



De invloed van leraren op de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Charlotte Stasse
00803128
Academiejaar 2012-2013
Eerste examenperiode

Universiteit Gent
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Promotor: Prof. Dr. André Mottart
Vakgroep onderwijskunde

Deze masterproef kwam tot stand in samenwerking met de onderzoeksgroep van het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap.

VOORWOORD

Bij de aanvang van deze masterproef wil ik graag enkele mensen bedanken.

Ten eerste wil ik mijn promotor, Prof. Dr. André Mottart, bedanken voor de feedback, tips en nuttige informatie die hij gaf tijdens het hele proces van mijn masterproef.

Vervolgens wil ik de mensen van het OVSG bedanken, specifiek mevrouw Rosa Barzeele, voor de samenwerking. Zij hebben mij de perfecte gelegenheid gegeven om mijn masterproef vorm te geven en mij geholpen bij het verzamelen van de data.

Ook de respondenten, die de vragenlijsten invulden, wil ik bedanken. Zonder deze rijke bron aan informatie was mijn masterproef niet tot stand kunnen komen.

Ten slotte wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor de steun, tips en verbeteringen van mijn masterproef.

In deze masterproef worden voor de bibliografische verwijzingen de richtlijnen van 'Publication Manual of the American Psychological Association' (APA), Fifth Edition gebruikt. Daarnaast werden richtlijnen voor auteurs van 'Pedagogische Studiën' in acht genomen.

Charlotte Stasse, mei 2013

SAMENVATTING

Bij dit vragenlijstonderzoek naar de leesmotivatie van de leerlingen en de motivatiestrategieën van de leraren werden 1104 twaalfjarige leerlingen uit 64 OVSG-scholen bevraagd. Het onderzoek gaat na hoe het gesteld is met de leesmotivatie van de leerlingen. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen scholen met een verschillend GOK-percentage (zie pagina vier), afhankelijk van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen. Ook de relatie van de leesmotivatie met de leesprestaties wordt nagegaan. Verder wordt het verband tussen de leesmotivatie en het gedrag van de leraar geanalyseerd. De lerarenpraktijken in scholen met een verschillend percentage GOK-leerlingen worden onderzocht. Daarnaast wordt nagegaan of deze praktijken een toegevoegde waarde bieden voor de leesmotivatie van de leerlingen.

Na een uitvoerige literatuurstudie werden vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen. Deze vragenlijsten peilen naar de leesmotivatie van de leerlingen, de motivatiestrategieën van de leraar, wat leerlingen doen met boeken en de impact van de bibliotheek. Na afname werden de antwoorden gecodeerd en geanalyseerd. Enkel de vragen naar de leesmotivatie en de motivatiestrategieën van de leraar worden bij dit onderzoek aangewend.

Uit het onderzoek blijkt dat het over het algemeen goed zit met de leesmotivatie. Dit is het geval voor alle GOK-zones. Bovendien is de leesmotivatie beïnvloedbaar door de leraar. De meeste leraren organiseren reeds genoeg tijd om in de klas vrij te lezen. De vraag is echter of er voldoende nagedacht wordt over de hoeveelheid leestijd. Te veel tijd gaat gepaard met een lagere leesmotivatie. Bovendien geeft een groot aantal leerlingen in GOK-A scholen aan te weinig tijd te krijgen. Er moet dus, in samenspraak met de leerlingen, een middenweg gevonden worden tussen te veel en te weinig tijd. Ook de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas werd bevraagd. Dit is in de meeste klassen, vooral uit GOK-zone E, voldoende. Wanneer deze vereiste voldaan is, zorgt dit voor een hogere leesmotivatie bij de leerlingen. In GOK A-scholen kan het aanbod aan leesmateriaal in de klas echter uitgebreider. Daarbij aansluitend wordt duidelijk dat de meeste leerlingen zelf kiezen wat ze zullen lezen. De keuze is meestal gebaseerd op het onderwerp van het boek. Deze twee resultaten met betrekking tot de keuze van boeken, zijn bevorderend voor de leesmotivatie van de leerlingen.

De aanmoediging van leerlingen kan echter beter. Veel leerlingen, vooral in GOK A-scholen, geven aan niet aangemoedigd te worden. Bij leerlingen die wel aangemoedigd worden, gebeurt dit vooral door leraren die over boeken praten. Leerlingen zelf praten echter minder over hetgeen ze lezen. Wanneer ze er wel over praten, is dit met ouders (GOK A-scholen) of vrienden (GOK E-scholen). Bovendien hebben de leerlingen, die er wel over praten, een hogere gemiddelde leesmotivatie. Voorlezen is een andere motivatiestrategie die de leraar kan inzetten. Dit komt echter minder voor. Ook leerlingen zelf lezen zeer weinig voor. Voorlezen leidt nochtans tot een hogere gemiddelde leesmotivatie. Verder geven veel leerlingen aan niets te doen nadat ze lezen. Dit kan nefaste gevolgen hebben voor de leesmotivatie. Leraren moeten dit tegengaan door leerlingen te inspireren met boeiende activiteiten rond gelezen boeken. Wat de erkenning van de inzet van de leerlingen betreft, valt op dat veel leraren niets zeggen over het lezen van de leerlingen. Dit heeft een negatieve invloed op de leesmotivatie. Verder blijkt de leraar weinig betrokken bij wat leerlingen doen na het lezen. Andere actoren, zoals ouders en vrienden, kunnen bijgevolg een grote meerwaarde bieden voor de leesmotivatie van leerlingen.

INHOUD

Voorwoord	I
Samenvatting	II
Inhoud	III
Lijst van tabellen en figuren	V
Tabellen	V
Figuren	VI
1. Inleiding	1
2. Literatuurstudie	3
2.1. Context en probleemstelling	3
2.2. Onderzoeksvragen	4
2.3. Theoretische en conceptuele basis	4
2.3.1. Motivatie: een omschrijving	4
2.3.2. Hoe kan leesmotivatie bevorderd worden door de leraar?	7
3. Onderzoeksdesign	16
3.1. Verantwoording keuze	16
3.2. Steekproef	16
3.3. Instrumenten	17
3.4. Analyse-aanpak	17
4. Resultaten	19
4.1. Hoe is het gesteld met de leesmotivatie van twaalfjarigen in Vlaanderen?	19
4.1.1. Is er een verschil in leesmotivatie tussen leerlingen van scholen met een verschillend GOK-percentage?	19
4.1.2. Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en de leesprestaties?	21
4.2. Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en lerarengedrag?	21
4.2.1. Wat doen leraren om de leesmotivatie van leerlingen positief te beïnvloeden?	21
4.2.2. Zijn de didactische praktijken verschillend in scholen met een verschillend GOK-percentage?	24
4.2.3. Kan de didactiek van het leesonderwijs kinderen een toegevoegde waarde bieden in verband met leesmotivatie?	31
5. Discussie	40
5.1. Bespreking resultaten	40
5.1.1. Hoe is het gesteld met de leesmotivatie van twaalfjarigen in Vlaanderen?	40
5.1.2. Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en lerarengedrag? ..	41

5.2. Implicaties voor de praktijk	46
6. Conclusie.....	51
6.1. Beperkingen onderzoek	51
6.2. Voorstellen voor vervolgonderzoek.....	52
7. Literatuurlijst	53
8. Bijlagen.....	A
8.1. Bijlage 1: Leerlingenbevraging	A
8.2. Bijlage 2: De vijf gelijkekansenindicatoren	E

LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN

TABELLEN

Tabel 1: GOK-zones en leerlingenaantallen.	16
Tabel 2: Leesmotivatie bij leerlingen uit verschillende GOK-zones.	20
Tabel 3: Met wie praten leerlingen over iets moois dat ze gelezen hebben en wanneer lezen ze iets?	22
Tabel 4: Voor wie lezen de leerlingen voor en wie kiest wat ze zullen lezen?	23
Tabel 5: De invloed van vrije tijd in de klas om te lezen op de leesmotivatie van leerlingen: verschillen tussen groepen.	32
Tabel 6: De invloed van de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas die leerlingen graag lezen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen.	33
Tabel 7: De invloed van de aanmoediging van de leraar op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen.....	33
Tabel 8: De invloed van wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen.	34
Tabel 9: Significante hoofd- en interactie-effecten van verschillende parameters op de leesmotivatie van de leerlingen. (Test van tussensubjecteffecten).....	35
Tabel 10: De invloed van wie de keuze maakt wat leerlingen zullen lezen op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen.	37
Tabel 11: De invloed van wat leerlingen aanzet tot lezen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen.....	38
Tabel 12: De invloed van wat leerlingen doen als ze iets moois gelezen hebben op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen.....	39

FIGUREN

Figuur 1: De leesmotivatie van twaalfjarigen in Vlaanderen opgedeeld in klassen.....	19
Figuur 2: Percentage leerlingen met een hoge, gemiddelde en lage leesmotivatie in de verschillende GOK-zones.	20
Figuur 3: Tijd die leerlingen in de klas krijgen om vrij te lezen voor hun plezier.	21
Figuur 4: Mate waarin leerlingen zaken vinden in de klas die graag lezen.....	21
Figuur 5: Aanmoediging van de leraar om te lezen.....	22
Figuur 6: Wat zegt de leraar over het lezen van de leerlingen?	22
Figuur 7: Wat leerlingen meestal doen als ze iets moois gelezen hebben.	23
Figuur 8: Opvattingen van leerlingen over de tijd die ze krijgen om in klas vrij te lezen voor hun plezier volgens GOK-zone.....	24
Figuur 9: Aanmoediging van de leraar om te lezen volgens GOK-zone.....	25
Figuur 10: Aanwezigheid van leesmateriaal in de klas volgens GOK-zone.....	25
Figuur 11: Wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen in verschillende GOK-zones...	26
Figuur 12: Het interactie-effect van vraag L en de GOK-zone op de leesmotivatie van de leerlingen.....	27
Figuur 13: Met wie praten de leerlingen uit verschillende GOK-zones meestal over iets dat ze gelezen hebben? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.....	28
Figuur 14: Wie kiest meestal wat leerlingen uit verschillende GOK-zones zullen lezen? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.....	28
Figuur 15: Lezen leerlingen wel eens, iets dat ze zelf gekozen hebben, voor aan iemand? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.....	29
Figuur 16: Wanneer lezen de leerlingen? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E. ...	30
Figuur 17: Wat doen leerlingen meestal als ze iets moois gelezen hebben? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.....	30
Figuur 18: De gemiddelde leesmotivatie van de verschillende groepen leerlingen, afhankelijk van met wie ze praten over iets dat ze gelezen hebben.	36

1. INLEIDING

Door het ruime aanbod aan vrijetijdsbesteding voor jongeren, wordt minder en minder gelezen voor het plezier (Powel-Brown, 2006). Weinig leerlingen blijken nog buiten de school te lezen. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan hoe leraren leerlingen kunnen motiveren om (graag) te lezen. Bovendien is het de bedoeling goede praktijken te communiceren naar het werkveld, zodat leraren nieuwe ideeën uit het onderzoek kunnen halen.

Dit onderzoek kadert binnen een onderzoek van het OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap). Het OVSG is een koepelvereniging voor scholen van het gemeentelijk en stedelijk onderwijs in Vlaanderen en Brussel. Het biedt een uitgebreide juridische en pedagogische dienstverlening aan de inrichtende machten van hun scholen. Jaarlijks ontwikkelt het OVSG een eindtoets voor de leerlingen van het zesde leerjaar van de basisschool. Deze toets wordt in de meeste OVSG-scholen afgenomen en heeft een signaalfunctie in verband met de implementatie van de OVSG-leerplannen. De toets bevraagt de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen, met betrekking tot alle leergebieden. Er zijn zowel pen-en-papier testen als praktische proeven. De OVSG-toets is open voor alle netten en scholen die willen deelnemen en wordt aangereikt als begeleidingsinstrument om de onderwijskwaliteit te bewaken. Naast OVSG-scholen nemen heel wat scholen van het Gemeenschapsonderwijs deel. De toetsen worden jaarlijks ontwikkeld door de toetsgroepen van het OVSG. Elke toetsgroep bestaat uit pedagogisch adviseurs, pedagogische medewerkers en mensen van de ontwikkeldienst. Deze laatste dienst verwerkt de gegevens na afname. Scholen ontvangen na de verwerking hun eigen resultaten en een overzicht van het Vlaams gemiddelde binnen elk domein van de verschillende leergebieden. Aan de hand van deze resultaten kunnen ze hun prestaties vergelijken met het Vlaams gemiddelde en de resultaten van vergelijkbare scholen. Bovendien is het mogelijk de evolutie van de school in kaart te brengen per domein of leergebied en per schooljaar.

Op basis van de resultaten van de OVSG-toets wordt jaarlijks een OVSG-reader geschreven. In deze reader geeft het OVSG een overzicht per leergebied van de resultaten van de leerlingenbevraging. Tevens wordt ingegaan op opmerkingen, vragen of bedenkingen, zoals ze door de scholen gesteld zijn via de online evaluatieformulieren. Bovendien wordt aan één leergebied extra aandacht besteed. Naar aanleiding van de verontrustende resultaten van het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment) in 2009 gaat de aandacht in het schooljaar 2012-2013 naar de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs. Het PISA-onderzoek van 2009 toont aan dat Vlaamse 15-jarigen niet graag lezen. In België bedraagt het percentage leerlingen die lezen voor hun plezier slechts 55,60% (43,80% van de leerlingen antwoordt nooit te lezen voor het plezier). Dit is 7,40% onder het gemiddelde van de 65 deelnemende landen. België staat daarmee op de 59^{ste} positie in de rangschikking in dalende orde van het percentage leerlingen die lezen voor hun plezier (OECD, 2010). Ook in het PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) van 2006 waren de attitudes voor lezen van de Vlaamse leerlingen eerder zwak. Het PIRLS-onderzoek analyseert de leesvaardigheid en leesattitude van leerlingen van het vierde leerjaar (9-jarigen). Slechts 38,00% van de leerlingen staat positief tegenover lezen (Boeren & Nicaise, 2011).

Naast deze resultaten komt in het PIRLS-onderzoek naar voor dat de positieve attitude tegenover lezen in het Vlaamse onderwijs weinig bevorderd wordt bij leerlingen. Ongeveer 61% van de leerlingen geeft aan wekelijks slechts drie uur leesvaardigheid te krijgen op school. In 12% van de gevallen krijgen leerlingen meer dan zes uur lezen. In andere West-Europese landen liggen deze percentages veel hoger. Een voorbeeld daarvan is Noorwegen, waar 44% van de leerlingen aangeeft wekelijks meer dan zes uur lezen te krijgen (Boeren & Nicaise, 2011). Bovendien wordt bij het leesonderwijs in Vlaanderen vooral nadruk gelegd op het verbeteren van de leesvaardigheden, ervaringen met betrekking tot geletterdheid en het verwerven van informatie. Het sociaal bewustzijn en het leesplezier zijn minder prioritair (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

Naar aanleiding van deze resultaten stelt het OVSG zich de vraag of Vlaamse leerlingen van 12 jaar graag lezen. De aandacht gaat vooral naar de rol van de leerkracht bij de ontwikkeling van leesmotivatie, de invloed van de bibliotheek op leesmotivatie en wat leerlingen doen met boeken. Om deze relaties te onderzoeken werden vragenlijsten afgenomen bij leerlingen en leerkrachten. De resultaten van deze vragenlijsten worden, naast de resultaten op de OVSG-toets, gerapporteerd in de OVSG-reader. Aan de hand van de resultaten op de leerlingen- en lerarenbevraging en de resultaten op de OVSG-toets van lezen zullen verschillende hypotheses geformuleerd worden.

Naast de OVSG-reader wordt tweejaarlijks de OVSG-wijzer ontwikkeld. Deze brochure wordt door het OVSG aan de scholen aangereikt ter ondersteuning van hun pedagogische werking. Een bepaald thema wordt hierin uitgediept en uitvoerig besproken. De OVSG-wijzer van 2013 reikt een kader en handvaten aan voor kwaliteitsvol leesonderwijs.

Samenwerken met het OVSG gaf de mogelijkheid om dit onderzoek vorm te geven met een grote dataset en rijke informatiebronnen. Bovendien gaf het hen de kans om hun onderzoek wetenschappelijk te onderbouwen door samenwerking met een studente van de Universiteit Gent.

2. LITERATUURSTUDIE

2.1. CONTEXT EN PROBLEEMSTELLING

In verschillende onderzoeken wordt aangegeven dat het onderzoek naar leesmotivatie prioritair moet zijn op de onderzoeksagenda (Gambrell, 1996; Gottfried, 1990; Miller & Meece, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Naast vaardigheden, speelt motivatie een grote rol bij lezen. Beide factoren kunnen de leesresultaten van leerlingen verhogen (Bogner, Raphael, & Pressley, 2002; Lens & Ulrich, 2009). Ongeacht de leesvaardigheden, zullen kinderen die niet gemotiveerd zijn, veel minder lezen. Goed ontwikkelde leesvaardigheden betekenen trouwens niet altijd dat kinderen lezen als 'leuk' beschouwen. Bovendien zet motivatie leerlingen aan tot actief problemen oplossen en volhouden bij moeilijke taken. Daarnaast zullen gemotiveerde leerlingen taken met plezier benaderen. Ze willen begrijpen en vaardigheden beheersen en zijn enthousiast en optimistisch (Stipek, 1996). Motivatie maakt vaak het verschil tussen oppervlakkig en diep lezen. Dit wil zeggen dat er een relatie is tussen leesmotivatie en het diep nadenken over teksten (Applegate & Applegate, 2010). Het is dus belangrijk stil te staan bij leesmotivatie en de manier waarop deze beïnvloed en verbeterd kan worden.

Verder blijkt uit onderzoek dat motivatie niet algemeen is, maar gezien moet worden als een domeinspecifiek construct (Gottfried, 1990; Pajares, 1996). Deze specificiteit hangt echter samen met de gehanteerde curriculumbenadering. Bij geïntegreerde curricula wordt minder rigide wordt vastgehouden aan vakkenopsplittingen. Daar is bijgevolg minder sprake van domeinspecifieke motivatie (Wigfield et al., 2004). Bij kinderen met een zwak hoger orde tekstbegrip, blijkt dat de leesmotivatie en de waarde die aan lezen gehecht wordt, meestal hoger is bij meisjes (Applegate & Applegate, 2010). In andere studies wordt aangetoond dat, ook zonder de conditie van tekstbegrip, meisjes zich competentere voelen en meer interesse tonen om te lezen (Pecjak & Kosir, 2008). Ook de sociaaleconomische status en etniciteit van de leerlingen speelt een rol bij de leesprestaties en leesmotivatie. Er blijken grote verschillen te zijn in de interesse van de leerlingen om te lezen. Uit onderzoek blijkt dat deze verschillen moeilijk weg te werken zijn door scholen (Verhoeven & Snow, 2001). De leesmotivatie hangt dus af van heel wat factoren: het leesmateriaal, het geslacht, de leeftijd, de sociaaleconomische status en de leeservaringen (Pecjak & Kosir, 2008; Verhoeven & Snow, 2001). Bovendien lezen leerlingen om verschillende redenen, hebben ze verschillende doelen en reageren ze op verschillende manieren op lezen (Cole, December 2002/Januari 2003). Daarmee moet rekening gehouden worden wil men de leesmotivatie van kinderen conceptualiseren, meten en verhogen.

Doordat in de onderzoeksliteratuur dergelijke nadruk gelegd wordt op het belang van motivatie, leidt het PISA-onderzoek van 2009 (OECD, 2010) tot bezorgdheid bij mensen uit de onderwijswereld. Daarin werd geconcludeerd dat Vlaamse vijftienjarigen niet lezen voor hun plezier. De vraag die het OVSG zich stelt is of Vlaamse twaalfjarigen ook niet gemotiveerd zijn om te lezen. Bovendien wil men dat iets gedaan wordt aan de lage leesmotivatie bij de Vlaamse jongeren. Er moet nagegaan worden of leraren een positieve invloed kunnen uitoefenen op de leesmotivatie van leerlingen uit de basisschool. Hoe deze positieve invloed teweeg gebracht kan worden en welke instructietechnieken daarvoor gebruikt kunnen worden, moet verder onderzocht worden.

Daarnaast is het belangrijk na te gaan welk effect leraren kunnen hebben op leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergrond. In Vlaanderen is er sprake van een beleid met betrekking tot Gelijke Onderwijs Kansen (GOK-beleid) (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, December 2005). Dit beleid schrijft enkele Gelijkekansenindicatoren voor, op basis waarvan bepaald wordt of er sprake is van een GOK-leerling of niet. Deze indicatoren zijn te vinden in 'Bijlage 2: De vijf gelijkekansenindicatoren'. Op basis van het percentage GOK-leerlingen kan een school extra omkadering krijgen om leerlingen beter te ondersteunen. Deze indeling zal verder gebruikt worden bij het onderzoek naar de verschillende effecten op basis van sociaaleconomische achtergrond.

2.2. ONDERZOEKSVRAGEN

De stijgende nadruk op het belang van een verhoogde leesmotivatie bij Vlaamse jongeren leidt tot curiositeit naar verder onderzoek. In het kader van deze masterproef is het echter niet mogelijk het volledige domein van leesmotivatie te onderzoeken. Daarom wordt hier een focus gelegd op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe is het gesteld met de leesmotivatie van twaalfjarigen in Vlaanderen?
 - o Is er een verschil in leesmotivatie tussen leerlingen van scholen met een verschillend GOK-percentage?
 - o Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en de leesprestaties?
- Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en lerarengedrag?
 - o Wat doen leraren om de leesmotivatie van leerlingen positief te beïnvloeden?
 - o Zijn de didactische praktijken verschillend in scholen met een verschillend GOK-percentage?
 - o Kan de didactiek van het leesonderwijs kinderen een toegevoegde waarde bieden in verband met leesmotivatie?

2.3. THEORETISCHE EN CONCEPTUELE BASIS

2.3.1. MOTIVATIE: EEN OMSCHRIJVING

Algemeen

Een mogelijke omschrijving voor motivatie is: 'het bewogen zijn om iets te doen, of een doel willen bereiken' (Ryan & Deci, 2000). Een gemotiveerde student kan omschreven worden als iemand die zich actief wil inzetten en engageren in zijn leerproces (Stipek, 1996). Meer specifiek is leesmotivatie een multidimensionele reeks doelen en overtuigingen die het leesgedrag sturen en die in positieve relatie tot elkaar staan (Pecjak & Kosir, 2008). Volgens Pecjak en Gradisar (2002, geciteerd in Pecjak & Kosir, 2008, p 147) is er sprake van verschillende motivationele aspecten die een individu stimuleren om te lezen. Deze aspecten geven betekenis aan het leesproces.

In het onderzoek naar motivatie zijn enkele belangrijke theorieën geformuleerd. Een daarvan is de attributietheorie van Fritz Heider uit de jaren 1950. Daarin wordt gesteld dat de manier waarop een student naar een academische situatie of resultaat kijkt, vorm krijgt door de oorzaken die hij/zij aan bepaalde gebeurtenissen geeft. Ligt deze oorzaak bij het individu zelf? Of legt de student deze oorzaak buiten zichzelf? Gelooft de student dat hij controle heeft over de situatie? (Levesque & Lowe, 1992, geciteerd in Lens & Ulrich, 2009, p.3). De leraar heeft een grote invloed op de attributie van leerlingen. Het is daarbij belangrijk dat de tijd en het werk die leerlingen in taken investeren, erkend worden.

Andere theorieën over motivatie worden door Stipek (1996) onderverdeeld in vier grote groepen:

1. In de bekrachtigingstheorie wordt ervan uitgegaan dat motivatie voor een bepaalde activiteit afhankelijk is van de bekrachting of straf die in het verleden voor een gelijkaardige activiteit gekregen werd (Stipek, 1996).
2. De cognitieve theorie gaat niet langer uit van het verleden, maar eerder van verwachtingen over bekrachtiging of straf in de toekomst. Bovendien zou in deze theorie de waarde van de uit te voeren taak belangrijk zijn voor de mate van motivatie. De cognitieve theorie kan gekoppeld worden aan de Expectancy-value theorie van Eccles (1983, geciteerd in Applegate & Applegate, 2010, p 226.). Daarin wordt gesuggereerd dat motivatie afhankelijk is van twee factoren. Enerzijds de mate waarin een individu verwacht dat hij succes zal hebben of zal falen bij een bepaalde activiteit. Anderzijds is de motivatie afhankelijk van de waarde die een individu geeft aan een bepaalde taak.
3. Intrinsieke motivatie-theorie is een derde theorie, waarover Stipek (1996) spreekt. Deze theorie gaat dieper in op de waarde die aan een bepaalde taak gegeven wordt. De 'Zelfdeterminatietheorie' van Edward L. Deci en Richard M. Ryan (1985) kan daaraan gekoppeld worden. Binnen deze theorie wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten motivatie, meer bepaald 'intrinsieke motivatie' en 'extrinsieke motivatie'. Dit onderscheid ontstaat op basis van de redenen of doelen van een actie. Lezers die intrinsiek gemotiveerd zijn, zullen lezen omdat ze de activiteit op zich interessant en leuk vinden. Het is een vrije keuze. Extrinsieke motivatie daarentegen impliceert druk van buitenaf (externe regulatie) of van binnenin de actor (geïntrojecteerde regulatie). Lezers die extrinsiek gemotiveerd zijn, zullen lezen omdat het opgelegd wordt of omdat ze er een beloning voor krijgen. De soort motivatie is niet inherent aan een persoon, maar ontstaat in de relatie tussen de persoon en de activiteiten die uitgevoerd (moeten) worden. Het is dus afhankelijk van de taak die ze moeten uitvoeren.
Verder heeft motivatie een invloed op de kwaliteit van ervaringen en de prestaties van leerlingen. Intrinsieke motivatie resulteert in leren van hoge kwaliteit en creativiteit. Bovendien zorgt het voor betere leesvaardigheden en blijvend lezen op lange termijn. Ook het leesbegrip is er positief mee gecorreleerd (Law, 2011b; OECD, 2010). Extrinsieke motivatie kan zorgen voor passiviteit, opgeven en vermijdingsgedrag (Stipek, 1996). Daarnaast zullen extrinsiek gemotiveerde leerlingen acties met tegenzin en zonder interesse uitvoeren, wat gepaard kan gaan met stress. Bovendien heeft extrinsieke motivatie een licht negatieve correlatie met leesbegrip (Law, 2011b). Bij geïdentificeerde motivatie zorgt extrinsieke motivatie echter voor bereidheid tot het uitvoeren van een taak door inzicht in het nut ervan. Daarbij is er sprake van een gevoel van keuze (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007).
4. De focus op doelen, is een laatste theorie. Daarin wordt benadrukt dat de reden om een bepaalde taak uit te voeren, even belangrijk is als het werk dat eraan besteed wordt. Oorzaken en gevolgen van verschillende redenen om een taak uit te voeren, worden daarbij onderzocht.

Specifiek: leesmotivatie

Waarom mensen lezen, kan zeer uiteenlopende verklaringen hebben. Er zijn zowel externe stimuli, bijvoorbeeld een leraar die leerlingen aanmoedigt om te lezen, als interne stimuli (Bakker et al., 2012). Bij deze laatste zijn er allerlei mogelijkheden. Kinderen kunnen gedreven worden om te lezen, omdat het hen bijvoorbeeld in aanraking brengt met levens van verzonnen karakters. Ze kunnen meevoelen met deze personages, het activeert de verbeeldingskracht van kinderen en ze worden ondergedompeld in een andere wereld. Bovendien kan de kennis over fictieve karakters leiden tot zelfreflectie en kennis over de wereld. Naast deze zaken kan lezen ook ontspannend, interessant of leerrijk zijn.

In het onderzoek van Ngandu (1981) wordt de leesmotivatie van leerlingen uit de lagere school ingedeeld in zes categorieën. Ten eerste lezen kinderen omdat ze dit nodig hebben op school. Ten tweede wordt er gelezen om kennis te verzamelen. Een derde categorie is het lezen voor de persoonlijke ontwikkeling en het zelf-concept. Ten vierde zorgt lezen voor plezier. Ten vijfde kan lezen leiden tot een gedeelde ervaring met familie of vrienden. Ten zesde waren er leerlingen die geen reden aangaven waarom ze lezen. Daarbij komen de twee eerste categorieën het meest voor bij de leerlingen. Een te grote nadruk op het verzamelen van kennis, kan in bepaalde situaties echter leiden tot vermijdingsgedrag ten opzichte van lezen (Ngandu, 1981). Verder blijkt uit het onderzoek dat er geen significante relatie is tussen de redenen waarom kinderen lezen en hun leesprestaties. Ook de relatie tussen geslacht en de beweegredenen om te lezen is niet significant.

In het onderzoek van Edmunds en Bauserman (2006) wordt eveneens bewezen dat kinderen vaak lezen omdat ze iets kunnen leren uit boeken. Dit komt overeen met de tweede categorie van Ngandu (1981). Andere zaken die door kinderen aangegeven worden als motiverend, zijn grappige of angstaanjagende boeken en boeken met veel prenten (Edmunds & Bauserman, 2006). Ook de invloed van verschillende actoren op de leesmotivatie wordt besproken. Uit het onderzoek blijkt dat familieleden, vooral moeders, een grote invloed hebben op de leesmotivatie. Naast familie, duiden leerlingen de leraar en zichzelf aan als stimulerende actoren om te lezen (Edmunds & Bauserman, 2006).

Motivatie en sociaaleconomische achtergrond

Al vanaf de eerste jaren in school komen sociaaleconomische verschillen in motivatie voor. Verschillen in vaardigheden op basis van sociaaleconomische achtergrond verschijnen echter nog vroeger (Arnold & Doctoroff, 2003). In het onderzoek van Verhoeven en Snow (2001) staat beschreven dat leesmotivatie en leesvaardigheden beïnvloed worden door sociaaleconomische achtergrond van leerlingen. Dit is echter niet het geval in de studie van Smith, Smith, Gilmore en Jameson (2012). Daar wordt de relatie tussen sociaaleconomische achtergrond en leesplezier niet gevonden. De relatie van sociaaleconomische achtergrond met leesvaardigheden wordt echter wel bevestigd (Smith, Smith, Gilmore, & Jameson, 2012).

Uit het PISA-onderzoek van 2009 wordt duidelijk dat er in België significante verschillen bestaan met betrekking tot de leesmotivatie van leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergrond. De landen worden gerangschikt op basis van het verschil in leesmotivatie van de 25% leerlingen met de hoogste sociaaleconomische status en 25% leerlingen met de laagste sociaaleconomische status. In deze rangschikking staat België op de vierde plaats, na Ierland, Duitsland en Frankrijk. Van de 25% leerlingen met de laagste sociaaleconomische status in België, leest 44,30% leerlingen voor het plezier.

Dit is in tegenstelling tot de 25% leerlingen met de hoogste sociaaleconomische status. Daarvan leest 68,40% voor het plezier, wat 24,10% meer is dan de leerlingengroep met de laagste sociaaleconomische status. Het gemiddelde verschil van de 65 deelnemende landen tussen het percentage leerlingen die lezen voor het plezier uit de hoogste en laagste sociaaleconomische status, bedraagt slechts 16,30%. Gemiddeld leest 55,60% van de leerlingen met de laagste sociaaleconomische status voor het plezier, in tegenstelling tot 71,90% van de leerlingen met de hoogste sociaaleconomische status (OECD, 2010).

Verder blijkt uit onderzoek dat het noodzakelijk is al vroeg in te grijpen, om zo de verschillen in vaardigheden en motivatie te minimaliseren. Daarbij is het essentieel regelmatig falen van de leerlingen tegen te gaan, om zo een daling in motivatie te vermijden. Een belangrijke rol is namelijk weggelegd voor attitudes tegenover falen en omgaan met frustraties (Smiley & Dweck, 1994, geciteerd in Arnold & Doctoroff, 2003). Daarnaast kunnen ook stereotypen een grote impact hebben bij het verminderen van de motivatie.

Naast de functie van de school en de leraar, is hier ook een belangrijke rol weggelegd voor het thuismilieu. Voorbeelden daarvan zijn het aantal boeken thuis, verwachtingen van ouders en gedrag van ouders tegenover onderwijs. Het thuismilieu ligt echter buiten het bestek van deze masterproef.

2.3.2. HOE KAN LEESMOTIVATIE BEVORDERD WORDEN DOOR DE LERAAR?

Inleiding

Voor leraren is het interessant na te gaan hoe de verschillende soorten motivatie bereikt en behouden kunnen worden. Ondanks het feit dat motivatie afhangt van overtuigingen, verwachtingen en gewoontes van de leerlingen, wordt dit ook grotendeels bepaald door de klascontext (Gambrell, 1996; Stipek, 1996). Naast ouders en medeleerlingen, heeft de leraar een grote invloed op de motivatie van zijn leerlingen (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996). Het is daarbij belangrijk dat leraren vooral de intrinsieke motivatie van leerlingen proberen te bevorderen.

Er zijn specifieke condities en instructiestrategieën die de kans op intrinsieke motivatie bij leerlingen verhogen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Een voorbeeld daarvan is het voorzien van situaties en structuren die zorgen voor een gevoel van competentie in combinatie met een gevoel van autonomie (Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). Het gevoel van competentie is afhankelijk van regelmatige feedback van de leraar en hangt samen met de constructie van het ervaren van succes (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007). Een belangrijk aandachtspunt bij het gevoel van competentie is de attributie die leerlingen geven aan succes of falen. Ook dit is afhankelijk van de feedback die de leraar geeft. Voor het bekomen van het gevoel van autonomie is het belangrijk dat leerlingen aanvoelen dat ze controle hebben over eigen gedrag, of dat deze controle gedeeld wordt met de leraar. Dit kan bereikt worden door het bieden van optimale uitdagingen en (positieve) constructieve feedback. Ook het bieden van keuze uit verschillende mogelijkheden kan de intrinsieke motivatie verhogen (Bogner et al., 2002; Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). Deze keuze kan gaan over het kiezen van leesmateriaal, maar ook keuzemogelijkheden met betrekking tot bepaalde subtopics om te lezen, of teksten over een bepaald onderwerp en de keuze van een partner om samen te lezen (Guthrie et al., 2007).

Ook leraren die focussen op de interesse van de leerlingen, leerlingen actief laten participeren en vrijheid van expressie toelaten, zullen een positieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Skinner & Belmont, 1993). Er zijn eveneens strategieën die moeten vermeden worden door de leraar. Deci en Ryan (2000) beschrijven enkele onderzoeken waarin wordt aangetoond dat extrinsieke beloningen, bedreigingen, deadlines, richtlijnen, controle en competitie zorgen voor een verlaging van de intrinsieke motivatie. Daardoor zullen leerlingen negatieve gevoelens ontwikkelen tegenover lezen en zich minder inzetten voor klasactiviteiten en schoolwerk (Assor et al., 2002; Vansteenkiste et al., 2007).

Een leraar kan echter niet altijd verwachten van zijn leerlingen dat ze intrinsiek gemotiveerd zijn (Bronphy, 1998, geciteerd in Wigfield et al, 2004, p.301.). Er bestaat echter een goede plaatsvervanger voor intrinsieke motivatie, namelijk geïntrojecteerde regulatie. Dit is een vorm van extrinsieke motivatie, waarbij leerlingen vrijwillig een taak uitvoeren door inzicht in het nut ervan. De internalisatie en integratie van waarden en gedragsregulatie moeten daarbij bevorderd worden door leraren (Deci & Ryan, 1985). Dit zorgt voor een meer kwalitatieve inzet, betere prestaties, meer volharding en positieve zelfperceptie van de leerlingen. Door leerlingen te tonen dat ze gerespecteerd worden en dat de leraar om hen geeft, kan de internalisatie van waarden bevorderd worden. Doelen zullen bovendien sneller opgenomen en nagestreefd worden wanneer de leerlingen deze begrijpen. Het is daarenboven belangrijk dat ze het nut, het belang en de waarde van deze doelen inzien en deze kunnen en willen bereiken. Ook het ondersteunen van autonomie faciliteert de internalisatie. Controlerend lerarengedrag, zoals het geven van kritiek, en controlerende taal, zoals 'moet'-statements, moeten vermeden worden (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2007).

Verschillende onderzoeken tonen aan dat leesmotivatie sterk beïnvloed wordt door de ervaringen die kinderen opdoen in school (Stipek, 1996) en door de activiteiten van de leraar (Gambrell, 1996; Pecjak & Kosir, 2008). De focus van motivatie zou doorheen de schooljaren veranderen bij leerlingen (Nolen, 2007). Bovendien wordt in verschillende onderzoeken aangetoond dat de motivatie voor schooltaken en lezen verlaagt wanneer kinderen ouder worden (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; McKenna & Kear, 1990; Pecjak & Kosir, 2008; Smith et al., 2012; Stipek, 1996). Dit is te wijten aan meer evaluatiemomenten, een verhoogd begrip van prestaties en de vergelijking met leeftijdsgenoten. Deze elementen kunnen het gevoel van competentie verlagen. De daling in motivatie kan echter tegengewerkt worden door verschillende motiverende instructiestrategieën van de leraar (Bogner et al., 2002; Law, 2011b) of een verandering in instructiepraktijken (Wigfield et al., 2004).

Instructiestrategieën: algemeen

Er zijn verschillende strategieën die leraren kunnen toepassen om de leesmotivatie en de inzet van de leerlingen te verhogen. Dit zijn strategieën met betrekking tot de manier van lesgeven, de inhoud van de lessen, de communicatie, het lerarengedrag die een positief zelfbeeld bij de leerlingen ontwikkelt en het beheer van de klas (Bogner et al., 2002). Essentieel daarbij is dat de leraar ervoor zorgt dat leerlingen positieve leeservaringen opdoen (Bakker et al., 2012). Bogner en anderen (2002) tonen een duidelijk verband aan tussen de motivatie van leerlingen en de strategieën van de leraar om deze motivatie te verhogen.

De meest gemotiveerde leerlingen zijn te vinden in klassen waar meervoudige, simultane motiverende instructie geobserveerd wordt. Dit wil zeggen dat meerdere motiverende instructiestrategieën tegelijk worden aangewend door de leraar. Dit is noodzakelijk om tegemoet te komen aan de noden van de verschillende leerlingen (Cole, December 2002/Januari 2003). De leraar moet proberen responsief te zijn voor de persoonlijke voorkeuren van de verschillende leerlingen en op basis daarvan verschillende motivatiestrategieën gebruiken.

Ook Guthrie en Cox (2001) geven aan dat een veelheid aan processen de klascontext vorm geeft. Daarbij moeten verschillende condities geïntegreerd, voldoende lang en simultaan voorkomen om het beoogde resultaat te bereiken. Leerdoelen moeten geïntegreerd zijn met de opdrachten die leerlingen krijgen en de sfeer die in de klas aanwezig is (Guthrie & Cox, 2001). Verder moet de inhoud van de lessen geïntegreerd zijn en cumulatief over tijd, in plaats van gefragmenteerd en over onafhankelijke onderwerpen (Guthrie et al., 2007). Er moet bovendien een duidelijke samenhang en structurering zijn tussen de lessen en tussen de teksten die gelezen worden. Op die manier kunnen verschillende doelen bereikt worden. Ten eerste zal een beter begrip bekomen worden. Ten tweede kunnen de leerlingen de informatie linken aan hun kennis en ervaringen. Ten derde kunnen leerlingen hun vooruitgang waarnemen. Ten vierde zal er een hogere leesmotivatie zijn.

Het onderzoek van Cole (December 2002/Januari 2003) beschrijft vanuit vier case-studies verschillende factoren, die door twee of meer leerlingen aangegeven worden als motiverend (Cole, December 2002/Januari 2003, p. 331):

- leesdoelen die door de leerlingen zelf opgesteld worden (2 leerlingen);
- leesactiviteiten gerelateerd aan activiteiten in de klas (2 leerlingen);
- verbinding tussen lezen en het echte leven (2 leerlingen);
- verbinding tussen lezen en schrijven (3 leerlingen);
- zelfexpressie door middel van schrijven (3 leerlingen);
- sociale component van de leesactiviteit, samen met peers (2 leerlingen);
- boeken met verschillende hoofdstukken (3 leerlingen);
- specifieke onderwerpen of boeken, zoals non-fictie (3 leerlingen).

Het is belangrijk dat leraren beseffen dat de motiverende instructietechnieken die ze aanwenden afhankelijk zijn van hoe ze naar hun leerlingen kijken. Wanneer ze denken dat hun leerlingen reeds gemotiveerd zijn, zullen ze andere technieken gebruiken dan wanneer ze denken dat dit niet het geval is (Nolen & Nicholls, 1994, geciteerd in Rueda, Au, & Choi, 2004). Het probleem is dat leraren niet altijd weten in welke mate hun leerlingen gemotiveerd zijn (Rueda, Au, & Choi, 2004). Daarnaast zijn leraren vaak niet op de hoogte van de beweegredenen van de leerlingen (Ngandu, 1981). Rueda, Au en Choi (2004) tonen aan dat de percepties van de leraar met betrekking tot de leesmotivatie van zijn leerlingen significant verschillen van wat de leerlingen zelf aangeven. Dit kan resulteren in gebruik van ongepaste instructiestrategieën. Bovendien zijn de percepties van de leraar afhankelijk van de resultaten van de leerlingen. Toch bewijzen Rueda, Au en Choi (2004) dat leerlingen met goede resultaten niet significant verschillen van leerlingen met minder goede resultaten wat motivatie betreft.

Ook Stichting Lezen (2012) heeft een lijst met acht succesfactoren voor leesbevordering (Bakker et al., 2012). Deze factoren worden opgedeeld in de volgende categorieën: leesomgeving, werkvormen en didactische aanpak. Bij de leesomgeving wordt een nadruk gelegd op het boekenaanbod, de ondersteunende rol van professionals, de stimulerende rol van ouders en vrienden en tijd en aandacht om te lezen. De werkvormen bestaan uit voorlezen, vrije tijd en praten over boeken. Ten slotte is het bij de didactische aanpak belangrijk oog te hebben voor differentiatie.

Instructiestrategieën: enkele voorbeelden

Hoewel het bijdraagt aan de leesmotivatie van leerlingen, is het ontwikkelen van betere leesvaardigheden vaak onvoldoende (Pecjak & Kosir, 2008). Om het volledige leespotentieel te bereiken moeten kinderen ook ondersteund worden in het ontwikkelen van een 'liefde' voor lezen (Gambrell, 2011; Powel-Brown, 2006). Dit is niet mogelijk door de leerlingen traditionele boekbesprekingen te laten schrijven. Het is noodzakelijk dat kinderen originele en uitdagende projecten mogen uitwerken rond het gelezen boek. Lezen moet voorgesteld worden als een leuke, interessante, bruikbare, informatieve bezigheid, met boeiende teksten en activiteiten (Nolen, 2007). Enkele voorbeelden van activiteiten om de motivatie voor lezen aan te wakkeren, zijn de volgende (Powel-Brown, 2006).

1. Literatuercirkels

Bij activiteiten zoals literatuercirkels speelt het sociale aspect van taal en communicatie een grote rol (Powel-Brown, 2006). Ondanks het feit dat lezen op zich door velen als een asociale bezigheid gezien wordt, kan het verschillende sociale activiteiten op gang brengen. Lezen kan en moet met andere woorden een context voor sociale interactie zijn (Cole, December 2002/Januari 2003; Nolen, 2007). Mogelijke sociale activiteiten die de leesmotivatie van leerlingen kunnen verhogen zijn: ideeën delen met medeleerlingen en de leraar, samen betekenis geven, praten over boeken, over lezen en over verbanden die gelegd worden, elkaar vragen stellen over de hoofdthema's van boeken, elkaar boeken aanraden en samen boeken lezen (Gambrell, 2011; Law, 2011b; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Door kleine groepsdiscussies en literatuercirkels kunnen deze activiteiten vormgegeven worden. Op die manier treden de leerlingen in interactie met elkaar en met de leraar en met de teksten die ze lezen. Vrienden en medeleerlingen zijn, naast familieleden en de leraar, een belangrijke bron van inspiratie bij het lezen van boeken (Edmunds & Bauserman, 2006). Hoe meer kinderen in contact komen met boeken via vrienden, hoe meer boeken ze zullen lezen (Gambrell, 1996). Bovendien is het noodzakelijk leerlingen regelmatig gevoelens, ideeën en meningen te laten uiten over gelezen boeken (Cole, December 2002/Januari 2003). Dergelijke activiteiten komen echter niet veel voor in het Vlaamse onderwijs (Mullis et al., 2007). Dit blijkt uit het PIRLS-onderzoek van 2006. Slechts 52% van de leerlingen geeft aan wekelijks met medeleerlingen te mogen praten over hetgeen ze lezen. In de meerderheid van de deelnemende landen ligt dit percentage stukken hoger. Dit is in tegenstelling tot 85% van de leerlingen die aangeeft een mondelinge samenvatting te moeten geven, of mondeling vragen te moeten beantwoorden over de tekst. Ook het schrijven over het gelezen boek komt bij 85% van de leerlingen naar voor. Deze laatste resultaten liggen in lijn met de andere deelnemende landen.

Bij dergelijke instructiemethoden speelt de leraar een grote rol. Deze moet de coöperatieve leeractiviteiten in de klas structureren en zelf model staan voor de leerlingen (Gambrell, 1996; Law, 2011b). De leraar moet eigen leeservaringen delen en de waarde van lezen benadrukken (Gambrell, 1996). Gepaste feedback, ondersteuning, structureren en begeleiding zijn bovendien noodzakelijk voor het bereiken van succesvolle samenwerking tussen leerlingen (Law, 2011b). Het is de bedoeling dat productief gewerkt kan worden door samen aan de slag te gaan. Daarbij moet sprake zijn van zowel groepsverantwoordelijkheid, als individuele verantwoordelijkheid. Bij succesvolle samenwerking zullen leerlingen zich verbonden voelen met hun teamleden. Dit zorgt ervoor dat ze meer uitdagende taken aandurven (Wentzel, 2005, geciteerd in Guthrie et al., 2007, p.243). Naast samenwerking tussen leerlingen, is één-op-één-interactie tussen leerlingen en de leraar belangrijk (Bogner et al., 2002).

2. Luidop lezen

Voorlezen is de activiteit waarmee de leessocialisatie begint (Bakker et al., 2012). Luidop lezen is bovendien een strategie die de leraar kan toepassen om de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 2011; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Daarbij zijn twee mogelijkheden: de leraar leest luidop, of de leerlingen lezen luidop. Wanneer de leraar voorleest fungeert hij als model (Gambrell, 1996). Dit kan de leerlingen boeien. Op die manier leren ze verhalen appreciëren. Bovendien wordt lezen meer gewaardeerd, lezen de leerlingen meer en zijn ze meer geïnteresseerd in lezen. Tijdens het voorlezen kunnen vragen gesteld worden. Deze vragen kunnen betrekking hebben op gebeurtenissen in het verhaal of het vervolg van de tekst. Zo kan in interactie getreden worden met de tekst. Na het voorlezen kunnen de leerlingen curieus gemaakt worden om zelf verder te lezen om zo het einde van het verhaal te ontdekken. Taken, zoals deze, zullen de leesmotivatie verhogen door de nieuwsgierigheid te stimuleren (Law, 2011b).

Het hoeft echter niet altijd de leraar te zijn die voorleest. Ook het luidop lezen van leerlingen in groep is motiverend (Law, 2011b). Bij teksten waarin veel dialoog voorkomt kunnen de leerlingen rollen op zich nemen en voorlezen. Zo wordt een 'lezers theater' opgevoerd. Wanneer dagelijks voorgelezen wordt door de leraar en de leerlingen, zullen leerlingen het belang en dagelijks gebruik van lezen inzien (Pecjak & Kosir, 2008).

Het voorleesgedrag in Vlaanderen werd onderzocht in de PIRLS-studie van 2006 (Mullis et al., 2007). Zowel leraren, als leerlingen werden bevraagd. 42% van de leraren geeft aan dagelijks voor te lezen. Daarnaast zegt 61% van de leraren dat de leerlingen elke dag luidop lezen. Dit is in tegenstelling tot wat de leerlingen zelf zeggen. Slechts 9% van de leerlingen duidt aan dagelijks voor te lezen in de klas. De antwoorden omtrent het zelfstandig lezen van de leerlingen komen meer overeen. Ongeveer 60% van de leraren en 62% van de leerlingen zegt dat de leerlingen dagelijks zelfstandig lezen (Mullis et al., 2007).

3. Selectie van goede boeken

Hoewel leesmotivatie verhoogd wordt door het aanbieden van de kans om zelf een boek uit te kiezen (Bogner et al., 2002; Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 1996, 2011; Pecjak & Kosir, 2008; Ryan & Deci, 2000), is het soms noodzakelijk dat de leraar zijn leerlingen helpt bij het kiezen van boeken (Gambrell, 2011).

Het aanbieden van vrije keuze van wat gelezen wordt, is vooral belangrijk bij oudere leerlingen (Pecjak & Kosir, 2008). Bij jongere leerlingen kan de keuze beperkt worden tot een selectie van gepaste teksten. Door kinderen nog altijd een mogelijkheid te geven om zelf te kiezen, zullen ze zich meer inzetten om het leesmateriaal te begrijpen. Wanneer in de klas toegang is tot een rijk aanbod aan boeken zal de ontwikkeling van literaire geletterdheid bevorderd worden bij leerlingen (Bakker et al., 2012; Cole, December 2002/Januari 2003).

Ook Stichting Lezen (2012) duidt op het belang van een divers boekenaanbod (Bakker et al., 2012). Dit kan gaan van tijdschriften of kranten tot non-fictie en fictieboeken. Toch blijkt uit verschillende bronnen dat fictieboeken de meest positieve invloed hebben op de leesvaardigheden van leerlingen (Bakker et al., 2012). Het divers aanbod aan boeken is niet alleen in de klas belangrijk, maar ook bij de kinderen thuis (Bakker et al., 2012). Ouders hebben namelijk een zeer grote invloed op de leesattitudes van kinderen (Edmunds & Bauserman, 2006).

De aanwezigheid van boeken in de klas is echter niet voldoende. Er moet ook iets gedaan worden met de boeken (Gambrell, 1996). De leraar kan bijvoorbeeld vragen stellen bij de te lezen teksten. Het doel van deze vragen is om de leerlingen bezig te houden en hun voorkennis te activeren. Kinderen houden ervan boeken te lezen waarover ze al iets weten (Gambrell, 1996). Een andere optie is de leerlingen zelf vragen laten opstellen. Op die manier zullen ze de teksten meer onderzoeken en dieper lezen (Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H. en anderen, 2004, geciteerd in Law, 2011b, p. 74). Verder vinden leerlingen lessen die verbonden worden met het echte leven, buiten de klas, zeer interessant. Op die manier erkennen ze het doel van de les (Assor et al., 2002; Cole, December 2002/Januarie 2003). Ook wanneer lezen aan (wetenschaps)activiteiten gekoppeld wordt, kan de leesmotivatie verhogen. Dit zorgt voor nieuwsgierigheid om nieuwe dingen te leren uit boeken en plezier in het vinden van nuttige informatie uit boeken (Guthrie et al., 2007). Een leraar die zijn passie en enthousiasme voor lezen uitstraalt en die lezen hoog in waarde schat, zal bovendien zorgen voor meer leesmotivatie bij de leerlingen (Gambrell, 1996). Ook wanneer ouders betrokken worden in het ondersteunen van het lezen van hun kind kan de leesmotivatie bevorderd worden. (Bogner et al., 2002; Powel-Brown, 2006).

4. Identificatie met boeken

Leerlingen moeten de relatie zien tussen wat ze lezen en hun eigen leven. Op die manier zullen ze meer betrokken worden in het begrijpen van de tekst. De leraar kan de leerlingen helpen bij het inzien van en het reflecteren over deze relaties (Gambrell, 2011). Stichting Lezen (2012) duidt daarbij op het belang van boeken die aansluiten bij de levensfase en het leesniveau van de leerlingen (Bakker et al., 2012). Door een grote variëteit aan boeken en verschillende teksttypes aan de leerlingen voor te stellen en aan te bieden wordt het mogelijk dat alle leerlingen zich kunnen identificeren met een bepaald boek (Powel-Brown, 2006). Dit gaat zowel over identificatie met de personages, als met de situaties of met de informatie uit de tekst. Daardoor zullen de leerlingen ook de waarde en het belang van lezen inzien (Gambrell, 2011). Om deze rijke variëteit aan leesmateriaal te bereiken, is een leraar nodig die zelf veel leest, die boeken kent, die zijn leerlingen kent en om hen geeft (Bogner et al., 2002; Gambrell, 1996; Manzo&Manzo, 2000, geciteerd in Powel-Brown, 2006, p.88).

Belangrijk daarbij is dat het gaat om goede kinderboeken over onderwerpen die de leerlingen interessant of aantrekkelijk vinden (Cole, December 2002/Januari 2003; Edmunds & Bauserman, 2006; Law, 2011b; Nolen, 2007).

5. Relevant maken van lezen

Wanneer lezen relevant en aantrekkelijk gemaakt wordt, zullen de leerlingen de taak als belangrijk en 'de moeite waard' bestempelen (Assor et al., 2002). Dit zal de intrinsieke motivatie van leerlingen ten goede komen (Guthrie et al., 2007). Ook het gebruik van teksten die aansluiten bij de voorkennis en ervaringen van de leerlingen, zullen zorgen voor een verhoging van de intrinsieke leesmotivatie (Guthrie et al., 2007). Het is bovendien noodzakelijk dat leerlingen begrijpen wat en waarom ze lezen (Gambrell, 2011; Powel-Brown, 2006). Lezen kan gezien worden als een bron van informatie of een taak in de klas, maar ook als een bron van plezier en een aanzet tot sociale interactie (Edmunds & Bauserman, 2006; Nolen, 2007). Leerlingen moeten soms echter geholpen worden bij het inzien van de waarde en betekenis van een leestaak om zo de leesmotivatie te verhogen. Dit kan bereikt worden door het geven van constructieve, ondersteunende feedback.

Kinderen zijn bovendien meer gemotiveerd wanneer de leestaak relevant is voor hun leven, of wanneer ze in klas tijd krijgen om te lezen (Cole, December 2002/Januari 2003; Gambrell, 2011; Nolen, 2007; Pecjak & Kosir, 2008). Deze tijd kan beginnen met korte lestijden, bijvoorbeeld 10 minuten, en kan later uitgebreid worden. Het is daarbij belangrijk dat leerlingen in een rustige omgeving vrij kunnen lezen (Bakker et al., 2012). In de PIRLS-studie van 2006 blijkt echter dat leerlingen in Vlaanderen weinig tijd krijgen om in de klas te lezen. Dit gaat bij de meeste leerlingen over een maximum van drie uur per week (Boeren & Nicaise, 2011). Het vrij lezen in de klas creëert echter een natuurlijke context voor de leerlingen om te lezen en om over de gelezen boeken te praten met medeleerlingen. Op die manier wordt een gewoonte van inzet in lezen en een leescultuur aangeleerd. Bovendien voelen leerlingen, die in klas tijd krijgen om te lezen, zich competent. Dit resultaat is te wijten aan de uitbreiding van de woordenschat en de training van de leesvaardigheid (Pecjak & Kosir, 2008). Mol (2010) beschrijft een positieve spiraal tussen de leesattitude, het leesgedrag en de leesvaardigheid. Dit wil zeggen dat iemand die graag leest, meer zal lezen, waardoor zijn leesvaardigheden zullen verbeteren. Dit zal resulteren in meer zelfvertrouwen bij de lezer. Daaruit volgt een positievere attitude tegenover lezen, wat op zijn beurt weer leidt tot meer lezen (Bakker et al., 2012). Daarbij moet echter opgemerkt worden dat deze spiraal negatief werkt voor kinderen die moeite hebben met lezen. Dit zorgt voor een groeiende kloof tussen goede en minder goede lezers.

Een andere belangrijke factor om het lezen aantrekkelijk te maken is uitdaging (Law, 2011b). Daarbij is het belangrijk er rekening mee te houden dat deze uitdagende taken bereikbaar moeten zijn. Dit wil zeggen: niet te gemakkelijk, maar ook niet overdreven moeilijk. Cognitieve theorieën tonen namelijk aan dat de verwachtingen met betrekking tot succes en de perceptie van controle laag liggen bij te moeilijke taken. Dit is in tegenstelling tot te gemakkelijke taken, waarbij leerlingen aannemen dat deze opgelost kunnen worden zonder moeite. Dit resulteert in een laag gevoel van competentie of voldoening (Stipek, 1996). Moeilijke taken kunnen echter wel opgedeeld worden in bereikbare subdoelen. Dit zal ervoor zorgen dat leerlingen deze toch als haalbaar en uitdagend zien.

Deze activiteiten op zich zijn echter niet voldoende. Cognitieve ondersteuning van de leraar is een belangrijke variabele in het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen (Law, 2011a, 2011b). Daarbij is het essentieel dat leraren gedifferentieerd te werk gaan. Voor verschillende leerlingen is een verschillende ondersteuning noodzakelijk (Bakker et al., 2012). In de studie van Law (2011b) wordt deze ondersteuning opgedeeld in het aanbieden van uitdagingen, het uitlokken van nieuwsgierigheid, de betekenis van de taken voor het echte leven, de mate van autonomie en de erkenning die leraren aan hun leerlingen geven. Dergelijke cognitieve ondersteuning kan er bovendien voor zorgen dat het leesbegrip van leerlingen verhoogt en dat ze controle krijgen over het eigen lezen. Dit zorgt er op zijn beurt voor dat leerlingen actief betrokken worden bij het lezen (Bogner et al., 2002).

Naast strategieën van de leraar is het belangrijk ook de sociale context mee te nemen in het onderzoek naar motivatie (Nolen, 2007). Een positieve sociale omgeving waarin leerlingen in interactie kunnen treden met elkaar verhoogt de motivatie (Law, 2011a; Lens & Ulrich, 2009). Deze sociale context en de gevolgen die daarin aan lezen gegeven worden, kunnen bovendien een grote rol spelen in de betekenis die aan lezen gegeven wordt. Een voorbeeld daarvan is het gewicht en de waarde die aan de verschillen in vaardigheden tussen de leerlingen gehecht worden. De hoeveelheid hulp en ondersteuning die kinderen ontvangen (van de leraar of medeleerlingen) en/of geven, heeft daarbij ook een belangrijke plaats. Kinderen die altijd hulp ontvangen en deze nooit geven, krijgen een gevoel van incompetentie. Andere contextfactoren die bijdragen tot leesmotivatie zijn de structuur van de klas, de ondersteuning die de leraar geeft en de keuzevrijheid en autonomie die leerlingen krijgen.

Instructiestrategieën: Concept Oriented Reading Instruction

In verschillende onderzoeken wordt de invloed van allerlei instructiestrategieën op leesmotivatie onderzocht. Een instructiestrategie die regelmatig terugkomt, is 'Concept Oriented Reading Instruction' (CORI) (Guthrie & Cox, 2001; Guthrie et al., 2009; Guthrie et al., 2007; Law, 2011a; Wigfield et al., 2004). De strategie wil de intrinsieke motivatie van leerlingen verhogen. Op die manier moet het begrijpend lezen verbeteren en zullen leerlingen lezen minder vermijden. De nadruk ligt op de mate waarin leerlingen curieus zijn en hun inzet in lezen (Guthrie et al., 2007). Met 'de inzet in lezen' worden de volgende zaken bedoeld:

1. Motivatieprocessen
(intrinsieke motivatie, gevoel van zelfwaarde en sociale disposities voor interactie)
2. Cognitieve strategieën
(gebruik van strategieën en voorkennis)
3. Gedragsmatigheden
(deelname aan taken, moeite, frequent lezen voor plezier en om te leren)

De verhoging van de motivatie die via CORI bereikt wordt, is te wijten aan vier zaken. Ten eerste worden effectieve leesstrategieën aangeleerd. Dit gebeurt via modelling, ondersteuning en begeleiding door de leraar. Ook in de studie van Pecjak en Kosir (2008) wordt aangetoond dat het aanleren van effectieve leesstrategieën de leesmotivatie van leerlingen verhoogt. Ten tweede zorgt de verbinding van interessante teksten met een bepaald doel en bepaalde wetenschapsactiviteiten voor deze verhoging (Guthrie & Cox, 2001). Het feit dat lezen verbonden wordt met de voorkennis van de leerlingen en ervaringen uit het echte leven werkt zeer motiverend. Ten derde krijgen leerlingen keuzes aangeboden.

Deze bevordering van de autonomie heeft een positieve invloed op de leesmotivatie. Ten vierde krijgen de leerlingen de kans om samen te werken met medeleerlingen. Ondanks de vele positieve resultaten van CORI moet opgemerkt worden dat bij sommige leerlingen een daling in motivatie vastgesteld wordt. Wanneer dit het geval is, dalen ook de vaardigheden voor begrijpend lezen (Guthrie & Cox, 2001).

Bij CORI is het belangrijk dat de volgende condities voor de klascontext simultaan nagestreefd worden: doelen duidelijk stellen, ervaringen opdoen, integratie van wetenschapsactiviteiten, gebruik van verschillende bronnen, autonomie ondersteunen, keuze geven aan leerlingen voor bepaalde subtopics, cognitieve strategieën aanleren, voorzien in een positieve sociale structuur, samenwerkend leren en evaluatie rekening houdend met de context (Guthrie & Cox, 2001; Wigfield et al., 2004). Veel van de motiverende instructiepraktijken aangegeven bij CORI kunnen ook elders toegepast worden.

Een voorbeeld van een onderzoek naar het effect van CORI is dat van Wigfield et al. (2004). Daarin wordt CORI tegenover 'Strategy Instruction' (SI) geplaatst om de effecten op de leesmotivatie van kinderen na te gaan. Beide vormen van instructie leren kinderen verschillende strategieën aan, om te begrijpen wat gelezen wordt. De resultaten tonen aan dat CORI een significant positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie en het gevoel van zelfwaarde van de leerlingen, maar SI niet. De verhoogde motivatie in de CORI-conditie wordt ook in andere studies bevestigd (Guthrie & Cox, 2001). De hoeveelheid dat kinderen lezen, verhoogt echter in beide condities (Wigfield et al., 2004). Dit resultaat zou op lange termijn vooral in de CORI-conditie standhouden door de verhoogde intrinsieke motivatie.

Instructiestrategieën bij leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergrond

Er bestaat heel wat literatuur over instructiestrategieën en over sociaaleconomische achtergrond. Toch is het moeilijk recente literatuur te vinden over motiverende instructiestrategieën in situaties met leerlingen van verschillende sociaaleconomische achtergrond.

Algemene factoren, die de motivatie van leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus kunnen ondermijnen, zijn: vooroordelen, discriminatie en voortdurend falen van de leerlingen. Leraren moeten deze proberen vermijden en bovendien omgaan met angst en teruggetrokkenheid van leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus. Daarnaast zal het de motivatie ten goede komen wanneer leraren meer nadruk leggen op leren dan op prestaties. Ook moet er meer aandacht zijn voor het proces dan voor het resultaat. De moeite die leerlingen doen moet erkend worden in plaats van de intelligentie te benadrukken (Arnold & Doctoroff, 2003). Het is bijvoorbeeld belangrijk dat het begrijpen van de tekst en de kennis die men opdoet als doel wordt gesteld, in plaats van het invullen van een test van begrijpend lezen (Guthrie et al., 2007).

3. ONDERZOEKSDESIGN

3.1. VERANTWOORDING KEUZE

In samenspraak met het OVSG werd gekozen om gebruik te maken van twee technieken voor dataverzameling: een vragenlijst en de OVSG-toets. Deze twee technieken leveren zowel kwalitatieve als kwantitatieve data op. Dit zorgt ervoor dat er sprake is van een mixed-method onderzoek. Met de rijke dataset zullen de onderzoeksvragen in de diepte bestudeerd en beantwoord kunnen worden.

3.2. STEEKPROEF

Aangezien het onmogelijk was gegevens uit de hele populatie, alle leerlingen uit het zesde leerjaar van het OVSG, te verzamelen, moest een steekproef getrokken worden. Om een representatieve steekproef te bekomen, moesten 1200 leerlingen bevraagd worden (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004). Dit komt neer op 9,30% van de 12896 leerlingen van het zesde leerjaar. De deelnemende scholen werden verdeeld in GOK-zones (Zone A-E). Deze zones werden bepaald op basis van een eigen classificatie gebaseerd op het beleid van de Gelijke Onderwijs Kansen (GOK-beleid). Er werd nagegaan hoeveel procent leerlingen van de school voldoen aan de gelijkekansenindicatoren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, December 2005). Op die manier werd aan de school een bepaalde GOK-zone toegekend en kon nagegaan worden hoeveel leerlingen in elke GOK-zone zitten. Ook daarvan werd telkens 9,30% genomen (zie Tabel 1

GOK-zones en leerlingenaantallen). Naast het totale aantal leerlingen was het ook belangrijk een representatieve steekproef te hebben wat geslacht betreft. In totaal werden 568 jongens en 536 meisjes bevraagd.

Tabel 1
GOK-zones en leerlingenaantallen.

GOK-zone van de school	Totaal aantal leerlingen	9,30% van het totaal aantal leerlingen	Bereikte aantal leerlingen
Zone A (10% GOK-leerlingen)	627 leerlingen	59 leerlingen	90 leerlingen
Zone B (10-25% GOK-leerlingen)	6411 leerlingen	596 leerlingen	437 leerlingen
Zone C (25-50% GOK-leerlingen)	4610 leerlingen	430 leerlingen	452 leerlingen
Zone D (50-75% GOK-leerlingen)	741 leerlingen	68 leerlingen	63 leerlingen
Zone E (>75% GOK-leerlingen)	507 leerlingen	50 leerlingen	62 leerlingen
Totaal	12896 leerlingen	1203 leerlingen	1104 leerlingen

De elf adviseurs van het OVSG zijn verspreid over heel Vlaanderen. Elk zijn ze verantwoordelijk voor een aantal scholen in hun regio. Alle 423 OVSG-scholen die deelnemen aan de OVSG-toets, hebben een adviseur.

De adviseurs kozen elk een aantal scholen van hun regio uit, om leerlingen van het zesde leerjaar te bevragen. Hierbij werd rekening gehouden met de zones en het aantal leerlingen per zone.

In het totaal werden 64 scholen bevestigd. Voor de keuze van scholen kunnen we spreken van een selecte steekproef, meer bepaald een clustersteekproef (Saunders et al., 2004). We kunnen besluiten dat de steekproef representatief is voor de Vlaamse regio's, de zones en de deelnemende scholen.

In de gekozen scholen werden telkens een aantal leerlingen van het zesde leerjaar bij het onderzoek betrokken. Deze werden at random toegewezen. De leerlingenaantallen voor de verschillende GOK-zones zijn te vinden in Tabel 1. In totaal werden de volgende gegevens van 1104 leerlingen verzameld: de leesresultaten op de OVSG-toets (1) en de bevestiging rond motivatie (2). Er is sprake van een tekort van 99 leerlingen. Daarbij moet echter opgemerkt worden dat het vooropgestelde aantal van 1203 leerlingen een ruwe schatting was. Wegens tijdgebrek bleek het echter niet mogelijk dergelijk aantal leerlingen te bevragen. Gezien het grote aantal respondenten blijft de steekproef, ook met het tekort van een honderdtal leerlingen, representatief.

3.3. INSTRUMENTEN

Van de deelnemende leerlingen werd een OVSG-toets afgenomen (kwantitatieve gegevens). Deze toets wordt jaarlijks ontwikkeld door de toetsgroep van het OVSG. Daarnaast werden de leerlingen bevestigd aan de hand van een vragenlijst (kwalitatieve gegevens) inzake leesmotivatie (Bijlage 1: Leerlingenbevestiging). Deze vragenlijst werd ontwikkeld in samenspraak met de medewerkers van het OVSG. Bovendien werden verschillende vragenlijsten uit de literatuur bestudeerd en verwerkt (Blok, 1992; Gambrell et al., 1996; McKenna & Kear, 1990; OECD, 2010). Expliciete aandacht ging naar de rol van de leraar, het belang van de bibliotheek en wat leerlingen doen met boeken. Daarna werd een pilot afgenomen in een basisschool van het vrij gesubsidieerd onderwijs in Brugge, met name Sint-Andreaslyceum Sint-Kruis. Zesentwintig leerlingen vulden de vragenlijst in. De leerlingen duiden onduidelijkheden aan, waarna de vragenlijst geoptimaliseerd kon worden.

3.4. ANALYSE-AANPAK

Na afname van de vragenlijsten moesten deze gescoord worden. Dit werd op een eenvoudige manier bewerkstelligd. De minst positieve antwoorden werden telkens het laagst gescoord. Negatief verwoorde stellingen werden omgekeerd gescoord. Op die manier was er eenheid in het scoren van de vragenlijst en konden de resultaten in het vervolg op een eenduidige manier geïnterpreteerd worden.

Om de leesmotivatie van de deelnemende leerlingen na te gaan werd vraag B gebruikt, verder motivatievraag genoemd (zie Bijlage 1: Leerlingenbevestiging). Deze vraag bestaat uit 7 stellingen, waarop de leerlingen kunnen aanduiden in welke mate ze akkoord gaan. Om de betrouwbaarheid van de schaal na te gaan, werd een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd aan de hand van de Cronbach's alpha (Pallant, 2011). Deze bedroeg 0,75 voor de zeven vragen. Dit is een goede score, aangezien 0,70 als grens werd vooropgesteld. Dit wil zeggen dat de items van vraag B intern consistent zijn en een betrouwbare schaal vormen voor het nagaan van de motivatie van de leerlingen. Verder kan aangenomen worden dat de data normaal verdeeld zijn, gezien de grootte van de steekproef.

Om de motivatie van de leerlingen te berekenen werd de som genomen van de verschillende stellingen. Dit resulteerde in scores voor motivatie die varieerden tussen zeven en achtentwintig. Verder in het onderzoek werd motivatie als continue variabele van intervalniveau beschouwd.

Dit kan verantwoord worden doordat tussen de mogelijke antwoorden op de verschillende stellingen, gelijke intervallen zitten. Dit resulteerde in de mogelijkheid om de correlatiecoëfficiënt tussen de leesmotivatie en de leesprestaties van de leerlingen te berekenen. Op die manier werd het verband tussen beide variabelen nagegaan.

De focus van dit onderzoek is: de invloed van de leraar op de leesmotivatie van leerlingen. Daarom werden alle vragen die rechtstreeks of onrechtstreeks betrekking hadden op de leraar uit de vragenlijst gehaald. Vijf vragen peilen rechtstreeks naar het lerarengedrag, namelijk vragen C.1., G, K, L en N. Vragen die onrechtstreeks verband hebben met de leraar, zijn de volgende: D, E, M en O (zie Bijlage 1: Leerlingenbevraging). Deze laatste vragen bevatten een verwijzing naar de leraar. Toch is er een mogelijkheid dat leerlingen een antwoord aanduiden die niets met de leraar te maken heeft. Naast de vragen die peilen naar de leraar, werd een laatste vraag onderzocht bij de analyses. Deze peilt naar wat leerlingen doen nadat ze iets moois gelezen hebben (vraag I: zie Bijlage 1: Leerlingenbevraging). Enkel deze vragen, samen met de vraag naar de leesmotivatie van de leerlingen, werden gebruikt bij de verdere analyses.

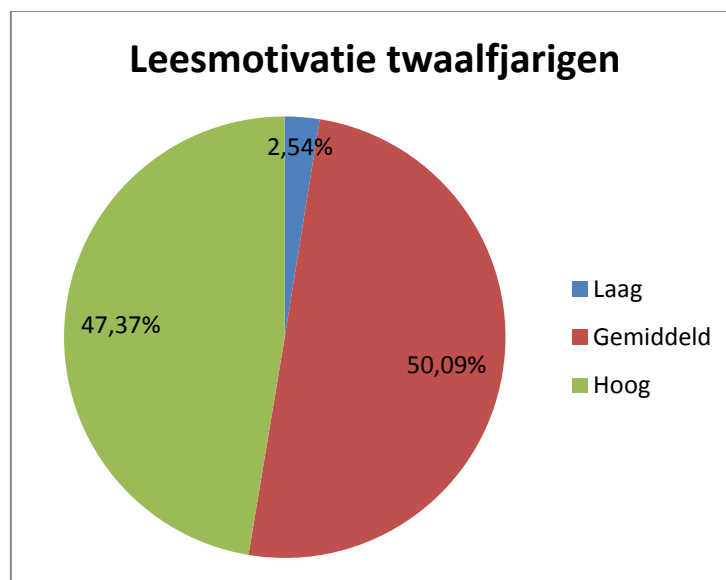
Wat leraren doen om de leesmotivatie van de leerlingen positief te beïnvloeden werd nagegaan aan de hand van de frequentietabellen. Daarna werd met verschillende variantie- en covariantie-analyses onderzocht wat de toegevoegde waarde was van de motiverende instructiepraktijken van de leraar op de leesmotivatie van de leerlingen. Bij de laatste onderzoeksvraag diende de GOK-zone van de scholen als groepeeringsvariabele. Daarom werd de dataset vervolgens opgesplitst in de verschillende groepen, op basis van de GOK-zone van de school. Daarna werden de frequenties van de antwoorden op de verschillende vragen per GOK-zone vergeleken.

4. RESULTATEN

4.1. HOE IS HET GESTELD MET DE LEESMOTIVATIE VAN TWAALFJARIGEN IN VLAANDEREN?

Om de leesmotivatie van de twaalfjarigen in Vlaanderen na te gaan, werd de motivatievraag gebruikt. De scores werden opgedeeld in drie klassen: een lage leesmotivatie, met een score tussen 7 en 14, een gemiddelde leesmotivatie, met een score tussen 15 en 22 en een hoge leesmotivatie, met een score tussen 23 en 28.

Wanneer de leesmotivatie onderzocht werd, was duidelijk dat de meeste leerlingen een hoge of gemiddelde leesmotivatie hadden, respectievelijk 47,37% en 50,09% van de leerlingen. Een lage leesmotivatie was eerder zeldzaam, slechts 2,54% van de leerlingen had een score tussen 7 en 14. Deze resultaten worden grafisch weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1

De leesmotivatie van twaalfjarigen in Vlaanderen opgedeeld in klassen (laag: score tussen 7 en 14; gemiddelde: score tussen 15 en 22; hoog: score tussen 23 en 28).

Door middel van een t-test (independent samples t-test) werd nagegaan of er een significant verschil was tussen de leesmotivatie van jongens en die van meisjes. Dit bleek effectief zo te zijn ($N=1104$; $t(1102)=-4,307$; $p=0,000<0,05$). De gemiddelde leesmotivatie van de meisjes (gemiddelde=22,39 en standaardafwijking=3,378) was significant hoger dan die van de jongens (gemiddelde=21,48 en standaardafwijking=3,608). In de rest van deze bijdrage wordt voor het significantieniveau p een grenswaarde van 0,05 vooropgesteld.

4.1.1. IS ER EEN VERSCHIL IN LEESMOTIVATIE TUSSEN LEERLINGEN VAN SCHOLEN MET EEN VERSCHILLENDE GOK-PERCENTAGE?

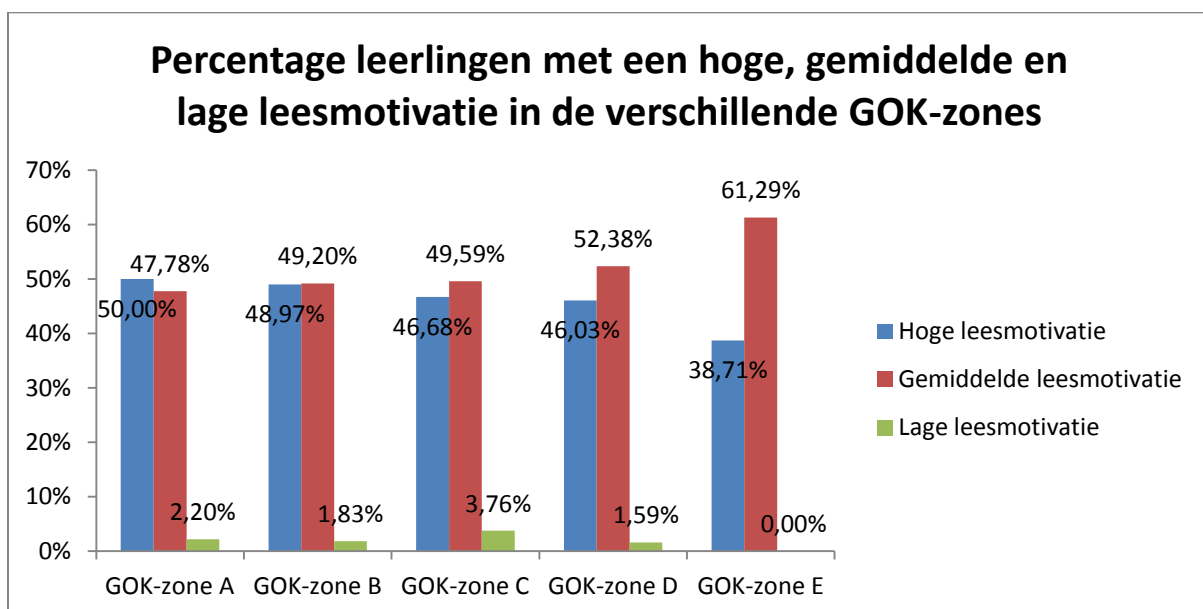
Uit een one-way ANOVA bleken de gemiddelde leesmotivaties in de vijf GOK-zones niet significant van elkaar te verschillen ($N=1104$; $F(4,1099)=1,285$; $p=0,274$) (zie Tabel 2). De hoogste gemiddelde leesmotivatie werd gevonden in GOK B-scholen. Dit was een gemiddelde leesmotivatie van 22,18 (standaardafwijking=3,43) en verschilde 0,79 eenheden van de laagste gemiddelde leesmotivatie, die te vinden was in GOK-zone E. De gemiddeldes van de andere GOK-zones lagen er tussenin.

Bij de focus op de verschillende klassen van leesmotivatie, kwamen de volgende resultaten naar voor. Het hoogste percentage leerlingen met een hoge leesmotivatie, werd gevonden in GOK A scholen (50,00%). Van GOK A naar GOK E gingen de percentages leerlingen met een hoge leesmotivatie in dalende lijn (zie Figuur 2). Bij de percentages leerlingen met een gemiddelde leesmotivatie werd een omgekeerde trend waargenomen. Het hoogste percentage leerlingen met een gemiddelde leesmotivatie werd gevonden in GOK E-scholen (61,29%) en het laagste percentage in GOK A-scholen (47,78%). Ten slotte was bij de lage leesmotivatie een andere trend waar te nemen. Daar werd ook een dalende lijn gevonden: het hoogste percentage leerlingen met een lage leesmotivatie was te vinden in de GOK A-scholen (2,20%) en het laagste percentage in de GOK E-scholen (0,00%). Daarbij zat echter één uitschieter: het percentage leerlingen met een lage leesmotivatie in GOK-zone C was 3,76%.

Tabel 2

Leesmotivatie bij leerlingen uit verschillende GOK-zones.

GOK-zone	Percentage leerlingen met een...			Gemiddelde leesmotivatie	Standaardafwijking
	hoge leesmotivatie	gemiddelde leesmotivatie	lage leesmotivatie		
GOK-zone A	50,00%	47,78%	2,20%	21,98	3,44
GOK-zone B	48,97%	49,20%	1,83%	22,18	3,43
GOK-zone C	46,68%	49,59%	3,76%	21,73	3,71
GOK-zone D	46,03%	52,38%	1,59%	21,87	3,42
GOK-zone E	38,71%	61,29%	0,00%	21,39	2,97
Algemeen	47,37%	50,09%	2,54%	21,92	3,53

**Figuur 2**

Percentage leerlingen met een hoge, gemiddelde en lage leesmotivatie in de verschillende GOK-zones.

4.1.2. IS ER EEN VERBAND TUSSEN DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN EN DE LEESPRESTATIES?

Om de relatie tussen de leesmotivatie en de leesprestaties na te gaan, werd de correlatie tussen beide variabelen berekend. Daarbij werd gebruik gemaakt van de motivatievraag uit de leerlingenvragenlijst (leesmotivatie van de leerlingen) en de leesscore op de OVSG-toets (leesprestaties). De correlatie tussen beide variabelen bleek significant te zijn ($p=0,004$), met een Pearson correlatiecoëfficiënt van $r=0,086$ ($N=1104$).

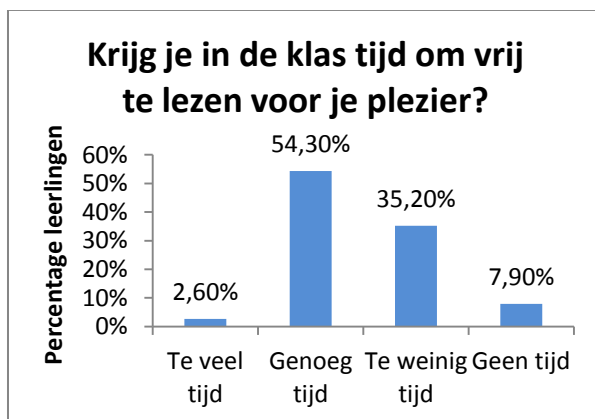
Wanneer de correlatie tussen leesmotivatie en leesprestaties afzonderlijk berekend werd voor jongens en voor meisjes, viel op dat de correlatie voor jongens niet significant was ($N=568$; $r=0,070$; $p=0,098$). Dit is in tegenstelling tot de meisjes, waarvoor de correlatie wel significant was ($N=536$; $r=0,105$; $p=0,015$).

4.2. IS ER EEN VERBAND TUSSEN DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN EN LERARENGEDRAG?

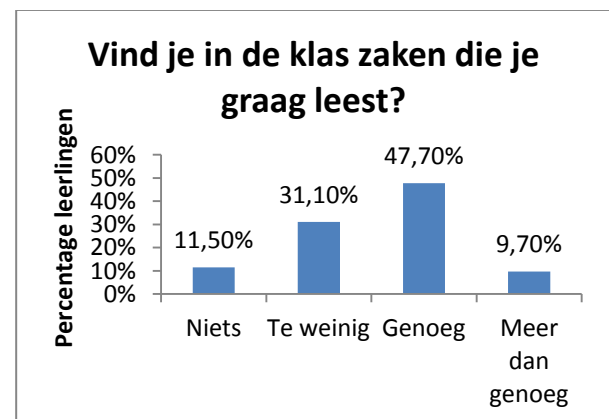
Deze vraag werd onderverdeeld in drie bijvragen. Een eerste bijvraag peilde naar de frequentie waarin verschillende motivatiestrategieën van de leraar zich voordeden. Een tweede bijvraag ging de toegevoegde waarde van de motivatiestrategieën voor de leesmotivatie van de leerlingen na en een derde vraag onderzocht het verschil in motivatiestrategieën voor de verschillende GOK-zones.

4.2.1. WAT DOEN LERAREN OM DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN POSITIEF TE BEÏNVLOEDEN?

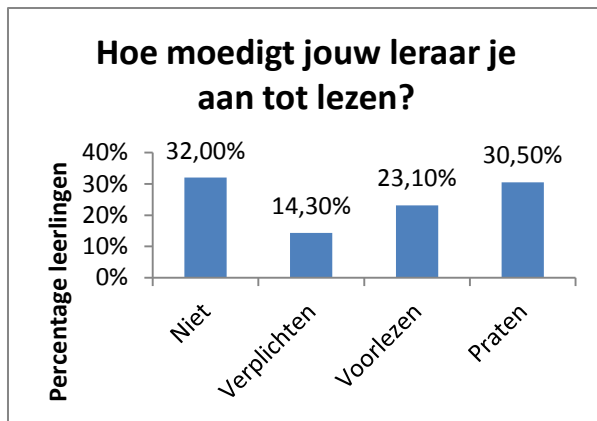
Uit de frequentietabellen van de vragen, die rechtstreeks peilden naar het lerarengedrag (vraag C.1., G, K, L en N), kwamen de volgende resultaten naar voor. De meeste leerlingen (91,90%) waren ervan overtuigd dat hun leraar graag leest. Daarnaast gaf iets meer dan de helft van de leerlingen (54,30%) aan genoeg tijd te krijgen om vrij te lezen in de klas. Een grote groep leerlingen (35,20%) gaf echter aan te weinig tijd te krijgen. Leerlingen die zeiden geen tijd te krijgen of teveel tijd te krijgen waren in de minderheid (respectievelijk 7,90% en 2,60% van de leerlingen). Deze resultaten worden grafisch weergegeven in Figuur 3. Daarbij aansluitend werd de vraag gesteld of leerlingen in de klas zaken vinden die ze graag lezen. De meningen waren verdeeld (zie Figuur 4). 57,40% van de leerlingen gaf aan (meer dan) genoeg zaken te vinden. Daarentegen gaf 31,10% aan te weinig boeken te vinden in de klas. Het percentage leerlingen die niets vinden in de klas, bedroeg 11,50%.



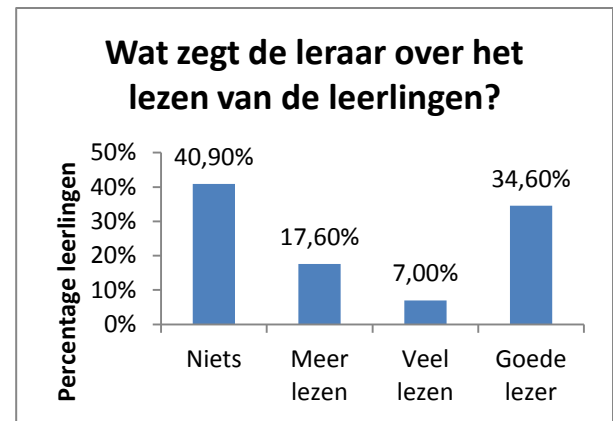
Figuur 3
Tijd die leerlingen in de klas krijgen om vrij te lezen voor hun plezier.



Figuur 4
Mate waarin leerlingen zaken vinden in de klas die graag lezen.

**Figuur 5**

Aanmoediging van de leraar om te lezen.

**Figuur 6**

Wat zegt de leraar over het lezen van de leerlingen?

Een andere didactische praktijk om de motivatie van leerlingen te verhogen, is door hen aan te moedigen om te lezen. De resultaten op de vraag die deze didactische praktijk bevroeg, worden grafisch weergegeven in Figuur 5. In de leerlingenbevraging gaf 32,00% van de leerlingen aan dat hun leraar hen nooit aanmoedigt om te lezen. Verder werd door 14,30% van de leerlingen aangeduid dat ze verplicht worden om te lezen. 53,60% van de leerlingen werd aangemoedigd door een leraar die voorleest (23,10%) of praat over boeken (30,50%). Wat leraren zeggen over het lezen van de leerlingen werd ook bevraagd (zie Figuur 6). Bijna de helft van de leerlingen (49,90%) gaf aan dat de leraar niets zegt over hun lezen. De andere helft (41,60%) verklaarde dat hun leraar zegt dat ze veel lezen of dat ze goede lezers zijn (respectievelijk 7,00% en 34,60% van de leerlingen). De overige leerlingen (17,60%) kregen negatieve commentaar, namelijk dat ze meer moeten lezen.

Naast de vragen die rechtstreeks peilden naar motivatiestrategieën van de leraren, werden ook de vragen die er onrechtstreeks naar peilden, onderzocht. Daaruit werd duidelijk dat de leraar weinig betrokken is bij het lezen van de leerlingen. Vooreerst werd de leraar het minst verkozen om te praten over iets moois dat de leerlingen gelezen hebben (1,40% van de leerlingen verkiest de leraar). Ouders (28,30%) en vrienden (20,90%) werden geprefereerd. Er was ook een groot aantal leerlingen (23,00%) die nooit praten over iets dat ze gelezen hebben. Verder werd bij de vraag: 'Wanneer lees je iets?', de optie 'Als de leraar het mij aanraadt' het minst gekozen. Slechts 1,40% van de leerlingen duidde deze optie aan. Hier werd door de meerderheid van de leerlingen (74,80%) iets gelezen wanneer het onderwerp aanslaat. De andere opties werden door een klein percentage leerlingen gekozen (1,30 - 3,60%). Opvallend was het aantal leerlingen die 'Ik lees zeer weinig' aanduidde (13,60 %). Deze resultaten worden weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Met wie praten leerlingen over iets moois dat ze gelezen hebben en wanneer lezen ze iets?

Met wie praat je meestal over iets moois dat je gelezen hebt?	Percentage leerlingen	Wanneer lees je iets?	Percentage leerlingen
Nooit	23,00%	Nooit	13,60%
Met anderen	2,90%	Alles wat ik tegenkom	3,60%
Met de leraar	1,40%	Als een ander het aanraadt	1,30%
Met vrienden	20,90%	Als een vriend het aanraadt	3,40%
Met broers of zussen	7,50%	Als ouders het aanraden	1,90%
Met ouders	28,30%	Als de leraar het aanraadt	1,40%
Met klasgenoten	15,90%	Als het onderwerp mij aanstaat	74,80%

Een andere vraag waar de leraar minst verkozen werd (1,30%), was de vraag naar voorlezen (zie Tabel 4). De optie die bij deze vraag het meest verkozen werd was: 'Ik lees nooit voor.' (45,70%). Als er dan al voorgelezen werd, was dat vooral voor broers en zussen (22,20%).

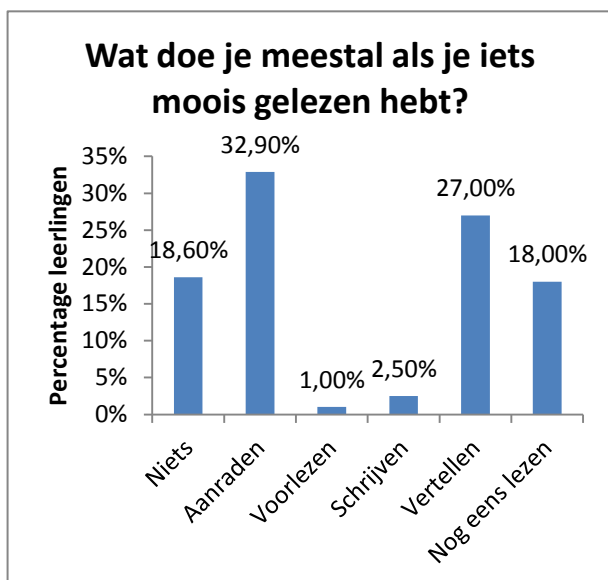
Tabel 4

Voor wie lezen de leerlingen voor en wie kiest wat ze zullen lezen?

Lees je wel eens, iets dat je zelf gekozen hebt, voor aan iemand?	Percentage leerlingen	Wie kiest meestal wat je zal lezen?	Percentage leerlingen
Nooit	45,70%	Ik kies zomaar iets	3,50%
Aan anderen	12,60%	Anderen kiezen	0,40%
Aan de leraar	1,30%	Ouders kiezen	0,50%
Aan een vriend	3,00%	Leraar kiest	1,10%
Aan broers of zussen	22,20%	Met anderen	0,60%
Aan ouders	8,50%	Met vriend	1,50%
Aan klasgenoten	6,70%	Met ouders	3,30%
		Met leraar	2,20%
		Zelf	87,00%

Een vraag waar de leraar ongeveer evenveel werd verkozen als de andere opties, was de vraag: 'Wie kiest meestal wat je zal lezen?' (zie Tabel 4). De meeste leerlingen (87,00%) bleken zelf te kiezen wat ze lezen. Daarnaast kiest 7,60% van de leerlingen samen met iemand, kiest 3,50% zomaar iets en in 2,00% van de gevallen kiest iemand anders voor hen. 2,20% van de leerlingen kiest samen met de leraar een boek, tegenover 3,30% met ouders en 1,50% met vrienden. In 1,10% van de gevallen kiest de leraar voor de leerlingen, tegenover 0,50% gevallen waar de ouders kozen.

Verder werd in de literatuur heel wat gevonden over wat leerlingen doen wanneer ze iets moois gelezen hebben. Daarom werd deze vraag (vraag I, zie Bijlage 1: Leerlingenbevraging), als aanvulling op de vragen met betrekking tot de leraar, onderzocht. De meeste leerlingen (32,90%) gaven aan het boek aan te raden aan anderen, wanneer ze iets moois gelezen hebben. Een andere groep leerlingen vertelt erover (27,00%) of leest het nog eens (18,00%). Ongeveer een vijfde van de leerlingen (18,6%) doet er niets mee. De overige leerlingen schrijven er iets over (2,50%) of in enkele gevallen wordt eruit voorgelezen (1,00%). Deze resultaten worden grafisch weergegeven in Figuur 7.

**Figuur 7**

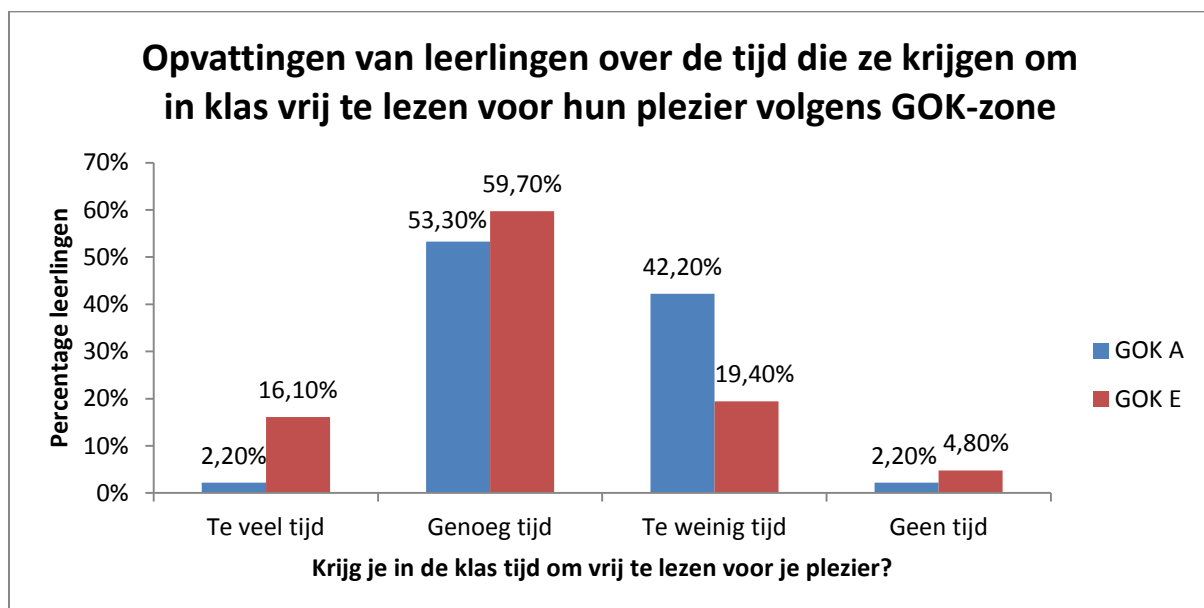
Wat leerlingen meestal doen als ze iets moois gelezen hebben.

4.2.2. ZIJN DE DIDACTISCHE PRAKTIJKEN VERSCHILLEND IN SCHOLEN MET EEN VERSCHILLEND GOK-PERCENTAGE?

Binnen de context van dit onderzoek bleef de vergelijking tussen scholen van een verschillende GOK-zone verder beperkt tot een vergelijking van de twee uitersten, namelijk GOK A- en GOK E-scholen.

Een eerste resultaat uit de analyse van de frequentietabellen was dat leerlingen uit GOK A-scholen unaniem antwoordden dat hun leraar graag leest. In de GOK E-scholen dacht 17,70% van de leerlingen dat hun leraar niet graag leest. De rest van de leerlingen (82,30%) was ervan overtuigd dat hun leraar wel graag leest.

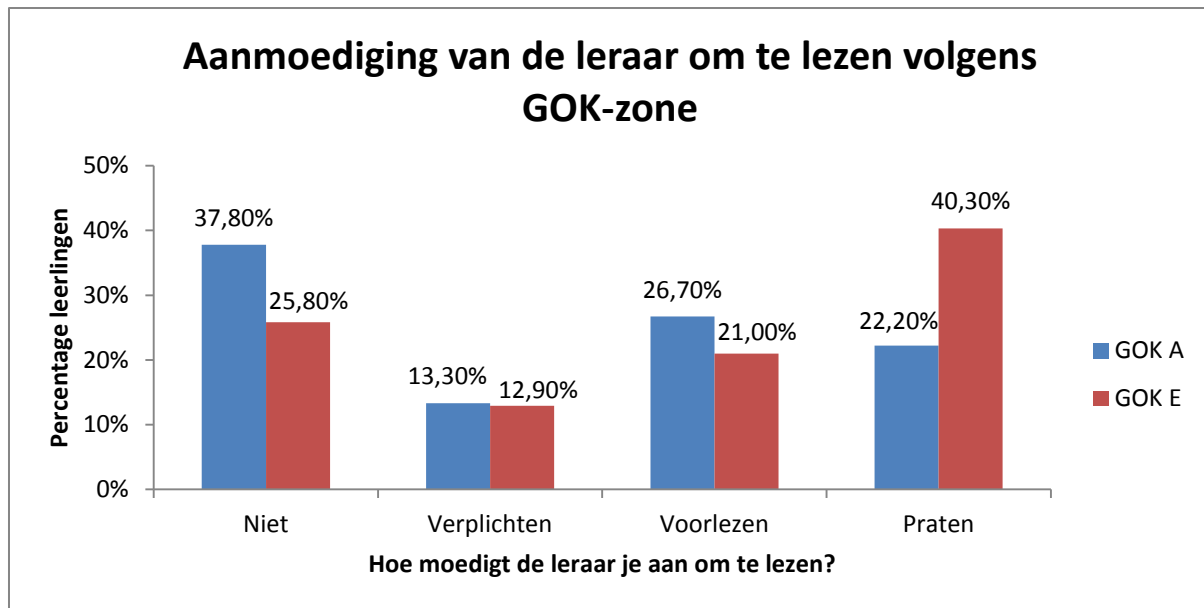
De antwoorden op de vraag of leerlingen in de klas genoeg tijd krijgen om vrij te lezen voor hun plezier worden geïllustreerd in Figuur 8. De meerderheid van de leerlingen gaf in beide gevallen aan genoeg tijd te krijgen om te lezen (GOK A: 53,30% en GOK E: 59,70%). Op de tweede plaats stond bij de GOK A-scholen het antwoord: 'Te weinig tijd' (42,20% van de leerlingen). Bij de GOK E scholen was de tweede plaats verdeeld tussen: 'Te weinig tijd' (19,40% van de leerlingen) en 'Te veel tijd' (16,10% van de leerlingen). De overige antwoorden werd door minder dan 5% van de leerlingen gekozen.



Figuur 8

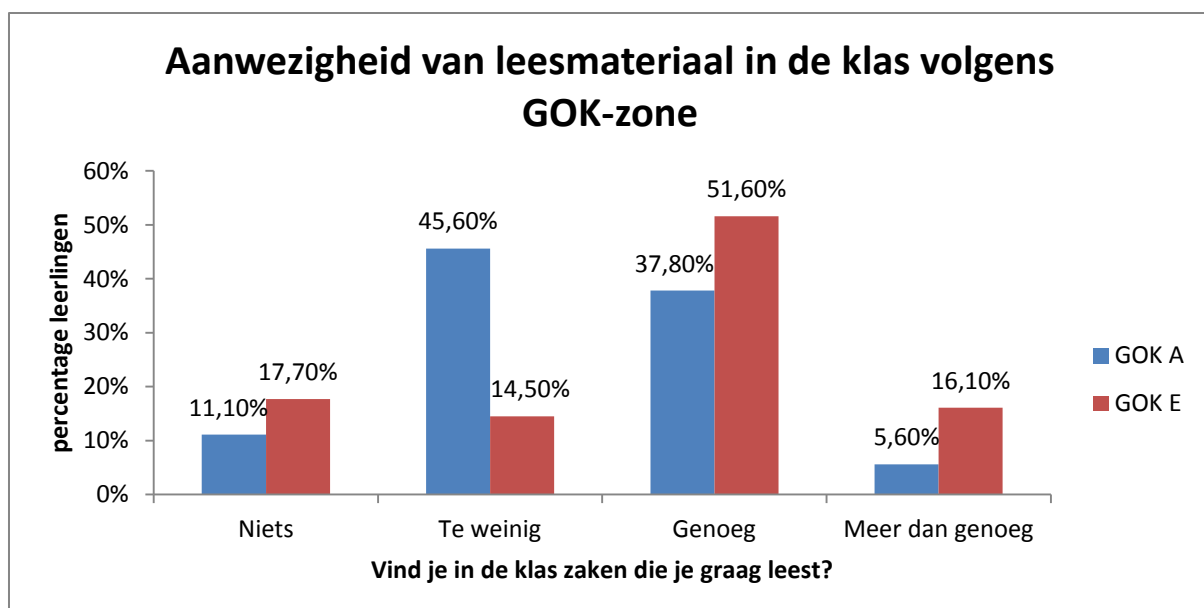
Opvattingen van leerlingen over de tijd die ze krijgen om in klas vrij te lezen voor hun plezier volgens GOK-zone.

Een volgende vraag die gesteld werd, was of de leraar zijn leerlingen aanmoedigt om te lezen. Daarbij viel op dat de leerlingen in GOK A-scholen vooral aangaven niet aangemoedigd te worden (37,80%). De leerlingen in GOK E-scholen daarentegen, gaven vooral aan aangemoedigd te worden, doordat de leraar over boeken praat (40,30%). Bij de andere twee opties, namelijk aangemoedigd worden door verplichting of doordat de leraar voorleest, werden gelijkaardige percentages gevonden (zie Figuur 9).

**Figuur 9**

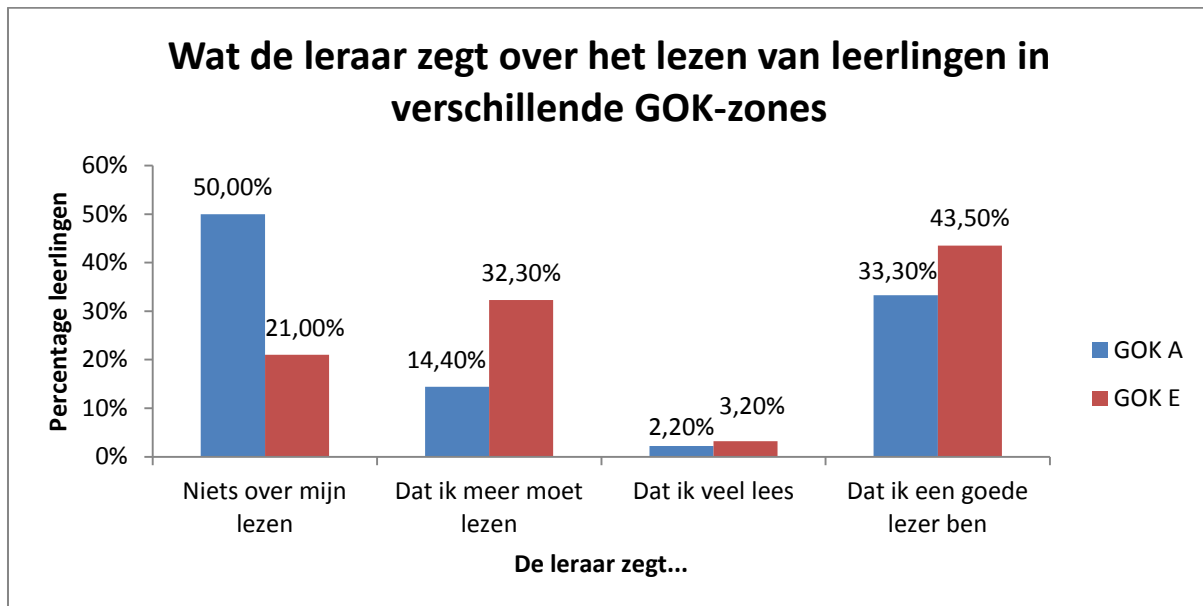
Aanmoediging van de leraar om te lezen volgens GOK-zone.

Ook de percentages van het aandeel leesmateriaal in klas verschilden op basis van de GOK-zones (zie Figuur 10). In GOK A-scholen werd vooral aangeduid dat leerlingen te weinig boeken vinden in de klas (45,60%). Deze optie werd maar door 14,50% van de leerlingen uit GOK E-scholen gekozen. In deze laatste scholen was het vooral de optie 'genoeg boeken' die verkozen werd. Dit ging over 51,60% van de leerlingen uit GOK E-scholen, tegenover 37,80% van de leerlingen uit GOK A-scholen. Ook de optie 'meer dan genoeg', werd door een groter percentage leerlingen uit GOK E-scholen gekozen (16,10%), dan het percentage leerlingen uit GOK A-scholen (5,60%). Het aandeel leerlingen dat aandeelde niets van leesmateriaal te vinden in de klas, was 11,10% bij GOK A-scholen en 17,70% bij GOK E-scholen.

**Figuur 10**

Aanwezigheid van leesmateriaal in de klas volgens GOK-zone.

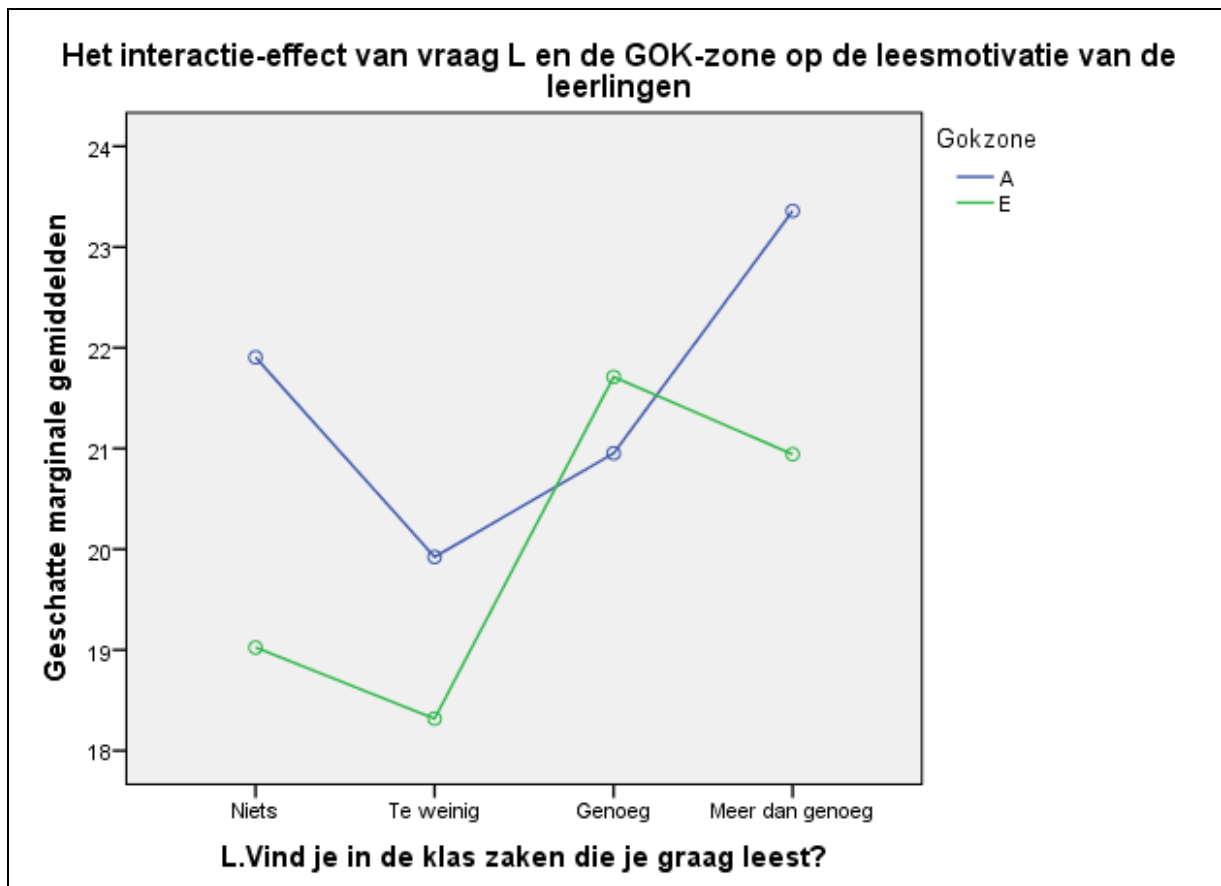
Een laatste vraag die gesteld werd, was wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen. Deze resultaten worden grafisch weergegeven in Figuur 11. In GOK A-scholen gaf 50,00% van de leerlingen aan dat de leraar niets zegt over hun lezen, in tegenstelling tot 21,00% van de leerlingen uit GOK E-scholen. Deze laatste leerlingen gaven vooral aan dat de leraar zegt dat ze goede lezers zijn. 43,50% van hen verkoos deze optie, in tegenstelling tot 33,30% van de leerlingen uit GOK A-scholen. De optie die door beide groepen leerlingen het minst gekozen werd, was 'de leraar zegt dat ik veel lees': 2,20% van de leerlingen uit GOK A-scholen en 3,20% van de leerlingen uit GOK E-scholen kozen deze optie. Dat leerlingen meer moeten lezen werd vooral gezegd in GOK E-scholen (32,30%). In GOK A-scholen zei slechts 14,40% van de leerlingen dat hun leraar hen aanspoort om meer te lezen.



Figuur 11

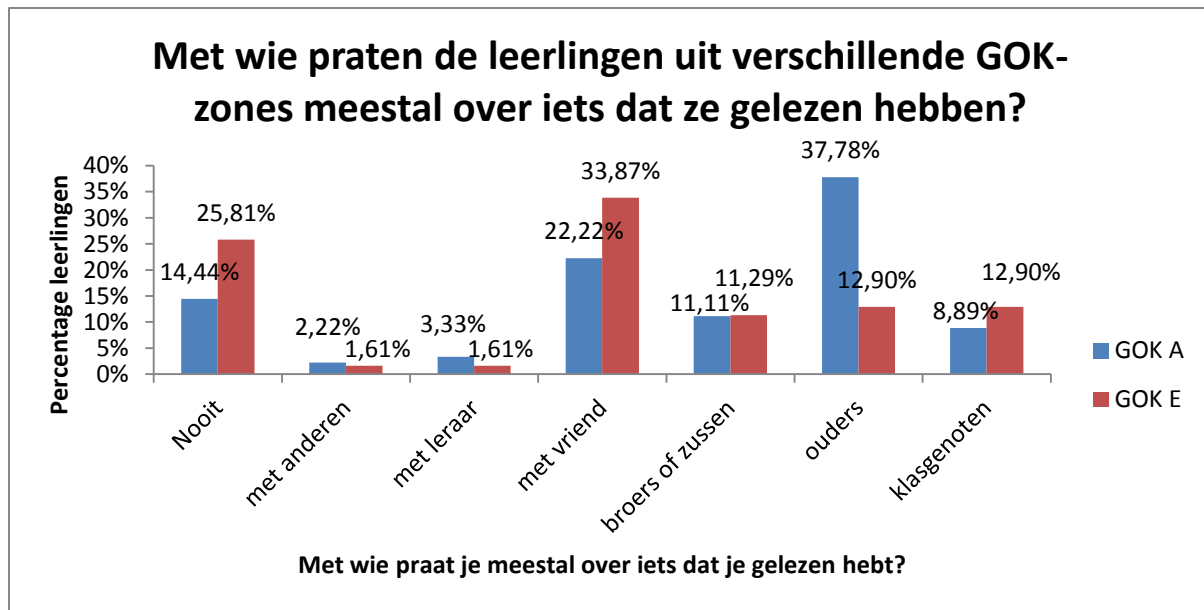
Wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen in verschillende GOK-zones.

Vervolgens werd een covariantie-analyse uitgevoerd. De onafhankelijke variabele was de leesmotivatie van de leerlingen. De rechtstreekse vraag naar het gedrag van de leraar en de GOK-zone waren de gebruikte factoren. De leesprestaties werden als covariaat ingevoerd. Uit deze analyse bleek slechts één significant interactie-effect voor te komen tussen de invloed van het gedrag van de leraar en de GOK-zone op de leesmotivatie van de leerlingen ($F(3,125)=2,967$; $p=0,035$). Dit interactie-effect kwam voor bij vraag L: 'Vind je in de klas zaken die je graag leest?' en wordt duidelijk weergegeven in Figuur 12. De betekenis van het interactie-effect is dat de invloed van de hoeveelheid leesmateriaal in de klas anders zal zijn, afhankelijk van de GOK-zone van de leerlingen. Figuur 12 laat zien dat leerlingen die niets vinden in de klas om te lezen, een hogere gemiddelde leesmotivatie hebben wanneer ze uit een GOK A-school komen, dan wanneer ze uit een GOK E-school komen. Dit gaat over een verschil in gemiddelde leesmotivatie van 2,88 eenheden. Ook in het geval van leerlingen, die te weinig vinden en die meer dan genoeg vinden, was de gemiddelde leesmotivatie van GOK A-leerlingen hoger dan van GOK E-leerlingen (respectievelijk 1,61 en 2,42 eenheden hoger). Wanneer de leerlingen echter aangeven genoeg zaken te vinden in de klas, was de gemiddelde leesmotivatie 0,75 eenheden hoger bij GOK E-leerlingen dan bij GOK A-leerlingen.

**Figuur 12**

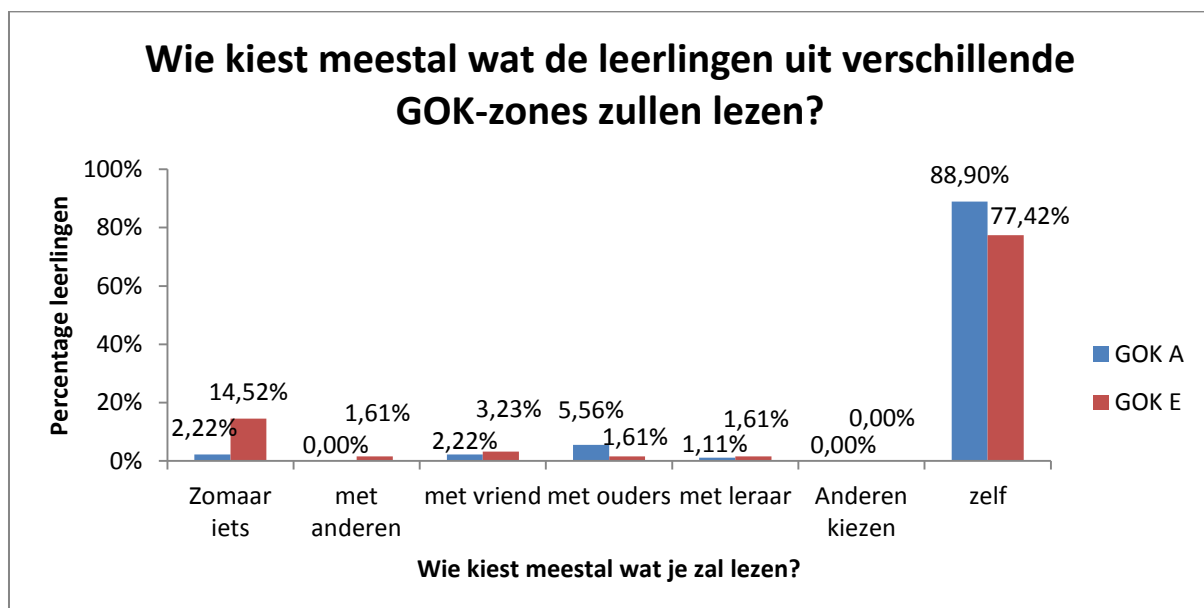
Het interactie-effect van vraag L en de GOK-zone op de leesmotivatie van de leerlingen.

Ook voor de vragen die onrechtstreeks peilden naar het gedrag van de leraar, werd een vergelijking gemaakt tussen de GOK-zones. Voor de eerste vraag, met wie de leerlingen praten over iets dat ze gelezen hebben, kwamen de volgende resultaten naar voor (zie Figuur 13). In GOK A-scholen praten de meeste leerlingen (37,78%) met hun ouders over hetgeen ze lezen. Dit was in tegenstelling tot GOK E-scholen, waar slechts 12,90% met hun ouders praat over hetgeen ze lezen. In deze laatste scholen praten leerlingen vooral met vrienden over hetgeen ze lezen (33,87%). In GOK A-scholen ging het slechts over 22,22% leerlingen die met vrienden praten. In beide GOK-zones was het aandeel leerlingen die met de leraar praten over wat ze lezen het kleinst. Dit ging over 3,33% in GOK-zone A en 1,61% in GOK-zone E. Veder viel op dat in GOK E-scholen, een kwart van de leerlingen (25,81%) aangaven nooit te praten over iets dat ze gelezen hebben. In GOK A-scholen was dit percentage ongeveer de helft (14,44%). De andere opties werden ongeveer door een gelijk percentage leerlingen gekozen.

**Figuur 13**

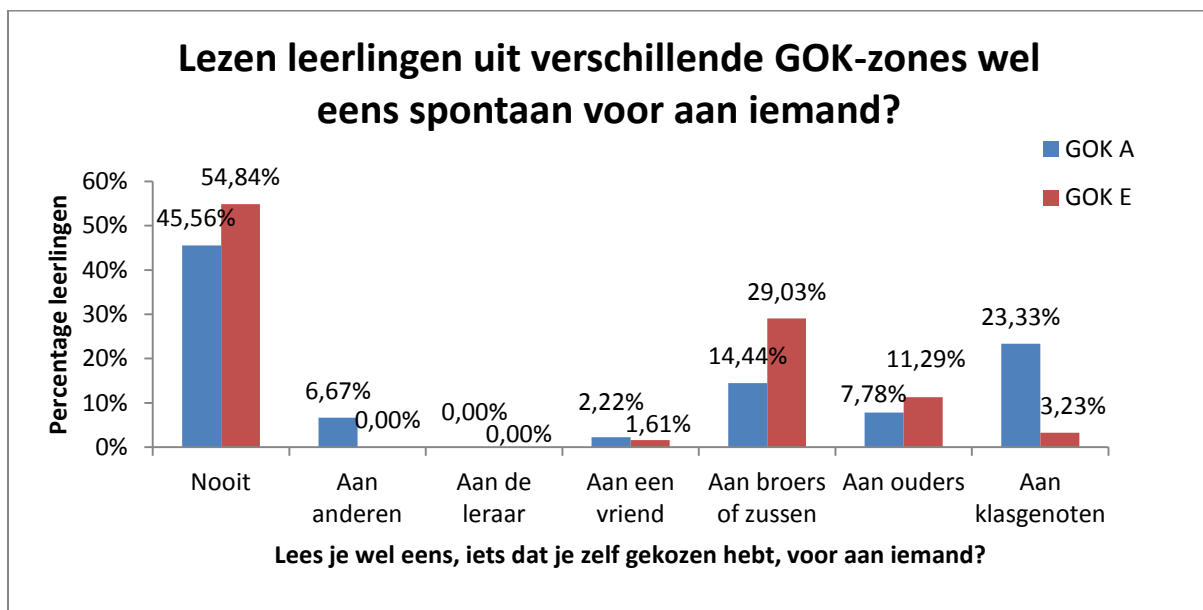
Met wie praten de leerlingen uit verschillende GOK-zones meestal over iets dat ze gelezen hebben? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.

De vraag over de keuze van boeken, resulteerde in nogal extreme cijfers (zie Figuur 14). Vooreerst viel het op dat in beide GOK-zones zeer gelijkaardige resultaten te vinden waren. In beide GOK-zones was er geen enkele leerling van wie iemand anders kiest wat ze zullen lezen. Bovendien werd in beide gevallen vooral de optie: 'Ik kies zelf wat ik lees' gekozen. In GOK-zone A was dit 88,90% van de leerlingen en in GOK-zone E was dit 77,42% van de leerlingen. Het enige verschil was te merken in de keuzes voor de optie: 'Ik kies zomaar iets'. In GOK A-scholen kiest 2,22% van de leerlingen zomaar iets, in tegenstelling tot GOK E-scholen, waar 14,52% zomaar iets kiest. De overige opties werden in gelijke mate gekozen. Het ging telkens om minder dan 6% van de leerlingen.

**Figuur 14**

Wie kiest meestal wat leerlingen uit verschillende GOK-zones zullen lezen? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.

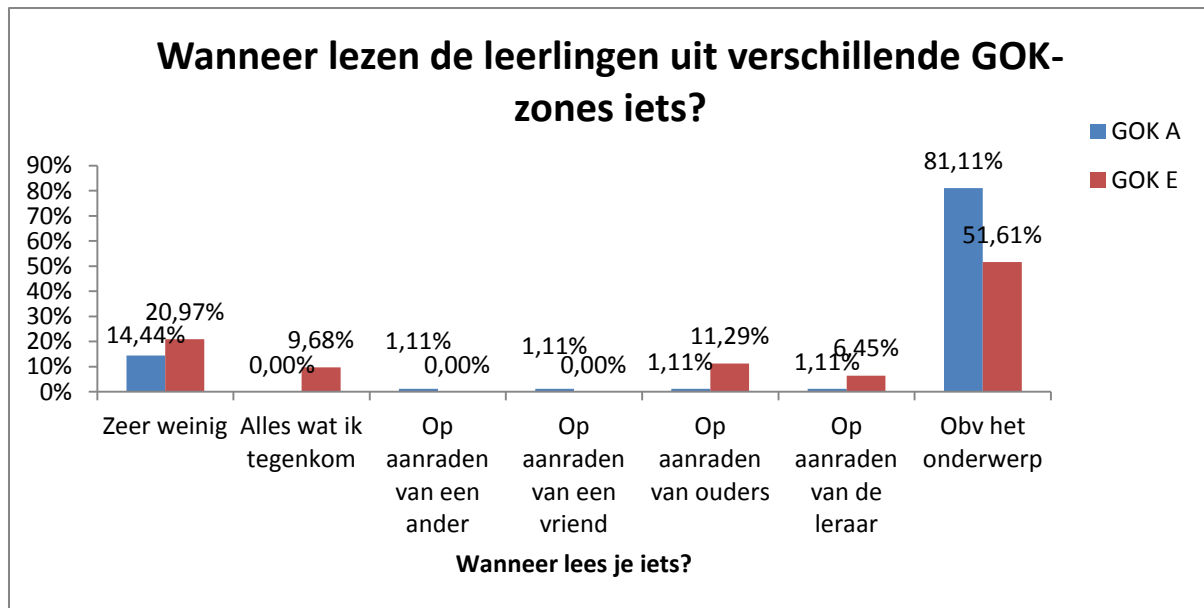
Bij de vergelijking van de vraag naar het voorleesgedrag van de leerlingen (zie Figuur 15), viel op dat de optie: 'Ik lees voor aan de leraar', door geen enkele leerling gekozen werd, ongeacht de GOK-zone. Ook het voorlezen aan vrienden werd in beide GOK-zones door zeer weinig leerlingen gekozen. Minder dan 2,5% van de leerlingen verkoos deze optie. De optie die het meest gekozen werd, zowel in GOK A-scholen, als in GOK E-scholen, was dat leerlingen nooit voorlezen. In GOK A-scholen ging het om 45,56% en in GOK E-scholen om 54,84% van de leerlingen. Verder werd door de leerlingen in de GOK-zone A vooral voorgelezen aan klasgenoten (23,33%) en in GOK-zone E vooral aan broers en zussen (29,03%). Deze laatste resultaten verschillen enorm met de andere GOK-zone. In het geval van het voorlezen aan klasgenoten gaat het om een verschil van 20,11% en in het geval van voorlezen aan broers of zussen over een verschil van 14,59%.



Figuur 15

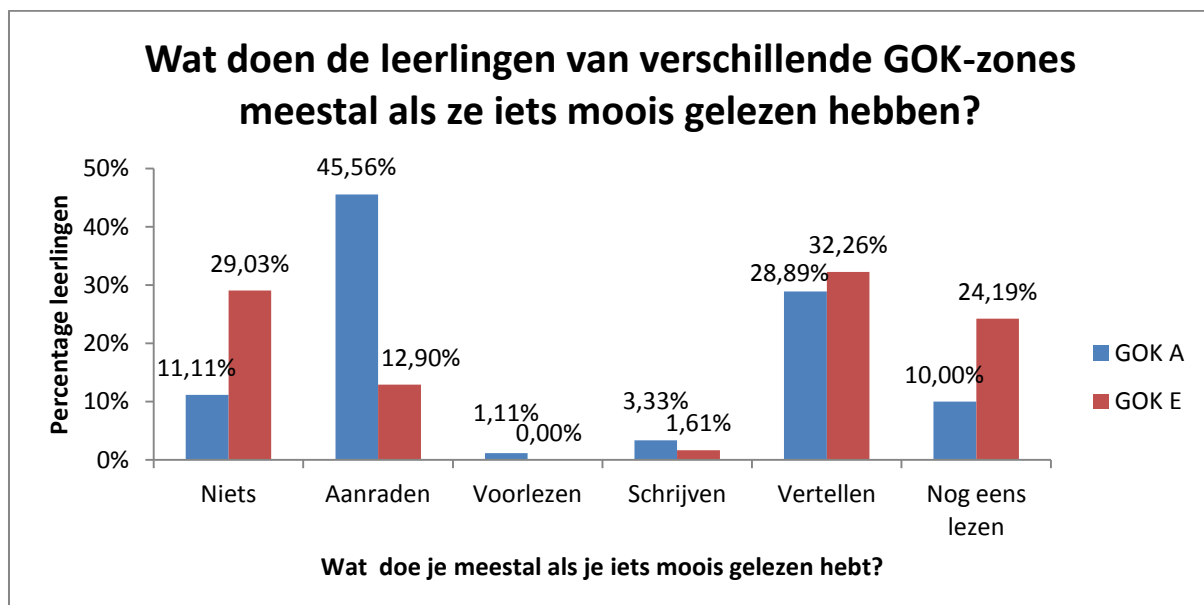
Lezen leerlingen wel eens, iets dat ze zelf gekozen hebben, voor aan iemand? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.

De volgende vraag die onderzocht werd, was wanneer de leerlingen van de verschillende GOK-zones iets lezen (zie Figuur 16). Dit bleek in beide gevallen vooral te zijn als het onderwerp de leerlingen aanstaat. Er was echter een verschil in het aandeel leerlingen die deze optie koos. In de GOK A-scholen was dit 81,11%, in tegenstelling tot GOK E-scholen, waar slechts 51,61% deze optie selecteerde. In deze laatste scholen koos 20,79% de optie 'Ik lees zeer weinig', 11,29% leest iets wanneer ouders het aanraden en 9,68% leest alles dat ze tegenkomen. Deze opties werden in mindere mate gekozen door leerlingen uit GOK A-scholen. De optie: 'Ik lees iets als de leraar het mij aanraadt', werd door beide groepen leerlingen erg weinig gekozen. In GOK A-scholen ging dit over 1,11% en in GOK E-scholen over 6,45% van de leerlingen.

**Figuur 16**

Wanneer lezen de leerlingen? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.

Als laatste werd ook de verdeling van de antwoorden op de vraag: 'Wat doe je meestal als je iets moois gelezen hebt', onderzocht (zie Figuur 17). Naast de gelijkenissen bij de antwoorden: 'Ik lees eruit voor', 'Ik schrijf erover' en 'Ik vertel erover', waren bij de overige antwoorden verschillende percentages leerlingen te zien. Het grootste verschil was te vinden bij leerlingen die het boek aanraden aan iemand anders. In de GOK A-scholen was dat 45,56% van de leerlingen en in de GOK E-scholen ging het over 12,90%. Ook de percentages leerlingen die aanduiden niets te doen met een gelezen boek verschilden. 11,11% van de leerlingen uit GOK A-scholen gaf aan niets te doen, in tegenstelling tot 29,03% van de leerlingen uit de GOK E-scholen. Ten slotte was het percentage leerlingen die het boek nog eens lezen uit GOK A-scholen (10,00%) verschillend van het percentage uit GOK E-scholen (24,19%).

**Figuur 17**

Wat doen leerlingen meestal als ze iets moois gelezen hebben? Percentages leerlingen voor GOK-zone A en E.

4.2.3. KAN DE DIDACTIEK VAN HET LEESONDERWIJS KINDEREN EEN TOEGEVOEGDE WAARDE BIEDEN IN VERBAND MET LEESMOTIVATIE?

Wat leraren doen om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen werd in de vorige sectie besproken. Het is nu de vraag of deze motivatiestrategieën effectief werken.

Een eerste vraag die geanalyseerd werd, was of het de leesmotivatie van de leerlingen ten goede komt, wanneer leraren een positieve attitude, ten opzichte van lezen, uitstralen. Deze vraag werd beantwoord via vraag C.1. uit de leerlingenbevraging. Uit een t-test bleek er geen significant verschil te bestaan in de leesmotivatie van leerlingen die denken dat hun leraar graag leest in vergelijking met leerlingen die denken dat hun leraar niet graag leest ($N=1104$; $t(1102)=-0,405$; $p=0,686$).

Ten tweede werd nagegaan of het vrij lezen in de klas een toegevoegde waarde bood voor de leesmotivatie van de leerlingen. Daarvoor werd een variantie-analyse uitgevoerd, met de vraag naar de leestijd in de klas als onafhankelijke variabele en de leesmotivatie als afhankelijke variabele. De F-statistiek ($N=1104$; $F(3,1100)=21,767$; $p=0,000$) toonde een significant effect aan van leestijd op leesmotivatie. Dit wil zeggen dat er meer verschil was in de leesmotivatie tussen de verschillende groepen, dan binnen een bepaalde groep leerlingen. Post hoc tests van de verschillende groepen leerlingen, gebruik makend van de Turkey HSD test, toonden exact aan waar deze verschillen tussen de groepen zich voordeden. Verder zal bij de post hoc tests van de variantie-analyses telkens met de Turkey HSD test gewerkt worden.

Uit Tabel 5 komt naar voor dat de meeste groepen significant van elkaar verschilden. Ter verduidelijking volgt een voorbeeld van twee groepen die van elkaar verschillen. De gemiddelde leesmotivatie van de groep leerlingen die zei te veel tijd te krijgen in klas om vrij te lezen, was 18,65. Dit was gemiddeld 2,99 eenheden (standaardafwijking: 0,65) lager dan de gemiddelde leesmotivatie van de groep leerlingen die zei genoeg tijd te krijgen om in de klas vrij te lezen. Deze redenering kan voor alle groepen in Tabel 5, die aangeduid zijn met een asterisk, doorgevoerd worden. Ook van twee groepen, waarvan de gemiddelde leesmotivatie niet significant verschilt, kan een voorbeeld gegeven worden. De leerlingen die zeiden genoeg tijd te krijgen en leerlingen die aangaven geen tijd krijgen in klas om vrij te lezen, hadden ongeveer dezelfde gemiddelde leesmotivatie.

Wat opviel, was dat de leerlingen die aangaven te veel tijd te krijgen, een significant lagere gemiddelde leesmotivatie hadden, in vergelijking met alle andere groepen. Dit wil zeggen dat, indien te veel tijd geven werd aan de leerlingen om in de klas vrij te lezen, er een negatieve impact was op de leesmotivatie van de leerlingen. De groep leerlingen die aangaf te weinig tijd te krijgen, had een hogere leesmotivatie, in vergelijking met alle andere groepen. Te weinig tijd om te lezen in de klas resulteerde dus in een hogere leesmotivatie. Dit verschil ging van gemiddeld 1,23 eenheden hoger tot gemiddeld 4,22 eenheden hoger. Bij de groepen die zeiden genoeg tijd te krijgen of geen tijd te krijgen, was het afhankelijk van de groep waarmee ze vergeleken werden of de gemiddelde leesmotivatie hoger of lager lag.

Tabel 5

De invloed van vrije tijd in de klas om te lezen op de leesmotivatie van leerlingen: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Krijg je in de klas tijd om vrij te lezen voor je plezier?	Krijg je in de klas tijd om vrij te lezen voor je plezier?	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
Te veel tijd	Genoeg tijd	-2,992*	0,652	0,000
	Te weinig tijd	-4,217*	0,660	0,000
	Geen tijd	-2,414*	0,736	0,006
Genoeg tijd	Te veel tijd	2,992*	0,652	0,000
	Te weinig tijd	-1,225*	0,223	0,000
	Geen tijd	0,578	0,394	0,457
Te weinig tijd	Te veel tijd	4,217*	0,660	0,000
	Genoeg tijd	1,225*	0,223	0,000
	Geen tijd	1,804*	0,407	0,000
Geen tijd	Te veel tijd	2,414*	0,736	0,006
	Genoeg tijd	-0,578	0,394	0,457
	Te weinig tijd	-1,804*	0,407	0,000

Of de leerlingen, die in klas zaken vinden die ze graag lezen, een hogere leesmotivatie hadden, was een derde vraag die onderzocht werd. Ook de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas, had een significante invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. Dit resultaat werd bereikt na een variantie-analyse met de vraag naar de aanwezigheid van zaken die leerlingen graag lezen als onafhankelijke variabele en de leesmotivatie als afhankelijke variabele (N=1104; F=11,989; p=0,000). De post hoc tests gaven ook hier de significante verschillen tussen de verschillende groepen aan (zie Tabel 6).

De groep leerlingen die aangaf niets te vinden in de klas om te lezen, had gemiddeld een lagere leesmotivatie dan alle andere groepen. Het verschil in gemiddelde leesmotivatie van deze groep was het grootst in vergelijking met de groep leerlingen die meer dan genoeg leesmateriaal vinden in de klas (gemiddeld verschil: -2,640; standaardafwijking: 0,456; p=0,000). In vergelijking met de groep leerlingen die aangaf te weinig leesmateriaal te vinden in de klas, was dit verschil niet significant (gemiddeld verschil: -0,750; standaardafwijking: 0,361; p=0,161). Een gelijkaardig resultaat werd gevonden bij de groep leerlingen die aangaf meer dan genoeg leesmateriaal te vinden in de klas. Deze leerlingen vertoonden gemiddeld een hogere leesmotivatie dan de leerlingen uit de andere groepen. Dit was in tegenstelling tot de gemiddelde leesmotivatie van de groepen leerlingen die aangaven te weinig of genoeg leesmateriaal te vinden in de klas. Het verschil in gemiddelde leesmotivatie van deze groepen was niet significant (gemiddeld verschil: 0,204; standaardafwijking: 0,241; p=0,883).

Tabel 6

De invloed van de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas die leerlingen graag lezen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Vind je in de klas zaken die je graag leest?	Vind je in de klas zaken die je graag leest?	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
Niets	Te weinig	-0,750	0,361	0,161
	Genoeg	-0,953*	0,343	0,029
	Meer dan genoeg	-2,640*	0,456	0,000
Te weinig	Niets	0,750	0,361	0,161
	Genoeg	-0,204	0,241	0,833
	Meer dan genoeg	-1,891*	0,385	0,000
Genoeg	Niets	0,953*	0,343	0,029
	Te weinig	0,204	0,241	0,833
	Meer dan genoeg	-1,687*	0,368	0,000
Meer dan genoeg	Niets	2,640*	0,456	0,000
	Te weinig	1,891*	0,385	0,000
	Genoeg	1,687*	0,368	0,000

Ten vierde had ook de aanmoediging van de leraar een significant effect op de leesmotivatie van leerlingen (N=1102; $F(3,1098)=11,008$; $p=0,000$). Dit resultaat werd bereikt na een variantie-analyse met de leesmotivatie als afhankelijke variabele en de vraag naar de aanmoediging van de leraar als onafhankelijke variabele. Uit de post hoc tests kwam naar voor dat de gemiddelde leesmotivatie bij leerlingen van wie de leraar hen verplicht om te lezen, over het algemeen significant lager lag (gemiddeld 1,38 tot 1,42 lager; $p=0,000$ tot $0,001$) dan bij de andere groepen leerlingen. Zelfs wanneer de leraar de leerlingen niet motiveert om te lezen, was de gemiddelde leesmotivatie hoger dan bij leerlingen die verplicht worden (gemiddeld verschil: 1,42; standaardafwijking: 0,33; $p=0,000$). Wanneer de leraar zijn leerlingen motiveert door te praten over boeken, was de leesmotivatie het hoogst. Gemiddeld was de leesmotivatie van deze groep 0,50 tot 1,92 hoger dan de andere groepen. Dit verschil was echter enkel significant in het geval van de vergelijking met de groep leerlingen die verplicht worden ($p=0,000$). Ook in de overige gevallen waren de verschillen tussen de groepen enkel significant bij een vergelijking met de groep leerlingen die verplicht worden.

Tabel 7

De invloed van de aanmoediging van de leraar op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen?	Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen?	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
Niet	Verplichten	1,420*	0,333	0,000
	Voorlezen	0,040	0,286	0,999
	Praten	-0,502	0,265	0,232
Verplichten	Niet	-1,420*	0,333	0,000
	Voorlezen	-1,380*	0,352	0,001
	Praten	-1,922*	0,336	0,000

Tabel 7 (vervolg)

Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen?	Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen?	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
Voorlezen	Niet	-0,040	0,286	0,999
	Verplichten	1,380*	0,352	0,001
	Praten	-0,542	0,289	0,239
Praten	Niet	0,502	0,265	0,232
	Verplichten	1,922*	0,336	0,000
	Voorlezen	0,542	0,289	0,239

Een vijfde vraag, die daarbij aansloot, was of de leraar al dan niet iets zegt over het lezen van de leerlingen. Bij deze vraag was de motivatie van de leerlingen significant verschillend indien de leraar iets zegt in vergelijking met leraren die niets zeggen ($N=1104$; $F(2,1101)=79,516$; $p=0,000$). Uit de post hoc tests kwam naar voor welke zaken een positieve invloed hadden op de leesmotivatie (zie Tabel 8). Daaruit bleek dat leraren die zeggen dat leerlingen meer moeten lezen de leesmotivatie negatief beïnvloedden. Alle andere groepen hadden een significant hogere gemiddelde leesmotivatie ($p=0,000$). Ook wanneer de leraar niets zei over het lezen van de leerlingen, had dit een significant negatieve invloed op de leesmotivatie in vergelijking met leraren die zeggen dat de leerlingen veel lezen ($p=0,000$) of dat ze goede lezers zijn ($p=0,001$). Tussen de twee laatste groepen was geen significant verschil te vinden ($p=0,132$).

Tabel 8

De invloed van wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

De leraar zegt...	De leraar zegt...	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
niets over mijn lezen	'je moet meer lezen'	2,552*	0,283	0,000
	'je leest veel'	-1,752*	0,406	0,000
	'je bent een goede lezer'	-0,860*	0,229	0,001
'je moet meer lezen'	niets over mijn lezen	-2,552*	0,283	0,000
	'je leest veel'	-4,304*	0,444	0,000
	'je bent een goede lezer'	-3,412*	0,290	0,000
'je leest veel'	niets over mijn lezen	1,752*	0,406	0,000
	'je moet meer lezen'	4,304*	0,444	0,000
	'je bent een goede lezer'	0,892	0,411	0,132
'je bent een goede lezer'	niets over mijn lezen	0,860*	0,229	0,001
	'je moet meer lezen'	3,412*	0,290	0,000
	'je leest veel'	-0,892	0,411	0,132

Uit deze analyse bleek dat vier van de vijf vragen die rechtstreeks peilden naar het gedrag van de leraar, een significante invloed hadden op de leesmotivatie van de leerlingen. De enige vraag die geen invloed had, was de attitude van de leraar ten opzichte van lezen (Vraag C.1.). Met de overige vragen (vragen G, K, L en N) werd vervolgens een covariantie-analyse uitgevoerd. De leesmotivatie werd daarbij als afhankelijke variabele ingevoerd, de vragen G, K, L en N als factoren en de leesprestaties van de leerlingen op de OVSG-toets als covariaat. Uit deze analyse bleken de volgende zaken geen significante invloed te hebben op de leesmotivatie:

- Hoofdeffecten:
 - o De leesprestaties van de leerlingen (N=1104; $F(1,929)=0,994$; $p=0,319$)
 - o Vraag K: Hoe moedigt de leraar je aan tot lezen? (N=1103; $F(3,929)=0,583$; $p=0,626$)
- Interactie-effecten:
 - o De interactie tussen vraag G en K ($F(9,929)=0,690$; $p=0,718$)
 - o De interactie tussen vraag G en L ($F(9,929)=1,720$; $p=0,080$)
 - o De interactie tussen vraag G en N ($F(8,929)=0,975$; $p=0,454$)
 - o De interactie tussen vraag K en L ($F(9,929)=0,794$; $p=0,622$)
 - o De interactie tussen vraag G, K en L ($F(19,929)=0,863$; $p=0,630$)
 - o De interactie tussen vraag G, L en N ($F(18,929)=1,610$; $p=0,051$)
 - o De interactie tussen vraag K, L en N ($F(25,929)=0,676$; $p=0,884$)
 - o De interactie tussen vraag G, K, L en N ($F(20,929)=1,473$; $p=0,082$)

De invloeden van de overige hoofd- en interactie-effecten waren wel significant (zie Tabel 9). De leesmotivatie van de leerlingen kon dus berekend worden aan de hand van de tijd die leerlingen in de klas krijgen om vrij te lezen, de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas en wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen. Het hoofdeffect van de aanmoediging van de leraar bleek geen significante meerwaarde te bieden bij de berekening van de leesmotivatie. Naast de significante hoofdeffecten, werden ook enkele significante interactie-effecten gevonden. Een eerste interactie-effect was deze tussen de aanmoediging van de leraar en wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen. Dit wil zeggen dat de aanmoediging van de leraar een verschillend effect had, afhankelijk van wat hij zegt over het lezen van de leerlingen. Zo ook voor het interactie-effect tussen de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas en wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen. Het effect van de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas zou afhangen van wat de leraar zegt over het lezen. Een laatste significant interactie-effect was te vinden tussen de tijd die leerlingen krijgen om vrij te lezen, de aanmoediging van de leraar en wat de leraar zegt over het lezen. Ook hier was het effect van de tijd die leerlingen krijgen om vrij te lezen afhankelijk van het antwoord op de andere twee vragen.

Tabel 9

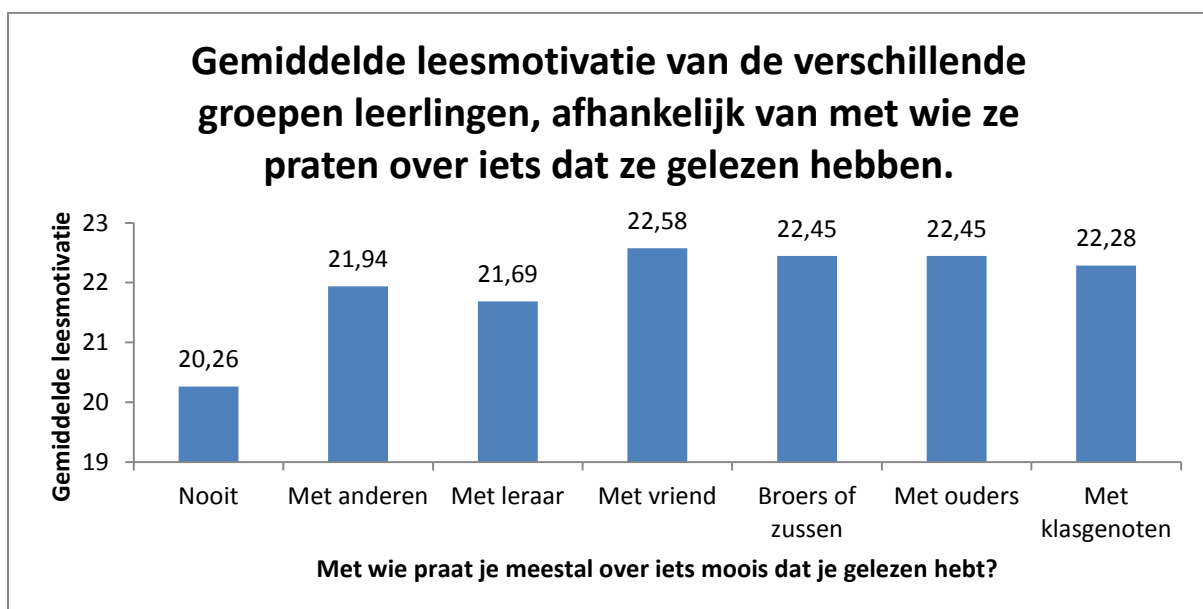
Significante hoofd- en interactie-effecten van verschillende parameters op de leesmotivatie van de leerlingen.
(Test van tussensubjecteffecten)

Parameter	F-statistiek	Significantie (p)
Intercept	$F(1,929)= 1893,686$	0,000
Vraag G (hoofdeffect)	$F(3,929)= 3,666$	0,012
Vraag L (hoofdeffect)	$F(3,929)= 3,888$	0,009
Vraag N (hoofdeffect)	$F(3,929)= 16,423$	0,000

Tabel 9 (vervolg)

Parameter	F-statistiek	Significantie (p)
Interactie: K*N	F(9,929)= 2,198	0,020
Interactie: L*N	F(9,929)= 3,020	0,001
Interactie: G*K*N	F(19,929)= 1,939	0,009

Ook voor de vragen die onrechtstreeks met de leraar te maken hadden, werden verschillende variantie-analyses uitgevoerd. Een eerste vraag die onderzocht werd, was het verschil in leesmotivatie, afhankelijk van de persoon met wie leerlingen praten wanneer ze iets gelezen hebben. Daarvoor werd vraag D gebruikt als onafhankelijke variabele en vraag B als afhankelijke variabele (zie Bijlage 1: Leerlingenbevraging). Uit de analyse bleek er een significant verschil te zijn in gemiddelde leesmotivatie van de verschillende groepen leerlingen ($F(6,1097)=13,311$; $p=0,000$). Dit wordt grafisch weergegeven in Figuur 18. Uit de post-hoc tests bleek verder dat leerlingen die nooit praten over iets dat ze gelezen hebben, een lagere gemiddelde leesmotivatie hebben dan de andere leerlingen. Dit verschil was significant ($p=0,000$) in vergelijking met de gemiddelde leesmotivatie van leerlingen die wel praten over iets dat ze gelezen hebben met een vriend, broers of zussen, ouders of klasgenoten. In de twee andere gevallen, leerlingen die praten met de leraar ($p=0,671$) of met anderen ($p=0,123$), was het verschil niet significant. Ook bij de leerlingen die erover praten met de leraar, werd een lagere gemiddelde leesmotivatie gevonden in vergelijking met andere leerlingen, uitgezonderd zij die er nooit over praten. Hier was het verschil echter niet significant ($p=$ tussen 0,953 en 1,000). Verder viel op dat leerlingen die erover praten met vrienden de hoogste gemiddelde leesmotivatie hadden. De verschillen in gemiddelde leesmotivatie met andere groepen waren echter niet significant ($p=$ tussen 0,953 en 1,000).

**Figuur 18**

De gemiddelde leesmotivatie van de verschillende groepen leerlingen, afhankelijk van met wie ze praten over iets dat ze gelezen hebben.

Een tweede variantie-analyse die uitgevoerd werd, had de motivatievraag (vraag B) als afhankelijke variabele en de vraag naar wie de keuze van het leesboek maakt als onafhankelijke variabele. Ook in dit geval was er een significant verschil tussen de verschillende groepen leerlingen ($F(8,1095)=11,409$; $p=0,000$).

Weinig van de post-hoc tests waren echter significant (zie Tabel 10). Het viel op dat de gemiddelde leesmotivatie van leerlingen die zelf een boek kiezen, de hoogste was (gemiddelde= 22,23; standaardafwijking= 3,37). Deze was significant verschillend ($p=0,000$) van leerlingen die zomaar iets kiezen of waarvan anderen voor hen kiezen: hetzij de ouders, hetzij de leraar. Ook indien nog iemand anders kiest, was de gemiddelde leesmotivatie significant ($p=0,036$) verschillend van leerlingen die zelf kiezen. Bij de leerlingen die aangaven dat ouders voor hen het boek kiezen, werd de laagste gemiddelde leesmotivatie gevonden (gemiddelde= 15,20; standaardafwijking= 5,17). Deze was significant lager dan in de gevallen dat leerlingen samen met vrienden, samen met de ouders, samen met anderen, of zelf kiezen. Ook wanneer de leraar een boek kiest voor de leerlingen, was de gemiddelde leesmotivatie een stuk lager dan bij de andere groepen (gemiddelde= 17,67; standaardafwijking= 4,29). Wanneer leerlingen samen met iemand een boek kiezen, viel ook in de vergelijking van deze groepen op dat de groep die samen met de leraar kiest, de laagste gemiddelde leesmotivatie had (gemiddelde= 20,08; standaardafwijking= 3,41). Deze laatste vergelijkingen waren echter geen significante verschillen.

Tabel 10

De invloed van wie de keuze maakt wat leerlingen zullen lezen op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Wie kiest meestal wat je zal lezen?	Wie kiest meestal wat je zal lezen?	Gemiddeld verschil	Standaardafwijking	Significantie (p)
Ik kies zelf	Zomaar iets	3,079*	0,555	0,000
	Anderen kiezen	5,483*	1,703	0,036
	Ouders kiezen	7,033*	1,524	0,000
	Leraar kiest	4,567*	0,988	0,000
	Met anderen	0,805	1,290	0,999
	Met vriend	1,057	0,832	0,940
	Met ouders	1,067	0,577	0,650
	Met leraar	2,150	0,703	0,058
Ouders kiezen	Zomaar iets	-3,954	1,615	0,259
	Anderen kiezen	-1,550	2,281	0,999
	Leraar kiest	-2,467	1,810	0,911
	Met anderen	-6,229*	1,991	0,047
	Met vriend	-5,976*	1,730	0,017
	Met ouders	-5,967*	1,623	0,008
	Met leraar	-4,883	1,671	0,085
	Zelf	-7,033*	1,524	0,000

Een derde vraag die als onafhankelijke variabele werd ingegeven bij de variantie-analyse met de motivatievraag als afhankelijke variabele, was: 'Lees je wel eens, iets dat je zelf gekozen hebt, voor aan iemand?'. Ook tussen deze groepen was er een significant groter verschil dan binnen de verschillende groepen ($F(6,1097)=3,853$; $p=0,001$). In de post-hoc tests was echter slechts één significant verschil te vinden tussen twee groepen. De gemiddelde leesmotivatie van leerlingen die nooit voorlezen (gemiddelde= 21,57; standaardafwijking= 3,81) was significant lager ($p=0,000$) dan deze van leerlingen die voorlezen aan broers of zussen (gemiddelde= 22,75; standaardafwijking= 3,11).

Wanneer leerlingen iets lezen, was een vierde vraag die als onafhankelijke variabele werd ingevoerd bij de variantie-analyse, met de motivatievraag als afhankelijke variabele. Een significant verschil in gemiddelde leesmotivatie werd gevonden tussen de verschillende groepen ($F(6,1097)=55,196$; $p=0,000$). De hoogste gemiddelde leesmotivatie was te vinden bij leerlingen die alles lezen wat ze tegenkomen (gemiddelde= 23,73; standaardafwijking= 3,17). Het gemiddelde van deze groep verschilde significant van de andere groepen leerlingen, behalve de groepen die lezen als een ander het aanraadt of als het onderwerp aanslaat (zie Tabel 11). De leesmotivatie van deze laatste twee groepen week niet significant af van de groep leerlingen die alles lezen wat ze tegenkomen. De laagste gemiddelde leesmotivatie werd daarentegen gevonden bij leerlingen die aangaven zeer weinig te lezen (gemiddelde= 17,87; standaardafwijking= 3,81). De gemiddelde leesmotivatie van deze groep was significant lager dan alle andere leerlingen, behalve de leerlingen die aanduiden iets te lezen als de leraar het hen aanraadt (zie Tabel 11). Bij deze laatste leerlingen werd de op één na laagste gemiddelde leesmotivatie gevonden (gemiddelde= 19,73; standaardafwijking=2,74).

Tabel 11

De invloed van wat leerlingen aanzet tot lezen op de leesmotivatie: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Wanneer lees je iets?	Wanneer lees je iets?	Gemiddeld verschil	Standaardafwijking	Significantie (p)
Ik lees alles wat ik tegenkom	Ik lees zeer weinig	5,858*	0,551	0,000
	Als een ander het aanraadt	1,582	0,962	0,653
	Als een vriend het aanraadt	2,672*	0,702	0,003
	Als ouders het aanraden	2,773*	0,835	0,016
	Als de leraar het aanraadt	3,992*	0,938	0,000
	Als het onderwerp mij aanstaat	1,056	0,502	0,351
Ik lees zeer weinig	Alles wat ik tegenkom	-5,858*	0,551	0,000
	Als een ander het aanraadt	-4,276*	0,866	0,000
	Als een vriend het aanraadt	-3,186*	0,563	0,000
	Als ouders het aanraden	-3,086*	0,722	0,000
	Als de leraar het aanraadt	-1,867	0,839	0,283
	Als het onderwerp mij aanstaat	-4,803*	0,275	0,000

Naast deze onrechtstreekse vragen met betrekking tot de leraar, werd gekeken naar de invloed van wat leerlingen doen nadat ze iets moois gelezen hebben, op de leesmotivatie van de leerlingen. Deze invloed bleek significant te zijn ($F(5,1098)=21,739$; $p=0,000$). De leerlingen die voorlezen uit een mooi boek, bleken de hoogste gemiddelde leesmotivatie te hebben (gemiddelde= 23,36; standaardafwijking= 2,62). Dit hoge gemiddelde was echter niet significant verschillend van de andere groepen leerlingen, behalve van deze die niets doen met het gelezen boek. Bij deze laatste groep leerlingen werd de laagste leesmotivatie gevonden (gemiddelde= 19,82; standaardafwijking= 3,86). Deze lage score voor gemiddelde leesmotivatie was significant verschillend van alle andere groepen leerlingen, behalve van zij die er iets over schrijven (zie Tabel 12).

Tabel 12

De invloed van wat leerlingen doen als ze iets moois gelezen hebben op de leesmotivatie van de leerlingen: verschillen tussen groepen. (Turkey HSD test, Significante verschillen werden met een * aangeduid.)

Wat doe je als je iets moois gelezen hebt?	Wat doe je als je iets moois gelezen hebt?	Gemiddeld verschil	Standaard-afwijking	Significantie (p)
Niets	Ik raad het iemand aan	-2,417*	0,294	0,000
	Ik lees eruit voor	-3,544*	1,043	0,009
	Ik schrijf er iets over	-1,288	0,679	0,405
	Ik vertel er over	-2,509*	0,306	0,000
	Ik lees het nog eens	-3,110*	0,335	0,000

Uit deze analyses bleek dat de vragen die onrechtstreeks peilden naar het gedrag van de leraar, weinig beantwoord werden met een optie waarin de leraar voorkwam. Bovendien bleek de leesmotivatie van de leerlingen die de leraar toch verkozen, meestal lager te zijn dan van de andere leerlingen.

5. DISCUSSIE

5.1. BESPREKING RESULTATEN

5.1.1. HOE IS HET GESTELD MET DE LEESMOTIVATIE VAN TWAALFJARIGEN IN VLAANDEREN?

Uit de resultaten komt naar voor dat het goed tot zeer goed gesteld is met de leesmotivatie van de twaalfjarigen in Vlaanderen. Zeer weinig leerlingen vertonen een lage leesmotivatie. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft een hoge leesmotivatie en de andere helft een gemiddelde leesmotivatie. De resultaten van het PISA-onderzoek van 2009 kunnen dus niet doorgetrokken worden naar twaalfjarigen. Uit onderzoek blijkt echter dat de motivatie van leerlingen verlaagt wanneer ze ouder worden (Gambrell et al., 1996; McKenna & Kear, 1990; Pecjak & Kosir, 2008; Smith et al., 2012; Stipek, 1996). Het PISA-onderzoek wordt afgenomen bij zestienjarigen, wat de lagere leesmotivatie zou kunnen verklaren. Er is echter geen verklaring voor de lage leesmotivatie uit het PIRLS-onderzoek van 2006, bij negenjarigen. Verder blijkt er een significant, maar klein verschil te zijn tussen de leesmotivatie van jongens en die van meisjes, waarbij meisjes een hogere leesmotivatie hebben. Dit verschil is in lijn met de onderzoeksliteratuur (Applegate & Applegate, 2010; Pecjak & Kosir, 2008).

Is er een verschil in leesmotivatie tussen leerlingen van scholen met een verschillend GOK-percentages?

De gemiddelde leesmotivatie van de leerlingen uit de verschillende GOK-zones verschilt niet significant, zoals ook uit het onderzoek van Smith en anderen (2012) blijkt. Dit is in tegenstelling tot andere onderzoeken waarin sociaaleconomische status wel een rol speelt voor de leesmotivatie (Arnold & Doctoroff, 2003; Verhoeven & Snow, 2001). Bovendien zijn de resultaten uit het huidige onderzoek strijdig met de PISA-resultaten van 2009. Daar wordt aangegeven dat er in België grote verschillen zijn in leesmotivatie op basis van sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen (OECD, 2010). Desondanks is ook in het huidige onderzoek een hogere leesmotivatie te vinden bij leerlingen met een hogere sociaaleconomische status.

De percentages die hier in het oog springen, zijn het grote aandeel leerlingen met een lage leesmotivatie uit GOK-zone C en de afwezigheid van leerlingen met een lage leesmotivatie in GOK-zone E. Dit is in tegenstelling tot de andere GOK-zones, waar de percentages leerlingen met een lage leesmotivatie rond 2% schommelen. Gezien GOK-zone C de middelste zone is, zou verwacht worden daar een gemiddelde score te zien voor de lage leesmotivatie. Dit is het geval bij de percentages leerlingen met een hoge en gemiddelde leesmotivatie. Bij de lage leesmotivatie springt het percentage leerlingen eruit. Verder is het opvallend dat er geen enkele leerling uit GOK-zone E een lage leesmotivatie heeft. Niettegenstaande is de gemiddelde leesmotivatie in GOK-zone E de laagste. Een afwezigheid van laag gemotiveerde leerlingen impliceert bovendien niet onmiddellijk een grote hoeveelheid hoog gemotiveerde leerlingen. In tegendeel, in GOK E-scholen wordt het laagste percentage leerlingen met een hoge leesmotivatie gevonden. Verder wordt in deze GOK-zone door een vijfde van de leerlingen aangeduid dat ze zeer weinig lezen.

Is er een verband tussen de leesmotivatie van leerlingen en de leesprestaties?

In verschillende onderzoeken blijkt dit verband er effectief te zijn (Gambrell, 1996; Gottfried, 1990; Miller & Meece, 1997; Pecjak & Kosir, 2008; Wigfield et al., 2004). Bovendien heeft Mol (2010) het over een positieve spiraal, die dit verband beschrijft (Bakker et al., 2012). Hoewel de correlatie tussen beide variabelen in dit onderzoek significant is, moet voorzichtig geoordeeld worden. Bij dergelijk grote steekproeven kunnen ook kleine correlatiecoëfficiënten als significant worden aangeduid (Pallant, 2011). De lage waarde van de Pearson correlatiecoëfficiënt toont aan dat er slechts sprake is van een zeer lichte positieve correlatie. Wanneer deze correlatie afzonderlijk berekend wordt voor meisjes en voor jongens, valt bovendien op dat deze enkel significant is voor meisjes. Dit wil zeggen dat er bij meisjes wel een verband is tussen de motivatie en de leesresultaten, maar bij de jongens niet. Een andere opmerking die bij deze resultaten gemaakt moet worden, is dat de correlatiecoëfficiënt niets zegt over het oorzakelijk verband tussen beide. Is een hoge leesmotivatie het gevolg van hoge leesprestaties? Of is een hoge leesmotivatie eerder de oorzaak van hoge leesprestaties?

5.1.2. IS ER EEN VERBAND TUSSEN DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN EN LERARENGEDRAG?

Voor deze onderzoeksvraag moesten drie subvragen beantwoord worden:

1. Wat doen leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen positief te beïnvloeden?
2. Zijn de didactische praktijken verschillend in scholen met een verschillend GOK-percentage?
3. Kan de didactiek van het leesonderwijs kinderen een toegevoegde waarde bieden in verband met leesmotivatie?

Gezien de samenhang van deze vragen, zullen ze in de discussie samen besproken worden.

De vraag naar de tijd die leerlingen krijgen om vrij te lezen in de klas, wordt vrij positief beantwoord. Dit is in beide GOK-zones het geval. De meerderheid van de leerlingen geeft aan genoeg tijd te krijgen. Dit resultaat is tegenstrijdig met de PIRLS-studie van 2006, waarin aangegeven wordt dat leerlingen te weinig tijd krijgen om in de klas vrij te lezen (Boeren & Nicaise, 2011; Mullis et al., 2007). Dit moet echter genuanceerd worden. Het gaat hier om de perceptie van de leerlingen: de ene leerling ziet tien minuten per dag lezen als te veel tijd, tegenover de andere leerling die tien minuten per dag veel te weinig tijd vindt. Er zijn geen cijfers over de exacte hoeveelheid tijd, die de leerlingen krijgen per dag. Daarenboven moet nog een andere opmerking gemaakt moeten worden bij dit resultaat. Er is nog steeds een vrij groot aandeel van de leerlingen die aangeeft te weinig tijd te krijgen om vrij te lezen in de klas. Dit laatste is vooral het geval in GOK A-scholen.

Verder heeft de perceptie van de leerlingen over de hoeveelheid tijd, die ze krijgen om vrij te lezen in de klas, een invloed op de leesmotivatie van de leerlingen. Leerlingen die aangeven te veel tijd te krijgen om te lezen, hebben gemiddeld een lagere leesmotivatie dan de andere leerlingen. Verder hebben leerlingen die aangeven te weinig tijd te krijgen om vrij te lezen in de klas gemiddeld een hogere leesmotivatie dan de andere leerlingen. Dit resultaat kan op de volgende manier verklaard worden. Uit onderzoek blijkt de hoeveelheid tijd om vrij te lezen, relevant te zijn voor de leesmotivatie van de leerlingen (Pecjak & Kosir, 2008). Wanneer kinderen in klas tijd krijgen om vrij te lezen, verhoogt de leesmotivatie door het creëren van een natuurlijke context om boeken te lezen en over boeken te praten.

Daarnaast gaan de leerlingen zich competentier voelen door veel te lezen in de klas. Dit heeft volgens de positieve spiraal van Mol (2010) een positieve invloed op de leeservaringen, leesvaardigheden en de leesmotivatie (Bakker et al., 2012). Leerlingen die de perceptie hebben te veel tijd te krijgen, zijn misschien reeds weinig gemotiveerd om te lezen. Er kan bijgevolg sprake zijn van een negatieve spiraal, die ervoor zorgt dat de tijd die leerlingen krijgen om in klas te lezen, de leesmotivatie verlaagt (Bakker et al., 2012). Dit is in tegenstelling tot leerlingen die erg gemotiveerd zijn en misschien percipiëren te weinig tijd te krijgen om in klas te lezen. Er is echter geen informatie over het oorzakelijk verband tussen beide. Verder is het opvallend dat vooral leerlingen uit GOK A-scholen aangeven te weinig tijd te krijgen. In GOK E-scholen, waar een lagere gemiddelde leesmotivatie waar te nemen is, geven heel wat minder leerlingen aan te weinig tijd te krijgen om vrij te lezen in de klas. Dit resultaat is omgekeerd bij het percentage leerlingen die aangeven te veel tijd te krijgen om vrij te lezen in de klas. Veel meer leerlingen van de GOK E-scholen geven aan te veel tijd te krijgen, dan leerlingen van de GOK A scholen.

Een volgende motivatiestrategie, is de aanwezigheid van leesmateriaal in de klas. Leraren moeten zorgen dat leerlingen in contact komen met een rijk aanbod aan boeken, waarin onderwerpen te vinden zijn die hen aanspreken. Een grote variëteit aan boeken en teksttypes is daarbij onontbeerlijk (Edmunds & Bauserman, 2006; Powel-Brown, 2006). Dit rijke aanbod zal de literaire geletterdheid en bijgevolg ook de leesmotivatie van de leerlingen verhogen (Cole, December 2002/Januari 2003). Ook hier wordt dit bevestigd. De meerderheid van de leerlingen geeft aan (meer dan) genoeg leesmateriaal te vinden in de klas. Bovendien hebben deze leerlingen gemiddeld de hoogste leesmotivatie. Ongeveer één derde geeft aan te weinig zaken te vinden en een tiende vindt niets in de klas. Deze laatste groep leerlingen, is de groep met de laagste leesmotivatie. In vergelijking met GOK A scholen, duiden vooral leerlingen uit GOK E-scholen aan dat ze genoeg boeken vinden. In GOK A-scholen geven meer leerlingen aan te weinig boeken te vinden in de klas. Verder blijkt uit de analyse dat het effect van de aanwezigheid van boeken in de klas op de leesmotivatie van de leerlingen afhankelijk is van de GOK-zone.

Naast de aanwezigheid van boeken in de klas en de leraar die boeken aanraadt, zijn vrienden, medeleerlingen en familieleden een grote bron van inspiratie bij de selectie van een boek (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996). Dit is hier echter niet het geval. Vrienden en ouders worden iets meer verkozen dan de leraar, als het gaat om de boekenkeuze van leerlingen, maar de cijfers blijven in dezelfde grootteorde. Uit de vraag naar wat leerlingen doen als ze iets moois gelezen hebben, is er nochtans een groot aantal leerlingen die aangeeft het boek aan te raden aan anderen of erover te vertellen. Dit aanraden gebeurt echter vooral in GOK A-scholen en is bij heel wat minder leerlingen uit GOK E-scholen het geval. Daaruit zou een vermoeden kunnen ontstaan dat leerlingen ook boeken zullen kiezen, wanneer deze worden aangeraden door anderen. Dit is echter niet het geval. Ook op de vraag wie kiest wat de leerlingen zullen lezen, worden de leraar, ouders of vrienden zeer weinig aangeduid om samen een boek mee te kiezen. Dit is spijtig, gezien de grote rol die deze actoren spelen bij het bevorderen van de leesmotivatie (Arnold & Doctoroff, 2003; Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996; Nolen, 2007; Pecjak & Kosir, 2008; Stipek, 1996; Verhoeven & Snow, 2001).

Uit de vragenlijst komt verder naar voor dat leerlingen vooral zaken lezen wanneer het onderwerp hen aanstaat. In GOK A-scholen gaat dit over het merendeel van de leerlingen, in GOK E-scholen slechts over de helft. Door verschillende onderzoekers wordt aangegeven dat het bij de selectie van boeken moet gaan over onderwerpen die de leerlingen aanstaan (Cole, December 2002/Januari 2003; Law, 2011b; Nolen, 2007). Bij de leerlingen die boeken selecteren op basis van het onderwerp, wordt bovendien de op één na hoogste gemiddelde leesmotivatie gevonden. Er is een klein verschil met de leerlingen die aangeven alles te lezen wat ze tegenkomen. Deze resultaten zijn in lijn met de antwoorden op de vraag: 'Wie kiest meestal wat je zal lezen?'. De meeste leerlingen, zowel in GOK A- als in GOK E-scholen, kiezen zelf wat ze zullen lezen. Enkelen kiezen samen met iemand. In weinig van de gevallen selecteert iemand anders een boek voor de leerlingen. Dit is een positief resultaat, gezien heel wat onderzoekers aangeven dat het bevorderend is voor de leesmotivatie indien leerlingen zelf hun boek mogen kiezen (Bogner et al., 2002; Deci & Ryan, 1985; Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996, 2011; Guthrie & Cox, 2001; Pecjak & Kosir, 2008; Ryan & Deci, 2000). Deze en andere autonomieondersteunende leraarstrategieën worden door heel wat onderzoekers aangeraden om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen (Bogner et al., 2002; Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). Ook hier wordt dit bewezen. De groep leerlingen die zelf een boek kiest, heeft gemiddeld de hoogste leesmotivatie. Bovendien is de leesmotivatie van deze groep significant verschillend van de groep voor wie iemand anders een boek selecteert.

Het aanraden van boeken door leraren gebeurt dus weinig, of leerlingen hebben er geen gehoor voor. Het is evenwel belangrijk dat leraren hun leerlingen begeleiden bij de keuze van boeken (Gambrell, 2011; Pecjak & Kosir, 2008). Bovendien moeten leraren leerlingen soms helpen bij het inzien van de relevantie van een bepaald onderwerp (Gambrell, 2011). Dit sluit aan bij het advies van Deci en Ryan (1985). Zij raden aan dat de leraar het inzicht in het nut van bepaalde leestaken bevordert, om zo de motivatie te verhogen. Een aanzet daarvoor is: voorlezen voor de leerlingen (Pecjak & Kosir, 2008). Daarnaast wordt de relatie tussen leesactiviteiten en het echte leven ook door verschillende leerlingen aangegeven als motiverend (Cole, December 2002/Januari 2003). Het is echter niet de bedoeling dat de leraar een boek kiest voor de leerlingen, want dan blijkt de gemiddelde leesmotivatie lager te zijn dan in de gevallen waar leerlingen zelf kiezen, of wanneer samen een boek gekozen wordt.

Uit het onderzoek blijkt verder dat de meeste leerlingen niet aangemoedigd worden door hun leraar. Vooral in GOK A-scholen en minder in GOK E-scholen is dit het geval. Dit is een vreemd resultaat, gezien de meerderheid van de leerlingen aangeeft te denken dat hun leraar graag leest. Zeker in GOK A-scholen, waar alle leerlingen menen dat hun leraar graag leest. In GOK E-scholen is er een kleine minderheid die denkt dat hun leraar niet graag leest. Van een leesgierige leraar zou verwacht worden dat deze zijn passie doorgeeft en zijn leerlingen aanmoedigt om te lezen. In het onderzoek van Gambrell (1996) wordt aangegeven dat een positieve attitude van leraren tegenover lezen, bevorderend is voor de leesmotivatie van de leerlingen. Ook Edmunds en Bauserman (2006) bewezen dat ouders en leraren een grote stimulans zijn voor kinderen om te lezen. In het huidige onderzoek is er echter geen verschil in de leesmotivatie van de leerlingen die denken dat hun leraar graag leest tegenover de leesmotivatie van zij die denken dat hun leraar niet graag leest. Dit kan misschien verklaard worden door het kleine percentage leerlingen die denken dat hun leraar niet graag leest.

Naast de grote hoeveelheid leerlingen die niet aangemoedigd wordt om te lezen, is er een minderheid waarvan de leraar hen aanmoedigt door hen te verplichten. De gemiddelde leesmotivatie van deze groep is significant lager dan van de leerlingen die op een andere manier aangemoedigd worden. Het kan hier echter gaan over een bepaalde perceptie van leerlingen. Het is niet bekend wat de leraar effectief doet om de leerlingen te motiveren. Bovendien kan de leesmotivatie van de leerlingen een leidende rol spelen in het beantwoorden van deze vraag. Leerlingen die niet graag lezen en dus een lagere leesmotivatie hebben, kunnen de aanmoedigingen van de leraar meer waarnemen als een verplichting om te lezen.

Wanneer leerlingen wel aangemoedigd worden, is de meest voorkomende aanmoedigingsstrategie: 'de leraar moedigt mij aan om te lezen door over boeken te praten'. Dit is zowel in het algemeen, als in de GOK E-scholen, het geval. In GOK A-scholen worden leerlingen meer aangemoedigd door voor te lezen. Opvallend daarbij is dat de gemiddelde leesmotivatie van de groep leerlingen die wel aangemoedigd wordt, niet significant verschilt van de groep die niet aangemoedigd wordt door de leraar.

De motivatiestrategie van praten over boeken, kan ook doorgetrokken worden naar wat de leerlingen zelf doen. Een eerste opvallend resultaat is, dat zeer weinig leerlingen aangeven met de leraar te praten over iets dat ze lazen. Dit is in tegenstelling tot het grote aantal leerlingen die aanduidt dat hun leraar hen aanmoedigt door over boeken te praten. Uit de vragen komt verder naar voor dat leerlingen zelf vooral praten met ouders of vrienden over iets dat ze lazen. Het praten met de ouders wordt meestal gekozen door leerlingen uit GOK A-scholen, in tegenstelling tot het praten met vrienden, dat meestal gekozen wordt door leerlingen uit GOK E-scholen. Daarnaast is er een groot aandeel leerlingen die aanduiden nooit te praten over hetgeen ze gelezen hebben. Deze leerlingen komen ook voornamelijk uit GOK E-scholen. Niettegenstaande wordt in de vraag naar wat leerlingen doen als ze iets moois gelezen hebben, vooral de optie: 'Ik vertel erover', gekozen. Dit is zowel in GOK A- als GOK E-scholen het geval. Leerlingen die wel praten over iets dat ze lazen, hebben gemiddeld een hogere leesmotivatie, dan leerlingen die er niet over praten. Dit is vooral zo wanneer er gepraat wordt met vrienden, broers of zussen, ouders of klasgenoten. Ook uit ander onderzoek blijkt dat het betrekken van ouders bij het leesproces van hun kind een positieve invloed kan hebben op de leesmotivatie (Bogner et al., 2002; Edmunds & Bauserman, 2006; Powel-Brown, 2006). Praten met de leraar levert daarentegen geen significant verschil in leesmotivatie op, wanneer vergeleken wordt met leerlingen die er niet over praten. Het is belangrijk na te gaan hoe deze magere resultaten verklaard kunnen worden. Besteedt de leraar te weinig tijd aan het praten over boeken en het sociale aspect van lezen? Of kennen de leerlingen en leraren het belang van 'praten over boeken' niet? Of willen de leerlingen hun mening over wat ze gelezen hebben niet delen? Of is er nog een andere verklaring voor het gebrek aan sociale aspecten van lezen?

Een andere motivatiestrategie van de leraar, die weliswaar in mindere mate gekozen wordt door de leerlingen, is voorlezen. In het onderzoek van Gambrell (1996) wordt aangegeven dat voorlezen de leerlingen kan boeien, nieuwsgierig en warm kan maken voor verhalen en dat ze lezen meer gaan appreciëren (Gambrell, 1996; Law, 2011b). Bovendien wordt voorlezen als belangrijke motiverende activiteit aangeduid door kinderen, ongeacht hun leeftijd (Edmunds & Bauserman, 2006).

In het huidige onderzoek is er echter weinig verschil tussen de gemiddelde leesmotivatie van leerlingen bij wie de leraar over boeken praat, tegenover de leerlingen bij wie de leraar voorleest. Wel is er een significant verschil met leerlingen die verplicht worden om te lezen.

Behalve de leraar die voorleest, is het ook interessant leerlingen zelf te laten voorlezen (Law, 2011b). Bijna de helft van de leerlingen duidt echter aan nooit voor te lezen. Wanneer de resultaten voor GOK A- en GOK E-scholen afzonderlijk bekeken worden, zijn deze cijfers evenzeer waar te nemen. Verder wordt voorlezen het minst gekozen bij de vraag naar wat leerlingen doen als ze iets moois gelezen hebben. Uit overige analyses blijkt echter dat de leerlingen die wel voorlezen, de hoogste gemiddelde leesmotivatie vertonen. Daarbij is het verschil tussen leerlingen die nooit voorlezen, in vergelijking met leerlingen die voorlezen voor hun broers of zussen, significant. Dit wordt ook in andere onderzoeken aangetoond (Gambrell, 2011; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Wanneer leerlingen voorlezen, hetzij voor de leraar, hetzij voor medeleerlingen, hetzij voor anderen, kan dit de leesmotivatie verhogen. De leerlingen in dit onderzoek lezen vooral voor aan broers of zussen. Dit is hoofdzakelijk te zien in GOK E-scholen. Voorlezen aan de leraar gebeurt in zeer weinig van de gevallen. In GOK-zone A en E is er zelfs geen enkele leerling die voorleest aan de leraar. De vraag is echter waarom zowel de leerlingen, als de leraar zo weinig voorlezen. Lezen leerlingen weinig voor omdat ze het goede voorbeeld niet krijgen van de leraar? Of zijn er andere redenen die de leerlingen weerhouden om voor te lezen?

Naast het vertellen over boeken, het voorlezen en het aanraden, is er ook een groot aandeel leerlingen die aangeven niets te doen nadat ze iets moois gelezen hebben. Het merendeel van de leerlingen komt in dit geval uit GOK E-scholen. Uit onderzoek blijkt echter dat het belangrijk is dat iets gedaan wordt met boeken (Gambrell, 1996). Niets doen heeft bovendien nefaste gevolgen voor de leesmotivatie van de leerlingen. Hierbij kan de vraag gesteld worden of deze leerlingen niets doen, omdat ze weinig gestimuleerd worden door de leraar. Leerlingen zouden bijvoorbeeld aangemoedigd kunnen worden door hen vragen te stellen of leerlingen vragen te laten opstellen over de tekst. Daardoor zullen de voorkennis en eventuele ervaringen geactiveerd worden en zullen de leerlingen de tekst met meer aandacht lezen (Guthrie, J.T. en anderen, 2004, geciteerd in Law, 2011, p. 74). Bovendien zal de intrinsieke motivatie van de leerlingen verhogen (Guthrie et al., 2007). Een andere optie is om activiteiten te koppelen aan gelezen boeken om zo de interesse en motivatie van de leerlingen te verhogen.

De laatste vraag naar het gedrag van de leraren, is: 'Wat zegt de leraar over het lezen van de leerlingen?'. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft een leraar die niets zegt over hun lezen. In GOK A-scholen gaat dit precies over de helft van de leerlingen. In GOK E-scholen komt het echter minder voor dat de leraar niets zegt. Dit is een verontrustend resultaat gezien het belang van cognitieve ondersteuning van de leraar (Law, 2011a, 2011b). In het onderzoek van Law (2011b) wordt aangegeven dat het belangrijk is dat de leraar erkenning geeft aan zijn leerlingen. Ook in de attributietheorie van Fritz Heider (1950), wordt aangegeven dat leraren de inzet van leerlingen moeten erkennen. Dit kan de attributie van de leerlingen beïnvloeden. Bij juiste erkenning van de leraar kunnen leerlingen een gevoel van controle over de situatie krijgen (Levesque & Lowe, 1992, geciteerd in Lens & Ulrich, 2009). Naast deze erkenning zijn ook uitdaging, nieuwsgierigheid uitlokken, betekenis voor het echte leven, sociale aspecten en autonomie essentieel. Van de overige leerlingen, geeft de meerderheid aan dat hun leraar zegt dat ze veel lezen of dat ze goede lezers zijn. Deze laatste optie wordt vooral gekozen door leerlingen uit GOK E-scholen.

Een minderheid van de leerlingen, bij benadering een vijfde, krijgt te horen dat ze meer moeten lezen. Dit komt veel meer voor in GOK E-scholen, dan in GOK A-scholen en komt overeen met een lagere leesmotivatie. Ook wanneer de leraar niets zegt over het lezen van de leerlingen, blijkt de leesmotivatie lager te zijn dan in de gevallen waar de leraar positieve feedback geeft. Wanneer de leraar zegt dat de leerlingen veel lezen, of dat ze goede lezers zijn, worden ongeveer dezelfde gemiddelde leesmotivaties waargenomen. Uit onderzoek blijkt bovendien dat cognitieve ondersteuning, waaronder erkenning geven aan de leerlingen, niet alleen de leesmotivatie, maar ook het leesbegrip en actieve betrokkenheid van leerlingen kan verhogen (Bogner et al., 2002; Law, 2011b). Verder moet opgemerkt worden dat het interactie-effect tussen de aanmoediging van de leraar, de tijd die leerlingen in de klas krijgen om te lezen en wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen, een significant effect heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. Ook zonder de tijd die de leerlingen in de klas krijgen om te lezen, is het interactie-effect significant. Er is dus een samenspel tussen de aanmoediging die de leraar geeft, de tijd die hij geeft om in de klas te lezen en wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen.

Er kunnen enkele conclusies getrokken worden op basis van de antwoorden op de vragen die rechtstreeks peilen naar het gedrag van de leraar. Ten eerste blijkt uit de verschillende analyses dat de leraar effectief een invloed heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. Dit is in lijn met het onderzoek van Bogner en anderen (2002). Ten tweede moeten de resultaten, uit het PIRLS-onderzoek van 2006, waarin aangegeven wordt dat de positieve attitude tegenover lezen weinig bevorderd wordt in Vlaanderen, enigszins genuanceerd worden. De resultaten met betrekking tot de tijd die leerlingen in de klas krijgen om vrij te lezen en het leesmateriaal in de klas, zijn over het algemeen positief. De aanmoediging die leraren geven en daarbij aansluitend, wat leraren zeggen over het lezen van de leerlingen, kunnen daarentegen verbeterd worden.

Naast vragen die rechtstreeks peilen naar het gedrag van de leraar, zijn er ook enkele vragen, waarbij de leraar één van de mogelijke opties was. Bij deze vragen valt op dat de leraar zeer weinig verkozen wordt. Andere actoren, zoals ouders en vrienden hebben een grotere impact op het leesgedrag en de leesmotivatie van de leerlingen. Bovendien is de leesmotivatie van de leerlingen die de leraar verkiezen, meestal lager dan van de andere leerlingen.

5.2. IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Aangezien leesmotivatie het verschil kan maken tussen diep en oppervlakkig lezen (Applegate & Applegate, 2010) en aangezien het kan zorgen voor betere leesresultaten (Gambrell, 1996; Gottfried, 1990; Miller & Meece, 1997; Pecjak & Kosir, 2008; Wigfield et al., 2004) is het voor leraren belangrijk te achterhalen hoe ze de leesmotivatie van leerlingen kunnen verhogen. Essentieel daarbij is dat vooral de intrinsieke motivatie van de leerlingen bevorderd wordt (Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 1996; Stipek, 1996). Dit zal resulteren in leerlingen die lezen omdat ze de activiteit op zich leuk vinden. Bovendien zullen ze op lange termijn blijven lezen en zal het lezen van hogere kwaliteit zijn (Deci & Ryan, 1985). Door bij de leerlingen na te gaan waar momenteel hiaten zitten in de motivatiestrategieën van de leraren, kunnen enkele werkpunten aangegeven worden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leraren vaak niet weten in welke mate leerlingen gemotiveerd zijn (Rueda et al., 2004).

Bovendien zijn leerkrachten niet altijd op de hoogte van wat de leerlingen motiveert om te lezen (Ngandu, 1981). Daardoor worden vaak ongepaste motivatiestrategieën angewend (Rueda et al., 2004). Dit kan tegengegaan worden door naar de leerlingen te luisteren.

De minst positieve resultaten worden gevonden bij wat de leraar zegt over het lezen van de leerlingen. Erkenning en ondersteuning van de inzet van leerlingen door de leraar zijn nochtans onmisbaar. Dit is zowel het geval voor de leesmotivatie, als voor de actieve betrokkenheid en het leesbegrip (Bogner et al., 2002; Law, 2011a, 2011b; Lens & Ulrich, 2009). Daarom moet hier zeker bij stilgestaan worden. Vooral in GOK A-scholen wordt aangegeven dat de leraar niets zegt over het lezen van de leerlingen. Er wordt geconcludeerd dat de leesmotivatie van de leerlingen bij wie de leraar niets zegt, lager is dan wanneer de leraar zegt dat de leerlingen veel lezen, of dat ze een goede lezer zijn. Dit leidt tot de aanbeveling om de leerlingen regelmatig te prijzen voor hun inzet en leesprestaties. Daarbij is het, vooral in scholen met hoge GOK-percentages, belangrijk nadruk te leggen op leren, begrip en de moeite die leerlingen doen. Een nadruk op prestaties, testen en intelligentie moeten vermeden worden, samen met vooroordelen, discriminatie en regelmatig falen van de leerlingen (Arnold & Doctoroff, 2003).

Ook de resultaten inzake de aanmoediging van de leerlingen zijn niet erg positief. Vooral in GOK A-scholen kiest een groot aandeel van de leerlingen de optie: 'De leraar moedigt mij niet aan'. Het is belangrijk dat leraren dit beseffen, want de hoogste gemiddelde leesmotivatie wordt gevonden bij de leerlingen die wel aangemoedigd worden. Meer bepaald gaat dit over de leerlingen die aangemoedigd worden door een leraar die over boeken praat. Hoewel al veel leraren met hun leerlingen praten over boeken, zal het bevorderend zijn voor de leesmotivatie indien meer leraren dit doen. Dit zou leerlingen misschien het voorbeeld geven om ook met vrienden of ouders te praten over boeken. Uit het onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen zeer weinig praten over boeken, hoewel dit bevorderend is voor de leesmotivatie. Deze magere resultaten moeten beter, want in verschillende onderzoeken wordt aangetoond dat het sociale aspect van lezen essentieel is (Cole, December 2002/Januari 2003; Nolen, 2007; Powel-Brown, 2006). Ook blijkt uit ander onderzoek dat praten over boeken, in interactie treden met de tekst en luidop lezen, een bevorderend effect hebben op de leesmotivatie van leerlingen (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 2011; Law, 2011b; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Het is dus belangrijk dat leerlingen in interactie treden met elkaar, met de leraar en met de tekst. Daarvoor moeten specifieke momenten georganiseerd worden in de klas. Samenwerking tussen leerlingen kan daarbij zeer bevorderend werken voor de leesmotivatie en de uitdagingen die leerlingen aandurven (Guthrie & Cox, 2001; Guthrie et al., 2007; Law, 2011b). Verder is het noodzakelijk dat leerlingen hun gevoelens en meningen over het gelezen boek kunnen uiten (Cole, December 2002/Januari 2003). De leraar speelt daarbij een belangrijke rol als model en in het voorzien van feedback, ondersteuning, structurering en begeleiding (Gambrell, 1996; Law, 2011b). Bovendien moet de leraar, via het praten over boeken, de relevantie, de waarde en de betekenis van lezen, helpen inzien (Gambrell, 2011; Powel-Brown, 2006). Dit zal ervoor zorgen dat leerlingen het lezen als belangrijk en 'de moeite waard' bestempelen (Assor et al., 2002) en zal bijgevolg de intrinsieke motivatie van de leerlingen verhogen (Guthrie et al., 2007).

In een groot aantal onderzoeken wordt aangegeven dat voorlezen bevorderend werkt voor de leesmotivatie van leerlingen (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996, 2011; Law, 2011b; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Dit blijkt ook uit het huidige onderzoek en is dus een andere strategie die leraren kunnen toepassen om de leerlingen te motiveren. Zowel de leraar die voorleest als het laten voorlezen door leerlingen, is daarbij belangrijk. Naast een liefde voor lezen, kunnen door het voorlezen nieuwe interesses en nieuwsgierigheid aangewakkerd worden bij de leerlingen (Cole, December 2002/Januari 2003; Pecjak & Kosir, 2008). Een manier om dit te doen, is door de leerlingen vragen te stellen naar het vervolg van het verhaal, of door ze zelf een vervolg te laten schrijven (Cole, December 2002/Januari 2003; Law, 2011b).

Verder moet, met betrekking tot de aanmoediging van de leraar, opgemerkt worden dat leerlingen die verplicht worden om te lezen de laagste gemiddelde leesmotivatie hebben. Ook dit moeten leraren in het achterhoofd houden. Er bestaan verschillende didactieken, zoals CORI, die leerlingen aanzetten tot lezen, zonder ze daartoe te moeten verplichten. Door het bevorderen van de intrinsieke motivatie om te lezen, zullen leerlingen lezen minder vermijden en is verplichten tot lezen niet langer nodig. Verder zorgt de samenwerking met medeleerlingen en de koppeling van lezen aan verschillende activiteiten voor een verhoging van de leesmotivatie (Guthrie et al., 2007). Bovendien worden effectieve leesstrategieën aangeleerd wat de leerlingen ook kan helpen om beter te lezen en bijgevolg de leesmotivatie kan verhogen (Guthrie & Cox, 2001; Pecjak & Kosir, 2008).

Ondanks de verplichting om te lezen, geven veel leerlingen in het onderzoek aan zelf boeken uit te kiezen. Dit gaat, zowel in het huidige onderzoek, als in de onderzoeksliteratuur, samen met een hogere leesmotivatie (Bogner et al., 2002; Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). Daarnaast leest het merendeel van de leerlingen boeken als het onderwerp hen aanstaat. Ook dit is bevorderend voor de leesmotivatie (Cole, December 2002/Januari 2003; Law, 2011b; Nolen, 2007). Deze positieve gewoontes van de leerlingen mogen niet tegengewerkt worden door de leraar. In tegendeel, de leraar moet op zoek gaan naar manieren om deze gewoontes aan te moedigen en uit te breiden. Een mogelijkheid is om de leerlingen de taak geven gelezen boeken aan te raden aan anderen. Ook kunnen leerlingen aan ouders of vrienden vragen of zij een boek kunnen aanraden aan hen. Deze zijn namelijk belangrijke inspiratiebronnen voor de leerlingen bij de selectie van een boek (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996). Informele klasmomenten kunnen georganiseerd worden, waarin de leerlingen tijd krijgen om met elkaar te praten over gelezen boeken. Eventueel kunnen boeken uitgewisseld worden of kunnen passages voorgelezen worden. Op die manier leren leerlingen nieuwe boeken kennen. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat het essentieel is de autonomie van de leerlingen te respecteren (Deci & Ryan, 1985; Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). De klasmomenten mogen niet resulteren in anderen die een boek voor de leerlingen selecteren. Een andere mogelijkheid, die motiverend is voor de leerlingen, is om de leerlingen zelf leesdoelen te laten opstellen (Cole, December 2002/Januari 2003).

Een bijkomend verontrustend resultaat is dat de leraar weinig geprefereerd wordt bij de onrechtstreekse vragen. De ouders, vrienden en klasgenoten worden daarentegen meer gekozen. Zij blijken een grotere invloed te hebben op het leesgedrag van de leerlingen dan de leraar. Daarom kan het voor leraren interessant zijn deze actoren te betrekken bij het leesproces van de leerlingen (Bogner et al., 2002; Powel-Brown, 2006).

Een mogelijke opdracht is om leerlingen met iemand te laten praten over het boek. Tijdens het onderzoek wordt een hogere leesmotivatie gevonden bij leerlingen die praten over hetgeen ze gelezen hebben. Dit is vooral zo bij leerlingen die praten met vrienden, broers of zussen, ouders en klasgenoten. Een andere mogelijkheid is om leerlingen iets te laten voorlezen. De hoogste leesmotivatie wordt gevonden bij leerlingen die voorlezen aan broers of zussen. Dit zijn voorbeelden van doelgroepen voor wie voorgelezen kan worden.

Ten slotte geeft een groot aandeel van de leerlingen aan niets te doen nadat ze iets moois gelezen hebben. Deze leerlingen komen vooral uit GOK E-scholen en hebben een lagere gemiddelde leesmotivatie dan hun medeleerlingen. Het is dus belangrijk dat leraren de leerlingen niet alleen meer stimuleren om te lezen, maar ook om effectief iets te doen met het gelezen boek (Gambrell, 1996). Belangrijk om lezen aantrekkelijk te maken is uitdaging (Law, 2011b). Dit geldt ook voor de taken die leerlingen krijgen om achteraf met het boek aan de slag te gaan. Uitdaging wil echter niet zeggen dat de taken overdreven moeilijk moeten zijn. Leerlingen vinden lessen die gekoppeld worden aan het echte leven zeer interessant (Assor et al., 2002). Dit kan ook bij de leeslessen toegepast worden, door deze te koppelen aan (wetenschaps)activiteiten, zoals het geval is bij CORI. De nieuwsgierigheid van de leerlingen en het plezier bij het opzoeken van informatie in boeken zal daardoor aangewakkerd worden (Guthrie et al., 2007). Een andere mogelijkheid is om vragen op te stellen over hetgeen de leerlingen lezen. Dit kan zowel door de leraar, als door de leerlingen gebeuren en zal ervoor zorgen dat leerlingen de teksten aandachtiger lezen (Guthrie et al., 2004, geciteerd in Law, 2011b).

Ook bij de meer positieve resultaten kunnen enkele tips gegeven worden. Ten eerste moeten leraren een optimale tijdspanne vinden om de leerlingen in klas vrij te laten lezen. Vrij lezen in de klas kan de leesmotivatie bevorderen (Pecjak & Kosir, 2008). Het is echter belangrijk dat deze tijd niet te lang is, zoals veel leerlingen uit GOK E-scholen aangeven, maar ook niet te kort, zoals in het geval van de GOK A-scholen. De positieve spiraal uit het onderzoek van Mol (2010) moet nagestreefd worden, zodat het lezen in de klas kan leiden tot betere leesvaardigheden en bijgevolg tot een hogere leesmotivatie. Luisteren naar de leerlingen kan daarbij helpen. Wat vinden zij over de hoeveelheid tijd die ze nu reeds krijgen?

Ten tweede wordt door de meeste leerlingen aangegeven dat ze genoeg boeken vinden in de klas. Toch is er in de GOK A-scholen nog een aanzienlijk aandeel leerlingen die aangeeft te weinig leesmateriaal te vinden. Leraren moeten zich inzetten om een uitgebreid aanbod aan leesmateriaal na te streven. Een rijk aanbod, waarin alle leerlingen iets kunnen vinden dat hen aanstaat, zou het doel moeten zijn van elke leerkracht (Edmunds & Bauserman, 2006; Powel-Brown, 2006). Bij dit aanbod moet de leraar oog hebben voor de karakteristieken van de boeken. In het onderzoek van Edmunds en Bauserman (2006) komt naar voor dat de leerlingen grappige en angstaanjagende boeken prefereren. Ook boeken met mooie prenten worden verkozen. Deze soorten boeken bevorderen de leesmotivatie van de leerlingen (Edmunds & Bauserman, 2006). De toegang tot een rijk aanbod, kan op verschillende manieren bewerkstelligd worden. Door de aanleg van een klas- of schoolbibliotheek, of door samen met de leerlingen naar de stadsbibliotheek te gaan, kunnen leerlingen in aanraking komen met verschillende boeken. Op die manier kunnen leraren bovendien boeken aan leerlingen aanraden, zonder de autonomie om zelf een boek te kiezen te ondermijnen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het belangrijk is leerlingen te begeleiden bij de keuze van een boek (Gambrell, 2011; Pecjak & Kosir, 2008).

Bovendien kan de leraar inzicht bieden in nieuwe onderwerpen, die de leerlingen op het eerste zicht niet aanspreken, maar bij nader inzien toch interessant vinden.

Naast deze belangrijke punten, die uit het onderzoek voortkomen, worden in andere onderzoeken nog enkele instructiestrategieën aangegeven die de leesmotivatie kunnen beïnvloeden. De lagere leesmotivatie in de GOK E-scholen kan misschien te wijten zijn aan vooroordelen van de leraren. Deze kunnen vermeden worden door minder stereotyperend lerarengedrag. Ook hier is een belangrijke rol weggelegd voor de ouders (Arnold & Doctoroff, 2003). Deze moeten betrokken worden bij het voorzien van een rijk aanbod aan boeken voor de leerlingen en helpen bouwen aan een positieve attitude voor lezen. De leraar kan de aanzet daartoe geven door ouders te ondersteunen en het belang ervan aan te tonen.

Andere zaken die vermeden moeten worden, zijn bedreigingen, kritiek, deadlines, controle en competitie. Deze zouden zorgen voor een verlaging van de intrinsieke motivatie van de leerlingen (Ryan & Deci, 2000). Een verhoging van de intrinsieke motivatie kan daarentegen teweeggebracht worden door het gebruik van een didactiek, zoals CORI, die de autonomie van de leerlingen ondersteunt en hen een gevoel van competentie geeft (Guthrie et al., 2007). Bovendien speelt samenwerking en het stellen van doelen een belangrijke rol bij zo'n didactiek. Daarnaast is het essentieel om in het leesonderwijs meer nadruk te leggen op het leesplezier. Uit het PIRLS-onderzoek van 2006 blijkt namelijk dat dit minder prioritair is in Vlaanderen (Mullis et al., 2007).

Samenvattend kan een ideale situatie beschreven worden. In deze situatie is meervoudige, simultane motiverende instructie waar te nemen (Bogner et al., 2002; Guthrie & Cox, 2001). Daarbij moeten de leerlingen een rijk aanbod aan boeken vinden in de klas, met onderwerpen die de leerlingen aanspreken. Bovendien moeten leerlingen de kans krijgen om, eventueel onder begeleiding, zelf boeken te kiezen. Om dit te bereiken is het noodzakelijk dat de leraar zijn leerlingen kent, om hen geeft en zelf een liefde voor lezen heeft en uitstraalt (Bogner et al., 2002; Gambrell, 1996; Powel-Brown, 2006). Op die manier kan de leraar ook sensitief zijn voor optimale motivatiestrategieën voor zijn leerlingen en kan de internalisatie van waarden bevorderd worden. Dit laatste kan leiden tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 1985), het na te streven doel voor leraren. Een belangrijk aspect daarbij is erkenning geven aan de leerlingen voor hun inzet in lezen. Bovendien moet lezen voorgesteld worden als leuk, interessant en bruikbaar. Naast de aanwezigheid van boeken in de klas en een motiverende leraar, moet ook tijd gegeven worden in de klas om vrij te lezen en om in interactie te treden met medeleerlingen. Vervolgens kunnen interessante, uitdagende projecten uitgewerkt worden door de leerlingen rond de gelezen boeken (Nolen, 2007; Pecjak & Kosir, 2008; Powel-Brown, 2006). Een voorbeeld van een instructiestrategie die daarvoor aangewend kan worden is CORI. Op die manier kan een liefde voor lezen ontwikkeld worden bij de leerlingen.

6. CONCLUSIE

Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat het over het algemeen goed zit met de leesmotivatie van de twaalfjarigen in Vlaanderen. Ondanks enkele kleine verschillen, is dit het geval voor alle GOK-zones. Bovendien wordt een klein positief verband van de leesmotivatie met de leesprestaties vastgesteld. Dit is vooral zo bij de meisjes, die ook een hogere leesmotivatie hebben.

Met betrekking tot de motivatiestrategieën van de leraren, is duidelijk dat genoeg tijd gegeven wordt om in klas vrij te lezen. Bovendien is in de meeste klassen een ruim aanbod aan leesmateriaal aanwezig. Wel kunnen enkele aanbevelingen gegeven worden met betrekking tot de aanmoediging van leerlingen. Zowel het praten over boeken, als het voorlezen kan beter. Bovendien moeten leraren de inzet in lezen van leerlingen meer erkennen. Een andere aanbeveling is het betrekken van ouders en vrienden in het leesproces van de leerlingen.

6.1. BEPERKINGEN ONDERZOEK

Ondanks het vlotte verloop van het onderzoek moeten enkele zaken opgemerkt worden. Ten eerste was het aanvankelijk de bedoeling zowel leerlingen als leraren te bevragen. Op die manier kon een vergelijking gemaakt worden tussen de percepties van de leerlingen en deze van de leraren. De resultaten van de lerarenvragenlijst werden echter niet vrijgegeven, waardoor deze bron wegviel. Nu gaat het onderzoek enkel over de percepties van de leerlingen. Het kan echter interessant zijn naar de percepties en meningen van de leerlingen te kijken, om te weten te komen wat voor hen echt als motiverend werkt. In onderzoek wordt aangetoond dat de percepties van leraren over de leesmotivatie van leerlingen niet altijd dezelfde zijn als de percepties van leerlingen zelf (Rueda et al., 2004). Deze bijdrage is bijgevolg interessant voor leraren, als een inzicht in de percepties van de leerlingen.

Een andere beperking van het onderzoek is het gebrek aan een aantal respondenten en de verdeling van de respondenten. Deze is niet helemaal zoals vooropgesteld. Er ontbreken een honderdtal leerlingen in het totaal en ook in de GOK-zones is de verdeling niet overal zoals gepland. Vooral in GOK-zone A en B is dit het geval. In GOK A werden een dertigtal leerlingen teveel bevraagd en in GOK B is er een tekort van 159 leerlingen. Toch blijft de steekproef representatief, gezien het grote aantal leerlingen die bereikt werd.

Ook de gebruikte vragenlijst was niet optimaal. Ondanks de pilotstudie, werd na afname van alle vragenlijsten duidelijk dat de vraag over de bibliotheek onbruikbaar was. De leerlingen begrepen het verschil tussen een schoolbibliotheek en een stadsbibliotheek niet, waardoor onjuiste antwoorden gegeven werden. Met die vraag kon dus verder niets gedaan worden. Voor dit onderzoek is dit echter geen probleem. Deze invalshoek kon weggelaten worden, zonder veel van de kwaliteit van het onderzoek te verliezen.

Een laatste beperking is dat het moeilijk is oorzakelijke verbanden te trekken uit de bereikte resultaten. Het gaat vooral over verbanden van bepaalde motivatiestrategieën van leraren met de leesmotivatie van de groepen leerlingen. Het is echter niet duidelijk welke de oorzaak is en welke het gevolg. Daarvoor is een longitudinaal onderzoek noodzakelijk.

6.2. VOORSTELLEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Verder onderzoek kan een vergelijking maken tussen antwoorden van leraren en leerlingen. Op die manier zullen verschillen in beide percepties geduid kunnen worden. Door deze verschillen aan de leraren mee te delen zou duidelijker zijn waar de leraren aan moeten werken en waarover ze moeten overleggen met de leerlingen.

Een andere mogelijkheid is om te werken met open vragen of interviews, waarin gevraagd wordt naar wat leerlingen echt willen. Wat hen zou motiveren bij leestaken en hoe ze liefst aangemoedigd worden, kan bevraagd worden. Bovendien kan gepeild worden naar wat leerlingen missen in het huidige leesonderwijs. Met deze resultaten kunnen concrete voorstellen gedaan worden naar leraren toe, om de leesmotivatie van hun leerlingen te verhogen. Ook hier zou het interessant zijn de leraren te bevragen, om zo een vergelijking tussen beide actoren te maken.

Aan de hand van een longitudinale studie met verschillende experimentele groepen zou bovendien een onderzoek gevoerd kunnen worden naar het oorzakelijk verband tussen de motivatiestrategieën van de leraren en de leesmotivatie.

7. LITERATUURLIJST

- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Bakker, N., Beeke, D., Dalen, G. v., Gunning, T., Schram, D., Terhell, A., . . . Zander, D. v. d. (2012). *Leesmonitor.nu, het magazine*.
- Blok, H. (1992). Lezen voor je plezier, hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool? In S. C. v. Onderwijsonderzoek (Ed.), *SCO Rapport* (pp. 1-71). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Boeren, E., & Nicaise, I. (2011). Schitterend gemiddeld. Kwaliteit, kansengelijkheid en rendement van het Vlaamse onderwijs in internationaal perspectief. *De sociale staat van Vlaanderen*, 43-79.
- Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific studies of reading*, 6(2), 135-165.
- Cole, J. (December 2002/Januari 2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The reading teacher*, 56(4), 326-336.
- Cole, J. (December 2002/Januarie 2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The reading teacher*, 56(4), 326-336.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Gemeenschap, M. v. d. V. (December 2005). *Gelijke onderwijskansen voor elk kind... Scholen maken er werk van!* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/2005/GOKnederlands.pdf>.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3).
- Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low-achieving and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 195-214.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologists*, 42(4), 237-250.
- Law, Y.-K. (2011a). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402-425.
- Law, Y.-K. (2011b). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84.
- Lens, E., & Ulrich, E. (2009). The teachers role in motivating students., 1-10. http://www.drchrustowski.com/Final_Paper_Motivation.pdf

- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Miller, S. D., & Meece, J. L. (1997, May/June 1997). Enhancing elementary students motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90, 286-299.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill: MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ngandu, K. M. (1981). Why do kids read? *Reading Horizons*, 21(2), 128-133.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognitive Instruction*, 25(2-3), 219-270.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: Learning to Learn - Student Engagement, Strategies and Practices. (Volume III) (pp. 65-66).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual* (Vol. 4). Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Pecjak, S., & Kosir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147-168.
- Powel-Brown, A. (2006). Why can't I just see a movie? Fostering motivation in children who struggle with reading. *Intervention in school and clinic*, 42(2), 84-90.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(147-169).
- Rueda, R., Au, J., & Choi, S. (2004). Motivation to read: Comparing teachers' perceptions of students' motivation with students' self-reported motivation – A pilot study. In Y. B. Kafai, W. A. Sandoval, N. Enyedy, A. S. Nixon & F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences: Embracing diversity in the Learning Sciences* (pp. 443-448). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek* (P. Smitt & K. Ulsda, Trans. third edition ed.). Amsterdam: Pearson Education Benelux BV.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202-206.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 85-113). New York: Macmillan.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 16(37), 1-21.
- Verhoeven, L., & Snow, C. (2001). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Vol. 1. L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), (pp. 336).
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.

8. BIJLAGEN

8.1. BIJLAGE 1: LEERLINGENBEVRAGING

OVSG reader/kijkwijzer taal

BEVRAGING LEERLINGEN

Naam:

School:

Leesniveau (AVI):

Jongen ☐

Meisje ☐

Leeftijd

10 j

11j

☐

12j

13j

14j

☐

☐

☐

☐

☐

altijd

soms

nooit

Ik spreek thuis Nederlands

☐

☐

☐

Ik lees in het

Nederlands

Frans

Nederlands
en Frans

andere
taal

☐

☐

☐

☐

A. Kruis aan wat je graag leest.

					
		Heel graag	Graag	Niet graag	Echt niet graag
1	Strips				
2	Gedichten				
3	Verhalen				
4	Informatieboeken				
5	Tijdschriften				
6	Teksten op de computer				
7	Opgaven in een werkboek				

B. Kruis aan wat het best bij jou past.

					
		Helemaal akkoord	Akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
1	Lezen is leuk				
2	Lezen is belangrijk				
3	Lezen is moeilijk				
4	Lezen doe ik voor mijn plezier				
5	Van lezen leer je weinig				
6	Ik lees enkel als het moet				
7	Ik kan goed lezen				

C. Kruis aan met ja of neen.			
		ja	neen
1	Ik denk dat mijn juf/meester graag leest.	☐	☐
2	Ik lees nu liever dan toen ik 9 jaar was?	☐	☐

D. Met wie praat je MEESTAL over iets dat je gelezen hebt? (één antwoord)		
	Ik praat er over met mijn klasgenootjes	☐
	Ik praat er over met mijn mama/papa	☐
	Ik praat er over met mijn broer/zus	☐
	Ik praat er over met een vriend(in)	☐
	Ik praat er over met de leraar	☐
	Ik praat er over met anderen	☐
	Ik praat er nooit over	☐

E. Wie kiest MEESTAL wat je zal lezen?(één antwoord)		
	Ik kies zelf wat ik lees	☐
	Ik kies samen met de leraar	☐
	Ik kies samen met mijn mama/papa	☐
	Ik kies samen met een vriend(in)	☐
	Ik kies samen met een andere	☐
	De leraar kiest voor mij	☐
	Mijn mama/papa kiest voor mij	☐
	Een vriend(in) kiest voor mij	☐
	Een ander kiest voor mij	☐
	Ik lees zomaar iets	☐

F. Wanneer iemand mij een boek geeft als cadeau ben ik... (één antwoord)		
	Zeer blij	☐
	Een beetje blij	☐
	Niet echt blij	☐
	Helemaal niet blij	☐

G. Krijg je in de klas tijd om vrij te lezen voor je plezier? (één antwoord)

	Te veel tijd	☐
	Genoeg tijd	☐
	Te weinig tijd	☐
	Geen tijd	☐

H. Hoe vaak ga je naar de bib? (één antwoord voor schoolbib en één voor stadsbib)

		Schoolbib	Stadsbib
	Wekelijks	☐	☐
	Om de 2 weken	☐	☐
	1 keer in de maand	☐	☐
	Nooit	☐	☐

I. Wat doe je meestal als je iets moois hebt gelezen? (één antwoord)

	Ik lees het nog een keer	☐
	Ik vertel er over	☐
	Ik schrijf er iets over	☐
	Ik lees er uit voor	☐
	Ik raad het aan anderen aan	☐
	Niets	☐

J. Als ik iets uit de bib ontleen... (één antwoord)

	Lees ik het altijd uit	☐
	Lees ik het meestal uit	☐
	Lees ik het meestal niet uit	☐
	Lees ik het alleen uit omdat ik het moet lezen	☐
	Laat ik het aan de kant liggen en lees ik er niet in	☐

K. Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen? (één antwoord)

	Door over lezen en boeken te praten	☐
	Door voor te lezen	☐
	Door mij te verplichten om te lezen	☐
	Hij moedigt mij niet aan	☐

L. Vind je in de klas zaken die je graag leest? (één antwoord)

	Meer dan genoeg	☐
	Genoeg	☐
	Te weinig	☐
	Niets	☐

M. Lees je wel eens, iets wat je zelf gekozen hebt, voor aan iemand? (één antwoord)

	Ik lees voor aan mijn klasgenootjes	☐
	Ik lees voor aan mijn mama/papa	☐
	Ik lees voor aan mijn broer/zus	☐
	Ik lees voor aan een vriend(in)	☐
	Ik lees voor aan de leraar	☐
	Ik lees voor aan anderen	☐
	Ik lees nooit voor	☐

N. De leraar zegt: (één antwoord)

	Dat ik goed kan lezen	☐
	Dat ik veel lees	☐
	Dat ik meer moet lezen	☐
	Nooit iets over 'mijn lezen'	☐

O. Wanneer lees je iets? (één antwoord)

	Als het onderwerp mij aanstaat	☐
	Als de leraar het mij aanraadt	☐
	Als mijn mama/papa het mij aanraadt	☐
	Als een vriend(in) het mij aanraadt	☐
	Als een ander het mij aanraadt	☐
	Ik lees alles wat ik tegenkom	☐
	Ik lees zeer weinig	☐

8.2. BIJLAGE 2: DE VIJF GELIJKEKANSENINDICATOREN

Uit Gelijke onderwijskansen voor elk kind... Scholen maken er werk van., December 2005, p 7.

De vijf gelijkekansenindicatoren die de school van uw kind extra omkadering kunnen geven, zijn:

1. U bent binnenschipper, foorreiziger, circusuitbater, circusartiest of bewoner van een woonwagen;
2. Als moeder hebt u geen diploma of studiegetuigschrift van het secundair onderwijs (of hiermee gelijkgesteld);
3. Uw kind verblijft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin;
4. Uw gezin leeft van een vervangingsinkomen;
5. De taal die u samen thuis spreekt, is niet het Nederlands.

Een leerling die aan minstens één van deze kenmerken voldoet, noemen we een GOK-leerling; een niet-GOK-leerling is een leerling die aan geen enkel kenmerk voldoet. In Brussel moet een leerling aan minstens één van de eerste vier kenmerken voldoen om een GOK-leerling te zijn; een niet-GOK-leerling in Brussel is een leerling die aan geen enkel kenmerk voldoet of enkel aan kenmerk 5 voldoet.