

# Motivatie en leesvaardigheid in havo 4

## Een inventarisatie van de motivatie voor leesvaardigheid bij Nederlands in havo 4 op twee openbare scholengemeenschappen

Emma Kroese & Wendy van Dooren

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren  
Verkorte Master, start augustus 2012  
Januari 2013

### Abstract

*Motivatie: leerlingen lijken het tegenwoordig eerder niet dan wel te hebben. Nu is de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor school niet alleen cruciaal voor hun schoolprestaties, maar bepaalt het voor een groot deel ook de didactische vormgeving van lessen. Met de invoering van de nieuwe eindexameneisen vanaf het schooljaar 2012-2013, waarbij er voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde nog maar maximaal één vijf als eindcijfer mag worden gehaald, blijft de rol van motivatie groot: ongemotiveerde leerlingen zullen zich extra moeten inzetten om kans van slagen te hebben. Bewustwording van motivatie en het kunnen toepassen van effectieve motivatiestrategieën door zowel leerling als docent dienen in dit kader het praktisch belang. Dit onderzoek is dan ook toegespitst op de vraag in hoeverre havo 4-leerlingen op twee openbare scholengemeenschappen in het midden van Nederland gemotiveerd zijn voor leesvaardigheid bij het schoolvak Nederlands. Daarnaast zijn er docenten geïnterviewd over het beeld dat zij hebben van de motivatie van hun havo 4-leerlingen en over welke motivatiestrategieën er door docent en leerling worden toegepast. In totaal zijn er 157 leerlingen door middel van een enquête ondervraagd over hun motivatie voor leesvaardigheid bij Nederlands en zijn er vier docenten Nederlands geïnterviewd. De leerlingenenquêtes zijn kwantitatief geanalyseerd en de docenteninterviews kwalitatief. De belangrijkste conclusie is dat er een kloof is tussen de leerlingmotivatie en het beeld dat docenten daarvan hebben: naast het feit dat havo 4-leerlingen op de twee openbare scholengemeenschappen niet voldoende gemotiveerd zijn voor leesvaardigheid bij Nederlands heeft het merendeel een meer intrinsieke motivatie, terwijl docenten leerlingen vooral zien als extrinsiek gemotiveerd.*

### Inleiding

‘Weet je, ze willen gewoon niet. Wat het is weet ik niet, maar het lijkt wel of ze ieder jaar minder zin in school krijgen.’

‘Vergeet je niet dat er tegenwoordig wel iets anders aan de hand is dan toen wij op school zaten?’

‘Best mogelijk en ik snap ook wel dat de afleiding groot is, maar de wil ontbreekt gewoon.’

‘Daar ga je weer..., niet gemotiveerd bedoel je?’

‘Ik wou het woord niet gebruiken, maar nu je er toch over begint: ze zijn tegenwoordig gewoon niet meer gemotiveerd.’

‘Hoezo ongemotiveerd, zou je dan eerst eens precies willen zeggen wat je daarmee bedoelt?’

‘Moet ik dat jou uitleggen? Je bent toch opgeleid? Gewoon, motivatie.’

(Ebbens & Ettekooven, 2009)

Het mag dan geen persoonlijke eigenschap zijn, toch lijken leerlingen het wel of niet te hebben: motivatie. En als we de aanhoudende discussies in het hedendaagse onderwijsveld moeten geloven,

hebben leerlingen het tegenwoordig eerder niet dan wel. Ook de bij dit onderzoek betrokken scholen herkennen dit beeld van de ongemotiveerde leerling. Nu is de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor school niet alleen cruciaal voor hun schoolprestaties, maar bepaalt het voor een groot deel ook de didactische vormgeving van lessen (Ebbens & Ettekoven, 2009). Docenten willen niets liever dan een klas vol gemotiveerde leerlingen, maar om dat ideaal enigszins te bereiken zijn zij in de eerste plaats genoodzaakt hun lesaanpak aan te passen aan de motivatie van hun leerlingen; een ongemotiveerde klas vereist immers een andere benadering dan een gemotiveerde klas. Het is deze positie van zowel leerlingen als docenten die in dit artikel centraal staat. Het doel van het hier gepresenteerde onderzoek is om op twee openbare scholengemeenschappen in het midden van Nederland specifiek voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands zicht te krijgen op de motivatie van havo 4-leerlingen en het beeld dat docenten van die leerlingmotivatie hebben. Vanaf het schooljaar 2012-2013 mogen leerlingen voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde namelijk nog maar maximaal één vijf als eindcijfer halen, wat voor ongemotiveerde leerlingen betekent dat zij zich extra zullen moeten inzetten om kans van slagen te hebben. Motivatie beïnvloedt immers prestatie (Ebbens & Ettekoven, 2009). Bewustwording van motivatie en het kunnen toepassen van effectieve motivatiestrategieën door zowel leerling als docent zijn in dit kader essentieel; docenten zouden op motivatieverschillen tussen en binnen klassen moeten kunnen inhaken door leerlingen de voor hen benodigde motivatiestrategieën bij te brengen, zodat leerlingen meer grip krijgen op hun eigen leerproces en diens gevolge ook op hun leerprestaties. Om dit te kunnen realiseren is echter allereerst een helder beeld van de leerlingmotivatie vereist. Onderzoek naar de mate van motivatie voor leesvaardigheid is dus van belang: voor zowel leerlingen als docenten. Het verkregen inzicht in de rol van motivatie in het leerproces vanuit de leerling en de docent zal vervolgens worden omgezet naar enkele didactische tips voor effectief leesvaardigheidsonderwijs, iets wat zowel voor ons als beginnende docenten als voor ervaren docenten van de twee openbare scholengemeenschappen waardevol is.

Bij het leren van een taal zijn er tal van factoren die zorgen voor variatie in leertempo en –succes (Appel & Vermeer, 2008). Met name motivatie speelt als sociaalpsychologische factor een belangrijke rol in het talenonderwijs, ongeacht of het nu gaat om het leren van het Nederlands als eerste of tweede taal.<sup>1</sup> Motivatie kan de sleutel zijn voor taalleersucces, of om het met een Nederlandse uitdrukking te zeggen: ‘Willen is kunnen’ (Appel & Vermeer, 2008). Maar wat is motivatie eigenlijk en wat is de rol daarvan in het leerproces?

Zodra het gaat over onderwijs, valt al snel de term *motivatie*. Vanwege de vele interpretatiemogelijkheden van dit begrip is het verstandig een onderscheid te maken tussen verschillende soorten motivatie. Naast motivatie ten opzichte van de docent, het vak en de school is er het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn vanuit zichzelf gemotiveerd: ze leren omdat ze willen weten, kennen en kunnen (Lens, 1993). Deze leerlingen zijn gemotiveerd voor een leeractiviteit op zich, vanwege de inhoud en de betekenis ervan; men is gemotiveerd door en voor de activiteit. Het leren als gevolg van het doen van een dergelijke activiteit zorgt voor de genoegdoening (Lens, 1993). Deze leerlingen werken dan ook taakgericht en stellen zichzelf bovendien leerdoelen. Intrinsieke motivatie is het meest gunstig voor het leren van een taal (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Extrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn daarentegen niet zo geïnteresseerd in de leeractiviteit zelf, maar meer in wat het doen van de activiteit hen oplevert (Woolfolk e.a., 2008). De motivatie komt dus als het ware van buitenaf. Deze leerlingen zetten zich in voor een leeractiviteit omdat ze weten of verwachten dat ze ervoor beloond zullen worden (dikwijls in de vorm van een cijfer). Ze leren dus

---

<sup>1</sup> De focus in dit artikel ligt op het leren van het Nederlands als eerste taal, waarbij er sporadisch een verwijzing naar NT2 zal worden gemaakt. De nieuwsgierige NT2-lezer verwijzen we dan ook door naar Appel & Vermeer (2008).

niet omdat ze graag leren, maar omdat ze er een beloning mee kunnen verdienen (Lens, 1993). Ook het uitvoeren van taken om straf te vermijden of om de leraar en de ouders een plezier te doen, zijn voorbeelden van extrinsieke motivatie (Woolfolk e.a., 2008).

Nu is het niet zo dat deze twee soorten motivatie volledig onafhankelijk zijn van elkaar: extrinsieke beloningen kunnen een (al dan niet gunstig) effect hebben op de intrinsieke motivatie en leerlingen kunnen zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn (Lens, 1993). De totale studiemotivatie kent dan ook een intrinsieke en een extrinsieke motivationele component.

Een ander onderscheid dat gemaakt kan worden is dat tussen instrumentele en integratieve motivatie, wat hoofdzakelijk bij het leren van een tweede taal om de hoek komt kijken. Instrumenteel gemotiveerde leerders leren een taal puur om praktische redenen (Masgoret & Gardner, 2003); de focus ligt op prestatie, zoals goede schoolcijfers halen en het vinden van een baan. Integratieve motivatie daarentegen is gericht op sociale participatie in een groep of cultuur; integratief gemotiveerde leerders willen overeenkomen met de taal en cultuur van het land waarin de doeltaal wordt gesproken (Masgoret & Gardner, 2003). Het moge duidelijk zijn dat er op middelbare scholen voornamelijk sprake is van instrumentele motivatie.

Dit onderscheid tussen verschillende soorten motivatie maakt niet alleen de reikwijdte van het begrip motivatie duidelijk, maar geeft daarnaast inzicht in de manier waarop leerlingen gemotiveerd kunnen worden. Een dergelijk onderscheid is dan ook relevant. Om echter concreet de rol van motivatie in het leerproces en de invloeden daarop te kunnen bepalen, is het noodzakelijk alle betrokkenen bij dit proces in ogenschouw te nemen: de leerling, de klas en de docent. Pas daarna kan er door middel van effectief onderwijs gericht aan de motivatie worden gesleuteld.

Niets is zo leuk als het lesgeven aan een gemotiveerde klas. Bovendien geldt hoe gemotiveerder een leerling is, hoe meer deze leert (Ebbens & Ettehoven, 2009). Daarnaast bevordert motivatie het plezier in school (Woolfolk e.a., 2008). Het motiveren van leerlingen dient dus verschillende doelen. Belangrijk is dan ook om allereerst te weten hoe de gemotiveerde leerling eruitziet. Deze is te herkennen aan een vijftal eigenschappen: 1) de gemotiveerde leerling heeft doelen, verlangens en ambities, 2) put kracht uit een succeservaring en reflecteert op succes en falen, 3) zet door en wijdt zich aandachtig aan een leertaak, 4) spant zich in, is betrokken en heeft plezier in de taak en 5) gebruikt strategieën om doelen te bereiken (Dörnyei, 2007). Vanuit de leerling zelf kan er aan deze motivatie worden gewerkt door bewust te worden en gebruik te maken van de volgende motivatiestrategieën: doelgericht werken, monitoring en controle, het leerproces stimulerend houden, emoties controleren en de controle houden op omgevingsfactoren (Dörnyei, 2007). Een leerling die dergelijke strategieën in zijn leerproces toepast, typeert zich als een gemotiveerde leerling.

Naast motivatie vanuit de leerling zelf, is ook het groepsproces van invloed op de motivatie van leerlingen en dientengevolge ook op de leerprestaties (Ebbens & Ettehoven, 2009). Een positief klassenklimaat werkt als een stimulerende factor op de motivatie van elk individu binnen de klas. Deze gemotiveerde klassenomgeving kenmerkt zich door: onderlinge acceptatie met als gevolg het ontstaan van groepssamenhang door vertrouwen en ondersteuning, een wij-gevoel binnen de groep, wederzijdse weerspiegeling van vriendelijk en ondersteunend gedrag tussen docent en leerlingen en een prettige werksfeer waarin duidelijke regels gelden (Dörnyei, 2007).

Tot slot kan de docent veel invloed uitoefenen op de mate van motivatie van leerlingen (Ebbens & Ettehoven, 2009). Deze invloed kan zowel positief als negatief uitpakken. Wie kent tenslotte uit zijn eigen middelbare schooltijd niet de meningen over docenten: een leuke, inspirerende docent kan een vak interessant maken, terwijl een saaie docent een vak (nog) saai en daarmee moeizamer kan maken. Daarbij is het van belang te beseffen dat motivatie iets is wat niet automatisch aanwezig is in de klas; kijk bij leerlingen alleen al maar eens naar de grote verschillen in motivatie per vak en per docent. Naast het feit dat een docent deze beginmotivatie in een klas moet genereren, dient

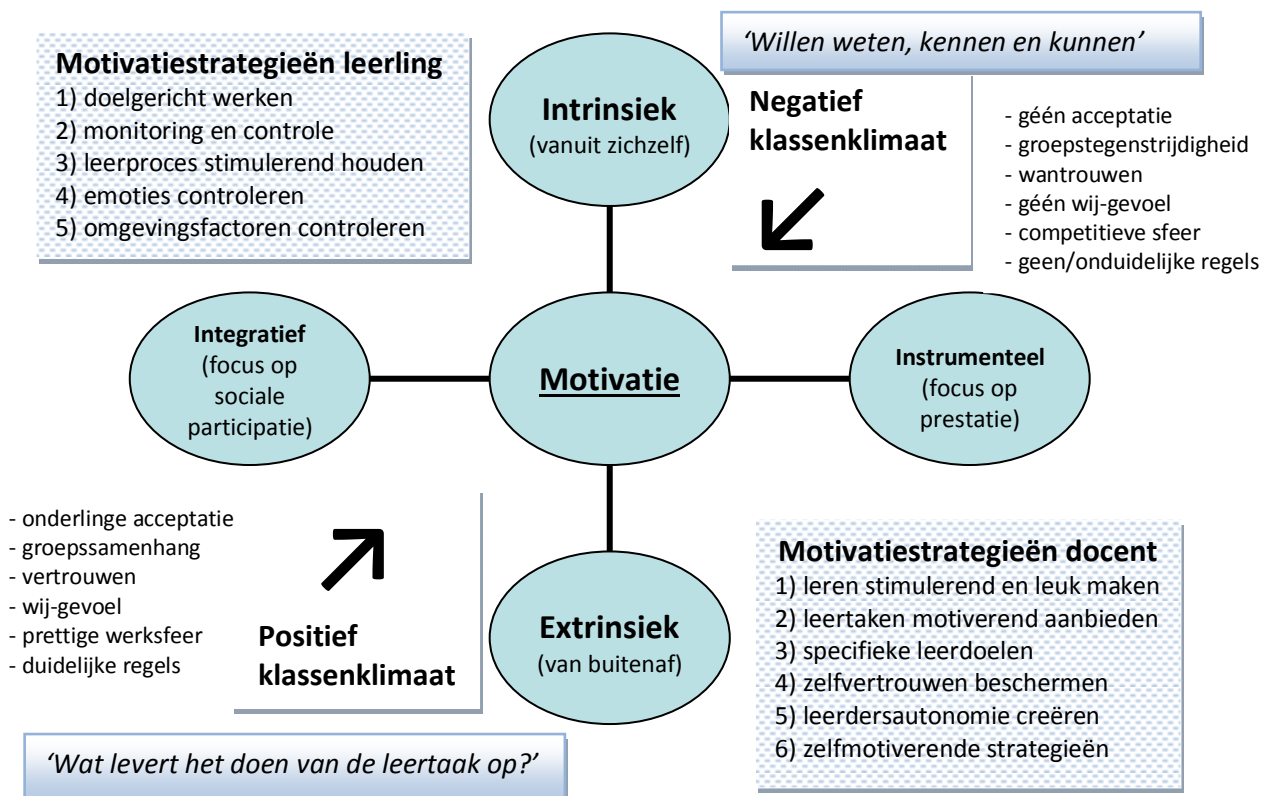
motivatie bovendien actief te worden onderhouden, waarvan de resultaten vooral merkbaar zijn op de lange termijn (Dörnyei, 2007).

Aan de hand van een democratisch leiderschap, waarbij de leerlingen verantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces maar waarbij de docent stuurt en begeleidt, kan er een geschikt klassenklimaat worden gecreëerd om tot leren te komen (Dörnyei, 2007). Om vervolgens een beginmotivatie te genereren is het van belang dat er realistische beginverwachtingen worden gecreëerd en attitudes van leerlingen ten opzichte van taal (intrinsieke, extrinsieke, integratieve en/of instrumentele motivatie) worden versterkt (Dörnyei, 2007). Daarnaast moet de betekenis van de lesdoelen en de leerstof helder zijn en aansluiten op het niveau en de belevingswereld van de leerling. Verder moeten positieve feedback en het ervaren van succes leiden tot meer motivatie en moeten leerlingen kennis kunnen nemen van hun resultaten. Ten slotte is het belangrijk om in een veilig leerklimaat interesse te tonen in elke leerling en te zorgen voor individuele aanspreekbaarheid (Ebbens & Ettekoven, 2009).

Deze factoren oefenen een directe invloed uit op de motivatie van leerlingen. De op deze manier gecreëerde beginmotivatie kan door de docent vervolgens beschermd en behouden worden door enkele motivatiestrategieën toe te passen: 1) leren stimulerend en leuk maken, 2) leertaken motiverend aanbieden, 3) specifieke leerdoelen stellen, 4) zelfvertrouwen beschermen en verhogen, 5) leerdersautonomie creëren en 6) de leerling zelfmotiverende strategieën aanreiken (Dörnyei, 2007). Een aspect dat kan bijdragen aan het behouden van motivatie en tevens positieve zelfevaluatie aanmoedigt, is het geven van positieve feedback naast cijfers en beloningen. Er is zo ook aandacht voor de leertaak en het leerproces, het ervaren van succes geeft leerlingen voldoening en zelfvertrouwen en het is informatief en leerzaam (Dörnyei, 2007).

De docent levert in een klas dus een belangrijke bijdrage aan het creëren en onderhouden van motivatie en heeft op die manier een sturende rol in het leerproces van leerlingen. Kwaliteit gaat daarbij boven kwantiteit en het is dan ook de kunst om juist die motivatiestrategieën te selecteren waar de lessituatie op dat moment om vraagt. Het feit dat een klas daarbij altijd meer en minder gemotiveerde leerlingen zal bevatten, moet niet als een nadeel maar als een voordeel worden beschouwd: door leerlingen te laten werken aan gemeenschappelijke doelen en door middel van interactie goed kennis met elkaar te laten maken, kan er groepsbeïnvloeding plaatsvinden waarbij de minder gemotiveerde leerlingen leren van de gemotiveerde leerlingen (Dörnyei, 2007). Het is hoe dan ook beter dan een klas bestaande uit enkel niet gemotiveerde leerlingen; voor de minder gemotiveerden dienen de gemotiveerde leerlingen als voorbeeld waaraan zij zich kunnen optrekken. Of dit ook daadwerkelijk gebeurt, ligt aan de manier waarop leerlingen als individu en als groep samen met de docent met motivatie omgaan. In ieder geval zijn er mogelijkheden in overvloed!

**Figuur 1** Soorten motivatie (intrinsiek/extrinsiek/integratief/instrumenteel) en de betrokkenen bij de rol van motivatie in het leerproces (leerling/klas/docent)



Met dit onderzoek willen we specifiek voor leesvaardigheid bij het schoolvak Nederlands zicht krijgen op de motivatie van havo 4-leerlingen en het beeld dat docenten van die leerlingmotivatie hebben; zowel leerlingen als docenten spelen bij motivatie immers een belangrijke rol. Het onderzoeksterrein beperkt zich tot twee openbare scholengemeenschappen in het midden van Nederland. De ene school typeert zich als een kleinschalige (450 leerlingen) en topsportvriendelijke school, terwijl de andere scholengemeenschap een groter aantal leerlingen telt (1100) en het tweetalig onderwijs als speerpunt heeft. Beide scholen geven traditioneel onderwijs aan de afdelingen havo en vwo (inclusief gymnasium), waarbij de grootste school ook onderwijs biedt aan vmbo.

Allereerst is motivatie, naast aspecten als technische leesvaardigheid, woordenschat en metacognitie, een bepalende factor in het begrijpend lezen: onvoldoende leesmotivatie beïnvloedt de prestaties op alle onderdelen van het leesproces. Anders gezegd, motivatie is de belangrijkste voorwaarde voor het kunnen leren lezen met begrip (Meestringa, De Boer, Boland, Bonset, Ekens & Miedema, 2002). Ten tweede maakt de vernieuwde exameneis (maximaal één vijf als eindcijfer voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde) het interessant de rol van motivatie bij leesvaardigheid nader te bekijken. Dit alles heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

*In hoeverre zijn havo 4-leerlingen op twee openbare scholengemeenschappen in het midden van Nederland gemotiveerd voor leesvaardigheid bij het schoolvak Nederlands en welk beeld hebben docenten van die leerlingmotivatie?*

Het antwoord op deze vraag moet een beschrijving geven van hoe gemotiveerd havo 4-leerlingen op de twee openbare scholengemeenschappen zijn voor het belangrijke (examen)onderdeel leesvaardigheid en welk beeld docenten van deze leerlingmotivatie hebben. Verwacht wordt dat met name door de strengere exameneis voor het vak Nederlands leerlingen in havo 4 voldoende

gemotiveerd zijn voor leesvaardigheid; ze zitten immers in het voorexamenjaar. De verwachting is dat ook docenten om deze reden motivatie voor leesvaardigheid zien bij havo 4-leerlingen.

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn er enkele deelvragen geformuleerd. De eerste deelvraag heeft betrekking op verschillende soorten motivatie: *in hoeverre zijn havo 4-leerlingen op de twee openbare scholengemeenschappen intrinsiek en/of extrinsiek gemotiveerd voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands?* Gezien het feit dat havo 4-leerlingen een jaar voor het examen zitten en werken aan schoolexamens, is de druk van buitenaf op het behalen van goede prestaties hoog (Lens, 1993). Deze leerlingen zetten zich in voor een leeractiviteit omdat ze weten dat ze ervoor beloond zullen worden in de vorm van een cijfer. De hypothese is dan ook dat havo 4-leerlingen met name extrinsiek gemotiveerd zullen zijn.

De tweede deelvraag richt zich op het toepassen van motivatiestrategieën: *gebruiken havo 4-leerlingen op de twee openbare scholengemeenschappen de voor leesvaardigheid belangrijke motivatiestrategieën 'doelgericht werken', 'monitoring en controle' en 'leerproces stimulerend houden'?* Geen leerling is hetzelfde. Bovendien is motivatie iets wat via verschillende wegen kan worden bereikt (Woolfolk e.a., 2008). Toch is hier met het oog op het eindexamen de verwachting dat havo 4-leerlingen doelgericht werken en daarom hun leesproces monitoren en controleren, terwijl vanuit de onderwijspraktijk merkbaar is dat ze moeite hebben met het stimulerend houden van hun leerproces.

Tot slot is er een derde deelvraag geformuleerd: *welke motivatietechnieken passen docenten op de twee openbare scholengemeenschappen toe in hun leesvaardigheidslessen Nederlands?* Niet alleen leerlingen, maar ook docenten zijn verschillend; geen docent is hetzelfde. De verwachting is dan ook dat de keuze van motivatietechnieken onder docenten zeer uiteenlopend zal zijn; elke docent kiest die technieken die bij hem of haar passen. Bovendien speelt het beeld dat docenten hebben van de motivatie van hun leerlingen voor leesvaardigheid in deze keuze een bepalende rol.

De uiteindelijke antwoorden op deze vragen moeten beginnende maar ook ervaren docenten op de twee openbare scholengemeenschappen inzicht geven in de motivatie van havo 4-leerlingen voor leesvaardigheid bij Nederlands. In de vorm van enkele didactische tips zullen handvatten worden geboden om effectief op deze leerlingmotivatie te kunnen inspelen. Dit onderzoek heeft bovendien praktische relevantie voor leerlingen zelf: ze worden bewust van hun motivatie voor leesvaardigheid en kunnen vandaaruit invloed uitoefenen op hun leerproces.

## **Methode**

In deze sectie wordt de opzet van het onderzoek nader toegelicht. Achtereenvolgens worden het type onderzoek, de respondenten, de instrumentatie en de gehanteerde werkwijzen rondom de afname en de analyse van het onderzoek besproken.

Het hier gepresenteerde beschrijvende onderzoek naar de motivatie van havo 4-leerlingen op twee openbare scholengemeenschappen voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands en het beeld dat docenten daarvan hebben omvat een kwantitatief en een kwalitatief deel. Via een enquête is de motivatie van leerlingen voor leesvaardigheid bij Nederlands kwantitatief onderzocht en door middel van diepte-interviews met docenten Nederlands wordt kwalitatief bekeken welk beeld docenten hebben van de leerlingmotivatie voor leesvaardigheid.

### *Respondenten*

Aan het kwantitatieve onderzoek hebben 157 leerlingen uit havo 4 deelgenomen, waarvan er 86 afkomstig zijn van de kleinschalige school en 71 leerlingen van de grotere scholengemeenschap. In totaal hebben er 90 jongens en 66 meisjes<sup>2</sup>, variërend in leeftijd van 15 tot 18 jaar, deelgenomen aan

---

<sup>2</sup> Er was één leerling die zijn geslacht niet had vermeld.

dit onderzoek. De groep bevat 59 doublanten en 26 dyslectische leerlingen. 36,6 procent van de leerlingen heeft minimaal een ouder van allochtone afkomst. Er zijn bij voorbaat geen leerlingen uitgesloten van het onderzoek, zodat een juiste afspiegeling van de havo 4-leerlingen in Nederland wordt gewaarborgd. Voor het kwalitatieve onderzoek zijn er vier ervaren eerstegraadsdocenten Nederlands geïnterviewd over het thema motivatie voor leesvaardigheid. De betrokken docenten zijn geselecteerd op een minimale leservaring met havo 4-leerlingen van twee jaar en een eerstegraadslesbevoegdheid.

### *Instrumentatie*

Voor het kwantitatieve deel van het onderzoek is er een leerlingenenquête ontworpen, aangezien er met deze methode een zo groot mogelijke groep leerlingen kan worden bereikt. Gezien de relatief kleine groep havo 4-docenten op de twee betrokken scholen is er bij het kwalitatieve onderzoek voor diepte-interviews gekozen. Op deze manier wordt er veel en gerichte informatie verkregen, die gekoppeld kan worden aan de uitkomsten van de leerlingenenquêtes.

Zowel de enquête- als de interviewvragen hebben betrekking op verschillende deelonderwerpen binnen het overkoepelende thema motivatie. Op die manier wordt een zo duidelijk mogelijk beeld verkregen van de motivatie van havo 4-leerlingen voor leesvaardigheid en van het beeld dat docenten daarvan hebben. De publicatie van Dörnyei (2007) heeft als leidraad gediend bij de keuze van de thema's en het ontwerpen van de enquête- en interviewvragen. In de leerlingenenquêtes is gekozen voor de volgende thema's: motivatiestrategieën, de rol van de docent en motivatie voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands. De stellingen zijn vormgegeven volgens een vijfpuntsschaal. In totaal bestaat de enquête uit 25 vragen, waarvan 20 gesloten (stellingen) en 5 open (algemene) vragen. Het docenteninterview bestaat uit 18 open vragen, gericht op de thema's leerlingmotivatie in het algemeen, motivatie voor het onderdeel leesvaardigheid en motivatietechnieken van de docent.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten te waarborgen is op kleine schaal een pilottest uitgevoerd: 30 vwo 4-leerlingen van de grootste scholengemeenschap hebben de enquête ingevuld en twee leraren-in-opleiding van de Universiteit Utrecht zijn geïnterviewd. Uit deze pretest bleken de enquête- en interviewvragen niet voor problemen te zorgen. Wel zijn er uiteindelijk twee enquêtevragen aangepast, om zo in te staan voor de betrouwbaarheid van het meetinstrument.

### *Procedure*

De enquête is binnen een week in drie klassen per school afgenomen. Dit nam per klas ongeveer een kwartier in beslag. Aan het begin van de afname is er kort iets verteld over het doel van het onderzoek en is er uitleg gegeven over het invullen van de enquête. Daarna zijn de leerlingen er rustig mee aan de slag gegaan. De enquête werd telkens afgenomen door één persoon.

De vier docenten Nederlands zijn steeds apart door één persoon geïnterviewd. Het afnemen van deze interviews is verspreid over een week en duurde gemiddeld een half uur per docent. Over het algemeen konden de docenten de vragen goed beantwoorden. Wel werd snel duidelijk dat leerlingen binnen een klas qua motivatie, interesses en prestaties erg uiteenlopen, waardoor enkele vragen niet met één enkel antwoord konden worden beantwoord. De gesprekken met de docenten zijn verder probleemloos en positief verlopen.

## **Resultaten**

### *Leerlingen*

De enquête geeft een betrouwbare meting van de motivatie voor leesvaardigheid ( $\alpha = 0.84$ ). Er is onderzocht in hoeverre havo 4-leerlingen gemotiveerd zijn voor het onderdeel leesvaardigheid bij Nederlands. Deze resultaten zullen eerst besproken worden, waarna de docenteninterviews aan bod zullen komen. Uit tabel 1 blijkt dat 45,5% van de leerlingen een neutrale houding heeft ten opzichte van de motivatie voor leesvaardigheid. Slechts 14,9% van de leerlingen is gemotiveerd voor

leesvaardigheid, tegenover 39,6% niet-gemotiveerde leerlingen. Een gemiddelde score van 3.34 (sd = 0.89) geeft aan dat havo 4-leerlingen over het algemeen niet gemotiveerd, maar ook niet gedemotiveerd zijn voor leesvaardigheid. De hypothese dat havo 4-leerlingen door de strengere exameneisen voldoende gemotiveerd zouden zijn, kan hier dus niet worden bevestigd.

**Tabel 1** Overzicht frequenties en percentages van de stelling *Ik ben gemotiveerd voor het onderdeel leesvaardigheid*

	<i>Frequenties</i>	<i>Percentages (in %)</i>
<i>Helemaal mee eens</i>	2	1,3
<i>Mee eens</i>	21	13,6
<i>Neutraal</i>	70	45,5
<i>Mee oneens</i>	45	29,2
<i>Helemaal mee oneens</i>	16	10,4

Om een specifiek beeld van de motivatie voor leesvaardigheid van havo 4-leerlingen te krijgen, zijn er twee deelvragen opgesteld. De derde deelvraag is gericht op de docenten. De eerste hypothese stelde dat havo 4-leerlingen met name extrinsiek gemotiveerd zouden zijn. Voor elke leerling is een gemiddelde score voor intrinsieke en extrinsieke motivatie berekend op basis van drie stellingen per motivatietype (tabel 2).

**Tabel 2** Overzicht stellingen per type motivatie

<i>Intrinsieke motivatie</i>	<i>Extrinsieke motivatie</i>
Leesvaardigheid vind ik belangrijk.	Leesvaardigheid vind ik alleen interessant als ik er een cijfer voor krijg.
Leesvaardigheid is nuttig.	Door de nieuwe exameneisen ben ik extra gemotiveerd voor leesvaardigheid.
Ik vind het onderdeel begrijpend lezen bij Nederlands leuk.	Ik doe mijn best voor leesvaardigheid om mijn ouders een plezier te doen.

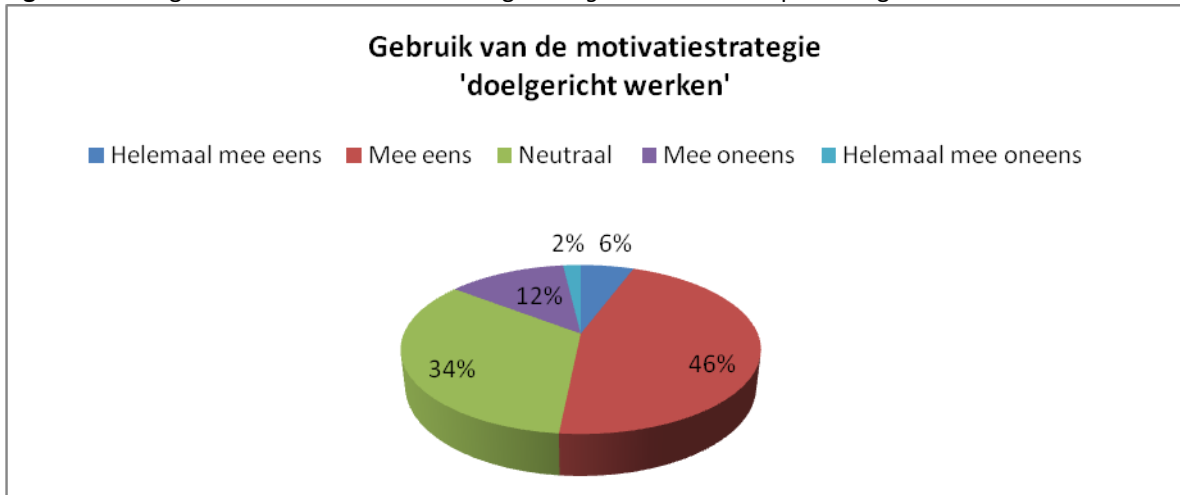
De gemiddelde score op een vijfpuntsschaal voor intrinsieke motivatie is 2.91 (sd = 0.80), extrinsieke motivatie scoort een gemiddelde van 3.15 (sd = 0.70). Hoewel de scores beide doelen op een neutrale houding ten opzichte van intrinsieke dan wel extrinsieke motivatie, laat de gepaarde t-test een verschil zien tussen de scores op intrinsieke en extrinsieke motivatie ( $t = -2.68$ ,  $p = 0.008$ ). Op basis van dit kleine, maar significante verschil wordt de hypothese *Havo 4-leerlingen zijn voor leesvaardigheid met name extrinsiek gemotiveerd* verworpen. De motivatie van de leerlingen neigt meer naar intrinsieke dan naar extrinsieke motivatie.

Post hoc is gekeken of er sekseverschillen zijn met betrekking tot het type motivatie voor leesvaardigheid. Zowel voor intrinsieke als extrinsieke motivatie zijn er geen verschillen tussen jongens en meisjes gevonden, respectievelijk ( $t(149) = 1.51$ ,  $p = 0.13$ ) en ( $t(153) = 1.10$ ,  $p = 0.27$ ). De twee openbare scholengemeenschappen verschillen niet op intrinsieke motivatie ( $t(150) = 0.13$ ,  $p = 0.89$ ), maar wel op extrinsieke motivatie ( $t(129.48) = 2.13$ ,  $p = 0.035$ ).

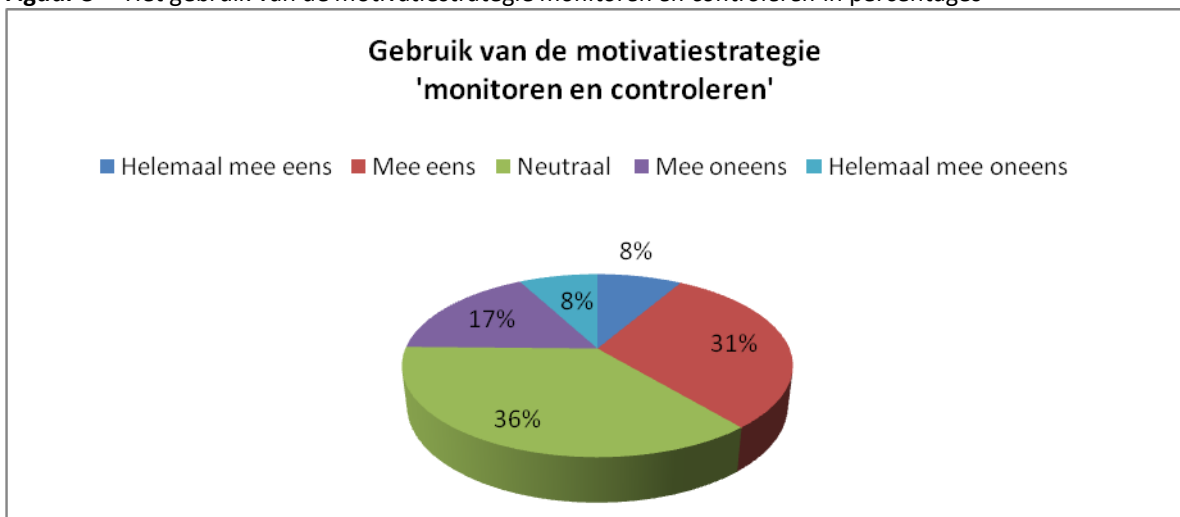
Daarnaast is er gekeken naar de tweede deelvraag: *gebruiken havo 4-leerlingen de voor leesvaardigheid belangrijke motivatiestrategieën 'doelgericht werken', 'monitoring en controle' en 'leerproces stimulerend houden'?* De percentages zijn weergegeven in de figuren 2, 3 en 4. De verwachting was dat de leerlingen met name doelgericht zouden werken en hun leerproces zouden monitoren en controleren.



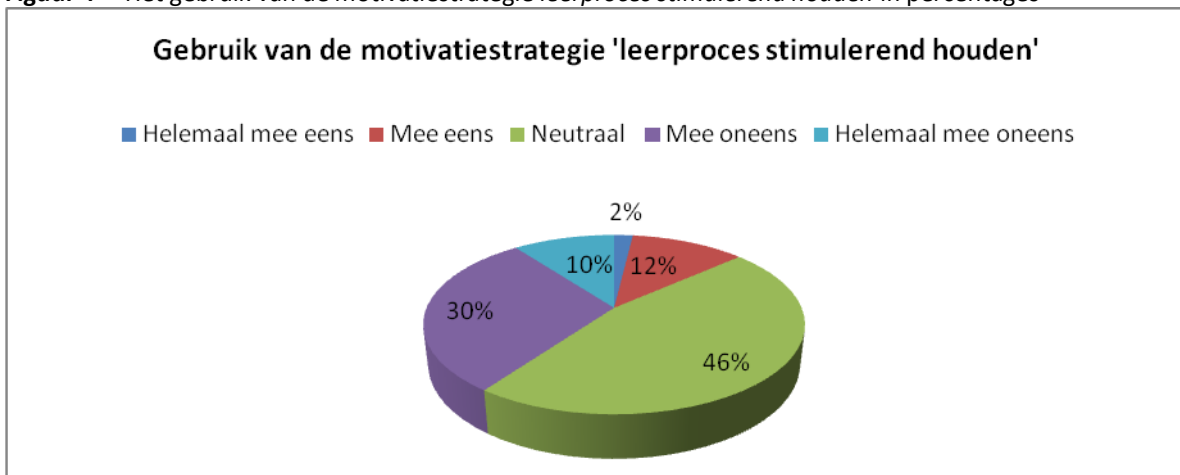
**Figuur 2** Het gebruik van de motivatiestrategie *doelgericht werken* in percentages



**Figuur 3** Het gebruik van de motivatiestrategie *monitoren en controleren* in percentages



**Figuur 4** Het gebruik van de motivatiestrategie *leerproces stimulerend houden* in percentages



Uit de figuren 2, 3 en 4 blijkt dat 52% van de havo 4-leerlingen doelgericht werkt bij het onderdeel leesvaardigheid, 39% monitort en controleert zijn leerproces en 14% houdt zijn eigen leerproces

stimulerend. De eerste twee motivatiestrategieën worden meer gebruikt door de leerlingen dan het stimulerend houden van het eigen leerproces. Figuur 4 laat zien dat 40% van de leerlingen de motivatiestrategie *leerproces stimulerend houden* niet gebruikt en 46% hier niet actief mee bezig is. De verwachting dat havo 4-leerlingen vooral bezig zouden zijn met doelgericht werken en het monitoren en controleren van het leerproces is juist, dientengevolge wordt de hypothese aangenomen.

Uit de post hoc uitgevoerde onafhankelijke t-test blijkt dat meisjes vaker hun leerproces monitoren en controleren dan jongens ( $t(151) = 2.02, p = 0.045$ ). Voor de motivatiestrategieën *doelgericht werken* en *leerproces stimulerend houden* zijn geen significante verschillen gevonden tussen jongens en meisjes, respectievelijk ( $t(153.98) = 0.78, p = 0.44$ ) en ( $t(151.70) = 1.36, p = 0.17$ ).

#### *Docenten*

Om niet alleen een beeld te krijgen vanuit het perspectief van de leerlingen zijn er vier docenten Nederlands geïnterviewd, allen werkzaam op een van de twee openbare scholengemeenschappen. In tabel 3 is een overzicht opgenomen van de algemene gegevens van de vier docenten.

**Tabel 3** Overzicht van de belangrijkste gegevens van de vier geïnterviewde docenten

	<b>Docent 1</b>	<b>Docent 2</b>	<b>Docent 3</b>	<b>Docent 4</b>
<b>Geslacht</b>	man	vrouw	vrouw	vrouw
<b>Leeftijd</b>	38 jaar	40 jaar	61 jaar	47 jaar
<b>Opleiding</b>	Nederlands, Universiteit Utrecht	Nederlands, Universiteit Utrecht	Nederlands, MO-opleiding A +B	Nederlands, Universiteit Leiden
<b>School</b>	kleine scholengemeenschap	kleine scholengemeenschap	grote scholengemeenschap	grote scholengemeenschap
<b>Aantal jaar leservaring havo 4</b>	7 jaar	14 jaar	20 jaar	2 jaar

#### *Motivatie voor leesvaardigheid vanuit docentperspectief*

Door middel van de interviews is geprobeerd inzicht te krijgen in het beeld dat een docent heeft van de motivatie van zijn leerlingen voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands. De docenten 3 en 4 geven aan dat de motivatie middelmatig is: 'op een enkeling na niet zo gemotiveerd'. Docent 1 geeft aan dat zijn leerlingen dit jaar over het algemeen redelijk gemotiveerd zijn, maar hij heeft 'ook wel eens jaren hier op school gehad dat het huiswerk heel matig gemaakt werd'.

Het maken van huiswerk en de werkhouding zijn terugkerende punten bij alle vier de docenten. Docent 1 geeft aan dat voor hem 'werkhouding en motivatie in elkaar overlopen', hij meet 'hun motivatie aan hun werkhouding'. De andere docenten geven ook aan dat huiswerk meestal niet gemaakt wordt of dat leerlingen zich er makkelijk vanaf maken. Docent 3 zegt dat leerlingen zelf aangeven niet gemotiveerd te zijn om huiswerk te maken. Huiswerk heeft geen prioriteit; 'ze willen met zo min mogelijk werken hun diploma halen'. Zowel docent 2 als docent 3 denken dat dit komt doordat havisten vaak met andere dingen bezig zijn, zoals bijbaantjes, sociale media en sporten. Docent 3 vertelt dat Nederlands door leerlingen als het minst belangrijke vak wordt gezien, 'omdat Nederlands iets is wat je toch al spreekt'. Leerlingen begrijpen volgens haar niet dat spelling belangrijk is bij bijvoorbeeld een sollicitatiebrief. 'En als je dan zegt van je wordt daar niet op aangenomen dan vinden ze dat echt belachelijk. Dus ze zien nog niet het maatschappelijk belang van Nederlands.'

Alle docenten vinden dat de motivatie hoger zou mogen zijn, alhoewel dit per klas verschilt volgens docent 2. Docent 1 geeft aan dat de motivatie niet alleen beter zou mogen, maar ook zou moeten: 'ja, daar zit wel degelijk een verschil in natuurlijk tussen mogen en moeten, want het mag

altijd meer, maar ik denk dat het voor hen ook beter zou zijn als de werkhouding in het algemeen beter zou zijn'. Docent 2 vindt het 'wel moeilijk om ze te motiveren'.

Over het algemeen zijn havo 4-leerlingen volgens hun docenten matig tot redelijk gemotiveerd voor Nederlands, maar hoe staat het met de motivatie voor leesvaardigheid? Er dient hierbij een onderscheid gemaakt te worden tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Alle docenten geven aan dat de motivatie voor leesvaardigheid vooral extrinsiek is: 'leerlingen zijn met name op cijfers gericht' en 'heel veel leerlingen zijn gemotiveerd vanuit het halen van een diploma, een beloning'. Docent 1 speelt soms juist in op deze drang naar beloning, hij vertelt wel eens een opdracht te geven 'met een Mars of chocolaatje als prijs, dan willen ze wel'. Desondanks zijn er ook leerlingen 'die willen leren en die verder willen komen', maar 'die zullen dat misschien niet zo snel laten blijken in een klas'. Docent 4 denkt dat er op een hele klas ongeveer twee tot vier leerlingen zijn die leesvaardigheid 'echt leuk vinden'. Ook docent 2 vertelt dat 'de meeste leerlingen niet zo heel erg zijn te porren voor het lezen van een tekst, ze vinden het saai'. Docenten merken dat de nieuwe exameneis en het behalen van het diploma een positieve invloed hebben op de leerlingmotivatie, waarmee de hypothese van het docentbeeld van de leerlingmotivatie wordt bevestigd.

#### *Motivatietechnieken*

Naast het beeld dat docenten van de motivatie van hun leerlingen hebben, is er onderzocht welke motivatietechnieken docenten toepassen in hun leesvaardigheidslessen. Hierbij was de verwachting dat de keuze van de motivatietechnieken zeer uiteenlopend zou zijn.

Allereerst de verschillen. Docent 1 blijft voor de motivatie dicht bij de leerling en gaat op zoek naar contact met de leerlingen en probeert teksten te kiezen die aansluiten bij hun belevingswereld. Ook hecht hij veel waarde aan het aanbrengen van structuur. Docent 2 zet juist verschillende werkvormen in, om op deze manier afwisseling in de les te creëren. Een positieve benadering en het nut van leesvaardigheid aangeven zijn de speerpunten van docent 3. Docent 4 legt de nadruk op het belonen en prijzen van de leerling en het geven van doelgerichte, soms kritische feedback.

Er zijn echter ook overeenkomsten. Alle docenten blijken de zes voorgelegde motivatiestrategieën te kennen en regelmatig te gebruiken. Elke docent benadert zijn of haar leerlingen op een positieve manier. Docent 1 gaat bijvoorbeeld 'op zoek naar het goede in een antwoord'. Op deze manier laat hij zijn leerlingen direct succes ervaren. Docent 4 is ook altijd heel bewust bezig met het belonen en prijzen van leerlingen, 'soms zie je na een complimentje een leerling echt groeien'. Docent 2 wil leerlingen het gevoel geven 'dat ze in je les welkom zijn en dat ze alles mogen vragen'. Dit staat in lijn met het creëren van veiligheid en het tonen van interesse in de leerling. Docent 4 vindt dit heel belangrijk, zij steekt veel energie in het leren kennen van haar leerlingen: 'een oud gezegde zegt immers dat je meer vliegen vangt met stroop dan met azijn', oftewel de relatie met leerlingen staat voorop. Ook docent 2 doet dit veel, door vragen te stellen als 'Goh, heb je een leuke vakantie gehad?' Dit is niet altijd de sterkste kant van docent 1: 'ik ben niet zo'n ontzettende leerlingvriend waarmee ze kunnen praten over het stappen van het weekend'. Het opbouwen van een band met de leerlingen via een positieve benadering en het beter leren kennen van leerlingen, brengen alle docenten dus in de praktijk.

Ook spreken zij leerlingen individueel aan door zelf beurten te geven en vooraf aan te geven dat iedere leerling een beurt kan krijgen. Dit kan klassikaal of individueel, geven zowel docent 2 als 3 aan: 'of ik zeg het ook wel eens direct, zo van ik vraag het dadelijk aan jou dus ga maar goed lezen'.

Daarnaast geven de docenten aan dat betekenis geven aan de leerstof belangrijk is, hoewel docent 4 aangeeft dat zij dit bewuster zou moeten doen. Zowel docent 1 als 2 geven aan dat ze proberen aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen en 'ook het belang ergens van aan te geven'. 'Ik probeer het ook wel te koppelen aan eigen ervaringen, levenservaringen waar het van belang is geweest', zegt docent 1.

Tot slot de kennis van de resultaten. Dit gebeurt bij de een in de vorm van het nabespreken van toetsen en huiswerk, bij de ander door af en toe onverwachts naar de geleerde stof te vragen: 'wat ik wel eens heb gedaan is gewoon een lijstje uitgedeeld met termen en geef maar een definitie, vul maar in'. Ook hebben de twee openbare scholengemeenschappen het leerlingvolgsysteem Magister. In dit systeem worden de cijfers genoteerd, 'deze kunnen door zowel leerling als ouders bekeken worden'.

Uit de interviews blijkt dat de gestelde hypothese bevestigd wordt: docenten passen nogal uiteenlopende motivatietechnieken toe en kiezen die technieken die bij hem of haar passen.

## **Conclusie en discussie**

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat havo 4-leerlingen op de bij dit onderzoek betrokken twee openbare scholengemeenschappen niet voldoende gemotiveerd zijn voor leesvaardigheid bij het vak Nederlands. Ze hebben allemaal het doel om hun havo-diploma te halen, maar willen dit bereiken met zo min mogelijk inspanning. De motivatie voor leesvaardigheid is dus slechts minimaal aanwezig, oftewel de leesmotivatie is onvoldoende. Dit geldt voor ruim een derde van de leerlingen. Amper een zevende deel van de leerlingen is wel gemotiveerd voor leesvaardigheid. De overige leerlingen hebben een neutrale houding ten opzichte van motivatie voor leesvaardigheid. Deze motivatie neigt meer naar het intrinsieke dan naar het extrinsieke. Wat het toepassen van motivatiestrategieën betreft, werken havo 4-leerlingen met name doelgericht en monitoren en controleren ze hun leerproces.

Uit de resultaten blijkt verder dat het beeld dat docenten hebben van de motivatie van hun leerlingen voor leesvaardigheid niet tegenvalt: docenten merken dat de nieuwe exameneisen en het behalen van het diploma een positieve invloed hebben op de leerlingmotivatie. Daarnaast is gebleken dat de geïnterviewde docenten allemaal motivatiestrategieën gebruiken, maar dat er geen algehele overeenstemming is in de keuze van deze motivatiestrategieën; elke docent kiest die technieken die bij hem of haar passen.

Het geconstateerde beeld van de lage leerlingmotivatie voor leesvaardigheid lijkt erop te wijzen dat de nieuwe exameneisen nog te ver van de havo 4-leerling af staan. Sterker nog, ze zijn zelfs meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd voor leesvaardigheid. Dit kan verklaard worden uit het feit dat de vragen naar extrinsieke motivatie uiteenlopendere terreinen bevatten dan die naar de intrinsieke motivatie; motivatie gekoppeld aan exameneisen en de rol van ouders kan erg verschillen, terwijl het belang en het nut van leesvaardigheid bij het meten van de intrinsieke motivatie dichter bij elkaar staan. Voor vervolgonderzoek is dit een aandachtspunt.

Het feit dat een van de twee openbare scholengemeenschappen hoger scoort op extrinsieke motivatie ten opzichte van de andere school kan worden verklaard uit het feit dat de havo 4-leerlingen op deze scholengemeenschap voorafgaande aan het onderzoek onderwijs in leesvaardigheid hebben genoten. Deze leerlingen hadden een schoolexamencijfer in het vooruitzicht, waardoor ze wellicht meer extrinsiek gemotiveerd waren voor leesvaardigheid dan de havo 4-leerlingen op de andere school.

Merkwaardig genoeg hebben docenten een ander beeld van de leerlingmotivatie voor leesvaardigheid: zij typeren de havo 4-leerling vooral als extrinsiek gemotiveerd. Een mogelijke verklaring voor deze kloof tussen de leerlingmotivatie en het beeld dat docenten daarvan hebben, is dat het moeilijk is zicht te krijgen op de intrinsieke motivatie van individuele leerlingen in een klas. Docenten geven aan dat als leerlingen al intrinsiek gemotiveerd zijn, zij dit niet zo snel zullen laten merken in een klas. Alle betrokkenen bij het motivatieproces kunnen hierop van invloed zijn: de leerling, de klas en de docent.

Een eerste stap naar het dichten van de kloof tussen de leerlingmotivatie en het beeld dat docenten daarvan hebben op de twee openbare scholengemeenschappen zou kunnen bestaan uit het informeren van docenten en leerlingen over de uitkomsten van dit onderzoek. Op die manier krijgen zowel leerlingen als docenten inzicht in de motivatie voor leesvaardigheid, waarna het gebruik van motivatiestrategieën daarop aangepast dient te worden. Op deze manier zouden docenten op motivatieverschillen tussen en binnen klassen moeten kunnen inhaken door leerlingen de voor hen benodigde motivatiestrategieën bij te brengen, zodat leerlingen meer grip krijgen op hun eigen leerproces en dientengevolge ook op hun leerprestaties. Aangezien er nog weinig informatie beschikbaar is over de effectiviteit van deze motivatiestrategieën, wordt vervolgonderzoek op dit terrein aangeraden. Hierbij kan gedacht worden aan vervolgonderzoek naar de effecten van motivatiestrategieën als *doelgericht werken* en *monitoring en controle* op leerprestaties. Ook is het interessant te kijken naar het effect van de door docenten gebruikte motivatietechnieken op de motivatie van leerlingen.

Tot slot volgen hier enkele didactische tips voor de onderwijspraktijk op de twee openbare scholengemeenschappen die zijn voortgekomen uit dit onderzoek.

Didactische tips voor docenten Nederlands op de twee openbare scholengemeenschappen:

- Informeer leerlingen allereerst over de invloed van motivatie op studiesucces. Geef daarnaast leerlingen inzicht in hun motivatie voor leesvaardigheid en maak ze bewust van het bestaan van en het omgaan met motivatiestrategieën.
- Leerlingen blijken de motivatiestrategie *leerproces stimulerend houden* niet of nauwelijks te gebruiken. Moedig ze aan deze motivatietechniek naar eigen behoeften vorm te geven. Stimuleer daarnaast het gebruik van de overige voor leesvaardigheid belangrijke motivatiestrategieën: *doelgericht werken* en *monitoring en controle*.
- Wakker de extrinsieke motivatie in leerlingen aan door ze voor te leggen dat ze goede cijfers voor het vak Nederlands moeten halen om hun diploma te kunnen behalen.
- Blijf daarnaast vooral de intrinsieke motivatie oproepen en koesteren; laat leerlingen inzien dat dit type motivatie van belang is. Uit onderzoek (Woolfolk e.a., 2008) blijkt dat intrinsieke motivatie het meest effectief is bij het leren van een taal.

#### Literatuur

- Appel, R., & Vermeer, A. (2008). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In: *The International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, p. 719-731.
- Ebbens, S., & Etekoven, S. (2009). *Effectief leren*. Basisboek. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Lens, W. (1993). *Studiemotivatie. Theorie voor de praktijk op school en thuis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Masgoret, A.M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. In: *Language Learning* 53.1, p. 123-163.
- Meestringa, T., Boer, M. de, Boland, J., Bonset, H., Ekens, T., & Miedema, M. Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Edinburgh Gate – Harlow: Pearson Education Limited.

Emma Kroese en Wendy van Dooren zijn docent-in-opleiding voor het schoolvak Nederlands aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerstegraadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de motivatie van havo 4-leerlingen voor leesvaardigheid bij Nederlands. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.