

Intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip

Bachelorthesis naar hoe leraren de motivatie tijdens lezen met begrip in de bovenbouw kunnen bevorderen.



Naam:	Tess Wigink
Email:	tesswigink@gmail.com
Studentnummer:	980304001
Naam opleiding:	Katholieke Pabo Zwolle
BOA:	Kirsten de Jonge
Thesisbegeleider:	David Pereboom
Datum:	11 mei 2020

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn bachelorthesis. Deze thesis is uitgevoerd op de St. Antonius te Mariënheem, in de groepen van de bovenbouw (combinatiegroep 5/6 en 7/8). Het onderzoek is gericht op het begeleiden en stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip, waarbij er aanpassingen hebben plaatsgevonden vanwege COVID-19. Dit betekende voor mijn bachelorthesis dat het aantal uitvoermomenten werd aangepast van 15 naar 10 uitvoermomenten en dat er een herontwerp tot stand is gekomen. In dit herontwerp is het ontwerp aangepast aan de digitale leeromgeving van de leerlingen en de mogelijkheden die ik hierbij als leerkracht had.

Het uitvoeren van een ontwerpgericht onderzoek heeft mij veel gebracht. Niet alleen heeft het proces mij nieuwe inzichten gegeven. Ook heeft dit onderzoek mij laten inzien dat communicatie één van de belangrijkste elementen is van onderzoek. Daarnaast heb ik ook meer kennis vergaard op het gebied van motivatie en op het gebied van de specifieke motivatie van de leerlingen van de bovenbouw van de St. Antonius. Ik kijk tevreden terug op het proces en de opbrengsten van mijn bachelorthesis.

Graag wil ik een aantal personen bedanken voor hun hulp, adviezen en ondersteuning. Allereerst wil ik mijn Begeleider Op Afstand (BOA) Kirsten de Jonge bedanken voor alle tips en steun die zij mij heeft gegeven tijdens dit proces. Dit deed zij door kritisch te zijn, maar vooral door tijd te nemen om met mij mee te kijken en mij door de stappen heen te loodsen. Daarnaast wil ik de St. Antonius bedanken, waarbij de leerkrachten van de bovenbouw een grote rol speelden. Zij hebben mij de mogelijkheid gegeven om mijn (her)ontwerp uit te voeren. Ook wil ik de leerlingen van de bovenbouw bedanken, die de uitvoering van dit onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Bovendien wil ik mijn tutor David Pereboom en mijn medestudenten uit mijn tutorgroep bedanken voor hun ondersteuning en feedback tijdens dit proces. Ten slotte wil ik mijn familie, vriend en vriendinnen bedanken voor hun ondersteuning. Zij gaven mij de steun en support om door te gaan.

Ik wens u veel leesplezier.

Met vriendelijke groet,

Tess Wigink

11 mei 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Excerpt en samenvatting	6
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Context	8
1.3 Praktijkprobleem	8
1.4 Relevantie en actualiteit	9
1.5 Onderzoeksdoel	10
1.6 Begripsverheldering	10
1.7 Hoofdvraag en deelvragen.....	11
1.8 Structuur thesis	11
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	12
2.1 Inleiding literatuurstudie	12
2.2 Literatuurstudie	12
2.2.1 Onderliggende factoren en subfactoren voor leesmotivatie	12
2.2.2 Motivatie, nieuwsgierigheid en verwondering	13
2.2.3 Lezen met begrip	14
2.2.4 Essentiële factoren van het stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip	15
2.2.5 Leerkrachtvaardigheden	17
2.2.6 Methode Nieuwsbegrip.....	19
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	20
Hoofdstuk 3: Vooronderzoek.....	22
3.1 Introductie vooronderzoek	22
3.2 Methode vooronderzoek.....	22
3.2.1 Leerkrachten	22
3.2.2 Attitude leerlingen Nieuwsbegrip.....	23
3.2.3 Attitude leerlingen vrij belevend lezen.....	23
3.3 Resultaten vooronderzoek	24
3.3.1 Leerkrachten	24
3.3.2 Attitude leerlingen Nieuwsbegrip.....	24
3.3.3 Attitude vrij belevend lezen.....	27
3.4 Conclusie vooronderzoek	30

Hoofdstuk 4: Ontwerp.....	31
4.1 Verantwoording ontwerp.....	31
4.1.1 Ontwerpcriteria	31
4.1.2 Ontwerp: doelen en vragen.....	31
4.2 Beschrijving ontwerp	32
4.3 Herontwerp i.v.m. coronavirus.....	34
Hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp	36
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	36
5.1.1 Implementatievraag – leerkrachten.....	36
5.1.2 Innovatievraag – leerlingen	36
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	37
5.2.1 Leerkrachten	37
5.2.2 Attitude leerlingen lezen met begrip.....	37
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	40
5.3.1 Beantwoording implementatievraag – leerkrachten	40
5.3.2 Beantwoording innovatievraag – leerlingen.....	41
5.3.3 Beantwoording hoofdvraag	41
Hoofdstuk 6: Discussie	43
5.1 Beperkingen en discussiepunten	43
5.2 Mogelijkheden vervolgonderzoek.....	44
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	44
Literatuurlijst.....	45
Bijlagen	50
Bijlage A: Evaluatie: persoonlijke terugblik en kritische opmerkingen onderzoek.....	50
Bijlage B: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	51
Bijlage C - 1: Verklaring inzake uitvoeren van het ontwerp t.b.v. de bachelorthesis.....	52
Bijlage D: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank.....	53
Bijlage E: Vooronderzoek.....	54
E-1. Vragenlijst leerkrachten	54
E-2: Resultaten vragenlijst leerkrachten	59
E-3: Screeningsinstrument leerkrachtvaardigheden (Gobyn et al. 2019).....	64
E-4: Resultaten observatie leerkrachtvaardigheden.....	66
E-5: Vragenlijst leerlingen Nieuwsbegrip (beginmeting) (Ryan & Connell, 1989).....	70

E-6: Resultaten vragenlijst leerlingen Nieuwsbegrip	71
E-7: Vragenlijst leerlingen vrij belevend lezen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017).....	75
E-8: Resultaten vragenlijst leerlingen vrij belevend lezen	76
Bijlage F: Uiteindelijke verloop ontwerp en herontwerp	79
Bijlage G: Evaluatieformulier leerkrachten – ontwerp	80
Bijlage H: Ontwerp en herontwerp	81
H-1: Les Nieuwsbegrip – ontwerp.....	81
H-2: Les Slimme teksten deel 1 – ontwerp.....	87
H-3: Les Slimme teksten deel 2 – ontwerp.....	91
H-4: Poster Close Reading – ontwerp	92
H-5: Les eenzame ouderen groep 5/6 – herontwerp	95
H-6: Les Rode Kruis groep 7/8 – herontwerp	100
H-7: Les Gebarentaal – herontwerp.....	105
H-8: Les 75 jaar vrijheid – herontwerp.....	114
H-9: Vragenlijst leerlingen lezen met begrip (eindmeting) (Ryan & Connell, 1989)	120
H-10: Resultaten leerlingen lezen met begrip (eindmeting).....	121
H-11: Vragenlijst leerkrachten implementatieproces	125
H-12: Resultaten vragenlijst leerkrachten implementatieproces	128

Excerpt en samenvatting

Onderwerp:	Intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip geven.
Onderzoeksgroep:	Leerlingen en de leerkrachten van groep 5/6 en groep 7/8 van de St. Antoniuschool.
Ontwerp:	Lescyclus
Methode:	bevragen (vragenlijsten), observeren (leerkrachtvaardigheden)
Conclusie van het ontwerp onderzoek:	Door intrinsiek gemotiveerde lessen lezen met begrip ontstaat bij de meerderheid van de leerlingen autonome motivatie.

Op de St. Antonius was een verminderde motivatie te zien bij de leerlingen van de bovenbouw, groep 5/6 (25 kinderen) en groep 7/8 (31 kinderen), tijdens de begrijpend leesles met de methode Nieuwsbegrip. Met als gevolg dat leerlingen een (licht) afkeurende houding tegenover leesactiviteiten hebben gekregen en de neiging hadden deze uit de weg te gaan (Van Tuijl & Gijssels, 2015). De leerkrachten van de bovenbouw beschikten niet over de vaardigheden om zelf teksten te zoeken om lezen met begrip te kunnen integreren binnen de wereldoriënterende vakken. Een gewenste verbetering zou zijn dat er meer variatie wordt aangebracht in het aanbod, zodat de intrinsieke motivatie van de leerling wordt gestimuleerd en dat de leerkrachten handvatten zouden krijgen voor hoe ze de intrinsieke motivatie van de leerlingen konden stimuleren en begeleiden. De onderzoeksvraag die hieruit voort vloeide en centraal stond in dit onderzoek luidt: *Hoe kan een leerkracht in de bovenbouw intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip stimuleren en begeleiden?*

Uit de literatuurstudie was naar voren gekomen dat intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip het lezen vanuit de natuurlijke neiging, (spontane) interesse en uitdaging van de leerling was, waarbij leesbegrip zou ontstaan als een leerling een representatie van woorden en ideeën en hun onderlinge relaties construeert en deze informatie integreert met relevante voorkennis van de wereld en van hoe taal en tekst functioneren, zodat er een samenhangend geheel zou ontstaan (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000; Rand Reading Study Group, 2002; Kintsch, 2013; Houtveen et al., 2019). Daarnaast zou de leerkracht gebruik moeten maken van een gevarieerd lesaanbod, de vijf didactische leessleutels, leerlingen begeleiden voor, tijdens en na het lezen, gebruik en tegemoet komen aan de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (ook voorwaarden voor het (her)ontwerp).

In het vooronderzoek was er een vragenlijst afgenomen onder de leerlingen en de leerkrachten, met betrekking tot leerkrachtvaardigheden, de methode Nieuwsbegrip en vrij belevend lezen. De leerkrachtvaardigheden, van de leerkrachten van de bovenbouw, waren direct geobserveerd in de praktijk. Uit het vooronderzoek was gebleken dat de meerderheid van de leerlingen van de bovenbouw niet intrinsiek gereguleerd gemotiveerd was, waarbij de positieve resultaten van vrij belevend lezen niet van invloed konden zijn op lezen met begrip, en dat de leerkrachten zich nog konden ontwikkelen op de didactische leessleutels transfer en leesmotivatie.

Het ontwerp was drie weken gesplitst uitgevoerd in groep 7/8. Hierna ging in verband met COVID-19 het herontwerp in voor drie weken in zowel groep 5/6 als groep 7/8. Belangrijke kenmerken van het (her)ontwerp waren: gevarieerd en aantrekkelijk aanbod, lescyclus, nieuwsgierigheid bewerkstelligen, verschillende verwerkingsvormen, modellen en verschillende leesstrategieën. Het (her)ontwerp was gemeten aan de hand van een vragenlijst bij de leerlingen en de leerkrachten van de bovenbouw. Uit de vragenlijst van de leerlingen kwam naar voren dat er bij beide groepen een positieve verschuiving heeft plaatsgevonden t.a.v. intrinsiek gereguleerde motivatie. De leerkrachten hadden ervaren hoe ze de intrinsieke motivatie van leerlingen konden stimuleren en begeleiden tijdens lezen met begrip. Er was geconcludeerd dat de autonome motivatie van de leerlingen was verhoogd, d.m.v. het zorgvuldig aandacht besteden aan alle aspecten van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

Er is gekozen voor het onderwerp *intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip*. Dit omdat de leerlingen van de bovenbouw van de St. Antonius aangeven lezen met begrip niet leuk te vinden. Dus een belangrijke reden om te onderzoeken waarom leerlingen ongemotiveerd zijn geraakt en waardoor ze weer gemotiveerd kunnen raken. Tomesen, Van Koeven en SLO (2008) hebben een kerndoel geformuleerd genaamd kerndoel 9. Kerndoel 9 is als volgt: *“De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten”*. Dit kerndoel benadrukt het krijgen van plezier in het lezen, waarbij de leerkracht zorgt voor een motiverende, nieuwsgierige en prikkelende omgeving (Tomesen, Van Koeven, & SLO, 2008).

Van Silfhout (2019) vond door middel van de Pisa-toets een forse daling omtrent de leesprestaties en leesmotivatie van Nederlandse leerlingen. Een kwart van de Nederlandse leerlingen (24%, in 2015 was dat ‘nog’ 18%) leest niet op het niveau dat nodig is om goed te kunnen functioneren in de maatschappij (Van Silfhout, 2019). Volgens Leesmonitor – Het Magazine (2018) komt een leerling die weinig plezier in lezen heeft gemakkelijk in een negatieve spiraal terecht, waarbij gebrek aan leesmotivatie leidt tot minder lezen en minder leesvaardigheid, wat weer leidt tot minder leesplezier en leesmotivatie, en minder lezen et cetera. Om deze negatieve spiraal te voorkomen is het dus zaak de intrinsieke motivatie van de leerling te stimuleren en begeleiden.

In het meest recente inspectierapport gaf de inspectie aan dat de St. Antonius nog beter op de onderwijsbehoeften van de leerlingen aan kan sluiten bij zowel de instructie als de verwerkingsopdrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Daarnaast kwam ook de vraag vanuit de leerkrachten van de bovenbouw voor handvatten hoe zij zelf teksten kunnen vinden en vragen kunnen maken die aansluiten bij zowel de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen als bij de thema’s van de methode VierKeerWijzer®. Volgens VierKeerWijzer® (z.d.) moet leren plaatsvinden in een zinvolle en betekenisvolle context. Daarom gaan zij uit van twee principes: trainen en beleven. Onder trainen valt het aanleren van strategieën en kennis en onder het beleven valt het aanbieden van de verwerkingsvorm aan de hand van de acht intelligenties van Howard Gardner (VierKeerWijzer®, z.d.).

Op dit moment voelen de leerkrachten van de bovenbouw zich onbekwaam om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren en te begeleiden door middel van de zinvolle en betekenisvolle contexten van VierKeerWijzer®. Volgens Van Gelderen (2018) is lezen met begrip een vaardigheid, waar maatschappelijk gezien een grote betekenis aan gehecht wordt, zowel in het privé domein (lezen voor plezier of om goed te kunnen functioneren als burger) als in het beroepsdomein (kansen op een baan en het gebruik en begrip van complexe teksten in een digitale omgeving).

1.2 Context

Dit onderzoek vindt plaats in de bovenbouw (groep 5 t/m 8) op de St. Antonius* in Mariënheem. Op de St. Antonius zitten op de teldatum 1 oktober 2019 104 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over vier basisgroepen. De bovenbouw bestaat uit twee groepen, namelijk groep 5/6 en groep 7/8. Groep 5/6 bestaat uit 25 leerlingen, waarvan 12 meisjes en 13 jongens. Groep 7/8 bestaat uit 31 leerlingen, waarvan 13 meisjes en 18 jongens.

De St. Antonius is één van de scholen die onder Stichting mijnplein valt. De school is een katholieke basisschool, maar er komen ook leerlingen van andere gezindte en zonder religieuze binding op deze school. De visie van de school kenmerkt zich door de vijf kernwaarden: samenwerken, kwaliteit, leren, ontwikkeling en uitdaging, waarbij er ook veel aandacht uitgaat naar het pedagogisch klimaat. Één van de manieren om aandacht te geven aan het pedagogisch klimaat is door gebruik te maken van de ondersteunende leerkracht. Voorbeelden van taken van de ondersteunende leerkracht zijn het splitsen van de basisgroep door les te geven aan één van de groepen en het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Op dit moment wordt in de bovenbouw lezen met begrip aangevangen door de methode Nieuwsbegrip, waarbij de leerlingen de verwerkingsopdrachten maken op de tablet. Deze methode sluit aan bij de belevingswereld door gebruik te maken van het huidige nieuws. Het team is tevreden over het gebruik van de tablet, want zo krijgt iedere leerling direct feedback na het maken van de opdracht en kan iedere leerling op zijn eigen tempo ontwikkelen. In het gesprek over de SWOT-analyse heeft het team onvrede geuit over deze methode, omdat zij vinden dat Nieuwsbegrip niet de intrinsieke motivatie van de leerling aanspreekt. Zij geven als reden aan dat er weinig tot geen nieuwsgierigheid en verwondering gecreëerd wordt in de lessen van Nieuwsbegrip, waardoor de leerlingen niet tot weinig betrokken raken bij de stof. In de schoolgids van de St. Antonius (2019) staat ook dat de school zich wil verkennen over hoe zij lezen met begrip kunnen integreren binnen de wereldoriënterende vakken, zodat lezen met begrip aansluit bij een thema en daardoor betekenisvol wordt. Dit zijn redenen waarom de St. Antonius zich aangesloten bij een Professioneel Leernetwerk 'De kracht van bekroonde jeugdliteratuur' van de Katholieke Pabo Zwolle, zodat het team hun kennis kan uitbreiden over deze manier van lesgeven.

*Dit wordt verder benoemd in het verslag als school A.

1.3 Praktijkprobleem

Het probleem is dat de leerkrachten niet over de vaardigheden beschikken om zelf teksten te zoeken en vragen te maken die passend zijn bij de thema's van VierKeerWijzer®. De verschillende leerkrachten van school A gaven dit zelf aan in het gesprek over de SWOT-analyse. Degenen die te kampen hebben met het probleem zijn het team van school A en de leerlingen uit de bovenbouw.

Het team van school A heeft hiermee te maken, want zij willen de leerkrachtvaardigheden ontwikkelen om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren en te begeleiden. De leerlingen uit de bovenbouw hebben te kampen met het praktijkprobleem, doordat door de huidige benadering van lezen met begrip 35 van de 56 leerlingen van de bovenbouw onder het landelijk gemiddelde scoren.

Tabel 1 toont de behaalde eindresultaten bij de Cito-toets begrijpend lezen in het schooljaar van 2018-2019 aan:

Groep / Toetsresultaat	V-/V	IV	III	II	I/I+
Toenmalige groep 4 (nu groep 5)	2 leerlingen	2 leerlingen	1 leerling	6 leerlingen	2 leerlingen
Toenmalige groep 5 (nu groep 6)	3 leerlingen	5 leerlingen	1 leerling	4 leerlingen	1 leerling
Toenmalige groep 6 (nu groep 7)	3 leerlingen	7 leerlingen	2 leerlingen	0 leerlingen	0 leerlingen
Toenmalige groep 7 (nu groep 8)	8 leerlingen	5 leerlingen	5 leerlingen	0 leerlingen	2 leerlingen
Tabel 1: Eindresultaten Cito-toets begrijpend lezen in het schooljaar 2018-2019.					

1.4 Relevantie en actualiteit

In het schooljaar van 2018-2019 heeft er op school A een onderzoek plaatsgevonden over ouder-kindgesprekken. De conclusie van dit onderzoek was dat het team van school A het waardevol vindt om met, in plaats van over het kind te praten. Voor dit onderzoek had school A geen WPO'er en is er veel ziekte geweest onder de begeleiding van het onderzoek, waardoor er ook geen stageleergroep heeft kunnen plaatsvinden. Het onderzoek van ouder-kindgesprekken heeft verder geen betrekking op dit onderzoek.

De afgelopen drie jaar is school A wel bezig geweest met leesstrategieën en leesmodellen en het loskomen van de methode Nieuwsbegrip. Eerst vanuit de Professionele Leergemeenschap binnen mijnplein. Het accent lag toen voornamelijk op strategieën en modellen. Langzamerhand is het accent toen komen te liggen op het los komen van de methode Nieuwsbegrip. Vorig jaar heeft school A de hulp ingeroepen van Hugo van den Ende vanuit de Katholieke Pabo Zwolle. Dit jaar heeft school A zich aangesloten bij de Professioneel Leernetwerk 'De kracht van bekroonde jeugdliteratuur' vanuit de Katholieke Pabo Zwolle.

Gezien de enorme maatschappelijke impact van lezen voor de maatschappij (Blueyard, 2019) is het van groot belang dat leerlingen al vroeg in hun ontwikkeling een positieve leesmotivatie ontwikkelen en verkeren in een leescultuur (Raad voor Cultuur en Onderwijsraad, 2019). Volgens Taalunie (2019) is lezen met begrip cruciaal voor het verwerken van informatie en het verwerven van kennis. Daar komt bij dat als iemand niet goed is in lezen met begrip, het leren in andere schoolvakken onder druk komt te staan. In breder perspectief betekent dit dat in onze 21ste-eeuwse gedigitaliseerde samenleving een dusdanig groot beroep wordt gedaan op het verwerken van informatie en het verwerven van kennis, dat lezen met begrip noodzakelijk is om succesvol te kunnen participeren (Taalunie, 2019). School A (2019) ziet het als de taak van de school om leerlingen als evenwichtige, fatsoenlijke, democratische, participerende, coöperatieve en algemeen ontwikkelde burgers van de Nederlandse maatschappij te (mede)opvoeden, waarbij lezen met begrip dus noodzakelijk is om succesvol als burger te kunnen participeren in de maatschappij van nu. Nederland behoort, samen met de Scandinavische landen en België, tot de landen waar leerlingen lezen het minst plezierig ervaren wordt (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2017). Met als gevolg dat leerlingen met een afkeurende houding tegenover lezen, neigen om leesactiviteiten uit de weg te gaan (Van Tuijl & Gijssels, 2015). Zo ook lezen met begrip.

Het is dus van essentieel belang dat de intrinsieke motivatie van de leerling wordt gestimuleerd, zodat leerlingen een andere attitude ontwikkelen voor lezen met begrip.

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoek is erachter te komen hoe en te bewerkstelligen dat de leerkracht intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip kan stimuleren en begeleiden, zodat er bij de leerlingen nieuwsgierigheid en verwondering ontstaat.

1.6 Begripsverheldering

In dit onderzoek wordt ingezoomd op het **intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip** met leerlingen. Volgens Hennessey (2015) kan de vorm van motivatie **intrinsiek** of **extrinsiek** omvatten.

Intrinsieke motivatie heeft te maken met de natuurlijke interesse, het plezier en de voldoening die uit een activiteit gehaald kan worden en extrinsieke motivatie is de reden om een taak te doen, bijvoorbeeld voor een beloning (Hennessey, 2015). Volgens Ryan en Deci (2000) is intrinsieke motivatie van essentieel belang voor zowel de cognitieve als sociale ontwikkeling, omdat het de natuurlijke neiging tot leren, creativiteit en spontane interesse stimuleert.

Voor het stimuleren van de intrinsieke motivatie spelen **nieuwsgierigheid** en **verwondering** een grote rol. Hidi en Renniger (2006) beschrijven dat nieuwsgierigheid voortkomt uit interactie tussen een persoon en een bepaalde inhoud, waarbij de inhoud en de omgeving de richting bepalen van de ontwikkeling van nieuwsgierigheid. Verwondering is de emotie die wordt veroorzaakt bij het ontdekken van iets nieuws of onverwachts en het perplex staan van dit nieuw ontdekte, waardoor een persoon betrokken is op cognitief, emotioneel, esthetisch als existentieel niveau (Hadzigeorgiou, 2016). Schinkel (2017) beargumenteert dat verwondering belangrijk is in het onderwijs, omdat verwondering een krachtige stimulus is om informatie te gaan zoeken, te gaan ontdekken en te gaan leren.

Volgens Förrer en Van de Mortel (2014) is **lezen met begrip** het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en dit te lezen met begrip en om de teksten goed te kunnen begrijpen zijn de **leesstrategieën** nodig. Fisher, Frey en Lapp (2009) noemen de volgende zes leesstrategieën: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. De Rand Reading Study Group (2002) definieerde lezen met begrip als ‘het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de sociaal-culturele context waarin het lezen plaatsvindt’ (p. 11).

Op dit moment wordt er in de bovenbouw van school A gewerkt met de methode **Nieuwsbegrip** om lezen met begrip aan te vangen. Dit is een methode die gebruik maakt van actuele onderwerpen met behulp van digitale toepassingen (Olijkan, 2013). Vanaf dit moment wil school A aan de hand van de thema's van de methode **VierKeerWijzer®** teksten zoeken en zelf vragen ontwikkelen voor lezen met begrip. VierKeerWijzer® is een methode voor wereldoriëntatie waar, aan de hand van de **meervoudige intelligenties van Howard Gardner**, de thema's in een **zinvolle en betekenisvolle context** worden aangeboden (VierKeerWijzer®, z.d.). Met de meervoudige intelligenties wil Howard Gardner aantonen dat elke leerling niet op één maar op verschillende manieren intelligent is, waarbij acht intelligenties zich kunnen verschuilen in een leerling (Gardner, 2006). Volgens Doornenbal (2018) wordt met zinvol leren geduid op dat wat leerlingen moeten leren, met het oog op het onderwijscurriculum, en met betekenisvol leren wordt geduid op het leren dat voor leerlingen zelf betekenis heeft.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Binnen dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de volgende hoofdvraag:

Hoe kan een leerkracht in de bovenbouw intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip stimuleren en begeleiden?

Vervolgens wordt de hoofdvraag opgesplitst in de volgende deelvragen, zie Tabel 2. Per deelvraag is beschreven met behulp van welke kennis de vraag onderzocht wordt.

<i>Deelvragen onderzoek</i>		
1	Wat wordt er verstaan onder intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?	<i>Generieke kennis</i>
2	Wat zijn essentiële factoren omtrent het stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?	<i>Generieke kennis</i>
3	In welke mate komt de gebruikte methode Nieuwsbegrip tegemoet aan de essentiële factoren?	<i>Generieke kennis</i>
4	Over welke vaardigheden moet een leerkracht beschikken om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren en begeleiden?	<i>Generieke kennis</i>
5	Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkracht met betrekking tot het stimuleren en begeleiden van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip wat betreft kennis, vaardigheden en attitude?	<i>Context kennis</i>
6	Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake de methode Nieuwsbegrip?	<i>Context kennis</i>
7	Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake het vrij belevend lezen?	<i>Context kennis</i>
8	In hoeverre het ontwerp “intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip” de motivatie van de leerlingen beïnvloedt?	<i>Ontwerp kennis</i>

Tabel 2: Deelvragen onderzoek

1.8 Structuur thesis

Na deze introductie van het onderzoek zal het theoretisch kader te lezen zijn. In het theoretisch kader wordt er met behulp van theoretische bronnen antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Daarna wordt in hoofdstuk 3 het vooronderzoek beschreven. Hier worden de context deelvragen beantwoord. Door middel van de opbrengsten van het theoretisch kader en het vooronderzoek is er een ontwerp en herontwerp vormgegeven. Het ontwerp is drie weken gesplitst uitgevoerd in groep 7/8 en het herontwerp is drie weken uitgevoerd in zowel groep 5/6 als groep 7/8. Uit het ontwerp en het herontwerp zijn conclusies getrokken, waarbij er naar een antwoord wordt gezocht op de hoofdvraag. Tot slot wordt het onderzoek afgesloten met een discussie, waarin aanbevelingen worden gegeven voor de beroepspraktijk, gevolgd door de literatuurlijst en de bijlagen.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is de literatuurstudie over intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip opgenomen. Hiermee kan er antwoord worden gegeven op de generieke deelvragen. Eerst worden de generieke deelvragen beschreven. Vervolgens wordt de theoretische verdieping weergegeven. Tot slot wordt er een conclusie getrokken van de literatuurstudie.

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader wordt er ingegaan op de volgende generieke deelvragen:

1. Wat wordt er verstaan onder intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?
2. Wat zijn essentiële factoren omtrent het stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?
3. In welke mate komt de gebruikte methode Nieuwsbegrip tegemoet aan de essentiële factoren?
4. Over welke vaardigheden moet een leerkracht beschikken om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren en begeleiden?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Onderliggende factoren en subfactoren voor leesmotivatie

In onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen gemotiveerd gedrag en de achterliggende motivationele factoren. Volgens DUO Onderwijsonderzoek (2017) zijn de onderliggende factoren en subfactoren voor leesmotivatie als volgt:

Factor	Subfactor	Bijbehorende onderdelen
Intrinsieke leesmotivatie (lezen vanuit eigen, persoonlijke interesse)	Lezen uit nieuwsgierigheid (Curiosity)	• Omdat ik graag nadenk over bepaalde onderwerpen. • Omdat ik zo meer kan leren over dingen die ik interessant vind • Omdat ik mij graag met bepaalde onderwerpen bezig houd
	Lezen om op te gaan in een verhaal (Involvement)	• Omdat ik mij graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal. • Omdat ik door verhalen ga fantaseren. • Omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd.
Motivatie m.b.t. regulerende factoren (reguleren van emoties, ontsnapping aan verveling)	Lezen om je emotioneel goed te voelen (Emotional regulation)	• Omdat lezen me helpt als ik verdrietig ben. • Omdat lezen me helpt als ik boos ben. • Omdat ik er vrolijk van word
	Lezen om verveling tegen te gaan (Relief from boredom)	• Omdat ik mij dan niet hoeft te vervelen. • Omdat ik dan iets te doen heb. • Omdat ik mijzelf dan bezig kan houden.
Extrinsieke motivatie (lezen voor externe doelen)	Lezen om het goed te doen op school (Grades)	• Omdat ik dan betere cijfers kan halen op school. • Om beter te worden in bepaalde vakken op school. • Omdat ik het daardoor beter ga doen op school.
	Lezen om het beter te doen dan anderen	• Omdat ik het dan beter ga doen dan mijn klasgenoten. • Omdat ik bij de besten van de klas wil horen. • Omdat ik dan meer weet dan andere leerlingen.
	Lezen om sociale bevestiging te krijgen (Social recognition)	• Omdat andere mensen zeggen dat lezen belangrijk is. • Omdat mijn ouders het belangrijk vinden dat ik veel lees. • Omdat ik wil dat mijn ouders trots op mij zijn.

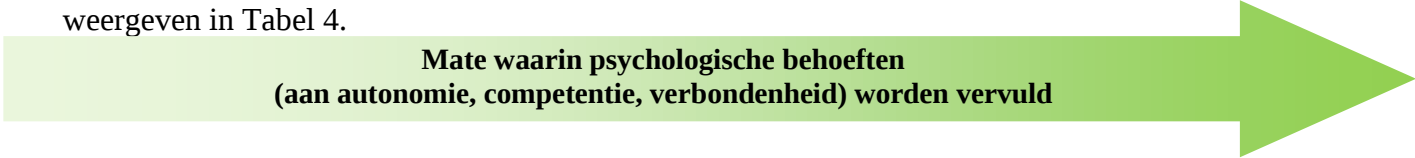
Tabel 3: Onderliggende factoren en subfactoren van leesmotivatie (DUO Onderwijsonderzoek, 2017).

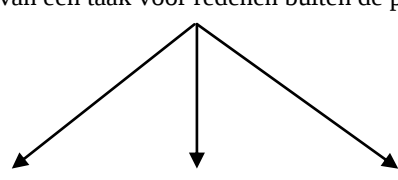
2.2.2 Motivatie, nieuwsgierigheid en verwondering

Volgens Houtveen et al. (2019) wordt leesmotivatie in de essentie gedefinieerd als intrinsieke en extrinsieke motivatie. Hennessey (2015) definieert motivatie als een psychologische gemoedstoestand gekarakteriseerd door gefocuste aandacht, toegenomen cognitief functioneren en taakgericht doorzettingsvermogen. Daarnaast schrijft zij dat intrinsieke motivatie de natuurlijke neiging tot leren, spontane interesse, creativiteit en exploratie beschrijft, wat essentieel is voor cognitieve en sociale ontwikkeling (Hennessey, 2015).

Ryan en Deci (2000) ontwikkelen de Self-Determination Theory (SDT), waarbij ze aangeven dat motivatie een belangrijke factor is voor persoonlijke ontwikkeling. Ze schrijven dat vooral de drie psychologische basisbehoeften van belang zijn voor de ontwikkeling van motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Verschillende vormen van motivatie, waarbinnen type regulaties ook een grote rol spelen, kunnen onderscheiden worden afhankelijk van de mate waarin de psychologische behoeften vervuld worden. Deze verschillende vormen van motivatie van Ryan en Deci (2000) worden weergegeven in Tabel 4.

**Mate waarin psychologische behoeften
(aan autonomie, competentie, verbondenheid) worden vervuld**



Type motivatie	Amotivatie Gebrek aan motivatie ↓	Gecontroleerde motivatie MOETivatie		Autonome motivatie zin, vrijwillige motivatie	
		Extrinsieke motivatie Het doen van een taak voor redenen buiten de persoon zelf. 		Intrinsieke motivatie Plezier in het leren, neiging om uit zichzelf nieuwe taken en uitdagingen te vinden. ↓	
Type regulatie	Geen regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Drijfveer	Inactiviteit niet kunnen, niet willen geen interesse of belang zien	Externe druk Iets doen vanwege externe druk (verwachtingspatroon van anderen, straffen)	Interne druk Iets doen vanwege interne druk en verwachtingen	Nut gedreven Iets doen vanwege ervaren zinnelijkheid relevantie	Interesse Iets doen omdat het leuk/ interessant is
Effecten	passiviteit, vermijding, onzekerheid, faalangst, weerstand, apathie	angst, spanning, weinig betrokkenheid, weinig volharding, ontevredenheid.	gebrekkig gevoel van eigenwaarde, schuld, schaamte, angst	gevoel van vrijwilligheid energie, volharding, dieper leren, voldoening, goede kwaliteit van werk.	

**Tabel 4: De verschillende soorten motivatie door Vlaams Instituut Gezond Leven (2020)
(naar aanpassing van Ryan & Deci, 2000).**

Reed (2017) schrijft dat nieuwsgierigheid een verlangen is om iets nieuw te ervaren, om te weten wat je niet weet en om omgevingsprikkels te verkennen. Binnen de schoolomgeving

zijn volgens Reed (2017) twee vormen van nieuwsgierigheid belangrijk: perceptuele nieuwsgierigheid en epistemologische nieuwsgierigheid. Bij perceptuele nieuwsgierigheid is het doel om aan informatie te komen die iets over de nog onbekende prikkel onthult, waarbij de zintuigen een aanleiding zijn voor de prikkel. Epistemologische nieuwsgierigheid ontstaat als er nieuwe of originele vragen, complexe ideeën en onopgeloste problemen zijn, waarbij nieuwe informatie moet worden opgezocht om de hiaten op te vullen. Kortom, nieuwsgierigheid is één van de essentiële factoren voor intrinsieke motivatie.

Naast nieuwsgierigheid is verwondering ook een belangrijk begrip bij intrinsieke motivatie. Wanneer leerlingen genieten van leren en zich verwonderen over de leerstof, blijken zij deze leerstof beter te onthouden en zich meer te verdiepen (Van der Molen, Eysink, Post, & Van Aalderen-Smeets, 2013). Volgens Van der Molen et al. (2013) is een groot verschil tussen nieuwsgierigheid en verwondering dat nieuwsgierigheid alleen een vorm van motivatie is om ergens voor te gaan werken. Daarentegen is verwondering het trekken van twijfels bij datgene wat als vanzelfsprekend is beschouwd, omdat de grenzen van het begrip worden opgezocht (Van der Molen et al., 2013). Dit zorgt voor een diepere interesse dan bij nieuwsgierigheid (Schinkel, 2017). Kenmerkend voor verwondering is de gedachte dat kennis over een concept onvolledig of verkeerd blijkt te zijn, waarbij betrokkenheid ontstaat die aangrijpt op cognitief, creatief en emotioneel niveau. (Hadzigeorgiou, 2014; Schinkel, 2017).

Volgens Levie, Schreuder en Van der Molen (2015) zijn nieuwsgierigheid en verwondering geen vaardigheden, maar houdingen die vooraf gaan aan bepaald gedrag. Zij schrijven dat leerlingen tot zeven jaar van nature nog heel nieuwsgierig zijn, maar dat in het funderend onderwijs deze houding verdwijnt. Uit onderzoek van Levie, Schreuder en Van der Molen (2015) is gebleken dat leerlingen het afleren om in schoolsituaties vragen te blijven stellen, terwijl ze wel nieuwsgierige vragen stellen in de buitenschoolse situatie. Goede vragen nodigen uit tot nadenken, zijn prikkelend en uitdagend van vorm en komen voort uit een intrinsieke motivatie, d.w.z. verwondering, betrokkenheid en nieuwsgierigheid om meer van een onderwerp te willen weten en te begrijpen.

2.2.3 Lezen met begrip

Begrip verwijst naar het begrip van een luisteraar of lezer van de boodschap zoals uitgedrukt door een spreker of schrijver (RAND Readin Study Group, 2002). Volgens Houtveen, Van Steensel en De la Rie (2019) verschillen luisterbegrip en leesbegrip niet van elkaar: beiden zijn gericht op het oppikken van de betekenis van een boodschap die door iemand anders gecommuniceerd wordt. De Rand Reading Study Group (2002) definieerde leesbegrip als ‘het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de sociaal-culturele context waarin het lezen plaatsvindt’ (p. 11). Dit maakt, dat het product van begrip niet stabiel is (Houtveen et al., 2019).

De volgende factoren zijn betrokken bij de betekenisopbouw: de tekst, de lezer en de context. Theoretici gaan ervan uit dat bij het lezen deze betrokken factoren op de volgende manier samenwerken om betekenis op te bouwen: de lezer verkrijgt toegang tot de betekenis van

woorden in een tekst (door de woorden te decoderen en de betekenis uit zijn geheugen op te halen), verwerkt de syntax van zinsdelen en zinnen, relateert zinsdelen en zinnen aan elkaar om lokale coherentie op te bouwen (bijvoorbeeld door af te leiden waar voornaamwoorden aan refereren) om uiteindelijk een situatiemodel van de tekst op te bouwen (Kintsch, 2013).

Over het tot stand komen van leesbegrip zijn veel modellen ontwikkeld. Volgens Houtveen et al. (2019) is het Constructie-Integratiemodel van Kintsch (2013) het meest complete en verst uitgewerkte model. In dit model wordt een centrale rol toegekend aan de voorkennis van de lezer in het begrijpend-leesproces. Daarbij schrijven zij dat er sprake is van een cyclisch proces, waarbij er kennis in het proces gebracht wordt om tot begrip te komen en deze kennis vorm geeft aan het begrip. We gebruiken onze kennis van de wereld, samen met onze kennis van hoe taal en tekst functioneren, om alle lokale inferenties te maken die nodig zijn om de zinnen met elkaar in verband te brengen, zodat een coherentie presentatie van wat er in de tekst staat opgebouwd wordt (Houtveen et al., 2019).

Volgens Kintsch (2013) begrijpen vaardige lezers een tekst dus door een representatie van de woorden en ideeën en hun onderlinge relaties te construeren (de ‘text base’) en deze informatie te integreren met relevante voorkennis en doelen (de ‘knowledge base’) om begrip van de tekst te vormen (het ‘situatiemodel’). De voorkennis van de lezer wordt benut voor de constructie van de ‘text base’ en de inter-connecties met het situatiemodel. De nieuwe verworven kennis wordt vervolgens onderdeel van de langetermijnopslag van kennis van de lezer, die benut kan worden voor gebruik in nieuwe situaties om nieuwe teksten te begrijpen (Kintsch, 2013).

Op basis van de literatuur zijn een aantal factoren te benoemen die bijdragen aan lezen met begrip. Volgens Houtveen et al. (2019) betreft dit de volgende factoren:

1. Werk aan het opbouwen van kennis;
2. Bouw aan woordenschat;
3. Zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan de tekststructuur;
4. Leer leerlingen strategische lezers te worden;
5. Discussieer met leerlingen over teksten;
6. Integreer lezen en schrijven;
7. Zorg voor een motiverende leesomgeving;
8. Monitor en toets leesbegrip in de klas;
9. Differentieer.

2.2.4 Essentiële factoren van het stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip

Volgens Gobyn et al. (2019) wordt functioneel lezen met begrip gegeven door onder meer teksten te kiezen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, waarrond in de klas wordt gewerkt en/of die aansluiten bij wat al eerder geleerd werd. Daar komt bij dat als teksten worden gekaderd binnen een groter thema of een project, er ook aan functionaliteit wordt gewerkt, omdat het voor de leerlingen dan duidelijker is waarom ze met een bepaalde tekst aan de slag gaan.

Volgens Gobyn et al. (2019) zijn er de volgende vijf leessleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer. De sleutel functionaliteit wil zeggen dat lezen voor elke individuele leerling zinvol en betekenisvol moet zijn. Door leesonderwijs in functionele en betekenisvolle contexten te laten plaatsvinden, ervaren leerlingen dat begrijpend lezen voor hen belangrijk, zinvol, waardevol en/of nuttig is. Gobyn et al. (2019) schrijft dat de sleutel 'functionaliteit' bijvoorbeeld geïntegreerd kan worden door duidelijke, interessante en motiverende leesdoelen voor leerlingen te stellen, zodat ze inzicht krijgen in de relevantie van leesopdrachten en de teksten die ze lezen. Daarbij worden bij voorkeur teksten gekozen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en/of die aansluiten bij wat al eerder geleerd werd.

De leessleutel strategie-instructie omschrijft de verscheidene cognitieve en metacognitieve strategieën om leerlingen te helpen de complexe mentale processen die belangrijk zijn bij het tekstbegrip efficiënt en effectief uit te voeren en gepast in te zetten (Gobyn et al., 2019). Een strategie kan worden omschreven als een 'mentale tool die leerlingen inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen'. Cognitieve leesstrategieën verwijzen naar de cognitieve processen en strategieën om op een effectieve wijze teksten te lezen en te begrijpen. Metacognitieve strategieën verwijzen naar activiteiten om het eigen leesproces te plannen, te monitoren, en bij te sturen. Volgens Gobyn et al. (2019) zijn de volgende zeven strategieën het meest effectief bij tekstbegrip. De cognitieve leesstrategieën: vragen stellen, tekstinhoud visualiseren via een schema, voorstelling of prent, verbinding maken met voorkennis, samenvatten en tekststructuren herkennen. De metacognitieve strategieën: tekstoriëntatie en leesdoelen stellen en begrip bewaken en verhelderen.

Bij de leessleutel leesmotivatie wordt er geschreven dat leerlingen meer moeite doen om teksten actief te begrijpen als ze intrinsiek gemotiveerd zijn om de teksten te willen begrijpen (Gobyn et al., 2019). De meest effectieve leesmotivatie-interventies op het vlak van leesbegrip focussen op het bieden van redenen om te lezen, hebben aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties (succeservaringen), houden rekening met individuele interesses van leerlingen, bieden autonomie aan leerlingen (bv. door keuzes toe te laten in leesmateriaal, door in te spelen op de interesses van leerlingen, door aan te geven waarom bepaalde leer- en leesactiviteiten belangrijk zijn), stimuleren de sociale motivatie van leerlingen (bv. door leerlingen samen te laten werken), ondersteunen de competentiegevoelens van leerlingen en stellen beheersingsdoelen (Gobyn et al., 2019). Oftewel, autonomie geven, betrokkenheid stimuleren en competentie ondersteunen.

Ook is de leessleutel transfer erg belangrijk bij een les tekstbegrip. Volgens Gobyn et al. (2019) wordt met transfer verwezen naar de noodzaak om het begrijpend lezen niet te beperken tot de begrijpend leesles, maar deze cruciale vaardigheid doorheen het hele curriculum in alle leergebieden te stimuleren. Het is daarbij erg belangrijk dat de didactische sleutels ook bij het lezen in andere leergebieden worden ingezet. Als teksten uit andere leergebieden als begrijpend leesteksten gebruikt worden, is het leesdoel voor de leerlingen vaak duidelijker en authentieker (Gobyn et al., 2019). De sleutel interactie wordt toegelicht bij leerkrachtvaardigheden.

Volgens Ryan en Deci (2000) zijn factoren die intrinsieke motivatie stimuleren onder andere erkenning van gevoelens en een emotionele veilige omgeving. Ook positieve prestaties, waarbij een gevoel van autonomie is ervaren, bevordert de intrinsieke motivatie van een leerling. Daarnaast is het gevoel te hebben iets zelf te kunnen kiezen of controle te hebben over de positieve prestatie ook bevorderend voor de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Kortom, volgens Ryan en Deci (2000) zijn de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie essentiële factoren voor het stimuleren van intrinsieke motivatie.

2.2.5 Leerkrachtvaardigheden

Allereerst heeft de leerkracht een grote rol bij de leessleutel interactie. Bij deze leessleutel is zowel de interactie tussen leraar en leerling als de interactie tussen leerlingen onderling van cruciaal belang om het begripend lezen positief te beïnvloeden (Gobyn et al., 2019). Interactie tussen leerlingen onderling is ook erg belangrijk, want op deze manier gaan leerlingen actief met de informatie uit de tekst aan de slag en leerlingen kunnen elkaar ondersteunen om tot tekstbegrip te komen.

Daarnaast kunnen leerkrachten de intrinsieke en extrinsieke motivatie van hun leerlingen versterken door effectief in te spelen op het vervullen van de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Schuit, De Vrieze, & Slegers, 2011).

Volgens Gobyn et al. (2019) ligt de rol van de leerkracht in het begeleiden voor, tijdens en na het lezen. Er wordt in deze drie fases in interactie met de leerlingen getreden om de inhoud van de tekst te bespreken. Zo kan een leerkracht voor het lezen van een tekst het thema introduceren, de voorkennis van de leerlingen over dat thema activeren, de leerlingen motiveren of tonen hoe ze hardop kunnen nadenken over het thema of ze aanzetten om hun voorkennis in een woordweb schriftelijk te presenteren. Tijdens het lezen kan de leerkracht leesstrategieën modelen (demonstreren) en de leerlingen motiveren om dat gedrag over te nemen (Gobyn et al., 2019). Ook na het lezen is het belangrijk om ondersteuning te bieden: ga na of de leerlingen de tekst begrepen hebben en het leesdoel bereikt hebben, vraag wat hun mening over de tekst is en probeer zo de inhoud van de tekst te verbinden met hun eigen ervaringen, reflecteer samen met hen over wat ze met de informatie uit de tekst kunnen doen enzovoort. Er wordt dus gezorgd voor dat de leerlingen tijdens een ‘afsluitmoment’ nadenken over wat het lezen van de tekst hen heeft bijgebracht. Als leerkracht ondersteun je de leerling dus voortdurend bij het verwerken van de te lezen en gelezen informatie.

Volgens Leerkracht.nu (z.d.) zijn de volgende vijf aandachtsgebieden de vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om de begripsvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen: (I) het werken in een doorgaande lijn van begripend luisteren naar begripend lezen, (II) het bieden van sterke instructie aan alle leerlingen, (III) het inoefenen in een betekenisvolle context, (IV) het stimuleren van metacognitieve vaardigheden en (V) het afstemmen op onderwijsbehoeften. Roelfsema (2015) vult aan dat leerlingen uit de bovenbouw prima zelf kunnen aangeven wat zij nodig hebben van de leerkracht. Daarnaast schrijft zij ook dat ‘zwakke’ begrijpende lezers baat hebben bij een leerkracht die het directe instructiemodel gebruikt, modeling toepast en de strategie vaak herhaalt om de strategieën en stappenplannen aan te leren. ‘Sterke’ begrijpende lezers hebben daarentegen uitdagende teksten nodig met een

hoger tekstniveau, met meer ‘academische woorden’, abstractere onderwerpen en thema’s die wat verder van de leerling af staan, waarmee ze zelfstandig aan het werk mogen (Roelfsema, 2015).

Houtveen et al. (2019) concludeerde een aantal belangrijke factoren over het aanbod en over de instructie. Ten aanzien van het aanbod (Houtveen et al., 2019, p. 85):

- Zorg voor lezen met begrip waarin gewerkt wordt aan het doelgericht opbouwen van achtergrondkennis en woordenschat van *alle* leerlingen door leerlingen in de gelegenheid te stellen langdurig te lezen in boeken over eenzelfde *thema*.
- Zorg voor een gevarieerde collectie leesmateriaal waaruit leerlingen teksten kunnen kiezen die passen bij hun interesses en leesniveau.
- Zorg ervoor dat de leerlingen met verschillende soorten teksten genres in aanraking komen.
- Houd in het aanbod rekening met verschillen tussen leerlingen in achtergrondkennis en woordenschat. Leerlingen met weinig achtergrondkennis kunnen baat hebben bij sterk coherente teksten. Leerlingen die over veel achtergrondkennis beschikken, verwerken informatie juist actiever wanneer zij moeilijkere teksten lezen.
- Breid de tijd om te lezen voor zwakkere lezers uit.

Ten aanzien van de instructie (Houtveen et al., 2019, p. 85):

- Geef instructie in cognitieve en metacognitieve strategieën. Zorg ervoor dat deze instructie contextspecifiek is. Er zijn twee kernboodschappen die leerlingen zouden moeten leren over het gebruik van strategieën: (1) ze moeten weten waarom en hoe strategieën toegepast moeten worden en (2) ze moeten in staat zijn om op het juiste moment de juiste strategie te gebruiken om met een moeilijkheid in de tekst om te gaan.
- Geef instructie in de structuurkenmerken van vooral informatieve teksten.
- Houd rekening met verschillen tussen de leerlingen bij bovenstaande instructie, maar zorg ook voor een rijk basisaanbod voor alle leerlingen.
- Betrek leerlingen in discussies over teksten. De leerkracht ondersteunt het redeneren van de leerlingen over een tekst door: voor te doen of aan te moedigen hoe informatie uit een tekst gebruikt kan worden om een argument te ondersteunen; leerlingen te leren om aan tegenargumenten te denken tegenover de positie die een medeleerling inneemt; leerlingen te leren functioneren in een discussie tussen leerlingen onderling; en leerlingen te helpen zelf zaken die niet goed gaan tijdens de discussie op te lossen.
- Combineer begrijpend leesonderwijs met schrijfactiviteiten.
- Stimuleer de motivatie van leerlingen door ruimte te geven voor autonomie (bijvoorbeeld door vrije boekenkeuze of zeggenschap over wijze van toetsing), door sociale verbondenheid aan te spreken (door te investeren in de leerkracht-leerlingrelatie en door leerlingen te laten samenwerken), door gevoelens van competentie te bevorderen (bijvoorbeeld door ze inzicht te geven in hun eigen ontwikkeling en hen zo succes te laten ervaren), door de interesse van leerlingen aan te spreken (bijvoorbeeld door teksten te laten aansluiten bij interesses en door ‘real-world interactions’) en door beheersingsdoelen aan te wakkeren (bijvoorbeeld door feedback over individuele ontwikkeling).

2.2.6 Methode Nieuwsbegrip

Nieuwsbegrip (www.nieuwsbegrip.nl) biedt elke week een leestekst met opdrachten, gebaseerd op de actualiteit. Door deze reden speelt Nieuwsbegrip volgens Gobyn et al. (2019) vooral in op de sleutel ‘functionaliteit’. De tekst wordt aangeboden op vijf verschillende niveaus, waarbij één van de volgende leesstrategieën centraal staat: *voorspellen* van de tekstinhoud op basis van de titel, kopjes en afbeeldingen, tijdens het lezen *samenvatten*, *vragen stellen* en *ophelderen van onduidelijkheden* en *verbanden leggen* tussen zinnen en tekstdelen op basis van signaalwoorden.

Volgens De Glopper (2018) ligt aan de basis van de methode Nieuwsbegrip ‘rolwisselend leren’ (reciprocal teaching), waarbij ‘rolwisselend leren’ bestaat uit drie componenten (i) directe klassikale instructie van verschillende leesstrategieën, (ii) modeling van leesstrategieën door de docent hardop te laten denken tijdens het lezen van een tekst, waarna deze activiteit wordt overgenomen door leerlingen en (iii) samenwerken aan tekstbegrip in kleine groepjes leerlingen.

Volgens Okkinga (2017) is er geen hoofdeffect gevonden van de methode Nieuwsbegrip op lezen met begrip. Wel is er bewezen dat als de strategie-instructie door de docent uitgebreider en van goede kwaliteit was, dat dit positief effect had op het lezen met begrip van de leerlingen. In tegenstelling tot Gobyn et al. (2019) noemt Okkinga (2017) dat de methode Nieuwsbegrip negatieve gevolgen kan hebben voor de motivatie van leerlingen. Zij geeft als redenen dat de type teksten (‘nieuws’) telkens hetzelfde zijn, de cyclus van leesstrategieën die aan bod komen hetzelfde blijven (in elke les is er de focus op één van de vijf leesstrategieën) en dat de activiteiten binnen een les ook telkens herhaald worden op dezelfde manier.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Op basis van de gelezen literatuur kan geconcludeerd worden dat intrinsieke motivatie de natuurlijke neiging tot leren, spontane interesse, creativiteit en exploratie beschrijft, wat zorgt voor plezier in het leren, de neiging om uit zichzelf nieuwe taken en uitdagingen te vinden, capaciteiten te verbreden en bij te leren (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000).

De Rand Reading Study Group (2002) definieerde leesbegrip als ‘het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de sociaal-culturele context waarin het lezen plaatsvindt’ (p. 11). Volgens Kintsch (2013) begrijpen vaardige lezers een tekst dus door een representatie van de woorden en ideeën en hun onderlinge relaties te construeren (de ‘text base’) en deze informatie te integreren met relevante voorkennis en doelen (de ‘knowledge base’) om begrip van de tekst te vormen (het ‘situatiemodel’). Oftewel, we gebruiken onze kennis van de wereld, samen met onze kennis van hoe taal en tekst functioneren, om alle lokale inferenties te maken die nodig zijn om de zinnen met elkaar in verband te brengen, zodat een coherentie presentatie van wat er in de tekst staat opgebouwd wordt (Houtveen et al., 2019).

Het intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip betekent dus het lezen vanuit de natuurlijke neiging, (spontane) interesse en uitdaging van de leerling, waarbij leesbegrip ontstaat als een leerling een representatie van woorden en ideeën en hun onderlinge relaties construeert en deze informatie integreert met relevante voorkennis van de wereld en van hoe taal en tekst functioneren, zodat er een samenhangend geheel ontstaat.

Om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren zijn allereerst de vijf leessleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer essentiële factoren (Gobyn et al., 2019). Volgens Ryan en Deci (2000) zijn de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie ook essentiële factoren om dit te bewerkstelligen. Daarnaast zijn de houdingen nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid van essentieel belang. Door middel van deze houdingen komen leerlingen tot goede vragen die uitnodigen tot nadenken, prikkelen en uitdaging, waardoor leerlingen meer van een onderwerp te weten willen komen.

Een leerkracht moet daarom beschikken over verschillende vaardigheden om intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip te stimuleren en te begeleiden. Één van deze vaardigheden is het effectief vervullen van de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (De Vrieze, & Sleegers, 2011). Volgens Gobyn et al. (2019) ligt de rol van de leerkracht in het begeleiden voor, tijdens en na het lezen. Daarbij haalt de leerkracht onder andere voorkennis op, motiveert de leerlingen, modelt leesstrategieën en ondersteunt voortdurend bij het verwerken van de te lezen en gelezen informatie.

Leerkacht.nu (z.d.) definieert vijf aandachtsgebieden die leerkrachten nodig hebben om begripvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen. Deze vijf aandachtgebieden zijn: (I) het werken in een doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, (II) het bieden van sterke instructie aan alle leerlingen, (III) het inoefenen in een betekenisvolle context, (IV)

het stimuleren van metacognitieve vaardigheden en (V) het afstemmen op onderwijsbehoeften.

Houtveen et al. (2019) concludeerde een aantal essentiële factoren over het aanbod en over de instructie van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip. Voor het aanbod moet een leerkracht zorgen voor een gevarieerde collectie leesmateriaal in een eenzelfde thema, gebruikmakend van verschillende in aanbod, waardoor leerlingen in hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen werken. Bij de instructie moet een leerkracht instructie geven in cognitieve en metacognitieve strategieën, in structuurkenmerken van informatieve teksten, waarbij de leerkracht modeling toepast en leerlingen in discussies betreft over teksten (Houtveen et al., 2019). Daarbij kan de leerkracht de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren door tegemoet te komen aan autonomie, competentie en beheersingsdoelen aan te wakkeren (Houtveen et al., 2019).

De methode Nieuwsbegrip komt tegemoet aan verschillende essentiële factoren, namelijk de leessleutel functionaliteit, doordat de methode elke week een leestekst biedt die aansluit op de actualiteit (www.nieuwsbegrip.nl) en betrokkenheid doordat de achtergrondkennis van leerlingen geactiveerd wordt voor het lezen. Desondanks komt de methode Nieuwsbegrip niet tegemoet aan het gevarieerde aanbod leesmateriaal. Dit bevestigt ook Okkinga (2017). Zij concludeert uit onderzoek dat deze methode negatieve gevolgen kan hebben voor de motivatie van leerlingen, omdat de type teksten ('nieuws') telkens hetzelfde zijn, de cyclus van leesstrategieën die aan bod komen hetzelfde blijven (in elke les is er de focus op één van de vijf leesstrategieën) en dat de activiteiten binnen een les ook telkens herhaald worden op dezelfde manier.

Hoofdstuk 3: Vooronderzoek

In dit hoofdstuk is het vooronderzoek weergegeven. Eerst worden de contextuele deelvragen weergegeven. Daarna worden de methodes van het vooronderzoek beschreven. Hierbij zijn de volgende onderdelen uitgewerkt: methoden van dataverzameling en randvoorwaarden, beschrijving procedure, deelnemers, instrumenten en materialen. Vervolgens worden de resultaten van de methodes uit het vooronderzoek beschreven. Tot slot wordt er een conclusie getrokken, waarin de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek worden beschreven. De opbrengsten zijn bepalend voor de uitvoering van het ontwerp en het herontwerp.

3.1 Introductie vooronderzoek

Vanuit de praktijk worden de volgende contextuele deelvragen beantwoord:

5. *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkracht met betrekking tot het stimuleren en begeleiden van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip wat betreft kennis, vaardigheden en attitude?*
6. *Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake de methode Nieuwsbegrip?*
7. *Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake het vrij belevend lezen?*

3.2 Methode vooronderzoek

3.2.1 Leerkrachten

Om inzicht te krijgen in de kennis en attitude van de leerkrachten van de bovenbouw ten aanzien van het stimuleren en begeleiden van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip, is er gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er is bij alle vier de leerkrachten van de bovenbouw een vragenlijst afgenomen, omdat deze vier leerkrachten van invloed zijn op de groepen in de bovenbouw. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage E-1. In de vragenlijst worden zowel open als meerkeuzevragen gesteld (Van der Donk & Van Lanen, 2013). De vragen in de vragenlijst zijn tot stand gekomen vanuit de literatuurstudie (Gobyn et al, 2019; Houtveen et al., 2019; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2017).

Om inzicht te krijgen in de leerkrachtvaardigheden ten aanzien van het stimuleren en begeleiden van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip, is er gebruik gemaakt van de methode observeren. Er is bij drie leerkrachten van de bovenbouw van School A geobserveerd, omdat één leerkracht nog wel mentor is van groep 7/8, maar geen lezen met begrip geeft. De drie leerkrachten zijn apart van elkaar geobserveerd en daarbij heeft een directe observatie plaatsgevonden. Voor de observatie is er screeningsinstrument gemaakt, vanuit de literatuurstudie van Gobyn et al. (2019). Dit screeningsinstrument is opgenomen in Bijlage E-3. Deze observatie is een gestructureerde observatie, doordat in het screeningsinstrument exact wordt aangegeven op welke aspecten en gedragingen er gelet moet worden tijdens het observeren (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Aan de hand van dit screeningsinstrument is er van alle drie de leerkrachten een les lezen met begrip geobserveerd.

3.2.2 Attitude leerlingen Nieuwsbegrip

Om de attitude van leerlingen ten aanzien van Nieuwsbegrip in kaart te brengen, is er gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er is bij de leerlingen van de bovenbouw, groep 5/6 (25 leerlingen) en groep 7/8 (31 leerlingen), een gestructureerde vragenlijst afgenomen. De vragenlijst is gebaseerd op de Self Regulation Questionnaire – Academic (Ryan & Connell, 1989) en is opgenomen in Bijlage E-5. De vragen zijn aangepast naar de methode Nieuwsbegrip. De vragen konden beantwoord worden aan de hand van een vierpuntsschaal (4: Past altijd bij mij, 3: Past vaak bij mij, 2: Past meestal niet bij mij, 1: Past nooit bij mij). Een voordeel van een schaal met een even aantal keuzemogelijkheden is dat de respondent nooit neutraal kan kiezen (Van der Donk & Van Lanen, 2013). De stellingen van de vragenlijst zijn opgedeeld in vier verschillende type regulaties van motivatie: intrinsiek gereguleerde motivatie (7 stellingen), geïdentificeerd gereguleerde motivatie (6 stellingen), geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (9 stellingen) en extern gereguleerde motivatie (9 stellingen). De type regulaties die de intrinsiek gereguleerde motivatie en de geïdentificeerd gereguleerde motivatie meten, bepalen samen de mate van autonome motivatie. De type regulaties: geïntrojecteerd gereguleerde motivatie en extern gereguleerde motivatie, bepalen samen de mate van gecontroleerde motivatie. Daarnaast kan met de scores per type regulatie de Relative Autonomy Index (RAI) berekend worden aan de hand van de formule: $(2 \times \text{intrinsiek gereguleerde motivatie}) + \text{geïdentificeerd gereguleerde motivatie} - \text{geïntrojecteerd gereguleerde motivatie} - (2 \times \text{extern gereguleerde motivatie})$. De Relative Autonomy Index (RAI) weergeeft de mate waarin de leerlingen autonoom handelen. Hoe hoger deze score in een positief getal, hoe meer de leerlingen vanuit autonome motivatie hun schoolwerk doen (Ryan & Connell, 1989).

3.2.3 Attitude leerlingen vrij belevend lezen

Om inzicht te krijgen in de attitude van leerlingen ten aanzien van vrij belevend lezen, is er ook gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er is bij de leerlingen van de bovenbouw, groep 5/6 (25 leerlingen) en groep 7/8 (31 leerlingen), een gestructureerde vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage K. De vragen in de vragenlijst zijn tot stand gekomen aan de hand van de literatuurstudie (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). De vragen konden beantwoord worden aan de hand van een vierpuntsschaal (4: Past altijd bij mij, 3: Past vaak bij mij, 2: Past meestal niet bij mij, 1: Past nooit bij mij). Een voordeel van een schaal met een even aantal keuzemogelijkheden is dat de respondent nooit neutraal kan kiezen (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

3.3 Resultaten vooronderzoek

3.3.1 Leerkrachten

De resultaten van de vragenlijst en de resultaten van de observaties, die zijn afgenomen bij de leerkrachten van de bovenbouw, hebben antwoord gegeven op de volgende deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkracht met betrekking tot het stimuleren en begeleiden van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip wat betreft kennis, vaardigheden en attitude?*

Uit de observatie in de praktijk is gebleken dat Nieuwsbegrip (grotendeels) aansluit bij de leesmotivatie van de leerlingen. De leerlingen hadden geen inspraak bij de selectie van een tekst, maar werkten veel samen, waarbij ook aan de pedagogische behoeftes: de relatie, competentie en autonomie, tegemoet gekomen werd in de les. Alle drie de leerkrachten kwamen in grote mate tegemoet aan de factoren van de fases voor, tijdens en na het lezen.

De leerkrachten gaven ook aan in hun vragenlijst dat ze enthousiast waren over Nieuwsbegrip, omdat het een methode is die aansluit bij de actualiteit (NOS Jeugdjournaal). Daarnaast werd de opbouw van de lessen ook als prettig ervaren. Daarentegen merkten ze dat de motivatie bij de leerlingen afnam naarmate de ‘nieuwigheid’ er vanaf was en dat de motivatie sterk afhankelijk was van het onderwerp van de tekst en de werkwijze. Op de vraag ‘*Wat zou u willen aanbieden om de motivatie te verhogen?*’ kwam sterk als antwoord naar voren dat de leerkrachten van de bovenbouw nog meer variatie willen in het aanbod van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip, waarbij in ieder geval Nieuwsbegrip, schurende en naburige teksten en Kidsweek naar voren zouden moeten komen.

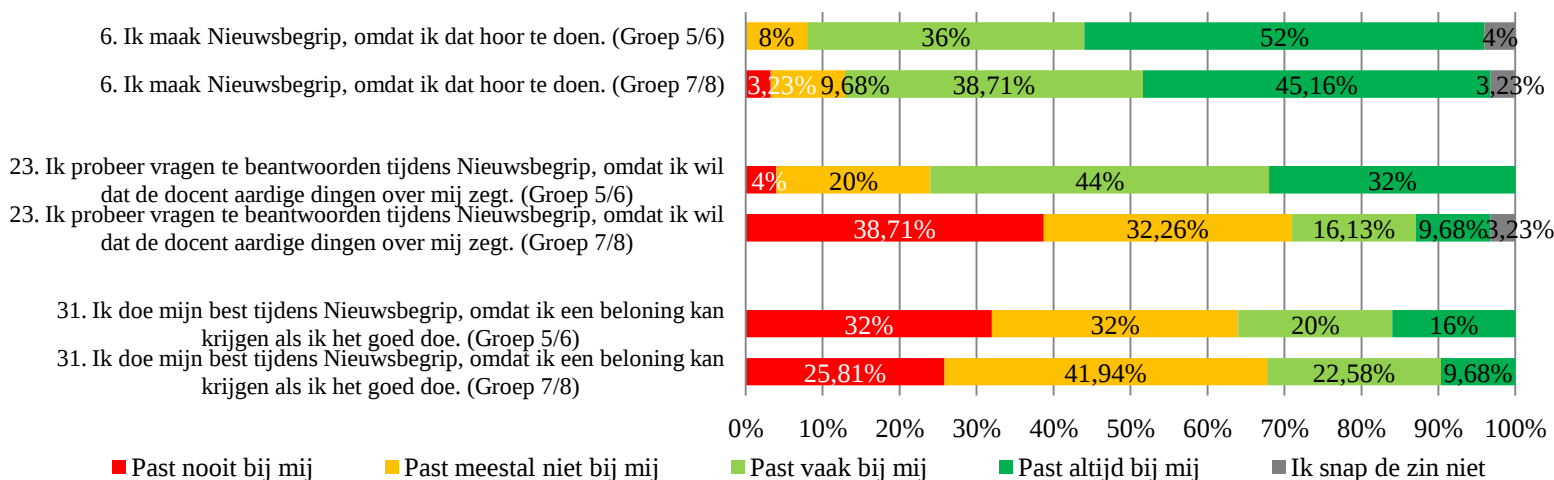
Uit de observatie kwam naar voren dat de leerkrachten in de bovenbouw zich nog konden ontwikkelen bij de sleutel transfer. De inhouden van de tekst kwamen namelijk niet terug binnen een groter thema of project, zoals VierKeerWijzer. Daarnaast waren ook de verwerkingsactiviteiten van eenzelfde aard. In de vragenlijst hadden de leerkrachten aangegeven dat de verwerkingsopdracht nog niet optimaal benut werden. Tijdens de verwerking zou ook gebruik gemaakt kunnen worden van coöperatieve verwerkingsvormen. In de observatie kwam naar voren dat er in de verwerkingsvorm wel samen werd gewerkt, maar dat de leerlingen niet wederzijds afhankelijk van elkaar waren. Één van de basisprincipes van coöperatief leren (Kerpel, 2014a). In zowel de vragenlijst als in de observatie was terug te zien dat de leerkrachten modellen, leesinstructie gaven en de leesstrategie inoefenden.

3.3.2 Attitude leerlingen Nieuwsbegrip

De resultaten van de vragenlijst, die was afgenomen bij de leerlingen van de bovenbouw, geven antwoord op de volgende deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake de methode Nieuwsbegrip?*

Bij de vragen over extern gereguleerde motivatie, gaf de meerderheid van zowel groep 5/6 als groep 7/8 aan dat ze Nieuwsbegrip maakten, omdat ze dit horen te doen (52% en 45,16%: Past altijd bij mij; 36% en 38,71%: Past vaak bij mij). Daarnaast is ook te zien in Figuur 1 dat de meerderheid van groep 5/6 en groep 7/8 niet zijn best doet tijdens Nieuwsbegrip met als reden dat ze een beloning kunnen krijgen (groep 5/6: 32% en 32%; groep 7/8: 25,81% en 41,94%).

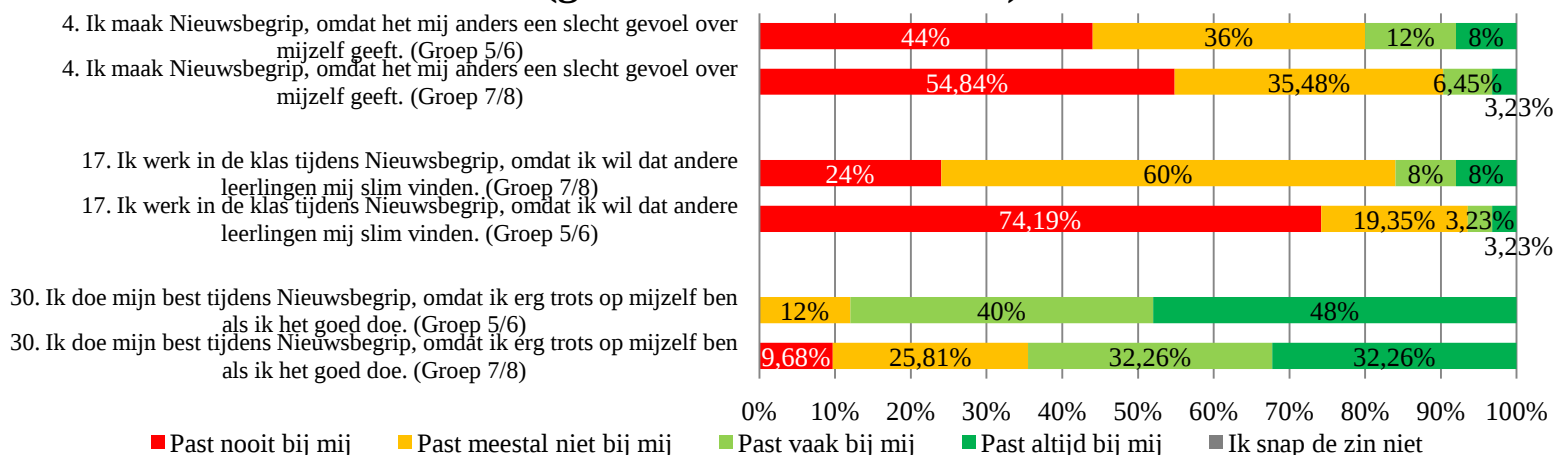
Nieuwsbegrip vanuit extern gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie)



Figuur 1: Nieuwsbegrip vanuit extern gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie).

Ook hadden de leerlingen geantwoord op de vragen behorend tot geïntrojecteerd gereguleerde motivatie. Twee opvallende vragen hierbij zijn: *'Ik maak Nieuwsbegrip, omdat het mij anders een slecht gevoel over mijzelf geeft.'* En: *'Ik werk in de klas tijdens Nieuwsbegrip, omdat ik wil dat andere leerlingen mij slim vinden.'* Deze vragen zijn ook terug te zien in Figuur 2. Bij beide vragen koos een duidelijke meerderheid van zowel groep 5/6 als groep 7/8 voor de keuzes 'Past meestal niet bij mij' (groep 5/6: 36% en 60%; groep 7/8: 35,48% en 19,35%) en 'Past nooit bij mij' (groep 5/6: 44% en 24%; groep 7/8: 54,84% en 74,19%). De leerlingen van de bovenbouw waren wel erg trots op zichzelf als ze het goed deden tijdens Nieuwsbegrip en daarbij koos 48% van groep 5/6 en 32,26% van groep 7/8 voor 'Past altijd bij mij'.

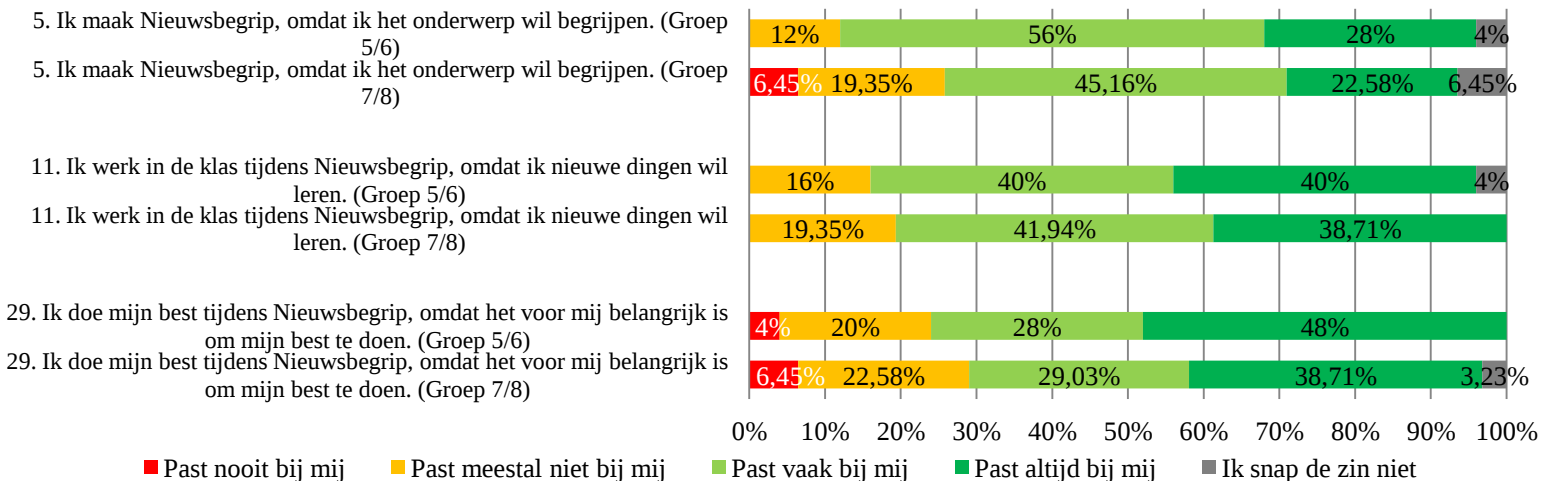
Nieuwsbegrip vanuit geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie)



Figuur 2: Nieuwsbegrip vanuit geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie).

Daarnaast hebben de leerlingen geantwoord op de vragen behorend tot geïdentificeerde gereguleerde motivatie. Vragen die bij deze categorie opvielen, zijn terug te zien in Figuur 3. Bij alle drie de vragen die in dit figuur worden weergegeven heeft de meerderheid gekozen voor de keuzes ‘Past vaak bij mij’ en ‘Past altijd bij mij’.

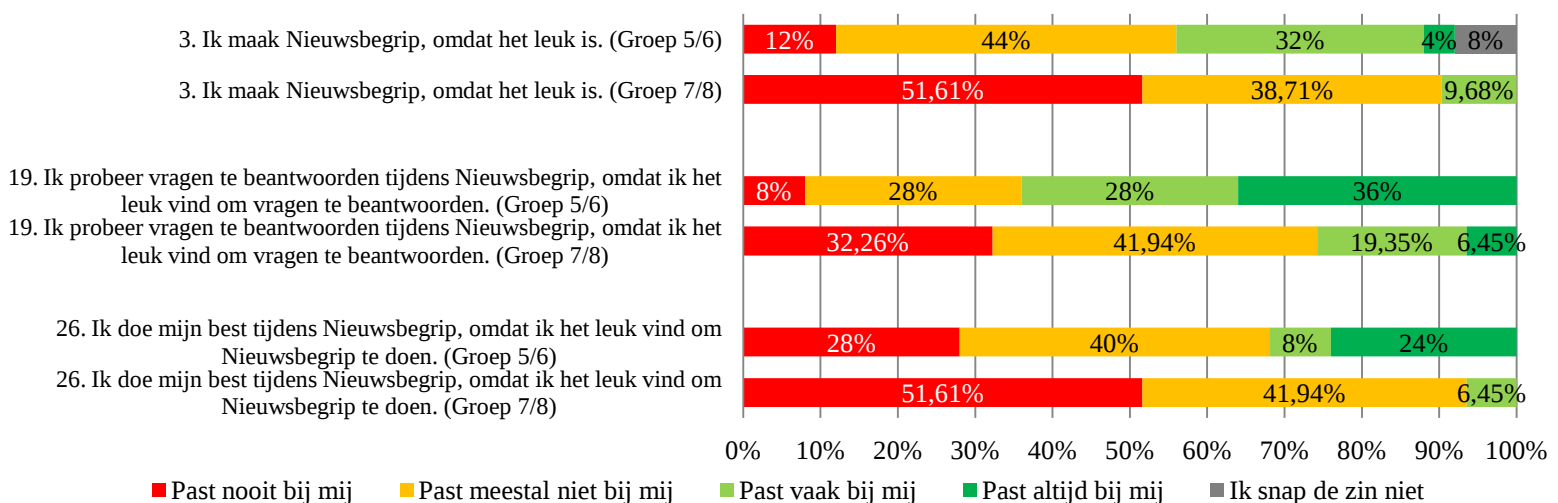
Nieuwsbegrip vanuit geïdentificeerde gereguleerde motivatie (autonome motivatie)



Figuur 3: Nieuwsbegrip vanuit geïdentificeerde gereguleerde motivatie (autonome motivatie).

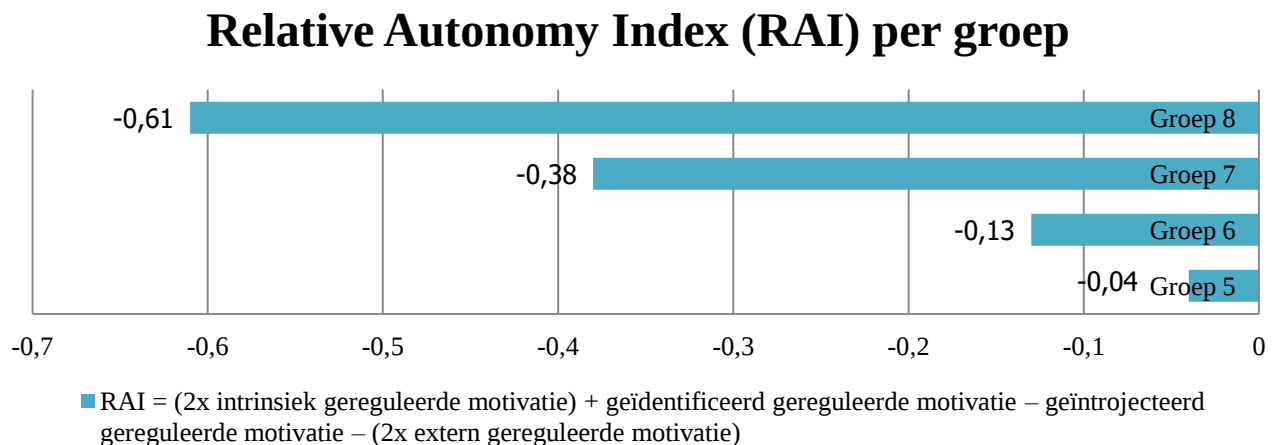
Tot slot hebben de leerlingen geantwoord op de vragen behorend tot intrinsiek gereguleerde motivatie. In Figuur 4 is terug te zien welke vragen opvallen in deze categorie. Ook is in Figuur 4 te zien dat een meerderheid van de leerlingen geantwoord heeft met de keuzes ‘Past meestal niet bij mij’ (groep 5/6: 44%, 28% en 40%; groep 7/8: 38,71%, 41,94% en 41,94%) en ‘Past nooit bij mij’ (groep 5/6: 12%, 8% en 28%; groep 7/8: 51,61%, 32,26% en 51,61%).

Nieuwsbegrip vanuit intrinsiek gereguleerde motivatie (autonome motivatie)



Figuur 4: Nieuwsbegrip vanuit intrinsiek gereguleerde motivatie (autonome motivatie).

Uit deze vier type regulaties kan de Relative Autonomy Index (RAI) berekend worden aan de hand van de formule: (2x intrinsiek gereguleerde motivatie) + geïdentificeerd gereguleerde motivatie – geïntrojecteerd gereguleerde motivatie – (2x extern gereguleerde motivatie). Deze score geeft aan in hoeverre de leerlingen autonoom handelen. In Figuur 5 en Tabel 5 bevinden zich de scores van de schalen en van de RAI per groep. Hierin is te zien dat de RAI-scores van alle groepen negatief zijn.



Figuur 5: Relative Autonomy Index (RAI) per groep.

Groep	Intrinsiek gereguleerde motivatie	Geïdentificeerde gereguleerde motivatie	Geïntrojecteerd gereguleerde motivatie	Extern gereguleerde motivatie	Relative Autonomy Index (RAI)
5	2,42	2,93	2,84	2,48	-0,04
6	2,85	2,95	2,39	2,92	-0,13
7	1,92	2,79	2,19	2,41	-0,38
8	1,89	2,66	1,92	2,57	-0,61

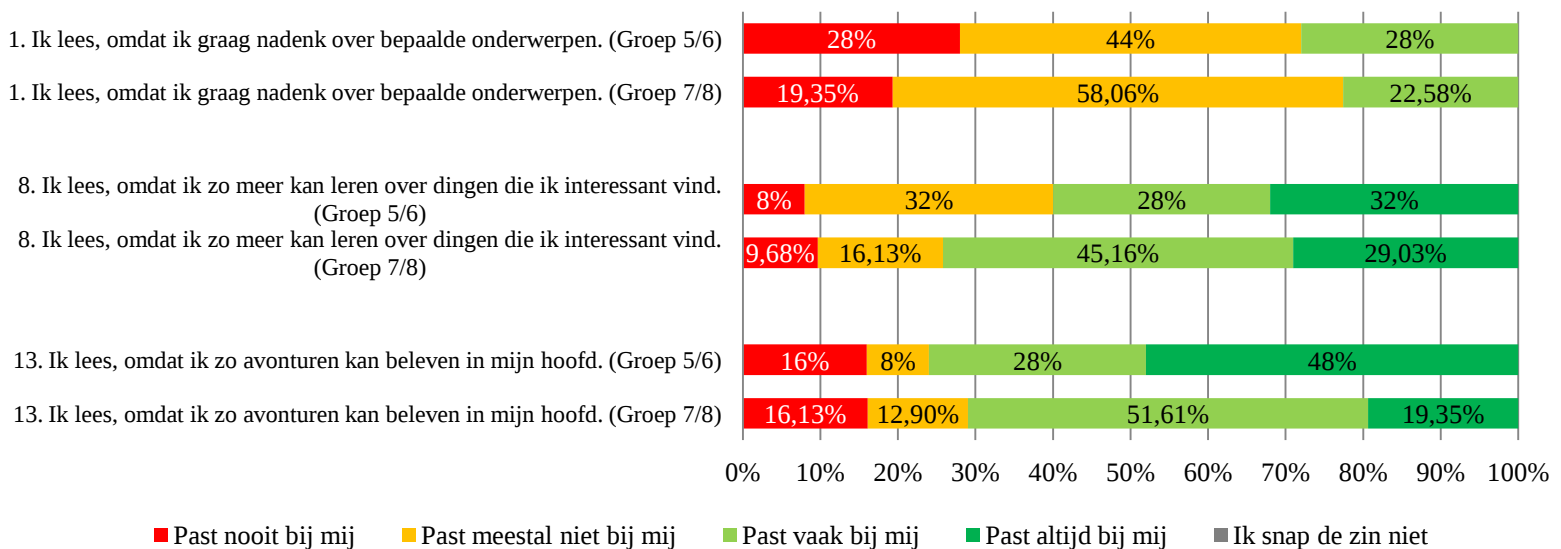
Tabel 5: Gemiddelde scores per type regulatie en de uitkomst van de Relative Autonomy Index (RAI) bij de beginmeting.

3.3.3 Attitude vrij belevend lezen

De resultaten van de vragenlijst, die is afgenomen bij de leerlingen van de bovenbouw, geven antwoord op de volgende deelvraag: *Wat is de huidige stand van zaken bij leerlingen wat betreft hun attitude inzake het vrij belevend lezen?*

Vanuit de vragenlijst van de leerkrachten is er een verschil tussen groep 5/6 en groep 7/8 te concluderen. De leerkrachten vanuit groep 5/6 geven aan dat veel leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en dat dit te merken is aan dat ze komen vertellen over hun boek. De leerkrachten van groep 7/8 geven aan dat de meerderheid niet gemotiveerd is en dit is te merken aan het veelvuldig aansporen van leerlingen om verder te lezen in stilte in plaats van te praten of om zich heen te kijken. Bij de vragen behorend tot intrinsieke motivatie zijn in Figuur 6 de opvallende vragen weergegeven. Zo is te zien dat de leerlingen van de bovenbouw graag lezen, omdat ze zo meer kunnen leren over dingen en ook omdat ze zo avonturen kunnen beleven in hun hoofd.

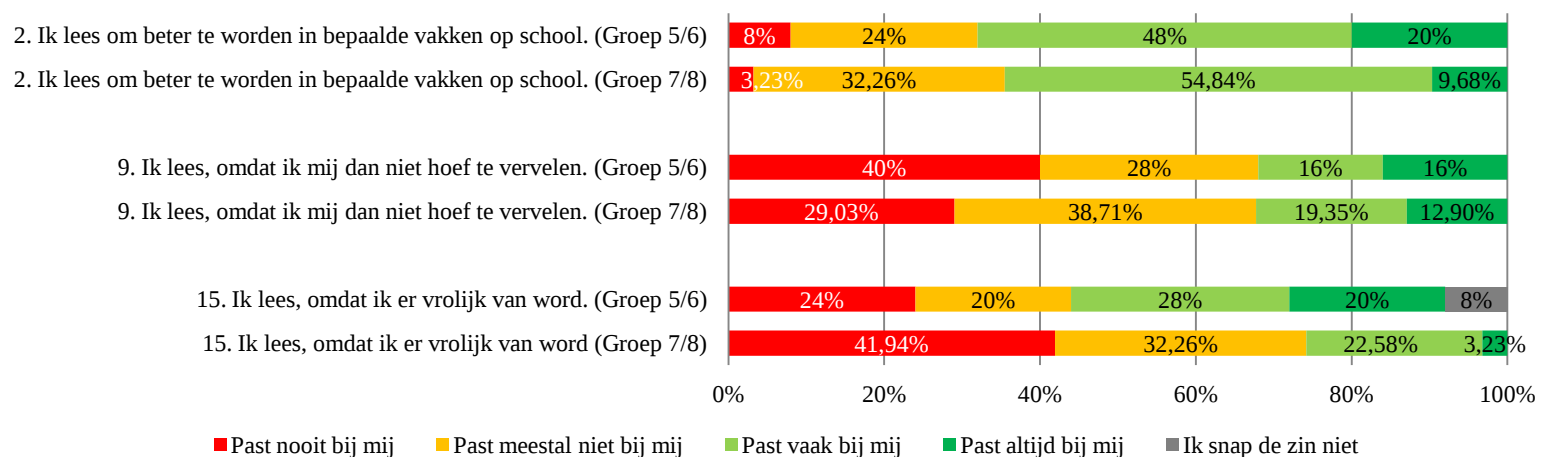
Vrij belevend lezen vanuit intrinsieke motivatie



Figuur 6: Vrij beleven lezen vanuit intrinsieke motivatie.

Bij de vragen over motivatie m.b.t. regulerende factoren is terug te zien in Figuur 7 dat de meerderheid van de leerlingen van de bovenbouw vrij belevend leest om beter te worden in bepaalde vakken op school. Daarentegen leest de minderheid van de leerlingen van de bovenbouw, omdat ze zich zodoende niet hoeven te vervelen. Een andere opvallende stelling is: *‘Ik lees, omdat ik er vrolijk van wordt’*. Hier is een verschil te zien in beide klassen. In groep 5/6 heeft 48% ‘Past vaak bij mij’ of ‘Past altijd bij mij’ ingevuld. Bij groep 7/8 had 25,81% één van deze antwoorden ingevuld.

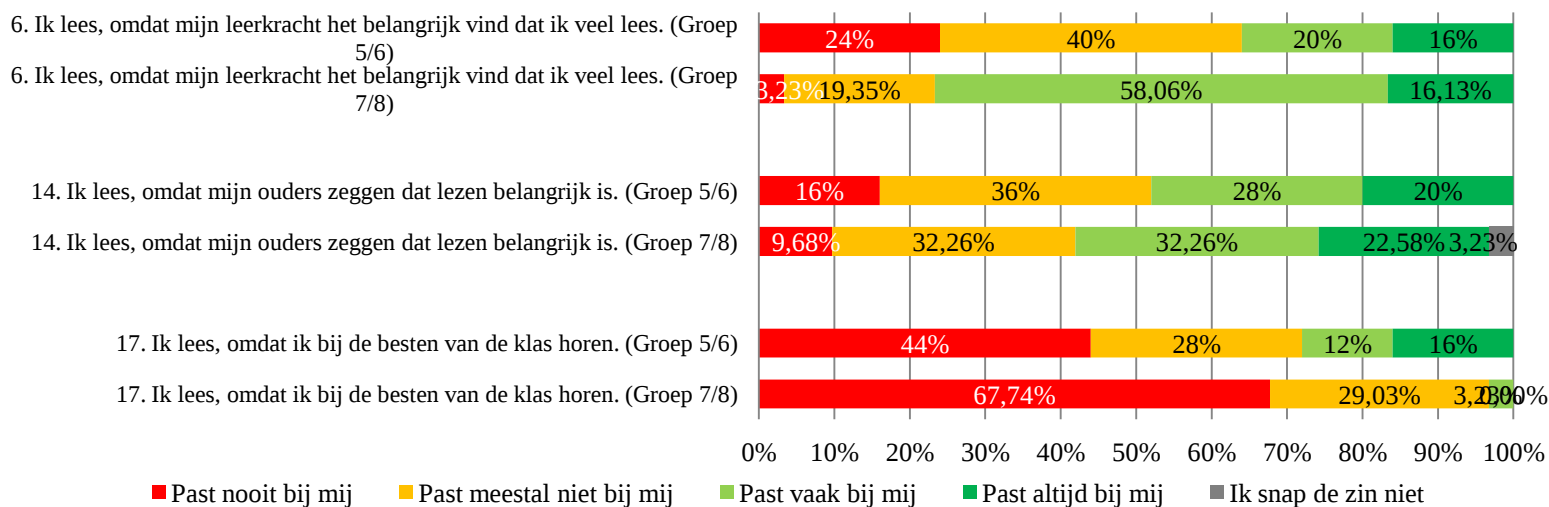
Vrij belevend lezen vanuit motivatie m.b.t. regulerende factoren



Figuur 7: Vrij belevend lezen vanuit motivatie m.b.t. regulerende factoren.

Bij de vragen over extrinsieke motivatie is terug te zien dat de leerlingen dat de leerlingen niet lezen om bij de besten van de klas te horen (groep 5/6: 44%; groep 7/8: 67,74%). Verder is er wel terug te zien in Figuur 8 dat de leerlingen lezen omdat hun leerkracht het belangrijk vindt dat ze veel lezen en omdat de ouders zeggen dat lezen belangrijk is.

Vrij belevend lezen vanuit extrinsieke motivatie



Figuur 8: Vrij belevend lezen vanuit extrinsieke motivatie.

In Tabel 5 zijn de gemiddelde scores per subcategorie van leesmotivatie per groep te zien. Deze resultaten geven aan dat de leerlingen vooral de antwoorden (1) ‘Past nooit bij mij’, (2) ‘Past meestal niet bij mij’ en (3) ‘Past vaak bij mij’ hebben ingevuld.

Groep	Intrinsieke motivatie	Motivatie m.b.t. regulerende factoren	Extrinsieke motivatie
5	2,39	2,07	2,44
6	2,62	2,06	2,14
7	2,69	1,97	2,19
8	2,39	1,96	1,77

Tabel 6: Gemiddelde scores per subcategorie voor leesmotivatie.

3.4 Conclusie vooronderzoek

Uit de resultaten van het vooronderzoek is gebleken dat de leerkrachten van de bovenbouw tevreden zijn met de methode Nieuwsbegrip, maar nog meer variatie willen in het aanbod van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip (attitude). Daarnaast kunnen de leerkrachten van de bovenbouw zich nog ontwikkelen op de sleutel transfer, door de lessen te koppelen aan het thema VierKeerWijzer, en de sleutel leesmotivatie, door middel van het inzetten van coöperatieve werkvormen en variatie in de verwerkingsactiviteiten (vaardigheden). De leessleutel strategie-instructie (Gobyn et al., 2019), waarin het begeleiden en stimuleren van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip terugkomt, is bij de leerkrachten sterk ontwikkeld en daarnaast hebben de leerkrachten ook inzicht in hoe ze de betrokkenheid van de leerlingen kunnen stimuleren en begeleiden (kennis).

Uit het vooronderzoek is gebleken dat de leerlingen van de bovenbouw vooral extern gereguleerd gemotiveerd en geïdentificeerd gereguleerd gemotiveerd zijn met betrekking tot de methode Nieuwsbegrip. De meerderheid van de leerlingen is niet intrinsiek gereguleerd gemotiveerd en niet geïntrojecteerd gemotiveerd bij deze methode. Uit de vragenlijst van de leerkrachten is gebleken dat ook zij het vermoeden hadden dat lang niet iedereen gemotiveerd is ten aanzien van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip en dat dit ook sterk afhankelijk is van het onderwerp van de tekst en de werkwijze. In Tabel 5 is terug te zien dat de gemiddelde scores van groep 7/8 per gereguleerde motivatie lager zijn dan de gemiddelde scores per gereguleerde motivatie van groep 5/6. Dit betekent dat de leerlingen van groep 5/6 meer autonoom handelen dan groep 7/8. Groep 7/8 handelt dus meer gecontroleerd.

Uit het vooronderzoek is ook gebleken dat de leerlingen van de bovenbouw vooral vrij belevend lezen vanuit intrinsieke motivatie, waarbij groep 5/6 opnieuw meer intrinsiek gemotiveerder is dan groep 7/8. Vanuit de vragenlijst van de leerkrachten is er ook een verschil tussen groep 5/6 en groep 7/8 te concluderen. De leerkrachten vanuit groep 5/6 geven aan dat veel leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen en dat dit te merken is aan dat ze komen vertellen over hun boek. De leerkrachten van groep 7/8 geven aan dat de meerderheid niet gemotiveerd is en dit is te merken aan het veelvuldig aansporen van leerlingen om verder te lezen in stilte in plaats van te praten of om zich heen te kijken.

Hoofdstuk 4: Ontwerp

In dit hoofdstuk worden het ontwerp en het herontwerp weergegeven. Allereerst zijn er naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek ontwerpcriteria opgesteld, waar het ontwerp aan moest voldoen. Vervolgens wordt het ontwerp beschreven. Daarna wordt het herontwerp beschreven in verband met het coronavirus.

4.1 Verantwoording ontwerp

4.1.1 Ontwerpcriteria

Het ontwerp:

- Is gebaseerd op de vijf didactische leessleutels (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten om variatie aan te brengen in aanbod, leesstrategieën en verwerkingsopdrachten (Okkinga, 2017; Houtveen et al., 2019)
- Geeft leerkrachten handvatten voor het begeleiden voor, tijdens en na het lezen (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten tot het ontstaan van nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten voor het zorgen voor een gevarieerde collectie leesmateriaal (Houtveen et al., 2019).
- Zorgt ervoor dat de leerkrachten modeling toepassen en de leerlingen betrekken in discussies over de teksten (Houtveen et al., 2019).

4.1.2 Ontwerp: doelen en vragen

In paragraaf 1.7 staat de hoofdvraag horende bij dit onderzoek geformuleerd. De hoofdvraag is als volgt: *‘Hoe kan een leerkracht in de bovenbouw intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip stimuleren en begeleiden?’*. Hierbij behoort de innovatievraag: *‘In hoeverre heeft het ontwerp “intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip” de motivatie van de leerlingen beïnvloed?’* en de implementatievraag: *‘In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over dit ontwerp “intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip”?’*.

Aan de hand van de geformuleerde ontwerpcriteria en de hoofdvraag zijn er aan aantal na te schrijven doelen opgesteld. Na acht weken uitvoering van het ontwerp (uiteindelijke verloop zie Bijlage F), is het wenselijk dat de volgende doelen zijn behaald:

Niveau	Doelen
Leerlingniveau	• De leerlingen van de bovenbouw ervaren plezier in de variatie van het aanbod, verwerkingsactiviteiten en leesstrategieën van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip. • De leerlingen ontwikkelen zich op het gebied van autonoom handelen. • De motivatie van de leerlingen met betrekking tot lezen met begrip verschuift van extern gereguleerde motivatie naar intrinsiek gereguleerde motivatie (Ryan & Connell, 1989). • De leerlingen ontwikkelen zich op het gebied van nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid bij intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip.
Leerkrachtniveau	• De leerkrachten zijn in staat om leesbegrip tot stand te brengen. • De leerkrachten van de bovenbouw zijn zich bewust van de vijf didactische leessleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer en krijgen handvatten hoe zij deze didactische leessleutels kunnen integreren binnen lezen met begrip. (Gobyn et al., 2019).

	De leerkrachten ervaren de waarde van variatie in aanbod van teksten, verwerkingsactiviteiten en leesstrategieën van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip.
Schoolniveau	- Intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip wordt op een aantrekkelijke manier aangeboden. - Er ontstaat meer afwisseling in aanbod van lezen met begrip.

Tabel 7: Doelen van het ontwerp op leerling-, leerkracht- en schoolniveau.

4.2 Beschrijving ontwerp

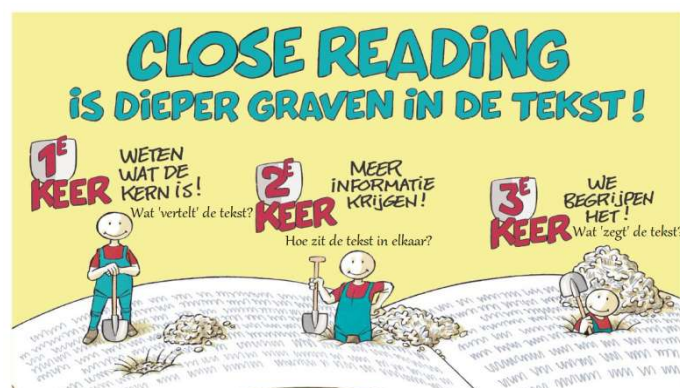
Het ontwerp zal acht weken lang tijdens lezen met begrip worden uitgevoerd door de leerkracht die op dat moment voor de groep staat (zie Bijlage F voor uiteindelijke verloop).

Er wordt een cyclus gecreëerd voor de lessen lezen met begrip, waarin de methode Nieuwsbegrip met behulp van coöperatieve werkvormen, de teksten van Slimme teksten met behulp van de aanpak close reading en de methode Kidsweek in de Klas – Wereld en Taal met behulp van de aanpak schurende en naburige teksten, rouleren. De eerste week zal bestaan uit de methode Nieuwsbegrip in combinatie met een coöperatieve werkvorm. De tweede en derde week zullen bestaan uit teksten van Slimme teksten met behulp van de aanpak close reading. De vierde week zal bestaan uit de methode Kidsweek in de Klas – Wereld en Taal en de aanpak schurende en naburige teksten.

Op deze manier wordt er gevarieerd in het aanbod van teksten, verwerkingsactiviteiten, maar ook leesstrategieën. Deze cyclus zal dus twee keer plaatsvinden, omdat het ontwerp acht weken zal worden uitgevoerd en de leerlingen één keer per week lezen met begrip op het programma hebben staan. Om een eenheid te creëren in de lessen van de verschillende methodes, wordt elke les van een methode gelegd naast het screeningsinstrument van de vijf didactische sleutels (Gobyn et al., 2019). Er wordt gekeken aan welke sleutels de les al voldoet en welke sleutels (nog) ontbreken. Wanneer de les niet volledig voldoet aan alle vijf de sleutels dan zal deze les worden aangevuld en zullen er aanpassingen worden gemaakt in de lesvoorbereiding, waardoor de les een krachtige leesdidactiek zal hebben. Ook wordt het proces van de cyclus gemonitord aan de hand van een evaluatieformulier (Bijlage G) die door de leerkracht, die de les heeft gegeven, wordt ingevuld na de les lezen met begrip.

Om de aanpak close reading in de praktijk te brengen, zal er gebruik worden gemaakt van de teksten van Slimme Teksten. Bij de aanpak close reading staan drie hoofdvragen centraal (Fisher & Frey; Shanahan, in Gobyn et al., 2019):

1. *Wat 'vertelt' de tekst?* Die vraag focust op algemeen begrip van de grote lijnen van de tekst, het is de bedoeling dat leerlingen de tekst globaal lezen. Ze moeten de basisinfo over de inhoud van de tekst in een relatief hoog tempo kunnen vinden.
2. *Hoe zit de tekst in elkaar?* Wanneer de grote lijnen duidelijk zijn, wordt er aandacht



Figuur 9: Close reading poster.

besteed aan de tekststructuur (bv. de inleiding, de tussentitels), eventuele lastige woorden of specifiek vakjargon en visuele informatie (bv. illustraties of vetgedrukte woorden). Elk van die elementen kan de lezer helpen om de tekst nog beter te begrijpen.

3. *Wat 'zegt' de tekst?* Dit plaatst de tekst in een ruimere context. Leerlingen gaan na wat de bedoelingen van de schrijver zijn, wat de kwaliteit en waarde van de tekst is (Is de tekst betrouwbaar? Kunnen we iets met de informatie uit de tekst in functie van ons leesdoel?), welke verbanden, argumenten, meningen of conclusies uit de tekst kunnen worden afgeleid en hoe de tekst zich verhoudt tot andere teksten of media en tot hun eigen ervaringen.

De verschillende hoofdvragen bevatten een ander leesdoel en vragen dus elk om een andere benadering van de tekst: eerst moeten de leerlingen globaal lezen, vervolgens oriënterend en ten slotte intensief. Het globaal en oriënterend lezen zal in de eerste les plaatsvinden en het intensief lezen ten slotte in de tweede les van Slimme teksten. Uit een gesprek met de directeur, die ervaring heeft met de aanpak close reading, is gebleken dat dit de meest haalbare en praktische manier is om close reading uit te voeren. Daarom is er gekozen om deze aanpak te volgen.

Voor de methode Kidsweek in de Klas – Wereld en Taal wordt er gebruik gemaakt van de aanpak van schurende en naburige teksten. Bij het gebruik van de aanpak van schurende en naburige teksten zal er gebruik worden gemaakt van bekroonde jeugdliteratuur. Op deze manier wordt de methodetekst dus gekoppeld aan een tekst uit bekroonde jeugdliteratuur. Zowel de methodetekst als de bekroonde jeugdliteratuur sluit aan bij Wereld Oriëntatie. Op deze manier wordt er vakoverstijgend lesgegeven. Voor een les schurende en naburige teksten zal een lesvoorbereidingsformulier worden gebruikt die is samengesteld in het Professionele Leernetwerk De kracht van bekroonde jeugdliteratuur van de Katholieke Pabo in Zwolle. In de lesvoorbereiding worden de fases: boeien en verwondering door de leerkracht, het lezen van de tekst(en), boeien en verwondering door de leerling a.d.h.v. vragen en het herlezen en de kennisuitbreiding door interactie, discussie en historisch redeneren gebruikt. Daarnaast zal er worden gekeken of de les voldoet aan de vijf didactische sleutels. Hiervoor wordt het screeningsinstrument naast de les gelegd en wordt de les aangepast waar nodig. Op deze manier zal er geprobeerd worden om de intern gereguleerde motivatie van de leerling positief te stimuleren.

Bij een tekst van de methode, wordt een tekst aansluitend bij het onderwerp gezocht. Deze methodeles sluit aan bij de actualiteit en is gekoppeld aan Wereld Oriëntatie. Op deze manier wordt er vakoverstijgend lesgegeven. Om te bekijken of de methode voldoet aan de vijf didactische sleutels wordt het screeningsinstrument naast de les gelegd en wordt de les aangepast waar nodig. Om de betrokkenheid van leerlingen te verhogen, wordt er van elke leerling gevraagd of wordt er klassikaal behandeld welke vragen de leerlingen hebben bij de 5W+H, oftewel wie, wat, wanneer, waar, waarom en hoe. Via deze vragen wordt de betrokkenheid van de leerlingen gestimuleerd.

Voor Nieuwsbegrip zal er in eerste instantie uit worden gegaan van de methodeles en de daarbij behorende opdrachten wanneer deze volstaan aan de vijf didactische sleutels. Door middel van het screeningsinstrument wordt er gekeken of de methodeles en de verwerkingsvorm volstaat. Volstaat de methodeles en/of de verwerkingsvorm niet, dan wordt dit aangepast. Daarnaast zal er in elke les gebruik worden gemaakt van een coöperatieve werkvorm. Voorbeelden van deze werkvormen zijn: genummerde hoofden en denken – delen – uitwisselen (Kerpel, 2014b). Als in de les de leesstrategie: het ophelderen van moeilijke woorden centraal staat, dan kan er gebruik worden gemaakt van de Weerwoordlessen van Kentalis om deze moeilijke woorden op te helderen. In deze lessen worden de woorden in context aangeboden en visueel gemaakt, waardoor de Nieuwsbegripsles beter begrepen kan worden (Kentalis, z.d.).



Figuur 10: Voorbeeld Kentalis (z.d.) van het in de context plaatsen en visueel maken van woorden.

Voor de verwerking zal het belangrijk zijn dat er ook veel afwisseling plaatsvindt. Volgens Hoogeveen en Winkels (2011) is het belangrijk dat er met werkvormen gevarieerd wordt. Voorbeelden die zij daarbij geven zijn (Hoogeveen & Winkel, 2011, p. 46):

- Zowel gesloten als open problemen en opdrachten aanbieden;
- Klassikaal werken naast individueel of in kleine groepjes;
- Concreet houden (aansluiten bij dagelijkse ervaringen) naast een meer abstracte aanpak;
- Werken met strak georganiseerde inhouden, naast werken met vrijere inhouden;
- Stap voor stap door de leerstof of vanuit relaties tussen delen een totaalbeeld ontwikkelen;
- Een ieder dezelfde aanpak bij een taak of meerdere mogelijkheden aanbieden, zoals het aanbieden van verschillende werkvormen waarmee hetzelfde doel bereikt kan worden;
- Actief experimenteren naast observeren en reflecteren;
- Werken met stiltemomenten tijdens blokuren of het werken in grote groepen.

Hiermee zal dan ook rekening gehouden worden met het ontwerp van deze cyclus.

4.3 Herontwerp i.v.m. coronavirus

Vanwege COVID-19 is er genooddaakt tot een herontwerp. De lockdown ging in week 12 (vanaf 16 april) in. In zowel groep 7 als groep 8, die gesplitst de cyclus doorlopen hadden, zou er in die week worden gestart met week 4: de methode Kidsweek in de Klas – Wereld en Taal met behulp van de aanpak schurende en naburige teksten.

In verband met de onrustige situatie in groep 5/6, door veel ziekte, wisselingen van leerkrachten en de (daardoor) verhoogde werkdruk, was er nog niet in deze groep gestart met het ontwerp. Er zou voor deze groep één cyclus plaatsvinden in plaats van twee, zoals de bedoeling was bij groep 7 en 8. Echter was dit door het coronavirus niet meer mogelijk en was er genooddaakt tot digitaal onderwijs.

Het herontwerp is gestart in de week 15 (6 april t/m 12 april) en heeft plaatsgevonden in week 15, week 16 (13 april t/m 19 april) en week 17 (20 april t/m 26 april) in zowel groep 5/6 als groep 7/8. In het herontwerp is er rekening gehouden met de bestaande ontwerpcriteria. Alleen de criteria om de leerlingen betrekken in discussies over de teksten is weggelaten, omdat School A niet werkte met Google Classroom of Google Meet. Hierdoor was er geen mogelijkheid tot interactie met de leerlingen. Daarnaast heeft het team van School A aangegeven dat het herontwerp er voor moet zorgen dat de leerlingen de lessen zelfstandig zouden kunnen maken.

Het herontwerp:

- Is, v.z.m., gebaseerd op de vijf didactische leessleutels (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten om variatie aan te brengen in aanbod, leesstrategieën en verwerkingsopdrachten (Okkinga, 2017; Houtveen et al., 2019)
- Geeft leerkrachten handvatten voor het begeleiden voor, tijdens en na het lezen (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten tot het ontstaan van nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid (Gobyn et al., 2019).
- Geeft leerkrachten handvatten voor het zorgen voor een gevarieerde collectie leesmateriaal (Houtveen et al., 2019).
- Zorgt ervoor dat de leerkrachten modeling toepassen (Houtveen et al., 2019).
- Kan zelfstandig gemaakt worden door de leerlingen.

In het herontwerp is er gebruik worden gemaakt van verschillende bronnen voor de teksten. Zo is het nieuws geraadpleegd (NOS (Jeugdjournaal) en Kidsweek), is er gekeken naar de teksten van Slimme teksten en zijn de leesstrategieën van Nieuwsbegrip geraadpleegd. Doordat één ontwerpcriteria is dat de leerlingen de tekst zelfstandig maken, vallen de aanpakken coöperatieve werkvormen, schurende en naburige teksten en close reading weg, omdat hiervoor interactie tussen leerlingen en/of leerkrachtinstructies aan te pas moeten komen.

Om variatie aan te brengen wordt er vooral gefocust op de variatie in verwerkingsopdrachten en leesstrategieën. Zo is er in week 15 een creatieve opdracht als verwerkingsopdracht gekoppeld aan de les, is er in week 16 een Kahoot gespeeld als verwerking en hebben de leerlingen in week 17 een schrijfactiviteit als verwerkingsvorm aangeboden gekregen.

Om een eenheid te creëren in de lessen, werd elke les gelegd naast het screeningsinstrument van de vijf didactische sleutels (Gobyn et al., 2019). Er werd gekeken aan welke sleutels de les al voldeed en welke sleutels (nog) ontbraken. Wanneer de les niet volledig voldeed aan alle vijf de sleutels dan was deze les aangevuld en waren er aanpassingen gemaakt in de lesvoorbereiding, waardoor de lessen een krachtige leesdidactiek hadden. Met betrekking op de sleutel interactie, was er dus geen mogelijkheid van interactie tussen de leerlingen. Wel heeft er feedback plaatsgevonden, zodra de leerlingen het opgestuurd hadden en was er de mogelijkheid tot interactie met de ouder(s) over de mail. De leerlingen hadden daarnaast een introductie en instructie ontvangen van de les aan de hand van een filmpje waarin de leerkracht de les samen met hen stap voor stap doorgelopen had.

Hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de eindmeting, van zowel de leerlingen als de leerkrachten, weergegeven. Als eerste worden de methoden van data verzamelen bij de leerkrachten en de leerlingen beschreven. Daarna worden de resultaten weergegeven. Vervolgens wordt er in paragraaf 5.3 vanuit deze resultaten antwoord gegeven op eerst de implementatievraag, daarna de innovatievraag en vervolgens de hoofdvraag van deze bachelorthesis.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

5.1.1 Implementatievraag – leerkrachten

Om inzicht te krijgen in de implementatievraag: *‘In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over dit (her)ontwerp van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?’* is er gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er is bij de leerkrachten van de bovenbouw, groep 5/6 (2 leerkrachten) en groep 7/8 (2 leerkrachten), een gestructureerde vragenlijst afgenomen. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage H-11. De vragen in de vragenlijst zijn gebaseerd op de (her)ontwerpeisen, zodat de leerkrachten van de bovenbouw de mate van tevredenheid konden uiten over elk aspect van het (her)ontwerp. De vragen konden beantwoord worden aan de hand van een vijf puntsschaal (Zeer ontevreden, Ontevreden, Neutraal, Tevreden en Zeer tevreden). De vijf puntsschaal geeft de mogelijkheid om nuances aan te brengen en met deze schaal kan je een goed beeld van de mening of houding van respondenten over een bepaald onderwerp krijgen (De Graauw, 2019).

5.1.2 Innovatievraag – leerlingen

Om inzicht te krijgen in de innovatievraag: *‘In hoeverre heeft het (her)ontwerp’ intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip’ de motivatie van de leerlingen beïnvloedt?’* is er ook gebruik gemaakt van de methode bevragen. Er is bij de leerlingen van de bovenbouw, groep 5/6 (25 leerlingen) en groep 7/8 (31 leerlingen), een gestructureerde vragenlijst afgenomen. De vragen in deze vragenlijst zijn gebaseerd op de Self Regulation Questionnaire – Academic (Ryan & Connell, 1989) en is opgenomen in Bijlage E-5. De vragen zijn aangepast naar de lessen lezen met begrip. De vragen konden beantwoord worden aan de hand van een vierpuntsschaal (4: Past altijd bij mij, 3: Past vaak bij mij, 2: Past meestal niet bij mij, 1: Past nooit bij mij). Een voordeel van een schaal met een even aantal keuzemogelijkheden is dat de respondent nooit neutraal kan kiezen (Van der Donk & Van Lanen, 2013). De stellingen van de vragenlijst zijn opgedeeld in vier verschillende type regulaties van motivatie: intrinsiek gereguleerde motivatie (7 stellingen), geïdentificeerd gereguleerde motivatie (6 stellingen), geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (9 stellingen) en extern gereguleerde motivatie (9 stellingen). De type regulaties die de intrinsiek gereguleerde motivatie en de geïdentificeerd gereguleerde motivatie meten, bepalen samen de mate van autonome motivatie. De type regulaties: geïntrojecteerd gereguleerde motivatie en extern gereguleerde motivatie, bepalen samen de mate van gecontroleerde motivatie. Daarnaast kan met de scores per type regulatie de Relative Autonomy Index (RAI) berekend worden aan de hand van de formule: $(2 \times \text{intrinsiek gereguleerde motivatie}) + \text{geïdentificeerd gereguleerde motivatie} - \text{geïntrojecteerd gereguleerde motivatie} - (2 \times \text{extern gereguleerde motivatie})$. De Relative Autonomy Index (RAI) weergeeft de mate waarin de leerlingen autonoom handelen. Hoe hoger deze score (als

positief getal), hoe meer de leerlingen vanuit autonome motivatie hun schoolwerk doen (Ryan & Connell, 1989).

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

5.2.1 Leerkrachten

De resultaten van de vragenlijst, die is afgenomen bij de leerkrachten van de bovenbouw, geven antwoord op de implementatievraag: *‘In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over dit (her)ontwerp van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?’*. De volledige resultaten zijn opgenomen in Bijlage H-12.

Over het algemeen waren de leerkrachten van de bovenbouw tevreden (vier van de vier leerkrachten) over hoe het ontwerp en herontwerp hadden gezorgd voor een gevarieerde collectie leesmateriaal (Nieuwsbegrip m.b.v. coöperatieve werkvorm, Slimme teksten a.d.h.v. close reading, digitale lessen m.b.v. NOS (Jeugdjournaal), Nieuwsbegrip, Slimme teksten en Kahoot). Ze gaven hierbij aan dat variatie belangrijk was voor de motivatie wat uiteindelijk kon leiden tot niveauverhoging. Niet alleen was variatie belangrijk voor de motivatie, maar de leerlingen werden door de variatie ook uitgedaagd en werkten daardoor daadwerkelijk op een andere/nieuwe wijze met andere tekstsoorten (leerkracht 1).

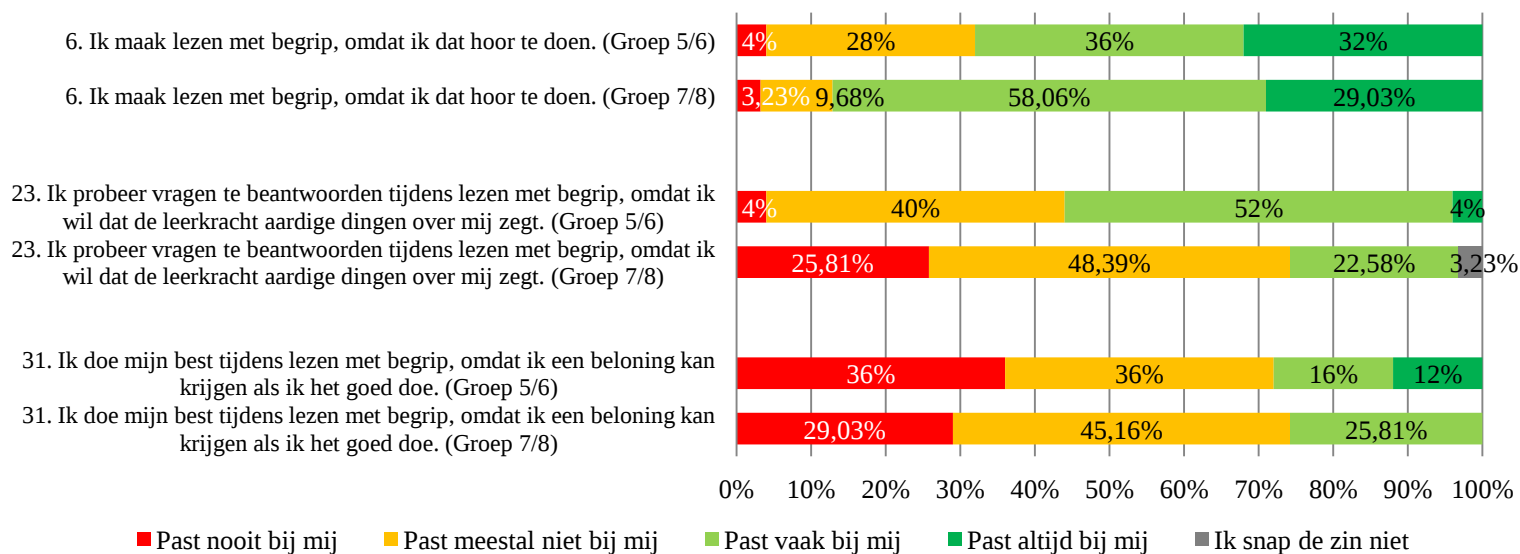
Verder gaven de leerkrachten van de bovenbouw aan dat ze tevreden (50%) tot zeer tevreden (50%) waren over hoe de strategieën en modeling terugkwamen in het (her)ontwerp, waarbij de stappen duidelijk voor werden gedaan en de leerlingen stap voor stap mee werden genomen door de les. Ten slotte gaven de twee leerkrachten van groep 7/8 (50%) aan dat de lesstart van zowel het ontwerp als het herontwerp prikkelend werkte en daardoor nieuwsgierigheid opwekte bij de leerlingen.

Daarnaast was er in het begin enige onvrede over het ontwerp. Tijdens het denkproces voelde niet ieder teamlid zich meegenomen in dit proces en in de beslissingen die genomen werden. In het herontwerp is dit gecorrigeerd door alle besluiten in vergaderingen met het team te nemen, waardoor er coöperatieve werkrelaties met teamleden ontstonden en er wederzijds vertrouwen werd opgebouwd.

5.2.2 Attitude leerlingen lezen met begrip

De resultaten van de eindmeting, die is afgenomen bij de leerlingen van de bovenbouw, geven antwoord op de innovatievraag. De leerlingen hadden antwoord gegeven op vier type regulaties van motivatie: extern gereguleerde motivatie, geïntrojecteerd gereguleerde motivatie, geïdentificeerd gereguleerde motivatie en intrinsiek gereguleerde motivatie. Bij de vragen over extern gereguleerde motivatie, gaf de meerderheid van zowel groep 5/6 (32%: Past altijd bij mij; 36%: Past vaak bij mij) als groep 7/8 (29,03%: Past altijd bij mij; 58,06%: Past vaak bij mij) aan dat ze lezen met begrip hadden gemaakt, omdat ze dit hoorden te doen. Daarnaast is ook te zien in de Figuur 11 dat de minderheid van groep 5/6 (12%: Past altijd bij mij; 16%: Past vaak bij mij) en groep 7/8 (0%: Past altijd bij mij; 25,81%: Past vaak bij mij) zijn best deed voor lezen met begrip, omdat ze een beloning konden krijgen als ze het goed deden.

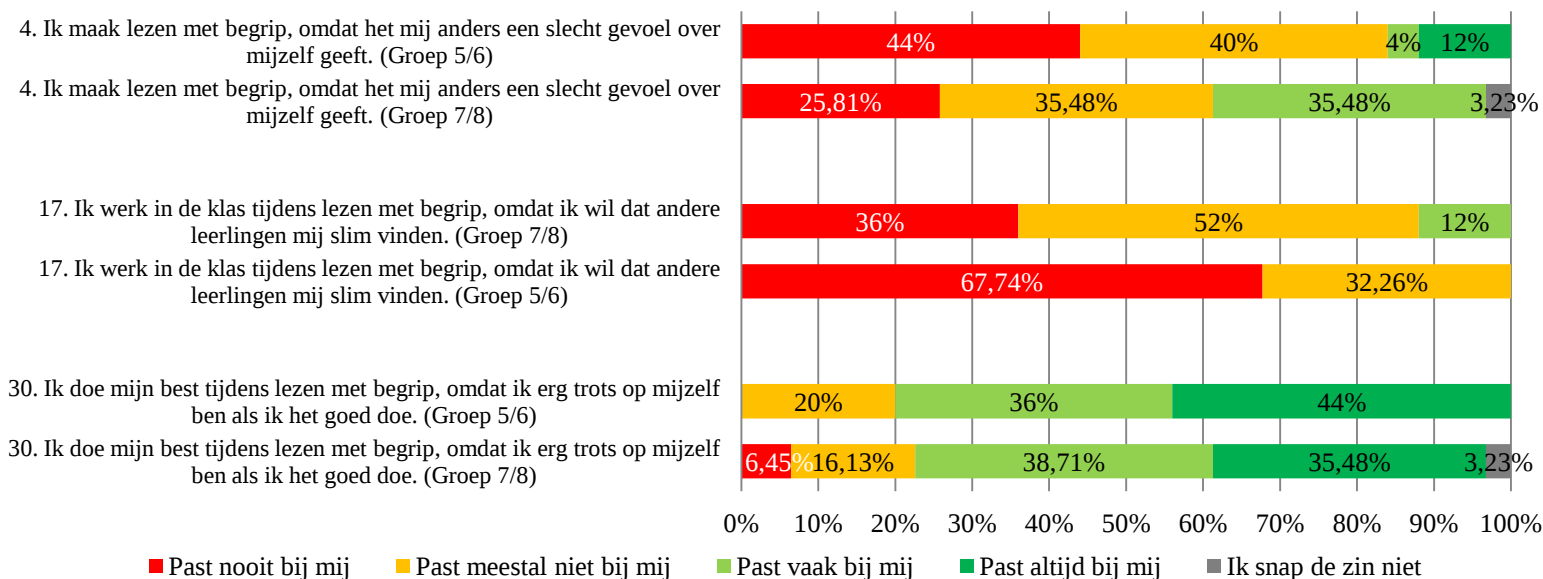
Lezen met begrip vanuit extern gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie)



Figuur 11: Lezen met begrip vanuit extern gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie).

Ook hadden de leerlingen antwoord gegeven op de vragen behorend tot geïntrojecteerd gereguleerde motivatie. Vragen die daarbij opvielen zijn weergegeven in Figuur 12. Op de vragen *‘Ik maak Nieuwsbegrip, omdat het mij anders een slecht gevoel over mijzelf geeft.’* En: *‘Ik werk in de klas tijdens Nieuwsbegrip, omdat ik wil dat andere leerlingen mij slim vinden.’* koos de meerderheid van zowel groep 5/6 als groep 7/8 voor de keuzeantwoorden ‘Past meestal niet bij mij (groep 5/6: 40% en 52%; groep 7/8: 35,48% en 32,26%) en ‘Past nooit bij mij (groep 5/6: 44% en 36%; groep 7/8: 25,81% en 67,74%). De leerlingen van de bovenbouw waren wel erg trots op zichzelf wanneer ze het goed deden tijdens lezen met begrip en daarbij koos 44% van groep 5/6 en 35,48% van groep 7/8 voor de keuze ‘Past altijd bij mij’.

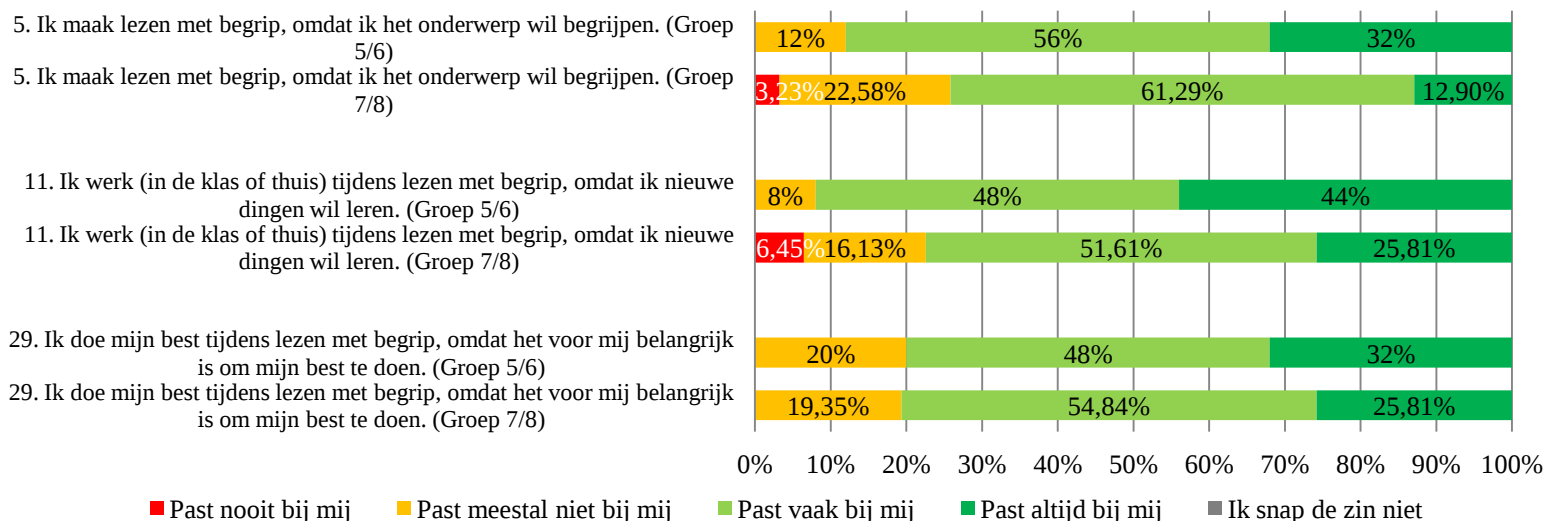
Lezen met begrip vanuit geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie)



Figuur 12: Lezen met begrip vanuit geïntrojecteerd gereguleerde motivatie (gecontroleerde motivatie).

Bovendien hadden de leerlingen vragen beantwoord die vallen onder geïdentificeerd gereguleerde motivatie. Wat vooral opvalt, is dat de meerderheid van de leerlingen van de bovenbouw had gekozen voor de antwoorden ‘Past vaak bij mij’ en ‘Past altijd bij mij’. Dit is ook terug te zien in Figuur 13.

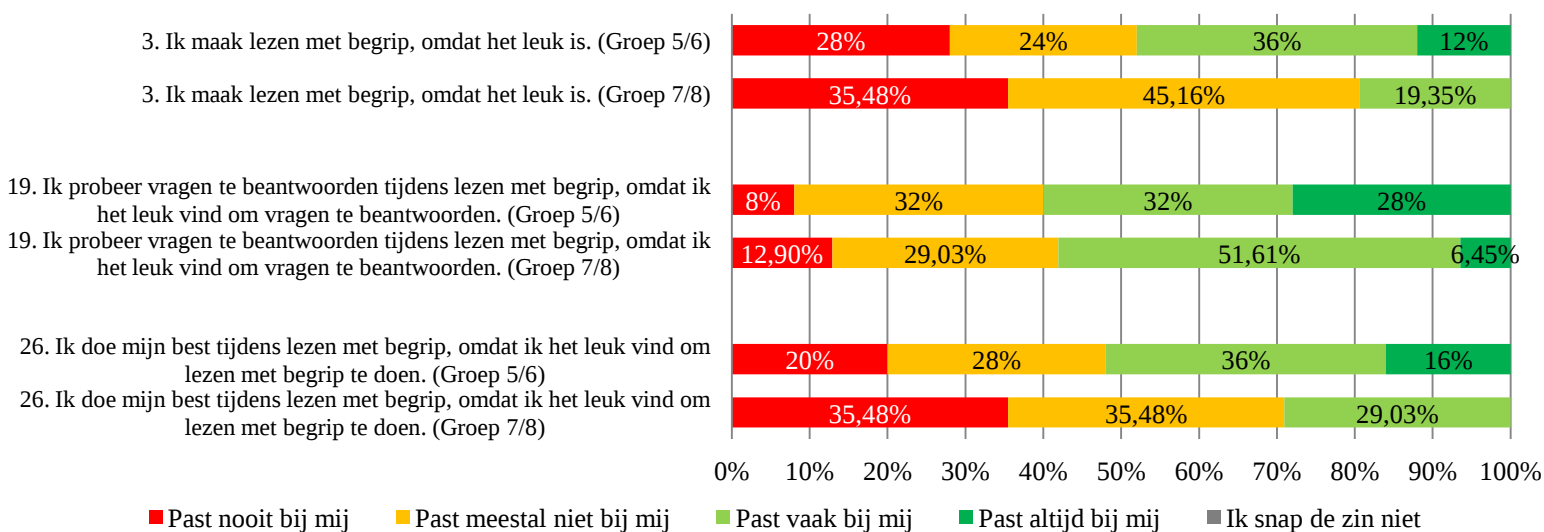
Lezen met begrip vanuit geïdentificeerd gereguleerde motivatie (autonome motivatie)



Figuur 13: Lezen met begrip vanuit geïdentificeerd gereguleerde motivatie (autonome motivatie).

Tot slot hadden de leerlingen geantwoord op de vragen behorend tot intrinsiek gereguleerde motivatie. In Figuur 14 is terug te zien dat op de stelling ‘Ik maak lezen met begrip, omdat het leuk is’ en de stelling: ‘Ik doe mijn best voor lezen met begrip, omdat ik het leuk vind om lezen met begrip te doen’, dat de meningen in groep 5/6 verdeeld waren, maar de minderheid van groep 7/8 (19,35% en 29,03%) had gekozen voor de antwoorden ‘Past vaak bij mij’ en/of ‘Past altijd bij mij’.

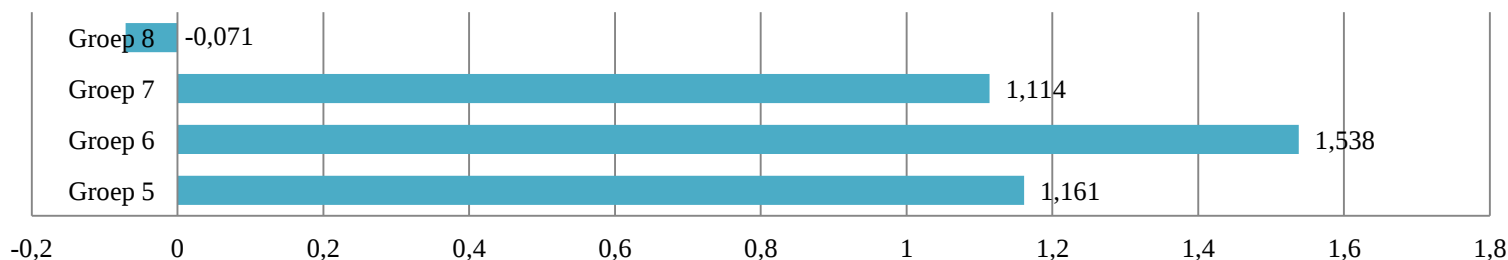
Lezen met begrip vanuit intrinsiek gereguleerde motivatie (autonome motivatie)



Figuur 14: Lezen met begrip vanuit intrinsiek gereguleerde motivatie (autonome motivatie).

Uit deze vier type regulaties kan de Relative Autonomy Index (RAI) berekend worden aan de hand van de formule: (2x Intrinsiek gereguleerde motivatie) + geïdentificeerd gereguleerde motivatie – geïntrojecteerd gereguleerde motivatie – (2x extern gereguleerde motivatie). Deze score geeft aan in hoeverre de leerlingen autonoom handelen. In Figuur 15 en Tabel 8 bevinden zich de scores van de schalen en van de RAI per groep. Hierin is te zien dat de RAI-scores van groep 5, 6 en 7 positief is en die van groep 8 negatief.

Relative Autonomy Index (RAI) per groep



■ RAI = (2x Intrinsiek gereguleerde motivatie) + geïdentificeerd gereguleerde motivatie – geïntrojecteerd gereguleerde motivatie – (2x extern gereguleerde motivatie)

Figuur 15: Relative Autonomy Index (RAI) per groep berekent uit de eindmeting.

	gereguleerde motivatie	gereguleerde motivatie	gereguleerde motivatie	gereguleerde motivatie	Autonomy Index (RAI)
5	2,583	3,153	2,380	2,389	1,161
6	2,750	3,389	2,111	2,620	1,538
7	2,321	3,194	1,944	2,389	1,114
8	1,985	2,754	1,772	2,485	-0,071

Tabel 8: Gemiddelde scores per type regulatie en de uitkomst van de Relative Autonomy Index (RAI) bij de eindmeting.

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de conclusies van het (her)ontwerp en het gehele onderzoek getrokken. Ten eerste wordt in paragraaf 5.3.1 een antwoord gezocht op de implementatievraag. Ten tweede wordt er in paragraaf 5.3.2 gekeken naar een antwoord op de innovatievraag. Tot slot wordt er een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd.

5.3.1 Beantwoording implementatievraag – leerkrachten

Naar aanleiding van de vragenlijst bij de leerkrachten van de bovenbouw, kan er antwoord gegeven worden op de implementatievraag: ‘In hoeverre zijn de leerkrachten tevreden over dit (her)ontwerp van intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip?’

In het begin was er enige onvrede over het ontwerp. In het herontwerp is dit gecorrigeerd door alle besluiten in vergaderingen met het team te nemen, waardoor er coöperatieve werkrelaties met teamleden ontstonden en er wederzijds vertrouwen werd opgebouwd. Daarnaast zijn de leerkrachten over het algemeen tevreden (vier van de vier leerkrachten) over hoe het (her)ontwerp hebben gezorgd voor een gevarieerde collectie leesmateriaal, een stappenplan waar strategieën en modeling zijn opgenomen en een prikkelende start van de les.

5.3.2 Beantwoording innovatievraag – leerlingen

Naar aanleiding van de uitvoering van het (her)ontwerp en de eindmeting kan antwoord gegeven worden op de innovatievraag: *‘In hoeverre heeft het (her)ontwerp’intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip’ de motivatie van de leerlingen beïnvloedt?’*.

In paragraaf 3.3.2 zijn de resultaten te zien van de beginmeting en in paragraaf 5.2.2 zijn de resultaten van de eindmeting weergegeven. Uit de beginmeting was gebleken dat de leerlingen van de bovenbouw vooral extern gereguleerd gemotiveerd en geïdentificeerd gereguleerd gemotiveerd zijn met betrekking tot de methode Nieuwsbegrip. Als er nu wordt gekeken naar de resultaten van de eindmeting ten aanzien van lezen met begrip, dan is daar zichtbaar dat de leerlingen van de bovenbouw vooral geïdentificeerd gereguleerd gemotiveerd zijn.

Wanneer de resultaten van groep 5/6 van de beginmeting (Bijlage E-6) worden vergeleken met de eindmeting (Bijlage H-10), dan is daaruit te concluderen dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden bij geïntrojecteerd gereguleerde motivatie en intrinsiek gereguleerde motivatie, in positieve zin. Bij geïntrojecteerd gereguleerde motivatie heeft de meerderheid van de leerlingen van groep 5/6 bij de eindmeting gekozen voor de antwoorden ‘Past nooit bij mij’ en ‘Past meestal niet bij mij’ (8 van de 9 vragen) in tegenstelling tot de beginmeting waar dit bij 4 van de 9 vragen het geval was. Bij intrinsiek gereguleerde motivatie heeft de meerderheid van de leerlingen van groep 5/6 gekozen voor de antwoorden ‘Past vaak bij mij’ en ‘Past altijd bij mij’ (5 van de 7 vragen) in tegenstelling tot de beginmeting waar dit bij 3 van de 7 vragen het geval was. Wanneer de resultaten van groep 7/8 van de beginmeting (Bijlage E-6) worden vergeleken met de eindmeting (Bijlage H-10), dan is daaruit te concluderen dat er een positieve verschuiving heeft plaatsgevonden bij intrinsiek gereguleerde motivatie. Bij de eindmeting heeft de meerderheid van de leerlingen bij de 2 van de 7 vragen ‘Past vaak bij mij’ en ‘Past altijd bij mij’ ingevuld, waar dit bij de beginmeting bij geen enkele vraag het geval was.

Ook als er wordt gekeken naar de Relative Autonomy Index (RAI), dan is daar een duidelijke verschuiving zichtbaar. In Tabel 9 is terug te zien dat de RAI zich positief heeft ontwikkeld in alle groepen en dit houdt in dat de leerlingen meer vanuit autonome motivatie lezen met begrip doen (Ryan & Connell, 1989).

Groep	Relative Autonomy Index beginmeting	Relative Autonomy Index eindmeting
5	-0,04	1,161
6	-0,13	1,538
7	-0,38	1,114
8	-0,61	-0,071

Tabel 9: Verschuiving beginmeting naar eindmeting Relative Autonomy Index (RAI).

5.3.3 Beantwoording hoofdvraag

Naar aanleiding van de literatuurstudie en de uitvoering van het (her)ontwerp is er gezocht naar een antwoord op de hoofdvraag: *‘Hoe kan een leerkracht in de bovenbouw intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip stimuleren en begeleiden?’*

Op basis van de gelezen literatuur kan geconcludeerd worden dat intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip het lezen vanuit de natuurlijke neiging, (spontane) interesse en uitdaging van de leerling betekend, waarbij leesbegrip ontstaat als een leerling een representatie van woorden en ideeën en hun onderlinge relaties construeert en deze informatie integreert met relevante voorkennis van de wereld en van hoe taal en tekst functioneren, zodat er een samenhangend geheel ontstaat (Hennessey, 2015; Ryan & Deci, 2000; Rand Reading Study Group, 2002; Kintsch, 2013; Houtveen et al., 2019).

Uit de resultaten van de eindmeting kwam naar voren dat de leerlingen in de bovenbouw lezen met begrip vanuit autonome motivatie maken, wanneer er verschillende activiteiten en aanpassingen worden gemaakt in de reguliere les lezen met begrip. Één van deze aanpassingen was het inzetten van variatie. Hierbij kan gedacht worden aan verschillende tekstsoorten, veranderende verwerkingsvormen en -opdrachten en verschillende leesstrategieën. Uit de resultaten van het (her)ontwerp en de vragenlijst van de leerkrachten is gebleken dat variatie belangrijk is voor de motivatie, dat de leerlingen van de bovenbouw door variatie uitgedaagd worden en daarnaast op een andere/nieuwe wijze met andere tekstsoorten werken. Op basis van de gelezen literatuur wordt ook geconcludeerd dat voor het aanbod een leerkracht moet zorgen voor een gevarieerde collectie leesmateriaal in een eenzelfde thema, gebruikmaken van verschillende in aanbod, waardoor leerlingen in hun eigen tempo en op hun eigen niveau kunnen werken (Houtveen et al., 2019).

Daarnaast werd er nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid gecreëerd tijdens de les lezen met begrip. Dit werd tot stand gebracht door de les inspirerend of prikkelend te beginnen. Volgens Ryan en Deci (2000) zijn de houdingen nieuwsgierigheid, verwondering en betrokkenheid van essentieel belang. Door middel van deze houdingen komen leerlingen tot goede vragen die uitnodigen tot nadenken, prikkelen en uitdaging, waardoor leerlingen meer van een onderwerp te weten willen komen. Hier speelde de leerkracht een belangrijke rol. Volgens Gobyn et al. (2019) ligt de rol van de leerkracht in het begeleiden voor, tijdens en na het lezen. Daarbij haalt de leerkracht onder andere voorkennis op, motiveert de leerlingen, modelt leesstrategieën en ondersteunt voortdurend bij het verwerken van de te lezen en gelezen informatie. Om verdere didactiek van de les lezen met begrip te ondersteunen werd er gebruik gemaakt van de vijf didactische leessleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer (Gobyn et al., 2019). Daarbij kan de leerkracht bij de instructie denken aan cognitieve en metacognitieve strategieën, structuurkenmerken van informatieve teksten, waarbij de leerkracht modeling toepast en leerlingen in discussies betreft over teksten (Houtveen et al., 2019).

Tot slot moet de leerkracht over de vaardigheid beschikken om tegemoet te komen aan de drie pedagogische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000; Schuit et al., 2011; Houtveen et al., 2019). Het is van belang dat aan al deze aspecten zorgvuldig aandacht besteed wordt zodat er lessen intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip ontstaan. Op deze manier ontstaat er bij de leerlingen autonome motivatie, waardoor zij meer geconcentreerd en minder afgeleid zijn tijdens het leren, hun taken beter plannen, de lesstof op een diepgaande manier verwerken, ze minder opzien tegen toetsen en ze beter in hun vel zitten (Ryan & Deci, 2000).

Hoofdstuk 6: Discussie

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in hoe de leerkracht intrinsiek gemotiveerd lezen met begrip kan stimuleren en begeleiden bij de leerlingen van de bovenbouw. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op mogelijke beperkingen, discussiepunten en vervolgvragen. Tot slot volgen er aanbevelingen voor in de praktijk.

5.1 Beperkingen en discussiepunten

De tijd, waarin het onderzoek is uitgevoerd, is een beperkende factor geweest. Het onderzoek is uitgevoerd in zes weken voor groep 7/8 en in drie weken voor groep 5/6, dat is een relatief korte tijd. Volgens Baarda (2014) kan er in deze zes weken sprake zijn geweest van toeval. Daarnaast is het ook geen aaneensluitende periode geweest door de lockdown in verband met COVID-19. De cyclus was gesplitst gestart in groep 7 en groep 8 op donderdag 27 februari 2020. Op maandag 16 maart ging de lockdown door COVID-19 in. In de week van 6 april kon het vervolg van het onderzoek digitaal plaatsvinden. Dit kunnen de onderzoeksresultaten beïnvloed hebben.

Een andere beperkende factor kan zijn dat groep 5/6 alleen het herontwerp gevolgd heeft en niet de cyclus van de leerkracht. Toen de scholen nog open mochten zijn was er een onrustige situatie, door veel ziekte, wisselingen van leerkrachten en de (daardoor) verhoogde werkdruk en daarom was er nog niet in deze groep gestart met het ontwerp. Er was het plan om met groep 5/6 één cyclus te doorlopen, maar toen kwam de lockdown door COVID-19. Daarom was er genooddaakt tot digitaal onderwijs en dit kan de onderzoeksresultaten beïnvloed hebben. Daarnaast heeft het digitale onderwijs de beperking gehad dat er geen mogelijkheid was tot interactie tussen zowel de leerlingen onderling als de leerlingen met de leerkracht. Er was voor School A nog niet de mogelijkheid tot Google Meet en/of Google Classroom. Uiteindelijk was er wel een mogelijkheid tot chatten via Snappet, maar dit is natuurlijk niet hetzelfde als de begeleiding die de leerlingen zouden ontvangen in de klas. Ook dit kan van invloed zijn op de onderzoeksresultaten.

Voor dit onderzoek is de SRQ-A vragenlijst (Ryan & Connell, 1989) gebruikt om de verschillende soorten motivatie, zoals omschreven door Ryan en Deci (2000), van de leerlingen van de bovenbouw te meten. Deze vragenlijst is twee keer ingevuld, als beginmeting en als eindmeting. Echter kunnen de omgevingsfactoren een rol spelen. Met het invullen van de beginmeting, zaten de leerlingen nog op school. In verband met COVID-19, was er genooddaakt tot het thuis invullen van de eindmeting. Dit is overmacht, maar kan wel van invloed zijn op de onderzoeksresultaten. Ook kan het van invloed zijn dat de leerlingen dezelfde SRQ-A twee keer hebben ingevuld. Zij kunnen de vragen herkennen en denken aan hun eigen mindset in plaats van aan het vak of aan het ontwerp wat er in die tussentijd heeft plaatsgevonden. Daardoor kan het mogelijk zijn dat de effecten worden afgezwakt. Daarnaast is de SRQ-A vragenlijst door 51 leerlingen (per keer) ingevuld. Dit is een relatief klein aantal in voor vier groepen en hierdoor kunnen er andere resultaten ontstaan als dit onderzoek zou worden uitgevoerd op een school met meer dan 51 leerlingen. Hetzelfde kan gelden voor het aantal leerkrachten dat de vragenlijst hebben ingevuld. Dit aantal is namelijk vier. Er zou een ander resultaat uit kunnen komen als dit onderzoek op een grotere school met meer leerkrachten zou worden uitgevoerd.

5.2 Mogelijkheden vervolgonderzoek

In dit onderzoek heeft gender en sekse verder geen rol gespeeld, maar het blijft een interessant aspect dat onderzocht kan worden. Volgens International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2017) zijn meisjes betere lezers dan jongens in 48 van de 50 PIRLS 2016 landen en is deze genderkloof er al sinds 2001 en ziet het er nog niet uit dat deze kloof kleiner wordt. In een vervolgonderzoek zou hier dieper op in kunnen worden gegaan door te kijken of dit ook van invloed is op lezen met begrip of zelfs op andere vakken.

Wat ook onderzocht kan worden is of een inspirerende en/of prikkelende start van de les ook voor andere vakken de nieuwsgierigheid en motivatie versterkt. Nieuwsgierigheid prikkelen betekent precies zo veel of weinig informatie aanbieden dat de leerling ervaart dat zijn eigen verklaringen incompleet, omslachtig of inconsistent zijn (Simons & Ruijters, 2012).

Volgens de interactieve modellen over het tot stand komen van leesbegrip is kennis van de woordbetekenissen instrumenteel voor het tot stand komen van leesbegrip (Houtveen et al., 2019). Goede begrijpend lezers verschillen van minder goede begrijpend lezers in zowel de omvang als de kwaliteit van hun woordenschat. Als vervolgonderzoek zou het een mogelijkheid kunnen zijn om het onderzoek hier op te richten en te kijken hoe de woordenschatontwikkeling verbeterd kan worden op een motiverende manier bij de leerlingen en of dit leidt tot betere resultaten bij lezen met begrip.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het onderzoek worden de volgende aanbevelingen geformuleerd voor in de praktijk:

- Voor het aanbod moet de leerkracht zorgen voor een gevarieerde collectie leestmateriaal in eenzelfde thema (Houtveen et al., 2019), waarbij de variatie wordt aangebracht in de vorm van tekstsoorten, leesstrategieën, verwerkingsvormen en verwerkingsopdrachten.
- De leerkracht moet de leerlingen nieuwsgierig maken, verwonderen en betrokkenheid creëren voor de les lezen met begrip door inspirerend of prikkelend te beginnen.
- De leerkracht moet begeleiden voor, tijdens en na het lezen, door onder andere de voorkennis van de leerlingen op te halen, de leerlingen te motiveren, de leesstrategieën te modelen en te ondersteunen bij het verwerken van de te lezen en gelezen informatie (Gobyn et al., 2019).
- Om een sterke leesdidactiek tot stand te brengen moet de leerkracht gebruik maken van de vijf didactische leessleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer (Gobyn et al., 2019).
- De leerkracht moet tegemoet komen aan de drie pedagogische basisbehoeften: relatie competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000; Schuit et al., 2011; Houtveen et al., 2019).
- Bij de instructie moet een leerkracht instructie geven in cognitieve en metacognitieve strategieën, in structuurkenmerken van informatieve teksten, waarbij de leerkracht modeling toepast en leerlingen in discussies betreft over teksten (Houtveen et al., 2019).

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Blueyard. (2019, maart). *De impact van het boek: Een analyse van de impact van lezen op de mens en de maatschappij*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van https://www.kvbboekwerk.nl/app/uploads/2019/03/2019_KVB-Boekwerk-Blueyard_De-impact-van-lezen-op-de-mens-en-de-maatschappij.pdf
- De Glopper, K. (2018 juni). Nieuws over Nieuwsbegrip: Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2). Geraadpleegd op 28 december 2019, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1797/1404>
- De Graauw, C. (2019, 2 oktober). *Welke schalen kun je gebruiken?* Geraadpleegd van <https://www.claudidegrauw.nl/onderzoek-welke-schalen-kun-je-gebruiken/>
- Doornenbal, J. (2018, februari). Wat is buitenschools leren? *Zorg primair*, 2018(2), 6-8. Geraadpleegd op 9 december 2019, van https://research.hanze.nl/ws/files/24473720/Artikel_Zorg_primair_doornenbal_buitenschools_leren.pdf
- Duo Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Geraadpleegd op 17 december 2019, van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/De%20leesmotivatie%20van%20Nederlandse%20kinderen%20en%20jongeren.pdf>
- Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind: Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs* (Herz. ed.). Amersfoort: CPS.
- Gardner, H. E. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schieper, M., Vanbuel, M., ... Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. (D/2019/6356/1). Geraadpleegd van https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/sleutels_voor_effectief_begrijpend_lezen.pdf
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). *Imaginative Science Education*. Cham: Springer.

- Hennessey, B. A. (2015, mei). If I were Secretary of Education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 187-192. <https://doi.org/10.1037/aca0000012>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek: Variatie en differentiatie in de praktijk*. Geraadpleegd van <https://maken.wikiwijs.nl/bestanden/77778/DidactischeWerkvormenboek-selectie.pdf>
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip*. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/houtveen-van-steensel-de-la-rie-2019-reviewstudie-begrijpend-lezen.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Rapport van bevindingen kwaliteitsonderzoek St. Antonius* (281505). Geraadpleegd van https://www.antoniusmarienheem.nl/syndeo_data/media/06JY_definitief_rapport_POP_ILOTSP0_281505__2_.pdf
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580353.pdf>
- Kentalis. (z.d.). *Over Weerwoord*. Geraadpleegd op 18 februari 2020, van <https://weerwoord.kentalis.nl/over-weerwoord>
- Kerpel, A. (2014a, 1 juni). *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 8 februari 2020, van <https://wij-leren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>
- Kerpel, A. (2014b, 1 juni). *Coöperatieve werkvormen*. Geraadpleegd op 8 februari 2020, van <https://wij-leren.nl/cooperatieve-werkvormen-artikel.php>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-840). Newark: International Reading Association.
- Leerkracht.nu. (z.d.). *Begripsonderwijs*. Geraadpleegd op 28 december 2019, van <http://www.leerkracht.nu/media/files/samenvatting%20onderzoek.pdf>

- Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: hoe raak je de juiste snaar?*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van https://www.lezen.nl/sites/default/files/leesmonitor1-2018_lr.pdf
- Levie, A., Schreuder, R., & Van der Molen, W. (2015). *Onderwijs 2032: Nieuwsgierigheid en vindingrijk*. Geraadpleegd op 27 december 2019, van <https://www.kiezenvoortechnologie.nl/media/files/Advies%232032%206-pager.pdf>
- Okkinga, M. (2017). *Teaching reading strategies in classrooms: Does it work?* (Proefschrift). Geraadpleegd op 28 december 2019, van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/23165600/thesis_M_Okkinga.pdf
- Olijkan, E. (2013). Docenten over Nieuwsbegrip in de klas. *Levende Talen Magazine*, 100(3), 16-19.
- Peeters, W. (2019, 10 december). *Motivatatie meten: 3 vragenlijsten (2018)*. Geraadpleegd op 4 februari 2020, van <https://www.vernieuwenderwijs.nl/motivatatie-meten-2-vragenlijsten/>
- Raad voor Cultuur en Onderwijsraad. (2019, juni). *Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van <https://www.cultuur.nl/upload/documents/adviezen/Lees-Een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Geraadpleegd van <https://videnomlaesning.dk/media/2526/reading-for-understanding.pdf>
- Reed, H. C. (2017). *De hongerige geest. Nieuwsgierigheid als motor voor het leren*. Geraadpleegd op 27 december 2019, van <https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/170223-2HongerigeGeestDef.pdf>
- Roelfsema, J. (2015 maart). *Onderwijsbehoeften bij begrijpend lezen: Juf, mag ik alstublieft zelf aan het werk gaan? Ik weet het nu wel!* Geraadpleegd op 28 december 2019, van <http://www.leerkracht.nu/media/files/artikel%20verschillen%20begrijpend%20lezen.pdf>
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. Geraadpleegd op 9 december 2019, van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, januari). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Geraadpleegd op 9 december 2019, van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Schinkel, A. (2017, 16 februari). The Educational Importance of Deep Wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 538-553. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12233>
- School A. (2019). *Schoolgids 2019-2020*. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, van https://www.antoniusmarienheem.nl/syndeo_data/media/schoolgids_2019-2020.pdf
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren* (27). Geraadpleegd op 27 december 2019, van <https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/Motiveren%20RdMC%202011.pdf>
- Simons, R & Ruijters, M. (2012). *De Canon van het leren*. Vakmedianet Management B.V.
- Taalunie. (2019, 28 augustus). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen: Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf
- Tomesen, M., Van Koeven, E., & SLO. (2008). *TULE – Nederlands: Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van <https://slo.nl/@4473/tule-nederlands/>
- Van Gelderen, A. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?: De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 9 december 2019, van <https://slo.nl/@10534/begrijpend-lezen/>
- Van Tuijl, C., & Gijssels, M. (2015, februari). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73. Geraadpleegd op 9 december 2019, van <https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/wetenschap-en-techniek-in-het-onderwijs/2015-pidk-stabiliteit-van-leesplezier-en-leesvermijding.pdf>
- Van der Aalsvoort, D. (2014, maart). Motivatie van leerlingen meten. *HJK*, 41(7), 10-13. Geraadpleegd op 17 december 2019, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2014/41-07%20maart%202014/41-07%20vanderAalsvoort-Motivatievandleerlingenmeten.pdf>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school* (2de herziene druk). Bussum, Nederland: Coutinho.

Van der Molen, J. W., Eysink, T., Post, T., & Van Aalderen-Smeets, S. (2013). *Naar een raamwerk voor talentontwikkeling*. Geraadpleegd van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5142071/schoolaanzet-talentraamwerk.pdf>

VierKeerWijzer®. (z.d.). *VierKeerWijzer®*. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, van <https://www.vierkeerwijzer.nl/vxw-vierkeerwijzer.html>

Vlaams Instituut Gezond Leven. (2020). *Autonome en gecontroleerde motivatie*. Geraadpleegd op 5 mei 2020, van <https://www.gezondleven.be/gezond-leven-gezonde-omgeving/motiveren-m%C3%A9t-succes-zet-in-op-het-abc-van-de-zelfdeterminatietheorie/autonome-en-gecontroleerde-motivatie>