

HET EFFECT VAN INTERACTIEF
VOORLEZEN OP DE LEESMOTIVATIE VAN
OKAN-LEERLINGEN:
EEN MIXED-METHOD ONDERZOEK

Aantal woorden: 15 768

Thibaut Duthois

Studentennummer: 01904922

Promotor: Prof. dr. Hilde Van Keer

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

Academiejaar: 2021 – 2022



Abstract

Deze masterproef onderzoekt of interactief voorlezen een effect heeft op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen. Eerder onderzoek wijst op veel positieve effecten, maar blijft vaak beperkt tot cognitieve uitkomstvariabelen zoals leesvaardigheid en woordenschatontwikkeling bij leerlingen uit het kleuter- en lager onderwijs. Dit onderzoek heeft als doel om op kwantitatieve en kwalitatieve wijze het effect van deze werkvorm na te gaan op de leesmotivatie van anderstalige jongvolwassenen uit het OKAN-onderwijs.

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen werden binnen een switching replication design 22 leerkrachten in twee groepen geprofessionaliseerd rond interactief voorlezen. Ze gingen met hun leerlingen (n = 213) aan de slag met twee verhalen. Binnen de experimentconditie behandelden ze elk een verhaal aan de hand van interactief voorlezen en binnen de business as usual conditie het andere verhaal zonder interactief voorlezen. Door deze groepen met elkaar te vergelijken kon het effect van interactief voorlezen op korte en middellange termijn in kaart gebracht worden. Daarnaast werden 17 leerlingen geïnterviewd om te onderzoeken waarom en hoe OKAN-leerlingen zich gemotiveerd voelen tijdens het interactief voorlezen.

Dit masterproefonderzoek wijst uit dat interactief voorlezen een positief effect heeft op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen. De kwantitatieve data tonen aan dat de gecontroleerde leesmotivatie van OKAN-leerlingen significant daalt tijdens het interactief voorlezen. De analyse van de kwalitatieve data wijst verder uit dat leerlingen hun psychologische basisbehoeften verbondenheid en competentie, zoals benoemd binnen de zelfdeterminatietheorie, bevredigd weten via het interactief voorlezen. Op basis van deze resultaten pleit dit masterproefonderzoek ervoor om de kracht van (interactief) voorlezen ook in te zetten na het basisonderwijs, in het bijzonder bij anderstalige nieuwkomers.

Kernwoorden: Leesmotivatie, anderstalige nieuwkomers, interactief voorlezen

Toelichting van de aanpak en eigen inbreng

Dit is een deels geassocieerde masterproef. Samen met Robbe Pessemier en Nikolaas Mergan ontwikkelde ik de lesbundel rond interactief voorlezen waarmee de leerkrachten aan de slag gingen. Hierbij diende de verhalenbundel Overhaald, die we maakten voor een bachelorproef aan de Arteveldehogeschool en uitgegeven werd bij Academiapress, als basis. Ook de professionaliseringsvideo's en -bundels ontwikkelden we met z'n drieën.

De dataverzameling voerden we samen uit. Dit betekent dat we samen op zoek gingen naar participanten, samen de logboeken van de leerkrachten ontwikkelden, de leerkrachten professionaliseerden en hen observeerden. Het onderzoek dat daarop volgde werkten we individueel uit aangezien we ieder het effect op een verschillende uitkomstvariabele in kaart brachten. Dit betekent dat ik de probleemstelling, de literatuurstudie, de onderzoeksmethodologie, de resultaten, de conclusie en de discussie individueel uitgewerkt heb. Enkel de treatment fidelity, waaronder de analyse van de logboeken en de observaties vallen, hebben we opnieuw samen uitgewerkt.

Onze promotor heeft ons intensief begeleid. Meermaals per academiejaar kreeg ik de kans om mijn masterproef te bezorgen en werd die grondig nagelezen en voorzien van feedback.

Corona Preambule

De volledige dataverzameling van deze masterproef werd uitgevoerd tijdens de coronacrisis in het voorjaar van 2021. Een eerste gevolg hiervan is dat de professionalisering van de leerkrachten online verliep. De leerkrachten kregen een video waarin ze geprofessionaliseerd werden over interactief voorlezen. Ook de begeleiding en de observaties van de leerkrachten gebeurden online via Microsoft Teams. Dit heeft ervoor gezorgd dat we niet bij alle leerkrachten een goed overzicht hadden over hun proces.

Een tweede gevolg is een grote uitval van leerlingen. In de meeste OKAN-scholen was er gepland om de snuffelstages – een week waarin de OKAN-leerlingen mogen proeven van het regulier onderwijs – niet te laten doorgaan. Door positieve virologische ontwikkelingen ging deze voor sommige leerlingen toch door waardoor ze niet meer konden participeren in ons onderzoek. Van de 300 ingeschreven leerlingen, participeerden er uiteindelijk 213.

Voorwoord

Met ontzettend veel passie heb ik tijdens mijn master Pedagogiek & Onderwijskunde de kans gekregen om mij gedurende twee jaar opnieuw te mogen verdiepen in het leesgedrag van anderstalige nieuwkomers. Dit deed ik om twee redenen.

In 2018 ontwikkelde ik samen met twee medestudenten – Robbe Pessemier en Nikolaas Mergan – een educatieve verhalenbundel voor laagtaalvaardige en anderstalige leerlingen als antwoord op de onderzoeksvraag van onze bachelorproef: “Hoe doe je aan leesbevordering bij laagtaalvaardige leerlingen?” We waren er tijdens die bachelorproef immers achter gekomen dat er zo goed als geen leesmateriaal bestond voor deze doelgroep. Zij moesten kinderboeken lezen. De onderwijswereld bleek echt te hebben zitten wachten op dit boek. We wonnen de Klasseprijs 2019, het boek werd uitgegeven en kreeg binnen het jaar een tweede druk. Echter, nu het leesmateriaal er wel was, bleven enkele vragen onbeantwoord. Hoe gebruik je dat lesmateriaal om leesbevordering te realiseren? Wat doe je met die verhalen uit Overhaald? Hoe verhoog je de leesmotivatie van anderstalige nieuwkomers? Op die vragen wilde ik nog steeds een antwoord vinden.

Daarnaast schreven we in die bovengenoemde bachelorproef dat er literaire discriminatie heerste in het toenmalige leesonderwijs. Niet elke leerling komt in ons onderwijs evenveel met literatuur en leesplezier in aanraking, zeker de OKAN-leerlingen niet. U zal zien, beste lezer, dat het onderzoek uit mijn literatuurstudie bijna nooit uitgevoerd werd bij OKAN-leerlingen. Er is immers ei zo na geen onderzoek rond leesplezier bij deze doelgroep, terwijl lezen en leesplezier nog nooit zo hoog gestaan heeft op de onderzoeks- en beleidsagenda. Ik durf het opnieuw literaire discriminatie te noemen. Ik koos er dan ook bewust voor om opnieuw onderzoek te doen bij deze kwetsbare, complexe, maar vooral prachtige doelgroep. Ik ben ervan overtuigd dat het de taak is van academici om niet enkel onderzoek te doen naar “de gemiddelde leerling”. Het zijn net de meest kwetsbare leerlingen die het meeste baat hebben bij evidence-based onderwijs en ondersteuning. Binnen dit mixed-method onderzoek worden de leerlingen niet enkel voorgesteld door cijfertjes. Ze komen zelf aan het woord. Ik hoop hen aan de hand van onderzoek te vertegenwoordigen en een stem te geven.

Ik wil uitdrukkelijk mijn promotor Prof. Dr. Hilde Van Keer bedanken om mij hierin te helpen. Ook bij haar vertrekt onderzoek niet enkel uit onderzoeksvragen, maar ook uit liefde voor taal en onderwijs. Een begeleiding van zo nabij had ik niet verwacht aan een universiteit. Daarnaast moeten ook de 22 leerkrachten bedankt worden die zich lieten professionaliseren en met veel

passie en enthousiasme aan de slag gingen met de interventie. Het is niet door onderzoek te doen dat je de leesmotivatie van de leerlingen verhoogt, dat doen die gepassioneerde OKAN-leerkrachten. Ook de overige leden van het “Overhaald-team”, Robbe en Nikolaas, wil ik bijzonder bedanken om opnieuw met veel geduld en begrip samen te willen werken voor de interventie en dataverzameling. Ik ben ervan overtuigd dat we met z'n drieën een steentje verlegd hebben in de woelige OKAN-rivier.

Tot slot wil ik mijn ouders bedanken om mij het nest te bieden waarin ik opgegroeid ben. Ik ben er me elke dag van bewust dat de honderden OKAN-leerlingen uit dit masterproefonderzoek statistisch gezien minder kans hebben om ooit een masterproef te mogen en kunnen schrijven, enkel en alleen omwille van hun achtergrond. Ik heb alle kansen gekregen. Kansen die mij gebracht hebben tot waar ik nu sta. Bedankt om voor te lezen, soms interactief en soms niet. Het is daar, aan de rand van mijn bed, dat jullie het zaadje van deze masterproef gepland hebben. Daar hebben jullie mij het cultureel kapitaal gegeven dat ik vandaag heb kunnen inzetten tijdens het schrijven van deze masterproef.

Bedankt.

Beste lezer, laat ons voorlezen aan OKAN-leerlingen. Laat ons geloven in OKAN-leerlingen. Laat ons het onderwijs aanpassen aan OKAN-leerlingen, zodat zij zélf de volgende masterproef over anderstalige nieuwkomers kunnen schrijven.

Thibaut Duthois

Mei 2022

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| 1. PROBLEEMSTELLING | 1 |
| 2. LITERATUURSTUDIE | 4 |
| 2.1 LEESMOTIVATIE..... | 4 |
| 2.1.1 ZELFDETERMINATIETHEORIE | 5 |
| 2.1.2 ONDERZOEK NAAR LEESMOTIVATIE | 6 |
| 2.2 INTERACTIEF VOORLEZEN..... | 8 |
| 2.2.1 HET BELANG VAN VOORLEZEN | 10 |
| 2.2.2 ONDERZOEK NAAR INTERACTIEF VOORLEZEN..... | 11 |
| 2.3 HET EFFECT VAN INTERACTIEF VOORLEZEN OP LEESMOTIVATIE..... | 11 |
| 2.3.1 DE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE & INTERACTIEF VOORLEZEN | 12 |
| 2.4 (INTERACTIEF) VOORLEZEN VAN LITERATUUR IN HET OKAN-ONDERWIJS | 14 |
| 3. ONDERZOEKSVRAGEN..... | 16 |
| 4. METHODE..... | 17 |
| 4.1 ONDERZOEKSDESIGN | 17 |
| 4.1.1 KWANTITATIEF ONDERZOEK: SWITCHING REPLICATION DESIGN | 17 |
| 4.1.2 KWALITATIEF ONDERZOEK: SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS..... | 18 |
| 4.2 PARTICIPANTEN | 19 |
| 4.2.1 KWANTITATIEF LUIK | 19 |
| 4.2.2 KWALITATIEF LUIK..... | 20 |
| 4.3 DE INTERVENTIE | 20 |
| 4.3.1 WIE LEEST VOOR? | 21 |
| 4.3.2 GROEPSGROOTTE | 22 |
| 4.3.3 IN DE KLAS..... | 22 |
| 4.3.4 DE VERHALEN..... | 22 |
| 4.4 INSTRUMENT | 23 |
| 4.4.1 KWANTITATIEF LUIK | 23 |
| 4.4.2 KWALITATIEF ONDERZOEK..... | 24 |
| 4.5 FIDELITY OF IMPLEMENTATION..... | 24 |
| 4.6 DATA-ANALYSE..... | 29 |
| 4.6.1 KWANTITATIEF LUIK | 29 |
| 4.6.2 KWALITATIEF LUIK..... | 29 |
| 5. RESULTATEN..... | 30 |
| 5.1 KWANTITATIEF ONDERZOEK | 30 |
| 5.1.1 LEESMOTIVATIE OP DE PRETEST..... | 30 |
| 5.1.2 DE EVOLUTIE VAN DE LEESMOTIVATIE | 32 |
| 5.1.3 EFFECT VAN DE INTERVENTIE OP KORTE TERMIJN – VERHAAL 1 | 33 |
| 5.1.4 EFFECT VAN DE INTERVENTIE OP KORTE TERMIJN – VERHAAL 2 | 34 |
| 5.1.5 EFFECT VAN DE INTERVENTIE OP LANGE TERMIJN..... | 35 |
| 5.2 KWALITATIEF ONDERZOEK | 37 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.1 DE DRIE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE: AUTONOMIE, VERBONDENHEID EN COMPETENTIE | 37 |
| 5.2.2 ANDERE MOTIEVEN | 40 |
| 6. DISCUSSIE..... | 41 |
| 6.1 BESPREKING ONDERZOEKSRISULTATEN..... | 41 |
| 6.1.1 KWANTITATIEF ONDERZOEK | 41 |
| 6.1.2 KWALITATIEF ONDERZOEK..... | 44 |
| 6.1.3 BEPERKINGEN EN AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK | 46 |
| 7. CONCLUSIE | 48 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 49 |
| BIJLAGE 1: RESULTATEN ANOVA'S..... | 54 |
| BIJLAGE 2: PROFESSIONALISERINGSBUNDEL..... | 55 |
| BIJLAGE 3: LESFICHE VERHAAL 1 – INTERACTIEF VOORLEZEN | 63 |
| BIJLAGE 4: LESFICHES VERHAAL 1 – NIET-INTERACTIEF VOORLEZEN | 71 |
| BIJLAGE 5: VERHAAL 1: HUISWERK MET EEN WALVIS IN | 76 |
| BIJLAGE 6: LESFICHE VERHAAL 2 – INTERACTIEF VOORLEZEN | 85 |
| BIJLAGE 7: LESFICHE VERHAAL 2 – NIET-INTERACTIEF VOORLEZEN | 93 |
| BIJLAGE 8: VERHAAL 2 – IK WIL VERTELLEN | 97 |
| BIJLAGE 9: MEETINSTRUMENT | 107 |
| BIJLAGE 10: LEERKRACHTENVRAGENLIJST | 110 |
| BIJLAGE 11: INFORMED CONSENT | 113 |

Lijst van figuren en tabellen

Figuren

| | |
|---|----|
| Figuur 1: <i>Schematisch overzicht van motivatieprofielen op basis van autonome en gecontroleerde motivatie</i> | 6 |
| Figuur 2: <i>Het design van de interventie</i> | 18 |
| Figuur 3: <i>Info over de participanten: de thuistaal van de leerlingen</i> | 19 |
| Figuur 4: <i>De evolutie van de motivatievariabelen</i> | 36 |

Tabellen

| | |
|---|----|
| Tabel 1: <i>Info over de participanten: de leeftijd & het aantal maanden in België</i> | 19 |
| Tabel 2: <i>Overzicht van de participanten van het kwalitatief onderzoek</i> | 20 |
| Tabel 3: <i>Resultaten van de confirmatorische factoranalyse op de SRQ-vragenlijst</i> | 23 |
| Tabel 4: <i>Interne consistentie SRQ-vragenlijst</i> | 24 |
| Tabel 5: <i>Interactief voorlezen: de mate waarin de leraren slaagden om ... (lerarenvragenlijst)</i> | 25 |
| Tabel 6: <i>Interactief voorlezen: effectiviteitskenmerken (lerarenvragenlijst)</i> | 25 |
| Tabel 7: <i>Interactief voorlezen: de mate waarin de leraren... (lerarenvragenlijst)</i> | 26 |
| Tabel 8: <i>Interactief voorlezen: de mate waarin de leerlingen... (lerarenvragenlijst)</i> | 26 |
| Tabel 9: <i>Niet-interactief voorlezen: de mate waarin de leraren erin slaagden om ... (lerarenvragenlijst)</i> | 26 |
| Tabel 10: <i>Niet-interactief voorlezen: de mate waarin de leerlingen ... (lerarenvragenlijst)</i> | 26 |
| Tabel 11: <i>Interactief voorlezen: de mate waarin de leraren erin slaagden om ... (lerarenobservaties)</i> | 27 |
| Tabel 12: <i>Interactief voorlezen: effectiviteitskenmerken (lerarenobservaties)</i> | 28 |
| Tabel 13: <i>Niet interactief voorlezen: de mate waarin de leraren erin slaagden om... (lerarenobservaties)</i> | 28 |
| Tabel 14: <i>De motivatievariabelen voor de interventie (pretest)</i> | 30 |
| Tabel 15: <i>Correlatietabel van de variabelen voor de interventie (pretest)</i> | 31 |
| Tabel 16: <i>De evolutie van de leesmotivatie: de gemiddeldes en standaarddeviaties van de motivatievariabelen per meetmoment</i> | 33 |

1. Probleemstelling

Lezen, leesvaardigheid en leesmotivatie zijn belangrijk. Onderzoek wijst uit dat jongeren die voor hun plezier lezen beter scoren op taalvakken, wiskunde, wetenschappen en geschiedenis dan hun niet-lezende medeleerlingen (Whitten et al., 2016). Daarnaast is leesvaardigheid een basisvaardigheid die nodig is voor een volwaardige participatie in onze samenleving (De Meyer et al., 2018). Lezen, en leesvaardigheid in het bijzonder, is echter een heikel punt in het Vlaamse onderwijs. In 2018 scoorde 19% van de 15-jarige leerlingen in Vlaanderen onder het PISA-referentiepunt. Dit betekent dat één op vijf van hen niet over de leesvaardigheid beschikt om dagelijkse problemen aan te pakken. Daarnaast is het alarmerend dat de Vlaamse leesvaardigheid er significant op achteruitgaat in vergelijking met de PISA-resultaten van 2009 (De Meyer et al., 2018; De Meyer & Warlop, 2009). Ook de Vlaamse tienjarigen doen het niet goed op vlak van leesvaardigheid, zo blijkt uit het grootschalige PIRLS-onderzoek uit 2016. Ook hier blijft 20% van de deelnemende leerlingen op het lage prestatieniveau hangen. Slechts 4% van de leerlingen behaalt het gevorderde prestatieniveau (Tielemans et al., 2017). Tot slot tonen ook de meest recente peilingsproeven PAV in de derde graad van het beroepsonderwijs dat slechts 34% van de leerlingen de eindtermen rond functionele taalvaardigheid behaalt. Bij leerlingen met een andere thuistaal is dit slechts 18% (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, 2021).

Mede vanuit deze resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek, zijn ook binnen het onderwijsbeleid verschillende alarmbellen afgegaan. In het rapport van de Commissie Beter Onderwijs staat bijvoorbeeld dat de totale instructietijd die besteed wordt aan lezen de afgelopen jaren gezakt is en dat die opnieuw verhoogd dient te worden (Brinckman & Versluys, 2021). In 2021 startte, onder meer op basis van de ontluisterende internationaal vergelijkende onderzoeksresultaten, ook het grote Vlaamse Leesoffensief: een structurele en langdurige Vlaamse samenwerking op vlak van leesbevordering. Lezen heeft, volgens het bijhorende rapport, immers een belangrijke impact op individueel en sociaal welzijn, op persoonsvorming, het denkvermogen en de sociale participatie van leerlingen (Heyvaert, 2021):

“Verhalen wijden lezers in hoe andere culturen denken en leven. Lezen stimuleert taalgevoeligheid en creativiteit. Lezers hebben betere communicatieve vaardigheden en participeren meer aan de samenleving, ze zijn sterker in kritisch denken, focus en concentratie (Heyvaert, 2021, p.5).”

De daling in leesvaardigheid in PISA 2018 blijkt bij de middelbare scholieren vooral te wijten aan een daling van de leesprestaties van de laagpresteerders, in tegenstelling tot de lagere schoolleerlingen in PIRLS 2016 waar het verschil tussen zwak en sterk presterende leerlingen eerder klein is (Tielemans et al., 2017). We zien deze daling van de PISA-cijfers bij laagpresteerders ook terugkomen bij wiskunde en wetenschappen, maar ze is het grootste bij lezen (De Meyer et al., 2018). Dit wijst op de noodzaak van leesinterventies die laagpresterende leerlingen ondersteunen in het secundair onderwijs.

De focus wordt binnen het leesbeleid en leesonderzoek voornamelijk op de bovengenoemde cognitieve uitkomstvariabelen gelegd. De laatste decennia wordt echter de noodzaak van een focus op de affectieve kant van het lezen meer en meer benadrukt (Vansteelandt et al., 2019). Uit een overtuigend aantal onderzoeken blijkt dat leesmotivatie positief correleert met leesvaardigheid (Becker et al., 2010; Hebbecker et al., 2019; Rogiers et al., 2020; Toste et al., 2020). Niettegenstaande het aangetoonde belang van leesmotivatie, daalt naast de leesvaardigheid ook de leesmotivatie van onze leerlingen en dit reeds vanaf het einde van het lager onderwijs (Rogiers et al., 2020). In de lagere school ligt het leesplezier dus een stuk hoger dan in het secundair onderwijs, maar ook daar daalt het de afgelopen jaren. Uit de laatste PIRLS-resultaten van 2016 blijkt dat slechts een derde van de leerlingen van het vierde leerjaar voor hun plezier leest. Tien jaar eerder was dat nog ongeveer de helft (Tielemans et al., 2017). In het secundair onderwijs is het niveau van leesplezier minstens even problematisch als het niveau van de leesvaardigheid. De PISA-resultaten tonen immers aan dat Vlaanderen zowel in 2000, 2009 als 2018 het laagst scoorde op leesplezier. Dit betekent dat de Vlaamse 15-jarigen al meer dan twintig jaar het minst graag lezen van alle landen die aan het PISA-onderzoek deelnamen (De Meyer et al., 2018; De Meyer & Warlop, 2009). Toch wordt er weinig tot geen onderzoek gevoerd naar leesmotivatie na het lager onderwijs omdat de expliciete focus op leren lezen dan stopt (Retelsdorf et al., 2011; Rogiers et al., 2020). Onderzoek naar het verhogen van leesmotivatie in het secundair onderwijs is dus relevant en nodig.

De alarmbellen over het niveau van leesvaardigheid en leesmotivatie klinken nog luider bij anderstalige nieuwkomers. Hun leesprestaties liggen lager dan die van andere leerlingen (De Meyer et al., 2018; Miyamoto et al., 2018). Het verschil in leesprestaties tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond is van 63 punten in 2009 gestegen tot 73 punten in 2018. Dit is een zorgwekkende evolutie (De Meyer et al., 2018; De Meyer & Warlop, 2009). Daarnaast schrijven Rogiers et al. (2020) ook dat anderstalige leerlingen minder leesplezier ervaren dan de Nederlandstalige leerlingen in ons onderwijs. Bovendien wijst onderzoek uit dat de correlatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesprestaties sterker

is bij zwakkere dan bij goede lezers (Logan et al., 2011). OKAN¹-leerlingen, die veelal minder vaardige lezers zijn (De Meyer et al., 2018), hebben dus nog meer te winnen bij een hoge intrinsieke leesmotivatie dan goede lezers elders in het onderwijs (Logan et al., 2011). Hieruit kunnen we afleiden dat onderzoek naar het verhogen van leesmotivatie in het OKAN-onderwijs nog essentiëler is dan in andere secundair onderwijsrichtingen.

Concluderend kan gesteld worden dat lezen belangrijk is. Leesinterventies zijn vooral essentieel bij zwakke lezers omdat zij er de voorbije jaren het meeste op achteruitgaan, zo blijkt uit de laatste PISA-resultaten (De Meyer et al., 2018). OKAN-leerlingen maken een groot deel uit van deze groep zwakkere lezers (De Meyer et al., 2018). Inzetten op de leesmotivatie is daarbij essentieel omdat die leesmotivatie positief correleert met leesvaardigheid (Becker et al., 2010; Hebbecke et al., 2019; Rogiers et al., 2020; Toste et al., 2020) en dit vooral bij zwakkere lezers (Logan et al., 2011). Deze studie gaat na of de leesmotivatie van OKAN-leerlingen bevorderd kan worden. Om dit te realiseren zet dit onderzoek in op interactief voorlezen gekozen omdat voorlezen een effectieve tool is om leesmotivatie te verhogen (De Naeghel et al., 2014) en uit eerder onderzoek blijkt dat inzetten op het lezen van verhalen op een interactieve manier belangrijk is voor de taal- en algemene ontwikkeling van anderstalige nieuwkomers (Chlapana & Tafa, 2014).

¹ OKAN staat voor OnthaalKlas Anderstalige Nieuwkomers.

2. Literatuurstudie

2.1 Leesmotivatie

Aanvankelijk focuste leesonderzoek enkel op de cognitieve aspecten van lezen. Leesvaardigheid werd in onderzoek als belangrijker aanzien dan leesmotivatie (Wigfield et al., 2004). Het belang van leesmotivatie is echter evenmin te onderschatten. Die zorgt er immers voor dat leerlingen ook na de schooluren boeken lezen en met een groter leesengagement aan het lezen gaan, wat positief bijdraagt aan hun leesvaardigheid (De Naeghel et al., 2012). Dit is de laatste jaren een probleem bij onze Vlaamse leerlingen. “Het lijkt ons belangrijk om die dalende leescultuur een halt toe te roepen en om te buigen naar een cultuur die positief staat tegenover lezen (Tielemans et al., 2017, p.81).” In het PIRLS-rapport schrijven Tielemans en collega's (2017) dat het lezen terug 'leuk' en 'boeiend' maken – en dus het vergroten van het leesplezier – de grootste uitdaging is binnen het leesonderwijs.

In de literatuur zijn verschillende definities en theoretische kaders van leesmotivatie terug te vinden. Leesmotivatie kan gezien worden als het hebben van positieve waarden en overtuigingen over lezen. Leesmotivatie kan ook gelijk staan aan een groter competentiegevoel ten aanzien van lezen of een hoog zelfvertrouwen in de eigen leesvaardigheid. Daarnaast kan het ook gedefinieerd worden als de interesse in de activiteit lezen (Wigfield et al., 2016). Dit masterproefonderzoek sluit zich aan bij de visie van Ryan en Deci (2000): motivatie is een meervoudig construct dat energie, richting en doorzettingsvermogen geeft om een bepaalde activiteit, zoals lezen, uit te oefenen.

Daarnaast worden er ook verschillende terminologieën door elkaar gebruikt: leesplezier, intrinsieke leesmotivatie, autonome leesmotivatie... In minder recent internationaal onderzoek werd voornamelijk gewerkt met de traditionele tweedeling intrinsieke en extrinsieke motivatie. De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) maakt een ander onderscheid tussen enerzijds autonome en anderzijds gecontroleerde motivatie en deelt die in in verschillende subtypes. Dit masterproefonderzoek gebruikt deze verschillende subtypes van motivatie (Ryan & Deci, 2000a). Ze worden hieronder uitgebreid besproken. Leesplezier kan binnen deze theorie gelijkgesteld worden aan intrinsieke leesmotivatie, een subtype van autonome leesmotivatie.

2.1.1 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie (ZDT) is gebaseerd op een multidimensionale visie op motivatie die niet enkel kijkt naar de kwantiteit of de intensiteit van de motivatie, maar ook naar de kwaliteit zoals gevisualiseerd in figuur 1 (Vansteenkiste et al., 2009). Deze theorie ziet motivatie niet als een enkelvoudig construct. Verschillende factoren leiden tot verschillende soorten motivatie.

Autonome motivatie bestaat uit intrinsieke en geïdentificeerde regulatie. Intrinsieke motivatie is de meest ideale vorm en wordt gedefinieerd als het inherent op zoek zijn naar uitdagingen, ontdekken en leren of een spontane interesse (Ryan & Deci, 2000a). Binnen de context van het lezen betekent dit lezen voor je plezier (De Smedt et al., 2020). Geïdentificeerde regulatie is ook een vorm van autonome motivatie, maar hoort nog steeds thuis onder de extrinsieke motivatie. Het houdt in dat iemand gedrag stelt omdat die het persoonlijk belangrijk of waardevol vindt (Ryan & Deci, 2000b). Binnen de context van lezen omvat het lezen omdat je dat persoonlijk waardevol vindt (De Smedt et al., 2020). Een voorbeeld hiervan binnen dit masterproefonderzoek is dat de jongeren lezen omdat ze het belangrijk achten voor hun kennis van de Nederlandse taal. Autonome motivatie zorgt voor een betere ontwikkeling, betere prestaties en een hoger welbevinden (Ryan & Deci, 2000a).

Gecontroleerde motivatie bestaat uit externe en geïntrojecteerde regulatie. Externe regulatie, betekent dat je bepaald gedrag stelt om aan externe verwachtingen te voldoen of voor een externe beloning (Ryan & Deci, 2000b). Binnen de context van lezen wordt het gedefinieerd als lezen omwille van een externe druk of beloning (De Smedt et al., 2020). Geïntrojecteerde regulatie is het stellen van gedrag omwille van het vermijden van schuld/angst of omwille van eer en trots (Ryan & Deci, 2000b). In de context van lezen wordt het gedefinieerd als het lezen omwille van een interne druk (De Smedt et al., 2020).

Ten slotte betekent amotivatie dat de leerling een bepaald gedrag niet stelt of het stelt zonder er waarde aan te hechten, zonder zich competent te voelen en/of zonder er verwachtingen bij te hebben (Ryan & Deci, 2000b).

Belangrijk binnen de zelfdeterminatietheorie is dat ze zich afzet tegen het idee dat een grote hoeveelheid motivatie automatisch leidt tot betere uitkomsten. Wanneer die motivatie van een slechte kwaliteit is, gecontroleerd in plaats van autonoom, leidt dit mogelijk tot negatieve uitkomsten zoals *drop-out* of angst (Sierens & Vansteenkiste, 2009; Vansteenkiste et al., 2009).

Figuur 1

Schematisch overzicht van motivatieprofielen op basis van autonome en gecontroleerde motivatie

| | | Autonome motivatie | |
|--------------------------|------|--|---|
| | | Hoog | Laag |
| Gecontroleerde motivatie | Hoog | Kwantitatief sterk gemotiveerde leerlingen | Kwalitatief slecht gemotiveerde leerlingen |
| | Laag | Kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen | Kwantitatief weinig gemotiveerde leerlingen |

Noot. Overgenomen uit *Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*, door M. Vansteekiste & E. Sierens, 2009, p. 23

Een concreet voorbeeld van het onderscheid tussen de kwantiteit en de kwaliteit van motivatie houdt in dat een OKAN-leerling die drie Nederlandse boeken gelezen heeft omdat die daar telkens een bonuspunt voor krijgt (externe regulatie), het niet per se beter zal doen dan een OKAN-leerling die één boek gelezen heeft voor hun plezier (intrinsieke motivatie) of omdat die leerling ervan overtuigd is dat dit zal helpen bij hun integratie (geïdentificeerde regulatie). Onderzoek toont aan dat het van belang is om het onderscheid te maken tussen autonome en gecontroleerde leesmotivatie aangezien het andere verbanden aantoon met leesgedrag en leesbegrip. Uit het onderzoek van De Naeghel en collega's (2012) - in het lager onderwijs - blijkt dat leerlingen met een overwegend autonome motivatie een hogere leesfrequentie, meer engagement en een hoger leesbegrip vertoonden, in vergelijking met overwegend gecontroleerd gemotiveerde leerlingen.

2.1.2 Onderzoek naar leesmotivatie

Leesmotivatie is een veelvuldig onderzocht thema. Uit onderzoek van Wigfield en collega's (2016) blijkt dat meisjes gemiddeld een hogere leesmotivatie hebben dan jongens. Uit de PISA- en PIRLS-resultaten kunnen we afleiden dat de leesmotivatie in het secundair lager ligt dan in het lager onderwijs (De Meyer et al., 2018; Tielemans et al., 2017). Al in 1995 wezen McKenna en collega's uit dat attitudes ten opzichte van lezen jaar na jaar negatiever werden vanaf het einde van het lager onderwijs, zowel in de vrije tijd als op school (McKenna et al., 1995), ook recenter onderzoek bevestigt dit (Locher et al., 2019).

Uit Vlaams onderzoek van Rogiers en collega's (2020) blijkt dat anderstalige leerlingen minder leesplezier ervaren dan de Nederlandstalige leerlingen in ons onderwijs. Internationaal

onderzoek spreekt dit tegen en stelt bij anderstalige nieuwkomers een gelijke of grotere intrinsieke motivatie vast (Miyamoto et al., 2018; Wigfield et al., 2016).

2.1.2.1 De wederkerige relatie tussen leesmotivatie en leesprestaties

Uit het onderzoek van Becker en collega's (2010) blijkt dat intrinsieke motivatie leidt tot betere leesvaardigheid. Op basis van hun longitudinale studie, bij leerlingen tussen het vierde en zesde leerjaar, blijkt dat leerlingen met een hoge intrinsieke motivatie op termijn betere leesprestaties behalen. Leerlingen met een hoge extrinsieke motivatie halen op termijn minder goede resultaten (Becker et al., 2010). Uit de meta-analyse van Toste en collega's (2020) blijkt dan weer dat een hoge leesvaardigheid op zijn beurt leidt tot een hogere leesmotivatie. Lezen en leesvaardigheid op vroege leeftijd blijken een groot effect te hebben op de leesmotivatie op latere leeftijd. Zij pleiten dus voor leesonderwijs en leesbevordering op vroege leeftijd (Toste et al., 2020).

Uit de twee bovenstaande onderzoeken (Becker et al., 2010; Toste et al., 2020) kunnen we besluiten dat leesmotivatie geen onveranderbare factor is. Integendeel, er bestaat een wederzijds verband tussen leesvaardigheid en leesmotivatie: leesvaardigheid draagt bij tot een hogere leesmotivatie en leesmotivatie heeft op zijn beurt een positief effect op de leesvaardigheid. Dit wederzijds positief effect wordt bevestigd elders in de literatuur (Hebbecker et al., 2019; Vaknin-Nusbaum et al., 2018; Wigfield et al., 2016). Er is een wederzijds verband tussen de cognitieve en affectieve aspecten van lezen (Vansteelandt et al., 2019). Miyamoto en collega's (2018) deden soortgelijk onderzoek, specifiek bij anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs, en kwamen tot dezelfde conclusie.

Omwille van de wederzijdse relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie pleiten onderzoekers ervoor om zo snel mogelijk aan de slag te gaan met geïntegreerde werkvormen en interventies die zowel aan de leesmotivatie als aan de leesvaardigheid werken, aangezien ze elkaar versterken later in de onderwijs carrière van de leerlingen (Rogiers et al., 2020; Toste et al., 2020). Sterker nog, Iris Vansteelandt (2019) schrijft in haar doctoraat dat aanpakken rond leesvaardigheid, die geen rekening houden met de motivatie, noodzakelijke aspecten van het leerproces van de leerlingen missen. Met dit masterproefonderzoek wordt beoogd om via interactief voorlezen de leesmotivatie van OKAN-leerlingen positief te beïnvloeden. Aangezien eerder onderzoek al heeft uitgewezen dat interactief voorlezen eveneens een positief effect heeft op de leesvaardigheid (Chlapana & Tafa, 2014; Mol et al., 2009; Simsek & Erdogan, 2015), beantwoordt deze werkvorm mogelijks aan bovenstaand

vermelde nood aan vroege interventies met een focus op leesvaardigheid en -motivatie, die door onderzoek naar voren geschoven wordt.

2.2 Interactief voorlezen

Interactief voorlezen is een geplande vorm van het voorlezen van boeken waarbij de lezers actief een verhaal verwerken door - onder begeleiding van de voorlezer - voorspellingen te maken over het verhaal, connecties te maken, vragen te stellen en te beantwoorden, zich te identificeren met het verhaal, het samen te vatten en nieuwe woordenschat te leren (Ceyhan & Yıldız, 2021). Al in 1988 deden Whitehurst en collega's (1988) onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken op een interactieve manier. Ze benoemden dit proces met de term *dialogic reading*. In deze werkvorm staat de dialoog tussen het kind en de voorlezer centraal. In hun onderzoek lazen ze voor aan een controle- en een experimentele groep van jonge kinderen tussen de 21 en 35 maanden oud. De taalvaardigheid van de kinderen uit de experimentgroep ging er zowel in de post-test als tijdens de follow-up test meer op vooruit (Whitehurst et al., 1988). In de experimentgroep werd er ingezet op technieken die het lezen interactief maken (Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003): het stellen van open vragen, het opvolgen van antwoorden met vragen, het herhalen en uitbreiden van wat het kind zegt, de kinderen helpen aansluitend op hun noden, het geven van positieve bekrachtiging, het inspelen op de interesses van de kinderen en ten slotte het inzetten op leesplezier. Deze studie werd door de onderzoekers gerepliceerd met ouders (Whitehurst et al., 1988), leerkrachten (Lonigan & Whitehurst, 1998), met kinderen uit de middenklasse of in de kinderopvang met kinderen met een lage sociaaleconomische status (SES) (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Steeds wezen de resultaten op het positieve effect van interactief voorlezen op de taalvaardigheid, de gesproken taal of de woordenschatontwikkeling.

Naast Whitehurst en zijn collega's, waren er tal van andere onderzoekers die de effecten van interactief voorlezen in kaart probeerden te brengen. Veel onderzoekers hielden daarbij vast aan het concept van Whitehurst, namelijk het voorlezen aanvullen met het stellen van open vragen, het geven van positieve bekrachtiging, het motiveren en bieden van leerkanalen via prompts en het linken van het verhaal aan de leefwereld van de kinderen (Mol et al., 2009; Simsek & Erdogan, 2015).

Niettegenstaande de overeenkomsten zijn er toch nuanceverschillen op te merken tussen de verschillende onderzochte vormen van interactief voorlezen. Bij *dialogic reading*, zoals gedefinieerd door Whitehurst, ligt de nadruk op het voorlezen met veel aandacht voor

interactie. De interactie wordt gedefinieerd aan de hand van twee initiaalwoorden: PEER en CROWD. PEER staat voor een aantal te ondernemen stappen door de voorlezer (Simsek & Erdogan, 2015; Zevenbergen & Whitehurst, 2003):

- **Prompting:** het aanzetten van het kind om te praten over het boek.
- **Evalueren** van de reacties en antwoorden van het kind.
- **Expand:** het uitbreiden van het antwoord door het te herhalen, informatie toe te voegen, te herformuleren ...
- **Repeat:** herhalen van de prompt en opnieuw het kind aan het woord laten.

CROWD staat voor vijf soorten *prompts* die gesteld worden door de voorlezer tijdens het lezen van het verhaal:

- **Completion:** aanvullende prompts zoals *fill-in-the blank questions*.
- **Recall prompts** ter herinnering van het verhaal, zoals “Weet je nog wie/wat/waarom...?”
- **Open ended prompts** die het kind aanmoedigen om in eigen woorden over het boek te praten.
- **W-prompts** zoals wie, wat, waarom, waar, hoe...
- **Distancing:** transfer prompts die het kind aanzetten om linken te leggen met de eigen leefwereld.

Interactive book reading wordt dan weer gebruikt als overkoepelende term in de meta-analyse van Mol en collega's (2009). Wasik en Bond (2001) gebruiken ook de term *interactive book reading* en leggen vooral de nadruk op het stimuleren van de woordenschat, onder andere door concrete objecten te gebruiken om woorden uit het boek te verklaren. Dit gaat samen met het stellen van open vragen en het actief betrekken van leerlingen in gesprek. Flack en collega's (2016) gebruiken de term *shared storybook reading* in hun meta-analyse. Daarbij gebruiken ze wel dezelfde kenmerken als Whitehurst. Bij *shared storybook reading* wordt de nadruk ook op het herkennen van *print knowledge* en *book conventions*² gelegd (What Works Clearinghouse, 2007).

Bovenstaande bespreking van de verschillende vormen van interactief voorlezen is een niet-exhaustieve lijst. Dit masterproefonderzoek gebruikt de term interactief voorlezen als overkoepelende term waarbij de nadruk vooral ligt op interactie, positieve bekrachtiging en leesplezier tijdens het voorlezen zoals bij Whitehurst (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Ook de nadruk op het stimuleren van de woordenschat, zoals beschreven bij Wasik en Bond

² *Print knowledge* is de vaardigheid van een kind om woorden te herkennen. *Book conventions* slaan op de kennis over eigenschappen van boeken en wat je ermee kunt doen.

(2001), wordt in dit masterproefonderzoek centraal gesteld aangezien dit een absolute meerwaarde biedt bij anderstalige nieuwkomers. Daarnaast staat actief gesprek ook centraal (Wasik & Bond, 2001). Een focus op print knowledge en boekconventies zoals dat bij shared book reading het geval is (What Works Clearinghouse, 2007), werd bewust niet meegenomen, gegeven de leeftijd van de doelgroep in dit masterproefonderzoek.

2.2.1 Het belang van voorlezen

Zowel in het rapport van de commissie Beter Onderwijs als in de adviesnota van het Leesoffensief wordt voorlezen aangehaald als een antwoord op de alarmerende dalende trend van de leesvaardigheid en de leesmotivatie van Vlaamse leerlingen (Brinckman & Versluys, 2021; Heyvaert, 2021). Men pleit voor meer voorleesmomenten waarbij elke leerling, van kleuter tot scholier, in contact komt met verhalen (Brinckman & Versluys, 2021). Dit sterk pleidooi voor voorlezen komt voort uit studies die het positief effect van voorlezen op de leesmotivatie van leerlingen reeds aantoonde (Batini et al., 2018; Ceyhan & Yildiz, 2021). De Naeghel en collega's (2014) schuiven voorlezen naar voren als een belangrijke strategie om de autonome leesmotivatie van leerlingen uit de lagere school te bevorderen. Ook uit ander onderzoek blijkt dat leerlingen uit het vierde en vijfde leerjaar, die elke dag een halfuur voorgelezen worden in hun vrije tijd, meer zelfstandig zullen lezen dan leerlingen die elke dag tijd krijgen om zelfstandig te lezen (Hemerick, 1999). Onderzoek in dit verband werd echter bijna uitsluitend uitgevoerd in het kleuter- en lager onderwijs, terwijl onderzoek naar voorlezen in het secundair onderwijs ei zo na niet te vinden is. Echter, reeds in 1992 schreef Senacore dat voorlezen een onderschatte werkvorm was bij oudere leerlingen en dat ook na het lager onderwijs voorlezen een positief effect heeft op de leesmotivatie van de leerlingen. De hoge druk van het curriculum zou leerkrachten jammer genoeg de tijd ontnemen om nog voor te lezen aan de leerlingen:

“In response to these pressures, we must ask ourselves a basic question: Who is driving the curriculum? Although we do not want to be in violation of state and local requirements, we should pursue an instructional balance that considers both a sensitivity to such requirements and a perspective that reading aloud is beneficial to our students. Such a balance nurtures our students' overall growth; it also sends a message to everyone that reading aloud is not a frill but rather an important activity that supports our student's literacy development (Senacore, 1992).”

Dit masterproefonderzoek sluit zich aan bij deze visie en wil bijdragen tot meer inzichten in het voorlezen aan oudere leerlingen.

2.2.2 Onderzoek naar interactief voorlezen

Zoals hierboven geschreven staat is interactief voorlezen een unieke vorm voor voorlezen. Al heel wat onderzoek werd uitgevoerd naar de effecten ervan, zowel in de gezinscontext als op school (Mol et al., 2009; Simsek & Erdogan, 2015). De resultaten wijzen uit dat interactief voorlezen positieve effecten heeft op *print knowledge* en de gesproken taalvaardigheid (Mol et al., 2009). Daarnaast heeft het ook een positief effect op de woordenschatontwikkeling (Flack et al., 2016; Wasik & Bond, 2001) en de expressieve en receptieve taalvaardigheid van jonge kinderen (Simsek & Erdogan, 2015; Wasik & Bond, 2001). Deze positieve effecten zijn te verklaren door het actieve karakter dat centraal staat in deze werkvorm (Mandel et al., 2017), de rijke context die interactief voorlezen met zich meebrengt en de diepgaande gesprekken van hoog niveau die gevoerd worden (Flack et al., 2016). Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat kinderen die betrokken worden in een diepgaand leergesprek meer woordenschat oppikken dan kinderen die deelnemen aan een onderwijsleergesprek dat enkel korte antwoorden en ja/nee-antwoorden uitlokt (Wasik & Bond, 2001).

In de onderzoeksliteratuur naar interactief voorlezen steken twee hiaten de kop op. Ten eerste gaat het overgrote deel van het onderzoek naar interactief voorlezen over het effect op cognitieve variabelen, zoals de taalvaardigheid (Mol et al., 2009; Whitehurst et al., 1988) of de woordenschatontwikkeling van kinderen (Flack et al., 2016; Wasik & Bond, 2001). Onderzoek naar de effecten op de leesmotivatie is moeilijker te vinden. Een tweede hiaat in de literatuur is het onderzoek naar interactief voorlezen bij oudere leerlingen. Het overgrote deel van het onderzoek beperkt zich tot het kleuteronderwijs en de eerste jaren van het lager onderwijs (Chlapana & Tafa, 2014; Lonigan & Whitehurst, 1998; Merga, 2017; Mol et al., 2009; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1988). Uit onderzoek van Merga (2017) blijkt echter dat ook oudere leerlingen - acht tot elf jaar - genieten van voorgelezen te worden en hieruit leren. De leerlingen ontwikkelden meer positieve attitudes ten opzichte van het zelf lezen door te luisteren naar de voorgelezen teksten. Dit masteronderzoek focust op een nog oudere doelgroep, namelijk OKAN-leerlingen in het secundair onderwijs.

2.3 Het effect van interactief voorlezen op leesmotivatie

In 2021 werden twee onderzoeken uitgevoerd naar het effect van interactief voorlezen op de leesmotivatie van leerlingen uit het lager onderwijs. Het eerste onderzoek (Yurtbakan et al., 2021) onderzocht leerlingen uit het derde leerjaar. Op zowel kwalitatieve als kwantitatieve wijze kon dit onderzoek vaststellen dat interactief voorlezen de leesmotivatie van de leerlingen

verhoogde. Volgens de onderzoekers is dit te verklaren door de positieve en activerende leesomgeving die tijdens de werkvorm gecreëerd wordt (Yurtbakan et al., 2021). Uit de interviews met de leerlingen bleek dat zij de interactie op prijs stelden en het goed vonden dat hun woordenschatkennis groeide (Yurtbakan et al., 2021). Het tweede onderzoek ((Ceyhan & Yildiz, 2021) onderzocht het effect van interactief voorlezen op het leesbegrip, de leesvaardigheid en de leesmotivatie van leerlingen uit het tweede leerjaar door te werken met een experiment- en een controlegroep. Ze konden significante positieve uitkomsten vaststellen voor de drie uitkomstvariabelen, waaronder de leesmotivatie van de achtjarigen. Volgens dit onderzoek is deze stijging in motivatie opnieuw te verklaren door het (inter)actieve en karakter van de werkvorm. Daarnaast staat vast dat voorlezen *an sich* de leesmotivatie van de leerlingen al verhoogt (Ceyhan & Yildiz, 2021).

2.3.1 De psychologische basisbehoeften & interactief voorlezen

De lesgeefstijl van de leerkracht en de klascontext kunnen een grote rol spelen in de (lees)motivatie van de leerlingen, wat op zijn beurt het welbevinden en de prestaties van de leerlingen beïnvloedt (Reeve et al., 1999; Vansteenkiste et al., 2007). De zelfdeterminatietheorie stelt dat een leerkracht de autonome motivatie van leerlingen kan bevorderen door in te spelen op de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen: autonomie, verbondenheid en competentie (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Om de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen wordt er in dit masterproefonderzoek ingezet op interactief voorlezen omdat deze werkvorm aan deze drie basisbehoeften tegemoet komt.

Students are more interested in reading when they think that they will be successful, cooperate with their classmates, become competent readers and have the opportunity to make choices to improve their reading. Thus, interactive reading aloud, an effective process in which students interact with their teacher and classmates, share their own ideas and pay attention to the ideas of others, motivates the students (Ceyhan & Yildiz, 2021, p. 429).

Een autonomie-ondersteunende leerkracht is meer flexibel en gaat uit van de intrinsieke waarden en interesses van de leerling en begeleidt hen zonder overmatig te sturen (Reeve et al., 1999; Sierens & Vansteenkiste, 2009). De leerlingen worden in staat gesteld om zelf aan de basis van hun gedrag te liggen en hun eigen leren te reguleren (Ryan & Deci, 2000a; Sierens & Vansteenkiste, 2009). Dit leidt niet enkel tot een hogere motivatie, maar ook tot betere prestaties en meer creativiteit (Reeve et al., 1999). Een leerkracht kan hieraan beantwoorden door keuzes aan te bieden, inspraak van de leerlingen toe te laten, in gesprek

te gaan en de leerlingen aan te moedigen. Dit staat tegenover een controlerende leerkracht die de leerlingen verplicht op een bepaalde manier te handelen of te denken (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Bij interactief voorlezen staan de leefwereld en actieve verbondenheid van de leerlingen centraal (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Daarnaast is het de bedoeling dat de luisterende leerling zelf de verteller van het verhaal wordt (Lonigan & Whitehurst, 1998). De leerkracht stelt open vragen, motiveert de leerlingen om een gesprek aan te gaan en stelt de interesses van de leerlingen centraal. Daarnaast moedigt de leerkracht de leerlingen aan om vrij te denken (Wasik & Bond, 2001). Daardoor neemt een leerkracht bij deze werkvorm een autonomie-ondersteunende rol aan in plaats van een controlerende rol (De Naeghel et al., 2014; Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste et al., 2007).

De tweede basisbehoefte, betrokkenheid of verbondenheid, slaat op het sociale aspect van motivatie en de klascontext (Reeve et al., 1999). Verbondenheid wordt gedefinieerd als de mate waarin leerlingen zich geaccepteerd, gerespecteerd, betrokken en ondersteund voelen op school (Korpershoek et al., 2020) en de mate waarin de leerlingen zich geconnecteerd voelen met anderen (Ryan & Deci, 2000a). Een betrokken leerkracht neemt een warme, bezorgde en oprecht geïnteresseerde houding aan ten opzichte van de psychosociale leefwereld van de leerlingen, probeert het perspectief van de leerlingen mee te nemen en beschouwt iedere leerling als waardevol (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Uit de meta-analyse van Korpershoek en collega's (2020) blijkt dat een gevoel van verbondenheid op school in het secundair onderwijs gecorreleerd is met zowel de motivatie als de prestaties van de leerlingen (Korpershoek et al., 2020). Verbondenheid staat centraal binnen interactief voorlezen door de grote aandacht voor interactie en gesprek met de leerkracht en tussen de leerlingen onderling waarin *transfer* naar de eigen (psychosociale) leefwereld gestimuleerd wordt (Simsek & Erdogan, 2015). Towson en collega's (2017) geven aan dat interactief voorlezen de affectieve ontwikkeling van leerlingen ondersteunt en leerlingen helpt om de eigen gevoelens en die van anderen te herkennen. Daarnaast ligt er ook een grote nadruk op het aanwakkeren van plezier en het geven van positieve bekrachtiging (Ryan & Deci, 2000a; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Elke leerling wordt gezien als waardevolle verteller van het verhaal (Wasik & Bond, 2001).

De derde en laatste basisbehoefte is competentie. Mensen zijn nu eenmaal meer geneigd om gemotiveerd te zijn over activiteiten wanneer die als relevant beschouwd worden in de maatschappij en waarvoor ze gewaardeerd worden (Ryan & Deci, 2000b) of wanneer ze de effectiviteit van hun gedrag ervaren. Competentie refereert naar het gevoel in staat te zijn om de gewenste leeruitkomsten te behalen (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Om tegemoet te komen aan deze basisbehoefte dient de leerkracht structuur te bieden. Dit houdt in dat die

voor de leeractiviteit duidelijke doelstellingen aanbrengt, tijdens de leeractiviteit begeleiding aanbiedt en zowel tijdens als na de leeractiviteit feedback geeft. Het geven van positieve bekrachtiging en vertrouwen, het maken van duidelijke afspraken en het aanbieden van geïndividualiseerde hulp staan daarbij centraal (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Het is een gestructureerde leeractiviteit met duidelijke stappen en veel begeleiding (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Positieve bekrachtiging staat centraal. Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat door OKAN-leerlingen voor te lezen, ze literaire teksten kunnen lezen in plaats van kinderboeken (Pessemier et al., 2019). Het interactief voorlezen stelt hen in staat om teksten van een hogere moeilijkheidsgraad te begrijpen waardoor de leerlingen zich tijdens deze werkvorm in de zone van naaste ontwikkeling bevinden (Ceyhan & Yildiz, 2021). Dit leidt tot een gevoel van competentie (Ryan & Deci, 2000).

2.4 (Interactief) voorlezen van literatuur in het OKAN-onderwijs

Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers wordt ingericht voor jongeren van niet-Belgische of niet-Nederlandse nationaliteit die nieuw binnenkomen in ons land en het Nederlands onvoldoende beheersen. Via het onthaalonderwijs kunnen deze leerlingen zo snel mogelijk Nederlands leren (Departement Onderwijs en Vorming, z.d.). Dit bestaat uit een jaar Nederlandse taallessen. Om toegelaten te worden tot de OKAN-klas moeten leerlingen een de volgende voorwaarden voldoen:

1. een nieuwkomer zijn (maximaal 1 jaar ononderbroken in België verblijven)
2. op 31 december van het schooljaar minstens 12 jaar zijn en nog geen 18 jaar zijn
3. niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben
4. onvoldoende Nederlands spreken of begrijpen om de lessen goed te kunnen volgen
5. maximaal 9 maanden ingeschreven zijn in een onderwijsinstelling met het Nederlands als onderwijstaal (Departement Onderwijs en Vorming, z.d.)

De Vlaamse overheid stelde ontwikkelingsdoelen op voor het OKAN-onderwijs. Geen enkele daarvan slaat op het aanwakkeren van leesplezier of het bouwen aan leesmotivatie. Onderzoek van Toste en collega's (2020) wijst echter uit dat er zo snel mogelijk aandacht besteed moet worden aan zowel leesplezier als leesvaardigheid. Echter, in de ontwikkelingsdoelen van het OKAN-onderwijs is er geen evenwicht tussen beide componenten en wordt er enkel gewerkt aan functionele leesvaardigheid (Departement Onderwijs en Vorming, z.d.). Daarnaast geven leerkrachten aan dat er weinig tot geen leesmateriaal bestaat

om te werken aan leesplezier aan de hand van fictionele teksten. Dit werd in eerder onderzoek 'literaire discriminatie' genoemd (Pessemier et al., 2019). Het is echter belangrijk om wel in te zetten op leesplezier, literatuur en voorlezen in het OKAN-onderwijs omwille van twee redenen.

Ten eerste is het aanwakkeren van leesplezier een belangrijke schakel in het bouwen aan de algemene ontwikkeling van leerlingen. Zo wordt de sociaaleconomische status in internationaal vergelijkend onderzoek onder andere in kaart gebracht door het aantal boeken waarover leerlingen thuis beschikken (De Meyer et al., 2018). Die SES is heeft een grote voorspellende waarde voor de leerprestaties van de leerlingen (Franck & Nicaise, 2018). Locher en collega's (2019) schrijven dat scholen een belangrijke rol spelen in het bieden van kansen aan jongvolwassenen door hen in contact te brengen met boeken, vooral wanneer deze jongeren hier thuis niet de mogelijkheid toe hebben. In aanraking komen met literatuur maakt deel uit van het cultureel kapitaal dat voorspellend is voor een succesvolle onderwijs carrière (Bourdieu, 1986). Wanneer men beslist dat het bevorderen van leesplezier niet belangrijk is voor een bepaalde groep leerlingen – zoals blijkt voor OKAN-leerlingen – ontnemt men deze groep leerkansen en cultureel kapitaal en bestaat de mogelijkheid dat er op die manier wordt bijgedragen aan onderwijsongelijkheid.

Ten tweede wijst onderzoek ook uit dat voorlezen voordelig is bij het leren van een nieuwe taal (Amer, 1997). Onderzoek binnen de context van het leren van Engels als vreemde taal in het secundair onderwijs toont bijvoorbeeld aan dat voorlezen het zelfvertrouwen van de leerlingen verhoogt om bepaalde woorden later zelf te durven uitspreken en dat het een positief effect heeft op de algemene woordenschatontwikkeling (Ninsuwan, 2015). Daarnaast begreep de meerderheid van de leerlingen meer van de tekst wanneer deze door de leerkracht voorgelezen werd. Ook werd er automatisch gewerkt aan de luistervaardigheden van de leerlingen (Ninsuwan, 2015). Ander onderzoek binnen deze zelfde context wijst op een positief leereffect van de combinatie van samenwerkend leren met het voorlezen in een vreemde taal door leerkrachten (Jacobs & Hannah, 2004).

3. Onderzoeksvragen

Uit bovenstaande literatuurstudie blijkt dat het belangrijk is om in te zetten op de leesmotivatie van OKAN. Leesmotivatie en leesvaardigheid beïnvloeden elkaar positief en dus zijn interventies die op beide inzetten erg waardevol. De hypothese van dit masterproefonderzoek is dat interactief voorlezen hieraan tegemoetkomt omdat het, naast het aangetoonde effect op leesvaardigheid, ook een positief effect zou hebben op de leesmotivatie. Echter, er ontbreekt onderzoek naar interactief voorlezen en leesmotivatie bij leerlingen uit het secundair onderwijs en bij OKAN-leerlingen in het bijzonder. Deze studie probeert dit hiaat te vullen en stelt daarbij de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Wat is het effect van interactief voorlezen op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen?
2. Zijn er differentiële effecten van interactief voorlezen op de leesmotivatie, naar gelang de leeftijd en het geslacht van de OKAN-leerlingen?
3. Waarom en hoe voelen OKAN-leerlingen zich gemotiveerd tijdens een les interactief voorlezen in vergelijking met een klassieke leesles?

Hypotheses

Op basis van eerder onderzoek (Ceyhan & Yildiz, 2021; Yurtbakan et al., 2021) wordt verwacht dat het interactief voorlezen een positief effect zal hebben op de autonome leesmotivatie van de OKAN-leerlingen en een negatief effect op hun gecontroleerde leesmotivatie. Er wordt voorspeld dat interactief voorlezen voldoet aan de psychologische basisbehoeftes uit de zelfdeterminatietheorie die motivatie in de hand werken (Ryan & Deci, 2000b). Er worden differentiële effecten verwacht voor leeftijd en geslacht. Op basis van eerder onderzoek wordt voorspeld dat de interventie beter zal werken voor meisjes (Wigfield et al., 2016) en voor jongere leerlingen (Baker & Wigfield, 1999).

4. Methode

4.1 Onderzoeksdesign

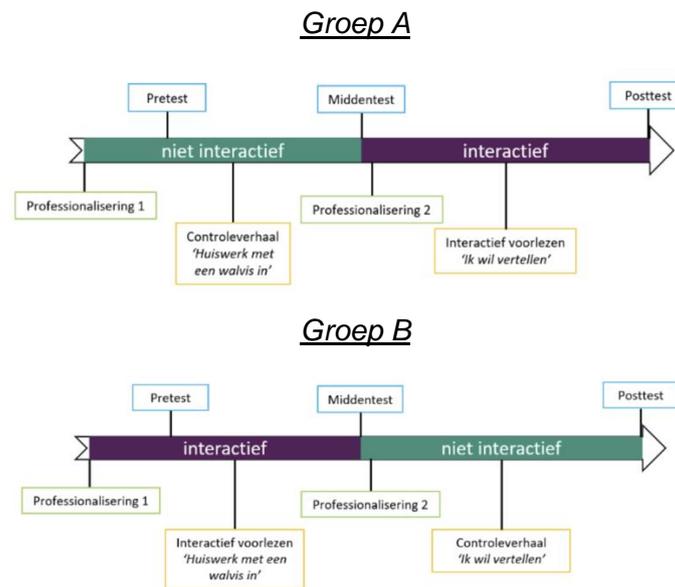
In dit masterproefonderzoek is geopteerd voor een mixed-method design waarbij kwalitatief en kwantitatief onderzoek gecombineerd wordt. Meer specifiek gaat het om een *explanatory sequential design* waarbij de kwalitatieve data gebruikt wordt om de kwantitatieve resultaten te verklaren en te verdiepen (Creswell & Clarck, 2017). Mixed-method onderzoek zorgt voor de flexibiliteit die nodig is om tegelijkertijd verschillende en diverse vragen te beantwoorden. Hierdoor kan deze masterproef niet enkel de effecten van interactief voorlezen bij anderstalige nieuwkomers al dan niet vaststellen, maar ook verklaren. Op die manier kunnen bovendien meer linken gelegd worden met eerder onderzoek (Chapman et al., 2015). Daarnaast wordt via data-triangulatie een correcter en meer volledig beeld geschetst van de ervaringen van de leerlingen. Dit is belangrijk aangezien de gebruikte vragenlijsten uit het kwantitatieve deel nog niet eerder gebruikt en gevalideerd werden bij de doelgroep anderstalige nieuwkomers. Chapman en collega's (2015) beargumenteren verder dat aanvullingen vanuit het kwalitatieve luik ervoor kunnen zorgen dat onderzoek sneller de weg vindt naar de praktijk. Het kwantitatieve luik kan op zijn beurt het kwalitatieve luik versterken omdat vragenlijsten minder sociaal wenselijke antwoorden uitlokken dan een interview. Vansteelandt (2019) schrijft dat vooral voor onderzoek naar affectieve variabelen, zoals motivatie, mixed-method onderzoek aanbevolen is omdat de combinatie van beide onderzoeksmethoden het mogelijk maakt om fijnmazig evoluties en affectieve ontwikkelingen in kaart te brengen en te begrijpen.

4.1.1 Kwantitatief onderzoek: switching replication design

Het kwantitatief luik van deze studie bestaat uit een *switching replication design* waarbij de deelnemende scholen en leerlingen in twee groepen worden verdeeld: A-scholen en B-scholen. Beide groepen lezen twee verhalen. De dataverzameling vindt plaats op drie tijdstippen: voor het eerste verhaal (T1), tussen de verhalen (T2) en na het laatste verhaal (T3). De A-scholen zijn bij het eerste verhaal de controlegroep waarbij er niet voorgelezen wordt (*business as usual*) terwijl de B-scholen de experimentgroep vormen. De leerkrachten van deze scholen krijgen tijdens hun eerste professionalisering de tools van interactief voorlezen aangereikt en lazen het eerste verhaal interactief voor. Na het tweede meetmoment wordt het tweede verhaal voorgelezen en wisselen de condities om. Het derde meetmoment, na het tweede verhaal, is een posttest voor groep A en een *delayed posttest* voor groep B, waarmee er een langetermijneffect van de interventie in kaart gebracht kan worden.

Figuur 2

Het design van de interventie



Er zijn tal van redenen die een switching replication design een goede keuze maken voor dit masterproefonderzoek. De eerste reden is van ethische aard: geen enkele aan het onderzoek deelnemende school hoeft op die manier de interventie te missen (Miller-Bains, 2018). Elke leerkracht kan met interactief voorlezen aan de slag. Ten tweede draagt dit onderzoeksdesign bij tot de externe validiteit van de studie omdat bij de B-scholen in kaart gebracht kan worden of er een effect is op lange termijn (Miller-Bains, 2018). Ten derde draagt dit design ook bij aan de interne validiteit aangezien het effect van de interventie op korte termijn in beide groepen in kaart gebracht wordt. Dit verschaft inzicht in de reproductiviteit en de veralgemeenbaarheid van de resultaten (Rogiers et al., 2021).

4.1.2 Kwalitatief onderzoek: semigestructureerde interviews

Bij een kleine steekproef werd een semigestructureerd interview afgenomen dat peilde naar de leesmotivatie en naar de redenen waarom interactief voorlezen al dan niet motiverend werkt. Deze interviews werden steeds afgenomen nadat de leerlingen een verhaal interactief voorgelezen gekregen hadden. Voor de leerlingen uit groep A betekende dit na het eerste verhaal en voor de leerlingen uit groep B betekende dit na het tweede verhaal. De onderzoeker volgde een leidraad maar stelde bijvragen die pasten bij de antwoorden van de leerlingen.

4.2 Participanten

4.2.1 Kwantitatief luik

In totaal participeerden 213 leerlingen uit 22 klassen van tien verschillende OKAN-scholen volledig aan de interventie, waarvan 106 mannelijke leerlingen (49,8%) en 107 vrouwelijke leerlingen (50,2%). De leerlingen kennen samen meer dan 35 talen. De leerlingen waren tussen de 11 en 19 jaar oud en verbleven tussen 2 en 41 maanden in België. In totaal participeerden 22 leerkrachten.

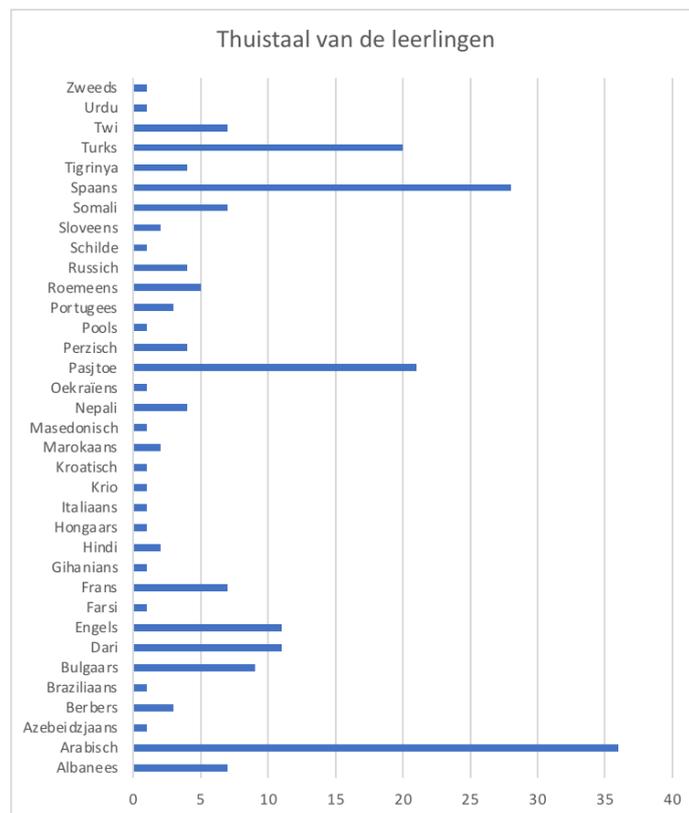
Tabel 1

Info over de participanten: de leeftijd & het aantal maanden in België

| | M (sd) | Min | Max |
|---------------------------------|---------------|------------|------------|
| Leeftijd | 15 (1,94) | 11 | 19 |
| Aantal maanden in België | 12,42 (7,13) | 2 | 41 |

Figuur 3

Info over de participanten: de thuistaal van de leerlingen



4.2.2 Kwalitatief luik

Er werden in totaal zeventien leerlingen uit vier verschillende klassen geïnterviewd. Ze zijn allen tussen de twaalf en negentien jaar oud, wonen minimaal vijf maanden tot maximaal twee jaar in België. Binnen de groep *interviewees* zijn er acht jongens en negen meisjes.

Tabel 2

Overzicht van de participanten van het kwalitatief onderzoek

| <i>Participanten</i> | <i>Geslacht</i> | <i>Leeftijd</i> | <i>Maanden in België</i> |
|-----------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|
| <i>Participant 1</i> | Man | 19 jaar | 1 jaar 10 maanden |
| <i>Participant 2</i> | Vrouw | 18 jaar | 2 jaar |
| <i>Participant 3</i> | Vrouw | 18 jaar | 1 jaar 2 maanden |
| <i>Participant 4</i> | Vrouw | 19 jaar | 1 jaar 10 maanden |
| <i>Participant 5</i> | Man | 18 jaar | 2 jaar |
| <i>Participant 6</i> | Man | 16 jaar | 1 jaar |
| <i>Participant 7</i> | Vrouw | 16 jaar | 5 maanden |
| <i>Participant 8</i> | Vrouw | 16 jaar | 1 jaar 3 maanden |
| <i>Participant 9</i> | Vrouw | 16 jaar | 8 maanden |
| <i>Participant 10</i> | Man | 14 jaar | 1 jaar |
| <i>Participant 11</i> | Man | 16 jaar | 6 maanden |
| <i>Participant 12</i> | Man | 13 jaar | 10 maanden |
| <i>Participant 13</i> | Man | 12 jaar | 9 maanden |
| <i>Participant 14</i> | Man | 17 jaar | 7 maanden |
| <i>Participant 15</i> | Vrouw | 13 jaar | 5 maanden |
| <i>Participant 16</i> | Vrouw | 15 jaar | 7 maanden |
| <i>Participant 17</i> | Vrouw | 12 jaar | 9 maanden |

4.3 De interventie

De leerkrachten kregen twee professionaliseringsvideo's van respectievelijk 30 en 20 minuten waarin interactief voorlezen en niet-interactief voorlezen toegelicht werd, aangevuld met een handleiding die hen door de volledige interventie leidde (bijlage 2). De interventie duurde vier weken waarin de leerkrachten ongeveer twaalf lessen vrij mochten inplannen voor het lezen van de twee teksten en het invullen van de instrumentenbundels.

Daarnaast kregen de leerkrachten per verhaal een leidraad (bijlages 3 en 6). Daarin stond aangeduid wat de leerkrachten **minimaal** moesten doen. Bij interactief voorlezen moesten de leerkrachten per alinea minimaal éénmaal stilstaan om enkele voorgeschreven vragen te

stellen en de aangeduide woorden te bespreken. Daarnaast werd minstens vier keer gevraagd om de leerlingen het verhaal tot dan toe te laten samenvatten. Deze leidraad is een minimum. Dat wil zeggen dat de leerkrachten vrijheid kregen om de andere kenmerken van interactief voorlezen zoals het verbinden met de leefwereld van de leerlingen, inspelen op interesses en positief bekrachtigen - die ze aangeleerd kregen in de professionaliseringsvideo's - toe te passen binnen hun lescontext.

Op basis van alle bovenstaande literatuur werd interactief voorlezen voor de leerkrachten gedefinieerd aan de hand van enkele effectiviteitskenmerken:

Bij interactief voorlezen leest de leerkracht voor en staat die regelmatig stil en neemt de tijd om samen met de leerlingen een inhoudelijke vraag, een moeilijk woord, een afbeelding... te bespreken en houdt rekening met de volgende kenmerken:

- *Het stellen van open vragen (voorspellende, samenvattende & concluderende vragen);*
- *Het opvolgen van antwoorden met vragen;*
- *Het verhaal linken aan afbeeldingen;*
- *Inspelen op de interesses van de leerlingen;*
- *Verbindingen maken met de leefwereld;*
- *Ideeën bekrachtigen en motiveren;*
- *Het bespreken van woordenschat;*
- *Volop inzetten op plezier en beleving.*

4.3.1 Wie leest voor?

Volgens Mol en collega's (2009) behalen voorlezende onderzoekers betere leerresultaten dan voorlezende leerkrachten, omdat onderzoekers beter op de hoogte zijn van de theorie achter de werkvorm. Daarnaast zouden leerkrachten door andere verplichtingen minder tijd en energie in het interactief voorlezen kunnen investeren (Mol et al., 2009). Desalniettemin kiest dit masterproefonderzoek ervoor om de leerkrachten zelf de interventie te laten uitvoeren omwille van drie redenen. Eerst en vooral is het een prioriteit van dit masterproefonderzoek om eenvoudig vertaalbaar naar de praktijk te zijn. De interventies laten uitvoeren door de leerkrachten zorgt voor een grotere ecologische validiteit en een grotere relevantie voor de onderwijspraktijk. Ten tweede zorgt de keuze om te werken met leerkrachten ervoor dat er meer interventies konden plaatsvinden op de korte periode van een masterproef waardoor de steekproef - en daarmee de betrouwbaarheid van dit masterproefonderzoek - groter werd. Tot slot blijkt uit recent onderzoek dat de leerkracht – mits de juiste professionalisering - een groot

effect kan hebben op de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen (Vansteelandt et al., 2019).

4.3.2 Groepsgrootte

Er is geen eenduidigheid over de ideale groepsgrootte voor het interactief voorlezen. Mol en collega's (2009) vonden geen significante verschillen tussen kleine en grote groepen. Mandel en collega's (2017) wezen uit dat de leesvaardigheid van de leerlingen het sterkste vooruitgaat in kleine groepjes van drie leerlingen in vergelijking met één op één lezen of lezen in de volledige klasgroep.

Dit masterproefonderzoek kiest er toch voor om interactief voorlezen toe te passen in een volledige klasgroep. Opnieuw wordt deze keuze gemaakt omwille van de ecologische validiteit. De resultaten van dit masterproefonderzoek moeten vlot te vertalen zijn naar de klascontext door OKAN-leerkrachten. Het is vooralsnog niet realistisch om te verwachten dat OKAN-leerkrachten slechts met vijf leerlingen tegelijk aan de slag gaan. Daarnaast toont onderzoek aan dat deze keuze niet noodzakelijk voor minder positieve effecten hoeft te zorgen (Mol et al., 2009).

4.3.3 In de klas

Dit masterproefonderzoek focust enkel op het interactief voorlezen in de klas. Dit is een bewuste keuze omdat anderstalige jongeren en jongeren met een lage SES thuis minder in contact komen met boeken. Voor deze doelgroep zijn contexten zoals de klas de primaire plaatsen waar zij in contact komen met lezen (Wasik & Bond, 2001).

4.3.4 De verhalen

Uit eerder eigen onderzoek blijkt dat de keuze van de verhalen essentieel is om aan leesbevordering te doen. Teksten voor OKAN-leerlingen moeten inhoudelijk uitdagen maar tegelijkertijd geschreven zijn in eenvoudige woorden en korte zinnen. Kortverhalen zijn ideaal omdat ze haalbaar zijn om volledig te verwerken binnen de lestijden. Een verhaal volledig kunnen lezen biedt een grotere succeservaring in vergelijking met het lezen van, slechts, een fragment uit een boek (Pessemier et al., 2019).

Daarom gebruikt dit masterproefonderzoek twee kortverhalen uit 'Overhaald, gedichten en

verhalen in klare taal' (Duthois et al., 2021). De verhalen vindt u onder bijlages 5 en 8. Deze verhalenbundel werd ontwikkeld voor anderstalige en laagtaalvaardige leerlingen en is het product van een onderzoek naar de leesbevordering bij deze doelgroep (Duthois et al., 2021).

4.4 Instrument

4.4.1 Kwantitatief luik

In dit masterproefonderzoek wordt de SRQ-vragenlijst (De Naeghel et al., 2012) gebruikt (bijlage 9). Deze vragenlijst is gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) en onderscheidt gecontroleerde en autonome motivatie. Beide motivatievariabelen worden in twee verschillende contexten in kaart gebracht: op school en in de vrije tijd. In de vragenlijst wordt amotivatie niet bevraagd. De vragenlijst werd oorspronkelijk ontwikkeld en gevalideerd in het lager onderwijs (De Naeghel et al., 2012). De Smedt en collega's (2020) valideerden de vragenlijst ook voor het secundair onderwijs. De vragenlijst werd echter nog niet eerder gebruikt in het OKAN-onderwijs.

De vragenlijst bevat zeventien items. De autonome leesmotivatie wordt gemeten via items zoals 'Ik lees omdat ik het heel graag doe.' De gecontroleerde motivatie wordt gemeten via items zoals 'Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten.' In dit masterproefonderzoek wordt één extra stelling toegevoegd aan de vragenlijst: "Ik lees omdat mijn Nederlands hier beter van wordt." Dit is theoretisch een voorbeeld van geïdentificeerde motivatie (een deel van autonome leesmotivatie) en relevant voor de doelgroep. De items werden gescoord op een vijf-punts Likertschaal die varieert tussen 'helemaal niet akkoord' tot 'helemaal akkoord'.

Tabel 3

Resultaten van de confirmatorische factoranalyse op de SRQ-vragenlijst

| Context | p | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|------------|-------|-----|-----|-------|------|
| Vrije tijd | <.001 | .78 | .70 | .08 | .10 |
| Op school | <.001 | .82 | .79 | .08 | .09 |

In Tabel 3 worden de resultaten van de confirmatorische factoranalyses gerapporteerd. De fitmaten zijn niet voldoende hoog. Echter, uit tabel 4 blijkt dat de Cronbach's alpha's voor de vier motivatievariabelen op twee meetmomenten wel voldoende hoog zijn. Tijdens het eerste meetmoment varieert de Cronbach's alpha tussen .74 en .84 en tijdens het tweede meetmoment tussen .78 en .89. Dit wijst erop dat de schalen intern consistent zijn.

Naast de items van de SRQ-vragenlijst werden ook de volgende variabelen bevraagd: geslacht, leeftijd, thuistaal en het aantal maanden dat de OKAN-leerlingen al in België verbleven.

Tabel 4

Interne consistentie SRQ-vragenlijst

| Dimensie | Context | Cronbach's alpha | |
|---------------|------------|------------------|-----|
| | | T1 | T2 |
| Autonoom | Vrije tijd | .81 | .89 |
| | Op school | .84 | .88 |
| Gecontroleerd | Vrije tijd | .74 | .80 |
| | Op school | .78 | .78 |

4.4.2 Kwalitatief onderzoek

Voor het kwalitatieve luik van dit masterproefonderzoek werd een interviewleidraad opgesteld. Als basis van de interviewleidraad werd de zelfdeterminatietheorie gekozen (Ryan & Deci, 2000b). Op basis van enkele vragen wordt nagegaan of de leerlingen een verhoogd gevoel van autonomie, verbondenheid of competentie ervaren tijdens de interventie. Deze vragen werden aangevuld met enkele algemene vragen.

4.5 Fidelity of implementation

Om erover te waken dat de interventie verliep zoals voorzien en in overeenstemming met de bovenstaande theoretische kaders, werden twee controles ingebouwd. Ten eerste werd er gevraagd aan de leerkrachten om een logboek bij te houden. Deze vindt u terug in bijlage 10. Uit deze logboeken blijkt dat de leerkrachten gemiddeld 427,5 minuten ($sd = 126,53$) of een kleine negen lessen spendeerden aan de interventie. Dit is iets minder dan verwacht. Hierbij valt vooral de grote standaarddeviatie op. De interventie duurde niet even lang bij de verschillende leerkrachten. Daarnaast werd in het logboek via zelfrapportage nagegaan hoe competent de leerkracht zich voelde over de interventie en in welke mate die zich aan de opgestelde leidraad hield. Dit werd in kaart gebracht met behulp van een 4-punts Likertschaal.

Tabel 5*Interactief voorlezen: de mate waarin de leraren erin slaagden om... (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|---|---------------|------------|------------|
| ...de leidraad volgen | 3,45 (0,5) | 3 | 4 |
| ...alle voorgeschreven vragen stellen | 3,36 (0,6) | 2 | 4 |
| ...alle voorgeschreven woorden bespreken | 3,63 (0,48) | 3 | 4 |
| ...de leerlingen meer dan zichzelf aan het woord laten | 2,95 (0,81) | 2 | 4 |
| ...de leerlingen verteller van het verhaal maken | 2,81 (0,73) | 2 | 4 |

Daarnaast rapporteerde de leerkracht per les in welke mate die erin slaagde om de kenmerken van interactief voorlezen toe te passen én hoe de leerlingen op de interventie reageerden.

Tabel 6*Interactief voorlezen: effectiviteitskenmerken (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|---|---------------|------------|------------|
| Het stellen van open vragen | 3,42 (0,5) | 3 | 4 |
| Het opvolgen van antwoorden van de leerlingen met vragen | 3,41 (0,61) | 2 | 4 |
| Het verhaal linken aan de afbeeldingen | 3,31 (0,83) | 1 | 4 |
| Inspelen op de interesses van de leerlingen | 3,56 (0,5) | 3 | 4 |
| Verbindingen maken met de leefwereld van de leerlingen | 3,33 (0,59) | 2 | 4 |
| Ideeën van de leerlingen bekrachtigen en hen motiveren | 3,41 (0,58) | 2 | 4 |
| Het bespreken van woordenschat | 3,48 (0,62) | 2 | 4 |
| Volop inzetten op plezier en beleving | 3,31 (0,66) | 2 | 4 |

Uit tabellen 5 en 6 leiden we af dat de leerkrachten inschatten dat ze de interventie goed uitgevoerd hebben. De leerkrachten antwoordden op de meeste vragen met akkoord of helemaal akkoord. Daarbij valt op dat “de leerlingen evenveel aan het woord laten als zichzelf” en “de leerling de verteller van het verhaal maken” de grootste uitdagingen bleken te zijn. Hierin schatten ze zichzelf lager in dan op de andere kenmerken.

Tabel 7*Interactief voorlezen: De mate waarin de leraren... (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|--|---------------|------------|------------|
| ...zich voorbereid voelden | 3,42 (0,61) | 2 | 4 |
| ...interactief voorlezen waardevol vinden | 3,73 (0,57) | 2 | 4 |
| ...de les aangenaam vonden om te geven | 3,39 (0,7) | 2 | 4 |

Uit de logboeken komt naar voren dat de leerkrachten interactief voorlezen zeer waardevol vinden. Ze geven de stelling gemiddeld een score van 3,73 op 4. Daarnaast vonden de leerkrachten de les ook aangenaam om te geven.

Tabel 8*Interactief voorlezen: De mate waarin de leerlingen... (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|--|---------------|------------|------------|
| ...enthousiast waren | 3,11 (0,59) | 2 | 4 |
| ...meewerkten | 3,11 (0,67) | 2 | 4 |
| ...gemotiveerd waren om te luisteren naar het verhaal | 3,33 (0,62) | 2 | 4 |

Tabel 9*Niet-interactief voorlezen: De mate waarin de leraren erin slaagden om... (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|--|---------------|------------|------------|
| ...de leidraad volgen | 3,42 (0,59) | 2 | 4 |
| ...de leerlingen individueel het verhaal te laten lezen | 3,69 (0,69) | 2 | 4 |
| ...de leerlingen alle inhoudelijke vragen te laten oplossen | 3,31 (0,69) | 2 | 4 |

Tabel 10*Niet-interactief voorlezen: De mate waarin de leerlingen... (lerarenvragenlijst)*

| | M (SD) | Min | Max |
|---|---------------|------------|------------|
| ...enthousiast waren | 2,91 (0,66) | 2 | 4 |
| ...meewerkten | 3,36 (0,57) | 2 | 4 |
| ...gemotiveerd waren om te lezen | 3,23 (0,83) | 2 | 4 |

Daarnaast valt ook op dat leerkrachten in hun logboeken aangeven dat leerlingen tijdens de lessen interactief voorlezen enthousiaster lijken in vergelijking met de resultaten uit hun logboeken tijdens het niet-interactief voorlezen. Echter, dit verschil is niet significant ($t(15)=0.764$, $p=0.22$). De leerkrachten geven ook aan dat de leerlingen er iets meer

gemotiveerd uitzien om te lezen tijdens de lessen interactief voorlezen dan tijdens de controleconditie. Ook dit verschil is niet significant ($t(15)=0, p=0.5$).

Naast de logboeken, voerden drie onderzoekers vooraf aangekondigde observaties uit tijdens twee lessen van elke leerkracht. Er werden 54 observaties uitgevoerd gedurende een periode van drie weken. Elke leerkracht werd eenmaal tijdens een les interactief voorlezen en eenmaal tijdens een *business as usual* les geobserveerd. De onderzoekers evalueerden op een 4-punts Likertschaal de mate waarin de leraren de leidraad volgden en de mate waarin ze al dan niet tegemoetkwamen aan de effectiviteitskenmerken van interactief voorlezen.

Aangezien de observaties door drie onderzoekers werden uitgevoerd, was het noodzakelijk om de *inter-rater reliability* (IRR) te controleren. Acht van de 54 observaties (15%) werden dubbel gescoord. De Krippendorff's alpha (α) lag bij elke observatie tussen .78 tot .93, wat een goede tot zeer goede overeenstemming aangeeft (Krippendorff, 2018).

Tabel 11

Interactief voorlezen: De mate waarin de leraren erin slaagden om... (lerarenobservaties)

| | M (SD) | Min | Max |
|---|---------------|------------|------------|
| ...de leidraad volgen | 3,73 (0,46) | 3 | 4 |
| ...alle voorgeschreven woorden bespreken | 3,77 (0,69) | 1 | 4 |
| ...de leerlingen meer dan zichzelf aan het woord laten | 3,09 (0,75) | 1 | 4 |
| ...de leerlingen verteller van het verhaal maken | 3,32 (0,72) | 2 | 4 |

Opnieuw komt naar voren dat “de leerlingen meer dan zichzelf aan het woord laten” en “de leerlingen verteller van het verhaal maken” de moeilijkste eigenschappen blijken van interactief voorlezen. Ook van de onderzoekers kregen de leerkracht hierop een lagere score in vergelijking met andere vragen of effectiviteitskenmerken.

Tabel 12*Interactief voorlezen: effectiviteitskenmerken (lerarenobservaties)*

| | M (SD) | Min | Max |
|--|---------------|------------|------------|
| <i>Het stellen van open vragen</i> | 3,86 (0,35) | 3 | 4 |
| <i>Het opvolgen van antwoorden van de leerlingen met vragen</i> | 3,73 (0,46) | 3 | 4 |
| <i>Het verhaal linken aan de afbeeldingen</i> | 3,05 (1,02) | 1 | 4 |
| <i>Inspelen op de interesses van de leerlingen</i> | 3,73 (0,55) | 2 | 4 |
| <i>Verbindingen maken met de leefwereld van de leerlingen</i> | 3,81 (0,51) | 2 | 4 |
| <i>Ideeën van de leerlingen bekrachtigen</i> | 3,91 (0,29) | 3 | 4 |
| <i>Ideeën van de leerlingen motiveren</i> | 3,77 (0,53) | 2 | 4 |
| <i>Het bespreken van woordenschat</i> | 3,73 (0,55) | 2 | 4 |
| <i>Volop inzetten op plezier en beleving</i> | 3,82 (0,39) | 3 | 4 |
| <i>Via interactie inzetten op leesbegrip</i> | 3,82 (0,39) | 3 | 4 |

Uit bovenstaande tabellen kan afgeleid worden dat de leerkrachten de interventie over het algemeen bijzonder goed uitgevoerd hebben. De leerkrachten onderschatten zichzelf aangezien ze zichzelf gemiddeld een lagere score geven op de effectiviteitskenmerken van interactief voorlezen dan de onderzoekers. Ze scoorden het laagste op het verhaal linken aan de afbeeldingen en het hoogste op het positief bekrachtigen van de ideeën van de leerlingen.

Tabel 13*Niet-interactief voorlezen: De mate waarin de leraren erin slaagden om... (lerarenobservaties)*

| | M (SD) | Min | Max |
|--|---------------|------------|------------|
| <i>...de leidraad te volgen</i> | 3,63 (0,58) | 2 | 4 |
| <i>...de leerlingen individueel te laten lezen</i> | 4 (0) | 4 | 4 |
| <i>...geen centrale rol op zich te nemen</i> | 3,63 (0,65) | 2 | 4 |
| <i>...de leerlingen het werkblaadje te laten invullen</i> | 4 (0) | 4 | 4 |

4.6 Data-analyse

4.6.1 Kwantitatief luik

In een eerste stap werd nagegaan of er sprake was van pretestverschillen voor de vier motivatievariabelen bij beide groepen. Dit gebeurde aan de hand van een *independent samples t-test*. Daarnaast werd ook nagegaan of de motivatievariabelen voor de interventie verschilden naar gelang het geslacht van de leerlingen, hun leeftijd en het aantal maanden dat ze in België verbleven. Dit gebeurde aan de hand van *one-way ANOVAs*.

In de tweede stap werd via *one-way ANOVA's* het kortetermijneffect van de interventie tijdens het eerste verhaal op de vier motivatievariabelen gemeten, waarbij de experimentgroep (B) met de controlegroep (A) werd vergeleken.

In een derde stap werden opnieuw kortetermijneffecten van de interventie gemeten, deze keer door de motivatiewinst van groep A tijdens het tweede verhaal (interactief) te vergelijken met de motivatiewinst tijdens het eerste verhaal (niet-interactief). Dit gebeurde aan de hand van *dependent samples t-tests*.

Tot slot werden voor groep B langetermijneffecten in kaart gebracht door de motivatievariabelen op het tweede meetmoment te vergelijken met het derde meetmoment. Dit werd eveneens gedaan aan de hand van een *dependent samples t-test*.

4.6.2 Kwalitatief luik

De zeventien interviews werden geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Deze analytische benadering kan gebruikt worden om bredere thema's en tendensen te herkennen in gedetailleerde kwalitatieve data. Een thematische analyse bestaat uit een procesmatige en grondige analyse van uitgeschreven data (Howitt, 2011). Dit masterproefonderzoek hanteerde de thematische analyse zoals beschreven door Braun en Clarke (2006). Eerst en vooral worden de interviews getranscribeerd en gelezen, wat ervoor zorgt dat de onderzoeker vertrouwd geraakt met de data (Howitt, 2011). Daarna worden initiële kleurencodes gegenereerd. Er werd gekozen voor een deductieve thematische analyse. Dit betekent dat er in de data op zoek gegaan werd naar bestaande thema's uit de zelfdeterminatietheorie (Howitt, 2011). Daarnaast werden ook op een inductieve manier nieuwe kleurencodes toegevoegd die samen aanvullende thema's vormden (Braun & Clarke, 2006).

5. Resultaten

5.1 Kwantitatief onderzoek

5.1.1 Leesmotivatie op de pretest

5.1.1.1 De leesmotivatie voor de interventie

Opvallend aan de resultaten van de pretest is dat de leesmotivatie bij de leerlingen hoog ligt. Voor de autonome leesmotivatie scoren de leerlingen gemiddeld respectievelijk 3,98 en 4,06 op een 5 punten Likertschaal in de vrije tijd en op school. De leerlingen scoren gemiddeld respectievelijk 2,93 en 3,29 op de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd en op school.

Tabel 14

De motivatievariabelen voor de interventie (pretest)

| | <i>M (SD)</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> |
|---|----------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Autonome leesmotivatie (vrije tijd)</i> | 3,98 (5,45) | 1,67 | 5,00 |
| <i>Vrouw</i> | 4,04 (5,26) | 2,44 | 5,00 |
| <i>Man</i> | 3,92 (5,61) | 1,66 | 5,00 |
| <i>Gecontroleerde leesmotivatie (vrije tijd)</i> | 2,93 (6,31) | 1,00 | 4,66 |
| <i>Vrouw</i> | 2,77 (6,22) | 1,00 | 4,56 |
| <i>Man</i> | 3,09 (6,08) | 1,11 | 4,66 |
| <i>Autonome leesmotivatie (op school)</i> | 4,06 (5,40) | 2,00 | 5,00 |
| <i>Vrouw</i> | 4,06 (5,37) | 2,78 | 5,00 |
| <i>Man</i> | 4,08 (5,45) | 2,00 | 5,00 |
| <i>Gecontroleerde leesmotivatie (op school)</i> | 3,29 (6,15) | 1,66 | 4,89 |
| <i>Vrouw</i> | 3,16 (5,85) | 1,67 | 4,67 |
| <i>Man</i> | 3,42 (6,25) | 1,78 | 4,89 |

Onderstaande correlatietabel 15 wijst uit dat dezelfde motivatievariabelen in de verschillende contexten sterk met elkaar correleren: de autonome leesmotivatie in de vrije tijd correleert sterk met de autonome leesmotivatie op school. Dit geldt ook voor de gecontroleerde leesmotivatie. Daarnaast correleert de leeftijd van de anderstalige nieuwkomers significant positief met de autonome leesmotivatie in de vrije tijd. Tussen het aantal maanden dat de leerlingen in België verblijven en hun autonome leesmotivatie in de vrije tijd bestaat een significante negatieve correlatie. Er bestaat eveneens een significante correlatie tussen geslacht en gecontroleerde motivatie. Jongens zijn meer gecontroleerd gemotiveerd, zowel op school als in de vrije tijd. Voor de autonome leesmotivatie zijn er, zoals tabel 14 laat zien, geen grote verschillen tussen

mannelijke en vrouwelijke leerlingen. Er is dan ook geen significante correlatie tussen autonome leesmotivatie en geslacht.

Tabel 15

Correlatietabel van de variabelen voor de interventie (pretest)

| Dimensie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---------|---------|-------|--------|------|------|------|
| 1. Autonome leesmotivatie in de vrije tijd | 1*** | | | | | | |
| 2. Gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd | .192** | 1*** | | | | | |
| 3. Autonome leesmotivatie op school | .724*** | .270*** | 1*** | | | | |
| 4. Gecontroleerde leesmotivatie op school | .116 | .531*** | .176* | 1*** | | | |
| 5. leeftijd | .171* | .027 | .140 | .097 | 1*** | | |
| 6. Maanden | -.146* | -.087 | -.069 | -.105 | .048 | 1*** | |
| 7. Geslacht (ref= m) | -.097 | .230*** | .014 | .189** | .026 | .109 | 1*** |

Significantie; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5.1.1.2 Leesmotivatie en geslacht

De gecontroleerde leesmotivatie is steeds lager bij vrouwelijke dan bij mannelijke leerlingen. Dit is het geval voor zowel gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1,206) = 11.46, p < .001$) als op school ($F(1,205) = 7.66, p = .006$). Om deze reden werd geslacht en zijn interactie-effect met de interventie meegenomen in het model. Voor de autonome leesmotivatie kon er geen significant verschil vastgesteld worden tussen jongens en meisjes in de vrije tijd ($F(1,206) = 1.985, p = .16$), noch op school ($F(1,204) = 0.044, p = .832$).

5.1.1.3 Leesmotivatie en leeftijd

Leeftijd is significant gerelateerd aan de autonome leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1,146) = 4.40, p = .034$). Hoe hoger de leeftijd, hoe hoger de aanvankelijke autonome leesmotivatie in de vrije tijd. Om deze reden werd ook leeftijd en het interactie-effect met de interventie

meegenomen in het lineair model. De relaties van leeftijd met de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1, 146) = 0.105, p=.747$), de autonome leesmotivatie op school ($F(1, 145) = 0.4039, p=.091$) en de gecontroleerde leesmotivatie op school ($F(1, 146) = 1.391, p=.240$) zijn niet significant.

5.1.1.4 Leesmotivatie en aantal maanden in België

Er is een significant verband tussen het aantal maanden dat OKAN-leerlingen al in België verblijven en hun autonome leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1, 206) = 4.545, p=.034$). Hoe langer de leerlingen in België verbleven, hoe lager hun autonome leesmotivatie in de vrije tijd. Het aantal maanden in België hangt niet significant samen met de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1,206) = 1.577, p=.208$), de autonome leesmotivatie op school ($F(1,204) = .979, p=.323$) en de gecontroleerde leesmotivatie op school ($F(1,205) = 2.306, p=.130$).

5.1.1.5 Pretestverschillen tussen groep A en B

Er werden geen pretestverschillen vastgesteld tussen groep A en B voor de autonome leesmotivatie in de vrije tijd ($t(148.52) = 1.72, p=.09$), de autonome leesmotivatie op school ($t(157.99) = 0.52, p=.60$) en de gecontroleerde leesmotivatie op school ($t(161.8) = -0.94, p=.35$).

De gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd lag in groep B significant hoger dan in groep A ($t(170;97) = -2.50, p=.02$). Om deze reden wordt bij de verdere analyses niet de verschilscore (T2-T1) gebruikt als afhankelijke variabele, maar wel de T2-scores statistisch gecontroleerd voor de T1-scores.

5.1.2 De evolutie van de leesmotivatie

Tabel 16 geeft een overzicht van de gemiddeldes en de standaarddeviaties van de vier motivatieschalen voor beide condities op de drie meetmomenten. Er werd in het geel aangeduid tussen welke meetmomenten een verhaal interactief voorgelezen werd. De autonome leesmotivatie – zowel in de vrije tijd als op school – is op elk meetmoment hoger dan de gecontroleerde leesmotivatie.

Behalve voor de autonome leesmotivatie in de vrije tijd in conditie A zijn alle verschillen steeds in de verwachte richting: de autonome leesmotivatie stijgt en de gecontroleerde leesmotivatie

daalt wanneer er interactief voorgelezen wordt. Welke verschillen significant zijn, wordt hierna verder besproken.

Tabel 16

De evolutie van de leesmotivatie: de gemiddeldes en standaarddeviaties van de motivatievariabelen per meetmoment

Autonome leesmotivatie - vrije tijd

| | T1 | | T2 | | T3 | |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> |
| A | 4,038 | 0,614 | 4,069 | 0,76 | 4,049 | 0,717 |
| B | 3,889 | 0,582 | 3,983 | 0,570 | 4,088 | 0,523 |

Gecontroleerde leesmotivatie – vrije tijd

| | T1 | | T2 | | T3 | |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> |
| A | 2,848 | 0,739 | 3,001 | 0,779 | 2,874 | 0,785 |
| B | 3,085 | 0,594 | 3,052 | 0,563 | 3,151 | 0,691 |

Autonome leesmotivatie – op school

| | T1 | | T2 | | T3 | |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> |
| A | 4,083 | 0,624 | 4,071 | 0,733 | 4,090 | 0,696 |
| B | 4,039 | 0,554 | 4,114 | 0,552 | 4,148 | 0,564 |

Gecontroleerde leesmotivatie – op school

| | T1 | | T2 | | T3 | |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> | <i>M</i> | <i>sd</i> |
| A | 3,257 | 0,716 | 3,372 | 0,727 | 3,076 | 0,734 |
| B | 3,347 | 0,616 | 2,913 | 0,602 | 3,287 | 0,794 |

Noot. De meetmomenten waartussen de interventie werd uitgevoerd werden aangeduid in het geel.

5.1.3 Effect van de interventie op korte termijn – verhaal 1

De interventie startte door leerlingen voor het eerst de SRQ-vragenlijst te laten invullen (T1). Daarna lazen ze het eerste verhaal. Groep A las dit verhaal individueel (business as usual). Aan groep B werd het verhaal interactief voorgelezen (experimentconditie). Na het lezen van het verhaal werd hun leesmotivatie opnieuw gemeten. Het effect van de interventie op korte termijn werd gemeten door het verschil in leesmotivatie van T2 en T1 te vergelijken tussen groep A en B, door middel van een Anova type III- test. Eerst werd telkens enkel het

hoofdeffect in kaart gebracht. Daarna werden leeftijd en geslacht, samen met hun interactie-effecten met conditie, meegenomen in de modelvergelijking³.

Er is geen significant verschil in de evolutie van de autonome leesmotivatie in de vrije tijd ($F(1,206) = 0.9702, p = .326$) en op school ($F(1,204) = 1.36, p = .245$) tussen de leerlingen die in stilte lasen en de leerlingen waaraan er interactief voorgelezen werd (hoofdeffecten). Wanneer leeftijd, geslacht en hun interactie-effecten met conditie meegenomen worden, zien we dat het interactie-effect tussen leeftijd en conditie voor de autonome leesmotivatie op school wel significant is ($F(1,141) = 4.1546, p = .043$): hoe ouder de leerling, hoe groter de stijging van de autonome leesmotivatie na het interactief voorlezen. De volledige modellen verklaren 7,3% van de variantie in de vrije tijdscontext en 7,34% in de schoolcontext.

Wanneer er gecontroleerd wordt voor de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd, voor het lezen van het verhaal, blijkt de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd, na het lezen, significant lager te liggen bij de leerlingen die deelnamen aan het interactief voorlezen ($F(1, 198) = 2.06, p < 0.001$). Het hoofdeffect van de interventie op de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd is dus significant in de verwachte richting. Ook het interactie-effect met leeftijd blijkt significant ($F(1, 134) = 0.245, p = .039$): hoe ouder de leerling, hoe lager de gecontroleerde leesmotivatie na het interactief voorlezen. Het model verklaart 55,71% van de variatie. Ook het hoofdeffect van de interventie op de gecontroleerde leesmotivatie op school is significant negatief ($F(1, 197) = 36.23, p < 0.001$). Er zijn geen significante interactie-effecten van leeftijd of geslacht. Dit model verklaart 13,63% van de variantie. De volledige resultaten van de Anova's vindt u onder bijlage 1.

5.1.4 Effect van de interventie op korte termijn – verhaal 2

Aan de hand van een dependent samples t-test werd de evolutie van de leesmotivatievariabelen voor de 141 leerlingen van groep A, die tijdens het tweede verhaal de experimentgroep waren, in kaart gebracht door het verschil in leesmotivatie na het tweede verhaal ($T3 - T2$), dat interactief voorgelezen werd, te vergelijken met het verschil na het eerste verhaal ($T2 - T1$).

³ Als gevolg van het significante pretestverschil in gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd wordt hier een modelvergelijking gedaan met de gecontroleerde leesmotivatie op T2 als afhankelijke variabele en wordt er statistisch gecontroleerd voor de gecontroleerde leesmotivatie op T1.

Er was geen significant verschil in motivatiewinst voor de autonome leesmotivatie bij het interactief voorlezen van het tweede verhaal of het individueel lezen van het eerste verhaal, noch in de vrije tijd ($t(129) = -0.699, p = .49$), noch op school ($t(129) = 0.583, p = .56$). Wat betreft de gecontroleerde leesmotivatie is er wel een significant verschil tussen de experiment- en controleconditie, zowel in de vrije tijd ($t(129) = -3.079, p = .003$) als op school ($t(129) = -3.90, p < .001$): de gecontroleerde leesmotivatie daalt significant meer tijdens het interactief voorlezen.

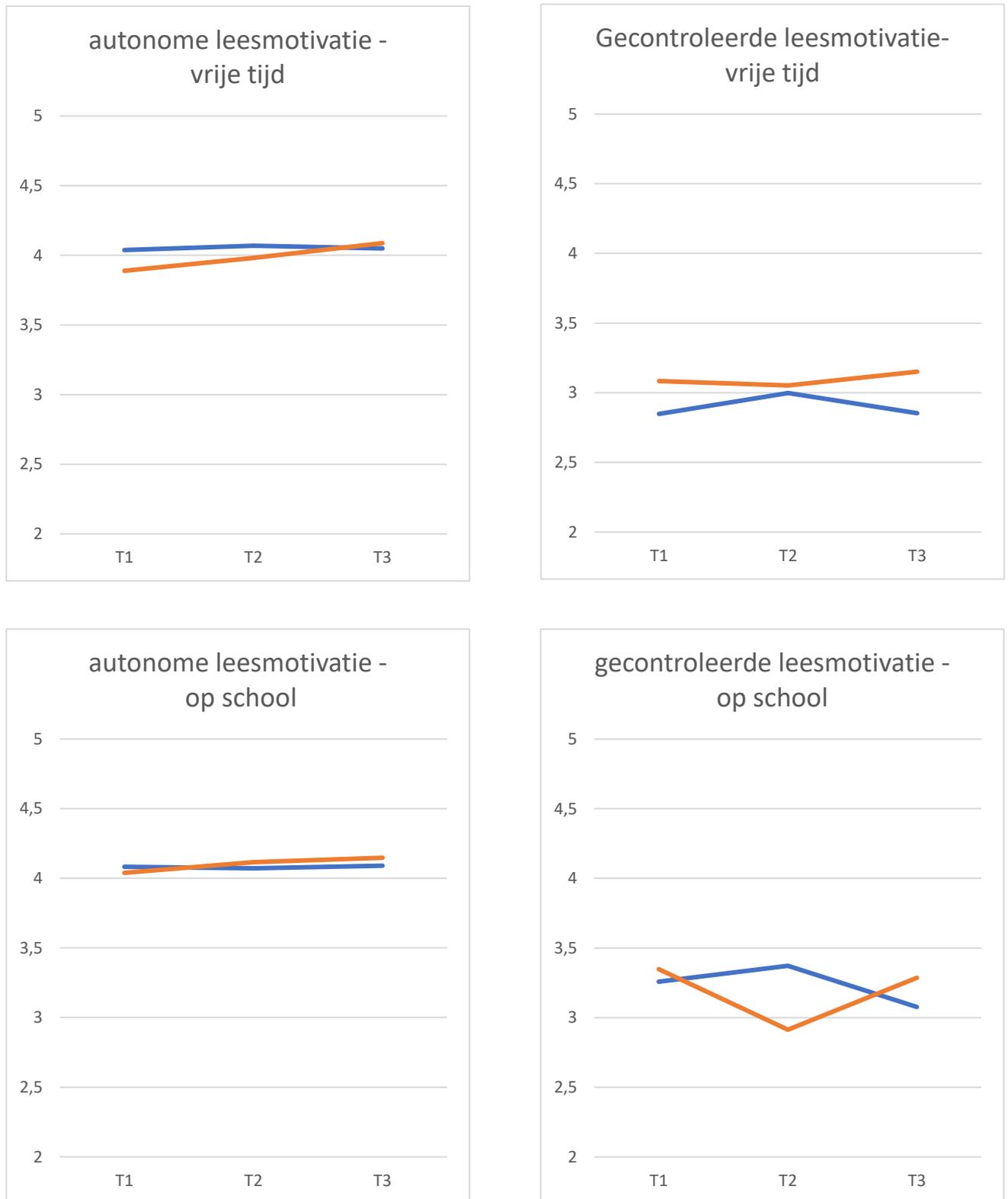
5.1.5 Effect van de interventie op lange termijn

Voor de 72 leerlingen uit groep B die het eerste verhaal interactief voorgelezen kregen en daarna pas de *business as usual*-conditie doorliepen, wordt het langetermijneffect van de interventie op de vier motivatievariabelen in kaart gebracht door met een paired samples t-test het derde meetmoment met het tweede meetmoment te vergelijken.

Er was geen significante evolutie van de autonome leesmotivatie tussen T2 en T3 in de vrije tijd ($t(57) = -0.698, p = .588$) of op school ($t(57) = 0.776, p = .441$). Dat hoeft niet te verbazen, er was immers ook geen significante evolutie tijdens de experimentconditie. Er werd geen significante evolutie gevonden voor de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd ($t(57) = -1.2198, p = .228$). Wat betekent dat de leerlingen stabiel bleven en dat er geen significante stijging is na de significante daling van de gecontroleerde leesmotivatie tussen T1 en T2. Voor de gecontroleerde leesmotivatie op school was dat niet het geval: er is wel een significante stijging van de gecontroleerde leesmotivatie ($t(57) = -4.99, p < .001$) tijdens de *business as usual* conditie, wat erop wijst dat de gecontroleerde leesmotivatie op school na het dalen tijdens het interactief voorlezen tussen T1 en T2 opnieuw stijgt wanneer de interventie afgelopen is en de leerkracht teruggaat naar *business as usual*.

Figuur 4

De evolutie van de motivatievariabelen



Noot. **Groep A**: niet interactief, gevolgd door interactief voorlezen, **Groep B**: Interactief, gevolgd door niet interactief voorlezen

5.2 Kwalitatief onderzoek

Met het kwalitatief onderzoek beoogde dit masterproefonderzoek te weten te komen waarom en hoe interactief voorlezen een effect heeft op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen. Over het algemeen stonden alle geïnterviewde participanten zeer positief ten opzichte van de werkvorm. Bij de vraag of ze de lessen met interactief voorlezen leuk vonden, antwoordden alle practicanten ja. “Leuk vinden” staat niet gelijk aan een verhoogde leesmotivatie. Maar ook op de vraag of deze lessen ervoor zorgden dat ze meer zin kregen om ook in de toekomst meer te lezen, beantwoordden veertien van de zeventien participanten deze vraag positief.

5.2.1 De drie psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie

Competentie

De allerbelangrijkste reden waarom de leerlingen interactief voorlezen als werkvorm apprecieerden, was omdat ze er veel van leerden. De basisbehoefte competentie is sterk aanwezig bij de geïnterviewde leerlingen: “Want ik ken niet zo veel woorden. En nu ken ik deze woorden nieuw en ook met uitleggen. En het is leuk want het geeft een beetje ervaring met boeken. En het geeft een beetje, ja, lessen met het leven.” (Participant 6)

Op de vraag waarom een leerling na de les meer gemotiveerd was om te lezen werd er niet zelden geantwoord: “Om meer te weten en meer te leren.” (Participant 2) Van de drie basisbehoeftes is competentie het sterkst aanwezig bij de participanten. Alle participanten gaven aan dat ze bijgeleerd hadden tijdens het interactief voorlezen en dat ze de tekst op deze manier beter begrepen: “Ja ik vond deze les leuk om te weten... om te weten te veel. En ook om sommige woorden, wij begrijpen dat niet en nu begrijpen wij dat wel. Snap je?” (Participant 3)

De leerlingen geven ook aan dat hun woordenschatkennis erop vooruitgegaan is en dat ze ook dat waardevol vinden: “Ja, want zo wanneer ik aan het lezen ben een ander boek en er zijn woorden zoals deze verhaal. Dan kan ik zeggen: Ah deze daar, dat heb ik gelezen tijdens de les.” (Participant 7) Vooral het samen leren van de woorden in interactie met elkaar helpt hen: “But, of course, when I don’t understand some words, I ask them and if I don’t understand something it helps. So, interactive, I understand better.” (Participant 10)

Het gevoel competent te zijn, is uiterst belangrijk voor deze doelgroep. Vaak worden ze onderschat terwijl een migratieachtergrond niet per definitie gelijk staat aan een lage leesvaardigheid of een desinteresse in boeken. Een Russische leerling luistert bijvoorbeeld naar luisterboeken van Dostojevski in zijn vrije tijd en apprecieerde het daarom dat er via interactief voorlezen met serieuze literatuur aan de slag gegaan kon worden.

“Some stories are really personal like Dostojevski and you have to sometimes stop and think like why and what is the reason and these are personal questions. Yes, I like to listen to them because this is more easy and more fast. For example, you stand at the bus and you just read it. You’re riding a bike and you’re reading. Your brain is given information at any time.” (Participant 10)

Er kan besloten worden dat de leerlingen het taalontwikkende aspect van de werkvorm sterk ervaren, en dat een doelgroep die sterk gemotiveerd is om Nederlands te leren dit als een grote meerwaarde beschouwt.

Verbondenheid

Daarnaast werd ook verwezen naar het gevoel van verbondenheid als motief om met lezen aan de slag te gaan. Twaalf van de zeventien participanten vertelden dat ze het gevoel hadden hun klasgenoten beter te kennen na deze lessen. De leerlingen appreciëren het dat ze met elkaars denkwijzen en meningen in aanraking komen tijdens de klasgesprekken.

“Waarom? Ik denk dat we met de dialoog we leren kennen wat ze denken. Wat denken de andere klasgenoten? Wat is gedachten van anderen? Wat voelt de ander? Want met de les, sommige leerlingen, zij tonen wat zij voelen in het specifiek met de personages. Hoe voelen de personages zich. Inderdaad, helpt een beetje.” (Participant 5)

In interactie gaan met elkaar – de kern van interactief voorlezen – wordt bijzonder positief onthaald door de leerlingen. Het uitwisselen van ideeën, het discussiëren, het samen nadenken over de betekenis van woorden en de tekst vinden leerlingen verrijkend: “Reading for me is reflecting and you can’t do that alone.” (Participant 10)

“Want wij hebben geluisterd naar mevrouw over die verhaal. Maar ook, wij hebben allemaal gepraat. Onze mening gegeven over dat wij allemaal op andere manier denken. Verschillende manieren begrijpen. Ik vond dat leuk om een beetje te praten.

Niet iedereen is akkoord. Een persoon denkt dat, een andere persoon denkt dat. Een beetje discussiëren... Dat is leuk." (Participant 4)

OKAN-leerlingen appreciëren interactieve werkvormen omdat ze dan mogen spreken. Spreken is voor deze leerlingen laagdrempeliger dan schrijven. Dertien van de zeventien participanten gaven aan liever te spreken over een tekst dan erover te schrijven. Daarnaast biedt de werkvorm veel kansen om de juiste uitspraak van woorden te horen en te oefenen. Dat is iets wat ze belangrijk vinden: "Mooi en leuk want ik vind het superleuk samen lezen in de les. Zo kunnen wij de uitspraak met de andere leerlingen leren kennen en zo verder." (Participant 7) Dat de leerlingen een verhaal kunnen verwerken en zichzelf erin kunnen verliezen zonder daarbij steeds de uitdaging te moeten aangaan om individueel in het Nederlands te schrijven, verhoogt de leesmotivatie.

Daarnaast wezen de geïnterviewde leerlingen op een alternatieve vorm van verbondenheid die hen tot lezen aanzet: de verbondenheid met de personages en zichzelf. Heel wat leerlingen antwoordden positief op de vraag of ze graag verder wilden lezen. Vaak was het verhaal zelf daarbij een belangrijke drijfveer en in het bijzonder het feit dat de leerlingen zich herkenden in de personages. Zo herkende één van de leerlingen zich in het stille hoofdpersonage van één de verhalen die de woorden in de nieuwe taal niet vond om zich uit te drukken: "Ja, ik vond dat leuk. De les was leuke les, interessante les. Adam in het begin, hij was stil en hij was niet sociaal. Ik ben ook stil en ik vind dat leuk." (Participant 1) Beide verhalen die gebruikt werden tijdens de interventie gingen over anderstalige jongeren die bezig waren met identiteit en nieuw zijn in een samenleving. De leerlingen herkenden zich in de personages en dit werd sterk op prijs gesteld: "De leukste was dat de verhaal was heel goed, was een beetje. De situatie bijvoorbeeld was een beetje zoals ik want mensen komen van andere landen." (Participant 17) Dit is niet vanzelfsprekend voor deze leerlingen aangezien zij in een land verblijven met een andere taal en cultuur, waardoor ze zichzelf niet vaak herkennen in Vlaamse verhalen.

Autonomie

Naar autonomie wordt niet sterk verwezen in de antwoorden van de leerlingen. Slechts acht van de zeventien leerlingen gaven aan dat ze het gevoel hadden dat ze tijdens de lessen interactief voorlezen meer mochten kiezen dan tijdens andere lessen. De leerlingen geven aan dat er al veel vrijheid is binnen de OKAN-klas. Dit zorgt ervoor dat ze niet meer autonomie of vrijheid ervoeren tijdens deze les in vergelijking met andere lessen: "Het is de gewoonte in de OKAN-lessen: Neen, in de lessen van mevrouw Linde wij praten, wij discussiëren over wat denk jij, wat voel jij." (Participant 5)

5.2.2 Andere motieven

Naast competentie en verbondenheid waren er nog uitgesproken motieven die de leesmotivatie van de leerlingen verklaren.

Voorlezen

De geïnterviewde leerlingen geven aan dat ze het voorlezen fijn vinden. Elf van de zeventien participanten verkiezen voorgelezen worden boven zelf lezen. De redenen daarvoor zijn uiteenlopend. Enkele leerlingen geven aan dat ze de tekst beter begrijpen wanneer ze zich niet hoeven te focussen op de schrijfwijzen van de woorden. Andere leerlingen geven aan dat ze het fijn vinden om kwalitatieve taalinput te krijgen van een leerkracht die de tekst mooi, expressief en goed uitspreekt.

“Waarom? Ik ben een meisje dat hou niet van lezen. Als een man of vrouw lezen tegen mij en doet dingen en expressief. Daarna ik denk: Oké, lezen is niet zo slecht. Ik kan goed lezen ook.” (Participant 7)

“Omdat is alleen gelezen dan leer je om te lezen. Is mevrouw Linde lezen, zij zal rustig lezen en leest één stuk en zal altijd zeggen “begrijp je?”, “snap je?” en zeggen deze werkwoord betekent dat.” (Participant 3)

Chaos

De leerlingen waren dus overwegend zeer positief over de werkvorm. Wanneer er toch een punt van kritiek viel op de werkvorm tijdens de interviews, ging dit over chaos of een gebrek aan concentratie. Enkele leerlingen gaven aan zich beter te kunnen concentreren wanneer ze alleen lezen of uit hun concentratie gehaald te worden doordat de leerkracht het verhaal geregeld onderbreekt voor gesprek.

“Ja, de les was als ik lees met lawaai. Ik lees en ik lees en ik snap. Daarom heb ik rustig nodig. Om te begrijpen.” (Participant 11)

6. Discussie

Lezen is bijzonder belangrijk voor de algemene ontwikkeling van leerlingen en is topprioriteit in het Vlaamse beleid (Heyvaert, 2021) sinds de sterke daling van de gemiddelde leesvaardigheid bij Vlaamse leerlingen (De Meyer et al., 2018). Onderzoek toont aan dat dit niet los te koppelen valt van de leesmotivatie van de leerlingen. Er is immers een wederkerige relatie tussen de leesmotivatie en de leesprestaties van de leerlingen (Becker et al., 2010; Toste et al., 2020). Deze correlatie is groter bij zwakke lezers – zoals de OKAN-leerlingen uit dit masterproefonderzoek (Rogiers et al., 2020) - dan bij sterke lezers (Logan et al., 2011). Daarnaast toont onderzoek aan dat zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid lager liggen bij OKAN-leerlingen (De Meyer et al., 2018; Rogiers et al., 2020). Onderzoek naar interventies om hun leesmotivatie te verhogen is dus nodig.

Deze masterproef ging na of een interventie met interactief voorlezen een effect had op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen. In het kader van deze masterproef werd een online pakket ontwikkeld om leerkrachten te professionaliseren rond interactief voorlezen. Uit onderzoek blijkt dat continue professionele ontwikkeling van leerkrachten inzake leesmotivatie, de leesmotivatie van leerlingen aanzienlijk kan verhogen (Vansteelandt et al., 2019).

Theoretisch vertrok dit masterproefonderzoek vanuit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) die een onderscheid maakt tussen autonome en gecontroleerde leesmotivatie. Beide motivatievariabelen werden op kwantitatieve wijze met de SRQ-vragenlijst in zowel de school- als de vrije tijdscontext onderzocht. Daarnaast werd via een thematische analyse van interviews nagegaan waarom en hoe interactief voorlezen bij kan dragen aan de leesmotivatie van OKAN-leerlingen.

6.1 Bespreking onderzoeksresultaten

6.1.1 Kwantitatief onderzoek

Een eerste conclusie die getrokken kan worden uit de onderzoeksresultaten is dat de gerapporteerde leesmotivatie van anderstalige nieuwkomers behoorlijk hoog is, ondanks het feit dat eerder onderzoek van Rogiers en collega's (2020) uitwees dat anderstalige leerlingen minder leesplezier ervaren dan Nederlandstalige leerlingen. De autonome leesmotivatie van de leerlingen uit dit masterproefonderzoek ligt bij aanvang van het onderzoek vrij tot zeer hoog. De gecontroleerde leesmotivatie ligt bij de start van de interventie eens stuk lager dan de

autonome leesmotivatie. Anderstalige nieuwkomers zijn dus meer autonoom dan gecontroleerd gemotiveerd. Dit is voordelig aangezien onderzoek uitwijst dat autonome leesmotivatie zorgt voor een betere ontwikkeling, betere prestaties en een hoger welbevinden (Ryan & Deci, 2000a). Deze onderzoeksresultaten sluiten aan bij internationaal onderzoek dat vaststelde dat de intrinsieke leesmotivatie van anderstalige nieuwkomers even hoog of hoger ligt dan die van autochtone leerlingen (Miyamoto et al., 2018; Wigfield et al., 2004). Dit lijkt zeker in Vlaanderen logisch aangezien Vlaanderen bij de meest recente PISA-resultaten van alle OESO-landen het laagste scoorde op leesmotivatie (De Meyer et al., 2018). De kans dat een leerling die uit een ander land komt liever leest dan de gemiddelde Vlaamse leerling lijkt dan ook groot. Het gaat bij de internationale onderzoeken in het bijzonder om intrinsieke leesmotivatie, een concept uit andere theoretisch kaders dan de zelfdeterminatietheorie, maar dat weliswaar nauw aansluit bij autonome leesmotivatie. Onderzoek heeft uitgewezen dat een hoge intrinsieke leesmotivatie voorspellend is voor een betere leesvaardigheid (Becker et al., 2010), ook bij anderstalige leerlingen (Miyamoto et al., 2018). Het is eveneens opvallend dat dit masterproefonderzoek bij aanvang een negatieve significante correlatie kon vaststellen tussen de autonome leesmotivatie in de vrije tijd van de OKAN-leerlingen en het aantal maanden dat zij in België verblijven. Dit zou erop kunnen wijzen dat de aanvankelijk hoge autonome leesmotivatie van de anderstalige nieuwkomers afneemt door langer in België te verblijven. Verder en meer longitudinaal onderzoek om deze hypothese te staven is echter nodig.

Niettegenstaande de positieve getuigenissen in de interviews met de OKAN-leerlingen, konden de kwantitatieve data geen significante impact aantonen van de interventie op de gerapporteerde autonome leesmotivatie. Zowel tijdens het lezen van het eerste als het tweede verhaal waren geen significante verschillen op te merken tussen de groepen die wel en niet interactief voorgelezen kregen. Dit geldt zowel voor de thuis- als voor de schoolse context. Dit gaat in tegen de verwachtingen aangezien uit het kwalitatieve luik van dit masterproefonderzoek blijkt dat de werkvorm wél voldoet aan twee van de drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000b). De resultaten komen niet overeen met het onderzoek van Yurtbakan en collega's (2021) of dat van Ceyhan & Yeldiz (2021) die wel een groei zagen van de leesmotivatie van de leerlingen. Echter, deze onderzoeken verschilden op meerdere punten van dit masterproefonderzoek, wat mogelijks de verschillende resultaten verklaart. Zo maakten beide andere studies geen onderscheid tussen autonome en gecontroleerde leesmotivatie. Daarnaast maten zij of er een significante groei was van de leesmotivatie - zonder daarbij te werken met een controlegroep - en dus niet of die groei significante groter was dan de groei van de leesmotivatie van de leerlingen in een *business as usual* conditie (Ceyhan & Yıldız, 2021; Yurtbakan et al., 2021). Daarnaast valt het feit dat de

leesmotivatie niet significant stijgt mogelijks ook te verklaren door de eerste bevinding, namelijk dat de gerapporteerde leesmotivatie bij de start van het onderzoek al hoog was bij de anderstalige nieuwkomers, waardoor het moeilijker is om nog een significante groei vast te stellen.

De evolutie van de gecontroleerde leesmotivatie daarentegen sluit wel aan bij de vooropgestelde hypothese. De derde conclusie van dit masterproefonderzoek luidt immers dat de gecontroleerde leesmotivatie significant meer daalt tijdens het interactief voorlezen, dan tijdens de controleconditie. Dit geldt zowel voor de schoolse context als voor de vrije tijdscontext. De daling van de gecontroleerde leesmotivatie ligt in lijn met eerder onderzoek dat een positief effect van interactief voorlezen op de leesmotivatie vaststelde (Ceyhan & Yıldız, 2021; Yurtbakan et al., 2021). Desalniettemin is dit onderzoeksresultaat nieuw aangezien in de eerdere studies geen onderscheid gemaakt werd tussen gecontroleerde en autonome leesmotivatie. Dit masterproefonderzoek toont aan dat leerlingen tijdens interactief voorlezen minder gaan lezen omdat het moet vanwege interne of externe druk (De Smedt et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2007). Ook leerkrachten rapporteerden in hun logboeken dat de leerlingen tijdens het interactief voorlezen beter meewerkten en enthousiaster waren. Deze verschillen zijn echter niet significant, wat mogelijk te verklaren valt door de geringe power ten gevolge van de zeer kleine steekproef van 22 leerkrachten.

Wat betreft het effect van de interventie op de gecontroleerde motivatie op lange termijn is er een verschil vast te stellen tussen de impact op de motivatie in de schoolse en vrije tijdscontexten. Voor beide variabelen kan er een tot twee weken na de interventie opnieuw een stijging vastgesteld worden van de gecontroleerde leesmotivatie. Deze stijging blijkt echter niet significant te zijn in de vrije tijdscontext. De daling van de gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd tijdens het interactief voorlezen lijkt dus min of meer duurzaam. De stijging van de gecontroleerde motivatie met betrekking tot lezen op school is wel significant. De daling van de gecontroleerde leesmotivatie voor schools lezen tijdens het interactief voorlezen blijkt dus niet duurzaam op de lange termijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen na de interventie een nieuw verhaal moesten lezen op niet-interactieve wijze vanwege het switching replication design. Dit gebeurde op school en niet in hun vrije tijd. Verder onderzoek is nodig om dit met zekerheid vast te stellen. Voor de autonome leesmotivatie is er net zoals op de korte termijn ook geen effect op de lange termijn. Er kan geconcludeerd worden dat een interventie van twee weken waarschijnlijk te kort is om de leesmotivatie op lange termijn te veranderen. Uit eerder onderzoek blijkt dat dit eerder jaren dan weken duurt (Toste et al., 2020).

Een vijfde conclusie is dat leeftijd een invloed blijkt te hebben op de relatie tussen interactief voorlezen en leesmotivatie. Deze resultaten gaan in tegen de hypothese en eerder onderzoek. Al voor de start van de interventie werd een significante correlatie vastgesteld tussen de autonome leesmotivatie van de OKAN-leerlingen in de vrije tijd en hun leeftijd. Hoe ouder de leerlingen, hoe liever ze lezen in hun vrije tijd. Dit verband gaat in tegen ander onderzoek bij niet-OKAN-leerlingen. Algemeen werd in onderzoek immers vastgesteld dat de leesmotivatie bij leerlingen daalt naarmate ze ouder worden (Baker & Wigfield, 1999; Vaknin-Nusbaum et al., 2018). Om die reden werd tijdens verdere analyses het interactie-effect van de interventie met leeftijd onderzocht. Het interactie-effect tussen leeftijd en interactief voorlezen bleek significant te zijn bij de autonome leesmotivatie op school: hoe ouder de leerling, hoe groter de stijging van de autonome leesmotivatie na het interactief voorlezen. Ook het interactie-effect van leeftijd en de interventie bij gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd bleek significant: hoe ouder de leerling, hoe lager de gecontroleerde leesmotivatie lag na het interactief voorlezen. Er kan voorzichtig besloten worden dat het interactief voorlezen voordeliger is voor de leesmotivatie van oudere OKAN-leerlingen. Dit is opmerkelijk aangezien het onderzoek rond voorlezen zich over het algemeen beperkt tot kleuter- en lager onderwijs (Ceyhan & Yıldız, 2021; Chlapana & Tafa, 2014; Merga, 2017; Mol et al., 2009; Towson et al., 2017; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1988) en voorlezen veelal een genegeerde strategie is bij oudere leerlingen uit het secundair onderwijs (Senacore, 1992).

Tot slot blijkt dat, hoewel uit eerder onderzoek naar voren komt dat geslacht een significant effect heeft op de leesmotivatie in het voordeel van meisjes (Schwabe et al., 2015; Wigfield et al., 2016), het geslacht geen invloed bleek te hebben op de effectiviteit van de interventie op de leesmotivatie. Interactief voorlezen blijkt dus voor jongens en meisjes even effectief te zijn.

6.1.2 Kwalitatief onderzoek

Uit het kwantitatieve luik van het onderzoek kan besloten worden dat interactief voorlezen een waardevolle strategie is om de gecontroleerde leesmotivatie van de OKAN-leerlingen te laten dalen. Dit betekent dat leerlingen minder aangezet worden tot lezen enkel omdat het moet (Vansteenkiste et al., 2007). De resultaten van het kwalitatief onderzoek gaan verder. De leerlingen geven aan dat ze meer zin kregen in lezen door de interventie. Dit sluit aan bij eerder onderzoek (Ceyhan & Yıldız, 2021; Yurtbakan et al., 2021). Het kwalitatief onderzoek wijst uit dat dit te verklaren is door het feit dat – in lijn met de hypothese – interactief voorlezen in grote mate voldoet aan de psychologische basisbehoeftes zoals beschreven in de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000b). Uit dit masterproefonderzoek blijkt dat de

OKAN-leerlingen vooral verbondenheid en competentie belangrijk vinden en herkennen als behoefte-ondersteunend in interactief voorlezen.

Verbondenheid is een duidelijk motief dat de positieve evolutie van de leesmotivatie tijdens het interactief voorlezen kan verklaren. De OKAN-leerlingen geven aan dat ze hun klasgenoten – inclusief hun verhalen, denkwijzen en meningen – beter leren kennen tijdens het interactief voorlezen. Het bieden van mogelijkheden om in interactie te gaan over wat leerlingen lezen, wordt beschouwd als een belangrijke evidence-based klaspraktijk om het enthousiasme rond lezen te verhogen (Vansteelandt et al., 2019). Dit sluit aan bij Ceyhan en Yildiz (2021) die interactief voorlezen als sociale activiteit benoemen. Zij leggen daarbij ook de link met de cognitieve uitkomsten van interactief voorlezen, die volgens hen verklaard kunnen worden vanuit de sociale leertheorie. Leren gebeurt volgens deze theorie in dialoog, tussen leerkracht en leerling of leerlingen onderling. Leerlingen leren meer met behulp van de ideeën van anderen, klasgesprekken, interacties en discussies (Ceyhan & Yildiz, 2021; Yang & Wilson, 2006). De thematische analyse wees ook uit dat identificatie een belangrijk motivatiemotief was bij de anderstalige nieuwkomers. Het feit dat beide verhalen gingen over jonge, anderstalige nieuwkomers en dat de leerlingen zichzelf hierin herkenden en erover konden praten, motiveerde hen. Dit wordt in dit masterproefonderzoek benoemd als verbondenheid met jezelf en de personages. Yang en Wilson (2006) schrijven dat een sociale en constructivistische methode van leesonderwijs voordelig is voor het lezen in een tweede taal. Een dialogische aanpak van lezen versterkt de leerlingen in het participeren aan betekenisgeving in interactie met een tekst en een auteur in plaats van buitenstaanders of passieve ontvangers te blijven tijdens het leesproces. Op die manier zorgt de verbondenheid die centraal staat bij interactief voorlezen ook voor meer leren en komt de werkvorm daardoor ook tegemoet aan de basisbehoefte competentie.

Eerder onderzoek – buiten het OKAN-onderwijs – stelde al vast dat interactief voorlezen niet enkel een positief effect heeft op affectieve variabelen zoals onderzocht in dit masterproefonderzoek. Ook cognitieve variabelen zoals de woordenschatontwikkeling en de leesvaardigheid van leerlingen gaan erop vooruit (Flack et al., 2016; Simsek & Erdogan, 2015; Wasik & Bond, 2001). Dit verklaart waarom de werkvorm zo sterk aan de basisbehoefte competentie voldoet. De woordenschatkennis en de leesvaardigheid van de leerlingen gaan erop vooruit door scaffolding, het voeren van rijke conversaties, het toepassen van leesstrategieën en het activeren van voorkennis. Deze leerervaringen zijn basisvoorwaarden die geschept worden die nodig zijn om leerlingen te laten genieten (Ceyhan & Yildiz, 2021). Uit de interviews blijkt ook dat anderstalige nieuwkomers vooral niet onderschat mogen worden. Sommigen van hen gaan in hun vrije tijd immers aan de slag met echte literatuur. Er

moeten aan hen dus hoge verwachtingen gesteld worden. Ze willen serieus genomen worden. Dit gebeurt bij interactief voorlezen door leerlingen aan de hand van de werkvorm om te laten gaan met teksten die behoren tot hun zone van naaste ontwikkeling (Ceyhan & Yıldız, 2021).

Naast de psychologische basisbehoeftes uit de zelfdeterminatietheorie, kwam ook het voorlezen an sich naar voren als een belangrijke verklarende factor van het positieve effect van interactief voorlezen op de leesmotivatie van de leerlingen. Een grote meerderheid van de leerlingen verkiest voorgelezen worden boven zelf lezen. Dit wordt gekoppeld aan het krijgen van een rijke taalinput waaruit ze kunnen leren, wat opnieuw gerelateerd kan worden aan de basisbehoefte competentie. Dit onderzoeksresultaat sluit aan bij eerder onderzoek dat al stelde dat voorlezen een effectieve strategie is om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen (De Naeghel et al., 2014). Net zoals in het kwantitatief onderzoek, blijkt opnieuw dat voorlezen niet enkel voor jonge kinderen hoeft te zijn. De OKAN-leerlingen vonden het voorlezen een sterkte van de werkvorm en vonden het niet kinderachtig. Wanneer leerlingen de voorleeslessen niet boven individueel lezen verkozen, had dit vaak te maken met het drukke karakter van de lessen. Enkele leerlingen gaven aan zich beter te kunnen concentreren wanneer ze alleen lezen.

6.1.3 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een eerste beperking van dit masterproefonderzoek is dat de literatuurstudie bijna uitsluitend kon worden uitgewerkt op basis van onderzoeken die zich focussen op het basisonderwijs. Uit dit masterproefonderzoek komt – zowel uit het kwalitatieve als uit het kwantitatieve luik - naar voren dat interactief voorlezen echter ook een veelbelovende werkvorm kan zijn voor oudere leerlingen. Dit masterproefonderzoek vond zelfs indicaties voor het feit dat bij de doelgroep anderstalige nieuwkomers het interactief voorlezen nog beter werkt bij oudere leerlingen. Er is dan ook nog veel toekomstig onderzoek nodig naar interactief voorlezen in het secundair onderwijs. Hetzelfde kan in het bijzonder gesteld worden voor de doelgroep anderstalige nieuwkomers. De literatuurstudie werd immers voornamelijk opgesteld op basis van onderzoek bij autochtone leerlingen, terwijl het taalontwikkende en motiverende karakter minstens even belangrijk is bij anderstalige nieuwkomers. Meer onderzoek in deze context en voor deze doelgroep is dus nodig.

Een tweede beperking is dat de SRQ-leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012) voor het eerst gebruikt werd bij de doelgroep anderstalige nieuwkomers. Hoewel de interne consistentie voldoende hoog was, waren de fit-maten van de CFA-resultaten dit niet. Hierdoor moet voorzichtig worden omgesprongen met de interpretatie van de resultaten. Dit kan te wijten zijn

aan de steekproef die relatief beperkt was. Verder onderzoek naar de validiteit van de SRQ-vragenlijst bij anderstalige nieuwkomers is aangewezen.

Daarnaast dient opgemerkt te worden dat de SRQ-leesmotivatie een zelfrapportage-instrument is. Het risico op vertekeningen door sociaal wenselijkheid van de antwoorden of door overschatting van de OKAN-leerlingen is groot. Dit wordt beschouwd als de derde beperking.

Een vierde beperking is de relatief korte duur van de interventie. Het langetermijneffect werd al één tot maximaal twee weken na de interventie gemeten. De leerlingen kregen ook slechts één verhaal interactief voorgelezen. Vervolgonderzoek met een langere interventie met meerdere verhalen én met een delayed posttest die later ligt, is aangewezen om een beter beeld te krijgen van het effect van interactief voorlezen op de autonome en gecontroleerde leesmotivatie van de OKAN-leerlingen op korte en lange termijn.

De dataverzameling werd georganiseerd in het voorjaar van 2021 waardoor Covid-19 een grote invloed had op de dataverzameling. Zo vielen er heel wat leerlingen af. Van de meer dan 300 oorspronkelijke participanten, bleven er slechts 213 participanten over. Daarnaast was ook de begeleiding van de 22 leerkrachten extra uitdagend aangezien externen niet werden toegelaten op de scholen. Hierdoor werd pas tijdens de analyse opgemerkt dat de data verkregen op basis van de zelfrapportagevragenlijsten van de leerkrachten niet volledig was. Vele vragenlijsten werden onvolledig of niet ingevuld.

Een zesde beperking betreft de grote standaarddeviatie van de duur van de interventie (exposure). Zoals hierboven beschreven staat zijn de resultaten uit de logboeken niet geheel betrouwbaar. Daarom werd exposure niet meegenomen in het statistisch model. Toekomstig onderzoek is nodig naar het effect van de duur op de interventie.

Een laatste, algemene aanbeveling voor vervolgonderzoek is om meer onderzoek te doen naar de leesmotivatie, het leesplezier, de literatuurbeleving of het voorlezen bij OKAN-leerlingen. De leerlingen blijken een hoge leesmotivatie te hebben. Ze blijken te genieten van voorgelezen te worden. Sommigen van hen blijken naar luisterboeken van Dostojevski te luisteren. Meer onderzoek naar leesonderwijs bij deze doelgroep is daarom nodig want lezen draagt bij aan hun woordenschatontwikkeling, taalvaardigheid en hun algemene ontwikkeling.

7. Conclusie

Deze masterproef had als doel om na te gaan of interactief voorlezen een effect heeft op de leesmotivatie van OKAN-leerlingen. Eerder onderzoek wees uit dat interactief voorlezen een positief effect kon hebben op de leesmotivatie van leerlingen (Ceyhan & Yıldız, 2021; Yurtbakan et al., 2021). Echter, onderzoek bleef in het verleden eerder beperkt tot cognitieve uitkomstvariabelen zoals leesvaardigheid en woordenschatontwikkeling. Daarnaast werd er geen onderzoek teruggevonden naar interactief voorlezen binnen de context van het secundair onderwijs, laat staan het secundair onderwijs voor anderstalige nieuwkomers (cf. OKAN). Dit komt omdat voorlezen in het algemeen een onderbelichte en zelfs genegeerde werkvorm is in het secundair onderwijs (Senacore, 1992).

De resultaten van dit masterproefonderzoek tonen aan dat interactief voorlezen ook werkt voor leerlingen buiten het basisonderwijs. De gecontroleerde leesmotivatie van OKAN-leerlingen daalt significant door het interactief voorlezen. Er zijn zelfs indicaties dat het interactief voorlezen een groter effect heeft op de leesmotivatie, naarmate de leeftijd van de anderstalige leerlingen stijgt. Op basis van deze resultaten pleit dit masterproefonderzoek ervoor om de kracht van (interactief) voorlezen ook in te zetten buiten het basisonderwijs en dit ook te onderzoeken, zeker in het OKAN-onderwijs.

Het kwalitatieve luik van deze studie kon het positieve effect van het interactief voorlezen op de leesmotivatie verklaren. De leerlingen geven duidelijk aan dat de psychologische basisbehoeftes verbondenheid en competentie uit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000b) op een behoefte-ondersteunende manier in de werkvorm aanwezig zijn. Daarnaast blijkt ook opnieuw uit dit masterproefonderzoek dat voorlezen een effectieve manier is om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen. Zien lezen, doet lezen.

Bibliografie

- Amer, A. A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51(1), 43–47. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.43>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and Education*, 55(1–2), 111–122.
- 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>
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*.
- 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 leer-kracht*.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421–431. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>
- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2015). Educational effectiveness and improvement research and practice: The emergence of the discipline. *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*, 1–24. <https://doi.org/10.4324/9781315679488>
- Chlapana, E., & Tafa, E. (2014). Effective practices to enhance immigrant kindergarteners' second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and Writing*, 27(9), 1619–1640. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9510-7>
- Creswell, J., & Clarck, V. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks.
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen*.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2009). *De eerste resultaten van PISA 2009*. 118.
- De Naeghel, J., Keer, H. Van, & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for Promoting Autonomous Reading Motivation: A Multiple Case Study Research in Primary Education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 83–102. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.84>

- 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 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*(July). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Departement Onderwijs en Vorming, V. G. (n.d.-a). *Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen (OKAN)*.
- Departement Onderwijs en Vorming, V. G. (n.d.-b). *Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs*.
- Flack, Z. M., Gambi, C., & Horst, J. S. (2016). The effects of shared storybook reading on word learning: A Meta-Analysis. *Psycnet.Apa.Org, 44*(0). <https://psycnet.apa.org/record/2018-12814-001>
- Franck, E., & Nicaise, I. (2018). Ongelijkheden in Het Vlaamse Onderwijssysteem: Verbetering in Zicht? vergelijking tussen PISA 2003 en 2015. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*. www.steunpuntsono.be
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Hemerick, K. A. (1999). The Effects of Reading Aloud in Motivating and Enhancing Students' Desire To Read Independently. *[S.l.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, 43*. <http://eric.ed.gov/?id=ED427308>
- Heyvaert, L. (2021). *Een Leesoffensief voor Vlaanderen colofon*.
- Jacobs, G., & Hannah, D. (2004). Combining Cooperative Learning With Reading Aloud By Teachers. *International Journal of English Studies, 4*(1), 97–118. <https://doi.org/10.6018/ijes.4.1.48101>
- Korpershoek, H., Carrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open, 5*(2), 233285841985204. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>

- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263–290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Mandel, L., Smith, J. K., Morrow, L. M., & Smith, J. K. (2017). *Linked references are available on JSTOR for this article : The effects of group size on interactive storybook reading. 25*(3), 213–231.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education, 61*(3), 328–343. <https://doi.org/10.1177/0004944117727749>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176–196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. In *Review of Educational Research* (Vol. 79, Issue 2). <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Ninsuwan, P. (2015). The Effectiveness of Teaching English by Using Reading Aloud Technique towards EFL Beginners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*(February), 1835–1840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.243>
- Reeve, J., Bolt, E., & Yi, C. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students (FOR REFERENCE ONLY - THIS IS THE NON-EDITABLE VERSION). *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537–548. https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/publications/1277341028_1.pdf
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>
- Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2021). Illuminating learning from informative texts in secondary education: A switching replication design study. *Contemporary Educational Psychology, 64*(January). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101946>
- Rogiers, A., Van Keer, H., & 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(November 2019). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101512>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219–232. <https://doi.org/10.1002/rrq.92>
- Senacore, J. (1992). *Reading Aloud: A Neglected Strategy for Older Students*. 14.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer “meer minder betekent”: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24(December), 17–36.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children’s Language Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(November), 754–758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. (2021). *PEILING PROJECT ALGEMENE VAKKEN (PAV) in 3e graad BSO*. www.peilingsonderzoek.be
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006. december*, 1–108. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- 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>
- Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Vansteelandt, I., Van Keer, H., & Mol, S. E. (2019). Beginning teachers’ reading attitude and motivation: A study into the evolution from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program. *Universiteit Gent*.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- What Works Clearinghouse. (2007). Interactive Shared Book Reading. *WWC Intervention Report, April*, 1–22.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., & et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.24.4.552>
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of Pleasure Reading on Academic Success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, *2*(4), 48–64.
- 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>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *Journal of Educational Research*, *97*(6), 299–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Yang, L., & Wilson, K. (2006). The Reading Matrix Vol. 6, No. 3, December 2006 5. *The Reading Matrix*, *6*(3), 364–372. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.4954&rep=rep1&type=pdf>
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2021). Impact of Dialogic Reading on Reading Motivation. *Education and Science*, *46*(206), 161–180. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. <https://doi.org/10.4324/9781410607355>

Bijlage 1: Resultaten Anova's

Autonome leesmotivatie in de vrije tijd

| | F | p | β | SE |
|------------------------------------|-------|------|---------|-------|
| <i>Conditie</i> | 2.948 | .088 | 1.920 | 1.118 |
| <i>Leeftijd (gecentreerd)</i> | 0.02 | .890 | 0.028 | 0.203 |
| <i>Geslacht (vrouw = controle)</i> | 1.055 | .306 | -0.830 | 0.203 |
| <i>Conditie x Leeftijd</i> | 0.113 | .737 | 0.162 | 0.483 |
| <i>Conditie x Geslacht</i> | 0.845 | .359 | 1.442 | 1.568 |

Autonome leesmotivatie op school

| | F | p | β | SE |
|------------------------------------|-------|-------|---------|-------|
| <i>Conditie</i> | 6.244 | .013* | 2.780 | 1.120 |
| <i>Leeftijd (gecentreerd)</i> | 0.625 | .430 | -0.162 | 0.205 |
| <i>Geslacht (vrouw = controle)</i> | 0.380 | .539 | -0.501 | 0.813 |
| <i>Conditie x Leeftijd</i> | 4.155 | .043* | 0.988 | 0.485 |
| <i>Conditie x Geslacht</i> | 0.110 | .740 | 0.522 | 1.572 |

Gecontroleerde leesmotivatie in de vrije tijd

| | F | p | β | SE |
|--|---------|-----------|---------|-------|
| <i>Gecontroleerde leesmotivatie vrije tijd T1</i> | 146.958 | <0.001*** | 0.757 | 0.062 |
| <i>Conditie</i> | 2.287 | 0.013* | -1.918 | 1.268 |
| <i>Leeftijd (gecentreerd)</i> | 1.364 | .245 | 0.266 | 0.228 |
| <i>Geslacht (vrouw = controle)</i> | 0.288 | .592 | 0.510 | 0.949 |
| <i>Conditie x Leeftijd</i> | 4.357 | .039* | -1.128 | 0.541 |
| <i>Conditie x Geslacht</i> | 0.245 | .622 | 0.860 | 1.739 |

Gecontroleerde leesmotivatie op school

| | F | p | β | SE |
|------------------------------------|--------|---------|---------|-------|
| <i>Conditie</i> | 12.962 | .000*** | -4.940 | 1.372 |
| <i>Leeftijd (gecentreerd)</i> | 0.102 | .750 | 0.081 | 0.254 |
| <i>Geslacht (vrouw = controle)</i> | 1.639 | .203 | -1.310 | 1.023 |
| <i>Conditie x Leeftijd</i> | 0.943 | .333 | -0.574 | 0.591 |
| <i>Conditie x Geslacht</i> | 0.187 | .667 | 0.833 | 1.930 |

Bijlage 2: Professionaliseringsbundel

A

OVERHAALD
Gedichten en verhalen in klare taal

Inhoud

| | |
|--------------------------------------|---|
| Inleiding | 2 |
| Methode | 2 |
| Waarom interactief voorlezen? | 3 |
| Hoe neem je de instrumenten af | 3 |
| Leesmotivatie | 3 |
| Leesbegrip | 3 |
| Receptieve woordenschat | 4 |
| Leerkrachtenvragenlijst | 4 |
| Stappenplan | 5 |
| STAP 1: Professionalisering 1 | 5 |
| STAP 2: Pretest | 5 |
| STAP 3: Controleverhaal | 5 |
| STAP 4: Middentest | 5 |
| STAP 5: Professionalisering 2 | 5 |
| STAP 6: Interactief voorlezen | 6 |
| STAP 7: Posttest | 6 |
| Bijlagen | 6 |
| Bundel 1 (pretest) | 6 |
| Verhaal 1 | 6 |
| Leidraad 1 | 6 |
| Werkblaadje | 6 |
| Bundel 2 (midentest) | 7 |
| Verhaal 2 | 7 |
| Leidraad 2 | 7 |
| Bundel 3 (posttest) | 7 |
| Leerkrachtenvragenlijst | 7 |
| Referenties | 8 |

Inleiding

Beste leerkracht, eerst en vooral willen we jou nog eens heel erg bedanken om dit engagement aan te gaan. Aan de hand van deze gids begeleiden we je de komende weken doorheen jullie leeslessen en onze masterproef

Dit onderzoek gaat over interactief voorlezen. Dat doen we door verschillende OKAN-leerkrachten – waaronder jij – met verhalen uit de verhalenbundel *Overhaald* aan de slag te laten gaan. Let op: je zal niet alle verhalen op een interactieve manier voorlezen. Door één verhaal ‘gewoon’ te behandelen en één verhaal interactief voor te lezen kunnen wij het verschil tussen beide onderzoeken.

Met onze masterproef willen we een antwoord formuleren op de volgende onderzoeksvraag: “Wat is het effect van interactief voorlezen op (1) de receptieve woordenschatontwikkeling, (2) het leesbegrip en (3) de leesmotivatie van anderstalige nieuwkomers.” Elk van ons neemt een deelvraag op zich.

Om te beginnen zullen we het effect van deze didactische werkvorm op de receptieve woordenschatontwikkeling onderzoeken. Dit zullen we nagaan aan de hand van een woordenschattest. Tijdens deze test krijgen de leerlingen telkens vier afbeeldingen te zien en moeten ze gekregen targetwoorden uit het kortverhaal aan de juiste afbeelding linken.

Vervolgens onderzoeken we het effect van interactief voorlezen op het tekstbegrip van de leerlingen. Dit analyseren we aan de hand van een korte toets begrijpend lezen. Deze zal bestaan uit zowel open als meerkeuzevragen die handelen rond een verhaal (van ongeveer tien regels) dat nauw aansluit bij het verhaal dat je klassikaal behandeld hebt.

Tot slot gaan we ook het effect op de leesmotivatie van de leerlingen na. Aan de hand van een vragenlijst met stellingen voor, tijdens en na de lessenreeks, zullen wij in kaart kunnen brengen of de autonome leesmotivatie van de leerlingen erop vooruit is gegaan.

Methode

Dit onderzoek maakt gebruik van een *switching replication design*. Klinkt ingewikkeld, maar dat is het gelukkig niet! Het betekent dat je het **eerste verhaal** (Huiswerk met een walvis in – Kristien Spooren) **niet interactief** zal voorlezen en het **tweede verhaal** (Ik wil vertellen – Thibaut Duthois) **wel interactief** zal voorlezen.

Voor de start van het hele project laat je de leerlingen **bundel 1** invullen. Tussen de twee verhalen laat je de leerlingen **bundel 2** invullen en na het tweede verhaal laat je de leerlingen **bundel 3** invullen.

De leerkrachten uit de andere groep doen dit omgekeerd. Op die manier kunnen wij aan de hand van statistische analyses onderzoeken wat de interactieve voorleessessies bij de leerlingen teweegbrengen. Dit onderdeel van het onderzoek nemen wij voor onze rekening.

Deze informatie vind je ook allemaal terug in het stappenplan (zie verder).

Waarom interactief voorlezen?

Interactief voorlezen is een werkvorm die jullie zullen toepassen tijdens dit onderzoek. Om jullie niet te beïnvloeden, zullen we deze werkvorm nu niet toelichten. We zullen deze toelichten in de leidraad van jullie interactieve les en in het professionaliseringsfilmpje ('professionalisering 2').

Hoe neem je de instrumenten af

Hieronder vind je een korte beschrijving van de drie instrumenten voor de leerlingen (receptieve woordenschat, leesmotivatie en leesbegrip) alsook de leerkrachtenvragenlijst.

Leesmotivatie

Om de leesmotivatie van de leerlingen in kaart te brengen, krijgen de leerlingen twee vragenlijsten. Elke vragenlijst bevat stellingen waarop de leerlingen met helemaal akkoord, akkoord, ik weet het niet, niet akkoord of helemaal niet akkoord kunnen antwoorden.

De eerste vragenlijst gaat over het lezen in de vrije tijd en de tweede vragenlijst gaat over het lezen in de klas. Je moet deze vragen klassikaal overlopen om ervoor te zorgen dat elke leerling elke vraag begrijpt. **Let op:** de antwoorden mogen niet klassikaal besproken worden zodat de leerlingen elkaar niet kunnen beïnvloeden.

Daarnaast komt de onderzoeker misschien eens langs om met enkele leerlingen een klein interview af te nemen. Op die manier leren we leerlingen achter de kruisjes kennen.

Leesbegrip

Om het leesbegrip van de leerlingen te bepalen, moeten ze een kleine toets begrijpend lezen maken. Deze toets bestaat uit enkele open en meerkeuzevragen die handelen over een kortverhaal dat op vlak van inhoud en moeilijkheidsgraad zeer nauw aansluit bij het verhaal dat tijdens de lessen aan bod gekomen is. Hieronder volgt een uitgewerkt voorbeeld van het afnameproces.

1. De leerlingen nemen de eerste pagina omtrent leesbegrip erbij. Je legt de leerlingen kort uit hoe de test in zijn werk zal gaan en legt vervolgens de verschillende oefeningen uit.
"Straks lezen jullie een kortverhaal. Over dat kortverhaal moeten jullie enkele oefeningen maken. Die oefeningen zien jullie nu voor je liggen. Ik leg ze even uit. Bij de eerste oefening staan vijf gebeurtenissen uit verhaal opgesomd, maar ze staan door elkaar. Het is aan jullie om het verhaal in de juiste volgorde te zetten. Bij de tweede oefeningen krijgen jullie enkele zinnen over het verhaal. Jullie moeten bij elke zin aanduiden of die waar of niet waar is. Bij de derde oefening krijgen jullie twee vragen. Het antwoord op deze vragen moeten jullie op de lijntjes schrijven."

2. Je laat de leerlingen hun pagina omslaan. Je licht toe dat ze deze pagina op jouw teken uit de bundel mogen scheuren omdat het kortverhaal op de achterkant staat. Vanaf dan begint de toets begrijpend lezen. De leerlingen krijgen hier 20 minuten voor.

“Zodra ik jullie het startsignaal geef, mogen jullie dit papier uit de bundel scheuren. Op de achterkant staat namelijk het kortverhaal waarover de vragen gaan. Vanaf dan hebben jullie 20 minuten om de tekst te lezen en de vragen op te lossen. Jullie mogen schrijven en aanduiden in de tekst, maar het is belangrijk dat jullie jullie antwoorden op het antwoordblad schrijven.”

3. Maak de leerlingen duidelijk dat wanneer jij het stopsignaal geeft, ze meteen moeten stoppen met schrijven.

“Als de 20 minuten voorbij zijn, dan zal ik jullie dat laten weten. Het is belangrijk dat jullie dan meteen stoppen met schrijven.”

Receptieve woordenschat

De receptieve woordenschatontwikkeling zullen we nagaan aan de hand van twee testen: één voor het kortverhaal ‘Huiswerk met een walvis in’ en één voor ‘Ik wil vertellen’. Tijdens de **pretest** zullen de leerlingen zonder voorkennis beide testen invullen. Bij de **middentest** zullen ze enkel de woordenschattest voor ‘Huiswerk met een walvis in’ invullen. Tot slot zullen ze bij de **posttest** opnieuw beide testen vervolledigen.

Bij elke test moeten de leerlingen telkens acht targetwoorden, die voorkomen in het kortverhaal, aan één van de vier afbeeldingen linken. Om de procedure van de test duidelijk te maken, staat er telkens op de eerste pagina een voorbeeld.

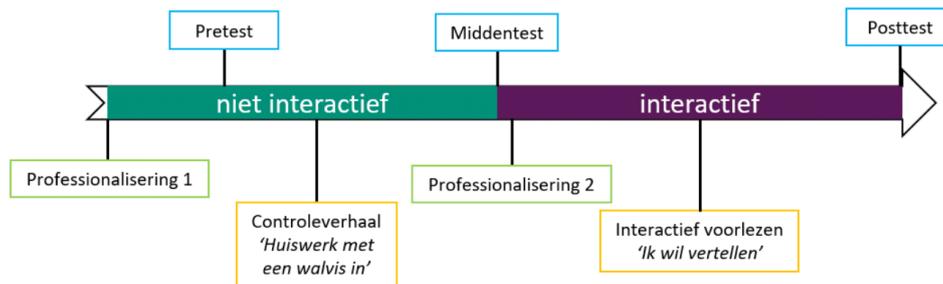
Bij het uitvoeren van de test laat je de leerlingen deze individueel invullen. Belangrijk is dat je achteraf de **juiste antwoorden niet overloopt**. De leerlingen vullen elke test minstens twee keer in. Op deze manier kunnen we achterhalen wat het effect is van de gehanteerde leesles.

Ook tijdens het (interactief) voorlezen van de verhalen verwijs je niet naar de woordenschattest. Tijdens het interactief voorlezen kan je wel gebruik maken van visueel materiaal, maar verwijzen naar de afgelegde test is uit den boze.

Leerkrachtenvragenlijst

Het is belangrijk dat elke leerkracht deze vragenlijst invult na elke les. Dit dient als logboek zodat wij zicht krijgen in hoe je lessenreeks verliep.

Stappenplan



STAP 1: Professionalisering 1

15 minuten

De leerkracht bekijkt [professionalisering 1](#).

Bij vragen kan de leerkracht steeds per school een afspraak maken om te videobellen met de studenten via overhaald@outlook.com

STAP 2: Pretest

halve les

De leerlingen vullen [bundel 1](#) grondig en volledig in.

STAP 3: Controleverhaal

4 lessen

De leerlingen verwerken 'Huiswerk met een walvis in'. De leerkracht volgt [leidraad 1](#).

De leerkracht leest niet voor!

STAP 4: Middentest

halve les

De leerlingen vullen [bundel 2](#) grondig en volledig in.

STAP 5: Professionalisering 2

30 minuten

De leerkracht bekijkt [professionalisering 2](#).

Bij vragen kan de leerkracht steeds per school een afspraak maken om te videobellen met de studenten via overhaald@oulook.com

STAP 6: Interactief voorlezen

🕒 4 lessen

De leerkracht leest 'Ik wil vertellen' interactief voor. De leerkracht volgt leidraad 2.

STAP 7: Posttest

🕒 halve les

De leerlingen vullen bundel 3 grondig en volledig in.

Bijlagen

Hieronder vind je een overzicht van de verschillende bijlagen. We leveren ze af in aparte, losse documenten, zodat het gemakkelijker is om deze eventueel af te printen.

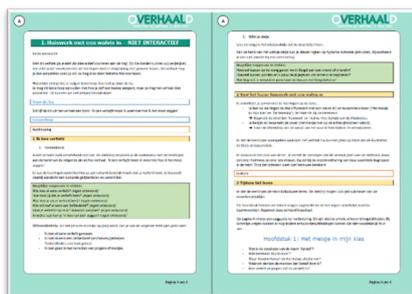
Bundel 1 (pretest)



Verhaal 1



Leidraad 1



Werkblaadje



Referenties

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- De Naeghel, J., Van Keer, H. & Vansteenkiste, M. (2011). *Autonome en gecontroleerde leesmotivatie van basisschoolleerlingen in de vrije tijd en op school*. Gent: Universiteit Gent.
- Interactief voorlezen vergroot taalvaardigheid en leesplezier*. (Bijgewerkt op 17 maart 2020). Geraadpleegd op 17 september 2020 via <https://www.leraar24.nl/105661/interactief-voorlezen-vergroot-taalvaardigheid-en-leesplezier/>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatieinterventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 177-200). <https://doi.org/10.4324/9781410607355>

Bijlage 3: Lesfiche verhaal 1 – interactief voorlezen

B

1. Huiswerk met een walvis in - INTERACTIEF

Voor de les

Schrijf de zin uit het verhaal aan bord: *"Ik ben verliefd maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen"*.

Lesverloop

Aanknoping

1 Ik ben verliefd (gesprek)

1. Verliefdheid

In het verhaal staat verliefdheid centraal. Als inleiding bespreek je dit onderwerp met de leerlingen aan de hand van volgende zin uit het verhaal: *'Ik ben verliefd maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen'*.

Je laat de leerlingen nadenken hoe je aan iemand duidelijk maakt dat je verliefd bent. Je besteedt daarbij aandacht aan culturele gelijkenissen en verschillen.

Mogelijke vragen om te stellen:

- Wie was al eens verliefd? *(eigen antwoord)*
- Hoe toon jij dat je verliefd bent? *(eigen antwoord)*
- Wat doe je als je verliefd bent? *(eigen antwoord)*
- Wie schreef er al eens een liefdesbrief? *(eigen antwoord)*
- Vind je verliefd zijn leuk? Waarom wel/niet? *(eigen antwoord)*
- In welke taal kun jij 'ik hou van jou' zeggen? *(eigen antwoord)*

Differentiatietip: Als het gesprek moeilijk op gang komt, kan je ook de volgende stellingen gebruiken:

- Ik ben al eens verliefd geweest.
- Ik heb al eens een liefdesbrief geschreven/gekregen.
- Verliefdheid is een leuk gevoel.
- Ik ben goed in het verleiden van jongens of meisjes.

2. Wist-je-datje

Lees vervolgens het **wist-je-datje** dat bij deze tekst hoort.

Aan de hand van het wist-je-datje kun je dieper ingaan op typische culturele gebruiken, bv. al dan niet zoenen bij een ontmoeting.

Mogelijke vragen om te stellen:

- Hoeveel kussen op de wang geven we in België aan een vriend of vriendin?
- Hoeveel kussen worden er in jouw land gegeven om iemand te begroeten?
- Hoe begroet je iemand in jouw land als kussen niet toegelaten is?

2 Voor het lezen: huiswerk met een walvis in

Je oriënteert je samen met de leerlingen op de tekst:

- Je laat de leerlingen de titel ('Huiswerk met een walvis is') en tussentitels lezen ('Het meisje in mijn klas' en 'De tekening'). Je staat stil bij de betekenis.
 - ➔ Bespreek de woorden 'huiswerk' en 'walvis' met behulp van de illustraties.
- Je bekijkt en bespreekt de **cover** (het meisje met op de achtergrond een walvis).
 - ➔ Toon de afbeelding van de walvis om het woord 'tekstballon' te introduceren.

Je laat de leerlingen **voorspellen** waarover het verhaal zou kunnen gaan op basis van de illustraties, de titels en tussentitels.

Je verwoordt het doel van de les. Je vertelt de leerlingen dat dit verhaal gaat over verliefdheid, maar ook over heimwee en over iets missen. Sta stil bij de woordverklaring van deze essentiële begrippen in de tekst. Zorg dat iedereen weet wat heimwee betekent.

Leskern

3 Tijdens het lezen: verbindingen maken met het hoofdpersonage

Je leest het verhaal interactief voor in korte fragmenten. Je staat na elk fragment stil bij de betekenis ervan en zoomt eventueel in op het uitleggen van moeilijke en/of belangrijke woorden of zinnen. Je vat regelmatig samen of laat de leerlingen zelf samenvatten om er zeker van te zijn dat iedereen het verhaal begrijpt. Laat de leerlingen ook spontaan reageren op de tekst en nodig hen uit om verbindingen te maken met hun eigen leefwereld.

Het is belangrijk dat niet enkel jij als leerkracht aan het woord bent, ook al lees jij voor. Bij interactief voorlezen is er ruimte voor spontane reacties, voor vragen, voor denkwerk, voor opmerkingen.

Daarnaast is er bij interactief (voor)lezen veel aandacht voor woordenschatontwikkeling. Je probeert de leerlingen zoveel mogelijk op een inductieve manier de betekenis van nieuwe of moeilijke woorden te laten achterhalen. Je verwijst hiervoor naar de context, de illustraties, de woordleerstrategieën (andere talen inzetten, woord opdelen in grondwoord en affixen ...) en in laatste instantie naar de woordenschatlijst. Let wel: de woordenschatlijst is niet exhaustief.

Hoofdstuk 1: Het meisje in mijn klas

Regel 1 tot en met regel 6 (alinea 1)

Mogelijke vragen om te stellen:

Hoe zie je dat het hoofdpersonage verliefd is? *(Hij vergelijkt het meisje met de zee. Haar ogen zijn als amandelen die hij wil opeten. Hij durft niet altijd naast haar te zitten.)*

Wanneer geef je iemand een zoen op de wang of op de lippen? *(eigen antwoord)*

Wie geef jij soms een zoen? *(eigen antwoord)*

Woorden om te bespreken:

de amandel(en)

Je laat de leerlingen vertellen waaruit ze kunnen afleiden dat de hoofdpersoon verliefd is. Je staat stil bij de figuurlijke betekenis van de laatste zin 'amandelen opeten'. Je kunt een afbeelding tonen om de betekenis van het woord 'amandelen' te verduidelijken.

Je staat stil bij de zin 'In dit land kijken mensen elkaar lang in de ogen voordat ze zoenen.' Je laat de leerlingen afleiden dat 'dit land' nieuw is voor de hoofdpersoon. Dat wordt ook bevestigd door de zin 'Ik ken niet genoeg woorden om een brief te schrijven'.

Regel 7 tot en met 10 (alinea 2)
Mogelijke vragen om te stellen:

Wat betekent de naam van Kareef? (*De naam van Kareef betekent 'boom in de herfst'.*)

Ken jij de betekenis van jouw eigen naam? (*eigen antwoord*)

Kareef voelt zich als een boom in de herfst. Wat betekent dat? (*Kareef voelt zich triest, want hij is al veel dingen verloren: zijn schoen, zijn voetbal en zijn vader.*)

Wanneer voel jij je soms als een 'boom in de herfst'? (*eigen antwoord*)

(Wanneer) kwam jij al in aanraking met verlies? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

de herfst, verliezen

Tip: het is belangrijk dat de leerlingen ruimte ervaren om over heimwee of verlies te praten zonder dat dit aanvoelt als een verplichting. Geef duidelijk aan dat leerlingen ook gewoon dingen kunnen noteren op hun blad zonder dat ze hierover moeten praten.

Regel 11 tot en met 19 (alinea 3, 4)
Mogelijke vragen om te stellen:

In het land waar Kareef vandaan komt, sterven mannen zomaar op straat. Is er gevaar op de plek waar jij woont/vandaan komt? (*eigen antwoord*)

Kareef moet nog wennen aan de rust in dit land. Welke geluiden vindt hij het mooist? (*De geluiden van het park: de eenden, de wind, een piepende schommel.*)

Van welke geluiden houdt jij? (*eigen antwoord*)

Op welke plekken kom jij tot rust? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

dof, het park, de schommel, de kruin, onbekend

Tip om de betekenis van het woord 'dof' uit te leggen: je kunt het verschil tussen een scherp en dof geluid illustreren door met/zonder doek met een voorwerp op een ander voorwerp te tikken.

Regel 20 tot en met 22 (alinea 5)
Mogelijke vragen om te stellen:

'Het is heimwee maar niet helemaal. Het is iets missen wat er nooit was.' Kun je iets missen wat je nooit gekend hebt? (*eigen antwoord*)

Heb je dat gevoel wel eens dat je iets of iemand mist? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

week, de heimwee, missen

Stel de leerlingen hier voor het eerst een samenvattende vraag. De leerlingen moeten in hun eigen woorden vertellen wat er tot nu toe in het verhaal gebeurd is:

- De jongen is verliefd op het meisje, maar weet niet hoe hij het moet zeggen.
- Kareef voelt zich soms als een 'boom in de herfst' omdat hij al veel dingen verloren is.
- Kareef en het meisje houden van het park.
- Ook het meisje is soms triest, het is een soort van heimwee.

Stel de leerlingen vervolgens een voorspellende vraag: Hoe zou het verhaal kunnen verdergaan? Wat zullen we in het volgende stukje tekst te weten komen?

Regel 23 tot en met 37 (alinea 6, 7, 8)
Mogelijke vragen om te stellen:

"Als de vrouw de hond roept, is het net of ze naar hem blaft." Hoe komt dat? (*De hond heet Woef, dat is in het Nederlands het geluid dat een hond maakt als hij blaft.*)

Kareef vindt de Nederlandse taal moeilijk. Hij stelt zich vragen over woorden als 'paddenstoel'.

Welke woorden vind jij vreemd in het Nederlands of in andere talen? (*eigen antwoord*)

Waarom denken de mensen dat Kareef dom is? (*Omdat hij de Nederlandse taal nog niet zo goed beheerst.*)

Woorden om te bespreken:

zeldzaam, de paddenstoel, mompelen, de spreekbeurt, de zeebioloog

Besprek met de leerlingen de moeilijkheden die ze kunnen ervaren bij het spreken van Nederlands of andere talen. Wat zijn hun ervaringen bij het spreken van (verschillende) talen. Benadruk dat het een meerwaarde is om verschillende talen te beheersen, ook al spreek je niet alle talen foutloos. Bespreek ook dat iedereen andere talenten heeft. Sommige leerlingen zijn beter in talen, anderen zijn beter in andere vakken. Kareef, bijvoorbeeld, is niet 'dom'. Hij is heel goed in biologie.

Regel 38 tot en met 41 (alinea 9)
Mogelijke vragen om te stellen:

"De walvis praat met klanken." Wat betekent dat? (*Zoals mensen met elkaar communiceren door middel van woorden, communiceren walvissen door middel van geluiden.*)

Vind jij het moeilijk om duidelijk te maken dat je van iemand houdt? (*eigen antwoord*)

Op welke manieren kun je liefde tonen? (*eigen antwoord*)

Vind je de jongen uit het verhaal romantisch? Waarom wel/niet? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

de walvis, de klank(en), de tekstballon

Tip: Kareef toont zijn liefde voor het meisje door een walvis te tekenen. Een walvis praat met klanken. Kareef kent de klank niet voor 'ik hou van jou', dus tekent hij een hartje. Grijp dit voorbeeld aan om met de leerlingen in gesprek te gaan over verschillende manieren om je liefde te uiten voor iemand.

Dit is het einde van het eerste hoofdstuk. Je laat de leerlingen opnieuw samenvatten wat er in het verhaal gebeurd is. De leerlingen vertellen in hun eigen woorden:

- De jongen is verliefd op het meisje, maar weet niet hoe hij het moet zeggen.
- Kareef voelt zich soms als een 'boom in de herfst' omdat hij al veel dingen verloren is.
- Kareef en het meisje houden van het park.
- Ook het meisje is soms triest, het is een soort van heimwee.
- Kareef woont bij een vrouw genaamd Mia.
- Kareef vindt de Nederlandse taal moeilijk.
- De mensen denken dat Kareef dom is, maar dat is niet zo. Hij kan gewoon nog niet zo goed Nederlands spreken.
- Kareef maakt een tekening van een walvis om zijn liefde voor het meisje te tonen.

Stel de leerlingen vervolgens een voorspellende vraag: Wat zal Kareef doen met de tekening? Hoe zal het meisje reageren?

Hoofdstuk 2: De tekening

Regel 43 tot en met 46 (alinea 1)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom hebben ze hier overal choco? (*België is een land dat gekend is voor haar chocolade.*)

Regel 47 tot en met 53 (alinea 2, 3)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom is Kareef bang voor de politie? (*Jongens met een andere huidskleur moeten soms naar de gevangenis.*)

Waarom zegt Kareef: 'De mensen zijn bang van ons.'? (*De mensen denken dat bruin slecht is.*)

Woorden om te bespreken:

nerveus

Regel 54 tot en met 58 (alinea 4)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom lijkt het meisje op een olifant? (*Het meisje draagt haar haren in een staart. De achterkant van haar hoofd lijkt op een slurf.*)

Waarom mag Kareef niet zeggen dat het meisje op een olifant lijkt? (*Volgens 'de witte meisjes' betekent dat dat je dik bent.*)

Woorden om te bespreken:

/

Regel 59 tot en met 63 (alinea 5)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom klinkt 'heel goed' anders als het meisje dit zegt? (*Kareef en het meisje spreken een andere taal. Ze komen uit een ander land.*)

Woorden om te bespreken:

/

Laat de leerlingen voor een derde keer het verhaal samenvatten:

- Kareef stopt de tekening tussen zijn schoolagenda. Hij is nerveus om de tekening af te geven.
- Kareef is bang van de politie omdat jongens met een andere huidskleur soms naar de gevangenis moeten.
- Het haar van meisje lijkt op de slurf van een olifant, maar dat mag Kareef niet zeggen.
- Kareef en het meisje spreken alle twee een andere taal, maar ook een beetje Nederlands.

Stel de leerlingen vervolgens een voorspellende vraag: Hoe zal Kareef reageren op het compliment dat hij krijgt van het meisje?

Regel 64 tot en met 67 (alinea 6)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom denkt het meisje vast dat Kareef dom is? (*Hij stottert.*)

Woorden om te bespreken:

stotteren

Regel 68 tot en met 77 (alinea 7, 8, 9)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom zou Kareef het woord voor 'park' vergeten zijn? (*Omdat Kareef heel zenuwachtig is, hij vraagt het meisje dan ook mee op een date.*)

Heb jij al eens iemand op date gevraagd? Hoe? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

/

Regel 78 tot en met 86 (10, 11)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom hoefde het meisje nooit een trui aan? (*In het land waar het meisje vandaan komt, is het altijd warm.*)

In het land van Kareef was het 's nachts koud, maar daar merkte hij niet veel van. Hoe kwam dat? (*De mensen bleven altijd binnen omwille van de soldaten.*)

Waarom is Kareef tevreden op het einde van het verhaal? (*Het meisje vindt de walvis van Kareef mooier dan de sterren.*)

Sta even stil bij de zin: "Ja," zegt ze, "soms droom ik ervan en dan is alles goed."

- Begrijpen de leerlingen wat deze zin betekent?
- Zorg dat de leerlingen weten dat deze zin over heimwee gaat.

Laat de leerling een laatste keer samenvatten:

- **Kareef stopt de tekening tussen zijn schoolagenda. Hij is nerveus om de tekening af te geven.**
- **Kareef is bang van de politie omdat jongens met een andere huidskleur soms naar de gevangenis moeten.**
- **Het haar van meisje lijkt op de slurf van een olifant, maar dat mag Kareef niet zeggen.**
- **Kareef en het meisje spreken alle twee een andere taal, maar ook een beetje Nederlands.**
- **Als Kareef met het meisje praat, moet hij stotteren.**
- **Het meisje wil samen met Kareef naar het park.**
- **Het meisje heeft soms heimwee naar haar geboorteland.**

- **Het meisje geeft een hartje aan Kareef.**

Differentiatie: je kan het met de leerlingen hebben over heimwee. Hebben zij heimwee naar hun geboorteland? Waarom hebben ze hun geboorteland verlaten? Wonen ze graag in België?

Reflectie

Doordenkers

Ga in gesprek met je leerlingen aan de hand van de doordenkers in het verhaal.

- Vind jij het moeilijk om duidelijk te maken dat je van iemand houdt?
- Op welke manieren kun je liefde tonen?
- Vind je de jongen uit het verhaal romantisch?
- Een tekening is romantischer dan een Facebookberichtje. Ga je hiermee akkoord? Waarom wel of niet?

Differentiatietip: als spontaan een gesprek voeren nog iets te hoog gegrepen is voor je klas, kan je aan de slag gaan met de volgende stellingen. Je kunt de leerlingen letterlijk een kant laten kiezen in het klaslokaal. Je kunt hen ook laten 'bewegen' in de klas: rechtstaan, springen, zwaaien ... als ze akkoord/niet akkoord gaan.

- Ik vind het moeilijk om duidelijk te maken dat ik van iemand houd.
- Er zijn verschillende manieren om je liefde te tonen.
- Ik vind de jongen uit het verhaal romantisch.
- Een tekening is romantischer dan een Facebookberichtje.

We kijken terug

Je blikt samen met de leerlingen terug op het verhaal en op de titel 'Huiswerk met een walvis in'.

- Wat blijft je bij?
- Wat is herkenbaar in het verhaal?
- Vind je de titel goed gekozen? Waarom wel/niet?
- De walvis staat symbool voor de verliefdheid van Kareef. Wat vind je van de walvis als symbool voor verliefdheid?
- Welke zin uit het verhaal vind je het mooiste?
- ...

Bijlage 4: Lesfiches verhaal 1 – niet-interactief voorlezen

A

1. Huiswerk met een walvis in – NIET INTERACTIEF

Beste leerkracht

Met dit verhaal ga je **niet via interactief** voorlezen aan de slag. Op die manier kunnen wij vergelijken wat interactief voorlezen met de leerlingen doet in vergelijking met gewone lessen. Dit verhaal mag je dus aanpakken zoals je wil. Je mag alles doen **behalve het voorlezen**.

Hieronder vind je het te volgen lesverloop. Dat leidt je door de les. Je mag dit lesverloop aanvullen met hoe je zelf een leesles aanpakt, maar je mag het verhaal **niet voorlezen**. Dit kunnen we niet genoeg benadrukken.

Voor de les

Schrijf de zin uit het verhaal aan bord: *'Ik ben verliefd maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen'*.

Lesverloop

Aanknoping

1 Ik ben verliefd

1. Verliefdheid

In het verhaal staat verliefdheid centraal. Als inleiding bespreek je dit onderwerp met de leerlingen aan de hand van de volgende zin uit het verhaal: *'Ik ben verliefd maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen'*.

Je laat de leerlingen nadenken hoe je aan iemand duidelijk maakt dat je verliefd bent. Je besteedt daarbij aandacht aan culturele gelijkenissen en verschillen.

Mogelijke vragen om te stellen:

Wie was al eens verliefd? (*eigen antwoord*)

Hoe toon jij dat je verliefd bent? (*eigen antwoord*)

Wat doe je als je verliefd bent? (*eigen antwoord*)

Wie schreef al eens een liefdesbrief? (*eigen antwoord*)

Vind je verliefd zijn leuk? Waarom wel/niet? (*eigen antwoord*)

In welke taal kun jij 'ik hou van jou' zeggen? (*eigen antwoord*)

Differentiatietip: Als het gesprek moeilijk op gang komt, kan je ook de volgende stellingen gebruiken:

- Ik ben al eens verliefd geweest.
- Ik heb al eens een liefdesbrief geschreven/gekregen.
- Verliefdheid is een leuk gevoel.
- Ik ben goed in het verleiden van jongens of meisjes.

2. Wist-je-datje

Lees vervolgens het **wist-je-datje** dat bij deze tekst hoort.

Aan de hand van het wist-je-datje kun je dieper ingaan op typische culturele gebruiken, bijvoorbeeld al dan niet zoenen bij een ontmoeting.

Mogelijke vragen om te stellen:

- Hoeveel kussen op de wang geven we in België aan een vriend of vriendin?
- Hoeveel kussen worden er in jouw land gegeven om iemand te begroeten?
- Hoe begroet je iemand in jouw land als kussen niet toegelaten is?

2 Voor het lezen: huiswerk met een walvis in

Je **oriënteert** je samen met de leerlingen op de tekst:

- Je laat de leerlingen de titel ('Huiswerk met een walvis is') en tussentitels lezen ('Het meisje in mijn klas' en 'De tekening'). Je staat stil bij de betekenis.
 - ➔ Bespreek de woorden 'huiswerk' en 'walvis' met behulp van de illustraties.
- Je bekijkt en bespreekt de **cover** (het meisje met op de achtergrond een walvis).
 - ➔ Toon de afbeelding van de walvis om het woord 'tekstballon' te introduceren.

Je laat de leerlingen **voorspellen** waarover het verhaal zou kunnen gaan op basis van de illustraties, de titels en tussentitels.

Je verwoordt het doel van de les. Je vertelt de leerlingen dat dit verhaal gaat over verliefdheid, maar ook over heimwee en over iets missen. Sta stil bij de woordverklaring van deze essentiële begrippen in de tekst. Zorg dat iedereen weet wat heimwee betekent.

Leskern

3 Tijdens het lezen

Je laat de leerlingen de tekst **individueel lezen**. De leerling mogen ook gebruikmaken van **de woordenschatlijst**.

Per hoofdstuk hebben we enkele vragen opgesteld die de leerlingen schriftelijk moeten beantwoorden. Bespreek deze achteraf klassikaal.

Op pagina 4 vind je een suggestie ter verbetering. Dit zijn slechts enkele antwoordmogelijkheden. Bij sommige vragen kunnen er nog andere antwoorden/afleidingen komen die niet noodzakelijk fout zijn.

Hoofdstuk 1: Het meisje in mijn klas

- Wat is de betekenis van de naam 'Kareef'?
- Wat betekent 'mushroom'?
- Waar houden Kareef en het meisje allebei van?
- Waarom denken de mensen dat Kareef dom is?
- Hoe vertelt de jongen dat hij verliefd is?

Hoofdstuk 2: De tekening

- Waarom is Kareef bang van de politie?
- Waarom lijkt het meisje op een olifant?
- Als zij 'heel goed' zegt, klinkt het anders wanneer ik het zeg." Hoe komt dat?
- Vind je de jongen uit het verhaal romantisch? Waarom wel/niet?

Reflectie

Doordenkers

Ga in gesprek met je leerlingen aan de hand van de doordenkers in het verhaal.

- Vind jij het moeilijk om duidelijk te maken dat je van iemand houdt?
- Op welke manieren kun je liefde tonen?
- Vind je de jongen uit het verhaal romantisch?
- Een tekening is romantischer dan een Facebookberichtje. Ga je hiermee akkoord? Waarom wel of niet?

Differentiatietip: als spontaan een gesprek voeren nog iets te hoog gegrepen is voor je klas, kan je aan de slag gaan met de volgende stellingen. Je kunt de leerlingen letterlijk een kant laten kiezen in het klaslokaal. Je kunt hen ook laten 'bewegen' in de klas: rechtstaan, springen, zwaaien ... als ze akkoord/niet akkoord gaan.

- Ik vind het moeilijk om duidelijk te maken dat ik van iemand houd.
- Er zijn verschillende manieren om je liefde te tonen.
- Ik vind de jongen uit het verhaal romantisch.
- Een tekening is romantischer dan een Facebookberichtje.

We kijken terug

Je bikt kort samen met de leerlingen terug op het verhaal en op de titel 'Huiswerk met een walvis in'.

- Vind je de titel goed gekozen? Waarom wel/niet?
- De walvis staat symbool voor de verliefdheid van Kareef. Wat vind je van de walvis als symbool voor verliefdheid?
- Welke zin uit het verhaal vind je het mooist?
- Wat is herkenbaar in het verhaal?
- Wat blijft je bij?
- ...

WERKBLAADJE – HUISWERK MET EEN WALVIS IN
(suggesties voor verbetering)

Hoofdstuk 1. Het meisje in mijn klas

Wat is de betekenis van de naam 'Kareef'?

'boom in de herfst'.

Wat betekent 'mushroom'?

Paddenstoel.

Waar houden Kareef en het meisje allebei van?

Het park.

Waarom denken de mensen dat Kareef dom is?

Omdat hij niet veel (Nederlandse) woorden kent.

Hoe vertelt de jongen dat hij verliefd is?

Hij maakt een tekening van een walvis voor het meisje. Hij kent de klank voor 'ik hou van je' niet dus tekent hij een hartje in een tekstballon.

Hoofdstuk 2: De tekening

Waarom is Kareef bang van de politie?

Omdat hij heeft gehoord dat jongens met een andere huidskleur soms naar de gevangenis moeten.

Waarom lijkt het meisje op een olifant?

Het meisje draagt haar haren in een staart. Het lijkt op een slurf.

"Als zij 'heel goed' zegt, klinkt het anders dan wanneer ik het zeg." Hoe komt dat?

Omdat ze een andere taal spreekt, wat ook te horen is in haar Nederlandse uitspraak.

Vind je de jongen uit het verhaal romantisch? Waarom wel/niet?

Eigen antwoord.

Bijlage 5: Verhaal 1: Huiswerk met een walvis in

Kristien Spooren – Huiswerk met een walvis in



Pagina 1 van 9

1

Hoofdstuk 1: Het meisje in mijn klas

2 Er is een meisje in mijn klas. Ze ruikt naar de zee. Haar ogen lijken op
3 **amandelen**. Soms zit ik naast haar, maar alleen als ik durf. Ik ben verliefd maar ik
4 weet niet hoe ik het moet zeggen. Ik ken niet genoeg woorden om een brief te
5 schrijven. In dit land kijken mensen elkaar lang in de ogen voordat ze zoenen. Als
6 ik haar ogen zie, wil ik de amandelen opeten.

7 Ze kent alleen mijn naam. Dat is niet veel om over iemand te weten. Mijn naam
8 is Kareef. Dat betekent 'boom in de **herfst**'. Soms voelt het zo om mij te zijn, een
9 boom in de herfst die rode bladeren **verliest**. Ik ben ook al veel dingen verloren:
10 een schoen, een voetbal en mijn vader.

11 Hier worden vaders niet snel verloren. Als mannen hier op straat lopen, gaan ze
12 niet dood. Ik moet nog wennen aan de rust in dit land. De geluiden zijn anders,
13 **doffer**. Ik vind de geluiden in het **park** het mooist: de eenden, de wind, een
14 piepende **schommel**.

15 Het meisje in mijn klas houdt ook van het park. Misschien gaan we een keer
16 samen. Dan vertel ik haar alles wat ik over bomen weet. In het park staan hoge
17 bomen met dikke takken. Ik wil in de **kruin** klimmen met het meisje en een foto
18 nemen van hoe klein de wereld is. Als we boven zijn, zegt ze een woord dat ik niet
19 ken. Als het meisje **onbekende** woorden zegt, is ze nog mooier.



20 Soms is het meisje triest en worden haar amandelogen week. Ik herken het
21 soort triest zijn, ik ben het ook wel eens. Het is **heimwee** maar niet helemaal, het
22 is iets **missen** wat er nooit was. Ik vraag me af wat zij nooit had.

23 Ze heeft lange, donkere haren. De vrouw bij wie ik woon, zegt dat donkere
24 haren zeldzaam zijn. Ze heet Mia, die vrouw. Ze heeft een hond. De hond heet
25 Woef. Als de vrouw de hond roept, is het net of ze naar hem blaft. Het is een goede
26 naam, want blaffen is in alle talen hetzelfde. Als ik blaf in mijn eigen taal, komt de
27 hond ook.

28 De Nederlandse taal is moeilijk. In het bos staan paddenstoelen. Ik begrijp niet
29 waarom een 'pad' plus een 'stoel' een 'paddenstoel' is. In het Engels heet dat
30 'mushroom'. Het is leuker om 'mushroom' te zeggen dan 'paddenstoel'. 'Mushroom'
31 kan je mompelen, je moet jouw lippen bijna niet bewegen.

32 De mensen denken dat ik dom ben omdat ik niet veel woorden ken. Ze praten
33 tegen mij als tegen een kind. Ze wijzen naar zichzelf en zeggen hun naam. Ze
34 wijzen naar de tafel en zeggen tafel. Maar ik ben niet dom. Ik kan heel goed
35 biologie. In mijn oude school won ik de prijs voor beste spreekbeurt. Mijn
36 spreekbeurt ging over de octopus. Later wil ik zeebioloog worden. Ik hou van alles
37 wat in de zee leeft.

38 Ik maak een tekening voor het meisje, van een **walvis**. De walvis praat met
39 klanken. Ik ken de klank voor 'ik hou van je' niet en ik weet ook niet hoe je klanken
40 tekent. Een hartje dan maar. Een hartje in een tekstballon. Het hartje is zo groot
41 dat het bijna uit de tekstballon valt. Morgen neem ik de tekening mee naar school.



43

Hoofdstuk 2: De tekening

44 Ik vouw de tekening tussen mijn schoolagenda. Huiswerk met een walvis in, ik
45 moet lachen. Aan het ontbijt eet ik brood met choco. Hier hebben ze overal choco,
46 dit is een chocoladeland. Mia eet haveremout. De hond eet brokken.

47 Ik ben nerveus. Mijn hart klopt snel. Op de fiets zie ik politieagenten die het
48 verkeer regelen. Ik ben bang van de politie, ook al zeggen ze dat deze politie goed
49 is. Soms hoor ik dat jongens met een andere huidskleur naar de gevangenis
50 moeten. De mensen zijn bang van ons. Ze denken dat bruin slecht is. Zoals je bang
51 kan zijn van het donker alleen maar omdat het donker is.

52 Ik ben vroeg op school. Ik kijk naar de andere leerlingen. Sommigen leren voor
53 een toets. De bel gaat. Ik schrik.

54 Het meisje draagt haar haren in een staart. De achterkant van haar hoofd heeft
55 nu een slurf, ze lijkt op een olifant. Ik mag niet zeggen dat ze op een olifant lijkt.
56 Ze heeft van de witte meisjes geleerd dat dat betekent dat je dik bent. De witte
57 meisjes willen niet dik zijn. Ik begrijp niet waarom ze alleen aan dik denken,
58 olifanten zijn ook slim en lief.

59 We spelen voetbal. Ik maak vier goals vandaag. Het meisje ziet het, ze lacht.
60 "Heel goed." We komen uit een ander land. Als zij 'heel goed' zegt, klinkt het
61 anders dan wanneer ik het zeg. Je kan horen waar we vandaan komen. Samen
62 kennen we drie talen: haar taal, mijn taal en de Nederlandse taal. Als het meisje in
63 haar taal praat, zingt ze.

64 "Bedankt." Er zijn twee woorden om iemand te danken: 'bedankt' en 'dank je'.
65 Ik zeg eigenlijk "B... be... bedankt". Ik stotter, het meisje denkt vast dat ik dom
66 ben. Ze loopt verder, haar vriendinnen zwaaien. Haar kleine borsten dansen door
67 haar T-shirt als ze loopt. In mijn land dansen borsten anders.

68 "Wacht!" Ze wacht.

69 "Ik heb een tekening voor jou." Ik haal de walvis uit mijn schoolagenda. "Het is
70 een walvis."

71 Ze zwijgt, ik ook. Plots ben ik het woord voor park vergeten. Ik stotter weer, ik
72 zoek het woord in mijn hoofd maar ik zie alleen grote groene dingen. "Wil je naar
73 de bomen?" Het meisje lacht. Ze zegt ja, ze vraagt niet eens naar welke bomen.

74 Het meisje ruikt aan een rode roos. Ze plaatst haar vingers tussen de doornen
75 om de roos naar zich toe te trekken. Ik ruik ook, zij aan de ene kant, ik aan de
76 andere kant. We tellen de rozen waar we samen aan ruiken. We tellen elk in onze
77 eigen taal.



78 Ze vertelt over het land waar ze vandaan komt. Ze zegt dat het er altijd warm
79 was, ze hoefde nooit een trui aan te doen. Ik knik. In mijn land was het alleen 's
80 nachts koud, maar veel merkten we daar niet van, omdat we altijd binnen bleven
81 voor de soldaten. "Mis je het?" "Ja," zegt ze, "soms droom ik ervan en dan is alles
82 goed."

83 Het wordt avond. "Er is een sterrenbeeld dat walvis heet." We zitten in de kruin
84 van de hoogste boom. "Ik vind jouw walvis mooier dan de sterrenwalvis." Winnen
85 van de sterren, ik ben tevreden. Ze haalt een hartje uit haar broekzak. "B... be...
86 bedankt."

Woordenschatlijst

| | |
|---|--|
| amandelen → de amandel | Een amandel is een soort noot. <i>Voorbeeld: Geroosterde amandelen zijn echt lekker!</i> |
| de herfst | Het seizoen na de zomer en voor de winter. De bladeren aan de bomen veranderen van kleur en vallen van de bomen. <i>Voorbeeld: In de herfst regent het vaak en is het niet meer warm.</i> |
| verliest → verliezen (ik ben/heb iets verloren) | Kwijtraken, iets niet meer terugvinden. <i>Voorbeeld: Ik verlies veel dingen. Gisteren ben ik een handschoen verloren. Nu heb ik maar één handschoen meer.</i> |
| doffer dof | Niet helder, onscherp. <i>Voorbeeld: De oude piano van Laila klinkt dof.</i> |
| het park | Een plaats met veel bomen, gras, vaak ook een vijver, waar je kunt wandelen en ontspannen. <i>Voorbeeld: Ik wandel graag met mijn hond in het park.</i> |
| de schommel | Een toestel om op te spelen, in een speeltuin. Je zit op de schommel en je beweegt heen en weer. <i>Voorbeeld: Het meisje zit op de schommel. Ze schommelt heen en weer.</i> |
| de kruin | De top van een boom. <i>Voorbeeld: De aap slaapt in de kruin van de boom. Daar is hij veilig.</i> |
| onbekend | Niet bekend, wat je niet kent. <i>Voorbeeld: Jane Doe is onbekend, niemand weet wie ze is.</i> |
| week | Zacht, teer, gevoelig. <i>Voorbeeld: Als ik een baby zie, word ik helemaal week.</i> |
| de/het heimwee | Iets wat (of iemand die) er niet meer is, missen. <i>Voorbeeld: Steffi woont al drie jaar in Rusland. Ze mist België. Ze heeft heimwee.</i> |

| | |
|--|--|
| missen | Met spijt voelen dat je iets niet meer hebt. <i>Voorbeeld: Ik mis mijn broer. Hij woont ver weg van hier.</i> |
| zeldzaam | Bijzonder, wat niet veel voorkomt. <i>Voorbeeld: Een witte neushoorn zie je bijna niet meer. Het is een zeldzaam dier.</i> |
| paddenstoelen → de paddenstoel | Een paddenstoel of een zwam groeit vooral in de herfst. Een bekende soort is de giftige vliegenschwam, die is rood met witte stippen. <i>Voorbeeld: Sommige paddenstoelen kun je eten, maar de meeste soorten niet.</i> |
| mompelen | Stil en bijna niet hoorbaar praten en de woorden niet goed uitspreken. <i>Voorbeeld: Ik kan de oude man niet verstaan, hij mompelt.</i> |
| de spreekbeurt | Een oefening waarbij je vooraan in de klas over iets vertelt aan anderen. <i>Voorbeeld: Ik geef een spreekbeurt over mijn hobby.</i> |
| de zeebioloog | Iemand die het leven in de zee bestudeert. <i>Voorbeeld: Toen ik acht jaar was, wilde ik zeebioloog worden. Ik hou van alle zeedieren.</i> |
| de walvis | Een groot dier dat in de zee of in de oceaan leeft. <i>Voorbeeld: Een walvis zwemt diep in de zee en is nog groter dan een huis.</i> |
| klanken → de klank | Geluid. <i>Voorbeeld: Ik hou van de klank die een gitaar voortbrengt.</i> |
| de tekstballon | Omcirkelde tekst waarmee je laat zien wat iemand zegt. <i>Voorbeeld: In een stripverhaal gebruiken ze veel tekstballonnen.</i> |
| nerveus | Zenuwachtig, gespannen. <i>Voorbeeld: Mijn zus is nerveus. Ze speelt morgen een voetbalfinale.</i> |
| ik stotter → stotteren | Moeilijk praten met pauzes en herhalingen. <i>Voorbeeld: Youssef stottert als hij nerveus is. Dan duurt het lang voordat hij een woord goed kan uitspreken.</i> |
| het sterrenbeeld | Een groep sterren die samen een figuur vormen. <i>Voorbeeld: De Grote Beer is een bekend sterrenbeeld.</i> |

Wist-je-datje: Hoeveel kussen moet ik nu precies geven?

België heeft een aantal typische gewoontes. Hieronder vind je er eentje.

Belgen geven elkaar één kus op de wang om iemand te begroeten en drie kussen op de wang wanneer iemand jarig is. In Frankrijk worden er twee tot drie kussen op de wang gegeven bij een begroeting, in Nederland drie en in Corsica zelfs vijf.

In andere landen mag je geen kussen geven op de wang. In Indonesië kun je er zelfs een boete voor krijgen van 25.000 euro. Soms krijg je zelfs tot tien jaar gevangenisstraf!

- Hoeveel kussen worden er in jouw land gegeven om iemand te begroeten?
- Of hoe begroet je iemand in jouw land als kussen niet toegelaten is?

Doordenkers: Liefde tonen

- Vind jij het moeilijk om duidelijk te maken dat je van iemand houdt?
- Op welke manieren kun je liefde tonen?
- Vind je de jongen uit het verhaal romantisch?
- Een tekening is romantischer dan een Facebookberichtje. Ga je hiermee akkoord? Waarom wel of niet?

Bijlage 6: Lesfiche verhaal 2 – interactief voorlezen

A

1. Ik wil vertellen - INTERACTIEF

Waarom interactief voorlezen?

Uit onderzoek komt naar voren dat interactief voorlezen de taalvaardigheid, de woordenschatkennis en de leesvaardigheid van leerlingen significant verbetert. Daarnaast heeft voorlezen een positief effect op de leesmotivatie van de leerlingen. Ten slotte blijkt, zowel uit onderzoek als uit eigen ervaring, bovendien dat ook oudere leerlingen nog graag voorgelezen worden.

Omdat leren het best (inter)actief verloopt, is kwaliteitsvolle interactie uiterst belangrijk. Je maakt voorlezen interactief door tijdens het lezen regelmatig stil te staan en de tijd te nemen om samen met de leerlingen een inhoudelijke vraag, een moeilijk woord, een afbeelding ... te bespreken. We zetten graag volgende kenmerken van interactief voorlezen in de kijker:

- 1) het stellen van open vragen (voorspellende, samenvattende & concluderende vragen);
- 2) het opvolgen van antwoorden met vragen;
- 3) het verhaal linken aan de afbeeldingen;
- 4) inspelen op de interesses van de leerlingen;
- 5) verbindingen maken met de leefwereld;
- 6) ideeën bekrachtigen en motiveren;
- 7) het bespreken van woordenschat;
- 8) volop inzetten op plezier en beleving.

Het verhaal dat je interactief zal voorlezen is opgedeeld in fragmenten. Bij elk tekstfragment zijn enkele richtvragen geformuleerd. Deze vragen gaan over de inhoud van het verhaal, nodigen de leerlingen uit om verbindingen te maken met de eigen leefwereld, wijzen de leerlingen op een belangrijk aspect van de tekst, en ga zo maar door.

Daarnaast worden na elk tekstfragment de woorden uit de woordenschatlijst opgelijst. Deze opsomming is uiteraard slechts een suggestie. Voel je vrij om meer vragen te stellen en meer woorden te bespreken. De vragen en woorden aangeduid in het script zijn wel het minimum. Om het onderzoek correct uit te kunnen voeren, moeten deze vragen en woorden behandeld worden in elke klas.

Voor de les

Je zet het filmpje van de intrede van de Sint klaar.

Lesverloop

Aanknoping

1 Sinterklaas en integratie (gesprek)

1. Sinterklaas
2. Verlangens: materiële en immateriële
3. Brug naar verhaal

1. In het verhaal neemt de **traditie van Sinterklaas** een centrale plaats in. Om het verhaal in te leiden, kan je deze traditie vooraf met de leerlingen bespreken. Je toont de leerlingen een fragment: <https://www.youtube.com/watch?v=Nv28hfsMEUo>

Je kunt de leerlingen volgende vragen stellen:

- Wie kent deze personen? Wie weet wat hier gebeurt?
- Wat roept dit filmpje bij de leerlingen op? Welk gevoel? Zijn ze bv. *verwonderd* (door de 'gekke' kleren, door Roetpiet ...)? Vinden ze dit vreemd?
- Vieren de leerlingen Sinterklaas? Vieren ze een gelijkaardig feest, met cadeaus en snoep?

Je laat een leerling het concept Sinterklaas uitleggen of je licht de traditie van de Sint zelf toe. Wat zeker aan bod moet komen opdat de leerlingen het verhaal begrijpen, zijn volgende zaken:

- Sinterklaas loopt over de daken.
- Alleen brave kinderen krijgen iets van de Sint.
- Eigenlijk bestaat Sinterklaas niet echt en zijn het de ouders die cadeautjes en snoep kopen, maar veel kinderen weten dat pas rond de leeftijd van 8 à 10 jaar.

Lees hierbij zeker het **wist-je-datje** dat hoort bij deze tekst.

2. Je bespreekt dat de traditie van Sinterklaas in Vlaanderen en Nederland erg aanwezig is. Vooral jonge kinderen verlangen erg naar de komst van Sinterklaas. Je grijpt de traditie aan om de leerlingen zelf te laten spreken, eerst over hun **materiële verlangens, maar daarna ook over immateriële verlangens**.

- Welk cadeau zou jij vragen aan Sinterklaas?
- Welk cadeau is populair in onze klas? Waarom is dit zo?

2 Voor het lezen: oriënteren op *Ik wil vertellen*

Je oriënteert je samen met de leerlingen op de tekst. Je bekijkt de **cover** (jongen met trieste blik, nacht) en de **titel** 'Ik wil vertellen'. Je staat stil bij de betekenis van de titel.

Je laat de leerlingen **voorspellen**.

Leskern

3 Tijdens het lezen: interactief voorlezen

Je leest het verhaal interactief voor in korte fragmenten. Je staat na elk fragment stil bij de betekenis ervan en zoomt eventueel in op het uitleggen van moeilijke en/of belangrijke woorden of zinnen. Je vat regelmatig samen of laat de leerlingen zelf samenvatten, om er zeker van te zijn dat iedereen het verhaal begrijpt. Laat de leerlingen spontaan reageren op de tekst en nodig hen uit om verbindingen te maken met hun eigen leefwereld.

Het is belangrijk dat niet enkel jij als leerkracht aan het woord bent, ook al lees jij voor. Bij interactief voorlezen is er ruimte voor spontane reacties, voor vragen, voor denkwerk, voor opmerkingen.

Daarnaast is er bij interactief (voor)lezen veel aandacht voor woordenschatontwikkeling. Je probeert de leerlingen zoveel mogelijk op een inductieve manier de betekenis van nieuwe of moeilijke woorden te laten achterhalen. Je verwijst hiervoor naar de context, de illustraties, de woordleerstrategieën (andere talen inzetten, woord opdelen in grondwoord en affixen ...) en in laatste instantie naar de woordenschatlijst. Let wel: de woordenschatlijst is niet exhaustief.

Hoofdstuk 1 – Dilan: vandaag

Regel 1 tot en met 8 (aline 1)

Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom zou Dilan al die tijd nog niet gepraat hebben? *(Dat weten we niet. Misschien is hij getraumatiseerd?)*

Vind jij het soms moeilijk om te spreken in de klas? *(eigen antwoord)*

Woorden om te bespreken:

verwonderd

Regel 9 tot en met 16 (aline 2)

Mogelijke vragen om te stellen:

Wie is de ik-persoon in dit stukje tekst? *(De leerkracht van Dilan.)*

Waarom denkt de verteller dat Dilan alles begrijpt wat in de klas wordt gezegd? *(De ik-figuur zag het in zijn ogen.)*

Woorden om te bespreken:

eindeloos

TIP: het kan verwarrend zijn voor de leerlingen dat er nog een 'ik' is, de ik-verteller. Je legt dit best uit aan de leerlingen. Je kunt toelichten dat de leerkracht-ik in het begin en op het einde van het verhaal slechts even aan het woord komt. De leerkracht is de luisteraar: hij of zij luistert naar het verhaal van Dilan.

Regel 17 tot en met 22 (aline 3)

Mogelijke vragen om te stellen:

Wat betekent "Ik wil vertellen."? *(Dilan wil over iets praten.)*

Wie zou Adam kunnen zijn? *(eigen antwoord)*

Wat betekent aarzelen? Waarom zij hij aarzelen? *(Twijfelen + eigen antwoord)*

Woorden om te bespreken:

vastberadenheid

Stel de leerlingen hier voor het eerst een samenvattende vraag. De leerlingen moeten in hun eigen woorden vertellen wat er tot nu toe in het verhaal gebeurd is:

- Een leerkracht vertelt over een leerling in haar klas die Nederlands leert.
- Hij was al heel lang stil.
- Op een dag zegt hij dat hij wil vertellen over Adam.

Vraag de leerlingen om te voorspellen wat Dilan wil vertellen.

Regel 23 tot en met 30 (aline 4)

Mogelijke vragen om te stellen:

Hoe kennen Adam en Dilan elkaar? (*Het zijn broers.*)

Kan Adam goed vertellen? (*Ja, hij kan vertellen over hun afkomst en praatte met heel wat mensen.*)

Vertellen de leerlingen graag over zichzelf? (*eigen antwoord*)

Maken de leerlingen ook een praatje met de bakker? (*eigen antwoord*)

De leerkracht merkt op dat Dilan in de verleden tijd praat over Adam. Wat wil dit zeggen? (*Hij is dood.*)

Woorden om te bespreken:

vermoeden, gelukkig

Regel 31 tot en met 37 (aline 5)

Mogelijke vragen om te stellen:

Wat deed Adam? (*Hij paste zich aan aan België.*)

Moeten jullie zich aanpassen aan België? Hoe doen jullie dat? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

aanpassen

Dit is het einde van het eerste hoofdstuk. Je laat de leerlingen opnieuw samenvatten wat er in het verhaal gebeurd is. De leerlingen vertellen in hun eigen woorden:

- Een leerkracht vertelt over een leerling in haar klas die Nederlands leert.
- Hij was al heel lang stil.
- Op een dag zegt hij dat hij wil vertellen over Adam.
- Adam en Dilan zijn broers.
- Adam paste zich aan België aan.
- Adam leek gelukkig.

Lees met de leerlingen de titel van het tweede hoofdstuk: 'Adam: een jaar eerder'

- Wat betekent dit? (We zullen nu lezen wat er een jaar eerder met Adam is gebeurd.)

Stel de leerlingen een **voorspellende vraag**: Wat is er met Adam gebeurd? Zal dit een vrolijk of een droevig hoofdstuk zijn? Waarom?

Hoofdstuk 2 – Adam: een jaar eerder

Regel 38 tot en met 44 (alinea 6)

Mogelijke vragen om te stellen:

Wie is de ik-persoon in dit stukje tekst? (*Adam*)

Voelt Adam zich goed op school en in België? Hoe weet je dat? (*Hij maakt veel vrienden, maar hij vindt het moeilijk om Nederlands te leren. Hij moet wennen aan de nieuwe omgeving en het kleine appartement.*)

Vind jij 'de' en 'het' ook moeilijk? (*eigen antwoord*)

Wat vind jij het moeilijkste aan het Nederlands? (*eigen antwoord*)

Waarom kan Adam niet slapen? (*Omdat het hier te rustig is om te slapen.*)

Woorden om te bespreken:

/

Opgepast, dit stukje kan verwarrend zijn. Wie is de ik-persoon nu? Is dit nog altijd Dilan? Adam spreekt.

Regel 45 tot en met 54 (alinea 7)

Mogelijke vragen om te stellen:

Vind jij dat België anders klinkt dan je thuisland? (*eigen antwoord*)

Is 'de meisje' correct? (*Neen.*)

Woorden om te bespreken:

het appartement, snurken, onzijdig

Regel 55 tot en met 65 (alinea 8)

Mogelijke vragen om te stellen:

Hebben jullie ook al dingen verzameld toen jullie jonger waren? (*eigen antwoord*)

Is verzamelen typisch iets voor Belgen, zoals Adam beweert? (*eigen antwoord*)

Waarom zou Adam maar één stuk speelgoed per jaar krijgen? (*eigen antwoord, bv. Er is weinig geld voor cadeaus.*)

Woorden om te bespreken:

verzamelen, het speelgoed, plannen

Regel 66 tot en met 72 (alinea 9)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom denkt Adam dat hij nu meer speelgoed zal krijgen? (*Hij hoopt dat de Sint hem ook een cadeau zal brengen als hij braaf is.*)

Krijgen jullie vaak cadeaus? (*eigen antwoord*)

Wie kan nog eens vertellen wie Sinterklaas is? (*eigen antwoord*)

Woorden om te bespreken:

/

Regel 73 tot en met 85 (alinea 10 & 11)
Mogelijke vragen om te stellen:

Waarom is Adam bezorgd dat hij aan zijn ouders zal moeten uitleggen waar dat speelgoed vandaan komt op 6 december? (*Ze kennen de traditie van Sinterklaas niet.*)

Woorden om te bespreken:

weerman, bonzen

Laat de leerlingen voor de derde keer het verhaal samenvatten:

- **Dilan vertelt na lang zwijgen tegen zijn juf over zijn broer Adam.**
- **Adam en Dilan zijn nieuw in België.**
- **Adam krijgt weinig speelgoed.**
- **Sinterklaas is een Belgische traditie waarbij kinderen éénmaal per jaar speelgoed krijgen.**
- **Adam kijkt hier heel erg naar uit.**

Vraag de leerlingen om te voorspellen hoe het vervolg van het verhaal zal gaan.

Regel 86 tot en met 101 (alinea 12)
Mogelijke vragen om te stellen:

Is Sinterklaas langsgesproken? (*Nee.*)

Adam ziet verschillende redenen waarom de Sint niet is gekomen. Welke? (*Misschien was hij niet braaf genoeg, misschien kende de Sint zijn adres niet.*)

Wat is de echte reden dat Sinterklaas niet bij Adam langskomt? (*De Sint bestaat niet echt. De ouders 'spelen' Sinterklaas.*)

Is Sinterklaas ooit bij één van de leerlingen langsgesproken? (*eigen antwoord*)

Wat besluit Adam te doen? (*Sinterklaas te zoeken op de daken.*)

Woorden om te bespreken:

/

Regel 102 tot en met 112 (alinea 13)
Mogelijke vragen om te stellen:

Wat zou 'tussen de sterren wandelen' kunnen betekenen? *(eigen antwoord)*

Wat vinden jullie ervan dat Adam het verhaal van Sinterklaas zomaar voor waar aanneemt? *(eigen antwoord)*

Wat vind je ervan dat Adam op het dak kruipt om de Sint te zoeken? *(eigen antwoord)*

Wat denken jullie dat er nu zal gebeuren?

Woorden om te bespreken:

/

Sta even stil bij de zin 'Voor het eerst voelde ik me thuis.'

- Begrijpen de leerlingen waarom Adam zich thuis voelt op het dak?
- Begrijpen de leerlingen waarom er staat 'voor de eerste keer'? Verwijs naar het vorige stuk met de zinnen die nog op het bord staan: 'Hij voelde zich meer thuis. Hij leek gelukkig.' De indruk die Adam gaf aan zijn familie en omgeving, was dus niet helemaal juist.

Verwijs eventueel naar het tweede fragment waarin de leerkracht vermoedt dat het verhaal geen happy end heeft. Laat de leerlingen voorspellen.

Regel 113 tot en met 117 (alinea 14)
Mogelijke vragen om te stellen:

Wat is er met Adam gebeurd? *(eigen antwoord)*

Wat bedoelt de schrijver met 'tussen de sterren wandelen'? *(eigen antwoord)*

Woorden om te bespreken:

/

Geef ruimte aan de leerlingen om te reageren, stoom af te blazen, hun gevoelens te uiten.

Hoewel dit een kort stukje is, kan de interactie over dit fragment veel tijd in beslag nemen. Je probeert immers met de leerlingen te achterhalen wat er echt is gebeurd en denkt verder na over de tekst. De leerlingen zullen misschien ook nood hebben om te ventileren over de tekst en zijn inhoud.

Je laat de leerlingen de tekst voor een laatste keer samenvatten:

- **Dilan vertelt na lang zwijgen tegen zijn juf over zijn broer Adam.**
- **Adam en Dilan zijn nieuw in België.**
- **Adam krijgt weinig speelgoed.**
- **Sinterklaas is een Belgische traditie waarbij kinderen éénmaal per jaar speelgoed krijgen.**
- **Adam kijkt hier heel erg naar uit.**
- **Adam gedraagt zich heel braaf en past zich aan aan de Belgische cultuur.**
- **Sinterklaas komt niet want de ouders van Adam kennen Sinterklaas niet.**

- Adam kruipt uit zijn raam en ... pleegt zelfmoord, of valt, of zoekt voor altijd...

Reflectie

Doordenkers

Ga in gesprek met je leerlingen aan de hand van de doordenkers in het boek.

De doordenkers:

- Vind je Sinterklaas een leuke traditie?
- Ken je nog andere tradities van Vlaanderen of België? Wat zijn voor jou vreemde gewoontes van Belgen of Vlamingen?
- Welke tradities bestaan er in andere culturen die er in België of Vlaanderen niet zijn?
- Is het moeilijk voor een persoon die in een ander land geboren werd om in België te wonen of om erbij te horen?

Differentiatietip: als spontaan een gesprek voeren nog iets te hoog gegrepen is voor je klas, kan je aan de slag gaan met de volgende stellingen. Je kunt de leerlingen letterlijk een kant laten kiezen in het klaslokaal. Je kunt hen ook laten 'bewegen' in de klas: rechtstaan, springen, zwaaien, ... als ze akkoord/niet akkoord gaan.

- *Ik vind Sinterklaas een vreemde gewoonte.*
- *Ik vind het moeilijk om me aan te passen aan Belgische tradities.*
- *Er zijn veel overeenkomsten tussen de tradities in België en andere culturen.*
- *Ik mis de tradities uit mijn eigen land / een ander land.*

TIP: vervang eventueel Belgisch door Vlaams.

We kijken terug

Je blikkt kort samen met de leerlingen terug op het verhaal.

- Wat blijft je bij uit dit verhaal?
- Wat wil je hier nog over kwijt?
- Welke zin uit het verhaal vind je het mooist?
- ...

Bijlage 7: Lesfiche verhaal 2 – niet-interactief voorlezen

B

1. Ik wil vertellen – NIET INTERACTIEF

Beste leerkracht

Met dit verhaal ga je **niet via interactief** voorlezen aan de slag. Op die manier kunnen wij vergelijken wat interactief voorlezen met de leerlingen doet in vergelijking met gewone lessen. Dit verhaal mag je dus aanpakken zoals je wil. Je mag alles doen **behalve het voorlezen**.

Hieronder vind je het te volgen lesverloop. Dat leidt je door de les. Je mag dit lesverloop aanvullen met hoe je zelf een leesles aanpakt, maar je mag het verhaal **niet voorlezen**. Dit kunnen we niet genoeg benadrukken.

Lesverloop

Aanknoping

1 Sinterklaas en integratie (gesprek)

1. Sinterklaas
2. Verlangens: materiële en immateriële
3. Brug naar verhaal

1. In het verhaal neemt de **traditie van Sinterklaas** een centrale plaats in. Om het verhaal in te leiden, kan je deze traditie vooraf met de leerlingen bespreken. Je toont de leerlingen een fragment: <https://www.youtube.com/watch?v=Nv28hfsMEUo>

Je kunt de leerlingen volgende vragen stellen:

- Wie kent deze personen? Wie weet wat hier gebeurt?
- Wat roept dit filmpje bij de leerlingen op? Welk gevoel? Zijn ze bv. *verwonderd* (door de 'gekke' kleren, door Roetpiet, ...)? Vinden ze dit vreemd?
- Vieren de leerlingen Sinterklaas? Vieren ze een gelijkaardig feest, met cadeaus en snoep?

Je laat een leerling het concept Sinterklaas uitleggen of je licht de traditie van de Sint zelf toe. Wat zeker aan bod moet komen opdat de leerlingen het verhaal begrijpen, zijn volgende zaken:

- Sinterklaas loopt over de daken.
- Alleen brave kinderen krijgen iets van de Sint.
- Eigenlijk bestaat Sinterklaas niet echt en zijn het de ouders die cadeautjes en snoep kopen, maar veel kinderen weten dat pas rond de leeftijd van 8 à 10 jaar.

Lees hierbij zeker het **wist-je-datje** dat hoort bij deze tekst.

2. Je bespreekt dat de traditie van Sinterklaas in Vlaanderen en Nederland erg aanwezig is. Vooral jonge kinderen verlangen erg naar de komst van Sinterklaas. Je grijpt de traditie aan om de leerlingen zelf te laten spreken, eerst over hun **materiële verlangens, maar daarna ook over immateriële verlangens**.

- Welk cadeau zou jij vragen aan Sinterklaas?

- Welk cadeau is populair in onze klas? Waarom is dit zo?

2 Voor het lezen: oriënteren op *Ik wil vertellen*

Je oriënteert je samen met de leerlingen op de tekst. Je bekijkt de **cover** (jongen met trieste blik, nacht) en de **titel** 'Ik wil vertellen'. Je staat stil bij de betekenis van de titel.

Je laat de leerlingen **voorspellen**.

Leskern

3 Tijdens het lezen: interactief voorlezen

Je laat de leerlingen de tekst individueel **lezen**. De leerling mogen ook gebruikmaken van de **woordenschatlijst**.

Per hoofdstuk hebben we enkele vragen opgesteld die de leerlingen schriftelijk moeten beantwoorden. Bespreek deze achteraf klassikaal.

Op pagina 4 vind je een suggestie ter verbetering. Dit zijn slechts enkele antwoordmogelijkheden. Bij sommige vragen kunnen er nog andere antwoorden/afleidingen komen die niet noodzakelijk fout zijn.

Hoofdstuk 1 – Dilan: vandaag

- Wie is de ik-persoon in dit hoofdstuk?
- Waarom is de ik-persoon verwonderd?
- Wat is de eerste zin die Dilan zegt?
- Waarom denkt de ik-persoon dat het verhaal geen gelukkig einde heeft?
- Over wie vertelt Dilan?

Hoofdstuk 2 – Adam: een jaar eerder

- Wie is Adam in dit hoofdstuk?
- Waarom vind de ik-persoon het moeilijk om Nederlands te leren?
- Van wie krijgen Belgische kinderen speelgoed?
- Waarom krijgt Adam geen speelgoed zoals hij dacht?
- Wat is er gebeurd met Adam?

Reflectie

Doordenkers

Ga in gesprek met je leerlingen aan de hand van de doordenkers in het boek.

De doordenkers:

- Vind je Sinterklaas een leuke traditie?

- Ken je nog andere tradities van Vlaanderen of België? Wat zijn voor jou vreemde gewoontes van Belgen of Vlamingen?
- Welke tradities bestaan er in andere culturen die er in België of Vlaanderen niet zijn?
- Is het moeilijk voor een persoon die in een ander land geboren werd om in België te wonen of om erbij te horen?

Differentiatietip: als spontaan een gesprek voeren nog iets te hoog gegrepen is voor je klas, kan je aan de slag gaan met de volgende stellingen. Je kunt de leerlingen letterlijk een kant laten kiezen in het klaslokaal. Je kunt hen ook laten 'bewegen' in de klas: rechtstaan, springen, zwaaien ... als ze akkoord/niet akkoord gaan.

- *Ik vind Sinterklaas een vreemde gewoonte.*
- *Ik vind het moeilijk om me aan te passen aan Belgische tradities.*
- *Er zijn veel overeenkomsten tussen de tradities in België en andere culturen.*
- *Ik mis de tradities uit mijn eigen land / een ander land.*

TIP: vervang eventueel Belgisch door Vlaams.

We blikken terug

Je blik kort samen met de leerlingen terug op het verhaal en op de titel 'Ik wil vertellen'.

- Wat blijft je bij uit dit verhaal?
- Wat wil je hier nog over kwijt?
- Welke zin uit het verhaal vind je het mooist?
- ...

WERKBLAADJE – IK WIL VERTELLEN
(suggesties voor verbetering)**Hoofdstuk 1 – Dilan: vandaag**

Wie is de ik-persoon in dit hoofdstuk?

De leerkracht van Dilan.

Waarom is de ik-persoon verwonderd?

Omdat Dilan voor het eerst iets zegt.

Wat is de eerste zin die Dilan zegt?

'Ik wil vertellen.'

Waarom denkt de ik-persoon dat het verhaal geen gelukkig einde heeft?

Omdat Dilan vertelt over Adam in de verleden tijd.

Over wie vertelt Dilan?

Adam, Dilan zijn broer.

Hoofdstuk 2 – Adam: een jaar eerder

Wie is Adam in dit hoofdstuk?

De broer van Dilan

Waarom vindt Adam het moeilijk om Nederlands te leren?

Hij vraagt zich af wanneer het 'het' is en wanneer het 'de' is.

Van wie krijgen Belgische kinderen speelgoed?

Sinterklaas.

Waarom kreeg Adam geen speelgoed zoals hij dacht?

Omdat zijn ouders Sinterklaas niet kennen.

Wat is er gebeurd met Adam?

Hij is van het dak gevallen.

Bijlage 8: Verhaal 2 – Ik wil vertellen

Thibaut Duthois – Ik wil vertellen



Pagina 1 van 10

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19

Hoofdstuk 1 – Dilan: vandaag

“Ik wil vertellen”, is het eerste wat hij zegt sinds hij voor me zit.
Sinds september is hij de meest stille leerling van de klas.

“Ik wil vertellen.”

Ik sta stil.

“Je wilt vertellen?” vraag ik.

Ik ben **verwonderd**. Hij had het hele jaar in stilte in de klas gezeten.
Niemand was zo stil als hij. Niemand wist wat er gebeurde in zijn hoofd.

Ik deed er alles aan om hem Nederlands te leren.

Ik was ervan overtuigd dat hij alles begreep. Dat zag ik.

“Dat zie ik in zijn ogen”, vertelde ik tegen de andere leerkrachten.

“Waarom zegt hij dan niets?”

Ze begrepen er niets van, vond ik.

“Waarom zegt hij niets?” Die vraag had ik mezelf wel honderd keer gesteld, ook
aan hem.

Maar op die vraag volgde steeds dezelfde **eindeloze** stilte.

Ik weet niet wat er gebeurt. Na al die maanden heeft hij voor het eerst woorden
uitgesproken. Woorden die een echte zin vormen: “Ik wil vertellen.”

“Ik wil vertellen over Adam”, zegt hij.

20 Hij aarzelt om de woorden uit te spreken. De naam Adam spreekt hij onzeker en
21 stil uit.
22 Toch schuilt in die stilte een **vastberadenheid**.

23 Hij begint heel stil.

24 Zijn stem kraakt, alsof hij die al maanden niet meer gebruikt heeft.

25 "Mijn broer kon goed vertellen, veel beter dan ik. Hij kon vertellen over waar we
26 nu zijn of waar we vandaan kwamen. Hij vertelde aan de juf en hij vertelde aan zijn
27 vrienden.

28 Hij vertelde zelfs aan de bakker. Hij vertelde aan iedereen die wilde luisteren."

29 Ik merk op dat hij over Adam vertelt in de verleden tijd. Dit doet me **vermoeden**
30 dat dit verhaal geen **gelukkig** einde heeft. Ik durf het hem niet te vragen.

31 Nu hij eindelijk vertelt, laat ik hem verder vertellen.

32 Hij vertelt dat Adam zich beter kon **aanpassen** aan België dan hijzelf.

33 "Mijn broer paste zich aan. Hij werd zelf Belg. Hij vergat bijna waar hij vandaan
34 kwam.

35 Ik weet niet of hij dat met opzet deed. Ik weet niet of hij wilde vergeten of dat hij
36 per ongeluk vergat.

37 "Hij leek gelukkig."

55 Op de nieuwe school leerde ik pas echt wat het was om Belg te zijn.

56 Belg zijn is de ene maand knikkers verzamelen, de volgende maand kaarten met
57 rare figuren op en de maand daarna weer iets helemaal anders.

58 Maar van wie kregen deze kinderen elke maand nieuw speelgoed?

59 Ik kreeg éénmaal per jaar één stuk speelgoed. Dat fantastische moment stond
60 steeds gepland op mijn verjaardag. Ik dacht dan ook steeds heel lang na over
61 wat ik zou vragen.

62 Ik **plande** welk cadeau ik zou vragen op welke verjaardag.

63 Op dit moment had ik mijn cadeaus gepland tot aan mijn drieënvijftigste
64 verjaardag.

65 Op mijn drieënvijftigste verjaardag zou ik Monopoly vragen.

66 Mijn buurjongen in de klas vertelde waar al dat nieuwe speelgoed vandaan
67 kwam.

68 Er was een man die steeds rode kleren droeg.

69 Hij zou over de daken kunnen lopen. Hij gaf enkel speelgoed aan de kinderen
70 die braaf zijn. Ik was braaf. Dus, als dat waar was, kreeg ik vanaf nu elk jaar
71 twee stukken speelgoed.

72 Dat zou betekenen dat ik Monopoly al zou krijgen op mijn 26ste verjaardag.

73 Maanden gingen voorbij. Ik was nog nooit zo braaf geweest.

74 Ik leerde hoe ik 'goeiendag' moest zeggen. Dat moest ik altijd zeggen als ik een
75 Belg voorbij wandelde. Daarbij hoort een lach en een kort knikje. Ik knikte tot ik
76 er duizelig van werd.

77 Ik leerde dat ik tegen de bakker steeds 'mooi weer vandaag' moest zeggen als
78 de zon een beetje scheen. Waar ik vandaan kom, schijnt de zon altijd en let
79 niemand daarop. Ik had het zo vaak over het weer dat ik me een weerman
80 begon te voelen.

81 Ik was braaf geweest. Dat wist ik zeker.

82 Ik ging op 5 december met een bonzend hart naar bed.

83 Die nacht was in slaap vallen moeilijk. Ik vond het zo spannend.

84 Hoe zou ik morgen aan mijn ouders uitleggen waar al dat speelgoed vandaan
85 kwam? Zij kenden deze mysterieuze man helemaal niet.

86 Ik stond vroeg op. Het was nog donker buiten.

87 Ik stapte voorzichtig uit mijn bed.

88 Waarschijnlijk lag er nieuw speelgoed in mijn kamer. Ik wilde er niet bovenop
89 gaan staan.

90 Ik vond niets in mijn kamer. Ik rende door de rest van het appartement.

91 Ook daar lag er niets.

92 Ik rende wel tien keer door het appartement om het speelgoed te zoeken.

93 Ik vond niets.

94 Was ik niet braaf geweest?

95 Hoe kon dit nu?

96 Misschien wist hij nog niet dat ik hier woonde?

97 Misschien dacht hij dat ik nog in mijn vorige huis woonde?

98 Ik moest hem laten weten dat ik nu hier ook woonde en dat ik braaf was.

99 Ik besloot hem dus te gaan zoeken.

100 Ik wist dat hij steeds over de daken liep. Ik kroop uit mijn raam op zoek naar
101 een dak.

102 Ik liep over de daken door de stad. Ik zag hoe iedereen nog sliep of net wakker
103 werd.

104 Ik liep tussen de sterren.

105 De sterren hier zijn dezelfde sterren als de sterren waar ik vandaan kom.

106 Voor het eerst voelde ik me rustig.

107 Voor het eerst voelde ik me thuis.

108 Ik wandelde tussen de sterren.

109 Ik had niet meer het gevoel dat ik mijn best moest doen om iemand te zijn die
110 ik niet was.

111 Ik was braaf zoals ik was. Het voelde goed.

112 Ik liep verder tussen de sterren.

113

Dilan: Vandaag

114

Hij aarzelt. "Vertel maar", zei ik.

115

"We vonden Adam op 6 december zeven verdiepingen onder zijn raam."

116

Ik neem Dilan vast en fluister: "Je hebt goed verteld."

117

Dilan zou nooit tussen de sterren wandelen.



Woordenschatlijst

| | |
|---|--|
| verwonderd | Verbaasd, niet goed wetend wat er gebeurt. <i>Voorbeeld: De verkoopster kijkt mij verwonderd aan. Ik heb haar tien euro te veel gegeven.</i> |
| eindeloze → eindeloos | Zonder einde. <i>Voorbeeld: Deze weg is eindeloos. Er komt maar geen einde aan.</i> |
| vastberadenheid → vastberaden | Zeer zeker van jezelf, vastbesloten, zonder te twifelen. <i>Voorbeeld: 'Ik zal de draak verslaan!', zei de ridder vastberaden.</i> |
| vermoeden | Iets denken zonder het zeker te weten. <i>Voorbeeld: Ik vermoed dat mijn vriend een verrassingsfeest voor me geeft.</i> |
| gelukkig | Goed, blij. <i>Voorbeeld: Het sprookje heeft een goed einde. De prins en de prinses leefden nog lang en gelukkig.</i> |
| aanpassen | Iets veranderen tot het erbij hoort, tot het past. <i>Voorbeeld: In het eerste middelbaar moet je je aanpassen aan de nieuwe school.</i> |
| het appartement | Een woning in een gebouw met veel woningen naast en boven op elkaar. <i>Voorbeeld: In een appartement wonen je burens naast, boven en onder je.</i> |
| gesnurk → snurken | Luide geluiden maken tijdens je slaap. <i>Voorbeeld: Ik word altijd wakker omdat mijn vrouw zo hard snurkt!</i> |
| onzijdig | Het-woorden hebben in het Nederlands geen geslacht. Ze zijn onzijdig. <i>Voorbeeld: 'Het park' is onzijdig omdat dit een het-woord is.</i> |
| verzamelen | Sparen, bijeenbrengen. <i>Voorbeeld: Ik verzamel Pokémonkaarten. Ik heb er al veel!</i> |
| het speelgoed | Voorwerpen, dingen om mee te spelen, zoals een raceauto, een barbiepop of een voetbal. <i>Voorbeeld: Dat verwende kind krijgt veel te veel speelgoed.</i> |
| plande → plannen | Beslissen wat je wanneer zult doen. <i>Voorbeeld: In mijn agenda plan ik wanneer ik werk voor school.</i> |

| | |
|----------------------------|---|
| de weerman | De weerman of weervrouw voorspelt wat voor weer het de volgende dagen wordt. <i>Voorbeeld: Hoera! De weerman voorspelt mooi weer voor het weekend.</i> |
| bonzend → bonzen | Hard kloppen. <i>Voorbeeld: Als je zenuwachtig bent, begint je hart te bonzen.</i> |

Wist-je-datje: Sinterklaas

Sinterklaas of Sint is de kindernaam voor Nicolaas van Myra of Sint-Nicolaas. Sint-Nicolaas heeft lang geleden echt bestaan. Hij was een bisschop. Omdat hij veel goeds heeft gedaan en kinderen heeft gered, is hij heilig verklaard. Al eeuwen komt deze heilige man kinderen één keer per jaar speelgoed en snoep brengen.

Voor de kinderen is Sinterklaas een oude, heel speciale man. Hij woont in Spanje en reist elk jaar één keer met een stoomboot naar België. Hij draagt rode kleren en heeft een puntige hoed op zijn hoofd die mijter wordt genoemd. Hij heeft ook een lange witte baard. Sinterklaas rijdt vaak op een paard en wordt geholpen door pieten: zwarte pieten of roetpieten.

In de nacht van 5 op 6 december geeft de Sint samen met zijn pieten speelgoed en snoep aan alle brave kinderen. Hij doet dat via het dak van de huizen. Natuurlijk zijn het eigenlijk de ouders die speelgoed en snoep kopen voor hun kinderen. Veel kinderen weten dat pas rond de leeftijd van acht jaar.

Doordenkers: Ieder zijn eigen tradities?

- Vind je Sinterklaas een leuke traditie?
- Ken je nog andere tradities van Vlaanderen of België? Wat zijn voor jou vreemde gewoontes van Belgen of Vlamingen?
- Welke tradities bestaan er in andere culturen die er in België of Vlaanderen niet zijn?
- Is het moeilijk voor een persoon die in een ander land geboren werd om in België te wonen of om erbij te horen?

Bijlage 9: Meetinstrument

pretest

A

Naam: _____

OVERHAALD
Gedichten en verhalen in klare taal

Waarom lees je?

1. Waarom lees je in je vrije tijd?

Geef telkens aan of je akkoord gaat met de uitspraak.

| | Helemaal akkoord | Akkoord | Ik weet het niet | Niet akkoord | Helemaal niet akkoord |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| a. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen plezierig vind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik anderen niet wil teleurstellen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen dit van mij verwachten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me dan pas zullen belonen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Ik lees in mijn vrije tijd omdat lezen leuk is. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me anders zullen straffen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik dat heel erg graag doe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen vinden dat ik dit moet doen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zinvol vind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

pretest

A

Naam: _____

OVERHAALD
Gedichten en verhalen in klare taal

- k. Ik lees op school omdat ik me beschaamd zou
voelen als ik niet zou lezen.
- l. Ik lees op school omdat anderen vinden dat ik dit
moet doen.
- m. Ik lees op school omdat ik lezen zinvol vind.
- n. Ik lees op school omdat ik pas fier kan zijn als ik
goede punten krijg voor lezen.
- o. Ik lees op school omdat ik lezen interessant vind.
- p. Ik lees op school omdat ik lezen zelf belangrijk
vind.
- q. Ik lees op school omdat ik lezen boeiend vind.
- r. Ik lees op school omdat dat goed is voor mijn
Nederlands

Bijlage 10: Leerkrachtenvragenlijst

Leerkrachtenvragenlijst

| | |
|----------------|--|
| Naam: | |
| School: | |
| Datum: | |

1. Exposure

De hoeveelste les was dit die u spendeerde aan het onderzoek? (Duid aan)

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|

Hoelang duurde de les? (Vul in)

Wat behandelde je tijdens de les? (Kruis aan)

| | |
|---------------------------------------|--|
| Het invullen van instrumentenbundel 1 | |
| De aanknopng van verhaal 1 | |
| De oriëntatie op verhaal 1 | |
| Het lezen van verhaal 1 | |
| De reflectie op verhaal 1 | |
| | |
| Het invullen van instrumentenbundel 2 | |
| De aanknopng van verhaal 2 | |
| De oriëntatie op verhaal 2 | |
| Het lezen van verhaal 2 | |
| De reflectie op verhaal 2 | |
| | |
| Het invullen van instrumentenbundel 3 | |

2. Interactief voorlezen (Enkel in te vullen wanneer het kortverhaal interactief behandeld wordt!)

Geef aan in welke mate je erin slaagde om...

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ...de leidraad te volgen. | | | | |
| ...alle voorgeschreven vragen te stellen. | | | | |
| ...alle voorgeschreven woorden te bespreken. | | | | |
| ...de leerlingen meer dan jezelf aan het woord te laten. | | | | |
| ...de leerlingen verteller van het verhaal te maken.* | | | | |

Geef aan in welke mate je erin slaagde om de onderstaande kenmerken van interactief voorlezen toe te passen tijdens de les.

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Het stellen van open vragen (voorspellende, samenvattende en concluderende vragen). | | | | |
| Het opvolgen van antwoorden van de leerlingen met vragen. | | | | |
| Het verhaal linken aan de afbeeldingen. | | | | |
| Inspelen op de interesses van de leerlingen. | | | | |
| Verbindingen maken met de leefwereld van de leerlingen. | | | | |
| Ideeën van de leerlingen bekrachtigen en hen motiveren. | | | | |
| Het bespreken van woordenschat. | | | | |
| Volop inzetten op plezier en beleving. | | | | |

Geef aan in welke mate je...

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ... je je voorbereid voelde op deze les. | | | | |
| ...interactief voorlezen waardevol vindt. | | | | |
| ...deze les aangenaam vond om te geven. | | | | |

*De leerlingen verteller van het verhaal maken doe je door slimme vragen te stellen en de leerlingen veel aan het woord te laten. In hun eigen woorden vertellen zij het verhaal na.

Geef aan in welke mate de leerlingen...

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ...enthousiast waren. | | | | |
| ...meewerkten. | | | | |
| ...gemotiveerd waren om te luisteren naar het verhaal. | | | | |

Heeft u opmerkingen bedenkingen bij deze les?

3. Niet-interactief voorlezen (Enkel in te vullen wanneer de leerlingen zelfstandig het kortverhaal lezen!)

Geef aan in welke mate je erin slaagde om...

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| ...de leidraad te volgen. | | | | |
| ...de leerlingen individueel het verhaal te laten lezen. | | | | |
| ...de leerlingen de 10 inhoudelijke vragen te laten oplossen. | | | | |

Geef aan in welke mate de leerlingen...

1 = helemaal niet, 4 = helemaal wel

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| ...enthousiast waren. | | | | |
| ...meewerkten. | | | | |
| ...gemotiveerd waren om te lezen. | | | | |

Beschrijf kort hoe je leesles eruitzag.

Heeft u bedenkingen of opmerkingen bij deze les?

Bijlage 11: Informed consent



Informed consent onderzoek leesmotivatie

Beste leerling



Ik vraag jouw toestemming om de informatie uit het interview te gebruiken in een masterproef.



Alles wat ik schrijf over jou zal anoniem zijn. Ik gebruik een andere naam om over jou te schrijven.



Wil je meer informatie? Mail dan naar thibaut.duthois@UGent.be
Of vraag het aan je leerkracht.

Hartelijk bedankt voor uw medewerking.

Vriendelijke groeten

Thibaut Duthois
Studente pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek & onderwijskunde

Prof. dr. Hilde Van Keer
Eindverantwoordelijke masterproefonderzoek

Ik, ondergetekende,(naam),
verklaar dat ik deelneem aan dit onderzoek in het kader van een masterproef:

- (1) Ik heb uitleg gekregen over de masterproef.
- (2) Ik vind het goed dat mijn interview gebruikt wordt.
- (3) Ik weet dat ik mag stoppen.
- (4) Ik weet dat wat ik zeg geen invloed zal hebben op mijn punten.

Gelezen en goedgekeurd op (datum), handtekening:

