

# HET BEVORDEREN VAN LEESBEGRIP EN LEESMOTIVATIE BIJ LEERLINGEN UIT DE B-STROOM EN HET DERDE JAAR ARBEIDSMARKTFINALITEIT: KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR DE PERCEPTIES EN ERVARINGEN VAN LERAREN

Aantal woorden: 17.497

Jolien Michiels

Studentennummer: 01806845

Promotor: Prof. dr. Hilde Van Keer

Begeleidster: Eline Decraene

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2022 – 2023



## Voorwoord

Al vanaf de start van de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen in 2018 had ik een sterke interesse in alles wat met onderwijs en lezen te maken had. Vooral het opleidingsonderdeel 'Taal in kleuter- en lager onderwijs' uit het derde bachelorjaar deed mijn interesse rond leesbegrip en leesmotivatie bij Vlaamse leerlingen sterk aanwakkeren. Hoewel dit vak in volle coronaperiode gedoceed werd, bleven de inhouden mij steeds boeien. Ook de vele nieuwsberichten over het alsmaar sterker dalende leesniveau van leerlingen in Vlaanderen hielden deze interesse in stand. Omdat ik ervan overtuigd ben dat leerkrachten, zeker door het huidige lerarentekort, hierin een grote rol kunnen spelen, zowel op maatschappelijk vlak als in directe relatie tot hun leerlingen, was ik enthousiast om met deze thematiek aan de slag te gaan. Deze masterproef vormt dan ook de kers op de taart van mijn masteropleiding Pedagogiek en Onderwijskunde. Zonder de steun van aantal mensen had ik dit resultaat echter niet kunnen bekomen.

Eerst en vooral wens ik mijn promotor Prof. dr. Hilde Van Keer te bedanken. Door haar kreeg ik de kans om een eigen bijdrage te leveren in deze complexe problematiek. Ook mijn begeleidster Eline Decraene wil ik oprecht bedanken voor alle ondersteuning en de helpende feedback die ik steeds kreeg van haar. Ik voelde dat ze het geloof in mijn kunnen nooit verloor en dit deed dan ook veel deugd. Deze samenwerking heeft er echt voor gezorgd dat ik mijn masterproef tot een hoger niveau kon tillen.

Verder wil ik ook zeker en vast de twaalf leraren die deelnamen aan mijn onderzoek bedanken. Hun input was zeer waardevol en ook de passie waarmee ze over hun job als leerkracht vertelden, was inspirerend.

Tot slot wens ik nog enkele belangrijke personen uit mijn naaste omgeving te bedanken. Zonder de onvoorwaardelijke steun van mijn ouders, mijn broer, mijn vriend en mijn vriendinnen zou het doorzetten om deze masterproef tot een goed einde te brengen veel moeizamer verlopen zijn. Tijdens de hele opleiding waren zij mijn steun en toeverlaat en daar ben ik hen dan ook zeer dankbaar voor.

Jolien Michiels

Mei 2023

*Referenties in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van de zevende editie van de American Psychological Association (APA 7.0).*

## Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Aangezien dit een individuele masterproef is, heb ik deze hele scriptie zelfstandig uitgewerkt. Zo heb ik zelf de inleiding en de literatuurstudie geschreven, naast ook de methodologie. Ook het opstellen van een interviewleidraad en het vervolgens analyseren en neerschrijven van de onderzoeksresultaten was mijn verantwoordelijkheid. Daarnaast werden eveneens de discussie, met de bijhorende beperkingen en aanbevelingen, en de conclusie door mijzelf vormgegeven.

Wat de onderzoeksvragen betreft, dien ik te vermelden dat het masterproefproces, na de toekenning van het onderwerp, van start gegaan is met een startmoment. Dit werd georganiseerd door mijn promotor Prof. Hilde Van Keer en begeleidster Eline Decraene. Tijdens dit startmoment werden door hen meerdere masterproefvoorstellen voorgesteld, waarna ik vervolgens mijn voorkeur doorgaf. Hierdoor had ik reeds een belangrijk aanknopingspunt bij het omschrijven van de probleemstelling en het opstellen van de onderzoeksvragen. Zo stond er in dit voorstel vermeld dat het betrekking had op leraren en voornamelijk op hun ervaringen bij het stimuleren van leesbegrip en leesmotivatie. Hoewel ik de onderzoeksvragen uiteindelijk zelf opstelde en vormgaf, was deze aanzet hierbij uiteraard een grote hulp.

Vermits deze masterproef plaatsvindt in het kader van Lees Wijs, werd er ook op voorhand vastgelegd dat er kwalitatief onderzoek uitgevoerd zou worden. Ik diende bijgevolg de participanten niet zelf te zoeken en het aantal te bepalen. Een pedagogisch begeleider van het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen deed dit, waarna de contactgegevens van de deelnemers mij toegestuurd werden. Het contacteren van deze participanten, het plannen en afnemen van de interviews en het transcriberen ervan deed ik wel geheel zelfstandig. Deze stappen vonden reeds in het eerste masterjaar plaats.

Dit hele proces werd intensief begeleid door Eline Decraene. Zo werden de belangrijkste onderzoekskeuzes steeds in samenspraak met haar gemaakt. Ook nam ze steeds uitgebreid de tijd om mijn masterproef van feedback te voorzien en een antwoord te formuleren op mijn vragen. In overleg met haar werd het maximaal aantal toegestane woorden overschreden.

## Abstract

Niet alleen in Vlaanderen, maar ook op internationaal niveau blijft het leesvaardigheidsniveau en de leesmotivatie van lerenden dalen. Opvallend is het feit dat dit fenomeen bij Vlaamse leerlingen uit de B-stroom en studierichtingen met arbeidsmarktfinaliteit nog sterker het geval is dan bij lerenden uit de doorstroomfinaliteit. Omwille hiervan spitst deze masterproef zich toe op het bevragen van de leraren Nederlands en/of PAV van deze kwetsbare doelgroep om na te gaan welke didactische principes ze hanteren om het leesbegrip en de leesmotivatie te stimuleren. Ook het onder de loep nemen van welke factoren deze leerkrachten als belemmerend en bevorderend ervaren in dit hele proces wordt binnen deze studie meegenomen. Door semigestructureerde interviews af te nemen bij twaalf leerkrachten, gevold door een thematische analyse, die zowel deductief als inductief van aard is, worden de onderzoeksvragen in kaart gebracht. Uit de resultaten van deze masterproef blijkt dat leraren er niet in slagen om interactie tussen leerkracht en lerenden in leesonderwijs te stimuleren. Het gebrek aan leesmotivatie bij leerlingen wordt hiervoor als mogelijke oorzaak aangekaart. Functionele leesopdrachten en transfer worden daarnaast wel sterk bevorderd. Bovendien ervaren beginnende leraren meer onzekerheid met betrekking tot hun aanpak om de autonome leesmotivatie van lerenden te stimuleren dan leerkrachten met reeds enkele jaren praktijkervaring. Toch zijn de grote verscheidenheid aan leesniveaus in eenzelfde klas, het gebrek aan ondersteuning en de toenemende digitalisering elementen die door alle leraren als belemmerend ervaren worden. Enkele beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk, het beleid en voor vervolgonderzoek worden meegegeven.

*Sleutelwoorden:* Leesbegrip – Leesmotivatie – B-stroom – Arbeidsmarktfinaliteit – Leraren

## Lijst van gebruikte figuren en tabellen

### Figuren

Figuur 1: Multidimensionaliteit van leesmotivatie

Figuur 2: Visuele voorstelling van de vijf didactische sleutels

### Tabellen

Tabel 1: Overzicht en achtergrondgegevens participanten

Tabel 2: Structuur van de aangehaalde belemmerende en bevorderende factoren uit de interviews op basis van de data-analyse

### Begrippenlijst

ABC	Autonomie – Verbondenheid – Competentie
BSO	Beroepssecundair onderwijs
PAV	Project Algemene Vakken
POV	Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
RRSG	RAND Reading Study Group
STEP	Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen
ZDT	Zelfdeterminatietheorie

# Inhoudstafel

<b>Voorwoord</b>	<b>iii</b>
<b>Toelichting van aanpak en eigen inbreng</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>Lijst van gebruikte figuren en tabellen</b>	<b>vi</b>
<b>Begrippenlijst</b>	<b>vi</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>1</b>
<b>2 Theoretisch kader</b>	<b>4</b>
2.1 <i>Begrijpend lezen</i>	4
2.1.1 Theoretische omkadering	4
2.1.2 Belang	4
2.1.3 Huidige (internationale) situatie op vlak van begrijpend lezen	5
2.1.4 Begrijpend lezen in de B-stroom	6
2.2 <i>Leesmotivatie</i>	7
2.2.1 Theoretische omkadering	7
2.2.1.1 Multidimensionaliteit leesmotivatie	7
2.2.2 Belang	10
2.2.3 Huidige (internationale) situatie op vlak van leesmotivatie	10
2.3 <i>Effectieve leesdidactiek</i>	11
2.3.1 Functionaliteit	13
2.3.2 Interactie	13
2.3.3 Strategie-instructie	13
2.3.4 Transfer	14
2.3.5 Leesmotivatie	14
2.3.5.1 'ABC' van de psychologische ontwikkeling	15
<b>3 Onderzoeksvragen</b>	<b>18</b>
<b>4 Methodologie</b>	<b>19</b>
4.1 <i>Context onderzoek</i>	19
4.2 <i>Participanten</i>	19
4.3 <i>Onderzoeksdesign</i>	20
4.4 <i>Onderzoeksinstrumenten</i>	21
4.4.1 Interviewleidraad	21
4.4.2 Kwaliteitscriteria kwalitatief onderzoek	21
4.5 <i>Data-analyse</i>	22
<b>5 Resultaten</b>	<b>24</b>

5.1	<i>Onderzoeksvraag 1: Didactische principes om leesmotivatie en leesbegrip te bevorderen</i>	24
5.1.1	Resultaten gebaseerd op kwalitatieve deductieve data-analyse	24
5.1.1.1	Functionaliteit	24
5.1.1.2	Interactie	25
5.1.1.3	Strategie-instructie	26
5.1.1.4	Transfer	26
5.1.1.5	Leesmotivatie	27
5.1.1.5.1	Autonomie	29
5.1.1.5.2	Competentie	30
5.2	<i>Onderzoeksvraag 2: Belemmerende en bevorderende factoren om leesmotivatie en leesbegrip te bevorderen</i>	32
5.2.1	Resultaten gebaseerd op kwalitatieve inductieve data-analyse	32
5.2.1.1	Belemmerende factoren	33
5.2.1.1.1	Gebrek aan leesmotivatie en leesvaardigheid	33
5.2.1.1.2	Verscheidenheid aan leesniveaus	33
5.2.1.1.3	Gebrek aan een stimulerende leesomgeving	34
5.2.1.1.4	Maatschappelijke veranderingen	34
5.2.1.1.5	Onwetendheid leraar	35
5.2.1.2	Bevorderende factoren	36
5.2.1.2.1	Positieve relatie met en tussen leerlingen	36
5.2.1.2.2	Veelheid aan alternatieven	36
<b>6</b>	<b>Discussie</b>	<b>38</b>
6.1	<i>Bespreking resultaten</i>	38
6.2	<i>Beperkingen onderzoek</i>	41
6.2.1	Aanbevelingen vervolgonderzoek	43
6.3	<i>Implicaties</i>	44
6.3.1	Voor het beleid	44
6.3.2	Voor de praktijk	45
<b>7</b>	<b>Conclusie</b>	<b>47</b>
<b>8</b>	<b>Referentielijst</b>	<b>48</b>
	<b>Appendices</b>	<b>57</b>
	<i>Appendix A. Interviewleidraad</i>	57
	<i>Appendix B. Interviewtranscripties</i>	59
	<i>Appendix C. Codeboom data-analyse</i>	184



# 1 Inleiding

Lezen is een vaardigheid die vandaag de dag een absolute vereiste is om te kunnen participeren in de huidige maatschappij. Ook in onderwijs kan een goede leesvaardigheid van leerlingen positieve gevolgen hebben voor hun academisch succes en hun persoonlijke ontwikkeling (Dukpa & Dhenup, 2021; Jerrim & Moss, 2019; Wigfield et al., 2016). Toch toont internationaal vergelijkend onderzoek (Programme for International Student Assessment; PISA) aan dat maar liefst één op vijf Vlaamse 15-jarigen het referentieniveau voor leesvaardigheid niet behaalt (OECD, 2019). Naast het PISA-onderzoek, geeft ook het PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) uit 2016 diezelfde dalende trend weer (PIRLS, 2016), waarbij leerlingen uit het vierde leerjaar basisonderwijs behoorlijk teleurstellend scoren voor begrijpend lezen. Vlaanderen behaalt slechts een 32<sup>ste</sup> plaats in de internationale ranking van de 45 deelnemende landen (Tielemans, 2017). Doordat de gemiddelde leesvaardigheid van Vlaamse leerlingen blijft dalen en de bezorgdheid steeds toeneemt, wordt het stilaan tijd dat deze problematiek benoemd en aangepakt wordt (De Meyer et al., 2019; Onderwijsinspectie, 2020).

Het doel van effectief begrijpend leesonderwijs omvat bovendien dat leerlingen zich ontwikkelen, niet enkel tot begrijpende, maar ook tot gemotiveerde lezers (Barber & Klauda, 2020; Rogiers, 2015). De concepten leesbegrip en leesmotivatie staan dus centraal binnen goed begrijpend leesonderwijs. Onderzoek toont aan dat het stimuleren van de leesmotivatie van scholieren een positieve invloed kan hebben op hun leesbegrip (Barber & Klauda, 2020; Dukpa & Dhenup, 2021; Segers & Van Steensel, 2019). Toch blijkt het niet evident voor instructieverantwoordelijken om zowel in te zetten op het stimuleren van leesbegrip als leesmotivatie. Leraren ervaren in hun klaspraktijk heel wat uitdagingen om deze cruciale pijlers te bevorderen (Segers & Van Steensel, 2019). Zo toont PISA-onderzoek aan dat Vlaamse 15-jarige leerlingen niet graag lezen, gezien de score voor leesplezier in Vlaanderen het laagst is van alle deelnemende landen (De Meyer et al., 2019; Onderwijsinspectie, 2020). Ook PIRLS 2016 bevestigt deze tendens: de leesmotivatie van Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar scoort niet hoog in vergelijking met andere landen (Tielemans, 2017). Omwille van deze redenen en het belang van deze begrippen, wordt het bevorderen van leesmotivatie, naast leesbegrip, een centraal thema binnen deze masterproef.

Ondanks het belang van levenslang lezen, is er relatief weinig onderzoek naar hoe de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen uit het middelbaar bevorderd kunnen worden. In de literatuur wordt het basisonderwijs vaak naar voren geschoven om het leesbegrip en de leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren en wordt er aan het middelbaar onderwijs onterecht

minder aandacht besteed (De Naeghel et al., 2014; Pečja & Košir, 2008). Ook de ontwikkelde praktijkgids die een effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek voor het lager onderwijs bevat en ontwikkeld werd op basis van wetenschappelijke inzichten, staft deze stelling. Deze didactiek werd initieel ontwikkeld aan de hand van vijf sleutels voor het basisonderwijs, maar zou evenwel doorgetrokken kunnen worden naar het secundair onderwijs. Deze vijf sleutels staan symbool voor de functionaliteit, de interactie, de strategie-instructie, de transfer en de leesmotivatie waarop ingezet dient te worden (Merchie et al., 2019). Vermits leesmotivatie ook als sleutel binnen deze leesdidactiek vervat zit, toont dit opnieuw sterk aan dat leesbegrip en leesmotivatie nauw verweven zijn met elkaar. Het bevorderen van, onder meer, leesmotivatie kent dus ook in het middelbaar onderwijs een groot belang (Gobyn et al., 2019; Pereira & Nicolaas, 2019). Omwille van deze redenen kan een effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek zowel voor het lager als het secundair onderwijs een 'redmiddel' bieden aan scholen om van Vlaamse leerlingen terug ietwat meer vaardige lezers te maken (Merchie et al. 2019; Taalunie, 2019; VLOR, 2019).

Binnen het secundair onderwijs zou er daarnaast in het bijzonder extra aandacht moeten uitgaan naar leerlingen in de B-stroom en studierichtingen met arbeidsmarktfinaliteit. Deze leerlingen blijken een opvallend kwetsbare doelgroep, wat leesmotivatie en leesbegrip betreft. Uit de Vlaamse peilingstoetsen uit 2021 bij leerlingen uit de derde graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO) blijkt dat slechts 34% de eindtermen voor functionele leesvaardigheid in Project Algemene Vakken (PAV) behaald heeft, terwijl dat in 2013 nog 38% was (STEP, 2021). Ook het PISA-onderzoek stelt diezelfde tendens vast. Leerlingen uit het BSO scoorden in 2018 significant lager voor lezen in vergelijking met de afname uit 2009 (De Meyer et al., 2019; Onderwijsinspectie, 2020). Deze cijfers zijn sterk verontrustend te noemen, waardoor leerlingen uit het beroepsonderwijs meer aandacht verdienen in leesonderzoek (AKOV, 2019).

Om de alarmerend lage niveaus van leesmotivatie en leesbegrip bij deze kwetsbare groep leerlingen aan te pakken, is het van belang om de rol van hun leerkrachten hierin te onderzoeken (Brinckman & Versluys, 2021; Edmunds & Bauserman, 2006; Houtveen, 2020; Van Ammel, 2018). Deze rol werd reeds onderzocht in het basisonderwijs, maar opvallend weinig studies richten zich op leerkrachten secundair onderwijs en al zeker niet op leraren die een effectieve leesdidactiek dienen op te zetten voor een kwetsbare groep leerlingen (De Naeghel et al., 2014; Pečja & Košir, 2008). Toch blijkt het voor leraren niet altijd evident om de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen op een efficiënte manier te bevorderen en wordt er vaak een kloof tussen de theorie en de praktijk vastgesteld (Segers & Van Steensel, 2019). Bovendien zijn recente studies naar leesmotivatie vaak gedomineerd door kwantitatief

onderzoek. Hierbij worden er bepaalde interventies opgezet in klassen die de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen kunnen beïnvloeden. Naast kwantitatief onderzoek is kwalitatief onderzoek echter even noodzakelijk om meer diepgaande inzichten te verkrijgen, bij zowel leerlingen als bij leraren (McGeown et al., 2020; Philipsen & Vernooy-Dassen, 2004).

Omwille van bovenstaande redenen tracht deze studie, aan de hand van semigestructureerde interviews, leerkrachten Nederlands en/of PAV uit het eerste of tweede jaar B-stroom of het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit aan het woord te laten over de manier waarop zij het stimuleren van leesmotivatie en leesbegrip ervaren. Ook wordt er gefocust op hoe leraren het concreet aanpakken om leesbegrip en leesmotivatie bij hun leerlingen te bevorderen. Deze instructieverantwoordelijken een stem geven in combinatie met deze masterproef die de percepties van deze leraren over dit topic naar buiten brengt, kan een eerste stap zijn om zicht te krijgen op wat er precies speelt bij leraren Nederlands en/of PAV en om vervolgens een beleid te voeren dat gericht is op het verbeteren van de leesprestaties (Barber & Klaua, 2020).

## 2 Theoretisch kader

De literatuurstudie van deze masterproef bestaat uit drie deelaspecten. Ten eerste worden de concepten *leesbegrip* en *leesmotivatie* theoretisch gekaderd en wordt het belang ervan benadrukt. Vervolgens wordt er ingegaan op effectieve leesdidactiek, waarbij zowel het stimuleren van leesbegrip als het bevorderen van leesmotivatie aan bod komt. Op basis van de hiaten die uit deze literatuurstudie naar voor komen, worden ten slotte twee concrete onderzoeksvragen geformuleerd.

### 2.1 Begrijpend lezen

#### 2.1.1 Theoretische omkadering

Leesbegrip is een concept dat niet eenduidig te omschrijven valt en waarvan er in de onderzoeksliteratuur zeer gevarieerde definities terug te vinden zijn. Durkin (1993, p.4) omschrijft leesbegrip bijvoorbeeld algemeen als “the essence of reading”. Leesbegrip overstijgt het louter decoderen van informatie en gaat verder dan het letterlijk interpreteren van woorden (Rogiers, 2015; Van Ammel, 2021). Vermits begrijpend lezen een ingewikkelde gedraging is die individuen kunnen uitvoeren met behulp van cognitieve processen, worstelen onderzoekers vaak met hoe ze leesbegrip op een betekenisvolle manier kunnen definiëren (Perfetti & Stafura, 2013; Universiteit Gent, 2018). Begrijpend lezen is namelijk een complex samenspel van cognitieve en motivationele componenten (Van Ammel, 2021; Vansteelandt et al., 2019, 2020). Deze scriptie richt zich met name op de motivationele component, cf. leesmotivatie, en hoe leesmotivatie en leesbegrip met elkaar correleren. PISA omschrijft leesvaardigheid als volgt: “het begrijpen, het gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij” (OECD, 2019). Deze definitie erkent de maatschappelijke relevantie waardoor deze ook binnen deze masterproef gehanteerd wordt.

#### 2.1.2 Belang

Het ontwikkelen van een goed leesbegrip brengt voordelen met zich mee, zowel op persoonlijk als op academisch vlak. Lezen wordt als een van de belangrijkste vaardigheden in het onderwijsveld beschouwd waardoor het van belang is om het technisch lezen, maar zeker ook het begrijpend lezen vaardig te zijn (Jerrim et al., 2016; Wigfield et al. 2016). Het bezitten van een goede leesvaardigheid door lerenden heeft positieve gevolgen voor hun academisch succes, de capaciteit om levenslang te leren en hun persoonlijke ontwikkeling (Dukpa &

Dhenup, 2021; Jerrim & Moss, 2019; Wigfield et al., 2016). Wie met andere woorden hoger scoort op leesvaardigheid, zal ook in andere domeinen betere punten behalen. Dit verband is niet onlogisch, vermits er bijvoorbeeld voor vragenstukken tijdens wiskunde- en wetenschapslessen leesbegrip van de leerling verwacht wordt. Verder beheersen kinderen en jongeren die kunnen lezen sterkere communicatievaardigheden dan analfabete leerlingen en zullen ze betere onderwijsresultaten op langere termijn behalen (Schiefele et al., 2012).

Niet enkel tijdens de schoolloopbaan heeft lezen voordelen, ook in de verdere professionele carrière en in het persoonlijk leven wegen de voordelen van een hoge leesvaardigheid op tegen de inspanning die ervoor gedaan moet worden. Leesvaardigheid is namelijk niet alleen belangrijk voor academische prestaties van leerlingen, maar is ook een essentiële vaardigheid om kunnen deelnemen aan de hedendaagse samenleving (De Naeghel et al., 2014). Leerlingen met een hoger leesvaardigheidsniveau hebben meer kansen op de arbeidsmarkt en vinden sneller werk dan laaggeletterden. Dit leidt er dan uiteindelijk toe dat vaardige lezers gemiddeld meer verdienen waardoor het belang van leesvaardigheid ook buiten de schoolmuren gesitueerd kan worden (Jerrim & Moss, 2019; The reading agent, 2015; Wigfield et al., 2016). Hierdoor kan er gesteld worden dat lezen als een fundamentele vaardigheid in het leven beschouwd kan worden en het een absolute vereiste is om in het onderwijs doeltreffend te kunnen meedraaien (Dukpa & Dhenup, 2021; Jerrim & Moss, 2019; Wigfield et al., 2016).

### 2.1.3 Huidige (internationale) situatie op vlak van begrijpend lezen

Ondanks het belang van begrijpend lezen, gaan er de laatste jaren zowel internationaal als in Vlaanderen alarmbellen af. Wat het onderzoek naar leesbegrip in Vlaanderen betreft, toont dit aan dat de begrijpend leesprestaties van lerenden dalen (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019; Tielemans et al., 2017). Zo toont het PISA-onderzoek uit 2018 aan dat maar liefst één op vijf Vlaamse 15-jarigen het referentieniveau voor leesvaardigheid niet behaalt (De Meyer et al., 2019; OECD, 2019). Ook PIRLS en de Vlaamse onderwijsinspectie, die het begrijpend leesonderwijs sinds 2018 sterker opvolgen en stimuleren, stellen diezelfde dalende trend vast voor leerlingen uit het basisonderwijs (PIRLS, 2016; Vlaamse Overheid, 2020). Deze achteruitgang in de gemiddelde score voor leesbegrip zet zich door bij alle deelnemende OESO-landen (OECD, 2010; PIRLS, 2016; Tielemans et al., 2017, 2019). Dit houdt in dat steeds meer leerlingen wereldwijd, maar ook in Vlaanderen, er niet meer in slagen om een tekst correct te begrijpen of informatie uit deze tekst te gebruiken, wat zeer alarmerend is.

Daarnaast behoort gemiddeld 9% van de 15-jarigen uit de deelnemende OESO-landen tot de topresteerders voor leesvaardigheid. In Vlaanderen bedraagt dit 12% van de leerlingen, wat 3% hoger is dan het OESO-gemiddelde (De Meyer et al., 2019; Universiteit Gent, 2018). Opvallend is dus het feit dat de kloof tussen laag- en topresteerders in Vlaanderen steeds groter wordt (OECD, 2010, 2019). Dit houdt in dat zowel de groep lerenden die zeer sterk presteren als de groep lerenden die eerder zwak scoren toeneemt, waardoor deze kloof vergroot wordt (De Meyer et al., 2018).

#### 2.1.4 Begrijpend lezen in de B-stroom

Verscheidene internationale studies tonen aan dat lerenden uit een arbeidsmarktgerichte finaliteit een kwetsbare groep zijn in leesonderwijs (De Meyer et al., 2018; Rogiers et al., 2020; Schaffner et al., 2016). Dit wordt ook door de Vlaamse peilingen, afgenomen door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP), bekrachtigd. Hoewel deze peilingen aantonen dat 98% van de leerlingen in de A-stroom op het einde van het tweede jaar over voldoende leesvaardigheid beschikken, blijkt dit in de B-stroom niet het geval te zijn (STEP, 2022). Zo toont Vlaams onderzoek aan dat 15-jarigen uit de arbeidsmarktgerichte finaliteit lager scoren op leesvaardigheid dan leerlingen uit de doorstroom- en dubbele finaliteit (De Meyer et al., 2018; De Naeghel et al., 2014). In 2013 bleek er namelijk uit het peilingsonderzoek PAV dat slechts 38% van de deelnemende leerlingen uit het beroepsonderwijs de eindtermen voor functionele leesvaardigheid behaalde. In 2021 was dit percentage nog lager, namelijk 34% (AKOV, 2019; STEP, 2021). Uit de meest recente peilingstoets Nederlands blijkt dan weer dat één op vijf leerlingen uit de B-stroom het basisniveau voor leesvaardigheid niet behaalt (STEP, 2022). Dit houdt in dat deze scholieren absoluut niet over het hoofd gezien mogen worden bij het bevorderen van leesbegrip. Zij blijken een leerlingengroep te zijn die systematisch dreigt uit te vallen in begrijpend leesonderwijs (STEP, 2021; 2022). Naast de eindtermen functionele geletterdheid, zijn er ook enkele typerende kenmerken van leerlingen uit de B-stroom die deze kwetsbaarheid kunnen verklaren. Zo heeft maar liefst één op vier Vlaamse leerlingen die een beroepsgeoriënteerde studierichting volgt in het secundair onderwijs een thuistaal die anders is dan het Nederlands (Statistiek Vlaanderen, 2022). Hierdoor scoren deze lerenden opvallend zwakker voor leesbegrip en leesmotivatie. Vermits deze leerlingen thuis geen Nederlands spreken, zorgt dit ervoor dat zij oververtegenwoordigd zijn binnen de groep van laagpresteerders in het PISA-onderzoek (De Meyer et al., 2018; Taalunie, 2019; Universiteit Gent, 2018).

## 2.2 Leesmotivatie

### 2.2.1 Theoretische omkadering

Naast leesbegrip is ook leesmotivatie een belangrijke voorwaarde voor een goede leesvaardigheid (Gobyn et al., 2019). Wanneer onderzoekers leesmotivatie van leerlingen in kaart brengen, doelen ze op het meten van de mate waarin lerenden gemotiveerd zijn om activiteiten binnen het domein van lezen te volbrengen, de definitie die ook binnen deze scriptie gehanteerd wordt (Barber & Klauda, 2020). Belangrijk om hierbij te vermelden is dat de context van deze leesactiviteiten steeds mee in rekening gebracht moet worden. Lezen speelt zich af op een bepaalde plaats, op een bepaald moment en in een zekere sociale context, wat ervoor kan zorgen dat de leesmotivatie van individuen beïnvloed wordt door deze factoren (Barber & Klauda, 2020). Voor deze masterproef wordt gefocust op leesmotivatie in de schoolse context.

#### 2.2.1.1 Multidimensionaliteit leesmotivatie

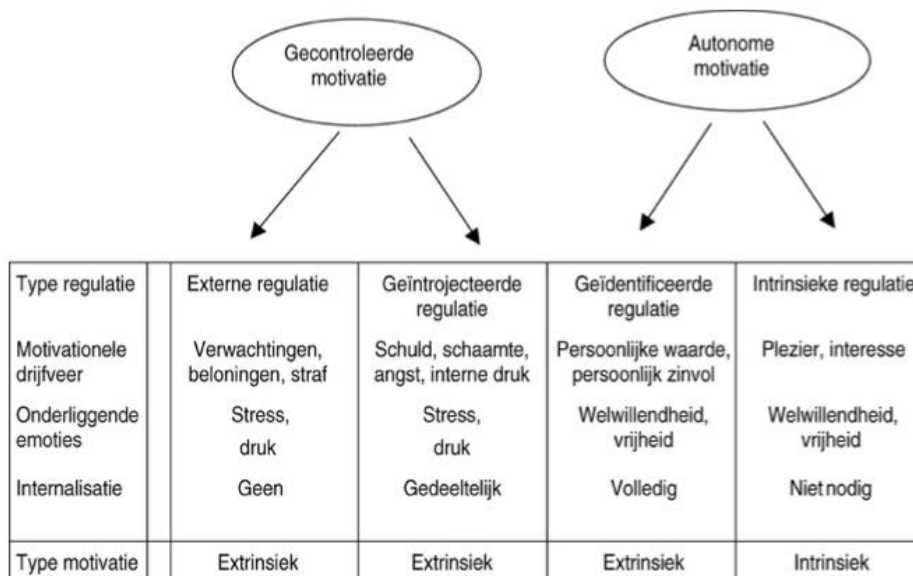
Verder wordt leesmotivatie gekenmerkt door een multidimensionaal karakter. Dit houdt in dat leesmotivatie kan opgedeeld worden in verschillende types en dat leerlingen, omwille van verschillende redenen, gemotiveerd kunnen zijn om te lezen (De Naeghel et al., 2016; McGeown et al., 2020). In de traditionele onderzoeksliteratuur wordt er een tweedeling gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie (Ryan & Deci, 2000). *Intrinsieke motivatie* doet beroep op interne drijfveren en de wil van leerlingen om te lezen. Een voorbeeld hiervan is lezen omdat dit voldoening geeft of omdat scholieren dit een aangename bezigheid vinden. *Extrinsieke leesmotivatie* verwijst daarnaast naar externe drijfveren, wat inhoudt dat leerlingen lezen omwille van externe redenen. Lezen omdat dit moet voor een schoolopdracht of om een beloning krijgen, zijn voorbeelden van dit type. In de praktijk zien leraren steeds vaker de extrinsieke leesmotivatie terugkeren bij hun leerlingen en merken ze dat lerenden steeds minder intrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan & Deci, 2000, Vansteenkiste et al., 2007). Het belang van het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie is groot, vermits de aandacht hierdoor niet enkel uitgaat naar de kwantiteit (in welke mate zijn scholieren gemotiveerd om te lezen?), maar ook naar de kwaliteit van de leesmotivatie (waarom lezen scholieren?) (Deci & Ryan, 2008; McGeown et al., 2020; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2007; Wigfield & Gunthrie, 1997).

Het onderscheid tussen de twee basistypes leesmotivatie werd doorheen de jaren herdacht in de zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Vansteenkiste et al., 2007). De opdeling tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie werd omgezet in een onderscheid tussen autonome en

gecontroleerde motivatie (Van Ammel, 2021; Ryan & Deci, 2000). De tweedeling schuilt zich in het verschil tussen ‘willen’ en ‘moeten’. *Autonome motivatie* omvat het ‘willen’ lezen, hoewel gecontroleerde motivatie valt onder het ‘moeten’ lezen. Een voorbeeld van autonoom gemotiveerd zijn is dat leerlingen uit zichzelf lezen omdat ze dit zinvol vinden en dit graag doen. Een voorbeeld van gecontroleerde leesmotivatie is daarentegen dat leerlingen lezen omdat ze verplicht worden of omdat ze schuldgevoelens ervaren, wanneer ze het niet zouden doen (Deci & Ryan, 2008; De Naeghel et al., 2012; De Naeghel & Van Keer, 2013; Merchie et al., 2019; Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2007). *Gecontroleerde leesmotivatie* is dus steeds extrinsiek van aard. Dit terwijl de autonome leesmotivatie zowel een intrinsiek, leerlingen lezen vanuit hun interesses, als een extrinsiek, leerlingen lezen omdat ze dit een persoonlijk waardevolle activiteit vinden, karakter kan hebben (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

### Figuur 1

*Motivatietypes volgens de zelfdeterminatietheorie (ZDT)*



Noot. Overgenomen uit *Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces*, door Vansteenkiste et al., 2007, p.7.

Zowel autonome als gecontroleerde motivatie omvatten op hun beurt nog eens elk twee verschillende regulatietypes. Zo vallen de externe en geïntrojecteerde regulatie onder het gecontroleerde, terwijl de geïdentificeerde en intrinsieke regulatie behoren tot de autonome motivatie. De mate van internalisatie bepaalt tot welk regulatie- en motivatietype een lezer behoort. Dit proces van internalisatie doelt op het zich eigen maken van de waarden van bepaald gedrag (Ryan & Deci, 2000). De omgeving en de context spelen hierin een rol. In wat



volgt, wordt het onderscheid tussen deze vier regulatietypes verder geduid (Vansteenkiste et al., 2007).

In eerste instantie worden de twee regulatietypes besproken die vallen onder de noemer van gecontroleerde motivatie. Het eerste type betreft *externe regulatie* waarbij lezen gepaard gaat met gevoelens van verplichting, stress en druk. Het is de motivatie die geheel plaatsvindt omwille van externe redenen, die buiten de persoon zelf liggen. Wanneer leerlingen die onder het externe regulatietype vallen, lezen, doen ze dit omdat dit bijvoorbeeld verplicht is voor een schoolopdracht en ze niet zullen slagen voor deze taak, indien ze niet lezen. Het gaat met andere woorden over handelen om een beloning voor het lezen te ontvangen of een straf te ontlopen. Het tweede regulatietype wordt benoemd als de *geïntrojecteerde regulatie*. Bij dit type is er sprake van interne druk om te lezen en bovendien ook van schuldgevoelens en schaamte, wanneer de persoon niet zou lezen. Het gedrag wordt hierdoor gedeeltelijk geïnternaliseerd, aangezien de drijfveer zich intern bevindt, maar wordt van buitenaf bepaald. Wanneer leerlingen die onder het geïntrojecteerde regulatietype vallen lezen, doen ze dit om angstgevoelens te vermijden en om zich trots te kunnen voelen. Beide regulatietypes zijn dus extrinsiek van aard en behoren tot het gecontroleerde motivatietype (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

Verder komt het derde type extrinsieke motivatie aan bod, dat deze keer tot het autonome motivatietype behoort. Dit is anders dan bij de twee voorgaande regulatietypes, waar leerlingen lezen omdat het moet. Dit regulatietype wordt benoemd als de *geïdentificeerde regulatie* en doelt veel sterker op het belang van bepaalde waarden dan de vorige twee types. Wanneer de leerling zich bewust is dat lezen voor hem of haar waardevol is, zal deze lerende zichzelf ook kunnen identificeren met de waarde van deze leesactiviteit. Deze waarde wordt door de leerling in kwestie geaccepteerd waardoor hij of zij autonoom gemotiveerd is om te lezen. Wanneer leerlingen, die onder het geïdentificeerde regulatietype vallen, lezen, zien ze in dat lezen voor hen zinvol of betekenisvol kan zijn. Tot slot wordt het vierde regulatietype benoemd als de *intrinsieke regulatie*. Hiervoor is internalisatie niet noodzakelijk, aangezien het kind of de jongere zal lezen uit interesse of plezier. Wanneer leerlingen, die onder het intrinsieke regulatietype vallen, lezen, zijn ze spontaan geïnteresseerd om iets nieuw bij te leren. Beide regulatietypes behoren dus tot het autonome motivatietype. Dit terwijl de geïdentificeerde regulatie een extrinsiek karakter heeft en de intrinsieke regulatie logischerwijs meer intrinsiek van aard is (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

### 2.2.2 Belang

Het belang van leesmotivatie werd in het verleden zeker niet altijd erkend. Het is slechts sinds de laatste decennia dat de focus op de cognitieve aspecten van lezen, zowel door onderzoekers als in het werkveld, uitgebreid werd naar ook de meer affectieve aspecten (Vansteelandt et al., 2019, 2020). Met dit laatste wordt er naast leesmotivatie evenwel gedoeld op de leesattitude van leerlingen en hun self-efficacy hieromtrent (Barber & Klauda, 2020; De Naeghel et al., 2012; Gobyn et al., 2019).

De mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen is een zeer belangrijke voorspeller voor hun begrijpend leesvaardigheid en hun leesgedrag (Becker et al., 2010; De Naeghel et al., 2012; OECD, 2010). Dit houdt in dat leerlingen die met plezier lezen en die gemotiveerd zijn om een tekst te begrijpen en de inhoud van deze tekst correct te interpreteren, kwalitatief ook beter lezen (Ryan & Deci, 2000, 2020). Hierbij is het vooral de autonome leesmotivatie van lerenden die van belang is voor begrijpend lezen en in mindere mate de gecontroleerde motivatie. Onderzoek van De Naeghel en Van Keer (2013) toont namelijk aan dat leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn beter scoren op testen rond begrijpend lezen dan gecontroleerd gemotiveerde lezers. Bovendien heeft de leesmotivatie van leerlingen, naast de invloed op het leesbegrip, ook een effect op de leesfrequentie en de betrokkenheid van lerenden met betrekking tot leesactiviteiten (Becker et al., 2010; De Naeghel et al., 2012; Gobyn et al., 2019; Rogiers, 2015).

Tot slot luidt een deel van de definitie van begrijpend lezen van het PIRLS-onderzoek als volgt: "(...) Ze lezen om te leren, om deel te nemen aan leesgroepen op school en in het alledaagse leven en voor het plezier" (PIRLS, 2016; Tielemans et al., 2017). Hoewel PIRLS onderzoek doet naar het begrijpend leesniveau van leerlingen, komt binnen de omschrijving die vooropgesteld wordt ook het leesplezier te sprake. Er kan dus niet langer gesteld worden dat begrijpend lezen en leesmotivatie van lerenden geheel aparte concepten zijn die geen verband houden met elkaar.

### 2.2.3 Huidige (internationale) situatie op vlak van leesmotivatie

Onderzoek van Schiefele en collega's (2012) wijst uit dat heel wat leerlingen weinig interesse hebben om actief leesactiviteiten uit te voeren, wat wijst op een lage autonome leesmotivatie (Gobyn et al., 2019; Schiefele et al., 2012). Daarnaast toont onderzoek aan dat lerenden uit Vlaanderen opvallend weinig plezier halen uit lezen in vergelijking met leerlingen uit andere landen (Rogiers, 2015). Zo leest 60% van de Vlaamse 15-jarigen enkel wanneer dit moet, om

bijvoorbeeld informatie te verkrijgen voor een leesopdracht. De helft van de Vlaamse leerlingen vindt lezen daarnaast tijdverlies, wat ervoor zorgt dat Vlaanderen voor leesplezier slechter scoort op de PISA-index dan het OESO-gemiddelde (De Meyer et al., 2019; OECD, 2018; Universiteit Gent, 2018).

Bovendien zijn er enkele groepen leerlingen die bijzondere aandacht verdienen wat leesmotivatie betreft. Zo stelt onderzoek bijvoorbeeld vast dat de leesmotivatie van leerlingen sterk afneemt naarmate ze ouder worden (De Naeghel & Van Keer, 2013; van Steensel et al., 2016). Dit maakt dat jongeren uit het middelbaar onderwijs meer aandacht in het leesonderwijs verdienen, aangezien hier voornamelijk in het basisonderwijs op ingezet wordt (Wigfield et al., 2016). Ten tweede zijn het vooral jongens die minder leesplezier ervaren dan meisjes. Dit is in de meeste onderwijssystemen, waaronder Vlaanderen, het geval (OECD, 2018; Universiteit Gent, 2018). Ook eerder onderzoek van Pečjak & Košir (2018) stelde reeds vast dat er in de derde graad van het lager onderwijs een daling van de leesmotivatie ten opzichte van de leesmotivatie bij jongere kinderen vastgesteld wordt. Dit laatste was opnieuw, los van het onderwijssysteem, voornamelijk bij jongens het geval (Pečjak & Košir, 2018). Louter op basis van het geslacht zal het voor leraren dus, over het algemeen, evidentier zijn om het leesplezier bij meisjes te stimuleren dan bij jongens (Taalunie, 2019). Ten derde worden leerlingen uit de B-stroom, net zoals bij leesbegrip, opnieuw gekenmerkt door een lagere score voor leesplezier waardoor deze doelgroep bijkomende aandacht in leesonderzoek verdient (Statistiek Vlaanderen, 2022).

Het is vanzelfsprekend dat bovenstaande onderzoeksbevindingen meegenomen dienen te worden naar de manier waarop de leesmotivatie van leerlingen in onderwijsinstellingen bevorderd wordt.

### 2.3 Effectieve leesdidactiek

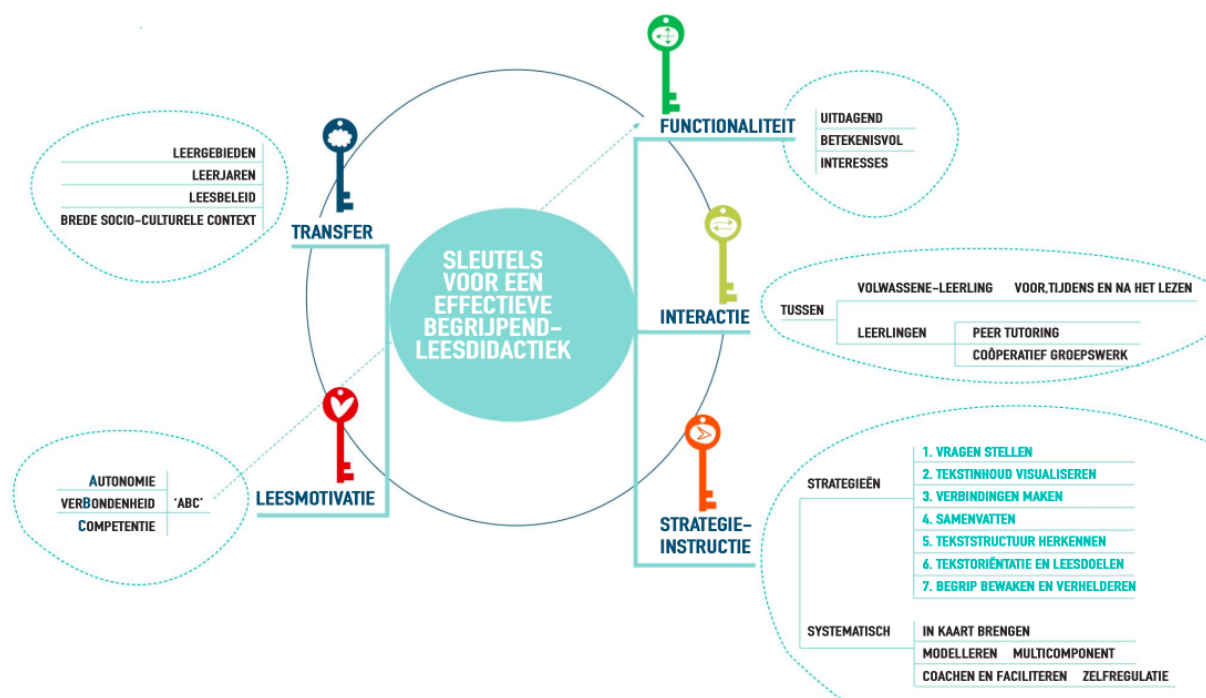
Om het steeds meer alarmerende leesvaardigheidsniveau op te krikken, is een effectieve leesdidactiek noodzakelijk. Om aan deze vraag tegemoet te komen, ontwikkelden Vlaamse onderzoekers een krachtige begrijpend leesdidactiek die initieel ontwikkeld werd voor het basisonderwijs (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019). Vermits er ook in het secundair onderwijs op leesvaardigheid ingezet moet worden, kan deze leesdidactiek alsook voor deze leerlingen als handvat gehanteerd worden (Duke et al., 2021).

Bij het ontwikkelen van een effectieve begrijpend leesdidactiek moet rekening gehouden worden met een samenspel van verschillende elementen. Het RAND-model, dat als uitgangspunt diende voor de ontwikkeling van de Vlaamse leesdidactiek, benadrukt in dit

verband de tekst, de activiteit, de lezer en de socioculturele context (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019). Het model beklemtoont namelijk de volgende aspecten die betrekking hebben op het leesbegrip van individuen: de lezer die streeft naar begrip, de tekst die moet begrepen worden, de activiteit die zorgt voor het bereiken van dat begrip en de context waarbinnen dit alles zich afspeelt (Merchie et al., 2019; RAND Reading Study Group, 2002). Het theoretische RAND-model werd door Vlaamse onderzoekers in vijf didactische sleutels vertaald: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer (Gobyn et al., 2019; Pereira & Nicolaas, 2019). De sleutels gelden voor alle lezersprofielen en dienen in onderlinge samenhang geïntegreerd te worden. Dit houdt in dat de vijf sleutels niet geheel afzonderlijk van elkaar bekeken mogen worden. Door op alle sleutels gelijktijdig in te zetten, worden de elementen die een invloed uitoefenen op het begrijpend leesproces, gestimuleerd (Gobyn et al., 2019; Merchie et al., 2019). In wat volgt, worden deze vijf sleutels nader toegelicht.

## Figuur 2

Visuele voorstelling van de vijf didactische sleutels



Noot. Overgenomen uit *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*, door Gobyn et al., 2019, p.25.

### 2.3.1 Functionaliteit

De eerste sleutel die besproken wordt, betreft de sleutel *functionaliteit*. Deze sleutel stelt voorop dat lezen voor elke lerende zinvol moet zijn waardoor het belang van functionele leesopdrachten benadrukt wordt. Deze leesopdrachten dienen te vertrekken vanuit een authentieke context of concreet probleem dat aansluit bij de leefwereld of interesses van de individuele leerling. Door deze betekenisvolle contexten voorop te stellen en bijhorend een duidelijk doel voor ogen te houden, zullen leerlingen inzien dat leesonderwijs voor hen een meerwaarde kan betekenen en waardevol kan zijn in het dagelijkse leven (Gobyn et al., 2019; Wigfield et al., 2016). Bovendien verhoogt bij functionele leesopdrachten de kans dat leerlingen informatie uit de tekst op een actieve manier proberen te begrijpen. Dit stimuleert dan op zijn beurt het leggen van verbindingen tussen de tekst en de eigen voorkennis, waardoor de kans verhoogt dat de leerlingen tot leesbegrip komen (Aarnoutse, 2017; Merchie et al., 2019).

### 2.3.2 Interactie

De tweede didactische sleutel is *interactie*. Met interactie wordt zowel bedoeld op interactie tussen de leraar en de leerling als tussen de leerlingen onderling (Pereira & Nicolaas, 2019; Zuckerman & Khandekar, 2010). Het is aan de instructieverantwoordelijke om de leerlingen voor, tijdens en na het lezen ondersteuning te bieden en diepgaand na te denken over hoe dit het best kan gebeuren. Zo kan de leraar de voorkennis van de leerlingen omtrent een bepaald thema activeren, door bijvoorbeeld gebruik te maken van een woordenweb alvorens de tekst geïntroduceerd wordt (Merchie et al., 2019). Op deze manier worden er gesprekken over een tekst in functie van het leesbegrip uitgelokt en zal er interactie ontstaan. Naast de interactie tussen de leraar en de leerlingen, kan ook interactie tussen de lerenden onderling zeer waardevol zijn om hun begrijpend leesniveau te bevorderen (Zuckerman & Khandekar, 2010). Wanneer leerlingen samenwerken aan een leestaak in groep, stimuleert dit bijvoorbeeld het aannemen van een positieve leesattitude. Op deze manier kunnen leerlingen samen een gezamenlijk doel bereiken en zal er, door deze interactie, sterk gewerkt worden aan het leesbegrip van leerlingen (Gobyn et al., 2019).

### 2.3.3 Strategie-instructie

Verder wordt de derde sleutel, *strategie-instructie*, toegelicht. Deze sleutel doelt op het belang van begeleiding door instructieverantwoordelijken wanneer lerenden leesstrategieën ontwikkelen. Het is aangewezen dat leraren deze leesstrategieën modelleren en bijgevolg aan

expliciete strategie-instructie doen, vermits leerlingen deze leesstrategieën dikwijls niet doelbewust en uit zichzelf toepassen (Merchie et al., 2019; Pereira & Nicolaas, 2019). Lerenden dienen vele mentale handelingen uit te voeren om tot leesbegrip te komen, waardoor het belangrijk is dat leerlingen deze leesstrategieën na verloop van tijd zelfstandig kunnen inzetten bij begrijpend leesopdrachten (Duke et al., 2021; Pereira & Nicolaas, 2019). Gobyn et al. (2019) stelden op basis van wetenschappelijke inzichten, zeven leesstrategieën op die leerlingen, afhankelijk van de soort tekst en de context, flexibel dienen in te zetten (Merchie et al., 2019; Van Ammel, 2021). Er wordt door de onderzoekers een onderscheid gemaakt tussen cognitieve leesstrategieën (vragen stellen, tekstinhoud visualiseren, verbindingen maken met voorkennis, samenvatten, en tekststructuur herkennen) en metacognitieve leesstrategieën (tekstoriëntatie en leesdoelen stellen, en begrip bewaken en verhelderen) (Gobyn et al., 2019).

### 2.3.4 Transfer

Daarnaast dient het belang van de sleutel *transfer* benadrukt te worden om leerlingen tot leesbegrip te laten komen. Deze sleutel doelt op het breder doortrekken van het oefenen van leesvaardigheid dan enkel en alleen in de begrijpend leesles (Gobyn et al., 2019). Het is belangrijk dat leerlingen de kans krijgen om in verschillende contexten te werken aan hun leesbegrip en ook in andere leerjaren zinvolle mogelijkheden aangeboden krijgen om hiermee aan de slag te gaan (Pereira & Nicolaas, 2019). Om dit te realiseren, is het noodzakelijk om leesbegrip buiten de begrijpend leesles aan bod te laten komen en door te trekken naar het hele curriculum. Er moet vermeden worden dat leerlingen de onderwezen leesstrategieën, die in de sleutel strategie-instructie aan bod kwamen, enkel met de les begrijpend lezen associëren en deze handvaten buiten deze lessen niet toepassen (Wigfield et al., 2016). De transfer naar andere vakgebieden dient gemaakt te worden om ervoor te zorgen dat leerlingen hun kennis van de leesstrategieën, uit de begrijpend leesles, ook kunnen toepassen bij leesopdrachten in brede socioculturele contexten en in het dagelijkse leven (Merchie et al., 2019; Pereira & Nicolaas, 2019).

### 2.3.5 Leesmotivatie

De sleutel *leesmotivatie* is de laatste didactische sleutel die naar voren geschoven wordt (Gobyn et al., 2019). De leesmotivatie van leerlingen kan gestimuleerd worden door in te zetten op de autonomie, de verbondenheid en de competentie van lerenden in het onderwijs (De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Zo tonen studies aan dat instructieverantwoordelijken een grote invloed hebben op de leesmotivatie van lerenden (Edmunds & Bauserman, 2006; McKool & Gespass, 2009). Onderzoek van De Naeghel et al.

(2014) bevestigt daarnaast de positieve associatie tussen de interpersoonlijke betrokkenheid van leerkrachten en de intrinsieke motivatie van lerenden uit het middelbaar onderwijs. Op die manier wordt het belang van autonomie-ondersteunend, gestructureerd en betrokken gedrag van leraren bevestigd (De Naeghel et al., 2014). Deze drie kenmerken van de rol van de leraar blijken dus zowel voor kinderen als voor jongeren van belang te zijn om de leesmotivatie te stimuleren (De Naeghel et al., 2014, 2016). In de volgende sectie komen de drie componenten uitgebreid aan bod.

### 2.3.5.1 'ABC' van de psychologische ontwikkeling

De essentiële componenten (cf. autonomie, verbondenheid en competentie), die voor leraren helpend kunnen zijn om de autonome leesmotivatie van hun leerlingen te bevorderen, worden in de onderzoeksliteratuur benoemd als de 'ABC'-methode van de bovengenoemde ZDT. Deze methodiek wordt de 'ABC' van de psychologische ontwikkeling genoemd, vermits deze doelt op de drie psychologische basisbehoeften van de mens (Ryan & Deci, 2000, 2020; Vansteenkiste et al., 2007). Instructieverantwoordelijken, zowel in het lager als in het secundair onderwijs, dienen in hun manier van onderwijzen aandacht te besteden aan deze behoeftes van lerenden. De gelijkenissen tussen het 'ABC' en de vijf didactische sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs zijn bovendien aanwezig en wijzen op het duidelijke verband tussen leesbegrip en leesmotivatie. Wanneer de didactiek die leerkrachten hanteren in hun klaspraktijk deze behoeftes ondersteunt, is de kans groter dat lerenden autonoom gemotiveerd en bereid zijn om leesactiviteiten uit te voeren (De Naeghel & Van Keer, 2013; Gobyn et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2007).

De eerste psychologische behoefte die aan bod komt, is *autonomie*. Deze verwijst enerzijds naar keuzevrijheid bij het ondernemen van een activiteit en anderzijds naar het zelf mogen nemen van initiatief tot eigen handelen, denken en voelen (De Naeghel et al., 2016). Wanneer een individu zelf aan de basis ligt van zijn of haar eigen gedrag, zal deze persoon autonomie ervaren. Toegepast op leesonderwijs zullen leerlingen een groot gevoel van autonomie hebben, wanneer ze zelf mogen kiezen welk leesmateriaal ze interessant vinden en willen lezen. Wanneer de leerkracht toch beslist om het leesmateriaal zelf te voorzien, is het van belang dat deze leestaken voldoende uitdagend zijn voor de leerling in kwestie en voldoende aansluiten bij zijn of haar leefwereld (cf. sleutel transfer) (Taalunie, 2019). Ook door zelf eigen inbreng te krijgen in hun leesproces, wordt de autonomie van de leerlingen aanzienlijk verhoogd. Een voorbeeld hiervan is lerenden zelf laten kiezen wanneer ze lezen of hoe leeslessen vormgegeven worden (De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016, Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007).

Naast autonomie is ook het ervaren van *verbondenheid* door leerlingen van cruciaal belang in leesonderwijs. De behoefte aan verbondenheid doelt op het gevoel dat leerlingen erbij horen en zich gewaardeerd voelen in hun relaties met klasgenoten en/of met de leerkracht (De Naeghel et al., 2016). Toegepast op de leeslessen in de klaspraktijk zullen lerenden eerder geneigd zijn om te lezen als ze zich aanvaard voelen door actoren waarmee ze een gevoel van verbondenheid ervaren, zoals met de leraar of met hun ouders. De sociale relaties staan binnen deze behoefte centraal om de band tussen personen te versterken en deze verbondenheid te bevorderen (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Wanneer een leraar in het basisonderwijs bijvoorbeeld samen leest met een leerling, zal dit de band tussen dit kind en deze instructieverantwoordelijke versterken. Het samen beslissen welke tekst er gelezen wordt, is hiervan een ander voorbeeld. Wat het gevoel van verbondenheid met klasgenoten betreft, kan dit verhoogd worden door samen te praten over boeken of ander leesmateriaal. De leraar dient hiervoor interacties tijdens lesmomenten te stimuleren (cf. sleutel interactie) (De Naeghel et al., 2012; Taalunie, 2019).

De derde en laatste psychologische behoefte betreft *competentie*. Dit houdt in dat een individu zichzelf voldoende bekwaam voelt om vooropgestelde doelen te verwezenlijken (De Naeghel et al., 2016). Toegepast op leesonderwijs in klascontexten is het niet geheel onlogisch dat leerlingen liever zullen lezen, wanneer ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen bij het uitvoeren van een leesactiviteit. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze hun eigen capaciteiten op het vlak van lezen kunnen benutten en voldoende succesgevoelens ervaren, zal hun interesse in lezen sterker ontwikkeld worden dan wanneer ze zich incompetent voelen bij het lezen (De Naeghel et al., 2012, Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Om dit gevoel van competentie bij leerlingen te vergroten, kunnen leerkrachten lerenden van stimulerende begeleiding voorzien. Wanneer een jongere bijvoorbeeld steeds een boek uitkiest dat boven zijn of haar leesniveau valt, zal het niet evident zijn voor deze leerling om veel succeservaringen te ondervinden. De instructieverantwoordelijke kan de lerende hierbij helpen door samen een passend boek uit te kiezen en de leerling van voldoende constructieve feedback te voorzien (De Naeghel & Van Keer, 2013; Pečjak & Košir, 2008; Taalunie, 2019). Om dit te kunnen verwezenlijken is het aanbieden van rijk en samenhangend leesmateriaal aan de leerlingen de eerste stap. Een volgende stap betreft het aanmoedigen van de lerende om te lezen, wat de leesmotivatie kan verhogen (Houtveen, 2020; Stasse, 2013).

Daarnaast zijn er ook enkele didactische praktijken die vermeden moeten worden wanneer een leraar de autonome motivatie van zijn lerenden wil bevorderen. Beloningen die extrinsiek van aard zijn, zoals competitie en deadlines, zullen enkel de gecontroleerde leesmotivatie bevorderen en zijn niet in staat om de autonome motivatie te stimuleren, waardoor



instructieverantwoordelijken hiervoor alert dienen te zijn (Deci & Ryan, 2008; Stasse, 2013; Vansteenkiste et al., 2007). Hoewel dit voorbeeld en het 'ABC' zich met name toespitsen op autonome leesmotivatie opkrikken, kan het voor leerkrachten vaak een eerste stap zijn om lerenden eerst geheel gecontroleerd gemotiveerd te maken alvorens over te gaan tot het bevorderen van autonome leesmotivatie. Ondanks dat dit laatste meer aangewezen is, zal ook stimulatie van gecontroleerde motivatie de globale leesmotivatie bij lerenden doen toenemen (Deci & Ryan, 2008).

Wat het leesbegrip betreft, stelden onderzoekers vast dat het niet per definitie de methode of aanpak is die gehanteerd wordt in de klaspraktijk die bepalend is voor het succes van leerlingen. Het is echter de manier waarop de leraar hiermee omgaat en de wijze waarop hij of zij in staat is om deze begrijpend leesmethode af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen dat het succes van lerenden bepaalt. Zo geeft Houtveen (2020) aan dat leraren dienen te vertrekken vanuit hun eigen expertise van hoe leesbegrip tot stand komt, eerder dan vanuit voorgeschreven methodes. Een one-size-fits-all aanpak bestaat dus niet. De instructieverantwoordelijke moet lerenden zodanig ondersteunen dat ze de inhoud van een tekst begrijpen. Dit kan hij of zij doen door de instructie af te stemmen op de noden van de klasgroep en in te zetten op differentiatie in het leesonderwijs. Op basis van deze aspecten kan er gesteld worden dat het zinvol is om de rol van leraren mee te nemen in onderzoek naar leesbegrip en leesmotivatie van leerlingen (Brinckman & Versluys, 2021; Edmunds & Bauserman, 2006; Houtveen, 2020). Hiervoor zou er zowel een beroep gedaan kunnen worden op kwantitatieve als op kwalitatieve onderzoeksmethoden (McGeown et al., 2020). In eerdere studies werd deze thematiek voornamelijk onderzocht door kwantitatief onderzoek op te zetten aan de hand van interventies bij lerenden. Kwalitatieve studies omtrent het onderzoeksthema, en toegespitst op leraren uit de B-stroom, blijken in de literatuur in mindere mate aanwezig (McGeown et al., 2020), maar zijn zeker niet minder waardevol. Kwalitatief onderzoek laat de onderzoekers namelijk toe om inzicht te verschaffen in de ervaringen van leraren en het perspectief dat aan de basis ligt van deze visie op leesonderwijs om op deze manier de rol en percepties van leerkrachten omtrent leesbegrip en leesmotivatie te onderzoeken (Philipson & Vernooy-Dassen, 2004).

### 3 Onderzoeksvragen

Zoals blijkt uit bovenstaande literatuurstudie, hebben leraren een invloed op het begrijpend leesniveau en de leesmotivatie van hun leerlingen. Desalniettemin is onderzoeksliteratuur hieromtrent bij leraren zeer beperkt aanwezig en worden de percepties van leerkrachten rond de effectieve leesdidactiek van begrijpend lezen in mindere mate bevestigd. Zeker bij kwetsbare doelgroepen in het secundair onderwijs, zoals leerlingen uit de B-stroom en studierichtingen arbeidsmarktfinaliteit, ontbreekt dit. Omwille van deze redenen, worden de volgende twee onderzoeksvragen onder de loep genomen:

- 1) Aan de hand van welke verschillende didactische principes trachten Vlaamse leraren Nederlands en/of Project Algemene vakken (PAV) in de B-stroom of het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit van het secundair onderwijs het leesbegrip en de leesmotivatie bij hun leerlingen te bevorderen?
- 2) Welke factoren ervaren Vlaamse leraren Nederlands en/of Project Algemene Vakken (PAV) in de B-stroom of het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit van het secundair onderwijs als bevorderend en belemmerend bij het stimuleren van het leesbegrip en de leesmotivatie van hun leerlingen?

## 4 Methodologie

Binnen het volgend luik van deze masterproef, komt de methodologie aan bod. Hierin zal het onderzoeksdesign en de onderzoeksprocedure nader besproken worden, naast de kenmerken van de participanten. Tot slot wordt de manier waarop de data geanalyseerd wordt, toegelicht.

### 4.1 Context onderzoek

Deze studie wordt uitgevoerd in het kader van het project Lees Wijs, opgezet door Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), dat ernaar streeft om leerlingen liever en beter te laten lezen. Binnen dit Lees Wijs-traject zijn een effectieve leesdidactiek en bouwen aan een krachtige leesomgeving centrale concepten (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, 2020).

### 4.2 Participanten

Aangezien deze masterproef deel uitmaakt van het Lees Wijs-project, worden de deelnemende leraren Nederlands en/of PAV uit de B-stroom of het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit (N=12) door begeleiders van het project geselecteerd. Uiteindelijk zijn twaalf leerkrachten bereid om mee te werken en wordt er met hen een interview afgenomen. Na indiening van deze masterproef krijgen deze deelnemers de kans om kennis te nemen van het onderzoek, aangezien de scriptie hen via e-mail toegestuurd zal worden. De grote meerderheid van deze participanten, tien van de twaalf, uit de steekproef heeft bijgevolg het Lees Wijs-project doorlopen. De interviews worden online georganiseerd, vermits de scholen van de respondenten verspreid zijn over heel Vlaanderen. De onderzoeker neemt eind april 2022 contact op met de leraren en plant de online interviews in gedurende een periode van vier weken.

De steekproef van deze studie bestaat uit tien vrouwen en slechts twee mannen. Daarnaast is het opvallend dat acht van de twaalf participanten een leeftijd heeft onder de 35 jaar en de helft van de deelnemers vijf jaar of minder jaren werkervaring heeft als leraar, waardoor ook beginnende leerkrachten in het onderwijsveld vertegenwoordigd worden in de steekproef. Verder zijn de twaalf leraren afkomstig uit negen verschillende scholen. Tot slot geven alle respondenten op het moment van de dataverzameling, op één participant na, de vakken Nederlands en/of PAV in de B-stroom of het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit in Vlaanderen. Een meer uitgebreide weergave van de demografische kenmerken van de participanten is in onderstaande tabel terug te vinden.

**Tabel 1***Overzicht en achtergrondgegevens participanten*

<b>Participanten</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>	<b>Werkervaring als leraar</b>	<b>Plaats</b>	<b>Opleidingsniveau</b>
<i>Participant 1</i>	Vrouw	32	12 jaar	Zottegem	Bachelor
<i>Participant 2</i>	Vrouw	29	5 jaar	Antwerpen	Graduaat
<i>Participant 3</i>	Vrouw	23	2 jaar	Bredene	Bachelor
<i>Participant 4</i>	Vrouw	31	10 jaar	Antwerpen	Bachelor
<i>Participant 5</i>	Vrouw	26	5 jaar	Hamme	Bachelor
<i>Participant 6</i>	Vrouw	24	2 jaar	Hamme	Bachelor
<i>Participant 7</i>	Man	46	1 jaar	Maasmechelen	Bachelor
<i>Participant 8</i>	Vrouw	25	4 jaar	Maasmechelen	Bachelor
<i>Participant 9</i>	Vrouw	26	4 jaar	Tienen	Bachelor
<i>Participant 10</i>	Vrouw	37	14 jaar	Kortrijk	Bachelor
<i>Participant 11</i>	Man	62	41 jaar	Antwerpen	Bachelor
<i>Participant 12</i>	Vrouw	52	7 jaar	Maasmechelen	Bachelor

Daarnaast wordt er voor deze masterproef gewerkt met een Informed Consent formulier en worden de participanten ingelicht over het verloop en het doel van het onderzoek. Elke participant geeft actieve geïnformeerde toestemming om deel te nemen aan het onderzoek en voor het maken van een audio-opname van het interview. Bovendien wordt de anonimiteit van de leraren verzekerd en wordt alle informatie op anonieme wijze bewaard, verwerkt en gerapporteerd.

### 4.3 Onderzoeksdesign

Binnen deze masterproef werd de keuze, door medewerkers van het Lees Wijs-project, gemaakt voor kwalitatief onderzoek. Door leerkrachten aan het woord te laten en hen zelf de keuze te geven tot het vormgeven van hun antwoord, kunnen hun percepties in kaart gebracht worden. Hierdoor werd er geopteerd om interviews af te nemen. Interviews zijn een

veelgebruikte methode binnen het kwalitatieve onderzoeksdomein waarbij het gaat om een één-op-ééngesprek tussen de interviewer en de participant (Van Male, 2001). Hierbij stelt de onderzoeker open vragen aan de leraar in kwestie waardoor er nuanceverschillen tussen de interviews opgemerkt kunnen worden. Meer concreet werden er semigestructureerde interviews afgenomen. De vragen worden hierbij op een dusdanige manier opgesteld dat de onderzoeker de thema's introduceert aan de respondent in een vastgelegde volgorde die voor elke participant hetzelfde is. Semigestructureerde interviews bestaan bovendien zowel uit vaste hoofdvragen als uit lossere tussenvragen (Howitt, 2010), zoals het vragen van een voorbeeld of het inspelen op de antwoorden van de leerkrachten. Door deze losse vragen, die dus op voorhand niet vastliggen en kunnen variëren van interview tot interview, kan er aan de hand van duidelijke en concrete voorbeelden diepgang verleend worden, om de data op deze manier te verrijken (Cohen en Crabtree, 2014; Howitt, 2010; Silverman, 2000; Van Male, 2001).

## 4.4 Onderzoeksinstrumenten

### 4.4.1 Interviewleidraad

Om de semigestructureerde interviews af te nemen, werd er in eerste instantie een interviewleidraad opgesteld. Dit volledige interviewprotocol is terug te vinden in Appendix A. Deze leidraad biedt een houvast voor de onderzoeker om de belangrijkste topics in het gesprek aan bod te laten komen. Er wordt gestart met enkele achtergrondvragen voor de deelnemende respondenten om een beeld te krijgen van de steekproef. Deze vragen polsen onder meer naar het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau van de participant. Verder tracht het semigestructureerd interview een idee te krijgen over de positieve en negatieve ervaringen van leraren bij het stimuleren van leesmotivatie en leesbegrip. In de interviewleidraad wordt er hiervoor gepolst naar wat er precies (niet) werkt bij het bevorderen van deze twee cruciale concepten in de praktijk. De gemiddelde duur van de afgenomen interviews bedraagt 26,11 minuten met een standaarddeviatie van 6,26 minuten.

### 4.4.2 Kwaliteitscriteria kwalitatief onderzoek

Tot slot is het van belang om stil te staan bij twee belangrijke kwaliteitscriteria van kwalitatief onderzoek: validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit gaat over het feit of de onderzoeker effectief meet wat hij denkt te meten (Van Hove & Claes, 2011). Om aan dit kwaliteitscriteria te voldoen, is het goed om na te gaan in welke mate de vragen uit het interviewprotocol valide zijn. Binnen deze studie werd de interviewleidraad twee keer van feedback voorzien door de begeleidster van deze masterproef om validiteitsproblemen te vermijden. Betrouwbaarheid

gaat er daarentegen over dat, indien het onderzoek opnieuw zou uitgevoerd worden in exact dezelfde omstandigheden, er opnieuw dezelfde resultaten zullen verkregen worden (Plochg & Van Zwieten, 2007). Om hieraan tegemoet te komen wordt er bij elk interview hetzelfde protocol gebruikt om de resultaten van de studie op deze manier zo beperkt mogelijk te laten afhangen van toevalligheden en invloeden van de onderzoeker zelf. Bovendien vinden de semigestructureerde interviews online plaats, waardoor elke respondent een rustige setting zonder afleiding kan uitkiezen om het interview te laten doorgaan (Ploch & Van Zwieten, 2007; Van Hove & Claes, 2011).

## 4.5 Data-analyse

Na het afnemen van de interviews, werd de kwalitatieve data verwerkt en geanalyseerd. Om vertrouwd te raken met de data, werden de interviews getranscribeerd en meermaals nagelezen. De interviewstranscripties zijn in Appendix B van deze masterproef terug te vinden. Deze eerste fase wordt de datafamiliarisatie genoemd. Vervolgens werden de interviews geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse, een fundamentele methodiek binnen kwalitatief onderzoek (Braun & Clarke, 2006). Aan de hand van een thematische analyse kan de onderzoeker verscheidene patronen in de data herkennen en erover rapporteren (Braun & Clarke, 2006). Door de data-analyse op deze manier te organiseren, zullen de onderzoeksresultaten verrijkt worden, kunnen de thema's in de diepte geanalyseerd worden en tegenstrijdigheden benoemd worden (Braun & Clarke, 2006). Deze analyse gebeurt via het programma Nvivo 12, waarbij er aan elke lijn van een transcriptie codes toegekend worden die een beschrijving van de data bevatten. Hierbij worden de interviewtranscripties nauwkeurig geanalyseerd om gemeenschappelijke thema's te identificeren en initiële codes te genereren.

In het kader van deze masterproef wordt er in eerste instantie geopteerd voor een deductieve benadering bij het toekennen van de initiële codes (Braun & Clarke, 2006). Hierbij wordt er vertrokken vanuit de wetenschappelijke inzichten omtrent leesbegrip en leesmotivatie en kan er hierop teruggevallen worden bij het analyseren van de data (Van Lanen, 2016). Aangezien de onderzoeksvragen in deze masterproef open van aard zijn, wordt er voor de tweede onderzoeksvraag naast de deductieve benadering ook geopteerd voor een inductieve benadering van een thematische analyse. Van Lanen (2016) stelt dat er op deze manier een open blik gecreëerd wordt, gecombineerd met een concreet analysekader, waardoor vermeden wordt dat thema's of categorieën op voorhand uitgesloten worden (Van Lanen, 2016). Zo zal er concreet bij het analyseren van de antwoorden rond het bevorderen van leesbegrip vertrokken worden vanuit de didactische sleutels voor een effectieve leesdidactiek, waardoor er eerst deductief te werk gegaan wordt. De reeds bestaande leesdidactiek wordt

met andere woorden als uitgangspunt gebruikt voor deze analyse. Hierbij wordt er nagegaan welke sleutels al dan niet aan bod komen in de didactische aanpak van iedere leraar. Aan de hand van de antwoorden van de leraren zullen dan ook nog eens extra categorieën of sleutels toegevoegd of codes verfijnd worden om de data zo diepgaand mogelijk te verkennen en de belemmerende en bevorderende factoren in kaart te brengen. Bij het analyseren van de antwoorden rond het stimuleren van leesmotivatie zal diezelfde werkwijze gehanteerd worden, maar vertrekkend vanuit de onderdelen van de zelfdeterminatietheorie (ZDT) als codes. De volledige codeboom van deze analyse met de bijhorende (sub)thema's valt in Appendix C te raadplegen.

## 5 Resultaten

Binnen deze sectie worden de resultaten van het onderzoek zorgvuldig besproken. Deze resultaten spitsen zich toe op het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Bovendien worden de bevindingen neergeschreven aan de hand van citaten van de bevroegde leraren. Door gebruik te maken van rijke citaten wordt er getracht om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen.

### 5.1 Onderzoeksvraag 1: Didactische principes om leesmotivatie en leesbegrip te bevorderen

#### 5.1.1 Resultaten gebaseerd op kwalitatieve deductieve data-analyse

##### 5.1.1.1 Functionaliteit

In eerste instantie benadrukken alle participanten tijdens de interviews het belang van het aanbieden van zinvolle begrijpend leesopdrachten aan leerlingen. Zinvol wordt door lerenden uit de B-stroom, volgens hun leraren, geïnterpreteerd als leesopdrachten die hen interesseren en waarbij ze kunnen bijleren over zaken die hen aanbelangen. Alle bevroegde leraren zijn zich hiervan bewust, waardoor de meeste leerkrachten aangeven dat ze hun leesopdrachten laten afhangen van de interesses van de klasgroep:

Als het om lezen gaat, laat ik alle touwtjes los. Dan is het echt op dat moment, waar de leerlingen hun interesses liggen. Ik link dat zelfs niet meer aan een thema, want als ik die een tekst moet laten lezen over calorieën, dan zijn we nog verder van huis. (Interview 2)

De participanten vinden het daarnaast belangrijk dat hun leerlingen lezen met een duidelijk doel voor ogen. Volgend voorbeeld waarbij er sprake is van een functionele leestaak aangezien lerenden een tekst of boek nodig hebben om een opdracht te vervullen, toont dit aan: “Als ik er natuurlijk een taak aan koppel, dan zorg ik dat het geen verslag schrijven is, dat het bijvoorbeeld een kijkdoos maken is” (Interview 3). Ook in dit geval is het koppelen van het leesdoel aan hun interesses, volgens de bevroegde leraren, sterk aan te raden. Volgende citaten illustreren dit: “Ik heb zo een boek met weetjes, zo met interessante weetjes over geschiedenis, over natuurkunde, zo van die leuke dingen” (Interview 7), “Bij de jongens ga ik al snel iets lezen van elektrische auto en energie en die toestanden en bij de meisjesklas ga ik dan eerder over voeding of over verzorging van kinderen” (Interview 9).



### 5.1.1.2 Interactie

De interactie tussen de leraar en de leerlingen wordt door de bevroagde leerkrachten zeer beperkt tot zelfs helemaal niet bevorderd in het leesonderwijs. Wat de onderlinge interactie tussen lerenden daarentegen betreft, geven de meeste participanten aan dat ze dit wel sterk stimuleren. Volgende leraar beschrijft het belang hiervan expliciet: “Ze leren heel veel van elkaar, nog het meeste van elkaar denk ik, dan van mij” (Interview 8), terwijl andere participanten dit eerder impliciet benadrukken: “En dan proberen we die een beetje in groepjes te laten werken, soms werken ze per twee, soms werken ze alleen om elkaar toch een beetje te ondersteunen” (Interview 4), “Ik geef hen ook moeilijkere teksten. Die behandel ik bijvoorbeeld klassikaal, eerst in groepjes van vier, dan nekeer per twee, dan alleen” (Interview 9).

De meeste leraren geven verder aan dat ze gebruik maken van de Dia-leerlingvolgtoetsen om het leesniveau te testen en van het tekstmateriaal, afgestemd op de verschillende leesniveaus, dat voor handen is. Op deze manier zetten ze niveaugroepen op waarbij de leerlingen verdeeld worden in kleinere groepen om de onderlinge interactie te stimuleren. Deze niveaugroepen kunnen zowel homogeen als heterogeen van aard zijn: “Op dit moment is het zo erg dat er eigenlijk enkel zwakkere leerlingen in de groep zitten en dat ik eigenlijk geen sterke bij een zwakke kan zetten” (Interview 8). Voorgaand citaat wijst erop dat deze instructieverantwoordelijke het leesniveau alsmear meer ziet dalen en het steeds moeilijker wordt om heterogene groepen, met zowel sterke als zwakke leerlingen, te vormen. Op basis van de interviews kan er bovendien gesteld worden dat de grote meerderheid van de deelnemers met deze niveaugroepen, homogeen en/of heterogeen, werkt. Sommigen zijn hier absoluut voorstander van, terwijl anderen zich meer vragen stellen bij het werken in niveaugroepen: “Vanaf het moment dat ik ze allemaal iets anders geef. Dus ik zou leerling A bijvoorbeeld een tekst en leerling B een andere tekst met een ander niveau, dat loopt volledig fout (Interview 8), “Het is niet evident, bijvoorbeeld in dat uurtje remediëring, als je dan veertien leerlingen hebt, om ze allemaal op hun niveau te laten werken” (Interview 10).

Wanneer leerlingen in niveaugroepen werken, geven slechts enkele van de bevroagde leraren aan dat ze de lerenden in zekere mate trachten te begeleiden: “Dan hebben we ook in het tweede jaar een Flexuur, wordt dat genoemd, en daar zitten de zwakkere leerlingen op vlak van Nederlands bij elkaar (...) daar gaat dat, ja, ook vaak individueler eraan toe” (Interview 7).

### 5.1.1.3 Strategie-instructie

Ook de didactische sleutel *strategie-instructie*, wordt slechts in beperkte mate door de participanten aangehaald. Toch wordt op basis van de interviewdata duidelijk dat er enkele leraren zijn die aandacht besteden aan specifieke leesstrategieën tijdens het vormgeven van hun leeslessen. Zo geven de meeste participanten aan dat ze er op toezien dat hun lerenden alle woorden uit een bepaalde leesopdracht begrepen hebben: “En ondertussen zeg ik ook van ja, mannen, als er woorden zijn die ge niet begrijpt, duid die aan. Elk woord dat ge niet begrijpt, duid dat aan en we gaan dat uitleggen (Interview 4). Deze leraar tracht de betekenis van ongekende woorden bij lerenden te achterhalen en hierdoor hun begrip te monitoren, waardoor dit een voorbeeld is van expliciete strategie-instructie. Daarnaast zijn het met name cognitieve leesstrategieën die door de leraren aangehaald en gebruikt worden. Zo is het visualiseren van informatie en tekst een strategie die door meerdere leerkrachten genoemd wordt: “Dat ze dat dan weer met beelden, dat het ietsjes concreter wordt dan gewoon weer een boek voor hun neus te leggen” (Interview 1),

Dan was er een filmpje waar ze dat voordeden en dat ook zo uitlegden en dat onthouden ze precies beter. Andersom ook als ze eerst een filmpje gezien hebben en dan de tekst (...) Dus visueel maken, dat helpt ook. (Interview 8)

Ook het brainstormen over het thema van een leesopdracht om de voorkennis van lerenden te activeren en het tekstthema te introduceren, wordt door één instructieverantwoordelijke aangehaald. Hoewel andere leraren dit mogelijk ook doen, halen ze deze component niet spontaan aan als manier om het leesvaardigheidsniveau op te krikken. Het stellen van vragen als cognitieve leesstrategie wordt eveneens door dezelfde leraar benoemd: “Dus ge moet als leerkracht, ja, echt heel gericht bezig zijn met die vragen van hen. Ik doe dat ook heel regelmatig door gewoon eens te brainstormen op bord met wat ze nu bezig zijn” (Interview 2). Andere leesstrategieën, zoals de metacognitieve, komen niet tot slechts zeer beknopt tijdens de interviews ter sprake.

### 5.1.1.4 Transfer

Wat de sleutel *transfer* betreft, wordt het belang hiervan duidelijk door de meeste leerkrachten erkend. Zo halen enkele leraren tijdens het interview voorbeelden aan van momenten waarop lerenden leesbegrip ook nodig hebben buiten de begrijpend leesles: in andere vakken uit het curriculum (zoals vraagstukken in de wiskundeles) of bij het lezen van nieuwsberichten. Ook het voorbeeld van het lezen van tekstberichten op de smartphone komt meermaals ter sprake. Bovendien wordt er ook in sommige scholen reeds ingezet op het maken van de transfer tussen de lessen Nederlands/PAV en andere vakgebieden. Zo wordt steeds meer het idee

gehanteerd dat elke leerkracht een taalleerkracht is. Volgende citaten tonen dit aan: “Hebben we voor geschiedenis, voor aardrijkskunde, die mensen ook teksten gegeven op niveau van Diataal van: ‘kijk, voor die leerlingen, wil je die les eens geven en dat onderwerp behandelen?’ En dat hebben die dan ook gedaan” (Interview 11), “Dat wordt dan geïntegreerd in een aantal vakken. Bij mij is dat nu Nederlands, wiskunde, geschiedenis: onze projecten zijn per drie vakken” (Interview 12).

Hoewel het maken van de transfer van leesonderwijs in de lessen Nederlands en/of PAV naar andere vakken in de meeste scholen van de participanten op het moment van de dataverzameling niet opgenomen is in het leesbeleid, is de grote meerderheid van de bevraagde leraren hier duidelijk voorstander van. Zo vertellen twee leraren het volgende: “Maar dat is ook weer een must dat ze dat in verschillende lessen leren en dat ze weten dat dat niet vastgekoppeld is aan het vak Nederlands” (Interview 10), “Dat zou wel iets positief zijn dat leerkrachten, alee, collega’s dat ook gaan doen om hen af en toe eens te laten lezen, maar (...), dat is niet aan mij om (...) te gaan vragen” (Interview 1). Toch worden er in de interviews bezorgdheden geuit over de praktische haalbaarheid van het integreren van leesbegrip in het hele curriculum:

Maar dan moeten we de medewerking van de collega’s krijgen, he. En die vinden dat wel eens leuk voor een of twee keer, maar, ze zeggen van ja, ik heb maar twee uurtjes voor geschiedenis of aardrijkskunde, ik kan dat niet altijd doen. (Interview 11)

#### 5.1.1.5 Leesmotivatie

Voor de sleutel *leesmotivatie*, wordt er aan de hand van de ZDT aan de leraren gevraagd welk motivatietype zij voornamelijk zien terugkeren bij hun lerenden uit de B-stroom. Alle leraren halen hierbij aan dat de overgrote meerderheid van hun lerenden helemaal niet autonoom gemotiveerd is. Geen enkele leerkracht kaart geïdentificeerde en intrinsieke regulatie aan als veelvoorkomende motivatietypes bij leerlingen in hun klaspraktijk. Het blijkt voor sommige leerkrachten namelijk al een hele uitdaging op zich om hun leerlingen überhaupt aan te zetten tot lezen. Twee leraren geven hieromtrent het volgende mee: “Om hen te prikkelen om eens een boek te lezen gewoon, dat al” (Interview 1),

Dan is dat heel moeilijk om dat recht te trekken (...), dan weet ge al op voorhand dat ge ze niet meekrijgt en dan is alles verloren. Dan heb ik eigenlijk al zin om op te geven, want ik zeg het, ge zet dat dan wel door, maar dat heeft eigenlijk nul succeservaring. (Interview 2)

Wat externe regulatie betreft, zijn er veel leraren die hun leerlingen aan dit motivatietype zouden toekennen: “Ik denk dat eigenlijk de meeste zich in de laatste, in de ext.. externe

regulatie zich bevinden” (Interview 2), “Alleen uit noodzaak omdat ze moeten van mij, zoals bijvoorbeeld fragmenten uit een boek en als dan de vraag gesteld wordt: wat vinden jullie van dit fragment, want dat is toch spannend of? ‘Saai!’ Ja. ‘Boeit niet!’” (Interview 12). Ook volgend voorbeeld sluit hierbij aan: “Bij mij is het maar alleen de eerste kolom [externe regulatie] dat van toepassing is. Goh, schuld, schaamte, dat gaan ze bij mij nooit niet voelen” (Interview 1). Dit laatste citaat bevestigt dat de lerenden van deze leraar niet onder de geïntrojecteerde regulatie vallen, aangezien er een gebrek is aan schuld en schaamte. Toch zijn er omtrent dit motivatietype tegenstrijdigheden op te merken in de antwoorden van participanten. Zo zijn er enkele leerkrachten die wel bepaalde kenmerken van de geïntrojecteerde regulatie herkennen in het leesgedrag van hun leerlingen. Volgende citaten staven deze bevinding: “Ik denk dat er wel een aantal leerlingen zijn dat het doen omdat (...) de rest er dan mee bezig is en ze dan een beetje meegaan met de groep” (Interview 5),

Dus dat hangt er ook vanaf, heb je een goede band met uw leerlingen, dan krijg je er heel veel van gedaan, waardoor je dan in die tweede categorie kan gaan kijken en dan doen ze dat niet voor zichzelf, maar dan doen ze dat voor mij omdat ze mij niet teleur willen stellen. (Interview 2)

De meerderheid van de leraren geeft daarnaast aan dat ze, hoewel hun leerlingen uit de B-stroom louter gecontroleerd gemotiveerd zijn, trachten te streven naar hen autonoom gemotiveerd maken om te lezen. Dit motivatietype zouden de leerkrachten dan ook het liefst zien terugkomen bij hun leerlingen. Volgende twee citaten staven deze stelling: “Het liefste zou ik hebben dat ze in de geïdentificeerde of in de intrinsieke regulatie zitten. (...), maar als ik zo efkes kijk waarover dat gaat, ben ik ervan overtuigd dat mijn leerlingen helemaal daar niet zitten” (Interview 4),

Ik zou helemaal rechts willen plaatsen [intrinsieke motivatie] dat ze echt wel willen lezen om er plezier aan te hebben of voor hun interesses, dat ze echt wel geïnteresseerd aan de slag gaan, maar helaas merk ik dat niet direct in mijn klasgroep. (Interview 6)

Enkele leraren proberen dan weer om hun leerlingen eerst geheel gecontroleerd gemotiveerd te maken, alvorens ze de autonome leesmotivatie bevorderen. Dit zijn voornamelijk leerkrachten die de leesmotivatie van hun klasgroep in de B-stroom als zeer laag inschatten. Volgende participant werkt bijvoorbeeld met een beloningssysteem om de externe regulatie te bevorderen: “In 2B ook werken wij met boekenrestaurants. Ze moeten dus eerst een stripverhaal lezen, dan (...), dan een mopje, dat ze dan eigenlijk alles gelezen hebben en hun fiche hebben ingevuld, dan krijgen ze zo een klein beloningetje” (Interview 10).

Toch is het voornamelijk het bereiken van intrinsieke regulatie dat door leraren beschouwd wordt als streefdoel. Om dit doel te bereiken, zoeken leraren naar didactische principes om hun leerlingen uit de B-stroom meer autonoom te motiveren om te lezen. Deze aanpakken wordt geanalyseerd met behulp van het 'ABC' van de psychologische ontwikkeling.

#### 5.1.1.5.1 Autonomie

Wat de psychologische behoefte aan autonomie betreft, illustreert volgend citaat dat enkele leraren hier sterk op inzetten: "Dat vinden we wel heel belangrijk dat ze een tekst kiezen dat hen aanspreekt" (Interview 4). Het *zelf maken van keuzes* op basis van hun interesses staat centraal binnen deze behoefte, iets wat ook aansluit bij het bevorderen van leesplezier. Dit laatste is een veelbesproken voorbeeld uit de interviews: "Dat plezier eigenlijk naar boven te brengen, dat ze dat wel willen (Interview 10). Door lerenden te laten ervaren dat lezen niet per definitie saai hoeft te zijn en het kan aansluiten bij hun interesses, proberen de meeste leerkrachten hun autonome motivatie te stimuleren. Volgende voorbeelden tonen dit concreet aan: "Zo dicht mogelijk bij hun eigen leefwereld (...) Netsky, (...) nen DJ die hier onder de jongens bekend is, sommige meisjes ook, als ge daar iets van laat lezen, dan triggert dat ook" (Interview 2),

Er is een schrijver komen vertellen (...) ik merkte wel bij de leerlingen... daar kreeg ge ze wat warm van. Dat was bijvoorbeeld een Belgische schrijver en die had dan samengewerkt (...) met een Marokkaans meisje dat gesneden is in haar nek, daar hebben ze direct meer voeling mee. Dat willen ze direct weten, want dat is heel persoonlijk. (Interview 2)

Naast het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie, probeert één leerkracht eveneens de geïdentificeerde regulatie te bevorderen door *in te zetten op functionaliteit*. Ook dit sluit aan bij de behoefte aan autonomie, aangezien leesopdrachten die aansluiten bij de interesses van lerenden hun gevoel van keuzevrijheid zullen versterken. Volgend citaat illustreert dit:

Maar bij sommige leerlingen blijft dat beter hangen omdat die iets zien, omdat ze iets zelf gaan lezen, omdat ze zelf met iets aan de slag gaan, en dan denk ik ze dat dat persoonlijk wel waardevol.. wel zinvol vinden en dat ze het graag doen omdat het voor hen beter is om iets te onthouden. (Interview 4)

Het *stimuleren van lezen tijdens vrije momenten* in de klas, zoals na het indienen van een toets, is een volgend didactisch principe dat gekoppeld kan worden aan autonomie en waar leerkrachten opmerkelijk veel belang aan hechten. Hierbij geeft een leraar aan dat het cruciaal is om lezen breed te aanschouwen en surfen op het internet tijdens deze vrije momenten ook als een vorm van lezen te aanzien. Volgende leraar licht dit concreet toe:

Als ze voelen van een oefening is gedaan, ik heb tijd over. Euh, kies maar iets: een boek, een strip. En in plaats van hen te verplichten: ge moet een boek lezen, ge moet dat lezen... Kies maar iets. 'Mogen we ook op YouTube of mogen wij...?' Ja, als ge iets leest op het internet, dat is ook lezen. (Interview 11)

Een belangrijke randvoorwaarde bij dit didactisch principe is, volgens enkele participanten, om lerenden niet te verplichten om te lezen tijdens deze momenten, maar dit wel sterk te stimuleren. Daarnaast dient er toegevoegd te worden dat het zeker niet voor elke participant vanzelfsprekend is om lerenden effectief tot lezen te brengen tijdens vrije momenten. Ook het beschouwen van surfen op het internet als leestijd is een stelling dat onder de deelnemers vatbaar is voor discussie.

Een laatste element dat op te merken valt in het verhaal van meerdere leraren, is om lezen voor te stellen *als een informele activiteit*, die niet steeds aan een klaslokaal gekoppeld dient te worden. Zo tracht meer dan de helft van de participerende leerkrachten om lezen in zekere mate uit de klascontext te trekken, om te vermijden dat hun lerenden lezen enkel als een schoolse verplichting zouden beschouwen. Ook dit element sluit aan bij autonomie, aangezien leraren hun lerenden het gevoel willen geven dat lezen niet verplicht is en ze hier zelf voor mogen kiezen. Dit didactische principe kan sterk variëren: "Ook gaan we regelmatig eens met die klas naar het leeslokaal om eens een uurtje te lezen en dat vinden ze dan wel leuk. Want dat is wel opgelegd, maar dat vinden ze dan rustgevender zo" (Interview 9), "Ik probeer nu vooral om dat lezen een beetje uit de klascontext te trekken, dus dat ze niet moeten lezen aan hun bank in de klas, maar bijvoorbeeld nu dat het mooi weer wordt, dat we naar buiten gaan" (Interview 5). Op deze manier trachten de leraren hun leerlingen te laten ervaren dat lezen een aangename, ontspannende bezigheid kan zijn.

Participant 5 probeert daarnaast nog andere manieren uit om de scholieren uit de B-stroom gemotiveerd te houden, door bijvoorbeeld een ludiek element aan het lezen toe te voegen waar lerenden zelf inspraak in hebben: "Ik heb onlangs een leesdobbspel gedaan, waar lezen gekoppeld wordt aan een spel. (...) Bijvoorbeeld elk om de beurt een zin lezen of alle twee gelijktijdig een zin lezen of om de beurt een bladzijde lezen, dat werkte wel" (Interview 5).

#### 5.1.1.5.2 Competentie

Een eerste principe dat in de interviews door het merendeel van de leraren aangehaald wordt en aansluit bij de psychologische behoefte rond competentie, is gerelateerd aan het product dat verwacht wordt van lerenden na het lezen van een boek of tekst: "In beroeps moeten ze van mij geen boek lezen omdat dat ten eerste al bijna onhaalbaar is dat ge daar een afgewerkt

product gaat van krijgen” (Interview 1). Omdat de meeste participanten *afstappen van de klassieke boekbesprekingen* voor lerenden uit de B-stroom, opteren ze vaak voor creatieve opdrachten, zoals het maken van een kijkdoos (Interview 3), om aan te tonen dat de leerlingen een bepaalde tekst of passage uit een boek begrepen hebben. Het creëren van succeservaringen door minder omvangrijke opdrachten te geven aan de leerlingen, aansluitend bij hun competentie, staat dus centraal. Volgende participant verduidelijkt dit met een ander voorbeeld:

Onze boekbesprekingen bestaan vooral uit creatieve opdrachten. Dus ze lezen een boek en dan is er echt wel, ja, ze mogen zelf iets verzinnen of er is een heel scala aan opdrachten waaruit ze kunnen kiezen zodat er ook een talent gekoppeld wordt aan het lezen van dat boek. (Interview 9)

Het is, volgens het merendeel van de participanten, cruciaal om lerenden stap voor stap te begeleiden doorheen hun leerweg en *geen te hoge verwachtingen* voorop te stellen, zodat deze leerlingen successen met betrekking tot lezen kunnen ervaren. Dit uit zich ook in het lezen op zich: leerkrachten kunnen van een lerende die quasi nooit leest, niet verwachten dat deze gemotiveerd zal zijn om een volledig boek uit te lezen. Volgende citaten tonen dit aan: “Een boek zelfs niet, gewoon een tekst” (Interview 8), “Het feit dat ik hen zelf de keuze laat maken om een boek te lezen: het maakt mij niet uit, ook al zijn het gewoon een aantal afbeeldingen met tekstballonnetjes, het maakt mij helemaal niet uit, ze mogen zelf kiezen” (Interview 6).

Wat alle bevroegde leraren verder ook doen, is het sterk inzetten op *het stimuleren van voorlezen* in hun klaspraktijk om lerenden op deze manier te laten kennismaken met teksten en verhalen, zonder zelf steeds te moeten lezen. Zo wordt er enerzijds door enkele instructieverantwoordelijken zelf klassikaal voorgelezen, zodat de lerenden ondertussen kunnen meevolgen met de tekst. Volgende leraar beschrijft dit als volgt: “Het enige waar ik zelf iets positief rond zie, is dat ik het zelf voorlees, dat ze dat geprikkeld zijn en zelf volgen van begin tot einde” (Interview 1). Anderzijds, wat sterker benadrukt wordt in de interviews, is het verplichten van leerlingen om zelf voor te lezen om hen te motiveren. Op deze manier dienen lerenden aandachtig naar elkaar te luisteren. Dit didactisch principe is dan ook, naast het werken in niveaugroepen, het enige uit alle interviews dat expliciet de behoefte aan verbondenheid versterkt. Leerlingen zelf laten voorlezen wordt door de deelnemers van het onderzoek vaak gehanteerd om zowel het leesbegrip als de gecontroleerde leesmotivatie te bevorderen: “Ik sta er ook op, als ik een leerling laat voorlezen, dan moet de rest volgen” (Interview 4),

Het effectief laten voorlezen... verplicht, ja verplicht laten voorlezen. (...) Er moet bijna denk ik elke les wel worden voorgelezen, de oefeningen worden geprojecteerd op het bord en dan laat ik de leerlingen de zinnen of de oefeningen die er staan hardop voorlezen. (Interview 7)

## 5.2 Onderzoeksvraag 2: Belemmerende en bevorderende factoren om leesmotivatie en leesbegrip te bevorderen

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, worden er met behulp van Nvivo verschillende clusters opgesteld die de belemmerende en bevorderende factoren omvatten om leesbegrip en leesmotivatie te stimuleren. Factoren die verband houden met elkaar, worden aan eenzelfde cluster toegekend. Binnen deze resultatensectie gebeurt de analyse van de de interviewdata niet langer deductief, maar inductief.

### 5.2.1 Resultaten gebaseerd op kwalitatieve inductieve data-analyse

**Tabel 2**

*Structuur van de aangehaalde belemmerende en bevorderende factoren uit de interviews op basis van de data-analyse*

CLUSTERS	DEELCLUSTERS
<i>BELEMMEREND:</i>	
Gebrek aan leesmotivatie en leesvaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geheel weigeren te lezen</li> <li>• Kenmerken B-stroom</li> </ul>
Verscheidenheid aan leesniveaus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschikbaar en gepast tekstmateriaal</li> </ul>
Gebrek aan een stimulerende leesomgeving	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infrastructurele kenmerken</li> </ul>
Maatschappelijke veranderingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beperkt bezoek bibliotheek</li> <li>• Toename smartphonegebruik</li> </ul>
Onwetendheid leraar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebrek aan kennis en concrete handvaten</li> </ul>
<i>BEVORDEREND:</i>	
Positieve relatie met en tussen leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geen te hoge verwachtingen scheppen</li> <li>• Leerlingen stimuleren elkaar</li> </ul>
Veelheid aan alternatieven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afstappen van traditionele tekstboeken</li> <li>• Tekstmateriaal variëren</li> </ul>



### 5.2.1.1 Belemmerende factoren

#### 5.2.1.1.1 Gebrek aan leesmotivatie en leesvaardigheid

Een eerste grote belemmerende factor die leraren ervaren is het *totale gebrek aan leesmotivatie* bij hun leerlingen. “Sorry, niet, die zijn niet gemotiveerd om te lezen” (Interview 3), “Wanneer ik zeg dat ze een tekst moeten lezen, hoor ik daar al direct een gepuf en zitten ze al te zagen” (Interview 6), zijn slechts enkele van de vele voorbeelden hieromtrent uit de interviews. Wanneer sommige lerenden dan nog een stap verder gaan en effectief weigeren om te lezen en leesopdrachten uit te voeren, is het voor deze instructieverantwoordelijken niet evident om in te zetten op het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie. Zeker beginnende leerkrachten blijven sterk zoekende naar hoe ze hiermee kunnen omgaan. Volgend voorbeeld van een participant met vijf jaar ervaring (zie Tabel 1) illustreert dit:

Het moeilijkste vind ik dat er altijd een aantal leerlingen zijn die echt niets tof vinden en totaal gewoon eigenlijk weigeren om het te doen. Om die te motiveren om dat toch te doen, dat is voorlopig echt nog niet gelukt. (Interview 5)

Ook de *bepaalde leesvaardigheid* van leerlingen die in 1B instromen, komt als belemmerende factor aan bod. Deze beperkte leesvaardigheid wordt meermaals gerelateerd aan het feit dat lerenden zonder attest lager onderwijs toegang hebben tot de B-stroom, waardoor het, volgens de participanten, bijna niet anders kan dan dat het leesniveau zwak is. Volgende voorbeelden tonen dit aan: “Dat zijn vooral leerlingen die hun attest lager onderwijs niet behalen dus die zijn sowieso al zwak” (Interview 10), “Iemand die nu van het vierde studiejaar komt en twee keer is blijven zitten (...), iedereen komt naar 1B. Dus ja, je kan u voorstellen wat dat leesniveau soms is, he” (Interview 11). Ook de moedertaal van de leerlingen en het opleidingsniveau van hun ouders worden in dit verband benadrukt. “Wij hebben nogal veel ex-OKAN of buitenlandse kinderen (...), maar niet hun moedertaal Nederlands is, dus die spreken thuis Turks, Arabisch, Russisch, whatever en daarom vind ik hun leesniveau laag” (Interview 12), “Terwijl er heel veel andere leerlingen in mijn klas zitten waarvan de ouders laaggeschoold zijn, dus dan een boek lezen, dat is al moeilijk” (Interview 2).

#### 5.2.1.1.2 Verscheidenheid aan leesniveaus

Een tweede belemmerende factor die in de interviews naar voren komt, is de grote *verscheidenheid aan leesniveaus* van de leerlingen uit de B-stroom: “Er zijn soms leerlingen die niet eens het niveau van de lagere school halen en er zijn er ook die al op het einde van het tweede middelbaar zitten als ze in het eerste zitten” (Interview 9). Het is voor leraren niet evident om met deze verschillende niveaus om te gaan en om voor elke lerende tekstmateriaal te voorzien dat aangepast is aan hun individuele niveau. De participanten erkennen daarnaast

de grote beschikbaarheid van online leesmateriaal, maar deze teksten zijn dan weer in mindere mate afgestemd op de interesses van de leerlingen: “Op basis van hun resultaten, worden daar dan ook teksten naar voren geschoven eigenlijk volgens hun niveau. Maar ik moet wel zeggen, ja, dat zijn heel saaie teksten en dat is echt voor de leerlingen niet zo fijn” (Interview 10). Zo geven meerdere leraren aan nood te hebben aan verschillende teksten over een bepaald thema met dezelfde inhoud, geschreven op basis van verschillende leesniveaus. Op deze manier kunnen leerkrachten, wanneer alle lerenden rond hetzelfde onderwerp aan het werken zijn, het thema van de les klassikaal introduceren. Leraren ervaren een gebrek aan de beschikbaarheid van zo’n tekstmateriaal, waardoor ze soms met de handen in het haar zitten bij het begeleiden van de klasgroep. Volgende citaat vat deze belemmerende factor samen:

Ik kan heel veel toffe onderwerpen verzinnen, maar ik heb heel weinig teksten op het juiste niveau. Of ik, als ik echt wil werken met (...) niveaugroepen in de klas en als ik wil dat ze uiteindelijk wel allemaal hetzelfde gezien hebben, kan ik dat toch niet in vier verschillende teksten gieten? (Interview 4)

#### 5.2.1.1.3 Gebrek aan een stimulerende leesomgeving

Naast de verscheidenheid aan niveaus, zijn er ook infrastructurele kenmerken die leraren kunnen belemmeren bij het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie. Zo geven een tweetal deelnemers aan dat er geen bibliotheek of leeslocatie is op hun school, waardoor leerlingen geen plek hebben waar ze tijdens pauzes of anders vrije lesmomenten gestimuleerd kunnen worden om te lezen. Ook het verplaatsen van de leesles van het klassieke leslokaal naar de bibliotheek op school is iets wat bij deze participanten niet mogelijk is. Volgende leraar haalt een ander voorbeeld aan: “Als ge die allemaal individueel aan een bankje kunt zetten met een hok rond of zo, als die dan geen afleiding hebben, dat dat dan wel zou gaan, maar die middelen hebben wij hier allemaal niet” (Interview 8). Het *gebrek aan een stimulerende leesomgeving* is dus een belemmerende factor.

#### 5.2.1.1.4 Maatschappelijke veranderingen

Als volgende element wijzen quasi alle participanten op het belang van *maatschappelijke veranderingen op het vlak van lezen*. Dit wordt binnen deze masterproef opgenomen als vierde belemmerende factor. Zo wordt er enerzijds benadrukt dat het vandaag de dag veel minder gebruikelijk is, in vergelijking met vroeger, dat lerenden in hun vrije tijd met hun ouders naar de bibliotheek gaan en enkele boeken selecteren om te lezen: “Ik heb niet de indruk dat veel leerlingen het gewend zijn om te lezen” (Interview 5), “Als ik dat vergelijk met als ik jong was, wij gingen thuis met de ouders nekeer naar de bibliotheek (...), bij beroepsleerlingen wordt dat

bijna niet gedaan om bijna niet te zeggen niet” (Interview 1). Anderzijds spenderen leerlingen, volgens de bevroegde deelnemers, veel tijd op hun smartphone en zijn ze hierdoor minder geneigd om een boek te lezen in hun vrije tijd. Ook in de klascontext merken leerkrachten dit op:

Als leerlingen nu niets te doen hebben, dan grijpen die direct naar hun smartphone. Dus dat zijn zo van die kleine dingen, waar ik vroeger aan denk, van toen was dat voor mij een moment om te lezen, dat werd niet gedaan. (Interview 12)

#### 5.2.1.1.5 Onwetendheid leraar

Een laatste cluster bij de belemmerende factoren is *de onwetendheid van instructieverantwoordelijken* specifiek rond leesmotivatie en de onzekerheid die hiermee gepaard gaat. Heel wat leraren, voornamelijk jonge en/of beginnende, kaarten aan dat ze steeds zoekende zijn en blijven naar bepaalde methodieken en concrete handvaten om de leesmotivatie bij hun leerlingen uit de B-stroom te bevorderen:

Want ik vind leesmotivatie..., er wordt daar heel veel over gepraat, maar toch zijn er weinig voorbeelden hoe, over hoe je iemand motiveert om te lezen voor plezier (...) Ik weet wat het is, maar het is een hele abstracte term omdat ik vastzit in de zin van: hoe moet ik er nu eigenlijk mee aan de slag? (Interview 3)

Enkele leraren kunnen hiervoor een beroep doen op de expertise van hun collega's, zoals volgend citaat aantoont: “Omdat ik momenteel ook nog aan het zoeken ben naar, euh, ideeën en verschillende methodieken, (...) ik zou eigenlijk niet weten hoe ik dat kan stimuleren, maar ik probeer wel met een aantal ideeën van collega's” (Interview 6). Toch geeft het merendeel van de deelnemers, zowel leerkrachten met veel als met beperkte ervaring, aan dat ze vaak niet weten waar ze met hun vragen rond leesbegrip en leesmotivatie terecht kunnen waardoor deze onwetendheid belemmerend kan werken. Heel wat participanten zijn namelijk de enige leerkracht die Nederlands en/of PAV geeft in de B-stroom van hun school, waardoor ze geen beroep kunnen doen op een parallelcollega. Deze leraren trachten dan ideeën uit te wisselen met collega's die lesgeven in de doorstroom- en dubbele finaliteit, maar geven aan dat deze doelgroep zeer verschillend is op het vlak van lezen. Alle leraren, los van het feit of ze al dan niet beroep kunnen doen op enige vorm van ondersteuning, staan bijgevolg open voor extra advies en nascholingen rond leesbegrip en leesmotivatie en hoe ze dit concreet kunnen bevorderen in hun klaspraktijk.

## 5.2.1.2 Bevorderende factoren

### 5.2.1.2.1 Positieve relatie met en tussen leerlingen

Uit de interviews blijkt dat er, ondanks de vele belemmerende factoren bij het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie, ook enkele bevorderende elementen op te merken zijn in hun verhaal. Zo geven meerdere leraren aan dat het opbouwen van een goede band met hun leerlingen van belang is. Wanneer de *relatie tussen leerling en leerkracht* positief is, zullen leraren meer van hun lerenden gedaan krijgen en zullen ze bijgevolg sneller tot lezen komen. Daarnaast beschouwen de bevroegde leraren het geruststellen van hun leerlingen en hen de nodige ruimte geven om vooruitgang te boeken als twee belangrijke factoren. Volgende citaten bevestigen deze manier van denken: “Ik ben ervan overtuigd: elke keer als er gelezen wordt of als ze moeten lezen (...), gaan ze telkens een stapje vooruit” (Interview 7),

Vooraf door die gerust te stellen eigenlijk, dat is precies of ge doet niets he, maar eigenlijk door gewoon te zeggen dat het niveau dat ze nu behalen oké is, haal je de druk wat van hun schouders weg (...) en dan verschieten die ook soms van zichzelf en dagen we elkaar uit van: ‘zou ge nog kunnen stijgen?’. (Interview 2)

Daarnaast mag de impact die leerlingen op elkaar kunnen hebben niet onderschat worden. Zo wordt het werken in niveaugroepen aangehaald als didactisch principe om het leesbegrip te bevorderen. Het idee hierbij dat lerenden elkaar onderling kunnen stimuleren en uitdagen werkt voor leraren zeer bevorderend: “Dan kunnen leerlingen die wel graag lezen motiverend werken voor de anderen, dus ik probeer die dan wel wat in groepjes te verdelen dat er leerlingen bij zitten die wel graag lezen” (Interview 5).

### 5.2.1.2.2 Veelheid aan alternatieven

Hoewel de participanten daarnaast aangeven dat leraren in de B-stroom en in studierichtingen met arbeidsmarktfinaliteit niet de gewoonte hebben om leerlingen te verplichten om gehele boeken te lezen, zijn er gelukkig *heel wat alternatieven beschikbaar* om lerenden op een of andere manier te laten kennismaken met lezen. Dit blijkt dan ook noodzakelijk: “Bij beroepsleerlingen is dat ook het enige dat soms werkt: met beelden werken, foto’s, dat het iets concreet is dan dat het maar gewoon een boekje is” (Interview 1). Het zijn voornamelijk de participanten met reeds enkele jaren ervaring in het onderwijsveld die weten hoe ze deze alternatieven kunnen inzetten en vertrouwen hebben in hun aanpak bij het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie. Volgende concrete voorbeelden van alternatief leesmateriaal worden aangehaald: “In dat online platform worden er ook luisterteksten voorzien, dus ik probeer dan de tekst in hun boek en dat ze tegelijkertijd kunnen luisteren. Dat is voor de meeste een minder grote drempel” (Interview 5),

In mijn boek zit er zo een stuk in (...) dat er een stripverhaal van FC De Kampioenen met de stemmen gesproken wordt voorgelezen, maar dan wel met de stem van Carmen in en zo en dat vinden ze zeer leuk omdat ze dat (...) in hun hoofd afspelen. (Interview 1)

Ook voor lerenden met leesstoornissen, die volgens een tweetal leraren talrijk aanwezig zijn in de B-stroom, en voor de leraar die hiermee dient om te gaan, zijn deze alternatieven een groot hulpmiddel: “Ge hebt ook zo van die dyslexieboekjes echt, dus er is ergens ne website waar je van heel, euh, bekende auteurs (...) ook een dyslexieversie van vindt. En die is veel dunner en veel groter geschreven” (Interview 9). De beschikbaarheid van deze alternatieve tekstmaterialen, die zich niet louter toespitsen op de traditionele leesboeken, wordt door leraren als een bevorderende factor ervaren.

## 6 Discussie

Door interviews met leraren uit de B-stroom en het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit af te nemen, kunnen zowel de didactische principes die zij belangrijk vinden om het leesbegrip en de leesmotivatie van hun leerlingen te bevorderen als de belemmerende en bevorderde factoren die zij hierbij ervaren in kaart gebracht worden. Bovenstaande resultaten trachten een antwoord te formuleren op deze onderzoeksvragen, waarin niet de lerenden zelf, maar hun leerkrachten Nederlands en/of PAV centraal staan. Binnen deze discussie worden deze resultaten besproken en de beperkingen van het onderzoek aangekaart. Suggesties voor vervolgonderzoek en implicaties voor beleid en praktijk worden evenwel meegegeven.

### 6.1 Bespreking resultaten

Naast twee bevorderende factoren, de positieve relatie met en tussen leerlingen enerzijds en de veelheid aan alternatieven anderzijds, zijn het voornamelijk belemmerende factoren die door de leraren aangehaald worden: gebrek aan leesmotivatie en leesvaardigheid (1), verscheidenheid aan leesniveaus (2), gesprek aan een stimulerende leesomgeving (3) maatschappelijke veranderingen (4) en onwetendheid van de leraar (5). Deze belemmerende factoren hebben zowel direct als indirect een invloed op de mate waarin de leerkrachten de vijf didactische sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs in hun eigen onderwijspraktijk toepassen.

Wat de leesmotivatie van Vlaamse leerlingen betreft, stellen alle bevroegde leraren dezelfde tendens vast die in eerder onderzoek geconstateerd werd: de leesmotivatie van hun lerenden is zeer beperkt (Gobyn et al., 2019; OECD, 2018; Schiefele et al., 2012). Een mogelijke verklaring waarom er door leraren uit de B-stroom minder expliciet aan leesbegrip gewerkt wordt, is hieraan gerelateerd. Omdat het louter motiveren van leerlingen om te lezen vaak al moeizaam verloopt, worden bepaalde didactische principes, zoals interactie tussen leraar en leerlingen op klasniveau en expliciete strategie-instructie, mogelijk niet of slechts beperkt toegepast. Daartegenover staan de sleutels functionaliteit, transfer en de interactie tussen lerenden onderling die wel in de praktijk gebracht worden door de leerkrachten.

Meerdere participanten erkennen daarnaast het zwakke leesvaardigheidsniveau van hun lerenden uit de B-stroom. Deze vaststelling ligt in de lijn met de alarmerende resultaten uit PISA 2018 (OECD, 2019) en PIRLS 2021. Zo tonen de meest recente resultaten van het PIRLS-onderzoek aan dat het aantal zwak presterende Vlaamse lerenden uit het vierde leerjaar nooit eerder zo hoog lag en Vlaanderen hierdoor veel slechter scoort op het vlak van begrijpend lezen dan andere West-Europese landen (Mullis et al., 2023). Bovendien stellen

enkele participanten vast dat er veel lerenden uit een beroepsgeoriënteerde richting zijn die geen Nederlands als moedertaal hebben en in hun thuiscontext bijgevolg geen Nederlandse boeken lezen waardoor dit een mogelijke oorzaak kan zijn van hun beperkte leesvaardigheidsniveau. Deze verklaring wordt eveneens geduid vanuit PIRLS 2021, aangezien deze studie stelt dat slechts 52% van de Vlaamse tienjarigen aangeeft altijd Nederlands te spreken in de thuiscontext. Daartegenover is er ook een groep meertalige leerlingen die deel uitmaakt van de topperstellers, waardoor een andere thuistaal niet als enige oorzaak van een zwak begrijpend leesniveau naar voren geschoven mag worden, maar deze wel een grote rol speelt (Mullis et al., 2023). Bovenstaande bevindingen volgen dus de tendensen uit eerder onderzoek: lerenden uit de B-stroom zijn zeer kwetsbaar in leesonderwijs (Statistiek Vlaanderen, 2022; STEP, 2021, 2022).

Verder zijn de verschillen tussen leraren in het omgaan met deze beperkte leesmotivatie van hun leerlingen, die dan ook nog eens altijd gecontroleerd van aard is, opvallend. Sommige leerkrachten gaan hiermee op een constructieve manier om en gebruiken bijvoorbeeld humor om hun lerenden uit te dagen om te lezen. Ze zetten op deze manier in op het stimuleren van autonome leesmotivatie. Andere leerkrachten zitten met de handen in het haar en hebben het gevoel dat ze alle mogelijkheden reeds tevergeefs uitgeprobeerd hebben. Toch komen alle participanten uit voor het belang van het bevorderen van de autonome leesmotivatie en het leesplezier in het bijzonder. Ook de ZDT erkent dit belang, vermits de focus binnen deze theorie sterk gelegd wordt op de intrinsieke regulatie die geen internalisatie vereist van de lerende (Deci en Ryan, 2008).

Bovendien is het opmerkelijk dat de ervaring van leraren een rol speelt in de manier waarop ze omgaan met de beperkte mate waarin hun leerlingen leesplezier ervaren. Zo gaan jongere leerkrachten over het algemeen vaker competitie opwekken tussen leerlingen, wat de gecontroleerde motivatie bevordert (Vansteenkiste et al., 2007). Toch toonde eerder onderzoek aan dat deze extrinsieke praktijken er niet voor zullen zorgen dat de autonome leesmotivatie van lerenden gestimuleerd wordt, wat maakt dat het inzetten op deze gecontroleerde motivatie een eerste opstapje kan zijn om in een verdere fase ook de autonome leesmotivatie te bevorderen (Stasse, 2013). Leraren die reeds jarenlange ervaring hebben in het onderwijs en met lerenden uit de B-stroom, vertrouwen daarnaast sterker op hun aanpak waardoor ze ook het gevoel hebben dat deze iets teweegbrengt. Dit kan verklaard worden door onderzoek van Houtveen (2020) die stelt dat leraren voornamelijk dienen te vertrekken vanuit hun eigen expertise om het leesbegrip te kunnen bevorderen.

Toch doelt dit niet op het feit dat het voor deze groep leraren vanzelfsprekend is om de leesmotivatie op te krikken. Enerzijds erkennen alle leerkrachten het belang van inspelen op de interesses en gemoedstoestand van hun lerenden op het moment zelf tijdens het begrijpend

leesonderwijs, wat ook door de sleutel functionaliteit in de effectieve begrijpend leesdidactiek bekrachtigd wordt (Gobyn et al., 2019). Anderzijds beschouwen ze de beschikbaarheid van geschikt materiaal om deze manier van werken te kunnen toepassen als belangrijke randvoorwaarde. De beschikbaarheid van alternatieve leesmaterialen, zoals luisterboeken, het opzetten van een filmfragment met ondertiteling of een gesproken stripverhaal zijn enkele voorbeelden die aantonen dat de materialen die reeds bestaan voor leraren ook faciliterend kunnen werken. Hoe meer ervaring instructieverantwoordelijken hiermee echter hebben, hoe evidentier het na verloop van tijd zal worden om spontaan leesopdrachten te bedenken en af te stappen van de voorziene lesvoorbereiding.

Een volgend element dat opgenomen wordt binnen deze discussie is de grote verscheidenheid aan leesniveaus die er in een beroepsklas is. Alle leraren ervaren soms het gevoel dat ze tekort schieten voor hun lerenden, aangezien het door de verschillende leesniveaus onmogelijk is om elke leerling individueel op zijn of haar niveau te ondersteunen. Desondanks blijft begeleiding tijdens differentiatie in leesonderwijs cruciaal, aangezien onderzoek stelt dat hoe langer lerenden met een zwak leesniveau zelfstandig werken, hoe minder ze na verloop van tijd effectief zullen lezen (Snow et al., 1998). Hoewel het leesniveau in de klassen van de participanten over het algemeen als zeer beperkt ingeschat wordt, kaarten meerdere leraren nog een andere belangrijke factor aan die de verscheidenheid zou kunnen verklaren: lerenden hebben toegang tot het eerste jaar B-stroom zonder getuigschrift lager onderwijs. Bovendien zijn er ook leerlingen die instromen in het eerste jaar B, nadat ze reeds een eerste jaar A-stroom geprobeerd hebben, maar de werklust te zwaar bleek. De groep leerlingen en bijgevolg hun leesvaardigheidsniveau is met andere woorden zeer divers. Zo kunnen leerkrachten van een lerende die quasi nooit leest niet verwachten dat deze gemotiveerd zal zijn om een volledig boek uit te lezen en tot leesbegrip te komen, iets wat door alle participanten erkend wordt. Dit laatste sluit aan bij wat Vygotsky naar voren schuift als 'de zone of proximal developmoment' (Bruner, 1984). Toegepast op leesonderwijs stelt Vygotsky dat het aangewezen is om als leerkracht verwachtingen te stellen die voldoende uitdagend, maar niet onmogelijk zijn (Bruner, 1984). Het aanbieden van tekstmateriaal dat net boven het leesniveau van een individuele lerende ligt, is hiervan een voorbeeld. Toch is het belangrijk dat de behoefte van competentie van deze leerling niet onder druk komt te staan. Lerenden zullen geen succesgevoelens ervaren, wanneer er hen enkel tekstmateriaal aangeboden wordt dat ver boven hun leesniveau ligt (De Naeghel et al., 2016; Vansteenkiste et al., 2007).

De bevraagde leraren trachten om hun leerlingen zo veel mogelijk op individueel niveau te laten werken, al dan niet in niveaugroepen. Dit maakt het niet eenvoudig om voor elke lerende zowel een tekst op niveau te voorzien en die ook in zekere mate aansluit bij hun interesses. Leraren beschouwen het klassikaal introduceren van een thema en het stimuleren van de



voorkennis hieromtrent dus allesbehalve als evident, aangezien de verscheidenheid aan leesniveaus zodanig groot is dat er in een hele klasgroep soms slechts enkele leerlingen zijn die met tekstmateriaal op hetzelfde leesniveau aan de slag gaan. Omwille hiervan wordt het inzetten op voorlezen door leerkrachten veel toegepast. Dit zorgt voor meer verbondenheid tijdens de begrijpend leesles, wat ook bevorderend werkt voor de leesmotivatie (De Naeghel et al., 2016, Vansteenkiste et al., 2007). Onderzoek toont namelijk aan dat voorlezen, zowel op school als in een thuiscontext, de intrinsieke leesmotivatie van lerenden stimuleert (Fälth, 2021). Toch is het feit dat leerkrachten, ondanks de moeilijkheden die ze ervaren, blijven differentiëren in hun leesonderwijs en sterk inspelen op de noden van de lerenden, een principe dat hun leesbegrip ten goede zal komen (Houtveen, 2020). Ook de psychologische behoefte van autonomie, die streeft naar lerenden zelf laten kiezen welk leesmateriaal ze willen lezen (De Naeghel et al., 2016), sluit hier nauw bij aan, aangezien de leraren dit in de mate van het mogelijke blijven stimuleren.

Vervolgens is het opmerkelijk dat de overgrote meerderheid van de participanten de steeds meer toenemende digitalisering in de samenleving als een mogelijke oorzaak beschouwt van de steeds meer dalende leesmotivatie van leerlingen. Ouders spelen hierin, volgens de bevraagde leraren, een grote rol, aangezien zij door de grote toename en beschikbaarheid van visuele beelden en digitaal materiaal minder geneigd zijn om lezen in een thuiscontext te stimuleren. Leraren stellen namelijk vast dat het lezen van fysieke boeken of ander tekstmateriaal steeds blijft afnemen en lerenden dit minder gewend lijken te zijn. Kinderen en jongeren grijpen, in tegenstelling tot vroeger, vaker naar hun smartphone om nieuwsberichten te lezen of als vrijetijdsbesteding. Toch toont recent onderzoek aan dat digitaal lezen minder diepgaand gebeurt dan lezen op papier en de kans toeneemt dat er louter gefocust zal worden op sleutelwoorden in een tekst (Ocal et al., 2022). Echter is het opvallend dat het zowel jonge als iets oudere leerkrachten zijn die wijzen op deze maatschappelijke verandering als mogelijke oorzaak. Deze belemmerende factor kadert zich dan ook op macroniveau, waardoor het voor scholen en individuele leerkrachten minder evident is om deze aan te pakken.

## 6.2 Beperkingen onderzoek

Hoewel dit onderzoek inzicht verschaft in hoe leraren het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie bij lerenden in een arbeidsmarktfinaliteit en B-stroom ervaren, kunnen er eveneens enkele limitaties geformuleerd worden.

De eerste twee beperkingen van deze studie hebben betrekking op de steekproef, die bestaat uit twaalf leerkrachten. Ondanks het feit dat er grote verschillen zijn tussen de deelnemers (zie Tabel 1), is deze steekproef niet overweldigend groot. Dit maakt dat het niet mogelijk is om deze opinies en standpunten te veralgemenen naar elke Vlaamse leraar Nederlands en/of PAV in de B-stroom en het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit. Alle participanten, die verzameld werden door POV, geven bovendien les in de B-stroom, maar dit is niet steeds het vak Nederlands en/of PAV. Eén van de twaalf leraren onderwijst op het moment van de dataverzameling het vak Nederlands enkel aan lerenden in de A-stroom. Hoewel deze leerkracht het schooljaar voordien wel Nederlands en/of PAV gaf in de B-stroom, kaartte deze participant toch aan dat ze de lerenden uit de doorstroomfinaliteit voor ogen hield tijdens het semigestructureerde interview, wat voor een enige vertekening in de data kan zorgen. Met deze methodologische beperking dient er in vervolgonderzoek rekening gehouden te worden.

De volgende twee belemmeringen situeren zich vervolgens op het niveau van de onderzoeker zelf en de keuzes die deze maakt. Voor deze masterproef werd er geopteerd om louter interviews af te nemen en geen observaties in de klaspraktijk uit te voeren. Dat is de reden waarom er enkel uitspraken gedaan kunnen worden over de didactische principes die leraren aangeven te hanteren, maar niet over de principes waarvan deze leerkrachten in werkelijkheid gebruik maken. Wat de participanten zeggen dat ze doen en wat ze effectief doen kan verschillen, aangezien interviews een vorm zijn van zelfrapportage waarbij sociale wenselijkheid een rol kan spelen (Heldens & Reysoo, 2005). Observaties in klassen zouden voor vervolgonderzoek een alternatief kunnen zijn om aan deze beperking tegemoet te komen. Een vierde beperking betreft de rol van de onderzoeker binnen deze kwalitatieve studie. Het is onvermijdelijk dat de onderzoeker tijdens de interviews, al dan niet bewust, de keuze heeft gemaakt op welke aspecten er dieper doorggevraagd wordt en persoonlijke waarden hierdoor meespelen. Ook vervult deze een rol in het selecteren en rapporteren van de verschillende thema's (Stiles, 1993). Zo is het in elk kwalitatief onderzoek van belang dat de onderzoeker zich ervan bewust is dat de persoonlijke visie een impact kan hebben op de onderzoeksresultaten, wat daarnaast ook een sterkte kan inhouden.

Een laatste beperking situeert zich meer op inhoudelijk vlak. De bevindingen van deze scriptie, en welke didactische principes en sleutels al dan niet een effect hebben op lerenden in de praktijk, worden louter geconstateerd op basis van de input en intuïtie van leraren tijdens de interviews. Het onderzoek is dus gebaseerd op evidence-based principes, maar daartegenover is het met deze beperkte steekproef niet mogelijk om veralgemeende uitspraken te doen over een effectieve toename van de autonome leesmotivatie bij lerenden

wanneer leerkrachten een bepaalde didactiek hanteren. Dit laatste wordt dan ook beschouwd als een aanbeveling voor verder onderzoek. Aan de hand van een controlegroep en experimentele groep zou er nagegaan kunnen worden, door bijvoorbeeld via een vragenlijst het leesplezier van lerenden uit de B-stroom in kaart te brengen, of een didactisch principe een significant positief effect heeft op de autonome leesmotivatie van deze leerlingen.

### 6.2.1 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Aangezien onderzoek naar het thema van deze masterproef bij leraren uit de B-stroom beperkt is, zijn er ook nog andere mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Zo wordt er binnen deze studie slechts gefocust op één affectieve dimensie van leesonderwijs, namelijk de leesmotivatie. Op basis van de onderzoeksresultaten kan het zinvol zijn om ook de self-efficacy van leraren ten aanzien van leesonderwijs in de B-stroom in kaart te brengen. Deze suggestie voor vervolgonderzoek kan bijvoorbeeld een onderscheid maken tussen de self-efficacy van beginnende versus meer ervaren leerkrachten. Deze masterproef toonde aan dat ervaren leraren vaker het gevoel hebben dat hun didactische principes om het leesbegrip en de leesmotivatie op te krikken meer positieve effecten uitlokken bij hun lerenden dan beginnende leraren. Het kan interessant zijn om te onderzoeken of dit verschil zich ook op het vlak van self-efficacy doorzet. Eerder onderzoek toont namelijk aan dat de self-efficacy van leerkrachten een indirecte impact heeft op de leesmotivatie van leerlingen (McKool & Gespass, 2009).

Daarnaast hebben de bevroegde leraren het in de interviews over de digitalisering en de toename van smartphonegebruik als oorzaak van het steeds dalende leesniveau (zie Tabel 2). Verder onderzoek zou zich hierop kunnen toespitsen door bijvoorbeeld te onderzoeken of het inzetten van e-readers of andere vormen van lezen in richtingen met arbeidsmarktfinaliteit, en dus in te spelen op het toenemende schermgebruik van lerenden, een positieve invloed zou uitoefenen op hun leesmotivatie. Zoals eerder aangehaald, toont voorgaand onderzoek reeds aan dat digitaal lezen de diepgang van het lezen kan doen afnemen (Ocal et al., 2022), maar het effect hiervan op de leesmotivatie van lerenden uit de B-stroom binnen een schoolcontext zou evenwel een interessante piste zijn om te onderzoeken.

Een laatste aanbeveling voor vervolgonderzoek doelt op de ondersteuning in de klaspraktijk waar alle participanten een tekort aan ervaren. Toekomstig kwantitatief onderzoek zou zich kunnen richten op de professionalisering van leraren uit de B-stroom door interventieonderzoek op te zetten met een controle- en experimentele groep, waarbij deze

laatste wekelijks enkele uren beroep kan doen op extra ondersteuning in hun klaspraktijk, in de vorm van een coach, bij bijvoorbeeld het begeleiden van niveaugroepen. Op basis hiervan kan er onderzocht worden of deze bijkomende ondersteuningsvorm in de klas effectief een positieve invloed heeft op het leesniveau van de lerenden op lange termijn. Longitudinaal onderzoek zou hiervoor aangewezen zijn. Ook het onderzoeken naar hoe de competenties van leerkrachten zelf verhoogd kunnen worden, wordt als suggestie voor vervolgonderzoek meegegeven. Deze scriptie toont namelijk aan dat het een hele uitdaging is om het leesbegrip en de leesmotivatie van lerenden uit de B-stroom te bevorderen. Bijkomend onderzoek naar hoe dit het best kan gebeuren is dus zeker noodzakelijk. Deze bevinding ligt in de lijn met eerder onderzoek dat stelt dat leerlingen uit een arbeidsmarktgerichte finaliteit meer aandacht verdienen in onderzoek met betrekking tot leesonderwijs (Rogiers et al, 2020; Schaffner et al., 2016).

## 6.3 Implicaties

### 6.3.1 Voor het beleid

Naast de aanbevelingen voor vervolgonderzoek, zijn er ook enkele beleids- en praktijkbevelingen die geformuleerd kunnen worden op basis van de bekomen resultaten. Een eerste beleidsimplicatie is gerelateerd aan de belemmerende factor die betrekking heeft op de onwetendheid die de participanten ervaren. Zowel in de lerarenopleiding van toekomstige leerkrachten als in de blijvende professionalisering doorheen hun carrière is het van belang om expliciet in te zetten op hoe het leesbegrip en de leesmotivatie van lerenden bevorderd kan worden. Zo moet er in de pre-service opleiding van leerkrachten aandacht besteed worden aan de evidence-based competenties die instructieverantwoordelijken dienen te beheersen om het begrijpend leesniveau van kwetsbare doelgroepen op te krikken. Competenties omschrijven namelijk welke kennis, opvattingen en vaardigheden van leraren verwacht worden (Blömeke & Kaiser, 2017). Eerder onderzoek toont aan dat niet-deskundige leerkrachten gedeeltelijk verantwoordelijk zijn voor ondermaatse begrijpend leesprestaties van hun leerlingen, wat het belang van deze implicatie aantoont (Snow et al., 1998).

Wat de in-service professionalisering betreft, zouden onderwijsactoren, zoals onderwijskoepels of pedagogische begeleidingsdiensten, meerdere keren per jaar een nascholing kunnen organiseren waar leerkrachten concrete tips aangereikt krijgen rond het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie. Dit is in de eerste plaats aangewezen voor leraren Nederlands en PAV, maar om de transfer naar andere vakdomeinen te bevorderen,

zou dit voor elke instructieverantwoordelijke een meerwaarde kunnen betekenen. Zulke professionaliseringsinitiatieven kunnen leraren uit de B-stroom uit verschillende scholen met elkaar in contact brengen, wat maakt dat ze ook op een meer informele manier didactische principes en ervaringen voor het leesonderwijs kunnen uitwisselen. Dit laatste zou zowel voor beginnende leerkrachten als voor leraren bij wie de lerarenopleiding reeds heel wat jaren achter hen ligt, zinvol kunnen zijn (Vansteelandt & Van Keer, 2021).

Bovendien dient het onderwijsbeleid, bij de bepaling van de minimumdoelen bijvoorbeeld, steeds de kwetsbaarheid van leerlingen uit studierichtingen met arbeidsmarktfinaliteit in het leesonderwijs te erkennen. Met deze implicatie wordt niet bedoeld op het lager leggen van de lat voor deze doelgroep. Concreet uit dit zich in het vermeerderen, of het op zijn minst behouden, van het aantal uren Nederlands en PAV in de B-stroom. Zo werd er vanaf schooljaar 2019 ingevoerd om het aantal uren Nederlands in het eerste jaar te verminderen van vijf naar vier uren per week om ruimte te maken in curriculum voor andere vakken (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Dit laatste is iets dat, zeker in de B-stroom, vermeden moet worden. Ook het maken van de transfer van lezen naar andere lessen dient gestimuleerd te worden (Pereira & Nicolaas, 2019). Het creëren van voldoende mogelijkheden om het leesbegrip te bevorderen en bovendien lerenden met een zwakker leesniveau bijkomend te ondersteunen moet centraal staan in het beleid.

Op het beleidsniveau van individuele scholen en scholengemeenschappen daarentegen kan een vierde implicatie naar voren geschoven worden. De participanten benadrukken dat er tot op heden nog steeds scholen zijn die geen duurzaam leesbeleid hebben. Het investeren in een talenbeleid op het vlak van leesonderwijs op mesoniveau waarin een begrijpend leescultuur centraal staat, is de eerste stap. Het participatief betrekken van leerkrachten is hierbij absoluut cruciaal, aangezien zij de actoren zijn die dit beleid in de praktijk dienen om te zetten. Daarnaast worden lerenden uit de B-stroom vaak vergeten in het opzetten van een leesbeleid. Vanuit de bevindingen wordt er dus aanbevolen aan onderwijsinstanties om werk te maken van een duurzaam leesbeleid en dit bijgevolg, doordat het leesniveau maar blijft afnemen, als een prioritaire opdracht te aanschouwen.

### 6.3.2 Voor de praktijk

Als laatste sectie binnen deze discussie doelt een eerste praktijkimplicatie op het ontwerpen van tekstmateriaal dat de diversiteit aan leesniveaus van leerlingen uit de B-stroom erkent. Dit zou bijvoorbeeld door educatieve uitgeverijen of door vakgroepen Nederlands kunnen gebeuren. Door de grote verscheidenheid aan leesniveaus, zou het voor

instructieverantwoordelijken een hulp kunnen zijn dat er teksten ontwikkeld worden die dezelfde inhoud bevatten, maar op een ander leesniveau geschreven zijn. Dit behoudt leraren de kans om de lerenden elk op hun niveau te laten werken, maar maakt dat de hele klasgroep rond eenzelfde thema aan de slag gaat. Vooral dit laatste maakt het voor leerkrachten eenvoudiger om klassikaal het thema te introduceren, de voorkennis te stimuleren en de interesse van de leerlingen aan te wakkeren (Merchie et al., 2019).

Een tweede aanbeveling voor de praktijk situeert zich meer op het niveau van de scholen. Schoolleiders kunnen mee investeren in het inzetten op leesplezier door bijvoorbeeld bepaalde delen van hun infrastructuur aan te passen: een bibliotheek inrichten op school waarin voldoende leesmaterialen voorzien worden of deze aantrekkelijker maken, taalspelletjes of leeshoek bedenken voor tijdens pauzemomenten, et cetera. Dit alles kan opgenomen worden in het leesbeleid, dat in een eerdere implicatie aan bod kwam, en moet de negatieve connotatie die lerenden uit de B-stroom rond lezen hebben, beperken zodat ze lezen ook als een ongedwongen, meer informele activiteit kunnen ervaren.

Tot slot houdt een laatste implicatie voor de praktijk in dat ouders zich bewust moeten worden van het belang van thuisstimulatie op het vlak van lezen en vroege geletterdheidsactiviteiten, zoals het voorlezen van verhalen. PIRLS 2021 toont namelijk aan dat Vlaamse ouders hun kinderen steeds minder vaak op jonge leeftijd in contact brengen met lezen. Het alsmaar sterker dalende leesvaardigheidsniveau is hierdoor een gedeelde verantwoordelijkheid tussen het onderwijs en de ouders van een kind (Mullis et al., 2023). Omwille hiervan is het cruciaal dat leerkrachten, voornamelijk in het lager- en kleuteronderwijs, ouders hier voldoende op wijzen tijdens bijvoorbeeld oudercontacten wanneer ze vaststellen dat een kind of jongere helemaal niet vertrouwd is met lezen of voorlezen. Vooral voor ouders met een lage SES blijkt dit geen evidentie, terwijl het net de kinderen van deze ouders zijn die een grotere kans hebben om in te stromen in de B-stroom (Statistiek Vlaanderen, 2022) en slechter te presteren in het Vlaamse begrijpend leesonderwijs (Mullis et al., 2023). Ook het betrekken van ouders bij het lezen op school, door in het basisonderwijs voorleesmomenten door ouders op school te organiseren, en deze stakeholders op te nemen in het leesbeleid kan een manier zijn om deze implicatie in te praktijk te brengen (Iedereen Leest, 2020).

## 7 Conclusie

Dat het leesniveau en de leesmotivatie van lerenden uit de B-stroom beperkt is, wordt binnen deze masterproef niet enkel vanuit (inter)nationaal onderzoek geduid, maar eveneens door leerkrachten Nederlands en/of PAV van deze doelgroep zelf. Ook zij ontkennen het steeds meer dalende leesniveau van scholieren niet, wat ervoor zorgt dat de belemmerende factoren die zij ervaren bij het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie talrijk aanwezig zijn. Deze studie toont aan dat de ervaring van leerkrachten uit beroepsgeoriënteerde studierichtingen een rol speelt in hoe leraren hier tegenover staan. Beginnende leraren ervaren opmerkelijk meer onzekerheid omtrent hun aanpak en de didactische principes die zij hanteren dan meer ervaren leerkrachten, hoewel de initiële lerarenopleiding van deze laatste groep langere tijd achter de rug is. Toch zijn onder meer de grote verscheidenheid aan leesniveaus in eenzelfde klas en een beperkte thuisstimulatie op het vlak van lezen in de B-stroom, elementen die door elke participant als uitdagend ervaren worden. Er is dus een hoge nood aan de juiste ondersteuning en in-service professionalisering, maar uit de percepties van de deelnemers hierover blijkt dat zij hier tot op heden slechts beperkt of zelfs geen beroep op kunnen doen. Verder is deze masterproef onderhevig aan enkele limitaties die een impact hebben op de onderzoeksresultaten, zoals de beperkte steekproefgrootte en de sociale wenselijkheid van de interviews. Daarnaast worden enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek geformuleerd. Op basis hiervan worden toekomstige onderzoekers aangespoord om blijvend in te zetten op het ondersteunen en het geven van een stem aan leraren uit de B-stroom en het derde jaar arbeidsmarktfinaliteit met betrekking tot leesonderwijs. De discussie wordt afgesloten met enkele beleids- en praktijkaanbevelingen, zoals het opzetten van een duurzaam leesbeleid en het investeren in blijvende professionaliseringsinitiatieven rond het bevorderen van leesbegrip en leesmotivatie voor deze leerkrachten.

## 8 Referentielijst

- Aarnoutse, C. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderwijs En Praktijk*, 56(11–12), 269–291. <https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/Cor%20Aarnoutse%20Onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.%20OOP%20dec.%202017.-2.pdf>
- Barber, A.T. & Klaua, S.L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. 783-802. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n45>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinckman, P. & Versluys, K. (2021). *Naar de kern: de leerlingen en hun leerkracht: Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Onderwijs Vlaanderen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006). Qualitative research guidelines project. Geraadpleegd op 26 mei 2022, van <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>
- De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen (Overzicht van de eerste resultaten van PISA 2018)*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>



- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multi-level approach. *Journal of Research in Reading, 36*(4), 351-370. <https://doi.org/10.1111/jrir.12000>
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing, 27*(9), 1547-1565. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: effects of a teacher professional development workshop. *Journal of Educational Research, 109*(3), 232-252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Duke, N. K., Ward, A. E. & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher, 74*(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Dukpa, N. & Dhenup, S. (2021). Exploring Secondary Students' Reading Motivation. *Journal of Humanities and Education Development, 3*(4), 1-9. <https://doi.org/10.22161/jhed.3.4.1>
- Durkin, D. (1993). *Teaching Them to Read* (6de editie). Allyn & Bacon.
- Edmunds, K.M. & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *Reading Teacher, 59*(5), 414-424. <https://doi.org/10.1598/RT.59.5.1>
- Fälth, L. (2021). A study of parents reading aloud habits with research on reading aloud applied to research-based practices for promoting students' intrinsic motivation to read. *International Journal of Teaching and Education, 9*(2), 30-41. <https://doi.org/10.52950/te.2021.9.2.003>

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Phesquière, P. & Van Keer, H. (2019). *Sleutels van effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad. <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>

Heldens, J., & Reysoo, F. (2005). De kunst van het interviewen: reflecties op het interview met een guide. *Kwalon*, 10(3). <https://doi.org/10.5117/2005.010.003.008>

Houtveen, T. (2020). 'Veel lezen vormt de kern van leesonderwijs'. OVSG. Geraadpleegd op 20 december 2022, van <https://www.ovsg.be/docs/imago/dec-veel-lezen-kern-leesonderwijs.pdf>

Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Research Methods in Psychology*. Pearson Education.

[https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=aRyKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=Howitt,+D.+\(2010\).+Introduction+to+Qualitative+Research+Methods+in+Psychology+\(Vol.+2019\).+Pearson,+UK:+Pearson+Education.&ots=ag33G4J06e&sig=5uw1OtzmJvni2TgxiVtxSbdJE#v=onepage&q](https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=aRyKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=Howitt,+D.+(2010).+Introduction+to+Qualitative+Research+Methods+in+Psychology+(Vol.+2019).+Pearson,+UK:+Pearson+Education.&ots=ag33G4J06e&sig=5uw1OtzmJvni2TgxiVtxSbdJE#v=onepage&q)

Iedereen Leest. (2020, 19 november). Ouders betrekken bij voorlezen op school. *Iedereen Leest*. <https://iedereenleest.be/over-lezen/ouders-betrekken-bij-voorlezen-op-school#:~:text=Je%20kan%20ouders%20zo%20veel,in%20de%20klas%20kunnen%20voorlezen.>

Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Lessentabellen nieuwe eerste graad*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 4 mei 2023, van <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20210824-14>

McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D. & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597-608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>

- McKool, S. & Gespass, S. (2009) Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. <https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Merchie, M., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K. & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs: Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad. [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Onderzoeksrapport%20website%20DEF\\_0.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Onderzoeksrapport%20website%20DEF_0.pdf)
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>
- Ocal, T., Durgunoglu, A. Y., & Twite, L. (2022). Reading from Screen Vs Reading from Paper: Does It Really Matter? *Journal of College Reading and Learning*, 52(7), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2028593>
- Onderwijsinspectie. (2020). *Begrijpend lezen in het secundair onderwijs: een sensibiliseringsoefening*. <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/Rapport%20Begrijpend%20Lezen%20so%20%28maart%202020%29.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *PISA 2018 Results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Organisation for Economic Cooperation, Development (OECD). (2019). *PISA 2018 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics, and science*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pečjak, S., & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom. *Studia Psychologica*, 50(2), 147–168.

- Pereira, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Nederlandse Taalunie.  
<https://taalunie.org/publicaties/17/effectief-onderwijs-in-begrijpend-lezen>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2013). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.  
<https://doi.org.10.1080/10888438.2013.827687>
- Philipsen, H., Vernooy-Dassen, M. (2004). Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend. *Huisarts en Wetenschappen*, 47(10), 288–292.  
<https://doi.org/10.1007/BF03083760>
- PIRLS. (2016). What Makes a Good Reader: International Findings from PIRLS 2016. *TIMSS & PIRLS International Study Center*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/PIRLS/P16-International-Findings-from-PIRLS-2016.pdf>
- Plochg, T. & Van Zwieten, M.C.B. (2007). Kwalitatief onderzoek. *Handboek gezondheidsonderzoek*, 77-93.  
<https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=kl5QBCFpvN4C&oi=fnd&pg=PA77&dq=betrouwbaarheid+en+validiteit+kwalitatief+onderzoek&ots=eTQ2LKEs1H&sig=DYtq4b5Ng0HVUM6KgNsTAErfgeM#v=onepage&q=betrouwbaarheid%20en%20validiteit%20kwalitatief%20onderzoek&f=false>
- Provinciaal Onderwijs Vlaanderen. (2020). *Lees Wijs*. Geraadpleegd op 12 april, 2022  
<https://provinciaalonderwijs.vlaanderen/leeswijs/>
- RAND Reading Study Group. (2002). Reading for Understanding. Geraadpleegd op 26 december 2022, van [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html)
- Rogiers, A. (2015). Het profile van de vaardige lezer: Een kwantitatief onderzoek naar de samenhang van geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaak en de leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Scriptiebank. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Masterproef%20Amelie%20Rogiers.pdf>

- Rogiers, A., Van Keer, K. & Merchie, E. (2020). The profile of the skilled reader: An investigation into the role of reading enjoyment and student characteristics. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101512>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Segers, E. & Van Steensel, R. (2019). *Over het belang van leesmotivatie*. Lekker lezen. Geraadpleegd op 13 april 2022, van [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel\\_30\\_lekker\\_lezen.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel_30_lekker_lezen.pdf)
- Silverman, D. (2001). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.923>
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. *Psychology in the Schools*, 39(3), 343-344. <https://doi.org/10.1002/pits.10011>
- Stasse, C. (2013). De invloed van leraren op de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Scriptiebank. Geraadpleegd op 3 januari 2023, van [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/062/997/RUG01-002062997\\_2013\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/062/997/RUG01-002062997_2013_0001_AC.pdf)

- Statistiek Vlaanderen. (2022, 20 januari). *Leerlingenkenmerken*. Vlaamse Overheid. Geraadpleegd op 29 december 2022, van <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/leerlingenkenmerken>
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP). (2021). *(Herhalings)leiding project algemene vakken 2021 derde graad BSO*. [https://www.kwalificatiesencurriculum.be/sites/default/files/atoms/files/Factsheet\\_peilingPAV.pdf](https://www.kwalificatiesencurriculum.be/sites/default/files/atoms/files/Factsheet_peilingPAV.pdf)
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (STEP). (2022). *Peiling Nederlands in de eerste graad secundair onderwijs 2022* [Brochure]. Geraadpleegd op 25 januari 2023, van [https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/12/NL\\_SO1AB\\_2022\\_Brochure.pdf](https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/12/NL_SO1AB_2022_Brochure.pdf)
- Stiles, W.B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13(6), 593–618. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(93\)90048-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90048-Q)
- Taalunie. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan\\_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf)
- The reading agent. (2015). *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*. [https://tra-resources.s3.amazonaws.com/uploads/entries/document/2277/The\\_Impact\\_of\\_Reading\\_for\\_Pleasure\\_and\\_Empowerment.pdf](https://tra-resources.s3.amazonaws.com/uploads/entries/document/2277/The_Impact_of_Reading_for_Pleasure_and_Empowerment.pdf)
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=178>
- Universiteit Gent. (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen: Vlaams rapport PISA2018*. Vakgroep Onderwijskunde. <https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaamse-resultaten-PISA-2018.pdf>

- Van Ammel, K. (2018). Begrijpend lezen bij 15-jarige leerlingen: is er een verband met leerling-, leraar-en/of schoolgerelateerde factoren?. In *Tweeëndertigste HSN Conferentie Onderwijs Nederlands*. Academia Press.
- Van Ammel, K. (2021). *Reading with skill and will? Mapping and fostering secondary school students' reading comprehension, strategy use and motivation*. Ghent University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. <https://hdl.handle.net/1854/LU-8721524>
- Van Hove, G., & Claes, L., (2011). *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Pearson Education Limitation.
- Van Lanen, M. (2010). Inductief én deductief analyseren bij kwalitatief onderzoek: het geheel is meer dan de delen. *Kwalon*, 15(1). <https://doi.org/10.5117/2010.015.001.008>
- Van Male, J. (2001). Methoden en technieken in kwalitatief onderzoek. *Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek*, 16(2). <https://doi.org/10.5117/2011.016.002.006>
- van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Vansteelandt, I., & Van Keer, H. (2021). Leraren die leesmotivatie promoten : continue professionalisering als motor voor motiverend leesonderwijs. *School- en klaspraktijk*, 61(1), 32–36.
- Vansteelandt, I., Mol, S. E. & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. *Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01>
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.-K., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: a mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1–27.

- Vlaamse Overheid. (2020). *Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol? Sterke en zwakke punten van de huidige praktijk*. Onderwijsinspectie. Geraadpleegd op 5 mei 2023, van [https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/voi\\_200318-Rapport\\_begrijpend\\_lezen\\_bao.pdf](https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/voi_200318-Rapport_begrijpend_lezen_bao.pdf)
- VLOR. (2019). Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 25 mei 2022, van <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Zuckerman, B., & Khandekar, A. (2010). Reach Out and Read: Evidence based approach to promoting early child development. *Current Opinion in Pediatrics*, 22(4), 539-544. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32833a4673>



## Appendices

### Appendix A. Interviewleidraad

<b>Structuur</b>	<b>Vragen</b>
<i>Kadering</i> + IC	Mezelf kort voorstellen: <ul style="list-style-type: none"><li>- Voornaam, naam, woonplaats, opleiding</li></ul> Korte inhoud masterproef Ondertekenen Informed Consent Toestemming opname gesprek
<i>Midden</i>	<b>Introductie</b> Enkele algemene achtergrondvragen: <ul style="list-style-type: none"><li>- Wat is uw geslacht? (M/V/X)</li><li>- Wat is uw leeftijd?</li><li>- Welke opleiding heeft u gevolgd?</li><li>- Hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs of als leraar?</li><li>- In welke jaren en onderwijsvormen geeft u precies les? (Is dit bijvoorbeeld enkel in het eerste en/of tweede jaar van de B-stroom, of ook in de A-stroom?)</li><li>- Vindt u het een extra uitdaging om aan leerlingen in de B-stroom les te geven? Op welke manier? Hoe uit zich dat?</li><li>- Wordt Nederlands als een apart vak beschouwd op uw school of op welke manier laat u de lessen Nederlands aan bod komen binnen uw vakken?</li></ul> <b>Leesbegrip</b> Hoe schat u, in het algemeen, het leesbegrip van uw leerlingen in? <ul style="list-style-type: none"><li>- Is dit de laatste jaren verslechterd of net verbeterd?</li><li>- Zijn er binnen de klasgroep grote verschillen tussen leerlingen?</li><li>- Hoe gaat u hiermee om?</li></ul> <b>Leesmotivatie</b> In welke mate zijn de leerlingen, volgens u, gemotiveerd om te lezen? <ul style="list-style-type: none"><li>- Is dit de laatste jaren verslechterd of net verbeterd?</li><li>- Zijn er binnen de klasgroep grote verschillen tussen leerlingen?</li><li>- Hoe gaat u hiermee om?</li></ul>

### **Motivatietypes**

Omwille van welke redenen, denkt u, dat uw leerlingen lezen?

*Motivatietypes volgens ZDT (Vansteenkiste et al., 2007)*

- Welk type van motivatie zou u het liefst willen zien bij uw leerlingen? En waarom?
- Komt dit overeen met welke soort motivatie u binnen uw klaspraktijk probeert te stimuleren bij uw leerlingen?
- Op welke manier gebeurt dit precies? Lukt dit altijd even goed? Kan u hier een voorbeeld van geven?

Probeert u ook in te zetten op de autonome/ gecontroleerde leesmotivatie bij uw leerlingen? Hoe doet u dat concreet?

### **Stimuleren van leesmotivatie**

- Welke manieren om de leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren, lijken te werken?
- Wat ervaart u als moeilijk bij het stimuleren van de leesmotivatie?
- Kan u hiervan een voorbeeld geven?
- Wat zou kunnen helpen om deze barrières weg te werken?

### **Stimuleren van leesbegrip**

- Welke manieren om het leesbegrip bij leerlingen te stimuleren, lijken te werken?
- Wat ervaart u als moeilijk bij het stimuleren van leesbegrip?
- Kan u hiervan een voorbeeld geven?
- Wat zou kunnen helpen om deze barrières weg te werken?

### **Ondersteuning**

Op welke manier wordt u ondersteund bij het bevorderen van de leesmotivatie en het leesbegrip van uw leerlingen?

- Hoe ervaart u de ondersteuning die u hierbij krijgt?
- Op welke manier zou u hierbij graag ondersteund worden?
- Welke rol ziet u hiervoor weggelegd voor de pedagogische begeleiders binnen het project Lees Wijs?
- Wat is er binnen uw school precies gebeurd rond professionalisering door de pedagogische begeleiders van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voldeed de ondersteuning binnen het project Lees Wijs aan uw verwachtingen?</li> <li>Wat ging vlot?</li> <li>- Wat blijft er moeilijk?</li> </ul>
<i>Afsluit</i>	<p>Zou u kunnen samenvatten welke kernboodschap u wilt meegeven, wat het stimuleren van leesmotivatie en leesbegrip betreft en waar u zeker wil dat er sterker op ingezet wordt?</p> <p>Zijn er nog andere toevoegingen die u graag wilt doen die nog niet aan bod kwamen tijdens het interview?</p>
<i>Bedanking</i>	<p>Beëindigen opname</p> <p>Bedanking deelname</p>

## Appendix B. Interviewtranscripties

S: Student (als onderzoeker); P: Participant (als leraar)

### Interview 1

**S:** Oké, als dat voor u goed is, ga ik dat gesprek ook opnemen, zodat ik het achteraf nog eens opnieuw kan beluisteren.

**P:** Ja.

**S:** Dan ga ik nu van start gaan met u eigenlijk eerst enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen die zeker anoniem verwerkt gaan worden uiteindelijk. Ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Vrouw.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant].

**S:** En hoeveel jaar bent u echt al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Euh, vanaf 2010.

**S:** En is dat sindsdien ook altijd als leerkracht echt geweest, ja?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké, euh, en welk diploma heeft u?

**P:** Euh, [diploma participant].

- S:** [Diploma participant], oké en aan welke jaren geeft u precies les? Aan welke leerlingen eigenlijk?
- P:** Euh, beroeps en technisch.
- S:** En is dat enkel in de eerste graad of?
- P:** Nee, der.. eerste, tweede en derde jaar.
- S:** En, en, u geeft dan ook aan de beroeps les, aan de B-stroom zegt u, is dat dan een extra uitdaging of hoe gaat u daarmee om eigenlijk?
- P:** Goh, een uitdaging vind ik het niet, alee, ja het is.. het is natuurlijk een moeilijkere doelgroep soms, maar om te zeggen dat het een uitdaging is, dat vind ik het niet.
- S:** Het is iets anders, maar geen echte uitdaging, alee.. in mindere mate?
- P:** Nee, nee.
- S:** En welke vakken geeft u precies?
- P:** Nederlands en Muziek.
- S:** Oké. Dus Nederlands wordt echt als een apart vak gegeven en niet bijvoorbeeld geïntegreerd in PAV?
- P:** Euh, in beroeps wel, ja, maar dat wordt gezien als PAV Nederlands, maar ik volg wel mijn eigen leerplan van Nederlands dus euh, het is niet, dat euh, het gecombineerd is met PAV, maar op school wordt het wel gezien als onderdeel van die PAV.
- S:** Oké. En als ik u dan heel algemeen hoe u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen inschat, wat zou u daar op antwoorden?
- P:** En wat bedoel je eigenlijk met leesbegrip? Of dat ze graag lezen of?
- S:** Nee, dat komt straks aan bod. Leesbegrip is echt zo het begrijpend lezen, hun niveau, hun leesniveau eigenlijk.
- P:** Ja, laag. Laag.
- S:** En heeft u daar een beeld van of dat nog steeds aan het verslechteren is of toch al iets gebeterd is of hoe ziet u dat?
- P:** Goh, denk dat dat een beetje gelijk gebleven is in mijn ogen. Als ik vergelijk met als ik gestart ben als leerkracht tegenover nu, heb ik niet, alee, ook niet aan het begin van mijn carrière geweten van dat ze .. dat ze gemotiveerd waren als het ging over boeken.. nee, dat vind ik nu niet dat.. Ver.. verslecht misschien door de telefoon die er nog bijgekomen is omdat ze veel meer, euh, typen en dergelijke, maar op vlak van lezen vind ik het een beetje hetzelfde.
- S:** Dus eigenlijk als u gestart bent als leerkracht, heeft u een beetje vastgesteld dat dat toch ook al vrij laag was eigenlijk? En dan veronderstel ik ook binnen de klasgroep dat er toch wel grote verschillen zijn qua leesniveau bijvoorbeeld, hoe probeert u daarmee om te gaan als leerkracht met die verschillen?

**P:** Goh, eerst en vooral zelf vragen als het gaat, over lezen wie dat er wil lezen, euh, meestal omdat ze dan zelf ook een beetje zekerder zijn of omdat ze het ook niet zo graag doen zelf lezen. Om deze manier probeer ik het op te lossen, maar als ik merk inderdaad zoals leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, zal ik het wel doen, maar ik zal het niet elke les doen. Omdat het voor hen ook niet altijd zo leuk is als ze het moeten doen, af en toe dan nekeer, maar overdrijven doe ik er niet in.

**S:** Oké. Ik ga u nu dezelfde vraagjes stellen, maar dan voor leesmotivatie dan. Dus heel algemeen, in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen eigenlijk?

**P:** Bijna niet.

**S:** Bijna niet? En opnieuw, is dat ongeveer ook gelijk gebleven of echt nog verslechterd of hoe ziet u dat?

**P:** Goh, gelijk, ja, als het gaat over boeken en dergelijke, is dat altijd al een onderwerp geweest van oh, nee, moeten we een boekbespreking doen, nee, dat is nu niet echt veranderd tegenover vroeger vind ik.

**S:** Oké. En binnen de klasgroep opnieuw veronderstel ik dat de ene leerling toch nog iets liever zelf een boek of een strip zal vastpakken dan de andere, hoe probeert u daarmee om te gaan dat de ene dat toch nog iets liever doet dan de andere leerlingen?

**P:** Goh, da's ne moeilijke, he. In het beroeps lezen ze sowieso al bijna geen boeken of zelfs geen strips, euh, dus om dan te gaan proberen motiveren, vind ik ook een zeer moeilijke. Want dan als ge het al aanhaalt, wordt het ook vaak negatief, alee, bekeken door de leerlingen zelf dus... Ik ga dat niet vaak doen, ook in beroeps moeten ze van mij geen boek lezen omdat dat ten eerste al bijna onhaalbaar is dat ge daar een afgewerkt product gaat van krijgen, euh, wat ik dan wel doe, is zaken in de klas lezen, dus zelf, dat ik het voorlees en dat vinden ze wel leuk, omdat ik er dan een beetje intonatie insteek en zo, dan zijn ze gemotiveerd. En ze gaan zelf ook vaak zeggen van mevrouw, ga je het voorlezen? Dan gaan ze meevolgen, maar als je hen zelf gaat geven, dan nee.

**S:** Dus u denkt eigenlijk, als ik het goed begrijp, dat thuis bij de leerlingen de eerste stap is om ze echt met lezen in contact te laten komen?

**P:** Ja, ja, dat vind ik wel.

**S:** En school moet daar dan op verder bouwen, maar als thuis niet de basis gelegd wordt, is dat bijna onmogelijk denkt u?

**P:** Ja, omdat ze het ook niet gewoon zijn. Als ik dat vergelijk met als ik jong was, wij gingen thuis met de ouders nekeer naar de bibliotheek of zo en bij beroepsleerlingen

wordt dat bijna niet gedaan om bijna niet te zeggen niet. Dus ik vind dat wel een groot verschil, ja, op dat vlak niet.

**S:** En als uw leerlingen dan toch lezen, omwille van welke redenen denkt u dat ze dat eigenlijk doen?

**P:** Omdat misschien het onderwerp van het boekje hen interesseert, bijvoorbeeld over motto's of auto's of die dingen, en ja, ik heb enkel jongens, he, ik heb geen meisjes dus het is daarmee dat ik dat zeg, euh, als het onderwerp hen zal interesseren, eerder zo, maar het is nu niet als ik hen iets voorles en het gaat niet over auto's, maar ik lees toch op een leuke manier, kan het hen ook nog interesseren, het hangt er een beetje vanaf hoe dat je het brengt.

**S:** Ja, maar als ze het echt zelf lezen, is het wel echt het beste dat het bij hun interesses aansluit, anders gaan ze het zeker niet doen?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** Oké, voor de volgende vraag ga ik even mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Welk type zou u eigenlijk het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen? Wat zou u het liefst hebben?

**P:** Goh, ik moet.. ik moest al lachen als ge die tweede en derde voorleest, want bij mij is het maar alleen de eerste kolom [externe regulatie] dat van toepassing is. Goh, schuld, schaamte, dat gaan ze bij mij nooit niet voelen. Dus, euh, om te geraken aan dat vierde kolommetje zal er eerst en vooral in de maatschappij al veel mogen veranderen voor ze weer interesse krijgen in een boek en ik zeg het nog eens, de telefoon is daar de grootste boosdoener in. Alles is te zien via beelden en dergelijke. Misschien, wat dat wel nog iets is dat ze leuk vinden, in mijn boek zit er zo een stuk in, euh, dat er een stripverhaal van FC De Kampioenen met de stemmen gesproken wordt voorgelezen, maar dan wel met de stem van Carmen in en zo en dat vinden ze zeer leuk omdat dat dan ook wel, ze hebben geen beelden dan, maar ze zien het in hun hoofd afspelen en hebben enkel een stem. Dus op dat vlak denk ik wel dat ge toch nog interesse zou kunnen wekken, euh, of via beeldmateriaal, via tekeningskes en zo.

**S:** Dus dat is eigenlijk een manier waarop u toch zo rechts mogelijk [naar intrinsieke motivatie toe] in de kolom probeert te geraken eigenlijk?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** Dus het is heel moeilijk, maar u probeert er wel eigenlijk op in te zetten?

**P:** Ik probeer een beetje te zoeken wat ze leuk vinden, maar ja, ja. Het is zeer beperkt.

**S:** Het is zeer moeilijk, oké.

**P:** Ja.

**S:** Euh, dan zou ik u willen vragen: om die leesmotivatie te stimuleren, heeft u echt al een manier of een methode gevonden dat lijkt te werken? Dat kan ook van andere jaren zijn, maar iets dat u uitgeprobeerd heeft en waarvan u denkt van hier heb ik toch al iets van effect van gezien?

**P:** Nee, want rond boeken heb ik zelf nog niets gedaan. Dat ik effectief een boek meepak naar de klas heb ik nog nooit gedaan. Dus het enige waar ik zelf iets positief rond zie, is dat ik het zelf voorlees, dat ze dat geprikkeld zijn en zelf volgen van begin tot einde. Ja, dat is het enige dat ik nu kan opsommen. Of van dat FC De Kampioenen dat ik gemerkt heb, maar dat stond wel in mijn boek, dat is niet iets wat ik zelf heb gedaan, maar waarvan ik wel gemerkt heb van dat, dat vonden ze wel leuk.

**S:** En dat zelf voorlezen blijft het daar dan bij of moeten ze daar dan nadien vraagjes over oplossen of?

**P:** Ja, ja, ja, ja, want daarachter zeg ik dan wel van er komen van vragen dus zie dat je mee zijt en dat je kan antwoorden en dat lukt altijd, dan kunnen ze wel altijd antwoorden.

**S:** Ah, ja, dus dan zijn ze wel altijd mee in het verhaal?

**P:** Ja, ja.

**S:** En als u dan moet benoemen wat u echt moeilijk vindt aan die leesmotivatie opkrikken bij uw leerlingen, wat vindt u daar precies nog moeilijk aan?

**P:** Om hen te prikkelen om eens een boek te lezen gewoon, dat al. In de tijd als ik in het middelbaar zat, waren wij verplicht om een boek te lezen, maar verplicht. Maar wat het probleem is, in diene tijd kon ge dan ook nog niet op het internet gaan zoeken naar recensies en zeggen van .. dat was allemaal nog niet van toepassing, met als gevolg dat ge daar geen controle over hebt, want als ze dan op het internet inderdaad gaan zoeken, vind ik het een zeer moeilijke om daar een opdracht rond te maken waarbij je zeker honderd procent weet dat ze het hebben gelezen.

**S:** Ja, ja, dus moeilijk om daar echt uit af te leiden dat ze het wel hebben gelezen?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** Oké, en wat zou volgens u kunnen helpen om dat probleem dat u nu aanhaalt, om dat weg te werken, om daar een oplossing voor te vinden?

**P:** Goede vraag, geen idee.

**S:** Daar bent u eigenlijk zelf nog zoekende naar, hoe dat u dat zou kunnen aanpakken?

**P:** Ja, nee, dat weet ik niet.

**S:** Dan gaan we terug efjes over naar het luikje rond leesbegrip opnieuw. Heeft u daar al iets gevonden om dat niveau toch nog ietsjes hoger te krijgen?

**P:** Ja, door ze soms wel eens te laten lezen, ook al is het maar in de klas, maar ze hebben mij dus maar twee uur in de week, dus ja, bij andere vakken wordt er ook niet veel voorgelezen, want hebben ze praktisch bijvoorbeeld en wordt er ook niet ingezet op lezen. Dat zou wel iets positief zijn dat leerkrachten, alee, collega's dat ook gaan doen om hen af en toe eens te laten lezen, maar euh, dat is niet aan mij om .. of te gaan vragen...

**S:** Dus dat gebeurt nu nog niet?

**P:** Nee, dat zou in mijn ogen wel een kleine oplossing zijn en als ze af en toe toch nekeer te laten lezen en te tonen van kijk, ge kunt toch lezen zodat ze daar toch een beetje interesse in krijgen, maar ja, 'k weet het niet.

**S:** Dus proberen eigenlijk met klein stapjes om dat toch te verhogen?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké. En om dat leesbegrip dan te stimuleren, wat vindt u daar echt nog moeilijk bij? Is dat opnieuw een beetje hetzelfde of?

**P:** Om dat weer hip te maken een boek, zo dat principe zo. Dat dat wel leuk kan zijn bepaalde verhalen of dat sommige boeken echt wel interessant kunnen zijn. Euh, om dat bij hen weer op te wekken, dat vind ik een moeilijke.

**S:** En denkt dan dat dat vooral komt omdat ze gsm's hebben en andere middelen en boeken er eigenlijk niet meer toe doen, daar komt het op neer?

**P:** Ja, ja, ja, nee, er zijn leukere dingen, he, in dat opzicht.

**S:** En om dat weer leuk te maken bijvoorbeeld, ziet u daar oplossingen in? Dat bijvoorbeeld de school kan doen of?

**P:** Awel, ik ben nu bezig met [pedagogisch begeleider] die mij u heeft doorverwezen, euh, ben ik bij haar in gesprek geweest om een bibliotheek..., want wij hebben ook geen bibliotheek bijvoorbeeld om daar iets rond te doen en dat er dan een spreker gaat komen van een boek, een auteur of zo, euh, en dat ze achteraf met dat boek dan ook iets moeten doen, dat ze dan die meneer of mevrouw die dat geschreven heeft, nekeer zien in levende lijve en dat ze dat dan weer met beelden, dat het ietsjes concreter wordt dan gewoon weer een boek voor hun neus te leggen en zeggen van kijk, ge moet dat lezen.

**S:** Om hen een beetje te triggeren eigenlijk?

**P:** Ja, ja.

**S:** En dat is nog niet gebeurd, dat staat nog op de planning?

**P:** Nee, nee, dat staat op de planning voor volgend jaar.



**S:** En is dat iets waarin u gelooft dat zou kunnen werken?

**P:** Ja, ja ik denk het wel, allee ik hoop het, ik zal het zo zeggen. Ik hoop het

**S:** Omdat het ook zo weer meer visueler is en informeler?

**P:** Ja, bij beroepsleerlingen is dat ook het enige dat soms werkt: met beelden werken, foto's, dat het iets concreet is dan dat het maar gewoon een boekje is.

**S:** En als ik u dan moet vragen hoe u ondersteund wordt bij het bevorderen van dat leesbegrip en die leesmotivatie? U haalde hier al [pedagogische begeleider] aan, maar zijn er zo nog andere dingen op de school zelfs bijvoorbeeld of?

**P:** Nee, niets.

**S:** Helemaal niets eigenlijk?

**P:** Nee.

**S:** En heeft u een manier in gedachten hoe u bijvoorbeeld zou kunnen ondersteund worden daarbij?

**P:** Awel, kijk nu met [pedagogische begeleider] is al een grote stap dat we gaan doen, dat we gaan proberen een bibliotheek op te richten, dat we gaan proberen nekeer ne schrijver te laten komen, het is ook het doel om met mijn collega dat in de TSO-richting staat voor Nederlands, want ik heb alleen maar beroep in het eerste en tweede, dat we zo ook wat gaan samenwerken dat ik er niet alleen voor sta ook, want momenteel ben ik het eigenlijk alleen die er euh, achter dat project zit. Om zo elkaar dan ook een beetje te triggeren om zo dat lezen, ja, wat meer in ons schoolbeeld te krijgen, he. Op die manier.

**S:** Maar dat is totaal nog niet het geval eigenlijk vandaag?

**P:** Nee, ik moet wel zeggen: bi haar, bij mijn collega in TSO is dat wel een boekbespreking dat ze moeten doen, maar ja dat zijn TSO-leerlingen die doen dat nog, maar bij beroepsleerlingen in dat niet zo evident.

**S:** En u probeert dan, allee, u gaat in de toekomst een beetje proberen om dat wat meer op elkaar af te stemmen eigenlijk?

**P:** Eigenlijk vanaf dat we dan diene auteur hebben laten komen, zou ik dat dan willen verder uitbouwen omdat ze daar dan nekeer nen start hebben gekregen met iets leuk en zo verder dan gaan dat ze dat misschien wel interessant vinden.

**S:** Dus u denkt wel zo projecten en ondersteuning dat dat op lange termijn wel echt effecten zou kunnen hebben bij leerlingen?

**P:** Ja, ik denk het en ik hoop het, vooral dat zo.

**S:** Dus het is belangrijk voor u wel dat er eerst goed over nagedacht wordt.

**P:** Ja, ja, erover nadenken eerst met [pedagogische begeleider] en er met mijn andere collega over samenzitten om nekeer te zien hoe zij, euh, daarover denkt en dan

inderdaad nekeer die stappen ondernemen zodat ze nekeer met boeken worden geconfronteerd, letterlijk.

**S:** Oké. En dan het Lees Wijs project specifiek, voldeed dat eigenlijk een beetje aan uw verwachtingen? Vond u dat goed, wat vond u daar minder goed aan?

**P:** Euh, ik heb in het begin zo een vragenlijst, allee zo een papier moeten meegeven dat de ouders daarmee akkoord gaat, dat was al een hele cirque om die papieren terug te krijgen. Ik heb daar wekenlang.. dat is beroeps, he, ge kunt daar niet op rekenen om... ouders ook, thuis zijn daar niet mee bezig.. ze zitten daar niet achter ook, dus daar was bij mij al mijn eerste grote valkuil van ja, die ouders dan motiveren, euh, en dan zijn we niet in dat leesproject, allee, hebben we er niets meer rond gedaan omdat de papiertjes dan niet in orde waren dus dat is het nu het doel om dat volgend jaar na die auteur eigenlijk weer in gang te steken, ja.

**S:** Dus eigenlijk een beetje verschuiven naar volgend jaar?

**P:** Ja.

**S:** Maar u denkt wel, het Lees Wijs project, dat dat wel iets goed kan zijn als iedereen meewerkt natuurlijk?

**P:** Ja, ja voila, ja.

**S:** Oké. En wat blijft er voor u dan eigenlijk moeilijk in die ondersteuning? Is dat omdat u er dan nu vooral een tekort aan heeft, of?

**P:** Vanuit school dan of?

**S:** Ja, vanuit school.

**P:** Ja, maar ook een beetje het beeld dat er zo is rond het lezen, dat dat zo nu niet meer veel wordt gedaan, dat versterkt natuurlijk ook wel het feit dat de school er minder in zal investeren of er minder tijd zal willen insteken omdat er ook niet meer veel over gepraat wordt, er wordt er ook niet meer veel rond gedaan. Ook wij hebben het jongenspubliek, ik ben ook overtuigd dat als ge meer meisjes hebt, dat ge er ook wel meer rond kunt doen dan als het alleen de jongens zal, euh, ja, ik vind dat ne moeilijke.

**S:** Dus u heeft soms wel het gevoel van school doet er niet zo heel veel rond, maar ik ben wel diegene die het moet verwezenlijken eigenlijk?

**P:** Ja, ik ben ik het eigenlijk wel. Natuurlijk, ik heb er met de directeur wel al over gesproken. Ik heb gezegd van ik wil er mij wel achter zetten, euh, omdat ik er ook nu twee uren voor vrijgekregen heb. Allee, dat was eigenlijk niet de bedoeling dat dat rond dat lezen ging geweest zijn, maar ik moest eigenlijk mijn collega's begeleiden met toetsen, maar ik zat dan met dat Lees project in mijn hoofd omdat wij daar dan eigenlijk niets rond hadden gedaan en ik ben dan zelf naar de directeur gestapt van als wij nu nekeer rond dat bibliotheekgegeven nekeer iets doen in plaats van dat ik mijn

leerkrachten ondersteun voor toetsen en zo is het dan eigenlijk in gang geschoten doordat ik er een beetje over nagedacht had, ja.

**S:** Dus u denkt eigenlijk wel als daar de komende jaren echt nog op sterk op ingezet wordt en dat meer uitgebouwd wordt, dat dat wel echt effecten kan hebben?

**P:** Ja, ja, en dan denk ik ook wel dat de leerlingen die bijvoorbeeld onder de middag niet graag op de speelplaats zitten, want zo hebt ge er die hun liever zo een beetje afzijdig houden, dat ze misschien naar de bibliotheek zouden gaan, misschien een strip lezen of misschien nekeer nen boek zouden pakken. Dat zijn dingen waar ik op hoop dat dat dan..dat dat dan het gevolg ervan zal zijn.

**S:** Dat dat meer en meer, ja.. Misschien minder op hun gsm omdat er andere opties zijn op school?

**P:** Ja, ja.

**S:** Ja, als laatste zou ik u nog willen vragen om kort de kernboodschap eens samen te vatten die u vandaag wil meegeven eigenlijk, dus wat er moeilijk gaat of al vlot gaat rond het stimuleren van dat leesbegrip en die leesmotivatie?

**P:** Euh, wat dat er positief is, is wat ik zei van het zelf voorlezen als leerkrachten, dat ze zo wel geprikkeld zijn omdat je er zo een beetje uw stem kan insteken. Euh, het negatieve is dat er zo in de maatschappij een boek minder, in mijn ogen, minder wordt gelezen, dat er minder rond wordt gedaan, als ik vergelijk met mijn, euh, alee met mijn studies in de tijd. Euh, dat het misschien in het beroeps een beetje afzijdig wordt gehouden boeken lezen omdat ze ook, ja, er geen interesse in hebben en dat te weinig wordt gestimuleerd. Dat vind ik ook, dat het beroeps een beetje achteruitgestoken wordt, met het gevolg dat ze dan ook niet geïnteresseerd zijn, want, ja, dat is een beetje een vicieuze cirkel.

**S:** Ja, ja, tuurlijk.

**P:** Ja, dat zijn vooral mijn twee dingen die ik zou eruit halen voor vandaag.

**S:** En denkt u dan bijvoorbeeld komende jaren als de digitalisering nog sterker wordt en boeken ook meer en meer verdwijnen en er wordt binnen een school niet op ingezet, dat dat maar gaat blijven achteruitgaan, dat denkt u?

**P:** Ja, ik ben zeer sterk tegen het feit dat ze leerlingen, euh, nu met laptops in de klas willen laten werken, bordbooks volgen die dan alles typen.. het schrijven valt dan ook al weg, hoofdletters gebruiken, alee, een leesteken schrijven dat wordt dan allemaal niet meer gedaan, tegenover dat ze het wel allemaal moeten kunnen als ze moeten solliciteren... Dus ik ben daar zeer zeer sterk tegen, maar of ik dat zou kunnen tegenhouden, dat betwijfel ik, maar ik ben daar niet voor, nee.

**S:** Ja, oké. Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Nee, ik denk het niet, nee.

**S:** Oké, dan zijn we klaar. Dan zijn we aan het einde gekomen van het gesprek en dan wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen en kan ik nu verder met mijn masterproef.

## Interview 2

**S:** Dan ga ik nu beginnen met u enkele, euh, algemene achtergrondvraagjes eerst te stellen. Dus, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht.

**P:** Ik ben een vrouw.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** Ik ben [leeftijd participant].

**S:** En hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Vijf, nee, wacht.. Zes.. Wacht, hoor, vier, vijf jaar...

**S:** En is dat al vijf jaar echt als leraar ook geweest?

**P:** Ja, alle vijf in het onderwijs.

**S:** Ah, ja, oké. En welk diploma heeft u?

**P:** Euh, ik heb [diploma participant].

**S:** Ah, ja, oké. En in welke jaren geeft u precies les, aan welke leerlingen?

**P:** Euh, in de eerste graad en in de tweede graad, allemaal in de B-stroom leerlingen.

**S:** Geeft u dan Nederlands of welk vak geeft u precies?

**P:** Nee, ik geef geen Nederlands, euh, ik geef PAV en daar zit Nederlands in verwerkt. Vroeger hadden onze leerlingen in 2B en 3 dus B-stroom, hadden die nog twee uur apart Nederlands, maar de provincie heeft ervoor gekozen om dat te integreren in het vak PAV.

**S:** Ah, ja, oké, en vindt u dat eigenlijk een extra uitdaging om aan die leerlingen in de B-stroom les te geven of hoe uit zich dat?

**P:** Absoluut, absoluut, omdat, euh, Project Algemene Vakken houdt in dat ge wat kennis hebt van alle vakken, maar ik vind theoretisch Nederlands geven, is echt nog wel iets anders. Ik vind, PAV is er echt op gericht om praktische dingen aan te leren, dus als ze een woord niet herkennen, gaan ze dat opzoeken. Als ze een zinnetje niet kennen of de betekenis ervan moeten afleiden, kunnen we dat allemaal opzoeken. Maar hen uitleggen van een gezegde is, wat een naamwoordelijk gezegde is, ja, daar hangt heel wat andere onderbouwde theorie aan en dat is iets dat ik ook in mijn opleiding niet gezien heb, dus ik moet zelf eigenlijk ook veel gaan studeren om dat over te brengen.

Terwijl een leerkracht Nederlands, waar we gelukkig wel op kunnen steunen, voor hem of haar is dat wel een pak gemakkelijker.

**S:** Dat het voor u ook een beetje zoeken is? Ja, oké. Euh, dan zou ik u willen vragen, eerst heel algemeen, het leesbegrip van uw leerlingen, hoe dat u dat eigenlijk inschat?

**P:** Euh, eerder zwak. De leerlingen lezen sowieso niet. Ik denk als wij over tien jaar terug spraken dan kregen wij voor Kerst of voor een andere gelegenheid nog wel eens een boek of een strip, de Harry Potters films, heel interessant destijds, de leerlingen zitten op hun smartphone. Euh, waar heel veel afkortingen gebruikt worden, heel veel onvolledige woorden dus als ik.. Ik denk dat er in mijn klassen nu misschien drie of vier leerlingen net niet of net wel op niveau zitten, dus dat's heel zwak, he.

**S:** Ah, ja, amai. En heeft u daar dan zicht op of dat de laatste jaren nog verslechterd zou zijn of al ietsjes verbeterd of hoe denkt u daarover?

**P:** Het gaat er eigenlijk de laatste jaren op achteruit omdat ze nu.. We merken al een heel groot verschil in niveau Nederlands vorig jaar of dit jaar. Omdat die dus geen twee uur apart Nederlands meer krijgen. Daarvoor kregen die dus twee uur apart Nederlands en binnen mijn vak, en mijn vak is acht lessen, kregen die ook nog eens heel praktisch gericht Nederlands. Tegenover nu zit die twee uur mee in PAV, maar ik denk dat het.. het is heel moeilijk om echt twee uur enkel en alleen theorie te geven omdat we van de overheid uit ook krijgen van het moet zo praktisch mogelijk.. maar dat hebt ge wel nodig om het dan op te zetten in uw praktijk, dus we zitten een beetje in een cirkel. We zijn nog enorm zoekende vind ikzelf.

**S:** Dus u zei het eigenlijk wel beter vinden als Nederlands zelf ook nog als een apart vak zou bestaan?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** Oké. Euh, en dan veronderstel ik ook binnen één klas, dat er daar ook grote verschillen zijn in het leesbegrip, hoe probeert u daarmee om te gaan als leerkracht?

**P:** Euh, we hebben... Door corona hebben we een uurtje, een extra studieuur gekregen waardoor er een extra collega komt begeleiden in de klas en we hebben ook een taalcoach op school die om de twee weken twee uur in de klas komt ondersteunen. Dus tijdens de momenten dat ik die extra leerkrachten in de klas heb, probeer ik in te zetten op taal omdat dat alleen niet te doen is. Euh, normaal gezien, die doen in het begin een taalscreening en die krijgen per leerling een mapje toegewezen met teksten...

**S:** Op hun niveau?

**P:** Op hun niveau, maar ik denk dat er in mijn klas misschien twee leerlingen dezelfde tekst hebben en voor de rest zijn het allemaal andere. Dat krijgt ge niet begeleid..

begeleid als ge alleen zijt, zelfs ook niet als ge met twee zijt, dus wat wij zelfs heel vaak dus is we nemen een tekst dat voor de meeste leerlingen ofwel net wat te moeilijk is ofwel net onder hun niveau en we delen de klas op in twee. Omdat dat anders.. leren die daar helemaal niets uit, dan zijn die gewoon maar zelfstandig aan het lezen en het invullen.. dat werkt niet zo goed, he.

**S:** Dus het is eigenlijk praktisch niet haalbaar om echt op elk niveau van de leerlingen individueel te werken omdat er zoveel verschil op zit?

**P:** Nee, ja, klopt.

**S:** Oké, dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar voor leesmotivatie specifiek.

**P:** Oké.

**S:** Dus in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen?

**P:** Goh, ik denk.. Ik vind niet.

**S:** Ja, niet? Dat heb ik nog al gehoord.

**P:** Ja, ik vind dat heel cru dat ik dat moet zeggen 'niet', maar zelfs als ze een opdracht krijgen en ze moeten een vraag lezen, die steken meteen hun hand op en vragen meteen van mevrouw wat moet ik doen? Terwijl ze de vraag nog niet gelezen hebben. Dus mijn aanpak is eigenlijk een beetje zoals in de lagere school, dus mannen, neem allemaal een fluostift en we lezen de vraag. En dan markeren we de belangrijkste trefwoorden in de vraag en dan pas kunnen die eraan verder werken.

**S:** Dus het is eigenlijk zelfs niet gewoon een boek dat ze niet willen lezen, maar zelfs een opgave is te veel gevraagd eigenlijk?

**P:** [De participant schudt het hoofd].

**S:** Ah, ja, amai.

**P:** Het begint al bij de opgave dus laat staan, we hebben hier nu inderdaad het project Lees Wijs, die moesten via de bibliotheek een boek krijgen.. Wij krijgen hier zo ne 'kloefer' binnen van 300 bladzijdes, daar heb ik eens heel hard mee gelachen, he. Ge krijgt die al geen klein A4'tje gelezen, laat staan een boek van 300 pagina's moeten lezen, in een boek dat ze niet zelf gekozen hebben. Ja, ramp, ramp.

**S:** En denkt u...

**P:** Wat nu wel helpt, is een luisterboek, luisteren..

**S:** Ja, ja, dat wordt wel gedaan dan?

**P:** Ja, maar ja, dan zijn ze niet aan het lezen, maar luisteren ze wel, en ge wilt ze aan taal zetten dus ja, het is een beetje wikken en wegen, he.

**S:** Dus het is eigenlijk een beetje een noodoplossing dat luisterboek eigenlijk omdat het anders, ja, niets opbrengt?

**P:** Ja.

**S:** En denkt u dan opnieuw dat dat de laatste jaren nog verslechterd is die leesmotivatie?  
Ja?

**P:** Ja, vooral als ik.. als ik eraan denk als ik 17 was, allee 15, 16, 17, en ik had eens niks te doen, dan kocht ik vroeger de Joepie, dat gaat gij misschien ook nog kennen.

**S:** Ja, ik ook.

**P:** Ja, voila. En dan zo rap naar die vieze vragen.. En ik las dan de Joepie en mijn mama las dan de Flair en de Libelle en als ik dan op de wc zat of in de zetel en ik had is niets te doen, dan deed ik dat. Als leerlingen nu niets te doen hebben, dan grijpen die direct naar hun smartphone. Dus dat zijn zo van die kleine dingen, waar ik vroeger aan denk, van toen was dat voor mij een moment om te lezen, dat werd niet gedaan. Als er nu een klas, als ze klaar zijn met hun opdrachten en met hun extra opdrachten en met verbeteren.. Vroeger was dat.. mijn leerkracht zei dan van lees in uwe boek, pak vanachter een strip. Nu is dat mevrouw, een strip pakken, mag ik niet gewoon op mijn gsm zitten? Dus ja, zelfs de voeling met iets willen lezen is volledig les. Als ge de leerlingen bevraagt: die kennen geen tijdschriften, die kennen wel een aantal gazetten omdat dat dan op hun smartphone terecht komt, maar minimaal, minimaal.

**S:** Dus dat is dan eigenlijk omdat de tijd een beetje veranderd is en de gsm echt de opkomst gemaakt heeft en?

**P:** Ze zitten echt in dat mediagebruik, mediatijdperk.. En ik merk gewoon, niets is meer leuk als het niet vasthangt aan de smartphone of iets met hun gsm doen, want als ge iets vraagt over een serie... Als ge eens vraagt wat ge kunt kijken, dan geven ze een lijst van dertig series die allemaal de moeite zijn met een uitgebreide samenvatting.

**S:** Dat weten ze, ja?

**P:** Dat gaat wel, maar een artikel lezen of een boek lezen, of als ge vraagt van mannen, als jullie jong waren.. Ik las vroeger zo de strip Clair, aan de Flair zat zo een stripje vanachter of de Suskes en Wiskes.

**S:** Ja, dat kan. En ik veronderstel dan binnen de klasgroep, dat de ene leerling toch iets liever nog leest of iets meer moeite doet dan de andere, hoe probeert u daarmee om te gaan met die verschillen?

**P:** Euh, ik heb er hier inderdaad twee die wel lezen en dat is wel heel leuk. Daar kan ik veel dieper mee in gesprek gaan, want die geven mij af en toe een boekentip en ik geef hun af en toe een boekentip.

**S:** Ja, dat is wel leuk natuurlijk.

**P:** Wij hebben ook overlaats een leerkracht gehad die een boek geschreven heeft. Ik heb die gelezen en aan de leerlingen waarvan ik weet dat ze regelmatig lezen gevraagd van ik heb hem gekocht, wilt ge hem graag lezen? Dus die ligt hier dan in

de klas en diegene die klaar zijn, omdat het dan ook een collega is waar ze les van krijgen, dat stimuleert wel. En vooral ook: waargebeurd. Niet te veel, ja, het moet echt, ja, als het zo een soort een bibliografie is om een levensverhaal, ja, dat triggert wel bij de derdejaars, maar als er te veel fictie in zit, dan haken ze snel af.

**S:** Dus u probeert dan wel, de boeken die ze moeten lezen, een beetje af te stemmen op wat dat ge merkt dat ze echt leuk vinden?

**P:** Ja, maar ja, boeken moeten lezen, ze moeten hier geen boeken lezen. Vroeger kregen we projecten als ge moet voor Nederlands drie boeken lezen, een samenvatting en voor ene boek een spreekopdracht doen, dat krijgen wij hier niet rond. Ik heb vanaf dat ik hier werk, heb ik hier jaaropdrachten gegeven, er heeft nog iemand.. een of twee leerlingen die dienen dat in en de rest niet. Dus, ja, dat is problematisch, daarmee dat dat ook heel raar dat ze ervoor gekozen hebben om het Nederlands, want dat is niet alleen het lezen he, dat is ook het schrijven, als ze zinnen nog altijd niet met een hoofdletter schrijven en dat eindigt niet met een punt, terwijl da ge dat leert in het leerjaar, he. Zelfs dat is niet geautomatiseerd.

**S:** Daarmee dat het inderdaad raar dat ze dat Nederlands als geen apart vak mee..., nee, dat versta je niet natuurlijk, ja.

**P:** Ik hoop dat dat een maatregel is dat ze over twee, drie jaar gaan terugtrekken, ik hoop dat echt. Want als leerkracht PAV krijgt ge dat eigenlijk, we kunnen dat niet aanbieden zoals de leerlingen dat nodig hebben. Of we kunnen dat wel, maar ge hebt al uw andere eindtermen nog.

**S:** Ja, ja, tuurlijk, dat speelt ook nog mee.

**P:** Nu, ja, het is een beetje een vicieuze cirkel.

**S:** Oké, dan zou ik willen vragen van de meeste leerlingen lezen eigenlijk niet of doen het totaal niet graag, maar leerlingen die dan wel lezen, omwille van welke redenen denkt u dat ze dat doen?

**P:** Puur interesse. Dat zijn leerlingen die gewoon heel geïnteresseerd zijn en zo, euh, niet wereldvreemd willen zijn. Die willen vanalles een beetje proeven, terwijl sommige leerlingen hun gedachten in hun eigen straat geraakt en niet verder. Ik hoop dat ge wat...

**S:** Ja, ja, ik snap wat ge bedoelt.

**P:** Ja, wat weet wat ik bedoel, want ik krijg dat niet mooier uitgelegd, alleen maar lelijker en dat doe ik niet graag. Dus dat is gewoon, ja, en ik denk ook wel een stukje wat ze meekrijgen van thuis. Want als ik bijvoorbeeld met een meisje uit mijn klas praat, die mama leest ook heel veel. Dus dat is een gemeenschappelijke interesse, die krijgt dat een stukje mee van thuis, terwijl er heel veel andere leerlingen in mijn klas zitten



waarvan de ouders laaggeschoold zijn, dus dan een boek lezen, dat is al moeilijk. Heel veel leerstoornissen, nen boek lezen als ge dyslexie hebt..

**S:** Dat blijft lastig?

**P:** Ja, dus ik denk ook gewoon dat het heel fel met doelgroep te maken heeft. Als ge dit gesprek zou voeren met een leerkracht uit het ASO, krijgt ge andere antwoorden dan dat ge nu van mij krijgt uit de B-stroom.

**S:** En denkt u dat dat dan ook is omdat er in de B-stroom zoveel diversiteit is qua, qua dyslexie en sommige dat geen Nederlands praten misschien thuis of?

**P:** Sowieso, daar ben ik heel zeker van. Want ik heb ook een meisje dat Turks is en die zal wel een Turkse boek lezen, maar geen Nederlandse.

**S:** Ja, ja, tuurlijk.

**P:** Dus dan is het de discussie in mijn hoofd: oké, ze leest wel, niet in het Nederlands, maar ze leest wel. Oké, dan mag ze lezen in het Turks. Want ja, ge wilt gewoon dat ze meer lezen. Maar sowieso de leerstoornissen hebben er invloed op, de taal heeft er veel invloed op en dan zoals ik zei, hun interesse, he. Hoeveel interesse hebben ze in de wereld? Hoe hard kunnen ze zich empathisch opstellen naar iemand anders?

**S:** En anderen hebben dat dan.. Alee, sommigen hebben dat dan veel en anderen totaal niet eigenlijk?

**P:** Eigenlijk heeft de meerderheid het totaal niet. Ik denk.. mijn klas bestaat uit veertien leerlingen en ik denk dat ik kan zeggen dat er twee graag lezen van de veertien.

**S:** Ja, dan is het al problematisch natuurlijk.

**P:** Ja, alee, dat is iets meer dan 1/10<sup>de</sup>, dat is heel problematisch.

**S:** Oké. Voor de volgende vraag, ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Welk type van de vier zou u eigenlijk het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen?

**P:** Euh, de derde [geïdentificeerde regulatie].

**S:** De derde, ja, omdat ze het zinvol vinden?

**P:** Ja.

**S:** En is dat dan ook het type dat u probeert te stimuleren in te klas?

**P:** Ja.

**S:** Ja, daar probeert u echt op in te zetten?

**P:** Ja, ja, enorm. Er is overlaats.. de bibliotheek is hier op school geopend en er is een schrijver komen vertellen. En ik had dan ook een stukje, euh, kort samengezet omdat ge dan over de boeken kon vertellen waar het idee vandaan komt. En ik merkte wel

bij de leerlingen... daar kreeg ge ze wat warm van. Dat was bijvoorbeeld een Belgische schrijver en die had dan samengewerkt met, we hebben hier heel veel Marokkaanse leerlingen op onze school, met een Marokkaans meisje dat gesneden is in haar nek, daar hebben ze direct meer voeling mee. Dat willen ze direct weten, want dat is heel persoonlijk.

**S:** Ah, ja, ja, dus u probeert ze wel echt te triggeren met zo'n dingen om hun interesse te wekken?

Ja, ja, zo dicht mogelijk bij hun eigen leefwereld. Euh, ze zijn ook heel fan van muziek,

**P:** dus er zijn sommigen, bijvoorbeeld van Netsky, he, dat is hier, euh, nen DJ die hier onder de jongens wel bekend is, sommige meisjes ook, als ge daar iets van laat lezen, dan triggert dat ook, want ze weten wie dat is. Tegenover als ge moet beginnen met een artikel waar ze niets van weten..

**S:** Dan zijn ze totaal niet geïnteresseerd?

**P:** Dan is het heel veel desinteresse, ja. Dus ik probeer dat echt heel persoonlijk te benaderen om die interesse wat aan te werken. Plezier, dat zou ik natuurlijk het liefst willen, dat is die laatste, die intrinsieke, maar, dat is nen stap te ver.

**S:** Da's te moeilijk eigenlijk?

**P:** Ja, tegenover dat meisje uit mijn klas dat wel graag leest, daar geraak ik daar wel bij, want dat doen we nu al: boeken uitwisselen, ideetjes uitwisselen...

**S:** Dus dat hangt eigenlijk ook sterk af van leerling tot leerling in welke categorie ze zich bevinden?

**P:** Inderdaad, want ik denk dat eigenlijk de meeste zich in de laatste, in de ext.. externe regulatie zich bevinden. Inderdaad, sommigen in die tweede, want anders gaan ze zich schuldig voelen omdat ze heel veel empathie hebben voor mij. Dus dat hangt er ook vanaf, heb je een goede band met uw leerlingen, dan krijg je er heel veel van gedaan, waardoor je dan in die tweede categorie kan gaan kijken en dan doen ze dat niet voor zichzelf, maar dan doen ze dat voor mij omdat ze mij niet teleur willen stellen.

**S:** Dus ze doen het eigenlijk wel omdat ze zich anders schuldig zouden voelen?

**P:** Ja, enorm.

**S:** Maar op die manier wordt het ook wel gedaan natuurlijk, he, dus beter dan niet.

**P:** Kleine stapjes vooruit.

**S:** En als u dan zegt van voeling hebben met hun leefwereld om op basis daarvan teksten te selecteren, dan merkt u wel dat dat een beetje lukt? Alee, het blijft moeilijk, maar het lukt wel echt?

**P:** Het blijft moeilijk, want, euh, ge komt er dan ook achter hoe geïnteresseerd dat ze zijn in dat onderwerp. Het kan zijn dat daar een aantal lessen serieus over gebabbeld

wordt, ge komt dan af met iets en dat ge merkt dat dat eigenlijk al serieus gezakt is die interesse, ja, dan is den trein voorbij en dan hebt ge hem gemist. Dus ge moet als leerkracht, ja, echt heel gericht bezig zijn met die vragen van hen. Ik doe dat ook heel regelmatig door gewoon eens te brainstormen op bord met wat ze nu bezig zijn. Dus nu, Johny Depp.. Johny Depp, daar ga ik waarschijnlijk donderdag rond werken omdat dat super hot is voor onze leerlingen, daar gaan ze sowieso een artikel rond willen lezen.

**S:** Dus u bevraagt eigenlijk een beetje bij hen van waar zijn jullie nu mee bezig en daar stemt u eigenlijk de teksten bijvoorbeeld een beetje op af?

**P:** Ja, en zelfs los van de thema, want ik ben nu bijvoorbeeld bezig met thema voeding. Als het om lezen gaat, laat ik alle touwtjes los. Dan is het echt.. op dat moment waar de leerlingen hun interesses liggen, ik link dat zelfs niet meer aan een thema. Want als ik die een tekst moet laten lezen over calorieën, dan zijn we nog verder van huis, ja.

**S:** Oké. En als u dan nekeer moet opsommen wat dat lijkt te werken om die leesmotivatie te stimuleren, heeft u daar nog zo middeltjes voor of wat dat voor u echt werkt als leerkracht los van die interesses?

**P:** Ja, de inleiding heel warm maken, dus, euh, we hebben een stukje gehad over suikers en dan had ik de leerlingen, alee, de meeste zijn Marokkaans en drinken graag theetje, euh, en dan had ik muntthee gezet en dan had ik gewone suiker en bruine suiker en dan stonden hier vanvoor drie kannen en mochten ze met hun bekertje.. had ik drie bekertjes voorzien en mochten ze proeven. Dat heeft heel veel interesse gewakkerd, want 1) Ze mogen iets proeven, dat geven is altijd een groot succes, terwijl dat maar gewoon een theetje is waardoor.. Ik heb die toen heel warm gemaakt voor dat onderwerp en dat was gezellig, lezen en een theetje drinken, want naderhand mochten ze dan het theetje dat ze het lekkerste vonden opdrinken, waardoor dat dat, euh. Ik merk dat dat.. hoe beter en korter uw inleiding is, hoe warmer ze tijdens dat moment krijgt, hoe, ja, hoe bruisender dat is voor de rest van het lesgebeuren, maar dat is niet altijd gemakkelijk, want, ja, ge verliest daar soms ook veel tijd mee, want in mijn planning is dat dan vijftien minuten eer dat iedereen een theetje komt halen, ze ruiken daar dan eens aan..

**S:** Maar eigenlijk zijt ge veel langer bezig, ja?

**P:** We proeven eens een beetje, wat proeft ge? Daar zijn we dan toch altijd langer mee bezig als ik initieel had voorbereid. Kan dat dan kwaad? Nee, want dat was een succesles, ze hebben dat artikel allemaal gelezen, ze hebben al die vaktaalwoorden begrepen, dat is dan hetgeen wat ge wilt, he.

**S:** Ja, ja, dat is dan het belangrijk dat ge wilt bereiken eigenlijk?

**P:** Want die linken dan ook 'ah, ja, dat vaktaalwoord dat hoorde bij die suiker en dat vond ik heel lekker' waardoor die dat aan elkaar gaan linken en dat blijft dan op een of andere manier veel beter hangen doordat ze het direct linken aan de gebeurtenis van in de klas.

**S:** Ja, en zonder die theetjes kunnen ze dan misschien ook moeilijker blijven.. blijft het allemaal veel te abstract voor hun natuurlijk?

**P:** Ja, want wat is een zoetje? Wat is bastaardsuiker? Wat is kristalsuiker? Suikerklontjes, ge hebt hier veel verschillende groottes, ook laten zien dus ja, ge moet ze daar echt, ja, voor warm maken dus dat is iets dat nu, ook mede door Lees Wijs, want wij krijgen die workshops dan en dat doet u daarover wel nadenken en dat werkt wel, maar het vraagt wel..

**S:** Tijd en zo?

**P:** .. Absurd veel voorbereiding en opruimen en zo en de leerlingen zijn ook lui, dus.. Maar ze hebben gelezen, dus het is goed.

**S:** Ja, da's het belangrijkste. En als u moet omschrijven wat u moeilijk ervaart bij het stimuleren van die leesmotivatie, wat blijft er voor u dan echt moeilijk daarbij?

**P:** Euh, als ze gedemotiveerd beginnen.

**S:** Ja, als het van in het begin al geen avance is eigenlijk?

**P:** Dan is dat heel moeilijk om dat recht te trekken en dan is het eigenlijk.. dan weet ge al op voorhand dat ge ze niet meekrijgt en dan is alles verloren. Dan heb ik eigenlijk al zin om op te geven, want ik zeg het, ge zet dat dan wel door, maar dat heeft eigenlijk nul succeservaring, want dan voelt dat, zoals in uw mooie kader, als excentrieke, waardoor dat dat geen goesting, geen plezier, niet leuk, druk, ze krijgen.. ze voelen daar druk van en dan bereikt ge daar eigenlijk niets mee.

**S:** En is er iets dat dat zou kunnen veranderen om dat weg te werken of hangt dat volledig van de leerlingen af?

**P:** Ik heb bijvoorbeeld al eens geprobeerd om dat aan te kondigen. Bijvoorbeeld op maandag van mannen, vrijdag gaan we lezen als ge interessante onderwerpen hebt, doorsturen, he, dus op die manier, maar ja, ik heb die donderdag ook en dan begonnen die donderdag al te zagen omdat we vrijdag gaan lezen, dus dat hielp niet. Dat doen ik niet meer. En nu probeer ik dat niet meer in te plannen, maar te kijken van het gemoed dat ze hebben, dus kom ik maandag aan en stond dat de planning, maar zie ik van ai, ai, ai, het gaat hier niets worden, dan doe ik het niet. Tegenover vandaag kwam ik bijvoorbeeld aan in de les en merkte ik, met gisteren Suikerfeest, iedereen was nog mee, ik ging eigenlijk lezen, maar ik heb het niet gedaan.

**S:** Ah, ja, ja, dus u speelt daar wel echt op in om die leerlingen zo gemotiveerd mogelijk te krijgen?

**P:** Ja, als iedereen al happy binnenkomt, dan weet ik dat ik al meer kans heb op succes en dan met een heel goede opwarming en inleiding, dan heeft het de meest kans op slagen. Tegenover als die hier binnenkomen en ge merkt al dat de sfeer niet heel goed is, dan begin je daar niet mee aan. Dan trek ik daar gewoon een streep door, want ik word daar zelf ongelukkig van.

**S:** Ja, dat kan ik mij wel voorstellen.

**P:** Ja.

**S:** Oké, dan gaan we nu terug over naar het luikje rond leesbegrip opnieuw. Dus heeft u daar al manieren ondervonden die voor u werken om dat leesbegrip te stimuleren bij de leerlingen om dat toch iets naar omhoog te krijgen?

**P:** Euh. Ja, om hun niveau naar boven te krijgen?

**S:** Ja.

**P:** Euh, ja, dat klinkt een beetje cru misschien, he, maar ge hebt die tijdlijn van Lees Wijs met die verschillende kleurniveaus, als ge die op bord hangt en ge deelt de leerlingen, heel belangrijk, niet mee wat slecht en goed is, maar ze kunnen zelf hun pijltje ergens.. he, hun eigen pionnetje steeds naar voor zetten, dat stimuleert, want dan zien ze dat ze bijvoorbeeld bij geel zijn en ze moeten naar, ik zeg maar iets, groen, maar omdat ze de rest van de klas zien doorspringen, dat zorgt voor rivaliteit omdat ze dan op een bepaalde manier gemotiveerd geraken. Maar ik vind dat heel moeilijk, in een twee gaat dat al beter omdat die leerlingen zich al minder vragen stellen, maar in een drie weten die echt wel dat aan het begin van een tijdlijn niet zo goed is, aan het einde van een tijdlijn wel goed is, waardoor dat moeilijk wordt en dan krijgt ge die onzekerheid, he, van mevrouw ik zit nog maar hier en ik moet eigenlijk naar daar.

**S:** Dus dat kan eigenlijk wel werken, maar het hangt ook natuurlijk weer af van de leerlingen en van de doelgroep en ja?

**P:** Ja, dus dat kan wel werken. In een drie doe ik dat eigenlijk vooral individueel. Dus die krijgen allemaal een individueel tijdlintje van mij en is het aan hun om te kiezen of ze dat willen meedelen met de rest of niet, maar dat moet absoluut niet, euh, dus dat doet het wel. Euh, met wat krijg ik die nog gemotiveerd? Goh, vooral door die gerust te stellen eigenlijk, dat is precies of ge doet niets he, maar eigenlijk door gewoon te zeggen dat het niveau dat ze nu behalen oké is, haal je de druk wat van hun schouders weg doordat er heel vaak vind ik van onverwachtse leerlingen een andere soort motivatie tevoorschijn komt.

**S:** Waardoor dat ze toch wel blijven hun best doen en dat is toch wel het belangrijkste?

**P:** Ja, omdat ge de druk van hun schouders afhaalt. Dus zelfs al zitten die op het niveau van het zesde leerjaar, want dat is heel vaak, doordat ge zegt van hun niveau is al goed, maar ik wil kijken, he, ge kent mij, ik zaag altijd, ik probeer tot het uiterste te gaan, ik wil kijken hoe ambetant ik u kan maken.. Ik probeer daar heel veel humor in te gebruiken, euh, en dat werkt soms wel en dan verschieten die ook soms van zichzelf en dagen we elkaar uit van zou ge nog kunnen stijgen? Moeilijk zo, ja op die manier.

**S:** Dus eigenlijk hun op een speelse manier een beetje motiveren dat werkt wel?

**P:** Ja, en ze mogen ook mij een tekst geven, he. Dat werkt in twee richtingen, dus ik zeg ook van ik zit bijvoorbeeld hier, ik laat de onderwerpen dan zien, want dat is zo een heel mooi mapje op Smartschool en dan krijg ik een tekst.. krijg ik huiswerk mee. En dan lees ik die tekst, dan mogen zij dat verbeteren en dat vinden ze dan ook heel leuk, maar dat is ook onnozel eigenlijk, he, want ik maak dan huiswerk..

**S:** Maar het werkt wel en zolang dat het helpt, da's het belangrijkste, he inderdaad?

**P:** Ja, ge wordt een beetje hopelijk op den duur he.

**S:** En wat vindt u daar nog moeilijk bij omdat leesbegrip te stimuleren? Kan u dat zo nekeer benoemen?

**P:** Ik denk dat ik gewoon daar nog wat te ongeschoold in ben.

**S:** Ah, ja, ja omdat u..?

**P:** Ik mis soms wat een theoretisch kader waarop ik kan terugvallen. Want elke keer als ik in die Lees Wijs workshop zit, dan denk ik aah, ja. Maar ja, ik ben ondertussen vijf jaar aan het werken, ge leert wel bij, maar op een totaal andere manier, want ik vind voor zo een Lees Wijs.. geven ze voorbeelden en dan denk ik van ja, als ge het nu zo zegt dan denk ik ja, maar als ik dat thuis alleen moet voorbereiden en verzinnen, dan val ik daarover dus ik denk...

**S:** Dus bijvoorbeeld projecten zoals Lees Wijs en nascholingen daarover of zo dat zou dan zeker iets zijn dat u zou interesseren om dat te volgen?

**P:** Als dat Nederlands binnen PAV blijft, absoluut, absoluut.

**S:** Oké.

**P:** Als er op een gegeven moment beslist zou worden van er wordt weer twee uur apart Nederlands gegeven vind ik dat iets anders, want dan ligt die verantwoordelijkheid, ja.

**S:** Ja, ja.

**P:** Voila, dan hebben we iemand met heel veel kennis rond dat Nederlands en bij mij ligt die kennis ook he, maar is de maatstaf wat anders, terwijl nu wordt er vooral in mijn richting gekeken en heb soms zoiets van ik ben hier niet goed genoeg voor, ik weet hier te weinig over.

**S:** Ja, omdat dat PAV bijvoorbeeld is iets, ge kunt niet over alles iets weten en in alles gespecialiseerd zijn.

**P:** Nee en grammatica is gewoon echt iets apart en zoals ge zegt, dat leesbegrip, ik vind dat ge terugvalt om grammatica. En ja, ik kan ook een inleiding en midden en een slot aanduiden, maar ja, die zelfstandige.. de voeling met die grammatica dat ben ik wat verloren omdat ik dat lang niet moest doen, dus ge voelt dat ook dat dat tijdens die lesmomenten stroever gaat. Als de taalcoach in de klas les komt geven, want die doet dat wel, zij geeft dan die inleiding, daar leer ik zelf ontzettend veel van omdat die op een andere manier kijkt naar dat vak. Die behaalt dat leesbegrip veel beter, vind ikzelf, dan dat ik dat zou behalen omdat ik nog zo zoekende ben en zij heeft daar theo.. theoretisch kader voor gehad doordat dat in mijn beleving veel sneller bereikt wordt en dat is frustrerend, want ge voelt u als leerkracht niet goed genoeg en ge wilt het beste, het uiterste en ik schiet daarin te kort.

**S:** Ja, en dat maakt u onzeker ook als leerkracht denk ik dan?

**P:** Ja, enorm.

**S:** Oké, en euh, nu ga ik over naar het luikje rond ondersteuning. Dus om dat leesbegrip en die leesmotivatie te stimuleren, zijn er daar mensen of personen, u haalde de taalcoach bijvoorbeeld aan, waarbij u terecht kunt en kunt overleggen van hoe gaan we dat hier aanpakken of?

**P:** Euh, ik kan bij de leerkrachten die vorig jaar Nederlands gegeven hebben.. Kan ik altijd aankloppen. Die zijn altijd bereid om vooral grammaticaal mij uit te leggen hoe ik dat moet overbrengen, dus dat is heel fijn. Wij hebben inderdaad ook een taalcoach op school die komt, euh, mee ondersteunen in de klas. Nu, die is in september begonnen, er is ondertussen al twee keer iemand anders geweest, ge kunt u wel voorstellen, eigenlijk is dat nog altijd niet deftig opgestart. Nu is er recent iemand begonnen en die is in de eerste klas aan het testen, maar dat is dan de frustratie die bij mij ligt. We zijn al sinds september bezig, he, we hebben al massa's lesuren verloren en dat stoort mij, aangezien het niveau voor Nederlands achteruitgaat.

**S:** Dus het is iets dat op gang komt, maar dat totaal nog niet op punt staat eigenlijk?

**P:** Nee, ik denk, ik hoop dat dat volgend jaar dezelfde vrouw blijft hier op school, zodat dat in september van start kan gaan en deftig van start kan gaan.

**S:** Ja, ja.

**P:** En euh, want ik denk dat die nu, van september tot nu, die ene mevrouw, de vorige, misschien twee lesuren geweest is. Ik geef negen uur in de week he, twee uren op dertig weken dat is, alee, ja dat is te weinig.

**S:** Ja, dat is niks, he.

**P:** Maar dus in ieder geval, ik hoop dat de taalcoach, dat dat, euh, vlotter.. Dat die opstart voor mij in juni iets beter zal gaan waardoor alles wat ze nog meekrijgen krijgen ze toch nog mee omdat we daar in september deftig mee kunnen beginnen. En we hebben een leerkracht bijsprong, maar dat zijn uren die we gekregen hebben door corona, dus door de pandemie om onbehaalde doelen daar opnieuw in te remediëring en opnieuw de basisgeletterdheid, dus daar, euh, richten wij ons ook eigenlijk voornamelijk op Nederlands. Dus dat blijft dan, dat is grammaticaal, maar niet te diep. Dus dat zijn hoofdletters, het vervoegen van de werkwoorden, sterke werkwoorden, euh, betekenissen kunnen opzoeken: oké, ik begrijp een woord niet, hoe zoek ik dat dan op? Hoe selecteer ik de juiste website? Dan zijn ja.. want met een woordenboek werken ze heel weinig, het is meestal gewoon Chromebook open en opzoeken: Welke websites zijn betrouwbaar? Hoe leidt ik de betekenis daar uit af, want ge krijgt dan twintig zinnen, ja, ge moet dat dat uit de context van de tekst kunnen trekken, alee, ja.

**S:** Dus zoals die taalcoach doen en dat blijft dan eigenlijk dezelfde vrouw, zoals u zegt, dat vindt u dan wel iets super goed eigenlijk dat er is qua ondersteuning?

**P:** Zeker, want die vorige vrouw is dan vier uur geweest en ik vond dat vier.. Ik heb daar vier.. zelf van die vier uur heel veel geleerd qua aanpak, dus ik kan ook als leerkracht nog heel veel van haar leren. Omdat die wel gespecialiseerd zijn in effectief te taal en voor de leerlingen zijn dat twee leerkrachten in de klas waardoor dat ge in kleine klasjes kunt gaan werken dus ook voor hun is dat een heel groot voordeel. Dus ik hoop.. Ik ga het sebiet aan mijn collega vragen, want ze is daar vandaag geweest om direct een beetje te zien hoe dat dat ging, maar ik ben daar wel heel enthousiast voor. In het begin werden die vooral ingezet voor ex-OKANers, euh, terwijl nu wordt er naar het breder spectrum gekeken en kan iedereen van de klas daar beroep op doen dus dat ik wel fijn.

**S:** En dan het Lees Wijs project specifiek, hoe heeft u dat ervaren? Vond u dat iets goed of zijn er daar nog valkuilen bij of wat was dat voor iets?

**P:** Euh, ik vond het, nee, ik vond dat fijn omdat dat heel praktijkgericht is. Dus niet van wij moeten twee uur zitten en luisteren, maar we moeten ook doen, dus wij moesten artikels zoeken, wij mochten een les gaan bijwonen, he, iemand van het project Lees Wijs dat dat echt kwam geven aan onze leerlingen, dus dat.. alee, dan kunt ge het zien, wat heel fijn is, want het is heel makkelijk om altijd de theorie te geven en te zeggen van pas het maar toe.

**S:** Ja, ja, tuurlijk.

**P:** Terwijl dat wij soms zoiets hebben van sorry, onze doelgroep is heel gedemotiveerd kom dat eens zelf proberen. Dus dat is heel fijn dat die dat zelf komen doen en daar



dan soms zelf ook van verschieten van amai, dat is toch niet zo simpel zodat er wat meer, he, begrip en empathie is naar elkaar toe. Ik vind het ook fijn, wij kunnen die ook gewoon nu mailen, he, ik moet... binnenkort komen ze kijken.. 24 mei moet ik een les voorbereiden rond Lees Wijs en dan komen ze dat met twee observeren van POV en project Lees Wijs en krijgen we.. dat vind ik ook heel fijn, krijgt ge directe feedback van wat ge beter kunt doen, dus dat is wel echt iets...

**S:** Ah, ja, dus dat is wel echt iets waardevol dan? Oké, dus wat blijft er moeilijk, voor u moeilijk in die ondersteuning? Heeft u daar een tekort aan of valt dat al bij al nog mee?

**P:** Euh.

**S:** Of is het dan vooral die kennis bij u dat nog een beetje zoekende is van ik weet er eigenlijk nog niet zoveel over?

**P:** Euh, ik denk, goh, het is ook een project dat ook net op poten staat, he, dus dat heeft altijd ook heel veel hiaten. Ik merk altijd dat er na een tweede of een derde jaar, verloopt dat altijd iets soepeler. Het is nu dat ik verplicht ben om nog bij te studeren, want ik ben nu verplicht om Nederlands te geven, dus als leerkracht ben je gewoon, ge kunt u niet bijscholen op een jaar tijd, he, daar is wat meer tijd voor nodig. Dat sowieso, ja. Te weinig ondersteuning in de klas, dat is altijd. In een B-stroom klas zou het eigenlijk ideaal zijn dat ge altijd parallel dus met twee, co-teaching, voor de klas. Dat zijn de uren waar dat ge.. Daar haalt ge het maximum uit. Dan komt het bijna niet voor dat een leerling niets aan het doen is, terwijl dat ge alleen bent, heb je wel vaak een leerling die niets aan het doen is. Dus die extra ondersteuning.. Ik mis soms.. ik zit zelf niet meer zo in dat 'Ik lees andere dingen', want ik word dit jaar dertig, ik lees niet meer de Joepie en dat mag ik soms, zo wat voeling met wat lezen de leerlingen nu? Wat vinden die nu interessant en ge kunt hen wel bevragen, maar er komt heel weinig terug van hun en dan heb ik zo precies niets om op terug te vallen. Waar kan ik die info dan vinden? Dus ik ga vaak bij collega's in de ASO of TSO eens horen van wat lezen jullie mannen? Wat lezen die?

**S:** Dus echt.. het is echt een beetje zoekende eigenlijk voor u op alle vlakken als ik het zo hoor?

**P:** Ik vind dat wel, ja.

**S:** Oké. Euh, dan zijn we eigenlijk al bijna aan het einde gekomen. Dan zou ik u nog eens willen vragen of u kort nog eens de kernboodschap zou kunnen samenvatten rond dat leesbegrip en die leesmotivatie. Wat u echt vandaag wilt meegeven.

**P:** Euh, rond Lees Wijs?

**S:** Gewoon rond het stimuleren van dat leesbegrip en die leesmotivatie eigenlijk, heel algemeen.

**P:** Goh, dat er nog heel veel werk in aan de winkel.

**S:** Ja, daar komt het op neer inderdaad?

**P:** Ja, zo voelt het eigenlijk. Ik denk dat het een heel, het is een heel mooi project, maar we zijn er gewoon nog niet, nog lang niet. Dat gevoel krijg ik er gewoon van. Ja, het is een heel mooi initiatief en een heel mooie visie, maar het is heel moeilijk om het uit te werken.

**S:** Maar u denkt dan bijvoorbeeld wel, op lange termijn binnen vier, vijf jaar, dat dat zich zo blijft doorzetten dat dat wel positieve resultaten kan opleveren eigenlijk?

**P:** Ja, maar dan moeten we effectief over een termijn spreken van vier, vijf jaar en niet dat we twee, drie jaar moeite daarin steken en dat het dan toch weer niet was wat het moest zijn en dan veranderen ze weer en dat is de constante frustratie. Ze komen met heel veel leuke ideeën, maar ze krijgen te weinig tijd om het deftig uit te werken. En tegen dat we er bijna zijn, nemen ze het af en komen ze met iets anders. Dus ik vind wel dat er in Lees Wijs echt iets goed zit, maar we moeten gewoon voldoende tijd krijgen om dat, om dat uit te werken en daar het maximale uit te halen en zowel als leerkracht als als leerkracht als als taalcoach als als school.

**S:** Ze kunnen natuurlijk niet op een paar maand verwachten dat er 'k weet niet wat evolutie natuurlijk is, dat gaat niet, he.

**P:** Nee, en ook, want we werken samen met de bibliotheek, ook de bibliotheek werkt workshops uit.. Ook die moeten.. ook die zijn meegestapt in dat project en moeten daar ook afhankelijk van heel veel verschillende organisaties die allemaal moeten samenwerken, maar wij lopen niet altijd op hetzelfde tempo, he.

**S:** Ja, ja, tuurlijk. Dus het is iets van lange adem eigenlijk daar komt het op neer?

**P:** Ik vind van wel, ja.

**S:** Oké. Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of, euh? Is alles gezegd geweest?

**P:** Euh, ik vind dat er misschien wel, euh, wat extra, euh, hulp voor mag komen gewoon. Want ik zeg het: ik doe dat nu een jaar, ik denk dat ik twee of drie lessen heb bijgewoond. 1 nekeer dat we inderdaad moesten zitten en nu komen ze inderdaad nekeer kijken, maar dat is op een jaar tijd vijf keer.

**S:** Van het Lees Wijs project dan bedoelt u?

**P:** Ja, dat er iemand van het project Lees Wijs, alee, naar onze school is gekomen om ons daarover te informeren. Ja, en dan vraag ik mijn eigen soms af van hmm, dat gaat wel traag. Anderzijds, de agenda zit propvol, he. Dus dat is weer, ja, twee maten één gewicht, hangt misschien wat samen. Maar ja, ik vind, bijvoorbeeld onze taalcoach is ook niet elke dag op school. Dus ge kunt.. ge hebt soms vragen..

**S:** Maar er is niemand?

**P:** Nee, dus ik mis zo iemand permanent op school die je ten allen tijde kunt aanspreken en die van alles iets weet: an Nederlands, van Lees Wijs.. van.. iemand die gewoon heel veel kennis heeft.

**S:** Dus eigenlijk niet iemand die om de twee maand nekeer verandert, maar echt een vast persoon dat de school kent, dat de leerlingen kent, dat het project kent, dat alles kent?

**P:** Ja, en die permanent op onze school gevestigd is en niet binnen.. Want nu is dat vaak: ja, [taalcoach], dat is mijn collega taalcoach dan, ik heb een vraag, en dan is dat vaak van ja, maar ik ben er alleen dinsdag en wat dan als ik er toevallig dinsdag niet ben?

**S:** Ja, tuurlijk.

**P:** Dan moet ge al gaan bellen of gaan mailen en zo'n gesprek via mail neerschrijven of telefoneren buiten uwe.. dat wordt ook niet heel rap gedaan dus ja..

**S:** Dus u heeft wel ondersteuning, maar het kan voor u nog echt uitgebreid geworden of nog permanentier aanwezig zijn?

**P:** Ja, maar ik denk wel dat dat een antwoord is dat ge van iedereen gaat krijgen, want we willen allemaal extra begeleiding en allemaal extra ondersteuning, he, dus dat is een beetje lastig, he.

**S:** Maar het is nodig ook natuurlijk, he.

### Interview 3

**S:** Goedemiddag.

**P:** Goedemiddag.

**S:** Hallo, kan u me goed horen en zien?

**P:** Ja, en kan jij mij goed horen en zien?

**S:** Ja, ik kan jou ook goed horen en zien.

**P:** Perfect.

**S:** Dan stel ik voor dat we er gewoon aan gaan beginnen aan het interview.

**P:** Ja.

**S:** Euh, ik ga beginnen met mijzelf eens kort voor te stellen. Ik ben [naam student], ik ben [leeftijd student] en ik woon in [woonplaats student]. En zoals u ondertussen al weet, ben ik recent gestart met het verzamelen van de data voor mijn masterproef. En ik ga mijn masterproef dus eigenlijk schrijven in kader van het Lees Wijs project. Euh, ikzelf hebben eigenlijk niet veel met het project te maken, maar ik ga er dus wel mijn masterproef op baseren en wat ik eigenlijk ga doen is leerkrachten zoals u zo een

beetje gaan bevragen van hoe het net gesteld is met de leesmotivatie en het leesbegrip van de leerlingen, en ook als u dat stimuleert wat daar net bij belemmerend en bevorderend is, maar dat zal straks wel duidelijk worden.

**P:** Ja.

**S:** Ja, dan wil ik net nog vragen: heeft u mijn mailtje ontvangen rond het informed consent om te ondersteunen?

**P:** Ja, ik heb dat net gekregen, is dat oké als ik dat vandaag of morgen doorstuur?

**S:** Ja, als dat deze week nog kan gebeuren is dat perfect! Oké, top.

**P:** Oké.

**S:** Dankuwel. En zou ik ook dan het gesprek mogen opnemen om achteraf terug te beluisteren.

**P:** [De participant knikt].

**S:** Oke, top, dan ga ik nu de opname starten en dan ga ik nu beginnen met u enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen en u moet ook weten dat alles persoonlijk verwerkt wordt, dus alles gebeurt zeer anoniem.

**P:** Ja.

**S:** Ja, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Ik ben een vrouw.

**S:** Ja, oké. En uw leeftijd als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant].

**S:** Ja, euh, en hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Euh, ik ben bezig aan mijn tweede jaar.

**S:** Ja, en is dat altijd als leraar geweest? Allebei als leraar?

**P:** Ja.

**S:** Ja. Dan, wat is uw opleiding? Dus met andere woorden: welk diploma heeft u?

**P:** Euh, [diploma participant].

**S:** Ja, oké. Euh, en in welke jaren geeft u les als leerkracht?

**P:** In het algemeen?

**S:** Ja.

**P:** Euh, van het eerste leerjaar tot en met het tweede middelbaar.

**S:** Ah, ja, amai. En is dat enkel... in het middelbaar bijvoorbeeld, is dat enkel in de A-stroom of ook in de B-stroom of beiden of?

**P:** Beiden, maar Nederlands enkel in de A-stroom.

**S:** Ah, ja, oké. En in de B-stroom geeft u dan ook andere vakken of?

**P:** Ja, PO en Muziek.

**S:** Ah, ja, oké. En vindt u het dan een extra uitdaging om aan die leerlingen in de B-stroom les te geven of niet?

**P:** Ja, ja, ja, dat is wel, een enorm verschil.

**S:** Ja, en op welke manier uit zich dat dan precies?

**P:** Euh, mag ik dat met een voorbeeld doen?

**S:** Ja, doe maar, hoor. Doe maar.

**P:** Euh, laatst had ik een les gegeven in de A-stroom PO over landschapstekenen en ik vroeg om hun blad horizontaal te leggen en dat was geen probleem. Bij de B-stroom moest ik echt uitleggen van horizontaal, dat is met de lange zijde plat en moest ik het voortonen.

**S:** Dus dat is wel echt een duidelijk verschil, de beide stromen?

**P:** Ja.

**S:** En u bent dan leerkracht Nederlands in de A-stroom als ik het goed begrepen heb en is dat dan echt een vak op zich, ja?

**P:** Ja.

**S:** Ja, dat is niet zo geïntegreerd in andere vakken?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. Perfect. Euh, dan ga ik u nu zeer algemeen vragen: hoe schat u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen in?

**P:** Goh.

**S:** Zeer algemeen eigenlijk om te beginnen.

**P:** Niet zo goed eigenlijk. Euh, wij hebben.. ik heb veel anderstalige leerlingen die de taal niet zo goed begrijpen waardoor het moeilijk is natuurlijk.

**S:** En dat gaat dan over de leerlingen in de A-stroom, he, waar u Nederlands aan geeft?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En u geeft nu al twee jaar les, ziet u bijvoorbeeld dat dat verslechterd is of niet verbeterd tegenover vorig jaar bijvoorbeeld?

**P:** Ja, het is probleem is: vorig jaar gaf ik enkel in het tweede middelbaar les en die leerlingen die heb ik nu niet meer en nu geef ik in de volledige eerste graad, dus dat vind ik een beetje een moeilijke vraag omdat ik de evolutie niet zo goed kan zien.

**S:** Ja, ja, het is ook maar een korte periode natuurlijk.

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En binnen de klasgroep zelf, als u een specifieke klas in gedachten houdt, zijn er daar grote verschillen tussen de leerlingen qua leesbegrip dan of?

**P:** Ja, euh, ik heb, goh, ik ben nu aan het denken aan de naam, diaplus-toetsen, denk ik, aan het begin van het schooljaar afgenomen en euh, er zaten al leerlingen op het

niveau van het derde middelbaar en had ik leerlingen die op het niveau zaten van het vijfde leerjaar, dus er is wel een heel groot verschil tussen de leerlingen zelf.

**S:** En hoe probeert u daar dan doorheen het schooljaar mee om te gaan? Met die verschillen, met die diversiteit eigenlijk?

**P:** Ik pak dat aan door met diaplus-teksten te werken en dan kijk ik echt naar het niveau van de leerlingen. En dan ja, de lezers die al op het niveau zitten dat ze moeten halen natuurlijk of de leerlingen die al hoger zitten, geef ik een taak en laat ik op het gemak zelf doen. Maar de leerlingen die dan op het niveau vijfde of zesde leerjaar zitten, die neem ik dan samen in groep en bespreek ik dan.

**S:** Dus u gaat eigenlijk met een beetje van niveaugroepjes werken waar sommigen dan zelfstandig aan de slag gaan en sommige..?

**P:** Ja.

**S:** En blijkt dat te werken? Werkt dat volgens u?

**P:** Momenteel wel, want de leerlingen waarbij het moeilijker ging, zijn al een niveau hoger gegaan.

**S:** Ja, ja, ja, oké. En dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar over leesmotivatie, dus de mate waarin ze gemotiveerd zijn om te lezen dus in welke mate zijn uw leerlingen eigenlijk gemotiveerd om te lezen, ook zeer algemeen?

**P:** Goh, algemeen neutraal. De ene klas totaal niet, de andere klas, euh, wil constant lezen bij wijze van spreken. Dus ja, een beetje neutraal.

**S:** Ja, oké. En opnieuw: de laatste jaren verbeterd of verslechterd? Heeft u daar zicht op?

**P:** Ja, het is verbeterd omdat ik een methode heb gevonden waardoor het lukt om te motiveren.

**S:** En kan u de methode eens uitleggen? Dat komt waarschijnlijk straks nog aan bod, maar u mag het nu al toelichten, hoor.

**P:** Wel, ik doe Lees Club, 1 keer... 1 keer in de maand en euh, ik zit.. ik werk in [school participant] dus dat zijn leerlingen die eigenlijk geen luxe kennen. Ja, euh, ze krijgen van mij allemaal een boek, ofwel neem ik ze mee naar de bib op school, ofwel zijn er graphic novels, dat is elke keer iets anders. Ik heb bijvoorbeeld ook al eens een boek ingepakt en gewoon kernwoorden opgeschreven. En dan geef ik ze elk een boek en neem ik zelf iets mee om te eten of om te drinken en dan zet ik rustig muziek op. Sommigen zetten een koptelefoon op als ze dat niet graag hebben, mogen ze een uurtje lezen op hun gemak, ze mogen met een kussentje, met een lakentje, dat motiveert hen echt.

**S:** Een beetje een informele sfeer eigenlijk nodigt hen uit om te lezen?

**P:** Ja.

**S:** Ja, en u zegt nu van tussen de klassen... de ene klas leest super graag, de andere dan weer niet, ziet u daar ook tussen de klasgroep dan weer verschillen?

**P:** Ja, ja. Ik heb dan.. ik denk nu aan het tweede jaar vooral. Ik heb een leerling die constant met een boek in zijn handen rondloopt en ik heb een andere als je hem vraagt om een graphic novel of vraag ik hem zelfs om een strip efjes te lezen, weigert hij omdat ze er een hekel aan hebben.

**S:** En hoe gaat u dan om met die verschillen opnieuw? Is dat dan door die lees Club zodat u zegt om zo al die leerlingen proberen te betrekken?  
[Even technisch probleem]

**P:** Euh, ik, euh, ik probeer ze, ja, motiveren is een ander woord, maar ze lezen uiteindelijk wel omdat ik er een opdracht aan koppel.

**S:** Ja, omdat ze een beetje verplicht zijn eigenlijk?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En dan: omwille van welke redenen denkt u dat uw leerlingen lezen, dus waarom doen ze dat? Ik neem aan, als u er een opdracht aan koppelt, dat ze het eigenlijk doen omdat het moet, omdat ze anders geen punten hebben, maar ziet u nog zo redenen waarom uw leerlingen lezen?

**P:** Ja, ik heb een paar leerlingen die lezen.. die anderstalig zijn, die zeggen van: ik lees graag omdat ik zo makkelijker de Nederlandse taal leer, maar ik heb ook een paar leerlingen waarvan ik honderd procent overtuigd ben dat die lezen omdat ze het graag doen.

**S:** Ja, oké. Dan hangt eigenlijk ook een beetje samen met de volgende vraag. Voor de volgende vraag ga ik even mijn scherm proberen delen. Secondje, he.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Nu zou ik aan u willen vragen van welk type van de vier zou u eigenlijk het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen?

**P:** Euh, goh, het liefst.. In het algemeen zou ik zeggen de autonome motivatie, want ik vind dat een beetje moeilijk om te kiezen tussen de... tussen de twee. Ik denk dat het vooral een beetje afhangt... de leerlingen die moeite hebben met de Nederlandse taal zou ik dan eerder.. liefst dat ze geïdentificeerde [participant versprekt zich] regulatie hebben, sorry hoor!

**S:** Da's niets!

**P:** En de leerlingen die eigenlijk echt goed.., ja die Nederlands als moedertaal hebben of het eigenlijk echt goed onder de knie hebben zou ik graag de andere [intrinsieke motivatie] dan wel zien.

**S:** Dus eigenlijk hangt het van leerling tot leerling een beetje af, maar allebei wel onder de autonome motivatie?

**P:** Ja, ja, sowieso.

**S:** En euh, en komt dit soort, dus de autonome motivatie ook overeen met de soort motivatie dat u probeert na te streven in de klas? Probeert u daar dan ook echt op in te zetten om de leerlingen autonoom gemotiveerd te laten zijn?

**P:** Euh, ja, in het eerste jaar wel, maar in het tweede jaar lukt het natuurlijk nog niet.

**S:** En in het tweede jaar was dat dan met de lees Club of was dat ook in het eerste?

**P:** Ja, ik doe dat in de volledige graad, maar het tweede middelbaar is een hele moeilijke klas met leerlingen die schoolmoe zijn, dus vandaar, dat is er wat negatiever over ben, want we krijgen ze op geen enkel vlak gemotiveerd.

**S:** En u probeert daar wel op in te zetten, maar voorlopig lukt het eigenlijk totaal niet?

**P:** Nee, het lukt echt niet.

**S:** En kan u daar bijvoorbeeld een voorbeeldje van geven hoe u probeert om dat te stimuleren in de klas?

**P:** Euh, ik geef ze bijvoorbeeld, euh, hoe doet ik dat? Als ze klaar zijn met hun oefeningen en het is verbeterd en ze moeten eufjes wachten, dan mogen ze van mij altijd kiezen met euh, wat oefeningen te maken of te lezen en meestal kiezen ze dan wel voor lezen. Goh, ik vind het moeilijk, ik ga het zo zeggen, want ik vind leesmotivatie.. er wordt daar heel veel over gepraat, maar toch zijn er weinig voorbeelden hoe, over hoe je iemand motiveert om te lezen voor plezier.

**S:** Ja, dat is inderdaad wat ik met mijn masterproef een beetje wil doen, he, dus de stem van leerkrachten zo laten horen om die uiteindelijk een beetje te helpen met hoe ze dat kunnen doen.

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En gecontroleerde motivatie, daar spreekt u nu niet echt over, probeert u daar ook echt op in te zetten of vindt u dat dat minder belangrijk is?

**P:** Goh, ik vind, euh, wacht, he, dat gaat toch dat je leest onder druk omdat je..?

**S:** Ja, dus bijvoorbeeld als u er een opdracht aan koppelt, dat u de leerlingen eigenlijk een beetje verplicht om te lezen.

**P:** Ja, ik probeer daar zo weinig mogelijk om in te zetten. Als ik er natuurlijk een taak aan koppel, dan zorg ik dat het geen verslag schrijven is, dat het bijvoorbeeld een kijkdoos maken is. Euh, want ik wil dat eigenlijk een beetje achterwege laten, ik heb dat zelf



continu meegemaakt in het middelbaar en dan heb je daar echt een bloedhekel aan en weiger je echt om ooit nog een boek in je leven vast te houden.

**S:** Ja, zoals boekbesprekingen, enzo. Ja, inderdaad.

**P:** Ja, dat probeer ik te voorkomen.

**S:** Ja, oké. Dus u probeert eigenlijk door daar leuke opdrachtjes aan te koppelen, het voor de leerlingen zo leuk mogelijk te maken?

**P:** Ja. Oeh, sorry, mijn camera viel even uit.

**S:** Da's niet erg, hoor. Euh, wacht, he, dan zit ik bij de volgende vraag: welke manieren van leesmotivatie, om die te stimuleren, dus u zegt van u vindt dat moeilijk om dat te stimuleren, is er bijvoorbeeld een manier dat u gevonden heeft dat u zegt van: dat werkt?

**P:** Ja, de lees Club.

**S:** Ja, dus daar zie je wel echt vooruitgang dat dat voor de leerlingen plezieriger en plezieriger wordt?

**P:** Ja, want ik heb ze nu, ik heb het nu even niet kunnen doen door de vakantie en gisteren kreeg ik nog de vraag van: ja, mevrouw, wanneer is nu eigenlijk nog eens de lees Club?

**S:** Ah, ja, dus ze vragen er ook wel echt achter en kijken er echt wel naar uit?

**P:** Ja, ja, ze vragen er ook echt achter.

**S:** Euh, en wat ervaart u dan als moeilijk bij het stimuleren van de leesmotivatie? Wat ziet u dan precies als moeilijk daarbij?

**P:** Goh, ik weet gewoon niet hoe ik er moet aan beginnen. Ik heb de lees Club... op dat idee ben ik een beetje gekomen omdat ik uit een opleiding lager onderwijs kom, maar voor de rest heb ik daar geen idee van.., want ik ben nu bezig met mijn opleiding voor Nederlands, ik ben bezig met mijn bachelor daarvoor en wij zien ook niet..niets over hoe motiveer je je leerlingen om te lezen, dus ik weet eigenlijk niet hoe ik er moet aan beginnen.

**S:** Dus eigenlijk heeft u een beetje het gevoel van ik sta er alleen voor, ik moet hier dat aanpakken, maar ik weet niet hoe of wat?

**P:** Ja, inderdaad.

**S:** Ja, oké. En wat zou dan, volgens u, kunnen helpen om deze barrière weg te werken? Is dat dan in opleidingen aan bod laten komen of nascholingen of, ik zeg maar iets?

**P:** Goh, beiden, want ik vind.. Het is nu een beetje kritiek wat ik ga geven.

**S:** Ja, maar doe maar, hoor.

**P:** In de opleiding, ik vind dat je überhaupt in de lerarenopleiding, gelijk voor wat je studeert, niet voldoende informatie krijgt over bepaalde dingen. Ik snap dat je in drie

jaar tijd niet alles aan bod kan laten komen, maar leesmotivatie.. er wordt altijd, op elk examen komt het opnieuw naar boven, van leesmotivatie is belangrijk en dit en dat, maar ik heb niets.. dus het is gewoon in de opleiding, zou het echt aan bod moeten komen en ook gewoon, als er een opleiding voor zou zijn, zo eens 's avonds of eens een paar uurtjes, dan zou ik dat zeker volgen omdat ik dat interessant vind.

**S:** Dus u heeft er eigenlijk wel duidelijk nood aan, maar het is er gewoon niet? Het blijkt te vaak bij de theorie en minder concreet om mee aan de slag te gaan?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. Nu ga ik opnieuw dezelfde vraagjes stellen, maar nu voor leesbegrip. We gaan opnieuw over naar het leesbegrip: op welke manier probeert u het leesbegrip te stimuleren, wat lijkt er daarbij te werken?

**P:** Goh, euh, het is een moeilijke vraag, omdat ik dat een beetje automatisch toepas, ofzo. Euh, ja, zoals ik al zei, ik differentieer in mijn les.

**S:** Ja, inderdaad.

**P:** Goh, maar voor de rest kan ik daar precies geen voorbeeld van geven. Ja, nee, sorry, ik vind dat een heel moeilijke vraag.

**S:** Da's niet erg.

**P:** Ja, enkel over dat het in groepjes verdeel, de leerlingen, en dat in mijn dan bezig houdt met diegene die op een lager niveau zitten, dat doe ik, en dat merk ik wel dat helpt. Ja...

**S:** En dat is het eigenlijk een beetje?

**P:** Goh, ja, er komt heel veel in boek wel stukjes tekst.. alee, voor, waaruit je vragen moet beantwoorden, enzo, en dan sta ik daar wel eventjes bij stil en dan merk ik wel, als dat een aparte leesles is, integreer ik dat ook in mijn lessen, zodat het vlotter gaat wel.

**S:** Dus u probeert het ook in meerdere vakken wel aan bod te laten komen?

**P:** Ja, ja, zeker.

**S:** Dat ze niet enkel denken van leesbegrip is belangrijk voor Nederlands, maar ook, ja.. Ja, inderdaad, ik ben mee. En voor leesbegrip te stimuleren: wat vindt u daar precies moeilijk bij? Zijn er daar moeilijkheden, dat u denkt van, ja...?

**P:** Dat vind ik dan weer minder moeilijk omdat er in mijn opleiding een volledig semester aan...

**S:** Dus eigenlijk een beetje het tegenovergestelde?

**P:** Ja.

**S:** Dus dat heeft u uitgebreid in de opleiding dan gezien?

**P:** Ja, ik heb er echt een boek over moeten blokken ook, dus.

**S:** Ah, ja, amai. En kan u daar misschien een voorbeeldje van geven?

**P:** Euh, ja, zoals ik al gezegd hebt, ik heb vooral geleerd dat je moet differentiëren en dat je, ik ben nu nekeer aan het denken, ik heb vooral wat ik nu pas vooral gezien en dat is mij bijgebleven. Ik moet eerlijk zijn, je onthoudt niet veel van de opleiding, euh, ja, gewoon. Ze hebben altijd gezegd tegen mij van probeer in elk vak stil te staan bij alles, ook bijvoorbeeld Muziek, neem er nekeer een tekst bij en integreer het in alles.

**S:** Ja, en dat helpt echt, volgens u voor de leerlingen ook?

**P:** Ja, ja ik ben daar echt van overtuigd, want nu op school ook hebben wij het talenbeleid gemaakt en dat wordt nu bijvoorbeeld ook toegepast in aardrijkskunde en ik merk wel oprecht dat het verbetert omdat ze iets hebben van: lezen heb ik niet enkel nodig in Nederlands, maar lezen heb ik nodig om in de maatschappij te kunnen functioneren.

**S:** En u ziet echt wel vooruitgang bij uw leerlingen daardoor?

**P:** Ja, dat wel.

**S:** Dus als ik het goed begrijp, is er voor leesbegrip eigenlijk veel materiaal en hulpmiddeltjes voor handen en bij leesmotivatie totaal niet, daar komt het een beetje op neer?

**P:** Ja, inderdaad.

**S:** Oké, en zijn er ook moeilijkheden die u ervaart met leesbegrip of gaat dat eigenlijk echt vlot voor u of zijn er zaken waarvan u denkt dat gaat ook nog moeilijk? Of het is eigenlijk voor de leesmotivatie dat een uitdaging blijft?

**P:** Ja, leesmotivatie is gewoon de uitdaging, want ik heb natuurlijk 1A altijd in mijn hoofd en ben daarop aan het verderbouwen, maar als ik denk aan 2MT dan weet ik dat leesbegrip, dat dat daar eigenlijk een ramp is omdat ze gewoon weigeren te lezen?

**S:** Is dat dan de B-stroom waarover u nu spreekt of toch ook de A-stroom?

**P:** Nee, gewoon in het algemeen. Zelfs als we bezig zijn met een oefening en het is een stukje tekst dat ze moeten lezen, zijn er misschien een of twee van de jongens die hun hand in de lucht steken en die echt moeite doet, euh, dus ik heb zoiets van ik heb eigenlijk ook niet echt zicht op het leesbegrip van de andere helft van de klas.

**S:** Ja, u heeft enkel uw eigen leerlingen natuurlijk? Dat maakt dan ook weer duidelijk dat het sterk van klas en van leerling tot leerling afhangt.

**P:** Ja.

**S:** Dan ga ik over naar het volgende stukje. Dus op welke manier wordt u ondersteund in het stimuleren van de leesmotivatie en het leesbegrip. Ik zeg maar iets, kan u dat met andere leerkrachten Nederlands bijvoorbeeld overleggen of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Euh.

**S:** Dus zoals u bijvoorbeeld zei daarnet rond lezen dat er daarover een beleid is op school?

**P:** Ja, talenbeleid, ja, leesbegrip wordt er vooral weer veel aandacht besteed, maar geen leesmotivatie. En op dit moment heb ik, ja, niet echt contact met de leerkracht Nederlands uit de tweede graad, want zij is op bevallingsverlof.

**S:** Ja, ja, dat is iets anders natuurlijk.

**P:** Wel met een ander die geen Nederlands geeft, gewoon, ja, het is niet zijn vak, dus hij heeft amper tijd, dus op dit moment is dit een beetje moeilijk.

**S:** Ja, oké. En dan de ondersteuning die u hierbij krijgt, zoals dat talenbeleid, hoe ervaart u die? Is dat concreet genoeg? Zijn er positieve punten, negatieve punten?

**P:** Ik vind het vooral negatief.

**S:** Ja?

**P:** Naar de talenleerkrachten is het zo wat van het is wat wij alle dagen toepassen in onze les, dus concreet is het niet echt, maar het is gewoon van wat we doen nog nekeer uitgelegd in moeilijke woorden, waar je zelfs niets van begrijpt, maar voor de andere leerkrachten, zodat zij het kunnen toepassen. Dan heb ik zoiets van, euh, er wordt opnieuw leesbegrip... Iedereen heeft oog voor leesbegrip, maar niet voor leesmotivatie. Door de overheid is het gezegd geweest, want we hadden er eerst leesmotivatie in staan, maar door de inspectie.. die zeiden van dat hoeft er eigenlijk niet in te staan.

**S:** Ah, ja, dus dat ik nu weggevallen dan?

**P:** Ja.

**S:** Ja, en dat vindt u eigenlijk zonde? Dus u zou echt vinden dat het ook aan bod mag komen?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En op welke manier zou u graag ondersteund worden dan voor die leesmotivatie? Heeft u daar misschien ideetjes over, ik zeg maar iets, zoals het scholenbeleid of van bovenaf, hoe dat u zich kan ondersteunen om dat te stimuleren bij uw leerlingen?

**P:** Goh, zelf heb ik zoiets van ik zit nu wel goed met m'n lees Club en dat blijkt wel te werken, dus langs een kant heb ik wel iets van: ik heb niet echt hulp nodig. En als ik wel hulp nodig heb, dan vraag ik het wel aan mijn parallel collega als ze terug is natuurlijk.

**S:** Ja, oké. En om te ondersteunen, ziet u daarvoor ook een rol weggelegd voor de pedagogische begeleiders of is dat te breed, volgens u? Is dat meer de leerkracht zelf die dat moet bepalen?

**P:** Euh.

**S:** Zoals bijvoorbeeld het Lees Wijs project, heeft u daaraan deelgenomen of hoe verliep dat precies?

**P:** Het probleem is dat ik zelf al de hele tijd zo afwezig ben en aanwezig ben omdat ik zwanger ben, dus ik ben niet altijd even goed over de projecten, enzo. Ik heb er niet aan deelgenomen, maar ik ben nu ondertussen.. Sorry, ik heb [concentratiestoornis] en ik onthou heel slecht, ik weet de vraag niet meer.

**S:** Da's niet erg, da's allemaal niet erg. Euh, of een weg ziet gelegd voor de pedagogische begeleiders voor het ondersteunen van de leesmotivatie? Zouden zij leerkrachten daarbij kunnen helpen om samen naar een oplossing te zoeken of niet?

**P:** Hmm, daar heb ik eigenlijk nog niet over nagedacht. Ik denk dat er eigenlijk wel een rol.. een belangrijke rol zou zijn en dat zij daarin zouden.. leerkrachten zouden kunnen motiveren en een beetje helpen en.., maar concreet kan ik geen voorbeeld geven.

**S:** Dus die lees Club heeft u bijvoorbeeld zelf opgericht, he? Dat is volledig van u, he?

**P:** Ja, ja.

**S:** Dus ik zeg maar iets: als bijvoorbeeld een pedagogische begeleider samen met u nekeer zou nadenken over hoe kunnen we dat nu grootschaliger, bijvoorbeeld op het niveau van de hele school, aanpakken dat probleem? Zou dat bijvoorbeeld een ideetje kunnen zijn of gaat dat te ver?

**P:** Bij ons op school zou dat gewoon niet mogelijk zijn zoiets, dus vandaar dat ik ook niet goed kan antwoorden.

**S:** Dat kan ook natuurlijk zoiets, dat kan ook. Euh, en als ik het goed begrijp, heeft u het Lees Wijs project dan niet gevolgd, he?

**P:** Nee.

**S:** Oké, geen probleem. Ja, dan zijn we eigenlijk al op het einde gekomen van het gesprek. Dan zou ik nog eens willen vragen of u eens zou kunnen samenvatten welke kernboodschap u eigenlijk zou willen meegeven rond leesmotivatie en leesbegrip?

**P:** Er is heel veel aandacht voor leesbegrip. Bij ons op school toch, in de lerarenopleiding is dat altijd geweest. Maar leesmotivatie, ik weet wat het is, maar het is een hele abstracte term omdat ik vastzit in de zin van hoe moet ik er nu eigenlijk mee aan de slag en wat kan ik doen om mijn leerlingen te motiveren? Want ik ben er honderd procent van overtuigd: enkel lees Club zorgt er niet voor dat ze allemaal gaan lezen?

**S:** Dat volstaat niet? Oké. Dus eigenlijk komt het er een beetje op neer: leesbegrip heeft u veel middelen voor handen en leesmotivatie: ik moet mijn plan trekken?

**P:** Ja.

**S:** Oké, da's duidelijk. Zijn er dan nog andere toevoegingen die u zou willen doen of is alles gezegd?

**P:** Ja, nee, wel dat het een super interessant thema is.

**S:** Ja, dat vind ik ook, anders zou ik er mijn masterproef niet rond maken natuurlijk.

**P:** Nee en ik ben blij dat er aandacht voor is.

**S:** Ja en ik ben ook blij dat nu ook eens de leerkrachten aan het woord komen, want het is altijd van hoe is het gesteld met de leesmotivatie van de leerlingen en die altijd gaan bevragen, maar dan denk ik van het zijn wel de leerkrachten die het moeten doen en vaak onderbelicht worden en daarom vind ik het ook wel een interessant thema.

**P:** Ja. Ja, dat vind ik ook.

**S:** En daarvoor zal uw interview echt een bijdrage zijn aan mijn masterproef.

**P:** Oké, merci.

**S:** Dan ga ik nu de opname stoppen en wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen.

**P:** Dat is heel graag gedaan.

**S:** En als u dan nog het informed consent deze week ofzo zou willen doorsturen zou dat ideaal zijn.

**P:** Ja, en mag dat dan een digitale handtekening zijn of?

**S:** Ja, dat mag, zolang het gehandtekend is, is het oké.

**P:** Perfect.

**S:** Heel erg bedankt om mee te werken, he.

**P:** Graag gedaan.

#### Interview 4

**S:** Euh, dan gaan we beginnen. Dan zou ik eerst willen starten met u enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen en alles gaat ook anoniem verwerkt worden dus niemand zal te weten komen dat u dit gezegd heeft.

**P:** Oké.

**S:** Ja, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Een vrouw, ik ben vrouwelijk.

**S:** En wat is uw leeftijd als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant].

**S:** En hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Euh, sinds 2012, dan ben ik gestart dus nu bijna tien jaar.

**S:** En is dat al tien jaar echt als leerkracht geweest of ook andere functies?

**P:** Nee, altijd als leerkracht, maar wel op heel veel verschillende scholen.

**S:** Ah, ja, oké. En welk diploma heeft u eigenlijk als ik vragen mag?

**P:** Ik heb een [diploma participant].

**S:** Ah, ja, en is dat in de A-stroom of in de B-stroom of hoe is dat precies?

**P:** De Project Algemene Vakken in de B-stroom en Nederlands is zowel voor de A- als de B-stroom.

**S:** Ah, ja.

**P:** Maar ik heb, euh, voor puur het vak Nederlands heb ik heel veel gegeven in de A-stroom. Alleen de laatste, euh, drie vier jaar, geef ik dat nu in de B-stroom.

**S:** En is dat voor u een extra uitdaging om aan die B-stroom leerlingen les te geven of valt dat al bij al nog mee?

**P:** In.. in.. in welk opzicht vraagt ge dat? Is dat puur qua hoe die leerlingen zijn of qua.. leerstof?

**S:** Gewoon nog heel algemeen, dus gewoon het verschil tussen de A-stroom en de B-stroom qua leerlingen?

**P:** Ja, uw leerlingen, he. Die leerlingen zijn veel, euh, spontaner. Als er iets niet goed is, een B-stroom-leerling gaat vlak af zeggen van: mevrouw, het is niet oké of ik begrijp dat niet of.. Die gaan heel snel aangeven van het is echt niet goed, terwijl, ja, de A-stroom-leerlingen die gaan heel snel.. die gaan zeggen: ja, ja en gaan er thuis mee zitten en komen er veel later mee.

**S:** Ja, dus u ziet echt wel een verschil eigenlijk tussen die leerlingen?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké. En u geeft ook PAV zegt u, klopt het dat dat in de derde graad B-stroom, dat dat eigenlijk geïntegreerd Nederlands daarin ook wordt gegeven of hoe is dat precies?

**P:** Vanaf de tweede graad is dat normaal gezien. Euh, ja, dat Nederlands geïntegreerd.. Wat doen wij nu wel bij ons op school, in het eerste jaar geven wij twee uur Nederlands, twee uur wiskunde en negen uur Project Algemene Vakken, maar in het tweede jaar geven wij gewoon tien uur Project Algemene Vakken waarbij we nog voor twee uur een werkboek voor wiskunde hebben, maar het zit dan wel meer geïntegreerd, nog niet volledig, maar we proberen dat wel te koppelen, euh, de thema's dat wij zien. Als wij het bijvoorbeeld hebben over het thema wonen, dan, ja, gaan wij het hebben over de oppervlakte en de omtrek, dan gaan we ook de stukken wiskunde omtrent omtrek en oppervlakte daarmee insteken. Dan gaan we het eerst inoefenen in een boek om het dan nadien functioneel te maken in onze cursus.

**S:** Dus daar wordt eigenlijk wel sterk op ingezet om dat in alle vakken, allee, wat geïntegreerd aan bod te laten komen?

**P:** Bij ons in het tweede jaar proberen wij dat. Nu, dat gaat niet niet altijd, maar we moeten wel ons lessen aflezen van: oh, dat heeft er mee te maken of we zitten met een stukske

waar we heel veel tabellen moeten aflezen of procenten moeten bereiken, dan gaan we proberen om daar onze wiskunde mee te koppelen.

**S:** Ah, ja, oké. Euh, dan ga ik over naar het volgende stukje. Dan wil ik u eerst zeer algemeen vragen hoe u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen inschat? En daarbij is het heel belangrijk dat u vooral de leerlingen uit het BSO, uit de B-stroom voor ogen houdt.

**P:** Ja, ik geef op dit moment ook alleen nog maar les aan de B-stroom, dus.

**S:** Oké, dan is het geen probleem.

**P:** Euh, redelijk laag. Euh, hoe komt dat? Wij zitten heel vaak met allochtone leerlingen waardoor, ja.., die beginnen al sowieso met een taalachterstand of die zijn hier wel geboren, dan heb ik het over tweede en derde generatie, maar die spreken thuis nog heel vaak hun eigen moedertaal en niet het Nederlands. En dan merken wij wel heel hard dat die hun taalbegrip of hun woordbegrip heel... toch.. naargelang, allee hoe langer dat ze hier zijn, hoe beter dat wordt, maar dat dat nog steeds beperkt is tegenover een autochtoon die hier wel geboren en getogen is.

**S:** Dat je toch wel echt nog dat verschil ziet tussen iemand dat hier geboren is of, ja? Ja, en heeft u daar zicht op eigenlijk of dat leesbegrip de laatste jaren verslechterd nog zou zijn of dat een beetje verbeterd is of kan je daar geen uitspraak over doen?

**P:** Ja, nu met de corona vind ik wel dat diene.. dat het leesbegrip verslechterd is, aangezien we veel minder les hebben gehad dus we zien wel een achteruitgang, maar als ik nu kijk naar de klas die ik heb, mijn tweede jaar is fantastisch die zijn zeer sterk, maar mijn eerste jaar dat ik nu heb in de B-stroom, die zijn zwak, die zijn echt zwak, dus er zit daar nog een heel groot verschil tussen. Hoe komt dat? Volgens mij, ik wijt dat een beetje aan onze school, maar anderzijds ook aan ons M-decreet. Wij krijgen leerlingen die vaak vanuit het vierde of vijfde leerjaar zonder getuigschrift tot bij ons komen en euh, ook heel veel leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs die toch de 1B gaan proberen. En als die uit het buitengewoon lager onderwijs komen dan kunnen die eigenlijk veel omdat die in kleine groepjes werken met ene leerkracht of met twee leerkrachten, maar bij ons worden er gewoon veertien leerlingen in een klas gezet, of twaalf leerlingen in een klas gezet, maar meestal veertien en je krijgt gewoon iedereen binnen.. Eigenlijk is dat cru gezegd: ge steekt die in een potteke, ge rammelt dat door elkaar en ge haalt er veertien uit voor de ene klas, veertien voor de andere klas en dan zien we echt de lijsten van wat die allemaal hebben: die buitengewoon onderwijs, autisme, ADHD, echt.. noem het op, het zal er wel tussen zitten. En daarmee moeten wij aan de slag gaan zonder dat wij de ondersteuning krijgen van het buitengewoon onderwijs wat maakt dat wij op minder kunnen inzetten.



**S:** Ja, eigenlijk zitten jullie echt met zodanig veel niveaus en diagnoses en leerproblemen dat het moeilijk wordt om daar nog voor elke leerling aandacht aan te besteden eigenlijk?

**P:** Ja, en ook op die.. om die eigenlijk in niveaugroepjes te zetten, want iemand die puur cognitief zwak is van taalbegrip of iemand die gewoon het lezen nog niet machtig genoeg is, maar eigenlijk wel.. eenmaal hij het door heeft of die heeft een vertaalapp en vertaalt dat wel beter scoort dan die dat zwak is, ja, die gaan nu efkes samenzitten, want we moeten eerst efkes zien van hoe zitten die juist? Zijn die zwak of is het gewoon omdat ze de taal niet beheersen en tegen dat we daar.. dat we dat ontdekt, moeten we ook zien dat we niet alleen werken aan dat woordbegrip, aan dat leesbegrip, maar moet ook die taalachterstand tegelijkertijd proberen weg te werken en dat is een hele moeilijke.

**S:** En met die verschillende niveaus, hoe probeert u, alee, heeft u een concreet voorbeeld hoe u daarmee probeert om te gaan dan?

**P:** Ja, we gebruiken bij ons op school Diataal, 'k weet nog of je dat kent?

**S:** Ja, dat heb ik nog al gehoord.

**P:** Ja, we werken daarbij ook op verschillende niveaus, dus binnen onze remediëringsuren of tijdens onze Flexuren moeten onze leerlingen soms werken aan een tekst voor Nederlands en worden die soms opgedeeld in groepjes. Bijvoorbeeld de echt heel zwakke.. ze mogen wel altijd zelf kiezen, dat vinden we wel heel belangrijk dat ze een tekst kiezen dat hen aanspreekt, dat vinden we wel heel belangrijk omdat we zoiets hebben van als ik nu een tekst moet lezen of voetbal en auto's en ja, dat interesseert me al niet dus ik ga per definitie daar al minder van weten. Tegenover laat me iets leren... lezen over dansen of over sport of iets dat me echt interesseert, ja, dan ga ik daar ook al meer van weten of liever willen weten om er iets van te weten te komen. En dan proberen we die een beetje in groepjes te laten werken, soms werken ze per twee, soms werken ze alleen om elkaar toch een beetje te ondersteunen en wij proberen ook regelmatig ook wel bij een groepje te gaan zitten.. vaak de zwakke.. om hen echt van op weg te helpen van oké, hoe lezen we nu een tekst? En dan begin ik meestal, alee, ik ben nu binnen mijn lessen bezig van hoe lezen we een tekst? En ik zeg altijd tegen mijn leerlingen van mannen, ge moet niet alles lezen, ge moet gewoon slim lezen.

**S:** Ja, da's waar.

**P:** Dus ik ben nu bezig. Ik heb ondertussen al twee weken rond lezen gewerkt en we hebben nog altijd gene volledige tekst gelezen en toch kan die op alle vragen al

antwoorden. Dat die zegt van ah, ja, mevrouw, is dat ook lezen? Ja. Dus, het is een beetje...

**S:** Dat vindt u wel belangrijk om ze aan te tonen van het is niet altijd alles volledig lezen om het echt te kunnen begrijpen?

**P:** Ja, het is dat. Niet alles volledig lezen en ook gewoon... Ik vind voor een verhaal te lezen, ja, dat moet je van A tot Z lezen, anders ga je gewoon stukken missen, maar de teksten dat ze nodig hebben voor PAV of Nederlands of voor een ander vak, ja, dat is meestal zoekend lezen. Dan zeg ik meestal van oké, mannen, voordat we nog meer lezen, kijk eens naar de titel, kijk eens naar de tussentitels, kijk eens naar de afbeeldingen: waarover denkt ge dat dat gaat gaan? En dan moeten ze de inleiding volledig lezen en dan moeten ze vertellen van wat wordt er nu eigenlijk over het onderwerp gezegd en dan ga ik zeggen van nu moeten ze de eerste en de laatste zin van elke zin lezen van elke alinea en dan zeg ik van alee, mannen, het is nu een vraag, in welke alinea denkt ge dat we dat gaan terugvinden? Die alinea? Dan wil ik alleen dat je die alinea leest, voor de rest moet ge nog niets lezen, enkel die alinea, want eigenlijk lezen die een hele tekst, maar dat voelt zo niet aan.

**S:** Ja, ja, om hun zo niet te demotiveren eigenlijk dat ze meteen een hele tekst..?

**P:** Ja.

**S:** Euh, dan ga ik nu dezelfde vragen stellen, maar dan voor leesmotivatie specifiek. Dus opnieuw zeer algemeen: in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen?

**P:** Niet.

**S:** Niet?

**P:** Sorry, niet, die zijn niet gemotiveerd om te lezen.

**S:** En heeft u opnieuw een idee of dat nog verslechterd is de laatste jaren of?

**P:** Daar.. dat vind ik veel moeilijker.. ik denk niet dat de leerlingen vroeger meer gemotiveerd waren om te lezen. Er is een heel groot verschil als die komen van de lagere school en gaan naar het secundair onderwijs. In de lagere scholen lezen die op een of andere manier liever dan dat ze in een keer de overstap maken naar het secundair. Opeens stopt dat, opeens lezen die niet meer. Is dat omdat wij daar te laat aan starten met echte boeken te lezen of is dat omdat ja.. ineens.. of is dat omdat die in de pubertijd komen... ineens.

**S:** Ineens verandert dat?

**P:** Ja, ineens in die motivatie ook volledig weg. Nu, die geven dat ook aan, he: er zijn geen boeken die wij leuk vinden, er zijn geen boeken die wij kunnen lezen en ik begrijp dat ook, he. Als ik een boek vastpak dat 100 of 150 bladzijdes zijn en gij verstaat niets

van wat er daar staat of het is te moeilijk of het staat u niet aan, ja, dan duren 150 pagina's heel lang. Langs de andere kant zeggen we ook van: ze mogen kiezen van ons uit de schoolbib van wil je lezen? En zeggen we nu ook van kijk nu alstublieft niet naar het aantal pagina's, maar kijk van wat interesseert er mij? Wat wilt ge lezen? Want als ik een boek moet lezen van 50 pagina's dat mij niet interesseert, daar ga ik veel langer aan bezig zitten dan aan een boek van 200 pagina's dat mij wel interesseert.

**S:** Ja, en.. Ik veronderstel dat er toch wel één leerling in de klas is die toch iets liever zal lezen dan andere leerlingen, hoe probeert u daar dan mee om te gaan dat de ene dat helemaal niet leuk vindt en de andere toch iets liever?

**P:** Ja, ja, ja, ze moeten het sowieso doen tijdens de les Nederlands, dus op zich, daarmee omgaan.. sommigen moeten lezen, hoe erg.. allee hoe erg dat die leerlingen dat ook vinden: ze moeten allemaal lezen. Nu, ik probeer dat ook wel te kaderen. Van mannen jullie lezen eigenlijk een hele dag door. "Nee, da's niet waar, mevrouw." Jawel, da's wel waar, jullie lezen eigenlijk de hele dag door. Dan begin ik gewoon van wie heeft er hier ne gsm? "Ja, ikke." Wie heeft er van de morgen op Instagram gekeken, wie heeft er op Tiktok gekeken, wie heeft wat gedaan? "Ah, ja, ikke he mevrouw!" Wie heeft er een berichtje gestuurd of een Whatsappke of? "Ja, ikke he mevrouw!" Ja, en hebt gij een antwoord moeten geven? "Ja" Ik zeg van hoe kunt ge nu antwoorden als ge niet weet.. ge hebt toch niet gelezen, maar dat vinden ze niet lezen... Zij zien lezen als...

**S:** Een boek ja...

**P:** .. een tekst lezen, een boek, een tekst, ja, alles dat langer is dan een alinea, dat langer is dan drie zinnen.

**S:** En helpt dat volgens u om hen zo duidelijk te maken dat lezen ook bestaat buiten de lessen Nederlands?

**P:** Nee.

**S:** Nee?

**P:** Nee, want die zien dat niet.. nee, want voor hen is dat niet lezen. Zij zien lezen echt als nen tekst lezen of een boek lezen of een gedicht lezen zijn eigenlijk allemaal dingen die ze echt niet graag doen.

**S:** Ja, ja, ze zien dat veel te eng eigenlijk het woordje 'lezen' gewoon?

**P:** Ja, terwijl als we dat proberen aan te duiden, ze zien wel in dat ze ook lezen, maar dat is anders.. Dat is leuk, want dat is niet dat ze willen...

**S:** Ja, u geeft eigenlijk aan dat uw leerlingen vooral lezen omdat ze eigenlijk moeten van school uit, maar ziet u zo nog andere redenen waarom ze lezen? Ik zeg maar iets,

bijvoorbeeld leerlingen met een andere afkomst dat ze iets liever lezen om het Nederlands beter machtig te zijn of is dat ook niet het geval?

**P:** Ik vind niet dat dat het geval is.. Ik, ik, vind zelfs het tegendeel, dat de leerlingen die het Nederlands machtig zijn nog sneller een boek gaan nemen als de leerlingen die het Nederlands niet machtig zijn.

**S:** Juist omdat dat voor hen nog moeilijker is?

**P:** Ja, als ik soms ook kijk wat voor teksten er soms geschreven zijn voor de doelgroep van kinderen die dat het Nederlands nog niet machtig zijn is het ofwel heel kinds geschreven of ofwel... heeft het ofwel totaal niets te maken met hun leefwereld, dus wij zo, niet echt de boekskes waarvan we denken van dat ze gaan ze nu echt leuk vinden. Alhoewel, af en toe hebben we nog leerlingen die zeggen 'oh mevrouw, ik heb nu toch een tof boek gevonden, ik wil nu echt verder lezen', maar we verplichten ze wel, ze moeten lezen.

**S:** Maar u probeert er toch ook wel echt aandacht aan te besteden dat ze het leuk vinden? Dat het echt iets is dat bij hun interesses aansluit?

**P:** We proberen dat, ze mogen altijd zelf kiezen. Als ik zie dat ze het te moeilijk hebben.. alee ze geven dat ook aan, dan probeer ik ze wel naar gemakkelijkere boeken te sturen binnen hetzelfde thema, maar ik kan nooit niet zeggen van nu moet gij die boek pakken. De eerste keer doen dat die.. als ze dat de derde keer nog doen dan zeg ik van oké, mannen, nu kiezen tussen die vier boeken. Dat zijn uw keuzes en kies daar het beste uit dat je wilt, maar we moeten ze laten lezen, he.

**S:** Ja, inderdaad. Voor de volgende vraag ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

In welke van de vier types zou u het liefst hebben dat uw leerlingen inzitten? Dus omwille van welke redenen zou u het liefste hebben dat ze zouden lezen?

**P:** Goh, het liefste zou ik hebben dat ze in de geïdentificeerde of in de intrinsieke regulatie zitten. Dat zou ik het liefste hebben, maar als ik zo efkes kijk waarover dat gaat, ben ik ervan overtuigd dat mijn leerlingen helemaal daar niet zitten.

**S:** En u zegt dan dat u die twee, alee die autonome motivatie eigenlijk, het liefst zou zien terugkomen. Is dat dan ook die dat u probeert te stimuleren bij hen? Probeert u daar dan ook op in te zetten om dat te bereiken of niet?

**P:** Ik probeer echt wel die leerlingen te laten inzien van dat lezen echt wel waardevol kan zijn, euh, bijvoorbeeld als er nu een les is dat ik.. ik kan altijd alle lessen geven en ik kan altijd vanalles vertellen, maar ja, als ik dat altijd vertel: bij sommigen blijft dat beter

hangen, da's waar, maar bij sommige leerlingen blijft dat beter hangen omdat die iets zien, omdat ze iets zelf gaan lezen, omdat ze zelf met iets aan de slag gaan, en dan denk ik ze dat dat persoonlijk wel waardevol.. wel zinvol vinden en dat ze het graag doen omdat het voor hen beter is om iets te onthouden.

**S:** Dus u probeert eigenlijk wel, op basis van die manieren door ze bijvoorbeeld zelf te laten lezen, op die manier een beetje meer op in te zetten eigenlijk?

**P:** Ik probeer dat.

**S:** Het blijft moeilijk, maar u probeert het wel?

**P:** Ja. Ik ga ze ook nooit straffen. Als ik dat nu hier zie: ik ga nooit straffen omdat die leerlingen niet lezen: ik doe dat niet. Ja..

**S:** Omdat dat dat eigenlijk nog demotiverender zou werken eigenlijk?

**P:** Ja, het is dat. Ze moeten dan soms wel bijvoorbeeld een creatieve opdracht over maken of moeten wel eens een opdracht over maken, maar als die nu niet heel diene boek gelezen hebben, ja, dan maken ze de opdracht tot waar ze het gelezen hebben, al is dat maar de eerste tien pagina's. Dus ik ga ze nooit niet afstraffen op 'ge hebt niet uwe volledige boek gelezen', maar wel, ik ga die wel zeggen van oké, ge hebt niet alles gelezen, maar vertel eens wat ge tot nu toe weet. Wie waren op diene moment de interessante personages. Dus ik probeer dan wel wat we ze gelezen hebben, ook al is dat maar een beetje, daar probeer ik echt wel mee aan de slag te gaan dat die toch niet het idee hebben van ik heb niets gelezen dus ik heb slechte punten. Gaat dat punt super zijn? Ja, nee, maar ze gaan toch zien dat ze al een beetje kunnen verzinnen omdat ze toch al een beetje gelezen hebben.

**S:** Dus eigenlijk ook als ze iets lezen dat er echt wel iets mee gedaan wordt? Dat ze niet het gevoel hebben van waarom moest ik dit nu eigenlijk lezen?

**P:** Ja, 't is dat.

**S:** Ja, oké.

**P:** Ja.

**S:** Euh, dan ga ik nu over naar het luikje rond het stimuleren van die leesmotivatie. Dus, wat lijkt er voor u eigenlijk te werken om die leesmotivatie naar omhoog te krikken bijvoorbeeld, heeft u daar concrete voorbeeldjes van?

**P:** Ja, iets dat zij interesseren.. iets dat zij heel interessant vinden. Het is zoals je zegt van... Wat werkt er nu op dit moment bijvoorbeeld? Het is niet dat ze het zelf lezen, alhoewel.. Wat doen we? We hebben zo het boek 'er was misschien eens' een 1 en een 2 en dat vinden ze fantastisch, dat zijn van die feiten waarvan ze echt moeten nadenken en zeggen van alee, mevrouw, dat kan toch niet en.. dat ik zeg van alee mannen, twintig verhalen, die gaan niet alle twintig niet waar zijn he of plezant en die

gaan ook niet alle twintig waar zijn, dus ge gaat een beetje moeten kiezen. En dat vinden ze wel interessant, zo vooral een beetje competentief tegen elkaar en dat vinden ze wel leuk.

**S:** Dus u geeft nog altijd aan dat de leesmotivatie laag blijft, maar zoiets, op basis van hun interesses inspelen, lijkt dat wel een klein beetje te verhogen.

**P:** Ja, ja.

**S:** Ja, oké. En als u nu moet omschrijven wat u nog altijd moeilijk vindt om die leesmotivatie te stimuleren? Wat zou dat dan zijn? Wat er daar voor u echt moeilijk bij blijft?

**P:** Het niveau.

**S:** Ja, dus eigenlijk de leerlingen zelf?

**P:** Ik kan heel veel toffe onderwerpen verzinnen, maar ik heb heel weinig teksten op het juiste niveau. Of ik, als ik echt wil werken met, euh, niveaugroepen in de klas en als ik wil dat ze uiteindelijk wel allemaal hetzelfde gezien hebben, kan ik dat toch niet in vier verschillende teksten gieten, want het is met andere woorden of het is toch niet honderd procent wat ze moeten zien en uiteindelijk komt het erop neer van oké, ik kan al die teksten wel geven, maar ik moet dat allemaal zelf toch nog nekeer zeggen, want het is niet duidelijk omdat die tekst toch nog te makkelijk of te moeilijk is of niet correct of.. Dus dat blijft een heel moeilijke.

**S:** En wat zou daarvoor kunnen helpen, volgens u, om zo die barrière een beetje weg te werken? Zou daar een oplossing voor bestaan of?

**P:** Ja, iets of iemand die collectatief goede teksten maakt over bepaalde onderwerpen, maar wel op verschillende niveaus waarin dat echt wel hetzelfde staan. Waarin bijvoorbeeld bepaalde moeilijke woorden heel gemakkelijk, iets gemakkelijker, of gewoon goed uitgelegd worden met situaties. Met heel gemakkelijke situaties, met moeilijke situaties en heel moeilijke situaties, maar dat ik wel echt kan zeggen van oké, die mannen zijn daar echt mee mee, ik ga hen dat echt wel zelfstandig proberen te laten doen, maar ik zie een moeilijke tekst. Maar dat die wel eens moeten werken, maar nu is het ofwel heel gemakkelijk, ja, of gewoon veel te moeilijk.

**S:** Dus dat u eigenlijk wel met de hele klas rond hetzelfde thema bezig bent, maar gewoon verschillende niveaus eigenlijk van teksten rond dat thema.

**P:** Ja, dat ene tekst.. ene tekst eigenlijk identiek hetzelfde is, maar..

**S:** Maar gemakkelijker en moeilijker?

**P:** Ja en waar dat wel hetzelfde instaat en dat vind je niet. Want dat zouden we heel graag willen, maar ja, dat is heel moeilijk terug te vinden.

**S:** Ja, oké. Dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar dan over het stimuleren van dat leesbegrip opnieuw. Dus efkes niet meer leesmotivatie. Wat lijkt er volgens u echt te helpen om dat leesbegrip ietsjes naar omhoog te krikken? Zijn er daar al manieren dat u ondervonden heeft dat toch wel echt effect hebben?

**P:** Euh, samen.. vooral samen lezen, wat ik ook meestal doe ik, is.. ik sta er ook op, als ik een leerling laat voorlezen, dan moet de rest volgen. En dat is misschien niet zo positief, maar ik zeg ook van als ge niet volgt, dan schrijft ge die tekst drie keer over, want ik wil dat ge volgt. En ondertussen zeg ik ook van ja, mannen, als er woorden zijn die ge niet begrijpt, duid die aan. Elk woord dat ge niet begrijpt, duid dat aan en we gaan dat uitleggen. En dan vraag ik van oké, begrijpt iedereen elk woord? En dan is het van 'Ja, ja, we begrijpen dat'. En dan doe ik gewoon van oké, gij daar, dat woord, leg maar uit..

**S:** Ja, uitleggen, ja.

**P:** .. 'Ja, ik kan dat niet'. Maar ge hebt dat woord niet aangeduid, waarom niet? Ik had niet verwacht, maar da's niet erg dat ge dat niet kent, want den diene, die weet dat wel. En dan vallen ze allemaal door de mand en dan zeg ik van oké, maar mannen, zo kan ik niet met jullie werken. Als jullie zeggen dat alles oké is, ga ik ervan uit dat alles oké is, maar nu merken we dat dat hier niet werkt. Maar komaan, opnieuw en dan moeten ze dat van mij opnieuw lezen en dan merk ik wel, zeker de eerste twee keer, moeten die van mij elk woord aanduiden dat ze niet begrijpen en dan leg ik dat uit of laat ik de anderen dat uitleggen aan elkaar met voorbeelden en dan merkt ge wel van ah, ja, we hebben dat gezien dus wat blijft wel een beetje hangen.

**S:** Om ergens wel hun woordenkennis uit te breiden op die manier en dat werkt wel?

**P:** Ja, maar ik laat die dat wel niet opschrijven. Af en toe, als wij.. bijvoorbeeld bij PAV, niet bij Nederlands, maar bij PAV wel, dan maken wij een woordenschatlijst, een moeilijke woorden lijst die ze wel moeten kennen. Dan werken wij met flashcards of zo en moeten ze dat wel kunnen uitleggen of Time's up, dan spelen wij een spelleke Time's up: 'Oké, leg het uit. Probeer dat woord nekeer uit te leggen'.

**S:** Omdat dat dan echt leerstof is eigenlijk?

**P:** Ja, dat is leerstof en ze moeten zo snel mogelijk dat woord proberen uit te leggen dus het is enkel het uitleggen dat we doen, het is niet uitbeelden of.. af en toe wel proberen te omschrijven in één woord om te zien of dat lukt en dat lukt eigenlijk wel. In het begin vinden ze dat heel moeilijk, maar tegen december kunnen die echt wel Time's up spelen en weten ze hoe dat werkt en wat de regels zijn en dat dat echt wel is om te helpen.

**S:** Dus u ziet daar echt wel positieve effecten van eigenlijk van zo die woorden?

- P:** Ja, maar ge moet er wel heel veel tijd insteken.
- S:** Oké, en als u dan opnieuw moet omschrijven wat er moeilijk blijft om dat leesbegrip te stimuleren dan specifiek. Kan u dat eens toelichten?
- P:** Euh, voor dat te stimuleren, ja.. Het, het blijven onthouden bij, euh, bij een leraar.. moeten ze die woordenlijst soms aanvullen, maar sommigen doen het ook gewoon niet en dan is het ook zo van ja, ik ben niet uw mama, ik ga niet.. ik ga wel zeggen doet dat, maar als ze dat niet doen, dan is het zo. Ik ga daar niet als een zot naast staan en zeggen van schrijft dat nu op, nee, ja, dat is uw eigen verantwoordelijkheid. En het probleem is, dat als die daar niet gemotiveerd voor zijn, dan kan je daar niet veel mee doen.
- S:** Dus het ligt eigenlijk bij hun zelf die verantwoordelijkheid?
- Ja, ja, en ook gewoon.. af en toe is het ook voor mij gewoon dat die ook heel
- P:** gemakkelijke woorden vallen. Bijvoorbeeld anoniemen, ik ben nu nekeer efkes aant kijken in hun dingske.. anoniemen, wat voor ons iets heel evident is, zeggen die van ja, dat ken ik niet... Een inhoud of een samen... soms is dat ook gewoon een samenvatting: 'wat is dat?' Ja, dat vinden ze heel moeilijk.
- S:** Wat dat voor u eigenlijk vanzelfsprekend is.
- P:** .. Een opgave.
- S:** Wat ze eigenlijk zelf niet begrijpen?
- P:** Nee, ja. En dan ben.. omdat ze dat niet goed kunnen scoren die niet alleen slecht voor Nederlands, maar ook voor wiskunde, want voor wiskunde moet je ook kunnen lezen.
- S:** Ja, ja, vraagstukken en zo.
- P:** Ge moet u vraagstuk kunnen ontcijferen, euh, ja.
- S:** Ja, tuurlijk, dat is ook lezen en dat is dan weer iets dat zij niet als lezen beschouwen omdat dat dan in het kader van wiskunde is dan?
- P:** Ja, maar dat ze wel merken dat ze het niet begrijpen. Want als er staat verdubbelen en die weten niet wat dat wilt zeggen, ja, dan kunnen die hun opdracht ook niet doen. Dus ook voor wiskunde maken wij in begin een lijst aan met moeilijke woorden: Wat is verdubbelen? Wat is vereenvoudigen? Dat ze dat weten en.. omdat ze daar tijdens wiskunde wel echt mee aan de slag gaan, weten ze dat uiteindelijk ook wel, maar wederom dat kost ons weer veel tijd.
- S:** Oké, dan ga ik nu over naar het luikje rond ondersteuning. Dus eigenlijk, zeer algemeen, op welke manier wordt u eigenlijk ondersteund om dat leesbegrip en die leesmotivatie te stimuleren of staat u daar alleen voor eigenlijk?
- P:** Ja, nee, nee, alee, ja, tijdens de lessen.
- S:** Ja, dan wel?



**P:** Ja, wel, maar nu krijg ik in het eerste jaar tijdens mijn twee uur Nederlands extra ondersteuning en dat is niet zozeer altijd ondersteuning voor lezen, maar ook gewoon om mee orde te houden in de klas, waardoor je een paar extra ogen.. ze letten beter op en waardoor die beter opletten.. Ja, ondersteuning in de zin van een extra leerkracht: een taalondersteuner of gewoon een collega Nederlands of PAV, die weten waarmee je bezig bent als die een tekst aan het lezen zijn, ze zitten allemaal een beetje door elkaar te werken, dat ge wel kunt gaan zeggen van ik ga daar gaan helpen, als die zeggen van oh, ik begrijp dat niet en ook gaan helpen bij een leerling die dan iets anders niet begrijpt, da ge altijd gewoon met meer bent.

**S:** En hoe ervaart u...?

**P:** En ook dat wel gewoon... sorry.

**S:** Nee, nee, zeg maar.

**P:** En ook dat we gewoon alles op een andere manier uitleggen. Ik kan een woord op een bepaalde manier uitleggen, maar u legt dat op een andere manier uit en misschien begrijpen die dat van u beter dan dat van mij, dat kan, dus, of dat we voorbeelden kunnen geven, of elkaar kunnen aanvullen en dat de leerlingen dan wel zoiets hebben van ah, zo zit dat. En ook gewoon het feit dat ik ook eerlijk zeg van ja, mannen, ik weet ook niet alles, als ik iets niet weet, dan pak ik een woordenboek en zoeken we dat samen op. En het feit dat we dat ook proberen aan te leren van mannen, het is niet erg als ge iets niet weet, maar pak een woordenboek, ja, dat die zelf geneigd zijn om dat ook te doen, maar ja, dat is weer een stap te ver, want ze moeten een woordenboek pakken.

**S:** Ja, dat kost te veel moeite natuurlijk.

**P:** Ze kunnen dat allemaal, he, maar het is de moeite.

**S:** Ja, ja, en de ondersteuning die u dan krijgt, bijvoorbeeld die extra leerkracht in de klas, hoe ervaart u die? Vindt u dat een goede zaak of?

**P:** Zalig, ja, zalig. Ik wil die ook niet kwijt, als ge iemand goed hebt die weet waarmee da ge bezig bent en die zich effectief als ondersteunend kan opstellen, vind ik dat echt wel oké. Ik vind het niet fijn als ge iemand ondersteunend krijgt die uw les overpakt.

**S:** Ja, ja, ik snap wat ge bedoelt.

**P:** Ik heb alle twee al gehad, euh, maar dat wilt ook wel zeggen dat de een.. ja, die hebben gewoon.. maar sorry, dit werkt niet, dit gaat niet. Het kan niet de bedoeling zijn dat gij mijn les overpakt. Eigenlijk zou ik gewoon les moeten kunnen geven en mijn ondersteuner, mijn ondersteunende hulp, die moet zo eigenlijk een beetje onzichtbaar door de klas rondgaan en zien van die heeft het moeilijk of die heeft het moeilijk en daar moet ik efkes met hem bij werken of haar bij werken zonder dat die eigenlijk ook

mijn uitleg missen. Dus bijvoorbeeld tijdens een oefening dat maken, maar niet bijvoorbeeld als ik mijn klassikale uitleg doe, daar gaan naastzitten en ..

**S:** Ja, ja, dat ze het niet gehoord hebben.

**P:** Ja, maar diegene die ik nu heb, echt, die wil ik volgend jaar allemaal heel graag terug omdat dat echt wel ja, dat werkt. En die 1B die kunnen dat echt wel gebruiken om iemand extra in de klas te staan die mee mee te ondersteunen omdat de overstap van lagere school van het vierde of het vijfde leerjaar of van het buitengewoon onderwijs naar een 1B zonder al die extra's heel moeilijk is.

**S:** En met die extra begeleider dat u aanhaalt, als u bijvoorbeeld over dingen twijfelt van zou ik dat zo of zo aanpakken, dat kan u dan ook allemaal begrijpen eigenlijk?

**P:** Ooh, ja, wij bespreken alles. En als ik dan tijdens de les iets doe of tijdens de les merk van dat gaat hier niet. Dat kan ook gewoon zijn tijdens de les van hebt gij toevallig een idee hoe ik het nu beter kan doen, want efkes, dat lukt hier precies niet. En als die een beter idee heeft, dan proberen we dat en als die op deze.. zegt van nu overvalt ge mee, dan zeg ik van oké, mannen, we hebben een probleem, we gaan dat wel proberen op te lossen: we lopen op dit stuk vast, kan iemand van jullie dat op een gemakkelijke manier uitleggen dat de rest van de klas dat ook gaat begrijpen? Dat proberen we ook wel echt de leerlingen mee te betrekken en wij leren daar ook vaak bij.. dus we proberen echt wel dat iedereen dat begrijpt, maar af en toe is het ook vaak van ja, sorry, het lukt niet.

**S:** Oké. Dan wil ik ook nog vragen: heeft u het Lees Wijs project gevolgd?

**P:** Ja, ja, ik zit daar van bij het begin af aan mee in.

**S:** En hoe heeft u dat ervaren? Zulke projecten?

**P:** Ik vind dat dat eigenlijk nen dubbele is. Dat is een meerwaarde, want we leren echt wel.. We hebben een leesbeleid ontwikkeld, we hebben een visie, we weten wat we willen, we weten dat we daar.. dat we daar niet alleen in staan als we het hebben over PAV of Nederlands, dat we daar eigenlijk alle vakken in moeten betrekken. Nu gebeurt het nog vooral de meeste tijd in Nederlands, maar we weten om termijn dat we dat moeten doortrekken. Dit alles om te leerlingen ook te doen inzien dat lezen ook leuk kan zijn. In die zin hebben projecten nog niet zoveel effect, maar ja, elk kind dat leest, is een meevaller. We zijn nu gestart met een bibliotheek en we hebben echt wel leerlingen die zeggen van ja, mevrouw, we willen eigenlijk echt wel komen lezen, maar alleen in de winter en ik kan die leerlingen ook wel begrijpen. Niet alleen omdat het in de bib warm is, maar ook gewoon in de zomer wil ik buiten, dan wil ik geen boek komen halen in de bib, maar wil ik buiten op de gazon gaan liggen. Dan moet ik niet in de bib gaan zitten, maar in de winter ga ik ook niet buiten zitten met mijn boek, dan

wil ik ook eens warm onder een dekentje lezen. Dus ik kan die leerlingen wel begrijpen en ik vind echt wel dat die een punt hebben. Ik heb dat ook zo gezegd tegen mijn directie dat ik dat eigenlijk echt wel begrijp en dat ik dat ook zou doen, maar, euh, wij hebben wel leerlingen die zeggen van we hebben kei toffe boeken daar staan, ik wil dat echt wel komen lezen en dat is dan wel oké. Waar ik het wel een beetje moeilijker mee heb, maar dat is dan ons eigen stukje, wij zijn, euh, begonnen met een.. een schrijfproject binnen Lees Wijs, de leerlingen gaan een eigen verhaal schrijven en dat is heel intensief. Dat waren eerst twee opleidingen, twee workshops van twee uur en vier uur, dus dat is al zes uur dat die leerlingen een workshop hadden om dan elke maand minstens vier uur eigenlijk aan, ja, een verhaal te werken, om dat nog eens na te kijken, ja, ge verliest daar heel veel tijd mee.

**S:** Ja, ja.

**P:** .. en om dan nog eens.. in eerste instantie vonden de leerlingen dat eigenlijk echt wel oké.

**S:** Maar het duurt te lang?

**P:** Ja, na een maand, een anderhalve maand was eigenlijk hun ding op en had ik eigenlijk zoiets van ik begrijp dat wel, het is gedaan. En dan ging die auteur die verhalen nakijken en kwam er eigenlijk enkel negatieve feedback. Nooit zoiets van ouh, dat is tof gevonden of leuk of, he, dat zou ik anders doen en dat klopt niet en dat klopt niet en op een bepaald moment waar de leerlingen zeiden van mevrouw wij moeten gewoon ons hele verhaal herschrijven.

**S:** Ja, nee, dat werkt niet bevorderend natuurlijk.

**P:** Ja, nee, dat was niet.. dat was niet oké, maar voor de rest, ja, is dat wel oké.

**S:** Dus het heeft voordelen en nadelen, volgens u, maar het moet gewoon niet te veel willen op korte tijd of zo?

**P:** Ja, inderdaad, het moet heel langzaam zijn en ook vooral, er zit wel heel veel tijd in. Overlaatsst kwamen mijn collega's mee in vergadering en die vroegen aan mij 'word ge daar extra voor betaald?', want dat is bijna een full time job extra op die job bij en ik kon enkel beamen dat ik niet betaald werd, maar dat het wel extreem veel werk is dat extra bij mij terecht komt en ik heb nu ook aangegeven dat ik dit volgend jaar niet zomaar kan blijven doen. Ik kies bewust voor minder uren te doen op het school, maar als ik dit project erbij krijg, krijg ik veel meer dan, ja.. hoeveel ik eigenlijk voor ogen heb.

**S:** Ja, inderdaad, het moet ook voor u natuurlijk haalbaar zijn, he. Alee, die leesmotivatie tot daar aan toe, maar het moet voor de leerkracht natuurlijk ook, ja.

**P:** Ja, en daar zitten we nu, want.. ge kent [pedagogische begeleider] ook, he?

**S:** Ja, ja, ja.

**P:** Awel, wij hebben nu met [pedagogische begeleider] een les ontworpen over hoe wij een tekst moeten zien. En ik vind dat fantastisch, die les is keitof, dat is leuke les, dat is een aangename les, dat is keitof en die mannen gaan dat echt onthouden, maar als ik elke tekst zo moet doen, dat is een tekst.. een A4-papier lang en we gaan daar twee uur aan bezig zijn. Als ik twee uur bezig ben aan tekst, ja, nee, sorry, ik moet de rest van mijn, euh, lessen ook nog kunnen zien.

**S:** Ja, tuurlijk. Dus het zijn wel goede tips eigenlijk, maar het is gewoon niet haalbaar om dat in te praktijk elke keer zo te doen? Ja, dat begrijp ik wel.

**P:** Ja, en wij moeten gewoon veel te veel doelstellingen zien.

**S:** Ja, tuurlijk dat ook nog.

**P:** .. voor al hetgeen, ja, wij hebben voor PAV massa's doelstellingen, keiveel taken en toetsen die we nog moeten doen.. he, we moeten elke doelstelling minstens twee keer toetsen, we moeten dat aanbieden, ja, als ik elke tekst dat wij tegenkomen op een A4-papier op twee uur tijd moet bespreken, ja, dan weet ik gewoon.. sorry, dan zie ik nog niet de helft van wat ik moet zien.

**S:** Dat is ook niet meer haalbaar, natuurlijk.

**P:** Nee, want nu ook, wij hadden normaal gezien gerekend: vier teksten op één uur tijd in groepkes en dat ze dat met elkaar moeten bespreken. Nu doen we enen tekst op twee uur tijd, ja, dat is wel een heel groot verschil. Waardoor we gewoon het merendeel eigenlijk niet doen, dus het is heel tijdrovend.

**S:** Ja, maar 't is waar. Dan zou ik u nog eens willen vragen of u eigenlijk de kernboodschap nog eens zou kunnen samenvatten wat u vandaag zou willen meegeven over dat leesbegrip en die leesmotivatie. Waar het voor u op neerkomt.

**P:** Dat de lees.. het leesbegrip en de leesmotivatie bij onze leerlingen eigenlijk heel laag is, maar dat er wel, zeker bij ons op school, de wil is om eraan te werken, om dat toch te proberen en dat we, systematisch door hele kleine dingen, dat wel naar boven krijgen, maar dat dat een werk van lange adem is.

**S:** Dus u denkt wel door daar nu echt over na te denken en een beleid rond uit te stippelen, dat dat op lange termijn wel echt zijn vruchten kan afwerpen eigenlijk?

**P:** Ik denk dat wel. Ik denk.. eer dat je alle leerkrachten op hetzelfde punt krijgt, dat niet alleen leerkrachten Nederlands of PAV daarrond moeten werken, maar dat elke leerkracht dat moet doen, dat een leerkracht aardrijkskunde of geschiedenis ook moeilijke woorden moet kunnen uitleggen en zo'n.. op een bepaalde manier met teksten moeten werken, zoals wij dat doen, maar ik begrijp dat ook, he. Leerkrachten aardrijkskunde en geschiedenis die moeten ook veel doelstellingen doen en die

hebben nog minder uren dan dat wij hebben, dus ik begrijp wel dat die dat niet kunnen, maar langs de andere kant, wij moeten er ook onze tijd voor maken, dus, dan moet je het op een andere manier nog doen, alee. Of eventueel samenwerkend met de leerkrachten Nederlands he. Geef ons een tekst van .. geef ons een tekst van geschiedenis, ik wil die gerust zien tijdens mijn lessen, met alle leven en plezier, want dat is een tekst of hun niveau, ik kan aan hun woordenschat werken en zij kan de inhoud doen.

**S:** Ja, inderdaad. Dus zo'n dingen zouden op lange termijn wel echt voordeel hebben volgens u?

**P:** Op lange termijn gaat dat voordelen hebben. Als ge een goed team dat nauw dan samenwerken en zegt van ik zit met diene tekst, binnenkort komt er een goede tekst aan, ik weet niet of gij die eventueel tijdens uw lessen al zien.

**S:** En dat proberen ze op uw school eigenlijk al een beetje, maar het staat nog in zijn kinderschoenen zogezegd?

**P:** Dat is de A-stroom, he, dus daar kom ik niet, maar ik weet nu niet dat we bijvoorbeeld bij PAV, omdat we daar nu veel tijd voor hebben, een tekst echt Nederlandstalig behandelen van mannen, kijk nu eerst eens naar de tekst, wat zie? Waarover denk je dat dat gaat? En dat we dat wel zo opbouwen omdat we die tijd ook hebben om dat te doen.

**S:** Ja, ja, oké. Euh, dan zijn we eigenlijk al op het einde gekomen van mijn vragen. Dan zou ik u nog willen vragen of er nog andere toevoegingen zijn die u wil doen of is alles, euh...?

**P:** Ja.

**S:** Zeg maar, hoor.

**P:** [De participant wenste dat de toevoeging niet opgenomen werd].

## Interview 5

**S:** Euh, dan zou ik ook het gesprek willen opnemen als u daar geen problemen mee heeft?

**P:** Nee, geen probleem, doe maar.

**S:** Oké, perfect. Dan ga ik van start met u eerst enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen.

**P:** Ja.

**S:** Dus ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Euh, ik ben vrouw.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant].

**S:** En hoelang bent u eigenlijk al werkzaam echt in het onderwijs?

**P:** Euh, dat zal nu het vijfde jaar zijn.

**S:** En is dat al vijf jaar echt als leerkracht geweest, ja?

**P:** Ja, euh, ik heb een half jaar wel onderbroken om, euh, eventjes in de privé te werken, maar de rest van de tijd wel, euh, als leerkracht.

**S:** En euh, welk diploma heeft u, als ik vragen mag?

**P:** [Diploma participant].

**S:** En aan welke... welke leerlingen geeft u precies les eigenlijk?

**P:** Euh, momenteel Nederlands aan de leerlingen van 1B en voor Engels eerste en tweede graad zowel B als T.

**S:** En lesgeven in de B-stroom eigenlijk, ervaart u dat eigenlijk als een extra uitdaging of hoe ervaart u dat?

**P:** Goh, euh, inhoudelijk niet, he, want die onderwerpen zijn, ja, vrij simpel, zeker in 1B, want die zien eigenlijk alles van Nederlands terug wat ze in het lager hebben gezien, maar euh, ja, voor klasmanagement en qua, ja, die een beetje opvoeden is dat wel uitdagender dan een ASO of TSO.

**S:** Daar merkt u wel echt verschil in eigenlijk tussen de leerlingen?

**P:** Ja, ja, zeker. Die leerlingen hebben eigenlijk meestal een totaal andere achtergrond, euh, ook niet echt een thuissituatie waar ze, euh, goed op kunnen terugvallen. Alee, dat is niet altijd zo, maar wel vaak dus dat merkt ge wel, ze.

**S:** Dus die uitdaging uit zich eigenlijk op verschillende domeinen een beetje?

**P:** Ja. Klopt.

**S:** Oké. U gaf al aan dat u Nederlands.. leerkracht Nederlands bent, is dat echt één vak of wordt dat geïntegreerd in bijvoorbeeld PAV of is dat echt Nederlands?

**P:** Eén vak, het is enkel Nederlands dat ze krijgen van mij.

**S:** Oké, perfect. En als ik dan aan u moet vragen, zeer algemeen, hoe u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen in de B-stroom inschat, wat zou u dan antwoorden?

**P:** Goh, ik denk niet dat dat echt heel goed is. En ik.. niet per se denk ik omdat ze het niet, maar ook omdat ze lezen niet tof vinden en saai en als dat ne lange tekst, eer dat ze daar dan aan beginnen, denk dat dat vooral het probleem is.

**S:** Dus het hangt van u ook wel een beetje ook af van de leesmotivatie eigenlijk geeft u aan?

**P:** Ja, ja, zeker.

**S:** Oké, en dat leesbegrip dan, heeft u de indruk dat dat de laatste jaren nog steeds verslechterd steeds of is dat al een beetje gebeterd of hoe kijkt u daarnaar?

**P:** Goh, ik vind niet dat dat beter wordt, integendeel.

**S:** Oké. En dan kan ik mij ook voorstellen binnen de klasgroep, dat er daar toch wel verschillen zijn en de ene een iets hoger niveau heeft dan de andere al, hoe probeert u daar eigenlijk mee om te gaan?

**P:** Euh, we zijn nu momenteel vooral aan het werk rond leesplezier en euh, dan kunnen leerlingen die wel graag lezen motiverend werken voor de anderen, dus ik probeer die dan wel wat in groepjes te verdelen dat er leerlingen bij zitten die wel graag lezen, leerlingen die niet zo graag lezen en we zijn vooral nu eigenlijk daarrond aan het werken. En ja, begrijpend lezen komt daar dan wel een beetje aan te pas, maar ik probeer daar niet te veel punten om te geven, zodat ze eerst die leesmotivatie krijgen.

**S:** Dus u zet eigenlijk veel sterker in op die leesmotivatie als op dat leesbegrip, als ik het zo begrijp?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En dan zou ik u nog willen vragen: algemeen, in welke mate dat u vindt dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen?

**P:** Goh, als ik daar een percentage op zou moeten plakken, ze zijn met elf, dus dat is eigenlijk vrij gemakkelijk. Ik denk dat er vier van de elf of zo graag lezen of drie van elf en de rest vindt dat allemaal verschrikkelijk.

**S:** En u heeft het al een beetje aangehaald, maar hoe probeert u daar dan mee om te gaan dat de ene iets liever leest dan de andere?

**P:** Euh, ik probeer nu vooral om dat lezen een beetje uit de klascontext te trekken, dus dat ze niet moeten lezen aan hun bank in de klas, maar bijvoorbeeld nu dat het mooi weer wordt, dat we naar buiten gaan buiten de school en dat ze zo dan eigenlijk een tof aspect aan dat lezen proberen koppelen en dat niet zien als iets dat moet vanop school.

**S:** En is dat iets dat u al... waar u al effect van ondervonden heeft dat dat werkt of dat dat toch stimulerend is?

**P:** Voor sommigen, ja, als dat dan ook strips zijn bijvoorbeeld, maar dan liefst én iets uit de klas én iets dat ze echt heel leuk vinden en niet gewoon een boek zonder prentjes, want dat werkt niet.

**S:** Ja, en daar probeert u wel echt op in te zetten dan om op die manier lezen leuker te laten ervaren eigenlijk?

**P:** Ja.

**S:** Oké. En als ik u dan moet vragen, omwille van welke redenen u denkt dat uw leerlingen lezen? Waarom doen ze dat? Wat zou u daarop antwoorden?

**P:** Goh, waarom doen ze dat? Vind ik een moeilijke vraag. Ik denk, als ze echt iets lezen, dat het eerder iets zal zijn dat gekoppeld is aan social media of zo, dat ze dan online tegenkomen en dan, toch in geïnteresseerd zijn. Iets dat te maken heeft met games of televisie of zo, maar puur uit 'ik ga iets opzoeken en lezen omdat mij dat interesseert', dat niet, nah...

**S:** Minder?

**P:** Denk dat dat vooral gekoppeld moet zijn aan dit.

**S:** Ah, ja, oké. Voor de volgende vraag, ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Dan zou ik aan u willen vragen van welk type, welke van de vier, ziet u eigenlijk het liefst terugkomen bij uw leerlingen? Zou u het liefste hebben?

**P:** Ja, het liefst, intrinsiek, maar...

**S:** En is dat dan ook.. Ja, zeg maar.

**P:** Tja, ik denk dat dat een hele moeilijke is.

**S:** Is dat dan ook het type waarop u probeert in te zetten in... in uw lessen?

**P:** Ja, dat probeer ik nu heel fel te doen.

**S:** En dat is dan door bijvoorbeeld nekeer buiten te gaan lezen met een strip of daardoor probeert u dat?

**P:** Ja, en dat ze echt wel zelf mogen kiezen wat ze lezen.

**S:** Ah, dus ze hebben echt zelf de keuze eigenlijk om op basis van hun interesses...?

**P:** Ja.

**S:** En is dat iets dat volgens u lijkt te werken?

**P:** Joa, ik denk dat wel. We hebben nu een soort van bibliotheek aan gelegd op school en daar zitten bijvoorbeeld ook magazines of zo bij en ik merk ook wel dat leerlingen, naast strips, ook daarnaar terugkrijgen. Dus bijvoorbeeld een magazine over auto's of zo, ik zeg nu maar iets, dat ze dat ook wel, euh, en dat is wel intrinsiek, he? Dat dat ook wel helpt.

**S:** Dus als het hun aanspreekt, zijn ze eigenlijk meer geneigd om het vast te pakken en doen ze het ook effectief?

**P:** Ja.



- S:** Oké, en op die gecontroleerde motivatie, dus dat leerlingen het eerder gaan doen eigenlijk omdat ze zich wat verplicht voelen, maar ze doen het toch, probeert u daar op in te zetten of hoe... hoe komt dat aan bod binnen uw lessen Nederlands?
- P:** Euh, goh, dat vind ik eigenlijk.. goh, dat weet ik eigenlijk niet zo goed. Ik denk dat er wel een aantal leerlingen zijn dat het doen omdat ze het moeten doen, euh, omdat ook omdat de rest er dan mee bezig is en ze dan een beetje meegaan met de groep.
- S:** Dus eigenlijk het tweede type [geïntrojecteerde regulatie], omdat ze zich altijd anders schuldig zouden voelen als ze het niet zouden doen?
- P:** Ja.
- S:** En bijvoorbeeld opdrachten koppelen aan het lezen van een tekst, gebeurt dat of niet?
- P:** Ja, dat gebeurt wel en er zijn er altijd die dat dan wel heel goed doen, maar dan zijn er ook die er totaal niets mee doen.
- S:** Ah, ja, sommigen doen het gewoon niet?
- P:** Nee, die doen het niet.
- S:** Oké. Dan ga ik stoppen met het delen van mijn scherm. Als ik u dan nu moet vragen, om de leesmotivatie te stimuleren, als u echt al een methode gevonden heeft die lijkt te werken, kan u dat eens toelichten? Waar u echt al het effect van gezien heeft?
- P:** Euh, het effect, ik heb onlangs een leesdobbelspel gedaan, waar lezen gekoppeld wordt aan een spel. Iets heel eenvoudig, ze, een bepaald aantal ogen was dan een opdracht dat ze moesten doen. Bijvoorbeeld elk om de beurt een zin lezen of alle twee gelijktijdig een zin lezen of om de beurt een bladzijde lezen, dat werkte wel. Dus ik denk dat ze, als ze er.. als er een spel of een activiteit of zo aan gekoppeld is dat dat ook wel kan stimuleren.
- S:** Dus op een informele, meer speelse manier dat lijkt wel echt te stimuleren?
- P:** Ja.
- S:** Oké, en als u dan nog moet benoemen wat u nog steeds echt moeilijk vindt aan die leesmotivatie op te krikken eigenlijk, wat vindt u daar moeilijk aan?
- P:** Euh, het moeilijkste vind ik dat er altijd een aantal leerlingen zijn die echt niets tof vinden en totaal gewoon eigenlijk weigeren om het te doen. Om die te motiveren om dat toch te doen, dat is voorlopig echt nog niet gelukt. Ik heb één leerling die ook bij een leestoets of zo, die leest dat gewoon niet. Die vult dan maar wat in, die leest dat gewoon niet, dus dat vind ik wel heel moeilijk hoe ik daar dan moet tot doordringen.
- S:** Dus eigenlijk cru gezegd zijn soms die leerlingen zelf een beetje het probleem waardoor het niet lukt om die motivatie te stimuleren?
- P:** Ik denk het wel.

**S:** Oké, en wat zou volgens u dan kunnen helpen om dat weg te werken die barrière? Ziet u daar oplossingen in of is dat echt de leerling die... die dan zijn mindset een beetje moet veranderen eigenlijk?

**P:** Goh, ik weet eigenlijk niet zo goed in het lager onderwijs hoe dat daar wordt aangepakt en ik wil dat niet wegschuiven op lager onderwijs of zo, maar ik heb niet de indruk dat veel leerlingen het gewend zijn om te lezen. Dus ze hebben niet, bijvoorbeeld als ze klaar zijn met een opdracht zouden ze kunnen lezen en vragen van mevrouw, mag ik een strip nemen? Geen probleem, he, maar dat is niet.. ze zullen eerder vragen van mag ik op mijn gsm? Dus eerder zo... zo wat een gewoonte daarin creëren dat ze daar, ja, wel uit zichzelf naar teruggrijpen. Natuurlijk, dat zal nog niet bij iedereen, euh, lukken, he, maar zoiets.

**S:** Waar dat het eigenlijk meer, allee, in alle scholen meer de gewoonte is om nekeer hun gsm weg te steken en nekeer ne strip of zo te pakken?

**P:** Ja.

**S:** Ja? Oké. Dan ga ik eventjes terug over naar het luikje rond leesbegrip. Euh, heeft u daar al manieren gevonden om dat leesbegrip toch wat op te krikken bij die leerlingen?

**P:** Euh, ik heb..

**S:** Om dat niveau toch iets te stimuleren, allee toch iets hoger te laten zijn?

**P:** Ik probeer regelmatig met hen samen te lezen en dat.. daar mondeling vooral te kijken of ze de tekst begrepen hebben, euh, we hebben nu ook via het werkboek, euh, in dat online platform worden er ook luisterteksten voorzien, dus ik probeer dan de tekst in hun boek en dat ze tegelijkertijd kunnen luisteren. Dat is voor de meeste een minder grote drempel om op die manier dat leesbegrip een beetje te verhogen.

**S:** En probeert u soms ook niveaugroepjes te maken of is alles klassikaal of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Zij werken sowieso één keer in de week in een niveaugroep omdat ze dan Flex hebben, dus dan worden ze verdeeld, euh, over wiskunde en Nederlands en dan proberen we wat af te wisselen om remediëring of uitdaging te geven dus dan vooral werken ze in de.. in niveaugroepjes.

**S:** En vindt u dat een goede zaak? Lijkt dat iets dat werkt, dat effect zou kunnen hebben?

**P:** Euh, ik denk het wel, maar ik denk dat wij als school onze Flex nog iets beter moeten organiseren.

**S:** Ah, ja, ja, dus het al goed vormgegeven wordt en er echt goed over nagedacht wordt hoe het ingezet wordt, kan het wel echt iets opbrengen denkt u?

**P:** Ja, dat denk ik wel.

**S:** Oké, en als u dan opnieuw moet omschrijven wat u als moeilijk ervaart om dat leesbegrip te stimuleren, wat zou dat dan zijn?

**P:** Goh, eigenlijk een beetje hetzelfde weer, he, altijd een aantal leerlingen die gewoon zelf bij een luistertekst al op voorhand denken van ja, ik ga dat toch niet kunnen, ik heb daar geen zin in, dus ik doe dat niet.

**S:** En is dat dan enkel voor lezen of luisteren dat u zegt dat ze niet gemotiveerd zijn of is dat overal, alee, voor alles eigenlijk?

**P:** Ja, da's over andere dingen ook nog, ze. En dat is ook afhankelijk van de dag en het lesuur en hoe ze zijn opgestaan. Want soms zijn die super enthousiast over iets en op een ander moment totaal niet, maar ja, ergens is dat misschien ook menselijk, he, dat is bij ons ook zo.

**S:** Ja, da's waar. Euh, dan zou ik u nog willen op welke manier u eigenlijk ondersteund wordt om dat leesbegrip en die leesmotivatie te stimuleren. Daarvan bedoel ik van is er daar misschien een beleid van op school of zijn er bepaalde personen waarbij u terecht kan daaromtrent of hoe is dat precies?

**P:** Euh, momenteel zijn wij als vakgroep Talen een beetje bezig met het talenbeleid verder uit te schrijven en euh, vandaar uit eigenlijk, euh, vind ik dat we misschien een beetje bijgeschoold zouden kunnen worden, extern dan, want nu, de vakgroep Talen zal dat wel doen, maar dat is niet zo simpel, he, alee. Dus ik denk wel dat wij extern nog iets meer begeleiding zouden kunnen krijgen.

**S:** En dan de ondersteuning die u nu krijgt, dus via die vakgroep bijvoorbeeld, hoe ervaart u die? Is.. is dat iets positief of, ja, ik hoor dat er daar ook duidelijk nog werkpunten zijn, maar kan u die eens, euh, benoemen?

**P:** Euh, heel moeilijk omdat wij daar sinds dit jaar zo een beetje ingegooid zijn. Dat is echt door het project wat nog heel fel moet uitgewerkt worden. Er zijn wel al wat richtlijnen en we hebben al zo wat nen basis, maar daar is wel echt nog veel werk aan, ze.

**S:** Dus u gelooft er dan in als er echt over nagedacht wordt en op lange termijn echt een plan opgesteld wordt, dat dat echt wel iets is dat kan werken en echt ondersteunend kan aanvoelen?

**P:** Ja, en ik denk ook dat dat verder moet gaan dan alleen maar de taalvakken. Ja, begrijpend lezen komt ook.. Alee, we zijn een school waar heel veel praktische richtingen zijn: die ook theorie elektriciteit, theorie mechanica, dat zijn ook artikels dat ze lezen dus dat gaat verder dan alleen maar binnen uw taalvakken, he, maar dan moeten vakcollega's ook ondersteuning krijgen om te weten hoe ze dat moeten aanpakken, want ik denk dat die daar nu niet echt een idee over hebben.

**S:** Maar dat is op uw school dus momenteel nog niet het geval dat er bijvoorbeeld bij techniek ook bij een bepaalde opgave of tekst teruggrepen wordt naar begrijpend lezen, dat is nog niet?

**P:** Zelden.

**S:** Oké, en dat is wel iets dat u in de toekomst graag zou willen terug zien komen om het te stimuleren dan?

**P:** Ja, zeker.

**S:** Euh, oké. Dan zou ik u nog willen vragen van stel er wordt een nascholing georganiseerd rond het stimuleren van dat leesbegrip en die leesmotivatie, is dat iets dat u zou aanspreken om zo concrete tips mee te krijgen?

**P:** Zeker!

**S:** Ja, oké. En heeft u dan nog zo andere manieren waarop u graag zou ondersteund worden? Waarvan u denkt van dat zou nu wel iets goed zijn en zou mij echt wel vooruit helpen?

**P:** Ik denk dat het ook wel nuttig kan zijn om met collega's te praten van andere scholen hoe dat zij dat aanpakken, want wij hebben misschien nu een idee over hoe wij dat bij ons willen doen, maar ik vermoed dat er op andere scholen ook al een taalbeleid is en een beleid rond lezen en om wat ideeën uit te wisselen denk ik dat dat altijd wel nuttig kan zijn.

**S:** Dus eigenlijk een beetje externen ook, experten een beetje betrekken van hoe pakken andere mensen het aan?

**P:** Ja.

**S:** Oké. Heeft u dan deelgenomen aan het Lees Wijs project?

**P:** Wij zijn ermee bezig op school nu en morgen hebben we daar een vergadering over, dus. Euh, ja.

**S:** En dat project, hoe heeft u dat tot nu toe eigenlijk al ervaren? Is dat voor u echt een meerwaarde of zijn er daar ook nog knelpunten bij of hoe ziet u dat precies?

**P:** Euh, ik denk ook dat dat bij ons op school nog verder uitgewerkt moet worden. Daar zijn al heel veel ideeën rond geweest, zoals euh, een leeswagon op de speelplaats en allemaal andere dingen, maar momenteel is daar nog weinig.. We hebben nu een leesklas, maar die moet ook nog een beetje knus ingericht worden en dat moet ook nog een beetje verspreid worden over de andere collega's om ook te weten waar dat we mee bezig zijn. Want nu zien die ons lezen op de speelplaats en die weten eigenlijk niet.. waarvoor dat is.

**S:** Dus als ik het zo hoor, is het wel echt nuttig, maar blijft het voorlopig nog bij ideetjes en is het nog niet echt geïmplementeerd in de school, als ik het zo begrijp?

**P:** Ja, nee, dat is zo.

**S:** Ja, oké. Euh, wat blijft er voor u dan eigenlijk moeilijk zeer algemeen in die ondersteuning?

**P:** Euh, goh, ik denk voor mij moeilijk, aangezien ik de enige leerkracht ben die nu in 1B lesgeeft om ideeën uit te wisselen met iemand die dat ook doet, maar er is niemand.

**S:** Dus soms heeft u wel een beetje het gevoel van ik moet het hier alleen doen zogezegd?

**P:** Ja, dat vind ik wel. Maar dat is ook normaal, he, we hebben maar één klas, daar kunnen geen twee leerkrachten voor zijn. Maar, ja, euh, dat zou wel tof zijn.

**S:** Want inderdaad als u dat bijvoorbeeld overlegt met leerkrachten in de A-stroom, u gaf in het begin al aan van die leraren zijn anders, moet daar inderdaad op ingespeeld worden.

**P:** Ja.

**S:** Euh, dan zou ik u nog willen vragen of u kort de kernboodschap zou kunnen, alee willen, samenvatten van wat u vandaag wilt meegeven dus dat leesbegrip en rond die leesmotivatie eigenlijk.

**P:** Euh, ik denk dat we vooral aan de basis iets moeten veranderen en euh, niet per se nu, alee, het is moeilijk om op korte termijn leerlingen lezen opeens tof te laten vinden. Ik hoop gewoon tegen als die in het zesde jaar zitten, dat ze dat niet meer erg vinden. Ze moeten dat niet super leuk vinden, maar nu is dat iets dat verschrikkelijk is en ik hoop dat dat gewoon niet meer gaat zijn.

**S:** Dus met andere woorden: ze ook een beetje voorbereiden op de toekomst omdat dat ook wel in het latere leven nog aan bod komt?

**P:** Ja, zeker.

**S:** Want denkt u dat leerlingen lezen echt enkel zien als een boek en dat moet enkel op school en niet verder dan dat of?

**P:** Ja, want zij beseffen ook niet: lezen, dat ze dat onbewust ook doen op hun gsm, dat is voor hen niet lezen, want dat is scrollen op hun telefoon en dat is anders dan een boek.

**S:** En als ze dan moeten scrollen op hun gsm, ja, dan is het allemaal geen probleem waarschijnlijk, natuurlijk.

**P:** Ja.

**S:** Ja, inderdaad. Euh, zijn er dan nog dingen waarvan u vindt dat er echt nog sterker ingezet op moet worden? Niet per se binnen uw school, maar gewoon in het algemeen?

**P:** Goh, ik denk echt vooral leesplezier.. van daaruit, naar mijn mening, vertrekt al de rest van daaruit, want nu.. begrijpend lezen, dat is zeker dan stom, he, want dat is meestal nen tekst over iets wat ze zelf niet mogen kiezen en ge moet dan nog vragen erbij oplossen en dat maakt het zeker zo, zo, lastig, dus ik denk als ze leren ervaren dat lezen wel leuk kan zijn, dat dat ook wel makkelijker gaan zijn.

**S:** Dat ze hun dan ook meer gaan motiveren om dingen dat toch iets minder leuk zijn, onderwerpen?

**P:** Ja, ja.

**S:** Ja, oké. Dan zijn we eigenlijk al op het einde gekomen van het interview. Dan zou ik u nog willen vragen of er nog andere, euh, toevoegingen zijn die u zou willen doen of dat alles gezegd is geweest?

**P:** Ik denk dat het belangrijkste wel gezegd is.

**S:** Oké. Dan wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen en dan kan ik verder aan de slag met mijn masterproef.

## Interview 6

**S:** Ik ga meteen weer beginnen met de vraagjes waarmee ik gisteren ook begonnen ben. [Door een technisch probleem kon het interview op het geplande moment niet doorgaan en werd het uitgesteld]. Euh, dus uw geslacht, kan u dat nog even toelichten?

**P:** Ik ben een vrouw.

**S:** En uw leeftijd als ik vragen mag?

**P:** Ik ben [leeftijd participant] jaar oud.

**S:** En welke, welk diploma heeft u?

**P:** [Diploma participant].

**S:** En hoelang.. hoeveel jaar bent u eigenlijk al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Euh, het is momenteel mijn tweede jaar in het onderwijs.

**S:** En dat is ok al twee jaar als leerkracht geweest dan?

**P:** Ja, dat klopt.

**S:** En euh, aan welke jaren geeft u juist les? Aan welke doelgroep?

**P:** Ik sta voornamelijk in de eerste graad: dus dat wil zeggen in het eerste jaar, in het tweede jaar en ook kom ik voor twee uurtjes in het vierde jaar.

**S:** Ja, en is dat enkel in de A-stroom of ook in de B-stroom?

**P:** Euh, dat is voornamelijk in de B-stroom. Ik sta in de eerste graad maar voor twee uurtjes in de A-stroom en dan in het vierde jaar ook maar voor twee uurtjes in de A-stroom of een TSO-richting beter gezegd eigenlijk.

**S:** En vindt u dat dan een extra uitdaging om aan de leerlingen in de B-stroom les te geven of valt dat al bij al nog mee?

**P:** Nee, eigenlijk wel, inderdaad, omdat ik met de ingesteldheid zit dat ik de meeste ervaring in de B-stroom kan oplopen, zeg maar. Dus, in mijn eerste jaren is dat wel zeer belangrijk voor mij omdat ik die ervaring nodig heb voor in de toekomst, dus voor mij is dat zeker een uitdaging.

**S:** En op welke manier uit zich dat dan eigenlijk die uitdaging?

**P:** Wel, het gedrag van mijn leerlingen. Euh, de leerlingen van de B-stroom dat zijn geen gemakkelijke leerlingen omdat er leerlingen zijn met heel wat leerstoornissen en dergelijke of gewoon problemen, he, gedragsprobleem en ik merk dat die uitdaging.. het werk dat ik daarin steek, dat dat toch echt wel de moeite waard is.

**S:** Dat dat eigenlijk echt iets oplevert wat dat u daarmee bereikt?

**P:** Ja, inderdaad, dat klopt inderdaad.

**S:** En klopt het dat u een leerkracht Nederlands bent dan in de B-stroom?

**P:** Ja, dat klopt ook, ja, klopt.

**S:** En is dat dan een apart vak of zit dat geïntegreerd in PAV bijvoorbeeld of hoe verloopt dat precies?

**P:** Nee, nee, dat is echt een apart vak in de eerste graad. Vanaf de tweede graad is dat inderdaad geïntegreerd in PAV, maar ik geef dat nu als een apart vak.

**S:** Oké. Euh, dan ga ik verder met enkele algemene vraagjes over het leesbegrip. Hierbij is het belangrijk dat u echt het leesbegrip en de leesmotivatie van uw leerlingen in de B-stroom dan in het achterhoofd houdt en niet in de A-stroom. Oké, heel algemeen, hoe schat u het leesbegrip van uw leerlingen in, voor de B-stroom dan specifiek?

**P:** Euh, en hoe schat ik dat in? Ik vind wel dat het niveau zeer laag is in de B-stroom. Euh, omdat ze dan ook helemaal niet graag lezen, ik hoor dat ook van hen. Ze zeggen dan ook heel eerlijk van mevrouw, we doen dat niet zo graag in onze vrije tijd en het is op school echt van moeten, dus het is niet dat ze zomaar uit vrije wil een boek zouden pakken en zouden beginnen lezen. En het begrip, echt het begrijpen van een tekst, is ook wel moeilijk omdat er natuurlijk ook een grotere groep leerlingen met een euh, een leesprobleem..een stoornis, een leerstoornis zitten, zodat ze daar eigenlijk echt wel moeite mee hebben.

**S:** En heeft u daar een idee van of dat dat de laatste jaren verbeterd of verslechterd zou zijn of heeft u daar nog niet echt evoluties in opgemerkt?

- P:** Ik heb daar eigenlijk niet echt zicht op, omdat het nog maar mijn tweede jaar is ook en euh, ik heb zelf niet voor Nederlands gestudeerd. Mijn vakken waren PAV en biologie, maar omdat we hier een tekort hadden aan leerkrachten, heb ik dus eigenlijk het vak Nederlands ook meegekregen. Niet dat ik dat niet graag doe, super graag zelfs, want achteraf gaf ik zelfs aan dat ik nog steeds Nederlands wou blijven geven in de B-stroom omdat dat ook voor mij een uitdaging was, maar ik heb geen zicht op hoe dat nu eigenlijk geëvolueerd is.
- S:** Ja, oké. En binnen een specifieke klasgroep, binnen één klas, ziet u daar ook grote verschillen tussen leerlingen wat hun leesbegrip betreft?
- P:** Ja, ja, en ik heb de indruk dat leerlingen die eigenlijk doorstromen vanuit de A-stroom, zeg maar, dat die door een B-attest gezakt zijn geweest ook, dat die hun leesbegrip eigenlijk veel beter is dan leerlingen die van in het begin eigenlijk in de B-stroom zijn gestart.
- S:** En heeft u een idee hoe dat zou kunnen komen?
- P:** Euh, goede vraag. Ik heb daar eigenlijk...nee, geen idee, ik weet niet waaraan dat zou kunnen liggen. Meestal waren dat ook leerlingen die eigenlijk in het eerste jaar..toch wel.. goed studeren, een andere studiehouding aannamen, tegenover de leerlingen van de B-stroom, maar euh, als je dat vergelijkt met hun eigen klasgroep, waren zij toch iets zwakker, waardoor ze zijn gezakt naar de B-stroom. En vandaar, nu blijven het nog steeds iets sterkere leerlingen in de B-stroom en is hun leesbegrip wel iets beter, maar vergelijkbaar met de A-stroom waren ze dan iets zwakker, zeg maar..
- S:** En hoe probeert u daar dan in de klas dan mee om te gaan met die verschillen tussen leerlinge? Dat de ene dan een beetje sterker is in leesbegrip dan de andere?
- P:** Wel, ik probeer mijn oefeningen daarop te differentiëren zeg maar. Of ik probeer de leerlingen die wat sterker zijn zelf een oefening te laten maken, terwijl ik met mijn andere leerlingen eigenlijk klassikaal aan de slag ga.
- S:** Ja, dus eigenlijk een beetje een soort van niveaugroepjes een beetje creëren?
- P:** Ja, klopt, inderdaad. Dat probeer ik toch wel te doen.
- S:** Dan ga ik dezelfde vraag weer stellen, maar deze keer voor leesmotivatie. U heeft het eigenlijk al een beetje gezegd, maar in welke mate vindt u dat uw leerlingen in het algemeen gemotiveerd zijn om te lezen, in de B-stroom dan. Zeer algemeen.
- P:** Heel weinig gemotiveerd. Het is echt..ik vind dat zelfs heel heel heel jammer, maar ze hebben bijna niets van motivatie om te lezen omdat het echt van moeten is.
- S:** En heeft u daar dan weer zicht op of dat verbeterd of verslechterd is? Ik vermoed dan van niet?
- P:** Euh, ik heb daar ook opnieuw geen zicht op, nee, helaas.



**S:** Ja, inderdaad. En hoe probeert u daar dan opnieuw om te gaan...Ik veronderstel binnen de klas, dat de ene toch wel ietsjes gemotiveerder zal zijn dan de andere.. probeert u daar dan een methode te zoeken om daarmee om te gaan of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Ik heb onlangs inderdaad.. probeer ik eens uit, euh, ik probeer, allee ik heb ze drie uur op de week. Ik probeer toch wel een half uurtje, van die drie lessen, probeer ik toch wel een halfuurtje met hen te lezen, euh, meestal is dat voor sommigen van moeten. Maar ze weten ook, als ge het hebt over lezen en begrijpen, zeg maar, denken ze meteen aan doorlopende teksten, maar ik geen een voorbeeld: stripverhalen zijn ook boeken waarin ze kunnen lezen. Dus ik laat hen gewoon zelf de keuze maken, mogen ze uit zichzelf een boek kiezen uit onze kast hier, onze boekenkast, en mogen ze op zichzelf een halfuurtje op het gemak lezen op hun eigen tempo. Ze mogen zelf kiezen wat ze willen lezen: of het een gedicht of een stripverhaal is of ja, 'k weet niet wat het is. Ze mogen gewoon zelf de keuze maken en ik merk wel, ik probeer dat nu ongeveer een drie, viertal weken en ik heb de indruk dat ze dat wel tof vinden. En dan merk je ook wel dat die motivatie iets anders is dan in het begin van het schooljaar.

**S:** Dus u probeert eigenlijk vooral die motivatie te stimuleren door hen ook duidelijk te maken dat lezen ook iets tof kan zijn?

**P:** Inderdaad.

**S:** Daar komt het een beetje neer? De volgende vraag is dan: omwille van welke redenen, denkt u dat uw leerlingen lezen? Dus u gaf daarnet al aan dat u, dat ze dat vooral doen omdat ze zich verplicht voelen en het moet voor school, maar ziet u nog zo'n redenen waarom uw leerlingen lezen?

**P:** Euh, het is zeker niet voor hun plezier, zeker niet, dat doen ze niet. Euh, zoals ik al zei, het is van moeten, het is om informatie te kunnen zoeken over iets dat ze moeten doen eigenlijk, ja, maar 'k weet niet welke redenen dat er nog zouden kunnen zijn. Daar kan ik niet direct...het is echt gewoon van moeten, hoor ik ook van hen.

**S:** Dus ze geven het echt wel expliciet aan van... we doen het...

**P:** Ja, ze zeggen het zelf en de leerlingen van de B-stroom die zijn ook zodanig eerlijk dat ze het gewoon vlak uit in uw gezicht..ja, tegen uw zeggen en daardoor heb ik daar eigenlijk een beeld over.

**S:** Ja, dan gaan we over naar het volgende: de zelfdeterminatietheorie, zegt u dat iets?

**P:** Nee, niet direct, sorry.

**S:** [Toelichting bij de slide over de ZDT]

Welk type zou u het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen? Wat zou u het liefst hebben om welke reden dat ze lezen?

**P:** Ik zou uiteraard willen.. Ik zou helemaal rechts willen plaatsen [intrinsieke motivatie] dat ze echt wel willen lezen om er plezier aan te hebben of voor hun interesses, dat ze echt wel geïnteresseerd aan de slag gaan, maar helaas merk ik dat niet direct in mijn klasgroep, maar ik zou wel heel graag willen dat ze zich in de rechterkolom gaat situeren.

**S:** Ja, dus u zegt nu dat u de rechterkolom [intrinsieke motivatie] graag zou willen zien terugkomen bij uw leerlingen, probeert u dan ook echt die kolom na te streven in de klas en ervoor te zorgen dat ze er plezier in ervaren?

**P:** Ja, zeker. Nogmaals, ik ga het nog eens herhalen: dus het feit dat ik hen zelf de keuze laat maken om een boek te lezen: het maakt mij niet uit, ook al zijn het gewoon een aantal afbeeldingen met tekstballonnetjes, het maakt mij helemaal niet uit, ze mogen zelf kiezen, dus ik merk wel... dat, dat wel helpt. Dus daarmee dat ik ook graag mijn leerlingen in die rechterkolom [intrinsieke motivatie] zou willen zien.., maar, euh.. Helaas, is dat nog niet voor alle leerlingen toepasselijk, zeg maar.

**S:** En probeert u ook in te zetten op die gecontroleerde motivatie bijvoorbeeld of vindt u dat dan minder belangrijk? Of is het ook voldoende...

**P:** Nee, nee, nee, dat wil niet zeggen dat ik dat minder belangrijk vind, uiteraard, euh, is het belangrijk dat ze niet alleen voor hun plezier lezen, maar ook informatie uit een tekst kunnen halen bijvoorbeeld. Ja, en zeker voor een eindproef, helemaal op het einde van een schooltraject, zeg maar, moeten ze wel de juiste informatie uit een traject kunnen halen en dat kunnen ze alleen maar doen door te lezen. Dus ze moeten wel ergens weten.. dat ze echt wel.. alee ja 'k weet niet hoe ik het anders moet verwoorden, dat ze echt wel een druk, het is echt wel met een druk om te lezen. We hebben dat nu allemaal wel moeten lezen denk in ons schooltraject, in onze schoolloopbaan, dat ge eigenlijk een tekst moet lezen die ge niet graag leest, maar het is om een taak natuurlijk goed te kunnen voltooien, he.

**S:** Dus het belangrijkste vindt u eigenlijk wel echt.. de belangrijkste stap om de leesmotivatie te stimuleren is om hun laten duidelijk te maken dat het ook echt plezant kan zijn.

**P:** Ja, inderdaad, inderdaad. Omdat ik ook gewoon merk dat dit niet aanwezig is in mijn klasgroep, dat is echt de reden.

**S:** En behalve van dat half uurtje laten lezen, heeft u nog zo manieren dat voor u echt werkt om die leesmotivatie te stimuleren of dat u uitgeprobeerd heeft of echt werken?

**P:** Nee, nee, niet echt omdat ik momenteel ook nog aan het zoeken ben naar, euh, ideeën en verschillende methodieken, want ik zeg nogmaals: ik heb eigenlijk niet gestudeerd voor Nederlands, dus ik zou eigenlijk niet weten hoe ik dat kan stimuleren, maar ik probeer wel met een aantal ideeën van collega's en al om toe te passen op mijn klasgroep, zodat ze er echt wel mee bezig zijn. Ik denk voor de paasvakantie dat ik daarmee ben gestart, daarmee aan de slag gaan, dus..

**S:** En de ideeën van collega's dat is dan wat u nu doet, zoals dat half uurtje...?

**P:** Ja, inderdaad, dat klopt.

**S:** En kan u dan eens benoemen wat u echt als moeilijk ervaart bij het stimuleren van die leesmotivatie? Is dat dan omdat dat niet in uw opleiding aan bod is gekomen of?

**P:** Ja, inderdaad. Euh, dat is omdat dat niet aan bod is gekomen in mijn opleiding, dat is al één. En ook omdat we geen begeleiding op school krijgen, dat is dan twee. Uiteraard kunnen ze ook niet bij elke leerkracht specifiek begeleiding geven dus ik denk dat dat ook wat afwezig is op school. Een bijscholing kan natuurlijk ook helpen, ik sta daar ook altijd voor open om eventueel nog op ideeën te komen.

**S:** Dus moesten daar bijvoorbeeld bijscholingen rond georganiseerd worden, u zou daar zeker naartoe gaan dan?

**P:** Zeker! Zeker, omdat het voor mij ook gewoon nieuw is om les... om Nederlands te geven in de B-stroom.

**S:** Oké, dan gaan we terug effetjes over naar het luikje van het leesbegrip. Heeft u hierbij al manieren gevonden om het te stimuleren bij uw leerlingen wat lijkt te werken voor u?

**P:** Euh.

**S:** Zoals bijvoorbeeld die niveaugroepjes een beetje?

**P:** Ik werk met opdrachten, euh, aan te passen.. Dus, dat ze echt wel beseffen dat ze moeten lezen om een tekst te begrijpen en dat dat belangrijk om daar informatie uit te halen.. dat probeer ik wel te doen aan de hand van bepaalde opdrachten geïntegreerd in mijn les natuurlijk. Maar het is niet specifiek, zoals dat half uurtje lezen, dat is daarvoor een methodiek heb gevonden. Dat heb ik nu niet direct, maar ik probeer dat wel in mijn lessen te integreren.

**S:** En komt dat dan ook in andere vakken een beetje aan bod?

**P:** Euh, het leesbegrip? Ja, want ik geef ook natuurwetenschappen aan die klasgroep en MAVO, Maatschappelijke Vorming en dan weten ze dat ze ook bepaalde taken echt wel moeten lezen om de tekst te kunnen begrijpen en er informatie uit te halen en het toe te passen bij een oefening.

**S:** En wat ervaart u nu eigenlijk nog als moeilijk bij het stimuleren van leesbegrip bij de B-stroom? Zijn er zo nog valkuilen waar u regelmatig op botst of?

**P:** Goh, ja, ik vind dat wel niet zo gemakkelijk inderdaad, want ik zeg het nogmaals: wanneer ik zeg dat ze een tekst moeten lezen, hoor ik daar al direct een gepuf en zitten ze al te zagen, maar ze weten wel dat ze die tekst nodig hebben om een oefening, ja, juist te kunnen oplossen, dus ik heb het er wel moeilijk mee, ja, niet gemakkelijk.

**S:** En komt dat dan ook, denkt u, omdat ze zo minder gemotiveerd zijn dat dat leesbegrip ook er een beetje erop achteruitgaat of zijn dat volgens u twee afzonderlijke...?

**P:** Ja, eigenlijk ergens wel, inderdaad.

**S:** En u zegt bij het leesbegrip, heb ik eigenlijk een beetje een tekort aan ondersteuning daarbij, zowel vanuit de opleiding als vanuit de school zelf, is dat bij leesbegrip iets meer, dat er daar meer methodieken voor bestaan of meer hulpmiddeltjes aangereikt worden?

**P:** Goh, minder, ik probeer dat gewoon vanuit mijn andere vakken daar toch een methodiek voor te zoeken, want dat is niet altijd even gemakkelijk, want ik heb bijvoorbeeld vorig jaar PAV gegeven aan de tweede graad en dan weet ik ook dat lezen niet alleen een tekst lezen is, maar dat is ook een schema aflezen en daar informatie uit kunnen halen. En dan weten ze, dat ze dat echt wel nodig dus, euh, ik geef een voorbeeldje: een tabel lezen, dat is ook lezen om bijvoorbeeld te weten hoelaat ze een bus of trein moeten nemen, dat is ook lezen in mijn gedachte natuurlijk en euh, dat weten ze.. Ze weten dat ze dat in het dagelijkse leven nodig hebben, dat dat echt wel gebonden is aan de realiteit, aan de leefwereld en dat is wel belangrijk bij de leerlingen in de B-stroom. Ze moeten er iets mee kunnen doen in het dagelijkse leven, zeg maar.

**S:** Dus dat vindt u op zich wel al belangrijk dat u dat kan hen meegeven van lezen is belangrijk, ook buiten de schoolmuren?

**P:** Ja, inderdaad, dat is ook eigenlijk een soort van, ja, een motivatie, een uitdaging dat ik eigenlijk aanga met de leerlingen, want anders hebben ze zoiets van: ja, waarom zouden we nu eigenlijk lezen, mevrouw? Voor ons plezier doen we het al niet, dat doen ze sowieso al niet graag en zomaar lezen voor een oefening, ja, wat hebben we eraan? Dus ik probeer hen ook wel duidelijk te maken dat ze lezen ook wel nodig hebben in het dagelijkse leven buiten school, zeg maar.

**S:** En dat helpt dan wel een beetje om hen te stimuleren eigenlijk?

**P:** Ja, ja, ergens helpt dat wel en ik zie dat dan ook in mijn leerlingen dat ze dan eigenlijk min of meer begrijpen waarom ze een tekst moeten lezen, maar ik moet natuurlijk ook wel een opdracht vinden die ergens, ja, ergens kunt plaatsen in het dagelijkse leven, dat het er toch mee te maken heeft.

**S:** En ik zeg maar iets, boekbesprekingen of zo, komt dat voor in de B-stroom of hoe verloopt dat dan precies?

**P:** Euh, boekbesprekingen heb ik nog niet uitgeprobeerd, nee. Maar ik ben wel van plan, ik zeg nogmaals: ik ben momenteel zoekende in het onderwijs, ook nog steeds in je eerste jaren, ook al heb je veel achter je gehad, in je eerste jaren ben je sowieso zoekende, ik wil dat wel voor de volgende jaren uitwerken, alleen, ik zeg het nogmaals: ik heb die begeleiding wel nodig vanuit de school, vanuit bijscholing, maakt mij niet.. maakt mij helemaal niet uit, maar ik zou wel graag natuurlijk iets relevant willen vinden voor de B-stroom, want in de A-stroom heb ik dat samen met mijn collega kunnen uitvoeren een boekbespreking, dat werkte wel perfect, maar ik heb schrik dat in de B-stroom..., ze die motivatie niet gaan hebben en het gaat zijn van moeten eigenlijk. Dan is het echt een boek moeten lezen om daar een opdracht eigenlijk aan te kunnen linken.

**S:** En u zegt van die begeleiding, ik heb die echt nodig, maar die is er dan momenteel niet of in beperkte mate eigenlijk?

**P:** Nee, die is er momenteel niet inderdaad. We hebben wel een paar keer samengezeten met mijn vakgroep van Nederlands, he, om toch wel ideeën uit te wisselen en euh, gelukkig dan ook, maar ik merk dat dat nog niet volledig oké is, ik merk dat ik toch wel nog iets mis.

**S:** Dus eigenlijk heeft u eigenlijk een beetje het gevoel van ik moet hier alleen een beetje bedenken hoe ik het kan aanpakken?

**P:** Goh, iedereen, als ik er niet achter vraag moet ik het wel alleen doen, inderdaad, he, maar dat is sowieso bij elk beroep wel zo denk ik, maar ik moet er wel achter vragen. Ik doe dat dan bij collega's die al langer Nederlands geven in de A-stroom of de B-stroom, euh, dan probeer ik wel te achterhalen of nekeer na te vragen van hoe kan ik dat het beste aanpakken en ze helpen mij daar wel altijd bij, maar het is wel, ja, dat ik er zelf altijd naar moet vragen. Ik krijg die begeleiding niet zomaar vanuit de school. Een bijscholing kan wel altijd helpen, ik zeg dat nogmaals.

**S:** Dus bijscholing zou u echt een goede manier vinden om daarbij ondersteund te worden?

**P:** Ja, als het een interessante bijscholing is, als ik dat echt... als dat echt iets leerrijk is dat we direct kunnen toepassen in de praktijk zou ik dat zeker, euh, een meerwaarde vinden.

**S:** En leerrijk dat bedoelt u dan echt in de zin van heel concrete handvaten waarmee u direct aan de slag kan gaan?

**P:** Ja, inderdaad, inderdaad.

**S:** En vanuit de school of zo, zouden er daar manieren kunnen zijn om die ondersteuning te bieden?

**P:** Goh, goede vraag. Geen idee eigenlijk of er directe manieren zouden kunnen zijn om die ondersteuning te bieden, euh, ze doen wel altijd hun best: als er een bijscholing is, krijgen we dat wel altijd direct te horen, maar de realiteit zegt het zelf al: het is niet alleen dat ik geef, ik geef ook een..heel wat andere vakken, waar ik natuurlijk ook bijscholingen voor moet volgen. Ik geef een voorbeeld, ik geef ook STEM in de A-stroom in de eerste graad en STEM is voor mij ook een nieuw vak, snap je wat ik bedoel?

**S:** Het is voor alles een beetje zoeken inderdaad?

**P:** Ja, inderdaad, in mijn eerste jaar is het voor alles een beetje zoeken. Moest ik wat meer ervaring hebben met bepaalde vakken, zou ik natuurlijk het ene vak wat meer opzij kunnen leggen dan het andere vak, maar ja..

**S:** Maar nu is het allemaal heel nieuw en het is wat kijken van wat werkt er?

**P:** Ja, klopt, klopt.

**S:** De volgende vraag is dan: heeft u het Lees Wijs project gevolgd?

**P:** Euh, min of meer. Min of meer, we hebben daar nekeer voor samengezet met mijn vakgroep en we hebben hier ook voor de paasvakantie, ik kom niet meteen op de naam van de twee dames die hier met ons heeft gezeten, euh, hebben we nekeer samengezeten om eens een gesprek te voeren over het Lees.. het Lees Wijs project, sorry, en, euh, vandaag dat het idee dat ook ergens kwam om ook eens een half uurtje tijd vrij te maken om te lezen, maar er zijn ook nog tal van andere ideeën dat ze toen hadden opgesomd, maar dat konden we dit schooljaar niet meteen uitproberen omdat het veel te laat was, maar naar volgend jaar toe denk ik wel dat ik daar wel meer mee zal bezig zijn dan dit schooljaar.

**S:** Dus u vindt het wel iets goed eigenlijk zo een project?

**P:** Ja, ik vind dat dat een meerwaarde heeft, zeker en vast.

**S:** Oké. En de ondersteuning die u dan binnen dat project gekregen heeft, voldeed dat binnen uw verwachtingen of hoe was dat precies?

**P:** Ja, eigenlijk wel, voldeed dat wel aan mijn verwachtingen. Eerst wist ik niet wat het project echt juist...

**S:** Inhield?

**P:** ...inhoudt, dus ik wist niet echt wat ik moest doen, maar achteraf, ja, was dat eigenlijk wel heel duidelijk.

**S:** En wat blijft er eigenlijk moeilijk voor u? Dus u heeft nu ook het project.. allee het project gehad, wat blijft er moeilijk?

**P:** Goh, wat blijft er moeilijk? Het is die leesmotivatie, he, die ik nog steeds moeilijk vind. Het kan die moeilijkheid extra bevestigen, maar voor de rest, ja...

**S:** En denkt u bijvoorbeeld, om die leesmotivatie dan te stimuleren, zo collega's die iets meer ervaring hebben dat dat al vlotter gaat of blijft dat echt moeilijk voor die leerlingen of hoe ziet u dat?

**P:** Nee, ik denk dat die het al wat vlotter hebben, dat die er ook echt sneller mee aan de slag kunnen dan ik, euh, want ik ben nu ook, ik zeg het, ik ben echt wel iemand die graag ook de leerinhouden exact begrijpt om het dan achteraf te kunnen aanbieden aan mijn leerlingen. Ik volg ook wel deels ergens mijn handleiding, mijn boekje, mijn methodiek, ik moet ook wel zien dat het af geraakt, dat ik die leerstof ook gezien heb, dus ergens begrijp ik dat die leerkrachten dat wat meer ervaring hebben daar sneller mee aan de slag kunnen met dergelijke projecten dan dat ik dat kan doen.

**S:** Dus, het is eigenlijk een beetje combinatie van een beetje een tekort aan begeleiding, maar zelf nog heel zoekende zijn in alles?

**P:** Ja, inderdaad.

**S:** Oké, dan zijn we eigenlijk al bijna aan het einde gekomen. Dan zou ik u nog eens willen vragen van zou u nog eens kunnen samenvatten welke kernboodschap rond leesmotivatie en leesbegrip u zou willen meegeven? Wat voor u het belangrijkste is.

**P:** Goh, de kernboodschap.. rond leesbegrip en leesmotivatie, he?

**S:** Ja.

**P:** Euh, dus ik vind dat belangrijk dat de leerlingen van de B-stroom, zeg maar, hun leesbegrip kunnen verbeteren door het te linken aan de dagelijkse realiteit zoals informatie, zaken, leerinhouden of teksten die ze ook kunnen gebruiken buiten school, zeg maar, dat is al één. Dat vind ik wel belangrijk dat ze daaruit kunnen afleiden dat lezen echt wel ook begrijpend lezen is en een tekst begrijpen is. En leesmotivatie: dat lezen niet enkel een doorlopende tekst of een dik boekje dat ze eigenlijk moeten lezen, dat lezen ook plezierig kan zijn doordat er illustraties aan bod komen of gewoon zaken.. of dingen die eigenlijk aansluiten bij hun leefwereld, onderwerpen die aansluiten bij hun leefwereld, dus dat zijn eigenlijk zo'n zaken die eigenlijk ook kunnen helpen om hun leesmotivatie te kunnen verbeteren, dat zijn zo twee dingen die in mij opkomen, maar voor de rest, ja...'k Weet het niet zo goed.

**S:** En dan ook nog iets meer begeleiding waar u nood aan heeft?

**P:** Ja, inderdaad, ik zou ook nog iets meer begeleiding willen. Ik sta open voor bijscholingen eventueel, dat zou mij enorm helpen om dan toch mijn weg te vinden in het vak Nederlands.

**S:** Ja, oké. Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles, euh, gezegd geweest?

**P:** Niet direct eigenlijk, ik denk dat alles heel duidelijk was, uw vragen waren heel duidelijk dus ik heb daar niet verder iets over te zeggen eigenlijk.

**S:** Oké, dan zijn we aan het einde gekomen van het gesprek.

## Interview 7

**S:** En dan ga ik nu beginnen met u eerst enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen.

**P:** Ja.

**S:** Dus ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Man.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant]

**S:** En hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Dit is mijn eerste jaar.

**S:** En als leraar is dat dan? Echt als leraar?

**P:** Ja, ja.

**S:** En welk diploma heeft u?

**P:** Euh, ja, ik ben [diploma participant] plus dan [diploma participant].

**S:** Ah, ja, en is dat dan recent er nog bij gedaan of dat was al? Dat is al eufjes zo?

**P:** Nee, dat is recent.

**S:** Ah, ja, oké. En aan welke leerlingen geeft u les? In welke jaren eigenlijk?

**P:** In het tweede, het derde en het vijfde.

**S:** En is dat Nederlands dat u geeft of wat geeft u precies van vakken?

**P:** In het tweede geef ik Nederlands en in het derde en vijfde geef ik PAV.

**S:** Ah, ja oké, en is dat enkel in de B-stroom of ook een A-stroom of hoe is dat precies?

**P:** Enkel in de B-stroom.

**S:** En vindt u dat een extra uitdaging eigenlijk om aan die leerlingen in de B-stroom les te geven of hoe ervaart u dat eigenlijk?

**P:** Eigenlijk wel, ja. Dat is een.. een heel andere manier van lesgeven. Dat is veel meer dynamiek en soms ook rumoer, maar goed, ja, klasmanagement is niet evident in de B-stroom, dus dat is echt wel een uitdaging. Ook differentiatie is ook wel een uitdaging, maar goed, ja, ik zit daar.. ik voel me daar comfortabel, dus zeker bij deze groep dus.

**S:** Oké. En u zegt dat u ook PAV geeft in de hogere jaren dan, wordt Nederlands daar geïntegreerd aan bod gekomen of hoe moet ik dat precies zien?



- P:** Daar zit Nederlands geïntegreerd, ja, klopt.
- S:** En als ik u dan heel algemeen moet vragen hoe het eigenlijk gesteld is met het leesbegrip van uw leerlingen? Hoe u dat moet inschatten?
- P:** Het leesbegrip?
- S:** Ja, het leesbegrip.
- P:** Goh, ik vind dat dat best nog wel... nog wel meevalt moet ik zeggen. Het is natuurlijk niet...
- S:** Niet super super goed?
- P:** Nee, niet super goed, maar ik had erger verwacht moet ik eerlijk zeggen voor ik begon les te geven. Dus ik vind het nog wel cava.
- S:** En denkt u, als u zich daar nu een beeld over moet vormen, is dat de laatste jaren verslechterd of verbeterd of hoe denkt u daarover? Het leesbegrip?
- P:** Ja, daar heb ik dus helemaal geen idee van, he. Omdat ik nu pas in het onderwijs sta. Ik heb geen evolutie...
- S:** Gezien?
- P:** Nee, ik heb geen evolutie gezien, daar kan ik niet op antwoorden.
- S:** Oké. En ik veronderstel ook qua leesbegrip dat er ook wel grote verschillen in de klas zullen zijn bij de verschillende leerlingen. Hoe gaat u daarmee om als leerkracht?
- P:** Goh, ik probeer, euh, de leerlingen die... die iets moeilijker hebben probeer ik iets meer aan bod te laten komen, zodanig dat ze daar toch iets meer in oefenen en misschien toch iets comfortabeler bij voelen om te lezen tout court. Dat ze.. ik vraag hen regelmatig om iets voor te lezen en dat euh, laat ik misschien, ja, bewust wel de iets zwakkere leerlingen aan bod komen zodat zij ook wel de gewoonte krijgen van ja, ik moet iets voorlezen of ik moet iets lezen... op die manier.
- S:** Dat ze dat ook blijven inoefenen en dat iets meer inoefenen dan de rest eigenlijk?
- P:** Ja.
- S:** En dat leesbegrip om dat te stimuleren, werkt u dan altijd klassikaal of is dat eens in groepjes of basis van niveau of hoe doet u dat precies?
- P:** Goh, dat is.. op dit moment voornamelijk klassikaal, maar dan hebben we ook in het tweede jaar een Flexuur, wordt dat genoemd, en daar zitten de zwakkere leerlingen op vlak van Nederlands bij elkaar, dat is maar een uurtje per week en euh, daar gaat dat, ja, ook vaak individueel er aan toe. Zowel individueel als ook in groepjes.
- S:** Dus binnen dat uurtje kan er wel naar niveau gekeken worden en daarop ingespeeld worden?
- P:** Ja, ja.

**S:** En bij PAV, is dat dezelfde manier van werken of is dat anders omdat dat geïntegreerder meer is of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Nee, bij PAV is er ook een uur remediëring noemt dat, ook een uur per week, waar gewerkt op, euh, de eerste helft van het schooljaar hebben we op wiskunde gewerkt en nu zijn we op Nederlands aan het werken.

**S:** Ah, ja, oké. Dan ga ik u nu dezelfde vraagjes stellen, maar voor leesmotivatie van de leerlingen.

**P:** Oké.

**S:** Dus in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen.

**P:** In zeer beperkte mate zijn ze gemotiveerd. Dat is echt niet, zeker niet hoog. Bijzonder laag.

**S:** En geven ze dat ook echt aan van ik lees niet graag of hoe uit zich dat dan?

**P:** Ja, absoluut, ja, ja, zoals als ik vraag naar wie leest er boeken of strips, dan krijg ik vaak het antwoord van boeken lezen ze wel strips, als ze jonger waren of in de lagere school, maar dan houdt het ook.. daar houdt het dan ook bij op. Ik vraag dan lezen jullie nu nog, maar neen.. Ik denk niet dat ik iemand heb gehoord die vaak leest of nee, altijd met die gsm bezig, daar lezen ze wel veronderstel ik dan, maar echt boeken of of nee.

**S:** En ik veronderstel dan weer binnen de klasgroep dat er ook weer verschillen zijn en de ene toch iets liever zou lezen dan de andere. Hoe probeert u daar dan mee om te gaan om toch die leesmotivatie te proberen stimuleren?

**P:** Goh, ja, ik lees ook al eens voor, dat doe ik ook. Ik heb zo een boek met weetjes.. zo met interessante weetjes over geschiedenis, over natuurkunde, zo van die leuke dingen. Daar lees ik wel eens uit voor, dus ja, als dat mag behoren onder die leesmotivatie bevorderen, dan is dat hetgene wat ik doe. Plus ik laat.. als er iets moet voorgelezen worden in de klas, als er oefeningen zijn, laat ik altijd de leerlingen het voorlezen, dus ja.

**S:** Oké. Dan zou ik u nog willen vragen van omwille... omwille van welke redenen denkt u dat uw leerlingen lezen? Waarom... waarom lezen ze eigenlijk, als ze het dan toch nekeer doen?

**P:** Euh, via de gsm omdat ze via social media iets hebben gezien of iets hen interesseert, maar ik denk dat die gsm een heel belangrijke rol speelt in dingen lezen.

**S:** En denkt u als ze op hun gsm dan bijvoorbeeld dingen lezen, dat dat voor hen dan ook lezen is of zien ze dat niet echt als lezen?

**P:** Tja, ik denk niet dat ze dat als lezen beschouwen nee, maar ze zijn dat eigenlijk wel aan het doen. Ook soms moeten ze dingen opzoeken in de klas en zijn ze hun gsm

aan het gebruiken, ja, dan zijn ze aan het lezen natuurlijk, he. Maar ze zullen dat niet als...

**S:** Als lezen beschouwen?

**P:** Als lezen beschouwen, nee.

**S:** Oké, voor het volgende vraagje ga ik even mijn scherm proberen delen.  
[Toelichting bij de slide over de ZDT]

En dan zou ik aan u willen vragen van welke van de vier zou u eigenlijk het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen? Welke van de vier verschillende kolommen?

**P:** Uiteraard intrinsiek, he, dat is natuurlijk de.. de beste vorm.

**S:** En is dat dan ook het soort motivatie dat u in uw klas probeert na te streven, waar u echt probeert op in te zetten? Dat ze dat iets meer doen uit interesse of uit plezier?

**P:** Goh, euh, nu is het vooral extrinsiek natuurlijk, ik ben diegene die zegt dat ze dingen moeten lezen.

**S:** Ja, u legt het op eigenlijk als leerkracht?

**P:** Ja. Dat is.. dat.. kan niet zeggen dat ik op die intrinsieke motivatie super veel inzet. Misschien is dat voorlezen een vorm.. Nee, ik kan niet zeggen dat ik daar veel op inzet op dat intrinsieke.

**S:** En zou u dat belangrijk vinden om dat in de toekomst ietsjes meer om daarop in te zetten als u manieren zou kennen?

**P:** Ja, tuurlijk, tuurlijk.

**S:** Maar het is voor u momenteel moeilijk om na te denken van hoe kan ik dat doen? U weet eigenlijk.. u bent een beetje onwetend van...?

**P:** Ja, misschien ja, misschien wel. Nu, er zijn van die projecten binnen de provincie.. binnen het Provinciaal Onderwijs die euh, waarin wij, euh, wel een beetje worden opgevolgd om zo leesmotivatie te verhogen, dus, een van mijn puntjes was zo het voorlezen wat ik ging doen dus ja.

**S:** Dus naar die tips zogezegd heeft u wel geluisterd om mee aan de slag te gaan?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké, en hoe probeert u dan op die gecontroleerde motivatie, dus die extrinsieke eigenlijk, hoe probeert u daar dan op in te zetten? Is dat door daar opdrachten aan te koppelen of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Euh, ja, er moet bijna denk ik elke les wel worden voorgelezen, de oefeningen worden geprojecteerd op het bord en dan laat ik de leerlingen de zinnen of de oefeningen die er staan hardop voorlezen en ja.. Het is op die manier wel eigenlijk dat dat zo een beetje..verloopt.

**S:** Zodat ze eigenlijk wel nog tot lezen komen, maar het nog altijd niet uit plezier doen eigenlijk of in mindere mate?

**P:** Ja, inderdaad, ik denk niet dat ze meteen.. Maar als ze, ik heb.. ik ondervind weinig weerstand om dat te doen, ze doen dat wel zonder weerstand eigenlijk dus ze vinden dat vrij normaal dat dat moet gebeuren.

**S:** Oké, en als ik u moet vragen om u al een bepaalde manier gevonden heeft om die leesmotivatie te stimuleren. Kan u daar een voorbeeldje van geven wat bij uw leerlingen wel echt lijkt te werken om dat toch ietjes op te krikken?

**P:** Goh, ja, wat ik net ook al gezegd he, het effectief laten voorlezen.. verplicht, ja verplicht laten voorlezen, hmm, goh, ja, dan dat voorlezen wat ik zelf doe, van die leuke weetjes voor de klas lezen... Die twee dingen zou ik zeggen.

**S:** Dus door die leuke weetjes bijvoorbeeld maakt u.. maakt u de leerlingen wel duidelijk van lezen kan ook leuk zijn en er kunnen ook leuke dingen in boeken staan, daar komt het eigenlijk een beetje op neer?

**P:** Ja, voila, klopt.

**S:** Oké. Euh, en als u dan nog moet benoemen wat u eigenlijk moeilijk vindt bij het stimuleren van die leesmotivatie om dat niveau toch iets hoger te krijgen of om hen liever te laten lezen, kan u dat benoemen? Dus wat er moeilijk bij blijft eigenlijk.

**P:** Moeilijk bij blijft, ja, euh. Goh, ik heb een.. dit jaar ook zo een hoop stripverhalen meegenomen naar de klas.. daar moesten ze dan.. die moesten ze dan lezen en daar dan een korte, ja, samenvatting van schrijv.. van geven of van schrijven en dat was toch niet evident vond ik. Ik dacht van oh, dat gaan ze leuk vinden, maar uiteindelijk viel me dat toch wel best tegen, euh...Zeg nog eens de vraag.

**S:** Wat dat u eigenlijk moeilijk vond aan die leesmotivatie te stimuleren. Dus ik versta er een beetje uit dat niet alles wat u probeert direct zijn effect heeft, dat dat toch wel een beetje zoeken is van dat kan werken, maar toch ook weer niet.

**P:** Ja, dat is inderdaad, zo. Nee, ik vond dat niet makkelijk nee.

**S:** Oké. Dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar voor leesbegrip opnieuw dus even terug naar het luikje rond leesbegrip. Heeft u daar al ondervonden wat er lijkt te werken om dat leesbegrip te stimuleren? Zoals bijvoorbeeld dat remediëringsuurtje of wat is het? Heeft dat echt zijn effecten al gehad of hoe kijkt u daarnaar?

**P:** Goh, of dat zijn effecten heeft gehad. Meestal doe ik daar dingen die moeilijker verlopen in de lessen die herhaal ik daar nog eens, dus het herhalingsprincipe vind ik toch wel vrij belangrijk, euh, maar dan het leesbegrip.. Ja, weet je, goh, daar komen ze misschien in dat Flexuur komen ze iets meer aan bod natuurlijk he, daar kunnen ze dingen beter en meer inoefenen dan in de gewone klassen.

**S:** Is er iets meer ruimte om ook die leerlingen met een iets zwakker niveau aan bod te laten komen eigenlijk?

**P:** Ja, ja.

**S:** En bij het stimuleren van het leesbegrip, wat vindt u daar moeilijk om dat leesniveau toch nog ietsjes hoger te krijgen?

**P:** Goh, moeilijk.. Wat vind ik daar moeilijk? Goh, ik weet het eigenlijk niet wat ik daar. Effe denken, he.

**S:** Of is dat voor u vrij vanzelfsprekend dat dat werkt voor u dat remediëringsuurtje bijvoorbeeld of blijft dat toch wel moeilijk om op lange termijn dat leesbegrip ietsjes hoger te krijgen?

**P:** Hoe meer dat ze het doen.. Ik ben ervan overtuigd: elke keer als er gelezen wordt of als ze moeten lezen, gaan ze.. gaan ze telkens een stapje vooruit, maar om dat effectief goed te kunnen zien, te kunnen waarnemen op een jaar tijd is natuurlijk heel moeilijk. Euh, maar ge ziet wel, ja, hoe moet ik dat zeggen, maar ge ziet wel het verschil tussen een tweedejaars en een vijfdejaars natuurlijk he, dus ge merkt wel dat er daar, dat er daar verschil in zit.

**S:** Dus doordat ze doorheen de jaren op ingezet wordt, verbeterd hun niveau wel effectief eigenlijk?

**P:** Ja, daar ben ik van overtuigd, ja, daar ben ik van overtuigd.

**S:** Oké, dan ga ik nu efjes over naar het luikje rond ondersteuning, dan zou ik aan u willen vragen van op welke manier wordt u eigenlijk ondersteund om dat leesbegrip en die leesmotivatie te stimuleren. Dus ik bedoel daarbij: als u bijvoorbeeld zegt van ik weet soms niet goed hoe ik die leesmotivatie kan stimuleren, kan u daarmee.. dat aan iemand vragen om tips of is daar een beleid rond of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Ja, daar is niet meteen..daar is wel een beleid rond. Ten eerste hebben we de collega's, dus de taalleerkrachten in de school waar ik bij terecht kan. Dan is er de vakwerkgroep die af en toe bijeenkomt en waar ik die vragen kan stellen en dan is er ook nog het POV, dus het overkoepelend overgaan van het Provinciaal Onderwijs waar men het, het project Lees Wijs, euh, daar ook op ingezet wordt en waar ik ook zulke vragen kan neerleggen.

**S:** En hoe ervaart u die ondersteuning? Is dat voor u voldoende of heeft u toch nog een beetje nood aan extra ondersteuning daarbij om geholpen te worden?

**P:** Goh, dat zou wel ietjes intensiever mogen, ja. Ik vind dat dat ja.. alee, alles kan intensiever natuurlijk, maar als het op vlak van die dingen, ja.. daar mag toch iets meer op ingezet worden ja, daar zou ik toch iets meer over willen binnenkrijgen, ja.

**S:** En kan u daar een voorbeeldje van geven wat u bijvoorbeeld dan als ondersteuning zal zien waar toch nog iets meer op ingezet kan worden?

**P:** Ja, bijvoorbeeld weet ik veel, een... een of andere nieuwsbrief of zo die verzonden wordt met praktische tips voor in de klas, euh, zo van die dingen misschien, ja, moet niet meteen een overleg zijn, maar dat mag gewoon ook dingen die gestuurd worden en die binnenkomen en waar ik snel dingen uit kan halen die praktisch toepasbaar zijn in de lessen.

**S:** Dus echt concrete tips voor in de lessen, als u die aangereikt krijgt, zou u wel eens denken van ik ga die eens proberen of eens zien of die werken. Dat zou u wel helpen eigenlijk?

**P:** Ja, absoluut, ja, ja.

**S:** En bijvoorbeeld moest er nu een nascholing of zo georganiseerd worden over leesbegrip en leesmotivatie, is dat dan iets dat u zou aanspreken om daar weer tips uit te halen of niet?

**P:** Ja, absoluut, absoluut, ik vind nascholingen.. ik heb de indruk, ik ben nu nog maar just in het onderwijs bezig, maar ik heb de indruk dat er, aleeë bij ons, dat er weinig op wordt ingezet op nascholing en ja, dat mag wel vind ik.

**S:** Dat kan wel echt een meerwaarde zijn vindt u?

**P:** Ja, absoluut, en niet alleen op vlak van Nederlands, maar op nog...

**S:** Heel breed, ja? Heeft u dan het Lees Wijs project gevolgd?

**P:** Ja, of ja, ik zit mee in dat kernteam.

**S:** En hoe ervaart u dat project? Wat vindt u daar goed aan of minder goed of haalt u daar veel uit?

**P:** Ja, 't is, 't is, we hadden nu bijvoorbeeld.. deze week bijvoorbeeld zijn we nog bijeen gekomen en hebben we zo de, hoe moet ik dat zeggen, de acties die we volgend jaar willen doen, he, volgend schooljaar, zo de week van het Nederlands, week van de poëzie, zo dan.. Hoe we dat gaan vormgeven of wat daar de eerste ideeën rond zijn dus ja, dat is belangrijk dat dat al goed op voorhand wordt gepland en daar zijn we nu al mee bezig dus ik vind dat wel, ja, ik vind dat wel oké.

**S:** En de ondersteuning van het Lees Wijs project, voldeed dat een beetje aan uw verwachtingen of zijn er zo nog dingen waarvan u denkt van dat kon toch beter of daar heb ik toch nog minder aan gehad dan dat ik oorspronkelijk gedacht had of?

**P:** Euh, soms mag het iets concreter zijn, iets praktischer. Soms blijft het bij zo wat grote principes en grote verhalen over we moeten dat bevorderen en we moeten..., maar zo die praktische tips om mee te nemen in de klas of educatieve pakketjes, euh, dat mis is toch wel een beetje, ja. Dat zou daar meer mogen insteken, ja.

**S:** Dus de concrete handvaten voor de praktisch zijn er wel, maar zeer beperkt nog eigenlijk als ik het zo hoor.

**P:** Ja.

**S:** Oké. Dan zou ik u nog eens willen vragen of u kort nog eens de kernboodschap zou kunnen samenvatten over leesbegrip en leesmotivatie dat u zou willen meegeven. Wat dat er moeilijk blijft en wat er al vlot gaat bij de leerlingen?

**P:** Ja, als ik ze vraag om te lezen doen ze dat, ze vinden dat.. da's een evidentie eigenlijk. Ook de leerlingen die moeilijker kunnen lezen, zoals bijvoorbeeld een paar stotteraars die ertussen zitten lezen altijd en zullen nooit zeggen van nee, ik doe dat niet of ik wil dat niet. Dus, wat dat betreft, vind ik het wel.. is er toch wel een klimaat in de klas die hen aanzet om te lezen. Maar dat intrinsieke verhaal natuurlijk, he, om spontaan dingen...

**S:** Dat blijft beperkt?

**P:** Ja, dat vind ik moeilijk, dat zou ik ja.. ook om dat te stimuleren, de handvaten daarvoor ontbreken soms of weet ik niet goed hoe ik moet omgaan, nu het is sowieso het publiek dat we hebben waar lezen heel moeilijk ligt, dus heb je misschien als leerkracht al snel de neiging om dat een beetje naar de achtergrond te duwen, euh, en op andere dingen wat meer inzetten, maar het goed, het is iets heel belangrijk en fundamenteels dus, euh, ja, oké.

**S:** En dan bijvoorbeeld, moeten leerlingen dan soms ook zelf een tekst lezen dan behalve dat voorlezen of hoe gaat dat toch?

**P:** In stilte dan zogezegd?

**S:** Ja, ja, ja.

**P:** Ja, ja, absoluut. He, ze moeten een tekst lezen in stilte, ze moeten daar dan opdrachten in uitvoeren of in die tekst dingen gaan zoeken die in de tekst staan. Ja, absoluut, dat zit ook allemaal...

**S:** En is dat dan voor heen de klas dezelfde tekst of is dat ook op basis van niveau of hoe is dat dan precies?

**P:** Als dat voor heel de klas is, is dat voor heel de klas dezelfde, ja. In het Flexuur worden er wel dingen aangeboden die iets meer eenvoudiger misschien zijn, maar, euh, in de klas is dat voor iedereen dezelfde tekst, ja.

**S:** Dus als ik het goed begrijp, in Nederlands zelf...

**P:** Hoewel nee, dat kan ik ook weer niet zeggen. Ze moesten vorige week een gedicht expressief voorlezen, daar hadden we al wat oefeningskes rond gedaan en dan mochten ze bijvoorbeeld kiezen welk gedicht ze kozen. Ze mochten uit een stuk of tien, vijftien gedichten kiezen en mochten zelf kiezen welk gedicht ze.. ja en dan werd

er heel snel gekozen voor gedichten waar er een beperkt aantal woorden inzaten. Voor die grote gedichten met heel veel tekst werd vaak of veel minder genomen, maar soms geef ik wel de keuze in tekst, dus ik kan niet zeggen dat ik dat nooit doe.

**S:** Dus af en toe wordt er wel de juiste gelegd, maar meestal is het klassikaal eigenlijk als ik het zo begrijp?

**P:** Ja.

**S:** Oké, en dan zo projecten rond leesmotivatie en leesbegrip, zoals Lees Wijs, denkt u, moest daar komende jaren nog steeds sterk op ingezet wordt, dat dat wel effect kan hebben? Of hoe ziet u dat?

**P:** Ja, ja, dat kan zeker effect hebben. Ook om dat vuur te blijven aanwakkeren en om actief te ondernemen, he, want, ja, dat is nog iets dat ik in onderwijs heb gemerkt. Daar is weinig... er zijn weinig platformen in het onderwijs waar dat je overleg pleegt, die zijn er wel, maar die komen maar heel af en toe.. als vakwerkgroep die komen maar heel af en toe samen. Als leerkracht zit je een beetje op uw eilandje. Euh, daar is weinig sturing en weinig overleg om van die gezamenlijke dingen te doen waar je u achter kunt scharen. Dat vind ik wel een beetje jammer, want ik kom uit een sector waar heel veel overleg is en je wekelijks met een team samen zit en noem maar op. En dat vind ik in het onderwijs wel een beetje jammer.

**S:** Dus u heeft soms wel het gevoel van als u vragen heeft, moet u zelf de eerste stap zetten om iemand aan te spreken bijvoorbeeld en zijn vaste overlegmomenten minder?

**P:** Ja, ja, er zijn minder overlegmomenten en dat zou ik.. gelijk wij deze week hebben gehad met POV over dat Lees Wijs, die acties naar volgend jaar toe, ik vond dat een heel goede stap die we daar gezet hebben.

**S:** Dus dat zou dan eigenlijk ook wel een vorm van ondersteuning kunnen zijn die daarbij zou helpen?

**P:** Ja, zeker.

**S:** Oké, zijn er dan nog andere toevoegingen die u zou willen doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Nee, ja, ja, ik zit sowieso in een school waarbij veel leerlingen van, euh, anderstalige afkomst of die thuis nog heel veel Arabisch spreken of Italiaans, dus het is heel belangrijk dat er blijvend op wordt ingezet, ik denk wel dat dat een hele belangrijke is.

**S:** Dus u vindt het wel een goede zaak eigenlijk dat dat lezen wel aandacht krijgt in het onderwijs.

**P:** Ja, ja, zeker, want naar later functioneren in de maatschappij, is dat iets cruciaal dus dat is echt wel iets waar blijvend op mag ingezet.



Oké, dan zijn we eigenlijk aan het einde gekomen van het gesprek. Dan ga ik de opname stoppen en wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen.

## Interview 8

**S:** Euh, als het voor u ook goed is, ga ik dit gesprek ook opnemen, zodat ik dat achteraf nog eens opnieuw kan beluisteren.

**P:** Oh, ja, zeker, doe maar.

**S:** Oké, perfect en dan ga ik nu starten met u eerst enkele algemene, euh, achtergrondvraagjes, die anoniem... zeker anoniem verwerkt gaan worden.

**P:** Oké.

**S:** Euh, ja, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht.

**P:** Euh, een vrouw.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant] ben ik.

**S:** En hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs.

**P:** Euh, vier.

**S:** En is dat al vier jaar echt als leerkracht geweest, ja?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** Oké. En welk diploma heeft u?

**P:** [Diploma participant].

**S:** Ah, ja, oké. En aan... in welke jaren... aan welke leerlingen heeft u precies les?

**P:** Euh, nu op dit moment in 1B en dan in het derde jaar en het vierde jaar. Moet u de richtingen ook weten of niet?

**S:** Nee, dat hoeft niet.

**P:** Ah, ja, oké.

**S:** Dus u geeft aan dat u ook in 1B lesgeeft, vindt u dat eigenlijk een extra uitdaging om aan die B-stroom les te geven of hoe kijkt u daarnaar?

**P:** Het is iedere dag een uitdaging, ja, ja.

**S:** En hoe precies?

**P:** Euh, op dit moment.. dus ik heb wel al meerdere jaren in 1B lesgegeven en dat is elk jaar wel uitdagend in die zin dat er heel veel verschil is qua niveau, maar dit jaar is het echt extreem.

**S:** Ah, ja, dus nog erger dan andere jaren eigenlijk?

**P:** Ja, ik denk dat dat het gevolg is van het M-decreet. Heel veel leerlingen die eigenlijk individueel een traject mogen hebben omdat die niet.. die kunnen niet volgen, totaal niet.

**S:** En u heeft als leerkracht dan wel soms het gevoel dat u niet elke leerling voldoende kan ondersteuning kan geven?

**P:** Ja, absoluut, ja.

**S:** Oké. Als ik dan moet vragen, heel algemeen, hoe u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen inschat, hoe zou u daar op antwoorden?

**P:** Zeer laag.

**S:** Zeer laag?

**P:** Ja.

**S:** En denkt u, de laatste jaren dat dat nog blijft verslechteren of het toch al een beetje gebeterd is of?

**P:** Nee, het wordt alleen maar slechter precies, maar dat ligt er ook wel aan.. Wij zijn een school met heel veel anderstalige leerlingen dus waarbij de thuistaal anders is. Vorig jaar had ik bijvoorbeeld een klas waar heel veel Nederlanders in zaten, dat was dan weer beter, maar dit jaar heb ik weer heel veel anderstaligen en is dat ja, slechter.

**S:** Dus het hangt eigenlijk heel sterk van de leerlingen zelf af?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké. En ik veronderstel dan ook binnen de klasgroep, dat er daar toch wel grote verschillen qua niveaus zou zijn, zodat u als aangehaald heeft, hoe probeert u daarmee om te gaan als leerkracht?

**P:** Ja, dat is heel heel heel moeilijk, he, omdat er zoveel verschillende niveaus zijn. Goh, ik probeer oefeningen per twee te laten maken, dat de ene de andere een beetje kan helpen, maar op dit moment is het zo erg dat er eigenlijk enkel zwakkere leerlingen in de groep zitten en dat is eigenlijk geen sterke bij een zwakke kan zetten, zeg maar. Ik probeer ze te laten voorlezen en dan vraagjes te stellen van begrijpen jullie alle woorden en dan leg ik die nog eens uit of laat ik iemand anders die uitleggen, maar het is probleem is: na een minuut weten die dat niet meer of echt heel, ja.. Dit jaar vind ik het heel erg.

**S:** Maar u probeert dan wel echt manieren te zoeken om..aan die noden tegemoet te komen?

**P:** Ja, ja, ja. Wij hebben ook nog een uur extra, zo een Flexuur, zo een uur remediëring, ja daar heb ik ze altijd bijna allemaal, maar dan is het nog heel moeilijk, maar dan heb ik nog al die verschillende niveaus en vanaf het moment dat ik ze allemaal iets anders geef. Dus ik zou leerling A bijvoorbeeld een tekst en leerling B een andere tekst met

een ander niveau, dat loopt volledig fout. Dan zijn die heel snel van 'wat heeft die, of wat heeft die?', dan zijn die heel snel afgeleid allemaal.

**S:** Omdat er eigenlijk gewoon te veel niveaus zijn in de klas?

**P:** Ja.

**S:** Oké, dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar voor leesmotivatie dan. Dus in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen?

**P:** Heel.. euh, ja, het ligt eraan wat de bedoeling is. Dus hardop lezen dat willen ze meestal allemaal wel, dus dat vinden ze heel leuk, dat willen ze allemaal doen, maar is het voor een opdracht en ze moeten bijvoorbeeld vraagjes invullen of gewoon voor hun plezier lezen, dat doen die allemaal niet graag. Ook een stripboek of zo, he, we hebben hier strips op school liggen, ga ik een stripboek halen, die doen dat niet graag en vinden dat helemaal niet leuk. Als het voor hardop te lezen dat wel, maar individueel doen die dat helemaal niet graag, nee.

**S:** En dat individueel lezen bijvoorbeeld, verslechtert dat ook nog steeds met de jaren of is dat al verbeterd of hoe kijkt u daarnaar?

**P:** Goh, dat is ook heel sterk afhankelijk van de groep denk ik, want er zijn leerlingen die niet graag lezen, maar die dan wel, ja, stripboek oké, daar kunnen ze hun dan wel aanzetten, maar dit jaar heb ik er dan ook heel veel die dat niet kunnen, terwijl vorig jaar was dat dan wel beter. Misschien dat volgend jaar, afhankelijk van de leerlingen, er ook weer bij zijn die dat liever gaan doen. Op dit moment denk ik dat dat verslechterd is, maar ik denk wel dat dat aan de groep ligt.

**S:** Dus het kan eigenlijk elk jaar een beetje anders zijn afhankelijk van de leerlingen die u heeft?

**P:** Ja.

**S:** Oké, en dan de verschillen binnen de groep. Dus ik veronderstel dat de ene leerling toch nog ietsjes liever bijvoorbeeld een strip zal lezen dan de andere, hoe probeert u daarmee om te gaan in de klas? Dat de ene dat toch iets liever doet?

**P:** Goh, ja, die dat dat liever doet, is dan meestal ook diegene die zijn oefeningen braaf afmaakt en die dat allemaal zelfstandig kan, dus dan geef ik die.. als beloning zeg ik dan van ge moogt nu een strip lezen of ge moogt nu een stripboekje nemen en ge moogt kiezen welk bijvoorbeeld en ja, dat wel. En bij die anderen probeer ik van ja, een blaadje, dat moet lukken, wat hebt ge nu gelezen, vertel mij nog is wat ge gedaan, maar dat kunnen ze zelf niet.. dat komt hier niet binnen.

**S:** En als ze het soms niet willen doen, verplicht u de leerlingen dan of hoe verloopt dat dan?

**P:** Ja, ge kunt ze proberen te verplichten, maar die doen dat gewoon niet. Dan doen die zo en zitten die daarnaar te kijken en is het van ja, klaar. En dan ga ik daar naartoe en zeg ik van vertel me nu eens wat er nu staat, wat is er gebeurd? 'Euh, ja'. Ik probeer dan te zoeken naar wat ze wel leuk vinden om te lezen en probeer ik dat daarbij dan te betrekken en ja, maar meestal is dat gewoon niets. Da's moeilijk, he.

**S:** Dus zelfs als u zoekt op basis van hun interesses, kan het hun eigenlijk moeilijk stimuleren?

**P:** Ja, en dat is ook omdat die een heel laag concentratievermogen hebben, die kunnen hun niet concentreren, niet.

**S:** Dus eigenlijk spelen daar verschillende factoren mee? Niet enkel omdat ze niet willen, maar ook, ja...

**P:** Ja, het is dat.

**S:** Oké, inderdaad. En dan leerlingen die wel lezen of toch iets liever lezen, omwille van welke redenen denkt u dat ze dat doen eigenlijk?

**P:** Euh, ten eerste denk ik de taal omdat zij wel begrijpen wat er staat en veel woordjes wel begrijpen die gebruikt worden in de tekst. Tweede punt is dat er ook wel een paar leerlingen zijn die dat willen, die willen het dan goed doen voor mij, of voor hun ouders of voor elkaar en willen zeggen van ik kan dat. Dat denk ik ook dat.. .En ja, ik denk heel veel van thuis uit, wat er van thuis uit wordt meegegeven, dat dat ook wel een grote invloed heeft.

**S:** Dus als er bijvoorbeeld van thuis uit niet gelezen worden of dat wordt niet gestimuleerd dat ze dat in de klas ook totaal niet gaan doen eigenlijk?

**P:** Ja, dat denk ik wel.

**S:** Voor de volgende vraag ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Wat zou u het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen? Welk type motivatie van de vier?

**P:** Natuurlijk is de ultieme droom de autonome motivatie intrinsiek dan, he, maar ik weet niet of ik dat ooit ga bereiken, in 1B dan, he. In het derde of vierde zal dat wel lukken, daar gaat dat, maar ik weet niet welke lat ik daar moet gaan leggen.

**S:** U zegt dat u dat nu wel echt, alee, de motivatie vindt om te gaan bereiken, probeert u dat ook dan echt te stimuleren en daarop in te zetten ook al lijkt het onmogelijk?

**P:** Ik probeer dat, maar ja, veel zin heeft dat niet, he.

- S:** U probeert dat dan bijvoorbeeld op basis van hun interesses dan een boek te zoeken of zo?
- P:** Ja, een boek zelfs niet, gewoon een tekst. Hoor ik dat ze geïnteresseerd zijn in auto's of zo, dan zoek ik wel een tekst die aansluit bij die interesses dan hoop ik dat ze dat toch interessant gaan vinden of over een YouTuber of een acteur of zoiets, maar dan nog.
- S:** En heeft u dan al iets van effect gezien eigenlijk dat dat lijkt te werken als u op basis van hun interesses iets zoekt of heel beperkt?
- P:** Goh, heel beperkt, ja.
- S:** Oké. En dan op die gecontroleerde motivatie, dus eigenlijk dat ze het een beetje moeten doen, probeert u daar ook op in te zetten of hoe gaat u daar mee om?
- P:** Ja, die externe regulatie, als beloning geef ik dat dan, he, dat is ook gecontroleerd uiteindelijk, he. Ja, daar bij die leerlingen wel, ja, maar als ik dat die ga verplichten, dat werkt totaal niet, he.
- S:** En bijvoorbeeld aan het lezen van een tekst een opdracht of zo koppelen wordt dat gedaan of hoe zit dat precies?
- P:** Euh, onder lichte dwang wel. Alee, bij sommigen niet, he, sommigen doen dat heel braaf en die vragen dan.. Het was nu bijvoorbeeld vandaag had ik een tekst gegeven en dan moesten ze een schema aanvullen, het gingen over een vlieg.. over op vakantie gaan met het vliegtuig: voordelen en nadelen, ja, en dan begrijpen ze dat niet goed. En dan zeg ik van voordelen, wat zijn dat?, nadelen, wat zijn dat?, 'ah, oké, moeten we dat zo gewoon invullen?', en dan gaan die dat wel doen, maar ook niet allemaal, want die zitten daar van nee, ik heb niets gevonden, ik vind dat niet fijn, ja.
- S:** En denkt u dat er oplossingen zouden bestaan om ook die leerlingen te stimuleren door bijvoorbeeld thuis op in te zetten of hoe denkt u daarover?
- P:** Goh, dat is een gedeelte verantwoordelijk denk ik, he. Thuis, die lezen niet punt. Dat is gewoon zo, dat is algemeen geweten. Op school denk ik dat we meer.. er moeten teksten zijn op hun niveau, want het niveau bij ons is heel heel lang, he. Ik heb die Diatesten afgenomen, dat niveau is dramatisch, maar er zijn zoveel niveaus en met die Diatoetsen heb je nog remediëringen en zo op hun niveau, maar als die dan.. Ik denk als ge die allemaal individueel aan een bankje kunt zetten met een hok rond of zo, als die dan geen afleiding hebben, dat dat dan wel zou gaan, maar die middelen hebben wij hier allemaal niet, toch voorlopig nog niet.
- S:** Dus voorlopig geeft u aan dat het niet gaat om elke leerling een tekst op basis van zijn niveau te geven omdat er gewoon zoveel diversiteit is eigenlijk?

**P:** Ja, omdat ze ook gewoon ervan uitgaan dat jij ook onmiddellijk gaat helpen als ze iets niet begrijpen. Dat die dan zijn van mevrouw, zo en dan zit iedereen daar zo, want als die dat krijgt, moeten ze dat allemaal hebben en ze zijn allemaal zo gefocust op elkaar. Dat is ook wel puur de groep, hoor. Want ik weet in andere jaren dat dat wel ging, dan hadden we een tekst en was het van kijk, jullie werken aan dit, jullie werken aan dat, vaak deden die dat ook dan per twee of per drie omdat ik dan weet dat dat beter gaat en ze dat samen kunnen doen, maar in deze groep gaat dat gewoon niet.

**S:** Oké, en als u dan moet benoemen, dus om die leesmotivatie specifiek te stimuleren, wat u echt al ondervonden heeft van dat heeft toch een klein beetje effect? Wat u de laatste jaren uitgeprobeerd heeft dat u denkt.. zeer algemeen, misschien niet enkel de klasgroep van dit jaar, maar ook van andere jaren en u denkt van dat heeft toch wel echt geholpen?

**P:** Euh, samen lezen, samenwerken, dat gaat, dat werkt wel goed en ook, ik heb vorig jaar bijvoorbeeld eens een heel verhaal met hun gelezen met Halloween was ik.. was dat denk ik. Iedereen één pagina of een stukje dat ze moesten lezen, dat vonden ze toen heel leuk en vroegen ze ook meer naar om te doen, maar individueel, dan werkte vooral, ja, op basis van interesses, dat het daar wel werkt in andere groepen.

**S:** Dus ik hoor wel van dat samenwerken en dat samen lezen, dat dat de leerlingen wel kan stimuleren dat ze het niet alleen moeten doen?

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké. En als u dan moet benoemen wat u echt moeilijk vindt aan het stimuleren van die leesmotivatie? Wat blijft er daar voor u als leerkracht niet evident bij?

**P:** Ja, ik kan niet in die leerlingen hun hoofd kijken natuurlijk, he. Ik kan dat altijd heel moeilijk inschatten, ja, van hoe krijg ik die zo ver, ja, dat is niet voor iedereen even duidelijk. Voor sommigen is dat heel duidelijk en voor anderen niet. En de taal blijft ook een heel groot struikelblok, want ik heb nu veel Turkse leerlingen, heel veel Marokkaanse leerlingen, die zitten daar en die kennen die woordjes niet, maar ook gewoon hele simpele woordjes niet en dat vind ik heel moeilijk om een tekst te vinden die zij dan toch enigszins zonder hulp of een beetje hulp, maar die vragen echt elk woord van wat betekent dit of wat betekent dat? Het gaat over heel.. dialoog bijvoorbeeld, die wisten niet wat een dialoog was, maar zoals bij Frans bijvoorbeeld is het iedere keer van bereid een dialoog voor. Die weten eigenlijk helemaal niet wat dat betekent, die zijn eigenlijk zo, ja.. Vandaag vroeg iemand 'wat is dat sjuster?' Ik zeg wablief? Dan was het schuchter, maar dat woord had ik dan al in de les uitgelegd, he, zo verlegen, niet goed durven praten onmiddellijk, he, een beetje afwachten, dan tien minuten later wat is dat sjuster?', ja, dat blijft moeilijk.

**S:** Oké. En denkt u dat er daar een oplossing zou kunnen voor zijn om die barrière wat weg te werken?

**P:** Da's moeilijk, he. Da's heel moeilijk, want inderdaad als ge ze allemaal individueel zou kunnen begeleiden en ziet van die zit op dat niveau en die op dat niveau, ja, dan gaat dat. Want ik denk in andere jaren, in de klas dat ik vorig jaar had bijvoorbeeld, daar zou dat wel gaan, maar deze groep is gewoon.. dit is echt een uitzondering denk ik. Ik hoop dat dit een uitzondering is en dit niet de regel wordt, want dit is echt moeilijk, ja. Dus op zich, als ge ze.. ik zeg maar iets, een tekst kunt aanbieden waar bepaalde woordjes aan de zijkant zo zijn uitgelegd 'ah, ja oké, dat woord betekent dat' en dan nemen die dat wel op als het daar staat, maar deze groep is gewoon echt uitzonderlijk, hoop ik.

**S:** En als u dan bijvoorbeeld zegt van de woordjes staan uitgelegd aan de zijkant dat is dan een manier om u zagezegd een beetje werk te besparen, alee, dat het er al een beetje.. dat u niet bij elke leerling individueel moet gaan uitleggen van dat betekent dat.

**P:** Ja, of het op het bord schrijven, dat doe ik soms ook. Dan zijn ze soms van 'ah, ja, dat staat daar, ooh', die zijn zo, ja...

**S:** Ja, oké. Dan ga ik nu dezelfde vraagjes weer stellen, maar voor leesbegrip opnieuw.

**P:** Ja, ja.

**S:** Dus wat heeft u daar al ondervonden om dat leesbegrip toch een beetje op te krikken, wat lijkt te werken? Dus om dat niveau toch ietjes hoger te stellen?

**P:** Ik ben nog altijd op zoek eigenlijk naar de manier om dat, euh, want ja, het is echt dramatisch.

**S:** En andere jaren of zo, heeft u daar dan voorbeeldjes van, toen het ietjes beter ging?

**P:** Ja, euh, zo, goh, als ze iets aan het lezen zijn en iemand begrijp iets niet dat iemand anders dan zegt van ah, ja, dat is zo. Ah, ja, oké, dan begrepen ze dat wel en onthielden ze dat ook wel. Ze leren heel veel van elkaar, nog het meeste van elkaar denk ik, dan van mij. Als ik iets uitleg, doe ik dat heel vaak voor en zo, want er zijn er heel veel die woorden die wij vaak gebruiken ook niet begrijpen. En dan, ja, ja, dat ging dan wel, dat onthouden ze dan wel, maar nu, ja. Ben aan het denken wat ik nog allemaal gedaan heb. Filmpjes dan ook over hetzelfde onderwerp dat ik dan liet zien van kijk, we hebben nu een tekst gelezen van.. waarover ging het toen? De brandweer en dat ze iets moesten doen om iets te blussen en dan was er een filmpje waar ze dat voordeden en dat ook zo uitlegden en dat onthouden ze precies beter. Andersom ook als ze eerst een filmpje gezien hebben en dan de tekst. Alee, luisteren zonder beeld

is heel moeilijk, maar beeld en dan daarna.. dat gaat dan wel. Dus visueel maken, dat helpt ook.

**S:** Dus zodat ze eigenlijk lezen, maar ook alternatieven erbij zoeken om het toch te stimuleren?

**P:** Ja.

**S:** En als u dan opnieuw moet benoemen, aan dat leesbegrip stimuleren, wat er daarbij echt nog moeilijk is, wat zou u dan zeggen?

**P:** Goh, ja, da's moeilijk soms zo om zo iets te vinden. Ik denk dan ja, hoe meer ze lezen, hoe meer ze gaan begrijpen, maar bij sommigen, die zitten echt aan het plafond, die kunnen ook niet meer dan dit op dit moment, maar normaal gezien, dan liet ik ze gewoon.. telkens opnieuw, he. En waar dat die woordjes dan in terugkomen, dat ze dan nog eens zien van ah, ja dat is dat en dat hen dat dat een beetje blijft zo.

**S:** Dus als ik het goed begrijp, bent u eigenlijk zelf nog heel zoekende van hoe kan ik eigenlijk met al die niveaus omgaan, daar komt het eigenlijk op neer?

**P:** Ja, ja, ja.

**S:** En om die barrières weg te werken, ik zeg maar iets, nascholingen dat daarover georganiseerd worden met echt concrete tips, is dat iets dat u zou aanspreken of?

**P:** Ja, ja, dat sowieso, ja.

**S:** En als ik u dan moet vragen op welke manier u eigenlijk ondersteund wordt bij het bevorderen van die leesmotivatie en dat leesbegrip. Hoe wordt u eigenlijk als leerkracht ondersteund daarbij?

**P:** Euh, op welke manier kan dat zijn bijvoorbeeld?

**S:** Bijvoorbeeld ik heb al van andere leerkrachten gehoord dat er iemand extra in de klas komt tijdens die remediëringsuurtjes of er een beleid is of zo of een werkgroep die errond nadenkt.

**P:** Nee.

**S:** Dat is er allemaal niet?

**P:** Nee, ja, dat is nu wel.. Ik ben ook verantwoordelijke van GOK Taal, he. We zijn ook bezig met het uitschrijven van een visie, maar ook samen met het project Lees Wijs, want wij hadden eigenlijk totaal geen visie op lezen en taal, we moeten dat uitwerken, ook omdat het vorig jaar stil heeft gelezen en ja... We zijn daar ook heel zoekende en daar moet er eerst ook komen vind ik. Er moet eerst een visie zijn, alee, voor we daar ook komen, he. Nu ook in 1B, ik ben de enige die daar staat, he. In het derde en vierde, ik ben de enige die daar staat, he. We zijn niet zo een grote school. Ik zeg nu tijdens het remediëringsuur, dat is eigenlijk een uur voor Frans, wiskunde en voor Nederlands en Nederlands heeft dan prioriteit, want ja, als ge dat niet kunt, kunt ge... is het moeilijk



om de rest ook te kunnen en dan staat de leerkracht wiskunde ook in mijn lokaal en zij geeft dan die bepaalde leerlingen die geen ondersteuning nodig hebben of minder ondersteuning nodig hebben, maar wel voor wiskunde, geeft zij dan taken en zij helpt dan wel, maar in die klas is ook gewoon zo een groot tuchtprobleem, dat dat moeilijk is. Andere jaren was dat ook gewoon niet bij elkaar, ja, jawel, toen had ik een parallelleerkracht en keken wij bij elkaar om te zien van ah, ja, hoe pakt zij dat aan? En namen we dingen van elkaar over en zaten we ook veel samen, maar op dit moment is dat niet.

**S:** En is dat iets dat u bijvoorbeeld een beetje mist zo een parallelleerkracht waarmee u dan kan overleggen?

**P:** Ja.

**S:** Dat vond u wel iets goed?

**P:** Ja, ja, dat is.. dat zou wel fijn zijn. In het derde en vierde jaar gaat dat, he, die zijn ouder. Dat is ook TSO, dat is ook een verschil, maar ja, in de B-klassen zou dat toch wel heel fijn zijn. Want mijn collega die staat dan in het tweede jaar ook helemaal alleen, dus dat zou wel fijn zijn moest er wel overleg zou kunnen zijn, he.

**S:** En op welke manier zou u eigenlijk graag ondersteund worden? Kan u daar een voorbeeld van geven wat volgens u echt iets goed zou zijn, waar u echt iets aan zou hebben voor ondersteuning?

**P:** Nu op dit moment, dat project van Lees Wijs vind ik wel heel fijn omdat er ook veel tips gegeven worden en uitwisselen zijn met elkaar en ja, [pedagogisch begeleider] begeleidt dat dan bij ons en zij heeft ook altijd zo ideeën en feedback en zo, zal ik maar zeggen en dat vind ik dan ook heel goed. Plus, daar hoort ge ook veel meer van andere leerkrachten hoe zij dat doen in hun les, dus euh, goed, zij geven dan wel les in de A-stroom of tweede graad BSO, maar dat maakt niet uit, he. Uiteindelijk kunt ge daar wel een paar dingen uithalen en ook, ja, nascholingen of bijscholingen ik heb al eens gekeken, maar ik heb nog niet echt iets gezien dat mij zo aanspreekt.  
[Verbinding is even verbroken].

**S:** Oké. En als ik u dan moet vragen: het Lees Wijs project of dat aan uw verwachtingen voldeed... voldeed, wat zou u daar op antwoorden?

**P:** Ja, ik had vooraf eigenlijk niet zoveel verwachtingen, want ik wist niet zo goed wat het ging inhouden, alee ik wist wel wat het ging inhouden, maar.. tot nu toe vind ik het wel zeer positief omdat we dankzij het project ook veel acties ondernomen hebben vind ik. Bijvoorbeeld hier was op school niet veel rond taal, bijvoorbeeld nu poëzieweek hebben we gedaan, voorleesweek hebben we gedaan, zo dat, dus dat ik wel fijn dat we daar nu zo in ondersteund zijn geworden. Bijvoorbeeld dit staat er allemaal op de

kalender en hier kunnen we allemaal rond werken voor taal en toe nu toe, in de praktijk zelf heb ik in 1B niet zo heel veel dingen kunnen doen, maar dat ligt niet aan het project, dat ligt puur aan de groep omdat je daar eigenlijk niets mee kunt, of ja heel weinig, maar ik heb dit dus wel ook kunnen toepassen in het derde en het vierde, dus dat vind ik dan ook wel iets fijn.

**S:** Dus het Lees project.. het Lees Wijs project vindt u dat wel iets goed omdat het taalbeleid op school sterk in zijn kinderschoenen stond en dat eigenlijk wel een beetje gestimuleerd heeft?

**P:** Ja, ja, dat sowieso. En ik heb ook heel benieuwd naar de voorbeelden die gegeven wordt, want die is nog niet geweest bij ons, ik weet niet of die al geweest is ergens, maar daar ben ik ook wel benieuwd naar.

**S:** Dus eigenlijk hoe meer concreter de tips en hoe meer toegepast op de praktijk zelf, hoe meer u er aan hebt?

**P:** Ja, dat is wel waar, ja.

**S:** En als u dan zou moeten samenvatten welke kernboodschap u vandaag zou willen meegeven rond dat stimuleren van dat leesbegrip en die leesmotivatie, hoe zou u dat omschrijven

**P:** Goh, hoe zou ik dat omschrijven?

**S:** Waar het eigenlijk op neerkomt.

**P:** Goh, het is, ja, dat is heel moeilijk, he, om dat te stimuleren. Ik denk hoe meer ervaring iemand daarin heeft, hoe beter dat ook gaat gaan. Zo het stimuleren en zo, maar nu op dit moment bij mij, ik loop echt gewoon tegen een muur op, hoor.

**S:** Omdat het echt gewoon van de klasgroep afhangt?

**P:** Ja, die klasgroep is wel echt, ja, het is een drama op alle vlakken.

**S:** Oké. Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Ja, euh, toevoegingen, euh, nee, denk ik, maar alee, ik weet wel bij ons op school, zeer specifiek, alee wij zaten daarin dus ik als taalverantwoordelijke zal ik maar zeggen en B-leerkracht en dan een leerkracht uit de eerste graad Nederlands en bij ons zat er ook een OKAN-leerkracht in en zij vindt het niet altijd even nuttig, maar OKAN is natuurlijk ook iets anders dan het gewoon onderwijs, dat was misschien beter apart geweest of zo, denk ik.

**S:** Omdat het eigenlijk niet altijd toe te passen valt op die OKAN-klas eigenlijk?

**P:** Ja, plus het zijn ook allemaal verschillende niveaus en ja, alee, zij heeft daar ook gewoon zelf een heel uitgesproken mening over denk ik over de leesvisie.

**S:** En over de leesvisie dan in het Lees Wijs project, als dat nog lange tijd doorgezet wordt, denkt u dat dat op langere termijn wel veel kan opleveren?

**P:** Ja, dat denk ik wel.

**S:** Dus het is wel zeker een goede zaak dat het bestaat?

**P:** Ja, ja, dat vind ik wel, want anders stonden wij niet waar we nu stonden.

**S:** Dus het is wel echt een meerwaarde geweest zulke projecten?

**P:** Ja.

**S:** Oké, dan zijn we eigenlijk aan het einde gekomen van het gesprek en dan wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen.

**P:** Ouh, ja dat is graag gedaan.

**S:** Bedankt voor uw tijd en fijne dag nog, he.

## Interview 9

**S:** Euh, ik ga van start gaan met mijzelf eens kort voor te stellen. Dus ik ben [naam student], ik ben [leeftijd student] en zoals u ondertussen wel weet, ben ik recent begonnen met het verzamelen van de data voor mijn masterproef. En mijn masterproef zal dus eigenlijk geschreven worden in het kader van het Lees Wijs project. Euh, ik moet zeggen: ikzelf heb dus eigenlijk niets met het project te maken, maar zal er dus wel mijn masterproef op baseren en hiervoor ga ik bij leraren, dus zoals bij u, een interview afnemen over hoe het gesteld is met de leesmotivatie en het leesbegrip van de leerlingen en wat er daarbij door leraren net als belemmerend en bevorderend wordt ervaren omdat ik vind dat dat toch wel nog een onderbelichte doelgroep is in, euh, onderzoek.

**P:** Ja.

**S:** Nu zou ik willen vragen: heeft u mijn mailtje over het informed consent ontvangen?

**P:** Ja, dat document dat ik moet ondertekenen en opsturen, dat toch, he?

**S:** Ja.

**P:** Ja, dat ligt thuis klaar, ik moet dat nog net inscannen. Is het goed dat ik u dat zo meteen doorstuur?

**S:** Geen probleem. Ja, dat mag volgende week ook nog, hoor, het is gewoon belangrijk dat ik het krijg. Wanneer maakt niet echt uit. Dan ga ik ook het gesprek opnemen als u daar geen probleem mee heeft?

**P:** Nee.

**S:** Oké, top. Dan ga ik beginnen met enkele algemene achtergrondvraagjes over uzelf. En u moet ook weten dat alles heel anoniem verwerkt wordt dus niemand zal ooit weten dat u dit nu gezegd heeft.

**P:** Oké.

**S:** Euh, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Ik ben een vrouw, he.

**S:** En wat is uw leeftijd als ik vragen mag?

**P:** Ik ben [leeftijd participant].

**S:** Ja, en hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** Euh, dit is mijn vierde schooljaar.

**S:** En is dat al vier jaar als leerkracht echt geweest?

**P:** Ja.

**S:** Oké. Euh, en welk diploma heeft u?

**P:** Euh, ik heb een [diploma participant] en ik heb ook een [diploma participant] gedaan in Gent.

**S:** Ah, ja, oké, en in welke jaren geeft u precies les? Aan welke doelgroep?

**P:** Nu?

**S:** Ja, nu. Momenteel.

**P:** Nu is het 1A, 1B, 2B en 2A.

**S:** Ah, ja, oké. En u zegt dan dat u ook aan de B-stroom lesgeeft, vindt u dat een extra uitdaging tegenover de A-stroom of hoe ervaart u dat?

**P:** Nee, het is heel anders, maar om dat nu echt als uitdaging te benoemen, nee, dat vind ik niet.

**S:** Oké. En klopt het dan u leerkracht Nederlands bent?

**P:** Ja.

**S:** En in de B-stroom bijvoorbeeld op jullie school, wordt Nederlands dan echt als één vak gegeven of is dat geïntegreerd in PAV bijvoorbeeld of hoe is dat precies?

**P:** Nee, dus in de eerste jaar hebben zij vijf uur Nederlands. En vier uur in de 2B en daarna wordt dat wel PAV, dus vanaf de tweede graad wordt dat PAV.

**S:** Ja, maar u geeft dan het vak Nederlands op zich eigenlijk?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. Dan ga ik u nu zeer algemeen vragen hoe dat u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen inschat en dan is het belangrijk dat u specifiek de B-stroom leerlingen in het achterhoofd houdt.

**P:** Dus het gaat vooral over de B-stroom?

**S:** Ja, het gaat vooral.. alles gaat eigenlijk over de B-stroom, ja.

**P:** Ja, oké. Euh, wij zijn sinds drie jaar bezig met Diataal. Euh, dus in het begin van het schooljaar, ik denk ergens september – oktober gaat dat zijn, dan worden alle 1B's getest op hun leesniveau via Diataal. Dus dan heb je, ja, uw soort lezers komt daaruit,

het tekstbegrip en het woordbegrip. Euh, die worden opnieuw getest, nu, volgende week dus in mei...

**S:** Om een evolutie vast te stellen eigenlijk?

**P:** Ja, om te kijken of dat erop vooruitgegaan is, ja of neen, want we hebben vier uur Nederlands waar wij in groep voornamelijk werken en wij hebben ook één remediëringsuur en in dat uur lezen wij altijd teksten.

**S:** Ah, ja, ja.

**P:** Dan kunnen wij ook zelf.. voor onszelf een beetje kijken van heeft dat nu.. is dat nu nuttig geweest of niet? Dus voor die evolutie een beetje, euh, een beetje te kunnen volgen. En dan in 2B hebben die opnieuw die toetsen van Diataal, maar dan, euh, gaat dat ook ergens april – mei zijn..

**S:** Opnieuw afgenomen worden?

**P:** Ja, en dan in het derde worden ze opnieuw getest.. in het vierde... Ja, dat schuift zo op, he. Ja.

**S:** En als u dat nu als leerkracht moet inschatten hoe dat u denkt dat het is met het leesbegrip, is dat volgens u vrij hoog, vrij laag of heeft u daar geen idee van?

**P:** Nee, nee, ik denk dat dat vrij laag is. Nu, als we zo onze resultaten van vorig jaar bekijken zitten wij wel.. allee scoren wij wel beter als de gemiddelde school om het zo maar te zeggen, maar ik vind wel nog altijd dat dat moeilijk verloopt. En ik zou niet zeggen dat die allemaal perfect begrijpend kunnen lezen, dat zou echt een leugen zijn.

**S:** En ik veronderstel ook binnen een klasgroep, dat er daar ook verschillen zijn dat de ene al een hoger niveau heeft als de andere, hoe probeert u daar als leerkracht eigenlijk mee om te gaan met die verschillen?

**P:** Euh, ze hebben die bij ons, euh, hebben wij zeker in het tweede.. hebben die allemaal verschillende vakken dus die kiezen effectief voor een STEM-module of euh, een verzorgingsmodule en dan probeer ik wel die teksten te koppelen aan hun interesses. Weet je, bij de jongens ga ik al snel iets lezen van elektrische auto en energie en die toestanden en bij de meisjesklas ga ik dan eerder over voeding of over verzorging van kinderen. Zo, dus ook dat dat hun interesseveld aanspreekt. Wij hebben ook het niveau van Diataal, he, dus wij weten waar dat zij ergens zitten in 1F of dat kleurtje en we hebben ook Diaplus, dat is dat tekstenlab van Diataal. Dus de leerlingen krijgen ook regelmatig teksten op hun niveau, dus het niveau dat zij behaald hebben uit de test.

**S:** Dus dat doet u wel echt als leraar om echt op maat.. allee op niveau eigenlijk proberen in te spelen?

**P:** Ja, ik speel daar wel een beetje mee, he, want ze moeten natuurlijk op het einde van het jaar wel een bepaald niveau halen dus ik geef hen ook moeilijkere teksten.. die behandel ik bijvoorbeeld klassikaal, eerst in groepjes van vier, dan nekeer per twee, dan alleen. Alee...

**S:** Oké. Dan ga ik een beetje dezelfde vraagjes stellen, maar specifiek voor leesmotivatie eigenlijk. Dus heel algemeen: in welke mate denkt u dat uw leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen?

**P:** In de B-stroom is dat heel laag.

**S:** Heel laag, ja?

**P:** Ja, euh, wij hebben ondertussen ook zo graphic novels in onze leeslijst gezet. Zij moeten één boek lezen... één strip en één boek per jaar zogezegd en ja, ge merkt wel zo van die 'Het leven van een loser' en 'Geronimo Stilton' dat wordt wel nog vaak gekozen omdat die drempel veel lager is. We proberen dat zo een beetje te motiveren die leesmotivatie, maar je ziet ook in de B-stroom met heel veel leerlingen met dyslexie, met heel veel leerlingen met aandachtsproblemen, aandachtsproblemen. We zetten ook wel soms in op luisterboeken. Als er echt zware dyslexie wordt vastgesteld, mogen die ook een luisterboek gebruiken voor een opdracht.

**S:** Ja, ja.

**P:** Omdat we zo proberen om toch nog een beetje die motiveren daar in te krijgen en soms lukt dat, he. Er zijn echt wel succesverhalen van leerlingen die zeggen van oh, ik heb nu ene gelezen van 'Het leven van een loser' ik ga die nu verder lezen, maar dat is echt heel kindafhankelijk zo.

**S:** En opnieuw van ik veronderstel dan dat er opnieuw verschillen in de klasgroep zijn. Opnieuw van u zegt van voor sommige gaan we dan over naar luisterboeken, zijn er nog zo andere manieren die u dan gebruikt om die leesmotivatie te stimuleren, maar afhankelijk van leerling dan eigenlijk?

**P:** Ja, ge hebt ook zo van die dyslexieboekjes echt, dus er is ergens ne website waar je van heel, euh, bekende auteurs zoals van [naam auteur] en zo, er ook een dyslexieversie van vindt. En die is veel dunner en veel groter geschreven, dat bieden we ook aan.

**S:** Dus u probeert eigenlijk een beetje rekening te houden met hun beperking zogezegd zodat hun leesmotivatie niet onder nul daalt? Zodat ze willen blijven lezen eigenlijk?

**P:** Ja, dat dat niet demotiverend werkt, he, want als je zo een boek van drie honderd pagina's moet lezen en je kunt helemaal niet lezen, ja, dan...

**S:** En werkt dat volgens u? Zo die dyslexieboekjes bijvoorbeeld?

**P:** Ik denk dat wel, ja. Euh, dat daar meer succeservaring uitgehaald wordt. Uiteindelijk lezen die ook allemaal een boek, he. We zijn ook zo ver dat we de boekbespreking op school laten maken op een computer.

**S:** Amai, ja.

**P:** En dan weet je wel wie de boeken gelezen heeft, ja of nee.

**S:** Ja, dat is wel waar natuurlijk.

**P:** Dus ze doen dat dan wel en ja, ik zeg het, ouders zijn daar ook heel positief over.

**S:** Euh. Oke, dan ga ik verder: omwille van welke redenen denkt u dat uw leerlingen lezen eigenlijk? Waarom lezen ze?

**P:** Ik denk voornamelijk omdat ze moeten.

**S:** Dus omdat het vanop school verplicht is eigenlijk voor opdrachten en zo?

**P:** Ja, zeker in de 1B. In de 1A is dat anders, daar heb je er wel die gewoon lezen en dat graag doen, maar in de 1B. Moeilijker. Wel meer zo.. Je hebt zo die game Fortnite?

**S:** Ja, dat ken ik.

**P:** Daar is nu een verhaallijn van uitgebracht in boeken, dat wel zo.. dat denk ik wel. Want we gaan die nu aankopen met de schoolbib ook en ik denk, ja.. Ik gok van ze kennen dat allemaal dus..

**S:** Dus u stelt wel vast eigenlijk dat het echt iets is dat hun interesseert waarover het gaat dat ze het liever zouden doen eigenlijk?

**P:** Ja, dat denk ik wel. Ik merk ook dat de B-stroom gewoon technischer is dus die grijpen ook al sneller naar, ja, een handleiding om effectief een game te spelen of zo als dat die naar een verhaal grijpen.

**S:** Daar ziet u dan ook effectief het verschil tussen de A- en de B-stroom weer?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. Euh, voor het volgende ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

En dan zou ik aan u willen vragen: welk type motivatie zou u eigenlijk het liefst bij uw leerlingen zien terugkomen?

**P:** Ja, het liefst, euh, autonome motivatie, he.

**S:** Dus het liefst eigenlijk omdat ze er plezier aan beleven en het persoonlijk zinvol voor zichzelf zouden vinden?

**P:** Ja, dat is de ideale wereld denk ik, he. Waar we allemaal.. waar we naar proberen te streven toch.

**S:** En is dat dan ook het type motivatie waar u binnen uw klaspraktijk probeert in te zetten dus als ze dat ook echt als plezierig ervaren?

**P:** Ja, we proberen dat, maar dat is echt niet zo gemakkelijk in de B-stroom. Want we zijn nu ook, ons heel leeslokaal gaat volgend jaar een hele make over krijgen. Het gaat ook de naam Bookflix krijgen omdat met Netflix is en dat dan wel heel gekend is en dan hebben we ook zo die trending en dat nieuw en zo het hoofdding aanpakken. We hebben op school ook een leesbeleid, he, dus dat is zo een groepje van zes kinderen die zich zelf ook inzetten om lezen op school te promoten.

**S:** Ah, ja, ja.

**P:** Op verschillende manieren. Er zijn posters die nog.. die ondertussen afgedrukt zijn, die opgehangen moeten worden.. Weet je, dat lezen meer gezien wordt op school, dat het niet stom is zoals ze heel vaak denken en zeker in de B-stroom.

**S:** Dus eigenlijk wordt er...

**P:** .. dat er een project op gang is.

**S:** Ja, dus eigenlijk wordt er schoolbreed ook wel echt aandacht besteed aan lezen en blijft het niet enkel tot de les Nederlands eigenlijk?

**P:** Heel lang is dat wel zo geweest. Het is nu dat we daar nu een beetje mee bezig zijn, nu ook door het project van [naam begeleider] dan. Want we willen ook dat leerkrachten... er gaat een zorgvergadering komen waarbij dat, euh, alle leerkrachten gaan moeten deelnemen om de leesstrategieën te bespreken, want uiteindelijk in geschiedenis en natuurwetenschappen lezen ze ook teksten. Snap je? Dat ze dat graag op een andere manier doen en niet eerst oriënterend, voorspellend.. die stapjes. Als dat alleen bij ons gebeurt, gaat dat geen automatisme worden.

**S:** Ja, ja, dus ze proberen daar echt in andere vakken ook op in te zetten eigenlijk?

**P:** Ja, maar ik zeg het, dat is een project dat volgend jaar voornamelijk in gang, alee, nu hebben we dat opgesteld zo al die actiepunten. Volgend jaar gaat dat allemaal uitgevoerd worden, dus ja, ik weet nog niet goed wat dat daar, alee, hoe dat dat gaat lopen en zo, he.

**S:** En gelooft u daarin, dat dat iets is dat kan werken, als dat zo breder getrokken wordt?

**P:** Ik geloof dat wel, want we hebben, euh, een enquête ook gedaan bij de leerkrachten en die geven ook aan.. Een leerkracht wiskunde geeft bijvoorbeeld ook aan van ik merk gewoon dat ze mijn vraagstuk niet voldoende lezen en daardoor niet kunnen antwoorden en een leerkracht geschiedenis met haar bronnen geeft dat ook aan van ze lezen niet diepgaand genoeg. Dus ik denk als die leerkrachten ook op die problemen stuiten, dat er wel marge is, om om...

**S:** Dat het belangrijk is om erop in te zetten ook natuurlijk?



**P:** Ja, niet alleen voor ons vak.

**S:** Ja, inderdaad. Euh, en dan gecontroleerde motivatie, dus dat ander luikje dat ze eigenlijk meer lezen omdat het verwacht wordt van thuis uit of omdat ze zich verplicht voelen, probeert u daar ook op in te zetten als bijvoorbeeld het stimuleren van de autonome motivatie niet lukt of hoe gebeurt dat dan?

**P:** Ja, wij verplichten ze wel, he, om dan twee literaire stukken per jaar te lezen. Euh, ook gaan we regelmatig eens met die klas naar het leeslokaal om eens een uurtje te lezen en dat vinden ze dan wel leuk. Want dat is wel opgelegd, maar dat vinden ze dan rustgevender zo, weet je, het is nog geen les, ze mogen kiezen wat ze lezen, ze moeten zich niet super hard concentreren en dat gaat wel heel goed. Dat vinden ze heel leuk ook. Euh...

**S:** Omdat het een beetje meer informeler dan is eigenlijk, iets meer vrijblijvend omdat ze dan zelf de keuze hebben?

**P:** Ja, maar toch is het ook weer verplicht, ja, ik beslis wel om naar het leeslokaal te gaan dus.

**S:** Oké.

**P:** Dan neem ik ook heel vaak boeken mee en lenen ze dat ook uit om die thuis verder te lezen.. Of dat nu effectief gebeurt, ja of nee, dat weet ik niet, maar dan is die motivatie er wel iets meer.

**S:** En als u eigenlijk een paar manieren of methoden moet benoemen die u.. waarvan u echt denkt van dat werkt om de leesmotivatie te stimuleren, heeft u daar voorbeeldjes van?

**P:** Euh, ja, onze boekbesprekingen bestaan vooral uit creatieve opdrachten. Dus ze lezen een boek en dan is er echt wel, ja, ze mogen zelf iets verzinnen of er is een heel scala aan opdrachten waaruit ze kunnen kiezen zodat er ook een talent gekoppeld wordt aan het lezen van dat boek.. Iedereen, allee, er is zo technisch tekenen bij, er zijn pauwen bij, maar er is ook muziek bij en gedichten bij. Ik denk dat ze dat op zich wel nog leuk vinden om te doen.

**S:** Leuker, ja?

**P:** Ja, ik denk dat die leesomgeving ook gewoon veel doet. Euh, een rustig aangenaam lokaal met zeteltjes en zo is dat bij ons in plaats van in een refter of zo. Euh.

**S:** Dus als ik het goed begrijp, proberen jullie echt wel duidelijk te maken dat lezen niet per se saai hoeft te zijn en het ook gewoon leuk is en over leuke dingen kan gaan?

**P:** Ja, er gaan volgend jaar bijvoorbeeld ook stripboxen komen voor in de studie. Dus dat er echt een box is met strips zodat ze die kunnen uitlenen en terugbrengen voor op van die dode momenten en dan proberen we voornamelijk ook die teksten te

bespreken, he, met de leerlingen dat ze ook kunnen kiezen van ik wil nu een tekst daarover of daarover en daarom is dat tekstenlab van Diaplus wel echt heel leuk.

**S:** Ah, ja, ja. Oké. En als u moet benoemen wat u eigenlijk nog als moeilijk ervaart bij het stimuleren van die leesmotivatie? Wat blijft er daar voor u als leraar lastig bij?

**P:** Euh, ja, er zijn er gewoon op altijd die gewoon niet lezen, alee.

**S:** Die weigeren om te lezen?

**P:** Die weigeren om te lezen, die dat ook gewoon helemaal niet leuk vinden, dan is voorlezen meestal wel tof, dat doe ik ook wel eens regelmatig...

**S:** Dus u probeert ook wel naar alternatieven te zoeken eigenlijk om ze toch ...?

**P:** Ja, ja, dus, euh, ik heb een stuk uit 'The Hunger Games' of zo gelezen, dat vonden ze dan wel, euh, fantastisch en dan denk ik ook dat we die film samen gezien hebben en dan zijn ze wel zo van lijkt het boek dan op de film en dan is het van ah ja, nee, er gebeurt veel meer en dan, alee...

**S:** Hebben we echt wel meer interesse?

**P:** Ja.

**S:** Oké. Dan ga ik terug over naar het luikje rond leesbegrip, dus niet meer leesmotivatie, maar leesbegrip. Euh, welke manieren heeft u daarbij al ondervonden dat lijken te werken om dat te stimuleren dan?

**P:** Die verschillende niveaus, dat ze effectief die teksten krijgen op hun niveau. Ook dat samenwerken en dan eigenlijk niet altijd zwak naar sterk, maar ook mensen... leerlingen van hetzelfde niveau laten samenzitten met leerlingen van hun niveau.

**S:** Dus eigenlijk een beetje homogene groepjes maken?

**P:** Euh, ja. Nu, onze remediëringuren staan ook parallel dus dat zijn twee klassen altijd die samen dat uurtje hebben, dus dan kunnen we kiezen van doen we dat alleen of gaan we met de leerkracht eens wisselen en zetten we de iets sterkere eens samen, de iets zwakkere samen, kunnen we nekeer heterogene groepjes maken.. maar nu met corona hebben we dat eigenlijk nog niet zo hard kunnen uittesten, alee, maar die mogelijkheden zijn er wel allemaal en ik denk dat dat ook wel echt een verschil kan maken omdat het dan wel begeleid is, maar toch op hun niveau.

**S:** En dat lijkt wel echt te werken dan om dat te verbeteren?

**P:** Ik heb het gevoel dat die echt die succeservaringen moeten hebben. Dat een B-leerling heel vaak al op voorhand al iets heeft van ik kan dat niet en hoewel als dat dan aangeboden wordt op hun niveau en het wel lukt, dat zal dan wel kunnen zien dat het lukt ook.

**S:** Ja, ja. En euh, wat het stimuleren van dat leesbegrip betreft, wat blijft er daar nog moeilijk? Of wat verloopt er moeizamer of blijft een drempel voor u?

**P:** Ja, het is soms ook wel gewoon heel moeilijk omdat je met heel veel uiteenlopende niveaus zit vaak. Er zijn soms leerlingen die niet eens het niveau van de lagere school halen en er zijn er ook die al op het einde van het tweede middelbaar zitten als ze in het eerste zitten dus het is soms zeer zeer uiteenlopend en dan is het wel moeilijk om in zoveel verschillende groepjes of in zoveel verschillende teksten.. om dan nog fatsoenlijk te kunnen begeleiden.

**S:** Omdat je dan op den duur met zoveel verschillende niveaus en zoveel verschillende teksten zit? Ja, ja, inderdaad. Euh, dan ga ik verder naar het luikje rond ondersteuning: dus heel algemeen, op welke manier wordt u eigenlijk ondersteund bij het bevorderen van die leesmotivatie en dat leesbegrip? Ik hoor dat er vanuit de school wel zelf al veel initiatieven zijn, maar zijn er daar nog voorbeelden van?

**P:** Euh, ik denk dat wij nu vooral ondersteund worden door POV. Wij hebben daar ook, euh, die zijn op school ook vorig jaar de herfst- en de winterscholen komen doen. Dus leerlingen die heel slecht lezen bleven op woensdagnamiddag nog een namiddagje, die kregen dan ook gratis eten op school en zo omdat ze dan bleven en daar hebben we dan wel veel van opgestoken, van hun methodieken en hoe ze dat aanpakten als ze een tekst krijgen. En dan zijn we ook in het project gestapt om de schoolbib verder aan te vullen en het lees.. de leesmotivatie en het leesbegrip verder op te krikken onder begeleiding van [naam begeleiders]. Dus ik denk wel dat de school open staat inderdaad voor heel erg veel, zeker als dat zorg.. die zorgvergadering er ook zal komen en zo, maar echt ondersteund... Er is niet één specifieke leerkracht die ons komt helpen of zo, dat is niet.

**S:** En heeft u het gevoel dat u een beetje een tekort heeft aan ondersteuning bijvoorbeeld? Dat u daar nog te vaak alleen in staat om bijvoorbeeld manieren te zoeken om die leesmotivatie te stimuleren of?

**P:** Nee, eigenlijk niet. Omdat we zoveel manieren zoeken om, ja, daarover, euh, te stimuleren met Lees Wijs en zo hebben we wel.. Ja, ik heb wel het gevoel als ik een vraag heb dat ik daar ook gewoon terecht kan.

**S:** Ja, oké. En het Lees Wijs project dan specifiek, voldeed dat een beetje aan uw verwachtingen of wat is uw mening daarover?

**P:** Ja, euh, dat is een eye opener een beetje geweest denk ik wel, he. Omdat ze gewoon heel veel scholen zien en zij zien ook wat werken in andere scholen.. wat werkt in andere scholen en communiceren ze daar ook over en zo.

**S:** Dus het project vindt u eigenlijk wel heel waardevol als leerkracht om nekeer te kunnen vergelijken en tips uit te halen?

**P:** Ja, ik denk ook dat dat op termijn echt een verschil gaat maken als al die leerkrachten aan hetzelfde touw trekken en zo, ik weet niet of dat gebeurd zou zijn zonder het, euh, Lees Wijs project. Om nu volgende week... moet ik met [naam begeleider] mee naar Kortrijk, dan komt die.. begint dat Europees project van die Eye Read en daar zal onze school dan ook aan deelnemen. Wij zullen die game, alee, die daar dan ontworpen wordt uitproberen en zo, dus ik heb wel echt het gevoel dat we heel goed ondersteund worden.

**S:** Ja, de school is er precies wel echt mee bezig, want ik hoor dan ook van andere leerkrachten die vanuit de school dan totaal niet ondersteund worden. Denk wel dat dat van school tot school ook sterk afhankelijk is natuurlijk.

**P:** Ja, ja, misschien wel. We hebben denk ik ook gewoon het geluk dat we een heel jong team hebben. Euh, elke leerkracht Nederlands is gewoon jong en er is nog marge om te verbeteren...

**S:** Ja, ja. Dan zijn we eigenlijk al bijna aan het einde gekomen. Dan zou ik u nog willen vragen om kort de kernboodschap die u wilt meegeven rond dat leesbegrip en leesmotivatie samen te vatten eigenlijk. Wat er daarbij nu centraal staat?

**P:** Wablief?

**S:** Wat er daarbij nu net centraal staat bij wat u wilt meegeven?

**P:** Goh, ik denk dat het vooral... dat een leerling vooral moet herontdekken dat lezen niet saai is, zeker een B-leerling.

**S:** Ja.

**P:** Dat dat op heel veel manieren kan, dat dat leuk is, dat dat niet alleen een boek moet zijn of een graphic novel of ja, iets van LEGO dat ze gekocht hebben of in elkaar moeten steken: een handleiding, ik denk dat de focus soms te hard ligt op ze moeten een tekst lezen en vraagjes beantwoorden dan de hele bruikbaar en ook gewoon leuke.. ik liet laatst een film zien met ondertiteling en je bent de beste leerkracht ooit, maar eigenlijk lezen ze twee uur zonder dat ze het door hebben.

**S:** Dus eigenlijk een beetje het standaard beeld dat er bij leerlingen in zit van lezen is saai, lezen is gewoon een boek, dat moet er een beetje uit en daar probeert u wel echt op in te zetten?

**P:** Ik denk dat dat het grote verschil kan maken, ja.

**S:** Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Ik denk dat alles ongeveer gezegd geweest is over hoe wij op school werken rond leesbegrip.

**S:** Ja, het is wel echt precies een heel innovatieve school, als ik het zo hoor.

**P:** Het is uit de grond aan het komen. En het is dan ook gewoon leuk dat vijf of zes leerlingen effectief in dat leesbeleid, weet je, dat we de bib een beetje verzorgen.. dat we zorgen dat alle boeken op de juiste plaats staan, maar ook: zij krijgen dan een stem over de game die ontwikkeld wordt.

**S:** Ja, ja, dat ze mee mogen beslissen dat bepaalt ook veel natuurlijk, he?

**P:** Ja, inderdaad, zij beslissen ook wat er door de schoolbib bijgekocht worden. Denk dat ze dat soms ook nodig hebben, het erbij horen en mee mogen beslissen inderdaad.

**S:** Ja, dat het niet enkel opgelegd wordt voor hen en zij de wezentjes zijn zagezegd die het moeten uitvoeren natuurlijk.

**P:** Ja, inderdaad.

**S:** Ja, da's waar. Dan zijn we aan het einde gekomen van het gesprek en wil ik u heel erg bedanken om deel nemen en kan ik verder aan de slag met mijn masterproef. Heel erg bedankt.

**P:** Heel graag gedaan. En ik zal u dat documentje dan nog bezorgen, he.

## Interview 10

**S:** Euh, dan stel ik voor dat we er gewoon aan gaan beginnen. Ik zal van start gaan met mijzelf kort eens voor te stellen. Dus ik ben [naam student], ik ben [leeftijd student] en zoals u ondertussen al vernomen heeft, ben ik recent gestart met het verzamelen van data voor mijn masterproef. Dus mijn masterproef zal ik eigenlijk vormgeven in kader van het Lees Wijs project. Ikzelf heb dus met het project eigenlijk niets te maken, maar zal er dus wel beroep op doen om mijn masterproef op te baseren. Dus voor mijn masterproef ga ik dus eigenlijk leerkrachten, zoals u, gaan bevragen over hoe leraren leesmotivatie en leesbegrip bij hun leerlingen gaan stimuleren omdat ik toch wel vind dat dat in onderzoek toch nog een vrij onderbelichte groep is en er nog te vaak, euh, op de leerlingen zelf gefocust wordt.

**P:** Oké.

**S:** Dan ga ik het gesprek ook opnemen, als u daar geen problemen mee heeft, zodat ik het achteraf nog eens kan beluisteren. Dan zal ik nu starten met u eerst enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen.

**P:** Ja, oké.

**S:** U moet ook weten dat alles, euh, anoniem anoniem verwerkt wordt dus niemand zal ooit weten dat u dit gezegd heeft. Euh, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Ik ben vrouwelijk.

**S:** En euh, wat is uw leeftijd als ik vragen mag?

- P:** Euh, ik ben [leeftijd participant].
- S:** En euh, hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?
- P:** Euh, 14 jaar.
- S:** Ja, en is dat al 14 jaar als leerkracht geweest of?
- P:** Ja, eigenlijk wel. Bijna 14 jaar als leerkracht, ook als opvoedster enkele maanden, maar bijna constant als leerkracht.
- S:** Ja. En in welke jaren geeft u precies les?
- P:** Euh, in de eerste graad dus eerste en tweede jaar.
- S:** En is dat in de A-stroom of ook in de B-stroom of hoe is dat precies?
- P:** Euh, allebei, dit jaar werk ik nu 4/5<sup>de</sup> dus dat wil zeggen dat ik nu één klas A-stroom heb en vier klassen B-stroom.
- S:** En bent u dan leerkracht Nederlands in de B-stroom, klopt dat?
- P:** Ja, leerkracht Nederlands.
- S:** En wordt dat dan als een apart vak gegeven of wordt dat geïntegreerd in bijvoorbeeld PAV of hoe zit dat precies?
- P:** Nee, in de eerste graad wordt dat eigenlijk gezien als Nederlands afzonderlijk. Vanaf het derde jaar in de B-stroom wordt dat wel gezien als PAV eigenlijk.
- S:** Ah, ja, oké.
- P:** .. Wordt dat geïntegreerd, ja.
- S:** Dan zou ik u nu zeer algemeen willen vragen hoe u het leesbegrip van uw leerlingen, dan specifiek voor de B-stroom eigenlijk, hoe dat u dat u inschat? Het leesbegrip?
- P:** Ja, redelijk zwak is dat eigenlijk, he. We hebben dat eigenlijk ook gezien aan de resultaten, maar gewoon algemeen in dat heel zwak dus daarom dat we er ook proberen op in te zetten, maar ja, gemiddeld tot zwak zou ik zeggen.
- S:** En heeft u daar een idee van of dat de laatste jaren verslechterd of al ietsjes beter wordt of kan u daar geen uitspraken over doen?
- P:** Goh, ik denk dat toch wel.. Ja, verslechterd denk ik eigenlijk. De leerlingen lezen veel minder dan vroeger, he.
- S:** En binnen de klasgroep, zijn er daar dan ook grote verschillen tussen de leerlingen?
- P:** Ja, dat wel, je hebt altijd leerlingen die, die, die vlugger zijn en die meer begrip hebben. We hebben ook heel wat leerlingen die van de A-stroom in de B-stroom belanden en dan merk je ook wel een groot verschil eigenlijk dat die leerlingen, naar leesbegrip toe, dat dat wel een stuk beter is. In de B-stroom hebben we ook een aantal leerlingen... dat zijn vooral leerlingen die hun attest lager onderwijs niet behalen dus die zijn sowieso al zwak. Ook een aantal leerlingen uit het buitengewoon onderwijs dus een boek lezen is natuurlijk, euh, ja...

**S:** En hoe probeert u daar als leerkracht dan op in te spelen, op die verschillen in de klas rond leesbegrip?

**P:** Ja, ze lezen eigenlijk allemaal op hun eigen niveau, eigenlijk. Ja, ze lezen meestal wat ze graag willen lezen en dan: de leerlingen die heel zwak zijn bijvoorbeeld, daar probeer ik dikwijls dat ze luidop lezen, dat is dan meer naar het technisch lezen. Euh, maar ja, we moeten ook iedere keer.. we gaan ook iedere keer in de les en bekijken we hoe dat ze die moeten begrijpen.. Euh, we geven ook remediëring, heel wat leerlingen volgen remediëring Nederlands. Dat doen we dan ook naar leesbegrip werken we daar wat dieper op in, we gaan ook naar de bibliotheek, euh, ja... Dat zijn een aantal zaken.

**S:** Dus u probeert eigenlijk echt wel op basis van het niveau van de leerlingen uw werkvorm daar een beetje op af te stemmen?

**P:** We proberen dat wel, he. De meeste leerlingen, allee diegene die minder nood hebben daaraan, die lezen meestal zelf of werken in stilte en met de andere leerlingen gaan we dan eerder aan het werk: klassikaal of in groepjes.

**S:** En u zei ook dat de leerlingen dan teksten krijgen op basis van hun niveau, hoe gebeurt dat dan precies?

**P:** Ja, wij hebben een tijdje gewerkt, maar ik moet zeggen: dit schooljaar zijn we daar een beetje vanaf gestapt omdat ze eigenlijk begin dit schooljaar DiaTaal Testen ook afleggen en dan op basis van hun resultaten, worden daar dan ook teksten naar voren geschoven eigenlijk volgens hun niveau. Maar ik moet wel zeggen, ja, dat zijn heel saaie teksten en dat is echt voor de leerlingen, ja, niet zo fijn. Dat is echt zo een tekst met vragen. Natuurlijk, ja, omdat constant te doen, dat is heel moeilijk.

**S:** Dus u probeert wel eigenlijk wat teksten te zoeken die bij hun interesses aansluiten?

**P:** Ja, zeker. Natuurlijk, het is ook... het is niet evident, bijvoorbeeld in dat uurtje remediëring, als je dan veertien leerlingen hebt, om ze allemaal op hun niveau te laten werken, dus dat is wel niet zo evident, maar dat is dan meer naar de faciliteiten toe.

**S:** Ja, dat staat een beetje buiten u natuurlijk, he.

**P:** Ja.

**S:** Ja, dan ga ik nu dezelfde vraagjes stellen, maar voor leesmotivatie specifiek. In welke zijn, volgens u, uw leerlingen gemotiveerd om te lezen?

**P:** Ja, euh, ze doen het meestal omdat het moet.

**S:** Dus niet echt uit plezier eigenlijk?

**P:** Nee.

**S:** En heeft u daar opnieuw zicht op: of dat de laatste jaren verslechterd zou zijn of verbeterd of?

**P:** Goh, ik denk dat dat een constante gebleven is eigenlijk, dat is niet per se verslechterd of verbeterd.

**S:** En binnen de klasgroep veronderstel ik dat er opnieuw grote verschillen zullen zijn, dat de ene toch iets liever leest dan de andere.

**P:** Ja, dat is altijd zo, he.

**S:** Ja, hoe probeert u daar dan mee om te gaan?

**P:** Euh, goh, naar motivatie toe is dat dan proberen, ja, om ze toch iets te doen lezen. Dus, ja, de leerlingen die niet graag lezen, dan misschien een dunner boekje geven of echt te zeggen van kijk: als je geïnteresseerd bent in dat thema, jij mag bijvoorbeeld een informatief boek lezen, terwijl een andere leerling dan eerder een echt leesboek leest. Het is, ja, een beetje afhankelijk eigenlijk van leerling tot leerling. We hebben ook heel wat leerlingen die heel wat moeite hebben om een boek volledig uitlezen dus dan kan je niet verwachten dat die, euh, een volledige roman volledig gaan uitlezen en daar dan ook nog eens een bespreking over geven. Dat is dan ook niet haalbaar, he.

**S:** Dan bent u, bij wijze van spreken, al tevreden als ze gewoon één hoofdstuk volledig, ja.. . Inderdaad.

**P:** Ja.

**S:** Oké, dan gaan we over naar het volgende. Omwille van welke redenen denkt u dat uw leerlingen lezen? Dus u gaf al aan van ze moeten het, soms zijn ze verplicht, zijn er zo nog andere redenen die u ziet waarom ze dat zouden doen?

**P:** Er zijn toch wel een aantal leerlingen waarvan we merken dat dat technisch lezen toch wel echt zwak is en van thuis uit worden die dan wel gestimuleerd, maar het is ook nog altijd een beetje van moeten eigenlijk, he. Euh, ik denk dat dat voor sommige leerlingen wel van ik lees omdat het moet en dat eigenlijk de hoofdreden is.

**S:** Oké. Voor het volgende: dat hangt daar een beetje mee samen, ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Op basis van deze theorie zou ik u eigenlijk willen vragen van welk type van van vier zou u het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen?

**P:** Euh, ja, de.. het intrinsieke, ja. Of nee het type.. Wat bedoel je.

**S:** Welk type van motivatie eigenlijk..



- P:** .. Ja, voor mij het meest rechts eigenlijk [intrinsieke motivatie]. Denk dat dat.. dat type, ja..
- S:** En is dat dan ook het type dat u probeert na te streven bij uw leerlingen? Waarop u echt probeert in te zetten?
- P:** Ja, we proberen dat wel, he. Dat plezier eigenlijk naar boven te brengen, dat ze dat wel willen. We zijn ook gestart met projecten op school eigenlijk, maar we zien dat dat toch niet loopt zoals we willen, maar dat is wel de hoofdreden. Dat willen lezen en plezier eigenlijk in hun eigen interesse.
- S:** Ja, en dan u misschien een voorbeeldje geven van zo een project dat u aanhaalde?
- P:** Euh, dus we zijn eigenlijk gestart met een soort van, euh, display. We hebben daar eigenlijk een ganse voorbode aan gebreid. Dus er was een soort van professor die berekende, euh, hoeveel waarde een bepaald leesboek bevat. We hebben daar dan een paar ludieke filmpjes rond gemaakt, elke week was er een ander filmpje: een vervolg die werd getoond in alle klassen, euh, en dan hebben we een soort van tabel of lijst eigenlijk gemaakt waar de leerlingen dan zelf hun boek kunnen ingeven, hoe leuk ze het vonden, hoeveel pagina's en dat berekende dan zelf eigenlijk de waarde van het boek zodanig dat andere leerlingen dat konden zien zodat ze misschien ook gemotiveerd zijn om dat boek te lezen van 'eey, dat lijkt mij een leuk boek, want de waarde is super hoog' en we hebben dat dan gekoppeld ook aan een aantal displays die in de mediatheek staan en in het OLC eigenlijk met, ja, een aantal boeken in waar de leerlingen zelf boeken kunnen uithalen en een ander boek kunnen terugzetten, dat is eigenlijk het grootste project eigenlijk dat we gedaan hebben.
- S:** Dus binnen uw school wordt daar wel aandacht aan besteed eigenlijk aan het project rond leesmotivatie?
- P:** Ja, maar het gebeurt nog niet genoeg, want het gaat van de leerkracht Nederlands uit en dat is niet voldoende zien we ook, he. Dus we proberen het te doen, maar ja. Het is niet gemakkelijk.
- S:** En ik hoor dan dat dat niet altijd even goed lukt. Hoe komt dat dan precies, volgens u, om die leesmotivatie echt te stimuleren? Want er wordt wel veel op ingezet, maar het verbetert toch niet echt?
- P:** Ja, de leerlingen..., zoals de displays ook die in de mediatheken staan, we merken dat ze er amper aandacht voor hebben. Euh, dat wordt nog altijd gezien als iets dat ze moeten doen. Lezen moeten ze doen bijvoorbeeld om een bespreking te maken of een opdracht en wordt ook altijd gekoppeld aan Nederlands eigenlijk, euh, dus dat is iets dat we eigenlijk.. niet zo goed nog.

**S:** En denkt u dat dat misschien kan komen door de evoluties in de samenleving? Dat ze in plaats van nekeer nen boek vast te pakken op hun gsm kunnen zitten of kunnen gamen, of heeft dat daar volgens u niet mee te maken?

**P:** Dat zal daar wellicht wel mee te maken hebben. Nee, euh, er zijn heel wat meer mogelijkheden dan vroeger, dus ze gaan sneller inderdaad de gsm of spelletjes spelen in plaats dat ze eigenlijk een boek gaan lezen.

**S:** Oké, en op die gecontroleerde motivatie, dus dat ze eigenlijk een beetje verplicht worden om te lezen, probeert u daar dan ook op in te zetten bij de leerlingen die totaal niet autonoom gemotiveerd zijn? Dat ze toch iets zouden lezen?

**P:** Ja, ik probeer dat wel te doen, ja. Het is echt wel, het is de bedoeling, maar ja, ik probeer dan bijvoorbeeld, ik zeg maar iets, een soort van bingo te maken, dat ze dan uit zichzelf, alee, boeken lezen op leuke plaatsen bijvoorbeeld, die zaken, maar ja, ik probeer dat wel.

**S:** En is er zo één manier om de leesmotivatie te stimuleren dat u echt wel al ondervonden heeft van dat werkt, dat heeft wel echt al iets van effect gehad?

**P:** Ja, soort van belonen eigenlijk, dat is wel iets dat werkt bij sommige leerlingen, he. Zoals bijvoorbeeld in 2B ook werken wij met boekenrestaurants. Ze moeten dus eerst een stripverhaal lezen, dan een leesboek en dan op het einde een mopje, dat ze dan eigenlijk alles gelezen hebben en hun fiche hebben ingevuld, dan krijgen ze zo een klein beloningetje, dat kan een lolly zijn of zo.

**S:** En dat lijkt wel te werken bij sommige leerlingen?

**P:** Dat lijkt wel te werken bij sommigen dat ze weten dat daar iets aan vast hangt, zoals bijvoorbeeld in 1B mogen ze dan een vlagje uithangen en dan zeg ik: ja, hoe meer vlagjes we hebben met de klas.. en de klas met de meeste vlagjes wint. Zo'n dingen dat helpt wel, maar dat werkt ook enkel denk ik in de eerste graad. We merken wel, als we dan verder gaan in de tweede graad bij mijn collega's.. dat dat dan wel dingen zijn die echt wel... dat lezen omdat het moet is de grootste drijfveer.

**S:** Dus zo van die speelse oplossingen dat kan een tijdelijke oplossing zijn, maar niet voor gans hun schoolloopbaan?

**P:** Neen.

**S:** Oké. En als u dan moet omschrijven wat u echt nog als moeilijk ervaart bij die leesmotivatie stimuleren, wat zou u dan omschrijven?

**P:** Euh, ja, de moeilijkheid is om de leerlingen mee te krijgen en hen te laten, ja, ervaren en ontdekken dat lezen wel echt belangrijk is en het kan helpen om hen verder te brengen bij bepaalde andere lessen. En dat ze meer begrip hebben, he, dat leesbegrip stimuleren.. het is niet zomaar een boek lezen, he, maar weten dat je leest.. en dat

kan hen alleen maar ten goede komen in andere vakken om hen te leren begrijpen wat ze moeten begrijpen van een bepaald vak.

**S:** En wat zou volgens u dan kunnen helpen om die barrière weg te werken? Dus om hen meer te laten willen lezen?

**P:** Ja...

**S:** Of is dat, ja? Dat blijft een beetje zoeken natuurlijk.

**P:** Ja, dat is inderdaad een grote zoektocht, zoals we al geprobeerd hebben op school of dat Lees Wijs project al twee jaar mee bezig zijn. We zijn.. we zitten daar eigenlijk echt.. we zijn daar eigenlijk echt zoekende naar, dus iemand die de oplossing kan geven, wat hun motivatie zou kunnen ten goede brengen, ja, die mag dat zeker delen met ons. Het is echt, ja, dat is echt een moeilijkheid. En vanuit mijn eigen ervaring als mama ook merk ik dat ook thuis: als een kind niet graag leest, dan mag je vanalles proberen en doen.. Het zal, ja, bij een volwassen persoon is dat ook zo: je hebt mensen die iedere avond met hun hoofd in de boeken zitten en anderen die dat nooit doen, dat is ook, ja.. Denk dat dat een beetje eigen is aan uw persoonlijkheid. Bij de leerlingen wordt dat eerder gezien als iets verplicht, iets die moet...

**S:** Je kan hun moeilijk ook vastbinden op hun stoel en verplichten, inderdaad.

**P:** Dat gaat niet, he.

**S:** En dan gaan we efses terug over naar het luikje rond leesbegrip. Wat ervaart u daar nog als moeilijk om het te stimuleren? Want ik denk dan op die niveaus werken dat dat wel kan werken, maar wat blijft daar moeilijk bij voor u als leerkracht?

**P:** Euh, ja, effectief dat ze de hoofdgedachte uit een tekst kunnen halen, he. Natuurlijk, ze bekijken een tekst en ze lezen hem niet goed of ze lezen hem niet in detail waardoor er heel wat vragen verloren gaan of informatie verloren gaat en ze gaan niet naar de essentie van een tekst, he. Dat zien we ook bij de afname van de Diataal teksten, de grote lijnen zullen ze misschien wel onthouden of kunnen opzeggen, maar voor de rest eigenlijk, ja.. Dat is heel moeilijk, ja, dat is eigenlijk de moeilijkheid.

**S:** Dus ze lezen eigenlijk wel, maar niet grondig genoeg als ik het zo begrijp?

**P:** Nee, inderdaad.

**S:** En heeft u daar ideetjes voor hoe die barrière zou kunnen weggewerkt worden of?

**P:** Ja, dat zijn ook dingen dat wij ook proberen te, te, te oefenen in de lessen, he. De lessen Nederlands, maar dat is ook weer een must dat ze dat in verschillende lessen leren en dat ze weten dat dat niet vastgekoppeld is aan het vak Nederlands, maar ook bijvoorbeeld ik zeg maar iets: een tekst die ze krijgen rond het vak techniek, op dezelfde manier moeten bekijken, maar dat is dan ook weer een proces waarbij

iedereen van gans de school op dezelfde manier moet gaan werken om dat diep lezen wat te stimuleren, he.

**S:** En gebeurt dat al bij u op school dat dat bijvoorbeeld ook in techniek bijvoorbeeld ...?

**P:** Niet genoeg, niet genoeg, ja, dat is ook weer zoiets waarmee we met het Lees Wijs project rond willen werken, maar die nog niet helemaal, euh, nog niet helemaal tot uiting komt.

**S:** En denkt u dat dat iets is dat kan werken om bijvoorbeeld ook in andere vakken op dat lezen in te zetten zodat ze zien dat dat ook voor andere domeinen nuttig kan zijn of ja?

**P:** Ik denk dat wel, ik denk dat wel, maar natuurlijk opnieuw: onze draagkracht als leerkracht Nederlands is niet zo graag dus we moeten iedereen meekrijgen. We merken dat ook: de displays die er staan voor de leerlingen, die staan er ook voor de leerkrachten in de leraarskamer op beide campussen en is het eigenlijk ook de bedoeling dat de leerkrachten wat boeken uitwisselen, maar ook daar komt het niet echt van de grond, dus, ja, als iemand zelf al niet zo graag leest, gaan ze de teksten in de werkboeken ook niet echt zien als... ja, dat is gewoon de tekst en dan lezen ze dat of ja...

**S:** Het moet van de leerkrachten natuurlijk ook een beetje komen inderdaad.

**P:** Ja.

**S:** Dan zou ik u nog vragen op welke manier u eigenlijk ondersteund wordt om die leesmotivatie en dat leesbegrip te bevorderen. Dus ik hoor hier al een paar keer het Lees Wijs project vallen, maar zijn er nog zo'n manieren?

**P:** Ja. Het is wel zo, als wij budget nodig hebben, euh, bij ons op school, dat ze daar inderdaad wel zeker in meegaan, ze willen bijvoorbeeld die displays maken of bijvoorbeeld boeken aankopen en dergelijke, dan gaan ze daar wel mee, dus we worden daar wel in ondersteund. En de directie weet ook wel waar de problemen zitten en ze willen .. alee ze hebben wel verschillende keren met ons rond de tafel gezeten, maar natuurlijk, ja, we worden daar wel in ondersteund, maar het kan natuurlijk altijd meer, maar er moeten prioriteiten gesteld worden ook voor andere zaken, he, ja. Er zijn nog andere dingen die belangrijk zijn. Het wordt niet helemaal bovenaan gezet wel.

**S:** En die initiatieven bijvoorbeeld voor zulke ondersteuning, zoals die displays dat u al een paar keer aanhaalde, komt dat dan van jullie of van de leerkrachten Nederlands zelf of werd daarvoor samengezeten met andere actoren of hoe was dat precies?

**P:** Euh, we hebben daar eigenlijk, is dat vertrokken vanuit dat Lees Wijs project en dan hebben we dat met leerkrachten Nederlands eigenlijk uitgewerkt, ja. Leerkrachten

Nederlands en wel wat ondersteuning gekregen van, alee, de ICT'er die bij ons ook al de uitvoering doet van de affiches en dergelijke, die dat ook al ontworpen heeft dan, dus eigenlijk een beetje in samenspraak, maar eigenlijk werden daar geen andere leerkrachten bij betrokken.

**S:** En bijvoorbeeld het Lees Wijs project: vindt u dat dan een goede zaak dat zulke projecten bestaan of?

**P:** Het is een goede zaak, maar ik blijf nog steeds op mijn honger zitten in die zin dat we gedacht hadden nu na twee jaar dat we meer, meer, ja, echte... de kennis gingen hebben of het is beter dat we dit en dit doen, bijvoorbeeld naar die leesmotivatie toe. Euh, en het blijft een beetje, ja, het is dikwijls een beetje tijdverlies waar we misschien op andere dingen zouden werken, ja... het is dubbel.

**S:** Dus het geeft wel eigenlijk goede tips, maar nog niet voldoende om, alee, in uw klas mee aan de slag te gaan eigenlijk?

**P:** Nee, inderdaad.

**S:** Oké. Euh, dan zijn we eigenlijk al bijna aan het einde gekomen. Dan zou ik u nog eens willen vragen om zo kort te kernboodschap samen te vatten rond leesbegrip en leesmotivatie dat u wilt meegeven. Zo kort en krachtig de kernboodschap.

**P:** Euh, ja. Rond leesmotivatie dat het een beetje mijn doel is om de leerlingen tot die leesmotivatie te krijgen..., alee, te laten komen. En dan rond leesbegrip: dat het iets is dat vakoverschrijdend is doorheen alle vakken en alle jaren en dat het is iets dat heel belangrijk blijft uiteraard.

**S:** En ik zeg maar iets: moesten er bijvoorbeeld nascholingen georganiseerd worden rond het stimuleren van dat leesbegrip en die leesmotivatie, is dat iets dat u zou aanspreken?

**P:** Ja, ja, ik zou dat inderdaad wel volgen of proberen te volgen, indien dat dat mogelijk is, ja.

**S:** Dus u probeert er op in te zetten, maar alle tips zijn nog welkom, daar komt het een beetje op neer?

**P:** Zeker, zeker, alle tips zijn zeker welkom. De persoon die mij kan helpen om dat lees..., voor mij vooral die leesmotivatie naar boven te helpen of te laten stijgen, dan zou ik daar wel heel tevreden mee zijn.

**S:** En merkt u ook dat u meer ondersteund wordt om het leesbegrip te motiveren in plaats van de leesmotivatie of?

**P:** Ja, dat wel. We worden gemotiveerd en we proberen daarop in te zetten, maar het is opnieuw... het is ook een beetje zoeken, he, want bijvoorbeeld Diataal vinden we ook geen.. nee, ja, is ook niet meer... niet echt een goede manier. We merken ook dat

voor de leerlingen dikwijls vaak te lang duurt, dat ze niet meer gemotiveerd zijn om het in te vullen en zomaar dingen aanklikken. Het is ook dikwijls een beetje veel, want nu ook de combinatie met het leesbegrip en de leesmotivatie van de UGent, die we dan ook nog hebben moeten laten invullen ...

**S:** Te veel, ja?

**P:** Is het voor sommige leerlingen van: 'pff, moeten we dat weer opnieuw doen?'. Het is ook, ja, een beetje zoeken voor ons naar de manier toe, wat we eigenlijk gaan blijven doen. Naar volgend jaar toe hebben we eigenlijk ook nog niet beslist: gaan we weer met Diataal werken? Ja, nee, we zijn daar ook nog een beetje zoekende in eigenlijk.

**S:** Oké, en dan ga ik ook nog een afsluitend vraagje stellen: denkt u dat dat in de B-stroom toch wel meer een uitdaging is en meer moeilijker om dat te stimuleren die twee componenten dan in de A-stroom of is dat wat gelijklopend, denkt u?

**P:** Hmm, ik denk dat dat wel moeilijker is in de B-stroom. Euh, omdat je ook merkt, dat die, dat die leerlingen ook naar IQ ook een stukje lager zitten waardoor ze minder het belang ervan inzien. Ook de thuissituaties minder gestimuleerd worden van thuis of het ook minder zien van thuis dat het belangrijk is, dus ik denk zeker dat er een verschil is tussen de A- en de B-stroom.

**S:** Oké, euh, dan zijn we eigenlijk klaar. Zijn er nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Ik denk, ja, nee, niet per se, ik denk dat ik alles gezegd heb.

**S:** Oké. Top. Dan wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen en kan ik nu verder aan de slag met mijn masterproef.

**P:** Super! Veel succes zou ik zeggen!

**S:** Dankuwel. Fijne dag nog, he.

## Interview 11

**S:** Als dat voor u goed is, ga ik ook het gesprek opnemen, zodat ik dat achteraf nog nekeer kan beluisteren.

**P:** Dat mag.

**S:** Oké. Dan ga ik eigenlijk beginnen met u eerst enkele algemene achtergrondvraagjes te stellen. Dus ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

**P:** Ha, ha, mannelijk.

**S:** En wat is uw leeftijd, als ik vragen mag?

**P:** [Leeftijd participant].

**S:** En hoelang bent u al werkzaam in het onderwijs?

**P:** [Aantal jaren werkzaam in het onderwijs].

**S:** Ah, amai, en is dat al altijd als leerkracht geweest?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. Euh, en welk diploma heeft u?

**P:** Ja, toen was dat [diploma participant].

**S:** Ah, ja, oké. En in welke jaren, in welke onderwijsvormen geeft u eigenlijk precies les?

**P:** Nu, in.. enkel in de B-stroom, in 1 en 2 secundair.

**S:** Oké. En u zegt dat u aan de B-stroom lesgeeft, ervaart u dat eigenlijk als een extra uitdaging of hoe staat u daar eigenlijk tegenover?

**P:** Ik, euh, voel mij goed bij die mannen hun mentaliteit. Ik kan daar goed mee om en omgekeerd ook zij met mij, denk ik, dat klikt wel denk ik, ja. Die zijn wel wat drukker, maar ik heb die soms liever dan een grotere klas in technische of in ASO bijvoorbeeld.

**S:** Ah, ja, ja en klopt het dan dat u leerkracht Nederlands bent voor die gasten of?

**P:** Nederlands en PAV, he.

**S:** Ja, dus Nederlands wordt ook geïntegreerd in PAV of hoe zit dat precies?

**P:** Ja.

**S:** Ja, oké. En als ik u dan moet vragen, heel algemeen, hoe u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen inschat?

**P:** Heel laag.

**S:** Heel laag?

**P:** Ja.

**S:** En heeft u daar een idee van of dat dat de laatste jaren nog altijd aan het verslechteren is of al ietsjes gebeterd of?

**P:** Ja.

**S:** Nog altijd aan het verslechteren? Oké. En binnen de klasgroep zelf, kan ik mij wel voorstellen dat er wel verschillen van niveaus zijn tussen de leerlingen, hoe probeert u daar als leerkracht eigenlijk mee om te gaan?

**P:** Goh, ik probeer meestal het niveau wat omlaag te halen in plaats van omhoog, want anders zijn er zoveel die afhaken. Ik weet niet of je Diataal toetsen.. Ken je dat?

**S:** Ja, ja.

**P:** Dus, ja, vorig jaar, alee, mijn leerlingen zijn zo zwak.. vorig jaar had ik die afgenomen, we nemen die altijd af in september en in juni.

**S:** Begin van het jaar, ja.

**P:** Dus vorig jaar in september had ik die afgenomen in mijn klas en de eerste leerling die zegt van 'Ja, meneer ik ben klaar'. Ik zeg van ik zal eens kijken. En ik zeg van nee, dat is niet waar, hebt die nog niet gemaakt. 'Jawel, jawel'. Zeg, kijk, ik heb niets. Ik

zeg van ja, maak die maar eens opnieuw. Die begint opnieuw: 'Ja, 'k heb ze ingestuurd'. Ik ga kijken: niks. Bleek, allemaal, al mijn leerlingen, tien leerlingen van de B, alee toen waren het er twaalf, de begincensuur van de taaltesten die begon zo op 7.. op 680 en niemand van die twaalf haalde 680 dus die censuur haalde niks aan als begin dus ik dacht gewoon: die hebben de test niet gemaakt, die stonden gewoon niet op de score. Dus zo laag was het niveau van mijn leerlingen.

**S:** Het is eigenlijk zodanig laag?

**P:** Ja.

**S:** Oké. En hoe probeert u daar eigenlijk in de klas mee om te gaan om dat niveau een beetje op te krikken?

**P:** Op te krikken? Hmm. Ik laat hen wat lezen, maar ik ondervind dat dat soms op niveau derde studiejaar is, he. En euh, hoger mikken is soms moeilijk. Vroeger liet ik mijn leerlingen een boek lezen, als ik hen nu een strip laat lezen, wat ik soms doe, willen ze al niet meer dus.

**S:** Ja, ja, ja.

**P:** Ik probeer ze wat te motiveren. We hebben een soort van bibliotheek, vroeger was dat uitgebreider, nu proberen we dat opnieuw op te starten volgend jaar in de eerste graad, maar ja. De meeste boeken die je koopt, ook al zijn die interessant voor hen, kan je gewoon niet halen. Sommige leerlingen zeggen van 'Ik heb al nekeer een Harry Potter gelezen'. Ik zeg amai, die mannen beginnen daar in, vijf bladzijdes en die stoppen, want dat lukt dus niet, he.

**S:** Ja, oké. En als ik u dan zou moeten vragen van de leesmotivatie, dus de mate waarin ze gemotiveerd zijn om te lezen, hoe schat u dat in bij uw leerlingen?

**P:** Goh, wat ze niet goed kunnen, he, doen ze meestal ook niet graag, he, dus.

**S:** Ja, dus ook heel laag eigenlijk?

**P:** Ja, ben nu bezig met strips, he, ze moeten een strip lezen, ze moeten die komen navertellen zo en dan proberen zo, 'Loser', de reeks 'De Loser', dat is zowat hun niveau, dat is vierde studiejaar, dat lezen.. dat kunnen ze aan, dat lezen ze.. Zo elke vrijdag heb ik zo een half uurtje of een uurtje, dan lezen ze dat.. Ik heb die mannen negen uur, he, nee elf uur, met Nederlands bij heb ik die... veel uurtjes en dan mogen ze is lezen en dan kunnen ze net... Dat niveau kunnen ze halen, maar iets moeilijker.. Eigenlijk iets niveau voor 13-14-jarigen, dat lukt eigenlijk niet, he, een deftig jeugdboek, dat kunnen die niet aan.

**S:** Dus als ik het goed begrijp, probeert u wel echt dingen te zoeken die hen zou kunnen interesseren om toch die interesse een beetje aan te wakkeren?



**P:** Ja, om hun leesniveau wat op te krikken, he. Zowel begrijpend lezen als.. ja, die lezen gewoon, die lezen niet in zinnen, he, die lezen gewoon tot het einde van de regel en stop. Dan denk ik, alee, mannen, hebben jullie nu begripen wat jullie hebben gelezen? 'Nee'.

**S:** Ja, en die leesmotivatie, is dat dan opnieuw verslechterd de laatste jaren of hoe kijkt u daar tegenover?

**P:** Ja, ja. Dat is het probleem dat, ja, ik heb dus vooral 1B'kes en 2B, iedereen mag daar binnen. De lagere school, die twaalf jaar is, maar iemand die nu van het vierde studiejaar komt en twee keer is blijven zitten of van het zesde studiejaar en geen getuigschrift heeft, iedereen komt naar 1B. Dus ja, je kan u voorstellen wat dat leesniveau soms is, he.

**S:** Dus u ziet wel grote verschillen tussen die leerlingen eigenlijk om dat zo..?

**P:** Ja, ja.

**S:** Ja, oké. En als ik u dan moet vragen omwille van welke redenen uw leerlingen toch lezen, als ze het dan toch doen?

**P:** Toch doen? Ha, ha, meestal een beetje uit verplichting eigenlijk.

**S:** Omdat ze het moeten doen eigenlijk.

**P:** Ja. Er zijn er weinigen, als ge vraagt: wie leest er hier een boek of wie leest er hier een strip? Weinig, echt weinig.

**S:** Dus heel weinig eigenlijk uit interesse?

**P:** Ja.

**S:** Oké. Voor volgende vraag ga ik eventjes mijn scherm proberen delen.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

En dan zou ik eigenlijk aan u willen vragen van omwille van welke redenen wilt u eigenlijk dat uw leerlingen lezen? Wat zou u het liefste hebben?

**P:** Goh, het liefst de laatste twee kolommen [autonome motivatie] he, maar ja, er zijn er maar een paar die in die twee kolommen vallen denk ik, als ik nu mijn leerlingen voor ogen neem, kan ik er een paar toekennen aan die laatste twee kolommen, maar niet veel.

**S:** En ik heb de indruk dat dat dan wel nog heel moeilijk is om die twee kolommen [autonome motivatie] te bereiken, hoe probeert u dat eigenlijk te stimuleren in de klas om daar toch zo veel mogelijk op in te zetten?

**P:** Ja, als je soms zegt van alee, mannen.. die boekenkast staat achteraan in dat lokaal. Soms zeggen ze van 'ja, meneer, ik ben klaar met die oefening'. Dan zeg ik van oké,

kies maar een boek. 'Ah, mag ik zelf mijn eigen boek lezen?' Ik zeg van ja, ja, natuurlijk. Maar dat is dan meestal zo, dat is dan meestal zo een onderwerp wat hem alleen interesseert. Ik heb er zo ene en die is geïnteresseerd in Hitler, kunt ge het u voorstellen?

**S:** Ja, ja.

**P:** Dus die leest alles graag wat met Hitler te maken heeft, he. Hij heeft daar ook al zijne bijnaam, maar hij leest er tenminste over en verdiept hem daarin. Dus, ja, ik laat hem dan ook doen, want ik kan hem moeilijk zeggen van je mag dat niet lezen, pak maar eens iets anders. Ik probeer dat wel te stimuleren, maar dat spreekt hem aan en daar wil hij echt in lezen, maar zo zijn er niet veel, ze.

**S:** Dus u merkt wel als u een beetje inzet op die interesses dat het wel bij sommigen een klein beetje effect heeft om hen meer te laten lezen?

**P:** Ja, dan is dat over hobby of 'meneer, zijn er boeken over computerspellekes of online spelletjes of zoiets?' Dat interesseert hen, maar echt zo een jeugdboek of voor plezier lezen, goh, dat is moeilijk, he.

**S:** En de leerlingen waar dat dan moeilijker bij gaat, hoe probeert u die te stimuleren? Is dat door daar een opdracht op punten aan te koppelen of hoe gebeurt dat dan precies?

**P:** Goh. Ik probeer hen nu een strip te laten lezen en zelfs dat ik moeilijk voor sommigen. Bij sommigen is dat gewoon prentjes kijken en als ik dan vraag waarover gaat het? Die hebben de prentjes gekeken, maar echt de moeite doen om een strip te lezen, ook al leest ge het op een goed half uurtje, zelfs dat lukt niet. Dus, dan kan ik ook niet verwachten dat ze aan een boek beginnen.

**S:** Oké. En om die leesmotivatie te stimuleren, kan u dan eens benoemen wat er echt al lijkt te werken? Wat u heeft uitgeprobeerd wat dat wel echt een klein beetje effect heeft?

**P:** Goh, ja, als ze voelen van een oefening is gedaan, ik heb tijd over. Euh, kies maar iets: een boek, een strip. En in plaats van hen te verplichten: ge moet een boek lezen, ge moet dat lezen.. Kies maar iets. 'Mogen we ook op YouTube of mogen wij..?' Ja, als ge iets leest op het internet, dat is ook lezen, dus hen gewoon een beetje vrij laten en ja, vanaf het moment dat het een verplichting wordt dan is het van 'dat moet, ja, dat moet'. Ja, dan is het moeilijker, maar ja.

**S:** Ja, en als u dan moet benoemen wat u als moeilijk ervaart om die leesmotivatie te stimuleren? Wat vindt u daar echt nog moeilijk bij als leerkracht?

**P:** Goh, om hen over de streep te krijgen om naar een hoger niveau te gaan, he. Goh, ik doe, dat.. Ik kan dat niet goed, en omdat ik het niet graag doe, kan ik het niet goed, dan blijft ge in die vicieuze cirkel zitten, he, en om daaruit te geraken dat is heel

moeilijk, he. En ge ondervindt, twee of drie jaar later, die mannen kunnen nog altijd niet beter lezen of die kunnen nog niet.. mannen van een vierde of een vijfde jaar, dat leesniveau is nog bedroevend, want, ja, dat stopt, he. Denk dat sommigen hun leesniveau gewoon AVI7 of AVI8 blijft, he.

**S:** En zouden er manieren kunnen zijn om dat te verhelpen en dat niveau hoger te krijgen of ligt dat probleem echt bij de leerlingen, volgens u echt?

**P:** Denk dat het ook een beetje een soort van schaamte is, want als je uit de lagere school komt en die moeten lezen, want die moeten ook voor geschiedenis.. Alee, zeker ook in technische, maar ook PAV, dat is ook veel lezen en als je ondervindt dat dat lezen niet lukt, kan je ook niet verder in een soort van werkboek of leerwerkboek of cursus. Dat wordt voor die mannen ook later een probleem, he, een cursus.

**S:** Dus het is niet enkel bij het lezen alleen eigenlijk, het zet zich altijd verder en verder?

**P:** Ja.

**S:** Oké, en dan om dat leesbegrip te stimuleren, dus eventjes niet meer over leesmotivatie, maar leesbegrip opnieuw. Zijn er daar al manieren die lijken te werken om dat toch nog naar omhoog te krijgen of?

**P:** Euh, goh, wij werken soms.. niet heel vaak eigenlijk eerlijk gezegd, met de opvolging van Diataal, met die testen op niveau en dan krijgen die.. iedere leerling kan dan tekstjes kiezen op zijn niveau, maar ik ondervind.. Zelfs dat beginniveau is dikwijls voor mijn leerlingen al te hoog. Nen tekst van 1 bladzijde met vragen, man, goh, die zijn daar uren mee bezig. Dan denk ik goh, man, komaan, die zitten daarop te zweten, moeten hulp hebben, goh, dan denk ik ja, als het niveau niet hoger ligt vanuit de lagere school, dan is het beginniveau dat ze zouden moeten halen, wel dan moet die lat weer naar omlaag. En dan zijn dat heel simpele tekstjes. En in het werk.. is dat eigenlijk eerder op afgestemd dan die toetsen van Diataal, die zijn volgens mij wat te hoog gegrepen, maar ja. Het is toetsmateriaal.

**S:** En probeert u dan ook soms af te stappen van die testen.. die teksten en die traditionele boeken om dan bijvoorbeeld strips, zoals u aanhaalde.. is dat dan ook zo een manier om hen duidelijk te maken van lezen is veel meer dan enkel een boek lezen?

**P:** Goh, ze lezen alleen maar graag als het hen op de moment zelf aanbelangt en ze hebben dat nodig. Dan opeens zijn ze geïnteresseerd. Euh, zoals het voorbeeldje van daarstraks. We waren over natuur bezig, maar er kwam iets van ufo's aan te pas omdat.. hij het bestaan van aliens zou kunnen bevestigen. Oeh, dan zijn ze ineens geïnteresseerd: 'oh, meneer, zoek eens op het internet' en dan lezen ze mee op bord. Alee, lezen ze, dan zeg ik van lees is en dan doen ze dat natuurlijk niet en moet ik dat

voorlezen, want dat is dan weer te moeilijk, maar dan.. dan zijn ze wel geïnteresseerd, dus voorlezen dat is ook voor hen een hulp, maar ja.

**S:** Ja.

**P:** Dan ondervinden ze dat ze het ook meer begrijpen en leuker vinden, want als ze zelf moeten lezen ondervind ik van ze begrijpen het niet of het is te moeilijk.

**S:** Oké. En wat vindt u dan zelf nog moeilijk om die lees.. dat leesbegrip nog te stimuleren, als leerkracht dan?

**P:** Goh, leesbegrip bij te.. gepast materiaal eigenlijk. Ja, daar zou ik.. het is niet gemakkelijk, he, want als je zegt van Diataal testen voor de leerlingen en dan is er beginmateriaal waar de leerlingen aan zouden moeten voldoen in heel België en dan zie je: ik heb dat ook al eens op zo'n overleg gezegd van ja, zijn er hier nog scholen waar de leerlingen zo onder het beginniveau scoren? En dan gaan de vingertjes.. Ja, bij ons ook en bij ons ook. Dus dat bewijst dat de instroom in 1B zodanig zwak is dat je eigenlijk materiaal zou moeten ontwikkelen voor vierde studiejaar of lager soms.

**S:** Ja, dus dat ervaart u wel een beetje als een tekort aan bestaand materiaal waarmee u aan de slag kan eigenlijk?

**P:** Ja. Op niveau, ja.

**S:** Oké. En als ik u dan moet vragen op welke manier u eigenlijk ondersteund wordt om dat leesbegrip en die leesmotivatie te stimuleren, is dat vanuit de school, vanuit externe partners, bij collega's of hoe gebeurt dat precies?

**P:** Nee, niet eigenlijk, wij werken wat samen met de collega's van Diataal voor tekstenontwikkeling van wat gebruik jij? Van ah, we hebben een goede oefening gevonden, dat geven we wel door, maar voor de rest.. Externe ondersteuning, nee, dat is er eigenlijk niet.

**S:** Dus eigenlijk komt dat een beetje van uzelf van zo zou ik het kunnen aanpakken of met uw collega's nekeer bespreken?

**P:** Ja, ja.

**S:** En zijn er daar manieren hoe u extra ondersteund zou willen worden daarbij of is dat wel oké, volgens u hoe dat het nu is?

**P:** Goh. Ik heb van jonge collega's.. Ja, ik krijg daar wel eens tips van hoe zij dat aanpakken op een andere manier. We hebben al eens zo leerstof remediëringsvoormiddagen gedaan, dat we dan zo.. We hebben drie 1B-klasjes van tien leerlingen. Dan we dan zo in de refter zitten en een soort van leeshoekjes op niveau maken en die werken op dat niveau van teksten en een ander groepje op dat niveau en dan doorschuiven, ja, dat is wel leuk, euh, maar ik kan heel moeilijk meten

welke evolutie of welk effect dat dat nu heeft, he. Dat zullen we pas in juni, als we die Diataal testen binnenkort weer gaan afnemen hopelijk scoren ze dan iets hoger.

**S:** Dus u denkt wel dat dat niet slecht kan zijn zulke kleine initiatieven, dat dat enkel maar beter kan worden?

**P:** Ja, maar dan ook, dan helpen ze elkaar ook als ze aan dezelfde tekst bezig zijn en dan vragen ze aan mekaar en dan is het niet altijd rechtstreeks aan de leerkrachten.

**S:** Ja, oké, en dan bijvoorbeeld teksten en zo lezen, wordt dat ook in andere vakken doorgezet of blijft dat enkel bij Nederlands?

**P:** Dat is ook, ja, dat is ook in andere vakken.

**S:** Dat er daar ook aandacht aan besteed wordt?

**P:** Ja, ik heb een paar jaar zorg gedaan en dan hadden we het idee van ja, elke leerkracht is een taalleerkracht zo en hebben we voor geschiedenis, voor aardrijkskunde.. Die mensen ook teksten gegeven op niveau van Diataal van kijk, voor die leerlingen, wil je die les eens geven en dat onderwerp behandelen? En dat hebben die dan ook gedaan, ja, zo een paar uurtjes per jaar.

**S:** En is dat iets dat zou kunnen werken volgens u om te leerlingen toch te laten inzien dat het verder gaat dan enkel bij Nederlands?

**P:** Ja, ja, maar dan moeten we de medewerking van de collega's krijgen, he. En die vinden dat wel eens leuk voor een of twee keer, maar, ze zeggen van ja, ik heb maar twee uurtjes voor geschiedenis of aardrijkskunde, ik kan dat niet altijd doen. Oké, ja.

**S:** Ja, oké. En dan het Lees Wijs project, heeft u dat gevolgd?

**P:** Nee.

**S:** Nee, oké, dan kan ik daar efkes niets over vragen. Weet u wat het inhoudt het project of?

**P:** Nee, eigenlijk niet.

**S:** Ja, ik op zich ook niet, want ik heb er niet veel mee te maken, maar.. Wacht, hoor. Denk u dat het iets goed kan zijn bijvoorbeeld het Lees Wijs project? Dus dat is eigenlijk dat.. wacht, he, pedagogische begeleider eigenlijk naar uw school komen en samen zouden overleggen van zo kan ik het aanpakken of zo kan ik het aanpakken. Zou dat volgens u iets goed kunnen zijn of zou u denken van met collega's volstaat dat als ik daarmee eens kan overleggen?

**P:** Ja, vernieuwing of nieuwe inbreng is nooit slecht en euh, wat je ervan opsteekt. Je moet niet alles overnemen, he, maar als je zegt van dat is bruikbaar, je kan er altijd iets van opsteken.

**S:** Ja.

**P:** Euh, maar ik heb.. Ik heb ook, dikwijls heb ik meer van collega's of van andere scholen als je daarmee samenkomt van wij doen dat zo of wij gebruiken dit, dan, euh, soms dat we op een bijeenkomst of zo en dan leer je soms meer van uw collega's dan van de persoon die daar vanvoor een hele uitleg zit te doen, maar onder de pauze steek je van mekaar dikwijls meer op dan van de bijscholing zelf. Die ondervinding heb ik al die jaren al gehad, die bijscholingen denk ik, ja, ik zit hier weer een halve dag te verknoeien, maar van die collega's van andere scholen denk ik van ah, ja, oké, ik heb dat gevonden, ik doe dat en daar leer je vaak meer van bij dan van de bijscholing zelf.

**S:** Ja, oké. Dus vaak hoe concreter de tips en hoe meer dat het toepasbaar is in de praktijk, hoe beter, allee hoe meer dat je er eigenlijk mee zijt, daar komt het op neer?

**P:** Ja. Ja.

**S:** Oké, euh, dan zijn we eigenlijk aan het einde gekomen van het gesprek. Dan zou ik u nog willen vragen om kort nekeer de kernboodschap samen te vatten die u vandaag zou willen meegeven dus rond dat leesbegrip en die leesmotivatie? Dus waar komt het eigenlijk op neer?

**P:** Kernboodschap? Goh.

**S:** Ja.

**P:** Denk dat het, euh, het leesbegrip en leesmotivatie bij leerlingen van 13-14 jaar afgelopen periode, jaren, ik kan over veertig jaar spreken eigenlijk. Als ik u zou laten zien wat ik veertig jaar geleden gaf aan teksten, wat die mannen toen konden, dat is vergelijkbaar met het niveau van twee technische, ASO nu bijna, echt, he. En nu zit ik, mijn dochter geeft les in het derde studiejaar, wel, ik denk dat mijn leerlingen ook voor lezen soms op dat niveau zitten en op dat gebied moet er dringend iets veranderen denk ik, want ook in het technische hoor ik mijn collega's klagen van die kunnen dat niet, die begrijpen dat niet, die kunnen geen heel boek of hele cursus lezen, hoe moet dat verder in de hogere jaren of als die verder studeren. Dus eigenlijk een soort van noodkreet, doe daar iets aan van in de lagere school, want anders, als je dat niet tijdig aanpakt, die achterstand wordt nooit meer ingehaald.

**S:** En als leerkracht alleen kan je dat natuurlijk ook niet, he.

**P:** Nee, ja, ze zeggen, ja, je moet ineens die lat hoger leggen en je moet die bijbenen, maar ik kan zeker.. met die instroom van allochtone jongeren die thuis geen Nederlands spreken, wordt dat alleen maar vergroot dat probleem, he. En je kan niet op een of twee jaar een achterstand van vijf, zes, zeven jaar goed maken op gebied van taal, dat gaat niet. Je kan leerlingen wel op wiskunde, maal, hoofdbewerkingen, maal, dat kan je alleen in speed-tempo als die verstandig zijn nog bijbrengen, maar

dat leesniveau, dat gaat niet.. Je kan dat niet opeens opkrikken als iemand van het vierde studiejaar komt, opeens naar het eerste middelbaar dat gaat niet.

**S:** Dus het is eigenlijk echt dramatisch aan het worden en er moet van in het lager al veel meer op ingezet worden eigenlijk?

**P:** Ja, dat moet van in het lager.. Alee, ik weet van mijn dochter.. 25 leerlingen in het vijfde studiejaar, als er dan vijf niet mee kunnen, die worden aan hun lot overgelaten, he. Ook al is dat soms een zorgjuf die erbij zit, maar dat lost het probleem niet op. Die blijven eens zitten en dan zeggen ze van ja, maar binnen twee jaar gaan ze naar 1B, dan zijn we er van af. Ah, ja, dan zit ik met het probleem, want die hebben nooit deftig leren lezen. En ja, daar moet dat probleem aangepakt worden.

**S:** Oké. Het is een probleem van lange adem, dat is duidelijk.

**P:** Ik vrees het, ja.

**S:** Zijn er dan nog andere toevoegingen die u wil doen of is alles gezegd geweest?

**P:** Ik weet het niet, ik denk het, dat het voornaamste gezegd is.

**S:** Oké.

## Interview 12

**S:** Dan stel ik voor dat we er gewoon aan gaan beginnen. Dus, ik ga eerst van start gaan met mijzelf eens kort voor te stellen. Dus, ik ben [naam student], ik ben [leeftijd student] en zoals u weet, ben ik dus recent gestart met het verzamelen van de data voor mijn masterproef. Ik zal mijn masterproef dus eigenlijk vormgeven in kader van het Lees Wijs project. Ik moet zeggen: ikzelf heb eigenlijk niets met het project zelf te maken, maar ik zal er dus wel mijn masterproef op baseren. Dus voor mijn masterproef ga ik dus eigenlijk leerkrachten, zoals u, zal ik die gaan bevragen over hoe zij het ervaren om leesbegrip en leesmotivatie te stimuleren omdat ik toch wel vind dat leerkrachten in dat onderzoeksdomein een toch wel onderbelichte groep zijn. Euh, u heeft mij ook net het informed consent doorgestuurd, waarvan dank, en daarin staat ook dat het gesprek opgenomen gaat worden, dus ik hoop dat u daar geen probleem mee heeft? Dat is gewoon om zo achteraf nog nekeer te beluisteren.

**P:** Nee.

**S:** Nee? Oké. Euh, dan ga ik nu beginnen met eerst enkele algemene achtergrondvraagjes over u. Euh, u moet ook weten dat alles anoniem verwerkt wordt dus niemand zal ooit te weten komen dat u dat specifiek gezegd heeft. Euh, ja, ik moet het vragen, maar wat is uw geslacht?

- P:** Ik ben een vrouw.
- S:** Wat is uw leeftijd als ik vragen mag?
- P:** Euh, [leeftijd participant].
- S:** En hoeveel jaar bent u al werkzaam in het onderwijs?
- P:** Oei, euh, dat zal zeven jaar zijn.
- S:** En is dat altijd al zeven jaar als leraar geweest of ook nog als andere functies?
- P:** Nee, nee, leerkracht.
- S:** Ja, oké. En welk diploma heeft u?
- P:** [Diploma participant].
- S:** Kan u dat nog eens herhalen, alstublieft?
- P:** [Diploma participant].
- S:** Ah, ja, oké. Euh, in welke jaren geeft u precies les?
- P:** Op dit moment in de eerste graad A- en B-stroom, alle vier de jaren, ja, één en twee.
- S:** En vindt u dat dan een extra uitdaging om aan de B-stroom les te geven of valt dat al bij al nog mee?
- P:** Nee, dat valt heel goed mee.
- S:** Oké. En klopt het dan u leerkracht Nederlands bent of welke vakken geeft u precies?
- P:** Op dit moment enkel Nederlands, ja, maar andere jaren heb ik ook economie, wiskunde.., ja, maar nu enkel Nederlands.
- S:** Ja, en dat Nederlands is de B-stroom bijvoorbeeld, is dat echt een vak op zich of wordt dat geïntegreerd in andere vakken aan bod gekomen?
- P:** Beiden, wij doen hier TeamTeach. Euh, dat wil zeggen dat onze B-stroom, dat is, euh, ieder, 1 B is een twintigtal en 2 B is ook een twintigtal, aangezien wij TeamTeach doen, kan dat, ja, uit elkaar gerokken...apart genomen worden en euh, wij hebben zowel bij 1 B als 2 B aparte instructies en TeamTeach-momenten, maar het wordt ook geïntegreerd in projecten.
- S:** Ah, ja, en kan u daar misschien eens een voorbeeldje van geven van zo een project?
- P:** Euh, een voorbeeld van een project, wat is het laatste wat ze gedaan hebben? Bij mij hebben ze een project gehad van, euh, lezen is fun om nu in het Nederlands te blijven. Dan moesten ze dingen opzoeken op het internet, fragmenten lezen, fragmenten bekijken, dat was, euh, vanalles, maar het kan ook bijvoorbeeld een project zijn rond België...
- S:** Het gaat heel breed eigenlijk?
- P:** En dan wordt dan geïntegreerd in een aantal vakken. Bij mij is dat nu Nederlands, wiskunde, geschiedenis, onze projecten zijn per drie vakken en Nederlands, wiskunde en geschiedenis zitten in één project.



**S:** Dus er wordt eigenlijk ook wel voor gezorgd dat leerlingen ook bezig zijn met het lezen in andere vakken, dus niet echt in Nederlands? Daar wordt er wel op ingezet.

**P:** Ja, ja.

**S:** Oké, dan ga ik over naar het volgende. Heel algemeen, hoe schat u eigenlijk het leesbegrip van uw leerlingen in? En daarbij is het eigenlijk de bedoeling dat is vooral uw leerlingen in het BSO, allee in de B-stroom voor ogen houdt.

**P:** Euh, te laag. [Verbinding valt even weg]. In de B-stroom is het zo, is het laag en te meer omdat wij, wij hebben nogal veel ex-OKAN of buitenlandse kinderen die niet hun moedertaal, niet buitenlands, maar niet hun moedertaal Nederlands is, dus die spreken thuis Turks, Arabisch, Russisch, whatever en daarom vind ik hun leesniveau laag.

**S:** Oké, en heeft u daar zicht op dat dat de laatste jaren verbeterd of verslechterd zou zijn, kan u daar een beeld van vormen?

**P:** Nee, daar heb ik geen zicht op, want ik heb andere jaren ook in andere klassen, andere scholen, andere graden, dus, nee, dat kan ik niet zeggen. Wij hebben wel DIA-toetsen, ik weet niet of u dat kent?

**S:** Ja, dat zegt me wel iets.

**P:** Ja, en die toetsen worden altijd afgenomen en dan is er natuurlijk een groot verschil tussen de, de, moedertaal Nederlands of de moedertaal niet Nederlands.

**S:** En met die verschillen in de klassen, dus moedertaal Nederlands en moedertaal niet Nederlands, hoe gaat u daar dan mee om als leerkracht voor het leesbegrip dan?

**P:** Euh, ik heb dat nu toevallig hier liggen. Die DIA-toetsen die werken met... zie je? [De participant toont het].

**S:** Ja, ja, ja.

**P:** Die werken met kleurtjes.

**S:** En dat is per niveau dan of hoe werkt dat precies?

**P:** Ja, dus hier, euh, kan je dat een beetje zien? Dat begint bij het grijs één puntje, dat is dus echt heel laag en als je dan zit aan 1 F, dat moeten ze eigenlijk kennen als ze hier komen en dat is bij deze groen, 1 F. En dan bij de tweede graad moeten ze in het paars zitten, zie je?

**S:** Ah, ja, ja.

**P:** En de derde graad en zo gaan ze verder. Ik geloof de derde graad gaat hier bruin zijn, op het einde van de derde graad.

**S:** En dat is dan het niveau dat ze zouden moeten hebben tegen dan?

**P:** Zouden moeten hebben, ja, maar in het begin van het jaar wordt er zo een toets afgenomen en op het einde van het jaar wordt er ook zo een toets afgenomen en dan

zien wij de evolutie en zij krijgen van mij nu bijvoorbeeld dat project, Lees... Lezen is Fun dat is daarnet zei, daar krijgen ze teksten van dit. Die hebben een tekstenlab en daar bijvoorbeeld, ik zeg maar iets, over de natuur en dan krijgen ze bijvoorbeeld... ex-OKAN krijgt dan een andere kleur dan de moedertaal [Nederlands], maar het gaat dan allebei over natuur, maar moeilijkere teksten en daar zijn dan vraagjes bij.

**S:** Dus afhankelijk van hun niveau eigenlijk past u de tekst er een beetje aan?

**P:** Ja.

**S:** Euh, dan ga ik verder gaan en ga ik nu eigenlijk dezelfde vraagjes stellen, maar over leesmotivatie, dus niet meer over leesbegrip, maar de motivatie om te lezen. Opnieuw zeer algemeen: in welke mate denkt u dat uw leerlingen uit de B-stroom zich gemotiveerd voelen om te lezen?

**P:** Niet.

**S:** Niet? Dat is duidelijk.

**P:** Heel weinig. Er zijn een paar meisjes die wel graag lezen, maar als ik vijftig leerlingen heb in de B-stroom, dan zijn er een handvol, nog niet, die graag zouden lezen. Twee weet ik zeker die echt lezen en de rest.. gamen.

**S:** En weet u daar weer of dat dat verslechterd is of verbeterd is of opnieuw niet?

**P:** Nee, daar kan ik eigenlijk ook geen uitspraak over doen, maar qua.. Nee, ik kan..nee, ik ga het niet zeggen, want ik zou eerder denken verslechteren, maar dat weet ik niet, want ja... de kinderen die ik nu zie zijn misschien anders dan die van vorig jaar natuurlijk.

**S:** Ja, dat is ook waar. En opnieuw binnen de klasgroep, u zegt: er lezen er een paar graag, anderen totaal niet, hoe gaat u daarmee om met die verschillen?

**P:** Euh, qua lezen beperkt het hier zich vooral tot teksten, want het feit van boeken lezen, dat is eigenlijk niet zo meer, dat moet niet meer en die teksten lezen, is vooral het lezen. Ja, maar die meisjes die komen wel ook informatie vragen over boeken en zo, dat wel, ja, maar lezen is zeer weinig.

**S:** En bijvoorbeeld, euh, strips of zo komt dat ook aan bod of zijn het echt teksten die uw leerlingen moeten lezen?

**P:** Nee, ook strips hebben we ook al gehad, in mindere mate, maar ook strips, maar gelijk teksten, ja, hoofdgedachte bepalen, de afzender..zender bepalen, de ontvanger en zo, ja, de tekst.. het model eigenlijk en daar komt het sowieso in, he.

**S:** Oké. Euh, dan ga ik verder. Omwille van welke redenen denkt u dat uw leerlingen lezen? Dus, ja, sommigen... u zegt een handvol doen het echt met plezier, maar wat zijn dan de andere redenen waarom sommigen lezen volgens u?

**P:** Ja, die lezen niet, he. Dat heb ik gezegd. Dus er zijn er een paar die dat graag doen, die interesses hebben, die, ja, euh, die zelf aangeven dat leuk te vinden, maar de rest... alleen uit noodzaak omdat ze moeten van mij, zoals bijvoorbeeld fragmenten uit een boek en als dan de vraag gesteld wordt: wat vinden jullie van dit fragment, want dat is toch spannend of of? "Saai!" Ja. "Boeit niet!".

**S:** Dus eigenlijk, ja, daar totaal niet interesse in tonen?

**P:** Nee.

**S:** Oké. Nu ga ik eventjes mijn scherm proberen, delen als dat lukt.

[Toelichting bij de slide over de ZDT]

Dan zou ik aan u willen vragen van welk type zou ik eigenlijk het liefst zien terugkomen bij uw leerlingen?

**P:** Ja, het vierde natuurlijk, he [Intrinsieke motivatie]. Dat ze zelf zouden graag lezen.

**S:** En is dat dan ook het type dat u in uw lessen probeert na te streven om dat te bereiken of minder?

**P:** Euh, mijn kinderen zitten in type 1 dus externe regulatie, dus ik zou al heel blij zijn dat ze autonome motivatie zouden hebben, maar als ik er van de veertig vijf zo zou kunnen krijgen, dan zou ik al heel blij zijn, he.

**S:** Dat zou echt al een hele vooruitgang zijn om ze naar die autonome motivatie te krijgen?

**P:** Ja.

**S:** Euh, en op welke manier probeert u dat dan eigenlijk om die..meer en meer leerlingen naar die autonome motivatie te laten gaan, hoe probeert u dat?

**P:** Door, euh, in de bundels zo aantrekkelijk mogelijke teksten te zoeken en door de fragmenten die spannend zijn, dat er dan.. er volgt iets spannends in het boek en dat ik dan zou denken: Ah, ze willen weten hoe het boek eindigt of uit gaat, maar ja... soms eens eentje, maar weinig, ja.

**S:** Dus u probeert eigenlijk om uw leerlingen een beetje te triggeren om zo te tonen van lezen kan ook spannend en leuk zijn en hoeft niet altijd saai te zijn, zo probeert u dat een beetje?

**P:** Ja.

**S:** Oké, en lijkt dat te werken volgens u die manier?

**P:** Ja, ik zeg het, misschien bij een enkeling, maar eigenlijk niet, zij komen gewoon hun ding doen en dat is het, he. Voor de uren die ze moeten, maar ze zullen thuis geen boek vastpakken. Want in mijn bundel van lezen staat ook bijvoorbeeld dat ze een

trailer moeten bekijken, daarop worden dan vragen gesteld en zelfs, euh, ja, dan zou je denken van misschien vinden ze de trailer leuk en gaan ze de film opzetten, maar zelfs dat denk ik dat bitterweinig gebeurt.

**S:** En denkt u dat dat in de A-stroom, dat dat vaker het geval is, dat leerlingen meer gemotiveerd zijn om te lezen dan de B-stroom of, of niet?

**P:** Daar zullen er wel bij zijn, maar, euh, niet, ja ik ga niet van mijzelf uit van vroeger, maar niet in die mate zodat wij vroeger een boek zouden vastnemen. Wij deden dat omdat dat leuk was, omdat dat spannend was, maar hier, hun spanning bestaat uit hun gsm, hun games... dat boek boeit hun niet meer.

**S:** Er zijn eigenlijk te veel andere middelen vandaag de dag die kinderen kunnen doen?

**P:** Ja.

**S:** Ja, en wat ervaart u eigenlijk als moeilijk bij het stimuleren van de leesmotivatie? Wat ervaart u daar precies zo moeilijk aan?

**P:** Ik denk dat de kinderen, euh, lezen te saai vinden, dat... als ze filmpjes bekijken: dat beweegt en dat is altijd spanning en dat is altijd... En een boek moet je zelf een beetje jezelf inleven, je moet zelf bedenken hoe de spanning is en voorstellingen maken. Ik denk niet dat zij zich voorstellingen maken, zij zien alleen de filmpjes en dat is de voorstelling die ze voorgeschoteld krijgen, maar niet die ze maken in hun hoofd?

**S:** En heeft u dan ideetjes hoe dat opnieuw zou kunnen sterker worden die leesmotivatie? Hoe we dat opnieuw zouden jullie stimuleren bij leerlingen?

**P:** Oei, je kan het maar aanbieden, he. Meer kan je niet doen, je kan ze niet op een stoel vastbinden en ...

**S:** Nee, da's waar.

**P:** Dat gaat bijna niet, he. Ik doe ook huiswerkklas. Als er dan zijn die zeggen van ik zeg niets te doen, neem ik ze mee naar de boeken en zeg ik van kies maar een boek uit. Dus lees dan maar en dan zie je dat er echt wel zijn die lezen, maar ook dat er zijn die nooit een blad omdraaien en die niets doen. Ik denk dat de, ja, de stimulans moet van ons komen, moet van bij hen thuis komen, moet van de omgeving komen, maar ja.

**S:** Het komt eigenlijk niet enkel van op school, het komt van ja, ook de samenleving op zich eigenlijk natuurlijk.

**P:** Ja.

**S:** Oké, dan ga ik nu weer over naar het luikje rond leesbegrip dus efkes geen motivatie meer, maar leesbegrip. Euh, wat probeert u daarbij... hoe probeert u dat te stimuleren? Wat lijkt er daarbij te werken? Zoals bijvoorbeeld op die verschillende niveaus en de teksten die u daarnet zei, werkt dat volgens u in uw klas?

**P:** Ja, want ze gaan die teksten individueel lezen en dan krijgen ze daar ook vraagjes bij. En, goh, ik kan niet zeggen dat ze dat graag doen, dat is iets anders, maar ze zijn wel gemotiveerd om het te doen. Ze doen het wel.

**S:** Ze doen het wel, ja.

**P:** Het is niet zo dat er zeuren van het is niet leuk of zo, dat niet. Dus het wordt wel gedaan.

**S:** En zijn er dan nog zo moeilijkheden dat u ervaart met het stimuleren van leesbegrip of valt dat wel mee aan de hand van de niveaus?

**P:** Nee, dat valt mee, want er zijn.. Dat is ook nog één: ik had eentje dat een sprookje was: Repelsteeltje, Roodkapje en dan denk je: ja, iedereen kent dat verhaaltje, maar de helft van de klas kent die verhaaltjes zelfs niet, maar ja.. Dat is zo een vaststelling die je dan op dat moment maakt van oei, ik dacht dat en ja.. Maar wie is Roodkapje? En Repelsteeltje, dat is nog erger, wie is Repelsteeltje? Dus hun leesniveau... ja, dat verhaal wordt dan geschreven op een bepaald niveau, maar dan denk je: omdat ze het verhaal kennen, gaat dat niveau goed passen.

**S:** Ja, gaat dat makkelijker zijn?

**P:** Maar omdat ze het verhaal niet kennen, is het alleen het niveau dat hun naar dat verhaal trekt dus het gemakkelijke wat ik erin zag, is er helemaal niet, dus ja, dat is zoeken, he.

**S:** Dat is natuurlijk een beetje zoeken van wat zij kennen en ja, ja.. natuurlijk.

**P:** Ja, ja.

**S:** En wordt u soms ondersteund om het leesbegrip en de leesmotivatie te bevorderen? Krijgt u daarvoor hulp van..vanuit de school of hoe wordt u daarbij ondersteund?

**P:** Oei, oei. Ondersteund, ja.. Ik mag boeken kiezen, ik mag leermiddelen kiezen, maar dat is het allemaal niet. Ik weet niet wat u bedoelt met ondersteund, zodat er een extra iemand is of zo, ik weet niet wat u ...?

**S:** Ik heb bijvoorbeeld al gehoord in een andere school dat bijvoorbeeld een soort Talenbeleid hebben en daar worden dan tips aan de leerkrachten gegeven over, alee, hoe ze bijvoorbeeld die motivatie kunnen stimuleren en dat wordt dan doorheen de school doorgetrokken dat u dat als leerkracht eigenlijk zelf niet moet beslissen. Zijn op zo'n manieren waarop u als leerkracht ondersteuning krijgt of niet echt?

**P:** Neen.

**S:** Ah, oké. En zou u daarmee dan graag ondersteund worden. Zou u bijvoorbeeld graag hebben dat iemand u tips geeft van dat zou misschien kunnen werken om de motivatie te stimuleren, dat kan u misschien eens uitproberen of is dat niet nodig, volgens u?

**P:** Da's altijd een optie, he. Da's altijd welkom, alle tips zijn natuurlijk welkom, he.

**S:** Want zou er bijvoorbeeld, ik zeg maar iets, een nascholing georganiseerd worden rond het stimuleren van leesmotivatie, is dat dan iets dat u zou aantrekken om daar naartoe te gaan of spreekt dat u niet echt aan?

**P:** Jawel, ja.

**S:** Oké. En dan heb ik nog een vraagje: heeft u het Lees Wijs project gevolgd?

**P:** Euh, goh, leg nog eens een beetje uit.. Wij hebben toen die.. die toetsen gehad en die heb ik opgestuurd.

**S:** Dan weet ikzelf niet, ik ben daar niet bij betrokken, maar ik ging gewoon nekeer vragen van hoe heeft u dat ervaren dat project, want dat is dan ook van buiten af dat er mensen naar jullie school kwamen denk ik?

**P:** Ah nee, nee.

**S:** Nee? Oké, nee, dan zal het iets anders geweest zijn. Euh, bijvoorbeeld de pedagogische begeleider of zo, ziet er daar een rol voor weggelegd in de ondersteuning? Bijvoorbeeld dat die u zouden kunnen helpen of de school zouden kunnen helpen om die leesmotivatie te stimuleren?

**P:** Euh, nee, dat denk ik niet. Wel meer zo de leerkrachten van de hogere graden en zo, dat die weten van waar moet de eerste graad naartoe. Dat vind ik, een, een goede stimulans altijd.

**S:** En wordt dat gedaan, ja? Dat wordt gedaan?

**P:** Ja.

**S:** En daar heeft u wel veel aan altijd?

**P:** Ja.

**S:** Oké. Euh, dan zijn we eigenlijk al bijna aan het einde gekomen. Dan zou ik u nog willen vragen van zou u eens kunnen samenvatten welke kernboodschap u eigenlijk wilt meegeven zo rond leesbegrip en leesmotivatie.

**P:** [De participant denkt na en zucht].

**S:** Zo van wat ontbreekt er nog? Wat gaat er moeilijk? Wat gaat er goed?

**P:** Ja, ik denk vooral dat vooral de kern is dat de kinderen gewoon terug, euh, van zichzelf moeten.. Je kan vanalles aanbieden, de projecten die wij aanbieden, je probeert altijd leuke dingen te doen, maar als je dan het moment.. dat je zegt: je mag je gsm nemen, dan is alles vergeten en gaat alles naar de gsm. Dat zou ik, ja, gsm integreren, oké, dat vind ik oké, soms, maar eigenlijk zou die, wat mij betreft, maar ze hebben die ook nodig dus dat gaat niet meer, maar wat mij betreft, zou ik die gsm gewoon thuis moeten blijven de hele dag en school is school en hier... Deze middag heb ik er nog aan gedacht toen ik hier liep hoeveel kinderen dat er niet meer praten met elkaar, die zitten gewoon apart spelletjes te spelen. Ja, ik vind dat onvoorstelbaar.

**S:** Dus u vindt eigenlijk ook dat het door de evoluties in de samenleving is dat de leesmotivatie erop achteruit gaat?

**P:** Ja, niet enkel leesmotivatie. Gewoon sociale motivatie, babbelmotivatie, neem het.. alles wordt veel te individueel en alles is gericht op filmpjes en ja, dat is eigenlijk een aspect dat ik persoonlijk vind dat niet leuk is.

**S:** En denkt u bijvoorbeeld als leerlingen thuis niet meer lezen en enkel verplicht worden op school dat dat een beetje de verantwoordelijkheid is van de ouders of niet?

**P:** Jawel en niet enkel naar lezen, maar naar school in het algemeen. Kinderen die komen thuis en beginnen te gamen en sommigen tot uren in de nacht en die doen niets anders dan van vier tot .. Ik weet niet hoelang gamen. Met dat ze gamen heb ik geen probleem, maar het aantal uren en wat dan ook nog is, maar dat is mijn mening, als gamen zich dan zou beperken tot bepaalde spelletjes, maar het zijn dan ook vooral schietspelletjes, bloederige spelletjes en ja, ik vind dat geen vooruitgang, nee.

**S:** Ja, nee, volgens u is dat dan een negatieve evolutie eigenlijk een beetje?

**P:** Dat wel, ja, dat gamen.

**S:** Oké, euh, zijn er dan nog andere toevoegingen die u wilt doen of is alles gezegd?

**P:** Ja, denk dat het dat wel was, he.

**S:** Ja, dan zijn we op het einde gekomen en dan wil ik u heel erg bedanken om deel te nemen. En dan kan ik verder aan de slag met mijn masterproef.

**P:** Oké, veel succes ermee, he.

**S:** Ja, bedankt. Fijne dag nog, he.

**P:** Voor u ook. Dag, he.

## Appendix C. Codeboom data-analyse

