

Leesmotivatie op de Toren van Babel: Wat maakt dat leerlingen met migratieachtergrond (niet) graag lezen?

Masterproef – Onderwijsonderzoek

Academiejaar 2024-2025



Manon Evrard (Groep 11)

Deze masterproef werd begeleid door Evelien Flamez

De promotor van deze masterproef is Prof. Dr. Mieke De Cock

Abstract

Dit onderwijsonderzoek situeert zich op de Toren van Babel in Gent, een school uitsluitend voor anderstalige leerlingen. Uit de literatuur blijkt dat het leesniveau in Vlaanderen sterk daalt en dat anderstalige leerlingen een steeds groter deel van de groep laagpresteerders representeren (De Meyer et al., 2023). Recente literatuur ziet een significant verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, waardoor leesmotivatie een belangrijke factor is om op in te spelen als school (Toste et al., 2020). Uit onderzoek van Gobyn et al. (2019) vloeien drie factoren voort die impact hebben op leesmotivatie: autonomie, belonging en competentie. Het onderdeel belonging verdient hier specifieke aandacht, aangezien verschillende studies ook uitwijzen dat school belonging, beïnvloed door het diversiteitsbeleid van de school, een grote impact heeft op de prestaties van leerlingen met een migratieachtergrond. Dit onderzoek wil de leesmotivatie van de taalbadleerlingen in kaart brengen, achterhalen waarom ze (niet) gemotiveerd zijn om te lezen en vervolgens een aanzet geven tot een leesbeleid dat rekening houdt met bovengenoemde factoren. De dataverzameling gebeurt aan de hand van een vragenlijst, afgenomen bij alle 28 leerlingen uit het eerste jaar B-stroom, en 6 diepte-interviews met leerlingen die ook deelnamen aan de vragenlijst. Uit de resultaten blijkt dat de meeste leerlingen een combinatie vertonen van autonome en gecontroleerde leesmotivatie. De invloed van de school op leesmotivatie komt ook sterk naar voor. De vergaarde informatie en inzichten in waarom leerlingen (niet) graag lezen zal gebruikt worden als startpunt om het leesbeleid van de school vorm te geven.

1 Inleiding

Uit het recentste PISA-onderzoek blijkt dat het leesniveau in Vlaanderen daalt, zowel voor begrijpend lezen, technisch lezen als leesplezier. Het onderzoek toont een daling op korte termijn (2018–2022) én op lange termijn (2009–2022), met een versterking van de dalende trend sinds 2018. Zowel de daling van toppresterders als de stijging van laagpresterders is significant. Het profiel van laagpresterders verandert ook: tussen 2009 en 2022 stijgt het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond, vooral eerste generatie. Ook het aantal leerlingen met een andere thuistaal stijgt significant in deze groep. Leerlingen uit het BSO scoren ook beduidend lager dan leerlingen uit de andere finaliteiten. Vlaanderen behoort tot de landen met de grootste prestatieverschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Deze kloof wordt deels verklaard door sociaaleconomische status (SES) en thuistaal, maar blijft grotendeels bestaan (De Meyer et al., 2023).

Een cruciale factor in de leesprestaties van jongeren met een migratieachtergrond is school belonging. Deze leerlingen, vaak deel van een etnische en talige minderheid, voelen zich doorgaans minder thuis op school dan autochtone leerlingen (De Meyer et al., 2023). Een zwakker gevoel van verbondenheid leidt tot lagere motivatie en prestaties (Goodenow, 1993; Korpershoek et al., 2016). Recentere studies tonen aan dat school belonging een invloed heeft op leesmotivatie, wat op zijn beurt leesprestaties beïnvloedt (Tan et al., 2022; Toste et al., 2020). Het diversiteitsbeleid van een school speelt hierbij een belangrijke rol: scholen met een inclusieve visie verkleinen zowel de belonging- als de prestatiekloof (Celeste et al., 2019). Dit roept de vraag op wat scholen kunnen doen om de leesmotivatie van jongeren, meer bepaald die met een migratieachtergrond, te verhogen. Hiertoe is inzicht in de redenen waarom deze jongeren (niet) graag lezen op school van belang.

Dit onderwijsonderzoek vindt plaats op de Toren van Babel, een school voor OKAN- en taalbadonderwijs in Gent. Alle leerlingen op deze school hebben een migratieachtergrond, zijn eerste generatie migranten en hebben een andere moedertaal dan het Nederlands. Het leesniveau ligt zeer laag: de helft van de leerlingen uit het eerste jaar secundair B-stroom (taalbad) leest op AVI-niveau M4 of lager, wat overeenkomt met het leesniveau dat bereikt wordt in het midden van het tweede leerjaar (Monserez, 2024). Er is momenteel geen officieel leesbeleid op school en binnen het leerkrachtenteam leeft een duidelijke behoefte aan bijkomende ondersteuning en informatie. Dit onderzoek richt zich op de leesmotivatie van leerlingen uit het eerste jaar B-stroom. Deze klassen volgen het reguliere leerplan, maar bieden in alle vakken verhoogde zorg met focus op het Nederlands. Ze zijn gericht leerlingen die tussen de één tot vijf jaar in België verblijven.

Aangezien het diversiteitsbeleid van een school een van de mogelijke beïnvloedende factoren is van leesmotivatie en dit een verklarende factor is in leesvaardigheid, dringt de nood tot een duidelijk en goed uitgewerkt leesbeleid aangepast aan de specifieke doelgroep van de school zich op. Dit onderzoek wil de leesmotivatie van de leerlingen op de Toren van Babel in kaart brengen en op basis van de resultaten bijdragen aan het ontwikkelen van een duidelijk en wetenschappelijk onderbouwd leesbeleid binnen de school.

2 Literatuuroverzicht

2.1 Leesvaardigheid

Leesvaardigheid bestaat uit technisch en begrijpend lezen. Technisch lezen gaat om het decoderen van grafemen en hoe vlot en foutloos dit gaat. Begrijpend lezen betreft het begrijpen van wat men leest. Verder definieert het PISA-onderzoek leesvaardigheid als teksten begrijpen, gebruiken en evalueren, reflecteren over teksten en zich ermee inlaten om een doel te bereiken, om kennis en mogelijkheden te ontwikkelen en om deel te nemen aan de maatschappij (De Meyer et al., 2023). Een voorwaarde voor begrijpend lezen, is dat de technische leesvaardigheid voldoende ontwikkeld is. Wanneer men niet in staat is om een tekst te lezen, kan men zeer moeilijk tot begrip van de inhoud komen. Naast technisch en begrijpend lezen, beïnvloedt ook leesmotivatie sterk de leesvaardigheid. Zo vonden Toste et al. (2020) in hun meta-analyse een significant verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid.

2.2 Motivatie

De klassieke opvatting rond motivatie onderscheidt twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke. Intrinsieke motivatie vloeit voort uit een eigen wil om bepaald gedrag te stellen en extrinsieke motivatie komt voor uit externe factoren, zoals bijvoorbeeld het krijgen van een beloning of straf. De zelfdeterminatietheorie nuanceert deze klassieke opsplitsing (Ryan et al., 2022). Extrinsieke motivatie is niet zonder meer 'slecht' en intrinsieke motivatie is niet zomaar 'goed'. Deze opdeling representeert de onderliggende redenen tot motivatie onvoldoende. Bovendien is het verband tussen motivatie en het leren wederkerig: motivatie beïnvloedt het leerproces, maar het leerproces zal ook motivatie beïnvloeden. Wanneer een jongere tijdens het lezen bijvoorbeeld niet tot een begrip van de inhoud komt, is dit nefast voor de leesmotivatie. De praktijk heeft bijgevolg nood aan een meer genuanceerde visie op motivatie. Om hieraan tegemoet te komen, wordt bij motivatie een onderscheid gemaakt tussen twee hoofdcategorieën en vier subcategorieën (tabel 1).

Een eerste belangrijk onderscheid is dat tussen gecontroleerde en autonome motivatie. Gecontroleerde motivatie ontstaat vanuit druk, intern of extern. Gecontroleerde motivatie bestaat vervolgens uit externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Bij externe regulatie voert men gedrag uit om straf te vermijden of beloningen te verkrijgen. Bij geïntrojecteerde regulatie komt de druk van binnenuit: men voelt zich verplicht of wil schuld vermijden. Autonome motivatie daarentegen komt voort uit psychologische behoeften, zoals autonomie en verbondenheid. Dit kent twee vormen: geïdentificeerde en intrinsieke regulatie. Bij geïdentificeerde regulatie voert men gedrag uit omdat men het waardevol vindt, bijvoorbeeld wanneer leerlingen zich engageren voor school omdat ze zich met de waarden kunnen identificeren. Bij intrinsieke regulatie doet men iets puur uit interesse of plezier, zoals graag naar school gaan. Autonome motivatie leidt tot betere leerprestaties en meer verantwoordelijkheid en is daarom de meest gewenste vorm van motivatie (Verschaffel et al., 2020; Ryan et al., 2022; Ryan & Deci, 2020; 2017). Waar het voor de school zeer moeilijk is om op de intrinsieke regulatie in te spelen, heeft de school wel vat op de autonome motivatie door de geïdentificeerde regulatie te versterken.

	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie	
Type regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Drijfveer	Beloning/straf	Interne druk	Persoonlijke waarde	Plezier, interesse
Emoties	Stress/druk	Stress/druk	Autonomie	Autonomie
Internalisatie	Geen	Gedeeltelijk	Volledig	Niet nodig
Type motivatie	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Intrinsiek

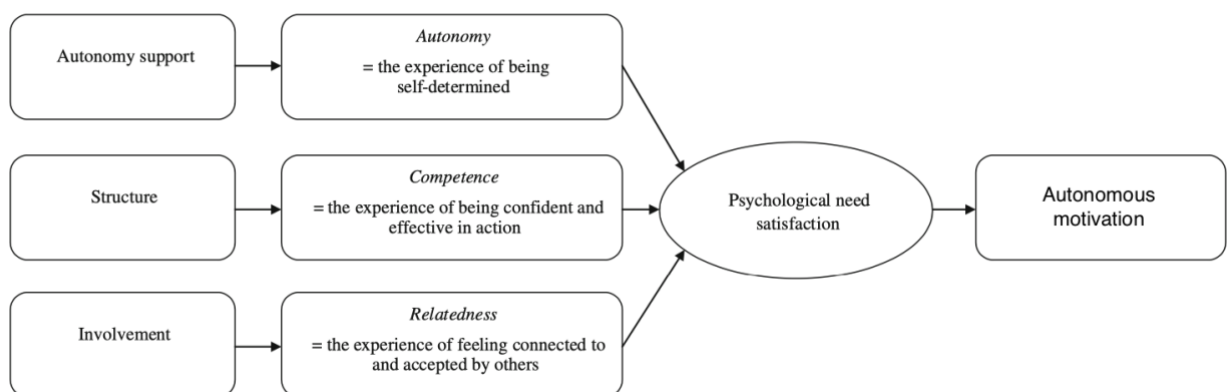
Tabel 1: Soorten motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie

Uit de zelfdeterminatietheorie vloeit voort dat er aan drie psychologische basisvoorwaarden voldaan moet worden om autonome motivatie te bekomen. Deze zijn *autonomy*, *competence* en *relatedness*. *Autonomy* verwijst naar het gevoel dat men initiatief neemt/kan nemen en zeggenschap heeft. *Competence* wil zeggen dat men het gevoel heeft een bepaalde vaardigheid te beheersen, of dat men kan slagen in de bedoelde opzet. *Relatedness* is het verlangen naar *belonging*. Dit duidt op een gevoel van ergens bij horen en zich identificeren met de omgeving (De Smedt et al., 2020; Ryan et al., 2022). Wanneer voldaan is aan deze voorwaarden ontstaat bij de leerling geïdentificeerde of misschien zelfs intrinsieke regulatie.

2.2.1 Leesmotivatie op school

Uit een studie van De Naeghel et al. (2012) blijkt dat specifiek autonome leesmotivatie gerelateerd is aan positievere uitkijk op lezen en hogere scores voor begrijpend lezen. Maar net de autonome leesmotivatie van leerlingen daalt tijdens de schoolloopbaan, met een sterke daling in de latere jaren van het basisonderwijs en een tweede sterke daling tijdens de eerste graad in het secundair onderwijs. Leerlingen zijn zowel minder gemotiveerd om in een schoolse context te lezen als in hun vrije tijd (De Smedt et al., 2020). Autonome motivatie en de rol die de school hierin speelt zal de belangrijkste focus van dit onderwijsonderzoek zijn.

Gobyn et al. (2019) tonen in hun onderzoek sterke parallellen aan met bovenstaand geschetst kader rond autonome motivatie. Ze benoemen vijf sleutels om begrijpend lezen te stimuleren en verbeteren. Eén van deze sleutels is leesmotivatie, met de 'ABC's' van lezen als kern. Deze zijn Autonomie, verBondenheid en Competentie, dezelfde voorwaarden tot autonome motivatie die voortkomen uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (figuur 1). Verschillende onderzoeken naar leesmotivatie- en prestatie halen dezelfde factoren aan als voorwaarden voor leesmotivatie (De Naeghel et al., 2014; Engler & Westphal, 2024).



Figuur 1: Voorwaarden voor autonome motivatie (Aangepast uit De Naeghel et al., 2014)

Dit biedt een transparant kader voor scholen in functie van hun leesbeleid, willen ze leerlingen op school (autonoom) motiveren tot lezen. Een autonoom gemotiveerde leerling hecht waarde aan het lezen, omdat het nuttig is, of zelfs omdat het plezierig is. Hieronder komen mogelijke insteken voor het lees(motivat)iebeleid aan bod.

2.2.1.1 Autonomie

Een eerste manier om autonome motivatie te versterken, is het bieden van autonomie tijdens het lezen. Volgens de cognitive evaluation theory, een deel van de zelfdeterminatietheorie, bevorderen keuze en aandacht voor gevoelens en wensen de autonome motivatie (Ryan et al., 2022). De daling

in leesmotivatie tijdens de schoolloopbaan kan zo worden afgeremd. Een Duits onderzoek toont aan dat leerlingen die meer autonomie ervaren bij hun taalleerkracht, minder motivatieverlies vertonen dan leerlingen met minder autonomie (Engler & Westphal, 2024).

In een ander onderzoek naar leesmotivatie bij adolescenten geven de participanten ook aan dat keuzevrijheid heel belangrijk is. Zelf mogen kiezen welk boek ze lezen, rond welk thema ze gingen lezen of wat voor soort leesproject ze gingen uitvoeren, wordt door de leerlingen aangegeven als een goede manier om hen te motiveren (Pitcher et al., 2007). Recentere onderzoeken geven aan dat leerkrachten die gepercipieerd worden door leerlingen als autonomie-ondersteunend inzetten op keuzevrijheid (De Naeghel et al., 2012; De Smedt et al., 2020). Hieruit blijkt dat de rol van de school en de leerkracht niet te verwaarlozen is in de discussie over leesmotivatie.

2.2.1.2 *Verbondenheid*

Een tweede verklarende factor voor de mate van leesmotivatie is verbondenheid. Dit wordt in de literatuur beschreven als relatedness of belonging. Deze termen hebben betrekking op het gevoel hebben ergens 'bij te horen' en zich kunnen identificeren met de omgeving. De mate van belonging is afhankelijk van het diversiteitsbeleid van de school (Celeste et al., 2019). Drie soorten beleid worden onderscheiden (Agirdag, 2020): assimilationisme, kleurenblindheid en multiculturalisme. Assimilationisme vereist dat leerlingen zich aanpassen aan de meerderheidscultuur, zonder ruimte voor andere talen of culturen. Kleurenblindheid negeert verschillen en stelt dat iedereen gelijk is, waardoor diversiteit wel getolereerd maar niet benut wordt. Een pluralistisch beleid erkent en waardeert verschillen expliciet, en integreert deze als verrijking van het curriculum en de methodieken.

Onderzoek toont aan dat een pluralistisch beleid in schoolteksten en pedagogische projecten een positieve impact heeft op belonging en prestaties (Celeste et al., 2019). De Leersnyder en Meeussen (2024) vonden in Vlaanderen dat leerlingen die de leerkrachthouding als pluralistisch ervaren, betere prestaties leveren, gemedieerd door belonging. Assimilationisme daarentegen leidt tot minder aansluiting voor leerlingen met migratieachtergrond, die een kloof ervaren tussen hun identiteit en de schoolverwachtingen. Hoewel de effecten van kleurenblindheid wisselend zijn, wijst het merendeel van het onderzoek op negatieve gevolgen voor prestaties en belonging (Agirdag, 2020; Konings et al., 2024; Bardach et al., 2024). Ook internationaal is er veel empirische evidentie dat een pluralistisch diversiteitsbeleid een positieve invloed heeft op de motivatie en het welzijn van leerlingen (Bardach et al., 2024; Baysu et al., 2020; Korpershoek et al., 2016).

Op vlak van lezen is het vervolgens relevant dat leerlingen zich kunnen identificeren met het leesmateriaal en de aangeboden leesopdrachten, om de autonome motivatie te verbeteren. Volgens de pluralistische visie zou het leesbeleid dan leesmateriaal in andere talen dan de dominante talen opnemen en een aanbod beschikbaar maken in de thuistalen van de leerlingen. Op inhoudelijk vlak wordt er diverse literatuur aangereikt, die aansluit bij de leefwereld van de studentenpopulatie. Op deze manier speelt het diversiteitsbeleid van de school mogelijk een belangrijke rol in de leesmotivatie van de leerlingen (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Baysu et al., 2020, 2022; Tan et al., 2022).

2.2.1.3 *Competentie*

De derde voorwaarde om tot autonome leesmotivatie te komen is competentie. Dit verwijst naar het gevoel hebben dat je de vooropgestelde taak succesvol kan uitvoeren en het gevoel dat je kan slagen in je opzet. Dit is met andere woorden een gevoel van zelfvertrouwen. Onderzoek wijst uit dat de perceptie van de leesvaardigheden een significant effect heeft op de leesvaardigheden bij leerlingen met migratieachtergrond. Leerlingen die zich competent voelen, zullen meer tijd en moeite steken in

het (proberen) voltooien van een taak en dus meer autonome motivatie vertonen. Leerlingen die het gevoel hebben dat ze iets niet kunnen, zullen deze taken vermijden en niet autonoom gemotiveerd zijn (Kaya et al., 2022). Dit ligt in lijn met het concept van competentie uit de zelfdeterminatietheorie (Locher et al., 2020; Sutter & Campbell, 2022).

De rol van de moedertaal is cruciaal bij het leren van een tweede taal. Er is evidentie dat leerlingen een bredere woordenschat in de doeltaal ontwikkelen wanneer zij thuis lezen, ongeacht de taal waarin dit gebeurt (Roberts, 2008). Lezen in de moedertaal verrijkt de woordenschat en biedt zo een sterkere basis voor het leren van een nieuwe taal. Een rijkere woordenschat in de moedertaal correleert positief met een groter lexicon in de tweede taal (Bibi et al., 2023). Dit geldt ook voor leesvaardigheid: basisvaardigheden en leesvloeiendheid op woord- en zinsniveau worden deels overgedragen van moedertaal naar doeltaal, mits deze voldoende ontwikkeld zijn. Verbetering in lezen in de ene taal versterkt bovendien het lezen in de andere taal (De Ramírez & Shapiro, 2007; Grabe & Yamashita, 2022; Pasquarella et al., 2014). Scholen kunnen hierop inspelen door leerlingen te stimuleren thuis in beide talen te lezen en hier op school aandacht aan te besteden.

3 Onderzoeksvragen

Dit onderwijsonderzoek wil nagaan of de leerlingen op de Toren van Babel gemotiveerd zijn om te lezen, of dit gecontroleerde of autonome motivatie is en wat hun redenen om (niet) graag te lezen zijn. Het doel is om de resultaten mee te nemen in een eerste vormgeving en implementatie van het leesbeleid van de school, aangezien dit momenteel ontbreekt. Hieruit ontstaan drie onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag 1: In welke mate zijn de leerlingen uit het eerste jaar B-stroom op de Toren van Babel autonoom gemotiveerd om te lezen?

Onderzoeksvraag 2: Welke redenen geven de leerlingen aan voor het feit dat ze (niet) graag lezen?

Onderzoeksvraag 3: Hoe kunnen we het leesbeleid van de school vormgeven om meer autonome motivatie bij de leerlingen op te wekken?

Vanuit de bestaande literatuur kunnen we verwachten dat de autonome motivatie van de leerlingen laag ligt, aangezien deze sterk daalt tijdens de laatste jaren van het basisonderwijs en de eerste jaren van het secundair onderwijs (De Smedt et al., 2020; Wehmeyer et al., 2016). Dit kan waarschijnlijk begrepen worden binnen het gebrek aan eenduidig leesbeleid van de school. Mogelijks is dit deels te wijten aan een leesbeleid dat beperkte keuzemogelijkheden biedt, zowel thematisch als talig, waardoor hun psychologische basisbehoeften aan autonomie en belonging onvoldoende ingevuld zijn (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Celeste et al., 2019; De Naeghel et al., 2012; De Smedt et al., 2020; Pitcher et al., 2007; Kaya et al., 2022). Indien er voldaan wordt aan de ABC's van het lezen, verwachten we een hogere autonome leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012, 2014; Engler & Westphal, 2024; Gobyn et al., 2019). Voor taalbadleerlingen verwachten we dat een pluralistisch leesbeleid hierop positief kan inspelen (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Celeste et al., 2019; Konings et al., 2024).

4 Opzet van het onderzoek: methode en materialen

4.1 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de Toren van Babel, een school voor OKAN en taalbad. Dit wil zeggen dat de leerlingenpopulatie volledig uit anderstalige leerlingen bestaat. Omdat onderzoek een sterke daling in leesmotivatie tijdens de eerste graad in het secundair onderwijs aantoonde (De Smedt

et al., 2020; Wehmeyer et al., 2016), focus ik in dit onderzoek op het eerste jaar B-stroom. De B-stroom werd geselecteerd deels vanuit vraag van de school en deels vanuit de literatuur waaruit blijkt dat leerlingen in de arbeidsfinaliteit (BSO) significant lager scoren op leesvaardigheid dan leerlingen uit de andere finaliteiten (De Meyer et al, 2023). De leerlingen in de B-stroom zullen grotendeels doorstromen naar de arbeidsmarktfinaliteit vanaf het derde jaar secundair, waardoor de eerste graad een opportuniteit biedt om de (toekomstige) achterstand te vermijden of te verkleinen.

De 1B- klassen, die de focus vormen voor dit onderzoek, volgen hetzelfde leerplan als een regulier eerste jaar secundair onderwijs in de B-stroom, maar bieden meer taalondersteuning. De Toren van Babel telt drie 1B-klassen met in totaal 28 leerlingen (14 jongens en 14 meisjes), tussen de leeftijd van 12 tot 15 jaar. Alle leerlingen zijn anderstalige, eerste generatie migranten, wat resulteert in een zeer diverse groep: binnen deze drie klassen worden 12 verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd (zie Tabel 1).

Tabel 2: Aantal leerlingen per nationaliteit

Land	Aantal leerlingen
Afghanistan	8
Albanië	2
Bulgarije	2
Egypte	1
Filipijnen	1
Iran	1
Ghana	1
Pakistan	1
Palestina	8
Peru	1
Syrië	1
Turkije	1
Totaal	28

Op basis van de interviews werd achtergrondinformatie over de leesgewoontes van de participanten bekomen (bijlage 1).

Er is momenteel weinig tot geen documentatie over het leesbeleid van de school. Hoewel er regelmatig leesbevorderende activiteiten plaatsvinden, ontbreekt een overkoepelende visie, waardoor initiatieven weinig samenhang vertonen. Zowel leerkrachten als leerlingen zijn onvoldoende op de hoogte van het leesbeleid en de rol van de schoolbibliotheek.

4.2 Dataverzameling en -analyse

Voor dit onderzoek werd gekozen voor een methodologische triangulatie. Er wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst en diepte-interviews. De informed consentformulieren (bijlage 2) werden klassikaal toegelicht en ingevuld door alle leerlingen en een ouder of voogd.

4.2.1 Vragenlijst

Om na te gaan in welke mate de leerlingen uit het eerste jaar B-stroom op de Toren van Babel autonoom gemotiveerd zijn om te lezen (onderzoeksvraag 1), werd de SRQ-Reading motivation vragenlijst afgenomen in de drie 1B-klassen. Deze vragenlijst werd ontwikkeld aan de hand van de zelfdeterminatietheorie en gaat de leesmotivatie na, zowel op vlak van lezen voor school als lezen voor het plezier (De Naeghel et al., 2012). De vragenlijst werd oorspronkelijk getest en gevalideerd voor het vijfde leerjaar, maar later ook voor het eerste jaar secundair onderwijs (De Smedt et al., 2020). Elk van de 17 items van de twee subschalen (i.c., autonome en gecontroleerde leesmotivatie) wordt tweemaal afgenomen: enerzijds met betrekking tot lezen in de vrije tijd en anderzijds met betrekking tot lezen binnen de schoolse context. Lezen binnen de schoolse context wordt hierbij gedefinieerd als lezen op school en lezen tijdens huiswerk. Elk item wordt gescoord op een vijfpunt-Likert schaal, variërend van helemaal akkoord tot helemaal niet akkoord. De items van de vragenlijst (zie bijlage 4) worden per context als volgt gecombineerd in twee subschalen: autonome (1: a, d, g, j, m, o, p, q) en gecontroleerde leesmotivatie vrije tijd (1: b, c, e, f, h, i, k, l, n) en autonome (2: a, d, g, j, m, o, p, q) en gecontroleerde leesmotivatie voor school (2: b, c, e, f, h, i, k, l, n). In de vragenlijst werden bijkomend nog 4 vragen toegevoegd. De eerste twee vragen om het algemeen leesplezier zowel in het Nederlands als in hun moedertaal na te gaan en de laatste twee om de inschatting van hun leesvaardigheden in kaart te brengen, zowel in het Nederlands als in hun moedertaal. Deze werden met dezelfde schaal gescoord.

Met oog op betrouwbaarheid werd de vragenlijst klassikaal afgenomen door de onderzoeker (Claes, E. 2020). Hierbij werden alle vragen meermaals voorgelezen en verduidelijkt, om het begrip bij de leerlingen met zwakke lees- en taalvaardigheden te verzekeren. Elke klas kreeg dezelfde uitleg over de afname en bijkomende verduidelijkingen per vraag. De optie 'ik weet het niet' dient hier als een neutrale optie als het antwoord tussen 'akkoord' en 'niet akkoord' valt. Dit werd opgenomen in de klassikale uitleg voor de afname.

4.2.2 Data-analyse

De antwoorden van de vragenlijst werden in Excel opgelijst. Voor elke leerling werd per context (vrije tijd en school) de twee subschalen (autonome en gecontroleerde motivatie) berekend, door de gemiddelde score op alle vragen voor die subschaal uit te rekenen. Deze gemiddelden werden gebruikt om relatief en ten opzichte van de andere leerlingen, respondenten te selecteren voor de interviews met verschillende soorten en hoeveelheid motivatie. Vervolgens werd gekeken hoeveel leerlingen er op elke vraag 'helemaal akkoord', 'akkoord', 'weet ik niet', 'niet akkoord' en 'helemaal niet akkoord' antwoordden.

4.2.3 Interviews

Om na te gaan welke redenen leerlingen aangeven voor het feit dat zij (niet) graag lezen en suggesties voor het leesbeleid op te sporen, (onderzoeksvraag 2 en 3), werden semigestructureerde interviews (bijlage 5) afgenomen bij zes leerlingen uit 1B. Dit gebeurde na het invullen van de vragenlijst. De leerlingen werden geselecteerd op basis van de resultaten van de vragenlijst en in samenspraak met de leerkracht Nederlands. Er werd geprobeerd om een mix van soorten en hoeveelheid motivatie te bekomen: één leerling met een lage autonome motivatie en hoge gecontroleerde, één leerling met een hoge autonome motivatie en een lage gecontroleerde, een leerling met algemeen lage motivatie, een leerling die algemeen hoge motivatie vertoonde en twee leerlingen die op beide soorten motivatie gemiddeld scoorden. De interviewvragen polsen naar de redenen waarom de leerling (niet) graag leest en op welke manier de school, in hun ogen, de leesmotivatie kan bevorderen. De vragen gaan na wat voor de leerlingen de rol van de school en de leerkrachten is in hun leesmotivatie.

De interviewvragen werden opgesteld op basis van de bestaande literatuur. Het opstellen van de codeboom gebeurde in de eerste plaats deductief op basis van het eerder besproken literatuuroverzicht. Na het afnemen van de interviews werd ook inductief gecodeerd en werden een aantal nieuwe codes toegevoegd (bijlage 6)(De Cock, M. 2020).

4.2.4 Data-analyse

De audio van alle interviews werd opgenomen en getranscribeerd (bijlage 7). Vervolgens werd elk interview gecodeerd zoals eerder beschreven en kwam een verticale en horizontale analyse (bijlage 8) tot stand (De Cock, M. 2020).

5 Beschrijving en interpretatie van de resultaten

5.1 Soort motivatie (OV1)

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerlingen op groepsniveau zowel autonoom als gecontroleerd gemotiveerd zijn. Wat betreft gecontroleerde motivatie blijken punten een belangrijke motivatie voor het merendeel van de leerlingen, zowel op school als in hun vrije tijd (Figuur 2 en 3). Deze gecontroleerde motivatie in verband met school wordt ook in de interviews teruggevonden. Verschillende leerlingen maken spontaan vermelding van hun rapport als motivatie om in het Nederlands te lezen. Twee respondenten vertellen beiden dat hun ouders willen dat ze thuis lezen om beter te presteren op school. Respondent B zegt het als volgt:

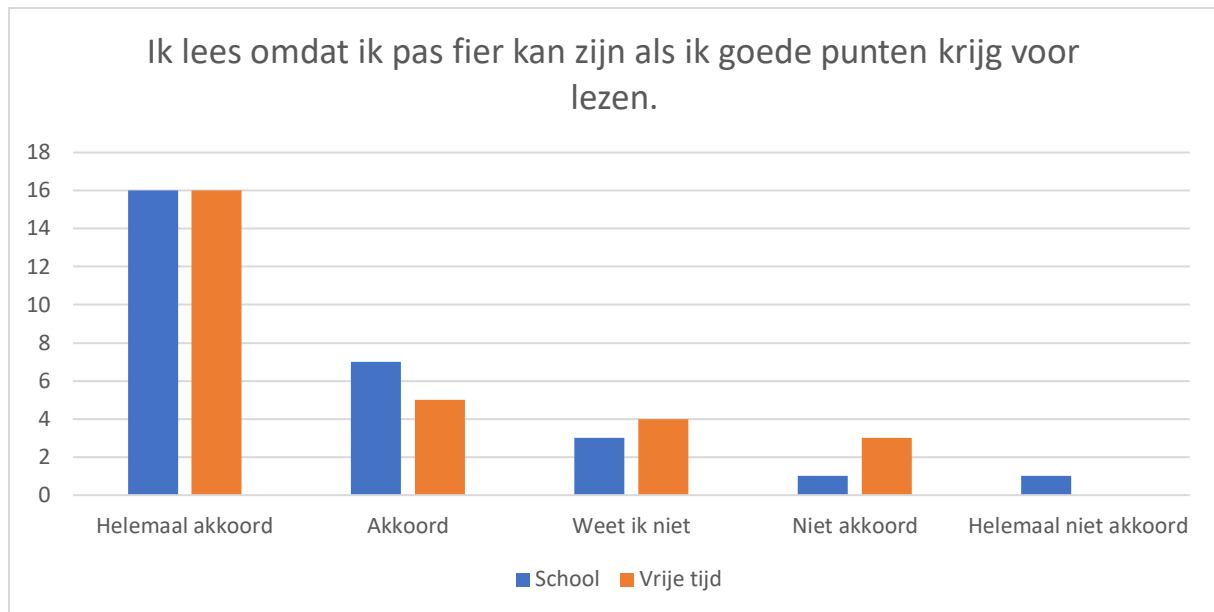
Hij zegt naar mij 'wil jij lezen om te goed lezen in de school of nee' en ik zeg 'oke' (Leerling B).

Twee andere respondenten hebben hier een andere mening over. Zij hechten ook veel belang aan resultaten, maar ervaren het krijgen van punten op lezen als stresserend in plaats van motiverend. Leerling E vindt het belangrijk om leesopportuniteiten op school te krijgen zonder dat er punten aan vasthangen.

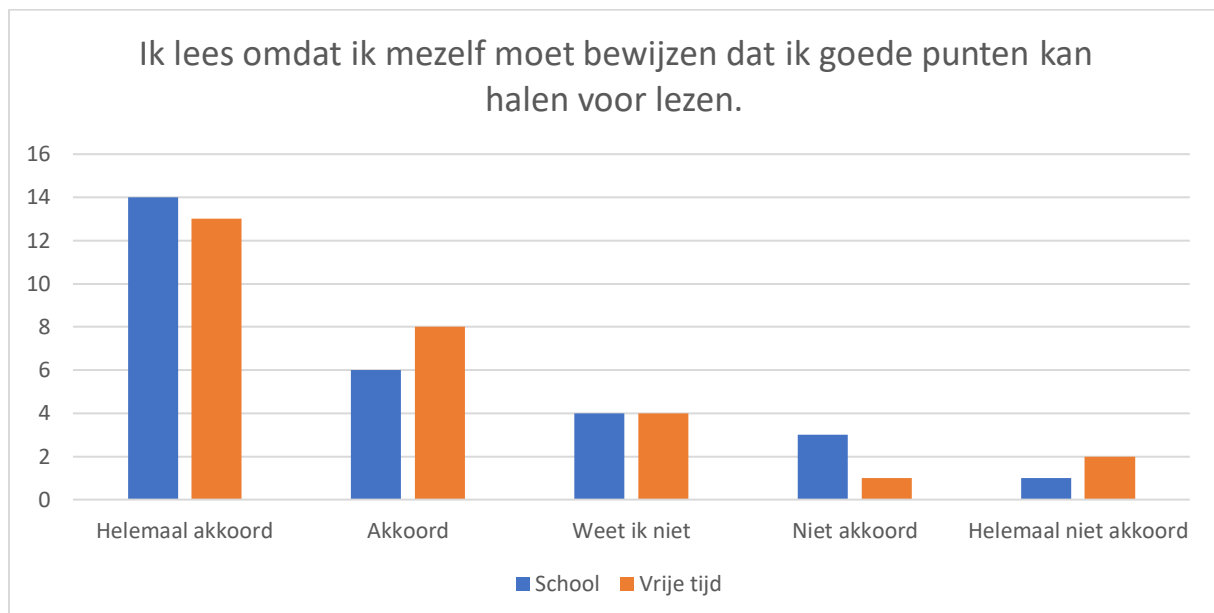
Geen punten, omdat we hebben toetsen van punten, alles van punten en ook lezen van punten. Jawel, in de klas wel als ik BZL lees ik wil geen punten krijgen over dat (Leerling E).

Respondent F deelt deze mening en denkt dat hij beter kan oefenen voor lezen als zijn prestatie geen invloed heeft op het rapport.

Zonder punten kan je meer oefenen. En je, je gaat niet zo boos worden, of die gaat niet in de rapport kunnen komen. Je gaat meer, je gaat geen stress krijgen (Leerling F).

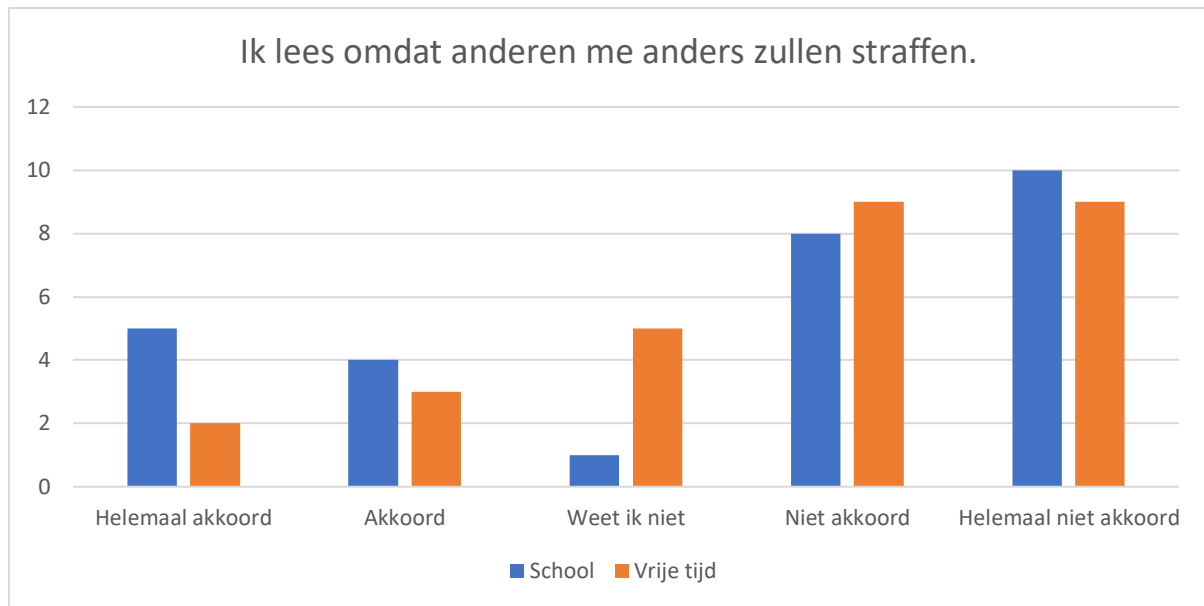


Figuur 2: resultaat vragenlijst gecontroleerde motivatie

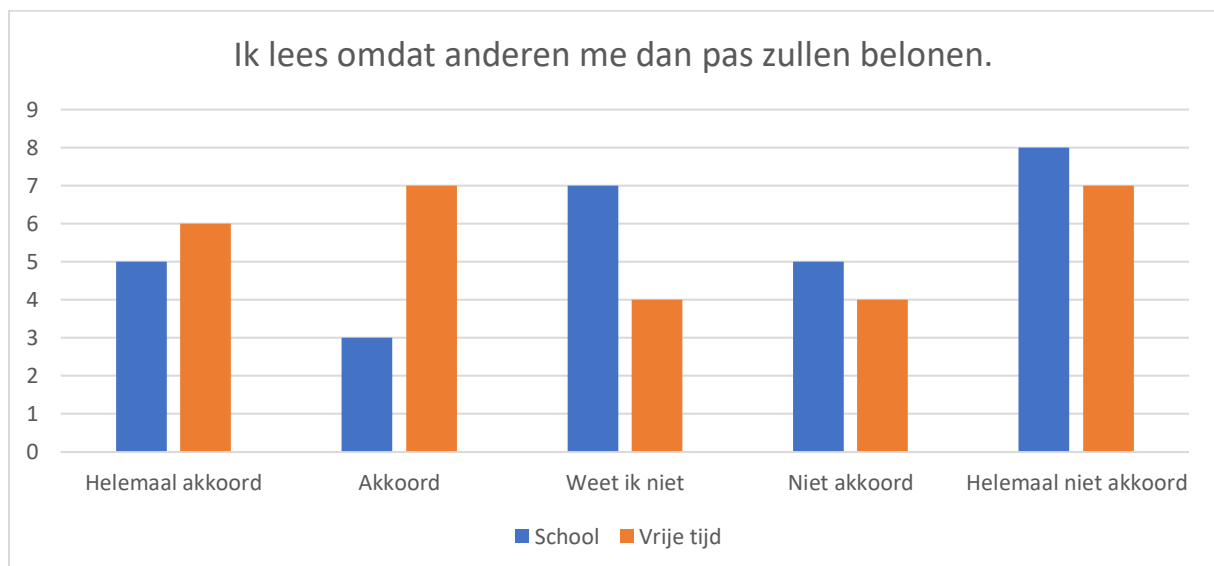


Figuur 3: resultaat vragenlijst gecontroleerde motivatie

Opvallend is wel dat de meeste leerlingen niet gemotiveerd worden door angst voor straf, in geen van beide contexten (figuur 4). Beloningen blijken voor een deel van de participanten iets motiverender, vooral in de schoolse context (figuur 5). Bij de respondenten is er dus voornamelijk sprake van geïntrojecteerde regulatie. Dit wijst erop dat de leerlingen voornamelijk gemotiveerd zijn door interne en niet door externe druk.

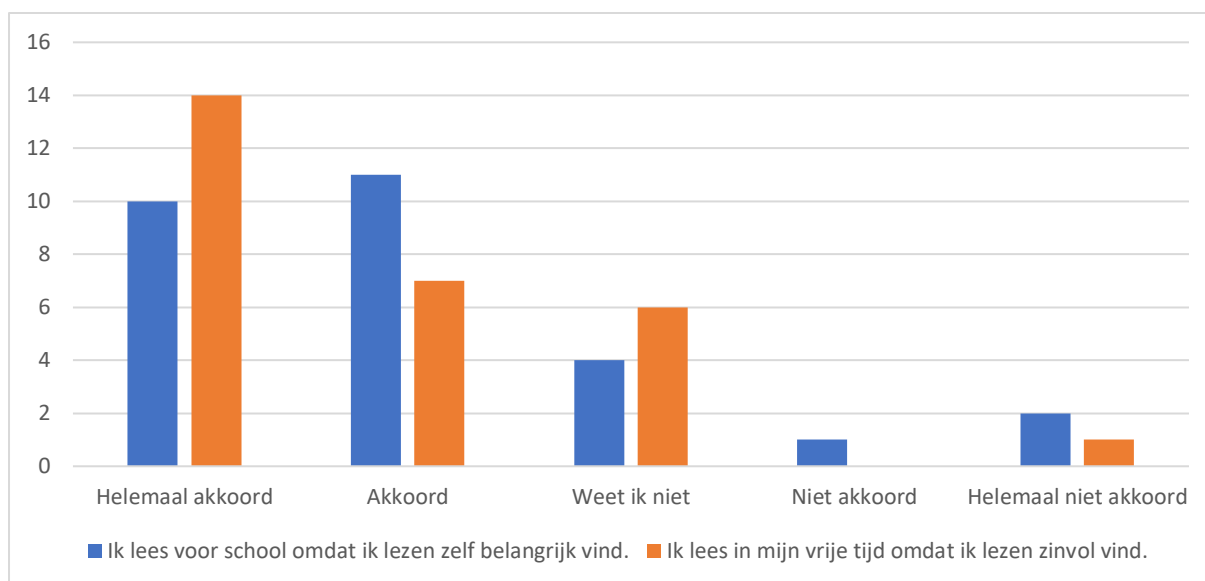


Figuur 4: resultaat vragenlijst gecontroleerde motivatie



Figuur 5: resultaat vragenlijst gecontroleerde motivatie

De leerlingen vertonen ook autonome motivatie en zien lezen als een nuttige en zinvolle activiteit. Dit blijkt zowel uit de resultaten van de vragenlijst (figuur 6) als de interviews. Ondanks dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft niet graag te lezen, tonen de interviews dat ze toch (deels) autonoom gemotiveerd zijn. Participant D geeft aan dat ze leest 'om meer dingen over de wereld te kennen'. Leerling B leest regelmatig e-boeken in zijn moedertaal over Roblox, een online videospel. Leerling E vertelt zeer enthousiast over een boek dat een vriendin haar had aangeraden uit de schoolbibliotheek.



Figuur 6: resultaat vragenlijst autonome motivatie

De meeste leerlingen vertonen in de interviews, net zoals in de vragenlijst, een combinatie van gecontroleerde en autonome motivatie. Leerling A lijkt zowel uit persoonlijke interesse te lezen als vanuit een wens om goed te presteren op school.

En soms ik ben alleen, ja, ik wil daar zo voor mij gevoel graag lezen. Ja, ja, voor mijzelf. Ik wil heel graag lezen boeken.

[...]

Omdat je je rapport gaat beter zijn en je kan volgende jaar naar tweede b gaan (verwijst naar het tweede middelbaar) (Leerling A).

Verder vermelden vijf leerlingen dat ze meer Nederlands willen leren en dat dit een belangrijke reden is om te lezen, ook al vinden ze het niet leuk. Bij sommige respondenten lijkt dit al een geïnternaliseerde waarde (autonome motivatie), terwijl anderen interne druk ervaren om hun Nederlands te verbeteren, wat wijst op geïntrojecteerde regulatie (gecontroleerde motivatie). Hoewel ze lezen linken aan taalverwerving en dit als positief benoemen, ervaren ze er ook stress bij. Aangezien de respondenten in een 'taalbad' klas zitten, hangt het leren van Nederlands voor hen heel nauw samen met hun schoolprestaties. Hierdoor is het onderscheid tussen geïntrojecteerde en geïdentificeerde motivatie bij deze leerlingen niet eenvoudig te maken. De respondenten hebben het soms moeilijk om zichzelf uit te drukken in het Nederlands en gezien hun jonge leeftijd, met zelfreflectie over waarom ze iets wel of niet willen doen. Leerling A zegt het zo:

Ik wou vertellen op school, de kinderen moet lezen omdat de lezen is voor hun goed voor hun Nederlands en ze kunnen Nederlands beter worden. Als je heel veel leest. Dat is goed voor jou en voor jou Nederlands ook (Leerling A).

Respondent F antwoordt dit op vraag wat ze leuk vindt aan het lezen in BZL (Begeleid Zelfstandig Leren).

Dat jullie willen dat wij lezen. En we moeten alles wat gaan jullie zeggen tegen ons als jullie gaan groeien, jullie moeten echt lezen, anders gaan jullie niks begrijpen en jullie gaan niks vinden, dus jullie moeten lezen, lezen dan kan je beter kennen Nederlands (Leerling F).

Uit deze resultaten blijkt dat de meeste leerlingen een combinatie van autonome en gecontroleerde motivatie vertonen en dan voornamelijk geïdentificeerde en geïntrojecteerde regulatie.

5.2 Reden tot motivatie (OV 2) en suggesties leesbeleid (OV 3)

De ABC's van lezen: autonomie, belonging en competentie, komen alle drie naar voor in de interviews. Op vlak van autonomie lijken de leerlingen grotendeels op dezelfde lijn te zitten. Ze vinden het allemaal heel belangrijk om keuzevrijheid te hebben binnen het aanbod van de school. Alle leerlingen geven aan dat zelf kiezen wat ze lezen leuker is dan wanneer de leerkracht iets oplegt. Dit geldt zowel voor leestaken binnen de klas, het zelfstandig lezen tijdens BZL en het aanbod in de schoolbibliotheek. Dit bevestigt de literatuur over het verband tussen keuzevrijheid en leesmotivatie. Meer keuzevrijheid bij het lezen, zorgt voor een hogere autonome leesmotivatie bij de leerlingen (De Naeghel et al., 2012; De Smedt et al., 2020; Engler & Westphal, 2024; Pitcher et al., 2007).

Soms ik vind het wel leuk dat ik heb dat gekozen en ik wil dat lezen dat ik wil. Als de mevrouw heeft gekozen voor mij of ze heeft dat meegenomen naar mij. En ik weet het niet waarom heeft dat genomen, dan ga ik pakken en gewoon in mijn bureau leggen en niks van lezen (Leerling E).

In de bib, ik vind dat leuk om... We mogen kiezen, welke boek we wil (Leerling A).

Tijdens de vragen over lezen op school kwamen voornamelijk twee leesmomenten aan bod: BZL en de leesgroepjes in de les Nederlands. De meeste leerlingen vinden BZL leuker, omdat ze hun leesmateriaal zelf mogen kiezen uit de schoolbibliotheek. Uit deze resultaten blijkt dat de autonomie die momenteel aanwezig is tijdens BZL en in de schoolbibliotheek, als positief en motiverend ervaren wordt door de leerlingen. Dit aspect moet zeker behouden worden in komende schooljaren en eventueel doorgetrokken naar andere leesactiviteiten, zoals de leesgroepjes in de les Nederlands.

Ja BZL is de leukste.

[...]

Omdat BZL is... We krijgen de boeken, we mogen de boeken kiezen. We moeten van de bibliotheek kiezen welke boek je wil. En in de Nederlands, meester B geeft dat naar ons (Leerling A).

Op de vraag 'Wat zou jij doen als je de leerkracht was?' komt autonomie eveneens sterk naar voor in de antwoorden van de leerlingen. 'Zelf mogen kiezen' is een wederkerend antwoord. Ook hieruit blijkt dat de leerlingen graag (meer) autonomie zouden ervaren tijdens het lezen in de les.

Zo een eigen boek pakken als je willen en de zinnen dat die vinden leuk zeggen (Leerling D).

De klas kan kiezen (Leerling B).

Ik zal zo een bijvoorbeeld geven aan hun en ze zeggen als die goed of niet. Ja, daarna iedereen gaat één kozen, kiezen. Daarna, wie heeft de meeste. Dan ga ik dat kiezen (Leerling F).

Alhoewel alle respondenten aangeven graag zelf hun leesmateriaal te kiezen, zijn de meningen over een volledige eigen inbreng verdeeld. Sommige leerlingen zijn enthousiast bij het idee dat zij een boek van thuis mogen meebrengen en vertellen onmiddellijk welk boek ze zouden selecteren. Eén participant vindt dit geen leuk scenario, omdat zij thuis geen boeken heeft. Zij heeft liever dat er vanuit de school verschillende opties worden aangereikt waaruit ze dan vrij kan kiezen. Eén jongen oppert dat volledig zelf kiezen moeilijk is en dat hij liever wil dat de leerkracht hierbij kan helpen. Hij vindt dat de leerkrachten beter kunnen beslissen over de opdrachten die leerlingen rond lezen krijgen dan de leerlingen zelf, omdat de leerkracht de leerling beter kan inschatten. Een andere leerling heeft een gemengde visie. Algemeen kiest hij liever zelf wat hij leest, maar een bepaalde leerkracht geeft hem wel goede boeken, dus die leerkracht mag wél voor hem kiezen.

Omdat de meester kijk naar de persoon zeg, hij kan goed Nederlands spreken of hij is slim of zo (Leerling A).

Meneer B eigenlijk mag dat wel. Omdat ze die kiest eigenlijk goede boeken en zo maar de andere... Ze kan dat niet weten wat ik kies (Leerling F).

Hier zien we een link met competentie. De leerlingen geven aan dat zelf mogen kiezen wat je leest niet alleen leuker is, maar dat je hierdoor kan selecteren op je eigen niveau en wat je zelf denkt goed te kunnen lezen. Verschillende leerlingen beginnen spontaan te praten over moeilijkheid van de boeken wanneer gevraagd wordt naar waarom zelf kiezen beter of leuker is.

Omdat je kan de boekjes dat je makkelijk vindt naar school nemen (Leerling D).

Omdat een boekje... Soms ik zoek echt een boekje die grote letters heeft. En ik lees met grote letters beter dan kleine letters (Leerling E).

Zelfinschatting is echter niet voor alle leerlingen een eenvoudige opgave. Sommige leerlingen vinden dit te moeilijk, waardoor dit ook als stresserend ervaren kan worden.

Omdat het is moeilijk om zelf iets te zoeken (Leerling A).

Sommige leerlingen geven aan dat zij graag hulp krijgen van een leerkracht op zo een moment, terwijl andere leerlingen net minder snel hulp willen dan ze momenteel krijgen. 'Ondersteuning leerkracht' werd apart gecodeerd en onder competentie ingedeeld. Voor sommige leerlingen is het fijn om ondersteuning van een leerkracht te krijgen. Zij geloven sterk in het kunnen en inschattingsvermogen van de leerkracht en vertrouwen op hun oordeel. Eén leerling leest graag samen met de leerkracht, omdat ze dit dan als makkelijker ervaart. Andere leerlingen vinden dat de leerkracht soms té snel helpt, waardoor zij zich slecht voelen dat ze de taak niet zelf konden voltooien en een opgejaagd gevoel krijgen.

Ook als iemand de hele tijd helpt mij bij deze woord en ik wil dat lezen. En zij gaat zeggen deze woord (Leerling E).

Alhoewel het aanbieden van voldoende autonomie door de leerlingen als belangrijk wordt gezien, zal het noodzakelijk zijn om de leerlingen hier voldoende in te begeleiden, zodat er ook voldaan kan worden aan hun gevoel van competentie. De rol van de leerkracht is hier om de leerlingen te begeleiden in het kiezen van leesmateriaal, zonder hun keuzevrijheid te veel te beperken.

Een ander aspect dat opgemerkt werd tijdens het coderen van de interviews en dat nog niet eerder aan bod kwam in de literatuurstudie, is het beschikbare aanbod. Hiervoor werd een nieuwe code gemaakt en geclassificeerd onder 'autonomie'. Verschillende respondenten gaven tijdens het interview aan dat, ook al mogen ze op sommige momenten vrij kiezen wat ze lezen, ze vinden nog steeds niets dat hen interesseert in het aanbod van de school. Vier van de zes leerlingen geven aan ontevreden te zijn over de boeken in de schoolbibliotheek. Wanneer ze gevraagd worden naar suggesties om de schoolbibliotheek leuker te maken, vermelden alle leerlingen om de selectie uit te breiden en meer boeken te kopen. Een grotere bib met meer keuze komt in alle interviews aan bod, ook bij de leerlingen tevreden zijn over de schoolbibliotheek. Verschillende leerlingen geven aan dat ze weinig informatie hebben over het aanbod in de bibliotheek en hier meer begeleiding in zouden willen, wat opnieuw gelinkt kan worden aan competentie.

Ik wil iets anders lezen (Leerling C).

Gewoon de onderwerpen.

(...)

Verhalen die echt niet bij mij passen (Leerling D).

Bovenstaande quotes over het beschikbare aanbod dat ontoereikend is, kunnen ook gekoppeld worden aan de literatuur rond belonging. De leerlingen geven aan dat ze zich niet kunnen identificeren met de onderwerpen en als gevolg niet gemotiveerd zijn om deze boeken te lezen (Agirdag & De Leersnyder, 2024; Baysu et al., 2020, 2022; Tan et al., 2022). Toch geven de leerlingen redelijk uiteenlopende antwoorden wanneer dit verder bevraagd wordt. Op de vraag 'In welke taal/talen moeten wij boeken kopen voor de schoolbibliotheek?' wil leerling A, die eerst heel enthousiast is over lezen in zijn moedertaal, enkel meer Nederlandstalige boeken in het aanbod. Ook leerling B wijst de suggestie van meer boeken in zijn moedertaal af.

Dat is mijn van mijn eigen land taal, van mijn moedertaal lezen, ja, omdat van mijn land is.

(...)

Nee nee, in België, ze moeten van de Vlaanderen boeken hebben (Leerling A).

Nee, Nederlands.

(...)

Omdat in mijn klas minder kan Arabisch praten (Leerling B).

Sommige leerlingen lijken hun moedertaal af te wijzen vanuit een drang om goed te presteren op school en meer Nederlands te leren. Ondanks hun enthousiasme wanneer hun moedertaal in schoolse context aan bod komt, verwerpen ze de mogelijkheid om hier meer aandacht aan te spenderen op school. Dit kan erop wijzen dat sommige leerlingen een sterk verlangen hebben naar belonging in hun nieuwe thuisland en hierdoor hun eigen taal aan de kant schuiven in bepaalde situaties. Mogelijks is hier sprake van een internalisatie van het assimilatiebeleid dat veel voorkomend is in Vlaanderen (Agirdag, 2020) en ook door bepaalde leerkrachten gedragen wordt. Ondanks dat verschillende leerlingen aangeven dat ze liever Nederlands lezen, spreken hun andere antwoorden dit soms tegen. Leerling B leest thuis bijvoorbeeld enkel in het Nederlands als zijn papa dit vraagt, om te oefenen voor school, en leest wel vrijwillig online verhalen in zijn moedertaal. Leerling C vertelt dat ze meer Arabisch zou lezen als de school hier een groter aanbod in had. Het verlangen naar hun moedertaal lijkt wel aanwezig, maar in schoolse context lijken ze dit te onderdrukken om tegemoet te komen aan de vereisten van de school om Nederlands te leren. Hier is dus geen sprake van autonome leesmotivatie.

Andere leerlingen zijn enthousiast over het idee van meer aanbod in hun moedertaal en geven aan dit momenteel te missen op school. Leerling E zegt dit als reactie op welke boeken we moeten aankopen voor de schoolbibliotheek.

Arabisch.

(...)

Daar vind ik niet zo veel Arabische boeken (Leerling E).

Een aantal leerlingen vertellen enthousiast over momenten waarop hun taal aan bod kwam tijdens de les. Leerling A, die vindt dat leerlingen op school Nederlands moeten lezen, vertelt heel uitbundig over een moment in de les MAVO waar iedereen een liedje uit eigen land mocht afspelen voor de klas. Hij zegt dat hij dit zeer leuk vond omdat het uit zijn land komt en in zijn moedertaal is, wat aantoont dat een pluralistisch beleid positief ontvangen wordt bij de leerlingen.

In Afghanistan liedje. We mogen van een liedje van Afghanistan horen. Ja, en ik heb dat getypt in Google en ik heb dat liedje in de klas hebt iedereen dat gehoord.

(...)

Omdat van mijn eigen taal is. Ja, dat van mijn moedertaal.

Leerling E, die even graag leest in het Nederlands als in haar moedertaal, stelt voor dat beschikbaarheid van boeken in de moedertaal leerlingen kan aanzetten om meer te lezen in het Nederlands. Indien ze beter kunnen lezen in hun moedertaal is het makkelijker om in deze taal te ontdekken wat ze wel of niet graag lezen en vervolgens dezelfde thema's of onderwerpen op te zoeken in het Nederlands. Ze geeft dit als respons op de vraag of het leuk zou zijn als er meer boeken in andere talen beschikbaar zouden zijn in de schoolbibliotheek. Verschillende leerlingen hebben dus de neiging om 'Nederlands leren' te betrekken in hun antwoorden, ook wanneer dit niet aan bod kwam in de vraag. Mogelijks is dit te wijten aan het feit dat al deze leerlingen eerste generatie immigranten zijn en nog vrij nieuw in België zijn, waardoor zij een andere relatie hebben tot het Nederlands en hun moedertaal dan immigranten die verder verwijderd zijn van hun oorspronkelijke thuisland. In overeenstemming met de literatuur dat lezen in de moedertaal een positief effect kan hebben op het lezen in de doeltaal kan de school een groter aanbod voorzien in de doeltalen van de leerlingen en dit aanmoedigen in het kader van een pluralistisch leesbeleid (De Ramírez & Shapiro, 2007; Grabe & Yamashita, 2022; Pasquarella et al., 2014).

Maar als jullie hebben een boekjes die van mijn land, dan kan ik een boekje lezen. Als ik vind het leuk, dan kan ik, ik trek een ander boekje van Nederlands (Leerling E).

Hier zien we wederom een link met competentie. Hoe goed een leerling kan lezen heeft bij de ene leerling meer invloed op de leesmotivatie in die taal dan bij de andere. Sommigen geven aan liever in het Nederlands te lezen omdat ze daar beter in zijn, terwijl anderen ondanks betere leesvaardigheid in hun moedertaal toch voor het Nederlands kiezen, of geen duidelijke voorkeur hebben. Voor sommige leerlingen lijkt hun (gebrek aan) leesvaardigheid een struikelblok te zijn om graag te lezen in een bepaalde taal, terwijl dit voor andere leerlingen een minder grote rol speelt in de leesmotivatie. De meeste leerlingen geven wel aan dat lezen minder leuk is wanneer ze het als moeilijk ervaren, terwijl een succeservaring bij het lezen dit net leuker maakt. Dit sluit aan met de literatuur rond competentie (Kaya et al., 2022). Op de vraag 'Wat vind je niet leuk aan lezen?' geven verschillende leerlingen antwoorden die wijzen op faalervaringen en een te hoge moeilijkheidsgraad.

De moeilijke zinnen. De grote zinnen (Leerling B).

Soms woord moeilijk en zo de grote woord (Leerling C).

Soms ik word boos omdat ik snap niet een woord (Leerling D).

Dat is, ik vind het echt te moeilijk (Leerling F).

Verschillende leerlingen drukken frustratie of stress uit wanneer het lezen moeilijk gaat en associëren lezen hierdoor met een moeilijke en angstaanjagende taak, in plaats van iets dat ze voor het plezier kunnen doen. Opmerkelijk is dat bijna alle leerlingen hun leesvaardigheid in het Nederlands overschatten op de vragenlijst, maar tijdens de interviews dan wel aangeven dat ze veel moeite ervaren tijdens het lezen. Waarschijnlijk hebben de leerlingen sociaal wenselijk geantwoord op (een deel van) de vragenlijst.

Ik wil gewoon dan de boek gooien (Leerling D).

Soms ik heb wel stress van binnen dat ik traag lezen en iedereen wacht mij, dus ik moet snel snel lezen (Leerling E).

Wat de leerlingen lijkt te helpen is visuele ondersteuning tijdens het lezen, door middel van tekeningen of afbeeldingen. Een aantal leerlingen geven meer visuele vormen van literatuur, zoals prentenboeken of strips, op als iets wat ze liever lezen. Hierbij vermelden ze eveneens dat ze dit

fijner vinden omdat het hen helpt met te begrijpen wat ze lezen. Een mogelijke manier waarop de school hier aan tegemoet kan komen is door bijvoorbeeld meer graphic novels aan te bieden. Deze boeken bevatten illustraties om de lezer te ondersteunen en bestaan voor alle leeftijdsgroepen en onderwerpen.

Gewoon de foto en ik begrijp waar gaat da over (Leerling D).

Soms wel eens moeilijk. Maar die met foto's, dat kan ik snel begrijpen. Omdat de foto's vertel mij iets. Wat is aan het gebeuren (Leerling E).

Wanneer de leerlingen bevraagd worden over de inhoud die ze graag lezen, zijn de meningen verdeeld. Twee leerlingen geven aan dat zij liever zouden lezen over een Belgisch personage dan over een personage uit hun land of cultuur. In hun antwoorden koppelen zij dit ook wel opnieuw aan het leren van het Nederlands. Wanneer er doorgevraagd wordt en opnieuw uitgelegd dat het verhaal wel in het Nederlands kan zijn, maar dat de inhoud over iemand van hun land of cultuur gaat, reageren ze iets positiever. Leerling A geeft aan dat hij liever een Belgisch of Vlaams verhaal wil lezen, maar suggereert later in het interview om boeken uit de landen van de leerlingen op school toe te voegen aan de schoolbibliotheek.

Ik wil dat boeken veranderen. Ik wil van jongens van eigen land, zo 2-3 boeken brengen, want die kunnen naar de bibliotheek komen om te pakken, ja (Leerling A).

Drie leerlingen verkiezen verhalen over mensen 'zoals zij'. Twee leerlingen vermelden hier een duidelijk verlangen om meer te weten te komen over hun thuisland. Leerling D zou graag boeken lezen over iemand met haar etniciteit, maar is dit nog nergens tegengekomen. Een derde leerling zegt dat als zij leerkracht was in een diverse school, dat ze boeken zou willen aanbieden uit de landen van de leerlingen. Ze vertelt ook dat dit een goede manier is voor alle leerlingen om over andere landen te leren.

Zoals mij.

(...)

Ik heb da niet gezien.

(...)

Ik wil meer weten uit mijn land omdat ik ben echt niet daar zo gegroeid dus ja (Leerling D).

Maar ik heb de boekjes van soms als ik weet, de school die ik werk dat de kinderen die komen van Afghanistan, van Italië, alles, dan kan ik denken, ik wil wel een boekje, boekjes van de in de bib zetten, van deze landen.

(...)

Dat is wel leuk en over de andere landen dan kan ik klein beetje leren (Leerling E).

Al deze citaten wijzen erop dat de leerlingen de bevindingen in de literatuurstudie rond identificatie met leesmateriaal onderstrepen. Om een gevoel van belonging op school te ervaren en vervolgens meer autonoom gemotiveerd te zijn, is het belangrijk dat het leesbeleid van de school de culturen en talen van de leerlingen benut (Celeste et al., 2019). Bij het ontwikkelen van het leesbeleid hanteert de school dus best een pluralistische visie.

Tijdens de interviews maken verschillende leerlingen vermelding van sociale interactie als een belangrijk onderdeel van hun leeservaring. Dit wordt gecodeerd als 'sociale interactie' en bij belonging geplaatst. Wanneer gevraagd wordt wat ze leuk vinden aan het lezen in BZL maken verschillende leerlingen vermelding van het feit dat ze hierbij samen met vrienden mogen lezen. Ze vinden het leuk om dit samen te doen, te praten over wat ze lezen en boeken uit te wisselen.

In BZL, je kan met jouw vriendinnen zitten en lezen maar als we in Nederlands zijn we... We hebben onze eigen tafel en wij kunnen niet praten. (Leerling D).

Ja leuk. Dat is heel leuk met jouw vrienden is leuk, ja, samen zitten en lezen (Leerling A).

‘Samen lezen’ zowel met vrienden als met een leerkracht is ook een suggestie die verschillende leerlingen aanbrengen wanneer ze ideeën moeten geven om lezen leuker te maken voor de klas. Alle leerlingen lijken dit leuker te vinden dan alleen lezen en duiden dit door middel van verschillende voorbeelden. Voor leerling E lijkt het sociale aspect zeer belangrijk. Zij vertelt dat ze even graag Nederlands als haar moedertaal leest en geeft gesprekken met vriendinnen als een grote reden waarom ze graag Nederlands leest. Ze vertrouwt op de mening en het advies van vriendinnen en zal hun aanbevelingen sneller aanvolgen dan van een leerkracht.

Nederlands, soms is dat grappig. Soms is dat niet. Ik heb een groepje op mijn telefoon met mijn vriendin, de lagere school. Die praten altijd en wij lachen en ik stuur en daarom vind het wel alle twee leuk.
(...)

Omdat mijn vriend, N., ik was de eerste keer en in de bib met de klas en de N. heeft gezegd, ik heb deze gelezen en het was echt leuk en ze was aan het lachen. Dan vind ik, ik wil dat ook deze boekje. Ik heb dat genomen en ik heb dat thuis gelezen. Het was echt echt leuk (Leerling E).

Positieve sociale interactie met leeftijdsgenoten en leerkrachten draagt bij aan een gevoel van belonging op school (Zaatari & Maalouf, 2022). Het positieve effect van interactie op leesmotivatie komt ook terug in de literatuur (Bright et al., 2015) en suggereert dat het duolezen in BZL zeker verder gezet moet worden. Andere mogelijkheden om meer interactie te implementeren tijdens het lezen kunnen onderzocht worden tijdens het ontwikkelen van het leesbeleid.

6 Discussie en conclusie

Dit onderzoek brengt de leesmotivatie van een deel van de taalbadleerlingen op de Toren van Babel in kaart via een vragenlijst en interviews. Alhoewel de vragenlijst gevalideerd is voor de leeftijdsgroep waarin hij afgenomen is en de interviewleidraad gebaseerd werd op de bestaande literatuur zijn er enkele discussiepunten. De afname van de vragenlijst werd waarschijnlijk deels beïnvloed door sociale wenselijkheid. Dit kan ook een rol hebben gespeeld bij de interviews, aangezien de onderzoeker betrokken is bij de werking van de schoolbibliotheek, wat bekend is bij de leerlingen. Daarnaast was het voor sommige leerlingen moeilijk om hun mening in het Nederlands te verwoorden, waardoor vooral de taalvaardigere leerlingen sterker vertegenwoordigd zijn. Bovendien werd slechts een deel van de taalbadleerlingen bevraagd via de vragenlijst en uiteindelijk maar zes leerlingen geïnterviewd. De resultaten zijn dus niet representatief voor alle taalbadleerlingen. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om de vragenlijst ook af te nemen bij de eerste graad A-stroom en bij tweedejaars uit de B-stroom, om mogelijke verschillen tussen A- en B-stroom te onderzoeken. Daarnaast zou het inschakelen van tolken kunnen helpen om ook de stem van minder taalvaardige leerlingen te includeren. Een gelijkaardig onderzoek bij de OKAN-leerlingen zou eveneens interessant zijn, alhoewel dit opnieuw specifieke uitdagingen rond de afname van de vragenlijst en interviews zou meebrengen. Tenslotte werd dit onderzoek uitgevoerd binnen een zeer specifieke doelgroep: een school met uitsluitend eerste generatie migranten. De resultaten zijn daardoor niet representatief voor alle leerlingen met een migratieachtergrond en gelden enkel binnen onze unieke, schooleigen context. Het zou interessant zijn om deze resultaten te vergelijken met die van leerlingen met migratieachtergrond op scholen met een overwegend Vlaamse populatie,

of met tweede- en derde generatie migranten, om de invloed van schoolcontext en generatieverschillen in kaart te brengen.

Alhoewel deze resultaten niet zomaar overdraagbaar zijn naar alle leerlingen met migratieachtergrond bieden ze wel een goed startpunt voor onze school. De uiteindelijke opzet was dan ook om de motivatie binnen deze doelgroep in kaart te brengen en een aanzet te geven tot het ontwikkelen van een leesbeleid dat ze autonoom motiveert. Uit de resultaten blijkt dat de ABC's van lezen zoals beschreven in Gobeyn et al. (2019) overeenkomen met de beleving van de leerlingen. De meeste leerlingen vertonen een combinatie van gecontroleerde en autonome motivatie. Zoals de literatuur suggereert zouden ze meer autonoom gemotiveerd worden door een leesbeleid dat voldoende autonomie biedt, hen de mogelijkheid geeft om zich competent te voelen in het lezen en hun gevoel van belonging bevordert via een pluralistische insteek. Deze resultaten zullen dienen als eerste aanzet tot een officieel leesbeleid afgestemd op onze unieke leerlingenpopulatie.

7 Referentielijst

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*.

Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2024). Against the odds: predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness And School Improvement*, 35(3), 273–297. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2385938>

Baysu, G., Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2022). The Association Between Perceived Discriminatory Climate in School and Student Performance in Math and Reading: A Cross-National Analysis Using PISA 2018. *Journal Of Youth And Adolescence*, 52(3), 619–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3>

Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2020). How Diversity Approaches Affect Ethnic Minority and Majority Adolescents: Teacher–Student Relationship Trajectories and School Outcomes. *Child Development*, 92(1), 367–387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>

Bibi, N., Yusof, M. A. M., Thai, Y. N., & Darmi, R. H. (2023). Insights Into L1 and L2 Vocabulary Size Association: A Perspective From Elementary Pashto-English Sequential Bilinguals. *International Journal Of Linguistics*, 15(6), 78. <https://doi.org/10.5296/ijl.v15i6.21435>

Bright, I. O., Emmanuel, O. U., & Tuboulayfa, T. P. (2015). Effect of Interaction on Adolescents Reading Motivation. *International Journal Of Multidisciplinary And Current Research*, 3. <http://ijmcr.com/wp-content/uploads/2015/05/Paper18495-502.pdf>

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603–1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>

Claes, E. (2020). *Vragenlijsten* [Methodologische module binnen de opleiding tot educatieve master, KU Leuven]. Geraadpleegd op 12 december 2024, van https://ultra.edu.kuleuven.cloud/ultra/courses/_72914_1/outline/edit/document/_44332_72_1?courseId=_72914_1&view=content&state=view

Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>

De Cock, M. (2020). *Interviews* [Methodologische module binnen de opleiding tot educatieve master, KU Leuven]. Geraadpleegd op 7 januari 2025, van https://ultra.edu.kuleuven.cloud/ultra/courses/_72914_1/outline/edit/document/_44332_49_1?courseId=_72914_1&view=content&state=view

De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Ağirdağ, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: How a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1903–1920. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1983534>

De Meyer, I., Berlamont, L., Hoedt, L., Janssens, R., Lermytte, A., Warlop, N., van Braak, J. (2023). *Vlaams rapport PISA2022*. Gent: Universiteit Gent.

- 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 Ramírez, R. D., & Shapiro, E. S. (2007). Cross-language relationship between Spanish and English oral reading fluency among Spanish-speaking English language learners in bilingual education classrooms. *Psychology in The Schools*, 44(8), 795–806. <https://doi.org/10.1002/pits.20266>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Dixon, L. Q., & Wu, S. (2014). Home language and literacy practices among immigrant second-language learners. *Language Teaching*, 47(4), 414–449. <https://doi.org/10.1017/s0261444814000160>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? *SAGE Open*, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Elen, J., & Thys, A. (2020). *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs: basisinzichten voor leraren nu en in de toekomst*.
- Engler, L., & Westphal, A. (2024). Teacher autonomy support counters declining trend in intrinsic reading motivation across secondary school. *European Journal Of Psychology Of Education*, 39(4), 4047–4065. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00842-5>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., Versteden, P., Van Den Branden, K., Phesquière, P., & Van Keer, H. (2019). Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. *Vlaamse Onderwijsraad*. <https://biblio.ugent.be/publication/8632072/file/8632077.pdf>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). L1 and L2 Reading Relationships. In *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (pp. 168–194). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaya, S., Eryilmaz, N., & Yuksel, D. (2022). The effects of motivational and metacognitive variables on immigrant and non-immigrant students' reading achievement. *International Journal Of Educational Research*, 112, 101944. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101944>
- Konings, R., De Leersnyder, J., & Agirdag, O. (2024). *Mapping Domain-Specific School Diversity Models and Their Implications: When and Why All Students Can Belong and Achieve* [Katholieke Universiteit Leuven]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11497.61287>
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students'

Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review Of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>

Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I., & Pfost, M. (2020). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal Of Psychology Of Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>

Monserez, V. (2024). *AVI-verdeling* [Dataset; Excel]. https://onderwijsstadgent-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/valerie_monserez_onderwijs_gent_be/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BF3A36E5FA-7B9E-473E-AA6A-57A7D036A0D9%7D&file=AVI-verdeling.xlsx&action=default&mobileredirect=true

Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2014). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal Of Educational Psychology*, 107(1), 96–110. <https://doi.org/10.1037/a0036966>

Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378–396. <https://doi.org/10.1598/jaal.50.5.5>

Roberts, T. A. (2008). Home Storybook Reading in Primary or Second Language With Preschool Children: Evidence of Equal Effectiveness for Second-Language Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103–130. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.2.1>

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, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., 1, Deci, E. L., 3, Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University, North Sydney, NSW, Australia, Department of Education, Ewha Womans University, Seoul, Republic of Korea, & Department of Psychology, University of Rochester, Rochester, NY, USA. (2022). *Self-Determination Theory* [Encyclopedia]. Springer Nature Switzerland AG. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2023/01/2022_RyanDeci_SDT_Encyclopedia.pdf

Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. (2017). In *Guilford Press eBooks*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Sutter, C. C., & Campbell, L. O. (2022). The role of academic self-determined reading motivation, reading self-concept, home reading environment, and student reading behavior in reading achievement among American Indian and Hispanic students. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102093>

Tan, Y., Fan, Z., Wei, X., & Yang, T. (2022). School Belonging and Reading Literacy: A Multilevel Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.816128>

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review Of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2015). Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 20(7), 868–882. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>

Verschaffel, L., De Jaeger, K., Depaepe, F., De Smedt, B., Elen, J., Goossens, L., Torbeyns, J., & Van Dooren, W. (2020). Module 5: Leren. In *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs* (2de editie, pp. 189–192). Universitaire Pers Leuven.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Toste, J. R., & Mahal, S. (2016). Self-Determined Learning to Motivate Struggling Learners in Reading and Writing. *Intervention in School And Clinic*, 52(5), 295–303. <https://doi.org/10.1177/1053451216676800>