieke motivatie van leerlingen om teksten te begrijpen.
- Transfer: Stimuleert begrijpend lezen in het hele curriculum.

DENK: DENK! kan gezien worden als een aanvullende benadering bij LIST en waarbij de focus meer komt liggen op het lezen om te leren (Beyens et al., 2022). Het invoeren van deze methode is op dit moment nog niet aan de orde in de school in kwestie, maar kan in een latere fase wel interessant zijn.

- Wat is het relevante theoretisch/conceptueel kader? Selecteer de meest relevante kaders indien er meerdere zijn. Geef aan waarom je dit kader hebt gekozen.
 - Extra: Maak een kritische vergelijking tussen verschillende theoretische kaders. Hoe verschillen ze van elkaar of wat zijn de gelijkenissen? Wat zijn de evoluties binnen dit domein? Hoe is het kader over de tijd gegroeid/veranderd?

Elk van de bovenstaande kaders is relevant voor het onderzoek. Meer praktijkgericht kunnen we stellen dat het implementeren van de LIST-methode in de context van een doorstroomschool in Brussel zowel binnen de vijf kernthema's als de vijf sleutels die hierboven vermeld werden past. Het **urgentiebesef** is onmiskenbaar aanwezig op de school, getuige daarvan de vele acties die in het verleden reeds uitgevoerd werden rond lezen en de wil om voor een tweede jaar op rij in het project van Onderzoekende School?! rond het thema te werken. De PISA- en PIRLS-onderzoeken illustreren meer algemeen de noodzaak om rond leesvaardigheid aan de slag te gaan (cf. supra). Een uitgewerkt **taal- en leesbeleid** is er nog niet in de school. Binnen het kader van LIST wordt hier echter wel het belang van onderstreept (Winne, 2021). Door de LIST-methode te implementeren wordt er gewerkt aan de hand van een **effectieve vakdidactiek**. Onderzoeken hebben immers aangetoond dat LIST er inderdaad voor zorgt dat leerlingen meer en beter lezen (Houtveen et al., 2012; GO! Pro, 2023). De leesgesprekken en minilessen die deel uitmaken van de interventie liggen dan weer in lijn met de **sleutel 'strategie-instructie'** en mogelijk ook met de **sleutel 'formatieve feedback'**. Het thema **werken aan leesmotivatie** kunnen we heel nadrukkelijk koppelen aan de **sleutels 'interactie' en 'leesmotivatie' en het ABC-model**. Aan autonomie wordt onder meer gewerkt door leerlingen zelf te laten kiezen welk boek ze lezen. Verbondenheid ontstaat door de leesgesprekken tussen leerkracht en leerlingen. De competentie neemt dan weer toe door de interventie. We werken in het huidige project heel concreet rond **formatieve feedback** door de leesmotivatie van leerlingen op te volgen voor en tijdens de interventie (cf. Infra). Daarnaast willen we ook lessen trekken uit de implementatie van het project dit jaar in lightversie met het oog op een uitgebreidere toepassing volgend schooljaar. **Transfer**, tot slot, is mee de kern van LIST. Lezen wordt in dit kader immers niet beperkt tot de lessen Nederlands, maar krijgt een transversale plaats in het curriculum.

Op een meer theoretisch niveau is het **ABC-model** van de **zelfdeterminatietheorie** een uiterst relevant kader voor dit praktijkonderzoek, omdat onze focus in dit onderzoek ligt

op de leesmotivatie. Zoals verder in dit rapport zal blijken is ook onze onderzoeksmethode sterk geënt op motivatie.

- Welke antwoorden zijn er al op je onderzoeksvraag vanuit vorig onderzoek? (beknopt)

Ons onderzoek bouwt verder op een eerste project Onderzoekende School?! in dezelfde school en rond hetzelfde thema. De twee studenten uit het eerste projectjaar voerden een literatuuronderzoek uit en enkele interviews en vatten hun bevindingen samen in de masterproef “*Alleen maar leer- en leesgierige leerlingen?! Een kwalitatief onderzoek in drie casusscholen naar het leesbegrip en kritisch denken van leerlingen*” (Dupan et al., 2023). Hun belangrijkste bevindingen richtten zich op (1) de voorwaarden/drempels om schoolbreed een project op te stellen dat het lees- en leerniveau van alle leerlingen verbetert, (2) acties die in andere scholen ondernomen zijn rond het thema, en (3) het formuleren van een aantal concrete aanbevelingen op basis van de voorbeeldscholen. In hun literatuurstudie koppelen Dupan en Timmermans onder meer terug naar de studies van Pereira en Nicolaas (2019) en Gobyn *et al.* (2019) die we hogerop vermelden, en die kaders aanreiken om interventies gericht op leesvaardigheid te onderzoeken op hun volledigheid. Daarnaast leggen ze ook de link met de studies van Koek en Hernot die de meerwaarde van literatuur voor het kritisch denken onderlijnen (Koek, 2016; Hernot, 2019).

Meer specifiek rond LIST zijn er reeds verschillende onderzoeken gebeurd. Zo startte de interventie destijds zelf ook met een praktijkonderzoek in Nederland, gevoerd door dr. Houtveen. Na drie projectjaren werd vastgesteld dat de vooropgestelde doelen behaald werden: leerlingen lazen ongeveer 25 boeken per jaar, en ook de doelstellingen gelinkt aan de AVI-niveaus werden behaald, met name bij het voortgezet lezen. Bij het aanvankelijk lezen was dit in mindere mate het geval (Houtveen et al., 2012).

In België wordt LIST sterk getrokken door het GO!, onder meer door het project Boekboxen. Hier wil men aan de hand van LIST ervoor zorgen dat minstens 80% van de leerlingen de AVI-doelen haalt, dat minstens 80% de stilleesdoelen haalt, en dat de leerlingen het leesdoel halen van 25 boeken per schooljaar. Daarnaast wil men aan de hand van de methode ook werken rond literaire competenties en rond transversale vaardigheden die sterk aanleunen bij de 21st century skills (Verpoest & Leemans, 2022). Hoewel echt uitgebreid onderzoek over de doeltreffendheid van de projecten nog

ontbreekt leren echo's uit de praktijk wel één en ander. Zo stellen betrokken leerkrachten vast dat leerlingen *beter* gaan lezen, ze ontwikkelen met andere woorden een eigen smaak voor boeken. Over het algemeen stelt men ook vast dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om te lezen, al suggereert een leerkracht dat dit vooral bij de doorstroomfinaliteit het geval is. Tot slot zijn ook de betrokken leerkrachten positief over de methode, en is het vooral zaak om ook andere leerkrachten warm te maken (interne communicatie GO! project BOEKBOXEN). Het GO! vroeg zelf ook gegevens op bij de scholen die LIST implementeren en kon daaruit vaststellen dat meer dan 60% van de LIST-scholen het vooropgestelde doel behalen van 80% van de leerlingen die het vereiste leesvaardigheidsniveau behalen (GO! Pro, 2023). Succesfactoren zijn het nauwgezet implementeren van de methodiek, betrokkenheid van PBD GO! en een gedegen leesbeleid hebben.

LIST wordt wel hoofdzakelijk in het lager onderwijs toegepast, terwijl het in onze context om een secundaire school gaat.

Tot slot valt ook te vermelden dat de school reeds heel wat concrete initiatieven nam om rond lezen te werken, maar dat deze nooit echt duurzaam verankerd werden. Dit is dus eveneens een belangrijk aandachtspunt voor het huidige project.

- [Moet je onderzoeksvraag geherformuleerd worden?](#)

Maart 2024: Oorspronkelijk was onze onderzoeksvraag kwantitatief geformuleerd (“wat is het effect van LIST...”), maar gezien de korte tijdspanne van ons onderzoek en het beperkte aantal leerlingen hebben we dit hierboven omgevormd tot een eerder kwalitatieve onderzoeksvraag waarbij de inzichten kunnen helpen bij de verdere ontwikkeling van het leesbeleid op school.

Mei 2024: De implementatie van het project heeft een langer verloop gekend dan initieel gepland, onder meer omwille van de drukke agenda van de leerlingen, voornamelijk in de hogere jaren, waardoor heel wat lesmomenten wegvielen. Door het opschuiven van onze timing is het niet meer gelukt de leerkrachten te bevragen. We hebben onze onderzoeksvraag dus nogmaals aangepast en laten de ervaringen van leerkrachten weg.

Onderzoeksofzet en methode

In dit onderdeel beschrijf en verantwoord je de methode die gebruikt werd tijdens je onderzoek. De lezer kan door jouw uitleg het onderzoek reproduceren.

- Welke onderzoeksmethode is voor de onderzoeksvraag het beste van toepassing?
 - Wat is het globaal opzet? Kwantitatief, kwalitatief of mixed methods?
 - Verantwoord waarom deze onderzoeksmethode een goede keuze is om je onderzoeksvraag te beantwoorden. De leerpaden kunnen helpen voor het onderbouwen van de keuze die je maakt.

Het gaat over een kleine opzet van de LIST-methodiek waarbij de implementatie ervan een lightversie is.

Het onderzoek bestaat uit een combinatie van zowel kwantitatieve als kwalitatieve methodes (*mixed methods*). De gebruikte vragenlijsten en leidraden worden verder toegelicht bij het onderdeel rond instrumenten.

Kwantitatief:

Voor de start van de eerste sessie en na de laatste sessie werd de leesmotivatie in kaart gebracht aan de hand van de *Self Regulation Questionnaire*. De klas vijfdejaars die lezen rond wiskunde vulden daarnaast ook andere vragenlijsten in (voor en na de reeks sessies) over hun houding ten opzichte van wiskunde en wiskundelessen. Gezien de korte tijdsspanne van ons onderzoek verwachtten we dat het verschil in rapportering niet enorm groot ging zijn. Toch leek het belangrijk om een zicht te krijgen op zaken die eventueel (beperkt) veranderen en de school een objectieve middelen aan te reiken voor eventuele verdere opvolging. Na elke sessie lieten we leerlingen ook enkele exit-vraagjes invullen om hun beleving van elke sessie na te gaan (schaal van 1 tot 5). Daarnaast zetten we ook sterk in op een kwalitatieve bevraging om aanvullende informatie te krijgen.

Kwalitatief:

Na de uitvoering van de LIST-sessies werd er in iedere klasgroep een focusgroep van 5-8 leerlingen samengesteld bestaande uit zowel leerlingen die graag, neutraal en niet graag lezen. Tijdens deze semigestructureerde focusgroepgesprekken werd er dieper ingegaan op dynamieken, ervaringen en leesmotivatie van de leerlingen. Zo kon er meer inzicht verkregen worden op persoonlijke en sociale factoren in relatie met leesmotivatie. Ook maakte dit het mogelijk om na te gaan wat de leerlingen van de methode vonden.

- Geef een beschrijving van de context en (desgevallend) de respondenten.
 - Wat is de setting waarin je onderzoek plaatsvindt?
 - Waarom zijn de respondenten geschikt voor het doel van de studie?

- Hoe zijn ze geselecteerd? (at random, hele groep, convenience sampling, vrijwillig,...)
- Wat zijn de relevante karakteristieken van je respondenten? (demografisch, m/v, achtergrondkenmerken,...)
- Wat is je responsgraad? Hoeveel heb je er aangesproken en hoeveel doen er mee?
- Wat zijn de beperkingen van je keuzes? Is er een mogelijke onderzoeksbias? Je resultaten kunnen beïnvloed worden door externe factoren, waardoor vertekende resultaten worden gevonden en verkeerde conclusies kunnen getrokken worden.

Het onderzoek vond plaats op een doorstromingschool in Brussel. Vorig jaar stelden zij de leervraag met betrekking tot leesbegrip, motivatie en kritisch denken. Na een literatuurstudie door medestudenten vorig jaar, hebben wij ons dit jaar gericht op een specifieke methode om leesmotivatie te bevorderen.

De selectie van de groepen leerlingen werd gemaakt op basis van de mogelijkheden van leerkrachten die deelnemen aan Onderzoekende School?!. Drie verschillende leerkrachten stelden hun klassen open om de LIST-interventie toe te passen. Er zijn geen specifieke demografische karakteristieken van de respondenten in rekening gebracht.

Deelnemende klassen:

- LIST (light) bij 1A2 tijdens het mentoraatuur (30 leerlingen)
- LIST (light) bij 6 Humane Wetenschappen (HW) en 6 Moderne Talen Wetenschappen (MTW) tijdens het mentoraatuur (19 leerlingen)
- Lezen in de wiskundeles (a.d.h.v. LIST-structuur, maar verhalen met en over wiskunde) bij 5 Moderne-Talen Wetenschappen (7 leerlingen)

Vanuit de school werd verwacht dat de leerlingen meewerkten met het onderzoek en de LIST-sessies vielen ook tijdens de schooluren. Hierdoor was de responsgraad bij de vragenlijsten hoog bij de eerstes en vijfdes. Omwille van een organisatorisch probleem bij de zesdejaars bereikten we voor de nulmeting echter slechts een derde van de leerlingen. De eindmeting werd daarom ook enkel door dezelfde leerlingen ingevuld. De rest van de leerlingen werden wel betrokken bij het invullen van de exit-vragen en het organiseren van de focusgroep.

Gezien de beperkte tijdspanne van ons onderzoek verwachtten we geen grote verschillen te zien in motivatie voor lezen en/of wiskunde na de sessies. We polsten echter verder naar de ervaringen van leerlingen via exit-vragen en focusgroepen met 7 of 8 leerlingen. Om de focusgroepen representatief te maken bestond die zowel uit leerlingen die graag, eerder neutraal of gemiddeld, als niet graag lezen. Gezien de kleine klasgroep van 5MTW namen alle aanwezige leerlingen deel aan het gesprek.

Praktisch was het best dat wij als studenten lerarenopleiding de LIST-sessies gaven omdat de leerkrachten niet altijd beschikbaar waren tijdens de sessies (mentoraat of afwezig). We kunnen echter niet uitsluiten dat het geven van de sessies als externen ook een effect kan hebben op de resultaten. Omwille van praktische redenen gebeurde de afname van de gesprekken ook door ons, wat ook een invloed kan hebben op de antwoorden. We benadrukten vooraf ook dat we echt hun mening (positief en/of negatief) wilden horen om de invulling van de sessies te kunnen evalueren naar de toekomst toe.

- Welke data heb je verzameld?
 - Welke instrumenten heb je gebruikt om data te verzamelen? (vragenlijst, interviewleidraad, observatiewijzer,...). Voeg je instrument toe in bijlage.
 - Wat is de basis voor de constructie van het instrument? (bestaand instrument, gevalideerd instrument, gebaseerd op theoretisch kader,...)
 - In welke mate is het instrument aangepast aan je doelgroep? (bv. op het vlak van taal, duiding van begrippen,...)
 - SRQ-vragenlijst (*Self Regulation Questionnaire*) (bijlage 3):
 - vóór de start van de interventies en na alle interventies in alle klassen
 - vragenlijst om motivatieprofielen (Ryan & Deci, 2000) van een persoon in kaart te brengen
 - dient afgestemd te worden op een bepaald thema: hier leesmotivatie
 - vragenlijst en analyse op basis van educatieve handleiding van Iedereen Leest (Arschoot & Iedereen Leest, 2021)
 - autonome en gecontroleerde leesmotivatie in schoolcontext en vrije tijd

- een betrouwbaar instrument om leesmotivatie na te gaan in het secundair onderwijs (De Naeghel et al., 2012; Delannooye et al., 2014).
 - toegankelijke taal: oorspronkelijk ontwikkeld voor basisonderwijs en eerste graad secundair
- Meerkeuzevragenlijst rond wiskunde (bijlage 4):
 - vóór de start van de interventies en na alle interventies in de klas 5MTW (lezen rond wiskunde)
 - gebaseerd op een uitgebreide Engelstalige vragenlijst die in brede zin polst naar percepties van leerlingen in het secundair ten opzichte van wiskunde (Hanke, 2013)
 - onze focus: houding leerlingen tegenover wiskundige problemen oplossen, plezier dat leerlingen aan wiskunde(lessen) beleven en inschatting van wiskundige vaardigheden (Fraser, 1981; Jinks & Morgan, 1999)
- Exit-vragen (bijlage 5):
 - na iedere leessessie in alle klassen
 - barometervragen (schaal) waarop leerlingen hun mening over uitspraken konden beantwoorden
- Focusgroep (leidraad in bijlage 6):
 - In iedere klas na de reeks leessessies
 - groep van 7 of 8 leerlingen per klas
 - via semigestructureerde vragen om dieper in te gaan op dynamieken, ervaringen en leesmotivatie van leerlingen
- Hoe heb je die data verzameld?
 - Hoe zorgde je ervoor dat de dataverzameling ethisch te verantwoorden is? Voeg hieronder bv. je informed consent toe.
 - Geef een volledige en transparante weergave van je dataprocedure (afname, protocol, duur, datum,...)

Na overleg met de bruggenbouwer en de andere leden van het team Onderzoekende School?! werd geopteerd voor passieve informed consent voor de ouders (en leerlingen jonger dan 16) waarin ze enerzijds geïnformeerd werden over het onderzoek en de acties en anderzijds ervoor konden kiezen om NIET deel te nemen. Dit stond duidelijk in het formulier *informed consent* vermeld. Deze aanpak werd gekozen gezien de beperkte tijd

en eerdere ervaringen waaruit bleek dat het logistiek uitdagend was om iets terug te krijgen van alle ouders die akkoord gingen. De leerlingen ouder dan 16 jaar kregen ook een formulier *informed consent* waarbij ze actief toestemming konden geven om deel te nemen (bijlage 7). Tijdens het uitdelen van de formulieren was er een lid van Onderzoekende School?! beschikbaar voor vragen.

Een week tot enkele dagen voor de eerste interventie lieten we de leerlingen de SRQ-vragenlijst een eerste keer invullen. Net na, of in de week na de laatste interventie in die klas, lieten we leerlingen opnieuw de vragenlijst invullen en organiseerden we een gesprek met een focusgroep.

Timing interventies:

- **Klas 1A2:**
 - Nulmeting: 8/3/2024
 - LIST tijdens een mentoraatuur op maandag (15u20-16u) of vrijdag (14u-14u50):
22/3/2024, 29/3/2024, 15/4/2024, 19/4/2024, 22/4/2024
 - Eindmeting + focusgroep: 3/5/2024
- **Klas 6 HW&6MTW:**
 - Nulmeting: 8/3/2024
 - LIST tijdens het mentoraatuur op maandag (12.30-13.10 u.):
11/3/2024, 18/3/2024, 25/3/2024, 15/4/2024
 - Eindmeting: online
 - Focusgroep: 7/5/2024
- **Klas 5MTW:**
 - Nulmeting: 6/3/2024
 - Lezen in wiskundeles op woensdag of donderdag (8.45-9.25 u.):
13/3/24, 27/3/2024, 25/4/2024, 2/5/2024
 - Eindmeting + focusgroep: 2/5/2024
- Hoe heb je data geanalyseerd? Geef een volledige en transparante weergave van op welke manier je de data hebt geanalyseerd.
 - Kwantitatieve data: bv. hoe heb je de data georganiseerd? Welke statistische tests en welk programma (R, spss, excel) heb je gebruikt? Werd er aan de voorwaarden voldaan om de test te kunnen uitvoeren?

- Kwalitatieve data: bv. opnemen, transcriberen, programma (Excel, MAXQDA, NVivo), codeboom (deductief / inductief), welke analyse (thematische analyse, inhoudsanalyse,...) ?

Kwantitieve data:

Resultaten van de SRQ-vragenlijst werden geanalyseerd zoals aangeraden in de educatieve handleiding van iedereenleest (Arschoot & Iedereen Leest, 2021). Hierbij wordt een score berekend voor enerzijds autonome motivatie en anderzijds gecontroleerde motivatie. De resultaten voor en na de interventie werden gepaard geanalyseerd (vergelijken van resultaten van zelfde leerling voor en na) via R (v.4.4.0) om te zien of er evolutie is in de scores van de twee soorten motivatie.

Kwalitatieve data:

De focusgroepgesprekken werden opgenomen en nadien volledig uitgeschreven. Bij het interpreteren van deze focusgroepgesprekken maakten we gebruik van een thematische analyse met een deductieve benadering. We wilden terugkerende thema's in de ervaringen van leerlingen eruit halen om de aanpak te evalueren en aanbevelingen te maken naar volgend jaar toe.

Resultaten

- Wat zijn je onderzoeksresultaten?
 - Geef een relevante en kwalitatieve synthese van de onderzoeksgegevens.
 - Zorg ervoor dat de resultaten verifieerbaar zijn, zodat de lezer tot dezelfde interpretatie kan komen.

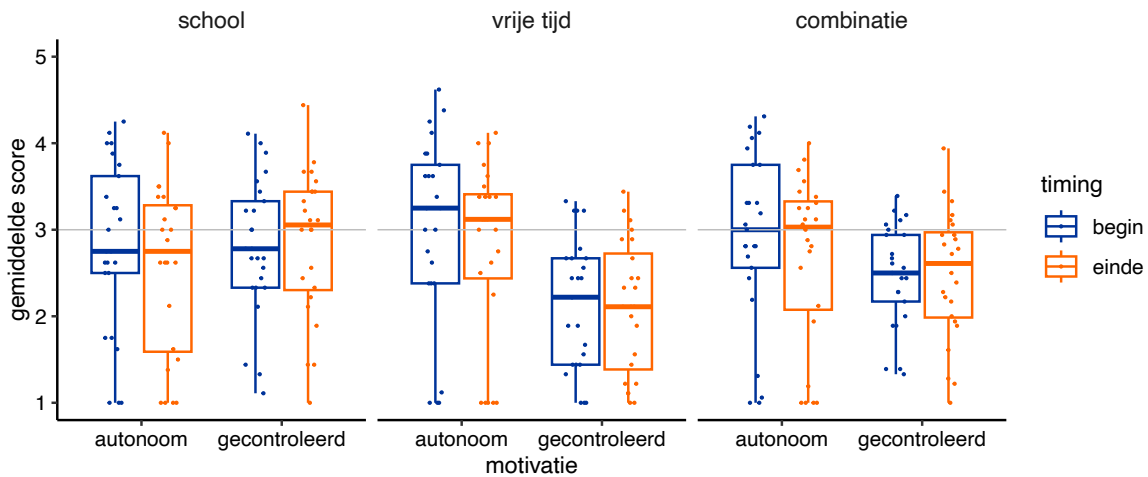
Boxplot figuren legende:

- box:
 - derde kwartiel (Q3, bovenkant)
 - mediaan (Q2, horizontale lijn in box)
 - eerste kwartiel (Q1, onderkant)
- whiskers (verticale lijnen boven en onder box):
minimum en maximum, respectievelijk, binnen 1,5x interkwartielafstand (Q3-Q1)
- grote punten:
uitschieters (scores op meer dan 1,5x interkwartielafstand van Q1 of Q3)
- kleine punten:
individuele datapunten (per leerling)

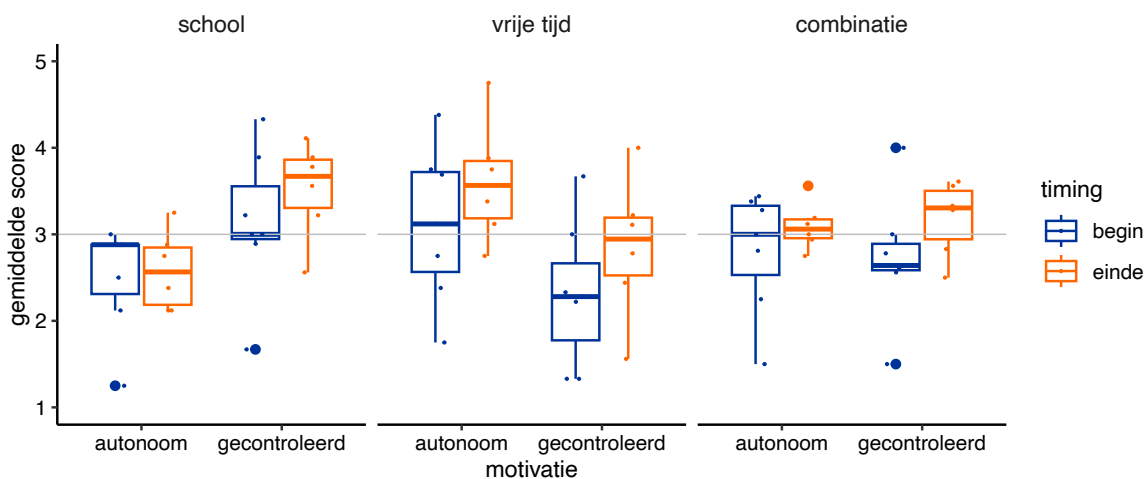
SRQ lezen:

In het algemeen scoorden leerlingen eerder neutraal qua autonome motivatie om te lezen en scoorden ze minder op gecontroleerde motivatie (Figuur 3-5). Enkel in de klas zesdejaars aan het einde van de sessies lag de gecontroleerde motivatie hoger dan de autonome motivatie (Figuur 4). Uit de meting vooraf bleek dat leerlingen met een hogere score voor autonome motivatie vaak een lagere score voor gecontroleerde motivatie hebben en omgekeerd met een groep waarbij beide motivaties eerder neutraal zijn. Toch zien we bij sommige leerlingen ook andere patronen (Figuur 6). Wanneer we de motivatie in school- en vrije tijdscontext opsplitsen worden er meer verschillen duidelijk (Figuur 3-5, bijlage 8 Extra figuur 1). Op school is de gecontroleerde motivatie gelijk aan of hoger dan de autonome motivatie. In de vrije tijd zijn de verschillen groter met een telkens een duidelijk lagere gecontroleerde motivatie. Bovendien scoren de meeste leerlingen hoger op autonome motivatie, maar lager op gecontroleerde motivatie in de vrije tijd tegenover op school.

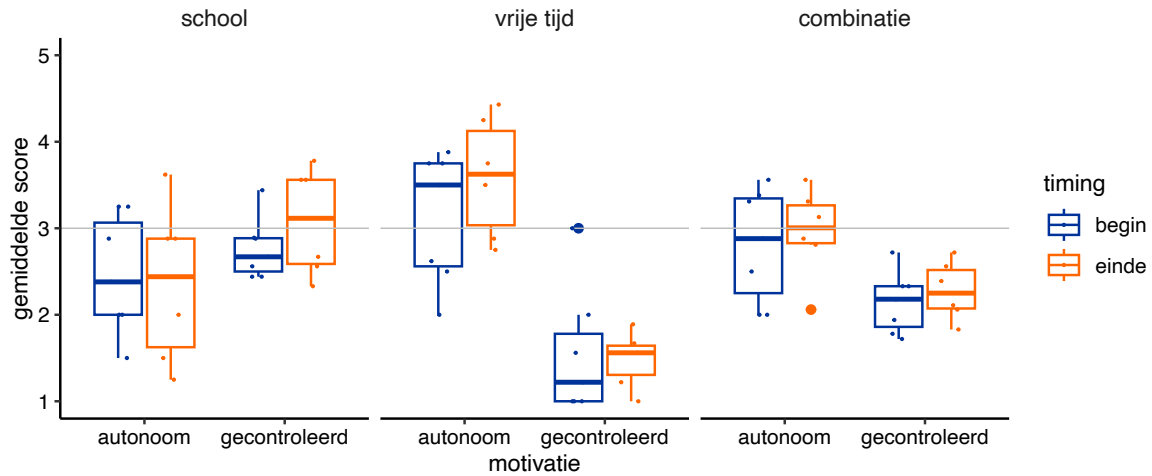
Tussen de begin- en eindmeting zijn er per klas geen significante verschillen in motivatie om te lezen op school of vrije tijd (bijlage 8 Extra figuur 2) (Wilcoxon signed-rank test, $p > 0.05$) met uitzondering van de gestegen gecontroleerde motivatie in de vrije tijd van de klas zesdejaars (Wilcoxon signed-rank test, $p = 0.0313$), iets dat we vanuit het praktijkonderzoek niet meteen kunnen verklaren.



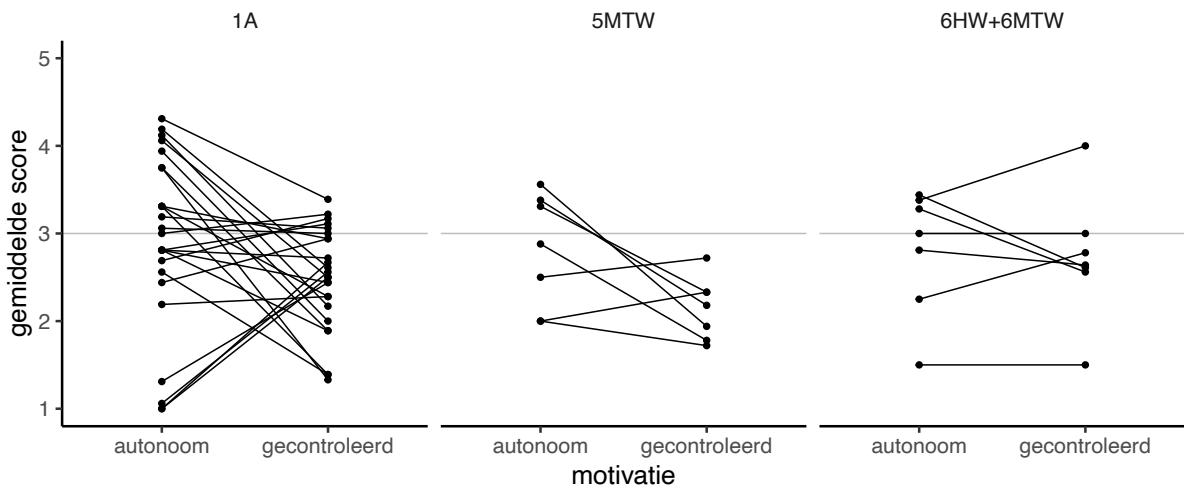
Figuur 3: Autonome en gecontroleerde motivatie om te lezen in verschillende contexten bij leerlingen 1A2. Gemiddelde scores per leerling van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel) op de SRQ-vragenlijst in het begin (blauw, 25 leerlingen) en het einde (oranje, 24 leerlingen) van de reeks LIST-sessies. Grijs lijn (score 3): neutraal.



Figuur 4: Autonome en gecontroleerde motivatie om te lezen in verschillende contexten bij leerlingen 6HW&6MTW. Gemiddelde scores per leerling van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel) op de SRQ-vragenlijst in het begin (blauw, 7 leerlingen) en het einde (oranje, 6 leerlingen) van de reeks LIST-sessies. Grijs lijn (score 3): neutraal.

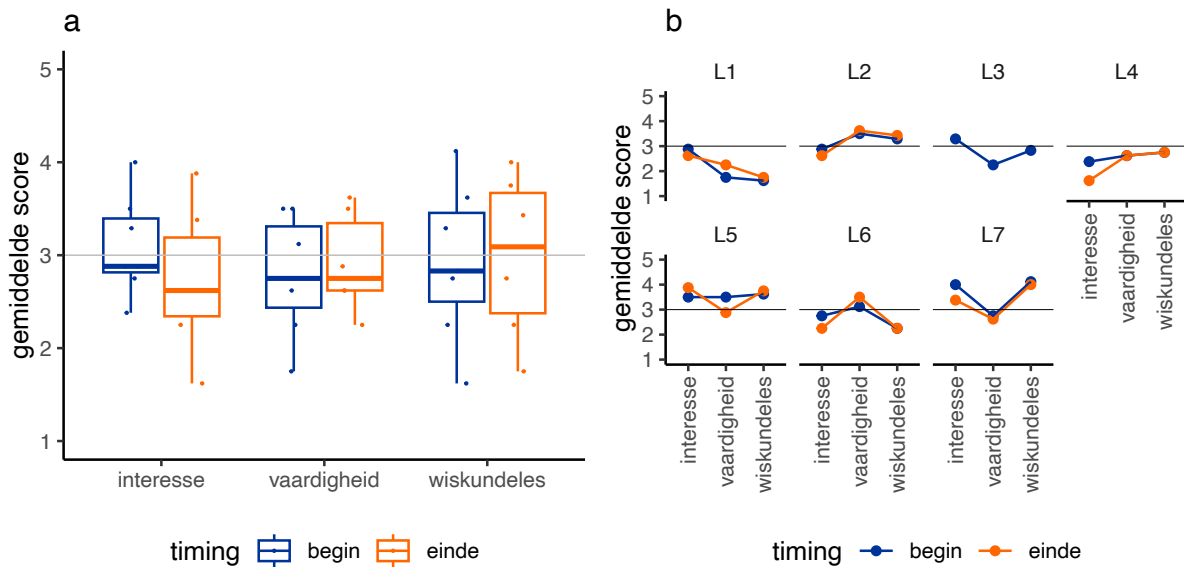


Figuur 5: Autonome en gecontroleerde motivatie om te lezen in verschillende contexten bij leerlingen 5MTW. Gemiddelde scores per leerling van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel) op de SRQ-vragenlijst in het begin (blauw, 7 leerlingen) en het einde (oranje, 6 leerlingen) van de reeks lezen rond wiskunde. Grijs lijn (score 3): neutraal.



Figuur 6: Gemiddelde autonome en gecontroleerde motivatie om te lezen per leerling in zowel school- als vrije tijdscontext vóór de start van de leesinterventies.

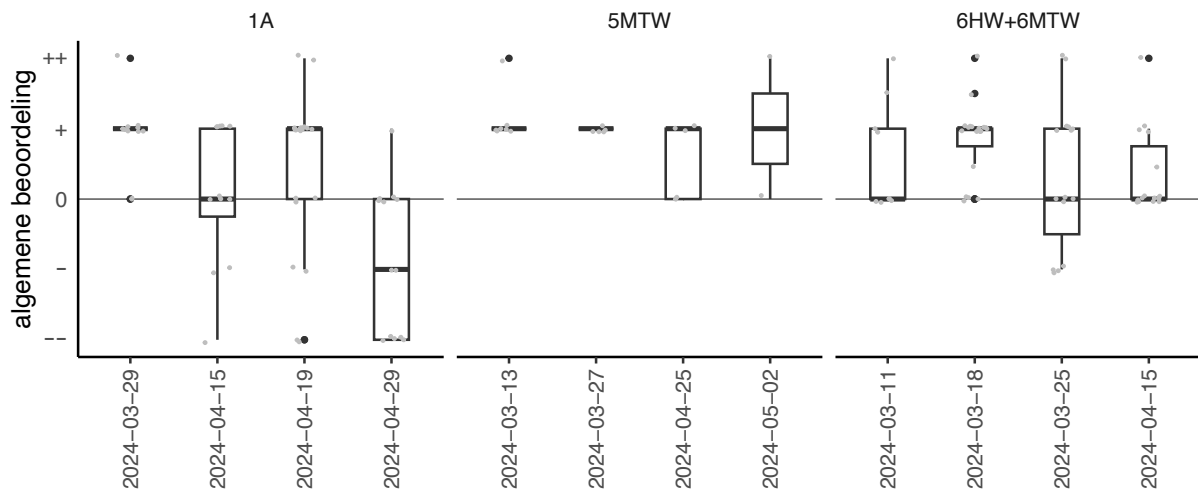
Wiskunde:



Figuur 7: Gemiddelde scores van leerlingen 5MTW op vlak van oplossen van wiskundige problemen (interesse), hun vaardigheid in wiskunde en hoe ze tegenover de wiskundeles. A: boxplot, B: profielen per leerling. Schaal van 1 (laag) tot 5 (hoog). Grijze lijn (score 3): neutraal.

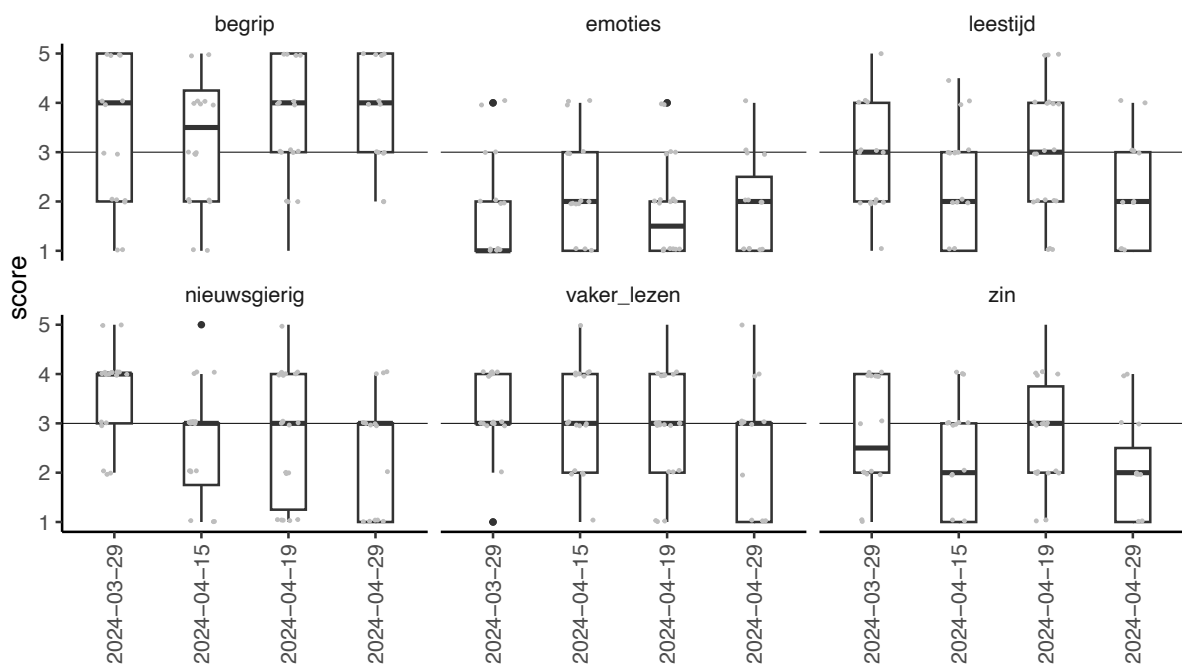
De mediaan in de drie bestudeerde aspecten van wiskunde(les) ligt telkens rond neutraal (Figuur 7). Toch zien we individuele verschillen: sommige leerlingen scoren hoog voor interesse en wiskundeles, anderen laag voor interesse en/of wiskundeles. Leerlingen schatten hun wiskundevaardigheid eerder gemiddeld (neutraal) in op 2 uitzonderingen na die lagere scores gaven. Opvallend, de score voor vaardigheid is niet noodzakelijk gelinkt aan de interesse of houding tegenover wiskundelessen. Er zijn geen significante veranderingen tussen de scores aan het begin en aan het einde van de reeks leessessies (Wilcoxon signed-rank test, $p > 0.05$).

Exit-vragen:



Figuur 8: Algemene beoordeling van de sessies. Data van de individuele sessies in x-as. Horizontale lijn (beoordeling 0): neutraal. Beoordeling gebeurde aan de hand van smileys: van een heel treurige smiley (--) tot een smiley met grote lach (++).

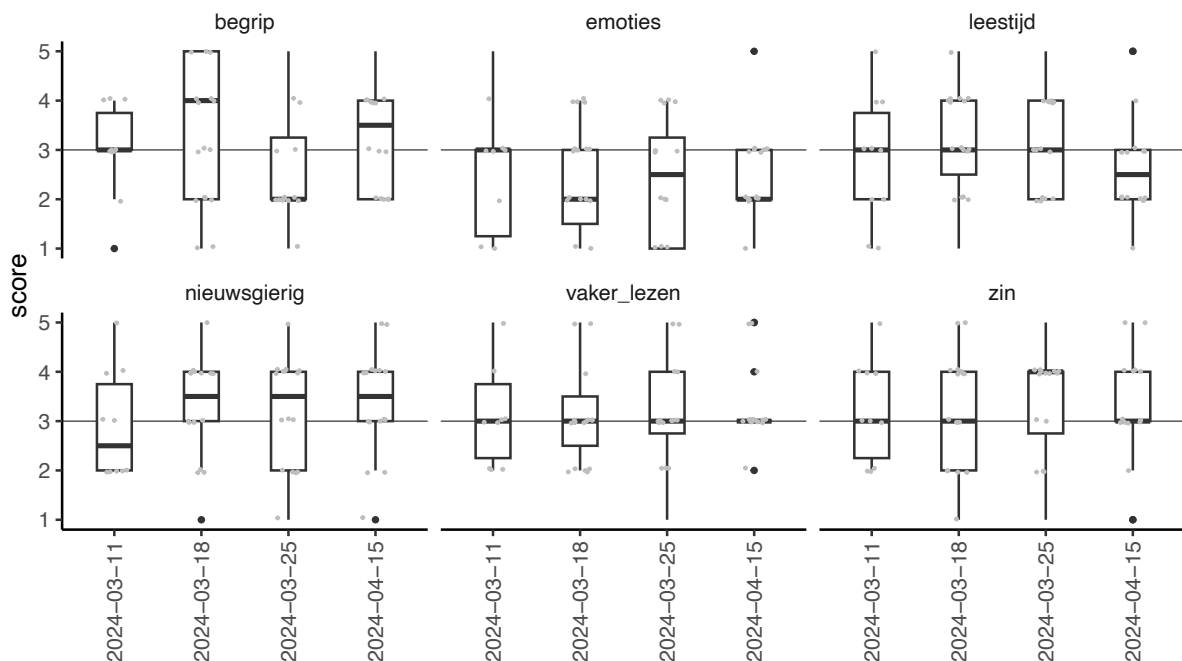
In het algemeen stonden de meeste leerlingen in alle klassen positief tegenover de sessies (Figuur 8). Enkel de laatste sessie in de klas eerstejaars (1A) scoorde wat minder goed. Hieronder worden de antwoorden op de andere exit-vragen verder besproken per klas.



Figuur 9: Antwoorden op exit-vragen per LIST-sessie in klas 1A: Scores van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel).

Hoewel de meerderheid van de leerlingen uit klas 1A positief stonden tegenover de tweede, derde en vierde LIST-sessie¹, scoorde de laatste LIST-sessie wat minder goed (Figuur 8 & Figuur 9). De zin om te beginnen lag die sessie ook wel een stuk lager. Dit kan echter verklaard worden door logistieke problemen met een klaslokaal waardoor de sessie niet vlot van start was gegaan. De leerlingen konden zelf een boek meenemen en de moeilijkheidsgraad van die boeken bleek haalbaar voor bijna alle leerlingen. Hoewel er leerlingen heel nieuwsgierig waren naar wat er zou gebeuren in hun boek, stond de meerderheid van de leerlingen hier eerder neutraal tegenover. Op enkele uitzonderingen na, gaven de leerlingen niet te kennen dat ze iets lazen dat hun emoties raakte. De meeste leerlingen gaven aan dat ze de leestijd tijdens de sessies voldoende tot te lang vonden. Tot slot blijkt uit de exit-vragen dat de meeste leerlingen niet bepaald geneigd waren om vaker of net minder vaak te gaan lezen na de sessie, al zijn er wel leerlingen die dit aangaven (in de twee richtingen).

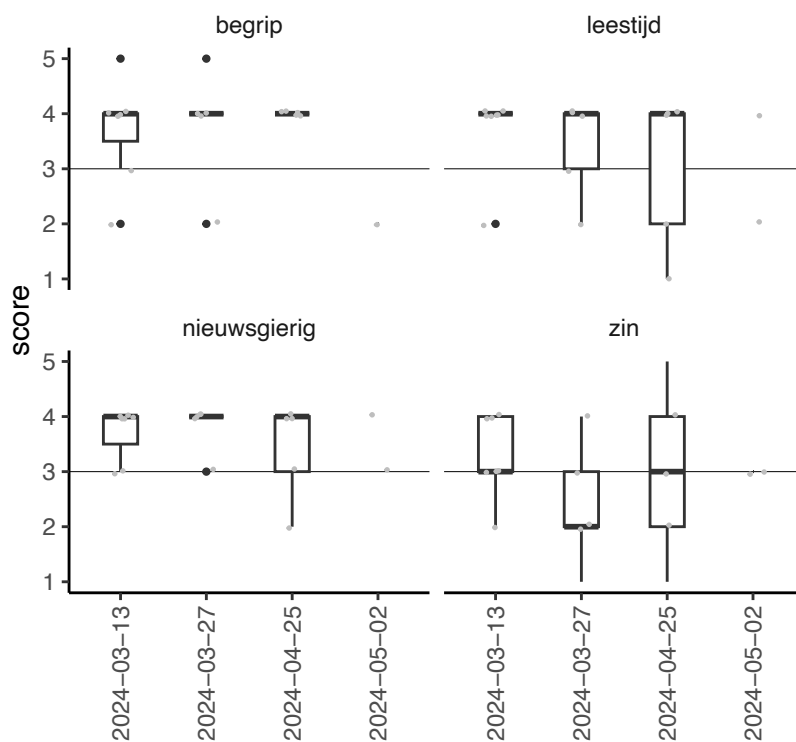
In verschillen over sessies heen zien we gelijkenissen tussen hoeveel zin leerlingen hadden om te beginnen lezen, of ze de leestijd konden appreciëren en hun algemene gevoel over de sessie. Hier lijkt de trend van hoe starten in de sessie zich door te zetten gedurende de sessie.



Figuur 10: Antwoorden op exit-vragen per LIST-sessie in klas zesdejaars: Scores van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel).

¹ In deze klas werden geen exit-vragen afgenomen na de eerste sessie

In de klas zesdejaars stonden bijna alle leerlingen redelijk positief tegenover de sessies (Figuur 8 & Figuur 10). De tweede sessie viel het meest in de smaak. Hierin werd er gesproken over de voordelen van lezen (psychologisch, cognitief en creatief) en hadden verschillende leerlingen voorkennis over het voorleesfragment. Het begrip van hun eigen leesmateriaal was hier het hoogst in vergelijking met andere sessies. De meeste leerlingen gaven ook aan dat ze nieuwsgierig waren naar het vervolg van hun boek. Nochtans lag de zin om te beginnen lezen bij de start van de sessie niet opvallend hoger dan in andere sessies. De mini-les heeft hier mogelijks positief bijgedragen. De nieuwsgierigheid bij de leerlingen was ook aanwezig in de derde en laatste sessie. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat leerlingen naarmate de sessies vorderden, steeds vaker persoonlijk leesmateriaal bij hadden. De appreciatie van de moeilijkheidsgraad varieerde tussen sessies. Verschillende leerlingen hadden iedere sessie ander leesmateriaal bij, dus dit kan een reden zijn waardoor de moeilijkheidsgraad sterk afwisselt. Op enkele uitzonderingen na, gaven de leerlingen niet te kennen dat ze iets lazen dat hun emoties raakte. Over de leestijd waren de meningen telkens verdeeld, met leerlingen die graag nog wat langer hadden gelezen en anderen die het goed tot zelfs te lang vonden. Tot slot blijkt uit de exit-vragen dat de meeste leerlingen niet bepaald geneigd waren om vaker of net minder vaak te gaan lezen na de sessie.



Figuur 11: Antwoorden op exit-vragen per sessie lezen rond wiskunde in klas vijfdejaars. Scores van 1 (helemaal niet) tot 5 (helemaal wel). Voor laatste sessie (2/5/24) enkel weergave van de individuele scores (2 leerlingen).

In de klas vijfdejaars waarbij gelezen werd rond wiskunde, stonden de meeste leerlingen positief tot neutraal tegenover de sessies (Figuur 8 & Figuur 11). De zin om te lezen bij de start van de sessies lag niet bij iedereen hoog, maar toch waren de meeste leerlingen wel nieuwsgierig naar wat er zou gebeuren in het verhaal. Op de laatste sessie (met slechts 2 leerlingen na) vond de meerderheid van de leerlingen vond het ook enigszins jammer dat de leestijd voorbij was. In de laatste sessie werd door de twee aanwezige leerlingen aangehaald dat de tekst wel iets moeilijker was (meer formules). Uit de exit-vragen blijkt ook dat de moeilijkheidsgraad van de teksten beter was in voorafgaande sessies voor bijna alle leerlingen. Er zijn geen duidelijke veranderingen in de resultaten over tijd (weliswaar beperkt aantal leerlingen).

Focusgroepgesprekken

De focusgroepen worden verder geanalyseerd in de volgende sectie aan de hand van het ABC-model. De uitgeschreven focusgroepgesprekken zijn ook opgenomen in bijlagen 9-11, met daarin telkens een korte analyse van elk individueel gesprek.

Discussie – conclusie

- Wat is samenvattend een antwoord op je initiële onderzoeksvraag?

Terugkoppelend naar de onderzoeksvraag, (“Hoe ervaren leerlingen van een doorstroomschool in Brussel twee interventies gericht op het verhogen van de leesmotivatie?”) is ons antwoord genuanceerd.

De betrokken leerlingen hebben de LIST-sessies niet als eenduidig positief of negatief ervaren, getuige daarvan de exit-vragen en de feedback tijdens de focusgroepen. Niet alle bouwstenen van het LIST-model werden door alle groepen op dezelfde manier ervaren. De zesdejaars vonden voorgelezen worden eerder kinderlijk, terwijl de eerste- en vijfdejaars dit wel wisten te appreciëren. Over de miniles waren de leerlingen het wel eens: die had geen meerwaarde voor hen. Ofwel was de informatie niet nieuw, ofwel interesseerde het onderwerp de leerlingen niet of vonden ze het moeilijk zich te concentreren. Bovendien haalden verschillende leerlingen aan dat lezen in een schoolcontext al te vaak geassocieerd wordt met opdrachten, wat het plezier van het lezen wat wegneemt. Door de leesvraag die ze meekregen aan het eind van de miniles kreeg ook het lezen hier voor een stuk het gewicht van een schoolopdracht. Wat het lezen zelf betreft waren de meningen weer verdeeld. Leerlingen die graag lezen waren blij met de tijd om te lezen, voor leerlingen die niet graag lezen waren de 20 minuten leestijd dan weer een hele opgave. Voor leerlingen die eerder neutraal staan tegenover lezen hing hun appreciatie erg af van moment tot moment. Een opmerking die vaak terugkwam, in alle groepen en door leerlingen met verschillende leesprofielen, was het feit dat het wat geforceerd aanvoelde om er een boek bij te nemen en 20 minuten te gaan lezen. Dit werd voor een deel verklaard door de context: de setting van een klaslokaal leent zich niet meteen tot ontspannen lezen of tot de nodige concentratie. Andere leerlingen vonden 20 minuten dan weer te kort om echt in een verhaal te geraken. De meeste leerlingen die lazen rond wiskunde vonden de leestijd goed. In deze klas kregen de leerlingen wel verhalen of hoofdstukken die min of meer binnen deze tijdspanne gelezen konden worden.

Naast dit antwoord op de onderzoeksvraag is het ook goed om even te kijken naar de resultaten van de interventie. Op dat vlak moeten we besluiten dat leerlingen niet méér of met meer plezier zijn gaan lezen. We zien geen merkelijke wijzigingen in hun autonome of gecontroleerde motivatie, noch op school noch in hun vrije tijd (met uitzondering van

gecontroleerde motivatie in 6HW&6MTW in vrije tijd). Het is uiteraard zo dat de implementatie te beperkt was in tijd om hier al echt heel duidelijke resultaten rond te verwachten en dat die er mogelijk wel zouden zijn als de interventie op langere termijn en meer systematisch geïmplementeerd wordt, daarbij rekening houdend met de autonomie, verbondenheid en competenties van de leerlingen. Toch komen uit ons praktijkonderzoek een aantal observaties naar boven die naar onze mening meegenomen zouden moeten worden indien de school de interventie meer gestructureerd wil integreren in haar programma (zie aanbevelingen).

- Geef een interpretatie van je onderzoeksresultaten en koppel terug naar je theoretisch/conceptueel kader.

Al is het belangrijk te onderlijnen dat het gaat om een actieonderzoek dat beperkt was in tijd en deelnemers, toch bieden bovenstaande resultaten inzichten in de ervaringen van de betrokken leerlingen.

De SRQ-vragenlijst over leesmotivatie is ontwikkeld om leesmotivatie te monitoren over tijd. Met het onderscheid tussen autonome en gecontroleerde motivatie volgt de SRQ-vragenlijst de zelfdeterminatietheorie. Doel is om de autonome motivatie zo hoog mogelijk te krijgen. Rekening houdend met de startpositie van elke leerling kunnen leerkrachten aan de hand van de resultaten van een nulmeting inspelen op de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en de effecten van deze inspanningen meerdere keren per schooljaar en over verschillende schooljaren heen meten. Gezien het beperkte tijdsverloop tussen de nul- en eindmeting en het beperkt aantal LIST-sessies biedt de SRQ-vragenlijst in de context van dit onderzoek, naast een startpunt waar later naar teruggekoppeld kan worden, vooral inzicht in hoe het gesteld is met de leesmotivatie van de jongeren die deelnamen aan de LIST-sessies. Op één uitzondering na (een stijging van de gecontroleerde motivatie in de vrije tijd voor de groep uit het zesde jaar) konden er geen significante verschillen vastgesteld worden tussen begin- en eindmeting. De afname van de vragenlijst leert ons dat de leerlingen in de drie groepen over het algemeen iets meer autonoom gemotiveerd zijn om te lezen in hun vrije tijd, terwijl op school de gecontroleerde motivatie iets hoger ligt. Dit kan onder meer verklaard worden door het feit dat leerlingen op school vaker moeten lezen en daarbij ook niet altijd de keuze hebben in welke boeken ze lezen. Thuis zijn leerlingen vrijer om te lezen wanneer ze zin hebben, net als in de keuze van hun leesmateriaal. Het ABC-model van de

zelfdeterminatietheorie leert ons immers dat autonomie, waar keuzevrijheid onder valt, erg belangrijk is voor autonome motivatie.

De focusgroepgesprekken leren ons meer over hoe de betrokken leerlingen de LIST-sessies ervaren hebben. We analyseren de gesprekken in wat volgt aan de hand van het ABC-model van de zelfdeterminatietheorie.

Autonomie

Autonomie staat voor de vrijheid en keuze die leerlingen ervaren in hun leerproces. In de logica achter de LIST-methode zit aandacht voor autonomie sterk vervat. Een groot deel van de sessie bestaat uit tijd die de leerlingen krijgen om te lezen in een boek dat ze zelf gekozen hebben. We stelden echter vast dat leerlingen regelmatig een boek bij hadden dat ze voor een schoolvak moesten lezen. Dit kan een invloed hebben gehad op het leesplezier dat leerlingen ervaren hebben. Uit gesprekken met de leerlingen bleek dat ze vaak niet al te enthousiast zijn over de boeken die ze moeten lezen voor school. Bij de groep uit het eerste jaar was het bovendien ook zo dat leerlingen regelmatig vergaten een boek mee te brengen voor de sessie. Eén van de aanwezige leerkrachten zocht dan snel wat leesmateriaal, maar ook dan was er dus geen echte eigen keuze.

Het hebben van een leesvraag, ook deel van het LIST-model, lijkt dat gevoel van vrijheid en keuze soms in de weg te staan. Bedoeling is dat leerlingen deze leesvraag in gedachten houden terwijl ze lezen, om in het leesgesprek aan het einde van de sessie hierop een antwoord te formuleren. Sommige leerlingen gaven aan liever niet te lezen met een “opdracht”. Het klassikaal uitwisselen over deze leesvragen liep dan ook niet al te vlot. In het eerste jaar werd overgeschakeld naar een uitwisseling in kleine groepjes. Leerlingen hadden het dan niet altijd over de leesvraag, maar vertelden wel aan elkaar over hun boek. Leerlingen in het zesde jaar suggereerden dat ook bij hen gesprekken in kleine groepjes vlotter zouden verlopen.

Meer algemeen valt echter ook op dat veel leerlingen de sessies (het zelf lezen en soms ook het voorlezen) als “geforceerd” ervoeren. Dit staat haaks op het gevoel van autonomie waar men volgens het ABC-model naar dient te streven. Mogelijk zou dit gevoel verdwijnen naarmate de sessies echt ingebed geraken. Enkele leerlingen suggereerden tijdens de focusgroepen ook dat een zekere regelmaat in de sessies, bijvoorbeeld eens per week gedurende langere tijd, een positief resultaat zou kunnen hebben. Verschillende leerlingen stelden ook voor om LIST als keuzeactiviteit aan te

bieden, bijvoorbeeld in het kader van de projectwerking. Maar wanneer ze dan de vraag kregen of ze er ooit zelf voor zouden kiezen, antwoordden de meeste leerlingen hier negatief op. Met volledige keuzevrijheid (=al dan niet deelnemen aan de sessies) zullen de doelstellingen om op een geïntegreerde manier te werken aan een grotere leesmotivatie en een betere leesvaardigheid dus niet gehaald worden. Deze bevindingen suggereren dat er een sensibiliserend voorbereidend traject nodig is vooraleer leerlingen volledig mee zijn met LIST. Zo kan gewerkt worden aan de overtuiging dat lezen iets waardevol is dat leerrijk en plezierig kan zijn.

Verbondenheid

De B van verbondenheid verwijst naar de betrokkenheid en interactie die leerlingen ervaren. Ook het creëren van een warme, aangename sfeer valt onder deze noemer. Het LIST-model speelt in theorie in op deze verbondenheid door de leesgesprekjes die gehouden worden aan het einde van elke sessie, maar zoals hoger vermeld moet een dergelijke uitwisseling in de juiste omstandigheden verlopen. De meeste leerlingen lopen duidelijk niet warm voor een klassikaal gesprek. Het valt te verwachten dat wanneer leerlingen meer vertrouwd raken met de LIST-methode en de gesprekken die er deel van uitmaken, deze uitwisseling spontaner en gemoedelijker kan verlopen en zo bijdragen aan dat gevoel van verbondenheid.

De voorleesmomenten aan het begin van elke sessie kunnen eveneens bijdragen aan een gevoel van betrokkenheid. Tijdens de focusgroepen stelden sommige leerlingen ook dat dit inderdaad het geval was: het voorlezen bracht hen in de juiste stemming. Belangrijk hierbij is te onderlijnen dat niet elk fragment even succesvol was. Het is belangrijk een evenwicht te vinden tussen het aanbieden van diverse lectuurstijlen en het behouden van de interesse van leerlingen. De groep uit het zesde jaar zou deze tijd liever gebruiken om zelf te lezen. Voorgelezen worden vonden ze niet helemaal geschikt voor hun leeftijd.

Wat betreft het creëren van een warme sfeer is er nog wel wat ruimte voor verbetering. De LIST-sessies vonden plaats in klaslokalen. Veel leerlingen gaven aan de klas te licht en te oncomfortabel te vinden om echt ontspannen te kunnen lezen. Het creëren van een aangename zithoek lijkt een goed idee om dit gevoel van verbondenheid en warmte meer in de hand te werken. Een dergelijke zithoek zou ook tijdens de pauzes opengesteld kunnen worden voor leerlingen die dan graag even wat gaan lezen. Het is dan belangrijk

te bewaken dat die leeshoek ook werkelijk en uitsluitend daarvoor gebruikt wordt en dat de omstandigheden goed zitten (met name stilte en rust).

Naast de plaats was ook het moment van de sessies zelf voer voor discussie. Zo bleek al te vroeg 's ochtends of net voor de middagpauze niet ideaal, maar ook vrijdagnamiddag net na de middagpauze was dat niet voor een aantal leerlingen.

Competentie

Inzetten op competentie gaat erom dat leerlingen zich bekwaam voelen om een opdracht uit te voeren. Dat het nodig is om in te zetten op leesvaardigheid en het ontwikkelen van leesstrategieën bleek uit de focusgroepen. Een aantal leerlingen gaven aan niet te registreren wat ze lazen en het erg moeilijk te hebben om zich te concentreren tijdens het lezen. In dat geval is 20 minuten zelfstandig lezen uiteraard een opgave en geen plezier. Nog gaven leerlingen aan dat 20 minuten kort is om echt in het verhaal te geraken, wat een gevoel van competentie ondermijnt. Ook het moment van de dag (te vroeg, of net te laat) speelde hun concentratie en bijgevolg het gevoel van competentie, parten.

Met de minilesjes aan het begin van elke LIST-sessie wil de LIST-methode net werken aan leesvaardigheid, maar ook meer algemeen aan leesplezier, bijvoorbeeld door na te denken over hoe je een boek kiest of wanneer je stopt in een boek. Bij de meeste leerlingen leek deze informatie echter grotendeels aan hen voorbij te gaan. Een les over de voordelen van lezen droeg echter wel bij tot de motivatie van leerlingen om daarna zelf te gaan lezen.

Enkele slotreflecties vanuit het theoretisch kader

De bevindingen uit de SRQ-vragenlijst en de focusgroepen suggereren dat er (nog) niets wezenlijks veranderd is in de attitude van de betrokken leerlingen tegenover het lezen. Leerlingen zijn niet méér gaan lezen en zijn niet méér autonoom gemotiveerd om te gaan lezen. Bovendien zouden veel leerlingen niet kiezen voor LIST als ze op school de keuze zouden krijgen. Dit wil echter niet zeggen dat de LIST-interventie meteen afgeschreven zou moeten worden. Bovenstaande analyse leidt ons immers tot de conclusie dat de methode zoals ze nu geïmplementeerd werd onvoldoende rekening hield met sleutelementen zoals die geïdentificeerd zijn in het ABC-model van de zelfdeterminatietheorie. Het valt te verwachten dat wanneer hier beter aan tegemoet

gekomen wordt (bijvoorbeeld wanneer LIST gestructureerd verankerd wordt in de planning en er dus meer tijd en ruimte is voor planning en uitwerking), de resultaten er ook naar zullen zijn.

- Wat zijn de sterktes en/of beperkingen van je studie?

Sterktes:

- Praktijkonderzoek: alle bevindingen komen uit een reële onderwijspraktijksituatie.
- Onderzoek ondersteund door zowel de directie als het leerkrachtenteam die deelnamen aan de Onderzoekende School?! Dit vergemakkelijkte de organisatie en implementatie van de methodieken in de klascontext.
- Basis voor verdere implementatie van de LIST-methodiek in het schoolaanbod en -beleid. Effectiviteit van de LIST-methodiek is namelijk reeds bewezen, maar om betrouwbare resultaten te verkrijgen rond de invloed op leesmotivatie is het aangeraden dit project op meer systematische wijze te bestuderen. De bevindingen van leerlingen in ons onderzoek kunnen hier dienen als aanzet.

Beperkingen:

- Vereenvoudigde versie van de LIST-methodiek wat de diepgang en effectiviteit van de interventie beperkt
 - o Normaal elke dag of op zijn minst enkele dagen per week sessies. Hier slechts vier à vijf sessies per klas over een periode van 2 maanden.
 - o Leerlingen leven niet op een eiland en binnen tijdspanne van 2 maanden kan er heel wat buiten die 4 à 5 sessies gebeurd zijn
- Beperkt aantal klassen (3)
- Bijna alle LIST-sessies werden door ons als studenten gegeven. Onze aanwezigheid, die voor de leerlingen nieuw was, en het niet goed kennen van de klassen konden mogelijks van invloed zijn op de dynamiek in de klas en vervolgens op de motivatie van leerlingen.
- Verder hebben praktische problemen zoals het wegvallen van sessies en problemen met de nulmeting de organisatie en consistentie van het onderzoek bemoeilijkt. De korte periode maakte ook dat er slechts een beperkte flexibiliteit was wanneer sessies wegvielen door andere activiteiten op school

- Welke aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en beleid (micro, meso en/of macro) kan je maken op basis van je studie? Bonus: geef relevante aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Aanbevelingen op micro-niveau:

1. Meer autonomie voor leerlingen:
 - Door leerlingen meer vrijheid te geven in hun leeskeuze, kan hun leesplezier en motivatie toenemen en dat draagt weer bij aan een positief leesklimaat in de klas
2. Leesvriendelijke omgeving creëren:
 - Comfortabele leeshoeken kunnen de concentratie en betrokkenheid van leerlingen bevorderen
 - Opnieuw belang van keuzevrijheid
3. Organisatie van de sessies:
 - Hoe eerder het lezen wordt gestimuleerd, hoe beter. Start met LIST vanaf het eerste jaar.
 - Plan leessessies op momenten waarop leerlingen meer alert zijn, bijvoorbeeld niet het eerste of laatste lesuur of direct voor de lunchpauze.
 - Laat de nabespreking en uitwisseling beter verlopen in kleine groepjes, met de leerkracht als facilitator, om betrokkenheid te vergroten.
4. Kader en sensibilisering:
 - Start met een duidelijke uitleg en een focus op het belang van lezen om de betrokkenheid te vergroten.
5. Versterking van competenties:
 - Geef duidelijke en interessante minilesjes over bijvoorbeeld concentratie, leesstrategieën en de voordelen van lezen om vastgestelde uitdagingen aan te pakken

Aanbevelingen op meso-niveau:

1. Regelmatige leessessies:
 - Implementeer LIST op een regelmatige basis in het schoolschema om goede leesgewoonten te ontwikkelen

2. Langere onderzoekstijdspanne:

- Toekomstig onderzoek moet een langere tijdspanne hebben om de effecten van leesinterventies beter te meten

3. Leesbeleid ontwikkelen:

- Ontwikkel een leesbeleid om succesvolle praktijken structureel te verankeren en continuïteit te waarborgen, ook bij personeelsveranderingen

Aanbevelingen op macroniveau:

Ondersteun leesinitiatieven door voldoende middelen vrij te maken voor praktijkonderzoek, kennisdeling en structurele implementatie van succesvolle acties.

Referentielijst

Noteer hier de geraadpleegde bronnen. Hanteer APA 7 als referentiestijl.

- Arschoot, S.-J., & Iedereen Leest. (2021). *Leesmotivatie in de 2de en 3de graad lager ovalinderwijs—Educatieve handleiding*. Iedereen Leest.
<https://www.iedereenleest.be/sites/default/files/2021-11/Leesmotivatie%20in%20de%20de%20en%203de%20graad%20lager%20onderwijs%20-%20educatieve%20handleiding%20Iedereen%20Leest.pdf>
- Bequoye, S. (2023, August 1). Waarom lezen goed is voor ons. *Iedereen Leest*.
<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>
- Beyens, S., De Kimpe, A., Van Damme, E., & Bocken, I. (2022, April 21). *Als je kan lezen, kan je alles leren! LISTige DENKers in de klas!* Online studiedag Waarom lezen wij?
https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/PPT_Sessie_18.pdf
- Brand, A., Allen, L., Altman, M., Hlava, M., & Scott, J. (2015). Beyond authorship: Attribution, contribution, collaboration, and credit. *Learned Publishing*, 28(2), 151–155. <https://doi.org/10.1087/20150211>
- De Meyer, I., Warlop, N., Berlamont, L., Janssens, R., Hoedt, L., Lermytte, A., & van Braak, J. (2023). *Vlaams Rapport PISA 2022*. UGent.
https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport_PISA2022.pdf
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
<https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Delannooye, L., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2014). *Leesmotivatie in het secundair onderwijs: Een vergelijkend onderzoek tussen onderwijsvormen*. UGent.
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Steertegem, K. V., Dockx, J., Vanbuel, M., Keer, H. V., & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen*. KU Leuven & UGent.

- Dupan, J., Timmermans, B., & Vaesen, J. (2023). *Alleen maar leer- en leesgierige leerlingen?! Een kwalitatief onderzoek in drie casusscholen naar het leesbegrip en kritisch denken van leerlingen*. VUB.
- Fraser, B. J. (1981). *TOSRA: Test of Science-related Attitudes*. Australian Council for Educational Research.
- GO! Pro. (2023, June 28). Lezen in het basisonderwijs: Keep calm and carry on, maar blijf consequent! *GO! Pro*. <https://pro.g-o.be/nieuws/6372>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen*. Vlaamse onderwijsraad. <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Hanke, C. Y. C. (2013). *A cross-national study of students' perceptions of mathematics classroom environment, attitudes towards mathematics and academic self-efficacy among middle school students in Hong Kong and the USA* [Thesis, Curtin University]. <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/2575>
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming: De perfecte driehoek (deel 1). *Levende Talen Magazine*, 106(8), Article 8.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen!* | *Hogeschool Utrecht* (13.01). Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/lezen-lezen-lezen>
- Imberechts, H. (n.d.). Kernpunten van een leesbevorderende taaldidactiek. *ANNA*. Retrieved February 28, 2024, from <https://anna.pxl.be/onderwijs-aan-an/leesbevorderende-taaldidactiek/kernpunten>
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(4), 224–230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Koek, M. (2016, December 8). Kritisch denken in literatuurles. *Didactief*. <https://didactiefonline.nl/artikel/kritisch-denken-in-literatuurles>
- Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/17/effectief-onderwijs-in-begrijpend-lezen>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *BEGELEID ZELFSTANDIG LEREN*, 37, 1–27.
- Verpoest, T., & Leemans, K. (2022, April 21). *Lezen is Top! Project GO! Boekboxen*.
https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-05/PPT_sessie_1.pdf
- Wijnsman, L. (2019, August 29). Improving the motivation of students. *Teaching and Learning Collection*. https://teaching-and-learning-collection.sites.uu.nl/knowledge_item/improving-the-motivation-of-students/
- Winne, C. (2021, September 16). *BOEKBOXEN: the next level! Beleidssessie 1 data-analyse*.



Bijlagen

MASTERPROEF
EDUCATIEVE MASTER

Katrijn Asselberg
Annelien Morlion
Janne Speeleveld



MULTIDISCIPLINAIR
INSTITUUT
LERARENOPLEIDING

Overzicht bijlagen

| | |
|---|-----|
| Bijlage 1: Toestemmingsformulieren | 52 |
| Bijlage 2: Samenwerking | 56 |
| Bijlage 3: SRQ-vragenlijst rond leesmotivatie | 58 |
| Bijlage 4: Vragenlijst wiskunde..... | 59 |
| Bijlage 5: Exit-vragen..... | 60 |
| Bijlage 6: Leidraad focusgroepgesprek | 61 |
| Bijlage 7: Informatie- en toestemmingsformulier..... | 62 |
| Bijlage 8: Extra figuren onderzoeksrapport..... | 68 |
| Bijlage 9: Transcriptie en analyse focusgroep 1A2 (LIST)..... | 70 |
| Bijlage 10: Transcriptie en analyse focusgroep 6HW & 6MTW (LIST) | 81 |
| Bijlage 11: Transcriptie en analyse focusgroep 5MTW (lezen rond wiskunde) | 100 |

Bijlage 1: Toestemmingsformulieren

Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Katrijn Asselberg
Rolnummer : 0581061
Opleiding : Verkorte educatieve master talen
Academiejaar : 2023 – 2024

Masterproef
Titel : Het abc van lezen: van moeten naar willen
Promotor : professor Jill Surmont

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Mont-sur-Marchienne op 01/06/2024

Handtekening student



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Annelien Morlion
Rolnummer : 0604802
Opleiding : Verkorte educatieve master wetenschappen & technologie
Academiejaar : 2023 – 2024

Masterproef
Titel : Het abc van lezen: van moeten naar willen
Promotor : professor Jill Surmont

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 01/06/2024

Handtekening student



Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student : Janne Speeleveld
Rolnummer : 0604241
Opleiding : Verkorte educatieve master gedragswetenschappen
Academiejaar : 2023 – 2024

Masterproef

Titel : Het abc van lezen: van moeten naar willen
Promotor : professor Jill Surmont

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 01/06/2024

Handtekening student



Bijlage 2: Samenwerking

In dit onderdeel geef je weer hoe de auteurs hebben samengewerkt tijdens dit onderzoeksproces. Net als in andere wetenschappelijke projecten is het belangrijk om transparant te zijn over de samenwerking (Brand et al., 2015). Deze tool geeft aan de opleiding de mogelijkheid na te gaan of elke auteur evenwaardig heeft bijgedragen tot dit masterproefproces. We nemen deze informatie mee in de holistische evaluatie van de masterproef.

Je kan als volgt te werk gaan om de samenwerking in kaart te brengen:

- Vul zo waarheidsgetrouw mogelijk in wie de verantwoordelijkheid nam voor elk onderdeel van het masterproefproces.
- Vul enkel de onderdelen aan die voor jullie proces van toepassing zijn. Eventueel kan je onderaan in het overzicht nog rollen toevoegen indien ze nog niet werden opgelijst.
- Zet een kruisje in het overzicht wanneer de activiteit binnen het masterproefproces door één of meerdere auteurs werd uitgevoerd.

| | Auteur 1 Katrijn | Auteur 2 Janne | Auteur 3 Annelien |
|---|---------------------|-------------------|----------------------|
| VOORBEREIDING | | | |
| Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,... | x | x | x |
| Onderzoeksvragen afbakenen | x | x | x |
| Dataverzameling bepalen en beschrijven (veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...) | x | x | x |
| THEORETISCH KADER | | | |
| Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken) | x | x | x |
| Methodologische literatuur lezen | x | x | x |
| Bronvermeldingen bijhouden | | | x |
| DATA verzameling en - analyse | | | |
| Meetinstrument verzamelen of opstellen | x | x | x |
| Dataverzameling uitvoeren | x | x | x |
| Data-analyse uitvoeren: a) SRQ/wiskunde b) Focusgroepgesprekken | x | x | x |

| | | | |
|--|---|---|--------|
| Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken: a) SRQ/wiskunde b) Focusgroepgesprekken | x | x | x x |
| Update literatuur lezen | | | |
| SCHRIJFFASE | | | |
| Richtlijnen bekijken | x | | x |
| Inleiding schrijven | x | x | x |
| Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek) | x | x | x |
| Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven | x | x | x |
| Resultaten opschrijven | x | x | x |
| Conclusie schrijven | x | x | x |
| Discussie schrijven | x | x | x |
| Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen) | x | x | x |
| Aanbevelingen voor verder onderzoek | x | x | x |
| Abstract schrijven | x | | |
| Referentielijst nakijken | x | x | x |
| Samenhang en coherentie nagaan | x | x | x |
| Nalezen op taal en stijl | x | x | x |
| Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...) | x | x | x |
| Vorm en lay-out masterproef | x | x | x |
| MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE | | | |
| Presentatie maken voor brede onderwijspubliek | x | x | x |
| EXTRA | | | |
| Communicatie met de promotor | x | x | x |
| Voorzittersrol | | | |
| (vul taken aan indien nodig) | | | |
| EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling | | | |
| <p>We gingen elk aan de slag in 1 klas om de leessessies te organiseren en data te collecteren. Ook het uitschrijven van de interviews deden we elk afzonderlijk voor onze eigen focusgroep. De schrijffase was een gedeelde inspanning.</p> <p>Opmerking: we maakten in deze masterproef geen gebruik van generatieve AI.</p> | | | |

Bijlage 3: SRQ-vragenlijst rond leesmotivatie

| | Helemaal niet akkoord | Niet akkoord | Ik weet het niet | Akkoord | Helemaal akkoord |
|---|--------------------------|--------------|---------------------|----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lezen in vrije tijd | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen plezierig vind | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik anderen niet wil teleurstellen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen dit van mij verwachten | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet doe | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me dan pas zullen belonen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat lezen leuk is | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me anders zullen straffen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik dat heel erg graag doe | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen vinden dat ik dit moet doen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zinvol vind | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen interessant vind | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zelf belangrijk vind | | | | | |
| Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen boeiend vind | | | | | |
| | | | | | |
| Lezen voor school | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik lees voor school omdat ik lezen plezierig vind | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik anderen niet wil teleurstellen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat anderen dit van mij verwachten | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet doe | | | | | |
| Ik lees voor school omdat anderen me dan pas zullen belonen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat lezen leuk is | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat anderen me anders zullen straffen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik dat heel erg graag doe | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat anderen vinden dat ik dit moet doen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik lezen zinvol vind | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik lezen interessant vind | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik lezen zelf belangrijk vind | | | | | |
| Ik lees voor school omdat ik lezen boeiend vind | | | | | |

Vragenlijst overgenomen uit de educatieve handleiding van *Iedereen Leest* (Arschoot & Iedereen Leest, 2021).

Bijlage 4: Vragenlijst wiskunde

| | Helemaal niet akkoord | Niet akkoord | Ik weet het niet | Akkoord | Helemaal akkoord |
|---|--------------------------|--------------|------------------|---------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik kom er liever achter waarom iets klopt door een wiskundeprobleem op te lossen dan door het verteld te krijgen. | | | | | |
| Ik werk liever aan wiskundeproblemen dan dat ik erover lees. | | | | | |
| Ik zoek liever zelf een wiskundeprobleem uit dan dat ik met anderen instem. | | | | | |
| Ik probeer liever zelf wiskundeproblemen op te lossen dan dat een leraar ze uitlegt. | | | | | |
| Ik ontdek liever zelf dingen door aan de slag te gaan dan dat ik het aan een expert vraag. | | | | | |
| Ik los liever een wiskundeprobleem op door te experimenteren dan dat iemand me het antwoord vertelt. | | | | | |
| Het is beter om zelf een wiskundeprobleem te proberen oplossen dan het aan de leerkracht te vragen. | | | | | |
| Ik los liever een wiskundeprobleem op over een bepaald onderwerp dan dat ik erover lees in een tekstboek. | | | | | |
| Wiskundelessen zijn leuk. | | | | | |
| Ik vind wiskundelessen leuk. | | | | | |
| Wiskunde is één van de interessantste vakken op school. | | | | | |
| Ik vind het erg leuk om de wiskundelessen bij te wonen. | | | | | |
| De leerstof in de wiskundeles is interessant | | | | | |
| Ik kijk uit naar de wiskundelessen. | | | | | |
| Ik zou met meer plezier naar school gaan als er meer wiskundelessen waren. | | | | | |
| Ik vind het gemakkelijk om goede cijfers te halen voor wiskunde. | | | | | |
| Ik ben goed in wiskunde. | | | | | |
| Mijn vrienden vragen mij om hulp voor wiskunde. | | | | | |
| Ik vind wiskunde gemakkelijk. | | | | | |
| Ik doe het beter dan de meeste van mijn klasgenoten voor wiskunde. | | | | | |
| Ik moet hard werken om wiskunde te halen. | | | | | |
| Ik ben een intelligente leerling. | | | | | |
| Ik help mijn vrienden met hun huiswerk wiskunde. | | | | | |


Vragenlijst opgesteld aan de hand van Engelstalige vragenlijst Hanke (Hanke, 2013).

Bijlage 5: Exit-vragen

Zet bij elke uitspraak een kruisje in de kolom die het meest aansluit bij jouw mening.

| | Helemaal niet akkoord | Niet akkoord | Ik weet het niet | Akkoord | Helemaal akkoord |
|--|--------------------------|--------------|---------------------|---------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik had vandaag zin om te beginnen lezen. | | | | | |
| Ik vond het jammer dat de leestijd voorbij was. | | | | | |
| Ik vond sommige delen van mijn boek moeilijk te begrijpen. | | | | | |
| Wat ik vandaag gelezen heb, raakte mijn emoties. | | | | | |
| Ik was nieuwsgierig naar wat er zou gebeuren in mijn boek. | | | | | |
| Ik zou vaker willen lezen na deze les. | | | | | |

Duid je algemene ervaring aan over de sessie vandaag



Exit-vragen gebruikt in eerste en zesde jaar (volledige keuzevrijheid in leesmateriaal).


Zet bij elke uitspraak een kruisje in de kolom die het meest aansluit bij jouw mening.

| | Helemaal niet akkoord | Niet akkoord | Ik weet het niet | Akkoord | Helemaal akkoord |
|--|--------------------------|--------------|---------------------|---------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik had vandaag zin om te beginnen lezen. | | | | | |
| Ik vond het jammer dat de leestijd voorbij was. | | | | | |
| Ik vond sommige delen van mijn boek moeilijk te begrijpen. | | | | | |
| Ik was nieuwsgierig naar wat er zou gebeuren in het verhaal. | | | | | |

Dit woord of begrip is me bijgebleven: _____

Na de laatste sessie las ik nog verder in de gekregen teksten: Ja/Nee

Duid je algemene ervaring aan over de sessie vandaag



Exit-vragen gebruikt in het vijfde jaar (lezen met en over wiskunde).

Bijlage 6: Leidraad focusgroepgesprek

ALGEMEEN

- Starten met terugblik: wat hebben we gedaan: introductie, stuk voorlezen, stuk zelf lezen

MINI – LES

- Wat vonden jullie van die introlesjes / Wat is het meest interessante dat jullie hebben geleerd bij de mini-les?
- Hoe heeft het mini-lesje effect gehad op jullie leeservaring?

VOORLEZEN

- Wat vonden jullie van de gekozen fragmenten?
- Hoe hebben jullie het ervaren dat er iemand voorlas?
- Hebben jullie tips voor de leraar bij het kiezen van fragmenten?
- *Vormt het voorlezen door de leerkracht een meerwaarde?*

ZELF LEZEN

- Hoe hebben jullie het zelf lezen ervaren?
- Op basis waarvan heb je jouw leesmateriaal gekozen?
- Wat vonden jullie van de leestijd (te lang/te kort?) en de leesplaats?
- Hoe zat het met jullie concentratie tijdens deze leesmomenten?
- Hebben jullie tips voor ons om de leesmomenten voor jullie leuker te maken?

UITWISSELING

- Wat zou er kunnen veranderen zodat de uitwisseling voor jou interessant zou zijn?

LEESMOTIVATIE

- Denk eens terug aan een moment waar jij gemotiveerd was om verder te lezen. Welk moment was dat en waarom? Kan je benoemen wat jou gemotiveerd maakte?
- Zo niet, wat zou voor jou moeten veranderen om je wel gemotiveerd te maken?
- Wat voor impact hebben deze leessessies gehad op jouw leesgedrag?
- Heb je na deze sessies meer plezier aan het lezen? Waarom wel/niet?
- Lees je na deze sessies vaker?

AFSLUITING

- Vind je dit project naar volgend jaar toe een meerwaarde op school?
- Zie je nog punten van verbetering naar een volgend schooljaar toe?

Bijlage 7: Informatie- en toestemmingsformulier

Actieve informed consent



PERSOONSGEGEVENS - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Je wordt gevraagd om deel te nemen aan wetenschappelijk onderzoek. Neem genoeg tijd om te beslissen of je wil deelnemen. Je kan je deelname op elk moment stopzetten (schriftelijk of mondeling), zonder daarvoor een reden op te geven.

Hieronder vind je meer informatie over de studie. Aarzel niet om vragen stellen aan de onderzoeker of je leerkracht indien iets niet duidelijk is.

1. Beschrijving van de studie

- **Titel:** Onderzoekende School – leesmotivatie bij leerlingen
- **Onderzoekers:**
Katrijn Asselberg (Katrijn.Asselberg@vub.be)
Janne Speeleveld (Janne.Speeleveld@vub.be)
Annelien Morlion (Annelien.Lidwien.Morlion@vub.be)
- **Promotor:** Prof. Jill Surmont (Jill.Surmont@vub.be)
- **Onderzoeksgroep of -afdeling:** Educatieve Master VUB
- **Doel van het onderzoek:**
Dit onderzoek kadert binnen een project van Onderzoekende School om leesmotivatie bij leerlingen te verhogen. In dit onderzoek gaan we aan de slag met de LIST leesmethodiek (Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak) en lezen in wiskunde om lezen te integreren in het lessenaanbod. Het onderzoek dient om enerzijds de leesmotivatie bij leerlingen in kaart te brengen en anderzijds af te toetsen hoe leerlingen en leesbegeleiders de leesinterventie ervaren.
- **Praktische uitvoering:**
In verschillende klassen zullen we gedurende 4 tot 6 weken tijdens de schooluren aan de slag gaan met een leesinterventie geïnspireerd op LIST (1 of 2 lessen per week). Deze interventie wordt uitgevoerd door leden van een team bestaande uit 3 studenten van de Educatieve Master (VUB), een begeleider van de VUB en 3 leerkrachten (GO! Atheneum Brussel).

Voor en na de interventie zal de leesmotivatie van leerlingen in kaart gebracht worden via een SRQ-vragenlijst (self regulation questionnaire) met meerkeuzevragen (20 min). Tijdens de interventie zal een leerkracht en/of student/onderzoeker VUB het proces opvolgen.

Na de leesinterventie wordt er per klasgroep een interview afgenomen met een focusgroep van enkele leerlingen om de ervaringen met de nieuwe methode te bevragen (maximaal 1 lesuur). Tot slot zullen de ervaringen van de leesbegeleiders ook bevestigd worden in een apart interview. Interviews zullen worden opgenomen via een audio-opname en worden achteraf uitgeschreven.

Dit onderzoek zal in het huidige schooljaar (2023-2024) afgerond worden.

PERSOONSgegevens - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

2. Verantwoordelijke voor de verwerking van de gegevens

Annelien Morlion, [redacted] Brussel
Katrijn Asselberg, [redacted] Mont-sur-Marchienne
Janne Speeleveld, [redacted] Etterbeek

3. Risico's en voordelen

Deelname houdt geen risico's in. Je deelname aan dit onderzoek kan helpen om activiteiten die de leesmotivatie verhogen verder te ontwikkelen.

4. Vertrouwelijkheid

We behandelen de verzamelde gegevens vertrouwelijk en respecteren de privacywetgeving, waaronder de Algemene Verordening Gegevensbescherming (GDPR).

5. Gegevens - Doel - Bewaartermijn – Overdracht

Voor dit onderzoek verzamelen we de volgende persoonsgegevens: naam, leeftijd, geslacht, leesmotivatie en ervaringen met de leesinterventie.

We verwerken jouw gegevens alleen voor wetenschappelijk onderzoek. We bewaren jouw gegevens gedurende tien jaar na afloop van het onderzoek. Jouw gegevens kunnen worden hergebruikt voor wetenschappelijk onderzoek in het algemeen belang, op voorwaarde dat er beschermingsmaatregelen worden genomen. Voor het overige worden jouw gegevens niet doorgegeven aan derden, tenzij met jouw uitdrukkelijke toestemming of op grond van een wettelijke verplichting.

6. Citaten

Zonder je uitdrukkelijke toestemming, zullen wij je niet citeren in publicaties.

7. Beveiliging

De opslag van jouw gegevens biedt een hoge mate van bescherming, in overeenstemming met de richtlijnen van de VUB (VUB Charter van de onderzoeker, ICT-veiligheidsbeleid). Jouw gegevens worden niet opgeslagen op een pc, externe harde schijf of USB-stick, tenzij ze gecodeerd zijn.

We zullen jouw gegevens zo snel mogelijk pseudonimiseren. Dat betekent dat we gegevens waarmee je rechtstreeks geïdentificeerd kunt worden, zoals je naam, vervangen door codes. Er is een sleutel nodig om de codes terug te zetten naar de originele gegevens. Alleen de onderzoekers en de promotor hebben toegang tot deze sleutel.

8. Jouw rechten

Je hebt het recht jouw gegevens in te zien, te verbeteren en te wissen, informatie over de verwerking en een kopie van jouw gegevens te vragen, de manier waarop wij met jouw gegevens omgaan te beperken en ons te vragen jouw gegevens aan derden over te dragen. Je hebt steeds het recht om de toestemming om jouw gegevens te verwerken in te trekken, zonder dat je daarvoor een reden moet geven.

PERSOONSgegevens - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

9. Contact

Als je vragen hebt, of als je jouw rechten wil uitoefenen, kan je contact opnemen met de onderzoekers (Annelien.Lidwien.Morlion@vub.be; Katrijn.Asselberg@vub.be; janne.speeleveld@vub.be) en/of de promotor (Jill.surmont@vub.be).

10. Klachten

Als je een klacht wilt indienen over de manier waarop wij met jouw gegevens omgaan, kan je contact opnemen met de onderzoeker of de promotor (zie hierboven). Of je kan een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit:

Drukpersstraat 35, 1000 Brussel
tel. +32 2 274 48 00
e-mail: contact@apd-gba.be
website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

Je hebt ook het recht om een klacht in te dienen bij de bevoegde rechtbank.

11. Toestemming van de deelnemer

- Ik heb vragen kunnen stellen en ga akkoord met deelname aan het onderzoek.
- Ik begrijp dat mijn deelname aan dit onderzoek vrijwillig is en dat ik mijn deelname op elk moment kan stopzetten, zonder dat ik daarvoor een reden moet geven.
- Ik ga akkoord met het verzamelen van de volgende gegevens voor het onderzoek: naam, leeftijd, geslacht, leesmotivatie en eventueel ook ervaringen met de leesinterventie (focusgroep).
- Ik geef toestemming voor het openbaar maken van de onderzoeksresultaten in een publicatie, conferentie en dergelijke, zonder mijn naam of andere gegevens die mij kunnen identificeren te onthullen.
- Ik ga ermee akkoord dat er audio-opnamen worden gemaakt. De opnames worden omgezet in transcripties en zo snel mogelijk verwijderd. Ik ga ermee akkoord geciteerd te worden in publicaties betreffende het onderzoek, zonder vermelding van naam of vermelding van gegevens die tot mij terug gebracht kunnen worden.

naam: ...

datum: ...

handtekening: ...



PERSOONSgegevens - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Je wordt gevraagd om deel te nemen aan wetenschappelijk onderzoek. Neem genoeg tijd om te beslissen of je wil deelnemen. Je kan je deelname op elk moment stopzetten (schriftelijk of mondeling), zonder daarvoor een reden op te geven.

Hieronder vind je meer informatie over de studie. Aarzel niet om vragen stellen aan de onderzoeker of je leerkracht indien iets niet duidelijk is.

1. Beschrijving van de studie

- **Titel:** Onderzoekende School – leesmotivatie bij leerlingen
- **Onderzoekers:**
Katrijn Asselberg (Katrijn.Asselberg@vub.be)
Janne Speeleveld (Janne.Speeleveld@vub.be)
Annelien Morlion (Annelien.Lidwien.Morlion@vub.be)
- **Promotor:** Prof. Jill Surmont (Jill.Surmont@vub.be)
- **Onderzoeksgroep of -afdeling:** Educatieve Master VUB
- **Doel van het onderzoek:**
Dit onderzoek kadert binnen een project van Onderzoekende School om leesmotivatie bij leerlingen te verhogen. In dit onderzoek gaan we aan de slag met de LIST leesmethodiek (Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak) en lezen in wiskunde om lezen te integreren in het lessenaanbod. Het onderzoek dient om enerzijds de leesmotivatie bij leerlingen in kaart te brengen en anderzijds af te toetsen hoe leerlingen en leesbegeleiders de leesinterventie ervaren.
- **Praktische uitvoering:**
In verschillende klassen zullen we gedurende 4 tot 6 weken tijdens de schooluren aan de slag gaan met een leesinterventie geïnspireerd op LIST (1 of 2 lessen per week). Deze interventie wordt uitgevoerd door leden van een team bestaande uit 3 studenten van de Educatieve Master (VUB), een begeleider van de VUB en 3 leerkrachten (GO! Atheneum Brussel).

Voor en na de interventie zal de leesmotivatie van leerlingen in kaart gebracht worden via een SRQ-vragenlijst (self regulation questionnaire) met meerkeuzevragen (20 min). Tijdens de interventie zal een leerkracht en/of student/onderzoeker VUB het proces opvolgen.

Na de leesinterventie wordt er per klasgroep een interview afgenomen met een focusgroep van enkele leerlingen om de ervaringen met de nieuwe methode te bevragen (maximaal 1 lesuur). Tot slot zullen de ervaringen van de leesbegeleiders ook bevestigd worden in een apart interview. Interviews zullen worden opgenomen via een audio-opname en worden achteraf uitgeschreven.

Dit onderzoek zal in het huidige schooljaar (2023-2024) afgerond worden.

PERSOONSGEGEVENS - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

2. Verantwoordelijke voor de verwerking van de gegevens

Annelien Morlion, ██████████ Brussel
Katrijn Asselberg, ██████████ Mont-sur-Marchienne
Janne Speeleveld, ██████████ Etterbeek

3. Risico's en voordelen

Deelname houdt geen risico's in. Je deelname aan dit onderzoek kan helpen om activiteiten die de leesmotivatie verhogen verder te ontwikkelen.

4. Vertrouwelijkheid

We behandelen de verzamelde gegevens vertrouwelijk en respecteren de privacywetgeving, waaronder de Algemene Verordening Gegevensbescherming (GDPR).

5. Gegevens - Doel - Bewaartermijn – Overdracht

Voor dit onderzoek verzamelen we de volgende persoonsgegevens: naam, leeftijd, geslacht, leesmotivatie en ervaringen met de leesinterventie.

We verwerken jouw gegevens alleen voor wetenschappelijk onderzoek. We bewaren jouw gegevens gedurende tien jaar na afloop van het onderzoek. Jouw gegevens kunnen worden hergebruikt voor wetenschappelijk onderzoek in het algemeen belang, op voorwaarde dat er beschermingsmaatregelen worden genomen. Voor het overige worden jouw gegevens niet doorgegeven aan derden, tenzij met jouw uitdrukkelijke toestemming of op grond van een wettelijke verplichting.

6. Citaten

Zonder je uitdrukkelijke toestemming, zullen wij je niet citeren in publicaties.

7. Beveiliging

De opslag van jouw gegevens biedt een hoge mate van bescherming, in overeenstemming met de richtlijnen van de VUB (VUB Charter van de onderzoeker, ICT-veiligheidsbeleid). Jouw gegevens worden niet opgeslagen op een pc, externe harde schijf of USB-stick, tenzij ze gecodeerd zijn.

We zullen jouw gegevens zo snel mogelijk pseudonimiseren. Dat betekent dat we gegevens waarmee je rechtstreeks geïdentificeerd kunt worden, zoals je naam, vervangen door codes. Er is een sleutel nodig om de codes terug te zetten naar de originele gegevens. Alleen de onderzoekers en de promotor hebben toegang tot deze sleutel.

8. Jouw rechten

Je hebt het recht jouw gegevens in te zien, te verbeteren en te wissen, informatie over de verwerking en een kopie van jouw gegevens te vragen, de manier waarop wij met jouw gegevens omgaan te beperken en ons te vragen jouw gegevens aan derden over te dragen. Je hebt steeds het recht om de toestemming om jouw gegevens te verwerken in te trekken, zonder dat je daarvoor een reden moet geven.

PERSOONSGEGEVENS - INFORMATIE- EN TOESTEMMINGSFORMULIER

Als je vragen hebt, of als je jouw rechten wil uitoefenen, kan je contact opnemen met de onderzoekers (Annelien.Lidwien.Morlion@vub.be; Katrijn.Asselberg@vub.be; janne.speeleveld@vub.be) en/of de promotor (Jill.surmont@vub.be).

10. Klachten

Als je een klacht wilt indienen over de manier waarop wij met jouw gegevens omgaan, kan je contact opnemen met de onderzoeker of de promotor (zie hierboven). Of je kan een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit:

Drukpersstraat 35, 1000 Brussel
tel. +32 2 274 48 00
e-mail: contact@apd-gba.be
website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

Je hebt ook het recht om een klacht in te dienen bij de bevoegde rechtbank.

11. Toestemming van de deelnemer

Deelname aan dit onderzoek houdt in:

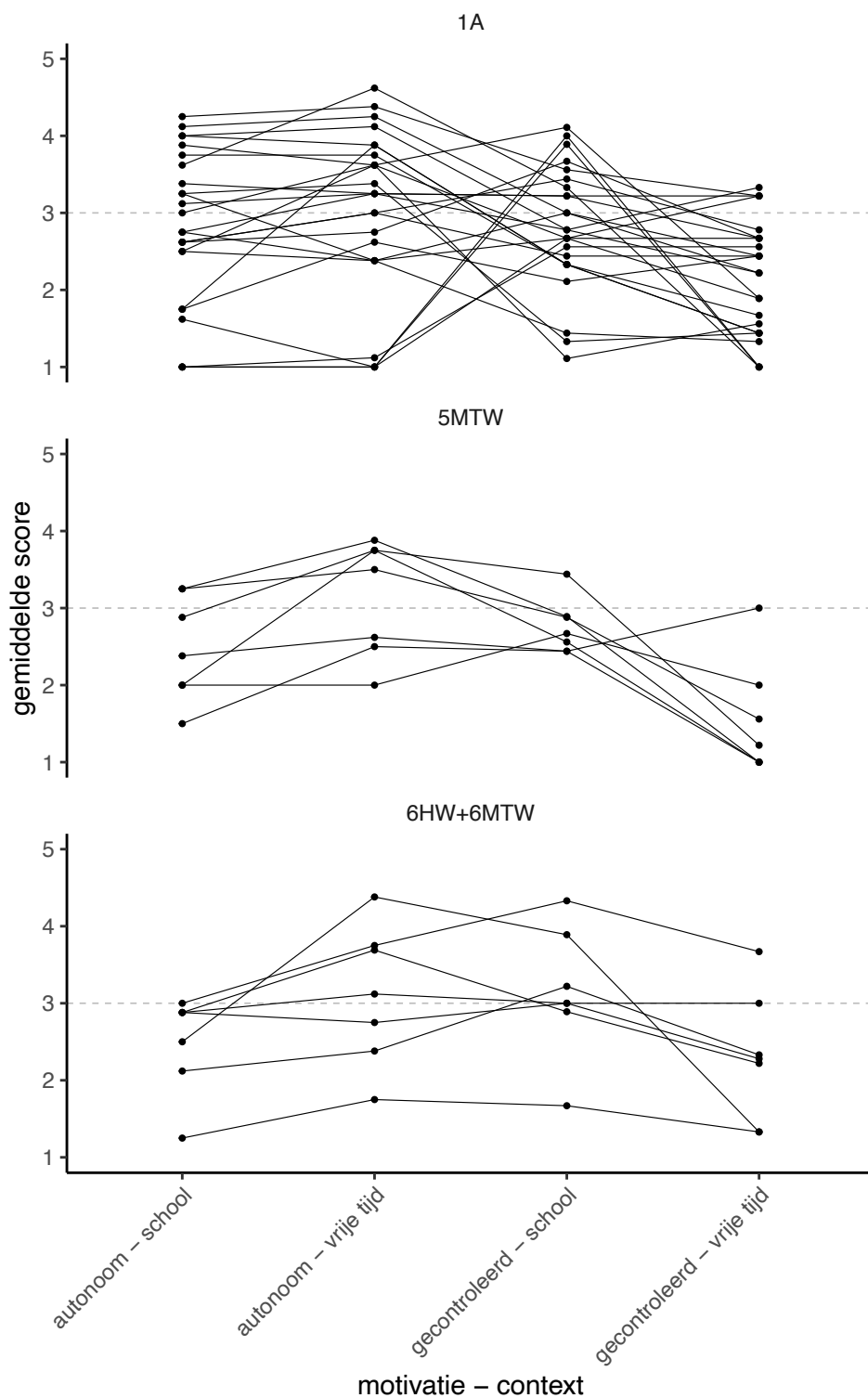
- Ik heb vragen kunnen stellen en ga akkoord met deelname aan het onderzoek. Ik begrijp dat mijn deelname aan dit onderzoek vrijwillig is en dat ik mijn deelname op elk moment kan stopzetten, zonder dat ik daarvoor een reden moet geven.
 - Ik ga akkoord met het verzamelen van de volgende gegevens voor het onderzoek: naam, leeftijd, geslacht, leesmotivatie en eventueel ook ervaringen met de leesinterventie (focusgroep).
 - Ik geef toestemming voor het openbaar maken van de onderzoeksresultaten in een publicatie, conferentie en dergelijke, zonder mijn naam of andere gegevens die mij kunnen identificeren te onthullen.
 - Ik ga ermee akkoord dat er audio-opnamen worden gemaakt. De opnames worden omgezet in transcripties en zo snel mogelijk verwijderd. Ik ga ermee akkoord geciteerd te worden in publicaties betreffende het onderzoek, zonder vermelding van naam of vermelding van gegevens die tot mij terug gebracht kunnen worden.
- Indien je hier **NIET** mee akkoord bent, gelieve dit bolletje aan te kruisen en het document terug te bezorgen aan je leerkracht.

naam: ...

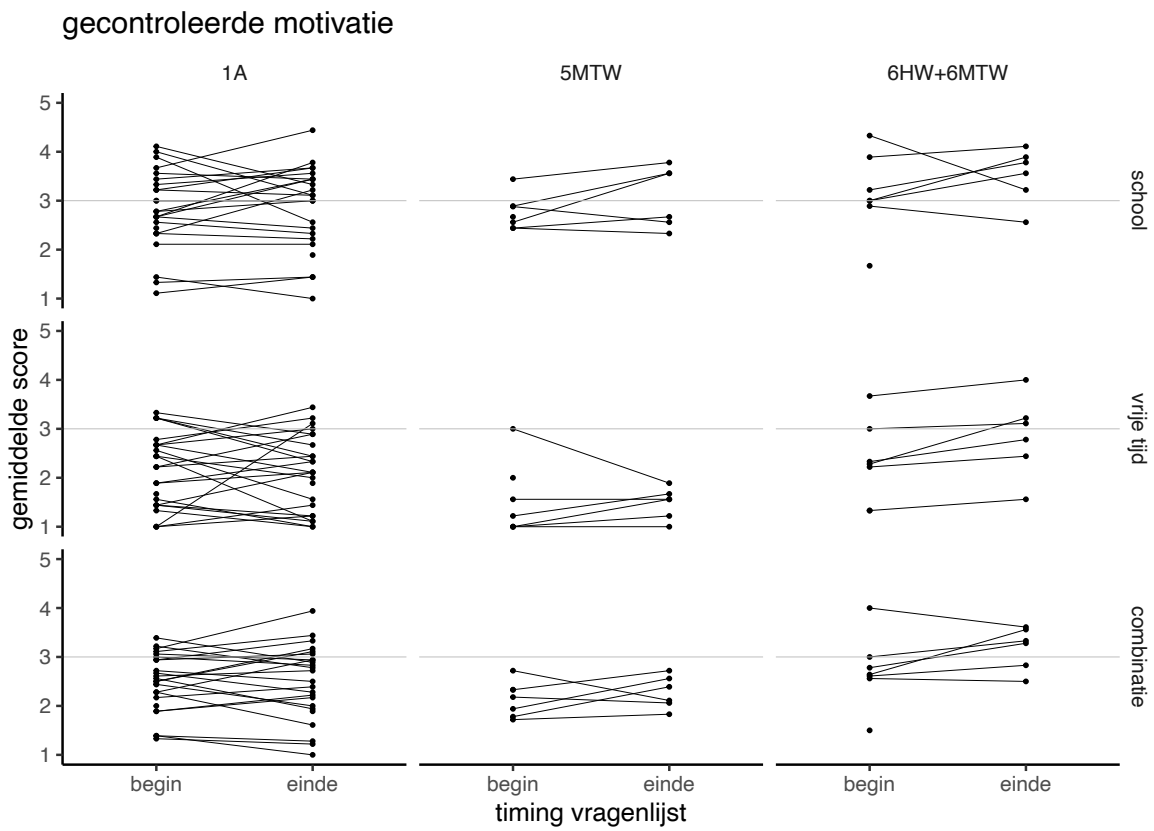
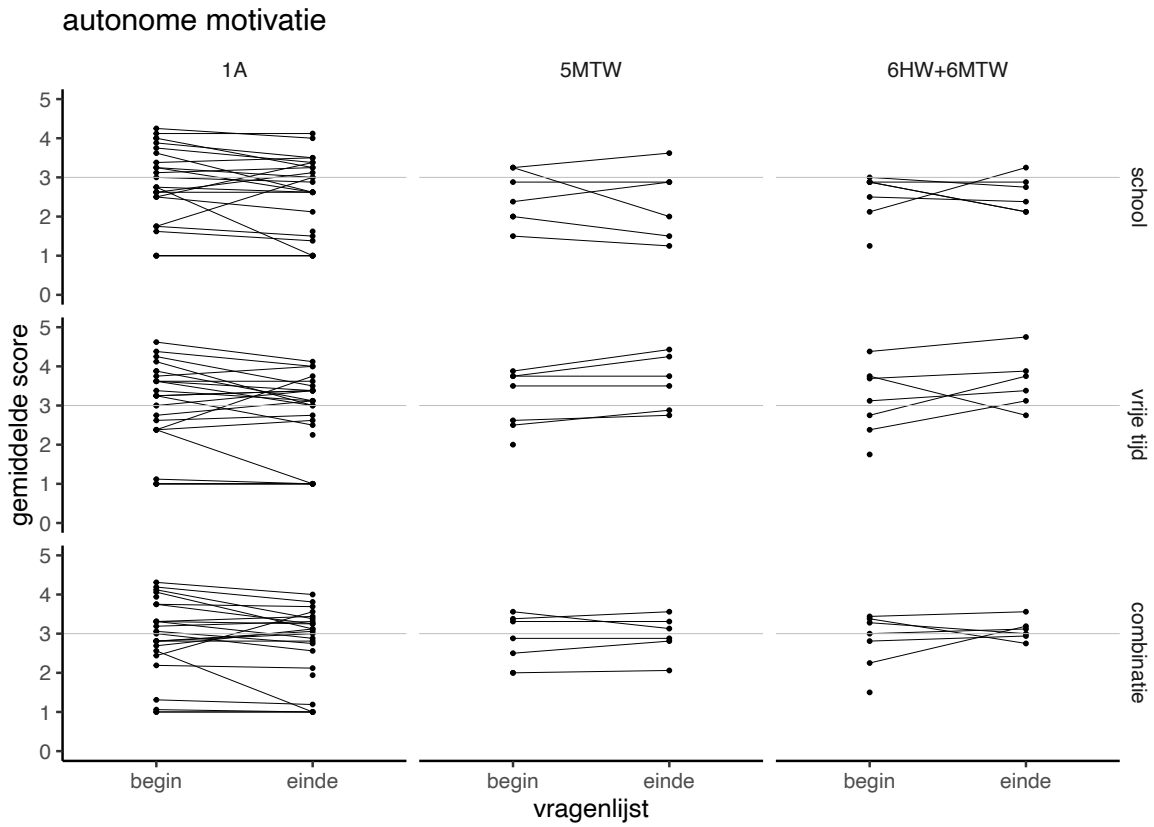
datum: ...

handtekening: ...

Bijlage 8: Extra figuren onderzoeksrapport



Extra figuur 1: Motivatieprofiel per leerling vóór de start van de reeks leeslessies. Gemiddelde score per leerling voor elk type motivatie en elke context waarbij punten van dezelfde leerling verbonden zijn met zwarte lijnen. Grijs horizontale lijn (score 3): neutraal.



Extra figuur 2: Individuele trends in autonome en gecontroleerde motivatie over tijd in verschillende contexten. Gemiddelde score per leerling vóór (begin) en na (einde) de reeks leesinterventies. Combinatie: stellingen rond zowel vrije tijd als school. Grijs horizontale lijn (score 3): neutraal.

Bijlage 9: Transcriptie en analyse focusgroep 1A2 (LIST)

Gesprek met 8 leerlingen op vrijdag 3 mei 2024

K: *Katrijn Asselberg*

(Dit gesprek werd voorafgegaan door een Introductie waarbij het gesprek gekaderd werd, uitgelegd werd dat dit opgenomen werd maar dat alles anoniem is en iedereen aangemoedigd werd vrijuit te spreken. De introductie werd niet opgenomen.)

K: *Wat vond je ervan dat iemand voorlas?*

- Saai. **(K: Waarom? Kan je dat een beetje uitleggen?)** Niet om gemeen te zijn, maar ze gingen heel traag lezen, en niet luid genoeg.
- Ik viel bijna in slaap.
- Ca va. Als het goed voorgelezen wordt, met intonatie en zo, dan is dat ok. Maar als dat echt zo monotoon wordt verteld dan is dat saai.
- Ik vind dat beter dan gewoon lezen. Als ik lees, ik val in slaap.
- Ik vind dat ook beter dan gewoon lezen omdat, ... zo verliezen we tijd om niet te lezen, die leest in uw plaats.
- Ik vind het beter om zelf te lezen. **Instemmend geknik**

(K: Iedereen?)

- Bij mij hangt het af van boek tot boek. Als het een leuk boek is, dan vind ik het wel leuker. Maar als het een saai boek is, dan heb ik veel liever dat iemand het voorleest.

K: De fragmentjes die gekozen werden, wat vonden jullie daarvan? Ik weet niet of jullie dat nog weten, maar heb je daar bepaalde herinneringen bij?

- **meerdere stemmen** Nee.
- De eerste, die vond ik een beetje raar. Van een vis met een meeuw.

K: Wat zouden jullie het liefste horen?

- Strips
- Manga's

K: Jullie kregen daarna een vraagje, dat je moest meenemen voor op het einde onder elkaar een beetje te babbelen. Die vraagjes, is dat iets wat je heeft geholpen om op een bepaalde manier te lezen? Of eigenlijk niet echt?

- Ik heb daar niet naar geluisterd.

- Ik vergat altijd wat de vraag was.

- Als ik lees, ik lees met mijn ogen zonder dat ik iets meeneem.

- Voor lezen, ik vind niet dat, niet dat, dat is voor niks de vragen. Ik vind dat leuk wat ik lees maar ik kan niet beginnen zoeken wat mijn vraag is, ik ga gewoon denken aan wat ik lees. De vragen, da's een beetje voor niks. **(K: Jij wilt liever gewoon lezen, zonder dat daar een opdracht bij is?)** Ja, want zo boeken voor school, da's nie leuk want je moet heel gefocust lezen, want je weet, als ik één ding niet mee heb kan ik iets op de toets niet goed hebben.

Maar nu als ik lees zo mijn manga's, ik lees gewoon ontspannen, en ik lees wat ik lees. Soms als ik iets niet wil lezen want da's te lang, dan lees ik 't niet. Dat gaat niks veranderen.

- En zo, als er zo'n deadline op ligt, dan vind ik dat echt niet leuk. **(K: Als er zo druk op ligt bedoel je?)** *Meerdere stemmen: jaaa* Dan zeg je zo tegen jezelf van, je moet zo 10 pagina's per dag lezen. En dan uiteindelijk als je denkt van, ok dat gaat lukken, dat is niet zo veel, dan lukt het helemaal niet.

- Als er een deadline op ligt dan begin ik maar een week of een dag ervoor.

(K: nu heb je het vooral over, als je een boek krijgt voor Nederlands of zo, waar je een boekbespreking over moet maken?) Ja.

- Ik lees dat supersnel uit.

- Die boeken waren echt chiant.

(K: En die 10 blz per dag, wie zegt jou dat? Dat doe jij voor jezelf, dat je zegt van...?)

Ja, ik doe dat voor mezelf, van, om de deadline te halen.

- Maar soms lees ik gewoon zonder dat ik besef wat ik aan het lezen ben. **(K: Ja, dat is moeilijker dan natuurlijk he, zeker als je dan vragen moet beantwoorden, ...)**

K: En dan daarna zijn jullie zelf gaan lezen he, jullie hebben altijd zo'n kwartiertje, twintig minuutjes zelf gelezen he, wat vond je daarvan, dat je zo ff in de les zo'n momentje kreeg van, nu mag je zelf even lezen?

- In het begin ik had een boek voor school, dus dat was ambetant. Daarna ik had een boek van mij thuis, een manga, en dus euh, dat was leuker om te lezen, want de boeken voor school euh, **(K: Vind je niet leuk?)** Nee. Ik lees dat gewoon omdat ik moet dat lezen. Anders ik zou dat niet lezen.

- Ik ben niet zo Ik wou dat niet want ik, ik wou dat zelf niet doen maar wij moesten gewoon gaan lezen. Dat wou ik niet op dat moment, dus, dat vond ik niet zo tof. Als ik dat zelf wil gaan doen dan is dat wel ok. **(K: Dat snap ik. En jij?)**

- Hetzelfde als haar.

(K: Dus je vindt het feit dat je moest lezen op dat moment een beetje geforceerd? Jij zou liever hebben dat je zelf kan zeggen van ok, nu heb ik efkes zin om...) Ja.

- Zelf lezen, ik doe dat nooit. Ik doe da gewoon omdat ik ben, ik ga zeggen gedwongen omdat, ik mag niet zeggen nee, ik doe dat maar, ook, ik lees veel te snel en ik begrijp niet wat ik lees. Daarom... en ik vind ook dat, voor mij lezen, sinds je je AVI-test hebt gedaan, dat hoeft voor niks meer. **(K: Jij vindt dat geen nuttig iets om te kunnen in het leven?)** Da's te makkelijk.

(K: Te makkelijk? (*Stilte*) En jij?)

- Ik vond in de les lezen wel leuk maar het hing er wel een beetje van af welke dag. De ene dag had ik er wel zin in, en de andere dag had ik er niet zoveel zin in. (K: Hing dat dan af van hoe dat jouw dag zelf was, of van het boek dat je bij had, of ...?) De dag zelf eigenlijk.

- De meeste mensen hebben vrijdag geen zin om te lezen.

- Ik lees liever thuis.

- Ja da's waar.

K: Is er iemand die het leuk vond om zelf te lezen?

- *Verschillende stemmen*: Soms

- Ik vond dat altijd wel leuk. De twee eerste keren had ik een boek voor school, maar ik vond dat een leuk boek, dus dat was ook wel leuk. En de drie laatste keren had ik een strip mee, dus. **(K: En als je zegt van, ik vond dat wel leuk, waarom vond je dat leuk? Was dat, weet ik veel, even een momentje van rust, of vond je het een leuk verhaal, of ...)** Ik vond het een leuk verhaal. Ik vond het echt leuk van, ik had echt het gevoel van in het verhaal te zijn. **(K: Ja, dat is een leuk gevoel inderdaad.)**

K: En jij, ik heb jou nog niet gehoord geloof ik, wat vond jij ervan om te lezen?

- Niet leuk. Dat was gedwongen. Ik haat lezen in de dag. Ik lees alleen als het een beetje donker is in mijn kamer, mijn lampje aan, en dan kan ik lezen, want, ik ben al moe, ik weet dat lezen me direct in slaap zal doen vallen. Dus ik lees gewoon rustig. Maar nu dat was gedwongen, en ook er was veel licht, dus er was geen concentratie, en er waren mensen die praatten. (K: En ben jij iemand die over het algemeen graag leest of niet echt?) Alleen strips

of manga's. (**K: Maar dat gebeurt wel dat jij 's avonds zo nog efkes een strip pakt thuis?)** Geen strips want we hebben bijna geen strips, maar een manga wel.

K: Jullie hebben allemaal ook boeken mee naar school genomen op een bepaald moment, hoe hebben jullie dat boek gekozen?

- Ik had het als cadeau gekregen.
- Ik had dat gewoon van school meegepakt.
- Een boek dat ik eigenlijk superleuk vond. Eerlijk gezegd toen ik in de winkel stond was het zo het laatste boek dat ik wou nemen.
- Mijn moeder koopt steeds boeken voor mij. Ik wil niet lezen, maar ze koopt gewoon, dus ik heb een hele boekenkast. Die is even groot als de kasten daar zo. En die is helemaal vol en die planken gaan bijna zo. Dus ik heb er gewoon eentje gepakt. Ze heeft deze week nog nieuwe, vier.
- Bij mij is dat zo van, ik had echt geen zin in dat boek, ik wou gewoon, er is zoiets, zo boeken tot 12 jaar die mij aantrekken, er is zo iets dat mij aantrekt, toen ik zag +13 dacht ik, nee dat heeft geen zin. Er is zo iets dat zegt bij +13, oh het gaat zo een verhaal zijn met politiek en zo of saaie onderwerpen.
- Ik hou van boeken van 6 jaar. Omdat dat is niet te lang. En ook, sommige verhalen zijn nog leuk. Dat is niet te baby-achtig, allez niet van zes jaar, van negen jaar. Dat is niet zo baby-achtig, en de boeken zijn zo maximum 90 pagina's, dus da's goed. Dus als ik een boek moet kiezen voor school, ik pak nooit meer dan 200. Meer dan 200 pagina's, nee, ik ga dat niet lezen.
- Ik was bezig in een serie, en dan had ik dat gekregen, met Kerstmis of zo, dat boek, en dan dacht ik, ok, ik ga dat lezen.

K: Samengevat: vind je het tijdens zo'n moment juist beter, of niet, dat je boeken van school leest? *Reacties* Liever niet.

- Liever niet lezen.

K: Ok maar stel dat het toch moet, dan liever een boek dat je zelf kiest.

- Een boek van jouw thuis of zo. Geen van school of zo.
- Oh, Koning van Katoren, da's echt verschrikkelijk saai.
- Ik had dat al eens gelezen.

K: Vinden jullie alle boeken die jullie moeten lezen voor school saai?

- Ja.
- Voor Latijn.
- Je moet dat lezen. Dat is sowieso...
- De leerkrachten kunnen niet kiezen.
- De leerkrachten hebben altijd zo boeken van hun vak.
- Zo mevrouw x met haar boeken van Latijn.
- Ja, ze heeft ons een verhaal verteld uit, een fabel.
- *Gezucht*
- Oh er is een kikker die springt van de dak, oh.

K: Als jullie boeken moeten lezen bijvoorbeeld voor het vak Nederlands, krijgen jullie dan keuze, of

- Soms wel. We moesten laatst een boek lezen die iedereen, c'était quoi encore, Suske et Wiske.
- Dat was geen opdracht.
- Koning van Katoren. Dat is een traumatisme, dit boek. Er zijn kerken die stappen.

K: En lezen jullie alle boeken?

- Nope.
- Ja, voor school wel. Of ik vraag aan mijn zus en ze vat alles samen. Mijn zus houdt van lezen.

K: Vond je het gemakkelijk om geconcentreerd te blijven tijdens die leesmomenten?

- Nee.
- Dat was heel moeilijk. Te veel mensen praatten.
- Als we op school zijn en moeten lezen dan niet, dan ben ik te veel gedeconcentreerd. Als ik thuis ben dan kan ik dat gewoon.

K: De leestijd die je had, dat kwartiertje, 20 min, te lang, te kort, juist goed?

- Te kort.
- Juist goed.
- Te lang.

K: Waarom te kort, zeg jij?

- Omdat ik het leuk vond om te lezen.

K: En jij?

- Lang genoeg.

- Ik vind het goed, omdat

- Ik, ik weet niet goed.

- Gemiddeld.

- Te lang.

- Goed genoeg.

- Te lang. Ik wou gewoon niet lezen, dat was niet de moment om te lezen. En plus, we wouden naar huis.

K: Ja, zeker op een vrijdagnamiddag, dat snap ik.

K: Hebben jullie tips? Stel nu, de school zou dit willen doen, dat blijven organiseren, zo leesmementjes. Hebben jullie tips over dat leesmementje, het zelfleesmementje?

- Dat ze niemand moeten forceren om op dit moment te lezen.

- Vorig jaar deden ze dat ook. Het begin was nog ça va, maar daarna, hoe langer was de tijd, dat begon saai te worden. We hebben dat drie maanden gedaan (?), in het begin was het nog ça va, daarna... Misschien één keer per week, maar niet elke dag.

K: Iemand, ik denk dat jij dat was, jij sprak ervan dat dat in de klas was, en dat er teveel licht was. Stel nu dat de school een leuke plek zou inrichten met kussen en zeteltjes en een beetje zachter licht... *achtergrond: Oh ja*. Lijkt dat jullie leuker?

Jaaaa

- Nee helemaal niet mevrouw. Omdat da's nog altijd niet de avond en de tijd om te lezen.

- Jawel jawel.

- Als er eten is.

- Als er chips en snoep en zo zou zijn.

- En thee.

- En coca.

(Mevrouw x komt zeggen dat ik ze naar beneden mag sturen als we klaar zijn. Enkele leerlingen willen heel graag vertrekken om aan hun project te werken. Ik zeg dat ik het kort zal houden.)

K: Op het einde hebben jullie zo altijd even met elkaar gebabbeld, wat vond je daarvan? Vond je dat nuttig?

- Leuk.

- Dat was wel leuk, omdat we dan gestopt waren met, tenminste dat we eventjes tijd hadden om niet te lezen. Als je al 40 minuten of zo moet lezen gaat dat een beetje saai beginnen worden.

K: Zijn jullie door die paar sessies dat we hier nu zijn gaan lezen, zijn jullie vaker gaan lezen?

Er klinken ja's en nee's

- Juist minder. Ik lees vroeger vaak, maar nu minder.

K: wie is er vaker gaan lezen, mag ik eens eventjes handen zien? Een?

- Ik lees niet per se meer, maar ik lees gewoon langer.

K: En hoe komt dat dan? Jij bijvoorbeeld, je zegt ik ben meer gaan lezen, hoe komt dat dan?

- Omdat mijn moeder mij zo altijd zegt van, je moet gaan lezen, en dan lees ik, maar ik lees gewoon evenveel als altijd, maar dan met dit erbij.

K: Heb je meer plezier aan het lezen?

- Nee

- Dat hangt af van boek tot boek.

- Ik lees veel op mijn telefoon.

- Maar mevrouw. Wat ik denk dat zou leuk zijn als de school de idee had om dat elke dag te doen, zo lessen, bah ze laten de mensen die dat niet willen, dat de mensen mogen kiezen of dat willen. Zo de mensen, als ze echt zin hebben om vandaag te lezen kunnen dan gaan, als ze niet willen niet.

K: Ja. Stel dat de school jullie de keuze zou laten. Je mag dat doen of je mag dat niet doen.

- Dat zou perfect zijn. Iedereen zou dat leuk vinden denk ik. Omdat je dan echt de keuze hebt. Als je een dag zo, je wilt een beetje chillen, je wil lezen, voor de mensen die echt zin hebben ze kunnen komen en voor de mensen die dat niet willen ze kunnen...

K: En jij, zou jij dat ooit kiezen denk je?

- Nooit.

K: Zijn er mensen die dat soms wel zouden kiezen, mag ik eens even handen zien?

- Ik zou dan misschien ...

- Als je mag gamen in de plaats dan doe ik dat niet he.

- Als er is eten en zo een beetje donker en zo *ze praten wat over eten*

K: Wat zijn jullie slotideeën, wat denken jullie? Verder doen, niet verder doen, ...?

- Nee. Misschien willen de leerlingen dat niet, dat je dan geforceerd bent om te lezen.

- Ik wil wel soms zo een beetje lezen, maar niet meer deze vragenlijst en zo. Niet elke week, maar zo één week op de twee. Maar het probleem: dat pakt een moment dat we konden studeren. Normaal het mentoraat, we mochten oefenen en zo, dus dat pakt een belangrijk moment.

- Ja, maar gewoon tijdens de lessen. Niet na de school. Omdat na de school, ik ben eindelijk klaar met school, gedaan met werken, je wil naar huis, en dan zeggen ze, kom maar lezen, ik denk niet dat iedereen... Maar tijdens de lessen wel. (K: Maar daarstraks zei je dat jij niet zou kiezen voor het lezen?) Ik zou dat niet doen. Het is voor de anderen. (K: en tijdens dat kwartiertje, heb jij ook echt gelezen, of heb jij vooral naar jouw pagina's zitten kijken?) Ik heb naar mijn pagina's gekeken. (K: En hoe had jij jouw boeken gekozen?) Ik heb gewoon boeken genomen van thuis.

- Ik ga niet doen, want bij mentoraat, we doen leuke dingen. Ook zoals hij zei, huiswerk, (onverstaanbaar). (K: En als ze het op een ander moment zouden doen). Ja, tijdens Latijn. Tijdens Frans.

K: Er zijn scholen die dit doen, elke dag, zoals jullie dan blijkbaar ook al hebben gedaan. Wat vond jij daar dan van vroeger?

- Dat was keisaai. Er was dan een tent, je werd dan gekozen als je echt heel braaf was mag je in die tent gaan lezen, maar dat was keisaai. Dat was zoo klein. *gepraat over meester Jurgen, het vierde, het zesde, ...*
- Verder doen is ok, maar niet elke dag. En zeker niet op vrijdag. Enkel op maandag. Op één dag.
- Misschien nog wel verder doen maar niet zo geforceerd, dat je zo zelf mag kiezen. Niet elke dag of zo.
- voor mij hetzelfde.

INTERPRETATIE

VOORLEZEN

- Voorlezen was ok voor sommigen, saai voor anderen. Het hing af van het boek en de manier waarop er werd voorgelezen. Voor sommigen was het ook alleen maar ok omdat ze dan zelf minder moesten lezen. > Selectie van voorleesfragmenten is erg belangrijk (maar tijdsintensief!); goed voorlezen is ook een kunst.

MINILES

- Deze lijken grotendeels aan de leerlingen voorbij te zijn gegaan. > Wordt misschien gezien als een brugje tussen voorlezen en zelf lezen eerder dan als een element op zich? Beter duiden, werken met visuele ondersteuning. Belangrijk om in te zetten op smaakontwikkeling, zodat leerlingen beseffen dat er enorm veel keuze is. Ook inzetten op leesstrategieën en concentratie (te veel leerlingen lezen zonder te registreren).

ZELF LEZEN

- Geapprecieerd door de leerlingen die al graag lezen, niet door zij die niet graag lezen. Bij de groep ertussen hing het af van moment tot moment.
- Leerlingen zijn niet liever of meer gaan lezen. > zou dit veranderen met de tijd, naarmate de methode systematischer wordt toegepast, leerlingen een eigen stijl gaan ontwikkelen en echt op zoek gaan naar boeken die ze graag zouden lezen?
- Er waren altijd wel leerlingen die geen boek bij hadden en iets lezen wat de leerkracht aanreikte. Dit viel meestal minder in de smaak.

- Leerlingen lezen soms ook boeken voor school.
- Ze vonden het moeilijk zich te concentreren (gepraat, te veel licht, lezen zonder te registreren). > Leeshoek/leeszolder creëren, zodat leerlingen meteen in de juiste stemming komen?

LEESGESPREK

- De klassikale uitwisseling verliep stroef, de uitwisseling in groepjes vlotter. Maar het focusgroepgesprek suggereert dat dat ook geapprecieerd werd omdat ze dan mochten stoppen met lezen.

VERDERE IMPLEMENTATIE

- Ok voor zij die graag lezen, niet voor zij die niet graag lezen.
- Belang van keuze wordt benadrukt.

TOEPASSING ABC-MODEL

AUTONOMIE

- Leerlingen hadden het gevoel geforceerd te zijn om te lezen. > Belangrijk keuze in lectuur te benadrukken?
- LIST als keuze-activiteit? Veel leerlingen zouden er dan niet voor kiezen, als het bijvoorbeeld naast projectwerking zou staan. Zij die al graag lezen dan weer wel. > Het model biedt in eerste instantie dus nog geen oplossing voor zij die niet graag lezen, het “geforceerde” lijkt contraproductief te werken. > sensibiliserend voortraject over het belang van lezen, inzetten op smaakontwikkeling?
- De leesvraag maakte van het vrij lezen weer een opdracht, lijkt het plezier van het lezen weer wat weg te nemen.

VERBONDENHEID

- Kan bestendig worden door het voorlezen, maar dan moet dit wel goed gebeuren. > Belang van selectie materiaal + intonatie.
- Kan bestendig worden door de uitwisseling, maar wel in groepjes, niet klassikaal. > Rol van de leerkracht om te faciliteren, te enthousiasmeren.

COMPETENTIE

- Leerlingen hebben het moeilijk zich te concentreren. > oefenen op concentratie
- Leerlingen kiezen hun lectuur niet altijd erg bewust. > inzetten op smaakontwikkeling in de minilessen
- Hoe kunnen we het nadenken over een boek/gelezen fragment aan de hand van een leesvraag minder als “opdracht” maar net als iets interessant aanreiken?

Bijlage 10: Transcriptie en analyse focusgroep 6HW & 6MTW (LIST)

Gesprek met 7 leerlingen op dinsdag 7 mei 2024

Leerling A-G: individuele leerling spreekt

Meerdere leerlingen: verschillende leerlingen zeggen hetzelfde

Moderator: Janne Speeleveld

Leerling X: onduidelijk welke leerling spreekt

Moderator:

Ok, we gaan beginnen, dan kunnen jullie subiet terug naar jullie LO-les en ga ik niet te veel van jullie tijd nemen. In eerste instantie merci om hier allemaal te zitten en sorry voor de chaos en de desorganisatie. Maar we zitten hier met 7 en dat is kei goed, ik ben jullie heel dankbaar. Ik ga jullie al eventjes vermelden: Ik ga dit gesprek opnemen. Maar dat is allemaal anoniem hè. Dat is gewoon dus in het kader van mijn onderzoek waar we een interview moeten uitschrijven. Maar het is allemaal anoniem dus je moet jullie geen zorgen maken. Jullie weten waarschijnlijk al wel waarom dat ik hier ben. Ik ben met jullie dus verschillende weken bezig geweest met een onderzoek rond lezen. We hebben dat in verschillende klassen op de school gedaan waaronder dus jullie twee klassen. En dat is nu dus afgerond en nu dat we aan het einde zijn gekomen wou ik eens een keer met jullie, een paar mensen uit de klas, samenzitten om eens te vragen wat jullie daarvan vonden. Wat jullie daar goed aan vonden, waar jullie daar niet goed aan vonden. En daar dus samen over babbelen. Ik ga jullie dus vragen stellen. Je mag echt gewoon zo eerlijk mogelijk antwoorden. Wij willen echt gewoon feedback hoe dat jullie dat ervaren hebben dus aarzel ook niet als er negatieve punten zijn. Dat is echt... We hebben dat juist nodig.

Oké dus ik zal misschien eventjes starten met een terugblik van hoe dat we die sessies meestal hebben gedaan. Zoals jullie weten gaf ik altijd eerst zo een introductie, een mini lesje zal ik maar zeggen. Dan heb ik een stuk voorgelezen en dan was de bedoeling dat jullie je eigen boek lezen. Dus mijn eerste vraag was eigenlijk: Wat vonden jullie van die introlesjes? Ik weet niet of jullie jullie nog herinneren over wat dat zoal ging? Ik kan anders snel nog eens herhalen wat ik toen had gezegd of weten jullie nog dingen waarover ik het heb gehad?

Meerdere leerlingen: Nee

Leerling A: Wel waarvoor lezen goed is enzo.

Leerling B: redenen waarvoor mensen lezen enzo

Moderator: oké de redenen waarom mensen lezen, waarvoor lezen goed is, oke. Weet iemand nog iets waarover ik het had gehad?

Leerling C: je had het over het boek Black ofzo?

Moderator: Ja, inderdaad. Ja ik heb bijvoorbeeld zoals je zegt gepraat over waarom dat lezen goed kan zijn, zowel cognitief als psychologisch. Je wordt daar empathischer door enzovoort. Hoe kan ik op zoek naar een boek dat bij mij past. Ik heb ook de vergelijking gemaakt tussen een boek en een film, het boek Black. Wat vonden jullie van die mini-lesjes?

Leerling E: een beetje basisinfo denk ik. Zo dat lezen voor creativiteit zorgt, ik denk dat iedereen dat al wel wist.

Moderator: Ok, dus voor jou waren het niet per se nieuwe dingen dat je hebt bijgeleerd?

Leerling E: nee.

Moderator: Ok, nog feedback? Hoe waren die mini-lesjes?

Stilte.... Of wat was er niet goed aan?

Leerling A: het is gewoon herhalend. We krijgen dat altijd mee van ‘lezen is goed, dus wij moeten lezen’. Het is goed voor woordenschat uitbreiden enzo. Dat is wel herhalend. Dat is niet slecht of goed, maar herhalend.

Moderator: en wat voor effect heeft dat dan op u, die herhaling die terugkomt?

Leerling A: Uhm, dat ik misschien meer zou moeten lezen. Dat was het effect. Als het zo herhalend is, die voordeligheid, dan zou ik wel meer moeten lezen.

Moderator: Je zou dus meer moeten lezen, maar voel je dat ook of wil je dat ook doen?

Leerling A: op bepaalde momenten wel. Maar als dat zo een beetje te herhalend wordt...

Moderator: en op welk momenten voel je dan dat je wel wat goesting krijgt?

Leerling A: Uhm, toen we specifieke voorbeelden gegeven hebben bij de voordelen. Psychologische voordelen, cognitieve voordelen. Toen dacht ik van, ah, misschien moet ik wel meer lezen.

Moderator: Oké, hebben die introductielesjes een effect gehad op jullie leeservaring, op hoe dat jullie lezen?

Verschillende personen: nee, nee

Moderator: Bij iemand wel?

Leerling B: Ik denk gewoon dat, door die lessen die gegeven werden. Ik dacht aan al die redenen dat ik zou moeten lezen. En misschien heeft mij dat een beetje gemotiveerd.

Moderator: Ok, dus je moest wel een beetje denken aan de voordelen van lezen. En dat heeft je wel een beetje gemotiveerd?

Leerling B: Ja zo bijvoorbeeld bij woordenschat, dan focus ik meer op de woorden en die proberen te begrijpen enzo.

Moderator: Oké. Ik hoor hier ook veel 'nee'. Wil iemand daar iets over zeggen?

Leerling F: dat heeft gewoon niet veel veranderd, want dat is herhalend. Ik heb dat al gehoord. Ale, dat heeft mij niet iets extra bijgebracht. En ik heb niet anders gelezen daardoor.

Moderator: Oke. Nog iemand iets toevoegen?

----- *geen reactie* -----

Moderator: Oké. Dan heb ik regelmatig ook een stuk zelf voorgelezen uit boeken dat ik zelf had gekozen. Wat vonden jullie van die fragmenten dat ik heb voorgelezen? Herinneren jullie jullie nog wat ik had gelezen?

Leerling X: niet echt.

Moderator: dat is logisch hoor, ik zou dat ook vergeten zijn.

Leerling B: een boek over psychoses.

Meerdere leerlingen: ja

Leerling B: en dan Black

Leerling D: een meisje uit Cyprus

Leerling B: ah ja

Moderator: Ah wow jullie weten dat nog kei goed.

Leerling A: die had de dubbele nationaliteit of zoiets.

Moderator: Ja, dat heet 'het eiland van de verdwenen bomen'. Het gaat inderdaad over een meisje dat opgroeit in Londen. Maar haar ouders zijn dus gemigreerd van Cyprus naar daar en zij is op zoek naar haar roots.

Wat vonden jullie van die fragmenten dat ik had gekozen?

.... *Stilte*....

Leerling E: dingen die je verwacht uit het boek gewoon, hé.

Leerling D: sommige leuker dan anderen.

Leerling E: niks speciaals

Moderator: Niet dat dat heeft geprikkeld ofzo?

Meerdere leerlingen: nee...

Moderator: Oke, vonden jullie die fragmenten saai of wat vonden jullie van die fragmenten?

Leerling F: dat was gewoon afleidend. Want je wist dat je ging lezen in het boek, dus iedereen was eigenlijk bijna aan het lezen in zijn eigen boek ondertussen.

Leerling G: Ja, misschien was dat gewoon een beetje onnodig om te lezen.

Meerdere leerlingen: ja, inderdaad

Leerling G: Want dan moest iedereen lezen, en iedereen was eigenlijk gewoon gefocust op zijn boek. Dus het lezen van jouw eigen boek en tegelijkertijd dat iemand daarbij leest.

Moderator: Ok, dus dat dat eigenlijk niet zo zinvol was. Dus hoe zou het anders dan beter zijn?

Leerling X: Gewoon direct lezen, direct starten.

Moderator: Ok dus gewoon direct lezen.

Leerling B: en misschien toch bij het voorstellen van die boeken: ik zou niet per se lezen, maar ik zou gewoon zeggen 'ik heb dit boek mee en het gaat over dit'. Om zo meer info te krijgen, als mensen dat dan willen lezen van 'ah ja'.

Moderator: in de plaats van gewoon een fragment? Ok

Meerdere leerlingen: ja

Moderator: dat is wel een goede tip. En ja hoe was het dat iemand voorlas voor de klas? Hoe voelde het dat zo'n leerkracht een fragment uit haar lievelingsboek voorleest?

Leerling E: Alsof we terug op de lagere school zitten

Meerdere leerlingen lachen

Leerling X: ik ging hetzelfde zeggen

Moderator: lagere schoolvibes?

Meerdere leerlingen uhu

Moderator: ok dus als ik het goed heb begrepen was dat eigenlijk een beetje overbodig om voor te lezen. Je kan wel je boek kort voorstellen, maar niet per se zo'n fragment lezen.

Meerdere leerlingen: uhu, uhu

Moderator: Oké, kei goed. Dus het voorlezen door de leerkracht vonden jullie niet echt een meerwaarde.

Leerling F: Maar ik denk zelfs dat voorlezen door andere leerlingen niet leuk is. Ik denk eigenlijk, ale ik weet niet of dat waar is, dat niemand dat leuk vindt om voor te lezen, bij Nederlands enzo.

Meerdere leerlingen: ja

Moderator: ah, als jullie zelf moeten voorlezen?

Leerling F: ja zelf voorlezen of door andere mensen, dat is gewoon storend. Je wil gewoon op jouw eigen tempo de tekst lezen. Dan kan je dat ook gewoon begrijpen.

Moderator: ok. Het volgende deel was dat jullie dus telkens zelf in jullie boek moesten gaan lezen. Hoe hebben jullie dat ervaren? Dat jullie een moment hadden van oké nu is het de bedoeling dat jullie lezen.

Leerling A: dat was goed

Meerdere leerlingen: ja dat was goed ja.

Leerling F: ja dat leek gewoon op OC

Meerdere leerlingen: ja exact

Leerling E: dat was handig.

Moderator: ok dat was handig.

Leerling X: ja en het viel op het goede moment.

Moderator: en waarom was dat het goede moment?

Leerling G: we hadden onze boekbespreking van Nederlands daarvoor. We moesten een boek lezen. Het boek van Engels moesten we lezen, en daarnaast ons OC waarvoor we ook boeken moesten lezen. Dus het kwam echt wel op het goede moment.

Moderator: ok dus het was vooral goed omdat jullie voor school dus een aantal boeken moesten lezen?

Leerling X: ma ik vond het geforceerd.

Leerling D: ja ik vond de tijd ook gewoon een beetje te kort om zo te focussen op het boek.

Leerling B: ja

Leerling A: ja om te kunnen genieten

Leerling X: Want als je begon je te concentreren op het boek was het al bijna te laat

Leerling X: ja het was bijna tijd

Leerling F: ja ik las gewoon door de voorleesfragmenten.

Meerdere leerlingen lachen

Moderator: tijdens het voorlezen was je eigenlijk al in je boek bezig?

Leerling F: eigenlijk ook tijdens de intro, dan was ik altijd al aan het lezen.

Moderator: ok

Leerling F: ja want dat is gewoon als ik weet dat ik moet lezen, dan kan ik niet aan iets anders denken. Ik weet dat boek is voor mij en ik weet dat ik dat moet lezen.

Moderator: oke, maar de bedoeling was dus om jullie aan het lezen te zetten dus dat is op zich kei goed. Het gesprek is ook juist om te horen van oke die introlesjes en dat voorlezen, als dat niet goed werkt, dan moeten we daar ook niet per se verder mee aan de slag gaan. Oké, dus het lezen zelf hadden jullie wel redelijk ok ervaren?

Meerdere leerlingen: ja

Moderator: zijn er die dat op een andere manier hadden ervaren?

Leerling C: ik was twee keer mijn boek vergeten dus...

Moderator: ok, jij was je boek vergeten, kan gebeuren. En ja, op basis waarvan hadden jullie leesmateriaal gekozen?

Leerling E: taken voor school

Meerdere leerlingen: ja, taken voor school

Moderator: iedereen?

Leerling D: nee ik had een boek dat ik leuk vond, dat ik al eens had gelezen. Omdat ik weet dat ik me niet kan concentreren. Dus als ik lees voor school, heeft die 20 min eigenlijk geen nut.

Moderator: ok, dus daarom had je een boek mee dat je al gelezen had?

Leerling D: ja ik heb gewoon een leuk stuk gelezen.

Moderator: ok, dus als ik het goed heb begrepen, gehoord. Die leestijd was eigenlijk veel te kort?

Leerling D: ja

Meerdere leerlingen: ja

Leerling E: dat is ook gewoon omdat de uren te kort zijn

Moderator: ja 40 min is kort he?

Leerling X: ja

Moderator: je komt aan en de helft van je les is al weg

Leerling F: ja de uren dat je maar één uur hebt, dat telt gewoon niet. Dan heb je maar 25 min les ofzo.

Moderator: ok, dus moest er meer tijd zijn, zou dat dan beter zijn?

Leerling X: Ja

Leerling D: nee niet beter, maar fijner om te lezen

Leerling X: gemakkelijker

Leerling X: efficiënter

Moderator: ok fijner, gemakkelijker, efficiënter om te lezen

Leerling X: ja

Moderator: en de plaats waar dat jullie lezen, wat vonden jullie daar van?

Leerling E: er was geen betere plaats ofzo

Leerling D: op school heb je niet echt veel keuze

Moderator: zouden er zo plekken op school getransformeerd kunnen worden in andere soort ruimtes?

Leerling F: nee die zouden nooit geld geven

Moderator: maar oke, wat als er geld zou zijn, wat zouden jullie doen?

Leerling G: maar ik denk dat ook gewoon dat je soms je moet concentreren boven...

Leerling D: zetels

Meerdere leerlingen: ja zetels

Leerling G: iedereen was bezig met het lezen dus konden we concentreren

Leerling B: ja zo zetels, er waren twee grote zetels op onze vorige school en die zijn allemaal weggegeven.

Leerling D: op de vorige school hadden we goeie zetels, goede leeslampen

Moderator: ok nu zijn jullie door elkaar aan het praten

Leerling D: er was een klaslokaal voor de 6des en zij hadden twee zetels in hun klas. Tijdens de pauze mochten we daarop zitten enzo. Nu zijn we verhuisd en hebben we die zetels niet meer.

Leerling B: Nu hebben we kleine zetels maar die zijn echt niet comfortabel

Meerdere leerlingen: ja idd

Leerling F: er zijn 4 zetels voor de hele school.

Leerling B: ja inderdaad.

Moderator: dus in een zetel zouden jullie liever lezen? Moesten jullie in zo'n les allemaal in zetels kunnen zitten?

Leerling B: ja

Meerdere leerlingen: ja dat zou chiller zijn

Leerling D: mensen zouden misschien in slaap vallen, dat kan ook

Leerling E: ja, een beetje dutten

Moderator: ok, dus eigenlijk denken jullie dat een andere soort setting wel aangener zou zijn?

Meerdere lln: ja

Leerling F: ja want dat doet pijn aan jouw nek als je zo moet lezen (beeld gebogen nek uit)

Leerling B: ja, das waar

Leerling F: en je kan niet zo lezen dus. Je kan wel zo lezen maar na een tijd doet dat pijn aan jouw nek.

Moderator: Ja want hoe lezen jullie in jullie vrije tijd?

Leerling X: liggend

Moderator: Lezen jullie in jullie vrije tijd?

Leerling F: ik heb daar eigenlijk niet veel tijd voor

Leerling B: voor school

Moderator: niet veel tijd voor? Wie leest er in zijn vrije tijd voor het plezier?

Leerling G: ja, maar op online boeken

Moderator: op online boeken lees je?

Leerling G: ja ik vind dat gemakkelijker om te lezen

Moderator: waarom is dat makkelijker?

Leerling G: alles is gesavet. Als je zo moet lezen, moet ik de paginanummer niet onthouden. Dat doet dat vanzelf.

Leerling B: bookmark

Leerling G: ja bookmark enzo

Leerling A: maar we lezen vaak op onze gsm dus dat is rap al...

Moderator: als je op je gsm leest, word je dan niet afgeleid door berichten enzo?

Leerling D: je zet gewoon je gsm op stil

Leerling F: ik heb sowieso een kei korte concentratie

Leerling D: op iPhone heb je zo van die stil...

Leerling E: do not disturb

Leerling B: maar ik krijg er gewoon hoofdpijn van, van het scherm enzo

Leerling A: ja ik ook, soms misselijk

Moderator: dus het was op zich wel goed dat het hier met echte boeken was in de plaats van een scherm?

Meerdere leerlingen: Ja

Moderator: ja de technologische wereld vandaag...

Leerling X: uhu

Moderator: ok, ik ga even terugzien naar mijn vragen. Ja, ik wilde dus vragen, hoe was jullie concentratie tijdens die leesmomenten? Ik hoor hier al...

Leerling G: redelijk goed

Leerling D: eens dat je in je boek bent, wel ja. Maar dat duurt

Leerling B: ja dat duurt gewoon even

Leerling F: Ik had dat niet gekund om op drie dingen te concentreren. Eerst introles, dan voorlezen en dan het boek. Dus ik heb gewoon direct in het boek begonnen.

Leerling E: vanaf dat ik voorbij de eerste pagina was, was het weg, zo tak.

Moderator: Ok, want jij zei mij daarnet dat je je niet voor een lange tijd kan concentreren. Maar bij dit lukte dat nog wel redelijk ok?

Leerling F: Ja, als ik gewoon aan één ding, als ik kan kiezen voor het boek, dan kan ik mij wel concentreren op het boek.

Moderator: niet te veel verschillende dingen, maar echt gewoon lezen. Wie had er meer moeite om zich te concentreren tijdens die leesmomenten?

Leerling D: ja

Moderator: waarom?

Leerling D: ja gewoon door die korte tijd om te lezen

Leerling A: ik, maar ik word gewoon snel afgeleid

Moderator: ok. Dus nog een vraag was: hebben jullie tips om die leesmomenten toffer te maken, chiller te maken?

Leerling D: met oortjes lezen

Moderator: oortjes?

Leerling E: ja met oortjes, maar als je muziek kunt spelen enzo, dan kan je je ook niet concentreren

Meerdere leerlingen: ja inderdaad

Leerling D: ja dat is al beter dan dat mensen praten

Meerdere leerlingen praten door elkaar

Meerdere leerlingen: er zijn ook stiltehoofdtelefoons

Moderator: ah zo stiltehoofdtelefoons?

Meerdere leerlingen: ja

Moderator: ja en eigenlijk dat filmpje dat ik jullie in de les wilde laten zien, dat dus niet was gelukt. Die regisseur getuigde ook van ja ik lees met muziek, maar dan altijd wel met muziek zonder tekst.

Leerling B: ja zo melodie enzo.

Moderator: ok dus stiltehoofdtelefoons zou jullie kunnen helpen, of muziek.

Leerling D: maar niet muziek in de klas, want dat is ook...

Leerling X: ja

Moderator: dus dat je zelf individueel kunt kiezen eigenlijk

Leerling X: ja

Moderator: oke, nog dingen die die leesmomenen chiller kunnen maken? Of vinden jullie dat de school een plek is om zoiets te doen? Wat vinden jullie ervan dat er bijvoorbeeld elke week een leesmoment zo van een uur, of twee uur op school zou zijn?

Leerling D: Maar dat zou leuk zijn, maar ik denk niet dat dat zo super?

Leerling E: de eerste week zouden mensen zich misschien controleren, maar daarna zouden leerlingen die tijd gewoon gebruiken om hun ding te doen ofzo

Leerling X: ja

Leerling F: ja om te studeren

Leerling C: ja om taken te maken

Leerling F: we krijgen echt geen tijd dus

Leerling B: ja voilà we krijgen echt geen tijd, dus ik denk dat mensen dat gewoon zouden gebruiken voor iets anders

Leerling G: ja want nu zeggen ook de mensen die dat gaan doen, ze niet veel tijd hebben voor de leerstof dus. Min twee uur of zoiets, dat gaat ook wel.

Moderator: maar stel het wordt geïntegreerd in het schoolschema of curriculum

Leerling E: In de plaats van uitdieping dat ofzo.

Leerling B, Leerling F: ja

Moderator: hoe?

Leerling E: zo een vakflexuitdieping, dat is zo'n les waarbij je nog extra verdieping krijgt over bepaalde dingen. Dat is een nutteloze les, ik zeg het u, gebruik die dan voor iets anders

Leerling F: je leert echt niets belangrijk bij, dat is niet op punten.

Leerling E: dat is gewoon moeilijker doen

Leerling F: dat is gewoon liedjes zingen enzo

Meerdere leerlingen lachen

Moderator: oké dus eigenlijk zijn jullie niet echt voor leesmomenen op school als ik het goed begrijp? Of zegt iemand van wel?

Leerling F: ik denk niet dat dat zou...

Leerling D: maar misschien gewoon zo tijdens de middag plaats maken voor te lezen, zo tijdens de kleine speeltijd, maar niet tijdens de uren.

Moderator: ok, merci. Als je eens moet terugdenken aan een moment dat je gemotiveerd was om verder te lezen tijdens die leesmomenen dat we hadden. Hebben jullie zo'n momenten gehad van, die motiveerden om verder te lezen in het boek?

Leerling E: we hadden de middagpauze daar direct na, ik was klaar voor mijn middagpauze

Meerdere leerlingen lachen

Moderator: ja het was inderdaad het uur voor de middagpauze

Leerling E: stel het zou een andere les zijn geweest gedurende de dag, dan waarschijnlijk wel. Dan zou ik waarschijnlijk wel zin hebben gehad om door te lezen.

Leerling F: ik had geen zin, dat was gewoon voor school.

Leerling B: ja voor school heb ik niet altijd de motivatie om te lezen

Moderator: en zou dat anders kunnen zijn moest je echt een boek lezen dat voor je eigen is?

Leerling F en Leerling B: Ja, maar daar hebben we geen tijd voor

Leerling B: ik gebruik al mijn motivatie uit die boeken.

Leerling F: we kunnen geen boek graag lezen, want we hebben al zo veel informatie elke dag van school, non-stop. Na school, als je dan nog eens, ik weet dat jij veel leest (kijkt naar **Leerling D**), maar ik persoonlijk, als ik dan nog eens een boek zou willen lezen. Echt goed, na een hele dag school, dat is onmogelijk. Dat is echt te veel. Dus ik weet niet of dat echt goed werkt.

Leerling B: ja

Moderator: in de zomervakantie of zo, lezen jullie dan?

Meerdere leerlingen: Ja

Leerling E: geen tijd

Moderator: Geen tijd?

Leerling A: Maar misschien de andere jaren een leesmoment, maar niet de hogere jaren bijvoorbeeld. Een derde graad dat is, we hebben het vol vol met dingen.

Leerling X: vanaf het tweede middelbaar

Leerling A: Vanaf eerste of tweede graad, dat zou nog wel cava kunnen zijn op deze moment.

Leerling G: dat is ook bij het startmoment, dat mensen zich comfortabeler voelen bij het lezen van boeken. Maar ik weet niet zo bij het eerste of het tweede, ik weet niet of u dat heeft gezegd of mevrouw Maissin. Dat daar nu minder en minder mensen beginnen te lezen en dat dat misschien ook zou kunnen helpen. Om dat zo jong mogelijk te doen. En niet in de laatste graden.

Moderator: ok dus echt in de eerste jaren daarmee beginnen zodat je op jonge leeftijd gemotiveerd geraakt om te lezen, maar dat jullie in de derde graad al zo veel dingen voor school hebben te doen. En dat er voor velen dan niet veel tijd is om te lezen, buiten dan de zomervakantie.

Meerdere leerlingen: ja inderdaad, ja

Moderator: want de bedoeling was ook wel echt, jullie mochten eender welk leesmateriaal meenemen. Maar ik snap natuurlijk, als er een moment is om te kunnen lezen, dat je misschien iets voor school zal lezen, omdat er al zo veel werk is.

Meerdere leerlingen: Ja

Leerling F: ik weet ook gewoon dat andere mensen artikels aan het lezen waren, voor taken, huistaken en essays in de plaats van boeken. Je hebt gewoon geen tijd, dus je moet iets voor school doen.

Moderator: moest je minder voor school moeten lezen, hadden jullie dan iets anders meegenomen?

Leerling B: ja

Leerling E: ja ik denk van wel, ik heb geen ? meegenomen dan

Moderator: **Leerling E,** jij leest niet veel he? Op het einde was je toch begonnen in Fight Club? Hoe was dat dan om ineens wel te lezen?

Leerling E: Dat was ook voor school hé, Fight Club. Dat is een leuk boek, dat is omdat ik de film al kende en die heel leuk vond. Dus ik wilde het originele verhaaltje wel eens lezen.

Moderator: was er eerst het boek of eerst de film?

Leerling E: eerst het boek. Het boek was in 93 en de film in 99.

Moderator: oké, dus je wilde eigenlijk vergelijken?

Leerling E: ik had dat ook nodig voor een taak, dus...

Moderator: ok dus enerzijds voor school ma je vond het ook een...

Leerling E: ja ik vond het wel gewoon leuk

Moderator: oké, soms op het einde deden we ook een korte uitwisseling. Op het einde van de les dat ik jullie zo nog een paar vragen stelde. Van ja 'wat hebben jullie gelezen?' of 'hoe was het?'

Leerling B: ja

Moderator: dat waren vaak korte momentjes, ik weet het. Kunnen jullie daarover nog iets zeggen, hoe dat was?

Leerling D: Kweni, niemand wilde ooit iets vertellen over...

Leerling B: uhu

Leerling F: niemand praat eigenlijk

Leerling D: maar dat is niet per se... dat is gewoon zo in het algemeen

Leerling F: bij anderen, bij NCZ is dat ook zo

Leerling E: ja bij elk vak

Leerling F: dat is gewoon, wanneer het niet over school gaat, als je zo meer persoonlijke vragen krijgt: ‘wat vind je daarvan?’. Dan praat niemand eigenlijk.

Moderator: nee, waarom niet?

Leerling F: dat is ook zo bij die workshops, niemand zegt iets

Meerdere leerlingen: ja dat is waar

Leerling F: omdat iedereen gewoon moe is. Als het niet voor punten is, dan denk ik niet dat...

Leerling X: ja we zijn vaak moe

Moderator: oké, interessant. Zou die uitwisseling anders gedaan kunnen worden? Zo op het einde, zouden er andere manieren zijn waardoor je misschien wel met elkaar iets kunt uitwisselen over lezen? Of niet per se?

Leerling G: misschien in de groepjes in de plaats van...

Meerdere leerlingen: ja inderdaad, in kleine groepjes

Moderator: onder elkaar?

Leerling G: per twee of per drie

Leerling B: ja

Leerling E: het ding is als je mensen zelf gaat laten kiezen, bv bij vrienden, dan gaan ze ook niet spreken over hun boek

Leerling G: ja maar dan moet je de groepjes zelf vormgeven

Leerling E: ja dan à l’aise

Moderator: ok dus jullie zeggen moesten jullie dat meer onder elkaar kunnen doen, zou dat al iets beter zijn dan de leerkracht die gewoon vragen stelt?

Meerdere leerlingen: uhu, ja

Moderator: Oké, goed. Ik kom bijna bij mijn laatste vragen. Wat voor impact hebben die leessessies gehad op jullie leesgedrag?

Meerdere leerlingen: geen

Leerling X: kweni, ik vind van niet

Leerling A: ja het is niet lang genoeg om echt een impact te hebben, denk ik

Moderator: oké, het was natuurlijk ook maar 4 sessies, ik ging normaal een 5^{de} doen. Dit is normaal ook een methodiek dat echt op een heel schooljaar gebeurt hé. We hebben daar nu gewoon even mee geëxperimenteerd. Ok dus het heeft niet echt een impact gehad?

Leerling A: Maar misschien omdat het maar één keer per week was. Dat was een beetje te weinig, als dat consistent was, zo drie dagen per week, dan zou dat misschien een grotere impact hebben gehad dan één keer per week.

Leerling D: uhu

Moderator: ok, dat het echt deel uitmaakt van jullie week eigenlijk?

Leerling A: ja zoals een routine

Moderator: oké, dat je weet van nu komt er een lesuur lezen. Dat je weet van ah voilà, ik ga met mijn boek zijn.

Meerdere leerlingen: ja

Moderator: ok dat is goed. Dus na deze sessies hebben jullie meer plezier aan het lezen? Het is misschien een beetje herhalend.

Meerdere leerlingen: nee

Moderator: iemand die twijfelt, of die zegt van wel?

Leerling D: nee gewoon hetzelfde als daarvoor

Leerling A: ja ik twijfel een beetje, omdat ik wel zo een beetje zin had om meer te beginnen lezen, maar wel niet zo geforceerd, dat ik me echt kan inzetten.

Leerling X: ja ik ook

Moderator: ok dus het heeft wel een beetje geprikkeld.

Leerling A: ja een beetje, het is nog niet helemaal duidelijk.

Moderator: oké, wat zou je nog meer nodig moeten hebben opdat je wel gestimuleerd zou geraken?

Leerling A: consistent zijn.

Moderator: consistent zijn, oké. Lezen jullie na deze sessies vaker?

Meerdere leerlingen: nee

Leerling F: gewoon voor school

Leerling B: ja

Moderator: ok dan heb ik nog twee afsluitende vragen. Vinden jullie dat dit project naar volgend schooljaar een meerwaarde zou kunnen zijn op school? Dus echt lezen in de lessen.

Meerdere leerlingen: Ja maar gewoon in de lagere jaren

Leerling E: en voor een langere tijd

Moderator: ok dus misschien meerdere keren per week, over een langere tijdsperiode

Leerling D: en in de lagere graden

Leerling B: en bij ons gewoon dus dingen organiseren tijdens de pauze enzo, zelfstandig, niet per se verplicht.

Moderator: dat er tijdens de middag plekken gecreëerd worden, dat zowat leeshoeken zijn.

Leerling B: ja zoiets

Moderator: dat een rustige plek is waar je eigenlijk

Leerling F: dat zou nooit werken

Leerling E: maar voor sommige mensen sowieso

Leerling D: ik zou daar naartoe gaan

Leerling F: ja maar dat is in een open ruimte, er zullen altijd mensen zijn die aan het roepen zijn enzo

Leerling D: ja maar er zullen sowieso ook leerkrachten bij staan

Moderator: wie zou naar zo'n leesruimte gaan moest er echt zo'n ruimte gecreëerd worden met echt zo'n gezellige ruimte waar het vrij stil is?

Leerling F: ik zou gaan maar niet om te lezen

Leerling E: ja om te studeren

Leerling F: enkel **Leerling D**

Moderator: ok dus niet om te lezen maar eerder te studeren

Leerling B: ik zou lezen en studeren soms

Leerling G: of lezen voor school dan

Leerling F: gewoon ontspannen voor school

Moderator: ok. Dan waren er nog punten van verbetering naar volgend schooljaar toe, maar dat zijn dus eigenlijk de dingen dat we net hebben besproken. Is daar nog iets aanvullend?

Meerdere leerlingen: nee

Moderator: ok dan heb ik eigenlijk al mijn vragen aan jullie gesteld. Merci voor al die feedback en input. Jullie hebben veel gezegd, daar hebben wij veel aan. Dan ga ik nu meer aan de slag met de resultaten.

Leerling A: veel succes

Moderator: danku

INTERPRETATIE

MINI-les

Het lijkt erop dat de mini-lesjes voornamelijk basisinformatie bevatten die voor sommige leerlingen niet nieuw was. Sommige leerlingen gaven aan dat de informatie over waarom lezen goed is herhalend was en niet veel effect had op hun leeservaring. Anderen merkten op dat het bespreken van specifieke voordelen van lezen hen wel enige motivatie gaf om meer te lezen.

VOORLEZEN

Het lijkt erop dat de fragmenten die werden voorgelezen niet echt de aandacht van de leerlingen trokken. Sommigen vonden het afleidend en niet nuttig, vooral omdat ze zich al wilden concentreren op hun eigen boek. De suggestie werd gedaan om in plaats daarvan boeken kort voor te stellen, zonder een fragment voor te lezen. Dit zou volgens enkele leerlingen gemakkelijker de interesse kunnen opwekken.

Het voorlezen door de leerkracht werd niet als een meerwaarde ervaren en eerder gezien als niet-adaptief voor hun leeftijd. Sommige leerlingen merkten op dat ze liever op hun eigen tempo lazen zonder afleidingen te hebben zoals introductielessen en het voorlezen van fragmenten.

ZELF LEZEN

Het moment waarop de leerlingen zelf moesten lezen werd als goed en handig ervaren, vooral omdat ze op dat moment konden lezen voor taken in het kader van andere vakken. De meeste leerlingen vonden echter dat de tijd te kort was en dat het hierdoor moeilijk was zich op het boek te concentreren. Het voelde bovendien geforceerd voor verschillende leerlingen om binnen deze korte tijd te lezen.

Leerlingen gaven aan dat ze tijdens de les vooral boeken lazen die relevant waren voor schoolwerk. Ze geven aan weinig tijd te hebben om andere boeken te lezen. Ze waren van mening dat als er minder schoolwerk zou zijn, ze misschien andere boeken zouden meegenomen hebben.

Bovendien werd er door verschillende leerlingen aangehaald dat er een gebrek is aan comfortabele zitplaatsen en een betere leesomgeving zou kunnen helpen. Sommigen gaven de voorkeur aan online lezen vanwege het gemak en de handige functies zoals bladwijzers.

Anderen gaven dan weer aan dat het fijn was uit een boek te lezen, omdat lezen op een scherm ongemakken zoals hoofdpijn of misselijkheid met zich kunnen meebrengen.

Leerlingen suggereerden enkele tips om de leesmomenten aangenamer te maken. Het gebruik van stiltehoofdtelefoons of achtergrondmuziek zonder tekst om afleiding te verminderen, werden als mogelijke hulpmiddelen aangehaald. Wel zijn individuele keuzes hierin belangrijk, omdat sommige leerlingen afgeleid zouden kunnen worden door muziek. Ze benadrukten ook het belang van een rustige en gezellige leesomgeving tijdens de middagpauze, waar studenten zowel kunnen lezen als studeren. Sommige leerlingen waren positief over het idee van leesruimtes tijdens de middagpauze, terwijl anderen twijfels hadden vanwege mogelijke afleidingen in een open ruimte.

Sommige leerlingen opperden om deze leesmomenten op een meer frequente en consistente manier in te voeren op school en dat dit meer invloed zou hebben. Anderen twijfelden dan weer aan de effectiviteit van langere leesmomenten op school, omdat ze vermoedden dat veel leerlingen die tijd zouden gebruiken om andere taken te maken.

Wat betreft het leesgedrag buiten school; sommige leerlingen lezen graag in hun vrije tijd. Terwijl andere leerlingen in hun vrije tijd vooral lezen in het kader voor school.

Anderen meldden dat ze niet veel tijd hebben om in hun vrije tijd te lezen vanwege andere verplichtingen of een korte concentratiespanne.

De leessessies hadden over het algemeen geen significante impact op het leesgedrag van de leerlingen.

UITWISSELING

Leerlingen vonden de korte uitwisselingen aan het einde van de les vaak onproductief. Ze suggereerden dat groepsdiscussies in kleinere groepen een effectievere manier zou kunnen zijn om leeservaringen te delen en meer betrokkenheid te creëren.

LEESMOTIVATIE

Leerlingen gaven aan dat ze minder gemotiveerd waren om te lezen wanneer het lezen werd geassocieerd met schoolwerk. Ze merkten op dat ze al veel informatie en taken van school kregen, waardoor ze weinig tijd overhadden om voor hun plezier te lezen.

ALGEMENE BEDENKINGEN

Leerlingen suggereerden dat leesmomenten in de eerste of tweede graad effectiever zouden kunnen zijn dan in de derde graad, omdat leerlingen in de hogere jaren erg veel schoolwerk hebben. Sommige leerlingen suggereerden dat het introduceren van leesmomenten op jongere leeftijd zou kunnen helpen om de motivatie voor lezen te stimuleren.

Samengevat:

- **Beperkte impact op leesgedrag:** Over het algemeen hadden de leessessies een beperkte impact op het leesgedrag van de leerlingen. De meeste leerlingen meldden geen significante veranderingen in hun leesgewoonten.
- **Noodzaak van consistentie:** Sommige leerlingen benadrukten het belang van consistentie in de leessessies. Ze suggereerden dat meer frequente sessies gedurende de week over een langere periode mogelijk effectiever zouden zijn geweest.
- **Gemengde reacties op leesruimtes:** Hoewel sommige leerlingen positief reageerden op het idee van leesruimtes tijdens de middagpauze, hadden anderen twijfels vanwege mogelijke afleidingen. Er was echter consensus over de behoefte aan rustige en gezellige ruimtes waar studenten kunnen lezen en studeren.
- **Voorkeur voor individuele keuze:** Leerlingen gaven de voorkeur aan een setting waarin ze zelf konden kiezen wat ze wilden lezen (voor school of vrije tijd) en hoe ze wilden lezen, zoals met stiltehoofdtelefoons en comfortabele zetels.

Conclusies:

- **Behoeftte aan flexibiliteit:** Het succes van leesinterventies lijkt afhankelijk te zijn van de mate van flexibiliteit die wordt geboden aan de leerlingen. Individuele keuze en een aanpasbare omgeving lijken belangrijk te zijn voor het stimuleren van leesmotivatie.
- **Consistentie en duur:** Om een blijvende impact te hebben, moeten volgens sommige leerlingen leesinterventies consistent worden aangeboden gedurende een langere periode en mogelijk geïntegreerd worden in het reguliere schoolschema.
- **Differentiatie:** Aangezien leerlingen verschillende behoeften en voorkeuren hebben met betrekking tot lezen, kan differentiatie in de aanpak van leesinterventies helpen om een breder scala aan leerlingen te betrekken en te motiveren.

TOEPASSING ABC-MODEL

1. Autonomie:

- Leerlingen gaven de voorkeur aan een setting waarin ze zelf konden kiezen wat ze wilden lezen en hoe ze wilden lezen, zoals met stiltehoofdtelefoons en comfortabele zitplaatsen zoals zetels.
- Sommige leerlingen voelden zich gefrustreerd door de beperkte autonomie tijdens de leessessies, de boeken uit de lijst Nederlands en Engels waren geen eigen gekozen boeken. Over het algemeen, als de leerlingen het gevoel hebben dat het lezen geassocieerd wordt met schoolwerk, daalt hun intrinsieke motivatie.

2. Betrokkenheid:

- Leerlingen voelden zich niet altijd betrokken bij de leessessies, vooral als de informatie herhalend was of als ze zich afgeleid voelden door andere momenten zoals de intro-les en het voorlezen.
- Sommige leerlingen suggereerden dat groepsdiscussies in kleinere groepen een effectievere manier zouden kunnen zijn om leeservaringen te delen en meer betrokkenheid te creëren.
- De leessessies voelden geforceerd aan waardoor het moeilijk was betrokkenheid te creëren.

3. Competentie:

- Leerlingen voelden zich soms gefrustreerd door de korte tijd die werd geboden voor lezen tijdens de sessies, waardoor ze zich niet competent voelden om zich volledig op het boek te concentreren.

Bijlage 11: Transcriptie en analyse focusgroep 5MTW (lezen rond wiskunde)

Gesprek met 7 leerlingen (hele klas) op donderdag 7 mei 2024

A: Annelien Morlion; LL: leerling

A: OK, zoals aan het begin van de leessessies uitgelegd maakten deze sessies deel uit van een proefproject op school rond lezen in de klas. Het bestond telkens uit een deel voorlezen, wat uitleg, een deel zelfstandig lezen en een korte gezamenlijke afsluiting. In jullie klas gingen we telkens aan de slag met verhalen met of over wiskunde. Nu, de bedoeling van het interview is dat jullie zeggen hoe jullie de leessessies ervaren hebben. Euhm, het interview wordt opgenomen zonder beeld, en daarna wordt alles uitgetypt. En het is de uitgetypte versie zonder jullie namen erbij waarmee we verder zullen werken. Wij, studenten van de VUB en leerkrachten van deze school, willen hier vooral uit leren en dit ook gebruiken om te beslissen of en hoe we dit volgend jaar verder zullen zetten. Ik ben zelf niet emotioneel gehecht aan deze sessies ofzo dus je hoeft geen schrik te hebben om je mening te geven. Het is vooral belangrijk voor ons om de zaken te horen die jullie als minder ervaren hebben, euh, maar ook de dingen die wel goed waren.

LL1: OK.

A: Euh, het eerste.... Ik ga fragment per fragment overlopen, allé, deel van de les per deel van de les. Dus het start altijd met een stukje voorlezen. Wat vonden jullie van het feit dat er iemand voor jullie voorleest?

LL1: Ja, euh, ik vond dat wel goed. Ook, het is altijd in de ochtend, dan kan je ook een beetje in de vibe komen om te lezen. Ik vond het voorgelezen deel altijd wel interessant en dan krijg je ook wel zin om verder te lezen.

LL2: Ja.

A: Vond iedereen dat?

LL3,4,5: Ja, zelfde mening.

A: En is het lang geleden dat iemand voor jullie heeft voorgelezen?

Alle LL: Ja (lachen).

A: Ik kan het mij voorstellen. En specifiek over de gekozen fragmenten: wat vonden jullie daarvan? Even ter herinnering: in de eerste sessie las meneer Soto voor uit zijn eigen boek,

een fragment over voetbal en wiskunde, in de sessies daarna las ik een boekfragment over het getal 0 voor, een boekfragment over toeval en kansen in een casino's en daarnet een populairwetenschappelijk artikel dat de vraag stelde of wiskunde halal is. Zijn er specifieke fragmenten waarvan je zegt dat vond ik echt leuk?

LL5: Ja, die eerste. Ik was heel geïnteresseerd in meneer Soto's boeken en wou eentje lezen dus die eerste heeft mij een kans gegeven om er een deeltje van te lezen.

LL2: Die over kansen vond ik wel interessant.

A: Ja, die van toeval.

LL2: Ja, ik had niet verwacht dat we zo'n boeken zouden lezen tijdens wiskunde.

LL3: Ik vond het leuk dat we zo veel keuzes hadden, dat we mochten kiezen. Ik vond het fragment leuk met de taart, hoe dat je een taart moet eerlijk verdelen.

A: OK, ja, dat was inderdaad een van de stukjes die jullie zelf konden lezen. Vonden de anderen het ook een meerwaarde om zelf uit verschillende fragmenten te kiezen? Of vond je het OK om gewoon een tekst te lezen die je aangeboden kreeg?

LL2: Liefst met keuze, ja, want je was dan niet verplicht om een bepaalde tekst te lezen. Je had je eigen keuze dus je had dan ook meer goesting om te lezen.

(andere leerlingen knikken instemmend)

A: Ja. In andere klassen pakten we het wat breder aan: daar had je de leerkracht die fragmenten koos en de leerlingen mochten nadien lezen in een boek naar keuze dat ze zelf meegenomen hadden. Bij jullie was het specifiek de bedoeling om het over wiskunde te laten gaan. Vandaar dus dat jullie fragmenten van mij kregen en niet zelf een boek konden meenemen. Wat vonden jullie van die extra voorwaarde? Stoorde dat jullie of vonden jullie het wel OK om eens iets anders te lezen?

LL1: Ja, ik vond dat wel beter want het is ook wel gewoon de les wiskunde en als ik dan gewoon een boek meeneem van thuis dan kan ik dat even goed in mijn vrije tijd lezen.

(korte onderbreking van secretariaat voor aanwezigheden)

LL3: Ik ben even de vraag vergeten.

LL2: Ja, ik ook.

LL1: Ik weet dat het over wiskunde ging.

LL2: Ah ja, lezen over wiskunde. Bon, ik begrijp wel dat we tijdens de les wiskunde dingen over wiskunde kregen, maar ik had liever iets anders gelezen. Ik vond het een beetje moeilijk soms om mee te zijn met het verhaal.

LL6: Nee, ik vond het juist een goed idee om het bij het thema van de les te laten passen omdat ja, je kan wiskunde ook vergelijken met veel andere dingen in het leven en dat was leuk om te lezen.

A: Ja, een keer een andere insteek van wiskunde. Zouden jullie dat ook in andere vakken willen? Bijvoorbeeld voor een vak als biologie zijn er ook wel heel veel teksten beschikbaar.

LL5: Ja, het zou interessant zijn om eens biologische boeken te lezen, mevrouw.

(andere leerlingen lachen)

LL1: Ik denk dat wiskunde wel beter zou zijn want dat wordt wel vaker gebruikt in heel veel dingen.

LL2: Ik had liever Nederlands dan want we spreken heel de dag Nederlands dus dan kan je ook misschien je woorden lezen.

LL3: Ik dacht eerst toen we in wiskunde gingen lezen dat we vraagstukken gingen doen. Ik was wel blij dat het dit was.

A: Ja, de hele tijd gewoon vraagstukken lezen was zeker niet de bedoeling.

LL3: Ja, dat zag ik onder “lezen”.

A: Euh, OK, het zelf lezen, hoe hebben jullie dat ervaren?

LL2: Wel soms vond ik het een beetje niet leuk omdat het een beetje vroeg in de ochtend was en ik een beetje moe was. Euh, ik had het liever in de namiddag ofzo gelezen, maar ik kon het wel lossen ofzo. Het was gewoon niet zo makkelijk om te beginnen.

A: Ja, een beetje de concentratie zoeken om te starten

LL2: Ja

LL3: Ik vond het goed dat iedereen individueel mocht lezen, dat we niet zo moesten voorlezen, dat iedereen gewoon op zijn eigen tempo kon lezen.

A: Iemand van jullie die nog iets wil aanvullen?

LL4-7: Nee

A: Wat vonden jullie van de tijd?

LL5: Er was genoeg tijd.

Alle LL: ja

LL5: Ik kon meestal heel de bundel lezen.

A: OK, daarnet werd al de concentratie aangehaald in het begin van de dag. Wat vonden jullie ervan dat dit het eerste lesuur was.

LL5: Ja, ik vond het niet het beste idee, mevrouw.

(andere leerlingen knikken en lachen)

LL5: Want als ik een slechte slaap had, ging ik bijna in slaap vallen dus ik denk dat het beter in de namiddag zou zijn.

A: Wat zou dan het ideale lesuur zijn in de namiddag? Vlak na de middag?

LL2,3,5: Ja, vlak na de middag.

A: Of het laatste uur van de dag?

Alle LL: Nee nee, dat ook niet, zeg, echt niet.

LL2: Zo ochtend, dat wordt moeilijk.

A: OK. Het concept waarbij je zelf je eigen boek mag meebrengen dat kan ook toegepast worden met eventueel een extra uur. Zouden jullie daarvoor open staan?

LL3,4: Buiten de schooluren? Na school?

A: Ja, of over de middag.

LL2,3: Nee nee.

LL1: Onze lessen zijn al tot 16u, dat is later dan normaal.

LL3: Dat is echt al genoeg.

LL1: Ik heb ook nog naschoolse hobby's dus daar heb ik ook tijd voor nodig.

LL4: Als ik lees, dan lees ik liever thuis dan op school.

LL6: Ja.

A: Dat is ook nog een vraag die we hadden: nu is het altijd in de klaslokaal gebeurd dat lezen, zouden jullie dat liever op een andere plaats doen? Er is hier bijvoorbeeld een mooie bibliotheek op school, denken jullie dat dat beter zou zijn?

LL3: Nee, niet echt, er zijn daar maar drie comfortabele stoelen, voor de rest zijn het dezelfde stoelen als hier.

A: Ja, OK.

LL3: Dus dat zou eigenlijk hetzelfde zijn. Als we nu echt een hele zithoek hadden, dat zou wel leuker zijn geweest.

LL2: Nee, ik denk als we een zithoek hadden of als we boven in het panorama zaten dat ik echt in slaap zou vallen.

LL1: Ja, in de ochtend, ja.

LL2: Ja, als we zo comfortabel zouden zitten. Dus ik vind het wel goed dat we op een stoel want dat houdt ons wel bij de les.

A: OK, stel dat de school zo'n zithoek zou installeren en dat het niet het eerste uur van de dag is...

LL2, 3, 4: Ja, dat zou goed zijn.

A: Euh, zijn er momenten waarbij je voelde dat je meer gemotiveerd was om te lezen dan andere en zo ja, kan je benoemen waarom?

(stilte)

LL3: Euh, als het verhaal me meer aansprak, dan had ik meer zin om het vervolg te lezen. Bijvoorbeeld met die kans en het casino, dat vond ik wel interessant en dan wilde ik wel verder lezen, maar er waren ook delen die ik minder interessant vond.

LL2: Ja, sowieso.

A: Dus vooral inhoud-gerelateerd dan?

LL3: Ja

A: Was dat bij iedereen zo?

LL6: Bij mij was het meer van, als ik begon te lezen had ik er niet echt veel zin in, maar naar dat ik het verhaal begon te kennen en mijn weg een beetje begon te vinden was ik nieuwsgierig om meer te lezen.

A: Ja, OK. Euh, nu ging het altijd over wiskunde. Heeft dat een effect gehad op de manier waarop jullie naar wiskunde kijken of is dat onveranderd?

(leerlingen lachen en schudden het hoofd)

A: Onveranderd, dat mag he. Ja, het idee van deze sessies is gebaseerd op het LIST-concept waarbij het eigenlijk de bedoeling is om een stuk intro te hebben, een stuk voorlezen, een stuk zelf lezen en achteraf kan er dan ook een uitwisseling zijn over wat je gelezen hebt. Nu was dat laatste meestal heel kort, de lesuren zijn ook maar 40 minuten en het is veel om het er allemaal in te doen, maar hebben jullie ideeën om die uitwisseling wat te bevorderen? Om er achteraf wat meer over te babbelen. Of denk je, ik zou liever doen buiten de les dan in de les?

LL1: Maar ik denk ook hier omdat niet iedereen hetzelfde heeft gelezen, ik denk dat, ja, da's moeilijk om er een gesprek over te hebben als maar één persoon een van de delen gelezen heeft.

LL3: Maar nee, dat kan juist leuk zijn. Dan moet je de andere verhalen niet lezen, dan kunt ge dat uitleggen aan elkaar.

LL2: Ja.

LL1: Maar dan, dan is er geen conversatie. Dan leg je het gewoon uit, dan kon die dat net zo goed voordien hebben gelezen.

LL3: Ah ja, OK ja.

A: En in de sessies waar jullie wel allemaal hetzelfde gelezen hebben?

LL1: Ja, dat zou wel kunnen.

LL3: Ja, dat zou wel gekund hebben maar ik weet niet zo goed over wat dat dan juist zou moeten gaan. Ik denk dat dat een beetje snel tot einde zou komen die conversatie. Als dat zo vragen zijn van “ja, vond je het leuk?” enzo, dan antwoord je zo snel ja of nee en dan...

A: Nog iemand die iets wil aanvullen?

LL1: Het is ook wiskunde dus daar is niet echt veel te discussiëren dus je kan niet zo zeggen van nee, da's niet goed ofzo, je kan geen ruzie maken, want het is gewoon zo.

(leerlingen lachen)

A: Wiskunde is ook nog altijd veranderlijk. Sommige dingen zijn nog niet bewezen of plots blijkt dat een bewijs niet correct is. Maar ik snap wat je wil zeggen.

Hebben jullie het gevoel dat het lezen in de les een impact heeft op hoe je kijkt tegenover lezen? Of merken jullie dat je rapper een boek zal vastnemen of helemaal niet?

LL2: Nee.

LL3: Goh in het algemeen, de school verplicht om boeken te lezen daarom heb ik in mijn vrije tijd ook minder zin om boeken te lezen ook zo omdat dat vaak rare boeken zijn. Euh, maar hierbij had ik dat niet per se, maar het is ook niet dat ik erdoor in mijn vrije tijd meer ga lezen dat was gewoon een verhaal.

A: Jullie krijgen een lijst van boeken waaruit jullie kunnen kiezen of hoe gaat dat?

LL3: Ja, en soms is het één gezamenlijke boek dat iedereen moet lezen

LL2: En het moet altijd een bepaald genre zijn.

LL3: Ja, zo kolonialisme enzo.

LL2: Ik heb niet zo veel zin om boeken over kolonisatie te lezen, dus...

A: Zou je meer lezen mocht... mocht de keuze vrijer zijn? Mochten ze zeggen van stel een boek voor en we zeggen of het OK is of niet?

LL2: Maar bij sommige vakken doen ze dat. Bijvoorbeeld zo, euh, met Engels mogen we zelf kiezen welk boek. Dus ik denk wel dat mensen dan liever lezen voor een vak Engels dan een vak Nederlands omdat je meer keuzes hebt. Dus ik denk wel dat als je meer keuze hebt dat je dan mensen meer aan het lezen helpt. Maar ik denk misschien dat ze meer zouden lezen op school dan in hun vrije tijd.

LL3: Maar het is ook wel de hoeveelheid van boeken want voor Nederlands moeten wij bijvoorbeeld vijf boeken ofzo lezen, of zes.

LL2: Het is vijf.

LL3: Vijf, en dan ook nog voor Frans en voor Engels één. Het zijn gewoon heel veel en ja, voor school heb je een heel ander leven, buiten school.

LL6: Ik denk dat het grootste probleem is dat we boeken moeten lezen om daarna nog een taak over te maken.

Alle LL: ja.

LL6: En dat is denk ik het grootste probleem want dat demotiveert mensen om te lezen. En ik denk dat als we dan tijdens de school leesmomenen zouden hebben, die niet geëvalueerd zouden zijn dan zouden mensen denk ik meer lezen en meer gemotiveerd zijn.

LL2, 3: ja (anderen knikken)

A: Er zijn scholen waarbij ze dit concept echt dagelijks invoeren voor de leerlingen en dat de leerlingen op het einde van het jaar dan 10-12 boeken gelezen hebben op school. Dat klinkt heel veel, maar ik denk als je echt een halfuur per dag op school kunt lezen, dan gaat dat wel vooruit. Jullie hebben uiteindelijk ook toch al redelijk wat pagina's gelezen. Maar natuurlijk ja, daar moeten de uren voor zijn en... er moet ook interesse voor zijn om dat te doen. Euh, zien jullie dingen ter verbetering naar volgend jaar en zo ja, welke?

LL2: Welke voorbeelden bedoelt u van verbetering?

A: Misschien over het type van de fragmenten. Ja, over de uren hebben we het al gehad, dat misschien het niet het eerste uur niet zo goed was.

LL2: Nee, ik denk dat het voor de rest goed was. Zo dat we keuze en zo hadden was goed, dus, ik denk dat ik de rest niet zou veranderen.

A: Ja, OK. En stel dat jullie gevraagd zouden worden door de directrice: vonden jullie het een aanrader voor toekomstige klassen en zo ja, in welke vakken en hoe vaak? Wat zouden jullie aanbevelingen zijn.

LL3: Ja, ik vond dat in de wiskundeles wel goed.

LL2: Ja, en dan 1x per week ofzo.

LL3: Ja, in Nederlands lezen we sowieso al veel dus ik denk niet dat het nodig is om daar echt een ander moment voor in te lassen en voor andere taalvakken is dat ook sowieso. En voor fysica en chemie, ik zie onze leerkracht dat niet direct doen.

A: Er zijn nochtans heel leuke boeken over fysica en chemie.

LL6: Ik denk wel dat dat een goed idee is, en ik denk zelfs dat we een extra vak zouden moeten hebben voor het lezen, zo een leesmomen. Dat dat niet zo de tijd van de les neemt van wiskunde dat we niet doen. Gewoon wiskundetheorie verliezen.

LL3: Ja, want we hebben al weinig lessen.

LL6: Ja, dus ik denk wel dat dat zo twee keer per week zou kunnen zijn en dan zo twee keer per week 50 minuten, 40 minuten.

A: Ja, jullie hebben zoiets als projectweken. Dat zou eventueel ook kunnen.

LL3: Ik denk persoonlijk dat als je dat zou invoeren als project, tenzij dat je mensen verplicht, dat niet echt veel mensen daar ook voor zouden kiezen. Allé misschien zo, een of twee. Maar ik ga eerlijk zijn, als je de keus krijgt tussen projecten zou ik daar zelf ook niet voor kiezen.

LL1: Nee nee, ik denk gewoon dat dat in het rooster zou moeten zijn, gewoon dan elke week, zoals een ander vak. Naar het voorbeeld van mentoraat.

LL5: Zo een soort van vakflex.

LL1: Ja, een vakflex of zedenleer of zoiets.

LL2,5: Ja, ja, dat is goed.

LL5: Vakflex.

LL2: Zedenleer is dan weer tijdens de lessen.

LL7: Ja, maar zedenleer... (*mompelt*)

LL4,7,2: (*onverstaanbaar*) ... ja.

LL3: Wat zei je? ... Zeg maar.

LL2: Euh, niets speciaals.

(*stilte*)

A: ik heb jullie nog niet zo veel gehoord. Wat is jullie mening?

LL4: Ik denk gewoon dat de algemene ervaring aangenamer zou zijn als de teksten gewoon relevant zijn en met betrekking tot de les. Dus bijvoorbeeld tijdens de les wiskunde lezen over wiskunde en tijdens andere vakken ook... dat dat dan, ja...

A: OK, dus geen apart leesmoment.

LL4: Nee.

A: Maar bijvoorbeeld wel zoals we nu gedaan hebben.

LL4: Ja, dat is goed.

A: En wil jij nog iets zeggen?

LL7: Nee nee, ik ben akkoord.

A: OK, zijn er anders nog dingen die jullie hierover kwijt willen?

LL2,3: Euh, nee.

(*andere leerlingen schudden het hoofd*)

A: OK, bedankt allemaal.

ANALYSE

VOORLEZEN

De leerlingen gaven over het algemeen positieve feedback over het voorlezen aan het begin van de sessies. Ze vonden het fijn om te luisteren naar het voorgelezen fragment en merkten op dat dit hen hielp om in de juiste stemming/'vibe' te komen voor het verdere lezen. Dit wekte de interesse op om verder te lezen.

ZELF LEZEN

De ervaringen met het zelf lezen waren gemengd. Sommige leerlingen vonden het prettig dat ze op hun eigen tempo konden lezen. Anderen vonden het moeilijk om zich te concentreren, vooral omdat de sessies het eerste uur van de dag plaatsvonden en de sommige leerlingen hierdoor moe waren.

UITWISSELING

Er werd kort gesproken over de uitwisseling na het lezen, maar de leerlingen merkten op dat dit vaak beperkt was vanwege de tijdslimiet van de lessen en dat ze dit niet noodzakelijk in de klas willen doen. Enkele leerlingen gaven aan dat het moeilijk was om een gesprek te voeren over de gelezen teksten als niet iedereen dezelfde tekst had gelezen. Anderzijds vond één leerling het wel interessant om op die manier de andere verhalen te horen.

WISKUNDE & LEZEN

Er waren gemengde gevoelens over het feit dat de gekozen fragmenten gerelateerd waren aan wiskunde. Sommigen vonden het passend voor de les, terwijl anderen liever iets anders hadden gelezen.

LEESMOTIVATIE

Er werd veel gesproken over leesmotivatie tijdens het interview. De meeste leerlingen gaven aan dat de leessessies hun interesse in lezen in de sessie zelf verhoogden, vooral als ze zich konden identificeren met het onderwerp van de teksten. Desondanks vonden ze niet dat de sessies een effect hebben gehad op hun algemene motivatie om te lezen. Enkele leerlingen haalden aan dat verplicht lezen voor schooltaken in andere vakken hun motivatie

om in hun vrije tijd te lezen verminderde. Over het algemeen waren leerlingen enthousiast. Er kwam ook waardering voor de mogelijkheid om zelf fragmenten te kiezen om te lezen.

LEZEN & SCHOOL IN HET ALGEMEEN

Er werd gesuggereerd dat meer keuze en vrijheid in het leesmateriaal op school de motivatie van de leerlingen zou kunnen vergroten, vooral als er geen verplichte opdrachten aan verbonden zijn. Sommige leerlingen gaven aan dat ze door de verplichte boekenlijsten, die volgens hen niet-adaptief zijn, in andere vakken minder geneigd waren om in hun vrije tijd te lezen. Enkele leerlingen haalden aan dat ze het ook wel een idee vonden om met lezen aan de slag te gaan in andere niet-taalkvakken zoals biologie. Er waren wel twijfels of elke leerkracht dat zou willen en kunnen doen.

Mochten de leessessies aangeboden worden als keuze (bijvoorbeeld een project of volledig keuzevak), zouden de leerlingen hier wellicht niet voor kiezen. De leerlingen stonden wel open voor het idee om lezen op te nemen als een apart vak (binnen de huidige schooluren), vergelijkbaar met zedenleer of vakflex. Dit zou volgens hen meer tijd en ruimte bieden voor leesactiviteiten zonder de druk van andere vakken.

TOEPASSING ABC-MODEL

1. Autonomie:

- Leerlingen waardeerden de mogelijkheid om zelf fragmenten te kiezen om te lezen. Dit gaf hen een gevoel van controle over hun leerproces en stimuleerde hun autonomie. Ook het op eigen tempo kunnen lezen werd gewaardeerd.
- LEZEN & SCHOOL IN HET ALGEMEEN: Sommige leerlingen gaven aan dat ze liever zelf boeken zouden kiezen om te lezen, wat suggereert dat meer keuzevrijheid in leesmateriaal hun autonomie zou vergroten.

2. Betrokkenheid:

- Over het algemeen toonden de leerlingen interesse en betrokkenheid bij de leessessies. Ze waardeerden het voorlezen aan het begin van de sessies omdat het hen hielp om in de juiste stemming te komen en interesse te wekken voor het verdere lezen. De meeste leerlingen waardeerden het dat er een andere insteek was van wiskunde (minder abstract, toepassingen in het dagelijkse leven) .

- Echter, sommige leerlingen vonden het moeilijk om zich te concentreren tijdens het lezen zelf, vooral vanwege vermoeidheid 's ochtends. Dit kan de betrokkenheid bij het lezen verminderen.

3. Competentie:

- Leerlingen voelden zich competent om op hun eigen tempo te lezen. Één leerling gaf aan dat sommige teksten wat moeilijk waren, dit zou het gevoel van competentie kunnen ondermijnen.
- Er waren echter ook uitdagingen, zoals het feit dat sommige leerlingen het moeilijk vonden om zich te concentreren tijdens het vroege ochtenduur, wat hun gevoel van competentie zou kunnen beïnvloeden.