****

Het stimuleren van intrinsieke motivatie bij het vak begrijpend lezen.

**Schooljaar 2016-2017**

01-05-2017

Marije van Empel

2223627

René van Heugten & Esther Somers

Inhoudsopgave

[Samenvatting 3](#_Toc484118234)

[1. Probleemanalyse 4](#_Toc484118235)

[1.1 Aanleiding en context 4](#_Toc484118236)

[1.2 Probleemstelling 5](#_Toc484118237)

[2. Theoretisch kader 6](#_Toc484118238)

[2.1 inleiding 6](#_Toc484118239)

[2.2 Intrinsieke motivatie 6](#_Toc484118240)

[2.2.1 Intrinsieke motivatie stimuleren 6](#_Toc484118241)

[2.2.3 Bepalende factoren voor intrinsieke motivatie 7](#_Toc484118242)

[2.2.4 De onderliggende gedachtegang bij kinderen voor motivatie 7](#_Toc484118243)

[2.3 Begrijpend lezen 7](#_Toc484118244)

[2.3.1 De pijlers van begrijpend lezen 7](#_Toc484118245)

[2.3.2 Didactische uitgangspunten bij begrijpend lezen 8](#_Toc484118246)

[2.3.3 Interactie tussen leerkracht en leerling bij begrijpend lezen 8](#_Toc484118247)

[2.4 Koppeling begrijpend lezen en intrinsieke motivatie 9](#_Toc484118248)

[2.5 Onderzoeksvragen 10](#_Toc484118249)

[3. Opzet van onderzoek 11](#_Toc484118250)

[3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling 11](#_Toc484118251)

[3.2 Respondenten 12](#_Toc484118252)

[3.3 Instrumenten 12](#_Toc484118253)

[3.4 Wijze van data-analyse 13](#_Toc484118254)

[4. Resultaten 15](#_Toc484118255)

[5. Conclusies en aanbevelingen 17](#_Toc484118256)

[5.1 Conclusies 17](#_Toc484118257)

[5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces 19](#_Toc484118258)

[5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen 19](#_Toc484118259)

[Bronnenlijst 21](#_Toc484118260)

[Bijlagen 23](#_Toc484118261)

[Bijlage A – enquête leerkrachten 24](#_Toc484118262)

[Bijlage B – Observatielijst 26](#_Toc484118263)

# Samenvatting

*Het doel van dit onderzoek was om op basisschool X onderzoek te doen naar de leerkrachtvaardigheden van de leerkrachten omtrent het stimuleren van intrinsieke motivatie bij het vak begrijpend lezen. Vanuit de probleemanalyse is gebleken dat leerkrachten hier al een aantal jaren vragen over hebben en graag zouden willen weten hoe zij het begrijpend leesonderwijs kunnen verbeteren. De onderzoeksvraag die voortgekomen is uit de probleemanalyse is dan ook: ‘In hoeverre dienen de leerkrachten op basisschool X de benodigde leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren bij het vak begrijpend lezen?’. Om deze vraag te beantwoorden zijn enquêtes uitgedeeld bij de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8. Ook zijn in vijf klassen leerkrachten geobserveerd tijdens een of twee begrijpend leeslessen. Aan de hand van de analyses van de enquêtes en observaties heeft een groepsinterview plaatsgevonden. Na het analyseren van de resultaten is te concluderen dat de leerkrachten over veel leerkrachtvaardigheden beschikken, maar dat zij een aantal cruciale leerkrachtvaardigheden dienen te verbeteren. Na deze conclusie zijn de aanbevelingen gedaan. Een van de belangrijkste aanbevelingen is het ‘modelen’ tijdens de instructie en hierbij de leerlingen ook interactief te betrekken. Ook wordt aanbevolen dat de leerkrachten meer na moeten gaan waar de interesses van de leerlingen liggen en daar de teksten op uit te kiezen. Het benoemen van het leesdoel, met de daarbij behorende criteria, stimuleert ook de intrinsieke motivatie bij het vak begrijpend lezen en dit is tevens de laatste aanbeveling die gedaan is.*

# 1. Probleemanalyse

## 1.1 Aanleiding en context

Vanaf de jaren 80 werken basisscholen in Nederland met methoden voor begrijpend lezen. Veel van deze methoden zijn instructie gebonden, maar een aantal methoden geeft ook mogelijkheid tot interactie en samenwerking van de leerlingen. In het begin waren de methoden vooral gericht op het vragen stellen aan de hand van de tekst. Tegenwoordig is ook het leesproces een belangrijke rol gaan spelen bij het geven van begrijpend lezen (Kennisnet, z.j.).

In de regio Helmond wonen veel kinderen met een taalontwikkelingsachterstand. Daarom is door de gemeente van Helmond bewust gekozen voor het oprichten van topklassen op basisscholen (BCO Onderwijsadvies, 2015). In deze topklassen krijgen kinderen uit groep 7 en 8 extra ondersteuning op het gebied van taal, woordenschat en begrijpend lezen. Het Begeleidingscentrum voor Onderwijs en Opvoeding (BCO Oderwijsadvies) begeleidt, ondersteunt en adviseert de leerkrachten die lesgeven in de topklassen. Het schoolbestuur van basisschool X geeft in het Schoolplan 2014 – 2018 aan dat op basis van de evaluatie van het vorige schooljaar (2015 – 2016) dit jaar nieuwe acties gepland worden (Schoolplan basisschool X 2014 - 1018). De werkgroep taal heeft vanuit het schoolplan als doel opgesteld om beter te scoren op toetsen, passend onderwijs aan te kunnen bieden en leren om beter om te gaan met begrijpend lezen.

Basisschool X is gelegen in het centrum van Helmond. Ook op Basisschool X bestaat een grote taalontwikkelingsachterstand bij de leerlingen. De school telt 405 leerlingen en 40 personeelsleden. Het gebouw van basisschool X is gehuisvest in het gebouw van een wijkhuis. Ook op basisschool X is een topklas waarin 10 kinderen uit groep 7 zitten. Zij krijgen op de dinsdag en donderdag van 09:30 uur tot 14:30 uur, buiten de klas, extra ondersteuning bij hun taalontwikkelingen. Tussen de leerkrachten van de groepen 7 en de leerkracht van de topklas vindt regelmatig overleg plaats op het gebied van het aanbieden van de leesstrategieën. Ook wordt op schoolniveau gekeken naar het vakgebied taal. Hiervoor is een taalwerkgroep opgericht, bestaande uit leerkrachten van de onderbouw en de bovenbouw.

In de eerste bijeenkomst van de taalwerkgroep, op dinsdag 4 oktober, is met enkele leerkrachten gesproken over begrijpend lezen op basisschool X. Daaruit is gebleken dat vorig jaar al is gekeken naar het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij de leerlingen. Het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij leerlingen blijkt een probleem te zijn in een aantal klassen. Een aantal leerkrachten geeft aan dit probleem nog steeds te ervaren, daarom wil basisschool X vanaf dit schooljaar meer onderzoek naar het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij het vak begrijpend lezen. Een aantal leerkrachten heeft vorig jaar aangegeven niet te weten hoe ze dit aan moeten pakken, zo bleek uit de gesprekken met de leerkrachten die zich inzetten voor het verbeteren van het taalonderwijs op basisschool X (persoonlijke communicatie, oktober 2017).

Op basisschool X wordt in verschillende klassen begrijpend lezen gegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip (CED-Groep). Ook wordt begrijpend lezen geïntegreerd met Argus Clou (Malmberg). Dit is een methode voor wereldoriëntatie.

Uit een gesprek met de directeur van basisschool X op 23 oktober 2016, blijkt dat het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij leerlingen verder reikt dan alleen begrijpend lezen. Volgens de directeur is het van belang dat leerkrachten inzien dat hun eigen handelen ertoe doet. Dit is volgens hem de eerste winst die behaald moet worden, van leerkracht tot leerling. Voor leerkrachten is het probleem het grootst. De directeur zegt dat “de nieuwsgierigheid van kinderen vroeg wordt platgeslagen, waardoor de intrinsieke motivatie wegvalt”. Zo stelt hij ook dat de methode geen invloed heeft op de motivatie bij begrijpend lezen. Daarom wil de school ook geen nieuwe methode aannemen, maar ingaan op het leerkrachthandelen. Buiten de kaders denken en met nieuwe innovatie aanpakken komen, is wat de directie van basisschool X graag wil zien. De directeur wil graag zien dat leerkrachten binnen de school bij elkaar gaan kijken en op elkaar reflecteren. Dit is volgens de directeur de eerste stap om te komen tot de vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te stimuleren.

Naar aanleiding van een gesprek met de intern begeleider van Basisschool X, ontstond een nieuw inzicht met betrekking tot het stimuleren van de intrinsieke motivatie. De intern begeleider gaat vooral in op de onderliggende gedachte van de motivatie van de leerlingen. Zij geeft aan dat door middel van diagnostische gesprekken leerlingen zich gehoord en gezien voelen. Acceptatie is volgens haar de eerste stap om vervolgens te komen tot het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Ook wijst de intern begeleider op De Zelfinstructiemethode van Meichenbaum. Zij geeft aan dat de focus van de leerkrachten bij De Zelfinstructiemethode behoort te zijn gedurende de lessen, zodat de leerlingen de bijbehorende stappen eigen kunnen maken.

De directeur en intern begeleider bekijken het probleem vanuit verschillende perspectieven. De directeur is vooral gericht op het leerkrachthandelen en de intern begeleider is vooral gericht op de ontwikkeling van de leerlingen. Wel stellen zij beide dat het stimuleren van intrinsieke motivatie heel erg samenhangt met het handelen van de leerkrachten en de ontwikkeling van de leerlingen.

## 1.2 Probleemstelling

Vanuit de aanleiding en context is duidelijk geworden dat op het gebied van leerkrachtvaardigheden om de intrinsieke motivatie te stimuleren tijdens begrijpend leeslessen een onderzoek gestart kan worden op basisschool X. Doordat leerkrachten aangegeven hebben dat zij het stimuleren van de intrinsieke motivatie nog steeds als probleem zien tijdens hun begrijpend leeslessen is een onderzoek van belang voor de ontwikkeling van de leerlingen. Daarom is dit onderzoek gericht op het leerkrachthandelen van leerkrachten van basisschool X om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkrachten de benodigde leerkrachtvaardigheden verder dienen te ontwikkelen om de intrinsieke motivatie van leerlingen de stimuleren bij het vak begrijpend lezen.

# 2. Theoretisch kader

## 2.1 inleiding

In dit hoofdstuk is informatie te vinden over intrinsieke motivatie en begrijpend lezen. In het theoretisch kader wordt duidelijk gemaakt waarom het van belang is dat leerkrachten de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren en hoe zij dit kunnen doen. Ook wordt het belang van een juiste begrijpend leesles aangetoond. Welke factoren zijn nodig om een juiste begrijpend leesles te geven en vanuit welke perspectieven zijn deze factoren bepaald? Op het eind van dit hoofdstuk wordt de koppeling gemaakt tussen intrinsieke motivatie en begrijpend lezen.

## 2.2 Intrinsieke motivatie

Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2014) omschrijven de gemotiveerde leerling als betrokken, nieuwsgierig en beter in staat om te gaan met uitdagingen en tegenslagen. De gemotiveerde leerling behaalt ook betere schoolresultaten dan de minder gemotiveerde leerling. Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck stellen ook dat de motivatie bij leerlingen afneemt gedurende de schoolloopbaan. De natuurlijke neiging van een leerling om activiteiten uit te voeren vanwege het inherente plezier dat bij de activiteit wordt beleefd, gebruiken Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck om intrinsieke motivatie aan te duiden. Lens en Depreeuw (1998) en Ryan en Deci (2000) vullen hierbij aan dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn als ze spontaan geïnteresseerd zijn om iets nieuws te leren. Hierbij verwijst motivatie naar het uitvoeren van de activiteit door de activiteit zelf.

### 2.2.1 Intrinsieke motivatie stimuleren

Deci et al. (1981) stellen dat het leerproces en de kwaliteit van de motivatie van leerlingen sterk bepaald worden door de stijl van de leraar. Het is van belang dat die stijl stabiel blijft gedurende het gehele schooljaar. Vansteenkiste et al. (2007) beamen dit en gaan hierop in door aan te geven dat onder leraarstijl de algemene houding van een leraar ten aanzien van zijn leerlingen aanduidt. Een leraar die leerlingen inbreng geeft in het leerproces, wordt als autonomieondersteunend beschreven. Reeve en Yang (2006) hebben de leraarstijl autonomieondersteunend opgedeeld in drie componenten: identificeren, voeden/ondersteunen en opbouwen van persoonlijke interesses en waarden. Onder het identificeren verstaan Reeve en Jang (2006) dat leerkrachten weten wat leerlingen echt willen, wat hen interesseert en bezighoudt. Ook waar hun werkelijke leerbehoeften liggen valt onder identificeren. Bij voeden en ondersteunen gaat het er om dat leerkrachten open vraagstellingen en open opdrachten aanbieden waardoor kinderen aangemoedigd worden om zelf te denken. Het bieden van zelf keuzes maken draagt eraan bij om de interesses en waarden van de leerlingen te verwezenlijken. Bij opbouwen stellen Reeve en Jang (2006) dat het van belang is dat de leerkracht duidelijk kan maken waarom een bepaalde activiteit nodig is. Dit kan motiverend werken voor de leerlingen. Vansteenkiste et al. (2004) vullen aan dat er interactie dient te zijn tussen leerkracht en leerlingen. Die interactie dient open te zijn en respectvol voor de inbreng, ideeën en opvattingen van de leerlingen.

Grolnick en Ryan (1989), Reeve en Jang (2006) en Van Loon et al. (2012) stellen dat leerkrachten die autonomieondersteunend en structuurondersteunend zijn de motivatie bij leerlingen stimuleren. Het gaat hierbij om vrijheid geven en daarbij duidelijke verwachtingen te scheppen. Doordat leerlingen hierdoor gestimuleerd worden in hun motivatie, zullen de leerlingen een beter leerresultaat behalen. Vansteenkiste et al. (2007) vult hierbij aan dat leerlingen die gemotiveerd zijn diepgaander leren, nieuwe kennis beter toe kunnen passen in een andere context en zich gelukkiger voelen.

### 2.2.3 Bepalende factoren voor intrinsieke motivatie

Volgens onderzoek van Csikszentmihalyi (1990) naar de flowtheorie, komen leerlingen in een bepaalde flow als het gaat om motivatie. De flow blijkt vooral op te treden wanneer leerlingen uitgedaagd worden in hogere mate en een hogere mate van competentie ervaren.

Ryan en Deci (2000) en Vansteenkiste, Ryan en Deci (2008) beamen dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulatie of de zelfsturing heel bewust plaatsvindt bij leerlingen. Wanneer dit het geval is, zal dit leiden tot leren van hogere kwaliteit. Ryan en Deci (2000) en Sierens en Vansteenkiste (2009) stellen ook dat de vorm persoonlijk belang van extrinsieke motivatie dicht bij intrinsieke motivatie ligt. Bij deze vorm voeren de leerlingen een leeractiviteit uit, omdat ze het belang hiervan inzien. Het doel wat ze zelf voor ogen hebben, sluit aan bij het doel van de leeractiviteit. Er is hierbij sprake van identificatie met het doel van de leeractiviteit, waardoor leerlingen meer plezier ervaren in de leeractiviteit. Hierdoor vertonen de leerlingen meer doorzettingsvermogen wanneer iets niet direct lukt.

### 2.2.4 De onderliggende gedachtegang bij kinderen voor motivatie

Ros, Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2014) geven aan dat er volgens Verbeeck (2010) verschillende aspecten zijn waardoor een kind geen motivatie voelt bij een bepaald doel. Dit kan voortkomen uit de leerling die geen belang hecht aan het doel of de leerling is niet bekend met het doel. Ook kan dit komen doordat de leerling zich niet bekwaam voelt of dat de leerling geen ondersteuning krijgt, maar deze wel nodig acht. Het kan ook zijn dat de leerling niet gelooft dat de uitvoering van de leeractiviteit tot het gewenste doel zal leiden. Het kan ook aan iets heel anders liggen waardoor de leerling op dat moment belangrijkere of aantrekkelijkere zaken voor ogen heeft. Csikszentmihalyi (1990) beaamt deze theorie vanuit de flowtheorie. Hij stelt dat als er geen vorm van uitdaging is voor de leerling en ook geen hogere orde van competentie, bij de leerling apathie ontstaat. De leerling doet dan vaak niks meer. Ook stelt Csikszentmihalyi (1990) dat leerlingen die wel een hogere orde van uitdaging krijgen, maar niet competent zijn, de leerling angst ontwikkeld. Dit kan ook andersom zijn. Als de leerling niet uitgedaagd wordt, maar zich wel competent voelt, ontstaat er verveling.

## 2.3 Begrijpend lezen

Gijsel en Westerbeek (2010) omschrijven begrijpend lezen als het construeren en achterhalen van de betekenis van teksten. Dit hangt af van een aantal factoren. Kenmerken van een tekst spelen hierbij een rol, maar ook de eigenschappen van de lezer zijn van belang. Gijsel en Westerbeek (2010) stellen dat leerlingen gemotiveerd moeten zijn, relevante voorkennis moeten activeren en beschikken over een goede technische leesvaardigheid en een grote woordenschat om een tekst begrijpend te kunnen lezen. Förrer en Mortel (2010) omschrijven begrijpend lezen als een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen. Deze elementen zijn de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Förrer en Mortel geven aan dat als de lezer nadenkt over wat er staat, wat de schrijver wil zeggen met de tekst en als de lezer nadenkt over de vraag wat ede tekst voor hemzelf betekent, de lezer bezig is met een betekenisgevend proces, wat de essentie van lezen is.

### 2.3.1 De pijlers van begrijpend lezen

Förrer en Mortel (2010) geven aan dat begrijpend lezen steunt op twee pijlers. De eerste is kennis en woordenschat. De tweede is sturing van het eigen leerproces. Onder de eerste pijler van begrijpend lezen; kennis en woordenschat vallen twee verschillende soorten kennis. De eerste is kennis van taal en de tweede is kennis van de wereld en woordenschat. Mortel en Ballering (2014) beamen deze twee pijlers. Marzano (2004) vult hierbij aan dat de sociaal-economische achtergrond van leerlingen veel invloed heeft op het verwerven van de algemene kennis. De With (2013) heeft een derde aanvulling hierbij dat leerkrachten leerlingen kunnen stimuleren om de woordenschat te verbreden door nieuwe woorden aanleren, uitdagen om de aangeleerde woorden te gebruiken in verschillende contexten. Hierbij ook de leerlingen bewust te laten worden van woorden dei zij niet kennen en de leerlingen stimuleren om gretigheid en een aanpak te ontwikkelen om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen.

Onder de tweede pijler van begrijpend lezen; sturing van het eigen leerproces, zet de lezer leesstrategieën in. Uit onderzoek van Duke en Pearson (2002) blijkt dat leesstrategieën de lezer kunnen helpen de tekst te begrijpen. Leesstrategieën houden het denkproces in gang tijdens het lezen. Afflerbach (2012) beaamt het onderzoek van Duke en Pearson, maar geeft wel aan dat leesstrategieën niet het doel zijn van de instructie van begrijpend lezen. Fisher, Frey en Alfaro (2013) beamen dit door te vermelden dat leesstrategieën slechts een middel zijn die de lezer gebruikt om de tekst te begrijpen. Van Elsäcker, Van Druenen en Droop (2014) beamen ook dat een strategie een middel is en geen doel. Een lezer zet een strategie bewust in om moeilijkheden in de tekst op te lossen. Förrer en Mortel (2010) beamen hier ook dat het aanleren van strategieën geen doel op zich zijn, maar dat het vaardigheden zijn om een tekst te begrijpen. Over het algemeen zijn veel wetenschappers het dus met elkaar eens dat leesstrategieën geen doel zijn bij begrijpend lezen, maar een middel zijn om een tekst te begrijpen.

### 2.3.2 Didactische uitgangspunten bij begrijpend lezen

Robbe (2011) geeft een aantal voorbeelden van mogelijke werkvormen om begrijpend lezen aan te bieden. Robbe stelt dat een goede werkvorm leerlingen motiveert waardoor de leerlingen eerder tot tekstbegrip komen. Robbe stelt vier criteria aan een goede werkvorm. De eerste werkvorm gaat om het bijdragen aan het realiseren van het lesdoel. De tweede werkvorm gaat om het activeren van de lezer. De derde werkvorm gaat over het aansluiten bij de leerstijl van de leerling en de tekst en de laatste werkvorm gaat over een zoveel mogelijke afspiegeling van het dagelijks leven.

Robbe (2011) stelt dat bij een goede werkvorm die het lesdoel realiseert, is het van belang dat de leesles een duidelijk lesdoel heeft. Het activeren van de lezer kan door werkvormen die de leerlingen stimuleert tot zinvol bezig zijn met een tekst. Hierdoor helpt de tekst de leerlingen de tekst beter te begrijpen. De werkvorm die aansluit bij de leerling en de tekst gaat over de verschillende intelligenties van leerlingen. Robbe stelt dat er voor afwisselende werkvormen gekozen moet worden om aan te sluiten bij de verschillende intelligenties van de leerlingen. Hogeveen (2005) beaamt dat de werkvorm aan moet sluiten bij de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Voor de laatste werkvorm stelt Robbe dat leerlingen teksten lezen die aansluiten bij het dagelijks leven, zodat leerlingen deze handig kunnen inzetten in het gewone leven. Robbe verwijst hierbij naar het vermogen van leerlingen om in te zien wat het nut en de noodzaak van lezen is, waardoor de leerling de leesactiviteit het beste leert. Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012) vullen aan dat leerlingen die begrijpend lezen moeilijk vinden, werkvormen nodig hebben waarbij de leerlingen teksten krijgen die net iets boven hun niveau zijn om hierbij leesstrategieën toe te passen en te kunnen oefenen.

### 2.3.3 Interactie tussen leerkracht en leerling bij begrijpend lezen

Pressley (2006) komt tot de conclusie op basis van diverse onderzoeken dat effectieve begrijpend leesinstructies inhouden dat de leerkracht een beperkte set van strategieën ‘modelt’, waarnaar de leerlingen de aangeleerde strategieën in een betekenisvolle context toe kunnen passen. De interactie tussen leerkracht een leerling is hierbij cruciaal, zo stelt Pressley. Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012) beamen dat ‘modelen’ een sterk middel is bij de instructie van begrijpend lezen. Leerlingen zien hoe een leerkracht worstelt met de tekst en hoe u door middel van redeneren tot een oplossing komt.

Hieruit is te concluderen dat de interactie tussen leerkracht en leerling van belang zijn als het gaat om effectieve werkvormen voor begrijpend lezen. De leerkracht moet achterhalen wat de leerling motiveert en interesseert, waarop de leerkracht zijn lessen kan aanpassen en aanbieden op een betekenisvolle manier.

## 2.4 Koppeling begrijpend lezen en intrinsieke motivatie

Robbe (2011) stelt dat juist de motivatie en interesse van een lezer onmisbare elementen zijn om te komen tot het begrijpen van een tekst. Van Elsäcker (2002) vult hierbij aan dat leesmotivatie en strategiegebruik sterk samenhangen met elkaar. Het is van belang dat een methode voor begrijpend lezen ook motiverend is voor de leerlingen. Fisher, Frey en Lapp (2012) vullen hierbij aan dat de inhoudelijke organisatie van begrijpend lezen veel invloed heeft op de motivatie van de leerling. Hierbij gaat het om de relevantie van de lesdoelen, de mogelijkheden om onderwerpen verder uit te diepen en de mogelijk om keuzes te maken bij het verder uitdiepen van deze onderwerpen. Ook stellen Fisher, Frey en Lapp dat leerlingen gemotiveerd zijn als zij de kans krijgen om te leren op basis van de principes van sociale interactie.

Ballering en Van De Mortel (2014) geven aan dat gemotiveerde lezers vaak meer kunnen lezen dan hun leerkrachten van hen verwachten. Het is van belang dat de leerkracht weet wat de leerlingen interesseert en daarop teksten aanbiedt aan de leerlingen. Hierdoor wordt de kans groter dat leerlingen bereidt zijn om zich in te spannen om de tekst goed te begrijpen, waardoor de intrinsieke motivatie van de leerlingen aangesproken wordt. Ballering en Van De Mortel stellen ook dat het van belang is dat leerkrachten de interesse van leerlingen opwekken door te vertellen wat door de leerkracht gelezen wordt en waarom de leerkracht daarin geïnteresseerd is. Fisher, Frey en Lapp (2012) benadrukken dat motivatie niet beperkt is tot interesse en genieten van het uitvoeren van een taak, maar dat weten wat je kunt bereiken door te oefenen juist ook motiverend kan werken.

Hierdoor is te concluderen dat motivatie en begrijpend lezen heel erg met elkaar samenhangen. Door interesses en het vermogen van leerlingen om door te zetten en te oefenen, te combineren met leesteksten die hierop aansluiten, zullen kinderen gemotiveerder zijn om de tekst te begrijpen.

## 2.5 Onderzoeksvragen

Vanuit de probleemanalyse is gebleken dat het probleem van basisschool X ligt bij de benodigde leerkrachtvaardigheden om intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren bij het vak begrijpend lezen. In het theoretisch kader is gebleken dat ‘modelen’, de interesses van leerlingen en het benoemen van het kennisdoel en leesdoel belangrijke aspecten zijn om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren. Vanuit de probleemanalyse en het theoretisch kader zijn de volgende hoofdvraag en deelvragen ontstaan.

Hoofdvraag

In hoeverre dienen de leerkrachten op basisschool X de benodigde leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren bij het vak begrijpend lezen?

Deelvragen

1. In hoeverre zien de leerkrachten van basisschool X dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen?

2. In hoeverre komt de kennis van de leerkrachten op basisschool X, over de manier waarop intrinsieke motivatie gestimuleerd kan worden, overeen met de theorie van Reeve en Jang (2006) en Vansteenkiste et al. (2004)?

3. Welke elementen uit de theorie van Förrer en Mortel (2010) zijn herkenbaar in het huidige handelen van de leerkrachten van basisschool X op dit moment om de intrinsieke motivatie van hun leerlingen voor begrijpend lezen te stimuleren?

4. In hoeverre is er uniformiteit binnen het team van basisschool X met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen?

# 3. Opzet van onderzoek

## 3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het onderzoek was deels kwalitatief en deels kwantitatief. Uitgaande van de enquête was het onderzoek kwantitatief. De resultaten van de enquêtes waren objectief en gericht op variabele. Hierbij kon het gemiddelde berekend worden van de door leerkrachten ingevulde punten van de puntenschaal. Uitgaande van het groepsinterview was het onderzoek kwalitatief. De resultaten waren vooral interpretatief en subjectief. De respondenten konden nieuwe ideeën en inzichten geven tijdens het groepsinterview (Baarda, 2014).

Om deelvraag een -visie samenhang intrinsieke motivatie en begrijpend lezen- te beantwoorden is gekozen voor een enquête om in beeld te krijgen in hoeverre de leerkrachten inzien dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen. Er is gekozen voor een enquête, omdat hierin de respondenten een vaste keuze van antwoorden hebben, waardoor het gemakkelijk is om de enquête in te vullen (Baarda, de Goede en Kalmijn, 2000).

Om deelvraag twee -overeenkomst kennis van de leerkrachten- te beantwoorden is ook gekozen voor een enquête om in beeld te krijgen over welke kennis de leerkrachten beschikken en in hoeverre deze kennis bij alle leerkrachten bekend is. Door gebruik te maken van een enquête met een variabele van 0 tot en met 5, konden goede statische bewerkingen uitgevoerd worden (Baarda, de Goede en Kalmijn, 2000).

Om deelvraag drie -het huidige handelen van de leerkrachten- te beantwoorden is gekozen voor een enquête en observaties om in beeld te krijgen over welke leerkrachtvaardigheden de leerkrachten beschikken om de intrinsieke motivatie te stimuleren bij het vak begrijpend lezen. Er is voor beide instrumenten gekozen, omdat de validiteit van het onderzoek verhoogd wordt door het vergelijken van het eigen inzicht van de leerkrachten met het inzicht wat uit de observaties voortkomt.

Om deelvraag vier -uniformiteit van het team- te beantwoorden is gekozen voor een groepsinterview waarvan het verloop van het gesprek gebaseerd is aan de hand van de resultaten van de afgenomen enquêtes en de resultaten van de afgenomen observaties. Hierbij is gekozen voor een topicinterview, zodat de leerkrachten hun eigen mening konden geven aan een vooraf bepaald onderwerp (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005).

De enquête is in week 8 aan alle leerkrachten van Basisschool X gegeven. In week negen zijn de verzamelde enquêtes bekeken en onderzocht. In week elf, twaalf en dertien zijn observaties uitgevoerd bij vijf leerkrachten van groep 4 tot en met groep 8. De observaties zijn in week dertien vergeleken en onderzocht. In week veertien heeft het groepsgesprek plaatsgevonden. De resultaten zijn in diezelfde week bekeken en onderzocht.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is niet bekend. Validiteit van de enquête is verhoogd door de theorie van van de Mortel en Förrer (2013). Ook is de vragenlijst bekeken door een leerkracht van groep 7, die ook bezig is geweest met een onderzoek naar begrijpend leren en de koppeling met intrinsieke motivatie van leerlingen.

## 3.2 Respondenten

De enquêtes zijn uitgedeeld aan alle leerkrachten van groep 4 tot en met groep 8 van basisschool X. Dit zijn 14 leerkrachten in totaal(N=14). De respons was 57 % (N=8). Hierbij gaat het om een man en zeven vrouwen. De gemiddelde leeftijd is 36 jaar. De gemiddelde werkervaring is 15 jaar.

De observaties zijn uitgevoerd in de groepen 4 tot en met 8 bij vijf leerkrachten (N=5). De gemiddelde leeftijd is niet bekend. De gemiddelde werkervaring is ook niet bekend. Voor deze leerkrachten is gekozen, omdat een tweede leerkracht bij alle leerkrachten geobserveerd heeft met betrekken tot haar onderzoek. Deze leerkrachten hebben aangegeven dat zij het niet erg vinden om twee keer geobserveerd te worden.

Het groepsgesprek is gehouden met 14 leerkrachten(N=14). Hierbij waren de leerkracht van groep 4 tot en met 8 aanwezig. De gemiddelde leeftijd is niet bekend. De gemiddelde werkervaring is ook niet bekend. Voor deze leerkrachten was gekozen, omdat zij in de bovenbouw van basisschool X lesgeven. De mening van deze leerkrachten was van belang voor de resultaten en de aanbevelingen. Voor een groepsgesprek is gekozen, omdat aan de hand van de observaties aan het licht is gekomen dat er zaken moeten veranderen ten opzichte van de schoolafspraak rondom begrijpen lezen. Dit gesprek is opgezet door de leerkracht uit groep 7 van basisschool X.

## 3.3 Instrumenten

De enquête (Grip op leesbegrip, van de Mortel en Förrer) is gebruikt om in beeld te krijgen wat de leerkrachten van basisschool X al weten over het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen, wat ze doen in de klas en wat ze nog graag willen weten of leren. Uit theorie van Baarda, de Goede en Kalmijn (2000) blijkt dat met een variabele van 0 tot en met 5 vervolgens statische bewerkingen uitgevoerd kunnen worden. Deze variabele maakt het voor de respondenten gemakkelijker om de vragen te beantwoorden, doordat er een vaste keuze is. Wel stellen Baarda, de Goede en Kalmijn dat er een nadeel vastzit aan een gesloten enquête, omdat de indeling van de antwoorden vastligt. Daarom is bewust gekozen voor een enquête bestaande uit zestien gesloten vragen en vijf open vragen, met een totaal van eenentwintig vragen. De gesloten vragen gaan over wat de leerkrachten al doen in de klas tijdens een les begrijpend lezen. Een voorbeeld van een gesloten vraag is: Ik pas sturingsstrategieën toe. De open vragen gaan over hoe leerkrachten de intrinsieke motivatie stimuleren tijdens begrijpend lezen en wat ze hier nog over willen weten of leren. Een van de vragen is bijvoorbeeld: wat doe jij als leerkracht om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te stimuleren tijdens begrijpend lezen? De antwoordmogelijkheden kenden bij 16 vragen een schaal van 1 tot 5, waarbij de 1 stond voor dit doe ik nooit, de 2 voor dit doe ik bijna nooit, de 3 voor dit doe ik soms, de 4 voor dit doe ik vaak en de 5 voor dit doe ik altijd.

Het tweede deel van de enquête bestond uit een vijftal open vragen, waar de leerkracht vanuit eigen ervaring kon spreken. Een voorbeeld van een open vraag is: ‘Wat doe jij als leerkracht om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te stimuleren tijdens begrijpend lezen?’. Hiervoor is gekozen, omdat de leerkrachten zo een eigen inbreng konden hebben en er een duidelijk zicht was op wat de leerkrachten al kunnen en wat ze nog graag willen leren of weten. Deze open vragen konden gebruikt worden voor het groepsgesprek dat na de observaties heeft plaatsgevonden.

Het observatieformulier (Grip op leesbegrip, van de Mortel en Förrer) is gebruikt voor de observaties in de groepen 4 tot en met 8. Voor dit formulier is gekozen, omdat alle benodigde vragen voor een begrijpend leesles en het stimuleren van intrinsieke motivatie aan bod komen in dit observatieformulier. Uit onderzoek van Pressley (2006) en Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012) is gebleken dat interactie tussen de leerkracht en leerlingen van cruciaal belang is. Ook stellen zij dat ‘modelen’ van groot belang is bij het aanbieden van leesstrategieën. Het ‘modelen’ en de interactie komen tijdens de instructie, de begeleide oefening en de verlengde instructie terug in het observatieformulier. Hierdoor kon geconcludeerd worden hoe leerkrachten de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren en in hoeverre er uniformiteit heerst tussen de groepen.

De antwoordmogelijkheden kenden ‘Wat doet de leerkracht?’ en ‘Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?’. Voor een half gestructureerde observatielijst is gekozen, omdat vanuit observaties theoretische notities gemaakt konden worden of de leerkracht wel of niet deed wat er op het observatieformulier stond en op welke manier de leerkracht dit wel of op een andere manier deed (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Ook kon op dit observatieformulier aangegeven worden hoe de betrokkenheid van de leerlingen was tijdens verschillende momenten van de les en bij verschillende handelingen van de leerkracht. Door van tevoren concrete gedragstermen te hebben, werd de validiteit van de observaties vergroot (Baarde, de Goede en Teunissen ,2005).

Het groepsinterview was opgebouwd als een topicinterview. Hierin zijn de resultaten van de observaties getoond aan de leerkrachten van de bovenbouw van basisschool X, waardoor het onderwerp vaststond (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005). Voor een topicinterview is gekozen, opdat de leerkrachten hun eigen mening konden geven en niet gestuurd werden door opgestelde vragen. Voor een groepsinterview is gekozen, zodat nieuwe ideeën gegenereerd konden worden aan het einde van het interview (Baarde, de Goede en Teunissen, 2005).

## 3.4 Wijze van data-analyse

Enquête:

De verzamelde enquêtes zijn door de desbetreffende leerkrachten teruggeven tijdens schooluren. Om de enquêtes op een vertrouwelijke plaats te bewaren, konden andere partijen niet bij de enquêtes, waardoor zijn de ingevulde enquêtes vertrouwelijk zijn gebleven. Tijdens het bekijken en onderzoeken van de enquêtes is een keuze gemaakt om een aantal vragen niet mee te nemen in het beantwoorden van de deelvragen. Hiervoor is gekozen, omdat deze vragen minder relevant bleken te zijn voor het beantwoorden van de deelvragen. Wel zijn deze vragen geanalyseerd en is bekeken in hoeverre uniformiteit bestaat in de antwoorden van de leerkrachten. De vragen die relevant waren om te analyseren in hoeverre de leerkrachten inzien dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen, de kennis van het stimuleren van de intrinsieke motivatie en de elementen die zichtbaar zijn in het huidige handelen van de leerkrachten, zijn geanalyseerd. Vanuit de analyse kon op de deelvragen een conclusie getrokken worden.

Bij de enquête zijn van de gesloten vragen frequenties van de puntschaal berekend. De frequenties zijn getoond in zowel procenten als aantallen. Voor de open vragen is gekozen voor een vergelijkingsanalyse in antwoorden en hiervoor zijn de frequenties berekend in aantallen.

Observaties:

De ingevulde observatielijsten zijn na het invullen bekeken en onderzocht. Door deze observaties te bespreken met de leerkracht van groep 7, die ook onderzoek doet naar begrijpend lezen, zijn de resultaten van de observaties meer betrouwbaar. Voor de resultaten zijn vooral de observaties gebruikt van de lesfases ‘gezamenlijke start’ en ‘instructie’. Hier is voor gekozen, omdat uit de theorie van Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012) is gebleken dat ‘modelen’ een sterk middel is bij de instructie van begrijpend lezen. Hierbij stelt Pressley (2006) dat de interactie met leerlingen tijdens het ‘modelen’ cruciaal is. Vanuit de observaties zijn bij deze twee lesfases de meeste verschillen te zien bij de leerkrachten. Ook zijn in deze lesfases de schoolafspraken duidelijk te zien.

Groepsgesprek:

De notulen van het groepsgesprek zijn tijdens de analyse ingekort. Hierbij is gekeken naar de relevantie van de opmerkingen en vragen van de leerkrachten. Een aantal opmerkingen en vragen bood geen extra inzicht in de resultaten gekoppeld aan de observaties en enquêtes. De geselecteerde opmerkingen en vragen bleken relevant te zijn om te bepalen in hoeverre uniformiteit bestaat tussen de leerkrachten met betrekken tot het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen. Vanuit de opmerkingen en vragen konden ook aanbevelingen gemaakt worden.

# 4. Resultaten

Enquête:

Zoals beschreven in de paragraaf instrumenten bestond de enquête uit zestien gesloten vragen en zes open vragen. De enquête is ingevuld door acht leerkrachten (N=8). Voor de enquête is een vijfpuntsschaal gebruikt. Hierbij stond de 1 voor ‘dit doe ik nooit’, de 2 voor ‘dit doe ik bijna nooit’, de 3 voor ‘dit doe ik soms’, de 4 voor ‘dit doe ik vaak’ en de 5 voor ‘dit doe ik altijd’. De gekozen gesloten vragen geven antwoord op deelvraag twee en zijn van belang voor de aanbevelingen. De gekozen open vragen geven antwoord op deelvraag een.

Bij de eerste vraag: ‘Ik besteed aandacht aan het les – en leesdoel van de les.’, kiezen drie leerkrachten (n=3) voor punt 3, twee leerkrachten (n=2) voor punt 4 en drie leerkrachten (n=3) voor punt 5. Bij de tweede vraag : ‘Ik activeer de voorkennis van de leerlingen.’, kiezen twee leerkrachten (n=2) voor punt 4 en zes leerkrachten (n=6) voor punt 5. Bij de derde vraag: ‘Ik pas sturingsstrategieën toe.’, kiezen vier leerkrachten (n=4) voor punt 3, drie leerkrachten (n=3) voor punt 4 en een leerkracht (n=1) voor punt 5. Bij de vierde vraag: ‘Ik ‘model’ hoe ik mijn kennis gebruik om de tekst te gebruiken.’, kiest een leerkracht (n=1) voor punt 2, een leerkracht (n=1) voor punt 3, vier leerkrachten (n=4) voor punt 4 en twee leerkrachten (n=2) voor punt 5. Bij de vijfde vraag: ‘Ik ‘model’ hoe ik de leesstrategieën gebruik.’, kiezen twee leerkrachten (n=2) voor punt 3, vier leerkrachten (n=4) voor punt 4 en twee leerkrachten (n=2) voor punt 5. Bij de zesde vraag: ‘Ik ‘model’ hoe ik herstelstrategieën gebruik.’, kiest een leerkracht (n=1) voor punt 1, een leerkracht (n=1) voor punt 2, vijf leerkrachten (n=5) voor punt 3 en een leerkracht (n=1) voor punt 4. Bij de zevende vraag: ‘Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leesstrategieën.’, kiezen twee leerkrachten (n=2) voor punt 3, vijf leerkrachten (n=5) voor punt 4 en een leerkracht (n=1) heeft deze vraag open gelaten. Bij de negende vraag: ‘Ik stuur het proces van inoefenen’, kiezen zes leerkrachten (n=6) voor punt 4 en twee leerkrachten (n=2) voor punt 5. Bij de elfde vraag: ‘ik stuur het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen’, kiezen twee leerkrachten (n=2) voor punt 3, vier leerkrachten (n=4) voor punt 4 en twee leerkrachten (n=2) voor punt 5. Bij de dertiende vraag: ‘Ik betrek de leerlingen bij de instructie.’, kiezen vier leerkrachten (n=4) voor punt 4 en vier leerkrachten (n=4) voor punt 5. Bij de vijftiende vraag: ‘Ik stel open vragen aan de leerlingen tijdens de instructie.’, kiest een leerkracht (n=1) voor punt 3, twee leerkrachten (n=2) voor punt 4 en vijf leerkrachten (n=5) voor punt 5.

Uit de eerste open vraag ‘Wat doe jij als leerkracht om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te stimuleren tijdens begrijpend lezen?’ geven zeven leerkrachten (N=7) van de acht aan de voorkennis te activeren van de leerlingen, twee leerkrachten (N=2) geven aan werkvormen toe te passen en vijf leerkrachten (N=5) geven aan het enthousiasme te stimuleren. Uit de tweede vraag ‘Wat doe jij als leerkracht om de betrokkenheid van de leerlingen hoog te houden tijdens begrijpend lezen?’ geven alle leerkrachten (N=8) aan werkvormen toe te passen, twee leerkrachten (N=2) geven aan open vragen te stellen en een leerkracht (N=1) geeft aan de leerlingen te laten reflecteren.

Observaties:

Het observatieformulier (Grip op leesbegrip, van Förrer en Mortel) is gebruikt voor de observaties in de groepen 4 tot en met 8. Bij de stellingen kon waarnemend gedrag van leerkrachten en leerlingen ingevuld worden in de kolommen ‘Wat doet de leerkracht?’ en ‘Hoe is de betrokkenheid van de leerlingen?’. In totaal zijn vijf leerkrachten geobserveerd (N=5).

Uit de observaties is gebleken dat in alle groepen een hoge betrokkenheid bestaat bij de leerlingen aan het begin van de les, maar dat deze betrokkenheid minder wordt gedurende de les. Ook is gebleken dat twee van de vijf leerkrachten (n=2), gebruik maken van werkvormen. Gebleken is dat alle leerkrachten voorkennis ophalen bij leerlingen. Op basis van de gemeten tijd die de leerkracht gebruikt voor het ophalen van de voorkennis en de verhouding hiermee met de aangegeven tijdsduur in het observatieformulier, is gebleken dat het ophalen van de voorkennis te lang duurt bij twee leerkrachten (n=2). Ook is gebleken dat vier leerkrachten (n=4) het kennisdoel benoemen. De anderen doen dit niet. Het leesdoel wordt door drie leerkrachten (n=3) benoemd. Er is gebleken dat de vijf leerkrachten (n=5) aandacht bieden aan het voorspellen. Hierbij worden kopjes, afbeeldingen en onbekende woorden besproken. Ook is gebleken dat twee leerkrachten (n=2) een deel van de tekst ‘modelt’ en dit daarna in interactie met de kinderen doet. Ten slotte is gebleken dat twee leerkrachten (n=2) feedback geven op de doelen bij de begeleide inoefening.

Groepsinterview:

Tijdens het groepsinterview, waarbij veertien leerkrachten (N=14) aanwezig waren, heeft een leerkracht aangegeven dat er opnieuw gekeken moet worden naar de schoolafspraken die in 2010 gemaakt zijn. Hier zijn alle leerkrachten (N=14) het over eens. De schoolafspraken die nu gelden zijn dat de leerkrachten op dinsdag de strategie ‘voorspellen’ aanbieden gedurende de gehele les. Een tweede schoolafspraak is dat de leerkrachten op twee latere dagen eenzelfde strategie aanbieden die door Nieuwsbegrip bepaald wordt.

Tijdens het interview is door de leerkrachten (N=14) aangeven dat zij het belangrijk vinden om te zorgen voor een rode draad in alle groepen. De leerkrachten vinden dit belangrijk vanwege de structuur voor de leerlingen. Wel is de vraag “Moet je naar je klas kijken of naar wat de rest van de school doet?”, aangekaart door de leerkracht uit groep 8. Gebleken is dat alle leerkrachten (N=14) het van belang vinden dat vooral naar de behoeften van de klas wordt gekeken. Dit kwam door de uitspraak: “Meegaan met de flow”, van een van de leerkrachten. Daarna stelde een leerkracht: “Als de methode aangeeft dat we voorspellen moeten doen, kunnen wij ook iets anders doen wat bij onze klas past”. Hier waren alle leerkrachten (N=14) het mee eens. De grote lijnen van het groepsgesprek waren er vooral op gericht om de schoolafspraken die nu bestaan te veranderen. Een van de veranderingen die de leerkrachten zeiden graag te willen zien, is het inkorten van de strategie ‘voorspellen’ tot vijf á tien minuten per les. In het gesprek hebben de leerkrachten besproken vanuit het observatieformulier de ‘gezamenlijke start’ en ‘instructie’, hun lessen gaan voorbereiden. Zij gaven aan dat dit betekent dat zij zich niet meer gaan vasthouden aan de oude schoolafspraken. De uniformiteit tussen de leerkrachten is duidelijk naar voren gekomen in het groepsinterview. De leerkrachten (N=14) gaven gezamenlijk en eenduidig aan dat een aanpassing nodig is om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren.

# 5. Conclusies en aanbevelingen

Vanuit de resultaten van de enquêtes, de observaties en het groepsgesprek konden de deelvragen beantwoord worden. Aan de hand van de resultaten en de antwoorden van de deelvragen, kon de hoofdvraag beantwoord worden. Deze zijn hieronder in de paragraaf conclusies te vinden.

## 5.1 Conclusies

Deelvragen

1. In hoeverre zien de leerkrachten van basisschool X dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen?

Vanuit de enquête is gebleken dat de leerkrachten van basisschool X wel degelijk inzien dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen. Uit de open vragen is namelijk gebleken dat alle leerkracht verschillende manieren toepassen om de intrinsieke motivatie te stimuleren bij hun leerlingen. Dit geeft aan dat zij inzien dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen. Vanuit de enquêtes is geen duidelijke meting te bepalen in hoeverre de leerkracht inzien dat intrinsieke motivatie bepalend is voor begrijpend lezen, maar alle leerkrachten geven aan de intrinsieke motivatie te koppelen aan begrijpend lezen.

2. In hoeverre komt de kennis van de leerkrachten op basisschool X, over de manier waarop intrinsieke motivatie gestimuleerd kan worden, overeen met de theorie van Reeve en Jang (2006) en Vansteenkiste et al. (2004)?

Over het algemeen hebben de leerkrachten de kennis over de manier waarop intrinsieke motivatie gestimuleerd kan worden. Dit is te concluderen uit de enquêtes die de leerkrachten ingevuld hebben. De leerkrachten identificeren, voeden en ondersteunen en laten de leerlingen eigen keuzes maken. Het identificeren was te concluderen vanuit vraag zeven - Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leesstrategieën.-, vraag negen – Ik stuur het proces van inoefenen’ en vraag elf - ik stuur het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen-. Te concluderen is dat geen enkele respondent tijdens elke les de leerlingen ondersteund tijdens het toepassen van de leesstrategieën, twee van de acht respondenten bij elke les het proces van inoefenen sturen en het denkproces sturen van leerlingen die dit nog niet zelf kunnen. Het voeden en ondersteunen is te concluderen vanuit vraag -ik stel open vragen aan de leerlingen tijdens de instructie-. Te concluderen is dat vijf van de acht respondenten elke les open vragen stelt aan de leerlingen tijdens de instructie. Het maken van eigen keuzes is te concluderen aan de hand van vraag twee -ik activeer de voorkennis van de leerlingen- en vraag dertien -ik betrek de leerlingen bij de instructie-. Te concluderen is dat zes van de acht respondenten bij elke les de voorkennis activeert van de leerlingen en dat vier respondenten bij elke les de leerlingen betrekt bij de instructies.

Ook de interactie die de leerkrachten gebruiken om de intrinsieke motivatie te stimuleren is bekend bij de leerkrachten. Uit de enquêtes blijkt dat de leerkrachten vrijwel allemaal regelmatig interactie toepassen in hun lessen om de intrinsieke motivatie te stimuleren. Hieruit is te concluderen dat de leerkrachten beschikken over deze kennis om de intrinsieke motivatie te stimuleren bij de leerlingen.

3. Welke elementen uit de theorie van Förrer en Mortel (2010) zijn herkenbaar in het huidige handelen van de leerkrachten van basisschool X op dit moment, om de intrinsieke motivatie van hun leerlingen voor begrijpend lezen te stimuleren?

Uit de observaties is gebleken dat er verschillende elementen uit de theorie van Förrer en Mortel (2010) terug te zien zijn in de begrijpend leeslessen van leerkrachten van basisschool X. Bij alle leerkrachten wordt aandacht besteed aan het voorspellen. Elementen zoals werkvormen toepassen, het benoemen van het kennisdoel en leesdoel, ‘modelen’ en feedback geven op de doelen zijn bij een aantal leerkrachten terug te zien in de begrijpend leeslessen, maar bij sommige leerkrachten niet. Hier zit een verschil in per leerkracht. Kijkend naar de twee pijlers van begrijpend lezen die benoemd worden door Förrer en Mortel is uit de observaties gebleken dat de leerkrachten tijdens het voorspellen aandacht besteden aan de kennis die de leerlingen hebben van de wereld en de woordenschat die bij het onderwerp hoort. Onbekende woorden worden door alle leerkrachten besproken. Ook de kennis van taal wordt door alle leerkrachten ingezet tijdens de lessen. Er wordt gekeken naar de opbouw van de teksten en het gebruik van de zinnen. Deze pijlers zijn van belang om de intrinsieke motivatie te stimuleren voor begrijpend lezen. Hierin zitten nog wel veel kansen voor de leerkrachten, aangezien niet iedereen elementen uit de theorie van Förrer en Mortel toepast.

4. In hoeverre is er uniformiteit binnen het team van basisschool X met betrekking tot het stimuleren van intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen?

Uit het groepsgesprek is gebleken dat de leerkrachten het met elkaar eens zijn over het verloop van de begrijpend leeslessen. Alle leerkrachten zien in dat de schoolafspraken die gemaakt zijn, aangepast moeten worden. Zij zien in dat er een andere aanpak moet komen willen zij de intrinsieke motivatie stimuleren bij begrijpend lezen. In het groepsgesprek is besproken om de focus te leggen op de eerste twee lesfases, ‘gezamenlijke start’ en ‘instructie’ van het observatiemodel van Förrer en Mortel (2013). De leerkrachten zien in dat deze lesfases de basis zijn voor de intrinsieke motivatie van de leerlingen.

Hoofdvraag

In hoeverre dienen de leerkrachten op basisschool X de benodigde leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren bij het vak begrijpend lezen?

Een aantal benodigde leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten verder dienen te ontwikkelen als het gaat om het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen zijn te concluderen vanuit de resultaten van de enquêtes, de observaties en het groepsgesprek.

De belangrijkste leerkrachtvaardigheid die hierin voorkomt is het ‘modelen’, zo blijkt uit de theorie van Pressley (2006). Dit wordt ook beaamt door Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012). Het ‘modelen’ wordt nu door te weinig leerkrachten toegepast tijdens de lessen, zo bleek uit de observaties. Ook de interactie tijdens het ‘modelen’ wordt hierdoor niet toegepast en dit is een cruciaal punt tijdens het ‘modelen’ zoals gesteld door Pressley (2006).

Een tweede belangrijke leerkrachtvaardigheid die toegepast moet worden om de intrinsieke motivatie te stimuleren is het benoemen van het leesdoel. Ook de daarbij genoemde criteria en het belang om over deze doelen te beschikken behoren tot het benoemen van het leesdoel (Robbe, 2011). Wel geeft Robbe (2011) aan dat hierbij een goede werkvorm nodig is die het lesdoel realiseert.

Ook het toepassen van de interesses van de leerlingen is een leerkrachtvaardigheid die de leerkrachten dienen te ontwikkelen tijdens de begrijpend leeslessen (Reeve en Jang, 2006). Nu wordt vaak de tekst van Nieuwsbegrip (CED-Groep) gebruikt die door Nieuwsbegrip aangeleverd wordt. Dit zijn niet altijd teksten die de leerlingen aanspreken, waardoor de intrinsieke motivatie van hen niet tot weinig gestimuleerd kan worden. Door zicht te krijgen op de interesses van de leerlingen, zullen de leerkrachten de intrinsieke motivatie van de leerlingen meer kunnen stimuleren tijdens de begrijpend leeslessen.

## 5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

In dit onderzoek is voor de probleemanalyse gekeken naar alles wat de school al extra heeft en doet voor begrijpend lezen. Hierbij zijn twee gesprekken geweest met de directeur en de intern begeleider. Aangezien de mening van deze twee personen verschillend was, waren er verschillende perspectieven met betrekking tot het probleem. Aan de hand hiervan is gebleken wat door het schoolbestuur en intern belangrijk gevonden wordt voor het stimuleren van intrinsieke motivatie bij begrijpend lezen.

Ook is het sterk dat er overleg is geweest met een van de leerkrachten van basisschool X die zelf ook een lopend onderzoek heeft naar begrijpend lezen. Door de gesprekken met deze leerkracht zijn er nieuwe inzichten ontstaan waar de problemen bij het stimuleren van de intrinsieke motivatie bij begrijpend leeslessen precies zit. Hierdoor konden de aanbevelingen beter opgesteld worden.

De observaties die twee keer uitgevoerd zijn bij drie leerkrachten op twee verschillende dagen hebben bijgedragen aan de betrouwbaarheid van de observaties. Door twee verschillende lessen te zien op verschillende dagen kon er een beter beeld geschetst worden van het leerkrachthandelen.

Het onderzoek was sterker geweest als alle leerkrachten van de bovenbouw de enquête ingevuld hadden. Hierdoor zou er een beter zicht zijn op wat de leerkrachten van basisschool X allemaal wel en niet doen.

Wat ook beter gekund had waren de observatiemomenten. Voor dit onderzoek zijn in totaal acht observaties geweest. Hiervan zijn drie leerkrachten twee keer geobserveerd en twee leerkrachten maar een keer. Het onderzoek was sterker geweest als er vaker geobserveerd was en bij alle leerkrachten van de bovenbouw.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de bestaande schoolafspraak losgelaten moet worden. Gebleken is dat dit toch niet de manier is waarop leerkrachten de intrinsieke motivatie kunnen stimuleren bij begrijpend lezen. Voor een verder onderzoek is dan ook aan te raden dat bekeken wordt hoe de schoolafspraak veranderd kan worden, zodat de intrinsieke motivatie van leerlingen gestimuleerd wordt bij begrijpend lezen.

## 5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het probleem van de school, dat beschreven is in de paragraaf ‘probleemstelling’, was dat de leerkrachten aangaven niet precies te weten hoe zij de intrinsieke motivatie van hun leerlingen kunnen stimuleren bij het vak begrijpend lezen.

Het antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek maakt duidelijk dat de leerkrachten van basisschool X al over een aantal leerkrachtvaardigheden beschikken om de intrinsieke motivatie bij leerlingen tijdens het vak begrijpend lezen te verhogen. Dit betekent dat de leerkrachten een aantal leerkrachtvaardigheden dienen te ontwikkelingen. Deze leerkrachtvaardigheden zijn van belang om de intrinsieke motivatie van leerlingen te stimuleren bij begrijpend lezen, zoals beschreven bij de deelvragen.

Als eerste aanbeveling dienen de leerkrachten te leren op welke manier zij kunnen ‘modelen’ tijdens de instructie. Uit de observaties is gebleken dat dit momenteel door twee leerkrachten gedaan wordt. In de andere klassen midden de kinderen een correct voorbeeld. Als leerkrachten dit gaan oppakken, door bijvoorbeeld bij anderen te kijken hoe zij het aanpakken, zullen de leerlingen eerder intrinsiek gemotiveerd raken. De leerlingen zien op die manier hoe een leerkracht worstelt met de tekst en hoe de leerkracht door middel van redeneren tot een oplossing komt, zo stellen Van Elsäcker, Van Druenen en Teunissen (2012). Dit kunnen de leerlingen dan ook zelf toepassen na de instructie van de leerkracht.

De leerkrachten dienen na te gaan bij welke onderwerpen leerlingen betrokken zijn. Op dit moment worden teksten van Nieuwsbegrip gebruikt om de begrijpend leeslessen aan te bieden. Door leerkrachten is aangegeven dat deze teksten niet altijd geschikt zijn om de betrokkenheid van de leerlingen hoog te houden. Zoals Ballering en Van De Mortel (2014) aangeven dat gemotiveerde lezers vaak meer kunnen lezen dan hun leerkrachten van hen verwachten, is het dus van belang dat de leerkracht weet wat de leerlingen interesseert en daarop teksten aanbiedt. Ook zoals Robbe (2011) stelt dat juist de motivatie en interesse van een lezer onmisbare elementen zijn om te komen tot het begrijpen van een tekst, is het vinden van de interesses van de leerlingen een eerste stap richting het stimuleren van de intrinsieke motivatie.

Ook het benoemen van het leesdoel alleen is niet voldoende. Het benoemen van de criteria van de doelen en aangeven wat er bereikt kan worden met de doelen kan de intrinsieke motivatie stimuleren. Op dit moment wordt vaak het kennisdoel aangeboden en het leesdoel, maar wordt niet verteld wat leerlingen daarmee kunnen bereiken. Fisher, Frey en Lapp (2012) benadrukken dat motivatie niet beperkt is tot interesse en genieten van het uitvoeren van een taak, maar dat weten wat je kunt bereiken door te oefenen juist ook motiverend kan werken. Het is dus van belang dat de leerkrachten van basisschool X benoemen waarom de leerlingen iets gaan leren.

Deze drie aanbevelingen zijn een begin voor de leerkrachten van basisschool X om hun leerkrachtvaardigheden te verbeteren. Als de leerkrachten deze aanbevelingen toe zullen passen, gecombineerd met hetgeen dat zij nu allemaal al doen in hun lessen om de intrinsieke motivatie te stimuleren, zullen hun leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd raken.

# Bronnenlijst

Afflerbach, P. (2011). *Understanding and using reading assessment K-12 (2ND Edition).* Newark, International Reading Association

Ballering, C., & Mortel, K. van de. (2014) *Verdiepend lezen.* Edg Thuiswinkel

Baarda, B. (2014) *Dit is onderzoek!* Noordhoff Uitgevers B.V.

Baarda, B., & Goede, M. de., & Kalmijn, M. (2000) *Basisboek Enquêteren.* Noordhoff Uitgevers B.V.

Baarda, B., & Goede, M., & Teunissen, J. (2005) *Basisboek Kwalitatief Onderzoek.* Noordhoff Uitgevers B.V.

Castelijns, J., & Loon, A. van., & Ros, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven* (pp. ) Bussum: Coutinho bv.

CED-Groep. (z.j.). *Nieuwsbegrip.* Geraadpleegd op 17-11-2016 van, <https://www.nieuwsbegrip.nl/>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring.* Amsterdam: Boom

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being.* University of Rochester

Deci, E.L., & Schwartz, A., & Sheinman, L., & Ryan, R.M. (1981). *An instrument to asses adults’orientations toward control versus autonomy of children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence.* Journal of Educational Psychology, 73.

Deci, E.L., & Ryan, R.M., & Vansteenkiste, M. (2008). *Self-determination theory and the explanatory*

*role of psychological needs in human well-being.* Oxford, UK: Oxford University Press

Depreeuw, E., & Lens, W. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken.* Leuven: Universitaire Pers Leuven

Druenen, M. van., & Elsäcker, W. van., & Teunissen, C. (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Duke, N.K., & Pearson, D. (2002) *Effective practices for developing reading comprehension.* Newark: International Reading Assiciation

Elsäcker, W. van (2002). Development of reading comprehension: The engagement perspective. Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen

Elsäcker, W. van. (2002) *Begrijpend lezen.* Geraadpleegd op 08-12-2016 van, <http://www.leesplan.nl/sites/default/files/Begrijpend%20lezen.pdf>

Elsäcker, W. van., Druenen, M. van., & Droop, M. (2014). *Aandacht voor begrijpend lezen.* Geraadpleegd op 9-12-2016 van, <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2014/05/20140105-Artikel-JSW-Aandacht-voor-begrijpend-lezen.pdf>

Fisher, D., Frey, N., & Alfaro, C. (2013). *The path to get there. A common core road map for higher student achievement across the disciplines.* New York: Teachers College Press en Newark: International Reading Association.

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012) *Tekst complexity: Raising rigor into reading.* Newark, DE: International Reading Association

Förrer, M., & Mortel, K. van de (2010). *Lezen…denken…begrijpen!* Amersfoort: Drukkerij Wilco

Förrer, M., & Mortel, K. van de (2013). *Grip op leesbegrip.* CPS Uitgeverij

Gijsel, M., & Westerbeek, K. (2010). *Taal100. Interactief taalonderwijs op de basisschool.* Leiderdorp: PRinterface

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). *Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school.* Journal of Educational Psychology, 81. Northwestern University

Hoogeveen, P., & Winkels, Jos. (2005). *Het didactisch werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk.* Assen: Gorcum B.V.

Kennisnet (z.j.) *Begrijpend lezen nieuwe stijl.* Geraadpleegd op 15-11-2016 van, <http://archief.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal_en_rekenen/Begrijpend_lezen_nieuwe_stijl.pdf>

Loon, A.M. van., & Ros, A., & Martens, R. (2012). *Motivated Learning with Digital Learning Tasks: What About Autonomy and Structure?* Educational Technology Research and Development, 60. Springer US

Malmberg. (z.j.). *Argus Clou.* Den Bosch: Malmberg

Marzano, R.J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development

Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. New York: Guilford.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). *What teachers say and do to support students’autonomy durong a learning activity.* Journal of Educational Psychology, 98. Springer US

Robbe, R. (2011) *Begrijpend lezen.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). *Wanneer ‘meer minder betekent’: Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht.* Associatie: Katholieke Universiteit Leuven

Vansteenkiste, M., Sieren, E., Soeners, B., & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces.* Associatie: Katholieke Universiteit Leuven

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs.* ’s-Hertogenbosch: KPC Groep

With, T. de. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO.* Amersfoort: CPS.

# Bijlagen

## Bijlage A – enquête leerkrachten

Beste leerkracht,

In deze enquête staan een aantal stellingen. Deze stellingen zijn opgesteld om te bekijken in hoeverre je iets weet over het stimuleren van intrinsieke motivatie. Deze stellingen mag je toepassen op een begrijpend lezen les. Neem vooraf een les in je hoofd of gebruik de enquête tijdens een les. Wat voor jou het fijnste werkt. Het invullen van de enquête zal ongeveer 10 á 15 minuten duren.

Ik ben een man / vrouw.

Ik ben \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ jaar.

Ik heb \_\_\_\_\_\_\_\_ jaar werkervaring.

Ik werk momenteel in groep \_\_\_.

Schaal:

1 staat voor: dit doe ik nooit

2 staat voor: dit doe ik bijna nooit

3 staat voor: dit doe ik soms

4 staat voor: dit doe ik vaak

5 staat voor: dit doe ik altijd

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Gesloten vragen** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Ik besteed aandacht aan het les – en leesdoel van de les. |  |  |  |  |  |
| 2. Ik activeer de voorkennis van de leerlingen. |  |  |  |  |  |
| 3. Ik pas sturingsstrategieën toe.\* |  |  |  |  |  |
| 4. Ik ‘model’ hoe ik mijn kennis gebruik om de tekst te gebruiken. |  |  |  |  |  |
| 5. Ik ‘model’ hoe ik de leesstrategieën gebruik. |  |  |  |  |  |
| 6. Ik ‘model’ hoe ik herstelstrategieën gebruik.\*\* |  |  |  |  |  |
| 7. Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leesstrategieën. |  |  |  |  |  |
| 8. Ik geef gerichte feedback op het leesproces. |  |  |  |  |  |
| 9. Ik stuur het proces van het inoefenen. |  |  |  |  |  |
| 10. Ik controleer tijdens het zelfstandig oefenen en verwerken. |  |  |  |  |  |
| 11. Ik stuur het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen. |  |  |  |  |  |
| 12. Ik controleer en evalueer het denkproces. |  |  |  |  |  |
| 13. Ik betrek de leerlingen bij de instructie. |  |  |  |  |  |
| 14. Ik laat leerlingen samen de leesstrategie oefenen. |  |  |  |  |  |
| 15. Ik stel open vragen aan de leerlingen tijdens de instructie. |  |  |  |  |  |
| 16. Ik laat kinderen evalueren op het les- en leesdoel. |  |  |  |  |  |

\*Sturingsstrategieën: leesdoel bepalen, oriëntatie op de tekst, actualiseren van voorkennis en woordenschat, toepassen van leesstrategieën, controleren van begrip, toepassen herstelstrategieën en controle bereiken leesdoel.

\*\*Herstelstrategieën: op het moment dat leerlingen de tekst niet begrijpen kan je als leerkracht twee vragen stellen: “Op welk punt vond je de tekst moeilijk?” en “Helpt het om een leesstrategie toe te passen?”. Door met deze vragen terug te lezen in de tekst kan een leerling leren om de tekst beter te begrijpen en zichzelf als het ware te herstellen als de tekst niet duidelijk is.

**Open vragen**

Hoe kijken de leerlingen in jouw klas naar begrijpend lezen?

In welke vakken komt begrijpend lezen terug?

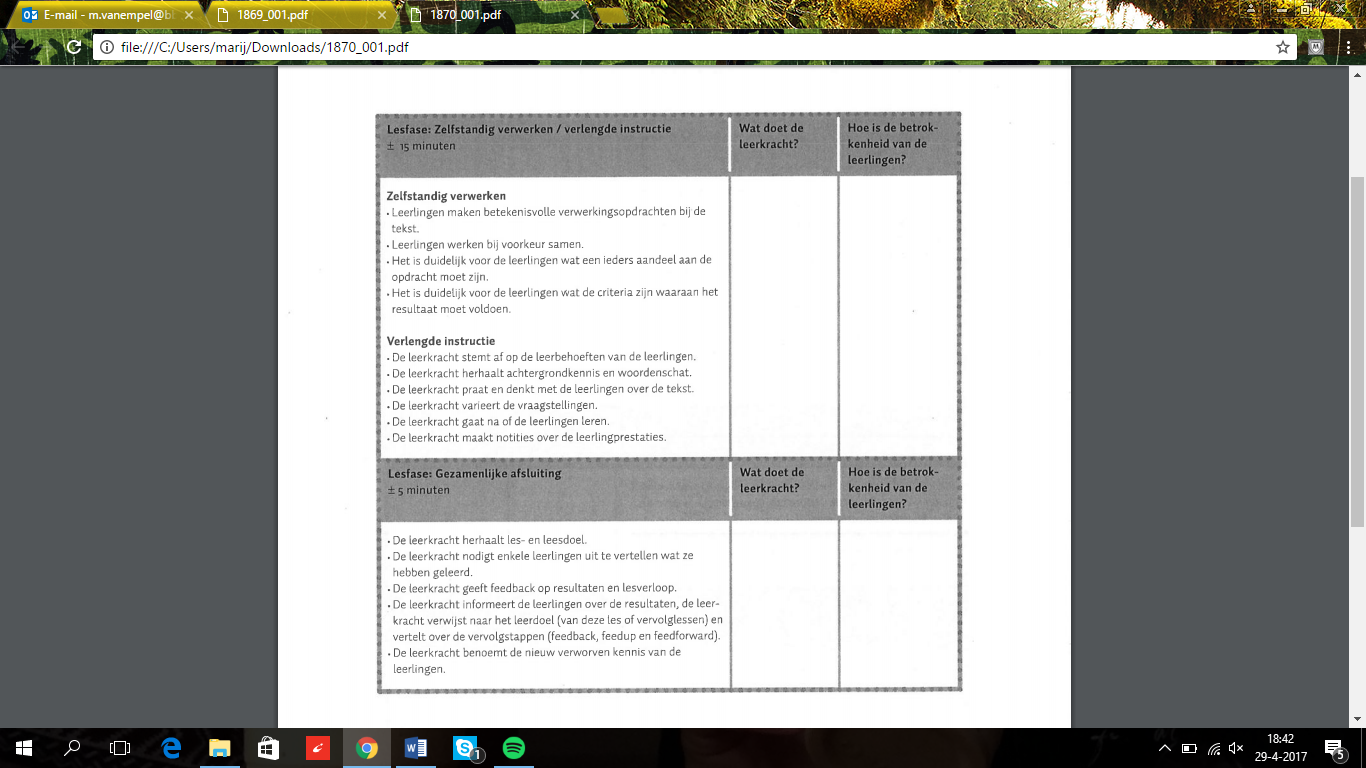
Wat doe jij als leerkracht om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te stimuleren tijdens begrijpend lezen?

Wat doe jij als leerkracht om de betrokkenheid van de leerlingen hoog te houden tijdens begrijpend lezen?

Wat zou je nog graag willen weten/leren?

Eventuele opmerkingen/aanmerkingen:

## Bijlage B – Observatielijst

****