

**LEZEN PROMOTEN BIJ BEGINNENDE LERAREN:
EEN MIXED METHODS ONDERZOEK NAAR DE
IMPACT VAN EEN
PROFESSIONALISERINGSTRAJECT GERICHT OP
LEESMOTIVATIE**

MASTERPROEF II

Aantal woorden: 17.973

Hanna Van Wambeke

Studentennummer: 01304517

Promotor: Prof. Dr. Hilde Van Keer

Begeleider: Iris Vansteelandt

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Pedagogische Wetenschappen: pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2019 - 2020



PREAMBULE COVID-19'

Deze masterproef werd gedeeltelijk voltooid tijdens de coronacrisis. Dit heeft echter geen invloed gehad op deze studie, aangezien de dataverzameling reeds voordien was afgerond.

VOORWOORD

Als twaalfjarige had ik bijna elk boek uit de bibliotheek verslonden. Ik genoot ervan om me te verdiepen in de wondere wereld van boeken. Mijn belangstelling voor lezen groeide alleen nog maar en zette me aan om leraar Nederlands te studeren. Dat deze masterproef daarom over leesmotivatie gaat, is niet verwonderlijk. Hiervoor verdiepte ik me in de onderzoeksliteratuur met betrekking tot leesmotivatie, beginnende leraren en continue professionalisering. Ik bracht deze drie thema's samen en trachtte daar een logisch verhaal van te maken. Het was een uitdagend maar leerrijk proces waarbij ik vertrok vanuit de inzichten uit de lessen van deze opleiding. Deze masterproef vormt een mooi sluitstuk van mijn masteropleiding pedagogiek en onderwijskunde. Dit resultaat had ik echter niet bekomen zonder de feedback en steun van een aantal mensen.

Allereerst wens ik mijn promotor Hilde Van Keer te bedanken voor de kans die ik kreeg om deze masterproef te schrijven. Ongelofelijk veel dank gaat daarnaast uit naar mijn begeleidster, Iris Vansteelandt. Jouw liefde voor lezen en jouw kennis en inzicht om het leesplezier op scholen te versterken, zijn inspirerend. Bedankt voor de deskundige ondersteuning, verrijkende samenwerking en diepgaande feedback die mijn masterproef ongetwijfeld naar een hoger niveau hebben getild. Ook ben ik u dankbaar voor de aanmoedigende schouderklopjes, het vertrouwen en het geloof in mijn kunnen.

Vervolgens ben ik de acht leraren uit het lager onderwijs dankbaar om deel te nemen aan het eenjarig professionaliseringstraject waar leespromotie centraal stond. Bedankt dat jullie tijd vrijmaakten om zes keer een volledige woensdagmiddag aan de slag te gaan rond het thema leesmotivatie en tussendoor vragenlijsten invulden en videomateriaal opnamen. Jullie vernieuwende ideeën om het leesplezier bij jullie leerlingen te verhogen en jullie energie en goesting om te lezen inspireerden mij. Bovendien ben ik ervan overtuigd dat jullie enthousiasme voor lezen in de toekomst nog veel kinderen zal aanzetten om meer en liever te lezen.

Tot slot wens ik nog een heleboel mensen te bedanken die me op het juiste moment een duwtje in de rug gaven, opdat ik weer nieuwe energie kreeg om deze masterproef te voltooien. Bedankt aan alle nalezers die met een kritische blik nauwgezet doorheen mijn masterproef gingen. Een dikke merci; Anke, Eline, Jana, Laure en Sies. Ook mijn ouders wil ik bedanken voor de jarenlange liefde, ondersteuning en intrigerende discussies over het onderwijs. Bedankt dat ik de kans kreeg om na mijn lerarenopleiding deze studie alsnog aan te vatten. Tot slot ben ik mijn vriend Sies gigantisch dankbaar. Het is onmogelijk om in woorden uit te drukken hoeveel je mij steunde om deze masterproef te schrijven. Bewonderingswaardig hoe jij steeds blijft geloven in mij.

Hanna Van Wambeke
Augustus 2020

Referenties in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van de American Psychology Association, zesde editie (APA 6.0). Aangezien deze studie onder andere kwalitatief onderzoek omvat, wordt de richtlijn van ± 12 500 woorden overschreden.

ABSTRACT

In het onderwijs heerst veel bezorgdheid over de dalende leesmotivatie bij Vlaamse kinderen en jongeren. Die dalende trend vangt aan in de lagere school en zet zich verder in het secundair onderwijs. De verontrusting is gegrond, aangezien studies meermaals de samenhang aantonen tussen de leesmotivatie van leerlingen en hun leesprestaties, leesgedrag en schoolsucces. In onderzoek gaat veel aandacht uit naar de leesmotivatie van leerlingen en de instructiepraktijken van leraren om die te promoten. Onderzoek met betrekking tot de leesmotivatie van leraren is echter schaars. Aangezien algemeen motivatieonderzoek een verband aantoont tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie, biedt het een meerwaarde om meer kennis op te bouwen rond de (invloed van) affectieve aspecten van lezen bij leraren. Deze mixed methods studie gaat via een experimenteel repeated measures design (i.e., pretest, posttest, follow-up) de impact na van een eenjarig professionaliseringstraject op de leesmotivatie van beginnende leraren in het lager onderwijs. Dit langdurig professionaliseringstraject, gebaseerd op de designprincipes van het raamwerk van Desimone (2009) in combinatie met inzichten vanuit de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Ryan & Deci, 2000), heeft als doel om lezen te promoten bij beginnende leraren en om hen te ondersteunen om lespraktijken te ontwikkelen en uit te wisselen die leesmotivatie stimuleren. In dit mixed methods onderzoek werden zowel kwantitatieve data (i.e., vragenlijst SRQ-Leesmotivatie) als kwalitatieve data (i.e., focusgroepen en schriftelijke interviews) verzameld. Op basis van alleen de kwantitatieve data kan worden geconcludeerd dat het professionaliseringstraject niet leidde tot een significante verhoging van de leesmotivatie bij de leraren. De kwalitatieve gegevens daarentegen toonden aan dat het professionaliseringstraject niet alleen een positieve invloed heeft op de autonome professionele leesmotivatie van leraren, maar ook op hun bekwaamheidsperceptie ten aanzien van leespromotie, hun leraargedrag en de leesmotivatie en leesvaardigheid van hun leerlingen. Daarenboven halen de beginnende leraren het belang aan van de schoolcontext en van continue professionalisering om lezen te promoten bij hun leerlingen. Deze studie onderlijnt de nood aan goed ontworpen langdurige professionaliseringstrajecten gericht op leespromotie bij leraren en leerlingen op basis van helder beschreven, geoperationaliseerde en geïmplementeerde designprincipes. Daarnaast vormt deze studie een startpunt om meer langdurige professionaliseringstrajecten bij beginnende leraren op te zetten die lezen bij zowel leraren als leerlingen promoten.

Sleutelwoorden: Leesmotivatie - beginnende leraren - continue professionalisering - mixed methods onderzoek

INHOUDSOPGAVE

PREAMBULE COVID-19'	I
VOORWOORD	II
ABSTRACT	III
INHOUDSOPGAVE	IV
LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN	VI
INLEIDING	7
1. LITERATUURONDERZOEK	9
1.1 Lezen	9
1.1.1 Belang van lezen	9
1.1.2 Multidimensionaliteit van lezen	9
1.2 Leesmotivatie	10
1.2.1 Concept leesmotivatie	10
1.2.2 Motivatietheorieën	10
1.2.3 Leesmotivatie promoten	12
1.3 Professionalisering van leraren	13
1.3.1 Belang van professionalisering	13
1.3.2 Professionalisering als een continuüm	15
1.3.3 Professionalisering bij beginnende leraren	15
1.3.4 Effectiviteit van professionalisering	17
2. HUIDIG ONDERZOEK	20
3. METHODOLOGIE	21
3.1 Onderzoeksdesign en de procedure	21
3.2 Participanten	22
3.3 Professionaliseringstraject	23
3.4 Meetinstrumenten	27
3.4.1 Kwantitatief: Vragenlijst SRQ-Leesmotivatie	27
3.4.2 Kwalitatief: Focusgroepen en schriftelijke interviews	28
3.5 Data-analyse	29
3.5.1 Kwantitatieve data-analyse	29
3.5.2 Kwalitatieve data-analyse	29
3.5.3 Mixed methods analyse	31
4. RESULTATEN	32
4.1 Resultaten gebaseerd op de kwantitatieve data-analyse	32

4.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve data-analyse	33
4.2.1 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve deductieve data-analyse	33
4.2.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve inductieve data-analyse	35
4.2.2.1 Impact op leraargedrag	35
4.2.2.2 Impact op de bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie	37
4.2.2.3 Impact op de leerlingen.....	38
4.2.2.4 Belang van de schoolcontext.....	39
4.2.2.5 Belang van continue professionalisering.....	40
5. DISCUSSIE	42
5.1 Bespreking resultaten	42
5.1.1 Resultaten gebaseerd op de kwantitatieve data-analyse	42
5.1.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve data-analyse.....	43
5.2 Beperkingen onderzoek en suggesties vervolgonderzoek	45
5.3 Implicaties beleid en praktijk	47
5.3.1 Implicaties beleid	47
5.3.2 Implicaties praktijk	48
6. CONCLUSIE	50
7. REFERENTIELIJST	51
8. APPENDICES	60
Appendix A	60
Appendix B	61
Appendix C	62
Appendix D	67
Appendix E	69
Appendix F.....	70

LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN

Tabellen

<i>Tabel 1.</i> Achtergrondkenmerken leraren: geslacht, beroepservaring en leeftijd	23
<i>Tabel 2.</i> Inhoudelijke focus en doel per sessie van het professionaliseringstraject voor beginnende leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten	25
<i>Tabel 3.</i> Overzicht van de SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012) met voorbeelditems, het aantal items per schaal en Cronbachs' alfa van de pre- en posttest	28
<i>Tabel 4.</i> Beschrijvende statistieken voor de kwantitatieve uitkomstvariabelen: gemiddelde (standaarddeviatie)	32

Tabellen in appendices

<i>Tabel 5.</i> Designprincipes en operationalisering van de designprincipes (i.e., voorbeelden van de instructieactiviteiten van de facilitator en van leeractiviteiten van de deelnemers) van het professionaliseringstraject voor beginnende leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten	62
<i>Tabel 6.</i> De verschillende thema's, codes, omschrijvingen en voorbeelden die gebruikt werden als basis voor het coderen van de interviews	70

Figuren

<i>Figuur 1.</i> Raamwerk om de effecten van een professionaliseringstraject te meten op leraren en leerlingen. Gebaseerd op het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009)	18
<i>Figuur 2.</i> Overzicht van het design van het mixed methods onderzoek.	22
<i>Figuur 3.</i> Raamwerk om de effecten van huidig professionaliseringstraject te meten gericht op het promoten van lezen.	24
<i>Figuur 4.</i> Boomstructuur met codes op basis van de deductieve en inductieve analyse	30

INLEIDING

Lezen is één van de meest belangrijke vaardigheden in het onderwijs en in de samenleving aangezien het een cruciale rol speelt bij academisch succes, levenslang leren en de persoonlijke ontwikkeling van een individu (Sullivan & Brown, 2013; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016). Zowel in onderwijsonderzoek als in de onderwijspraktijk wordt veel aandacht besteed aan deze sleutelvaardigheid (e.g., Afflerbach, Cho, Kim, Crassas, & Doyle, 2013; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Toste, Didion, Peng, & Filderman, 2020). Sinds enige decennia ligt de focus in onderzoek niet langer enkel op cognitieve aspecten van lezen (e.g., technisch lezen), maar wordt daarnaast het belang van affectieve aspecten (e.g., leesmotivatie, leesattitude en bekwaamheidsperceptie) steeds meer benadrukt (e.g., Afflerbach et al., 2013; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016; Okkinga, van Steensel, van Gelderen, & van Schooten, 2018; Taboada Barber & Klauda, 2020).

De groeiende interesse in affectieve aspecten van lezen zoals leesmotivatie (e.g., Toste et al., 2020) wordt ook zichtbaar in internationaal vergelijkende studies, zoals Program for International Student Assessment (PISA; OECD, 2009, 2018) en Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS; Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017). De resultaten van beide internationale studies zijn echter verontrustend wanneer we inzoomen op hoe graag Vlaamse leerlingen lezen (Mullis et al., 2017; OECD, 2009, 2018). De Vlaamse score op de PISA-index voor leesplezier is het laagst van alle deelnemende landen. Daaruit blijkt dat meer dan de helft van de Vlaamse 15-jarigen (60%) enkel leest om informatie te verkrijgen en als het moet (De Meyer, Janssens, & Warlop, 2019). Uit de PIRLS-resultaten van 2016 blijkt dat de leesvaardigheid en leesmotivatie van Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar sterk daalde ten opzichte van de voorbije jaren en dat Vlaanderen niet goed scoort in vergelijking met andere landen (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017).

Er heerst veel ongerustheid omtrent die dalende leesmotivatie bij Vlaamse kinderen en jongeren, die reeds aanvangt in de lagere school (De Naeghel et al., 2016; Guthrie, Wigfield, & Vonsecker, 2000; Van Elsäcker & Verhoeven, 2003; Wigfield, 2000) en zich verderzet in het secundair onderwijs (Hornstra, van der Veen, Peetsma, & Volman, 2013; McKenna, Conradi, Lawrance, Jang, & Meyer, 2012; Wigfield et al., 2016). Onderzoek toont immers aan dat de leesmotivatie van leerlingen samenhangt met de leesfrequentie (Wigfield & Guthrie, 1997) en met de ontwikkeling van leesvaardigheid (e.g., Baker & Wigfield, 1999; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Mol & Bus, 2011; Sullivan & Brown, 2013; Wigfield et al., 2016). Leesmotivatie is dus een belangrijke factor om te promoten opdat leerlingen uitgroeien tot competente lezers (Wigfield et al., 2016).

Om de dalende trend in de leesmotivatie van leerlingen aan te pakken, is er nood aan competente leraren die lezen promoten bij hun leerlingen (e.g., Wigfield et al., 2016). De leraarkwaliteit heeft immers een invloed op de prestatie en motivatie van leerlingen (Europese Commissie, 2013; Hattie, 2009; Guerriero, 2017). Vermits uit onderzoek blijkt dat continue professionalisering van leraren van belang is om een hoge kwaliteit van onderwijs na te streven (e.g., Aspfors & Fransson, 2015; Feiman-Nemser, 2001; McArdle & Coutts, 2010; OECD, 2014; Postholm, 2012), kan het een meerwaarde zijn om in te zetten op professionalisering van leraren (e.g., Wigfield et al., 2016). Meer specifiek is gerichte professionalisering met betrekking tot lezen bij leraren een mogelijke manier om

hoogwaardige onderwijspraktijken te garanderen die lezen promoten (e.g., De Naeghel, Valcke, De Meyer, Warlop, Van Braak, & Van Keer, 2014; Didion, Filderman, & Toste, 2020; Toste et al., 2020).

Ondanks de stijgende trend in onderzoek naar affectieve aspecten van lezen en meer specifiek naar leesmotivatie, ligt de focus in onderzoek hoofdzakelijk op het leraargedrag dat lezen promoot bij leerlingen (e.g., Conradi, Jang, & McKenna, 2014; De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; Wigfield et al., 2016). Opvallend weinig aandacht gaat uit naar de eigen leesmotivatie van leraren en hoe deze samenhangt met de leesmotivatie en de leesprestaties van leerlingen. Aangezien algemeen motivatieonderzoek een verband aantoont tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie (e.g., Jang, Reeve, & Deci, 2010; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Roth & Weinstock, 2013; Zee & Koomen, 2016), biedt het een meerwaarde om meer kennis op te bouwen rond de (invloed van) affectieve aspecten van lezen bij leraren.

Deze studie onderzoekt aan de hand van een mixed methods design de impact van een eenjarig professionaliseringstraject bij beginnende leraren lager onderwijs op hun leesmotivatie. De focus ligt op beginnende leraren, aangezien uit onderzoek blijkt dat de inductieperiode sterk bepalend is voor de verdere evolutie van de competenties van leraren (e.g., Aspfors & Fransson, 2015; Ingersoll & Strong, 2011). Het doel van het professionaliseringstraject is om lezen te promoten bij beginnende leraren en om hen te ondersteunen om lespraktijken te ontwikkelen en uit te wisselen die leesmotivatie stimuleren.

Deze masterproef omvat verschillende delen. Allereerst wordt er in de literatuurstudie dieper ingegaan op de concepten lezen, leesmotivatie en professionalisering van (beginnende) leraren. Aansluitend wordt de onderzoeksvraag van dit onderzoek kort geschetst. Vervolgens komt de methodologie aan bod waarin het onderzoeksdesign, de participanten, het professionaliseringstraject, de meetinstrumenten en de data-analyse beschreven worden. Daaropvolgend worden de resultaten van zowel het kwantitatief als kwalitatief luik vermeld. Nadien volgt de interpretatie van deze resultaten in de discussie, wordt er dieper ingegaan op de beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek, gevolgd door enkele implicaties voor beleid en praktijk. Tot slot vat de conclusie dit onderzoek samen.

1. LITERATUURONDERZOEK

Dit literatuuronderzoek omvat drie luiken. Allereerst wordt het concept lezen beschreven. In het tweede luik staat het concept leesmotivatie centraal. Dit deel gaat dieper in op de motivatietheorieën die onderliggend zijn aan leesmotivatie en gaat na hoe leesmotivatie gepromoot kan worden. Het derde luik stelt de professionalisering van leraren centraal. Daarbij komt het belang van professionele ontwikkeling van leraren aan bod en wordt er dieper ingegaan op professionalisering als een continuüm. Tot slot wordt er ingezoomd op professionalisering bij beginnende leraren en komt de effectiviteit van professionalisering van beginnende leerkrachten aan bod.

1.1 Lezen

Mol en Bus (2011, p. 267) definiëren lezen als “het cognitieve proces waarbij neergeschreven taal begrepen wordt”. Lezen kan zowel op school (academische context) als buiten school (recreatieve context) plaatsvinden (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; De Naeghel, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016; McKenna et al., 2012), met het oog op verschillende doelen en met een breed gamma aan leesmaterialen, namelijk tijdschriften, kranten, strips... (Mol & Bus, 2011; OECD, 2010). De continu evoluerende samenleving met de opkomst van technologie zorgt ervoor dat er naast gedrukte ook digitale leesmaterialen aanwezig zijn (OECD, 2010; Schiefele et al., 2012). Om een goed inzicht te krijgen in de leesvaardigheid in de 21^{ste} eeuw, is het van belang om het begrip lezen ruim te beschouwen en niet te verengen tot het lezen van boeken in de klas en zowel gedrukte als digitale lectuur op te nemen (Alexander, 2012; Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013; Schiefele et al., 2012). In deze studie wordt vertrokken vanuit bovenstaande ruime invulling van lezen.

1.1.1 Belang van lezen

Lezen is één van de belangrijkste vaardigheden in het onderwijs en in de samenleving (De Meyer & Warlop, 2010; Hattie, 2009; Sullivan & Brown, 2013; Toste et al., 2020; Wigfield et al., 2016). Meer specifiek blijken competente en gemotiveerde lezers meer kans te hebben op academisch succes (De Naeghel et al., 2014; Holloway, 1999; OECD, 2010; Schiefele et al.; Sullivan & Brown, 2013). Bovendien is lezen ook gerelateerd aan maatschappelijk succes (e.g., Sullivan & Brown, 2013). Lezen is immers een essentiële vaardigheid voor deelname aan het culturele, politieke en economische leven (Mol & Bus, 2011), het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van een individu (European Commission, 2001; OECD, 2010) en het is een sleutelvaardigheid voor levenslang leren (De Naeghel et al., 2014; OECD, 2010; Sullivan & Brown, 2013).

1.1.2 Multidimensionaliteit van lezen

Aangezien lezen een cruciale rol speelt bij academisch succes, levenslang leren en de persoonlijke ontwikkeling van een individu (Sullivan & Brown, 2013; Wigfield et al., 2016), wordt er zowel in onderwijsonderzoek als in de onderwijspraktijk veel aandacht aan besteed (e.g., Afflerbach, et al., 2013; Schiefele et al., 2012; Toste et al., 2020). Daarbij valt het op dat er sinds enige decennia meer en meer aandacht uitgaat naar het multidimensionele karakter van lezen (e.g., Afflerbach et al., 2013). De focus ligt in onderzoek immers niet langer enkel op cognitieve aspecten van lezen zoals technisch lezen (i.e., strategieën voor het decoderen van teksten) en begrijpend lezen (i.e., strategieën voor het begrijpen van teksten) (e.g., Afflerbach et al., 2013; Concannon-Gibney & Murphy, 2012; Okkinga et

al., 2018; Taboada Barber & Klaua, 2020; Toste et al., 2020). Er is echter ook een groeiende interesse in affectieve aspecten van lezen (e.g., leesmotivatie, leesattitude en bekwaamheidsperceptie) (e.g., De Naeghel, et al., 2016). Zo blijkt uit onderzoek dat er een samenhang is tussen affectieve aspecten van lezen en de leesprestaties, het leesgedrag en het schoolsucces van leerlingen (De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; Sullivan & Brown, 2013; Toste et al., 2020; Wigfield & Guthrie, 1997).

De verschillende affectieve aspecten van lezen (e.g., leesmotivatie) zijn echter niet altijd even gemakkelijk van elkaar te onderscheiden en lijken soms te overlappen (e.g., Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012). Dit kan te wijten zijn aan een gebrek aan heldere definiëring. Zo is er bijvoorbeeld meer nood aan een heldere afbakening van het concept leesmotivatie (e.g., Conradi et al., 2014), waar in deze studie verder op wordt ingezoomd.

1.2 Leesmotivatie

1.2.1 Concept leesmotivatie

Er zijn veel verschillende concepten in de literatuur die gerelateerd zijn aan of beschouwd worden als motivatie in leesonderzoek. Concepten als leesengagement, leesplezier of leesmotivatie zijn moeilijk te onderscheiden en lijken elkaar deels te overlappen (Conradi et al., 2014). Het concept leesmotivatie krijgt in de literatuur verscheidene invullingen (Conradi et al., 2014; De Naeghel et al., 2016; Schiefele et al., 2012). Guthrie & Wigfield (2000, p. 405) definiëren leesmotivatie als “de persoonlijke doelen, waarden en overtuigingen van een individu met betrekking tot onderwerpen, processen en uitkomsten van lezen”. Gambrell (2011, p. 172) beschrijft leesmotivatie als “de mate waarin iemand zich engageert en ervoor kiest om te lezen”. Er gaat in onderzoek echter meer en meer aandacht naar de nood aan conceptuele verheldering van affectieve aspecten van lezen zoals leesmotivatie (e.g., Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012). Conradi et al. (2014, p. 154) kwamen tot een definitie van leesmotivatie na een literatuurreview. Leesmotivatie is volgens hen “de drive om te lezen die beïnvloed wordt door de overtuigingen, de houding en de doelen die een individu voorop stelt”. Deze studie neemt de definitie van Conradi et al. (2014) als uitgangspunt.

1.2.2 Motivatietheorieën

Om de complexiteit van het begrip leesmotivatie te vatten, is het noodzakelijk om terug te grijpen naar studies met betrekking tot motivationele processen en dynamieken die de voorbije eeuw een verhoogde empirische aandacht hebben gekregen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020; Wigfield & Eccles, 2000). Dit aangezien onderzoek naar leesmotivatie zich baseert op inzichten vanuit de algemene literatuur met betrekking tot motivatie (e.g., Baker & Wigfield, 1999; Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012; Van Steensel et al., 2011; Wigfield & Guthrie, 1997). Onderzoek toont aan dat het belangrijk is om motivatie binnen specifieke en afzonderlijke domeinen (e.g., lezen, wiskunde, wetenschappen) te bestuderen aangezien motivatie zich binnen elk domein anders kan ontwikkelen (e.g., Conradi et al., 2014; Guthrie, McRae, & Klaua, 2007). Deze studie focust zich specifiek op leesmotivatie.

Er bestaan verschillende motivatietheorieën en -modellen die aan de basis liggen van onderzoek met betrekking tot leesmotivatie en die meer inzicht bieden in dit begrip. Voorbeelden hiervan zijn de *Expectancy-Value Theory* (Wigfield & Eccles, 2000), het *Reading Engagement Model* (Guthrie &

Wigfield, 2000) en de *Zelfdeterminatietheorie* (ZDT) (Ryan & Deci, 2000). De *Expectancy-Value Theory* stelt twee begrippen centraal, namelijk enerzijds de verwachtingen die leerlingen hebben over het succes om bepaalde (lees)taken uit te voeren en anderzijds de waarden die ze toekennen aan (lees)taken. Volgens deze theorie stijgt de motivatie naarmate de verwachting van succes groter is en de waarde van de taak toeneemt (van Steensel, van der Sande, Bramer, & Arends, 2016, p. 9) (Wigfield & Eccles, 2000; Van Steensel, 2016). Het *Reading Engagement Model* bestaat uit instructiepraktijken en motivatiebevorderende praktijken. Dit model stelt dat leerlingen beter presteren op vlak van lezen als de klaspraktijken een positieve invloed hebben op de motivatie, het strategiegebruik, de sociale interacties en conceptuele kennis van de leerlingen. Dit model werd gebruikt als theoretisch kader voor de implementatie van Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) waar in het luik leesmotivatie promoten (1.3) dieper op wordt ingegaan (Wigfield, Mason-Singh, Ho, & Guthrie, 2014). De meerderheid van studies met betrekking tot het promoten van leesmotivatie bij leerlingen refereert echter naar de ZDT als theoretische basis voor hun interventie (e.g., De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016). Uit een recente meta-analyse van interventiestudies van van Steensel et al. (2016) blijkt dat ZDT een gevalideerd en coherent theoretisch kader is om leesmotivatie bij leerlingen te stimuleren. Onderzoek toont aan dat ZDT in de context van leespromotie bij leerlingen een waardevolle en innovatieve motivatietheorie is (De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; van Steensel et al., 2016).

Meer specifiek biedt de ZDT een multidimensionaal perspectief op motivatie (Deci & Ryan, 2000; 2020). De ZDT stelt dat motivatie mensen de energie geeft om te handelen, hen ondersteunt om hun gedrag in een bepaalde richting te sturen en hen helpt om door te zetten. Een kenmerk van ZDT is dat het twee types motivatie onderscheidt, namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie, die gesitueerd zijn op een continuüm van zelfbeschikking of autonomie (Ryan & Deci, 2000; De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2020). In de context van leesmotivatie is een intrinsiek gemotiveerd persoon iemand die leest omdat hij lezen interessant of plezierig vindt, in tegenstelling tot een extrinsiek gemotiveerd persoon die leest voor externe doeleinden zoals beloning of erkenning (Conradi et al., 2014; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). Binnen de ZDT kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen autonome en gecontroleerde motivatie die elk nog twee subtypes omvatten. Een autonoom gemotiveerde persoon leest vanuit een spontane interesse en omdat die er plezier aan beleeft (i.e., intrinsieke motivatie) of omwille van een persoonlijke waarde of betekenis die toegekend wordt aan lezen (i.e., geïdentificeerde regulatie) (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2012). Een gecontroleerde gemotiveerde lezer neemt deel aan leesactiviteiten omwille van een interne druk zoals het vermijden van schuld of schaamte (i.e., geïntrojecteerde regulatie) of omwille van externe eisen of een externe druk zoals verwachtingen, beloningen of het vermijden van straf (i.e., externe regulatie) (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2012, 2016; Vansteenkiste et al., 2006).

Autonome leesmotivatie kan beschouwd worden als een kwalitatief beter type van leesmotivatie omdat het samenhangt met meer positief leesgedrag en betere prestaties voor lezen, in tegenstelling tot gecontroleerde motivatie (De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016). De ZDT stelt namelijk dat de kwaliteit van motivatie verhoogt en dus de autonome motivatie stijgt, indien naast de fysieke behoeften van mensen, ook drie essentiële psychologische basisbehoeften worden vervuld, namelijk de nood aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000; Jang et al., 2010; De Naeghel et al., 2014; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006). Door de nood aan autonomie (de ervaring van psychologische vrijheid), competentie (de ervaring van zelfvertrouwen en

effectief handelen) en verbondenheid (de ervaring van je verbonden te voelen met anderen) te voeden, kan autonome motivatie gestimuleerd worden (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Uit onderzoek blijkt dat leraren autonomie-ondersteunend, gestructureerd en betrokken leerkrachtgedrag moeten vertonen om een optimaal gemotiveerd klasklimaat te creëren om lezen te promoten (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel et al., 2014; Van den Broeck, 2016). De rol van de leraar is dus van belang om de leesmotivatie bij leerlingen te promoten.

1.2.3 Leesmotivatie promoten

Zoals uit de inleiding blijkt, zijn de resultaten van internationale vergelijkende studies (i.e., PISA en PIRLS) verontrustend wanneer we inzoomen op hoe graag Vlaamse leerlingen lezen. Vlaanderen scoort immers niet goed in vergelijking met andere landen. Bovendien daalde de leesmotivatie bij de Vlaamse leerlingen sterk ten opzichte van de voorbije jaren (Mullis et al., 2017; OECD, 2010, 2018). Er heerst veel ongerustheid omtrent die dalende leesmotivatie bij Vlaamse kinderen en jongeren, die reeds aanvangt in de lagere school (De Naeghel et al., 2012; Guthrie et al., 2000; Van Elsäcker & Verhoeven, 2003; Wigfield, 2000) en zich verderzet in het secundair onderwijs (Hornstra, van der Veen, Peetsma, & Volman, 2013; McKenna et al., 2012; Wigfield et al., 2016). Deze ongerustheid is terecht gezien de bewezen samenhang tussen de leesmotivatie en leesprestaties van leerlingen (e.g., Toste et al., 2020). Leesmotivatie is dus een belangrijke factor om te promoten opdat leerlingen uitgroeien tot competente lezers (Wigfield et al., 2016).

Studies wijzen uit dat de leraar mogelijk een grote rol speelt bij het promoten van lezen bij zijn leerlingen (De Naeghel et al., 2016; McKool & Gespass, 2009; Wigfield et al., 2014). Onderzoek rond leesmotivatie focust vooral op het gedrag van de leraar in de klas om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten (e.g., Conradi, Jang, & McKenna, 2014; De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; Wigfield et al., 2016). De studies van De Naeghel et al. (2014, 2016) duiden hierbij bijvoorbeeld op het belang van autonomie-ondersteunende praktijken om intrinsieke leesmotivatie bij leerlingen in het lager onderwijs te bevorderen. Wigfield en collega's (2014) leggen ook de klemtoon op het belang van leraargedrag en meer specifiek op leraarpraktijken om leesmotivatie te promoten in de klas. Zij toonden de positieve impact aan van *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) (e.g., Guthrie et al., 2007; Wigfield et al., 2014). CORI is ontworpen om het leesbegrip (en bijkomend hun leesmotivatie) van leerlingen in het lager en secundair onderwijs te verhogen (Guthrie et al., 2007). De leerlingen lezen hierbij zakelijke teksten (i.e., non-fictie) (Wigfield et al., 2014). Om lezen te bevorderen in het lager onderwijs focust CORI op vijf leraarpraktijken namelijk: (1) voorzien van inhoudelijke doelen per thema, (2) keuzes optimaliseren, (3) het bieden van praktische ervaringen met betrekking tot de teksten en leesactiviteiten, (4) voorzien van interessante teksten, (5) het bevorderen van samenwerking (Wigfield et al., 2014).

Naast onderzoek dat zich specifiek richt op het gedrag van de leraar om leesmotivatie in de klas te bevorderen, verscheen er ook onderzoek met betrekking tot de competenties waarover leraren moeten beschikken om lezen te promoten. Onderzoeksliteratuur toont aan dat gemotiveerd leraargedrag vertonen in de klas afhangt van de kennis, vaardigheden en attitudes van leraren ten aanzien van het leesonderwijs en leesmotivatie (e.g., Conradi et al., 2014; De Naeghel et al., 2016). Ten eerste moeten leraren kennis bezitten over het concept leesmotivatie. Ze moeten weten wat leesmotivatie is (Conradi et al., 2014), uit welke componenten het bestaat (De Naeghel et al., 2012;

Schiefele et al., 2012), waarom het van vitaal belang is om erop te focussen in de klas en hoe je leesmotivatie het meest effectief kan bevorderen (McKool & Gespass, 2009). Ten tweede dienen leraren over de nodige vaardigheden te beschikken om de leesmotivatie van leerlingen in de klas effectief te bevorderen (De Naeghel et al., 2014). Tot slot spelen de attitudes van leraren een rol bij het bevorderen van leesmotivatie. De leraar is een rolmodel en heeft dus de taak om leerlingen aan te zetten tot levenslang lezen (McKool & Gespass, 2009). Leraren die een positieve houding hebben ten opzichte van lezen en zelf gemotiveerde lezers zijn (zowel persoonlijk als professioneel), hanteren vaak instructiepraktijken die mogelijk de leesmotivatie van hun leerlingen kunnen bevorderen (e.g., Commeyras, Bisplinghoff, & Olson, 2003; Cremin, Mottram, Collins, Powell, & Safford; McKool & Gespass, 2009; Morrison, Jacobs, & Swinyard, 1998).

Wanneer onderzoek omtrent leesmotivatie zich richt op leraren dan is dat vaak gelinkt aan hun gedrag in de klas (wat zij kunnen doen om leesmotivatie van hun leerlingen te promoten) of de competenties die ze dienen te bezitten om lezen te promoten (e.g., Conradi et al., 2014; De Naeghel et al., 2016; McKool & Gespass, 2009). Het is echter opvallend dat er weinig aandacht uitgaat naar de leesmotivatie van leraren zelf en hoe deze samenhangt met de leesmotivatie en de leesprestaties van leerlingen. Uit de beperkte beschikbare literatuur over affectieve aspecten bij leraren (Applegate & Applegate, 2004; McKool & Gespass, 2009) blijkt dat veel leraren zelf weinig leesplezier ervaren (Applegate & Applegate, 2004; Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008; Vansteelandt, Mol, Caelen, Landuyt, & Mommaerts, 2017). De affectieve aspecten van lezen bij leraren (i.e., leesmotivatie) spelen mogelijk ook een rol in hun leraargedrag, vermits algemeen motivatieonderzoek op de samenhang duidt tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie (e.g., Jang, Reeve, & Deci, 2010; Roth et al., 2007; Roth & Weinstock, 2013; Zee & Koomen, 2016). Aangezien algemeen motivatieonderzoek dit aantoont, biedt het een meerwaarde om meer kennis op te bouwen rond de (invloed van) affectieve aspecten van lezen bij leraren. Deze studie speelt op dit hiaat in door de leesmotivatie van leraren centraal te stellen.

1.3 Professionalisering van leraren

Om de dalende trend in de leesmotivatie van leerlingen aan te pakken (e.g., Mullis et al., 2017) is het van belang om in te zetten op professionalisering van leraren met betrekking tot lezen. Hieronder komt eerst het belang van professionalisering aan bod, gevolgd door professionalisering als een continuüm. Nadien wordt ingezoomd op professionalisering bij beginnende leraren. Tot slot wordt dieper ingegaan op de effectiviteit van continue professionalisering. Daarin wordt het model van effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) uitvoerig besproken.

1.3.1 Belang van professionalisering

Onderzoek heeft de afgelopen decennia de nadruk gelegd op de steeds veeleisendere en complexere aard van het lerarenberoep (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Guerriero, 2017). Competente leraren zijn vereist aangezien de kwaliteit van leraren mogelijk een grote impact heeft op de leerlingprestaties en op kwaliteit van onderwijs (Didion et al., 2020; Hattie, 2009; Darling-Hammond et al., 2005; Kennedy, 1998; Yoon et al., 2007). Onderzoek toont aan dat continue professionalisering van leraren vereist is om een hoge onderwijskwaliteit te verzekeren (Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014; Darling-Hammond et al., 2017; McArdle & Coutts, 2010; OECD, 2014; Postholm, 2012; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009) en dus ook om

leesmotivatie te bevorderen (De Naeghel et al., 2014, 2016). Aangezien de leraar een belangrijke rol speelt bij het promoten van lezen bij zijn leerlingen (zie 1.3 Promoten van leesmotivatie) (e.g., De Naeghel et al., 2014, 2016; McKool & Gespass, 2009; Wigfield et al., 2014), is het van belang in te zetten op de continue professionalisering van leraren om hun leesmotivatie te verhogen en hen instructiepraktijken aan te leren om lezen te promoten bij hun leerlingen.

Meer specifiek blijkt uit onderzoek van Conradi et al. (2014) dat ondanks leraren zich bewust zijn van het belang van leesmotivatie (Cassidy & Grote-Garcia, 2012), ze toch moeilijkheden ervaren om klascontexten te creëren waar leerlingen gemotiveerd worden om te lezen en om leesplezier te ervaren. Voor leraren is het bijvoorbeeld niet eenvoudig om te achterhalen wat de oorzaak is van een gebrek aan leesmotivatie bij hun leerlingen. Het is echter belangrijk voor hen om te begrijpen dat dit gebrek misschien niet te wijten is aan een negatieve houding ten aanzien van lezen, maar aan een laag zelfconcept met betrekking tot lezen. Hierin een onderscheid maken is van belang aangezien dit begrip hun keuzes in instructiepraktijken kan beïnvloeden (e.g. Conradi et al., 2014).

Professionaliseringstrajecten kunnen sterk verschillen qua vorm en doelgroep. Hierbij kan de focus liggen op algemene of op domeinspecifieke aspecten van lesgeven (van Veen, Zwart, & Meirink, 2010). Qua vorm beschouwen leraren en schoolleiders professionalisering vaak als synoniem van nascholing wat het volgen van een studiedag, cursus of workshop inhoudt (Pater & Van Driel, 2014; Vermeulen, 2016). Onderzoek over de effectiviteit van meer traditionele vormen van professionalisering (i.e., workshops, conferenties en cursussen) (e.g., Timperley et al, 2007; Wayne et al., 2008) suggereert echter dat eenmalige interventies minder impact hebben op de ontwikkeling van leraren dan langdurige professionaliseringstrajecten die permanente input en ondersteuning voor het leren bieden (e.g., Appova & Arbaugh, 2018; Darling-Hammond et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; van Veen et al., 2010; Yoon et al., 2007). De traditionele episodische en gefragmenteerde aanpak biedt namelijk onvoldoende tijd en diepgang die nodig is om rigoureuus en cumulatief te leren (Knapp, 2003) en leidt niet tot verandering in de lespraktijk van leraren (Darling-Hammond et al., 2009; Desimone, 2009). Bij professionaliseringstrajecten die bestaan uit op elkaar voortbouwende sessies, krijgen leraren de kans om hun competenties (e.g., kennis, vaardigheden en attitudes) elke sessie te verfijnen (Darling-Hammond, 2009). Tussen de sessies door hebben ze dan de mogelijkheid om wat ze geleerd hebben in hun eigen klascontext uit te proberen (Darling-Hammond et al., 2017).

Daarnaast kunnen professionaliseringstrajecten zowel individueel als collectief zijn (van Veen et al., 2010). Bij individuele trajecten worden de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leraren aangepakt door hen één op één te begeleiden (Bickmore & Bickmore, 2010; Bressman, Winter, & Efron, 2018) in tegenstelling tot trajecten waarbij meerdere leraren met elkaar delen hoe ze problemen binnen hun professionele praktijk aanpakken (Oakes & Rogers, 2007). Actief leren in groep kan een meerwaarde zijn, omdat het andere lerenden aanzet hun problemen binnen hun professionele praktijk aan te pakken (e.g., Oakes & Rogers, 2007). Uit onderzoek van van Veen et al. (2010) blijkt ook dat professionele ontwikkeling effectief kan zijn door actief en onderzoekend te leren gedurende een lange tijd in een professionele leergemeenschap.

1.3.2 Professionalisering als een continuüm

Er zijn verschillende onderzoekers die een definitie geven aan professionalisering. De Nederlandstalige VLOR-publicatie van Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde (2016a, p.15) definieert professionaliseringsinitiatieven als “activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan leraren om hun eigen kennis, vaardigheden en houding, en die van hun leerlingen te versterken”. Guskey (2000, p. 16) definieert professionalisering als “processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, houding en het gedrag van leraren te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van leerlingen te verbeteren”. Kelchtermans (2004, p. 220) legt daarentegen eerder de nadruk op professionalisering als “een levenslang leer- en ontwikkelingsproces dat resulteert uit de betekenisvolle interactie tussen de lerende (de leraar) en de context (zowel in tijd als ruimte), waarin hij/zij permanent ervaringen opdoet en wat uiteindelijk leidt tot veranderingen in de professionele praktijk (acties) van leraren en hun denken over die praktijk”. Hij beschouwt professionalisering als een continu proces waarbij leraren gemotiveerd worden om hun competenties continu te verbeteren en daarbovenop die van hun studenten (Kelchtermans, 2004, Kennedy, 2016).

In lijn met de laatstgenoemde definitie van Kelchtermans (2004), benadrukt de onderzoeksliteratuur steeds meer dat professionele ontwikkeling van leraren een continu proces is (e.g., Feiman-Nemser, 2001; McArdle & Coutts, 2010; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016b; Rossi, Mangione, Pettenati, & Rosa, 2017). Dit houdt in dat steeds vaker professionele ontwikkeling beschouwd wordt als een doorlopend leerproces waar leraren continu gemotiveerd zijn om te reflecteren over hun professionele praktijk en zichzelf blijven professionaliseren om hun eigen competenties en die van hun leerlingen te verbeteren (Fauth et al., 2019). Meer specifiek stelt Feiman-Nemser (2001) dat de professionele ontwikkeling van leraren een continuüm hoort te zijn dat bestaat uit drie verschillende maar onderling samenhangende intergerelateerde fases, namelijk (1) de initiële lerarenopleiding, of de voorbereiding op het lerarenberoep, (2) de inductiefase, of de eerste jaren in het lesgeven en (3) de levenslange professionele ontwikkeling in het lerarenberoep. Aangezien deze studie de focus legt op de professionalisering bij beginnende leraren, wordt hieronder ingezoomd op de tweede fase van professionele ontwikkeling, namelijk de inductieperiode (e.g., Feiman-Nemser, 2001).

1.3.3 Professionalisering bij beginnende leraren

De inductieperiode wordt in onderzoek meer en meer beschouwd als een belangrijke fase in de continue professionele ontwikkeling van leraren (Feiman-Nemser, 2001; Kessels, 2010; Veenman, 1984). Deze periode is cruciaal aangezien beginnende leraren op een snel tempo veel nieuwe ervaringen opdoen die sterk bepalend zijn voor de verdere evolutie in de lerarenkwaliteit (Aspfors & Fransson, 2015; Feiman-Nemser, 2001; Flores, 2001; Ingersoll & Strong, 2011; Kupila & Karila, 2019; Merchie et al., 2016b). Bovendien wijzen studies er herhaaldelijk op dat de eerste jaren van lesgeven een impact hebben op verschillende fundamentele factoren in onderwijs zoals het behoud van leraren in het beroep en de academische prestaties van leerlingen (Antonioni & Kyriakides, 2013).

Die allereerste jaren in het lerarenberoep gaan echter bij veel beginnende leraren gepaard met moeilijkheden en uitdagingen (Veenman, 1984; Shoval et al., 2010). Om de overgang van de lerarenopleiding naar het beroep te beschrijven, gebruiken veel onderzoekers metaforen. Ze beschrijven de inductieperiode bijvoorbeeld als *jumping into the water* (Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010), *sink or swim* (Feiman-Nemser, 2001, p. 1014) of *lost at sea* (Ingersoll & Strong, 2011). Beginnende

leraren moeten hun inhoudelijke kennis, hun pedagogisch-didactische vaardigheden en hun klasmanagementvaardigheden nog verder ontwikkelen (Tynjälä & Heikkinen, 2011), terwijl ze tegelijkertijd al volop professioneel aan de slag zijn als leraar (Feiman-Nemser, 2001). Ondanks de complexiteit van onderwijstaken, wordt van hen verwacht dat zij dezelfde taken en verantwoordelijkheden op zich nemen als hun meer ervaren collega's (Gold, 1996; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Veenman, 1984). Daarnaast moeten ze zich inpassen in de cultuur op school en zich socialiseren met de job (Fantilli & McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2011; Kessels, 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Bovendien gaat dit alles ook gepaard met een verdere ontwikkeling van hun zelfbeeld als leraar (Feiman-Nemser, 2001; Kessels, 2010).

Bovenstaande uitdagingen en moeilijkheden kunnen leiden tot een emotionele rollercoaster (Mansfield, Beltman, & Price, 2014; Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans, & Vanderlinde, 2019). Het bewustzijn van beginnende leraren dat ze niet voldoende voorbereid zijn om met die uiteenlopende uitdagingen om te gaan, resulteert vaak in een praktijkshock (Gold, 1996; Veenman, 1984). Beginnende leraren kunnen hierbij een gebrek aan competenties en motivatie ervaren voor het lerarenberoep (Fernet, Trépanier, Austin, & Levesque-Côté, 2016) en zich geïsoleerd en niet ondersteund voelen door hun schoolcontext (e.g., Craig, 2017). Dit kan resulteren in de uitval van beginnende leraren gedurende de inductieperiode (Ingersoll & Strong; 2011).

Onderzoek (Ingersoll & Strong, 2011) stelt vast dat wereldwijd veel beginnende leraren uitvallen gedurende de inductieperiode. Meer specifiek blijkt uit cijfers van de Vlaamse overheid dat ongeveer 25% het beroep als leraar lager onderwijs opgeeft binnen een periode van vijf jaar na hun eerste indiensttreding (Celis, 2018). De negatieve consequenties die gepaard gaan met uitval van beginnende leraren is een zorg in de ogen van onderzoekers en beleidsmakers (De Neve & Devos, 2017). Dit leidt onder andere tot educatieve discontinuïteit die resulteert in dalende leerlingprestaties (Newberry & Allsop, 2017), een financiële kost (Borman & Dowling, 2008) en tot een dreigend lerarentekort dat scholen aanzet om de vereisten te verlagen bij het aanwerven van nieuwe leraren (Ingersoll, 2013). Dit veroorzaakt problemen bij het onderhouden van het aanbod van gekwalificeerde leraren (Cochran-Smith, 2004).

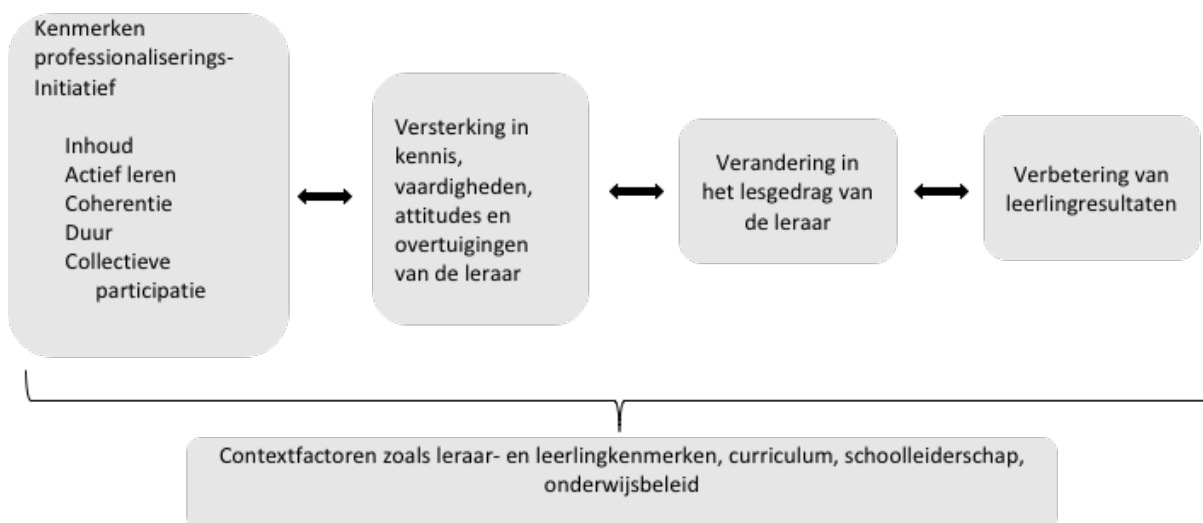
Om de praktijkshock te verminderen (e.g., Gold, 1996) en om competente beginnende leraren in het beroep te houden (e.g., Cochran-Smith, 2004), is de inductieperiode een cruciale fase (e.g., Helms-Lorenz, van de Grift, & Maulana, 2015; Falk, 2014). Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat beginnende leraren behoefte hebben aan langdurige en formele professionaliseringstrajecten van hoge kwaliteit (Darling-Hammond et al., 2017; Feiman-Nemser, 2001; Kessels, 2010; McArdle & Coutts, 2010). Daarnaast blijkt dat een langdurig professionaliseringstraject voor een groep beginnende leraren van verschillende scholen een meerwaarde kan zijn (Fox & Wilson, 2009; Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014; Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). Onderzoek toont immers aan dat deel uitmaken van een groep leraren die zich allemaal in dezelfde positie bevinden -dat wil zeggen met vergelijkbare behoeften en uitdagingen worden geconfronteerd aan het begin van hun carrière- de groei sneller stimuleert en de kritische reflecties verhoogt (e.g., Fox & Wilson, 2009).

1.3.4 Effectiviteit van professionalisering

Effectiviteit van professionaliseringstrajecten in kaart brengen, vormt een grote uitdaging. Het is echter van belang in vraag te stellen wat effectieve professionalisering inhoudt, omdat het evalueren van een professionaliseringstraject immers kansen biedt om na te gaan indien het traject de gewenste veranderingen in de praktijk kan bewerkstelligen (Merchie et al., 2016b).

Onderzoek naar modellen met betrekking tot effectieve professionaliseringstrajecten duidt op het belang van de relatie tussen vier componenten, namelijk 1) de interventiekenmerken, 2) de kennis en attitude van leraren, 3) het lesgedrag van de leraar en 4) leerlingprestaties (e.g. Desimone, 2009; Guskey et al., 2004; Kennedy, 2016; van Veen et al., 2010). Frequent geciteerde modellen om effectieve professionele ontwikkeling te conceptualiseren en te bestuderen zijn het vijf-fasenmodel van Guskey (2000, 2014) en het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009). Aan de basis van beide modellen ligt de *theory of improvement*, die uiteenvalt in een *theory of change* en een *theory of instruction*, wat inhoudt dat een effectieve professionalisering stilstaat bij de effecten die bij zowel leraren als leerlingen optreden (van Veen et al., 2010; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet, 2008). Enerzijds is er de *theory of change* die verwijst naar de relaties tussen de specifieke interventiekenmerken en de leskwaliteit of het lesgedrag van leraren. Bij het opstellen van een professionaliseringstraject dient bijgevolg grondig nagedacht te worden over het effect van het traject op het leren van leraren. Anderzijds is er de *theory of instruction* waarbij de focus ligt op de manier waarop de specifieke inhoud van een interventie het leren van leerlingen bevordert (Kennedy et al., 2016; Merchie et al., 2016b; van Veen et al., 2010, 2012; Wayne et al., 2008). Tot slot krijgen ook schoolorganisatorische randvoorwaarden een plaats binnen de *theory of improvement* wat verwijst naar de mogelijkheden en beperkingen van een werkplek om het professionaliseringstraject succesvol uit te voeren (Wayne et al., 2008).

Het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) is in de literatuur een leidend raamwerk dat vaak naar voren wordt geschoven in het kader van de evaluatie van de effectiviteit van professionele ontwikkeling (e.g., Guay et al., 2016; Kang, Cha, & Ha, 2013; Labone & Long, 2016; Merchie et al., 2016; Veen et al., 2012). In deze masterproef vormt dit raamwerk het uitgangspunt om het professionaliseringstraject voor beginnende leraren gericht op het promoten van lezen te conceptualiseren. Het model van effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) (zie Figuur 1) streeft naar zowel verandering in leraargedrag als in de leerprestaties van leerlingen (Wayne et al., 2008). Het leren van leraren wordt gestimuleerd als er voldaan wordt aan vijf effectieve kenmerken van professionalisering die Desimone (2009) vooropstelt, namelijk de focus op vakinhoud, actief leren, coherentie, duur en samenwerking. De interactieve relaties tussen de vijf kernprincipes van professionalisering (inhoud, actief leren, coherentie, duur en samenwerking), de verhoogde competenties van de leraar (i.e., kennis, vaardigheden en attitudes) en de verandering in instructie en uiteindelijk een verbetering in de leerlingprestaties staan centraal (Desimone, 2009). Dit betekent dat een verandering in de competenties van een leraar kan leiden tot verandering in leraargedrag in de klas of omgekeerd. Daarnaast presenteert dit kader ook contextuele factoren zoals leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken en beleidskenmerken die geassocieerd zijn met effectieve professionalisering (Desimone, 2009; Kang et al., 2013; van Veen et al., 2010).



Figuur 1. Raamwerk om de effecten van een professionaliseringstraject te meten op leraren en leerlingen. Gebaseerd op het model van effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009).

In volgende alinea's wordt dieper ingegaan op vijf evidence-based kenmerken voor effectieve professionalisering (Desimone, 2009). Heldere en gedetailleerde omschrijvingen van de designprincipes die aan de basis van de professionalisering liggen, zijn immers vereist om een langdurig professionaliseringstraject van hoge kwaliteit op te zetten (e.g., Desimone, 2009; Guskey et al., 2004; 2014). Daarbij is het van belang dat die principes theoretisch en empirisch sterk onderbouwd zijn (e.g., Kennedy, 2016). Indien de designprincipes van trajecten in detail geoperationaliseerd zijn, zijn ze een sterk wetenschappelijk startpunt voor het bouwen van een domeinspecifiek programma voor professionele ontwikkelingen, dat kan worden geïmplementeerd, geëvalueerd, verspreid en gerepliceerd (e.g. Santagata & Bray, 2015; Vansteelandt, Mol, & Van Keer, 2019).

Ten eerste is de inhoud van belang. Professioneel leren heeft een impact op leerlingprestaties als de focus ligt op de inhoud waarover leraren lesgeven. Het curriculum, de eindtermen en leerplandoelen zouden gelinkt moeten worden aan de inhoud van de professionalisering (Desimone, 2009).

Een tweede effectief kenmerk van professionalisering volgens Desimone (2009) is actief leren. Actief leren verwijst naar interactieve en authentieke activiteiten en andere strategieën die aanzetten tot gecontextualiseerde professionalisering. Professionalisering dient te vertrekken vanuit de ervaringen en noden van leraren. Reflectie, onderzoek, coaching en modelling staan centraal om leraren tot leren te brengen. Leraren worden voortdurend aangezet tot co-creatie, discussie en reflectie over hun professionele en academische kennis en vaardigheden (Desimone, 2009). Trotter (2006) bevestigt dat actief leren relevant is bij de ontwikkeling van professionaliseringstrajecten bij volwassenen. Actief leren draagt ertoe bij dat leraren in staat worden gesteld om hun lespraktijken en lesgedrag te transformeren en nieuwe strategieën te integreren in hun lespraktijk (Trotter, 2006).

Een derde kenmerk is de coherentie. Het is noodzakelijk dat de professionalisering wordt afgestemd op de overtuigingen van leraren en op de doelen die ze moeten bereiken vanuit de overheid, met de

huidige onderwijshervormingen en het beleid om leesmotivatie te stimuleren. Hierbij is het van belang dat de professionalisering deel uitmaakt van een coherent, geïntegreerd programma voor professionele ontwikkeling van de school (Desimone, 2009).

Een vierde kenmerk is gelinkt aan de duur van de professionalisering (Desimone, 2009). Uit de literatuur blijkt dat effectieve professionaliseringstrajecten die resulteren in de toepassing van kennis en vaardigheden in hun eigen klascontext, langdurig van aard zijn (e.g., Darling-Hammond, 2009; van Veen et al., 2010; Yoon et al., 2007). Over de specifieke duur van effectieve professionalisering is er geen consensus (van Veen et al., 2010). Yoon et al. (2007) geven een minimum van veertien uur aan, Desimone (2009) een minimum van 20 uur en volgens Supovitz en Turner (2000) zijn minimaal 80 uren vereist opdat de leerresultaten van zowel leraren als leerlingen een boost krijgen.

Ten vijfde is collectieve participatie bij de deelnemende leerkrachten van belang (Desimone, 2009; Merchie et al., 2016b; van Veen et al., 2010). Als een professioneel ontwikkelingstraject effectieve samenwerkingsstructuren opzet voor leraren om problemen op te lossen en samen te leren, kan dat positief bijdragen aan leerlingprestaties (Darling-Hammond et al., 2017). Kortom, dit model voor effectieve professionele ontwikkeling (Desimone, 2009) presenteert de manier waarop een professionaliseringstraject de kennis van de leraar, hun praktijk en uiteindelijk het leren van hun leerlingen beïnvloedt.

Aangezien de effectiviteit van professionalisering afhangt van de motivatie van leraren om te leren en hun lespraktijken te veranderen, wijst Kennedy (2016) op de eventuele meerwaarde van integratie van inzichten vanuit een motivatietheorie in professionaliseringstrajecten. Zoals reeds in het luik motivatietheorieën (1.2.2) aan bod kwam, blijkt uit de reviewstudie van van Steensel et al. (2016) en uit onderzoek van De Naeghel et al., (2012, 2016) dat ZDT in de context van leespromotie bij leerlingen een waardevolle en innovatieve motivatietheorie is (De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; van Steensel et al., 2016). Om leraren echter volledig te betrekken in professionalisering is het immers van belang om hun autonome motivatie te ondersteunen (e.g., Power & Goodnough, 2018). Inzichten vanuit de ZDT (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2020) integreren in de kernprincipes van het model van Desimone (2009) kan dus een meerwaarde zijn bij professionaliseringstrajecten (Guay, Valois, Falardeau, & Lessard, 2016). Dit impliceert enerzijds dat de participanten gemotiveerd worden doorheen het traject doordat hun psychologische basisbehoeften (i.e., de nood aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid) worden vervuld. Anderzijds houdt dit in dat de kennis, vaardigheden en bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie zullen vergroten (Vansteelandt et al., 2019).

Vansteelandt Mol, & Van Keer (2019) ontwierpen een professionaliseringstraject gericht op leespromotie bij leraren en leerlingen dat een combinatie is van de vijf designprincipes van het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) met inzichten uit de ZDT (Ryan & Deci, 2000). De effectiviteit van dit kader werd voor een eerste keer toegelicht en ingezet door Vansteelandt, Mol, Vanderlinde, Lerkkanen, & Van Keer (2020). Uit dat onderzoek blijkt dat een professionaliseringstraject om lezen te promoten bij leraren en leerlingen een positieve impact heeft op de leesmotivatie en bekwaamheidsperceptie van leraren.

2. HUIDIG ONDERZOEK

Aangezien studies de samenhang aantonen tussen de leesmotivatie van leerlingen en hun leesprestaties, leesgedrag en schoolsucces (e.g., Sullivan & Brown, 2013), heerst er in onderwijsonderzoek en in de onderwijspraktijk een terechte bezorgdheid over de dalende leesmotivatie bij Vlaamse kinderen (e.g., Mullis et al., 2017; Wigfield et al., 2016). Om de leesmotivatie bij leerlingen te promoten, kan het een meerwaarde zijn om in te zetten op gerichte professionalisering van leraren van bij de prille start van hun onderwijs carrière (e.g., Wigfield et al., 2016). Huidig onderzoek zet daarom een eenjarig professionaliseringstraject op om lezen te promoten bij beginnende leraren lager onderwijs en om hen te ondersteunen om lespraktijken en instructieactiviteiten te ontwikkelen. Het uiteindelijke doel is om leesmotivatie bij leerlingen bevorderen. De focus ligt in deze masterproef op beginnende leraren, omdat uit onderzoek blijkt dat de inductieperiode cruciaal is voor de verdere evolutie van de competenties van leraren (e.g., Aspfors & Fransson, 2015, Ingersoll & Strong, 2011). Aangezien algemeen motivatieonderzoek aantoonde dat er een samenhang is tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie (e.g., Jang et al., 2010; Roth & Weinstock, 2013; Zee & Koomen, 2016), zoomt deze studie in op de leesmotivatie van leraren. Meer specifiek wordt in lijn met recent onderzoek van Vansteelandt et al. (2020) via een mixed methods onderzoek nagegaan wat de impact is van een eenjarig professionaliseringstraject op de leesmotivatie van beginnende leraren. Bovenstaande onderzoeksdoelen vertalen zich in onderstaande onderzoeksvraag:

Welke impact heeft een eenjarig professionaliseringstraject gericht op het promoten van lezen op de leesmotivatie van beginnende leraren lager onderwijs?

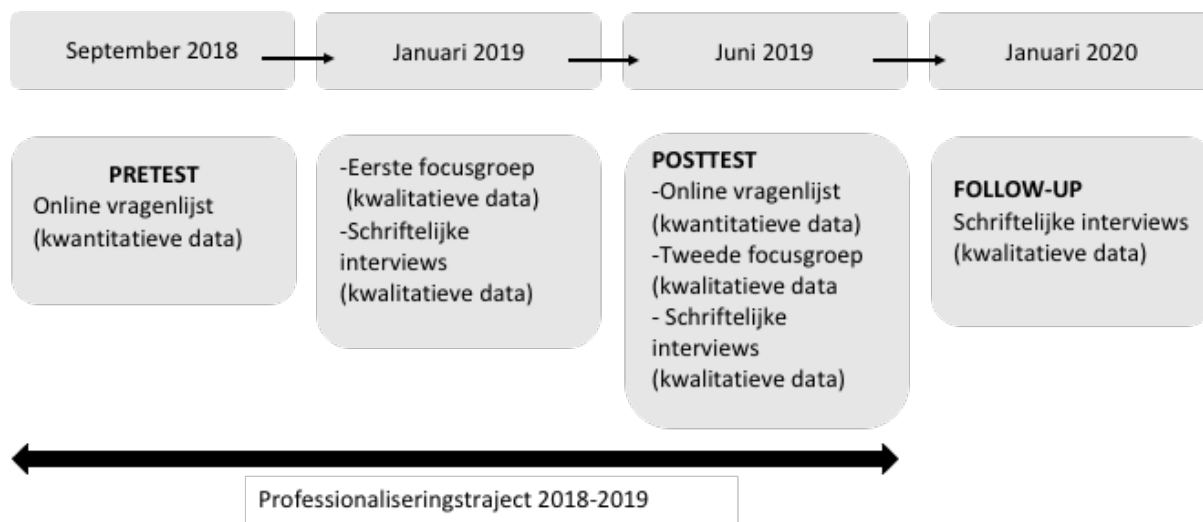
3. METHODOLOGIE

Dit onderdeel zet de methodologie uiteen die gebruikt werd om de impact te meten van een eenjarig professionaliseringstraject gericht op het promoten van lezen op de leesmotivatie van beginnende leraren lager onderwijs. Opeenvolgend worden het onderzoeksdesign en de procedure, de participanten, het professionaliseringstraject, de meetinstrumenten en de data-analyse besproken.

3.1 Onderzoeksdesign en de procedure

Er werd gebruik gemaakt van een experimenteel repeated measures (i.e., pretest, posttest, follow-up) design om de impact van een professionaliseringstraject gericht op het promoten van lezen bij beginnende leraren te meten (Cresswell & Clark, 2011; Kline, 2009). Het professionaliseringstraject bestaat uit zes sessies van telkens vier uren en tussendoor online contact. De participanten (n=17) werden willekeurig toegewezen aan de professionaliseringsconditie (n=8) of aan de controleconditie (n=9).

Om een grondig inzicht te krijgen in de impact van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie van beginnende leraren, werd er gekozen voor een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek, meer bepaald een mixed methods onderzoek (Cresswell & Clark, 2011; Glesne, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Figuur 2 biedt een overzicht van het design van het mixed methods onderzoek. Het kwantitatief luik bestaat uit een online vragenlijst (i.e., SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012)) die diende als pretest (i.e., september 2018) en posttest (i.e., juni 2019) om de leesmotivatie van beginnende leraren te meten. Beide online vragenlijsten werden thuis ingevuld door alle participanten (n=17). Het kwalitatief luik richt zich enkel op de participanten uit de professionaliseringsconditie. Om een diepgaander inzicht te krijgen in de impact van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie van de beginnende leraren werden er focusgroepen georganiseerd en namen de participanten deel aan schriftelijke interviews. Dit gebeurde tweemaal op basis van dezelfde vragen, namelijk in het midden (i.e., januari 2019) en vlak na het einde van het professionaliseringstraject (i.e., juni, 2019). Als follow-up, zeven maanden na het beëindigen van het professionaliseringstraject, namen diezelfde participanten nogmaals deel aan schriftelijke interviews (i.e., januari 2020). Aangezien de rijke kwalitatieve data wordt gebruikt om de kwantitatieve bevindingen verder te verklaren, te interpreteren en te contextualiseren (Baarda et al., 2013; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Malina, Nørreklit, & Selto, 2011), stijgt de validiteit van de resultaten (Dominiquez & Hollstein, 2014).



Figuur 2. Overzicht van het design van het mixed methods onderzoek

3.2 Participanten

Van een groep beginnende leraren die reageerden op een open oproep (zie Appendix A) via mail om te participeren in een eenjarig professionaliseringstraject gericht op het promoten van lezen (N=17), werden in deze exploratieve studie acht leraren willekeurig toegewezen aan de professionaliseringsconditie en negen aan de controleconditie. Alle participanten (N=17) zijn beginnende leraren lager onderwijs (ze geven les aan kinderen tussen zeven en twaalf jaar) die maximaal twee jaar het beroep van leraar uitoefenen. Allemaal behaalden ze het diploma leraar in het lager onderwijs (180 studiepunten). Tegenwoordig valt deze opleiding onder de naam: educatieve bacheloropleiding voor lager onderwijs. Alle leraren waren aan het begin van het onderzoek voltijds aan de slag en hadden een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur, wat inhoudt dat ze niet meer dan een schooljaar zijn aangesteld. Tabel 1 toont een overzicht van de achtergrondkenmerken van de beginnende leraren, namelijk het geslacht, de beroepservaring en de gemiddelde leeftijd van de leraren per conditie. Voorafgaand aan het onderzoek werd actieve geïnformeerde toestemming gevraagd aan de participanten (zie Appendix B). Alle leraren verklaarden zich akkoord.

Tabel 1*Achtergrondkenmerken leraren: geslacht, beroepservaring en leeftijd*

		Professionaliseringsconditie		Controle conditie	
		N	%	N	%
Geslacht	Mannen	0	0	6	66,7
	Vrouwen	8	100	3	33,3
	Totaal	8	100	9	100
Beroepservaring	Een jaar	2	25	5	55,6
	Twee jaar	6	75	4	44,4
	Totaal	8	100	9	100
Leeftijd		M	SD	M	SD
		26,5	2,55	30	7,45

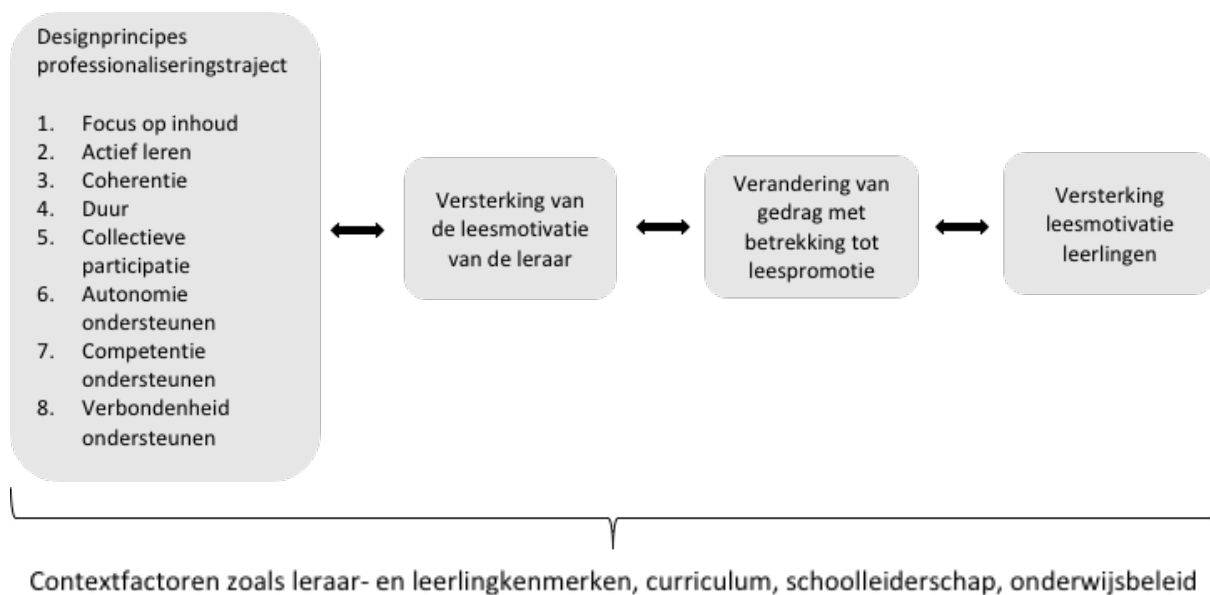
Noot. SD voor leeftijd is hoog in de controleconditie door de aanwezigheid van twee oudere participanten (leeftijd = 41 en 42). In de stad waar deze studie plaatsvond, worden ook oudere mensen aangemoedigd om alsnog leraar te worden.

3.3 Professionaliseringstraject

Acht beginnende leraren namen gedurende één schooljaar (september 2018- juni 2019) deel aan een professionaliseringstraject dat als doel heeft om lezen te promoten bij beginnende leraren en om hen te ondersteunen om lespraktijken te ontwikkelen en uit te wisselen die leesmotivatie stimuleren. Het professionaliseringstraject bestaat uit zes face-to-face sessies van ongeveer vier uur en tussendoor online contact.

Vermits uit onderzoek blijkt dat een diepgaande theoretische onderbouwing de basis is voor een succesvol professionaliseringstraject (Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012), werd bij dit traject vertrokken vanuit het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) en vanuit de inzichten van de ZDT (Ryan & Deci, 2000). De operationalisering van dit professionaliseringstraject werd uiteengezet in Vansteelandt et al. (2019). De meerwaarde van dit traject werd reeds bewezen in Vansteelandt et al. (2020). In de literatuurstudie werd hier dieper op ingegaan bij het luik effectiviteit van professionalisering (1.3.4).

Figuur 3 stelt het raamwerk voor om de impact van dit professionaliseringstraject te meten dat gericht is naar beginnende leraren lager onderwijs om lezen te promoten bij hun leerlingen. De focus ligt op de interactieve relaties tussen de acht designprincipes, de verhoogde competenties van de leerkracht (i.e., kennis, vaardigheden en attitudes), de verandering in instructie en uiteindelijk een verbetering in de leerlingprestaties (Desimone, 2009; van Veen et al., 2010). Daarnaast presenteert dit kader ook contextuele factoren zoals leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken die geassocieerd zijn met effectieve professionalisering (Desimone, 2009; Kang et al., 2013; van Veen et al., 2010).



Figuur 3. Raamwerk om de effecten van huidig professionaliseringstraject te meten gericht op het promoten van lezen. Gebaseerd op het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) en de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000).

Aangezien bij langdurige professionaliseringstrajecten vaak gedetailleerde beschrijvingen en een heldere operationalisering van de onderliggende designprincipes ontbreken (Santagata & Bray, 2015), wordt hier in deze studie sterk op ingezet. Met oog op verdere implementatie, replicatie en evaluatie van dit professionaliseringstraject, is deze uitvoerige operationalisering van de designprincipes immers noodzakelijk (e.g., King, 2014). Hieronder volgt gebaseerd op Vansteelandt, Mol en Van Keer (2019) een analytische beschrijving van de operationalisering van de acht onderliggende designprincipes van het huidige professionaliseringstraject voor beginnende leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten. Daarbij worden ook voorbeelden vermeld van de instructieactiviteiten van de facilitator en de bijhorende leeractiviteiten van de deelnemers. Daarnaast omvat Appendix C een overzichtelijke tabel waar de operationalisering van de designprincipes nog uitvoeriger wordt uitgelegd. Meer gedetailleerde informatie over het design van het professionaliseringstraject is te vinden in Vansteelandt et al. (2019; 2020).

Het eerste designprincipe van dit professionaliseringstraject is de focus op *inhoud*. In huidig professionaliseringstraject heeft de inhoudelijke focus betrekking op het voorzien van kennis over leesmotivatie (i.e., autonome en gecontroleerde leesmotivatie) en het aanleren van vaardigheden om lezen te promoten bij leerlingen (e.g., Desimone, 2009; Mercie et al., 2016; Vansteelandt et al., 2019). Voorbeelden van instructiepraktijken die de facilitator hierbij inzet zijn een variëteit aan leesmaterialen aanbieden en participanten wijzen op verschillende manieren om motiverend leesmateriaal te vinden en te selecteren dat lezen promoot bij hun leerlingen. Voorbeelden van leeractiviteiten voor de participanten zijn dat ze kennismaken met een verscheidenheid aan leesmaterialen en gebruikmaken van verschillende strategieën om autonome leesmotivatie te promoten. Bij elke sessie lag de focus hoofdzakelijk op leesmotivatie, aangevuld met een bijkomende inhoudelijke focus per sessie. De meest toegankelijke bijkomende focus kwam eerst aan bod, namelijk strategieën om lezen te promoten, gevolgd door leespromotie in een meertalige context,

gedifferentieerde instructie, evaluatie en monitoring van leesmotivatie en focus op lezen in alle vakken (i.e., niet alleen gedurende de taallessen). Tot slot volgde de meest uitdagende bijkomende focus, namelijk de integratie van leesmotivatie op schoolniveau binnen het lees-/taalbeleid. Tabel 2, gebaseerd op Vansteelandt et al. (2019), biedt een overzicht van de specifieke inhoudelijke focus, gekoppeld aan het doel per sessie.

Tabel 2

Inhoudelijke focus en doel per sessie van het professionaliseringstraject voor beginnende leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten

	Inhoudelijke focus per sessie	Doel per sessie
Sessie 1	Leesmotivatie + Focus op strategieën om lezen te promoten	De participanten weten wat leesmotivatie is, welke soorten leesmotivatie onderscheiden kunnen worden (i.e., autonome of gecontroleerde leesmotivatie) en welke strategieën autonome leesmotivatie bevorderen.
Sessie 2	Leesmotivatie + Focus op een meertalige context	De participanten weten hoe ze de leesmotivatie van hun leerlingen kunnen promoten in een meertalige context.
Sessie 3	Leesmotivatie + Focus op gedifferentieerde instructie	De participanten weten hoe ze kunnen differentiëren in hun instructie om de leesmotivatie bij hun leerlingen te bevorderen.
Sessie 4	Leesmotivatie + Focus op de evaluatie en monitoring van leesmotivatie	De participanten weten hoe de leesmotivatie van hun leerlingen kan worden beoordeeld en opgevolgd.
Sessie 5	Leesmotivatie + Focus op lezen in alle vakken	De participanten weten op welke manier ze meer en beter kunnen focussen op lezen in alle vakken (e.g., wiskunde, wereldoriëntatie), waardoor ze de leesmotivatie van hun leerlingen breder kunnen promoten.
Sessie 6	Leesmotivatie + Focus op het leesbeleid op school (met het oog op een structurele aanpak)	De participanten weten hoe een structurele aanpak om de leesmotivatie van hun leerlingen te bevorderen eruit zou kunnen zien (op klas- en schoolniveau in een lees-/taalbeleid).

Noot. Aangepast van “Designprinciples for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation”, door Vansteelandt, I., Mol, S., Van Keer, H., 2019, *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, p.13-14.

Actief leren is een tweede designprincipe onderliggend aan het professionaliseringstraject met betrekking tot leespromotie. Actief leren focust op de onderzoekende houding van de participanten naar hun eigen lespraktijken en die van anderen. Hierbij staan co-creatie en reflectie op professionele en academische kennis en vaardigheden centraal om de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen (e.g., Desimone, 2009; Mc Ardle & Coutts, 2010; Merchie et al., 2016b). In het professionaliseringstraject wordt hierop ingezet door elkaars lespraktijken om leesmotivatie te stimuleren te delen, observeren (aan de hand van verzameld videomateriaal door de participanten of de facilitator) en te bediscussiëren. Daarnaast ontwerpen de participanten ook lesmateriaal samen met de facilitator dat ze tegen de volgende sessie kunnen uitproberen en erover reflecteren.

Cohérentie is het derde designprincipe waarop dit professionaliseringstraject gestoeld is. Dit richt zich op de afstemming van het professionaliseringstraject op de doelen en overtuigingen van de participanten en op de huidige onderwijshervormingen en het onderwijsbeleid om leesmotivatie te promoten bij leerlingen (e.g., Desimone, 2009; Merchie et al., 2016b). De facilitator stemde de inhoud en aanpak van de sessies af op de overtuigingen van de leraar en de persoonlijke doelen die ze wilden bereiken met betrekking tot het promoten van leesmotivatie bij hun leerlingen. De focus lag op eindterm 4.8, de enige verwijzing naar leesmotivatie, namelijk “De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven” (Vlaamse overheid, s.d.).

Het vierde designprincipe is de *duur* van het professionaliseringstraject. Gedurende één schooljaar zette eenzelfde facilitator zes face-to-face sessies van ongeveer vier uur op waarbij de participanten bijeenkwamen. Huidig langdurig en intensief professionaliseringstraject omvatte minimum 20 contacturen om de mogelijke impact van het traject te vergroten, zoals in de literatuur wordt aangeraden (e.g., Desimone, 2009; Merchie et al., 2016b; Vansteelandt et al., 2019; Yoon et al., 2007). Doordat de zes sessies voldoende gespreid lagen (i.e., zes tot acht weken tussen elke sessie), kregen de participanten de tijd om hun kennis uit het traject te integreren in hun lespraktijk en om de volgende sessie(s) voor te bereiden. Daarnaast was er gedurende het professionaliseringstraject online contact tussen de deelnemers en de facilitator via een samen gekozen online communicatiemiddel (i.e., besloten Facebookgroep). Daarop bespraken en deelden de participanten hun lespraktijken en vroegen ze feedback om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten (Vansteelandt et al., 2019).

Het vijfde designprincipe is *collectieve participatie*. Dit houdt in dat de participanten en de facilitator in interactie treden met elkaar (e.g., discussie, feedback) over lespraktijken die de leesmotivatie bij hun studenten verhogen (e.g., Desimone, 2009; Merchie et al., 2016b; Vansteelandt et al., 2019). Ze werken samen met andere participanten en de facilitator om lespraktijken uit te werken en samen lesmateriaal te creëren om lezen te promoten (Vansteelandt, 2019).

Het zesde designprincipe, gebaseerd op inzichten vanuit de ZDT (Ryan & Deci, 2000) is *autonomie ondersteunen*. De nood aan autonomie (i.e., de ervaring van psychologische vrijheid) stimuleren gebeurt in dit professionaliseringstraject door participanten keuzes aan te bieden, het programma af te stemmen op hun interesses en door rekening te houden met de perspectieven en het gedrag van de participanten (Vansteelandt, 2019).

Competentie ondersteunen, ook gegrond in de inzichten van de ZDT (Ryan & Deci, 2000), is het zevende designprincipe van dit professionaliseringstraject. Er wordt tegemoet gekomen aan de nood aan competentie (i.e., de ervaring van zelfvertrouwen en effectief handelen) door participanten te stimuleren om hun verwachtingen met betrekking tot het professionaliseringstraject te communiceren en hen optimale uitdagingen, hulp, ondersteuning en positieve feedback aan te bieden (Vansteelandt et al., 2019).

Het laatste designprincipe gebaseerd op inzichten vanuit de ZDT (Ryan & Deci, 2000) is *verbondenheid ondersteunen*. De nood aan verbondenheid (i.e., de ervaring je verbonden te voelen met anderen) ondersteunen wordt geoperationaliseerd door de betrokkenheid van de participanten te stimuleren

(i.e., tussen de participanten onderling en de facilitator) en door een veilige motiverende leeromgeving te creëren (Vansteelandt et al., 2019).

3.4 Meetinstrumenten

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag van dit mixed methods onderzoek werd gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve meetinstrumenten. Door het gebruik van meerdere databronnen (i.e., datatriangulatie) verhoogt de interne validiteit van dit onderzoek (Van Hove en Claes, 2011).

3.4.1 Kwantitatief: Vragenlijst SRQ-Leesmotivatie

De kwantitatieve gegevensverzameling bestond uit het afnemen van een vragenlijst die peilde naar de leesmotivatie van de beginnende leraren (zie Appendix D) (De Naeghel et al., 2012). De participanten ontvingen een email met een websitelink waarop ze de online vragenlijst aan het begin van het professionaliseringstraject (i.e., september 2018) en aan het einde (i.e., juni 2019) invulden. Eerst werden enkele achtergrondkenmerken bevestigd zoals het geslacht, het aantal jaar beroepservaring en de leeftijd (zie Tabel 1). Vervolgens werd de leesmotivatie van de leraren gemeten door de SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012). De SRQ-Leesmotivatie is een gevalideerde vragenlijst, die gebaseerd is op een eenduidig theoretisch referentiekader, namelijk de ZDT (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) en die oorspronkelijk ontworpen is om de autonome en gecontroleerde leesmotivatie van leerlingen uit het vijfde leerjaar binnen de vrije tijds- en schoolcontext in kaart te brengen (De Naeghel et al., 2012).

De SRQ-Leesmotivatie vragenlijst bestaat uit vier schalen namelijk autonome persoonlijke leesmotivatie (12 items), autonome professionele leesmotivatie (12 items), gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie (8 items) en gecontroleerde professionele leesmotivatie (8 items). Persoonlijke leesmotivatie verwijst naar lezen in de vrije tijd en professionele leesmotivatie heeft betrekking op lezen in de professionele rol van leraar (De Naeghel et al., 2014). Elk item wordt gescoord op een vierpunt-Likert schaal, variërend van helemaal niet akkoord (1) tot helemaal akkoord (4).

De interne consistentie van de schalen voor leesmotivatie is in dit onderzoek hoog voor alle schalen bij zowel de pre- als de posttest, namelijk autonome persoonlijke leesmotivatie ($\alpha_{pre}= 0,83$; $\alpha_{post}=0,88$), autonome professionele leesmotivatie ($\alpha_{pre}= 0,75$; $\alpha_{post}=0,78$), gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie ($\alpha_{pre}= 0,88$; $\alpha_{post}=0,88$) en gecontroleerde professionele leesmotivatie ($\alpha_{pre}= 0,89$; $\alpha_{post}=0,90$). Aangezien alle waarden van Cronbach's alfa boven 0,76 liggen, kan geconcludeerd worden dat alle schalen een hoge betrouwbaarheid vertonen (Tavakol & Dennick, 2011). Tabel 3 biedt een overzicht van de schalen van de SRQ-Leesmotivatie met voorbeelditems, het aantal items per schaal en Cronbach's alfa van de pre- en posttest.

Tabel 3

Overzicht van de SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012) met voorbeelditems, het aantal items per schaal en Cronbachs' alfa van de pre- en posttest

	<i>Voorbeelditem</i>	N items	α pre	α post
Autonome persoonlijke leesmotivatie	<i>Ik lees omdat ik lezen plezierig vind (voor mezelf).</i>	12	0,83	0,88
Autonome professionele leesmotivatie	<i>Ik lees omdat ik lezen plezierig vind (in mijn professionele rol van leraar).</i>	12	0,75	0,78
Gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie	<i>Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten (voor jezelf).</i>	8	0,88	0,88
Gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie	<i>Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten (in mijn professionele rol van leraar).</i>	8	0,89	0,90

3.4.2 Kwalitatief: Focusgroepen en schriftelijke interviews

De kwalitatieve dataverzameling heeft enkel betrekking op de participanten die deelnamen aan het professionaliseringstraject (n=8). Enerzijds werden twee focusgroepen afgenomen, in het midden (i.e., februari 2019) en aan het einde (i.e., juni 2019) van het professionaliseringstraject. Bij beide focusgroepen werden video- en audio-opnames verzameld. Anderzijds beantwoordden de participanten open vragen in een schriftelijk interview in het midden, aan het einde (i.e., juni 2019) en als follow-up, zeven maanden na het einde van het professionaliseringstraject (i.e., januari 2020). Beide focusgroepen duurden elk ongeveer 18 minuten. De schriftelijke follow-up interviews werden afgenomen aangezien onderzoek het belang aantoont om de impact van een professionaliseringstraject over een langere periode (i.e., tenminste een schooljaar) te evalueren (e.g., Yoon et al., 2007).

De open vragen in de focusgroepen en schriftelijke interviews zijn grotendeels gelijkaardig aan elkaar en ook aan de vragen vanuit de kwantitatieve gegevensverzameling die peilden naar de leesmotivatie van beginnende leraren. Afhankelijk van het tijdstip van afname zijn er kleine nuances tussen de vragen. De open vragen zijn dus gebaseerd op vragen uit de SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012). Hierdoor is het immers mogelijk om de kwalitatieve en kwantitatieve data te combineren, waardoor een diepgaander inzicht kan verkregen worden over de impact van het professionaliseringstraject om lezen te promoten bij leerlingen (e.g., Ivankova, Creswell, & Stick, 2006). De rijke kwalitatieve data dient om de beperkte kwantitatieve data te ondersteunen en interpreteren (e.g., Malina et al., 2011). Hieronder volgen enkele voorbeelden van vragen uit de

focusgroepen en schriftelijke interviews die specifiek gericht zijn op het verkrijgen van informatie over de leesmotivatie van de beginnende leraren: “Hoe heeft het professionaliseringstraject een invloed gehad op je persoonlijke leesmotivatie?” en “Ben je liever gaan lezen”. Daarnaast kwamen ook vragen aan bod die verder reikten dan huidige onderzoeksvraag, zoals: “Hoe heeft het professionaliseringstraject een invloed op je lesgeven?”, “Heb je iets kunnen uitproberen uit de sessies op schoolniveau?” en “Heeft het professionaliseringstraject een invloed op de leesmotivatie (en het leesgedrag en de leesvaardigheid) van je leerlingen?”. Appendix E omvat een leidraad met de vragen die doorheen beide focusgroepen en schriftelijke interviews werden gesteld.

3.5 Data-analyse

Het analyseproces omvatte drie stappen. Eerst werd de vragenlijst geanalyseerd (i.e., kwantitatieve data-analyse). Vervolgens werd via een thematische analyse de kwalitatieve data geanalyseerd. Tot slot volgde een mixed methods analyse om na te gaan in hoeverre de kwalitatieve data de kwantitatieve data ondersteunen, tegenspreken of verrijken (Cresswell & Clark, 2011).

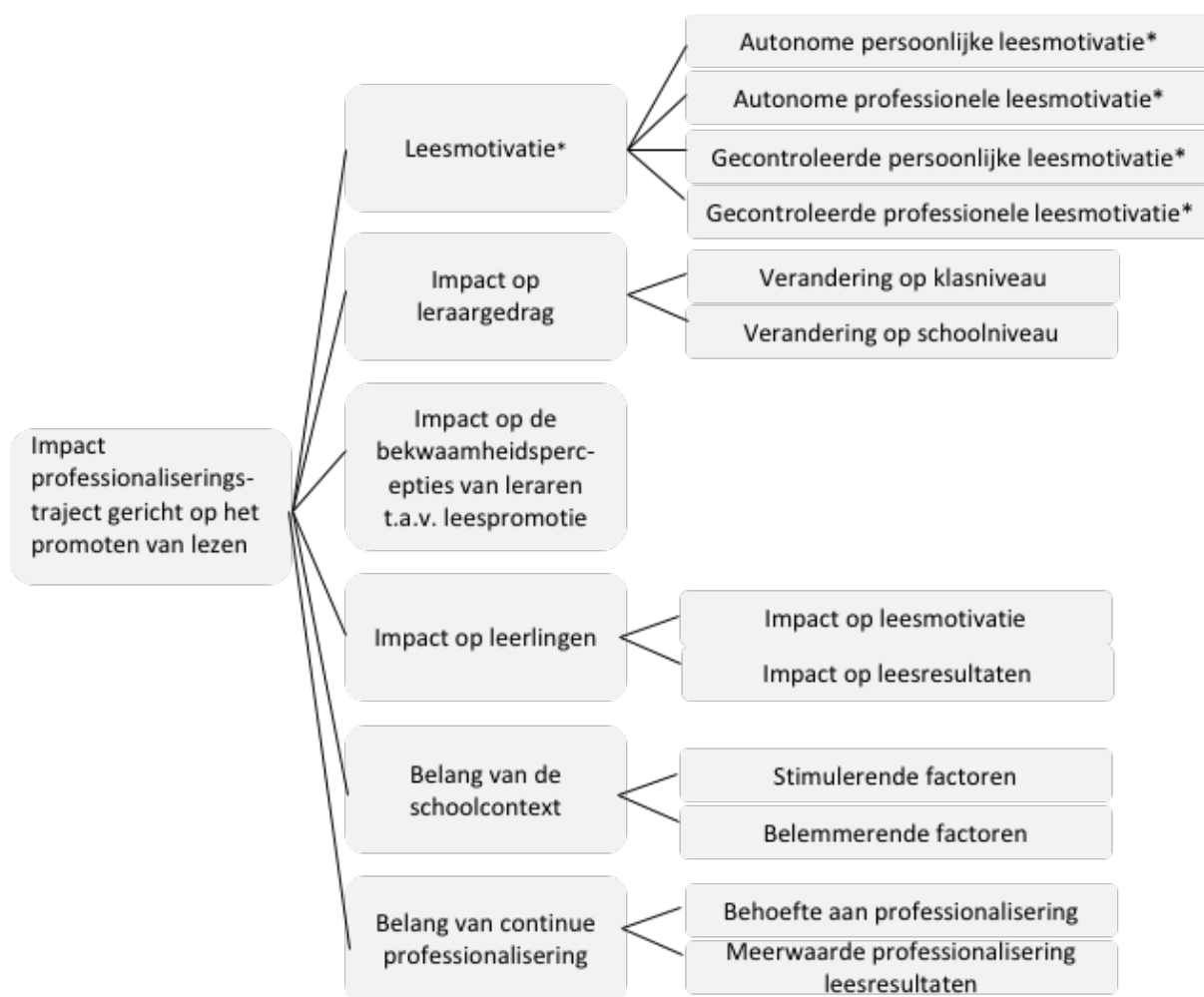
3.5.1 Kwantitatieve data-analyse

Aan de hand van het statistisch verwerkingsprogramma SPSS Statistics 25 werden beschrijvende statistieken (i.e., gemiddelde en standaarddeviatie) gegenereerd voor alle kwantitatieve uitkomstvariabelen. De kwantitatieve uitkomstvariabelen of afhankelijke variabelen met betrekking tot leesmotivatie zijn de persoonlijke en professionele autonome leesmotivatie en de persoonlijke en professionele gecontroleerde leesmotivatie. De onafhankelijke variabele is de groep waartoe de leraar behoort (i.e., professionaliseringstraject of controlegroep). Om de impact van het eenjarig professionaliseringstraject te meten op de leesmotivatie van de beginnende leraren, werd er een one-way repeated measures ANOVA uitgevoerd. Door een oneway repeated measures ANOVA uit te voeren op basis van de verschillen tussen de pre- en posttest, werd er gecorrigeerd voor de pretestscores. Voor de verschillende analyses werd telkens een significantieniveau van 0,05 vooropgesteld.

3.5.2 Kwalitatieve data-analyse

De data uit de focusgroepen en de schriftelijke interviews werd geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Deze analysetechniek is een manier om kwalitatieve data te analyseren door eerst codes te ontwerpen en nadien op zoek te gaan naar clusters die een overkoepeling zijn van verschillende codes die een samenhangend geheel vormen (Baarda et al., 2013; Braun & Clarke, 2006). Thematische analyse is een iteratief proces waarbij verschillende stadia te onderscheiden zijn (Braun & Clarke, 2006; Howitt & Cramer 2007; Howitt, 2011; Van Hove & Claes, 2011). De onderzoeker baseerde zich bij dit proces op het model van thematische analyse van Braun en Clarke (2006). De eerste fase is de *datafamiliarisatie*. Hiervoor werden alle focusgroepen herbeluisterd en getranscribeerd. Vervolgens werden de transcripten en schriftelijke interviews grondig gelezen en herlezen. De tweede stap is het *genereren van initiële codes*. Dit gebeurde met behulp van NVivo 12, aangezien dit programma de mogelijkheid biedt om binnen transcripties thema's te onderscheiden, te classificeren en te coderen (Mortelmans, 2011). Aan elke transcriptie werden lijn per lijn codes toegekend die korte omschrijvingen bevatten van een deeltje van de data (Van Hove & Claes, 2011). Het toekennen van initiële codes gebeurde op twee manieren (Braun & Clarke, 2006). Enerzijds

werden de transcripties deductief verwerkt. De codes werden afgeleid uit de onderzoeksliteratuur met betrekking tot leesmotivatie (e.g., De Naeghel et al., 2012). Anderzijds werd ook inductief gewerkt doordat er vanuit de schriftelijke interviews en focusgroepen vertrokken werd om nieuwe inzichten te bekomen vanuit de rijke data die geen rechtstreeks antwoord bieden op de onderzoeksvraag (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Het *zoeken van thema's* is de derde fase. Hierbij vertrok de onderzoeker vanuit de gevonden codes om een verticale of *within case analyse* uit te voeren per participant. Vervolgens werd een horizontale analyse of *cross case analyse* van de data uitgevoerd waarbij eerst naar overkoepelende codes en vervolgens naar thema's werd gezocht. Vervolgens werden de *thema's herzien* en als alle thema's voldoende de lading dekten, werd overgegaan naar de vijfde stap, namelijk *thema's benoemen en definiëren*. Om de betrouwbaarheid van de inhoudelijke analyse van deze data te verhogen, werd aan peer debriefing gedaan (Baarda et al., 2013). De thema's en bijhorende codes van het kwalitatief onderzoek werden voorgelegd en besproken met een onderzoeker van universiteit Gent gespecialiseerd in leesmotivatie en professionalisering bij beginnende leraren (Malterud, 2001; Van Hove & Claes, 2011). Hierbij werd naar consensus gestreefd. De uiteindelijke codes en thema's worden in een boomstructuur weergegeven (zie Figuur 4). Verder bevindt zich in Appendix F een overzicht van het gehanteerde codeerschema met de verschillende thema's, codes, omschrijvingen en voorbeelden per code. Tot slot volgde het *opstellen van het rapport*, wat inhoudt dat de thema's werden beschreven in de resultatensectie (Braun & Clarke, 2006; Van Hove & Claes, 2011).



Figuur 4. Boomstructuur met codes op basis van de deductieve en inductieve analyse. De codes met een asterisk (*) zijn de codes op basis van de deductieve analyse.

3.5.3 Mixed methods analyse

In een laatste fase wordt nagegaan in hoeverre de kwalitatieve data de kwantitatieve data ondersteunt, tegenspreekt of verrijkt (Cresswell & Clark, 2011). De rijke, kwalitatieve data leidt naast een antwoord op de onderzoeksvraag immers ook nog tot nieuwe inzichten over de impact van een professionaliseringstraject voor beginnende leraren lager onderwijs gericht op het promoten van lezen.

4. RESULTATEN

4.1 Resultaten gebaseerd op de kwantitatieve data-analyse

Er werd een one-way repeated measures ANOVA uitgevoerd om de scores van de leesmotivatie (i.e., autonome persoonlijke, autonome professionele, gecontroleerde persoonlijke en gecontroleerde professionele leesmotivatie) van beginnende leraren te vergelijken tussen de professionaliseringsconditie en de controleconditie. Er werd gecorrigeerd voor de pretestscores door een Oneway anova uit te voeren op basis van de verschillen tussen de pre- en posttest. De beschrijvende statistieken (gemiddelde en standaarddeviatie) van de uitkomstvariabelen worden gepresenteerd in Tabel 4. De resultaten tonen geen significant verschil tussen de twee condities voor autonome persoonlijke leesmotivatie ($F(1, 15)=.43$; $p=.52$), voor autonome professionele leesmotivatie ($F(1, 15)=.43$; $p=.66$), voor gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie ($F(1, 15)=.43$; $p=.47$) en voor gecontroleerde professionele leesmotivatie ($F(1, 15)=.43$; $p=.18$).

Tabel 4

Beschrijvende statistieken voor de kwantitatieve uitkomstvariabelen: gemiddelde (standaarddeviatie)

	Professionaliseringsconditie (N= 8)		Controleconditie (N=9)	
	Pretest M(SD)	Posttest M(SD)	Pretest M(SD)	Posttest M(SD)
Autonome persoonlijke leesmotivatie	3.23 (0.37)	3.22 (0.45)	3.06 (0.43)	3.19 (0.43)
Autonome professionele leesmotivatie	3.44 (0.32)	3.42 (0.29)	3.25 (0.29)	3.31 (0.31)
Gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie	1.41 (0.49)	1.67 (0.52)	1.50 (0.36)	1.60 (0.45)
Gecontroleerde professionele leesmotivatie	1.98 (0.77)	2.19 (0.79)	2.26 (0.38)	2.10 (0.60)

4.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve data-analyse

De bevindingen van de kwalitatieve resultaten worden geïllustreerd met citaten van de beginnende leraren die deelnemen aan het professionaliseringstraject. De rijke citaten verhogen de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Baarda et al., 2013).

4.2.1 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve deductieve data-analyse

De kwalitatieve data van zowel de focusgroepen (in het midden en aan het einde van het professionaliseringstraject) als van de schriftelijke interviews (in het midden en aan het einde van het professionaliseringstraject en bij een follow-up na zeven maanden) werden eerst deductief geanalyseerd. Hieronder wordt de impact van het eenjarig professionaliseringstraject weergegeven op de leesmotivatie van beginnende leraren.

Ten eerste wordt er dieper ingegaan op de impact van het professionaliseringstraject op de *autonome leesmotivatie* van de beginnende leraren. Daarbij is het opvallend dat de beginnende leraren zowel in het midden als aan het einde van de professionalisering en bij de follow-up telkens een duidelijk onderscheid maken tussen de invloed van de professionalisering op hun autonome persoonlijke leesmotivatie (lezen zonder dat er een verband is met hun beroep, bijvoorbeeld het lezen van volwassenenliteratuur) of op hun autonome professionele leesmotivatie (het lezen van (kinder)literatuur om in te klas te gebruiken en om lezen te promoten).

Ik lees veel sneller als het ter ontspanning is voor mezelf en fantasierijk is, dan wanneer het over informatieve en boeken vol theorie gaat. De motivatie om aan één van beide te starten is zeer verschillend. [...] Het motief om eraan te starten [op professioneel vlak] moet gewoon sterker zijn dan wanneer het om ontspannend leesmateriaal zou gaan. (Leraar 1)

Het professionaliseringstraject heeft grotere impact op de autonome professionele leesmotivatie dan op de autonome persoonlijke leesmotivatie. De autonome persoonlijke leesmotivatie is niet toegenomen bij de meerderheid van de leraren op het einde van het professionaliseringstraject. Reeds bij de eerste bevraging, in het midden van het professionaliseringstraject, geven zeven leraren immers aan dat ze altijd graag gelezen hebben in hun vrije tijd, waardoor hun autonome leesmotivatie reeds hoog was voor dit traject.

Het [professionaliseringstraject] heeft niet echt een invloed op mijn leesmotivatie gekregen aangezien ik al graag las. (Leraar 4)

Ook vlak na de laatste sessie en bij de follow-up, na zeven maanden, bevestigen diezelfde leraren dat het professionaliseringstraject geen invloed heeft op hun autonome persoonlijke leesmotivatie en dat deze even hoog blijft als voordien.

Het professionaliseringstraject heeft niet echt een invloed op mijn eigen leesmotivatie. Ik las al graag en verschillende genres. (Leraar 8)

Slechts twee leraren geven na het traject aan dat de sessies hen aanzetten om weer meer in de vrije tijd te lezen.

Ik was sowieso al heel gemotiveerd om te lezen, maar had vaak het gevoel dat ik er niet genoeg tijd voor had. Nu neem ik sneller een boek vast tijdens een dood moment. (Leraar 5)

Wanneer ik een beetje ben vastgeraakt in het ontspannend lezen, gaven de sessies me hernieuwde energie en 'goesting' om dit weer verder op te nemen. (Leraar 6)

Hoewel de meeste beginnende leraren geen opmerkelijke evolutie aangeven in hun autonome persoonlijke leesmotivatie doordat ze al sterk gemotiveerd waren om te lezen voor het traject, wijzen ze op het belang van een leraar die graag en regelmatig leest in de vrije tijd. De meerderheid van de leraren is er immers van overtuigd dat de leraar een rolmodel moet zijn.

Ik denk dat ik door mijn persoonlijke leeshouding impliciet kan meegeven dat ik graag lees en dat als ontspanning ervaar. (Leraar 7)

In tegenstelling tot de beperkte evolutie in de autonome persoonlijke leesmotivatie van de beginnende leraren, halen vijf leraren op het einde van de professionalisering expliciet aan dat ze door dit traject meer gemotiveerd zijn om te lezen op professioneel vlak. Hun motivatie is gestegen om wetenschappelijke teksten of boeken omtrent lezen te lezen, websites over lezen, informatieve teksten, specifiek gelinkt aan hun rol als leraar.

Mijn motivatie is gestegen om artikels te lezen die ik normaal gezien zo vastpak en denk, doe maar weg, [die] lees ik nu wel. Uit interesse ook, om te zien van, ah, doen die dat ook? Of doen die nog iets anders? (Leraar 1)

Ook na zeven maanden, bij de follow-up, blijft de positieve impact van de professionalisering zichtbaar in hun leesmotivatie in de professionele context. De leraren geven aan dat ze nog steeds gemotiveerd zijn om meer vakliteratuur te lezen rond het thema leesonderwijs om lezen te promoten bij hun leerlingen.

Het heeft me wel een duw gegeven om nog wat meer tijdschriften over lezen te lezen. (Leraar 2)

Voor het traject las ik meer als ontspanning. Nu lees ik eerder voor mijn werk. Ik haal momenteel meer voldoening uit lezen en boeken zoeken voor school terwijl ik voordien vaker bezig was met boeken voor mezelf. (Leraar 3)

Vier leraren die meer gemotiveerd zijn om op professioneel vlak te lezen, wijzen er specifiek op dat dit traject hen aanzette om meer kinder- en jeugdboeken te lezen.

Ik las daarvoor al veel privé, maar ik ben me door dit traject toch net iets meer gaan verdiepen in kinder- en jeugdboeken. (Leraar 3)

Zeven maanden na de professionalisering blijkt dat diezelfde leraren nog steeds sterk gemotiveerd zijn om kinder- en jeugdliteratuur te lezen.

Ten tweede wordt dieper ingegaan op de impact van de professionalisering op de *gecontroleerde leesmotivatie* van de beginnende leraren. Het is opmerkelijk dat er slechts één leraar was die aan het begin van het traject gecontroleerde leesmotivatie vertoonde. Op het einde van het traject en bij de follow-up bleek dat het professionaliseringstraject een positief effect had op haar leesmotivatie omdat ze meer en liever is gaan lezen voor haar rol als leraar waardoor haar gecontroleerde professionele motivatie daalde en haar autonome professionele leesmotivatie steeg.

Ja, ik lees zelf niet graag ter ontspanning maar kan wel plezier vinden in het motiveren van de leerlingen. [...] Ik ben niet liever gaan lezen door het traject, maar het heeft me wel een duw gegeven om nog wat meer tijdschriften over lezen te lezen. (Leraar 2)

4.2.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve inductieve data-analyse

Uit de kwalitatieve data van de focusgroepen en schriftelijke interviews komen nog andere inzichten naar boven die geen rechtstreeks antwoord bieden op de onderzoeksvraag. Daaruit blijkt dat het professionaliseringstraject niet alleen een impact heeft op de leesmotivatie van beginnende leraren, maar ook op het leraargedrag op klas- en schoolniveau en op de bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie. Daarnaast is er een duidelijke impact op de leerlingen zichtbaar. Bovendien verwezen de beginnende leraren ook naar de invloed van de schoolcontext en het belang van continue professionalisering. Deze resultaten zijn in overeenstemming met de cruciale factoren die de impact van een langdurig professionaliseringstraject beïnvloeden, zoals onderscheiden door Desimone (2009) in haar model voor effectieve professionele ontwikkeling.

4.2.2.1 Impact op leraargedrag

Het opgezette professionaliseringstraject heeft niet alleen een impact op de leesmotivatie van leraren, maar ook op hun leraargedrag ten opzichte van leespromotie. Enerzijds heeft het professionaliseringstraject een invloed op het leraargedrag op het klasniveau en gaat er verhoogde aandacht uit naar leespromotie bij hun leerlingen. Anderzijds spelen leraren een actievare rol in de leespromotie op schoolniveau. Een eerste verandering in leraargedrag ten opzichte van leespromotie, wordt zichtbaar op *klasniveau*. Al in het midden van het professionaliseringstraject, na de derde sessie, toont de meerderheid van de leraren aan dat ze geïnspireerd worden door de tips en ideeën die ze meekrijgen in de sessies en dat ze aangezet worden om nieuwe instructiepraktijken en werkvormen te integreren in hun lessen om de leesmotivatie van leerlingen in hun klas meer te stimuleren.

Ik was voorheen al veel bezig om de leerlingen van mijn klas warm te maken om te lezen. Maar dankzij de tips [vanuit de sessies] die ik telkens mee terug naar de klas kan nemen, kan ik veel meer afwisselen en veel verschillende dingen uitproberen in de klas. (Leraar 3)

Elke leraar indiceert aan het einde van het professionaliseringstraject dat zij de nieuwe instructiestrategieën en werkvormen die ze hebben geleerd ook implementeren tijdens het lesgeven.

In het begin van het jaar zo toneellezen en speciale dichtvormen, dat kende ik allemaal niet. Nu heb ik dit al verscheidene keren gebruikt. (Leraar 1)

Enkele concrete instructiepraktijken en werkvormen die de meerderheid van de leraren inzet na het doorlopen van de professionalisering zijn bijvoorbeeld leerlingen beter voorbereiden op een bibbezoek, leescircuit of leescarrousel, boekendate en dobbellezen. Deze positieve trend waarbij leraren vernieuwde werkvormen inzetten die ze tijdens de sessies leerden kennen, blijft gelden bij de follow-up.

Verschillende activiteiten organiseren rond lezen, leescarrousel, klasdoorbrekend werken, praten over boeken, voorlezen aan de leerlingen, verschillende plekjes in de school waar de leerlingen kunnen lezen, themagericht werken, interessante boeken uitkiezen die passen bij het thema van de maand, die aansluiten bij de leefwereld van het kind en die op niveau zijn.... Daarnaast gaan we nu verschillende keren naar de bibliotheek, laat ik leerlingen zelf verhalen schrijven. (Leraar 5)

Net zoals Leraar 5, halen nog drie andere leraren expliciet aan dat ze door het professionaliseringstraject meer voorlezen aan hun leerlingen en daarrond activiteiten bedenken om lezen te bevorderen bij hun leerlingen.

Wat voornamelijk werkt, eender voor welk publiek, is het voorlezen van een boek, telkens in hoofdstukken, waarna de kinderen enkele minuten tijd krijgen om het pas voorgelezen hoofdstuk in één tekening weer te geven. Op het einde van het verhaal (dit kan over een lange periode gaan) kunnen de kinderen de hoofdgedachte uit het verhaal reconstrueren a.d.h.v. hun tekeningen. (Leraar 7)

Ten tweede is het opmerkelijk dat leraren door het professionaliseringstraject een actievere rol spelen in de leespromotie op *schoolniveau*. Nog tijdens de sessies rapporteren vijf leraren dat ze niet alleen in hun eigen klas, maar ook op school meer willen inzetten op leesmotivatie bij hun leerlingen.

Het [professionaliseringstraject] heeft me alleszins geënthousiasmeerd om aan de slag te gaan met leesonderwijs en dat wil ik blijven verbeteren. (Leraar 6)

Hierbij is het opvallend dat deze vijf leraren gedurende het professionaliseringstraject zelf projecten opstarten met betrekking tot leespromotie op school of zich engageren om het leesbeleid uit te werken of te optimaliseren.

Ik heb dit wel al besproken met het beleid en ze zijn bereid om volgend schooljaar een werkgroep leesplezier op te starten. (Leraar 8)

Hun leraargedrag wijzigt hierbij doordat ze nieuwe instructiepraktijken en tips delen met hun collega's op school om lezen te promoten bij hun leerlingen op schoolniveau.

Ik probeer de andere leerkrachten op de school ook warm te maken voor taal, lezen, voorlezen... Tijdens de voorleesweek heb ik in de lerarenkamer prentenboeken gelegd om gratis mee te nemen. Deze kwamen van de kringwinkel of uit mijn eigen (te grote) collectie. Dit was een kleine moeite met leuke resultaten. Het toverde een glimlach op de gezichten van mijn collega's, er kwamen weer wat nieuwe boeken in de klasbib, sommigen vroegen zich af

waarom ze daar lagen en wisten dan ook meteen dat het een speciale week was (voorleesweek). (Leraar 4)

Aan het einde van het professionaliseringstraject blijkt dat vijf leraren reeds initiatief hebben genomen om werk te maken van een leesbeleid op school of om projecten op schoolniveau op te zetten om lezen te promoten. De leraren vertellen dat verschillende ideeën, tips en nuttige informatie uit de sessies hen bijvoorbeeld inspireerden om de jeugdboekenmaand mee te organiseren op hun school of om zich in te zetten voor het leesbeleid. Het professionaliseringstraject zette zelfs twee andere leraren aan om van start te gaan met een leesbeleid omdat dit momenteel ontbreekt op hun school. Een leraar zag door het professionaliseringstraject in dat het leesbeleid op hun school verwaterd is. Het professionaliseringstraject was voor haar een echte meerwaarde omdat ze via de meegekregen tips haar collega's kon overtuigen om het leesbeleid te actualiseren en dit regelmatig te evalueren en trachten te verbeteren.

Die werkgroep [lezen] is bij ons wat uit elkaar gevallen op school. [...] alles is hier aan het verwateren en ik heb dan ook gewoon gezegd dat we die werkgroep terug moeten oppakken en iedereen had iets van 'laat ons er dan nu meteen iets mee doen' [...] Dus ik heb voor zoiets wel echt goesting om mij daar volgend jaar mee onder te zetten en dat maakt het zo wel behapbaar en kun je zo in kleine stapjes wel kleine dingen veranderen. (Leraar 6)

Deze positieve trend, waarbij leraren zich richten op leespromotie bij leerlingen op schoolniveau en zich inzetten in de werkgroepen betreffende leesplezier of leesbeleid, blijft ook zeven maanden na het professionaliseringstraject aanwezig.

Ik ben nog steeds trots lid van onze leesplezier werkgroep en ben sinds de start van dit schooljaar lid van de ontwikkelgroep 'leesbeleid' in onze school. Met deze ontwikkelgroep zijn we bezig met het uitschrijven van een leesbeleid. Op dit moment zijn we bezig met een leerlijn uit te schrijven waaraan leerkrachten zich kunnen houden bij het leesonderwijs in hun klas. (Leraar 2)

Daarnaast nam één leraar het initiatief om een leesbeleid op school te ontwikkelen.

Dankzij de workshops vorig jaar is er bij ons op een school een werkgroep "lezen" opgestart om het leesniveau op school op te krikken. Hier zit ik uiteraard in als ook in de werkgroep "kind- en jeugdjury". (Leraar 8)

4.2.2.2 Impact op de bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie

Het professionaliseringstraject heeft een positieve impact op de bekwaamheidsperceptie van enkele beginnende leraren ten aanzien van leespromotie. Reeds in het midden van het traject haalt een leraar expliciet het volgende aan:

Professioneel voel ik me nu al iets beter in staat om geschikte literatuur en leesmateriaal te zoeken en te selecteren voor de kinderen, omdat ik nu ook weet waar ik voor zoiets terecht kan. (Leraar 6)

Op het einde van het traject en bij de follow-up bevestigt het merendeel van de leraren dat ze een groei opmerken in hun bekwaamheidsperceptie ten aanzien van leespromotie. Ze voelen zich immers zekerder om lezen te promoten bij hun leerlingen en zijn ervan overtuigd dat hun nieuwe initiatieven de leesmotivatie bevorderen.

Ik merk op dat mijn kennis omtrent leesonderwijs verbreed is en ik geen schrik meer heb om eens te experimenteren als het over lezen gaat. (Leraar 1)

4.2.2.3 Impact op de leerlingen

Het professionaliseringstraject heeft volgens de meerderheid van de deelgenomen leraren een positieve invloed op zowel de leesmotivatie als op de leesvaardigheid van de leerlingen. Reeds in het midden van het traject verwijzen drie leraren expliciet naar een verhoging in de *leesmotivatie* bij hun leerlingen.

Door kleine veranderingen te maken en te lezen op verschillende manieren (die werden aangereikt in de sessie) merk ik dat ik vooruitgang maak. Activiteiten rond lezen verliepen zeer moeilijk in het begin van het jaar. Nu door leesmaatjes te maken en door verschillende werkvormen gewoon te maken bij de leerlingen vragen ze hier zelf ook naar. Dit is een zeer fijn gevoel en maakt aanzetten tot lezen heel wat makkelijker. (Leraar 1)

Net zoals Leraar 1, bevestigt Leraar 3 dat ze een directe verbetering ziet in de leesmotivatie bij leerlingen die oorspronkelijk weinig gemotiveerd zijn om te lezen.

Doordat ik regelmatig kan afwisselen van werkvorm en nieuwe dingen kan uitproberen, merk ik dat ook de leerlingen die niet graag lezen zich toch weten te motiveren om een boek te nemen en hiermee aan de slag te gaan. Ook de gesprekken die we in de klas hebben over boeken zorgden er ondertussen voor dat enkele leerlingen die nog niet goed kunnen lezen of dit echt niet graag doen, toch al kwamen vertellen over een boek dat ze gelezen hebben. (Leraar 3)

Op het einde van het professionaliseringstraject getuigen nog vier leraren over een positieve evolutie in de leesmotivatie van hun leerlingen.

Er is een verbetering in de leesmotivatie bij de leerlingen. In het begin [van het professionaliseringstraject] vroegen ze als ze klaar waren: mag ik even gaan tekenen en op het einde was dat: mag ik even een boek lezen? (Leraar 2)

Ook zeven maanden na het professionaliseringstraject merken de leraren op dat hun verandering in leraargedrag een positieve invloed heeft op de leesmotivatie van de leerlingen.

Ik merkte dat veel ideeën uit de sessies gebruiken, aanstekelijk werkt bij de kinderen. (Leraar 6)

De leesmotivatie bij kinderen kwam vanuit hunzelf naar boven. Ze associeerde het lezen niet met een opgelegde taak die moet, maar een leuke activiteit waarvoor ze zelf kozen. Ze zagen zelf hoe met meer oefening ze sterker werden in vloeiend lezen. (Leraar 5)

Naast die positieve evolutie in de leesmotivatie van de leerlingen, haalden drie leraren op het einde van het traject aan dat de *leesvaardigheid* opmerkelijk gestegen was in hun klas.

Ik heb het leescircuit (bij mijn leeskast) ingevoerd. Ik zag dat dit zowel een effect had op de leesmotivatie als op het technische leesniveau. (Leraar 2)

Als je kijkt naar de leesresultaten dan zijn de leerlingen enorm gevorderd dit jaar. We eindigden met iedereen net onder, op of al goed boven het niveau. Dit is een resultaat waar we zeer hard van vershoten. Tijdens onze reflecties hierover kwamen we ook voornamelijk tot de conclusie dat dit kwam omdat merendeel van de leerlingen veel liever een boek vastnam dan een spelletje ging spelen. Ze gingen spontaan aan elkaar voorlezen, een tekening maken bij de gelezen tekst en lezen vloeiender. (Leraar 1)

4.2.2.4 Belang van de schoolcontext

Naast de impact van het professionaliseringstraject op het leraargedrag, op de bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie en op de leerlingen, wijst elke beginnende leraar op het belang van de schoolcontext om lezen te promoten bij hun leerlingen. Uit de kwalitatieve data blijkt dat de schoolcontext een stimulerende of een belemmerende rol kan spelen om wat geleerd werd en de ervaringen die uitgewisseld werden tijdens het traject in de praktijk om te zetten. Een leraar bevestigde dat er op school weinig enthousiasme was als ze vertelde over het professionaliseringstraject waardoor ze zich niet gesteund voelde. Een stimulerende schoolcontext daarentegen wordt door de leraren als ondersteunend ervaren.

Ik merk dat inzetten op leesmotivatie werkt. Het is niet iets wat over één dag gaat, maar een structureel ingebedde aanpak nodig heeft. Het helpt dat de hele school dit draagt. (Leraar 6)

Een ondersteunend team kan bijvoorbeeld bestaan uit zowel de directie, zorgcoördinator en enkele leraren. Ongeveer de helft van de deelnemende leraren voelt veel steun vanuit de school om lezen meer te promoten bij de leerlingen, in tegenstelling tot de andere helft, die meer op zichzelf zijn aangewezen.

De connecties die je hebt zijn een zeer groot voordeel in dit alles. Op mijn eigen school heb ik al heel wat mensen die zich hebben geprofessionaliseerd in lezen op verschillende manieren. Vragen die ik heb of nieuwe dingen die ik wil uitproberen worden goed opgenomen en er wordt meteen feedback verzorgd. Het gaat dan over extra uitleg of een tip bij uitvoering, het kan ook een compliment zijn over de innovatie die ik breng. Dit is zeer fijn. (Leraar 1)

4.2.2.5 Belang van continue professionalisering

Tot slot komt het belang van continue professionalisering omtrent leespromotie sterk naar boven in de schriftelijke interviews en de focusgroepen tijdens of na het professionaliseringstraject.

Ten eerste rapporteert elke leraar dat zij nood heeft aan professionalisering om lezen te bevorderen bij haar leerlingen. Doorheen het professionaliseringstraject merken de leraren immers op dat ze onwetend zijn over hoe ze lezen meer kunnen promoten bij hun leerlingen. Door in de sessies meer in contact te komen met wetenschappelijke literatuur over leespromotie, ontdekken ze hun eigen hiaten in hun lespraktijk met betrekking tot dit thema.

Er is veel materiaal [met betrekking tot leespromotie] voorhanden, maar niemand heeft een volledig overzicht van wat allemaal waarvoor kan worden ingezet. Ik heb dus nood aan meer kennis- en ideeënoverdracht, waarbij we ook samenwerken aan meer gemeenschappelijke initiatieven (zoals ouderbetrokkenheid of werken met externen). (Leraar 7)

Die nood aan professionalisering blijft ook aanwezig na het traject. Elke leraar haalt immers aan dat professionalisering hieromtrent een meerwaarde is omdat het inhoudelijke ondersteuning biedt om krachtige leeromgevingen op te zetten die lezen promoten.

De professionalisering was een meerwaarde op meerdere vlakken, namelijk kennismaking met boeken die al dan niet prijzen hebben gewonnen, lesideeën om in de praktijk toe te passen, leescarrousel, ervaringen/moeilijkheden bespreken met medeleerkrachten, nuttige websites en folders om mee aan de slag te gaan in de klaspraktijk/ taalbeleid. (Leraar 5)

Elke sessie gaf hen een duwtje in de rug om aan de slag te gaan, omdat ze nieuw materiaal en opdrachten hadden meegekregen om in de klas uit te proberen.

Ik krijg ook veel leuke ideetjes door de anderen en door de gesprekken die we hebben. Dit is altijd mooi meegenomen. (Leraar 4)

Ik ga telkens weer naar huis met een hoofd vol nieuwe ideeën die ik onmiddellijk kan toepassen in mijn klas. Ik was voorheen al veel bezig met de leerlingen van mijn klas warm te maken om te lezen. Maar dankzij de tips die ik telkens mee terug naar de klas kan nemen, kan ik veel meer afwisselen en veel verschillende dingen uitproberen in de klas. (Leraar 3)

Het is opmerkelijk dat de meerderheid van de leraren bij de follow-up aangeeft dat ze het missen om ervaringen en problemen te kunnen delen waarmee ze geconfronteerd worden met andere beginnende leraren en om samen met de groep naar oplossingen te zoeken. Alle leraren vonden het fijn om te zien en te horen hoe andere pas begonnen leraren omgaan met bepaalde zaken in hun klas.

Ik mis de sessies ergens wel, ik merk dat andere nascholingen hierin vaak te beperkt zijn en niet genoeg inspelen op mijn specifieke noden. Soms mis ik de afstemming met anderen en de bevestiging of sturing in mijn eigen handelen. [...] Soms ben ik nog op zoek naar een juiste uitwerking voor iets of wil ik dingen bespreken die ik in de klas heb uitgeprobeerd, maar vind ik niet het juiste platform om dit te doen. (Leraar 7)

Het is opvallend dat de helft van de beginnende leraren expliciet aanhalen dat ze de behoefte hebben om te blijven leren van elkaar door elkaar feedback te geven en elkaars klaspraktijk te observeren.

Ik mis momenteel nog wat 'spieken' bij de andere klasleerkrachten en klasdoorbrekend werken op het vlak van taal en lezen. (Leraar 5)

Door de inhoudelijke ondersteuning die beginnende leraren krijgen via het professionaliseringstraject, voelen ze zich meer gemotiveerd om lezen te promoten bij hun leerlingen.

Ik voelde me na elke sessie ontzettend voldaan en gemotiveerd om weer aan de slag te gaan rond lezen. (Leraar 5)

5. DISCUSSIE

Onderzoek over de affectieve aspecten van lezen bij leraren (e.g., leesmotivatie) is schaars. Vermits uit algemeen motivatieonderzoek blijkt dat er een samenhang is tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie (e.g., Jang et al., 2010; Zee & Koomen, 2016), zoomde deze studie in lijn van het recent onderzoek van Vansteelandt et al. (2020) in op de leesmotivatie van beginnende leraren lager onderwijs. Meer specifiek werd in dit onderzoek via een mixed methods onderzoek de impact van een eenjarig professionaliseringstraject om lezen te promoten bij leerlingen nagegaan op de leesmotivatie van beginnende leraren. De focus ligt in deze studie op beginnende leraren aangezien professionele ondersteuning in de inductieperiode cruciaal is om een hoge kwaliteit van onderwijs na te streven (e.g., Aspfors & Fransson, 2015; McArdle & Coutts, 2010).

Deze discussie bespreekt de resultaten van huidige mixed methods studie en koppelt ze terug aan onderzoeksliteratuur. Eerst wordt dieper ingegaan op de kwantitatieve resultaten, gevolgd door de interpretatie van de kwalitatieve resultaten. Vervolgens komen de beperkingen van het onderzoek aan bod, gekoppeld aan suggesties voor vervolgonderzoek. Tot slot worden enkele implicaties voor het beleid en de praktijk voorgesteld.

5.1 Bespreking resultaten

Huidig mixed methods onderzoek toont dat aan dat een eenjarig professionaliseringstraject bij beginnende leraren om lezen te promoten bij hun leerlingen een meerwaarde is. In lijn met het kader van Desimone (2009) (Figuur 1) veranderde niet enkel de leesmotivatie van beginnende leraren, maar is er ook evolutie op te merken in het leraargedrag en in de bekwaamheidsperceptie van leraren ten aanzien van leespromotie en in de leesmotivatie en leesprestaties van de leerlingen. Bovendien werd ook de invloed van de schoolcontext opgemerkt door de beginnende leraren.

5.1.1 Resultaten gebaseerd op de kwantitatieve data-analyse

Als er enkel naar de kwantitatieve resultaten gekeken wordt, kan besloten worden dat het professionaliseringstraject gericht op leespromotie geen significante positieve invloed heeft op zowel de autonome persoonlijke en professionele leesmotivatie als op de gecontroleerde persoonlijke en professionele leesmotivatie. Een eventuele verklaring hiervoor is dat de participanten zich na het volgen van het professionaliseringstraject meer bewust zijn van het groeipad dat hen nog te wachten staat, waardoor zij de posttest misschien wat kritischer invulden dan de participanten uit de controleconditie. Op basis van deze kwantitatieve data kunnen echter geen definitieve conclusies getrokken worden over de impact van dit professionaliseringstraject op de leesmotivatie van beginnende leraren. De reden hiervoor is de kleine steekproefgrootte ($n=17$) en de lage power van dit kwantitatief luik. Sterk aan dit onderzoek is dat deze kwantitatieve resultaten gelijklopend zijn met de bevindingen van Vansteelandt et al. (2020) waarvan deze studie een replicatie is. Vervolgonderzoek met een grotere steekproef van beginnende leraren is bijgevolg aangewezen.

5.1.2 Resultaten gebaseerd op de kwalitatieve data-analyse

In lijn met de beperkte kwantitatieve resultaten, die geen impact aantonen van het professionaliseringstraject op de autonome persoonlijke leesmotivatie, geeft het merendeel van de leraren in de focusgroepen en schriftelijke interviews aan dat ze geen opmerkelijke evolutie gewaarworden in hun autonome persoonlijke leesmotivatie. Een mogelijke verklaring voor de non-impact komt in de rijke kwalitatieve data naar voren. Bijna alle leraren wijzen er immers op dat hun autonome persoonlijke leesmotivatie nauwelijks kan stijgen door dit traject, aangezien ze reeds voor het traject sterk gemotiveerd waren om bijvoorbeeld volwassenenliteratuur te lezen in hun vrije tijd.

De meer diepgaande kwalitatieve resultaten vertellen in lijn met de bevindingen van Vansteelandt et al. (2020) echter grotendeels een ander verhaal dan de beperkte kwantitatieve resultaten. De kwalitatieve gegevens onthullen immers een impact van het professionaliseringstraject op verschillende vlakken, die zelfs zeven maanden na het einde van het traject blijft duren. Dit onderzoek bevestigt hiermee opnieuw dat mixed methods onderzoek kan bijdragen tot een diepgaander en genuanceerder begrip van de kwantitatieve data (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Een troef van dit onderzoek is dat de beperkte kwantitatieve data, die niet gegeneraliseerd kan worden, ondersteund wordt door rijke, kwalitatieve data (Van Hove & Claes, 2011) waardoor de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek verhoogd wordt (Malina et al., 2011). Aangezien deze studie aantoont dat de combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek een meerwaarde is, wordt er aangeraden om in toekomstig onderzoek met betrekking tot professionele ontwikkeling van leraren meer gebruik te maken van mixed methods onderzoek.

In tegenstelling tot de kwantitatieve resultaten komt uit de kwalitatieve data naar voren dat het professionaliseringstraject wel een positieve impact heeft op de autonome professionele leesmotivatie van beginnende leraren. Het merendeel van de leraren geeft immers zowel vlak na het traject als zeven maanden erna aan dat ze er meer plezier in hebben en meer gemotiveerd zijn om te lezen voor hun rol als leraar. Hun motivatie is gestegen om meer vakliteratuur zoals wetenschappelijke teksten, boeken of websites te lezen om lezen te promoten bij hun leerlingen. Op basis van de resultaten komt dus ook naar voren dat het belangrijk is om met meer nuance naar de leesmotivatie van leraren te kijken. De insteek via ZDT blijkt op dat vlak al zeker een meerwaarde, door dieper in te zoomen op mogelijke verschillen tussen de autonome en gecontroleerde leesmotivatie van leraren. Bovendien wordt op basis van deze studie opnieuw (in lijn van Vansteelandt et al. (2020)) duidelijk dat er ook verschillen kunnen zijn tussen de persoonlijke en professionele leesmotivatie.

Uit de kwalitatieve data komen nog andere inzichten voort die geen rechtstreeks antwoord bieden op de onderzoeksvraag, maar wel in lijn zijn met het model van effectieve ontwikkeling van Desimone dat de effecten van professionele ontwikkeling bestudeert op leraren en leerlingen (zie Figuur 1, 2009). Uit de kwalitatieve resultaten blijkt net zoals in de recente studie van Vansteelandt et al. (2020) dat het huidige professionaliseringstraject niet alleen een positieve impact heeft op de autonome professionele leesmotivatie van het merendeel van de beginnende leraren, maar ook op het leraargedrag op klas- en schoolniveau, op de bekwaamheidsperceptie van de leraren ten aanzien van leespromotie en op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Net zoals Desimone (2009) binnen het model voor effectieve professionalisering de invloed aanhaalt van aanwezige contextkenmerken, wijst de meerderheid van de leraren ook op de rol van stimulerende of

belemmerende factoren uit de schoolcontext om lezen te promoten bij leerlingen. Dat het huidige professionaliseringstraject een grotere impact heeft dan alleen op de leesmotivatie van leraren, was te verwachten, aangezien het model voor effectieve professionele ontwikkeling van Desimone (2009) aan de basis van dit professionaliseringstraject ligt. Net zoals Desimone (2009) met het model voor ogen heeft, suggereert dit mixed methods onderzoek dat het huidige eenjarig professionaliseringstraject kan resulteren in het leren van leraren en in veranderingen in overtuigingen (i.e., bekwaamheidsperceptie). Dat kan op zijn beurt veranderingen in leraarpraktijken tweebrengen, wat idealiter leidt tot verhoogde leerprestaties bij de leerlingen.

Meer specifiek worden in de kwalitatieve data veranderingen opgemerkt in het leraargedrag ten aanzien van leespromotie. Alle leraren maakten na het professionaliseringstraject gebruik van nieuwe instructiepraktijken en werkvormen om lezen te bevorderen bij hun leerlingen. Enkele leraren halen bijvoorbeeld aan dat ze veel meer voorlezen dan voordien. Zoals eerder onderzoek aantoonde, blijkt het een meerwaarde om bij professionaliseringstrajecten in te zetten op het aanleren en delen van instructiepraktijken om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten (e.g., De Naeghel et al., 2012; De Naeghel et al., 2016; Wigfield et al., 2016). Daarnaast rapporteert ongeveer 75% van de leraren dat ze door het professionaliseringstraject een actievere rol spelen in de leespromotie op schoolniveau en zich meer engageren om het leesbeleid gericht op leespromotie bij de leerlingen te herwerken, te optimaliseren of zelfs volledig uit de grond te stampen.

Verder heeft het professionaliseringstraject een positieve impact op de bekwaamheidsperceptie van beginnende leraren ten aanzien van leespromotie. Enkele beginnende leraren voelen zich na het traject meer in staat om nieuwe activiteiten op te zetten die de leesmotivatie van hun leerlingen bevorderen door hun verbrede kennis over leespromotie. Dit is een belangrijk resultaat aangezien onderzoeksliteratuur veelvuldig aantoonde dat een hoger niveau van bekwaamheidsperceptie bij leraren samenhangt met betere leerlingprestaties (e.g., Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Deze bevinding onderlijnt de resultaten van vorige studies die aantonen dat de bekwaamheidsperceptie van beginnende leraren kunnen veranderen doorheen hun carrière (e.g., George, Richardson, & Watt, 2018). Toch is er in de onderzoeksliteratuur geen consensus over de evolutie van bekwaamheidsperceptie bij leraren. Aangezien Bandura (1997) de bekwaamheidsperceptie van leraren als een relatief stabiel construct beschouwt, is vervolgonderzoek aangewezen.

Bovendien wijst de meerderheid van de leraren op het einde van het professionaliseringstraject op een stijging in leesmotivatie en in leesvaardigheid bij hun leerlingen. De leerlingen nemen beduidend sneller een boek vast en de leraren percipiëren een stijging in vloeiend lezen bij de leerlingen. Uit de beperkte pogingen die in de onderzoeksliteratuur gedaan zijn om ook de effecten op de leeruitkomsten van de leerlingen te beoordelen, blijkt dat veranderingen in leraargedrag intrinsieke motivatie van leerlingen kunnen bevorderen (e.g., De Naeghel, 2016; Guay et al., 2016). Niettegenstaande de aangenomen positieve impact van professionalisering op de leerprestaties bij leerlingen (Desimone, 2009), is er momenteel geen eenduidig bewijs over de relatie tussen de professionalisering van leraren en de leerlinguitkomsten op vlak van lezen (Yoon et al., 2007). Vervolgonderzoek dat die relaties verheldert, wordt aanbevolen.

Vervolgens wijzen de beginnende leraren op de invloed van de schoolcontext die als stimulerend of belemmerend ervaren kan worden om lezen te promoten bij hun leerlingen. Het merendeel van de leraren expliciteert dat een stimulerende schoolcontext cruciaal is om lezen te blijven promoten. Een stimulerende schoolcontext houdt volgens hen in dat ze de ervaringen uit de professionalisering kunnen delen met hun collega's en dat ze een divers en schoolbreed team hebben dat gezamenlijk inzet op leespromotie bij de leerlingen. Empirisch onderzoek staft deze bevinding en toonde aan dat effectieve professionalisering het best gesitueerd is binnen een gemeenschap die leren ondersteunt (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; van Veen et al., 2010). Dit blijkt ook uit onderzoek van Whitworth en Chiu (2015) dat aantoont dat de school en de lokale gemeenschap een significante rol spelen bij professionele ontwikkeling van leraren en dat ze niet zomaar mogen beschouwd worden als een contextuele factor maar moeten geïntegreerd worden in modellen van professionele ontwikkeling.

Overigens blijkt uit de kwalitatieve resultaten dat beginnende leraren continue professionalisering in groep een meerwaarde vinden om verschillende redenen. De langdurige inhoudelijke ondersteuning zette hen immers zowel tijdens als na het professionaliseringstraject aan om meer krachtige leeromgevingen op te zetten en nieuwe werkvormen en instructiepraktijken uit te testen om lezen te promoten. Ze hadden het gevoel dat het professionaliseringstraject effectief was om kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot leespromotie op te doen en om leesmotivatie bij hun leerlingen te stimuleren. In tegenstelling tot de resultaten, toont voorgaand onderzoek echter niet altijd aan dat professionalisering in groep effectief is. Guskey (2003) rapporteert bijvoorbeeld dat professionele ontwikkeling niet altijd in overeenstemming is met de behoeften van leraren en dat leraren het moeilijk hebben om de geleerde activiteiten te integreren in hun klaspraktijk. Naast de ervaren meerwaarde, haalt de helft van de beginnende leraren bij de follow-up, na zeven maanden, expliciet aan dat ze behoefte blijven hebben om bij te leren van andere leraren en om elkaars klaspraktijk te observeren, aangezien ze het moeilijk vinden om lezen te promoten. Meer specifiek benadrukken ze dat ze het missen om ervaringen en problemen te delen in een groep van beginnende leraren en samen op zoek te gaan naar oplossingen. Die laatste bevinding wordt gestaafd door onderzoek, vermits blijkt dat deel uitmaken van een groep leraren die zich allemaal in dezelfde positie bevinden -dat wil zeggen met vergelijkbare behoeften en uitdagingen worden geconfronteerd aan het begin van hun carrière- een meerwaarde is. Beginnende leraren kunnen immers een gebrek aan competenties en motivatie ervaren voor het lerarenberoep (Fernet et al., 2016) en zich geïsoleerd en niet ondersteund voelen door hun schoolcontext (e.g., Craig, 2017).

5.2 Beperkingen onderzoek en suggesties vervolgonderzoek

Hoewel dit mixed methods onderzoek aantoont dat het professionaliseringstraject bij beginnende leraren een positieve impact heeft op uiteenlopende vlakken, moet er rekening gehouden worden met een aantal beperkingen bij het interpreteren van de resultaten. De beperkingen impliceren tevens suggesties voor vervolgonderzoek.

Ten eerste kunnen de conclusies die uit de kwantitatieve resultaten getrokken worden in verband met de non-impact van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie van beginnende leraren niet met grote betrouwbaarheid aanvaard worden omwille van twee redenen. Enerzijds dient, zoals reeds aangehaald bij de bespreking van de kwantitatieve resultaten (5.1.1 Resultaten gebaseerd op de

kwantitatieve data-analyse), voorzichtig omgesprongen te worden met de kwantitatieve resultaten gezien de te kleine steekproefgrootte ($n=17$) en lage power van dit onderzoek (Gravetter & Walnau, 2013). Aangezien dit onderzoek gelijkaardige bevindingen bekomt als een replicatie van Vansteelandt et al. (2020), is het aangeraden om het kwantitatieve luik van dit onderzoek te repliceren met een representatieve steekproef van beginnende leraren uit Vlaanderen. Hierbij wordt aanbevolen om opnieuw niet enkel kwantitatieve data, maar ook kwalitatieve data te verzamelen, aangezien de kwalitatieve data in dit onderzoek duidelijk zorgde voor meer nuances en diepere inzichten in de impact van een professionaliseringstraject. Op basis van dit onderzoek wordt geadviseerd om meer in te zetten op mixed methods onderzoek (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Anderzijds is voorzichtigheid noodzakelijk bij de interpretatie van de kwantitatieve resultaten omdat er slechts één instrument werd gebruikt (i.e., SRQ-Leemotivatie). Bovendien is het aangewezen om een meer verfijnd kwantitatief meetinstrument te ontwikkelen dat naast de leesmotivatie van leraar ook bijvoorbeeld het gedrag van beginnende leraren ten aanzien tot leespromotie kan vatten.

Een tweede beperking is dat deze studie slechts focust op één affectief aspect van lezen bij de beginnende leraar, namelijk de leesmotivatie. Gezien de bevindingen van de inductieve analyse lijkt het een interessante piste om vervolgonderzoek op te zetten dat niet alleen de leesmotivatie maar ook de bekwaamheidsperceptie van beginnende leraren ten aanzien van leespromotie in kaart brengt (zie 5.1.2). Onderzoek toont immers aan dat het gedrag van een leraar gerelateerd is aan de mate waarin een leraar zichzelf bekwaam acht om het gedrag uit te voeren en de gewenste leeractiviteiten bij zijn leerlingen te bekomen (e.g., Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Meer specifiek heeft de bekwaamheidsperceptie van een leerkracht op vlak van leesonderwijs een invloed op de instructiestrategieën die hij inzet en dus ook op het leesplezier of de leesmotivatie van de leerlingen (McKool & Gespass, 2009). Vervolgonderzoek kan eventueel via een vragenlijst de bekwaamheidsperceptie van beginnende leraren achterhalen door bijvoorbeeld de 'Ohio State teacher efficacy scale' te hanteren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Een derde beperking van dit onderzoek is dat de onderzoeksvraag zich enkel richtte op de impact van een professionaliseringstraject op de leesmotivatie van de leraren en niet naging of dit een (on)rechtstreeks effect had op de leesprestaties bij leerlingen. Hoewel veel studies de impact van een professionaliseringstraject op de veranderingen in de pedagogische praktijken van leraren nagaan, bestaat er minder onderzoek dat professionele ontwikkeling expliciet koppelt aan de motivatie en leerprestaties van studenten (Desimone, 2009). Meer specifiek is in de literatuur momenteel immers geen consistent bewijs over de relatie tussen de professionalisering van leraren en leerlinguitkomsten op vlak van lezen. Het is een interessante piste voor toekomstig onderzoek om via een multi-levelanalyse ook de veranderingen in de leesprestaties en leesmotivatie van leerlingen te evalueren (e.g., De Naeghel et al., 2016; Yoon et al., 2007; Didion et al., 2020). Deze onderzoeksmethode biedt immers de mogelijkheid om geclusterde hiërarchische data op te nemen op zowel het niveau van de klas of leraar en het niveau van de leerling.

Ten vierde baseerde dit onderzoek zich enkel op zelfrapportage bij beginnende leraren wat een risico op sociaal wenselijke antwoorden met zich meebrengt (Baarda & De Goede, 2006). Er kan dus niet met zekerheid gesteld worden of de verworven resultaten de realiteit correct weergeven. Door in dit onderzoek de anonimiteit van de participanten te verzekeren, werd echter getracht om het risico van sociale wenselijke antwoorden te beperken. Om hier nog meer aan tegemoet te komen, kunnen in

vervolgonderzoek meerdere informanten, niet enkel leraren, hun percepties rapporteren over bijvoorbeeld de impact van het professionaliseringstraject gericht op leespromotie. Die benadering van verschillende informanten (i.e., multiple informant methodology) (Wagner, Rau, & Lindemann, 2010) wordt sterk aangeraden aangezien hierdoor ook leerlingen hun percepties over de impact van het professionaliseringstraject kunnen delen. Daarnaast kan het gedrag van beginnende leraren op de leesmotivatie van de leerlingen gemeten worden door klasobservaties en directe vragen aan leerlingen die inzichten versterken (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Het kan interessant zijn om bijvoorbeeld het *klasbeoordelings- en scoringsstelsel* (i.e., *The Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)*) te integreren in het professionaliseringstraject (Pianta & Hamre, 2009). Dit observatieinstrument biedt immers de mogelijkheid om de kwaliteit van leraar en leerlinginteracties te analyseren in de klas, wat niet bestudeerd werd in huidig onderzoek.

5.3 Implicaties beleid en praktijk

Uit de resultaten komen enkele suggesties voort voor het onderwijsbeleid en de praktijk.

5.3.1 Implicaties beleid

Ten eerste is er op het nationaal onderwijsbeleid verhoogde aandacht noodzakelijk voor de begeleiding en ondersteuning van beginnende leraren. Dit is van belang vermits de eerste jaren van lesgeven een impact hebben op verschillende fundamentele factoren in onderwijs zoals het behoud van leraren in het beroep en de academische prestaties van leerlingen. Aangezien 25% van de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs hun beroep opgeeft binnen een periode van vijf jaar na hun eerste jaar indiensttreding (Merchie et al., 2016b), vormt het voor het beleid een heikel punt om deze cijfers terug te dringen. Meer specifiek kunnen de middelen voor aanvangsbegeleiding die sinds september 2019 opnieuw voorzien zijn door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018), deels ingezet worden om professionaliseringstrajecten op te richten die beginnende leraren te ondersteunen om lezen te promoten bij hun leerlingen (e.g., Vansteelandt et al., 2019; 2020). De beginnende leraren uit deze studie beklemtoonden immers net zoals de leraren uit het onderzoek van Vansteelandt et al. (2020) de meerwaarde van professionele ondersteuning omdat ze hun problemen konden delen, samen naar oplossingen zoeken en vernieuwend lesmateriaal uitwerken.

Ten tweede geven de resultaten de suggestie aan het onderwijsbeleid om te investeren in langdurige professionalisering bij leraren om lezen te promoten bij hun leerlingen. Het is hierbij van belang professionalisering als een continuüm te beschouwen omdat het van belang is dat leraren continu gemotiveerd zijn om te reflecteren over hun professionele praktijk en zichzelf blijven professionaliseren om hun eigen competenties en die van hun leerlingen te verbeteren (Fauth et al., 2019). Uit het internationaal vergelijkend onderzoek 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) 2013, blijkt immers dat Vlaanderen in het lager onderwijs het minste tijd voorziet voor professionalisering (OECD, 2014). Leraren uit het lager onderwijs nemen hoofdzakelijk deel aan kortdurige professionaliseringsinitiatieven (i.e., conferenties, workshops) met een lage intensiteit (gemiddeld drie dagen per jaar) (TALIS; OECD, 2014), terwijl onderzoek (e.g. Yoon et al., 2007) net aantoonde dat korte professionaliseringstrajecten mogelijk minder effectief kunnen zijn. Het is een meerwaarde om te investeren in langdurige professionalisering aangezien leraren tijd nodig hebben om wat ze geleerd hebben in het professionaliseringstraject te integreren in hun lespraktijken (Darling-Hammond et al., 2017). Langdurige professionalisering biedt leraren kansen om toepassingen

voor de praktijk te kunnen uitproberen en om het geleerde toe te passen in hun eigen klascontext (Darling-Hammond et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2017). Hierbij aansluitend wordt aanbevolen om in de toekomst bij het opzetten van langdurige professionaliseringstrajecten, net zoals bij dit onderzoek en dat van Vansteelandt et al. (2020), gedetailleerde beschrijvingen van de onderliggende designprincipes te voorzien. Deze zijn immers kritisch voor de implementatie, disseminatie en replicatie van professionaliseringsprogramma's (King, 2014; Santagata & Bray, 2015).

Uit dit onderzoek volgt nog een derde implicatie voor het onderwijsbeleid. Vervolgonderzoek omtrent langdurige professionaliseringstrajecten mag niet enkel in die empirische en theoretische kring blijven maar het is belangrijk om leraren erbij te betrekken. Dit aangezien onderzoek uitwijst dat effectieve professionalisering inspeelt op de noden en problemen van de leraren (e.g., Vanderlinde et al., 2016). Hierin ligt een rol weggelegd voor het onderwijsbeleid dat structurele aanpassingen dient te maken opdat (beginnende) leraren kansen krijgen om zich langdurig te professionaliseren. Professionaliseringstrajecten kunnen een stap zijn om de bestaande kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk (e.g., Broekkamp, Van Hout-Wolters, Vanderlinde, & van Braak, 2009) te verkleinen. Hierbij kunnen wetenschappers die gespecialiseerd zijn in motivatieonderzoek samenwerken met praktijkmensen opdat de motivatieprincipes de weg vinden naar het klaslokaal (Tabaoda Barber & Klauda, 2020).

5.3.2 Implicaties praktijk

Ten eerste is het belangrijk om in de onderwijspraktijk meer aandacht te besteden aan affectieve aspecten van lezen zoals de leesmotivatie van leerlingen en hun bekwaamheidsperceptie ten aanzien van lezen. De focus ligt momenteel nog sterk op het bevorderen van cognitieve aspecten van lezen terwijl uit zowel deze studie als uit ander onderzoek (e.g., De Naeghel et al., 2012, 2016; Toste et al., 2020) blijkt dat ook affectieve aspecten van lezen samenhangen met de leesprestaties, het leesgedrag en het schoolsucces van leerlingen. Hierbij is het van belang dat leraren zich niet beperken tot de taallessen wanneer ze lezen willen promoten bij hun leerlingen. Ook andere lessen zoals wiskunde of wereldoriëntatie bieden kansen om leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Een specifiek voorbeeld hierbij is dat een leraar in het kader van een les wereldoriëntatie de leerlingen een tekst te laten lezen over de wereldoorlogen om zich voor te bereiden voor een rollenspel. Onbewust worden de leerlingen hierdoor gemotiveerd om te lezen. Daarbovenop is het een meerwaarde om als leraar inzicht te hebben in de leesmotivatie en interesses van leerlingen om hen optimaal te ondersteunen in de klas. Dit kan bijvoorbeeld door vragenlijsten af te nemen met betrekking tot de leesmotivatie van leerlingen (zie Davis, Tonks, Hock, Wang, & Rodriguez, 2018).

Ten tweede impliceert deze studie dat er meer moet ingezet worden op samenwerking tussen leraren om lezen te promoten bij leerlingen (Vangrieken & Kyndt, 2019). Samenwerking tussen leraren leidt immers tot leerkansen waardoor de instructievaardigheden van leraren verbeteren en de instructiekwaliteit verhoogt (Gore, Llyod, Smith, Bowe, Ellis, & Lubans, 2017). Meer specifiek wordt er vanuit de bevindingen in deze studie aanbevolen om professionele leergemeenschappen (PLG's) op te richten (van Veen et al., 2010). Een schoolbrede aanpak om lezen te promoten is van belang. Empirisch onderzoek toont aan dat effectief professioneel leren op lange termijn het best gesitueerd is binnen een gemeenschap die leren ondersteunt (Darling-Hammond et al., 2017). Doordat leraren een gezamenlijke focus hebben (i.e., de leesmotivatie bij leerlingen promoten) kan dit lerenden

aanzetten om actief met anderen problemen binnen hun professionele praktijk aan te pakken (e.g., van Veen et al., 2010). Zoals de leraren in deze studie zelf aanhalen, ervaren ze nood om te leren van andere leraren en om ervaringen uit te wisselen. Dit kan eventueel door elkaars lessen te bestuderen en achteraf te bespreken (Coenders & Verhoef, 2018).

6. CONCLUSIE

De resultaten van internationale vergelijkende studies zoals PISA en PIRLS zijn verontrustend wanneer we inzoomen op hoe graag Vlaamse leerlingen lezen (Mullis et al., 2017; OECD, 2009, 2018). Leesmotivatie is echter een belangrijke factor om te promoten, opdat leerlingen uitgroeien tot competente lezers (Wigfield et al., 2016). Studies wijzen uit dat de leraar mogelijk een grote rol speelt bij het promoten van lezen bij zijn leerlingen (De Naeghel et al., 2016; McKool & Gespass, 2009; Wigfield et al., 2014). In onderzoek ligt de focus hoofdzakelijk op het gedrag van de leraar in de klas om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten (e.g., Conradi, Jang, & McKenna, 2014) en gaat er weinig aandacht naar de rol van affectieve aspecten van lezen bij leraren zoals hun leesmotivatie. Aangezien algemeen motivatieonderzoek duidt op de samenhang tussen de motivatie van leraren en hun instructiepraktijken, leerlingprestaties en leerlingmotivatie (e.g., Zee & Koomen, 2016), zoomde deze studie in op de leesmotivatie van beginnende leraren. De focus lag specifiek op beginnende leraren, omdat uit onderzoek blijkt dat de inductieperiode cruciaal is voor de verdere evolutie van de competenties van leraren (e.g., Aspfors & Fransson, 2015, Ingersoll & Strong, 2011).

Dit onderzoek zette een eenjarig professionaliseringstraject op dat het doel heeft om lezen te promoten bij beginnende leraren en om hen te ondersteunen om lespraktijken te ontwikkelen en uit te wisselen die leesmotivatie stimuleren. Er werd een experimenteel repeated measures (i.e., pretest, posttest) design opgesteld om te onderzoeken wat de impact is van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie bij beginnende leraren. Dit mixed methods onderzoek verzamelde zowel kwantitatieve data (i.e., SRQ-Leesmotivatie) als kwalitatieve data (i.e., focusgroepen en schriftelijke interviews). Op basis van deze mixed methods studie kan besloten worden dat een eenjarig professionaliseringstraject bij beginnende leraren gericht op leespromotie zowel een positieve invloed heeft op de leesmotivatie, bekwaamheidsperceptie en het gedrag van leraren, als op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Daarnaast stipten de leraren het belang aan van een stimulerende schoolcontext en de nood aan professionalisering die zij ervaren om lezen te promoten bij hun leerlingen.

De resultaten van dit onderzoek zijn sterk gelijklopend met de bevindingen van Vansteelandt et al. (2020), waarvan deze studie een replicatie is. Het professionaliseringstraject gericht op leespromotie, ontworpen door Vansteelandt et al. (2019), wordt zowel in deze studie als in Vansteelandt et al. (2020) als een meerwaarde beschouwd omwille van de positieve impact op zowel leraren als leerlingen. Aangezien de bewezen positieve invloed van dit traject en de grote nood aan professionalisering bij beginnende leraren, vormt dit onderzoek een startpunt om meer langdurige professionaliseringstrajecten bij beginnende leraren op te zetten die lezen bij zowel leraren als leerlingen promoten. De goed ontworpen en helder geoperationaliseerde designprincipes van dit professionaliseringstraject gericht op leespromotie bij leraren en leerlingen zijn een sterkte. Vervolgonderzoek dient gedetailleerde beschrijvingen van de onderliggende designprincipes te voorzien, aangezien uit dit onderzoek blijkt dat deze kritisch zijn voor de implementatie, disseminatie en replicatie van professionaliseringsprogramma's (King, 2014; Santagata & Bray, 2015). Daarnaast vormt deze studie een aanleiding om meer in te zetten op mixed methods onderzoek, aangezien de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve resultaten resulteerde in een diepgaander en genuanceerder begrip van de impact van het professionaliseringstraject gericht op leespromotie bij leraren en leerlingen.

7. REFERENTIELIJST

- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J.-Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, *66*(6), 440–448. doi:10.1002/TRTR.1146
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *29*(1), 1–12. doi:10.1016/j.tate.2012.08.001
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*. USA: International Literacy Association/Wiley.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 75-86. doi:10.016/j.tate.2015.02.004
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B., & de Goede, M. P. (2006). *Basisboek methoden en technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- 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. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Celis, V. (2018). *Uitval jonge leerkrachten - Maatregelen* [Schriftelijke Vraag Vlaams Parlement]. Geraadpleegd op 30 maart 2020, van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Coenders, F., Verhoef, N. (2018). Lesson study: professional development for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, *45*(2), 217-230. doi:10.1080/19415257.2018.1430050
- Commeyras, M., Bislinghoff, B. S., & Olson, J. (2003). *Teachers as readers: Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark, DE: International Reading Association.
- Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2012). School-based teacher professional development to transform the teaching of reading comprehension: an Irish case study. *Professional Development in Education*, *38*(1), 131–147. doi:10.1080/19415257.2011.576264

- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 859–862. doi:10.1080/13540602.2017.1360860
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11–19. doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*, (Juni), 1–3. doi:10.1016/j.fusengdes.2007.07.052
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121-187. doi:10.1080/02702711.2017.140082
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Meyer, I., Janssens, R., Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen* (Overzicht van de eerste resultaten van PISA 2018). Geraadpleegd op 2 juli 2020, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). *PISA: Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen – De eerste resultaten van 2009*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20101207-PISA.pdf>
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents’ intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547–1565. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students’ recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students’ autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232–252. doi:10.1080/00220671.2014.942032

- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Didion, L., Toste, J. R., Filderman (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 0(0), 1–38. doi:10.1080/19345747.2019.1670884
- European Commission (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Falk, B. (2014). Early career teachers: Possibilities for professional learning. *The New Educator*, 10(3), 163–165. doi:10.1080/1547688X.2014.925729
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86. doi.:10.1016/j.tate.2019.102882
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. doi: 10.1111/0161-4681.00141
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481–491. doi:10.1016/j.tate.2016.07.019
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65, 172-178. doi:10.1002/TRTR.01024
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217–233. doi:10.1177/0004944118779601
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. New York: Longman.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M, Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. doi:10/1016/j.tate.2017.08.007
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2013). *Statistics for Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). Professional development that works. What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750. doi:10.1177/003172170308401007
- Guskey, T. R. (2014). Planning Professional Learning. *Educational leadership*, 71(8), 10-16. Geraadpleegd op 15 april 2019, van https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.be/&httpsredir=1&article=1015&context=edp_facpub
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Vonsecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. doi:10.1037/9022-0663.92.2.331
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250. doi:10.1080/00461520701621087
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57, 80–82
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), p.201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Kang, H. S., Cha, J., & Ha, B-W. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. *Creative Education*, 4(04), 11–18. doi: 10.4236/ce.2013.44A003
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, & J. Szchs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (217-237). Maidenhead: Open University Press

- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 1–36. doi:10.3102/0034654315626800
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Proefschrift). Geraadpleegd op 5 maart 2020, van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15750/CH_binnenwerk_def%282%29.pdf?sequence=1
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. doi:10.1080/19415257.2013.823099
- Kline, R.B. (2009). *Becoming a Behavioral Science Researcher: A guide to producing research that matters*. New York: Guildford Press.
- Malina, M. A., Nørreklit, H. S., & Selto, F. H. (2011). Lessons learned: advantages and disadvantages of mixed method research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 59-71. doi:10.1108/11766091111124702
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488. doi: 10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- McArdle, K., Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: Adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201-215. doi:10.1080/0158037X.2010.517994
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. doi:10.1002/RRQ.021
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276. doi:10.1080/19388070802443700
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016a). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Geraadpleegd op 12 maart 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/default.aspx?nr=199>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016b). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168. doi:10.1080/02671522.2016.1271003
- 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. doi:10.1037/a0021890

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313–321. doi:10.1177/0022487108321685
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20–41. doi:10.1111/1467-9817.12082
- Vlaamse overheid. (s.d.). *Onderwijsdoelen lager onderwijs Nederlands*. Geraadpleegd op 7 augustus 2020, van <https://onderwijsdoelen.be/>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter, attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264083943-e
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD] (2018). *PISA 2018 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/b25efab8-en
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-en
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. doi:10.3102/0013189X09332374
- Power, K., & Goodnough, K. (2018). Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: a self-determination theory perspective. *Teaching Education*, 62(10), 1–21. doi:10.1080/10476210.2018.1465035
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Roth, G., & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402–412. doi:10.1007/s11031-012-9338-x

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being Self-Determination Theory*. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Santagata, R., & Bray, W. (2015). Professional development processes that promote teacher change: the case of a video-based program focused on leveraging students' mathematical errors. *Professional Development in Education*, 1–22. doi:10.1080/19415257.2015.1082076
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218. doi:10.1108/JPC-01-2016-0002
- Sullivan, A., & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. Londen, Centre for Longitudinal Studies.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Taboada Barber, & Klauda, S.L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34. doi:10.1177/2372732219893385
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53– 55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016*. Geraadpleegd op 20 februari 2019, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>
- Toste, J., Didion, L., Peng, P., & Filderman, M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 student. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. doi: 10.3102/0034654320919352
- Travers, J. C., Cook, B. G., Therrien, W. J., & Coyne, M. D. (2016). Replication research and special education. *Remedial and Special Education*, 37(4), 195–204. doi:10.1177/0741932516648462
- Trotter, Y. D. (2006). Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13. Geraadpleegd op 21 februari 2019, van <http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/readings/Susan/Susan%20Turner%20Reading%201.pdf>

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, *80*, 127-146.
- Van Hove, G., & Claes, L., (2011). *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Hampshire: Pearson Education Limitation.
- Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2019). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, *41*(1), 40-56. doi:10.1007/s10212-019-00420-0
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Caelen, D., Landuyt, I., & Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, *54*, 109–115. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.016
- Vansteelandt, I., Mol, S. E. & Van Keer, H. (2019). Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation. Contribution to a special issue Systematically Designed Literature Classroom Interventions: Design Principles, Development and Implementation, edited by Marloes Schrijvers, Karen Murphy, and Gert Rijlaarsdam. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, *19*, 1-26. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.04.01
- Vansteelandt, I., Mol, S.E., Vanderlinde, R., Lerkkanen, M.K., & Van Keer, H. (2020). In pursuit of beginning teachers' competence in promoting reading motivation: A mixed-methods study into the impact of a continuing professional development program. Accepted for publication in *Teaching and Teacher Education*.
- van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *41*(1), 19–31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). "What makes teacher professional development effective? A literature review." In M. Van Kooy en K. van Veen (Eds.). *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*, 3-21. New York: Routledge.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational researcher*, *37*(8), 469-479. doi:10.3102/0013189X08327154

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 190–195. doi:10.1111/cdep.12184
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. doi:10.1037//0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., Mason-Singh, A, Ho, A. N., Guthrie, J. T. (2014). Intervening to Improve Children’s Reading Motivation and Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. *Advances in Motivation and Achievement, 18*, 37-70. doi:10.1108/S0749-742320140000018001
- Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education, 26*(2), 121-137. doi:10.1007/s10972-014-9411-2
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report, (REL 2007–No. 33)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. doi:10.3102/0002831208328088
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. doi:10.3102/0034654315626801

8. APPENDICES

Appendix A



samen blijven
gaan voor
LEES-KRACHT



Lezen en taal, één verhaal

Wat?

Professionalisering rond leesonderwijs met extra aandacht voor o.a. leesplezier, meertalige context, binnenklasdifferentiatie, leesbevorderende werkvormen en lees- en taalontwikkelen lesgeven.

Waarom?

Onderzoek toont aan dat **graag, veel en goed lezen** samenhangt met een betere taalvaardigheid.

Wie?

Beginnende leerkrachten lager onderwijs AP.

Wanneer?

6 sessies verspreid over schooljaar 2018-2019 met mogelijkheid tot tussentijdse begeleiding.

Info en inschrijven?

Inschrijven kan door een mailtje te sturen voor 15 september 2018 naar iris.vansteelandt@ap.be

Het aantal plaatsen is beperkt, dus snel zijn is de boodschap.

Concreet

- gratis professionalisering
- gelinkt aan de eigen lespraktijk
- veel ruimte voor vragen en eigen inbreng
- delen van good practices en materiaal
- samen lessen en materiaal ontwikkelen
- samenwerking met pedagogische begeleidingsdienst en organisaties die inzetten op leesonderwijs
- certificaat en bewijs van deelname

Appendix B

AKKOORDVERKLARING

Hierbij verklaar ik, (naam + voornaam), dat ik

(1) instem om deel te nemen aan bevestigingen in functie van de evaluatie van het traject 'Lezen & taal, 1 verhaal';

(2) ervan op de hoogte ben dat ik na elke sessie binnen het traject (d.i. 6 keer) een kort feedbackformulier zal invullen over hoe ik de sessie ervaren heb;

(3) toestemming geef om de gegevens op te nemen in een onderzoeksbestand en te gebruiken voor wetenschappelijke doeleinden;

(4) ervan op de hoogte ben dat alle informatie vertrouwelijk blijft, anoniem gerapporteerd en onder geen enkel beding wordt doorgegeven aan derden;

(5) ervan op de hoogte ben dat ik mijn deelname op elk moment om eender welke reden kan stopzetten.

Gelezen en goedgekeurd op/...../.....

Handtekening:

Appendix C

Tabel 5

Designprincipes en operationalisering van de designprincipes (i.e., voorbeelden van de instructieactiviteiten van de facilitator en van leeractiviteiten van de deelnemers) van het professionaliseringstraject voor beginnende leraren om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten

Designprincipes	Operationalisering designprincipes	
	Voorbeelden van de instructieactiviteiten van de facilitator in het professionaliseringstraject	Voorbeelden van leeractiviteiten van de deelnemers in het professionaliseringstraject
<p>1. Focus op inhoud</p> <p>Voorzien van kennis over leesmotivatie (i.e., autonome en gecontroleerde leesmotivatie) en aanleren van vaardigheden om lezen te promoten bij de leerlingen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participanten een variëteit aan leesmaterialen aanbieden om de leesmotivatie van hun leerlingen te bevorderen (e.g., fictie, literaire teksten, prentenboeken, digitaal of op papier). - Participanten wijzen op verschillende manieren om motiverend leesmateriaal te vinden en te selecteren dat lezen promoot bij hun leerlingen. - Participanten wijzen op verschillende strategieën om autonome leesmotivatie te promoten. - Participanten wijzen op verschillende manieren om een zichtbare, motiverende leesomgeving te creëren in samenwerking met hun leerlingen (e.g., boeksuggesties van de leraar en leerlingen in de kijker zetten). 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennismaken met een verscheidenheid aan leesmaterialen die door de facilitator gepresenteerd worden en nieuwe leesmaterialen introduceren waarover hun studenten enthousiast zijn. - Kennismaken met en gebruikmaken van verschillende manieren om motiverend leesmateriaal voor hun leerlingen te selecteren. - Kennismaken met en gebruikmaken van verschillende strategieën om de autonome leesmotivatie van de studenten te stimuleren. - Kennismaken met en gebruikmaken van verschillende manieren om in samenwerking met hun leerlingen een zichtbaar stimulerende leesomgeving te creëren.
<p>2. Actief leren</p> <p>Actief leren focust zich op de onderzoekende</p>	<p>-Participanten stimuleren om hun lespraktijken te observeren en te delen met het oog op het promoten van lezen bij hun leerlingen.</p>	<p>-Observeren en delen van hun eigen lespraktijken (e.g., observeren en delen van korte videofragmenten waarbij leraren de leesmotivatie van hun leerlingen promoten).</p>

<p>houding van de participanten naar hun eigen lespraktijken en die van anderen. Hierbij staan co-creatie van en reflectie op professionele en academische kennis en vaardigheden centraal om de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Interactieve feedback en discussie stimuleren en leiden over de geobserveerde en gedeelde onderwijspraktijken van de participanten met het oog op het promoten van lezen bij hun leerlingen. -Participanten stimuleren om lessen te ontwerpen en materiaal te maken, eventueel met andere participanten en met de facilitator. -Participanten stimuleren om hun eigen werk en dat van andere deelnemers te herzien en daarover te reflecteren met andere participanten en de facilitator om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten. 	<ul style="list-style-type: none"> -Feedback geven en deelnemen aan discussies over de geobserveerde/gedeelde onderwijspraktijken van deelnemers met betrekking tot het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen. -Lessen ontwerpen en materialen maken, eventueel met andere participanten en met de facilitator. -Samen met de andere participanten en de facilitator de lespraktijken van zichzelf en van andere participanten herzien en erover nadenken om de leesmotivatie van hun leerlingen te promoten.
<p>3. Coherentie</p> <p>Er wordt rekening gehouden met de afstemming van het professionaliseringstraject op de doelen en overtuigingen van de participanten en op de huidige onderwijshervormingen en onderwijsbeleid om de leesmotivatie van leerlingen te promoten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nauw aansluiten bij de dagelijkse lespraktijken van de deelnemers door bijvoorbeeld te focussen op de daadwerkelijke leesmotivatie van hun leerlingen en die als facilitator kunnen beoordelen en monitoren. - Participanten stimuleren om te focussen op hun overtuigingen en doelen die ze willen bereiken ten aanzien van de leesmotivatie van hun leerlingen. - Participanten stimuleren om hun lespraktijken in verband te brengen met het schoolbeleid met betrekking tot de leesmotivatie van leerlingen (e.g., de noodzaak om een leesbeleid te ontwikkelen op school). 	<ul style="list-style-type: none"> - Continu de leesmotivatie van hun leerlingen beoordelen en monitoren en hun eigen lespraktijken afstemmen met deze kennis met het oog op het promoten van leesmotivatie bij hun leerlingen. - Participanten uiten de overtuigingen en doelen die ze hebben en willen bereiken met het oog op het promoten van de leesmotivatie bij hun leerlingen. - Participanten kunnen hun overtuigingen en doelen met betrekking tot de leesmotivatie van hun leerlingen in verband brengen met het schoolbeleid en huidige onderwijshervormingen.
<p>4. Duur</p> <p>De participanten nemen deel aan een intensief</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Organiseren van zes face-to-face sessies (vier uur per sessie) gedurende een schooljaar met een specifieke onderwijskundige focus voor elke sessie (zie Tabel 2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gedurende een schooljaar in nauwe samenwerking met de andere participanten actief deelnemen aan zes face-to-face sessies om de leesmotivatie bij hun leerlingen te promoten

<p>professionaliseringstraject (i.e., minimum 20 face-to-face contacturen en online contact tussendoor) om de leesmotivatie bij hun leerlingen te promoten.</p>	<p>-Tussen de face-to-facesessies online continue professionele ontwikkeling stimuleren voor de participanten (i.e., door middel van een tool gekozen door de participanten).</p> <p>-Participanten stimuleren om elkaar te ontmoeten in educatieve contexten/locaties die sterk gerelateerd zijn aan de inhoudelijke focus (i.e., bibliotheek, hun klas, leesorganisaties).</p> <p>- Participanten stimuleren om zich goed voor te bereiden op elke sessie door hen bijvoorbeeld te vragen om foto- en/of videomateriaal of lesmateriaal te verzamelen van activiteiten waarbij ze de leesmotivatie van hun leerlingen promoten om te delen tijdens de sessies.</p>	<p>en met een specifieke onderwijskundige focus elke sessie (zie Tabel 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actief participeren bij de online continue professionalisering tussen de face-to-face sessies (e.g., door leesmaterialen te delen). - Motiverende educatieve contexten/locaties voorstellen die sterk gerelateerd zijn aan de inhoudelijke focus en actief deelnemen in deze contexten (e.g., motiverende leesomgevingen delen). - Elke sessie op voorhand grondig voorbereiden
<p>5. Collectieve participatie</p> <p>Participanten stimuleren om samen te werken aan lespraktijken om lezen te promoten bij hun leerlingen en deze samen te ontwikkelen (eventueel in nauwe samenwerking met de facilitator).</p>	<p>-Participanten stimuleren om lesmethoden te delen en uit te werken die de leesmotivatie van hun leerlingen bevorderen (e.g., hoe motiverende leesmaterialen selecteren).</p> <p>- De interactie tussen de participanten stimuleren (e.g., discussie, feedback) over hun eigen lespraktijken en die van de anderen (e.g., hoe het klaslokaal omtoveren in een motiverende leesomgeving).</p> <p>- Participanten stimuleren om samen te werken en samen lesmateriaal te creëren om de leesmotivatie bij hun leerlingen te promoten (e.g., lesmaterialen ontwikkelen die gelinkt zijn aan motiverende instructiepraktijken).</p>	<p>- Lespraktijken delen en uitwerken die de leesmotivatie van hun leerlingen promoten (e.g., ze vertellen hoe ze gemotiveerd lesmateriaal voor hun leerlingen kiezen).</p> <p>- In interactie treden (e.g., discussie, feedback) over lespraktijken die leesmotivatie bij hun leerlingen promoten (e.g., ze vertellen hoe ze het klaslokaal omtoveren in een motiverende leesomgeving).</p> <p>- Samenwerken met andere participanten en samen lesmateriaal ontwerpen om de leesmotivatie bij hun leerlingen te promoten (e.g., lesmaterialen ontwikkelen die gelinkt zijn aan motiverende instructiepraktijken)</p>
<p>6. Autonomie ondersteunen</p>	<p>- Participanten keuzes aanbieden (e.g., verschillende leesmaterialen aanbieden waaruit ze kunnen kiezen).</p>	<p>- Keuzes maken om lezen te promoten bij hun leerlingen (e.g., ze kiezen uit een verscheidenheid aan leesmaterialen die het beste passen bij hun lespraktijk en de context).</p>

<p>De nood van participanten aan autonomie (i.e., de ervaring van psychologische vrijheid) ondersteunen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Het programma afstemmen op de interesses van de participanten (e.g., een variëteit aan leesmateriaal aanbieden waaruit ze kunnen kiezen). - Rekening houden met de perspectieven en het gedrag van de participanten. 	<ul style="list-style-type: none"> - De participanten maken in hun voorbereiding voor de sessie en tijdens de sessie duidelijk waar ze geïnteresseerd in zijn als het gaat om leesmotivatie te promoten bij hun leerlingen. Hierdoor sluit het professionaliseringstraject aan bij hun interesses. - Hun perspectief en gedrag delen om de leesmotivatie van leerlingen te promoten.
<p>7. Competentie ondersteunen</p> <p>De nood van participanten aan competentie (i.e., de ervaring van zelfvertrouwen en effectief handelen) ondersteunen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participanten stimuleren om hun verwachtingen met betrekking tot het professionaliseringstraject te communiceren (e.g., verwachtingen over waar ze leesmaterialen kunnen vinden om lezen te promoten bij hun leerlingen). - Participanten optimale uitdagingen aanbieden (e.g., gedifferentieerde instructie met betrekking tot leesmotivatie kunnen integreren). - Participanten hulp en ondersteuning bieden (e.g., voor en tijdens de sessies uitdrukkelijk vragen als ze hulp en ondersteuning nodig hebben om lezen te promoten bij hun leerlingen). - Positieve feedback voorzien (e.g., hen positief stimuleren als ze een samen uitgewerkte les in de praktijk uitgetest hebben). 	<ul style="list-style-type: none"> - De participanten communiceren hun verwachtingen van het professionaliseringstraject met betrekking tot het promoten van lezen bij hun leerlingen (e.g., verwachtingen over de toegankelijkheid van motiverende leesmaterialen voor hun leerlingen). - Optimale uitdagingen aangaan (e.g., gedifferentieerde instructie over leesmotivatie integreren in hun dagelijkse lespraktijk). - Hulp en ondersteuning vragen (e.g., voor en tijdens de face-to-face sessies uitdrukkelijk hulp en ondersteuning vragen om lezen te promoten bij hun leerlingen). - Openstaan voor positieve feedback.
<p>8. Verbondenheid ondersteunen</p> <p>De nood van participanten aan verbondenheid (i.e., de ervaring van je verbonden</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Betrokkenheid stimuleren (e.g., door participanten uit te nodigen om zichzelf op verschillende manieren uit te drukken). - Een veilige en motiverende leeromgeving creëren door bijvoorbeeld in gedachten te houden dat deelnemers zich graag verbonden voelen met en geaccepteerd worden door anderen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actief betrokken zijn en zich op verschillende manieren engageren en uitdrukken (zowel schriftelijk als mondeling) (e.g., tijdens de face-to-face sessies, met behulp van de online tool, soms één-op-één, soms door nauw samen te werken).

te voelen met anderen)
ondersteunen.

- De participanten voelen zich veilig in de leeromgeving (e.g., ze voelen zich verbonden met en geaccepteerd door de anderen).

Noot. Vertaald van “Designprinciples for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation”, door Vansteelandt, I., Mol, S., Van Keer, H., 2019, *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, p.9-11.

Appendix D

SRQ-Leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012)

Geef je mening bij volgende stellingen. Bij elk item is het de bedoeling dat je dit zowel persoonlijk als ook professioneel aanduidt.
Ik lees omdat ...Persoonlijk (voor jezelf)

	helemaal niet akkoord	niet akkoord	akkoord	helemaal akkoord
a. ik lezen plezierig vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. ik me anders slecht zou voelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. ik nieuwe dingen wil bijleren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. ik anderen niet wil teleurstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. anderen dit van mij verwachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. ik verondersteld word dit te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. lezen leuk is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. anderen me verplichten om dit te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. lezen een grote waarde heeft voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. ik lezen uitdagend vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. ik dat heel erg graag doe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. anderen vinden dat ik dit moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. ik lezen zinvol vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. ik door lezen mijn talenten kan ontwikkelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. ik lezen interessant vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. ik lezen zelf belangrijk vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. ik lezen boeiend vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geef je mening bij volgende stellingen. Bij elk item is het de bedoeling dat je dit zowel persoonlijk als ook professioneel aanduidt. Ik lees omdat ... **Professioneel (in functie van je job als leerkracht)**

	helemaal niet akkoord	niet akkoord	akkoord	helemaal akkoord
a. ik lezen plezierig vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. ik me anders slecht zou voelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. ik nieuwe dingen wil bijleren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. ik anderen niet wil teleurstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. anderen dit van mij verwachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. ik verondersteld word dit te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. lezen leuk is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. anderen me verplichten om dit te doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. lezen een grote waarde heeft voor mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. ik lezen uitdagend vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. ik dat heel erg graag doe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. anderen vinden dat ik dit moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. ik lezen zinvol vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q. ik door lezen mijn talenten kan ontwikkelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r. ik lezen interessant vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s. ik lezen zelf belangrijk vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t. ik lezen boeiend vind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendix E

Overzicht leidraad schriftelijke interviews en focusgroepen

1. Is de professionalisering een meerwaarde voor jou? Op welk(e) vlak(ken) precies? Kan je eventueel illustreren?
2. Heeft het professionaliseringstraject een invloed op je eigen leesmotivatie? Hoe dan? Ben je liever gaan lezen? Andere genres? Met welke motieven? In welke context(en) (privé, professioneel?)
3. Heeft het professionaliseringstraject een invloed op je eigen leesgedrag? Hoe dan? Ben je meer gaan lezen? Andere genres? In welke context(en) (privé, professioneel?)
4. Is er een verschil bij het al dan niet graag en veel lezen tussen wat je doet voor jezelf en wat je doet in je rol van leerkracht? Hoe zit het met je motieven/motivatie als lees-kracht?
5. Heeft het professionaliseringstraject al een invloed gehad op je lesgeven? Ben je al aan de slag kunnen gaan met input uit de sessies? Merkte je dan bij jezelf of wat je deed werkte of niet? M.a.w. heb je iets (of allerlei) uit de sessies uitgeprobeerd in je eigen klas en zo ja, wat en hoe? Wat zijn jouw ervaringen hier dan bij?
6. Heb je iets kunnen uitproberen uit de sessies op schoolniveau?
7. Heeft het professionaliseringstraject een invloed/een impact op de leesmotivatie (én het leesgedrag en de leesvaardigheid) van je leerlingen? Ben je aan de slag kunnen gaan met input uit de sessies? Merkte je bij je leerlingen dat wat je deed werkte of niet, gingen ze liever-meer-beter lezen? M.a.w. heb je bij iets (of allerlei) dat je hebt leren kennen tijdens de sessies en hebt uitgeprobeerd in je eigen klas iets gemerkt bij je leerlingen? Kan je eventueel illustreren?
8. Hoe en door wie word je op dit moment nog verder ondersteund op het vlak van lezen en taal in je onderwijspraktijk? Vind je dat dit volstaat? Waar zou je meer nood aan hebben?
9. Nog iets extra dat je graag kwijt wil i.v.m. het professionaliseringstraject, lezen in je klas en/of op school, begeleiding op vlak van lezen en taal...?

Appendix F

Tabel 6

De verschillende thema's, codes, omschrijvingen en voorbeelden die gebruikt werden als basis voor het coderen van de interviews

Thema	Code	Omschrijving	Voorbeeld
1. Leesmotivatie	1.1 Autonome persoonlijke leesmotivatie*	Een autonoom persoonlijk gemotiveerd persoon leest voor zichzelf (lezen zonder dat er een verband is met hun beroep, bijvoorbeeld het lezen van volwassenenliteratuur) vanuit een spontane interesse en omdat die er plezier aan beleeft (i.e., intrinsieke motivatie) of omwille van een persoonlijke waarde of betekenis die toegekend wordt aan lezen (i.e., geïdentificeerde regulatie) (e.g., Deci & Ryan, 2000).	Ik heb altijd al graag gelezen. Als ik voor mezelf lees is dit puur als ontspanning bedoeld of om meer te weten te komen over een onderwerp.
	1.2 Autonome professionele leesmotivatie*	Een autonoom professioneel gemotiveerd persoon leest in de professionele rol van de leraar of in de schoolse context (het lezen van (kinder)literatuur om in te klas te gebruiken en om lezen te promoten) vanuit een spontane interesse en omdat die er plezier aan beleeft (i.e., intrinsieke motivatie) of omwille van een persoonlijke waarde of betekenis die toegekend wordt aan lezen (i.e., geïdentificeerde regulatie) (e.g., Deci & Ryan, 2000).	Ik lees momenteel vooral boeken of websites die te maken hebben met de schoolse context. Ik kan hier zeker ook van genieten omdat ik het gevoel heb dat ik echt aan het bijleren ben.

	<p>1.3 Gecontroleerde persoonlijke leesmotivatie*</p> <p>1.4 Gecontroleerde professionele leesmotivatie*</p>	<p>Een gecontroleerd persoonlijk gemotiveerde lezer neemt deel aan leesactiviteiten voor zichzelf (lezen zonder dat er een verband is met hun beroep, bijvoorbeeld het lezen van volwassenenliteratuur) omwille van een interne druk zoals het vermijden van schuld of schaamte (i.e., geïntrojecteerde regulatie) of omwille van externe eisen of een externe druk zoals verwachtingen, beloningen of het vermijden van straf (i.e. externe regulatie) (e.g., Deci & Ryan, 2000).</p> <p>Een gecontroleerd professioneel gemotiveerde lezer neemt deel aan leesactiviteiten in de professionele rol van de leraar of in de schoolse context (het lezen van (kinder)literatuur om in te klas te gebruiken en om lezen te promoten) omwille van een interne druk zoals het vermijden van schuld of schaamte (i.e., geïntrojecteerde regulatie) of omwille van externe eisen of een externe druk zoals verwachtingen, beloningen of het vermijden van straf (i.e. externe regulatie) (e.g., Deci & Ryan, 2000).</p>	<p>Ik lees zelf niet graag ter ontspanning.</p> <p>Ik merk bij mezelf dat ik niet altijd graag lees wanneer het echt moet. Professioneel gezien moet ik dat al eens doen.</p>
<p>2. Impact op leraargedrag</p>	<p>2.1 Verandering op klasniveau</p>	<p>Leraren implementeren nieuwe instructiepraktijken, activiteiten en werkvormen om lezen te promoten bij hun leerlingen</p>	<p>Ik organiseer nu verschillende activiteiten rond lezen; leescarrousel, voorlezen. Daarnaast gaan we nu verschillende keren naar de bibliotheek, laat ik leerlingen zelf verhalen schrijven..</p>

	2.2 Verandering op schoolniveau	Leraren spelen een actievare rol in de leespromotie op schoolniveau doordat ze zelf projecten opstarten of zich engageren in een werkgroep zoals leesbeleid of leesplezier.	Dus ik heb voor zoiets [i.e. werkgroep leesbeleid] wel echt goesting om mij daar volgend jaar mee onder te zetten en dat maakt het zo wel behapbaar en kun je zo in kleine stapjes wel kleine dingen veranderen.
3. Impact op de bekwaamheidsperceptie van leraren t.a.v. leespromotie		De bekwaamheidsperceptie heeft betrekking op de mate waarin een leraar zichzelf bekwaam acht om lezen te promoten en om de gewenste leeractiviteiten te bekomen bij de leerlingen (e.g., Tschannan-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)	Professioneel voel ik me nu al iets beter in staat te zoeken en te selecteren in literatuur en leesmateriaal voor de kinderen omdat ik nu ook weet waar ik voor zoiets terecht kan.
4. Impact op leerlingen	4.1 Impact op leesmotivatie	Deze code verwijst naar de impact van het professionaliseringstraject op de leesmotivatie van de leerlingen	Er is een verbetering in de leesmotivatie bij de leerlingen. In het begin [i.e. van het professionaliseringstraject] vroegen ze als ze klaar waren: mag ik even gaan tekenen en op het einde was dat: mag ik even een boek lezen?
	4.2 Impact op leesresultaten	Deze code verwijst naar de impact van het professionaliseringstraject op de leesresultaten (i.e., technisch en vloeiend lezen) van de leerlingen	Ik heb het leescircuit (bij mijn leeskast) ingevoerd. Ik zag dat dit zowel een effect had op de leesmotivatie als op het technische leesniveau.

5. Belang van continue professionalisering	5.1 Behoeftte aan professionalisering	Deze code omvat verschillende redenen die beginnende leraren aanhalen die erop wijzen dat ze behoefte hebben aan professionalisering.	Er is veel materiaal voorhanden, maar niemand die een volledig overzicht heeft van wat allemaal waarvoor kan worden ingezet. Ik heb dus nood aan meer kennis en ideeënoverdracht.
	5.2 Meerwaarde professionalisering	Deze code omvat verschillende redenen die beginnende leraren aanhalen die erop wijzen dat ze professionalisering ten aanzien van leespromotie als een meerwaarde beschouwen.	Ik ga telkens weer naar huis met een hoofd vol nieuwe ideeën die ik onmiddellijk kan toepassen in mijn klas. Ik was voorheen al veel bezig met de leerlingen van mijn klas warm te maken om te lezen. Maar dankzij de tips die ik telkens mee terug naar de klas kan nemen, kan ik veel meer afwisselen en veel verschillende dingen uitproberen in de klas.
6. Belang van de schoolcontext	6.1 Stimulerende factoren	Factoren in de schoolcontext die leraren stimuleren om lezen te promoten bij hun leerlingen.	Op mijn eigen school heb ik al heel wat mensen die zich hebben geprofessionaliseerd in lezen op verschillende manieren. Vragen die ik heb of nieuwe dingen die ik wil uitproberen worden goed opgenomen en er wordt meteen feedback verzorgd.
	6.2 Belemmerende factoren	Factoren in de schoolcontext die leraren belemmeren om lezen te promoten bij hun leerlingen.	Spijtig genoeg kreeg ik weinig enthousiasme als ik vertelde over het professionaliseringsproject. Er werd niet echt veel aandacht aan besteed.

De codes met een asterisk (*) zijn de codes op basis van de deductieve analyse.