

Hoe beïnvloedt het lezen en bespreken van eenzelfde boek aangeboden door nieuwe media de intrinsieke leesmotivatie (en leesattitude) bij leerlingen in het derde middelbaar?

PROMOTOR: Marianne Vonck

STUDENT: Kaylee Weygaart

STAGESCHOOL: GO! Atheneum Irishof Kapellen

ACADEMIEJAAR: 2020-2021

1 Woord vooraf

Vorig jaar brak naar aanleiding van COVID-19 een periode aan met veel onzekerheid en tal van maatregelen. Op 17 maart 2020 ging ons land in een eerste lockdown waarbij ons sociaal leven even 'on hold' werd gezet. Alle niet-essentiële winkels werden gesloten en na verloop van tijd werd ook de culturele sector afgesloten, waaronder ook de bibliotheken.

Schrijver, danser en producent Ish Ait Hamou vond het jammer dat leerkrachten en leerlingen niet meer naar de bibliotheek konden om boeken uit te lenen, maar daar vond hij een tijdelijke oplossing voor. Zo besliste hij om één van zijn nouvelles openbaar te plaatsen op zijn Instagrampagina. Elke dag postte hij een hoofdstuk dat je vrijblijvend kon lezen. Ik nam hier zelf ook aan deel en heb daar een positieve ervaring aan overgehouden.

Dit initiatief van Ish Ait Hamou heeft me geïnspireerd voor deze bachelorproef. Het bracht literatuur op een laagdrempelige manier naar jongeren, dus dit leek me interessant en vernieuwend om te onderzoeken.

Ik stond er niet alleen voor om dit onderzoek te verwezenlijken, vandaar dat ik een aantal personen graag wil bedanken. Als eerste wil ik graag mijn promotor M. Vonck bedanken. Zij stond mij vanaf het begin tot het einde bij tijdens het voltooien van mijn bachelorproef. Ik kon haar altijd bereiken en kreeg steeds zeer snel antwoord. Zonder haar begeleiding en bereikbaarheid was me dit niet gelukt.

Daarnaast wil ik ook heel graag mijn mentor S. Demesmaeker bedanken. Ik heb het onderzoek in twee van haar klassen mogen uitvoeren. Ze was van in het begin zeer enthousiast en heeft me zeer actief geholpen en begeleid tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Ook kon ik op haar steun rekenen gedurende heel het project.

Ook wil ik de stageschool, GO! Atheneum Irishof Kapellen, bedanken om me de toestemming te geven het onderzoek bij hen uit te voeren.

Ten slotte wil ik graag mijn vrienden en medestudenten bedanken die altijd voor me klaar stonden wanneer de onzekerheid de bovenhand dreigde te nemen. Ze waren de uitlaatklep die ik op sommige momenten nodig had.

Bedankt iedereen!

Kaylee Weygaart

Antwerpen, 8 juni 2021

2 Inhoudsopgave

Inhoud

1	Woord vooraf	3
2	Inhoudsopgave	4
3	Abstract	6
4	Inleiding	7
5	Synthese van de wetenschappelijke literatuur.....	9
5.1	Plek van literatuur binnen het onderwijs	9
5.1.1	Eindtermen.....	9
5.1.2	Eindtermen voor de modernisering	9
5.2	Leesmotivatie en leesattitude	11
5.2.1	Leesmotivatie	11
5.2.2	Leesattitude.....	12
5.3	Lezen door middel van nieuwe media	13
5.3.1	De effecten van digitaal lezen op immersie, leesmotivatie en op tekstbegrip	15
5.3.2	Gekozen middel (Instagram)	16
5.4	Klassikaal eenzelfde boek lezen.....	16
5.4.1	Bibliotherapie	16
5.5	Praten over boeken (leesgesprekken)	18
5.5.1	Het leeshongermodel en Aidan Chambers.....	19
6	Aanpak.....	25
7	Resultaten.....	27
7.1	Leesgedrag van de leerlingen (vooraf)	27
7.2	Leesmotivatie van de leerlingen (vooraf)	30
7.3	Onderzoek	30
7.3.1	Motivatie	30
7.3.2	Leesgedrag (na project).....	31
7.3.3	Beleving van het project.....	32
7.3.4	Enkele opvallende evoluties van leerlingen	34
8	Besluit en discussie	36
8.1	Deelvragen + algemeen besluit	36
8.2	Vervolgonderzoek.....	38
8.3	Mee te nemen naar onderwijspraktijk	38
9	Literatuurlijst	39
10	Bijlage(n).....	41

10.1	Uitleg verloop onderzoek (voor de leerlingen).....	41
10.2	Planning 3EcWe-LaWe.....	44
10.3	Planning 3We-A	45
10.4	Reflectievragen.....	46
10.5	Vragenlijst vooraf	47
10.6	Vragenlijst achteraf	51

3 Abstract

- **Kern- / trefwoorden bachelorproef:**

Leesbevordering / leesgesprekken / Instagram / eenzelfde boek / nieuwe media

- **Onderzoeksvraag:**

Hoe beïnvloedt het lezen en bespreken van eenzelfde boek aangeboden door nieuwe media de intrinsieke leesmotivatie (en leesattitude) bij leerlingen in het derde middelbaar?

- **Korte samenvatting bachelorproef:**

Met dit onderzoek tracht ik de intrinsieke leesmotivatie (en leesattitude) te verhogen bij leerlingen in het derde middelbaar door middel van het lezen van eenzelfde boek via sociale media gecombineerd met leesgesprekken. Uit de PISA-resultaten van 2015 bleek dat de leesvaardigheid daalt, maar ook de leesmotivatie is sterk zoek bij heel wat leerlingen, zo'n 60% geeft namelijk aan enkel te lezen wanneer dit moet. (PISA, 2015) In dit onderzoek bied ik de leerlingen een boek aan op Instagram. Op vaste momenten in de week wordt er telkens een hoofdstuk in de besloten groep op Instagram geplaatst met bijhorende reflectievragen. Dit moesten ze lezen en beantwoorden tegen het einde van de week, omdat de hoofdstukken dan weer verdwenen. Gedurende de 6 weken waarin dit onderzoek liep, vonden er ook drie leesgesprekken plaats. Deze leesgesprekken zijn van groot belang bij het doorlopen van de leescirkel, wanneer een leescirkel goed wordt doorlopen en er een positieve sleutelervaring wordt gecreëerd, dan verkrijgt de leerling een positievere leesattitude. (Stokmans & Wolters, 2019) Verder staat in dit onderzoek de sociale dimensie van lezen zeer centraal, doordat de leerlingen eenzelfde boek lezen en hier ook over in interactie gaan, wordt het lezen een groepsactiviteit. Het lezen van een boek is dan geen eenzame tijdsbesteding meer, zoals dat vaak bij klassieke huislectuuropdrachten wel zo is. (Stokmans & Wolters, 2019)

Uit dit onderzoek kunnen we concluderen dat de leesgesprekken positief onthaald werden, vele leerlingen gaven ook aan dat het groepsgevoel hen hierin motiveerde. Verder was het gebruik van sociale media voor sommige leerlingen motiverend, maar voor andere werkte dit niet motiverend. Wat hierbij opviel, was dat de meeste leerlingen die voor aanvang van het onderzoek aangaven graag tot zeer graag te lezen geen positieve ervaringen overhielden aan het lezen via sociale media. Maar de leerlingen die aangaven niet graag te lezen, waren wel gemotiveerd door het lezen via sociale media.

Verder gaf 70,3% van de leerlingen aan deze manier van lezen leuker te vinden dan de klassieke huislectuuropdrachten, wat toch toont dat er een kracht zit in dit onderzoek.

- **Referentielijst:**

- van de Ven, M. (2000). *Nieuwe media en lezen*. Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.leesplan.nl/sites/default/files/Nieuwe%20media%20en%20lezen.pdf>
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken*. Stichting lezen. Geraadpleegd van https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken_0.pdf
- Moerenhout, L. (2013). *Bevorderen van het leesplezier bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/scriptie/2013/bevorderen-van-het-leesplezier-bij-leerlingen-het-vlaamse-onderwijs>
- Overbeek, A. *De invloed van leesgesprekken op leesmotivatie en leesattitude*.
- Stokmans, M. (2009). *De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude*. Levende Talen Magazine. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/172>

4 Inleiding

Internationale onderzoeken zoals PISA en PIRLS laten zien dat de leesvaardigheid van onze Belgische jongeren daalt. Uit het onderzoek van PISA blijkt dat er wereldwijd tien landen hoger scoren dan België op vlak van leesvaardigheid. Naast de dalende leesvaardigheid is er ook gepeild naar de leesmotivatie. 60% van de ondervraagde 15-jarigen leest enkel wanneer het moet of wanneer ze informatie willen verkrijgen. Slechts 17% leest als hobby. Wat ook opvalt is dat de leesmotivatie bij jongens lager ligt dan bij meisjes. (PISA, 2015)

Leesvaardigheid en leesmotivatie gaan hand in hand. Door het gebrek aan motivatie zullen leerlingen minder lezen en is er weinig mogelijkheid om te groeien op vlak van leesvaardigheid, uit de resultaten van PISA-2009 bleek namelijk dat hoe positiever de leesmotivatie is, hoe groter de leesvaardigheid wordt. We kunnen stellen dat het grootste probleem op dit moment de motivatie is. Als we de motivatie bij de jongeren aangewakkerd krijgen, zullen we ook beter en doelgerichter kunnen werken aan de leesvaardigheid. (PISA, 2009)

Hier wou ik graag een oplossing voor bieden, wat ik dan ook tracht te doen met dit onderzoek. Ik wou een manier vinden om de leerlingen op een laagdrempelige manier toegang te geven tot literatuur, waarbij mijn oog meteen viel op sociale media. Deze sociale media zijn niet meer weg te denken uit de leefwereld van onze jongeren, iedereen heeft wel een account op Instagram, Facebook, Snapchat ... In plaats van deze sociale media te ontwijken, wilde ik ze graag omarmen en gebruiken om de leesmotivatie bij jongeren aan te wakkeren. Toen ik het initiatief van Ish Ait Hamou ontdekte op Instagram, volgde het idee voor deze bachelorproef al snel.

Ik wil graag met deze bachelorproef onderzoeken of de intrinsieke leesmotivatie (en de leesattitude) positief beïnvloed kan worden door de leerlingen eenzelfde boek te laten lezen via sociale media. Daarenboven werden er tussentijds leesgesprekken gevoerd en reflectievragen beantwoord. Dit heb ik onderzocht in twee klassen van het derde middelbaar, ASO. Beide klassen volgden een richting waarin wetenschappen aan bod kwam.

In deze bachelorproef zal u eerst een literatuurstudie terugvinden waarin de verschillende aspecten die deel uitmaken van dit onderzoek in belicht worden. Er zal namelijk eerst gefocust worden op de eindtermen en leerplandoelstellingen, zodat u een idee krijgt hoe dit binnen de reguliere lessen een plaats kan krijgen. Vervolgens worden de begrippen leesmotivatie en leesattitude breed onderzocht zodat de inhoud van beide begrippen duidelijk wordt, maar ook hoe deze gestimuleerd kunnen worden. Vervolgens krijgt u een samenvatting van reeds gevoerde onderzoeken die gebruik maakten van nieuwe media om de leesmotivatie te stimuleren. Ook het lezen van eenzelfde boek met een groep mensen werd reeds al onderzocht, hier krijgt u ook een uiteenzetting van in de literatuurstudie. Ten slotte wordt ook de invloed van leesgesprekken uitgebreid besproken waarbij Aidan Chambers een prominente rol speelt en de onderzoeken en methoden die hij ontwikkeld heeft.

Na deze literatuurstudie wordt de aanpak van dit onderzoek belicht zodat u een duidelijk beeld krijgt welke stappen doorlopen zijn en hoe u dit zelf in de onderwijspraktijk kan uitvoeren. Vervolgens krijgt u de resultaten te zien die zijn voortgekomen uit de vragenlijsten die zowel voor als na het onderzoek zijn ingevuld door de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek. Deze resultaten zijn verkregen door de leerlingen een Googleformulier te laten invullen. Dit formulier bestond uit verschillende soorten vragen: open, gesloten, meerkeuze... Hierbij worden steeds de verzamelde data weergegeven met een bijbehorende verklaring. Van hieruit wordt er vervolgens een besluit getrokken samen met een kritische reflectie.

Op het einde van deze bachelorproef kan u ook een literatuurlijst vinden waarin alle gebruikte bronnen zijn opgesomd. In de bijlagen kan u het bestand met de uitleg voor de leerlingen, alsook de planning voor elke klas terugvinden. Bovendien kan u ook de vragenlijsten terugvinden, zodat u op de hoogte bent van welke vragen er aan de leerlingen werden gesteld.

Hopelijk vindt u het interessant om deze bachelorproef te lezen, en kan u inspiratie opdoen om bepaalde aspecten over te nemen in uw eigen klaspraktijk.

Veel leesplezier!

5 Synthese van de wetenschappelijke literatuur

5.1 Plek van literatuur binnen het onderwijs

5.1.1 Eindtermen

Volgend schooljaar (2020-2021) gaan de nieuwe eindtermen van kracht in het eerste jaar van de tweede graad. Deze eindtermen zijn herbekeken en aangepast ten gevolge van de (volledige) modernisering van het onderwijs. In onderstaande tabel kan u de eindtermen, die betrekking hebben op literatuur en meer bepaald op dit onderzoek, terugvinden van zowel voor als na de modernisering. Toen ik dit onderzoek uitvoerde, waren de eindtermen van voor de modernisering nog van kracht.

NA modernisering <i>ASO, TSO & KSO, finaliteit doorstroom</i>	VOOR modernisering <i>ASO</i>
2.1 De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem. (attitudinaal)	22 De leerlingen zijn bereid om: - te lezen; - lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
2.2 De leerlingen beleven plezier aan taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem. (attitudinaal)	- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen; - hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren.
2.16 De leerlingen verwoorden hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten.	31 De leerlingen kunnen: - hun tekstkeuze toelichten; - hun leeservaring verwoorden (inhoud van het werk weergeven, eigen mening weergeven); - hun tekstkeuze en leeservaring documenteren.
2.17 De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met behulp van narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.	32 De leerlingen kunnen informatie over literatuur verzamelen en gebruiken. Zij maken hierbij kennis met het aanbod van informatiekanalen zoals: bibliotheek, krant, tijdschrift, radio- en tv-programma's, multimedia.
2.18 De leerlingen treden in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.	35 De leerlingen zijn bereid om: - literaire teksten te lezen; - over hun eigen literaire leeservaring te spreken en te schrijven.

Tabel 1: Onderwijsdoelen.be, 2021

5.1.2 Eindtermen voor de modernisering

Literatuur krijgt in de eindtermen een aparte plaats omdat dit een aparte tekstsoort omvat die een vormende en culturele waarde heeft in onze maatschappij. In deze eindtermen wordt er ook gefocust op het literaire kennisgebied: hoe worden boeken geproduceerd, verspreid en beleefd? In de tweede graad wordt er ingegaan op zowel het tekstervarende als het tekstbestuderende aspect van literatuur. Het tekstbestuderende aspect wil concreet zeggen dat de leerlingen kennismaken met het

begrippenapparaat dat behoort tot een bepaalde cultuur, stroming en tijd. Dit begrippenapparaat gaat over tijd, ruimte, personages... (deze eindtermen zijn niet weergegeven in bovenstaande tabel, aangezien deze niet de focus waren van het onderzoek).

Naast het tekstbestuderende aspect heb je natuurlijk ook het tekstervarende aspect dat centraal staat in de eindtermen literatuur. In de eerste graad komt dit tekstervarende aspect ook al aan bod, maar in de tweede graad wordt er verwacht dat je de leeservaringen op een verdiepende manier kan verwoorden. Het blijft niet oppervlakkig, en hierbij is het begrippenapparaat van belang. Het begrippenapparaat kan namelijk laten zien dat je je hebt verdiept in een verhaal en dat je bepaalde verhaalkenmerken ook beter kan plaatsen. (onderwijsdoelen.be, 2021)

Als je de vergelijking maakt tussen de eindtermen van voor en na de modernisering valt op dat in de eindtermen voor de modernisering wordt gesproken over een bereidheid om te lezen, terwijl er in de eindtermen na de modernisering expliciet wordt gesproken over motivatie. Dit geeft toch een ander beeld van het belang van leesbevordering in het onderwijs. Wel moet er echter in het achterhoofd gehouden worden, dat de attitudinale eindtermen na te streven zijn, en dus niet kost wat kost behaald moeten worden. (onderwijsdoelen.be, 2021)

5.1.2.1 *Eindtermen na de modernisering*

Wanneer je bij de nieuwe eindtermen de uitgangspunten wil gaan lezen, merk je meteen op dat hier meer duiding wordt gegeven dan bij de vorige eindtermen. Hierin kan je lezen dat literatuur zowel taal als kunst omvat. Ook wordt literatuur gezien als een manier om de identiteitsontwikkeling te voeden, alsook de sociale en interculturele competenties: je gaat nadenken over bepaalde keuzes, persoonlijke beslissingen, onrecht... Bovendien komen de leerlingen in aanraking met ideeën en gebeurtenissen die niet meteen in hun eigen leefwereld of cultuur aan bod komen. Dit biedt hen een breed spectrum aan perspectieven.

In de uitgangspunten bij de nieuwe eindtermen wordt ook expliciet verwezen naar graphic novels, film(tekst), slam poetry... Deze soorten teksten kennen vaak nog een negatieve connotatie, dus is het opvallend dat deze benoemd worden in de uitgangspunten, zo krijgen ook zij een plaats binnen het literatuuronderwijs.

Ook in deze eindtermen wordt voldoende aandacht geschonken aan de analyse en reflectie van literatuur, het begrippenapparaat is ook hier van belang. Bij eindterm 2.16 wordt er gefocust op de literaire beleving, hier zijn geen criteria aan verbonden. Het is de bedoeling dat de leerlingen verwoorden wat een verhaal met hen deed en welke gevoelens dit naar boven bracht. Ook willen deze eindtermen dat hier een zo breed mogelijke waaier aan teksten aangeboden wordt (dus ook graphic novels etc). Zoals al reeds gezegd zijn de begrippen ook hier van belang, in de tweede graad worden deze namelijk uitgebreid besproken en aangereikt.

Het valt op in de vernieuwde eindtermen dat er expliciet wordt gesproken over interactie tussen de leerlingen, terwijl dit hiervoor nog niet zo was. Wel moeten de leerlingen bij de oude eindtermen in staat zijn om hun ervaringen uit te spreken, maar er wordt niets verteld over de context waarin dit moet gebeuren. In de nieuwe eindtermen staat dus heel duidelijk dat er interactie nodig is, ook wordt er in de uitgangspunten benadrukt waarom deze interactie belangrijk is. (onderwijsdoelen.be, 2021)

5.1.2.2 Leerplandoelstellingen

Ik heb dit onderzoek uitgevoerd op een gemeenschapsschool dus ben ik ook in deze leerplannen gaan zoeken naar de leerplandoelstellingen waar de leerlingen aan gingen werken tijdens het doorlopen van dit onderzoek. De leerplandoelstellingen zijn terug te vinden in het leerplan van het GO! Onderwijs onder tweede graad ASO, met als finaliteit doorstroom. De leerplandoelstellingen die behandeld worden met dit onderzoek zijn de volgende:

- LPD 2.1 De leerlingen zijn gemotiveerd voor taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.° (attitudinaal)
- LPD 2.2 De leerlingen beleven plezier aan taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, interactie, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem.° (attitudinaal)
- LPD 2.11 De leerlingen nemen deel aan schriftelijke en mondelinge interactie in functie van doelgerichte communicatie.
- LPD 2.16 De leerlingen verwoorden hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten.
- LPD 2.17 De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met behulp van narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken. (in beperkte mate in dit onderzoek)
- LPD 2.18 De leerlingen treden in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.

Leerplan GO!, 2021/001, tweede graad ASO doorstroom.

5.2 Leesmotivatie en leesattitude

5.2.1 Leesmotivatie

Je hoort vaak leerlingen zeggen dat ze geen motivatie meer hebben om een bepaalde opdracht of activiteit uit te voeren. Schunk, Pintrich en Meese (2008) beschrijven motivatie als een proces waarbij een activiteit wordt gestart en ook wordt volgehouden voor een langere periode. Motivatie valt moeilijk te observeren, maar kan gezien worden als een proces met activiteiten waaruit de motivatie afgeleid kan worden. Tijdens dit proces wordt er een doelgerichte activiteit gestart, wat wil zeggen dat er een vooropgesteld doel gekoppeld is aan de activiteiten gedurende dit proces. Het volhouden van dit proces bepaalt uiteindelijk ook of het vooropgestelde doel effectief behaald wordt. (Overbeek, 2014)

De leesmotivatie wordt gevormd door de leesintentie, leesvoldoening en de wil om bepaalde opbrengsten te behalen. De leesintentie wordt bepaald door ervaringen die gekoppeld worden aan het lezen, dit kunnen persoonlijke ervaringen of meningen zijn, maar ook anderen hun ervaringen of meningen kunnen hierop inspelen. Als je van een ander hoort dat hij een positieve ervaring had bij het lezen van een boek, kan je hierdoor geprikkeld worden. Wanneer je een boek leest, hoop je daar ook een bepaalde voldoening uit te halen. Bovendien wil je ook bepaalde opbrengsten behalen uit het lezen, wat deze opbrengsten zijn kan variëren per individu. Sommigen willen extra informatie uit een boek halen, anderen willen zich even afsluiten van de realiteit, iedereen heeft dus een andere opbrengst voor ogen. De leesmotivatie is dus belangrijk om iemand aan het lezen te krijgen, maar ook om aan het lezen te houden. Vandaar dat de leesmotivatie ook een prominente plek krijgt in het leeshongermodel. (Stokmans & Wolters, 2019)

De (lees)motivatie kan opgedeeld worden in twee verschillende vormen, namelijk de intrinsieke en de extrinsieke motivatie. De intrinsieke motivatie komt vanuit jezelf; je bent namelijk gemotiveerd om het proces te doorlopen en de bijhorende activiteiten hierbij uit te voeren. Met andere woorden ben je zelf

geïnteresseerd en handel je uit eigen behoefte. Bij extrinsieke motivatie ben je gemotiveerd door externe factoren waaronder bijvoorbeeld een beloning of straf die aan de activiteit gekoppeld is. (Overbeek, 2014) Een mooi voorbeeld hiervan is wanneer leerlingen beloond worden voor een goed rapport of wanneer de leerling weet dat hij/zij gestraft zal worden bij een slecht rapport. De leerling weet dat er iets aan vasthangt waardoor hij/zij dus extrinsiek gemotiveerd zal worden om een goed rapport te behalen.

Intrinsieke motivatie is duurzamer dan extrinsieke motivatie aangezien de leerling die intrinsiek gemotiveerd is ook meer plezier zal beleven aan de activiteiten dan een leerling die extrinsiek gemotiveerd is. Beide vormen kunnen ook een invloed op elkaar uitoefenen. Enerzijds kan de extrinsieke motivatie de intrinsieke motivatie aanwakkeren, maar anderzijds kan de extrinsieke motivatie de intrinsieke ook in de weg staan. (Overbeek, 2014)

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000), dat betrekking heeft op motivatie, stelt dat mensen van nature intrinsiek gemotiveerd zijn, en dus graag nieuwe dingen aanleren of aangeleerd krijgen. Mensen zijn van nature uit nieuwsgierig en leergierig waardoor de intrinsieke motivatie wordt aangewakkerd. Voor deze intrinsieke motivatie onderscheiden Deci en Ryan drie basisbehoeften waaraan voldaan moet worden: autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Deze drie basisbehoeften hebben een invloed op zowel het leren en integreren, als de sociale ontwikkeling en het persoonlijk welbevinden. Wanneer de drie basisbehoeften dus niet aanwezig zijn, neemt zowel de intrinsieke motivatie als het persoonlijk welzijn en sociaal functioneren af. Deci en Ryan stellen dus dat je deze drie basisbehoeften moet stimuleren om de intrinsieke motivatie te behalen. (Goes, 2010)

Wanneer er specifiek gekeken wordt naar de leesmotivatie kan er vastgesteld worden dat leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn meer plezier gaan beleven aan het lezen dan leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn. Uit de PISA-resultaten bleek dat 60% van de Vlaamse 15-jarigen lezen tijdsverlies vindt en dat ze enkel lezen wanneer dit moet. Daarnaast vindt de helft van de Vlaamse 15-jarigen dat lezen tijdsverlies is. Ook geeft 17% van de ondervraagde leerlingen aan dat lezen hun favoriete hobby is. Uit deze cijfers blijkt dat het plezier voor lezen het laagst is in Vlaanderen ten opzichte van alle andere deelnemende landen. (PISA, 2015)

Mogelijke oorzaken van dit afnemend leesplezier kunnen te wijten zijn aan de 'fourth grade slump', wat wordt omschreven als de overstap van het basisonderwijs naar het secundair waarbij de focus van het 'leren om te lezen' wordt ingeruild door het 'lezen om te leren'. Tijdens deze overstap veranderen ook de soort teksten die de leerlingen voorgeschoteld krijgen. In het secundair onderwijs zijn de teksten vaak complexer en abstracter dan in het basisonderwijs. Door deze complexiteit en abstractheid zullen de meeste leerlingen ook meer negatieve ervaringen opdoen waardoor hun leesmotivatie zal afnemen. Daarenboven vindt er ook een verschuiving plaats van het vrijwillig lezen naar het verplicht lezen. In het secundair onderwijs wordt lezen heel vaak gekoppeld aan studeren, een presentatie geven, een boekverslag schrijven... Dit wordt door de meeste leerlingen ervaren als saai en verplicht, wat dan ook weer een invloed heeft op de leesmotivatie. (Woud & Elphick, 2017)

5.2.2 Leesattitude

Leesattitude en leesmotivatie zijn onherroepelijk aan mekaar verbonden en oefenen ook een invloed uit op elkaar, maar wat wordt er verstaan onder leesattitude? Er zijn vele verschillende definities te vinden die het begrip 'leesattitude' beschrijven. In het TPB-model¹ wordt leesattitude als volgt

¹ De theorie van gepland gedrag (theory of planned behavior, TPB) is een theorie die stelt dat intentie de belangrijkste factor is voor gepland gedrag en dat die intentie weer volgt uit drie factoren; het belang dat aan het gedrag en het effect daarvan wordt gehecht, hoe de omgeving over dat gedrag denkt en de ingeschatte vaardigheid.

beschreven: “een aangeleerde predispositie² om op een consistent positieve of negatieve wijze te reageren op het gedragsdomein ‘lezen’” (Fishbein & Ajzen, 1975). De leesattitude geeft dus weer wat het gevoel of de houding is van een persoon ten opzichte van lezen en literatuur. De leesattitude is enorm beïnvloedbaar door ervaringen die eraan gekoppeld zijn. Als je positieve ervaringen hebt bij het lezen, dan zal je leesattitude ook positiever zijn. Deze ervaringen kunnen opgedeeld worden in twee vormen namelijk de indirecte ervaringen en de directe ervaringen. Bij de directe ervaringen wordt de nadruk gelegd op expliciete blootstelling aan literatuur, zoals de literatuurlessen in het onderwijs of ouders die het lezen expliciet gaan afkeuren of goedkeuren. Daarnaast heb je ook nog de indirecte ervaringen waarbij je leeservaringen met elkaar deelt op een ongedwongen manier. Je kan dan praten over je eigen interpretatie van een bepaalde passage of over je beleving bij een boek. (Stokmans & Wolters, 2019)

De leesattitude kan ook opgedeeld worden in twee componenten. Enerzijds heb je de utilitaire component en anderzijds de hedonistische. De hedonistische component gaat over de gevoelens die het lezen van een boek bij je oproept. Dit kan echter gaan over de inspanning die je moet leveren tijdens het lezen, maar ook over de inleving in het verhaal. Wanneer je leest, moet je een bepaalde inspanning leveren en deze hangt af van het soort boek dat je leest, maar ook van je leesvaardigheid. Als je leesvaardigheid je in de steek laat bij het lezen van een moeilijker boek, dan gaan gevoelens van irritatie en teleurstelling naar de voorgrond treden. Indien je leesvaardigheid wel goed zit, ook bij het lezen van moeilijkere boeken, ga je een gevoel van voldoening en vreugde ervaren. Deze gevoelens hebben een invloed op je kijk naar lezen en zullen bijgevolg ook je leesattitude kleuren. De hedonistische component gaat ook over je gevoelens bij het inleven in het verhaal. Dit hangt af van je interesseveld en bijgevolg dus ook van je boekkeuze. (Stokmans, 2007)

Zoals al reeds aangegeven heb je ook nog de utilitaire component die onderdeel uitmaakt van de leesattitude. De utilitaire component gaat ervan uit dat je uit het lezen ook iets leert. Dit leren kan voor elk individu anders zijn, zoals bijvoorbeeld het bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling of meer willen weten over de inhoud van het boek. (Stokmans, 2007)

Verder in de literatuurstudie wordt nog dieper ingegaan op de leesattitude aangezien deze van groot belang is in de leescirkel die gebaseerd is op de ideeën van Aidan Chambers.

5.3 Lezen door middel van nieuwe media

De 20^{ste} eeuw wordt gekenmerkt door de opmars van de nieuwe media. Ook in de leefwereld van jongeren neemt dit een prominente plaats in. Van Driel (1999) omschrijft deze nieuwe media als volgt:

“Informatie kan worden gedigitaliseerd. Dat wil zeggen, woorden, geluiden en beelden kunnen in combinaties van ‘enen en nullen’ worden weggeschreven naar een geheugen, naar een opslagruimte zoals een harde schijf op een computer of cd-rom (...). Deze digitalisering van woorden, geluiden en beelden heeft tot nieuwe media geleid, zoals de cd-rom, electronic mail (e-mail) en het world wide web.”

Hier horen ook de sociale media bij die zich in de loop van de jaren hebben ontwikkeld. Door de opkomst van deze nieuwe media verandert het interesseveld van de jeugd zich ook. Het lezen van boeken moet plaats maken voor sociale media. Toch lezen jongeren ook vaak op deze nieuwe media, maar dit lezen verschilt echter van het lezen van een boek. Door deze verschuiving van interesse bij de jongeren wordt er in het onderwijs ook veel meer ingezet op digitale tools. Op sommige scholen heeft elke leerling een laptop of tablet, ook klasapparaten³ komen heel vaak voor. (Vlaamse Scholieren Koepel, 2013)

² vatbaarheid, aanleg voor iets

³ Laptops of tablets die voor een klas ter beschikking staan

De nieuwe media heeft twee belangrijke kenmerken, namelijk multimedialiteit en interactiviteit. Als deze twee kenmerken niet aanwezig zijn, dan spreekt men niet meer van nieuwe media volgens Van Driel. Multimedialiteit wil zeggen dat de verschillende media met elkaar verbonden kunnen worden en dus eenzelfde digitale code bevatten. Interactiviteit wil dan weer zeggen dat je als gebruiker de mogelijkheid hebt om keuzes te maken en ook aanpassingen kan aanbrengen aan deze nieuwe media. Bovendien is de aanwezigheid van een hypertext⁴ ook kenmerkend voor de nieuwe media. (van de Ven, 2000)

Jongeren spenderen heel wat tijd aan deze nieuwe media, meer bepaald aan de sociale media. Gemiddeld spenderen jongeren 5 à 6 uur per dag aan sociale media. Op deze sociale media wordt ook heel wat gelezen, maar vaak gaat dit over oppervlakkig lezen waarbij heel snel wordt overgegaan naar een andere tekst, ook wel scrollen genoemd. In het onderwijs wordt er echter ook meer en meer verwacht dat leerlingen cursussen en complexere teksten online kunnen lezen, hierdoor ontstaat een kloof in didactiek. Lezen op papier vergt namelijk andere vaardigheden dan digitaal lezen. (Driessen, 2013)

Aangezien jongeren heel wat tijd spenderen aan deze nieuwe media kan dit ook bijdragen aan de leesbevordering. Kinderen en jongeren zijn namelijk gefascineerd door al wat digitaal is waardoor deze 'tech-liefde' ervoor kan zorgen dat er een enthousiasme ontstaat richting lezen. Hier zijn al onderzoeken naar gedaan en hieruit kwamen een aantal cijfers naar boven die een interessante conclusie formuleren. Zo zouden jongeren van 15 tot 16 jaar oud na het lezen van een kort verhaal op een e-reader dit verkiezen boven een papieren boek, dit geldt voornamelijk voor jongens en niet-gemotiveerde lezers. Bovendien kregen jongens van 11 tot 14 jaar oud een positievere leesattitude door een e-reader twee maanden te mogen gebruiken. (Bakker, 2013)

Door deze nieuwe media kan je verschillende soorten teksten verkrijgen. Enerzijds heb je de verrijkte tekst, deze tekst bevat bijvoorbeeld geluidopnames, bewegende prenten, spelletjes... Anderzijds heb je ook de niet-verrijkte tekst die deze extra zaken niet bevat, en dus meer weg heeft van een tekst op papier. (van Gils, 2016)

Zoals al aangegeven heb je voor het digitaal lezen andere vaardigheden nodig dan voor het lezen op papier. Bijgevolg moet de tekst dan worden aangepast aan het medium waar het op verschijnt. Van Driel geeft aan dat er drie houdingen bestaan, zo kan je een tekst op papier volledig in dezelfde vorm digitaal overnemen. Als je dit doet, dan zal de tekst niet veranderd zijn naar aanleiding van het medium. Een tweede houding is wanneer je een tekst gaat reviseren wanneer je hem digitaal vrijgeeft, dit houdt in dat je meer witregels, tussenkopjes... aanbrengt. Een laatste houding is wanneer je de tekst volledig gaat herschrijven en bewerken zodat dit aansluit bij de digitale wereld. Deze laatste houding is dan ook de beste.

Is er een verschil tussen digitaal lezen of het lezen op papier? Dit is een belangrijke vraag die gesteld moet worden en waar al heel wat onderzoek naar gedaan is. Lezen op een beeldscherm neemt meer tijd in beslag dan op papier, dit heeft echter meer met de kwaliteit van het beeld te maken dan met de structuur van de tekst. De zorgvuldigheid waarmee je een tekst leest verschilt niet wanneer je op papier of digitaal leest. Wat echter wel opvalt, is dat je op een beeldscherm minder snel spellingsfouten zal opmerken, zeker wanneer de fouten miniem zijn zoals een verkeerde klinker. Ook wanneer er informatie uit een tekst gehaald moet worden, vraagt dit voor digitale lezers meer moeite. De vermoeidheid die kan optreden, is nog een lastig aspect. Hier zijn geen grote verschillen bij waargenomen, maar dit hangt ook af van het individu. De vermoeidheid neemt af wanneer de beeldkwaliteit goed is en ook bij jongeren die vaak gebruikmaken van digitale apparaten is er minder vermoeidheid. De oogbewegingen die je maakt wanneer je leest is hetzelfde bij het digitaal lezen als bij het lezen van een papieren boek.

⁴ Bij een hypertext kan je met één enkele muisklik naar een andere pagina fungeren

In het algemeen, volgens de constatering van Van Driel, zijn er geen grote verschillen die optreden wanneer je op papier of digitaal leest. (van de Ven, 2000)

Van Driel specificeert niet welk medium gebruikt werd die deze resultaten met zich meebracht. Mangen (2013) specificeerde dit medium bij zijn onderzoek wel, namelijk de computer. Hieruit bleek dat het tekstbegrip minder goed was bij leerlingen die lezen vanop een computer. Uit onderzoek van Dundar en Akcayir (2012) bleek dan weer dat het tekstbegrip bij twintig leerlingen van 11 tot 12 jaar oud die lezen op een tablet geen significant verschil toonde met leerlingen die op papier lezen. Deze uitwijkende resultaten zullen waarschijnlijk te linken zijn aan het verschillend medium dat gebruikt werd. (Versteeg, 2015)

5.3.1 De effecten van digitaal lezen op immersie, leesmotivatie en op tekstbegrip

Bij het lezen zijn 3 aspecten van belang, namelijk immersie, leesmotivatie en tekstbegrip. Een goede beheersing of kijk op deze aspecten zorgt ervoor dat je leeservaring optimaal is.

Immersie kunnen we onderverdelen in vier deelprocessen. Eerst is er een zekere aandacht voor het verhaal nodig (1). Wanneer deze aandacht aanwezig is, krijg je het gevoel dat je volledig getransporteerd wordt naar het verhaal (2). Vervolgens kan je een emotionele betrokkenheid voelen bij het verhaal en de personages (3). Ten slotte maak je in je hoofd een voorstelling van deze verhaalwereld (4). Wanneer deze vier deelprocessen sterk aanwezig zijn, dan zal je ook een sterke immersie bekomen. Deze immersie is in mindere mate aanwezig wanneer je een boek digitaal leest. Het is namelijk moeilijker om digitaal te navigeren dan op papier. De handeling van het scrollen, geeft meer afleiding dan het omslaan van een bladzijde. Ook geraak je digitaal sneller afgeleid door meldingen waardoor je telkens uit je verhaalwereld wordt getrokken. (van Gils, 2016)

Leesmotivatie is reeds uitgelegd in deze literatuurstudie. Digitaal lezen kan voor jongeren een positieve impuls geven voor hun (intrinsieke) motivatie. Voornamelijk niet-gemotiveerde lezers zouden het digitaal lezen stimulerend vinden. Uit een de bachelorproef van van Gils bleek dat leerlingen die het niet gewoon zijn om te werken met een iPad, dit wel motiverend vonden toen ze hierop een boek mochten lezen. Wanneer leerlingen het al gewoon zijn om veel met een iPad te werken, werd er echter vastgesteld dat dit niet motiverend werkte voor hen. (van Gils, 2016)

Tot slot hebben is er ook nog het tekstbegrip dat belangrijk is tijdens het lezen. Om tot een goed tekstbegrip te komen, is het van belang dat de lezer een mentale representatie van de tekst en het verhaal kan maken. Deze representatie kan plaatsvinden op drie niveaus. Het eerste niveau is het zogenaamde surface code niveau waarbij de exacte woorden en de zinsbouw van de zinnen centraal staan. Een tweede niveau is het tekst base niveau waarbij de inhoud en de betekenis hiervan wordt bekeken. Uiteindelijk heb je dan nog het derde niveau, namelijk het situation niveau waarbij je een volledig beeld creëert over de conceptuele inhoud gebaseerd op je wereldkennis, de kennis over het onderwerp, tijdordering... Uit een onderzoek van Mangen (2013) kwam naar voren dat de effecten van digitaal lezen op het tekstbegrip afhankelijk is van de leeftijd. Zo blijkt dat digitaal lezen nadelig is voor volwassen proefpersonen op vlak van tekstbegrip. Bij jonge kinderen zijn er geen opvallende verschillen opgemerkt. Wat wel opviel was dat bij jongeren van de leeftijd tussen 15 en 16 jaar het tekstbegrip veel lager lag wanneer ze lezen van een computerscherm. Het computerscherm zorgt dus voor een slechter tekstbegrip dan op papier. Ook uit het onderzoek van van Gils bleek dat leerlingen die op een iPad lezen minder vragen goed hadden dan leerlingen die op papier lezen, maar van Gils geeft ook mee dat de betrouwbaarheid van deze metingen in vraag gesteld kunnen worden. Het lager tekstbegrip zou te wijten kunnen zijn aan de structuur, en dit is beter op papier dan digitaal. (van Gils, 2016)

5.3.2 Gekozen middel (Instagram)

Sociale media maakt een groot deel uit van de leefwereld van jongeren. Instagram is onderdeel van Facebook en is opgericht in 2010. Instagram geeft je de mogelijkheid om foto's en filmpjes te delen met je vrienden en de buitenwereld. Ik wilde mijn onderzoek graag uitvoeren via een sociale media, en daarom ben ik eerst gaan polsen bij de leerlingen, die deelnamen aan het onderzoek, over welke sociale media ze beschikken. Dit waren in totaal 37 leerlingen uit twee verschillende klassen. Uit deze vragenlijst kwam naar boven dat 97,2% beschikt over een smartphone, wat wil zeggen dat 1 leerling in de klas hier niet over beschikt. Dit is een bewuste keuze van de leerling omdat hij/zij geen behoefte hieraan heeft. Verder bleek ook dat 52,8% van de leerlingen niet beschikt over een Facebookaccount, dit is dus meer dan de helft van de leerlingen. Uit deze resultaten leek het me bijgevolg niet handig om het boek via Facebook aan te bieden. Wanneer ik vroeg naar een Instagramaccount kwam naar boven dat 91,7% hier over beschikt. Van degenen die aangaven hier niet over te beschikken, wilde 1 leerling dit wel aanmaken in functie van het onderzoek. Twee andere leerlingen twijfelden hier nog over, en hebben dan ook gekozen voor een alternatief. Dit alternatief werd in samenspraak met hen en de leerkracht besproken. Uiteindelijk hebben zij hetzelfde traject doorlopen, maar dan via Smartschool.

Instagram biedt heel wat mogelijkheden die goed toepasbaar konden zijn betreffende dit onderzoek. Instagram focust zich vooral op foto's en filmpjes, deze kan je openbaar plaatsen, maar ook privé. Ook bestaat er iets als een 'story'. Op deze 'story' kan je foto's en filmpjes plaatsen die maar 24 uur online te vinden zijn, tenzij je deze in een hoogtepunt plaatst op je account, dan kan dit herbekeken worden. De foto's en filmpjes die je op je profiel plaatst, blijven beschikbaar tot je deze verwijdert of in je archief plaatst. Wanneer je iets in het archief plaatst, staat dit niet meer op je profiel, maar kan je het als beheerder wel blijven bekijken en/of terugplaatsen wanneer je dit wilt.

Je kan ook altijd reageren op de foto's en filmpjes en ook op de 'story's'. Dit is zeer gelijkaardig met Facebook, hier kan je ook reageren op elkaars posts. Verder kan je ook privéberichten naar elkaar versturen. Instagram biedt vele mogelijkheden waar tijdens dit onderzoek dan ook goed gebruik van gemaakt werd.

5.4 Klassikaal eenzelfde boek lezen

In dit onderzoek lazen we met twee klassen eenzelfde boek zodat we hier met zijn allen over konden praten tijdens de contacturen. Deze methode heeft veel weg van een leesclub waarbij ook iedereen hetzelfde boek leest tegen een afgesproken datum. Op die manier kan er dan gesproken worden over dit boek en de gevoelens en/of ideeën die daarbij naar boven kwamen.

5.4.1 Bibliotherapie

In de Verenigde Staten werd een leesclubprogramma ontwikkeld genaamd #BOOK. Dit heeft als doel om een positievere leesattitude en motivatie te verkrijgen, alsook hogere sociaal-emotionele vaardigheden te ontwikkelen bij de leerlingen. #BOOK wordt benoemd als bibliotherapie, wat inhoudt dat er een boek gelezen en besproken wordt dat aanleunt bij de thematiek waar de jongeren op dat punt in hun leven mee worstelen. Het doel is om persoonlijke uitdagingen en problemen aan te pakken door middel van identificatie met de personages, en door verhaallijnen die terugkomen in het boek.

De leerlingen lezen dus eenzelfde boek en bespreken dit tijdens de contactmomenten. Hierbij wordt er getracht enkele doelen te behalen:

- Je leren identificeren met de personages;
- De betekenis en interpretatie van de tekst te leren construeren;
- Inzichten verwerven over een problematiek die past in hun leefwereld, en hierover kunnen discussiëren;

- Je eigen waarden en normen bijstellen en/of nieuwe creëren;
- Je bewust worden dat je niet de enige bent met een bepaald probleem of idee;
- Oplossingen zoeken voor de problemen die zich voordoen.

Door op deze manier te lezen en te praten over het boek, creëer je voor de jongeren een positieve, betekenisvolle en bovendien persoonlijke ervaring bij het lezen. Deze positieve ervaringen kunnen ertoe leiden dat leerlingen lezen waardevol gaan vinden, en hierdoor ook meer willen lezen om zich niet alleen te voelen en/of om anderen beter te leren begrijpen. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

#BOOK bevat algemeen drie doelstellingen die behaald moeten worden:

1. Literatuur gebruiken om de zelfreflectie en het sociaal-emotioneel leren te stimuleren.
2. Literatuur gebruiken om de leesattitude en leesmotivatie positief te beïnvloeden.
3. Het begrijpend lezen bevorderen.

Om deze doelstellingen te behalen is het van belang dat de leerlingen eenzelfde boek lezen, zodat ze met elkaar in discussie kunnen gaan en elkaars mening, perspectief of gevoel leren kennen bij het boek. Wanneer iedereen een ander boek leest, is het moeilijker om je eigen gevoelens of overtuigingen mee te delen aangezien je je niet zo verdiept hebt in het boek ten opzichte van degenen die het effectief gelezen hebben.

5.4.1.1 Sociaal-emotioneel leren

Sociaal-emotioneel leren (of kortweg SEL) kan gedefinieerd worden als volgt: “het proces waarin men leert om emoties te herkennen en te hanteren, de perspectieven van anderen te waarderen, beslissingen op verantwoorde wijze te nemen, en sociale relaties te behouden.” (Shechtman & Yaman, 2012)

SEL zorgt ervoor dat de schoolprestaties verbeteren, er een positiever sociaal gedrag gevormd wordt en dat er minder gedragsproblemen zullen opduiken. SEL kan worden opgedeeld in vijf competenties:

1. Self-awareness: Dit houdt in dat je je eigen emoties, waarden en normen, sterktes en zwaktes kan identificeren.
2. Social awareness: Hier ga je de perspectieven, gevoelens en meningen van anderen herkennen en erkennen.
3. Responsible decision making: Wanneer je problemen en de bijhorende situaties waarin deze problemen voorkomen kan herkennen en evalueren.
4. Self-management: Je hebt je eigen emoties en gevoelens, maar je moet deze kunnen beheersen zodat deze niet in de weg komen te staan om persoonlijke doelen te behalen.
5. Relationship management: Dit houdt het vermogen in om te communiceren met anderen, ook samenwerken, onderhandelen, en ondersteuning geven aan anderen zodat je persoonlijke relaties in stand kan houden.

Als je deze vijf competenties goed ontwikkeld, zal je in de toekomst eerder handelen vanuit je eigen ideeën, geloofsovertuigingen, en meningen in plaats van externe factoren zoals groepsdruk. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

Door de leerlingen allemaal eenzelfde boek te laten lezen dat in lijn ligt met hun leefwereld, en problemen waar zij mee te maken kunnen krijgen, ga je deze vijf competenties versterken. Doordat iedereen eenzelfde boek heeft gelezen, kan er in de leesgesprekken gediscussieerd worden over bepaalde personages, situaties, beslissingen ... Ook kunnen de leerlingen met elkaar in discussie gaan en zo elkaars standpunt aanhoren en misschien zelfs nieuwe inzichten verkrijgen. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

In mijn onderzoek heb ik ook gezocht naar een boek dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen in mijn klas. Er komen enkele thema's naar boven die zeer actueel zijn: seksuele intimidatie, zoektocht naar jezelf, angststoornissen, verlegenheid, verder studeren, nieuwe omgeving en mensen ... Hierdoor kon er een discussie ontstaan waar verschillende meningen en perspectieven een plek kregen.

5.4.1.2 *Leesattitude en leesmotivatie*

Bij het project #BOOK is het de bedoeling dat lezen niet in verband wordt gebracht met een schoolse context. Dit kan door hier geen punten of evaluatie aan te koppelen. Het is ook belangrijk dat dit gebeurt in een veilige en ontspannen omgeving, zodat de leerlingen het gevoel krijgen om vrijuit te mogen spreken. Zoals u verder in deze literatuurstudie nog zal lezen, zijn positieve sleutelervaringen belangrijk om de leesattitude en leesmotivatie positief te beïnvloeden. Wanneer er een boek gelezen wordt waarin de thematiek aansluit bij de leefwereld van jongeren, zal dit een positief effect hebben op de leesattitude en leesmotivatie; de leerlingen kunnen zich namelijk identificeren en krijgen een gevoel niet alleen te zijn met hun emoties en gedachten. #BOOK wil door een positieve en veilige sfeer aan te bieden waarin boeken centraal staan die aansluiten bij de leefwereld zowel de leesattitude als de (intrinsieke) leesmotivatie stimuleren. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

5.4.1.3 *Begrijpend lezen*

Nog een doelstelling van #BOOK is het verbeteren van het begrijpend lezen bij de leerlingen. Doordat er na het lezen van het boek een gesprek wordt gevoerd, kan er ingegaan worden op personages, gebeurtenissen, andere onderliggende betekenissen in het boek ... Door dit te bespreken met anderen kan je je eigen idee aftoetsen met hun idee, hierdoor krijg je een beter begrip van het boek, zowel van de inhoud als van de betekenis. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

Ook is het de bedoeling dat je als 'gespreksleider' niet vasthoudt aan specifieke vragen; je moet de leerlingen de ruimte laten om af te wijken, dit stimuleert echter het dieper nadenken over het boek. Discussies in leesclubs leiden, volgens Sorter (2008), tot het ontwikkelen van redeneervaardigheden en vaardigheden die je stimuleren om kritisch om te gaan met verkregen informatie. Deze vaardigheden dragen ook bij tot een verbetering van het leesbegrip bij de leerlingen. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

Tijdens de gesprekken worden de leerlingen gestimuleerd om het begrip van de tekst te verwerken en tevens te formuleren. Dit wordt gedaan door vragen te stellen op verschillende niveaus: enerzijds door oppervlakkige vragen, maar anderzijds ook door in te spelen op diepere interpretaties en door het koppelen van de ervaringen uit het boek aan je eigen ervaringen. (Stoop, Stoop, Carter & Tijms, 2015)

5.5 *Praten over boeken (leesgesprekken)*

Praten over boeken houdt in dat leerlingen leren uitzoeken en uitdrukken wat een boek emotioneel met hen heeft gedaan, wat het boek betekent, wat het inhoudt... Kortom alles wat bij je opkomt voor, tijdens en na het lezen van een boek. Praten over boeken geeft je de mogelijkheid om je gezichtsveld te verbreden: je maakt kennis met verschillende perspectieven en ideeën van anderen die je kunnen inspireren. Bovendien zorgt het praten over een boek ook voor een betere taalontwikkeling. Leerlingen leren om hun gedachten en gevoelens onder woorden te brengen. Daarenboven luisteren ze ook naar anderen en kunnen ze reageren op hun ideeën en argumenten. (Oosterloo, 2015)

In een onderzoekspublicatie van de stichting lezen is onderzoek gedaan naar de leeswereld van jongeren en jongvolwassenen. Ook is er gekeken naar het leesklimaat op school waaruit een aantal cijfers zijn voortgekomen betreft het praten over boeken. 41% van de ondervraagden geeft aan nooit te praten over een boek met de leraar en/of klasgenoten. Verder geeft ook 41% aan dit 1-2x per maand wel te doen. Uit

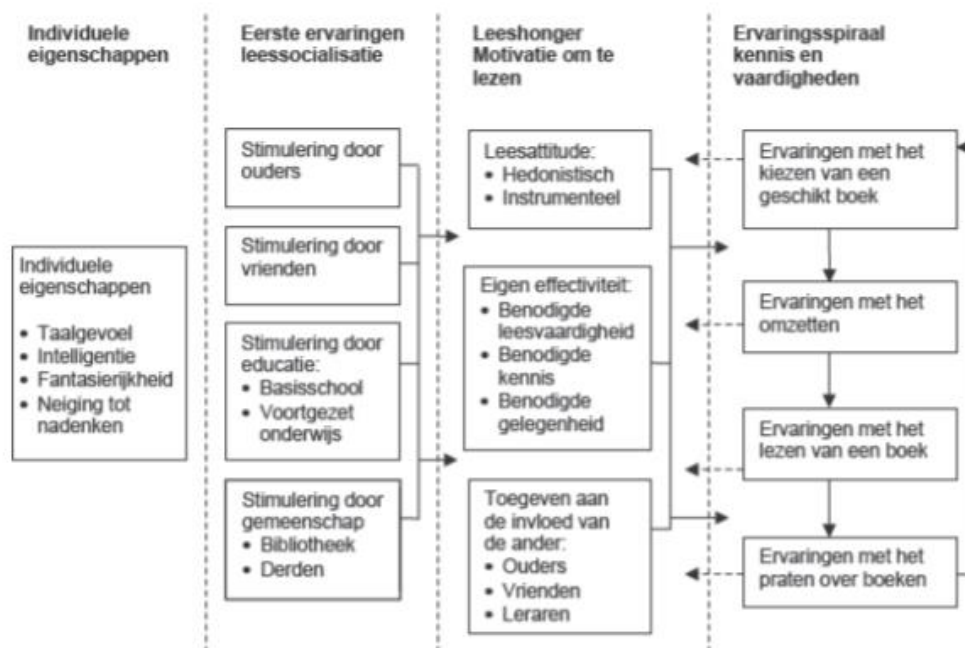
deze cijfers blijkt ook dat het meest voorkomend leesgerelateerd gedrag op scholen bestaat uit leesverslagen schrijven en het bezoeken van een mediatheek. (Stalpers, 2020)

Daarbovenop is er een onderverdeling gemaakt per type lezer (boekenwurm, boektwijfelaars en boekmijders). Ook hier is gevraagd naar het leesklimaat op hun school. Ik beperk me hier tot de resultaten die betrekking hebben op leesgesprekken: 67% van de boekenwurmen en 68% van de boektwijfelaars geeft aan te praten over boeken op hun school, en slechts 43% van de boekmijders zegt te praten over boeken. (Stalpers, 2020)

Lezen heeft een sociale dimensie, je doet dit immers niet alleen, maar samen met anderen. Wanneer je een verhaal leest, geef je hier een eigen betekenis aan. Door met elkaar in gesprek te gaan, krijg je een verscheidenheid aan interpretaties te horen. Dit kan ook leiden tot discussie, wat positief kan worden ingezet. Wanneer je discussieert kan je leesvaardigheid vergroten. Je kan namelijk afoetsen of jouw interpretatie van bepaalde moeilijke woorden, passages, zinnen correct is. Anderzijds kan discussie ook zorgen voor verdieping. Je gesprekspartner kan je er namelijk toe brengen om dieper na te denken over het verhaal en zijn betekenis. Bovendien kan discussie ook de wil voor het lezen centraal plaatsen. Het is namelijk zo dat wanneer je vaak discussieert met anderen over boeken er een verbondenheid ontstaat: jullie lezen allemaal boeken, dus zal het wel een goede vrijetijdbesteding zijn. Je voelt je niet alleen, en de waardering voor boeken wordt ook gedeeld met anderen. Ook het horen naar anderen hun boekkeuze of lievelingsgenres kan je ertoe brengen om je hier ook eens aan te wagen. Niets is motiverender dan iemand heel gepassioneerd te horen praten over een boek. (Stokmans & Wolters, 2019)

5.5.1 Het leeshongermodel en Aidan Chambers

Mia Stokmans en Roos Wolters hebben het leeshongermodel bedacht waarbij ze ook leunen op de leescirkel van Aidan Chambers. Dit model combineert zowel de statische (achtergrondkenmerken) als de dynamische (leescirkel) factoren die betrekking hebben op het leesproces. Als we het leeshongermodel schematisch moeten voorstellen komen we op volgend schema:



Figuur 1: Het leeshongermodel

Het leeshongermodel bevat heel wat factoren die betrekking hebben op leeshonger, deze factoren beïnvloeden elkaar ook. Het geeft weer hoe iemand, met de hulp van anderen, kan evolueren van een niet-lezer naar een geïnteresseerde niet-lezer en dan naar eventueel een fervente lezer.

Eerst en vooral moeten we 'leeshonger' definiëren: leeshonger omschrijft de wil om meer te gaan lezen. De leeshonger heeft een invloed op elke activiteit die je doorloopt tijdens de leescirkel, wat ook wil zeggen dat de leeshonger wordt gestimuleerd door anderen (midden leescirkel). (Stokmans & Wolters, 2019)

In de schematische voorstelling van het leeshongermodel zien we vier kolommen. De eerste twee kolommen gaan over de individuele eigenschappen en de eerste ervaringen (leessocialisatie). Stokmans en Wolters stellen dat bepaalde achtergrondkenmerken van een persoon gecombineerd met de eerste leeservaringen een invloed hebben op de leeshonger. Deze aspecten staan al vast bij de proefpersonen (leerlingen) in dit onderzoek, hier kan er dus geen invloed meer op uitgeoefend worden. (Stokmans & Wolters, 2019) Meisjes hebben ook een positievere houding tegenover lezen dan jongens. Hier hebben we als leerkracht geen invloed op.

De leeshonger (kolom 3) bevat 3 aspecten, zoals in de schematische voorstelling weergegeven, namelijk: leesattitude, eigen effectiviteit en de invloed van een ander. Allereerst hebben we de leesattitude. Wat leesattitude inhoudt, kon u reeds lezen in de literatuurstudie. Als we kijken naar het leeshongermodel stelt men dat de leesattitude gekleurd wordt door ervaringen van het doorlopen van eerdere leescirkels. In het geheugen worden je eerdere ervaringen met leescirkels opgeslagen waardoor je een heel netwerk aan ervaringen ontwikkeld. Van zodra je een ervaring in dit netwerk activeert, zullen ook aangrenzende ervaringen geactiveerd worden, bijvoorbeeld: je associeert lezen met school, waarop je dit weer associeert met leerzaam of verplicht wat dan op zijn beurt weer geassocieerd wordt met saai. Wanneer we uitgaan van dit associatief netwerk, kunnen we besluiten dat dit afhankelijk is van de inhoud van je ervaringen en de verbindingen die tussen deze ervaringen heersen. De inhoud van de ervaringen kunnen positief of negatief zijn, om dit te weten te komen ga je moeten nadenken over die ervaringen. Velen doen dit niet meteen na het lezen, hier kan praten met anderen een oplossing voor bieden. Zoals reeds aangegeven heerst er een associatief netwerk die de ervaringen met elkaar verbindt en activeert. De sterkte van deze binding wordt bepaald door enerzijds de intensiteit van de ervaringen en anderzijds de frequentie waarmee soortgelijke ervaringen zich voordoen. In het leeshongermodel wordt dan ook duidelijk dat sleutelervaringen van belang zijn. Wanneer zo'n sleutelervaring intens wordt beleefd en gevoeld kan dit het netwerk volledig veranderen. De negatieve gedachten of gevoelens kunnen door de intensiteit en frequentie van een sleutelervaring veranderen naar meer positievere gedachten en gevoelens. Het is dus belangrijk dat je momenten creëert waarop je iemand de kans geeft om een positieve ervaring te beleven. Wanneer je echter alleen maar negatieve ervaringen ondergaat, dan zal dit resulteren in iemand die boeken zal mijden. (Stokmans & Wolters, 2019)

Je eigen effectiviteit heeft betrekking op de subvaardigheden die je moet inzetten in verschillende leessituaties. Tijdens een leesmoment ga je verschillende vaardigheden moeten inzetten om je vooropgestelde doel te verwezenlijken. Dit doel omvat het succesvol afronden van een leestaak, waarmee niet gerefereerd wordt naar een effectieve taak zoals in het onderwijs. Een leestaak wordt hier gezien als het beëindigen van een boek, iets bijleren, betekenis toekennen aan het gelezen boek... Voor je start met het lezen van een boek ga je je eigen effectiviteit in vraag stellen: Ben ik in staat om dit boek te lezen? Kan ik na het lezen van dit boek mijn leestaak bereiken? De inschatting van deze effectiviteit berust op drie soorten ervaringen:

- Je eigen ervaringen: Hier ga je kijken naar je vorige ervaringen met het lezen van een (soortgelijk) boek. Wanneer je positieve ervaringen hebt bij het lezen van een (soortgelijk) boek, ga je je eigen effectiviteit ook hoger inschatten dan bij een negatieve ervaring. Feedback van anderen kan

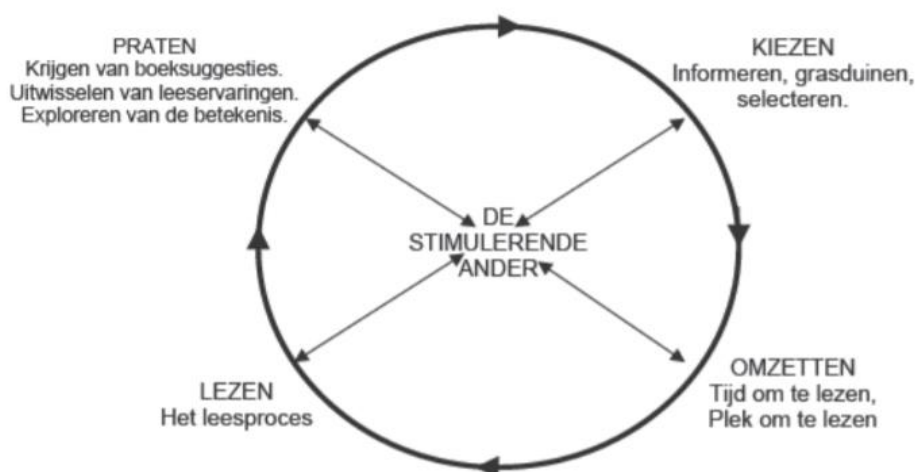
hiertoe bijdragen. Als een ander expliciet zegt dat je het vorige keer goed hebt gedaan en dat je je leestaak hebt bereikt, dan zal je ook met een positieve kijk je eigen effectiviteit beoordelen.

- Ervaringen van anderen: Op basis van ervaringen van anderen die op jou lijken, kan je ook je eigen effectiviteit gaan inschatten. Wanneer een persoon, die op jou lijkt, een positieve ervaring had bij een bepaald boek, dan zou dit kunnen betekenen dat jij er ook wel in zal slagen om het boek tot een goed eind te brengen. Ook wanneer je weet dat je wat betreft leesvaardigheid op hetzelfde niveau zit als iemand, dan kan je ervan uitgaan dat je ook hetzelfde niveau boek aankan.
- Waarnemingen van je eigen toestand: Hier gaat het meer over het gevoel dat je hebt bij een leestaak. Ben je geïnteresseerd en enthousiast voor een leestaak, dan zal dit positieve gevoel een invloed hebben op de effectiviteit. Wanneer echter iemand zeer negatieve gedachten of gevoelens heeft bij een leestaak, dan zal deze sneller ontmoedigd geraken en de eigen effectiviteit in het negatieve draaien: "Ik wist wel dat ik het niet kon". Dit wordt ook wel de 'selffulfilling prophecy' genoemd.

De leesattitude en de eigen effectiviteit zijn eerder intrinsiek van aard, terwijl het derde aspect, het toegeven aan de invloed van anderen, van extrinsieke aard is. De invloed van anderen heeft ook in de leescirkel een groot aandeel. In de leescirkel wordt er gesproken van de stimulerende ander. Deze stimulerende ander kan voor elk individu iemand anders zijn, het hangt af wat voor een impact iemand heeft. Het leeshongermodel beschrijft twee kenmerken die een stimulerende ander moet hebben. Enerzijds moet de stimulerende ander geloofwaardig zijn. Geloofwaardigheid is subjectief en zal dus ook voor elk individu anders ingevuld worden. Anderzijds moet de stimulerende ander ook aantrekkelijk zijn, wat wil zeggen dat er een gelijkenis heerst tussen beiden en dat er wederzijds respect aanwezig is. (Stokmans & Wolters, 2019)

De vierde kolom gaat over ervaringen die je opdoet bij het doorlopen van een leescirkel. Zoals je ziet hebben deze ervaringen een invloed op de leeshonger en omgekeerd. Het is dus van belang dat je positieve ervaringen creëert om de leeshonger bij een ander aan te wakker en ook aangewakkerd te houden.

In het leeshongermodel wordt heel vaak gerefereerd naar de leescirkel. De leescirkel is opgebouwd vertrekkende uit de ideeën van Aidan Chambers Deze cirkel biedt steun aan leraren die hun leerlingen vooruit willen helpen op vlak van leesbevordering.



Figuur 2: De leescirkel (Chambers)

In het midden van de cirkel bevindt zich de stimulerende ander die op elk moment in de cirkel een rol heeft. Deze stimulerende ander kan een ouder zijn, maar in functie van dit onderzoek zal de stimulerende ander de leerkracht zijn. Deze leerkracht staat in voor het helpen, begeleiden en aansporen van de leerling tijdens zijn/haar leesproces. (Stokmans & Wolters, 2019)

Eerst moet gezocht worden naar een geschikt boek. Voor ervaren lezers is dit vaak geen moeilijke stap, zij zijn namelijk al op de hoogte van het boekenaanbod en kunnen goed inschatten wat hen een positieve leeservaring zal schenken en wat niet. Voor onervaren lezers kan hier de leescirkel al vastlopen, ze weten vaak niet wat er op de markt is en dit brengt keuzestress met zich mee. Deze keuzestress kan resulteren in negatieve gevoelens tegenover lezen, en dit moeten we net uit de weg gaan. Je kan het keuzesysteem onderverdelen in verschillende sets:

1. De totale set: Deze set bevat alle boeken die je kan verkrijgen, het totale boekenaanbod.
2. De awareness set: Als individu kan je onmogelijk kennis hebben van alle boeken, deze set geeft weer welke boeken een individu waarneemt.
3. De evoked set: Uit de boeken die je waarneemt, overweeg je er maar een paar om effectief te lezen.
4. De consideration set: Hier vind je de boeken die het individu interesseert en waaruit je de definitieve keuze zal maken.

Praten over boeken kan een onervaren lezer helpen, aangezien je hem/haar dan onbewust al een evoked of consideration set aanbiedt. Aangezien je uit de ervaringen van een ander informatie krijgt, is de kans dat je een positieve ervaring zal opdoen bij het lezen van een boek groter dan wanneer de ander ook een positieve ervaring had bij het lezen van dat boek. (Stokmans & Wolters, 2019)

Vervolgens moet de leesintentie omgezet worden naar het effectief lezen. De tijd en de plek die voorzien wordt om te lezen is heel belangrijk in deze stap. Voor ervaren lezers zullen deze aspecten niet moeilijk zijn aangezien ze al heel wat ervaring hebben in het lezen. Voor onervaren lezers kan het hier echter ook snel fout lopen. Het is belangrijk dat je als lezer een leesgewoonte creëert, zo leer je jezelf dat je op een bepaald moment, zoals bijvoorbeeld voor het slapengaan, tijd vrijmaakt om te lezen. Dit is voor onervaren lezers niet altijd even gemakkelijk.

De derde stap omschrijft het effectieve lezen waarbij je dus aan het lezen gaat en dit ook volhoudt. Deze stap kan voor elk individu anders verlopen, je hebt namelijk zelf een eigen leesproces ontwikkeld. Vervolgens heb je dan nog de laatste stap in de leescirkel en dat is praten over het boek. Praten over een boek heeft ook een positieve invloed op de globale leesvaardigheid, meer bepaald op vier niveaus:

1. Je kan extra uitleg vragen over moeilijkere woorden, passages en zinnen. Op die manier leer je bij en verbreed je ook je kennis.
2. Wanneer iemand het verhaal vertelt, zal hij/zij dit op een eigen manier doen waardoor je het verhaal op een andere manier ervaart.
3. Je bespreekt met elkaar de betekenis van het verhaal, en hierdoor kan je je verdiepen en meer inzichten krijgen.
4. Ook kan je het verhaal in een sociale context plaatsen en filosoferen over hoe het verhaal in de realiteit zich zou afspelen en of de reacties/gebeurtenissen dan acceptabel zijn. (Stokmans & Wolters, 2019)

Niet iedereen vindt het gemakkelijk om een gesprek te starten of om dit op gang te houden. Chambers heeft hiervoor een methodiek ontwikkeld (voor leerlingen). Bij deze methodiek moet uitgegaan worden van een aantal uitgangspunten:

- De gesprekken die gevoerd worden, moeten focussen op het versterken van het leesplezier. Het is dus niet de bedoeling dat je enkel praat over de inhoud en de tekstuele kenmerken van het boek, maar ook over de emotionele en betekenisvolle aspecten die een boek met zich meedraagt.
- De gesprekken volgen geen vooropgestelde lijst met vragen die allemaal behandeld moeten worden. Wanneer je een lijst hebt met alle vragen die behandeld moeten worden, laat je weinig ruimte om af te wijken of om verder in te gaan op de reacties van de leerlingen. Het gesprek moet vloeiend en natuurlijk verlopen.
- Wanneer je een gesprek organiseert als leerkracht moet je op de hoogte zijn van dit boek, en heb je ook een ruimere kennis nodig over gelijkaardige boeken en auteurs zodat je kan meepraten met je leerlingen en eventuele voorbeelden kan aanhalen.

Chambers: "Praten over wat je gelezen hebt is essentieel omdat we meestal pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen."

Tijdens deze gesprekken zijn er wel een aantal richtvragen van waaruit vertrokken kan worden. Chambers heeft drie categorieën opgesteld waarin deze vragen kunnen onderverdeeld worden, namelijk de basisvragen, de algemene vragen en de specifieke vragen. Per categorie kan je hieronder een aantal voorbeelden terug vinden.

De basisvragen omvatten vragen die peilen naar de eerste reacties en/of indrukken die de leerlingen hadden bij het boek, deze vragen hebben als doel om het gesprek op gang te krijgen.

- Wat vind je bijzonder aan het verhaal?
- Welke moeilijke woorden kwam je tegen?
- Wat vond je niet leuk aan het verhaal?
- Waar had je meer over willen horen?
- ...

Verder heb je dan ook nog de algemene vragen die peilen naar bepaalde verwachtingen die de leerlingen hebben, ook kan er bij deze vragen vergeleken worden met andere boeken/situaties of wordt er gesproken over de beleving van het boek.

- Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen?
- Vind je het leuk om over dit boek of verhaal te praten?
- Kun je een deel uit het boek noemen dat nooit gebeurd kan zijn?
- Met wie uit het verhaal zou jij graag bevriend zijn?
- ...

Als laatste zijn er dan de specifieke vragen die meer gaan over de kenmerken van een verhaal, dit gaat dan meer over de schoolserere vragen zoals de ruimte, personages, tijd...

- Waar speelt het verhaal zich af? Op 1 plek of op verschillende plekken?
- Welk personage boeit jou het meest? De hoofdpersoon of juist iemand anders?
- In welke tijd speelt het verhaal zich af?
- Welke kenmerken horen typisch bij deze tekst?
- ...

Chambers geeft ook aan dat er geen strikte methodiek bestaat voor het voeren van leesgesprekken, het is voornamelijk een gesprek dat natuurlijk moet verlopen en dat op een goede manier gestuurd moet worden door de leerkracht. Er is wel een kaartspel ontwikkeld door Chambers waarop vragen staan die je kunnen helpen tijdens het gesprek, de voorbeelden van hierboven vindt u daar op terug. (Oosterloo, 2015)

5.5.1.1 De onderzoeksvraag

Op basis van de gevonden literatuur en het idee dat in mijn hoofd rondwaalde, kwam ik op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe beïnvloedt het lezen en bespreken van eenzelfde boek aangeboden door nieuwe media de intrinsieke leesmotivatie (en leesattitude) bij leerlingen in het derde middelbaar?

Deze onderzoeksvraag bevat heel wat aspecten die een invloed kunnen hebben op de leesbevordering van de leerlingen, daarom dat je de onderzoeksvraag ook nog kan opsplitsen in enkele deelvragen:

- Wat is de invloed van het praten over een boek bij de leerlingen?
- Op welke manier wordt het lezen via nieuwe media ervaren door de leerlingen?
- Welke verandering zien we in de leesmotivatie en leesattitude bij de leerlingen na het onderzoek?

5.5.1.2 De hypothese.

Ik verwacht dat door het gebruik van sociale media de intrinsieke motivatie zal verhogen bij enkele leerlingen. Aangezien er uit eerder onderzoek bleek dat leerlingen die niet graag lezen gemotiveerd geraken door het lezen van een boek via nieuwe media, hoop ik dat dit ook zo zal zijn bij de leerlingen die aan dit onderzoek hebben meegedaan. Ik hou er in mijn achterhoofd zeker wel rekening mee dat er ook enkele leerlingen zullen zijn die liever op papier dan op een scherm lezen. Ik denk dat de resultaten hier dus zullen afhangen per individu. Toch hoop ik de minder gemotiveerde lezers op deze manier te stimuleren.

Wat betreft het praten over boeken verwacht ik dat dit zeer positief zal ontvangen worden. Zoals ook al bleek uit de literatuurstudie zijn leesgesprekken zeer belangrijk binnen de leescirkel en binnen het leeshongermodel. De leesgesprekken staan hierin centraal en zorgen ervoor dat de leesvaardigheid en motivatie toenemen. Deze leesgesprekken kunnen een positieve ervaring teweegbrengen waardoor de leerling positieve leeservaringen zullen opslagen. Dit kan ertoe leiden dat de volgende leestaak ook positief benaderd zal worden.

Ten slotte verwacht ik dat deze manier van lezen warmer onthaald zal worden dan de klassieke huislectuuropdrachten waarbij een verslag wordt neergeschreven. De leesgesprekken zorgen voor reflectie en kunnen nieuwe inzichten bieden. De sociale media kan dan weer de leesdrempel verlagen en het maakt ook duidelijk dat lezen een sociale dimensie bevat. Je leest echter niet alleen, maar samen.

6 Aanpak

Dit onderzoek bevat heel wat aspecten waardoor een duidelijke planning vereist was. Allereerst werd er een vragenlijst naar de deelnemende klassen, namelijk 3EcWe-LaWe en 3We-A, gemaald (zie bijlage). Deze vragenlijst peilt naar hun leesmotivatie en leesattitude voor aanvang van het onderzoek. De volgende stap was de Instagrampagina aanmaken en personaliseren. De Instagrampagina werd een besloten groep zodat enkel ik, de leerkracht en de leerlingen van beide klassen terecht konden in deze groep. Alles wat in de groep geplaatst of besproken werd, was dus niet zichtbaar voor personen die geen lid waren van de groep. Verder konden de leerlingen ook instellen dat ze telkens een melding kregen wanneer ik iets op het account deed, dit kon het plaatsen van een story of een post inhouden. De leerlingen konden zo geen enkele post missen. De hoofdstukken werden telkens geplaatst als een bericht op het account zodat de leerlingen dit langer dan 24 uur konden bekijken. Soms plaatste ik ook iets op een story, dit was telkens een mededeling of herinnering die handig kon zijn voor de leerlingen.

Mijn onderzoek verving de klassieke huislektuuropdracht die de leerlingen normaal moesten maken. Tijdens de periode van 22 februari tot 4 maart liep mijn onderzoek. Er werd tweemaal per week een hoofdstuk geplaatst van het te lezen boek, simultaan werd er een reflectievraag geplaatst. Het was de bedoeling dat alle hoofdstukken en de bijhorende reflectievragen die in eenzelfde week geplaatst werden, gelezen en beantwoord werden tegen zondag (23u59) van die week. Aangezien de klassieke huislektuuropdracht wegviel, werden er punten geplaatst op het al dan niet beantwoorden van de reflectievragen. Dit stond per reflectievraag op twee punten, wanneer de leerlingen een goed onderbouwd antwoord boden op de reflectievraag waren deze punten ook snel verdiend.

Elke week werd er op maandag en vrijdag een hoofdstuk geplaatst, met uitzondering van twee weken waarin ook op woensdag een hoofdstuk werd geplaatst. Dit werd meestal ook op een bepaald uur geplaatst, zodat er een regelmaat kwam in het lezen. Deze momenten vielen altijd buiten de schooluren, zodat de leerlingen tijdens school hier niet mee gestoord werden. Om dit duidelijk te maken werd er per klas een duidelijke planning opgesteld (zie bijlage). Daarin vermeldde ik telkens wanneer de hoofdstukken en bijhorende reflectievragen geplaatst en verwijderd zouden worden. Daarenboven kregen de leerlingen ook herinneringen via een Smartschoolbericht of de Instagrampagina. Ze kregen bijgevolg dus genoeg kansen en herinneringen om de hoofdstukken te lezen en de reflectievragen te beantwoorden. Op het einde van elke week werden de hoofdstukken die gelezen moesten worden weer verwijderd. Dit om te voorkomen dat de leerlingen alle hoofdstukken uitstellen tot de laatste week en daardoor niet konden deelnemen aan de leesgesprekken. De reflectievragen bleven wel staan, zodat ze nog steeds de kans hadden om hierop te antwoorden.

Naast het lezen en beantwoorden van deze reflectievragen ben ik ook drie keer online of fysiek langsgesproken in de les om te praten over de gelezen hoofdstukken, ook dit werd opgenomen in de planning. Ik ben twee keer online langsgesproken en eenmaal fysiek. Deze besprekingen omvatten geen volledig lesuur, meestal waren dit ongeveer 20 minuten waarin we spraken over het boek. Voor deze leesgesprekken heb ik me gebaseerd op de vragen van Aiden Chambers. De eerste keer waren dit de basisvragen, de tweede keer de algemene vragen om dan te eindigen met de meer specifieke vragen. Ik hield me echter niet strikt aan deze vragen. Er was ruimte om uit te wijken, en dit gebeurde ook regelmatig. Tijdens deze gesprekken hield ik een namenlijst bij waarop ik noteerde wie ik vaker hoorde en wie ik totaal niet hoorde. Hier werden geen punten op geplaatst, maar zo trachtte ik om het komende gesprek de leerlingen die ik weinig hoorde aan te duiden, zodat ook zij de kans kregen om in interactie te gaan met de klas.

Er waren twee leerlingen die liever geen gebruik maakten van Instagram, en dat is een keuze die ik respecteer. Voor hen had ik een alternatief bedacht zodat ze op een gelijkaardige manier toch konden deelnemen aan dit onderzoek. In samenspraak met deze twee leerlingen zijn we op het idee gekomen om via Smartschool te werken. Dit hield in dat ik de hoofdstukken naar hen mailde op de vaste dagen die ook golden voor de andere leerlingen. De reflectievragen stuurde ik ook door, en daarop antwoordden zij dan met een Smartschoolbericht. Dit alternatief zorgde ervoor dat ze niet actief waren op de Instagrampagina en dat ze bijgevolg ook niet naar de andere reacties van de medeleerlingen konden kijken. Dit werd echter wel opgevangen door de leesgesprekken. Ik greep hierbij vaak terug naar enkele reflectievragen en antwoorden waardoor de leerlingen die via Smartschool werkten ook een idee konden vormen over de antwoorden en verwachtingen van de medeleerlingen.

Na afloop van het onderzoek werd ook nog een vragenlijst doorgestuurd naar de leerlingen die peilde naar de ervaringen gedurende het onderzoek, en er werd opnieuw gevraagd naar hun leesmotivatie en leesgedrag zodat ik in kaart kon brengen of er daar veranderingen in op te merken waren dankzij dit onderzoek.

De populatie waarvoor de hypothese geldt, zijn leerlingen van het derde middelbaar, ASO. Mijn steekproef werd echter uitgevoerd in twee klassen waarvan beide ook een wetenschappelijke richting volgen. Dit wil dus zeggen dat dit een kleinschalig onderzoek was. Verder onderzoek is nodig om de conclusie van deze bachelorproef te extrapoleren naar de populatie die voor ogen was in de hypothese.

7 Resultaten

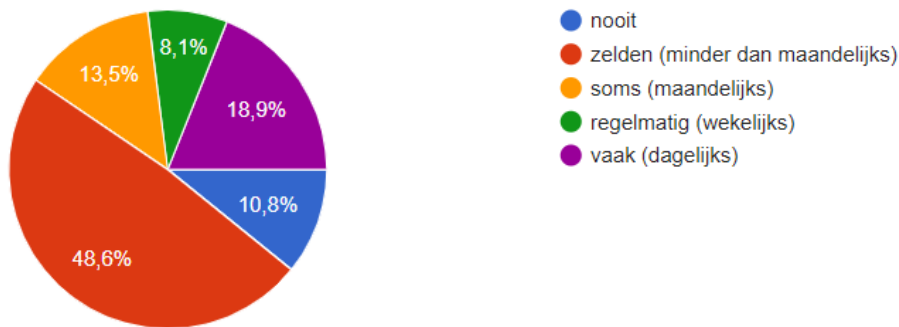
De resultaten zijn gebaseerd op de antwoorden van de leerlingen op twee Googleformulieren (zie bijlage). Ook de antwoorden op bepaalde reflectievragen kunnen in dit deel naar boven komen om bepaalde cijfers te duiden.

Eerst even een korte schets over de leerlingen die meededen aan dit onderzoek. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd in twee klassen, enerzijds 3EcWe-LaWe en anderzijds 3We-A, in het derde middelbaar ASO. In totaal gaat dit over 37 leerlingen waarvan 15 jongens en 22 meisjes.

Kanttekening: Bij de citaten zijn de namen vervangen door fictieve namen, zodat de anonimiteit van de leerlingen bewaard blijft.

7.1 Leesgedrag van de leerlingen (vooraf)

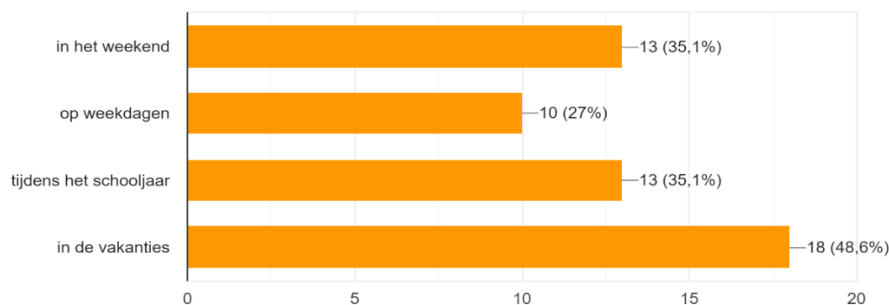
- Hoe vaak lees je?



Tabel 2: leesgedrag (vooraf)

Uit bovenstaand cirkeldiagram blijkt dat ongeveer 60% van de ondervraagde leerlingen zelden tot nooit leest. Ongeveer 26% geeft aan regelmatig tot vaak te lezen. Uit deze resultaten kunnen we concluderen dat de meeste leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek geen fervente lezers zijn. Toch is er wel een deel leerlingen dat aangeeft heel graag te lezen. Er is dus een mix aanwezig in beide klassen.

- Wanneer lees je het liefst?



Tabel 3: leesgedrag (vooraf)

In deze grafiek zijn er meer dan 37 antwoorden gegeven. De reden hiervoor is dat de leerlingen meerdere opties konden aanduiden. We zien dat de leerlingen het liefst in het weekend en tijdens de vakanties lezen. Er zijn geen uitschieters als het gaat over wanneer leerlingen graag lezen. Heel wat leerlingen lezen namelijk ook graag op weekdays en tijdens het schooljaar.

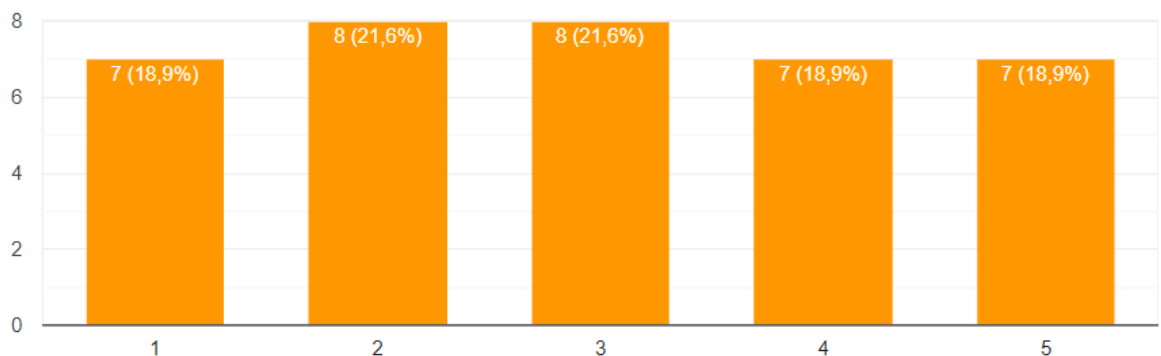
- Waarom lees je?



Tabel 4: leesgedrag (vooraf)

De leerlingen konden kiezen tussen twee opties om te antwoorden, namelijk 'het moet voor school' of 'ontspanning'. Ook was er de optie om zelf een reden toe te voegen. Als we de resultaten bekijken, zien we dat 51,4% van de leerlingen leest omdat het moet voor school. Slechts 32,4% doet dit om te ontspannen. De andere antwoorden, wat 13,5% weergeeft, zegt het voor beide redenen te doen, dus zowel voor school als om te ontspannen. Eén leerling geeft ook nog als reden dat hij/zij leest wanneer hij/zij niet moe is, en er dus tijd voor kan vrijmaken (2,7%).

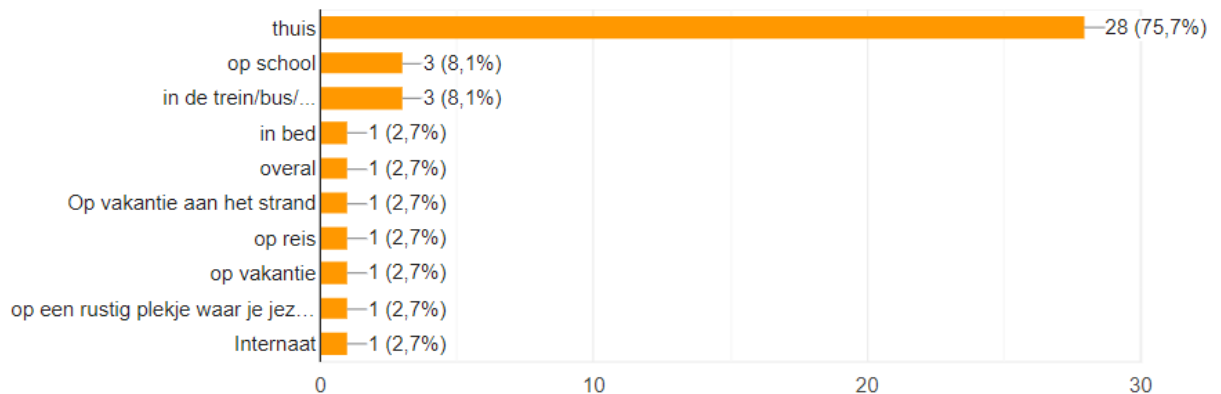
- Hoe graag lees je?



Tabel 5: leesgedrag (vooraf)

De resultaten op deze vraag liggen zeer verspreid. Als een leerling 1 heeft aangeduid, leest hij/zij niet graag, als een leerling 5 heeft aangeduid, dan leest hij/zij zeer graag. Zoals we kunnen zien zijn er net iets meer leerlingen, namelijk 15 leerlingen, die een 1 of 2 hebben aangeduid. Zij geven dus aan niet graag te lezen. 13 leerlingen geven als antwoord een 4 of 5 waarmee ze dus aangeven wel graag te lezen. Ook dit geeft weer dat er een mix aanwezig is in beide klassen. Er zijn heel wat leerlingen die graag lezen, maar ook een aantal die totaal niet graag lezen. 21,6% geeft aan hierin onverschillig te zijn door een 3 aan te duiden, hij/zij leest niet heel graag, maar heeft ook niets tegen te lezen.

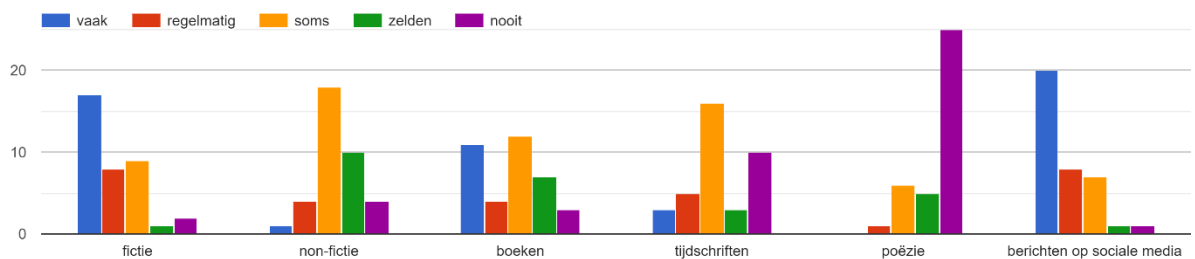
- Waar lees je het liefst?



Tabel 6: leesgedrag (vooraf)

Wanneer er gevraagd wordt naar waar de leerlingen het liefst een boek lezen, is er een grote meerderheid die aangeeft dit liever thuis te doen. Slechts 3 leerlingen vinden het fijn om op school te lezen. Ook zijn er een aantal leerlingen die zelf een optie toevoegden. Hier kwamen dan vooral rustige plekken naar voren, ook op reis is een plek waar een aantal leerlingen graag lezen.

- Wat lees je het liefst?



Tabel 7: leesgedrag (vooraf)

Wanneer gevraagd wordt naar wat voor soort teksten de leerlingen het meest lezen, kwamen een aantal interessante cijfers naar boven. Als eerste zien we dat heel wat leerlingen vaak fictie en berichten op sociale media lezen. Hier wordt namelijk de optie 'vaak' opvallend veel aangeduid in vergelijking met de andere soorten teksten. De cijfers vallen op omdat dit project inspeelt op wat leerlingen het vaakst lezen, namelijk fictie en berichten op sociale media; dit project combineert beiden om zo de leesmotivatie te stimuleren.

Wat ook nog opvalt is dat een heel groot aantal leerlingen aangeeft poëzie niet vaak te lezen. Tijdschriften en non-fictie worden dan weer geregeld gelezen.

7.2 Leesmotivatie van de leerlingen (vooraf)

- Welke invloed hebben volgende factoren op jouw leesgedrag?



Tabel 8: leesmotivatie (vooraf)

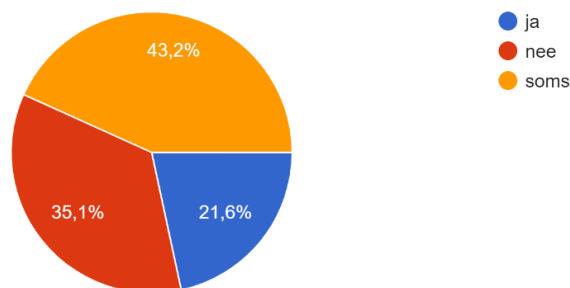
Voor de leesmotivatie heb ik de leerlingen enkele situaties voorgeschoteld om te peilen naar hun leesmotivatie bij de gegeven situaties. Wat motiveert hen om te lezen en wat niet? Wat opvalt is dat zowel een opdracht als een presentatie bij een te lezen boek maken ervoor zorgt dat leerlingen minder graag lezen. De drie laatste situaties hebben betrekking op mijn uitgevoerde onderzoek. Hieruit blijkt dat de meningen eerder neutraal en 'negatief' zijn tegenover het aanbieden van een boek online. Het merendeel geeft aan hier minder graag door te lezen, de oranje balk is namelijk het hoogst. Ook het praten over een boek wordt eerder neutraal als 'negatief' onthaald bij aanvang van het onderzoek. In tegenstelling tot de antwoorden bij het online aanbieden van het boek zien we wel dat de blauwe balk iets hoger is, en de oranje balk iets lager ligt bij het praten over een boek. Toch geven de leerlingen algemeen aan dit niet motiverend te vinden.

7.3 Onderzoek

Het project dat ik uitvoerde bestaat uit vele onderdelen die elk op zich een invloed hebben op zowel de motivatie als de attitude tijdens het lezen.

7.3.1 Motivatie

- Motiveerde de keuze voor Instagram je om het boek te lezen?



Tabel 9: leesmotivatie (onderzoek)

Het gekozen middel is Instagram (sociale media), deze keuze werkte voor een aantal leerlingen motiverend, namelijk voor 21,6%. De meeste leerlingen gaven aan dat dit soms motiverend werkte, maar soms ook niet. De leerlingen die aangaven het soms motiverend te vinden, gaven als redenen dat het lastig was dat de hoofdstukken verspreid weergegeven werden. Vaak kwam er naar boven dat de leerlingen liever de optie hadden om meerdere hoofdstukken op eenzelfde tijd te lezen. Ook in de leesgesprekken werd dit vaak aangehaald door de leerlingen, sommige haakten hierdoor af, terwijl andere dit positief vonden doordat er dan gewerkt werd met cliffhangers.

Enkele reacties van leerlingen:

“Niet altijd, ik zou het leuker vinden als alle hoofdstukken in 1 keer online kwamen en je moest elke week lezen dus er was ook een beetje tijdsdruk.” (Lien)

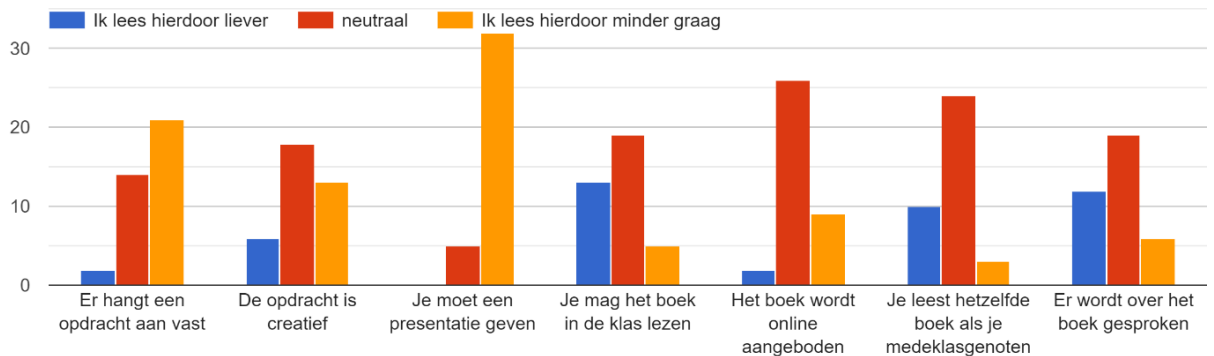
“Deels, ik moest het op tijd gelezen hebben, dus daardoor wel, maar ik zou het liever in een keer hebben gelezen.” (Eline)

“Een beetje, ik vond het lastig om telkens te wachten tot er een nieuw hoofdstuk kwam en daardoor verloor ik mijn motivatie een beetje.” (Caro)

Uit deze reacties blijkt vooral dat de aandacht verloren ging door het lezen in stukken. Bovendien gaven leerlingen ook aan dat ze soms vergeten waren wat er in de vorige hoofdstukken gebeurd was door het steeds te moeten wachten op een nieuw hoofdstuk, en hierdoor moeilijk konden inpikken bij een volgend hoofdstuk.

7.3.2 Leesgedrag (na project)

- Welke invloed hebben volgende factoren op je leesgedrag?



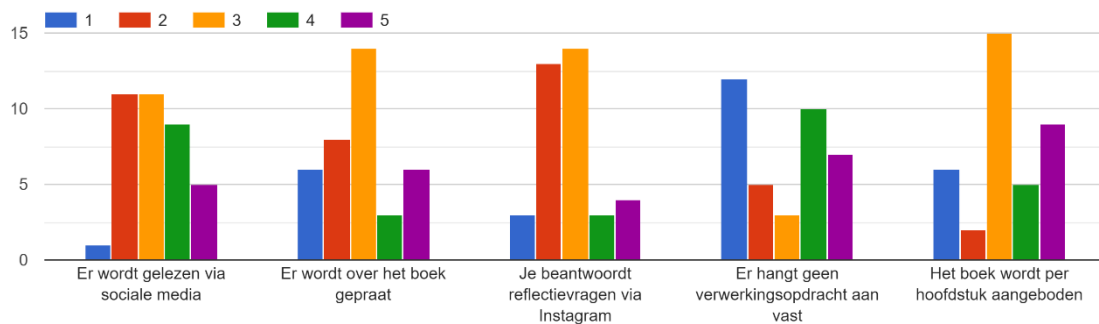
Tabel 10: leesgedrag (achteraf)

Wat vooral opvalt als we deze antwoorden vergelijken met de antwoorden voor aanvang van het project zien we dat zowel het geven van een presentatie als een opdracht bij het lezen van een boek nog steeds een negatief effect hebben op het leesgedrag. Hierdoor lezen de leerlingen minder graag. We zien echter wel een verschil bij de laatste drie factoren. Er is een lichte stijging waarneembaar bij de laatste twee situaties: de blauwe balken liggen hierbij iets hoger dan voor het project. Verder zien we ook dat de oranje balken (ik lees hierdoor minder graag) zijn afgenomen, een aantal leerlingen zijn dus van een negatieve invloed naar een neutrale of positieve invloed overgeschakeld bij de laatste drie situaties.

Kanttekening: In het vorige formulier was er ook de optie ‘geen invloed’. Deze optie heb ik weggelaten bij het formulier na het onderzoek, maar bij de vergelijking tussen beide heb ik de leerlingen die ‘geen invloed’ hadden in rekening gebracht bij ‘neutraal’.

7.3.3 Beleving van het project

- Welke factoren vond je motiverend (1) en welke niet (5)?

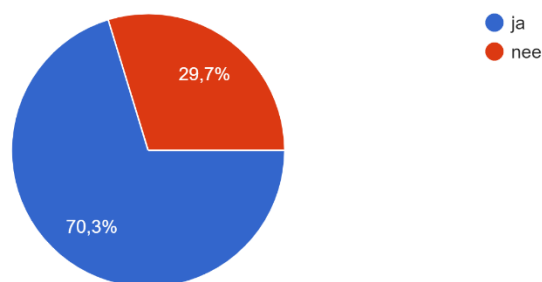


Tabel 11: leesmotivatie (achteraf)

De paarse balk (5) is het hoogst bij de factor 'het boek wordt per hoofdstuk aangeboden', maar we zien ook dat de blauwe balk (1) ook redelijk hoog is. We kunnen dus concluderen dat de meningen verdeeld zijn. Een aantal leerlingen vond het motiverend om hoofdstuk per hoofdstuk te kunnen lezen, en een aantal leerlingen vond dit net storend omdat ze het aaneensluitend wilden verder lezen. Ook is er een groot deel dat hierin neutraal blijft (3).

Het lezen via sociale media wordt redelijk goed ontvangen, aangezien de rode balk hierbij hoog ligt. We zien echter ook een groot aantal die een 4 aanduidde, en het dus niet motiverend vonden om te lezen via sociale media. De meeste leerlingen vinden het wel fijn om te praten over het boek, hier werd weinig een 4 of 5 aangeduid wat erop wijst dat de leerlingen dit eerder motiverend vonden tijdens het leesproces. Het beantwoorden van de reflectievragen via Instagram wordt ook positief onthaald. Bij dit deel zijn zowel de groene (4) als de paarse (5) balk het laagst.

- Vond je deze manier van lezen leuker dan de klassieke huislectuuropdrachten?



Tabel 12: beleving onderzoek

Het merendeel van de leerlingen vond dit project leuker dan het klassieke traject dat doorlopen wordt bij het lezen, namelijk een boek kiezen (individueel of van een lijst) en daarbij een schriftelijke (en/of creatieve) opdracht maken. In het formulier werd ook gevraagd wat de positieve en negatieve zaken aan dit project waren, en hier kwamen de volgende zaken uit naar voren:

Ik vond het wel een leuk project. Het boek was ook voor iedereen en naarmate het verhaal vorderde werd het ook leuker en spannender. Een nadeel vond ik toch wel de tijdsdruk.

(Lien)

Met de tijdsdruk wordt hier bedoeld dat op het einde van elke week de geplaatste hoofdstukken verdwenen. Hierdoor kon je deze niet meer terugvinden op de Instagrampagina. Je moest deze dus zeker gelezen hebben om te kunnen volgen met het verhaal.

Ik vond dit zeker een leuk project; er waren verschillende dingen die niet in een standaard boekbespreking zouden gebeuren en die afwisseling vond ik zeer leuk. Naar mijn mening is er maar één ding negatief en dat is dat je het boek online leest, maar als je dat niet doet, kan je het boek niet per hoofdstuk aanbieden en dat was wel een positief punt. Samen met de klas over het boek praten, zorgde er bij mij voor dat ik dieper ging nadenken over het boek en dat is positief natuurlijk. (Nomi)

Ik vond het zeer leuk dat we de hoofdstukken konden lezen via Instagram want als ik al op mijn gsm zit en ik me herinner dat ik nog een hoofdstuk moet lezen zal ik rapper beginnen lezen dan eerst nog het boek te moeten gaan halen. Soms werd ik dan weer snel afgeleid bijvoorbeeld als ik terwijl ik aan het lezen ben een melding krijg en ik bekijk dit dan heb ik achteraf geen zin meer om verder te lezen. De opdrachten vond ik dan wel weer leuker om te doen dan bij de originele huislectuur. (Charlotte)

Beide leerlingen geven aan zowel positieve als negatieve ervaringen te hebben beleefd tijdens het online lezen. Andere meldingen die bleven binnenstromen op de gsm, zorgden voor afleiding waardoor de motivatie afnam bij Charlotte.

Ik vond het wel is tof om met heel de klas hetzelfde boek te lezen want dan kan je ook met je klasgenoten het er over hebben. Het was alleen stom dat je 1 keer die melding binnen krijgt en ik vergeet dat dan snel dat het erop staat. (Julie)

Het was positief dat heel de klas hetzelfde boek las. Het was negatief dat je het niet in 1 keer door kon lezen. (Mark)

Deze leerlingen gaven aan het fijn te vinden dat je samen met de klas eenzelfde boek leest. Dit zorgt voor verbinding en je kan met je medeklasgenoten praten over het boek indien iets niet duidelijk is of je geschokt bent door een gebeurtenis.

Er waren echter ook wat leerlingen die geen positieve ervaringen hadden tijdens het lezen via sociale media:

Ik vond dit project niet echt leuk omdat ik liever een boek op een klassieke manier lees en direct (niet in stukken dus). (Matthias)

Je zit vaak op je gsm dus het trekt meer aan. Het was wel moeilijker te lezen omdat het op een scherm is. (femke)

De negatieve zaken waren dat ik het online moest lezen. Ik vond het geen leuk boek. Ik had het boek liever in 1 keer gelezen en op papier. Het enigste positieve was dat je de reflectievragen snel kon beantwoorden. (Dean)

7.3.4 Enkele opvallende evoluties van leerlingen

Wat opviel was dat van de 9 leerlingen die dit project niet leuker vonden dan de klassieke huislectuuropdrachten, er maar 2 leerlingen aangaven gemotiveerd te zijn voor aanvang van dit project. Ook zijn er 6 leerlingen van deze 9 leerlingen die bij het antwoord op hoe graag ze lezen een 4 of 5 hadden aangeduid. Dit gaat dus over leerlingen die zeer graag lezen, en ook vaak. Zij vonden dit project niet fijn, en dan vooral het lezen via sociale media werkte bij hen niet motiverend. Er zijn echter ook een aantal leerlingen die aangaven niet graag te lezen, en die wel enthousiast waren over dit project.

- C.

C. gaf bij het formulier voor aanvang aan dat zij zelden leest en dit ook echt niet graag doet (2). Toch zien we dat ze een positievere houding heeft ontwikkeld tegenover lezen in vergelijking met voor het project. Ze geeft aan in het formulier na het project dat ze het motiverend vond om te lezen via Instagram.

Ik lees niet snel uit mezelf een boek, maar nu deed ik dat wel.

Ook bij de vraag welke invloed bepaalde factoren op haar leesgedrag hadden, antwoordde ze dat ze liever leest wanneer het boek online wordt aangeboden. Vervolgens geeft ze ook aan dat ze graag in de toekomst nog eens op deze manier een boek wil lezen.

- S.

Ook S. gaf aan voor het begin van dit project dat hij nooit leest en dit dan ook echt niet graag doet (1). Wanneer hem na het project wordt gevraagd om aan te geven welke factoren hij aan dit project motiverend vond en welke niet, geeft hij aan dat hij zowel het aanbieden van een boek online, als het beantwoorden van de reflectievragen via Instagram motiverend vond.

Ik vond dit wel een leuk project, dus ik wil nog wel eens op deze manier een boek lezen.

- G.

G. leest zelden een boek en doet dit ook niet graag (1) gaf ze aan in het formulier dat werd ingevuld voor de start van dit project. De keuze om nu eens een boek te lezen door middel van Instagram werkte voor haar motiverend:

Ik vond het een leuk idee dat je het boek kon lezen op Instagram omdat ik bijna altijd op Instagram ben. Maar ik denk dat als het een iets spannender boek was, dat ik er meer zin in had om het te lezen.

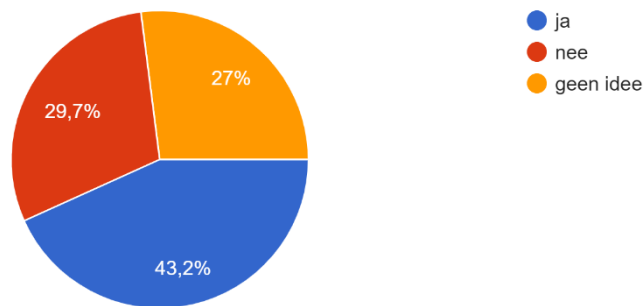
Wanneer gevraagd wordt om aan te geven welke factoren een positieve invloed hebben op haar leesmotivatie geeft ze aan dat ze liever leest wanneer het boek online wordt aangeboden, er over het boek gesproken wordt en dat je hetzelfde boek leest als je klasgenoten. Ook wil ze graag in de toekomst nog eens op deze manier een boek lezen. G. was tijdens de leesgesprekken online samen met Gi. en K. aanwezig, en zij waren tevens ook een van de enthousiastere leerlingen gedurende de leesgesprekken.

- A., I. en K.

Alle drie gaven ze op voorhand ook aan dat ze niet graag lezen en dit ook zelden tot nooit doen. Tijdens dit project gaven ze aan dat ze het leuker vonden om op deze manier te lezen in plaats van de klassieke huislectuuropdrachten. Ook willen ze in de toekomst dit graag nog eens opnieuw doen.

7.3.4.1 Relativiteit van de resultaten

We moeten natuurlijk rekening houden dat dit project is uitgevoerd ten tijde van corona. Dit is een periode geweest waarin de leerlingen heel veel tijd online moesten doorbrengen, online leren werd hierdoor een prominent gegeven in deze periode van hun schoolcarrière. Ook heel wat leerlingen waren moe of gaven aan het mentaal moeilijk te hebben in deze tijden. Dit kan een invloed hebben uitgeoefend op hun motivatie om bepaalde zaken uit te voeren voor school, waaronder ook dit project. In het formulier werd ook gevraagd naar een eventuele invloed die corona gehad zou hebben op hun ervaringen tijdens dit onderzoek. Hier kwamen volgende statistieken uit voort:



Tabel 13: invloed van corona

Uit deze cijfers blijkt dat toch heel wat leerlingen, namelijk 43,2%, aangeeft dat corona een invloed had op hun beleving tijdens dit onderzoek. Dit heeft bijgevolg een invloed op dit onderzoek.

Voor dit project had ik, als leerkracht, het te lezen boek gekozen, waarbij ik trachtte rekening te houden met de leefwereld en interesses van de leerlingen. Tijdens de leesgesprekken en de antwoorden op de reflectievragen bleek al snel dat bijna alle leerlingen niet enthousiast waren over het boek. Ze vonden het te langdradig en gaven aan liever een thriller of fantasie boek te lezen. Dit kan ook een invloed hebben uitgeoefend op hun beleving tijdens het project. Wanneer een boek je niet ligt, zal je ook niet gemotiveerd zijn om te blijven lezen. Hier heb ik persoonlijk ook veel uit geleerd, want ik was voor aanvang overtuigd dat het boek in de smaak ging vallen bij de leerlingen, maar dit bleek mijn verwachtingen niet in te lossen.

Ten slotte moeten we ook rekening houden met het feit dat dat dit onderzoek is uitgevoerd in een A-stroom in twee klassen die een wetenschappelijke richting volgen. De leerlingen die deelnamen aan dit project zijn dus een minderheid in vergelijking met alle leerlingen van het derde middelbaar in Vlaanderen die naar school gaan. Beide klassen volgen ook een wetenschappelijke richting, dus de meer sociale en praktijkgerichte richtingen zijn niet vertegenwoordigd in dit onderzoek, alsook leerlingen die een TSO of BSO richting volgen. De resultaten kunnen in deze klassen in sterke mate verschillen tegenover de resultaten die u in deze bachelorproef terugvindt. Verder onderzoek is nodig om een algemene conclusie te trekken.

8 Besluit en discussie

Reeds in het begin van deze bachelorproef werd de onderzoeksvraag opgedeeld in enkele deelvragen. Deze zullen eerst apart besproken worden, om dan een algemeen besluit te trekken uit de resultaten van mijn onderzoek.

8.1 Deelvragen + algemeen besluit

Wat is de invloed van het praten over een boek bij de leerlingen?

Slechts 6 leerlingen gaven na afloop van het onderzoek aan dat ze minder graag lezen wanneer er leesgesprekken aan gekoppeld worden. 12 leerlingen geven aan hier liever door te lezen, en 19 leerlingen geven aan hier neutraal tegenover te staan. Wanneer de verschillende aspecten van dit onderzoek voorgelegd werden, kwamen de leesgesprekken hier uit als één van de motiverendste aspecten. We kunnen dus stellen dat de leesgesprekken goed onthaald werden door een meerderheid van de leerlingen. Dit valt te wijten aan de sociale dimensie die hiermee in de verf wordt gezet. De klassieke huislectuuropdracht is vaak een eenzame tijdsbesteding, terwijl het praten met je klasgenoten over het boek de sociale dimensie versterkt. Je kan tijdens deze gesprekken ook eventuele onduidelijkheden uit de weg ruimen. De leerlingen gaven ook aan dat dit voor een steun zorgde, je kon namelijk met je klasgenoten buiten de klas praten over het boek en zo ervaringen en gevoelens delen.

Op welke manier wordt het lezen via nieuwe media ervaren door de leerlingen?

Wat betreft het lezen via sociale media zijn de meningen eerder verdeeld. Slechts 2 leerlingen gaven na afloop van het onderzoek aan liever te lezen wanneer dit werd aangeboden op sociale media. 26 leerlingen geven aan hier neutraal tegenover te staan. Zoals ook bleek uit onderzoek van van Gils is de handeling van het scrollen, en het binnenkomen van andere meldingen niet goed voor de concentratie; je geraakt hier sneller door afgeleid. Verder waren er ook 2 leerlingen die aangaven vermoeid te raken wanneer er eens een langer hoofdstuk geplaatst werd. Wat dan wel weer enorm opviel was dat 6 leerlingen die voor aanvang van het project aangaven totaal niet graag te lezen, toch een positieve ervaring overhielden aan het lezen via sociale media. 6 van de 9 leerlingen die aangaven niet graag te lezen via sociale media bleken leerlingen te zijn die voor de start van dit onderzoek op het formulier aandiende dat ze graag tot zeer graag lezen.

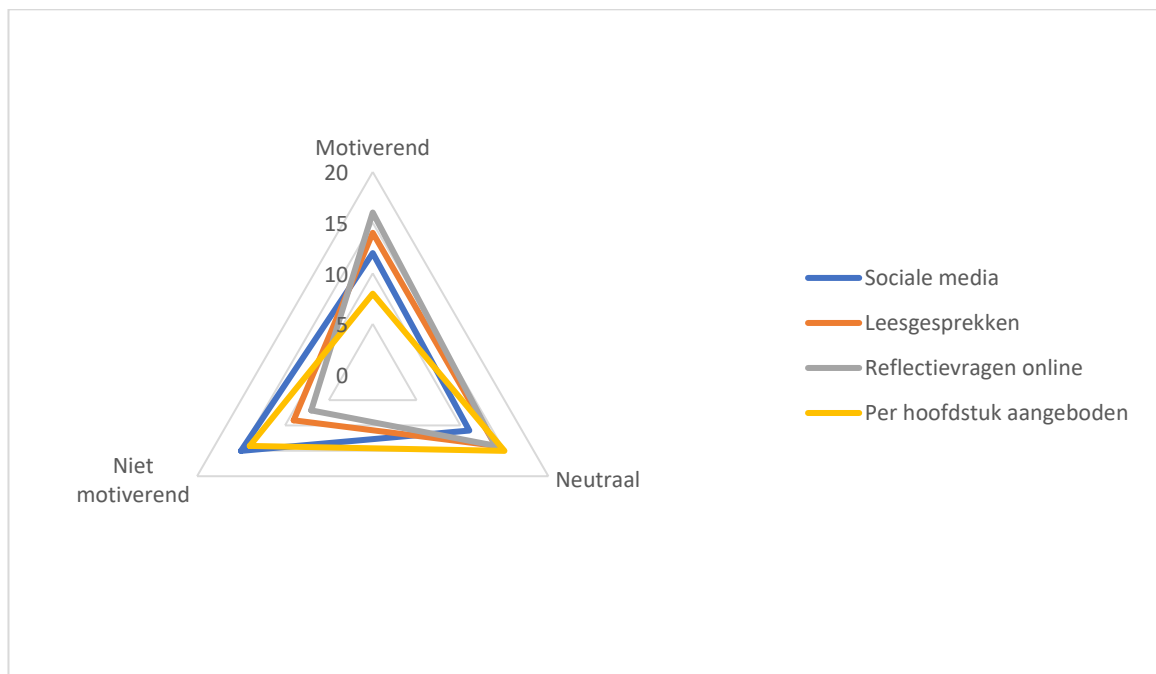
Welke veranderingen zien we in de leesmotivatie en leesattitude bij de leerlingen na het onderzoek?

Wanneer gevraagd wordt of de leerlingen nogmaals een boek op deze manier willen lezen, geven 19 leerlingen aan dit graag nog eens te willen doen, 7 leerlingen geven aan dat ze dit misschien nog eens willen doen. En 11 leerlingen geven aan dit niet nogmaals te willen uitvoeren. Van deze 11 leerlingen zijn er 8 leerlingen die voor aanvang van het project aangaven graag tot zeer graag te lezen. Dit is toch wel opvallend dat de leerlingen die geen positieve ervaringen hebben overgehouden aan dit project overwegend leerlingen zijn die graag tot heel graag lezen. Elke leerling die voor aanvang van het project een 1 aangaf wanneer gevraagd werd of hij/zij graag leest, heeft een positieve ervaring overgehouden aan dit project en wil dus graag in de toekomst nogmaals een boek op deze manier lezen. De leesattitude van deze leerlingen is dus in positieve zin verandert doordat zij meer plezier beleven aan deze manier van lezen dan de klassieke manier. De meeste leerlingen hebben een positieve sleutelervaring ontwikkeld tijdens dit project waardoor hun leesattitude en leesmotivatie een positievere kleur heeft gekregen. Als deze sleutelervaringen zich blijven voordoen in positieve zin, zal de leesattitude en leesmotivatie van de leerlingen positief blijven groeien.

Hoe beïnvloedt het lezen en bespreken van eenzelfde boek aangeboden door nieuwe media de intrinsieke leesmotivatie (en leesattitude) bij leerlingen in het derde middelbaar?

Voor de meeste leerlingen bracht dit project een positievere kijk op lezen teweeg in vergelijking met de klassieke huislektuuropdrachten. 70,3% van de leerlingen gaf namelijk aan deze manier van lezen leuker ervaren te hebben dan de klassieke huislektuuropdrachten. 29,7% gaf het tegenstellende aan, zij ervoeren deze manier van lezen eerder negatief. Wat opvalt is dat dit voornamelijk gaat over leerlingen die zeer graag lezen. Zij prefereren toch eerder een fysiek boek om uit te lezen. De invloed van het gebruik van de nieuwe media verschilt per leerling, sommigen vonden dit een fijne manier, anderen dan weer niet.

De leesgesprekken en het lezen van eenzelfde boek in groep werd eerder positief onthaald. De leerlingen gaven vaak aan in het formulier het fijn te vinden dat je samen met de klas een boek kon lezen. Het zorgde voor verbinding, en je kon bij elkaar te rade gaan als iets niet duidelijk was. Tijdens deze leesgesprekken werd er ook ingezet op SEL. Het boek sloot aan bij enkele thema's die in hun leefwereld pasten, hier kon dan over gediscussieerd worden waardoor nieuwe inzichten verkregen werden.



Tabel 14: conclusie (motivatie)

In bovenstaande grafiek vind je de resultaten terug van de leerlingen op een vraag in het formulier waarbij ze aangaven welke aspecten ze motiverend of juist niet motiverend vonden. Hieruit kunnen we concluderen dat zowel het beantwoorden van de reflectievragen online als de leesgesprekken eerder motiverend werkten voor de meeste leerlingen. Lezen via sociale media wordt eerder niet motiverend ervaren, maar toch zijn er ook een heel aantal leerlingen die dit motiverend vonden, voornamelijk de niet-lezers waren hier enthousiast over. De leerlingen die zeer graag lezen, waren dan weer minder te vinden voor het lezen via sociale media. Bij het aanbieden van een boek hoofdstuk per hoofdstuk zien we de grootste verdeling, de meningen zijn hieromtrent verdeeld.

We kunnen concluderen dat het merendeel van de leerlingen het positief vond om te praten over het boek en het online beantwoorden van de reflectievragen. Het gebruik van nieuwe media was voor sommigen positief en voor anderen negatief, dit hangt af van het individu.

8.2 Vervolgonderzoek

De keuze van het boek bleek geen goede keuze te zijn, dit zorgt ervoor dat er al bij de start van het doorlopen van de leescirkel een tegenslag opdook. Dit heeft een invloed op het verder doorlopen van de leescirkel. Er is verder onderzoek nodig naar een manier waarop je dit kan oplossen. Je kan namelijk geen boek vinden dat voldoet aan ieder zijn verwachtingen; dit zorgt voor een probleem bij het doorlopen van de leescirkel.

Verder is meer onderzoek nodig naar het inzetten van nieuwe media in het bevorderen van leesplezier. Voor heel wat leerlingen bleek dit te werken, dus ik denk dat verder onderzoek kan zorgen voor andere alternatieven zodat dit nog beter kan worden ingezet. Wat daar nog op aansluit is dat het lezen via nieuwe media een andere didactiek vraagt dan lezen op papier. Dit is ook een gegeven dat verder onderzocht zou kunnen worden, zodat de leerlingen de juiste tools aangereikt krijgen om optimaal te lezen via nieuwe media.

8.3 Mee te nemen naar onderwijspraktijk

Wat ik hoop dat leerkrachten meenemen naar hun onderwijs- en klaspraktijk is dat we moeten afstappen van het klassieke lezen in het onderwijs. Heel vaak wordt er een lijst aangeboden waaruit leerlingen een boek mogen kiezen, en vervolgens moeten ze een bijhorende opdracht maken. Deze bijhorende opdrachten zijn vaak neergeschreven teksten. Tegenwoordig zien we wel meer en meer creatievere opdrachten die gemaakt worden bij de gelezen boeken. Toch is het lezen in de hedendaagse onderwijspraktijk vaak een eenzame tijdsbesteding, terwijl er net een kracht zit in het lezen als groep in een sociale dimensie. Ook het gebruik van leesgesprekken is iets dat meer in het onderwijs moet plaatsvinden. Er is niets stimulerender dan een persoon passievol over een boek te horen praten. Ook het uitwisselen van boekentips, gevoelens, interpretaties ... zorgen voor een fijnere leeservaring. Bovendien stimuleer je met leesgesprekken SEL, leesmotivatie/leesattitude en ook het tekstbegrip.

Tenslotte ben ik ervan overtuigd dat het de moeite waard is om een variant van dit project uit te proberen in een klas, vooral wanneer je een klas hebt met niet-lezers. Er zijn heel wat sites waar je gratis boeken op kan terugvinden. Enkele goede sites zijn de volgende:

- <https://www.gratisboekendownloaden.net/tag/gratis/>
- <https://www.gratisepub.nl/page/5/>
- <https://www.gutenberg.org/browse/languages/nl>

9 Literatuurlijst

- Moerenhout, L. (2013). *Bevorderen van het leesplezier bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/scriptie/2013/bevorderen-van-het-leesplezier-bij-leerlingen-het-vlaamse-onderwijs>
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicatie/de-leeswereld-van-jongeren-en-jongvolwassenen>
- van Gils, J. (2016). *De iPad, het geheime wapen voor leesbevordering? Een empirisch onderzoek naar de invloed van digitaal lezen op immersie, leesmotivatie en tekstbegrip*. Geraadpleegd van https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/335637/ScriptieNL_JoepvanGils3920143.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Versteeg, M. L. (2016). *Digitaal versus papier lezen in groep 3: Een exploratief onderzoek naar het gebruik van de tablet*. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/324984>
- Bakker, N. (2013b). *Digitaal lezen – wie doen het al?* Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/publicatie/digitaal-lezen-wie-doen-het-al/>
- Stokmans, M. (2009). *De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude*. Levende Talen Magazine. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/172>
- Driessen, M. (2013). *HET NIEUWE LEZEN: Van oppervlakkig klikken en scrollen naar aandachtig digitaal lezen*. Levende Talen Magazine. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/567/559>
- Bakker, N. (2009). *Help, de woorden en zinnen ontglippen me!* Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Help-de-woorden-en-zinnen-ontglippen-me.pdf>
- Bakker, N. (2013). *Digitaal lezen – wie doen het al?* Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/digitaal20lezen20wie20doen20het20al.pdf>
- van de Ven, M. (2000). *Nieuwe media en lezen*. Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.leesplan.nl/sites/default/files/Nieuwe%20media%20en%20lezen.pdf>
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken*. Amsterdam: Stichting lezen. Geraadpleegd van https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken_0.pdf
- Overbeek, A. (2014). *De invloed van leesgesprekken op leesmotivatie en leesattitude*.
- Stokmans, M. (2006). *Leesattitude: de motor achter leesgedrag*. Schram, D. & Raukema, A. (red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Uitgeverij Eburon, 269-289.
- Vlaanderen.be. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen*. Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/leesvaardigheid-van-15-jarigen-in-vlaanderen-de-eerste-resultaten-van-pisa-2009>
- Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Tijms, J. (2015). *Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar op het VMBO*. Stichting lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Onderzoeksverslag-BOOK.pdf>
- Stoop, M., & Tijms, J. (2020). Leesclubs op het vmbo ter bevordering van leesmotivatie, leesbegrip en sociaal-emotioneel leren. *Levende Talen Magazine*, 18–23. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2063>

Vlaamse Scholieren Koepel. (2013). *NIEUWE MEDIA IN DE KLAS: MEERWAARDE OF GADGET?* Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/887131-Nieuwe-media-in-de-klas-meerwaarde-of-gadget-vsk-advies-over-nieuwe-en-sociale-media-16-maart-2013.html>

10 Bijlage(n)

10.1 Uitleg verloop onderzoek (voor de leerlingen)



Irishof
Atheneum

Opdracht boek 4

Algemeen

In de periode van 22/02 tot 04/03 zal er een project plaatsvinden rond boek 4 van jullie huislectuur. Tijdens dit project zullen we gezamenlijk een boek lezen en dit wordt jullie aangeboden via sociale media, meer bepaald Instagram.

Concreet

Het project zal uit verschillende onderdelen bestaan die hieronder extra worden toegelicht.



1. Voor het effectieve lezen van het boek

Voor het effectief starten met het lezen van het boek zullen jullie een vragenlijst doorgestuurd krijgen. Deze vragenlijst zal peilen naar jullie leesgedrag en leesmotivatie. Vul deze vragenlijst eerlijk in. Je wordt er niet op beoordeeld, maar het is belangrijk voor mij om te kunnen kijken naar jullie evolutie gedurende het project.

2. Het effectieve lezen

Zoals al reeds vermeld, zullen we gezamenlijk een boek lezen. Dit zal gebeuren door gebruik te maken van Instagram. Concreet houdt dit in dat er gedurende zes weken elke week 2x een hoofdstuk zal worden geplaatst op het Instagramaccount. Je leest dit **tegen het einde van elke week** want op zondagavond om **23u59** worden de hoofdstukken van die week verwijderd.

Er zal steeds op **maandag** en op **vrijdag** gepost worden, met uitzondering in 2 weken waarin er 3 hoofdstukken geplaatst zullen worden. Tijdens deze weken zal er ook op **woensdag** een hoofdstuk geplaatst worden.

3. Persoonlijke beoordeling

Ook zal er gepolst worden naar je persoonlijke beoordeling tijdens het lezen. Dit zal op twee manieren gebeuren. Enerzijds zullen er reflectievragen verschijnen op de Instagrampagina en anderzijds zal ik drie keer gedurende het project langskomen om kort met jullie te overleggen over de reeds gelezen hoofdstukken.

Er zullen 9 verschillende reflectievragen verschijnen op de Instagrampagina. Het is de bedoeling dat je op **elke reflectievraag** antwoordt. Je kan kiezen of je zelf een reactie plaatst of dat je reageert op een reactie van je medeleerlingen. (zie evaluatie)

4. Na het effectieve lezen

Na het lezen van het boek zal er nogmaals een vragenlijst naar jullie verstuurd worden. Deze vullen jullie weer eerlijk in. De vragenlijst zal grotendeels lijken op de vragenlijst die jullie voor het project hebben ingevuld.

5. Noodzakelijke informatie

het boek	'hard hart' van Ish Ait Hamou
de Instagrampagina	project_atheneumKapellen

Het is een besloten groep waarin enkel de leerlingen van 3We-A en 3EcWe-LaWe, mevr. Demesmaeker en ik in zullen zitten. Je zal dus eerst een volgzverzoek moeten sturen waarna ik je dan zal toevoegen aan de groep. Doe dit voor 16u op 22 februari zodat je het eerste hoofdstuk niet mist.

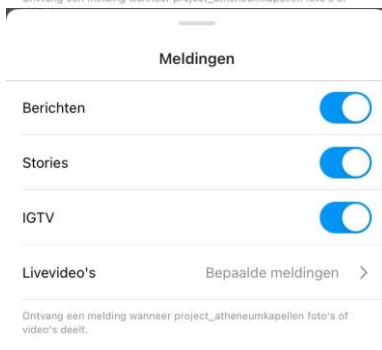
Het is handig als je de meldingen van de Instagrampagina inschakelt zodat je steeds op de hoogte blijft wanneer er iets gepost wordt. Zo mis je geen hoofdstukken en ook geen reflectievragen. Je kan dat op onderstaande manier doen:



Stap 1: Je gaat naar de Instagrampagina en klikt op het belletje bovenaan.



Stap 2: Wanneer je op het belletje klikt, zal je volgend scherm te zien krijgen.



Stap 3: Je duidt aan dat je voor zowel berichten, stories en IGTV meldingen wil ontvangen. Wanneer je dit hebt gedaan, zal je telkens wanneer er iets gebeurt in de Instagrampagina een melding krijgen.

6. Evaluatie

Je zal geëvalueerd worden op basis van het invullen van de reflectievragen en je medewerking tijdens de besprekingen. Je beantwoordt de reflectievragen op Instagram in de vorm van **correcte volzinnen** zoals je dit ook zou doen bij elke andere taak van Nederlands. Daarbovenop zorg je ook dat je de reflectievragen **tijdig beantwoordt**. Dit wordt op onderstaande wijze geëvalueerd:

0/2	De reflectievraag is niet beantwoord.
1/2	De reflectievraag is beantwoord, maar heeft weinig diepgang en/of bevat geen correcte volzinnen.
2/2	De reflectievraag is beantwoord en heeft voldoende diepgang en is opgebouwd uit correcte volzinnen.

7. Wat doen bij problemen of onduidelijkheden?

Als er een probleem optreedt tijdens het project, dan kan je me altijd contacteren via Smartschool: Kaylee Weygaart. Aarzel zeker niet om me te contacteren!

10.2 Planning 3EcWe-LaWe

groen = hoofdstuk / reflectievraag verschijnt

rood = deadline lezen hoofdstuk (hoofdstuk verdwijnt) / deadline reflectievraag

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag 23:59	Hoofdstukken gelezen?	Reflectievraag beantwoord?
Week 1: 22/02-28/02	16u hoofdstuk 1				16u hoofdstuk 2 + reflectievraag 1		hoofdstuk 1 + 2 / reflectievraag 1	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Week 2: 1/03-7/03	16u hoofdstuk 3	reflectievraag 2	Lesuur 1: <i>verplichte Live - bespreking</i>		16u hoofdstuk 4 + reflectievraag 3		hoofdstuk 3 + 4 / reflectievraag 2 en 3	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Week 3: 8/03-14/03	16u hoofdstuk 5		16u hoofdstuk 6		16u hoofdstuk 7 + reflectievraag 4		hoofdstuk 5 + 6 + 7 / reflectievraag 4	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 4
Week 4: 15/03-21/03	Lesuur 1: <i>verplichte Live - bespreking</i> 16u hoofdstuk 8	reflectievraag 5			16u hoofdstuk 9 + reflectievraag 6		hoofdstuk 8 + 9 / reflectievraag 5 + 6	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
Week 5: 22/03-28/03	16u hoofdstuk 10		16u hoofdstuk 11	Lesuur 1: <i>bespreking op school</i>	16u hoofdstuk 12 + reflectievraag 7		hoofdstuk 10 + 11 +12 / reflectievraag 7	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 7
Week 6: 29/03-4/04	16u hoofdstuk 13	reflectievraag 8			16u hoofdstuk 14 + reflectievraag 9		hoofdstuk 13 + 14 / reflectievraag 8/9	<input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9

10.3 Planning 3We-A

groen = hoofdstuk / reflectievraag verschijnt

rood = deadline lezen hoofdstuk (hoofdstuk verdwijnt) / deadline reflectievraag

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag 23:59	Hoofdstukken gelezen?	Reflectievraag beantwoord?
Week 1: 22/02-28/02	16u hoofdstuk 1				16u hoofdstuk 2 + reflectievraag 1		hoofdstuk 1 + 2 / reflectievraag 1	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
Week 2: 1/03-7/03	16u hoofdstuk 3	reflectievraag 2			Lesuur 3: verplichte Live - bespreking 16u hoofdstuk 4 + reflectievraag 3		hoofdstuk 3 + 4 / reflectievraag 2 en 3	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Week 3: 8/03-14/03	16u hoofdstuk 5		16u hoofdstuk 6		16u hoofdstuk 7 + reflectievraag 4		hoofdstuk 5 + 6 + 7 / reflectievraag 4	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 4
Week 4: 15/03-21/03	16u hoofdstuk 8	reflectievraag 5		Lesuur 6: verplichte Live - bespreking	16u hoofdstuk 9 + reflectievraag 6		hoofdstuk 8 + 9 / reflectievraag 5 + 6	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6
Week 5: 22/03-28/03	16u hoofdstuk 10		16u hoofdstuk 11	Lesuur 6: bespreking op school	16u hoofdstuk 12 + reflectievraag 7		hoofdstuk 10 + 11 +12 / reflectievraag 7	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 7
Week 6: 29/03-4/04	16u hoofdstuk 13	reflectievraag 8			16u hoofdstuk 14 + reflectievraag 9		hoofdstuk 13 + 14/reflectievraag 8 + 9	<input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14	<input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9

10.4 Reflectievragen

1. Waarover denk je dat het boek zal gaan? Wat is de relatie tussen de personages? Welke gebeurtenis zou er kunnen gebeuren?
2. Beschrijf 1 personage waar je tot nu toe kennis mee hebt gemaakt? Hoe zie jij deze persoon qua karakter? Is die belangrijk voor het verhaal?
3. Kan je je inleven in het verhaal? Waarom wel/niet?
4. Is het boek goed leesbaar? Zijn er moeilijke woorden/zinnen aanwezig?
5. Wat vind je van de structuur van het boek? Valt er iets op? Zijn er delen die weggelaten kunnen worden of delen die erbij hadden moeten staan?
6. Wat valt je op aan de titel van elk hoofdstuk? Wat zou dit kunnen betekenen? Is het een foutje van de drukkerij?
7. Wat is het vertelperspectief? Stuur me je antwoord door via DM, dus niet op deze post.
8. Wat is het thema van dit boek? Heb je andere films/boeken/tijdschriften... gezien of gelezen over dit thema?
9. Geef het boek een score op 10 en vertel wat het voor jou heeft betekend. Heb je er iets uit geleerd? Beantwoordt het boek aan je verwachtingen

Leesgedrag en motivatie

Vul volgende vragenlijst in in het kader van het project.

***Vereist**

1. Wat is je naam? (voor-en achternaam) *

2. In welke klas zit je? *

3. Met welk geslacht identificeer je jezelf? *

Markeer slechts één ovaal.

vrouw

man

x

Leesgedrag

4. Hoe vaak lees je literatuur? *

Markeer slechts één ovaal.

nooit

zelden (minder dan maandelijks)

soms (maandelijks)

regelmatig (wekelijks)

vaak (dagelijks)

5. Wanneer lees je het liefst? (meerdere antwoorden mogelijk) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- in het weekend
- op weekdays
- tijdens het schooljaar
- in de vakanties

6. Waarom lees je?

Markeer slechts één ovaal.

- het moet voor school
- ontspanning
- Anders: _____

7. Hoe graag lees jij? *

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
helemaal niet graag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel graag

8. Waar lees je het liefst? (meerdere antwoorden mogelijk) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- thuis
- op school
- in de trein/bus/...

Anders: _____

9. Wat lees je? *

Markeer slechts één ovaal per rij.

	vaak	regelmatig	soms	zelden	nooit
fictie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
non-fictie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
boeken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tijdschriften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poëzie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
berichten op sociale media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leesmotivatie

10. Welke invloed hebben volgende factoren op jouw leesgedrag? *

Markeer slechts één ovaal per rij.

	ik lees hierdoor liever	neutraal	ik lees hierdoor minder graag	geen invloed
er hangt een opdracht aan vast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de opdracht is creatief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je moet een presentatie geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je mag het boek in de klas lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
het boek wordt online aangeboden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je leest het boek samen met iemand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er wordt over het boek gepraat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Welk genre lees je het liefst? *

Markeer slechts één ovaal.

- romans
- detective
- historische romans
- thrillers
- fantasy/sciencefiction
- biografie
- Anders: _____

Evolutie leesgedrag en motivatie

Vul dit formulier in na afloop van het project.

***Vereist**

1. Wat is je naam? (voor-en achternaam) *

2. In welke klas zit je? *

Markeer slechts één ovaal.

3WE-A

3EcWe-LaWe

3. Met welk geslacht identificeer je jezelf? *

Markeer slechts één ovaal.

vrouw

man

X

Leesmotivatie

4. Motiveerde de keuze voor Instagram je om het boek te lezen? *

Markeer slechts één ovaal.

ja

nee

soms

5. Was je gemotiveerd gedurende het project om het boek te lezen?
Beargumenteer. *

6. Had je meer plezier in het lezen van een boek op deze manier? (Als je het boek niet fijn vond, denk dan aan wanneer je dit zou doen met een boek dat je goed vindt). Beargumenteer. *

Leesgedrag

7. Welke invloed hebben volgende factoren op jouw leesgedrag? *

Markeer slechts één ovaal per rij.

	ik lees hierdoor liever	neutraal	ik lees hierdoor minder graag
Er hangt een opdracht aan vast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De opdracht is creatief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je moet een presentatie geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mag het boek in de klas lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het boek wordt online aangeboden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je leest hetzelfde boek als je medeklasgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wordt over het boek gesproken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Vond je het makkelijker/motiverender om te beginnen aan dit boek door de wijze waarop het aangeboden werd (Instagram)? *

Markeer slechts één ovaal.

- ja
 nee
 Anders: _____

9. Op welke momenten las jij de hoofdstukken? *

Markeer slechts één ovaal.

- Meteen wanneer het op Instagram verscheen
 Ergens wat later in de week
 Zondag
 Anders: _____

10. Waar las jij de hoofdstukken? *

Markeer slechts één ovaal.

- Thuis (in bed)
 Op school
 Onderweg
 Thuis
 Anders: _____

11. Rangschik van motiverend (1) naar niet-motiverend (5). Elke kolom moet dus 1x aangeduid worden. *

Markeer slechts één ovaal per rij.

	1	2	3	4	5
Er wordt gelezen via sociale media	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er wordt over het boek gepraat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je beantwoordt reflectievragen via Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er hangt geen verwerkingsopdracht aan vast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het boek wordt per hoofdstuk aangeboden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Omschrijf kort wat je van dit project vond. Wat waren de positieve zaken? Wat waren de negatieve zaken? ... *

13. Vond je deze manier van lezen leuker dan de klassieke huislectuuropdrachten? *

Markeer slechts één ovaal.

- ja
 nee