

Integratie van leesonderwijs

*Onderzoek naar hoe de integratie van leesonderwijs met zaakvakken
kan bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen*

door

Fleur van den Berg

**Bachelorthesis
V4KV21, Deel A**

**Hogeschool KPZ
Begeleider: Wendy Goosen**

**Fleur van den Berg
20411001**

8 februari 2023, Dronten

Inhoud

Voorwoord.....	1
Excerpt en samenvatting.....	4
Excerpt.....	4
Samenvatting	4
1. Introductie.....	5
1.1 Probleemstelling	5
1.1.1 Context	5
1.1.2 Aanleiding en actualiteit.....	5
1.1.3 Praktijkprobleem	6
1.1.4 Relevantie en urgentie	6
1.1.5 Begripsverheldering.....	7
1.2 Vraagstelling.....	7
1.2.1 Onderzoeksdoel	7
1.2.2 Hoofdvraag en deelvragen.....	7
1.3 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.2.1 Leesmotivatie	9
2.2.2 De integratie	11
2.2.3 Rol van de leerkracht.....	14
2.3 Conclusie literatuurstudie	16
3. Contextonderzoek.....	18
3.1 Inleiding contextonderzoek	18
3.2 Methode contextonderzoek.....	18
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	24
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	31
4. Conclusie en discussie	33
4.1 Discussie.....	33
4.2 Conclusie en advies	34
4.2.1 Eindconclusie	34
4.2.2 Het advies	35
5. Ontwerpen	36
5.1 Uitgangspunten ontwerpen.....	36
Literatuurlijst	39
Bijlagen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Bijlage A:.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage B:.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C: Staafdiagram 2019 tot en met 2021.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage D: Enquête leesmotivatie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage E: Aantallen enquête leesmotivatie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage F: Procenten enquête leesmotivatie (afgerond op hele procenten)	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage G: Visuele weergave enquête leesmotivatie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage H: Interviewleidraad	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage I: Analyse interviews (betekenisvolle tekstfragmenten labelen)	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage J: Enquête rol van lezen tijdens zaakvakken.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage K: Analyse enquête ‘rol van lezen tijdens zaakvakken’	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
K2 Analyse gesloten vraag	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
K3 Analyse open vragen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage L: Enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage M: Aantallen enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage N: Procenten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage O: Visuele weergave enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: integratie van leesonderwijs met zaakvakken ter stimulering van de autonome leesmotivatie van leerlingen. *Onderzoeksgroep:* leerlingen van de groepen 4 en 5, leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8. *Methode:* enquête leerlingen, twee enquêtes leerkrachten, interview leerkrachten. *Conclusie:* integratie van leesonderwijs met zaakvakken kan bijdragen aan de autonome leesmotivatie van leerlingen mits goed vormgegeven en leerkrachten over specifieke kennis en vaardigheden beschikken; er is sprake van een schoolbreed plan en visie, samenwerking binnen het team, er vanuit betekenisvolle thema's wordt gewerkt, leerkracht de rol van begeleider/coach aanneemt, rijk leesmateriaal wordt geselecteerd, scaffolding en directe, procesgerichte feedback wordt geboden.

Samenvatting

In 2020 is er een motie ingediend in de Tweede Kamer met betrekking tot de dalende leesvaardigheid onder jongeren. Deze dalende leesvaardigheid staat in verband met dalende leesmotivatie. De School A herkent dit probleem en is daarom op zoek naar een vernieuwde invulling van het leesonderwijs, omdat de huidige leesmethode als weinig betekenisvol en motiverend wordt ervaren door de leerkrachten en leerlingen. Integratie van leesonderwijs met zaakvakken zou de autonome leesmotivatie kunnen stimuleren. De School A wil zich daarom de komende jaren richten op de mogelijkheid het leesonderwijs geïntegreerd aan te bieden met de zaakvakken. Naar aanleiding van dit praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag opgesteld: *Hoe kunnen de leerkrachten van de School A de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken in de groepen 4 en 5 vormgeven waarbij de leesmotivatie van de leerlingen wordt gestimuleerd?*

Eerst is er een literatuurstudie uitgevoerd. Hieruit is gebleken dat de integratie van leesonderwijs met zaakvakken de autonome leesmotivatie kan stimuleren mits goed vormgegeven en bij aanwezigheid van specifieke kennis en vaardigheden van de leerkracht. Zo zal er een schoolbreed plan moeten worden opgesteld waarbij de aanpak tussen groepen op elkaar is afgestemd en zullen leerkrachten gedurende het jaar moeten blijven samenwerken. Verder zal er met rijk leesmateriaal vanuit betekenisvolle thema's moeten worden gewerkt waarbij de leerkracht de rol inneemt van begeleider en/of coach en zal er scaffolding en directe, procesgerichte feedback moeten worden geboden.

Naast de literatuurstudie is er ook praktijkonderzoek gedaan. Door middel van een enquête is er onderzoek gedaan naar de wijze waarop de leerlingen in de groepen 4 en 5 op dit moment gemotiveerd zijn. De resultaten wijzen erop dat de leerlingen zowel autonoom als gecontroleerd gemotiveerd zouden zijn. Gezien de mogelijkheid dat er sociaal wenselijk is geantwoord, zijn deze resultaten niet valide. Verder is er een interview en zijn er twee enquêtes afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8. Uit de analyse van deze resultaten kan er worden geconcludeerd dat er af en toe gebruik wordt gemaakt van leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen, maar dat de methode 'Nieuwsbegrip' nog leidend is voor het leesonderwijs. Ook kan er op basis van de enquête worden geconcludeerd dat er bij het merendeel van de leerkrachten kennis en vaardigheden met betrekking tot het geïntegreerd leesonderwijs ontbreekt. Kennis over rijke teksten en boeken lijkt het meest te ontbreken.

De voorlopige ontwerpeisen en -doelen zijn erop gericht om de leerkrachten van de School A voldoende handvatten te geven met betrekking tot de integratie van leesonderwijs met zaakvakken.

Daarnaast zal er een ontwerp worden ontwikkeld dat laat zien hoe leesonderwijs kan worden geïntegreerd binnen het thema van de zaakvakken.

1. Introductie

In het eerste deel van dit hoofdstuk worden de context, de aanleiding van het onderzoek, de actualiteit, het praktijkprobleem, de relevantie van het onderzoek en een begripsverheldering beschreven. Het tweede deel van dit hoofdstuk bestaat uit de vraagstelling waarin de hoofd- en deelvragen worden benoemd. Tot slot wordt de structuur van de thesis beschreven.

1.1 Probleemstelling

1.1.1 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de School A in Kampen. De school is één van de 34 scholen die deel uitmaken van Stichting Aves. Deze stichting bestuurt scholen in de gemeenten Kampen, Noordoostpolder en Steenwijkerland. De School A heeft een hecht team. Het grootste deel van het team werkt al jaren op de school waardoor iedereen elkaar goed kent, elkaar om hulp durft te vragen en iedereen achter de waarden en de visie van de school staat. Op de School A wordt ieder kind als uniek gezien waarbij de kinderen de ruimte krijgen om hun eigen talenten verder te ontwikkelen. Ook is het voor het team van de School A belangrijk dat kinderen leren met plezier. Het team is het erover eens dat wanneer er wordt geleerd met plezier, er een hogere betrokkenheid is en de leerresultaten beter zullen zijn. Mede om deze reden wordt leren uitdagend en betekenisvol gemaakt binnen een krachtige leeromgeving. De drie kernwaarden die aansluiten bij deze visie zijn 'leerkracht', 'samenwerkend' en 'toekomstgericht'.

Verder is de School A zich volop aan het ontwikkelen. Eén van de onderwerpen waar de school zich momenteel actief mee bezighoudt, is het leesonderwijs. Het team is het erover eens dat leesmotivatie en leesvaardigheid hand in hand gaan en de komende jaren wordt er verder gekeken naar hoe dit in de praktijk kan worden verbeterd en vernieuwd om zo de leesresultaten, maar ook de leesmotivatie en het leesplezier van de leerlingen te verhogen. Sinds het schooljaar 2017/2018 is er al een actieve samenwerking met de Bibliotheek Kampen en er wordt jaarlijks meegedaan aan verschillende landelijke campagnes als de Kinderboekenweek en de Nationale Voorleesdagen. Verder worden de zaakvakken sinds het schooljaar 2019/2020 geïntegreerd aangeboden met behulp van de methode 'Jeelo'. Binnen deze methode wordt er projectmatig gewerkt. Er wordt een schoolbreed thema gekozen dat vervolgens wordt onderverdeeld in sub thema's onder de leerteams. Deze thema's en lessen worden in de leerteams verder uitgewerkt en voorbereid. Het team wil zich de komende jaren richten op de mogelijkheid om het leesonderwijs geïntegreerd aan te bieden binnen de zaakvakken. Momenteel wordt het al door de leescoördinatoren gestimuleerd om teksten en boeken te verwerken in de zaakvaklessen, maar er is nog geen plan en aanpak opgesteld om het leesonderwijs volledig te kunnen integreren met de zaakvakken.

1.1.2 Aanleiding en actualiteit

De aanleiding van dit onderzoek komt vanuit interesse voor een motie die in 2020 is ingediend in de Tweede Kamer. Deze motie had betrekking op de daling van de leesvaardigheid onder jongeren. De Tweede Kamer heeft de Onderwijsraad verzocht (*Kamerstukken II, 31293, nr. 528, 2020*) om onderzoek te doen naar de oorzaken van de afgenomen leesvaardigheid en heeft hen gevraagd om interventies te plegen om de leesvaardigheid weer op peil te brengen. De Inspectie van het Onderwijs (2021) bevestigt dat de leesvaardigheid onder jongeren daalt. Zo blijkt dat een kwart van de 15-jarigen een risico loopt op laaggeletterdheid. Naast de dalende leesvaardigheid, wordt volgens de Inspectie van het Onderwijs (2021) ook teruggezien dat de leesmotivatie onder leerlingen afneemt. Deze twee dalingen zijn volgens de Inspectie van het Onderwijs (2021) nauw met elkaar verbonden, omdat leesmotivatie en leesvaardigheid positief met elkaar samenhangen. Aangezien er een positieve samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid blijkt te zijn, stellen Van Steensel, Van der Sande en Arends (2017) dat investering in de leesmotivatie zou kunnen leiden tot een verbetering van de leesvaardigheid.

Tijdens een gesprek met één van de leescoördinatoren kwam naar voren dat ook de School A zich actief bezighoudt met het verbeteren en vernieuwen van het leesonderwijs om zo de resultaten en de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen. Sinds 2014 is het team bezig met deze ontwikkelingen, omdat in de praktijk werd gezien dat de betrokkenheid, en daarmee ook de motivatie van de leerlingen, binnen de leestijden en leeslessen ontbrak. Ook uit een onderzoek, dat is afgenomen onder de leerlingen van de School A, is gebleken dat de autonome leesmotivatie, waarbij voornamelijk is gekeken naar het leesplezier, afneemt (Bijlage C). Het team heeft sindsdien de ambitie om de autonome motivatie van leerlingen te stimuleren waarbij de leraar als rolmodel fundamenteel is.

1.1.3 Praktijkprobleem

De School A is op zoek naar een vernieuwde invulling van het leesonderwijs waarbij de leesmotivatie een belangrijke rol inneemt. Binnen de school is geconstateerd dat de leerlingen weinig intrinsiek gemotiveerd zijn (Bijlage C) en de leesresultaten achter blijven. Verder is uit een gesprek met de leescoördinator en uit verschillende informele gesprekken met teamleden gebleken dat de leerkrachten de leesmethodes die momenteel worden gebruikt weinig motiverend vinden en hier geen toegevoegde waarde in zien. De leerlingen en de leerkrachten zijn beide weinig betrokken en autonoom gemotiveerd tijdens de leeslessen. In de visie van de School A op leesonderwijs wordt echter benoemd dat het fundamenteel is dat de leerkracht een voorbeeldfunctie inneemt, dus ook op dit punt is een aanpassing in het leesonderwijs noodzakelijk. Dat deze motivatie ontbreekt, is een probleem aangezien leesmotivatie volgens de Inspectie van het Onderwijs (2021) samenhangt met leesvaardigheid. De leescoördinatoren hebben het afgelopen jaar gesprekken gehad over de mogelijkheid om de methodes van het leesonderwijs los te laten en verder te kijken naar de mogelijkheden om het leesonderwijs te integreren in de zaakvakken. Vakkenintegratie zou volgens Wilschut en Pijls (2018) onder andere kunnen bijdragen aan de autonome leesmotivatie van de leerlingen. Mede om deze reden is er gekozen om in deze thesis onderzoek te doen naar de integratie van het leesonderwijs.

1.1.4 Relevantie en urgentie

Aangezien de School A zich sinds 2014 actief bezighoudt met het verbeteren en vernieuwen van het leesonderwijs en ze hier nog steeds zoekende in zijn, zal dit onderzoek relevant zijn voor de school. Het team is het erover eens dat leesmotivatie en leesvaardigheid hand in hand zouden moeten gaan en willen kijken naar de mogelijkheden om leesonderwijs te integreren in zaakvakken, dus ook op dit punt zal het onderzoek aansluiten. Er is besloten om dit onderzoek uit te voeren in de groepen 4 en 5. In de praktijk is volgens Huysmans (2013) gebleken dat de intrinsieke motivatie bij kinderen rond hun 7e of 8e begint met dalen. Dit betreft voornamelijk de periode in groep 4. Ook uit de leesmonitor blijkt volgens Stichting Lezen (2021) dat de intrinsieke leesmotivatie rond deze leeftijd begint af te nemen. Broekhof et al. (2019) stellen echter dat de daling pas begint vanaf groep 5. Aangezien de groepen waarbinnen dit onderzoek wordt uitgevoerd aansluiten bij de resultaten van eerdere onderzoeken, zal het onderzoek ook op dit gebied relevant zijn. Tenslotte kan dit onderzoek relevant zijn voor de maatschappij aangezien de leesvaardigheid en de intrinsieke motivatie van leerlingen in heel Nederland volgens de Inspectie van het Onderwijs (2021) afneemt. Zo is gebleken dat een kwart van de 15-jarigen een risico loopt op laaggeletterdheid. Volgens Berends (2018) lopen laaggeletterden tegen verschillende problemen aan. Naast een slecht ontwikkelde lees- en schrijfvaardigheid, kunnen ze onder andere moeilijk hun mening uiten, hebben ze vaak een slechtere positie op de arbeidsmarkt, worden er problemen in de digitale wereld ervaren en staan ze vaker buiten de maatschappij. Basisscholen nemen volgens Berends (2018) een belangrijke rol in bij het voorkomen van deze laaggeletterdheid, dus ook op dit punt zou het onderzoek relevant kunnen zijn aangezien het onderzoek wordt uitgevoerd op een basisschool.

1.1.5 Begripsverheldering

Integreren

Binnen dit onderzoek gaat het om het aanbieden van geïntegreerd onderwijs. Vakkenintegratie is hier volgens Hogeschool KPZ (2021) een soortgelijke term voor. Bij vakkenintegratie gaat het er volgens Hogeschool KPZ (2021) om dat twee of meer vakken worden verbonden tot een samenhangend geheel.

Zaakvakken

Binnen de basisschool vallen geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en techniek volgens Valk, Baalman, Van der Lijn en Olijhoek (2016) onder de zaakvakken.

Leesmotivatie

Volgens Rogiers et al. (2021) verwijst leesmotivatie naar de redenen die iemand heeft om te gaan lezen. Ook Stichting Lezen (2021) benoemt dat dit een algemene benaming is voor het begrip leesmotivatie, maar stellen ook dat dit complexer ligt aangezien er zeer uiteenlopende beweegredenen en voorwaarden zijn om te gaan lezen en te kunnen spreken van leesmotivatie.

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Onderzoeksdoel

Het doel van deze thesis is om te onderzoeken op welke manier leesonderwijs kan worden geïntegreerd met de zaakvakken. Daarbij wordt er gekeken of deze manier van leesonderwijs kan bijdragen aan de autonome leesmotivatie van de leerlingen, omdat leesmotivatie volgens Van Steensel, Van der Sande en Arends (2017) de basis zou zijn voor een verbetering van de leesvaardigheid. Volgens Stichting Lezen (2022) kan leesmotivatie één van de effecten zijn van geïntegreerd leesonderwijs, dus ook dit zal worden onderzocht. Aan het eind van dit onderzoek weten de leerkrachten van de School A of dit in de toekomst een invulling kan worden voor het leesonderwijs binnen de school.

1.2.2 Hoofdvraag en deelvragen

Vanuit de probleemstelling en het onderzoeksdoel is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoe kunnen de leerkrachten van de School A de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken in de groepen 4 en 5 vormgeven waarbij de leesmotivatie van de leerlingen wordt gestimuleerd?

Generieke deelvragen

1. Wanneer wordt er gesproken van leesmotivatie?
2. Hoe kan de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen?
3. Welke vaardigheden en kennis hebben de leerkrachten nodig om leesonderwijs te integreren in zaakvakken?

Contextuele deelvragen

1. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen 4 en 5?
2. Op welke wijze krijgt het lezen momenteel aandacht binnen de zaakvaklessen in de groepen 3 tot en met 8?
3. In hoeverre beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven?

Ontwerpgerichte deelvragen

- In hoeverre biedt het ontwerp de leerkrachten handvatten om geïntegreerd leesonderwijs te kunnen geven?
- In hoeverre heeft het ontwerp bijgedragen aan de autonome leesmotivatie van de leerlingen?
- Hoe is het implementatieproces van het ontwerp in groep 5 verlopen?

1.3 Structuur thesis

Het onderzoek is opgedeeld in verschillende hoofdstukken. In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk twee, wordt er antwoord gegeven op de generieke deelvragen door gebruik van literatuur. Dit is het theoretisch kader. Vervolgens wordt er in hoofdstuk drie antwoord gegeven op de contextuele deelvragen. Dit is het contextonderzoek. In hoofdstuk vier volgen een conclusie en discussie. Het vijfde en laatste hoofdstuk betreft de uitgangspunten voor het ontwerp. Naast de ontwerpeisen worden ook de voorlopige doelen van het ontwerp beschreven. Het onderzoek eindigt met de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk, het theoretisch kader, wordt er door middel van literatuur antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Hoofdstuk 2.1 bevat een inleiding op deze literatuurstudie. In dit hoofdstuk wordt benoemd op welke vragen de literatuurstudie betrekking heeft. In hoofdstuk 2.2 volgt de literatuurstudie. Het theoretisch kader eindigt met hoofdstuk 2.3 waarin conclusies worden getrokken.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In deze literatuurstudie wordt er antwoord gegeven op de volgende generieke deelvragen:

1. Wanneer wordt er gesproken van leesmotivatie?
2. Hoe kan de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen?
3. Over welke vaardigheden en kennis moet de leerkracht beschikken om leesonderwijs te integreren met zaakvakken?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Leesmotivatie

Definitie

Er zijn tal van onderzoeken gedaan en theorieën beschreven omtrent het begrip motivatie. Motivatie is een woord dat regelmatig wordt gebruikt in de maatschappij, maar een eenduidige definitie is er niet. Toch zijn er in alle onderzoeken en theorieën volgens Bruyn (2017) een aantal overlappingen te zien. Zo wordt er vaak gesproken van intrinsieke- en extrinsieke motivatie. Volgens Vreugdenhil (2014) wordt er gelezen vanuit intrinsieke motivatie wanneer de lezer een boek of tekst leest over een onderwerp dat hem interesseert of waarmee er een antwoord kan worden gevonden op een vraag van de lezer. Wanneer iemand intrinsiek gemotiveerd is, wordt er volgens Stichting Lezen (2021) een activiteit uitgevoerd, omdat de persoon dit zelf wil. Er wordt geen druk van buitenaf opgelegd. Het uitvoeren van de activiteit is volgens Bruyn (2017) een doel op zich. Bij extrinsieke motivatie wordt er volgens Bruyn (2017) een activiteit uitgevoerd om een doel te behalen. De motivatie van de activiteit ligt buiten de activiteit zelf. Dit geldt ook voor de extrinsieke leesmotivatie. Er wordt volgens Vreugdenhil gelezen, omdat een ander dit vraagt of er wordt gelezen om een extern doel te behalen. Bij extrinsieke leesmotivatie speelt de omgeving volgens Vreugdenhil (2014) een grote rol.

Intrinsieke motivatie wordt vaak gebruikt als tegenhanger van extrinsieke motivatie. Dit ligt volgens Stichting Lezen (2018) echter net iets anders. Ten eerste gaat het bij motivatie volgens Stichting Lezen (2018) bijna altijd om een combinatie van prikkels die van binnen en prikkels die van buiten komen. Extrinsieke motivatie hoeft daarom niet per definitie als een negatief begrip te worden gezien. Toch is het volgens Stichting Lezen (2021) wel van belang dat de intrinsieke motivatie groter is dan de extrinsieke motivatie. Wanneer de motivatie vanuit de persoon zelf komt, zal het lezen volgens Stichting Lezen (2021) effectiever zijn dan wanneer er wordt gelezen, omdat dit van buitenaf wordt opgelegd. Ten tweede zijn er volgens Ryan en Deci (2000) meer dan twee motieven om te gaan lezen. Ryan en Deci (2000) onderscheiden in hun Zelfdeterminatietheorie de gecontroleerde en autonome leesmotivatie. Autonoom gemotiveerde lezers lezen uit vrije wil. Dit betekent niet dat een autonoom gemotiveerde lezer altijd leest vanuit intrinsieke motivatie. De autonome leesmotivatie valt volgens Rogiers et al. (2021) te onderscheiden in intrinsieke regulatie en in geïdentificeerde regulatie. Wanneer er wordt gelezen vanuit intrinsiek gereguleerde motivatie wordt er volgens Rogiers et al. (2021) gelezen met plezier, vanuit passie of vanuit interesse. Wanneer er sprake is van geïdentificeerde motivatie wordt er volgens Rogiers et al. (2021) gelezen, omdat de leesactiviteit als persoonlijk waardevol wordt ervaren of omdat de lezer zich kan identificeren met de betekenis of relevantie van de activiteit. Het lezen wordt volgens Bruyn (2017) niet altijd als leuk ervaren, maar er wordt voor gekozen, omdat dit verstandig is. Het leesgedrag komt vanuit de lezer zelf, maar hoeft geen plezier met zich mee te brengen. Er wordt gelezen, omdat dit waardevol, zinvol of betekenisvol is.

Tegenover de autonome leesmotivatie staat de gecontroleerde leesmotivatie. Bij gecontroleerde leesmotivatie wordt er externe druk opgelegd. Er wordt niet gelezen uit vrije wil. Volgens Ryan en Deci (2000) valt de gecontroleerde leesmotivatie onder te verdelen in externe regulatie en in geïntrojecteerde regulatie. Bij externe regulatie wordt er gelezen om te voldoen aan de verwachtingen van anderen. Volgens Bruyn (2017) wordt er gelezen vanuit een verplichting, om een beloning te krijgen of om straf te vermijden. Bij geïntrojecteerde motivatie legt de lezer zichzelf druk op. Het gaat volgens Rogiers et al. (2021) nu niet om externe druk, maar om interne druk. Zo wordt er volgens Rogiers et al. (2021) gelezen vanuit schaamte, schuld, trots of om indruk te maken op anderen.

Basisbehoeften

Zoals eerder benoemd onderscheiden Ryan en Deci (2000) autonoom gemotiveerde lezers en gecontroleerd gemotiveerde lezers. Volgens Rogiers et al. (2021) is autonome leesmotivatie efficiënter dan gecontroleerde leesmotivatie. Autonome lezers lezen volgens Rogiers et al. (2021) meer in hun vrije tijd, zijn betrokken en beschikken over een groter leesvaardigheid. Ook beschikken autonoom gemotiveerde lezers volgens Bruyn (2017) over betere leerstrategieën waarbij de stof dieper wordt verwerkt, er wordt meer initiatief genomen en de stof zal beter beklijven op de lange termijn. Volgens Rogiers et al. (2021) is het streven naar autonoom gemotiveerde lezers dus belangrijk. De mate waarin in er wordt gelezen vanuit autonome motivatie is volgens Stichting Lezen (2021) afhankelijk van de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid.

De basisbehoefte autonomie houdt in dat de lezer tijdens de leesactiviteit het idee heeft dat hij controle heeft. De lezer ervaart volgens Rogiers et al. (2021) tijdens het lezen een gevoel van psychologische vrijheid bij de keuze en uitvoering van de leesactiviteit. Zoals eerder beschreven wordt er gelezen vanuit intrinsieke motivatie wanneer er wordt gelezen vanuit interesse. Dit hangt volgens Gobyn et al. (2019) nauw samen met de basisbehoefte autonomie. Wanneer een lezer eigen invloed heeft op wat hij leest, wordt er volgens Stichting Lezen (2018) meer psychologische vrijheid en plezier ervaren tijdens de leesactiviteit. Door deze vrijheid in keuze van het leesmateriaal worden er volgens Stichting Lezen (2018) persoonlijke leesinteresses geprikkeld waardoor de autonome leesmotivatie wordt gestimuleerd. Daarbij is volgens Wuijts (2019) de kans groter dat er op deze manier een positieve leeservaring wordt opgedaan. Wanneer er positieve leeservaringen worden opgedaan, zal iemand als gevolg daarvan meer en vaker lezen, wordt er een positieve leesattitude ontwikkeld en wordt de leesvaardigheid verbeterd. Als gevolg daarvan zal er volgens Wuijts (2019) wederom meer en vaker worden gelezen. De leesvaardigheid en de autonome leesmotivatie worden binnen deze cirkel voortdurend gestimuleerd. Volgens Rogiers et al. (2021) gaat deze autonomie echter verder dan alleen de keuze in het leesmateriaal. Zo zal het volgens Rogiers et al. (2021) autonomie ondersteunend werken wanneer een leraar voldoende tijd biedt om vrij te lezen, wanneer leerlingen mogen kiezen met wie en waar ze lezen, wanneer de leerkracht rekening houdt met de interesses van de leerlingen tijdens de vormgeving van de leeslessen en wanneer leerlingen inspraak krijgen in de inhoud van de leeslessen. Deze inspraak kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de keuzemogelijkheden van verwerking.

De tweede basisbehoefte; competentie, houdt in dat de lezer zich bekwaam voelt om een leesactiviteit goed uit te voeren. Volgens Bruyn (2017) zijn zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen noodzakelijk. Het gevoel van competentie hangt volgens Rogiers et al. (2021) nauw samen met het opdoen van succeservaringen. Passende begeleiding van de leerkracht is hierbij belangrijk. Zo zal structuur het competentiegevoel volgens Rogiers et al. (2021) ondersteunen. Hierbij valt te denken aan de keuze om alle leerlingen rond eenzelfde thema te laten werken, maar dan wel aan de hand van gevarieerd leesmateriaal zodat er aansluiting is bij de competentie van iedere leerling. Daarbij is het volgens Filipiak (2013) belangrijk dat er voldoende aandacht uitgaat naar inspanning en niet alleen naar het leesvermogen. Ook zal het volgens Filipiak (2013) bevorderlijk werken wanneer er geen

vergelijkingen worden gemaakt met anderen, maar dat er wordt gefocust op de persoonlijke vooruitgang.

Tenslotte verwijst de derde basisbehoefte, verbondenheid, naar de relatie met anderen. Het gaat volgens Bruyn (2017) om het gevoel van erbij horen en zich geliefd te voelen. Binnen de leesactiviteiten en leeslessen kan het gevoel van verbondenheid volgens Rogiers et al. (2021) worden ondersteund door samenwerkingsmogelijkheden te bieden en regelmatig voor te lezen.

2.2.2 De integratie

Mogelijkheid tot integratie

Het leesonderwijs kan volgens De Bakker et al. (2022) worden gecombineerd met zaakvakken. Leesvaardigheid heeft namelijk een sterke relatie met kennis van de wereld. Volgens Buhrs (2017) geldt dat als iemand veel kennis over de wereld heeft, de woordenschat zal groeien en daarmee ook het tekstbegrip. Wanneer leerlingen zich een tijd bezighouden met een onderwerp en hier vervolgens over lezen, zullen zij de tekst beter begrijpen. Het is volgens Buhrs (2017) echter zo dat de huidige methodes voor begrijpend lezen het verkrijgen van kennis over een onderwerp links laten liggen en zich vooral focussen op het aanleren van leesstrategieën. Het kunnen toepassen van de leesstrategieën wordt gezien als het doel van de les. Deze manier van leesonderwijs is volgens Van Elsäcker et al. (2014) weinig effectief, omdat de opgedane vaardigheden tijdens de begrijpend leesles veelal niet worden toegepast in andere situaties of bij andere vakken. Volgens Buhrs (2017) moeten de leesstrategieën binnen een leesles niet verdwijnen, maar een andere rol krijgen. De leesstrategieën zijn niet meer leidend, maar ondersteunend om zo een tekst te begrijpen en om nieuwe kennis over een onderwerp te vergaren. De integratie met zaakvakken kan hier invulling aan geven.

Ook Stichting Lezen (2022) stelt dat leesbevorderingsprogramma's waarbij het leesonderwijs wordt geïntegreerd met zaakvakken een effectieve manier is van leesonderwijs. Uit de praktijk is volgens Stichting Lezen (2022) gebleken dat de leesvaardigheid en de leesmotivatie van leerlingen met deze manier van onderwijs kan worden gestimuleerd. Toch stelt Stichting Lezen (2013) ook dat het vrij lezen niet moet worden vergeten. Vrij lezen draagt volgens Stichting Lezen (2013) bij aan het opdoen van positieve leeservaringen waardoor er een positieve leesattitude ontstaat en daarmee de leesmotivatie wordt gestimuleerd. Ook zullen deze vrije leesmomenten volgens Rogiers et al. (2021) bijdragen aan het gevoel van autonomie. Wanneer er tegemoet wordt gekomen aan de basisbehoefte autonomie zal dit de autonome motivatie van lezers bevorderen. Deze motivatie is echter nog wel afhankelijk van het juiste boek. Wanneer er een boek wordt gelezen dat als te moeilijk wordt ervaren of als een boek te ver afstaat van de belangstellingen van de lezer zal dit volgens Van der Sande et al. (2019) het omgekeerde effect hebben. Het bieden van hulp bij de boekenkeuze zal het positieve effect vergroten.

Valkuilen

Naast dat leesonderwijs goed lijkt te combineren met zaakvakken, blijkt volgens Filipiak (2013) dat de integratie van leesonderwijs met zaakvakken één van de manieren kan zijn voor motiverend leesonderwijs. Door de integratie van leesonderwijs met zaakvakken merken leerlingen dat hun leesvaardigheden bruikbaar zijn bij het leren. Het enkel oefenen van leesstrategieën met teksten waarbij het onderwerp er niet toe doet, zal volgens Ros et al. (2021) de autonome motivatie niet stimuleren. Integratie met zaakvakken kan dit voorkomen. Leerlingen ervaren volgens Ros et al. (2021) op deze manier dat leesmateriaal hen iets te bieden heeft. Dit kan gaan om leesplezier, interessante informatie of noodzakelijke informatie. Deze autonome leesmotivatie wordt echter niet zomaar bereikt door de leesmethode los te laten en het leesonderwijs te integreren met een zaakvakmethode. Volgens Buhrs (2018) gebeurt het vaak dat scholen de teksten die worden aangeboden vanuit de bestaande zaakvakmethode binnen de school gebruiken als teksten voor het leesonderwijs. Dit is niet effectief. Zo zijn deze teksten volgens Buhrs (2018) kwalitatief onvoldoende. Ook worden er weinig verschillende tekstsoorten aangeboden binnen een

zaakvakmethode en ontbreken er actieve verwerkingsvormen. Daarbij mist er vaak een doorgaande leeslijn, wat volgens Buhrs (2018) een gevaar kan vormen voor de leesvaardigheid. Ook De Bakker et al. (2022) stellen dat het niet de bedoeling is dat leerlingen de tekst gaan lezen die wordt aangeboden vanuit de zaakvakmethode en hier vervolgens vragen over moeten beantwoorden. Volgens De Bakker et al. (2022) zullen de leerlingen niet autonoom gemotiveerd zijn en daardoor valt de effectiviteit van deze manier van leesonderwijs voor een groot deel weg.

Thema's

Het is dus niet vanzelfsprekend dat motiverend leesonderwijs automatisch een gevolg is van het integreren van leesonderwijs met zaakvakken. Om dit te bereiken, moet er aan een aantal zaken worden gedacht tijdens de vormgeving van de integratie van leesonderwijs met zaakvakken. Zo is het volgens Ros et al. (2021) noodzakelijk om te werken met thema's. Het gekozen thema zal een aantal weken achter elkaar centraal moeten staan. Op deze manier krijgen de leerlingen volgens Ros et al. (2021) de mogelijkheid zich te verdiepen in een onderwerp en vaardiger te worden. Door voor langere tijd te werken met hetzelfde thema leren leerlingen volgens Koene (2017) hun voorkennis te gebruiken om nieuw begrip op te bouwen op basis van de teksten die ze lezen. Ook overige activiteiten met betrekking tot het zaakvakonderwijs staan in verband met het tekstbegrip. Denk hierbij aan een activiteit die wordt uitgevoerd voor de opening van het thema. De activiteiten zullen volgens Koene (2017) bijdragen aan het kennisnetwerk dat leerlingen hebben en omdat het leesmateriaal zal aansluiten bij het thema, kan deze kennis vervolgens worden toegepast tijdens het lezen. Verder vergroten leerlingen volgens Koene (2017) tijdens de geïntegreerde lessen hun achtergrondkennis door middel van lezen en leren ze verschillende verbindingen te maken tussen teksten over hetzelfde thema. Hierbij is het volgens Ros et al. (2021) wel noodzakelijk om het thema aan te laten sluiten bij de belangstellingen van de leerlingen. Op deze manier zal de autonome leesmotivatie toenemen. Naast dat leerlingen autonoom gemotiveerd zullen zijn, blijkt volgens De Bakker et al. (2022) dat kinderen beter gaan lezen wanneer er wordt gelezen over een onderwerp dat een tijd centraal staat. Het lezen van meerdere teksten over eenzelfde onderwerp is volgens De Bakker et al. (2022) een goede manier om het leesbegrip en de kennisopbouw gelijktijdig te versterken.

Om de autonome leesmotivatie binnen de integratie van leesonderwijs met zaakvakken te stimuleren, kan er volgens Koene (2017) voor worden gekozen om leerlingen zelf een onderwerp te laten kiezen binnen een thema waarover ze meer willen weten. Hiervoor is het volgens De Bakker et al. (2022) wel noodzakelijk dat er een thema wordt gekozen dat vanuit verschillende kanten belicht kan worden. Leerlingen formuleren vervolgens leervragen en kiezen zelf boeken en teksten die nodig zijn om de vragen te beantwoorden. Op deze manier heeft de activiteit volgens De Leeuw en Bootsma (2021) in de ogen van de leerlingen een doel. De leesstrategieën worden functioneel gebruikt en dit zal volgens Van den Broek et al. (2021) bijdragen aan de autonome leesmotivatie. Kennis afkomstig uit verschillende teksten en invalshoeken rondom het onderwerp wordt uiteindelijk samengevoegd zodat er een antwoord kan worden gevonden op de leervragen. De leervragen die worden geformuleerd kunnen, indien mogelijk, worden samengevoegd zodat er in groepjes kan worden gewerkt. Volgens Ros et al. (2021) is het belangrijk om in de lessen ruimte te geven om samen te werken, omdat dit zou kunnen bijdragen aan de leesmotivatie en betrokkenheid van de leerlingen. Ook Rogiers et al. (2021) benadrukken het belang van de mogelijkheid om te kunnen samenwerken, omdat dit het gevoel van autonomie en verbondenheid zal stimuleren. Deze psychologische basisbehoeften dragen bij aan de autonome leesmotivatie. Na een aantal weken kan ervoor worden gekozen om het thema af te sluiten door middel van een presentatie en/of een verslag met daarin het antwoord op hun eigen leervragen. Door leerlingen inspraak te geven in de keuze van verwerking, zal dit het gevoel van autonomie volgens Rogiers et al. (2021) stimuleren. Dit zal vervolgens bijdragen aan de autonome leesmotivatie.

Tijdens het uitvoeren van de lessen wordt de verantwoordelijkheid van de leerkracht volgens Koene (2017) voor een groot deel overgedragen aan de leerlingen. De leerkracht zal fungeren als een coach en begeleidt de leerlingen tijdens het proces. Leerlingen worden volgens Koene (2017) op deze manier eigenaar van hun leerproces en daarmee zal de autonomie van de leerlingen worden gestimuleerd. Dit is volgens De Leeuw en Bootsma (2021) één van de voorwaarden voor autonome leesmotivatie. Uit het ontwerp onderzoek met betrekking tot deze manier van leesonderwijs kan volgens Koene (2017) worden geconcludeerd dat de leesmotivatie onder de leerlingen is gestegen. Doordat leerlingen zelf hun teksten kiezen en leervragen opstellen vanuit eigen interesse, zullen ze volgens De Leeuw en Bootsma (2021) autonoom gemotiveerd zijn. Wanneer een leerling autonoom gemotiveerd is, wordt de activiteit volgens Rogiers et al. (2021) als interessant, waardevol, zinvol, betekenisvol of plezierig ervaren. De leerlingen hebben de inhoud van de tekst nodig om hun eigen leervragen te kunnen beantwoorden en dit zal volgens Koene (2017) een bijdrage leveren aan de autonome leesmotivatie.

Leesmateriaal

Ook de keuze voor leesmateriaal binnen de les heeft invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. Een aantrekkelijk, gevarieerd en toegankelijk aanbod van rijke boeken en rijke teksten is volgens Wuijts (2019) belangrijk om tegemoet te kunnen komen aan de verschillen tussen leerlingen. Binnen het aanbod van leesmateriaal moet er onder andere rekening worden gehouden met de verschillende leesniveaus. Het is volgens Ros et al. (2021) belangrijk dat kinderen succeservaringen opdoen. Het opdoen van succeservaringen draagt volgens Bruyn (2017) bij aan het gevoel van competentie. De autonome leesmotivatie zal worden bevorderd wanneer er aan deze basisbehoefte wordt voldaan. De kans op een succeservaring zal volgens Ros et al. (2021) groter worden wanneer de teksten aansluiten bij het leesniveau en er voldoende ruimte is om te oefenen. Van Koeven en Smits (2021) stellen echter dat de keuze voor een moeilijker boek waardevol kan zijn. Hierbij is het wel belangrijk dat het boek aansluit bij de interesses van de leerling, omdat dit de autonome leesmotivatie zal stimuleren. Boeken die makkelijk te lezen zijn, zullen volgens Van Koeven en Smits (2021) nauwelijks bijdragen aan de taal-leesontwikkeling, omdat deze boeken vaak vereenvoudigd zijn en ze daardoor het rijke leerproces voor leesbegrip in de weg kunnen staan. Voor de keuze in leesmateriaal kan er volgens Van Koeven en Smits (2022) wel worden gekeken naar verschil in moeilijkheidsgraad, maar zij stellen dat dit niet moet worden gebaseerd op bijvoorbeeld AVI-niveau. Doordat boeken met een leesbeperking vereenvoudigd zijn, valt dit niet onder rijk leesmateriaal.

Verder is het volgens Ros et al. (2021) belangrijk dat het leesmateriaal relevant is. De teksten moeten verband hebben met het thema en aansluiten bij de interesses en leefwereld van de leerlingen om de autonome motivatie te stimuleren. Het leesmateriaal moet van belang zijn voor het onderwerp dat de leerlingen hebben gekozen. Daarbij moet er worden gekozen voor een gevarieerd aanbod. Leerlingen moeten volgens De Leeuw en Bootsma (2021) in aanraking komen met verschillende genres teksten. Denk aan informatieve teksten en boeken, narratieve teksten en boeken, handleidingen en poëzie.

Ook voorlezen blijft binnen een geïntegreerde aanpak noodzakelijk. Wanneer kinderen worden voorgelezen, zal dit volgens Stichting Lezen (2013) bijdragen aan hun eigen leesplezier. Daarbij staat voorlezen ook in verband met autonome leesmotivatie. Zo zal voorlezen volgens Rogiers et al. (2021) het gevoel van verbondenheid stimuleren. Deze psychologische basisbehoefte bevordert het lezen vanuit autonome motivatie. Van Koeven en Smits (2021) raden aan om per thema twee fictieboeken te kiezen. Wanneer de boeken een verbinding hebben met het thema zal dit volgens Van Koeven en Smits (2022) zorgen voor nog meer kennis en taalbegrip. Bij de keuze van de voorleesboeken moet er dus voor worden gezorgd dat ze aansluiten bij het thema en de interesses van de leerlingen. Ook moeten de boeken volgens Koeven en Smits (2021) op een hoger niveau liggen dan het leesniveau van de leerlingen. Voorafgaand en na afloop van het voorlezen, kan ervoor worden gekozen om met de leerlingen in gesprek te gaan over de inhoud van het boek. Hierdoor zullen teksten volgens Van Koeven en Smits (2022) beter worden begrepen, worden leerlingen uitgedaagd en het zal het kunnen

bijdragen aan de ontwikkeling van hun mentale netwerk. Ook kan er volgens Van Koeven en Smits (2021) voor worden gekozen om af en toe een interessante pagina te kopiëren die de leerlingen in tweetallen hardop aan elkaar voorlezen. Dit zal volgens Rogiers et al (2021) bijdragen aan het gevoel van verbondenheid. Verder kan het volgens Van Koeven en Smits (2022) waardevol zijn om tijdens de zaakvaklessen verbindingen te leggen met het voorgelezen boek.

2.2.3 Rol van de leerkracht

De geïntegreerde aanpak van leesonderwijs met zaakvakken vraagt bepaalde kennis en vaardigheden van de leerkracht. Wanneer deze kennis en vaardigheden ontbreken en het geïntegreerde onderwijs daardoor niet goed wordt vormgegeven en wordt begeleid, zal de effectiviteit van deze manier van onderwijs volgens De Bakker et al. (2022) niet worden behaald.

Vorbereitung en samenwerking

Geïntegreerd onderwijs vraagt volgens De Bakker et al. (2022) een goede voorbereiding. Eerst zal er moeten worden gekeken naar de huidige methode voor zaakvakonderwijs. Wanneer er al wordt gewerkt met een methode voor zaakvakken kan er volgens Van Koeven en Smits (2022) worden gekeken of er een mogelijkheid is om de inhoud van de methode op te delen in thema's. Sommige methodes bieden hier al mogelijkheden voor. Wanneer dit het geval is, moet er volgens Van Koeven en Smits (2022) wel worden nagegaan of deze thema's aansluiten bij de interesses van de leerlingen, omdat de autonome leesmotivatie anders niet zal worden gestimuleerd. Wanneer er wordt gewerkt zonder een methode of wanneer ervoor wordt gekozen om de methode voor een groot deel los te laten, is het volgens De Bakker et al. (2022) noodzakelijk dat de leerkrachten voldoende kennis hebben over de kerndoelen en leerlijnen, omdat de thema's en de inhoud hierop moeten aansluiten. Ook moet er volgens Houtveen (2018) worden nagegaan of het thema breed genoeg is, er meerdere perspectieven mogelijk zijn van waaruit het thema kan worden belicht en of er voldoende leesmateriaal te vinden is over het thema. Verder is een goede samenwerking met collega's volgens De Bakker et al. (2022) noodzakelijk om effectief geïntegreerd leesonderwijs te kunnen voorbereiden en realiseren. In de eerste plaats is het volgens Stichting Lezen (2020) belangrijk dat er een gemeenschappelijke visie ontstaat op leesonderwijs en dat het plan dat hierop volgt aansluit bij de eigen populatie en bij de verschillende klassen. Om deze gemeenschappelijke visie te formuleren, is het volgens Stichting Lezen (2022) belangrijk dat iedereen voldoende achtergrondkennis heeft en op de hoogte is van de meest recente vernieuwingen en methodieken op het gebied van leesonderwijs. Het geïntegreerde leesonderwijs zal volgens Eskes (2021) moeten worden afgestemd tussen de groepen en bouwen. Om dit te kunnen realiseren, is een goede samenwerking volgens Eskes (2021) noodzakelijk. Verder moeten er volgens Stichting Lezen (2020) korte- en langetermijndoelen, die samenhangen met de visie worden beschreven zodat er later kan worden geëvalueerd. Daarbij is het voor een effectieve samenwerking volgens Eskes (2021) noodzakelijk dat er voldoende tijd wordt genomen om met elkaar te overleggen, zaken op elkaar af te stemmen en om de thema's voor te bereiden.

Selecteren van het juiste leesmateriaal

Een belangrijke taak bij de voorbereiding van de geïntegreerde lessen, is het selecteren van rijke boeken en teksten. Om dit te kunnen samenstellen, is het eerst noodzakelijk om te weten wanneer er wordt gesproken van een rijke tekst of een rijk boek. Volgens Taalunie (z.d.) zijn dit authentieke teksten over levensechte en herkenbare thema's. Deze teksten kunnen als doel hebben om ergens meer over te weten te komen, dus dit sluit mooi aan bij de integratie van leesonderwijs met zaakvakken. Rijk leesmateriaal bevat volgens Van Koeven en Smits (2022) een duidelijke structuur, gevarieerde zinslengtes, verbindingswoorden, een gevarieerde woordenschat en er worden verbanden gelegd tussen tekstgedeelten. Kijkend naar rijke boeken kan er volgens Van Koeven en Smits (2022) geen leestechische beperking op het boek zitten. Wanneer er bijvoorbeeld sprake is van AVI valt dit boek niet onder rijke taal. Het tegenovergestelde van een rijke tekst is volgens Taalunie (z.d.) een verarmde tekst. Dit zijn teksten die zijn aangepast en vereenvoudigd aan een bepaald lezerspubliek.

In werkelijkheid zijn deze teksten volgens Van Koeven en Smits (2022) juist moeilijker te begrijpen voor leerlingen doordat er bijvoorbeeld verbindingswoorden zijn weggelaten. Dit zal zorgen voor een overbelast werkgeheugen en het zal niet leiden tot leesbegrip. Rijk leesmateriaal is volgens Taalunie (z.d.) overal te vinden en het kan gaan om non-fictie- en fictieteksten. Zo kan er worden gedacht aan een artikel uit een tijdschrift of krant, een webtekst, een kinderboek, een jeugdboek of een gedicht. Bij het samenstellen van het leesmateriaal dient de leerkracht ook rekening te houden met de leesinteresses en leesvoorkeuren van de leerlingen, het verschil in moeilijkheidsgraad van het leesmateriaal, de relevantie en zal het leesmateriaal moeten aansluiten bij het thema.

Overdragen van verantwoordelijkheid

Zoals eerder genoemd, wordt de verantwoordelijkheid tijdens het proces voor een groot deel overgedragen aan de leerlingen. Deze verantwoordelijkheid zal volgens Koene (2017) bijdragen aan het gevoel van autonomie wat de autonome leesmotivatie zal stimuleren. Het overdragen van deze verantwoordelijkheid is dus belangrijk tijdens de uitvoering van de geïntegreerde lessen. Voor de leerkracht geldt daarom dat er geen controlerende aanpak moet worden toegepast, maar er moet volgens Vreugdenhil (2014) worden gekozen voor een aanpak die leerlingen de ruimte geeft. Wanneer het proces helemaal door de leerkracht wordt gecontroleerd, zal de motivatie van de leerlingen om leesstrategieën en leesdoelen te gebruiken volgens Guthrie en Ozungor (z.d.) verminderen. In de praktijk betekent dit volgens Koene (2017) dat de leerkracht een rol zal aannemen als begeleider en/of coach. Het handelen van de leerkracht is volgens Koene (2020) gericht op het scheppen van voorwaarden om tot leren te komen. Aangezien de leerkracht de rol zal innemen van een coach betekent dit volgens Koene (2017) dat de instructies zich moeten richten op het behalen van de leerdoelen van de leerlingen. De strategieën die nodig zijn om een antwoord te kunnen formuleren op de leervragen laat de leerkracht zien door middel van modelgedrag waarbij er aandacht wordt besteed aan het leggen van verbanden tussen bestaande en nieuwe kennis over het onderwerp. Er kan worden gekozen om de instructie aan te bieden aan kleine groepjes leerlingen. Dit zal volgens Koene (2017) afhangen van de instructiebehoeftes die leerlingen hebben. Naast het geven van de van de benodigde instructie zal de leerkracht volgens Stichting Lezen (2019) ook als coach fungeren bij het uitzoeken van geschikte boeken en zal de leerkracht de leerlingen helpen met het opstellen van relevante leervragen. De mate van deze begeleiding zal afhankelijk zijn van de leerling. De vrijheid en verantwoordelijkheid die leerlingen binnen de lessen krijgen, werkt volgens De Leeuw en Bootsma (2021) motiverend, maar een gevoel van succes speelt hierbij een belangrijke rol. Wanneer leerlingen vastlopen, zal de leerkracht dit moeten opmerken en ze vervolgens de juiste begeleiding bieden. Begeleiding is volgens Koene (2017) noodzakelijk om leerlingen in stappen te kunnen begeleiden naar hoe ze zelfstandig aan de slag kunnen gaan met het leesmateriaal om de zelf geformuleerde doelen te bereiken. Verder zal de leerkracht volgens Houtveen (2018) de onderlinge samenwerking tussen leerlingen moeten begeleiden zodat de leerlingen samen aan hun leerdoelen kunnen werken.

Scaffolding

Om de autonome motivatie te stimuleren, is het voor sommige leerlingen noodzakelijk om te zorgen voor voldoende scaffolding. Dit zullen volgens Van Koeven en Smits (2022) voornamelijk de leerlingen zijn die moeite hebben met het begrijpen van een tekst en de NT2 leerlingen. Hierbij is het volgens Stichting Lezen (z.d.) belangrijk dat de rijke teksten niet worden vereenvoudigd voor deze leerlingen. Wanneer dit gebeurt, valt het doel van het gebruik van rijke teksten weg. Wanneer het niveau onvoldoende is om de tekst te kunnen begrijpen, is het volgens Stichting Lezen (z.d.) waardevoller om de leerling meer ondersteuning te geven. Scaffolding kan op verschillende manieren plaatsvinden. Zo kan er volgens Smits et al. (2022) voor worden gekozen om de leerling te laten starten met een eenvoudige tekst en de leerling vervolgens een moeilijkere tekst over hetzelfde onderwerp te laten lezen. Leerlingen bouwen door middel van een tekst hun kennisnetwerk uit waardoor de moeilijkere tekst vervolgens gemakkelijker te begrijpen is door de voorkennis waarover de leerling reeds beschikt. Een andere manier om scaffolding aan te bieden, is volgens Smits et al. (2022) dat er voorafgaand aan het lezen van de tekst een filmpje wordt bekeken over het

desbetreffende onderwerp. Het filmpje kan kort worden besproken en vervolgens hebben de leerlingen enige voorkennis zodat de tekst gemakkelijker kan worden begrepen.

Feedback

Het geven van feedback is volgens Wouters (2018) een essentieel onderdeel binnen leesonderwijs. Wanneer leerlingen feedback ontvangen, zullen zij zich volgens Dyslexie Centraal (z.d.) meer bewust worden van hun eigen leerproces en zal het hen motiveren om zich verder te ontwikkelen. Kennis over de manier waarop feedback wordt gegeven is hierbij belangrijk. Eerst is het belangrijk om het onderscheid in de verschillende soorten feedback te kennen. Volgens Dyslexie Centraal (z.d.) kan er persoonsgerichte, inspanningsgerichte, resultaatgerichte en procesgerichte feedback worden gegeven. Binnen het leesonderwijs is het volgens Dyslexie Centraal (z.d.) het meest effectief om te kiezen voor procesgerichte feedback. Afhankelijk van hoe de leerling leest en het doel van de leesopdracht kan er op verschillende manieren feedback worden gegeven. Ook speelt de reactie van de leerling volgens Dyslexie Centraal (z.d.) een rol bij de keuze voor feedback. Op welke manier er feedback wordt gegeven is dus afhankelijk van een aantal factoren.

Voor leeszwakke leerlingen kan het verstandig zijn om rekening te houden met een aantal factoren in de feedback die wordt gegeven. Leeszwakke leerlingen hebben hun vorderingen volgens Wouters (2018) minder snel in de gaten dan andere leerlingen. Deze leerlingen kunnen het gevoel ontwikkelen dat ze het niet goed doen terwijl dit niet zo is. Bij deze leerlingen ontbreekt het gevoel aan competentie. Wanneer het gevoel van competentie ontbreekt is de kans volgens Rogiers et al. (2021) klein dat een leerling autonoom gemotiveerd is. Het geven van de juiste feedback kan de leerlingen helpen. Wouters (2018) raadt aan om te kiezen voor positieve feedback. Op dit punt is positieve feedback belangrijker dan feedback op leesfouten. Positieve feedback maakt volgens Wouters (2018) duidelijk wat er precies goed is gegaan. Deze positieve feedback moet volgens Dyslexie Centraal (z.d.) echter wel betrekking hebben op het proces. De persoonlijke vooruitgang wordt op deze manier meer inzichtelijk voor de leerling. Hierbij is het volgens Wouters (2018) wel belangrijk dat er duidelijk wordt gemaakt dat deze vooruitgang komt door de eigen inspanningen van het kind. Naast dat de feedback zich richt op het proces is directe feedback volgens Dyslexie Centraal (z.d.) meer effectief dan uitgestelde feedback.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Generieke deelvraag 1: Wanneer wordt er gesproken van leesmotivatie?

Ryan en Deci (2000) onderscheiden de gecontroleerde en de autonome leesmotivatie. Wanneer er wordt gelezen vanuit gecontroleerde leesmotivatie, wordt er externe druk gegeven. De gecontroleerde leesmotivatie kan volgens Ryan en Deci (2000) worden verdeeld in externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Externe regulatie houdt in dat er wordt gelezen om te voldoen aan de verwachtingen van anderen en geïntrojecteerde regulatie houdt in dat de lezer zichzelf druk op legt om te lezen. In beide gevallen is er sprake van extrinsieke motivatie. Autonoom gemotiveerde lezers lezen uit vrije wil. Autonome leesmotivatie valt volgens Rogiers et al. (2021) te onderscheiden in geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie. Geïdentificeerde regulatie houdt in dat er wordt gelezen, omdat de leesactiviteit als persoonlijk waardevol, zinvol of betekenisvol wordt ervaren. Het leesgedrag komt vanuit de lezer zelf, maar dit hoeft geen plezier met zich mee te brengen. In dit geval wordt er nog steeds gelezen vanuit extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke regulatie wordt er gelezen vanuit intrinsieke motivatie. Er wordt gelezen met plezier, vanuit passie of vanuit interesse.

Autonome motivatie is volgens Rogiers et al. (2021) efficiënter dan gecontroleerde motivatie. De mate waarin er wordt gelezen vanuit autonome motivatie is volgens Stichting Lezen (2021) afhankelijk van de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. De basisbehoefte autonomie houdt volgens Rogiers et al. (2021) in dat de lezer tijdens de leesactiviteit het idee heeft dat hij controle heeft. Er wordt psychologische vrijheid ervaren bij de keuze en uitvoering van de leesactiviteit. De basisbehoefte competentie houdt in dat de lezer zich bekwaam

voelt om een leesactiviteit goed uit te voeren. Volgens Bruyn (2017) moet de lezer zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen hebben. Tenslotte verwijst de basisbehoefte verbondenheid naar de relatie met anderen. Het gaat er volgens Bruyn (2017) om dat de lezer het gevoel krijgt dat hij geliefd is en erbij hoort.

Generieke deelvraag 2: Hoe kan de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen?

Vanuit de literatuurstudie kan worden geconcludeerd dat integratie van leesonderwijs binnen zaakvakken kan bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen. Deze leesmotivatie wordt echter niet zomaar bereikt. Om dit te bereiken, moet er rekening worden gehouden met een aantal zaken. Zo moet het toepassen van leesstrategieën niet worden gezien als het hoofddoel van de les. Volgens Filipiak (2013) moeten leerlingen merken dat leesmateriaal hen iets te bieden heeft en dat hun leesvaardigheden bruikbaar zijn bij het leren. Om dit te bereiken is het volgens Ros et al. (2021) noodzakelijk om te werken met thema's. Wel is het hierbij belangrijk dat het thema aansluit bij de belangstellingen van de leerlingen om de autonome leesmotivatie te stimuleren. Verder zal de autonome leesmotivatie volgens Koene (2017) worden gestimuleerd wanneer leerlingen binnen het thema zelf een onderwerp kunnen kiezen waarover ze meer willen leren. Leerlingen formuleren leervragen en selecteren leesmateriaal om een antwoord te kunnen formuleren op hun vragen. Op deze manier wordt autonomie gestimuleerd en worden leesstrategieën volgens Van den Broek et al. (2021) functioneel. Dit zal beide bijdragen aan de autonome leesmotivatie. Hierbij is het volgens Wuijts (2019) echter wel belangrijk dat er een aantrekkelijk, gevarieerd, relevant en toegankelijk aanbod van rijke boeken en teksten is geselecteerd waaruit de leerlingen hun leesmaterialen kunnen kiezen. Ook werkt het volgens Rogiers et al. (2021) bevorderend wanneer er een mogelijkheid is tot samenwerken en leerlingen inspraak hebben in de keuze van verwerking. Tot slot is het volgens Koene (2017) noodzakelijk om leerlingen eigenaar te laten worden van hun leerproces zodat de autonome leesmotivatie wordt gestimuleerd.

Generieke deelvraag 3: Over welke vaardigheden en kennis moet de leerkracht beschikken om leesonderwijs te integreren met zaakvakken?

Een geïntegreerde aanpak van leesonderwijs met zaakvakken vraagt bepaalde kennis en vaardigheden van de leerkracht. Dit begint bij de voorbereiding. Bij de voorbereiding is het volgens De Bakker et al. (2022) noodzakelijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de kerndoelen en leerlijnen, de belangstellingen van de leerlingen, de inhoud van de huidige zaakvakmethode die binnen de school wordt gebruikt en de meest recente vernieuwingen en methodieken op het gebied van leesonderwijs. Verder moet het onderwijs volgens Eskes (2021) worden afgestemd tussen de groepen en bouwen. Een goede samenwerking is hierbij noodzakelijk. Ook het selecteren van leesmateriaal is een taak die hoort bij de voorbereiding. Om dit te kunnen samenstellen is het volgens Van Koeven en Smits (2022) noodzakelijk dat de leerkracht kennis heeft over rijke teksten en boeken. Verder moet de leerkracht bij het samenstellen van leesmateriaal rekening houden met de leesinteresses en -voorkeuren van de leerlingen, het verschil in moeilijkheidsgraad en de relevantie. Ook zal de leerkracht volgens Koene (2017) de rol van coach en/of begeleider moeten kunnen innemen. De verantwoordelijkheid van het proces wordt voor een groot deel overgedragen aan de leerlingen. Tijdens het proces worden de instructies afgestemd op de behoeftes van de leerlingen. De instructies moeten zich richten op het behalen van de leerdoelen van de leerlingen. Ook zal de leerkracht volgens Houtveen (2018) onderlinge samenwerking tussen leerlingen moeten kunnen begeleiden en moet de leerkracht volgens Van Koeven en Smits (2022) voldoende scaffolding bieden. Dit is nodig om de autonome motivatie te stimuleren. Kennis over hoe scaffolding het best kan worden toegepast is volgens Stichting Lezen (z.d.) noodzakelijk. Tenslotte zal de leerkracht volgens Dyslexie Centraal (z.d.) kennis moeten hebben over de verschillende soorten feedback. De leerkracht dient te weten wanneer welke soort feedback het beste kan worden toegepast. Dit zal afhankelijk zijn van de situatie, de activiteit en de leerling.

3. Contextonderzoek

Hoofdstuk 3 betreft het contextonderzoek. In hoofdstuk 3.1 wordt een inleiding gegeven op het onderzoek. In dit hoofdstuk worden de deelvragen die betrekking hebben op het contextonderzoek beschreven. In hoofdstuk 3.2 wordt beschreven welke methoden van dataverzameling en data-analyse zijn gebruikt om de deelvragen te onderzoeken. Ook worden de keuzes die zijn gemaakt onderbouwd. Vervolgens worden de resultaten in hoofdstuk 3.3 weergegeven. Het contextonderzoek eindigt met hoofdstuk 3.4 waarin er conclusies worden getrokken.

3.1 Inleiding contextonderzoek

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is het noodzakelijk om, naast het uitvoeren van een literatuurstudie, contextonderzoek te doen. In het contextonderzoek worden de volgende deelvragen onderzocht:

1. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen 4 en 5?
2. Op welke wijze krijgt het lezen momenteel aandacht binnen de zaakvaklessen in de groepen 3 tot en met 8?
3. In hoeverre beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven?

3.2 Methode contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt er per deelvraag beschreven welke methode van dataverzameling en welke methode van data-analyse is gebruikt om de deelvraag te onderzoeken. Binnen de methode van dataverzameling worden het instrument, de respondenten, de procedure en het materiaal beschreven. Ook worden de keuzes die zijn gemaakt voor de methode van dataverzameling en data-analyse in dit hoofdstuk onderbouwd.

Contextuele deelvraag 1: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen 4 en 5?

Instrument

Deze deelvraag wordt beantwoord door middel van een enquête (Bijlage D). Dit meetinstrument valt onder de methode bevragen. De enquête bestaat uit gesloten vragen met een beoordelingsschaal waarbij de respondenten kunnen kiezen uit de volgende vier antwoordmogelijkheden: helemaal niet waar, niet waar, waar en helemaal waar. Er is voor gekozen om een enquête met gesloten vragen af te nemen, omdat de enquête zal uitgaan naar een grote groep respondenten. Van der Donk en Van Lanen (2016) raden in dit geval aan om een enquête met gesloten vragen op te stellen, omdat de data op deze manier gemakkelijker te analyseren is. Daarbij komt het volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) regelmatig voor dat open vragen niet of slechts met weinig woorden worden beantwoord.

Er wordt gebruik gemaakt van een zelfontwikkeld meetinstrument. Bij het opstellen van de enquête is er gebruik gemaakt van een grootschalig onderzoek naar de leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren van Stichting Lezen (2017). De overige vragen zijn opgesteld naar aanleiding van het raadplegen van verschillende bronnen en inzichten die zijn opgedaan vanuit het theoretisch kader met betrekking tot de leesmotivatie. De geraadpleegde literatuur wordt onderaan de enquête (Bijlage D) genoemd. Elke stelling heeft betrekking op een type leesmotivatie. In Tabel 1 is weergegeven welke stelling naar welke soort motivatie verwijst. Ook wordt in Tabel 1 weergegeven welke bronnen zijn gebruikt om het type motivatie te bepalen. Doordat de vragen zijn opgesteld op basis van literatuur zal dit de validiteit van het onderzoek volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) verhogen.

Tabel 1

Stellingen uit enquête gekoppeld aan type motivatie^{a,b,c}

Stellingen	Motivatie
Ik vind het leuk om een boek te lezen.	<u>Autonome leesmotivatie</u> <i>Wanneer het lezen als leuk wordt ervaren, wordt er gelezen vanuit autonome motivatie.</i>
Ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind.	<u>Autonome leesmotivatie</u> <i>Wanneer er wordt gelezen omdat de lezer meer wil leren over een onderwerp dat hem interesseert, wordt er gelezen vanuit autonome leesmotivatie.</i>
In mijn vrije tijd lees ik graag een boek.	<u>Autonome leesmotivatie</u> <i>Lezen in de vrije tijd kan verwijzen naar autonoom gemotiveerde lezers.</i>
Ik lees omdat het moet van mijn ouders en/of van mijn juf.	<u>Gecontroleerde leesmotivatie (externe regulatie)</u> <i>Wanneer er wordt gelezen omdat een ander dit oplegt, is er sprake van externe regulatie. Dit valt onder de gecontroleerde leesmotivatie.</i>
Ik lees omdat ik daardoor beter kan worden in bepaalde vakken op school.	<u>Autonome leesmotivatie (geïdentificeerde regulatie)</u> <i>Wanneer een lezer leest omdat hij de activiteit als betekenisvol, waardevol of zinvol ervaart, is er sprake van geïdentificeerde regulatie. Dit valt onder autonome leesmotivatie.</i>
Ik lees omdat ik bij de besten van de klas wil horen.	<u>Gecontroleerde motivatie (geïntrojecteerde regulatie)</u> <i>Wanneer er wordt gelezen om indruk te maken op anderen is er sprake van geïntrojecteerde regulatie. Dit valt onder gecontroleerde leesmotivatie.</i>
Ik heb het gevoel dat ik zelf mag bepalen wat ik wil lezen.	<u>Autonome motivatie</u> <i>De stelling verwijst naar de basisbehoefte autonomie. Wanneer er autonomie wordt ervaren, kan dit wijzen op autonoom gemotiveerde lezers.</i>
Op school krijg ik genoeg tijd om te lezen.	<u>Autonome motivatie</u> <i>Wanneer er voldoende tijd wordt gegeven om te lezen, werkt dit autonomie ondersteunend.</i>
Tijdens de leesles op school kan ik lezen wat ik leuk of interessant vind.	<u>Autonome motivatie</u> <i>Wanneer er kan worden gelezen over onderwerpen die de lezer interesseren, wijst dit naar autonome motivatie.</i>

^a Ryan en Deci (2000). ^b Rogiers et al. (2021). ^c Bruyn. (2017).

Respondenten

Om een volledig antwoord te kunnen geven op de deelvraag is het noodzakelijk dat de enquête wordt afgenomen bij iedere leerling uit de groepen 4 en 5. Op deze manier kan er een beeld worden geschetst van de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie in de desbetreffende groepen. Groep 4 bestaat uit 24 leerlingen, groep 5a bestaat uit 15 leerlingen en groep 5b bestaat uit 18 leerlingen. De enquête zal dus door 57 respondenten worden ingevuld.

Procedure

Het afnemen van de enquête in groep 4 vindt op 22 november plaats. Deze datum is vroegtijdig afgesproken met de leerkracht van groep 4. Voor de afname van de enquête wordt de tussenruimte op school gereserveerd. Elke twee klaslokalen beschikken over een kleine tussenruimte waarin rustig kan worden gewerkt. De leerlingen worden gedurende de dag om de beurt gevraagd om naar de tussenruimte te komen om de enquête in te vullen. Er wordt voor gekozen om de enquête één op één af te nemen, omdat de vragenlijst wordt voorgelezen. Volgens Zwijsen (2019) is technisch lezen een voorwaarde voor begrijpend lezen. Niet alle leerlingen in groep 4 beheersen het technisch lezen voldoende om de vragen te kunnen beantwoorden, dus het voorlezen is noodzakelijk. Ook Van der Donk en Van Lanen (2016) raden aan om de enquête bij jongere kinderen voor te lezen. Op deze manier kan worden voorkomen dat de respondenten zomaar iets invullen, omdat de vraag niet begrepen wordt. Voorafgaand aan het invullen van de enquête wordt benoemd dat er geen goede of foute antwoorden zijn. Ook moet er volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) worden vermeld wat het doel is van de enquête. Dit zal worden gecommuniceerd met de respondenten. Verder kunnen de leerlingen de enquête rustig en zonder afleiding invullen doordat de vragenlijst wordt afgenomen in de afgesloten tussenruimte. Dit zal de betrouwbaarheid van het onderzoek volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) vergroten.

In de groepen 5 zal de enquête in week 47 of in week 48 worden afgenomen. De enquête wordt vroegtijdig naar de desbetreffende leerkrachten gemaild met het verzoek om de vragenlijst af te drukken en deze in week 47 of 48 klassikaal af te nemen. De enquête begint met een korte toelichting over hoe de enquête moet worden ingevuld. Ook wordt er aangegeven hoelang het invullen van de enquête ongeveer duurt. In de mail naar de leerkrachten zal ook een toelichting worden gegeven met betrekking tot de enquête zodat ze de enquête klassikaal kunnen inleiden. Er is voor gekozen om de enquête niet één op één af te nemen, omdat het technisch lezen voldoende wordt beheerst en voorlezen daarom niet noodzakelijk is.

Verder wordt de enquête voor 22 november met een collega besproken. Van der Donk en Van Lanen (2016) raden dit aan zodat er kan worden gecontroleerd of de formuleringen eenduidig zijn en de vragen helder zijn gesteld. Tenslotte wordt de vragenlijst ter controle voorgelegd aan een respondent die representatief is voor de groep die wordt bevraagd zodat er kan worden nagegaan of de vragen goed begrepen worden en of er vragen ontbreken. Dit zal de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) vergroten.

Materiaal

De enquête (Bijlage D) wordt op papier afgenomen. Dit betekent dat ervoor iedere respondent een enquête moet worden geprint. Ook wordt ervoor gekozen om een extra enquête te printen voor de onderzoeker, omdat de vragen worden voorgelezen aan de respondenten uit groep 4. In totaal wordt de enquête 58 keer geprint. Verder is er een potlood of pen nodig om de enquête te kunnen invullen.

Analyse

Om de gegevens te analyseren, worden de resultaten per vraag omgezet naar procenten. Hiervoor is het eerst nodig om de resultaten om te zetten naar aantallen (Bijlage E). Wanneer aantallen worden omgezet naar percentages (Bijlage F), kan de data volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) eenvoudig visueel worden weergegeven. Op deze manier zijn resultaten gemakkelijker te interpreteren. De percentages worden per vraag visueel weergegeven in een cirkeldiagram (Bijlage G). Tenslotte worden de resultaten beschreven en wordt er in de conclusie betekenis gegeven aan deze resultaten.

Contextuele deelvraag 2: Op welke wijze krijgt het lezen momenteel aandacht binnen de zaakvaklessen in de groepen 3 tot en met 8?

Bij deze deelvraag is ervoor gekozen om onderzoek te doen in de groepen 3 tot en met 8 en niet alleen in de groepen 4 en 5. Voor het onderzoek zou dit waardevol kunnen zijn, omdat de School A er naar streeft om in de groepen 3 tot en met 8 het leesonderwijs volledig te integreren met zaakvakonderwijs. Door deze groepen mee te nemen in het contextgedeelte van het onderzoek kan er een beeld worden verkregen van de huidige situatie in de desbetreffende groepen.

Instrument

Om data te verzamelen, wordt ervoor gekozen om per leerteam een semigestructureerd interview af te nemen. Dit houdt in dat er een algemeen interviewschema wordt gebruikt waarbij er voorafgaand aan het interview een aantal vragen zijn opgesteld. Deze vragen zijn geformuleerd aan de hand van vijf gespreksonderwerpen die worden behandeld tijdens het interview. De vragen zijn open en algemeen van aard. Er worden geen suggestieve vragen gesteld. Volgens Scriptium (2022) verhogen objectieve vragen de betrouwbaarheid van het onderzoek. De vragen komen allemaal aan bod, maar er is onder andere ruimte om door te vragen op antwoorden van de respondent wanneer dit interessant is voor het onderzoek. Door gebruik te maken van een semigestructureerd interview kan er volgens Scriptium (2022) gedetailleerde en volledige informatie worden verkregen. Dit is nodig voor een kwalitatief onderzoek. De interviewleidraad is te vinden in Bijlage H.

Om de betrouwbaarheid van de data te verhogen, is het volgens van der Donk en van Lanen (2016) verstandig om gebruik te maken van methodische triangulatie. Mede om deze reden is ervoor gekozen om ook een zelfontwikkelde enquête af te nemen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 (Bijlage J). Op deze manier kan er worden gekeken of de resultaten die voortkomen uit de interviews overeenkomen met de werkwijze van collega's. De enquête wordt kort gehouden, omdat dit de nauwkeurigheid waarmee de respondenten antwoorden volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) ten goede komt. De enquête is vormgegeven in een online-enquêtesysteem. De vragen vallen onder twee thema's en zijn verdeeld over vier pagina's in het enquêtesysteem. Elke pagina bevat een korte introductie en toelichting. De eerste pagina begint met een stelling. De vragen die hierna volgen, zijn open van aard. Hier is voor gekozen, omdat er met open vragen volgens Hoftijzer en Korte (2013) meer informatie kan worden verkregen en dit een beter beeld zal geven van de werkwijze van de leerkrachten op dit moment. Verder wordt er gebruik gemaakt van filtervragen. Respondenten hebben dan de mogelijkheid om vragen over te slaan die niet op hen van toepassing zijn. Iedere respondent beantwoordt de stelling op pagina één. Deze stelling heeft betrekking op het huidige gebruik van leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen. Afhankelijk van het antwoord dat is gegeven, maken de respondenten de vragen op pagina twee of op pagina drie. Het doel van de vragen op pagina twee is om een beeld te krijgen van de manier waarop leesmateriaal momenteel wordt gebruikt tijdens de zaakvaklessen. De vragen op pagina drie hebben als doel om inzicht te krijgen in de redenen die de respondenten hebben om niet te werken met leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen. Welke vragen er moeten worden gemaakt wijst zich vanzelf in het enquêtesysteem. Tot slot vullen alle respondenten de twee vragen op pagina vier in. Deze vragen hebben betrekking op het selecteren en het gebruik van voorleesboeken binnen het thema dat centraal staat tijdens de zaakvaklessen. Er is voor gekozen om deze twee vragen aan iedere respondent te stellen, omdat er vanuit de school is aangegeven dat er aan iedere leerkracht is gevraagd om dit te doen.

Respondenten

Het interview wordt met één leerkracht per leerteam afgenomen. Dit betekent dat er één leerkracht uit het leerteam van groep 3/4, één leerkracht uit het leerteam van groep 5/6 en één leerkracht uit het leerteam van groep 7/8 wordt geïnterviewd. Dit zijn in totaal drie respondenten. Hier is voor gekozen, omdat de zaakvaklessen gezamenlijk, met alle leerkrachten in het leerteam, worden voorbereid.

Op deze manier kan er een beeld worden geschetst van hoe het lezen momenteel aandacht krijgt binnen de zaakvakken in heel de school.

De enquête wordt vervolgens gemaild naar alle leerkrachten van de groepen 3 tot en met groep 8. Dit zijn in totaal 10 respondenten. Twee leerkrachten hebben aangegeven de enquête gezamenlijk te hebben ingevuld. Dit betekent dat er 9 reacties zullen zijn op de enquête.

Procedure

Vroegtijdig wordt er met de desbetreffende respondenten afgesproken wanneer het interview zal plaatsvinden. Ook wordt de duur van het interview voorafgaand genoemd. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is dit noodzakelijk, omdat onderwijspersoneel drukbezet is en er voldoende tijd en rust moet zijn om het interview af te kunnen nemen. Op deze manier kunnen de respondenten rekening houden met de datum en de tijd van het interview in hun planning. Verder worden de respondenten op de hoogte gebracht van het doel van het interview. Daarbij is het volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) belangrijk om de respondenten op de hoogte te brengen van de manier waarop het gesprek wordt vastgelegd en om afspraken te maken over de anonimiteit. Dit zal voorafgaand aan het interview worden gedaan. Het interview wordt afgenomen in een omgeving waarbij versturende omstandigheden zo veel mogelijk worden vermeden. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) zal dit bijdragen aan de betrouwbaarheid van de verworven data. Verder is ervoor gekozen om het interview op te nemen. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) zal dit de betrouwbaarheid van het onderzoek verhogen, omdat het interview kan worden teruggeluisterd en er zo precies kan worden nagegaan wat de respondent heeft geantwoord. Daarbij hoeven er geen aantekeningen worden gemaakt waardoor de aandacht volledig bij de respondent ligt.

De enquête wordt via de mail gedeeld met de respondenten. De respondenten vullen deze enquête zelfstandig in. In de mail wordt een korte toelichting gegeven bij de vragenlijst waarbij onder andere de tijdsduur wordt genoemd. Ook wordt er gevraagd om de enquête voor 13 januari in te vullen. De vragenlijst zal ruim voor de genoemde datum worden verstuurd zodat er voldoende tijd is voor de respondenten om te kunnen antwoorden. Voordat de enquête wordt verstuurd naar de respondenten wordt de vragenlijst voorgelegd aan een collega die niet deelneemt aan het onderzoek. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is dit verstandig om te doen zodat er kan worden gecontroleerd of de vragen helder gesteld zijn, de vragen goed begrepen worden en om te kijken of er nog vragen ontbreken. Dit zal de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) vergroten.

Materiaal

Voor het interview is de vooraf opgestelde interviewleidraad nodig (Bijlage H). Deze leidraad wordt geprint en meegenomen naar alle drie de interviews. Ook is er een mobiele telefoon nodig zodat het interview kan worden opgenomen. De respondenten hebben geen materiaal nodig.

De enquête wordt online afgenomen. Dit betekent dat er één link naar de online enquête nodig is. Deze wordt naar alle respondenten gemaild.

Analyse

De interviews worden eerst getranscribeerd. Dit houdt in dat de opnames van de interviews worden uitgetypt. Vervolgens wordt de analysemethode 'open coderen' toegepast. Bij open coderen wordt de tekst verdeeld in betekenisvolle tekstfragmenten. Hierbij is het volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) belangrijk dat alleen de tekstfragmenten die betrekking hebben op de onderzoeksvraag worden gelabeld. De overige fragmenten kunnen worden weggelaten.

Voor de analyse van de enquête worden twee analysemethodes toegepast. De eerste vraag van de enquête is een gesloten vraag. Bij deze vraag is ervoor gekozen om eerst percentages te berekenen. Deze percentages worden vervolgens visueel weergegeven in een cirkeldiagram. De overige vragen zijn open van aard. Om deze data te analyseren, is er gekozen voor de methode ‘horizontaal vergelijken’. Met deze methode van analyseren kan er volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) een beeld worden verkregen van de manier waarop verschillende respondenten dezelfde open vraag hebben beantwoord. Alle antwoorden worden naast elkaar geplaatst in een tabel. Vervolgens wordt er gezocht naar opmerkelijke verschillen en overeenkomsten. Deze punten worden onderstreept. Daarna wordt er een korte samenvatting gegeven van de bevindingen per vraag. Tenslotte worden beide analyses samengevat, met elkaar in verband gebracht en kan er een conclusie worden getrokken.

Contextuele deelvraag 3: In hoeverre beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven?

Instrument

Om een antwoord te kunnen formuleren op deze deelvraag wordt er gebruik gemaakt van de methode ‘bevragen’. Op basis van de literatuurstudie wordt er een enquête opgesteld met gesloten vragen (Bijlage L). In de literatuurstudie is onderzocht over welke vaardigheden en kennis een leerkracht moet beschikken om effectief geïntegreerd leesonderwijs aan te kunnen bieden. Vanuit de conclusies die hieruit zijn getrokken, zijn er vragen opgesteld. De enquête is vormgegeven in een online-enquêtesysteem waarin vragenlijsten kunnen worden opgesteld en afgenomen. De vragen zijn verdeeld in vijf blokken zodat de vragen die bij elkaar horen op dezelfde pagina in het enquêtesysteem staan. Elk blok bevat een korte introductie en toelichting. Het eerste blok met vragen heeft betrekking op de vaardigheden en kennis die nodig zijn bij de voorbereiding van geïntegreerd leesonderwijs. Het tweede blok vraagt naar kennis over rijke boeken en teksten zodat er kan worden onderzocht of leerkrachten het juiste leesmateriaal kunnen selecteren voor de geïntegreerde lessen. Voor de eerste stelling binnen dit blok, ‘de teksten van Kidsweek vallen onder rijke teksten’ zijn twee nieuwe bronnen geraadpleegd om na te gaan of deze stelling juist of onjuist is. Volgens Kidsweek in de Klas (z.d.) wordt er gebruik gemaakt van rijke teksten. Ook zijn de teksten vergeleken met de resultaten die vanuit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen met betrekking tot rijke teksten en boeken. Door deze informatie kunnen de resultaten, na de analyse, worden beoordeeld. Voor het opstellen van de overige stellingen is er gebruik gemaakt van de inzichten die zijn opgedaan in het theoretisch kader van dit onderzoek. Het derde blok heeft betrekking op de rol van de leerkracht. Het vierde blok meet de kennis en vaardigheden op het gebied van scaffolding en in het vijfde blok hebben de vragen betrekking op het geven van feedback. Tijdens het opstellen van de enquête is er rekening gehouden met de keuzemogelijkheden die worden aangeboden. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) moet hier goed over worden nagedacht wanneer er wordt gekozen voor een enquête met (enkele) keuzemogelijkheden. Voor iedere respondent moet de vraag te beantwoorden zijn en betrekking hebben op zijn situatie. Bij vragen waarop dit van toepassing is, is er daarom voor gekozen om de antwoordmogelijkheid ‘weet ik niet’ toe te voegen. Dit betreft voornamelijk de vragen die zich richten op de kennis van leerkrachten. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) kan de antwoordmogelijkheid ‘weet ik niet’ waardevol zijn voor het onderzoek. Wanneer veel respondenten deze mogelijkheid selecteren, levert dat informatie op. Zo kan hier volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) uit blijken dat veel respondenten dan weinig kennis hebben over het desbetreffende onderwerp.

Respondenten

De enquête wordt gemaild naar de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8. Dit zijn 10 respondenten. Er is voor gekozen om de vragenlijst naar deze respondenten te versturen, omdat er in alle groepen 3 tot en met 8 zaakvakonderwijs en leesonderwijs wordt gegeven. De School A streeft er uiteindelijk naar om het leesonderwijs in de groepen 3 tot en met 8 volledig te integreren met de

zaakvakken, dus voor het onderzoek kan het waardevol zijn om niet alleen de leerkrachten van de groepen 4 en 5 te bevragen, maar alle leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8.

Procedure

De enquête wordt voorafgaand aan de afname gedeeld met een representatieve respondent zodat er kan worden nagegaan of de vragen helder zijn gesteld, eenduidig zijn geformuleerd en omdat er zo kan worden gecontroleerd of er geen vragen ontbreken. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) zal dit de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek verhogen. De enquête wordt na de controle gedeeld met de respondenten. Dit wordt via de mail gecommuniceerd. In de mail wordt een korte toelichting en introductie op de enquête gegeven waarin onder andere het doel en de tijdsduur worden benoemd. Ook wordt er gevraagd om de enquête voor 13 december in te vullen. De respondenten vullen deze enquête vervolgens zelfstandig in. De enquête zal ruim van tevoren worden gedeeld zodat iedere respondent de tijd kan nemen om de enquête in te vullen.

Materiaal

Er wordt één enquête ontwikkeld die online wordt afgenomen. De link naar deze enquête wordt naar alle respondenten gemaild.

Analyse

Om de data te analyseren worden de aantallen omgerekend naar procenten. Eerst worden de aantallen berekend (Bijlage M) en vervolgens worden deze aantallen omgezet naar procenten (Bijlage N). Percentages lenen zich volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) goed om visueel weer te geven. Er wordt voor gekozen om percentages te transformeren in een staafdiagram (Bijlage O). De data kan op deze manier eenvoudiger worden geïnterpreteerd. Daarbij worden opvallende bevindingen in één oogopslag zichtbaar. Tenslotte worden de bevindingen beschreven en kan er een conclusie worden getrokken.

3.3 Resultaten contextonderzoek

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de enquêtes en het interview dat is afgenomen voor het contextonderzoek per deelvraag beschreven. Deze beschrijvingen van de resultaten worden in het volgende hoofdstuk gebruikt om een conclusie te kunnen formuleren op de contextdeelvragen.

Contextuele deelvraag 1: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen 4 en 5?

Enquête leesmotivatie

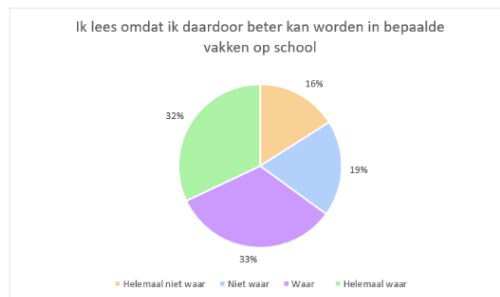
Om contextuele deelvraag 1 te onderzoeken, is er een enquête met keuzemogelijkheden afgenomen bij de leerlingen van de groepen 4 en 5. Elke stelling verwijst naar een motivatietype (Tabel 1). Nadat alle enquêtes waren ingevuld, is er eerst nagegaan hoe vaak een antwoordmogelijkheid is gekozen. Omdat de enquêtes op papier zijn ingevuld, is dit gedaan door middel van turven. Vervolgens zijn de aantallen geteld en is er een overzicht gemaakt van de aantallen per vraag (Bijlage E). Om een duidelijk overzicht te krijgen van de resultaten is ervoor gekozen om elke vraag visueel weer te geven in een cirkeldiagram. Om de resultaten te kunnen transformeren in een cirkeldiagram is het eerst nodig dat er percentages worden berekend. De aantallen (Bijlage E) zijn omgerekend naar procenten waarbij de procenten zijn afgerond op hele getallen (Bijlage F). Vanuit de percentages zijn de resultaten per vraag visueel weergegeven in een cirkeldiagram (Bijlage G). Elke cirkeldiagram bestaat uit vier kleuren. Elke kleur geeft één antwoordmogelijkheid weer.

In de enquête zijn er verschillende redenen die een persoon kan hebben om te lezen voorgelegd aan de respondenten. Op meerdere redenen is er hoog gescoord. Kijkend naar Figuur 1 blijkt dat 67% van de respondenten leest om zo meer te kunnen leren over onderwerpen die hen interesseren. Van de respondenten heeft 14% aangegeven dat deze stelling helemaal niet op hen van toepassing is.

Ook op de stelling ‘ik lees omdat ik daardoor beter kan worden in bepaalde vakken op school’ heeft 65% van de respondenten aangegeven dat dit een reden van hen is om te lezen (Figuur 2).



Figuur 1. Cirkeldiagram: ik lees omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind.



Figuur 2. Cirkeldiagram: ik lees omdat ik daardoor beter kan worden in bepaalde vakken op school.

De resultaten van de derde leesreden die aan de respondenten is voorgelegd, zijn te zien in Figuur 3. Kijkend naar Figuur 3 blijkt dat 63% van de leerlingen uit de groepen 4 en 5 leest omdat dit moet van hun ouders en/of van hun juf. Van de respondenten heeft 19% aangegeven dat dit helemaal geen reden voor hen is om te gaan lezen. Op de laatste leesreden waarnaar is gevraagd in de enquête heeft 44% van de respondenten geantwoord dat ze het helemaal eens of eens zijn met de stelling: ‘ik lees omdat ik bij de besten van de klas wil horen’ (Figuur 4). Van de respondenten 33% aangegeven dat dit helemaal geen reden van ze is om te gaan lezen.



Figuur 3. Cirkeldiagram: ik lees omdat het moet van mijn ouders en/of mijn juf.



Figuur 4. Cirkeldiagram: ik lees omdat ik bij de besten van de klas wil horen.

Ook zijn er vragen gesteld die zich richten op de psychologische basisbehoefte autonomie. Uit Figuur 5 blijkt dat 82% van de respondenten het gevoel heeft zelf te mogen bepalen wat ze willen lezen. Ook in de leesles ervaart een groot percentage van de leerlingen dat ze kunnen lezen over de dingen die ze zelf interessant of leuk vinden. Kijkend naar Figuur 6 heeft driekwart van de respondenten aangegeven dat ze het eens of helemaal eens zijn met de stelling. Van de respondenten geeft echter 25% aan dat ze tijdens de leesles op school niet of helemaal niet kunnen lezen wat ze leuk of interessant vinden. Verder blijkt uit Figuur 7 dat 82% van de leerlingen aangeven dat ze op school voldoende tijd krijgen om te lezen. Dit gevoel wordt door 18% van de respondenten niet ervaren.



Figuur 5. Cirkeldiagram: ik heb het gevoel dat ik zelf mag bepalen wat ik wil lezen.



Figuur 6. Cirkeldiagram: tijdens de leesles op school kan ik lezen wat ik leuk of interessant vind.



Figuur 7. Cirkeldiagram: op school krijg ik genoeg tijd om te lezen.

De laatste twee stellingen hebben betrekking op het herkennen van autonoom gemotiveerde lezers. Kijkend naar Figuur 8 heeft 84% van de respondenten aangegeven dat ze het leuk vinden om te lezen. Van de respondenten heeft 4% geantwoord dat ze lezen helemaal niet leuk vinden. Tenslotte is in Figuur 9 te zien dat net iets minder dan de helft van de leerlingen uit de groepen 4 en 5 in hun vrije tijd graag een boek leest. Van de respondenten doet 53% dit niet of helemaal niet graag.



Figuur 8. Cirkeldiagram: ik vind het leuk om te lezen.



Figuur 9. Cirkeldiagram: in mijn vrije tijd lees ik graag een boek.

Contextuele deelvraag 2: Op welke wijze krijgt het lezen momenteel aandacht binnen de zaakvaklessen?

Interview leerteams

Om deelvraag 2 te onderzoeken, is ervoor gekozen om twee methoden van dataverzameling toe te passen. Eerst zijn er drie interviews afgenomen. Per leerteam is er één leerkracht gevraagd om deel te nemen aan het interview. Aan de hand van de interviewleidraad (Bijlage H) zijn de interviews gevoerd. Vervolgens is de data geanalyseerd aan de hand van open coderen waarbij de getranscribeerde interviews zijn verdeeld in betekenisvolle tekstfragmenten (Bijlage I).

Resultaten interview leerteam 3/4

Kijkend naar Bijlage I blijkt dat leesmateriaal nog geen rol inneemt tijdens de zaakvaklessen in de groepen 3 en 4. Het leesmateriaal dat wordt aangeboden in de huidige zaakvakmethode is volgens de respondent niet rijk. Ook wordt er aangegeven dat er geen vervangende teksten worden gezocht en gebruikt. Wel wordt er gebruik gemaakt van voorleesboeken die aansluiten bij het thema. De respondent zoekt deze boeken via de website van de bibliotheek. Meestal moeten de boeken worden aangevraagd bij de grote bibliotheek, omdat deze vaak niet beschikbaar zijn op school. Dit is een taak die niet gezamenlijk wordt voorbereid binnen het leerteam. De respondent benoemt dat het verdiepen in leesmateriaal en boeken niet wordt behandeld tijdens de leerteamvergaderingen. Hiervoor wordt als reden genoemd dat ze merkt dat de leerkrachten van de groepen 3 nog niet zo ver zijn. Volgens de respondent zijn deze leerkrachten er niet zo mee bezig en zien ze het belang niet van het koppelen van leesmateriaal aan de zaakvaklessen. Tenslotte geeft de respondent aan dat, wanneer er wordt voorgelezen uit het boek dat aansluit bij het thema, er een koppeling wordt gemaakt met datgene wat er is geleerd tijdens de zaakvaklessen. Er wordt bewust voor gekozen om dit na het voorlezen te doen door middel van een gesprek.

Resultaten interview leerteam 5/6

Uit Bijlage I blijkt dat er in de groepen 5 en 6 verschillende leesteksten worden gebruikt tijdens de zaakvaklessen. Deze teksten worden volgens de respondent tot nu toe door één leerkracht geselecteerd. Wel wordt er over gesproken tijdens de leerteamvergaderingen. Bij het selecteren van de teksten wordt er volgens de respondent gekeken naar het aantal moeilijke woorden die in een tekst voorkomen. De teksten die worden gekozen, zijn voornamelijk nieuwsberichten of verhalen. Naast het gebruik van leesteksten blijkt uit Bijlage I dat er ook voorleesboeken, passend bij het thema, worden voorgelezen in de klas. Iedere klas heeft volgens de respondent zijn eigen boek, maar de

boeken worden wel gezamenlijk gekozen. Het boek wordt buiten de reguliere voorleestijd gebruikt. De respondent geeft aan het boek te gebruiken als inleiding of afsluiting van de les. Vervolgens volgt er een gesprek met de leerlingen. Verder geeft de respondent aan dat het leerteam geen gebruik maakt van het leesaanbod vanuit Jeelo. Als reden wordt gegeven dat de leerkrachten nog zoekende zijn en er wordt aangegeven dat eigen gekozen teksten vaak beter te koppelen zijn aan de doelen van het thema. Tot slot blijkt uit Bijlage I dat er over het algemeen geen koppeling wordt gemaakt met leesstrategieën tijdens het gebruik van leesmateriaal binnen de zaakvaklessen.

Resultaten interview leerteam 7/8

Kijkend naar Bijlage I is te zien dat de respondent tijdens de zaakvaklessen alleen het leesmateriaal gebruikt dat wordt aangeboden vanuit de huidige methode voor zaakvakonderwijs. Wel wordt aangegeven dat de respondent dit leesaanbod minimaal vindt. Het is volgens de respondent niet voldoende. Verder geeft de respondent aan dat één leerkracht binnen het leerteam momenteel de leiding neemt, maar dat dit niet wordt besproken of uitgewisseld in het leerteam. De reden die hiervoor wordt gegeven, is dat de desbetreffende leerkracht zelf nog zoekende is naar wat werkt en aansluit. Deze leerkracht wisselt Nieuwsbegrip af met rijke teksten die ze zelf heeft geselecteerd. Verder geeft de respondent aan dat er gebruik wordt gemaakt van voorleesboeken die aansluiten bij het thema. Deze worden gevonden op het internet. Het selecteren van de boeken is volgens de respondent geen taak die gezamenlijk wordt voorbereid met het leerteam. De respondent geeft aan de voorleesboeken in de groep te gebruiken ter introductie of tussen de lessen door met als doel om de leerlingen te informeren. Ook blijkt uit Bijlage I dat één groep binnen het leerteam laatst naar de bibliotheek is geweest om onder andere een leesboek uit te zoeken dat aansluit bij het thema. Tot slot wordt er door de respondent aangegeven dat er geen koppeling wordt gemaakt met de leesstrategieën. Leerlingen doen dit niet uit zichzelf, maar de respondent geeft ook aan dat ze de leerlingen niet op de leesstrategieën wijst tijdens de zaakvaklessen.

Enquête

Naar aanleiding van de interviews is er een enquête opgesteld om te onderzoeken of de resultaten die voortkomen uit de interviews overeenkomen met de werkwijze van alle leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8. De enquête begint met een stelling. Deze data is verwerkt in een cirkeldiagram (Bijlage K1). Afhankelijk van het antwoord dat is gegeven op deze stelling hebben de respondenten de open vragen op pagina twee of op pagina drie beantwoord. De vragen op pagina twee hebben als doel inzicht te krijgen in de manier waarop leesmateriaal momenteel wordt gebruikt tijdens de zaakvaklessen en de vragen op pagina drie zijn opgesteld om inzicht te krijgen in de redenen die respondenten hebben om niet te werken met leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen. Tenslotte hebben alle respondenten de twee openvragen op pagina vier ingevuld. Deze vragen hebben betrekking op het selecteren en het gebruik van voorleesboeken binnen het thema dat centraal staat tijdens de zaakvaklessen. De openvragen zijn geanalyseerd door middel van horizontaal vergelijken (Bijlage K2).

Kijkend naar Bijlage K1 is te zien dat 78% van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 gebruik maakt van leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen. Van de respondenten heeft 22% aangegeven dit niet te doen. In Bijlage K2 is te zien dat de leerkrachten die gebruik maken van leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen dit leesmateriaal op verschillende manieren inzetten. Zo wordt leesmateriaal ingezet ter introductie of afsluiting van de les, als bron om informatie op te zoeken en/of kennis te vergaren. Ook wordt het leesmateriaal ingezet met als doel de woordenschat van de leerlingen te vergroten of het wordt ingezet als lees-/ voorleesboek. Verder geven twee leerkrachten aan teksten te gebruiken om leeslessen vorm te geven. Eén van deze leerkrachten, respondent 5, geeft daarbij aan dit te doen om verschillende doelen te behalen zoals het leren opzoeken, beoordelen en verwerken van informatie. De tweede leerkracht die leeslessen, passend bij het thema, vormgeeft, zet deze lessen in met als doel om een hoger leesdoel te behalen en om vanuit deze teksten te leren (Bijlage K2).

Tijdens het selecteren van het leesmateriaal worden de mogelijkheden die de huidige zaakvakmethode biedt voor leesonderwijs door 8 van de 9 leerkrachten nauwelijks tot niet gebruikt (Bijlage K2). Het grootste deel van de leerkrachten heeft aangegeven zelfstandig leesmateriaal te selecteren. Hierbij wordt gebruik gemaakt van websites, de website van de bibliotheek of er wordt gekeken in de schoolbibliotheek voor geschikt leesmateriaal. Uit Bijlage K2 blijkt dat 'N' het leesmateriaal voornamelijk selecteert voor het leerteam 7/8. Ook respondent 2 geeft aan het leesmateriaal niet volledig zelfstandig te selecteren. Deze leerkracht heeft aangegeven het leesmateriaal uit te zoeken tijdens de leergroep bijeenkomsten. Ook blijkt uit Bijlage K2 dat, op één leerkracht na, leesstrategieën tijdens de leesactiviteiten binnen de zaakvaklessen weinig tot niet aan bod komen.

Twee leerkrachten hebben, zoals te zien is in Bijlage K1, aangegeven geen gebruik te maken van leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen. Kijkend naar Bijlage K2 blijkt dat één leerkracht aangeeft dat dit nog niet mogelijk is gezien de leeftijdsgroep. Ook was deze leerkracht niet op de hoogte van de mogelijkheden die Jeelo biedt voor leesmateriaal. De andere leerkracht benoemt dat er binnen de tijd voor zaakvakonderwijs geen aandacht wordt besteed aan leesmateriaal. Wel wordt er aangegeven dat de leerkracht teksten, passend bij het thema, tijdens de begrijpend leeslessen aan bod laat komen. Hierbij wordt er geen gebruik gemaakt van het aanbod vanuit de zaakvakmethode. De leerkracht heeft aangegeven dat dit aanbod niet toereikend is. Binnen de zaakvaklessen van deze twee leerkrachten wordt er geen leesmateriaal gebruikt. De leerlingen vergroten hun kennis op verschillende manieren zoals het kijken naar filmpjes en door de lessen die vanuit de methode worden aangeboden. Ook geeft één leerkracht aan dat de kennis van de leerlingen over het desbetreffende onderwerp tijdens de begrijpend leeslessen wordt vergroot (Bijlage K2).

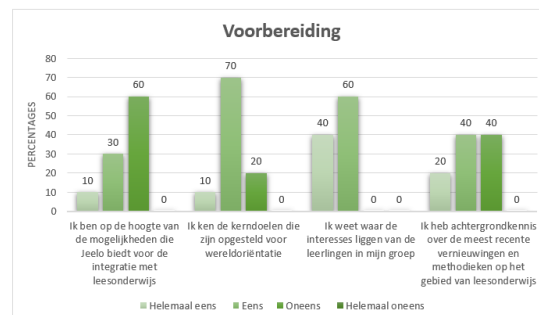
Het laatste onderdeel van de enquête heeft betrekking op het selecteren en het gebruiken van voorleesboeken die aansluiten bij het thema. In Bijlage K2 is te zien dat er bij het selecteren van de voorleesboeken vooral wordt gekeken op internet of in de bibliotheek. Wel wordt er door één leerkracht aangegeven dat het lastig is om geschikte boeken te vinden, omdat er weinig boeken aanwezig zijn in de schoolbibliotheek. Verder blijkt uit de antwoorden die de respondenten hebben gegeven dat er bij het selecteren van de voorleesboeken wordt gekeken of het boek aansluit bij het thema van Jeelo, het niveau van het boek en of het boek past bij de groep. Tenslotte is in Bijlage K2 te zien dat het niet duidelijk is op welke manier de leerkrachten een koppeling maken tussen het voorleesboek en het thema. Alleen respondent 5 geeft aan deze koppeling te maken door te praten over de inhoud van het boek.

Contextuele deelvraag 3: In hoeverre beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven?

Enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht

Om een antwoord te kunnen formuleren op deelvraag 3 is er een enquête (Bijlage L) afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 van de School A. De enquête bevat 17 vragen en stellingen die zijn opgedeeld in vijf thema's: de voorbereiding, rijke boeken en teksten, de rol van de leerkracht, scaffolding en het geven van feedback. Alle vragen en stellingen verwijzen naar bepaalde vaardigheden en kennis die een leerkracht nodig zou moeten hebben om geïntegreerd leesonderwijs te kunnen geven. Op deze manier kan er worden nagegaan in hoeverre de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 van de School A beschikken over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven. Nadat alle enquêtes waren ingevuld, zijn er aantallen (Bijlage M) en percentages (Bijlage N) berekend. Vervolgens zijn de percentages omgezet naar staafdiagrammen (Bijlage O) zodat de data eenvoudig geïnterpreteerd kan worden. Daarbij zullen opvallende bevindingen in één oogopslag zichtbaar zijn. De staafdiagrammen zijn voorzien van een titel. De titel verwijst naar het thema waaronder de vragen en stellingen, die aan de leerkrachten zijn voorgelegd, vallen.

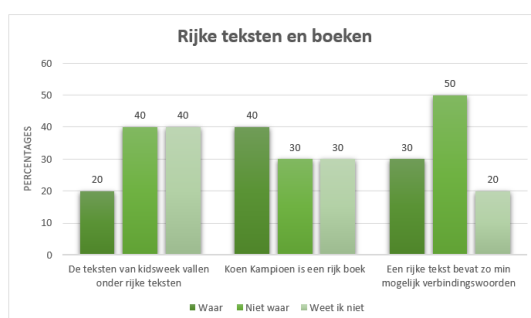
Figuur 10 bevat de stellingen die betrekking hebben op de voorbereiding van geïntegreerd leesonderwijs. Kijkend naar Figuur 10 blijkt dat meer dan de helft van de respondenten, 60%, aangeeft niet op de hoogte te zijn van de mogelijkheden die Jeelo biedt voor leesonderwijs. Daarentegen heeft 80% aangegeven wel op de hoogte te zijn van de kerndoelen die zijn opgesteld voor wereldoriëntatie. Ook blijkt uit Figuur 10 dat alle respondenten weten waar de interesses liggen van de leerlingen in hun groep. Ten slotte is in Figuur 10 te zien dat 40 % van de respondenten de antwoordmogelijkheid ‘oneens’ heeft ingevuld bij de stelling ‘ik heb achtergrondkennis over de meest recente vernieuwingen en methodieken op het gebied van leesonderwijs’.



Figuur 10. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent de voorbereiding.

‘ik heb achtergrondkennis over de meest recente vernieuwingen en methodieken op het gebied van leesonderwijs. De overige 60% heeft aangegeven het helemaal eens of eens te zijn met deze stelling.

In Figuur 11 zijn de resultaten te zien van de stellingen die vragen naar de kennis over rijke teksten en boeken. De stellingen konden worden beantwoord met ‘waar’, ‘niet waar’ of ‘weet ik niet’. In Figuur 11 is te zien dat 40% van de respondenten aangeeft dat de teksten van Kidsweek vallen onder rijke teksten. Van de respondenten heeft 20% ingevuld dat dit niet zo is. De overige 40% weet niet of deze stelling waar of niet waar is. Ook is in Figuur 11 te zien dat 40% van de respondenten aangeeft dat ‘Koen Kampioen’ een rijk boek is. Daarentegen geeft 30% aan dat dit niet zo is. De overige 30% weet niet of Koen Kampioen een rijk boek is. Ten slotte is binnen dit onderwerp de volgende stelling voorgelegd aan de leerkrachten: ‘een rijke tekst bevat zo min mogelijk verbindingswoorden’. Kijkend naar Figuur 11 blijkt dat 30% van de respondenten aangeeft dat deze stelling waar is, 50% van de respondenten heeft ingevuld dat deze stelling niet waar is en de overige 20% heeft gekozen voor de antwoordmogelijkheid ‘weet ik niet’.



Figuur 11. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent rijke teksten en boeken.

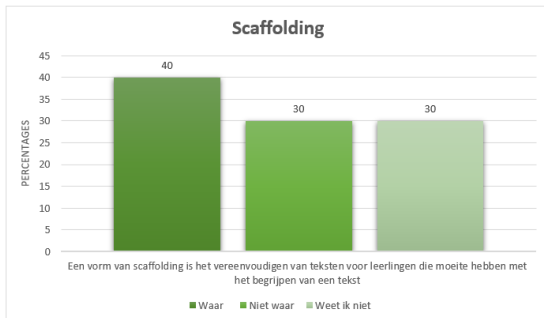
De overige 30% weet niet of Koen Kampioen een rijk boek is. Ten slotte is binnen dit onderwerp de volgende stelling voorgelegd aan de leerkrachten: ‘een rijke tekst bevat zo min mogelijk verbindingswoorden’. Kijkend naar Figuur 11 blijkt dat 30% van de respondenten aangeeft dat deze stelling waar is, 50% van de respondenten heeft ingevuld dat deze stelling niet waar is en de overige 20% heeft gekozen voor de antwoordmogelijkheid ‘weet ik niet’.

Figuur 12 heeft betrekking op de rol van de leerkracht tijdens het leerproces van geïntegreerd leesonderwijs. Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat 70% van de leerkrachten een controlerende lesstijl toepast (Figuur 12). Verder is in Figuur 12 te zien dat bij de stelling ‘ik vind het makkelijk om een stap terug te nemen en de verantwoordelijkheid van het leerproces over te dragen aan de leerlingen’ 60% van de respondenten ‘eens’ en 20% ‘helemaal eens’ hebben ingevuld. De overige 20% heeft aangegeven het oneens te zijn met deze stelling. Ook is in Figuur 12 te zien dat alle respondenten aangeven dat ze weten hoe samenwerkend leren kan worden gestimuleerd. Tenslotte is er binnen dit deel van de enquête gebleken dat 80% van de respondenten het helemaal eens of eens is met de stelling ‘ik bied leerlingen de ruimte om zelf mee te beslissen over hun leerproces’. De overige 20% heeft aangegeven het oneens te zijn met deze stelling (Figuur 12).

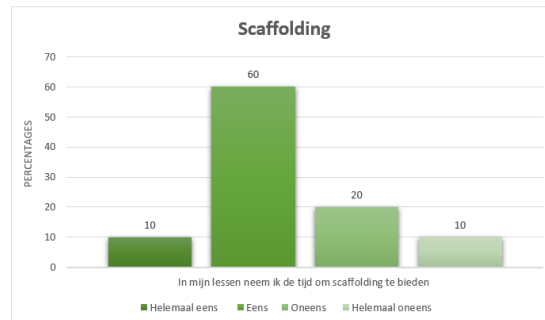


Figuur 12. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent de rol van de leerkracht tijdens het leerproces.

In Figuur 13 en Figuur 14 zijn de resultaten te zien van de twee stellingen met betrekking tot scaffolding. Kijkend naar Figuur 13 blijkt dat 40% van de respondenten aangeeft dat het vereenvoudigen van teksten voor leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van teksten een vorm van scaffolding is. Van de respondenten heeft 30% aan dat dit niet waar is. De overige 30% weet het antwoord niet. Verder blijkt uit Figuur 14 dat 70% van de respondenten de antwoordmogelijkheid ‘helemaal eens’ of ‘eens’ hebben ingevuld bij de stelling ‘in mijn lessen neem ik de tijd om scaffolding te bieden’. Van de respondenten heeft 30% aangegeven het oneens of helemaal oneens te zijn met deze stelling.

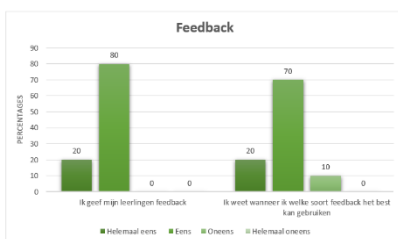


Figuur 13. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent scaffolding.

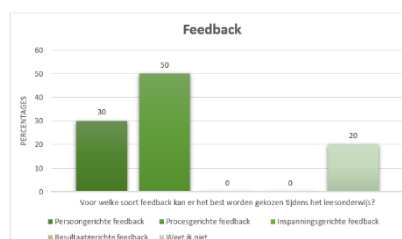


Figuur 14. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent scaffolding.

Het laatste blok van deze enquête betreft vragen en stellingen over het geven van feedback. Uit de enquête blijkt dat alle respondenten feedback geven aan hun leerlingen (Figuur 15). Verder heeft 90% van de respondenten ingevuld dat ze weten wanneer ze welke soort feedback het best kunnen gebruiken (Figuur 15). Op de vraag ‘voor welke soort feedback kan er het best worden gekozen tijdens het leesonderwijs?’ is er het meest gekozen voor persoonsgerichte- en procesgerichte feedback. Kijkend naar Figuur 16 is te zien dat 30% van de respondenten heeft ingevuld dat er het best kan worden gekozen voor persoonsgerichte feedback. Daarentegen geeft 50% van de respondenten aan dat er het best kan worden gekozen voor procesgerichte feedback. De overige 20% heeft aangegeven het antwoord op deze vraag niet te weten (Figuur 16). Tenslotte is er in Figuur 17 te zien dat 70% van de respondenten aan het einde van de leesles of leestaak feedback geeft aan zijn leerlingen. Directe feedback wordt gegeven door 20% van de respondenten. Ook is er gekozen voor de antwoordmogelijkheid ‘andere’. Deze respondent heeft aangegeven feedforward te geven naar aanleiding van resultaten (Figuur 17).



Figuur 15. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent feedback.



Figuur 16. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent feedback.



Figuur 17. Resultaten enquête vaardigheden en kennis van de leerkracht omtrent feedback.

3.4 Conclusie contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de contextdeelvragen. Per deelvraag wordt er een antwoord geformuleerd op basis van de resultaten uit het contextonderzoek.

Contextuele deelvraag 1: Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen 4 en 5?

Kijkend naar de resultaten die vanuit de analyse zijn beschreven, lijkt het erop dat de leerlingen uit de groepen 4 en 5 zowel autonoom als gecontroleerd gemotiveerd zijn op het gebied van lezen. Er worden verschillende redenen gegeven waarom de leerlingen lezen. Zo geeft 67% van de leerlingen aan dat ze lezen omdat ze meer willen leren over dingen die ze interessant vinden en heeft 65% van de leerlingen aangegeven dat ze lezen om beter te worden in bepaalde vakken op school. Beide redenen wijzen volgens Ryan en Deci (2000) op autonome leesmotivatie. Daarentegen geeft ook 63% van de leerlingen aan te lezen omdat het moet van hun ouders en/of van hun juf en wordt er door 44% van de leerlingen aangegeven dat ze lezen omdat ze bij de besten van de klas willen horen. Deze twee redenen om te lezen wijzen volgens Bruyn (2017) op gecontroleerde leesmotivatie. Ook zijn er vragen gesteld met betrekking tot het herkennen van autonoom gemotiveerde lezers. Van de leerlingen heeft 84% aangegeven het leuk te vinden om te lezen, maar 53% van de leerlingen geeft aan dat ze niet graag een boek lezen in hun vrije tijd. Lezen in de vrije tijd zou volgens Rogiers et al. (2021) wijzen op autonoom gemotiveerde lezers. Tenslotte kan er op basis van de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven in de enquête over leesmotivatie worden geconcludeerd dat een groot deel van de leerlingen uit de groepen 4 en 5 autonomie ervaart. De mate waarin er wordt gelezen vanuit autonome motivatie is volgens Rogiers et al. (2021) onder andere afhankelijk van de mate waarin er autonomie wordt ervaren. Van de leerlingen heeft 82% aangegeven dat ze het gevoel hebben zelf te mogen bepalen wat ze willen lezen. Ook geeft 75% van de leerlingen aan dat ze tijdens de leesles kunnen lezen wat ze interessant of leuk vinden. Verder is gebleken dat 82% van de leerlingen vindt dat er op school genoeg tijd wordt gegeven om te kunnen lezen.

Contextuele deelvraag 2: Op welke wijze krijgt het lezen momenteel aandacht binnen de zaakvaklessen?

Op basis van de interviews en de enquête die is afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 kan worden geconcludeerd dat lezen over het algemeen aandacht krijgt binnen de zaakvaklessen door middel van voorlezen. Op één leerkracht na geven alle leerkrachten aan één voorleesboek te selecteren dat aansluit bij het thema. Kijkend naar de enquête kan er niet worden vastgesteld op welke manier de leerkrachten een koppeling maken van het boek naar het thema. Volgens Van Koeven en Smits (2021) is het belangrijk om niet alleen voor te lezen uit het boek, maar om ook in gesprek te gaan over de inhoud. Eén leerkracht geeft aan de koppeling te maken door over de inhoud te praten. Uit de interviews komt echter naar voren dat meer leerkrachten dit zouden doen. Naast voorlezen, kan er vanuit de interviews en de enquête worden gesteld dat leesmateriaal door een aantal leerkrachten nog op een andere manier wordt ingezet. Zo worden er teksten geselecteerd om leeslessen vorm te geven en wordt er leesmateriaal uitgezocht om kennis uit op te doen of om te gebruiken als informatiebron tijdens bijvoorbeeld de verwerking van de les. Bij het selecteren van deze teksten wordt er niet tot nauwelijks gebruik gemaakt van de mogelijkheden die Jeelo biedt voor leesonderwijs. De leerkrachten selecteren deze teksten zelf. Als reden hiervoor wordt onder andere gegeven dat de teksten uit Jeelo niet rijk zijn of dat eigen gekozen teksten beter aansluiten bij de doelen van het thema. De tijd die binnen de zaakvaklessen wordt besteed aan het gebruik van leesmateriaal is verschillend. De één besteedt hier enkele uren per week aan terwijl anderen alleen de voorleestijd of de introductie van de les gebruiken om iets te doen met leesmateriaal. Uit de enquête komt ook naar voren dat de doelen omtrent lezen, zoals het gebruik van leesstrategieën, voornamelijk worden behandeld tijdens de begrijpend leeslessen.

Tot slot lijkt het erop dat het merendeel van de leerkrachten zelfstandig leesmateriaal selecteert door te zoeken op internet of te kijken in de (online) bibliotheek. Bij het leerteam 7/8 is dit anders. Eén leerkracht, ook de leescoördinator, selecteert de teksten voor dit leerteam. Kijkend naar het interview werd er verteld dat dit materiaal niet wordt gedeeld in het leerteam. Uit de enquête blijkt dat dit wel zo zou zijn. Ook valt op dat er in het interview met het leerteam 5/6 wordt aangegeven dat leesmateriaal gezamenlijk wordt geselecteerd. In de enquête wordt er echter maar door één respondent aangegeven dat dit binnen het leerteam wordt gedaan.

Contextuele deelvraag 3: In hoeverre beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over de vaardigheden en kennis om geïntegreerd leesonderwijs te geven?

Op basis van de enquête die is afgenomen onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 kan worden geconcludeerd dat bij het merendeel van de leerkrachten voldoende kennis en vaardigheden ontbreekt om geïntegreerd leesonderwijs te geven. Kennis over rijke teksten en boeken lijkt voor het grootste deel onvoldoende. Zo geeft 40% van de leerkrachten aan dat Koen Kampioen een rijk boek is. Op de kaft van het boek, die als afbeelding getoond is in de enquête, is duidelijk het AVI-niveau te zien. Volgens Van Koeven en Smits (2022) vallen AVI-boeken niet onder rijke teksten. Ook is er bij de stellingen met betrekking tot rijke teksten en boeken veel gekozen voor de antwoordmogelijkheid 'weet ik niet'. Dit kan wijzen op gebrek aan kennis. Verder blijkt uit de enquête dat kennis over scaffolding bij de meerderheid van de leerkrachten ontbreekt. Op de stelling 'een vorm van scaffolding is het vereenvoudigen van teksten voor leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van een tekst' heeft 40% geantwoord dat deze stelling 'waar' is. Volgens Stichting Lezen (z.d.) is dit niet het geval. Daarbij heeft 30% van de leerkrachten bij deze stelling de antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' ingevuld. Ook dit kan wijzen op gebrek aan kennis over dit onderwerp. Ook lijkt voldoende kennis over het geven van feedback te ontbreken. Van de leerkrachten geeft 80% aan te weten welke soort feedback het best kan worden gebruikt. Daarentegen heeft 30% van de leerkrachten aangegeven dat er tijdens het leesonderwijs het best kan worden gekozen voor persoonsgerichte feedback. Uit de literatuurstudie is echter gebleken dat er het best kan worden gekozen voor procesgerichte feedback. Daarbij geeft 20% van de leerkrachten aan het antwoord niet te weten. Ook geeft 70% van de leerkrachten aan dat ze feedback geven aan het einde van de leesles of leestaak. Volgens Dyslexie Centraal (z.d.) is directe feedback effectiever. Slechts 20% van de leerkrachten geeft aan directe feedback te geven. Verder moet er bij geïntegreerd leesonderwijs volgens Vreugdenhil (2014) niet voor een controlerende lesstijl worden gekozen, maar zal de leerkracht volgens Koene (2017) de rol innemen van begeleider en/of coach. Kijkend naar de enquête heeft 70% van de leerkrachten aangegeven wel een controlerende lesstijl toe te passen. Echter geeft ook 80% van de leerkrachten aan het makkelijk te vinden om de verantwoordelijkheid van het leerproces over te dragen aan de leerlingen en geeft 80% van de leerkrachten aan dat ze de leerlingen ruimte bieden om mee te beslissen over hun eigen leerproces. Volgens Koene (2017) zijn dit belangrijke vaardigheden voor een leerkracht die de rol inneemt als begeleider en/of coach. Deze resultaten zouden er op kunnen wijzen dat deze lesstijl, onbewust, al eens wordt toegepast of het zou er op kunnen wijzen dat deze lesstijl in de toekomst zou kunnen aansluiten bij een deel van de leerkrachten. Hoewel uit de vragenlijst is gebleken dat een groot deel van de vaardigheden en kennis lijkt te ontbreken, zijn er ook vaardigheden met betrekking tot geïntegreerd leesonderwijs waarover de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 wel lijken te beschikken. Zo geven alle leerkrachten aan te weten waar de interesses van de leerlingen in hun groep liggen, hebben alle leerkrachten aangegeven te weten hoe samenwerkend leren kan worden gestimuleerd en heeft 70% aangegeven de kerndoelen voor wereldoriëntatie te kennen. Volgens De Bakker et al. (2022) zijn deze aspecten noodzakelijk bij de voorbereidingen van het geïntegreerde onderwijs.

4. Conclusie en discussie

Hoofdstuk 4 bevat de conclusie en de discussie. In hoofdstuk 4.1 worden de discussiepunten en mogelijke beperkingen die naar voren zijn gekomen in dit onderzoek besproken. Vervolgens wordt er in hoofdstuk 4.2 een eindconclusie getrokken waarbij er antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag. Van daaruit zal er een advies worden gegeven voor in de praktijk.

4.1 Discussie

Wanneer er wordt teruggekeken op dit onderzoek komen er een aantal discussiepunten en beperkingen naar voren. Het contextonderzoek is begonnen met het meten van de leesmotivatie bij de leerlingen in de groepen 4 en 5. De resultaten die vanuit de enquête naar voren zijn gekomen, zijn dubieus. Er werd verwacht dat uit de enquête één type motivatie leidend zou zijn. Dit bleek echter niet zo te zijn. Kijkend naar de resultaten die voortkomen uit de enquête blijkt dat de leerlingen op het gebied van lezen zowel autonoom als gecontroleerd gemotiveerd zouden zijn. Een reden hiervoor kan zijn dat leerlingen een sociaal wenselijk antwoord hebben gegeven op een aantal vragen. Zo bevatte de vragenlijst de volgende stellingen: ‘ik vind het leuk om een boek te lezen’ en ‘ik lees omdat het moet van mijn ouders en/of van mijn juf’. Hoewel de leerlingen geen naam op de enquête hoefden te zetten, werden de vragen wel voorgelezen door de eigen leerkracht en kon de leerkracht zien welk antwoord de respondenten invulden. Hierdoor bestaat de kans dat de respondenten het antwoord aankruiste waarvan zij dachten dat de leerkracht dit zou willen horen.

Dit staat de validiteit van dit onderzoek in de weg. Er had beter voor gekozen kunnen worden om de vragenlijst door een onafhankelijk persoon voor te laten lezen of door de enquête vorm te geven in een online-enquêtesysteem waarbij er een mogelijkheid is tot het voorlezen van de vragen. Op deze manier wordt de anonimiteit meer gewaarborgd. Wanneer de anonimiteit wordt gewaarborgd, zullen respondenten volgens Jannink (2017) minder sociaal wenselijk antwoorden, wat de validiteit van het onderzoek zal vergroten.

Kijkend naar dezelfde enquête zijn er nog een aantal beperkingen te constateren. Zo is de enquête en de literatuurstudie grotendeels gebaseerd op de Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). Er zijn echter nog meer motivatietheorieën beschreven waardoor het voor vervolgonderzoek interessant zou kunnen zijn om hier dieper op in te gaan. Ook zou het voor vervolgonderzoek wenselijk zijn om de leesmotivatie schoolbreed te onderzoeken. Nu is de enquête alleen afgenomen in de groepen 4 en 5, omdat uit meerdere bronnen is gebleken dat de leesmotivatie rond deze leeftijd zou afnemen. Achteraf gezien had de enquête beter kunnen worden afgenomen in de groepen 3 tot en met 8. Op deze manier was er een beter beeld ontstaan met betrekking tot de leesmotivatie in de hele school. Ook had dit beter aangesloten bij de overige contextvragen waarbij alle leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 waren meegenomen, omdat het geïntegreerde leesonderwijs uiteindelijk in al deze groepen zal worden ingevoerd.

Verder is er onderzocht in welke mate de leerkrachten beschikken over de kennis en vaardigheden met betrekking tot geïntegreerd leesonderwijs. Het is echter zo dat goed geïntegreerd leesonderwijs meer vraagt dan alleen deze kennis en vaardigheden. Wanneer onderwijs wordt vernieuwd, vraagt dit volgens Steenbergen-Penterman et al. (2008) ook veranderingen in leermiddelen en/of de leeromgeving. Daarbij stelt vakkenintegratie volgens NRO (2019) eisen aan de schoolleiding. Denk hierbij aan expertise, innovatie en extra scholingen. Voor vervolgonderzoek zou het daarom wenselijk zijn om deze punten mee te nemen, omdat dit ook een rol speelt bij de vormgeving van het geïntegreerde leesonderwijs.

Tenslotte is er tijdens het doen van dit onderzoek nog een vervolgvraag naar boven gekomen. Uit de literatuurstudie is gebleken dat het integreren van leesonderwijs met zaakvakonderwijs de autonome leesmotivatie van de leerlingen zou verhogen. Wanneer de School A het leesonderwijs volledig heeft geïntegreerd met het zaakvakonderwijs zou het voor vervolgonderzoek interessant kunnen zijn om te onderzoeken of de bevindingen uit de literatuurstudie ook in de praktijk terug te zien zijn.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Eindconclusie

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het contextonderzoek kan er een antwoord worden gegeven op de volgende hoofdvraag: *‘Hoe kunnen de leerkrachten van de School A de integratie van het leesonderwijs binnen zaakvakken in de groepen 4 en 5 vormgeven waarbij de leesmotivatie van de leerlingen wordt gestimuleerd?’*

Uit de literatuurstudie is naar voren gekomen dat de integratie van leesonderwijs binnen zaakvakken kan bijdragen aan de autonome leesmotivatie van de leerlingen, mits dit goed wordt vormgegeven en de leerkracht beschikt over de juiste kennis en vaardigheden (Filipiak, 2013). Een leerling is autonoom gemotiveerd wanneer de leesactiviteit als zinvol, persoonlijk waardevol of betekenisvol wordt ervaren (Bruyn, 2017). Ook is een leerling autonoom gemotiveerd wanneer er wordt gelezen met plezier, vanuit passie of vanuit interesse (Rogiers et al., 2021). Door middel van een enquête is er binnen het contextonderzoek onderzocht op welke wijze de leerlingen in de groepen 4 en 5 op dit moment gemotiveerd zijn. Op basis van de analyse lijkt het erop dat de leerlingen uit de groepen 4 en 5 zowel autonoom als gecontroleerd gemotiveerd zijn. Er worden verschillende redenen gegeven waarom de leerlingen lezen. Deze redenen variëren in type leesmotivatie. Uit de discussie is echter naar voren gekomen dat de resultaten dubieus kunnen zijn doordat er een kans bestaat dat er sociaal wenselijk is geantwoord. Dit maakt dat deze resultaten minder valide zijn.

Om de autonome leesmotivatie van de leerlingen te kunnen stimuleren, vraagt het geïntegreerde onderwijs een goede organisatie en de juiste kennis en vaardigheden van de leerkracht (Ros et al., 2022). Zo zal het toepassen van leesstrategieën niet als doel van de les worden gezien. De leesstrategieën moeten ondersteunend zijn om zo een tekst te begrijpen en kennis over een onderwerp te vergaren (Elsäcker et al., 2014). Uit het contextonderzoek is naar voren gekomen dat wanneer er met teksten wordt gewerkt tijdens de zaakvaklessen deze vaardigheden door de leerkrachten weinig tot niet worden teruggezien in de werkwijze van de leerlingen. Daarbij is het voor de geïntegreerde lessen belangrijk dat er rijk leesmateriaal wordt geselecteerd. Teksten uit de zaakvakmethodes zijn vaak kwalitatief onvoldoende en niet rijk (Buhrs, 2018). Uit het contextonderzoek is naar voren gekomen dat dit ook het geval is binnen de methode die op de School A wordt gebruikt. Leerkrachten geven aan dat het leesmateriaal niet toereikend is. Daarom wordt het niet tot nauwelijks gebruikt. Uit de enquête met betrekking tot de kennis en vaardigheden van de leerkracht blijkt echter ook dat kennis over rijke teksten en boeken ontbreekt. Hierdoor wordt er momenteel nauwelijks tot geen gebruik gemaakt van rijke teksten en boeken.

Uit het contextonderzoek is verder gebleken dat de methode Nieuwsbegrip momenteel nog leidend is voor het leesonderwijs. Leesmateriaal speelt een kleine rol binnen de zaakvaklessen. Zo gebruikt het merendeel leesmateriaal om voor te lezen of als introductie of afsluiting van de les. Wanneer leesonderwijs echter volledig zal worden geïntegreerd met zaakvakonderwijs is er meer nodig dan de momenten waarop leesmateriaal momenteel wordt ingezet. Leesmateriaal moet worden ingezet zodat leerlingen zich kunnen verdiepen in een onderwerp (Koene, 2017). Kennis afkomstig uit verschillend leesmateriaal rondom het thema zal worden samengevoegd zodat er een antwoord kan worden gevonden op de leervragen die de leerlingen zelf hebben geformuleerd (Koene, 2017). Binnen dit proces neemt de leerkracht de rol in van begeleider en/of coach (Koene, 2017). Momenteel geeft het merendeel van de leerkrachten aan een controlerende lesstijl toe te passen. Echter geeft ook 80% aan het makkelijk te vinden om de verantwoordelijkheid van het leerproces over te dragen aan de

leerlingen. Dit zou erop kunnen wijzen dat deze lesstijl in de toekomst zou kunnen aansluiten bij een groot deel van de leerkrachten. Uit dezelfde enquête is naar voren gekomen dat voldoende kennis over scaffolding binnen het leesproces ontbreekt. Wanneer het niveau van een leerling onvoldoende is om een rijke tekst te kunnen begrijpen, moet een leerkracht bijvoorbeeld weten dat de tekst niet vereenvoudigd moet worden (Stichting Lezen, z.d.). Het is waardevoller om een leerling meer ondersteuning te geven. Wanneer leerkrachten meer handvatten hebben om de juiste scaffolding te bieden, zal dit bijdragen aan de kwaliteit van het geïntegreerde onderwijs waarbij de autonome leesmotivatie wordt gestimuleerd (Stichting Lezen, z.d.). Tot slot is uit het contextonderzoek gebleken dat er weinig wordt samengewerkt. Hoewel hier speciale vergaderingen voor zijn ingevoerd, kan deze tijd in de toekomstig effectiever worden benut. Het kan helpend zijn wanneer er een schoolbreed plan wordt ontwikkeld (De Bakker et al., 2022). Ook is voldoende achtergrondkennis binnen het team helpend in een goede samenwerking (Eskes, 2021). Momenteel lijkt dit bij een meerderheid van de leerkrachten nog te ontbreken.

Samenvattend kan er worden geconcludeerd dat de vormgeving van de integratie van leesonderwijs met zaakvakken kan bijdragen aan de autonome leesmotivatie mits goed vormgegeven en bij voldoende specifieke kennis en vaardigheden van de leerkracht. De vormgeving vraagt het volgende: een schoolbreed plan, samenwerking binnen het team, werken vanuit betekenisvolle thema's, gebruik van rijk leesmateriaal, leerkracht in de rol van begeleider en/of coach, bieden van scaffolding en het geven van directe, procesgerichte feedback.

4.2.2 Het advies

Naar aanleiding van het onderzoek kunnen er een aantal aanbevelingen worden geformuleerd om de stap te kunnen maken naar het integreren van leesonderwijs met zaakvakken. Het advies voor in de praktijk is als volgt:

- Schoolbreed een visie en plan ontwikkelen met betrekking tot het geïntegreerde onderwijs (Stichting Lezen, 2022) waarbij het onderwijs moet worden afgestemd tussen de groepen en bouwen (Eskes, 2021). Voor effectief, geïntegreerd onderwijs zal er moeten worden samengewerkt. Er moet voldoende tijd worden genomen om met elkaar te overleggen, zaken op elkaar af te stemmen en om thema's voor te bereiden (Eskes, 2021). Kennis is voor een goede samenwerking noodzakelijk. Het advies is daarom om het hele team een cursus of scholing te laten volgen met betrekking tot de integratie van leesonderwijs in zaakvakken.
- Werk met thema's die vanuit verschillende perspectieven te belichten zijn en aansluiten bij de belangstellingen van de leerlingen. Zo kan iedere leerling over een onderwerp leren dat hem interesseert (De Bakker et al., 2022).
- Leerkrachten moeten handvatten krijgen zodat ze rijke teksten en boeken kunnen herkennen en selecteren.
- Laat de huidige methode voor de begrijpend leeslessen los. Integreer leesmateriaal tijdens de zaakvaklessen en laat de leerlingen ervaren dat leesmateriaal hen iets te bieden heeft (Ros et al., 2021). Leesmateriaal wordt door leerlingen gebruikt om kennis te vergaren zodat ze antwoorden kunnen vinden op hun zelfgekozen leervragen (De Leeuw en Bootsma, 2021).
- Neem als leerkracht de rol in van begeleider en/of coach. Leerlingen worden eigenaar van hun leerproces. Ondersteun en schep voorwaarden om tot leren te komen. De instructies hangen af van instructiebehoeftes die de leerlingen nodig hebben om hun leerdoelen te behalen (Koene, 2017).
- Bied voldoende scaffolding tijdens het proces. Vereenvoudig rijke teksten niet voor leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van een tekst (Stichting Lezen, z.d.), maar ondersteun leerlingen. Start bijvoorbeeld met een eenvoudige tekst en laat leerlingen door middel van deze teksten hun kennisnetwerk over een onderwerp uitbouwen zodat de moeilijkere tekst later beter begrepen wordt.
- Geef tijdens het leesproces directe, procesgerichte feedback (Dyslexie Centraal, z.d.).

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden de ontwerpeisen en de voorlopige doelen weergegeven voor het ontwerp dat zal worden ontwikkeld en uitgevoerd op de School A.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Tabel 2

Ontwerpeisen en verantwoording

Ontwerpeisen	Op basis van welke data is deze ontwerpeis geformuleerd?
Het ontwerp wordt opgebouwd vanuit een breed thema waarin er aandacht is voor zowel de kerndoelen voor leesonderwijs als voor de kerndoelen rondom wereldoriëntatie.	Tekstbron: Een thema moet vanuit verschillende kanten te belichten zijn zodat iedere leerling zich kan verdiepen in een onderwerp dat hem interesseert. Dit zal bijdragen aan de autonome leesmotivatie (De Bakker et al., 2022). Thema's zorgen voor verbinding. Wanneer kennis, ervaringen en taal op een verbonden manier worden aangeboden, leggen leerlingen verbindingen in hun mentaal netwerk. Kennis zal dan in het lange termijn geheugen worden opgeslagen. Leesmateriaal dat is gekoppeld aan een thema zal voor meer verbindingen in het mentaal netwerk zorgen en daarmee wordt kennis en taal uitgebreid (Smits et al., 2022). Interview met leraren: Uit de interviews is gebleken dat er op de School A al wordt gewerkt met thema's. Leesmateriaal speelt hier momenteel een kleine rol in.
Het ontwerp biedt de leerkrachten handvatten om rijke teksten en boeken te herkennen en selecteren.	Tekstbron: Rijk leesmateriaal is noodzakelijk om de taal- en denkontwikkeling te stimuleren. Ook zal het gebruik van rijke teksten bijdragen aan de woordenschat-, lees- en schrijfontwikkeling van de leerlingen. Daarbij zullen leerlingen met rijke teksten kennis opdoen over de wereld (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2021). Rijke teksten zijn authentieke teksten over levensechte en herkenbare thema's. Rijk leesmateriaal bevat een duidelijke structuur, origineel taalgebruik en een gevarieerde woordenschat. Er staan signaal- en verbindingswoorden tussen de zinnen en de inhoud van een rijke tekst is gelaagd en handelt over een breed universeel thema. Verder is de verhouding tussen de hoeveelheid nieuwe informatie en de al bekende informatie in evenwicht. (Taalunie, z.d.). Enquête: Kijkend naar de resultaten die voortkomen uit de enquête met betrekking tot de kennis en vaardigheden van de leerkracht lijkt kennis over rijk leesmateriaal bij het merendeel van de leerkrachten te ontbreken. Interview met leraren:

	Uit de interviews komt naar voren dat de leerkrachten van de School A in de toekomst willen gaan werken met rijk leesmateriaal.
Het ontwerp biedt leerkrachten handvatten om de rol in te nemen van begeleider en/of coach om zo de autonomie van de leerlingen tijdens het leerproces te stimuleren.	Tekstbron: Wanneer leerlingen zelf een onderwerp kiezen en hierbij leervragen formuleren, zal de activiteit in de ogen van de leerlingen een doel hebben wat de autonome leesmotivatie zal stimuleren (De Leeuw en Bootsma, 2021). Tijdens het proces van geïntegreerd leesonderwijs neemt de leerkracht de rol in van coach en begeleidt de leerlingen tijdens het proces. Leerlingen worden daarmee eigenaar van hun leerproces en daarmee zal de autonomie van leerlingen worden gestimuleerd. Het handelen van de leerkracht is gericht op de voorwaarden om tot leren te komen. Ook zullen de instructies zich moeten richten op het behalen van de leerdoelen van de leerlingen (Koene, 2017). Enquête: Uit de enquête is naar voren gekomen dat de leerkrachten momenteel nog een controlerende lesstijl toepassen. Wel gaf het merendeel van de leerkrachten aan het makkelijk te vinden om een stap terug te doen en de verantwoordelijkheid van het leerproces over te dragen aan de leerlingen.
Het ontwerp biedt de leerkrachten handvatten voor manieren van verwerking.	Tekstbron: Om het gevoel van autonomie te stimuleren, is het belangrijk om leerlingen inspraak te geven in de keus van verwerking (Koene, 2017). Actief denken over datgene wat er is gelezen, zal bijdragen aan het ontstaan van rijke verbindingen in het mentaal netwerk. Dit kan zowel een mondelinge als schriftelijke opdracht zijn (Smits et al., 2022). Het is waardevol om de bevindingen die tijdens de duur van het thema door de leerlingen zijn opgedaan met elkaar te delen. Leerlingen hebben zich in verschillende onderwerpen binnen een thema verdiept. Op deze manier wordt de verkregen kennis met klasgenoten gedeeld. Verwerking van kennis kan op verschillende manieren worden ingevuld (Guthrie en Ozungor, z.d.).
Het ontwerp biedt de leerkrachten handvatten om zwakke lezers te ondersteunen.	Tekstbron: Ook voor zwakke lezers moet er gebruik worden gemaakt van rijk leesmateriaal. Leesmateriaal met een leesbeperking is taalarm, zal zorgen voor een overbelast werkgeheugen en zal daarmee ook niet leiden tot leesbegrip (Van Koeven en Smits, 2022). Het is verstandig om scaffolding te bieden aan leeszwakke leerlingen. Zo kan ervoor worden gekozen om een leerling te laten starten met een eenvoudige tekst en vervolgens in stappen toe te werken naar een moeilijkere tekst. Ook kan ervoor worden gekozen om gebruik te maken van een luisterboek, door een gesprek aan te gaan over het onderwerp, de voor-koor-door methode te gebruiken of door voorafgaand aan het lezen een filmpje te kijken over het

	onderwerp waarin bepaalde begrippen al worden behandeld (Smits et al. 2022). Voor leeszwakke leerlingen moet er rekening worden gehouden met een aantal factoren in de feedback die wordt gegeven. Bij deze leerlingen is de kans groot dat er een gevoel aan competentie ontbreekt. Gebrek aan het gevoel van competentie is niet bevorderend voor de autonome leesmotivatie (Wouters, 2018). Enquête leerkrachten Uit de enquête die onder de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 zijn afgenomen is gebleken dat het merendeel van de leerkrachten niet weet hoe ze op de juiste manier scaffolding kunnen bieden aan leeszwakke leerlingen. Ook het geven van de juiste feedback aan leeszwakke leerlingen is nog niet voor iedere leerkracht helder.
--	--

Voorlopige doelen

Op basis van de ontwerpeisen zal er een ontwerp worden ontwikkeld. Na de periode van uitvoering, zou het wenselijk zijn om een aantal doelen te hebben behaald. Deze doelen zijn gericht op innovatie en implementatie en zijn onderverdeeld in drie niveaus: leerling-, leerkracht- en groepsniveau. Deze doelen zijn gepresenteerd in Tabel 3.

Tabel 2

Voorlopige ontwerpdoelen

Niveau	Ontwerpdoelen
Leerling	De leerlingen kunnen benoemen over welk onderwerp, binnen het schoolbrede thema, zij willen leren.
	De leerlingen kunnen, onder begeleiding van de leerkracht, leervragen opstellen en antwoorden vinden door gebruik te maken van rijk leesmateriaal.
	De leerlingen kunnen de antwoorden, die zijn gevonden op de zelf geformuleerde leervragen, verwerken.
	De leerlingen wordt eigenaar van hun leerproces.
Leerkracht	De leerkrachten weten wat rijk leesmateriaal inhoudt en zij kunnen dit leesmateriaal zelfstandig herkennen en selecteren.
	De leerkrachten kunnen de leerlingen begeleiden tijdens het leerproces. Zij weten wat er van hen wordt verwacht wanneer zij de rol van begeleider en/of coach innemen.
	De leerkrachten weten hoe ze leeszwakke leerlingen kunnen ondersteunen tijdens de geïntegreerde lessen waarbij er gebruik wordt gemaakt van rijk leesmateriaal.
	De leerkrachten weten hoe ze leesmateriaal op een effectieve manier kunnen inzetten tijdens de zaakvaklessen waarbij de aandacht uitgaat naar de stimulatie van de autonome motivatie van de leerlingen.
	Aan het einde van de periode van uitvoering, weten de leerkrachten of deze manier van geïntegreerd leesonderwijs een invulling kan worden voor het onderwijs op de School A.
Groep	Er is voor groep 5 een format voor geïntegreerd leesonderwijs ontwikkeld en geprobeerd.

Literatuurlijst

- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J., & Van Velzen, T. (2019). *Cijfers en meningen over lezen in Nederland: Kinderen, jongeren, leraren en ouders*. Sardes. Geraadpleegd op 2 november 2022, van https://www.sardes.nl/publicatie/Rapport_Cijfers_meningen_over_lezen
- Bruyn, S. (2017). *Motivatatie op de basisschool: Onderpresteren voorkomen, signaleren en aanpakken*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Boendermaker, C., Blok, H., Oostam, R. (2013). Lezen boven AVI-niveau kan prima. *JSW*, 98(2), 6-9. <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2013/9802%20Oktober%202013/98-02-oktober-Boendermaker-Blok-Oostdam-LezenbovenAVIniveaukanprima.pdf>
- Boonstra, A. (2021). Vakkenintegratie bij wereldoriëntatie: Wel of niet? *Veerkracht*, 18(1), 24-27. <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2021/03/Veerkracht-18-1.pdf>
- Buhrs, H. (2018). Begrijpend lezen voorbij de methode. *JSW*, 102(9), 6-9. <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2018/102-09%20Mei%202018/102-09%20Buhrs-lezen.pdf>
- Buhrs, H. (2017, 5 juni). *Effectief begrijpend lezen*. JSW. Geraadpleegd op 1 november 2022, van <https://www.jsw.nl/taal/effectief-begrijpend-leesonderwijs/>
- De Bakker, L., Burlage, A., Hendriks, M., Van Herwaarden, F., & Van Norden, S. (2022). *Praktische didactiek voor geïntegreerd zaakvakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- De Groot, S. (2018). *Leesmotivatie en leesplezier vergroten met het versterken van eigenaarschap* [Afstudeeropdracht, Christelijke Hogeschool Ede]. Stichting Leerplan Ontwikkeling. Geraadpleegd op 28 september 2022, van <https://www.slo.nl/@6568/leesmotivatie/>
- De Leeuw, S., & Bootsma, M. (2021). *Praktijkkaart: CORI*. EducationLab. Geraadpleegd op 2 november 2022, van <https://education-lab.nl/publications/praktijkkaart-cori/>
- Dyslexie Centraal. (z.d.). *Effectieve feedback*. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://dyslexiecentraal.nl/weten/goed-lees-en-spellingonderwijs/feedback>
- Eskes, M. (2021). Effectief technisch leesonderwijs. *Praxisbulletin*, 38(7), 7-11.
- Expertisecentrum Nederlands. (z.d.) *Leesplezier*. Lesintaal.nl. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32917.htm
- Filipiak, P. (2013). Begrip voor leesmotivatie. *JSW*, 97(5), 20-22. <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2013/05-januari%202013/jrg97-januari2013-Filipiak-Begripvoorleesmotivatie.pdf>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs* [Proefschrift, Vlaamse Onderwijsraad]. Mia Douterlungne. Geraadpleegd op 12 oktober 2022, van <https://biblio.ugent.be/publication/8632072/file/8632077>
- Hoftijzer, M., & Korte, P. (2013). *Enquêtes opstellen*. Noordhoff Uitgevers. Geraadpleegd op 22 november 2022, van http://hoadd.noordhoff.nl/sites/7895/_assets/7895d15.pdf

- Houtveen, A.A.M. (2018). *Denk! Werk aan groei in begrip: Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!* (Rapport 18.03). Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 27 oktober 2022, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/denk-werk-aan-groei-in-begrip>
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15jaar*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 20 september 2022, van https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/vanwoordjesnaarwereldliteratuur_0.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2021, 14 april). *De staat van het onderwijs 2021*. Geraadpleegd op 20 september 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Jannink, L. (2017). *Hoe eerlijk durf jij te zijn? Invloed van methodes van bevraging op sociale wenselijkheid in een vragenlijst*. [Essay, Universiteit Twente]. University of Twente Student Theses. Geraadpleegd op 17 januari 2023, van https://essay.utwente.nl/72333/1/Jannink_MA_BMS.pdf
- Guthrie, J., & Ozungor, S. (z.d.). *Onderwijs in betrokken lezen en leren* (P. Filipiak en J. Christians, Vert.). Onderwijs Maak Je Samen. Geraadpleegd op 16 november 2022, van https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/artikel_leereenheid.pdf
- Kamerstukken II*, 31293, nr. 528. (2020, 16 juni). Overheid.nl. Geraadpleegd op 20 september 2022, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31293-528.html>
- Kidsweek in de Klas. (2021, 14 juni). Met rijke teksten de leesmotivatie bevorderen. Geraadpleegd op 1 december 2022, van <https://www.kidsweekindeklas.nl/met-rijke-teksten-de-leesmotivatie-bevorderen/>
- Koene, Y. (2017). CORI-lezen: Thematisch begrijpend lezen. *JSW*, 101(9), 32-35. <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2017/101-09%20Mei%202017/101-09%20Koene-thematisch.pdf>
- Koene, Y. (2018, 8 september). *Lezen om te leren: Aan de slag met de CORI-aanpak*. CPS. Geraadpleegd op 2 november 2022, van <https://www.cps.nl/blog/2020/09/08/Lezen-om-te-leren-Aan-de-slag-met-de-CORI-aanpak#:~:text=Werk%20met%20relevante%20opdrachten%20die,aan%20hun%20doelen%20kunnen%20werken>
- Koene, Y. (2020, 8 september). *Lezen om te leren. Aan de slag met de CORI-aanpak*. CPS. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.cps.nl/blog/2020/09/08/Lezen-om-te-leren-Aan-de-slag-met-de-CORI-aanpak>
- Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: hoe raak je de juiste snaar?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Malmberg. (2021). *Intrinsieke motivatie en lezen*. Geraadpleegd op 2 november 2022, van <https://www.malmberg.nl/basisonderwijs/artikelen-basisonderwijs/intrinsieke-motivatie-en-lezen.htm>
- Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2019, 22 oktober). *Vakkenintegratie leidt niet altijd tot betere leerprestaties*. Leraar24. Geraadpleegd op 17 januari 2023, van <https://www.leraar24.nl/2614090/vakkenintegratie-leidt-niet-altijd-tot-betere-leerprestaties/>

- Pompert, B. (2014). Leesmotivatie. *Mensenkinderen*, 30(144), 12-15. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/MK144.pdf>
- Pompert, B. (2022). *Lezen en schrijven doe je samen: Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lezen en schrijven in groep 3 en 4* (2e druk). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV.
- Rogiers, A., Van Steelandt, I., & Van Keer, H. (2021, 18 februari). *Leesmotivatie: Wat is het en hoe kan je het bevorderen?* Didactiek Nederlands. Geraadpleegd op 27 oktober 2022, van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/>
- Ros, B., Van Gelderen, A., De Glopper, K., & Van Steensel, R. (2021). *Leer ze lezen: Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Scriptium. (2022, 2 februari). *Semigestructureerd interview voor je scriptie: Hoe gaat dat?* Geraadpleegd op 22 november 2022, van <https://www.scriptium.nl/semigestructureerd-interview-scriptie/>
- Smits, A., Van Koeven, E., & Lok, M. (2022). *Focus op begrip: Een aanpak om leesbegrip te bevorderen*. Rijke Taal. Geraadpleegd op 27 oktober 2022, van <https://www.rijketaal.org/focus>
- Steenbergen-Penterman, N., Thijs, A., Voogt, J., & Loenen, S. (2008). *Leeromgevingen en leermiddelen in innovatieve scholen* (14472276). Stichting Leerplan Ontwikkeling. Geraadpleegd op 17 januari 2023, van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472276/Leeromgeving_20en_20leermiddelen_webversie_1_.pdf
- Stichting Lezen. (z.d.). *Waarom lezen wij? Om iets te weten te komen*. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.lezen.nl/tijdschrift-artikel/waarom-lezen-wij-om-iets-te-weten-te-komen/>
- Stichting Lezen. (2013, 8 mei). *Succesfactoren voor leesbevordering*. Geraadpleegd op 2 november 2022, van <https://www.lezen.nl/blog/succesfactoren-voor-leesbevordering/>
- Stichting Lezen. (2017, 1 december). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Geraadpleegd op 8 november 2022, van <https://www.lezen.nl/publicatie/de-leesmotivatie-van-nederlandse-kinderen-en-jongeren/>
- Stichting Lezen. (2019). *Leesmotivatie in het onderwijs: Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten en docenten* [Brochure]. Geraadpleegd op 27 september 2022, van https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/kwestie_van_lezen_17.pdf
- Stichting Lezen. (2020). *De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Geraadpleegd op 16 november 2022, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/de_doorgaande_leeslijn_2020_digitaal.pdf

- Stichting Lezen. (2021, 15 februari). *Definities leesbevordering*. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/definities-leesbevordering/>
- Stichting Lezen. (2021). *Leesmotivatie onder de loep: Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Geraadpleegd op 11 oktober 2022, van <https://www.lezen.nl/publicatie/leesmotivatie-onder-de-loep/>
- Stichting Lezen. (2021, 16 februari). *Meer lezen, beter in taal – primair onderwijs*. Geraadpleegd op 8 november 2022, van <https://www.lezen.nl/publicatie/meer-lezen-beter-in-taal-primair-onderwijs/>
- Stichting Lezen. (2021, 10 februari). *Van aangename leeservaringen naar leesplezier*. Geraadpleegd op 8 november 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/van-aangename-leeservaringen-naar-leesplezier/>
- Stichting Lezen. (2022, 22 augustus). *Leesbevorderingsprogrammas in het onderwijs werpen vruchten af*. Geraadpleegd op 1 november 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesbevorderingsprogrammas-in-het-onderwijs-werpen-vruchten-af/>
- Valk, A., Baalman, M., Van der Laan, M., & Olijhoek, V. (2016). *Actief met taal in de zaakvakken*. Coutinho.
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland* (Nr. 8000435). Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 2 november 2022, van <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten: Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo* (Deel 31). Eburon. Geraadpleegd op 1 november 2022, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/deel31_lezen_stimuleren_0.pdf
- Van Elsäcker, W., Van Druenen, M., & Droop, M. (2014). Aandacht voor begrijpend lezen. *JWS*, 98(5), 18-21. <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2014/98-05%20Januari%202014/98-05%20VanElsacker-VanDruenen-Droop-Aandachtvoorbegrijpendlezen.pdf>
- Van Koeven, E., & Smits. (2021). *Rijke taal: Taaldidactiek voor het basisonderwijs* (4e druk). Boom Uitgevers.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-4. Geraadpleegd op 20 september 2022, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1686>
- Vreugdenhil, K. (2014). Motiveren kun je leren. *Mensenkinderen*, 30(144), 7-9. <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/MK144.pdf>
- Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie* [Literatuurstudie, Hogeschool van Amsterdam]. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Geraadpleegd op 27 september 2022,

van <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2018/effecten-van-vakkenintegratie.html>

Wouters, E. (2018). *Effectief feedback geven bij lezen*. Onderwijs Maak Je Samen. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-K-Effectief-feedback-geven-bij-lezen.pdf>

Wuijts, E. (2019). Lezen met plezier; een onderzoek naar factoren die het (voor)leesplezier bij kinderen van nul tot twaalf jaar stimuleren. *Tijdschrift Taal*, 9(14), 10-13. https://www.tijdschrift-taal.nl/documenten/archief/taal/P10-P13_Wuijts_Lezen.pdf