

## **Liefdewerk oud papier**

*Een inventarisatie van teacher efficacy van mbo-docenten Nederlands bij het bevorderen van leesmotivatie*



Naam: Jenneke Wisselink, J.W.A.  
Studentnummer: 5663539  
Opleiding: MA Neerlandistiek  
Begeleider: Johan Sonnenschein  
Tweede beoordelaar: Jacqueline Evers-Vermeul  
Datum: 29-8-2022  
Universiteit Utrecht

## Abstract

In dit onderzoek wordt gekeken naar de mate van teacher efficacy die mbo-docenten Nederlands ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie in hun lessen. Het doel van het onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de overtuigingen en ervaringen van een docent bij het motiveren van studenten om te gaan lezen. Met een combinatie van kwantitatief onderzoek (online vragenlijsten) en kwalitatief onderzoek (semi-gestructureerde interviews) is onderzocht hoe vaardig docenten zich voelen bij het bevorderen van leesmotivatie. Uit de vragenlijsten blijkt dat respondenten zichzelf vaardig achten om bepaalde onderwijstaken uit te voeren voor hogere leesmotivatie (*efficacy expectations*) en ook positief zijn over hun verwachting over de gevolgen van deze inspanningen bij studenten (*outcome expectations*). Uit de interviews blijkt dat er een discrepantie is tussen de mate van teacher efficacy die docenten hebben en de ervaringen die zij hebben met het bevorderen van leesmotivatie in de praktijk. De uitdagingen die blijken uit de antwoorden van docenten zijn: een gebrek aan faciliteiten voor geschikt leesmateriaal, te weinig ruimte in het curriculum door nadruk op toetsing en een gebrek aan ondersteuning vanuit hogere lagen uit de organisatie. De positieve factoren in het realiseren van leesmotivatie zijn de autonomie die docenten ervaren, de samenwerking met collega's uit de vakgroep en de kennis van leesmotivatie die docenten hebben en de waarde die zij hieraan hechten.

# Inhoudsopgave

Abstract .....	1
1. Inleiding .....	4
2. Theoretisch kader .....	7
2.1. Leesmotivatie en motivatie.....	7
2.2 Context mbo .....	8
2.2.1. De ontwikkeling van het vak Nederlands.....	9
2.2.2. Initiatieven voor de bevordering van leesmotivatie op het mbo.....	9
2.2.3. Uitdagingen voor doelgroep studenten.....	10
2.2.4. Positie mbo-docent Nederlands .....	10
2.3 Teacher efficacy .....	11
2.3.1. Self-efficacy .....	11
2.3.2. Dimensies Teacher Efficacy.....	12
2.3.3. Insteek onderzoek naar teacher efficacy.....	12
2.4 Hoofd- en deelvragen .....	13
3. Methode.....	15
3.1. Onderzoeksontwerp.....	15
3.2. Respondenten .....	15
3.3. Onderzoeksinstrumenten .....	15
3.3.1. Vragenlijst .....	15
3.3.2. Interviews .....	16
3.4. Dataverzameling.....	16
3.4.1. Vragenlijst .....	16
3.4.2. Interviews .....	17
4.1. Kwantitatieve resultaten .....	18
4.1.1. Houding docenten ten opzichte van leesmotivatie .....	18
4.1.2. Resultaten efficacy expectations .....	18
4.1.3. Resultaten outcome expectations .....	20
4.2. Kwalitatieve resultaten .....	22
4.2.1. Rol leesmotivatie in praktijk docenten .....	22
4.2.2. Obstakels die docenten ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie .....	22
4.2.3. Positieve factoren bij bevorderen leesmotivatie.....	24
4.2.4. Conclusie kwalitatieve resultaten .....	26
5. Conclusie .....	26
6. Discussie.....	27

Literatuurlijst.....	30
Bijlagen .....	37
Bijlage 1: Vragenlijst.....	37
Bijlage 2: Interviewschema .....	43

# 1. Inleiding

‘Alles voor het leesplezier’, zei mbo-docent Conrad Berghoef toen hij tijdens de lockdown in 2020 begon met op het op de fiets bezorgen van boeken bij zijn studenten door heel Friesland (Poortvliet, 2021). Tijdens zijn zelfbenoemde ‘#leenboekenroute’ legde de docent van ROC Friese Poort veel kilometers af om te zorgen dat zijn studenten leeskilometers konden maken. Berghoef is een voorbeeld van een docent die zijn beste beentje voorzette om te zorgen dat zijn studenten aan het lezen blijven. De inspanning van docenten als Berghoef is hard nodig want de leesmotivatie van Nederlandse jongeren is al jaren aan het dalen. Uit resultaten van internationaal onderzoek PISA (*Programme for International Student Assessment*) is een dalende trend op te merken in de leesmotivatie en leesvaardigheid van Nederlandse jongeren (Gubbels et al., 2019). Met name de leesmotivatie van jongeren blijft achter bij die van jongeren in omliggende landen. Die afname in leesmotivatie onder jongeren is zorgwekkend: jongeren die graag lezen, lezen namelijk vaak meer en beter (OECD, 2019).

Als antwoord op deze alarmerende cijfers over dalende leesmotivatie verscheen in 2019 *Lees! Een oproep tot een Leesoffensief*, opgesteld door de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019). De oproep heeft weerklank gevonden in de politiek. In dit adviesrapport wordt gepleit voor structurele aandacht en ruimte voor leesbevordering in het onderwijs. Hierbij worden enkele sleutelmomenten aangewezen, van eind van de basisschool tot eind van de middelbare school (Van Engelshoven, 2019). Hoewel het mbo niet wordt aangewezen als sleutelmoment in dit plan, wordt het mbo wel genoemd als de laatste plek in het onderwijs waar leesmotivatie gestimuleerd kan worden (Raad voor Cultuur, 2019). Juist voor deze studenten is het belangrijk om gestimuleerd te worden om meer te gaan lezen. Voor een gedeelte van de mbo-studenten geldt namelijk dat het niveau van leesvaardigheid grenst aan laaggeletterdheid: zo’n 37 procent van mbo-2-studenten en 11 procent van de mbo-3-studenten haalt het minimale niveau van leesvaardigheid om in de maatschappij te kunnen functioneren niet (De Groot et al., 2015). De kans op laaggeletterdheid als volwassene is dan sterk aanwezig.

De docent kan een grote invloed hebben op de leesmotivatie van jongeren. In het adviesrapport wordt gepleit onder andere voor het opnemen van leesmotivatie in taal- of schoolbeleid. Het bevorderen hiervan is op dit moment nog afhankelijk van individuele docenten (Raad voor Cultuur, 2019). Een belangrijke voorwaarde voor docenten om leesmotivatie te bevorderen is de mate waarin de docent zichzelf in staat acht om leesmotivatie te implementeren in de lessen (Gibson & Dembo, 1984). De inschatting van de docent van dat vermogen staat in de theorie bekend als *teacher efficacy*.

Dit onderzoek geeft inzicht in de overtuigingen die docenten hebben over hun eigen rol in het vergroten van leesmotivatie. De resultaten van dit onderzoek laten zien op welke vlakken docenten zichzelf voldoende in staat achten om leesmotivatie te bevorderen en op welke vlakken nog winst te behalen valt. Met de uitkomsten kan gereflecteerd worden op de aanbevelingen voor docenten vanuit de theorie over leesmotivatie. In welke mate passen de theoretische aanbevelingen in de praktijk van de lessen

Nederlands op het mbo? Welke onderdelen van leesmotivatie-bevordering zijn meer/minder toepasbaar voor docenten? Aan de hand van deze verkenning van teacher efficacy kan gekeken worden naar manieren van ondersteuning voor docenten op bepaalde vlakken. Het legt de vlakken bloot van leesmotivatie-ondersteuning waar docenten zich (nog) geen raad mee weten of meer hulp voor dienen te krijgen.

Het meten van teacher efficacy bij het invoeren van leesmotivatie heeft op twee manieren relevantie: voor het onderzoek naar teacher efficacy en voor het onderzoek naar leesmotivatie. Het onderzoek naar teacher efficacy is in de basis vaak vrij algemeen: dat wil zeggen dat de eerste onderzoeken naar teacher efficacy onderzochten welke overtuigingen docenten hadden op het gebied van hun lesgeven in het algemeen. Er werd hierbinnen geen onderscheid gemaakt het vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van een bepaald vak zoals lezen of een bepaald domein zoals exacte vakken (Bandura, 1997; Passaro et al., 1994). In dit onderzoek wordt er in navolging van verschillende andere onderzoeken (Quirk et al., 2010; Riggs & Enochs, 1990) gefocust op één specifiek vak, in dit geval Nederlands. Nog preciezer wordt gevraagd naar een onderdeel binnen dat vak, namelijk het motiveren van leesmotivatie. Dit onderzoek heeft dus een meer afgebakende en gerichte insteek binnen onderzoek naar teacher efficacy.

In vergelijking met eerder onderzoek naar leesmotivatie is met name de doelgroep en de onderwijsvorm innovatief. Veel onderzoek naar richt zich namelijk op de jongeren bij wie de leesmotivatie bevorderd moet worden. Minder onderzoek wordt gedaan naar de mensen die leesmotivatie moeten bewerkstelligen, zoals docenten. Om docenten goed te kunnen ondersteunen in deze taak, is het van belang om te weten in hoeverre zij zich in staat achten om leesmotivatie te ondersteunen bij hun studenten. Daarnaast is er naar het onderwijsveld van het middelbaar beroepsonderwijs weinig onderzoek gedaan naar de praktijk van leesmotivatie-bevordering ten opzichte van de middelbare school. Dit onderzoek zal bijdragen aan meer inzicht in de praktijk van het bevorderen van leesmotivatie op het mbo.

Dit scriptieonderzoek gaat in op het gevoel van zelfvertrouwen van mbo-docenten Nederlands bij het bevorderen van leesmotivatie bij hun studenten in de les. Omdat het bevorderen van leesmotivatie nog geen vaste plek heeft in het vak Nederlands (in centrale toetsing of in taalbeleid van de onderwijsinstelling), is het op dit moment aan docenten om hier een invulling aan te geven. Aangezien de positie van leesmotivatie dus niet verankerd is in het vak Nederlands, ontbreekt het de docent ook aan handvatten om dit te implementeren in de les. Daarnaast zorgt het gebrek aan inbedding van leesmotivatie in het onderwijs ervoor dat docent tijd moet maken voor leesmotivatie in de les. Om te zorgen dat een docent aan de slag kan en wil gaan met de bevordering is het belangrijk dat de docent vertrouwen heeft in eigen vaardigheden om dit te kunnen implementeren in de les. Dit onderzoek heeft als doel om te achterhalen in welke mate docenten teacher efficacy ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie en daarnaast inzicht te geven in welke dingen het gevoel van vertrouwen versterken en

welke zaken er juist voor zorgen. Door het in kaart brengen van het docentperspectief aan de hand van hun praktijkervaringen kan er gekeken worden naar manieren om docenten te ondersteunen bij het motiveren van hun studenten om te gaan lezen. Samenvattend probeer ik antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: ‘In welke mate bevatten docenten Nederlands teacher efficacy bij het bevorderen van leesmotivatie bij hun studenten?’ Deze hoofdvraag beantwoord ik aan de hand van onderliggende deelvragen over *efficacy expectations*, *outcome expectations*, bedreigingen van teacher efficacy en bevorderingen van teacher efficacy.

In dit onderzoek maak ik gebruik van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. De kwantitatieve data zijn verzameld door een online vragenlijst uit te zetten bij mbo-docenten Nederlands. Door middel van geformuleerde stellingen en schaalvragen is docenten gevraagd naar verschillende aspecten van leesmotivatie-bevordering. Vervolgens is een kleiner aantal van deze respondenten geïnterviewd om meer context te bieden bij de antwoorden op de vragenlijst. Deze interviews geven inzicht in de belemmeringen die docenten ervaren docenten bij invoeren van leesmotivatie in de praktijk en de factoren dit juist bevorderen. Aan de hand van de gegeven antwoorden kan afgeleid worden in welke mate de meewerkende docenten beschikken over teacher efficacy bij het bevorderen van leesmotivatie in hun lessen.

De verslaglegging van dit onderzoek is opgebouwd uit zes hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk, het theoretisch kader, wordt de theorie over leesmotivatie en teacher efficacy toegelicht. In het tweede hoofdstuk, de methode, is de aanpak in de scriptie uiteengezet. Het derde hoofdstuk bevat vervolgens de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 5 geef ik een conclusie en in hoofdstuk 6 reflecteer ik in de discussie op de betrouwbaarheid en validiteit van het uitgevoerde onderzoek en doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1. Leesmotivatie en motivatie

Bij het maken van lezers is het bevorderen van leesmotivatie van groot belang. Leesmotivatie heeft betrekking op de redenen van jongeren om te lezen (Van Steensel et al., 2017). Ten grondslag aan deze beweegredenen liggen volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) twee basiscategorieën: intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie (Stichting Lezen, 2021). Bij intrinsieke motivatie vormen de eigen, persoonlijke beweegredenen van de student de grootste drijfveer om in actie te komen. Extrinsieke motivatie ontstaat door druk van buitenaf, bijvoorbeeld de angst om een slecht cijfer te halen of dwang van een docent (Scheltinga et al., 2017). Voor het creëren van leesmotivatie is vooral intrinsieke motivatie van de lezer een belangrijke voorspeller van gedrag (Guthrie et al., 1999): intrinsiek gemotiveerde lezers blijven lezen, ook als extrinsieke motivatie wegvalt buiten de context van de onderwijsomgeving.

De leesmotivatie die studenten hebben, is een goede indicator van hun lees- en taalvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Daarbij blijkt dat een verhoogde leesmotivatie ook zorgt voor een verbetering van deze vaardigheden middels de zogeheten ‘positieve leesspiraal’ (Mol & Bus, 2011). Deze spiraal wordt gebruikt om aan te duiden dat als jongeren (meer) leesmotivatie hebben, hun leesfrequentie stijgt en hierdoor ook hun leesvaardigheid. Als gevolg van deze verbeteringen stijgt de leesmotivatie weer en zo beweegt de lezer zich in de positieve leesspiraal omhoog. Het effect is het meest sterk bij het lezen van de jongere in de vrije tijd (Mol & Bus, 2011). Dit effect wordt groter naarmate de lezer ouder wordt, van basisschoolleerling tot middelbare scholier. Ook onderzoek van Toste et al. (2020) wijst uit dat er een positieve relatie is tussen leesvaardigheid en leesmotivatie.

De meest effectieve manier om te zorgen voor meer leesmotivatie is het voorzien in drie psychologische basisbehoeftes van een student voor motivatie: autonomie, relatie en competentie (Ryan & Deci, 2000). Op het mbo is het vooral van belang om te investeren in het ondersteunen van de autonomie van de studenten en in gestructureerd lesgeven. In vergelijking met studenten van andere onderwijstypen ervaren vmbo-studenten dat dit niet voldoende gebeurt (De Naeghel et al., 2014). De manier waarop de docent Nederlands het leesonderwijs inricht is relevant omdat bij vmbo-studenten ook een meer positieve relatie blijkt te bestaan tussen betrokkenheid van een docent en intrinsieke motivatie ten opzichte van andere niveaus (De Naeghel et al., 2014). Voor de doelgroep van mbo-studenten is dit nog niet onderzocht, maar gezien vmbo-leerlingen een groot deel van de mbo-studenten uitmaakt is het aannemelijk dat dit ook voor mbo-studenten geldt. Op basis van deze onderzoeksresultaten kan gesteld worden dat de docent op het mbo een grote rol kan spelen bij het vergroten van de leesmotivatie bij studenten. Daarnaast kan de docent fungeren als rolmodel door zelf een voorbeeld te zijn met betrekking tot leesgedrag, bijvoorbeeld door zelf ook te lezen tijdens het vrij lezen in de les (Van Koeven, 2015).



De autonomie van een student kan vooral gefaciliteerd worden door het geven van ruimte en keuzevrijheid aan de student. De competentie stijgt in een gestructureerde en gecontroleerde omgeving en de onderlinge relaties in het klaslokaal kunnen bevorderd worden door samenwerking en boekgesprekken (Broekhof, 2020). Dit zijn al concrete voorbeelden van manieren waarop aan deze psychologische behoeften voldaan kan worden tijdens de lessen Nederlands. Hoewel het klaslokaal voor studenten niet de meest uitnodigende plek is voor het ontstaan van intrinsieke leesmotivatie, hebben docenten wel degelijk mogelijkheden om zonder extrinsieke motivatie (controle en beloningen) autonomie bij leerlingen te bewerkstelligen (Núñez & León, 2015).

Vanuit de aandacht voor het Leesoffensief ‘Lees!’ zijn verschillende leesbevorderingsinitiatieven ontstaan. Er zijn verschillende leesbevorderingsinterventies die geschikt zijn voor studenten in het middelbaar beroepsonderwijs: de Bibliotheek op school (een samenwerking tussen scholen, bibliotheken en gemeente), vrij lezen op school (studenten krijgen een vast aantal minuten per dag om iets te lezen naar keuze) of campagnes van Stichting Lezen zoals De Weddenschap (waar studenten worden uitgedaagd door bekende Nederlanders zoals Famke Louise om een bepaald aantal boeken te lezen). Er is dus geen gebrek aan pogingen het lezen te stimuleren. Uit onderzoek blijkt dat deze programma’s effectief kunnen zijn bij het realiseren van leesmotivatie en dat deze leesmotivatie vervolgens weer bijdraagt aan de leesontwikkeling van studenten (Van Steensel et al., 2018). Een belangrijke voorwaarde voor effectiviteit is een gerichte aanpak en een wetenschappelijke basis heeft. Een andere uitkomst van het onderzoek door Van Steensel et al. (2018) is dat hoewel de meeste interventies gericht zijn op gemiddelde lezers, het grootste effect op leesmotivatie juist bij zwakke lezers aanwezig was. Dit effect nam toe naarmate leerlingen ouder waren (basisschoolleerlingen in vergelijking met leerlingen op het voortgezet onderwijs).

## 2.2 Context mbo

Als de meeste winst behaald kan worden met vrijetijdslezen (Mol & Bus, 2011) en extrinsieke motivatie geen duurzame aanjager is voor motivatie (Ryan & Deci, 2000), kan men zich afvragen hoeveel zin het heeft om leesmotivatie te stimuleren tijdens lessen Nederlands op het mbo. Als leesplezier afneemt naarmate jongeren ouder worden (Wigfield et al., 2004), is het dan niet te laat om nog het tij proberen te keren op het middelbaar beroepsonderwijs? Om meerdere redenen is het juist van belang om de aandacht voor lezen niet achterwege te laten op het mbo. Ten eerste is dat de doelgroep: een deel van de studenten heeft een lage taalvaardigheid en leest zo min mogelijk, ook wel bekend als leesvermijding (Scheltinga et al., 2017). Dit kan getypeerd worden als de negatieve leesspiraal, waarbij de taal- en leesvaardigheid stagneert of zelfs daalt door het zo veel mogelijk vermijden van lezen. Deze leesvermijding hangt samen met angst en het ontbreken van *self-efficacy* (het geloof hebben dat je in staat bent om een bepaalde taak succesvol te volbrengen) (Bandura, 1986). Jongeren die nauwelijks lezen en lezen volledig vermijden worden ook wel ‘boekmijders’ genoemd (Stalpers, 2020). Voor deze groep kan het bevorderen van leesmotivatie in het onderwijs juist ervoor zorgen dat zij toch in aanraking

komen met lezen. Daarnaast blijft de taalvaardigheid van studenten op het mbo volgens docenten achter (Broekhof, 2019) terwijl dit juist belangrijk is om door te stromen naar het hbo (Kennisrotonde, 2017) of succesvol te kunnen zijn op de arbeidsmarkt.

### 2.2.1. De ontwikkeling van het vak Nederlands

In de afgelopen decennia heeft het vak Nederlands binnen het middelbaar beroepsonderwijs diverse grote veranderingen doorgemaakt (Van Koeven et al., 2018). Waar ROC's in 2004 nog zelf verantwoordelijk waren voor het inrichten van het reken- en taalonderwijs, zijn rekenen en taal in 2014, als gevolg van de invoering van het *Referentiekader taal en rekenen* in 2010, aparte vakken geworden. Zodoende is het vak Nederlands op het mbo een onderdeel van de mbo-studie geworden met landelijke eisen (Van Koeven et al., 2018). De hierbij behorende referentiekaders leiden ertoe dat educatieve methodes meer inzetten op het behalen van bijbehorende referentie-eisen, ook wel *teaching to the test* genoemd (Van Koeven et al., 2018). Niet alle mbo-studenten zijn gebaat bij deze nadruk op toetsing, bij veel studenten groeit de taalvaardigheid namelijk niet hard genoeg (De Groot et al., 2015). Met name de laagste niveaus op het mbo blijven achter bij deze benadering (Gerritsen et al., 2015).

Fictionele, narratieve en literaire teksten komen niet aan bod bij examinering van het vak Nederlands op het mbo (ITTA, 2017). Door de focus van uitgeverijen op het behalen van de centrale examens en de voorkeur van mbo-docenten om de methodes als houvast te gebruiken, blijft de aandacht voor fictie in de lessen Nederlands uit (Van Koeven et al., 2018). Dat is vooral zorgelijk in verband met het dalende vermogen om diep te lezen en langere tijd teksten of boeken te lezen. Het lezen van fictie krijgt hierdoor een ondergeschikte rol binnen het vak Nederlands.

### 2.2.2. Initiatieven voor de bevordering van leesmotivatie op het mbo

Studenten op het mbo zijn vaak niet geïnteresseerd in het vak Nederlands omdat het vak losstaat van de beroepspraktijk. Integratie van vakinhoud en het vak Nederlands ligt dan voor de hand. In de praktijk betekent dit dat de vakdocenten proberen onderdelen van het vak Nederlands in de dagelijkse praktijk te verweven of in grootschalige projecten waarin vakinhoud en taal samenkomen. Hier is nauwe samenwerking voor nodig tussen vakdocenten en docenten Nederlands, dat zij in de praktijk als erg lastig ervaren (Van Koeven et al., 2018). Oorzaken hiervan zijn een gebrek aan tijd en het leven in 'twee andere werelden': het vereist veel inhoudelijke kennis van docenten om dit te kunnen doen. Het is daarom volgens docenten zaak om vakintegratie op kleine schaal te organiseren en met kleine opdrachten. Hoewel er in het adviesrapport van de Raad voor Cultuur is gepleit om het vak Nederlands te combineren met de vakken van de beroepspraktijk, vindt deze oproep nog weinig gehoor in het beroepsonderwijs (Broekhof, 2020).

Een ander voorbeeld van een initiatief om mbo-studenten meer te laten lezen is het vrij lezen. Hiervoor maken docenten een klein deel van de les(sen) vrij voor de studenten om (in stilte) te lezen wat zij graag

willen. Hier kan een diversiteit bestaan in soorten teksten en genres afhankelijk van niveau en interesse: tijdschriften, strips, autobiografieën of fictie. Een van de voordelen die het vrij lezen oplevert is de autonomie voor de student door eigen keuze in leesmateriaal of -genre (Van Koeven, 2015). Dit sluit aan bij de behoefte aan autonomie die studenten hebben om (intrinsieke) (lees)motivatie te kunnen ervaren (Ryan & Deci, 2000). Daarnaast kan het moment van vrij lezen zorgen voor een vaste leesroutine. Een succesvol voorbeeld van implementatie van vrij lezen is dat van START.Deltion, waar alle studenten en docenten twee tot vier keer per week gezamenlijk een halfuur lezen (Van Koeven, 2015).

### 2.2.3. Uitdagingen voor doelgroep studenten

De studenten op het mbo kennen verschillende uitdagingen met betrekking tot lezen. Doordat het lezen van fictie geen onderdeel is van de examinering van het vak Nederlands in het mbo, hebben studenten minder leesmotivatie (Van Koeven et al., 2018). Al in het vmbo neemt het leesplezier af en de leesvermijding toe (Van Tuijl & Gijssels, 2015). Deze leesvermijding houdt in dat jongeren steeds meer het lezen uit de weg gaan. Deze vermijding kan worden gerelateerd aan gevoelens van angst (Piccolo et al., 2016). Ook geldt voor mbo-studenten dat zij veel andere mogelijkheden hebben om media te consumeren in hun vrije tijd (Stichting Lezen, 2019). Andere mediavormen zoals streamingsdiensten en sociale media maken een groot onderdeel uit van de belevingswereld van jongeren en worden verkozen boven lezen. Dit is niet uniek voor jongeren in het mbo maar speelt bij alle Nederlandse jongeren een grote rol bij de ontleding.

Mbo-studenten vormen geen homogene groep. Ten eerste komen zij met verschillende achtergronden op het mbo: een deel komt regelrecht van het vmbo of stroomt in vanuit de havo of het hbo. Er is ook een groep zonder vooropleiding die onderdeel uitmaakt van de studentenpopulatie, die volgen het entreeonderwijs (ITTA, 2017). Daarnaast komen mbo-studenten met verschillende culturele achtergronden en taalniveaus de opleiding binnen (Broekhof, 2020). Sommigen hebben een uitstekende geletterdheid, anderen lopen het risico op laaggeletterdheid (ITTA, 2017). Het is dus belangrijk om de diversiteit van de doelgroep in ogenschouw te nemen bij het bevorderen van leesmotivatie op het middelbaar beroepsonderwijs.

### 2.2.4. Positie mbo-docent Nederlands

Het lastige is dat de leesvaardigheid van studenten die beginnen aan een opleiding op het mbo vaak laag is (Broekhof, 2020). Dat maakt het voor de docenten Nederlands lastig, zij staan er relatief alleen voor omdat zij autonoom werken (ITTA, 2017). Vaak is er wel een vakgroep, maar deze is dan sectorbreed. Dit kan betekenen dat de docent Nederlands bij bepaalde opleidingen de enige docent is (ITTA, 2017). Dit maakt dat de implementatie van leesbevordering op dit moment staat of valt met de docent die voor de klas staat en de waarde die deze docent hecht aan de bevordering van lezen.

## 2.3 Teacher efficacy

### 2.3.1. Self-efficacy

Ten grondslag aan menselijk gedrag ligt de inschatting die mensen maken van hun eigen kunnen, beargumenteert Bandura (1977) in zijn sociaal-cognitieve theorie. Deze inschatting noemt hij self-efficacy. Het maken van deze inschatting wordt gedaan op basis van overtuigingen over de waarde van het gedrag, eerdere ervaringen en de verwachtingen van de uitkomst van uitgevoerd gedrag (Bandura, 1986, 1997). De mate van self-efficacy die iemand bezit, beïnvloedt onder andere hoeveel inzet mensen tonen, hoeveel doorzettingsvermogen zij hebben en hoe zij omgaan met obstakels die in de weg staan van het beoogde resultaat (Bandura, 1997). Mede door de voorspellende factor van self-efficacy, heeft dit construct veel aan populariteit gewonnen en is het alom vertegenwoordigd in onderzoek naar gedrag en motivatie (Maddux & Gosselin, 2012).

In het onderzoek naar self-efficacy ligt ook de theoretische basis van het construct teacher efficacy. Dit construct beschrijft hoeveel vertrouwen docenten naar eigen zeggen hebben in eigen kunnen om het leren van studenten te beïnvloeden (Klassen et al., 2010). Het concept teacher efficacy ontstond naar aanleiding van opvallende resultaten van twee stellingen uit een docentenquête, uitgezet door een Amerikaanse organisatie genaamd RAND Corporation (Armor et al., 1976). Vertaald naar het Nederlands luiden de stellingen als volgt: ‘Als het er op aankomt, kan een docent maar weinig want het grootste gedeelte van motivatie en prestatie van een student hangt af van zijn of haar thuisomgeving’ en ‘Als ik echt mijn best doe, kan ik zelfs tot de meest ongemotiveerde en moeilijke leerlingen doordringen’. Deze stellingen waren gebaseerd op de *locus of control* theorie van Rotter (1966). Binnen deze theorie wordt gekeken of, in dit geval, docenten geloven dat de controle over studentprestaties bij de studenten ligt (extern) of bij de docent zelf (intern). Dat zowel de theorie van Rotter (1966) wordt aangehangen als later ook van Bandura (1977), zorgt voor onduidelijkheid over wat teacher efficacy precies omvat (Tschannen-Moran et al., 1998).

Duidelijk is dat teacher efficacy een voorspeller is van docentgedrag en in meer beperkte mate studentgedrag beïnvloedt. De mate van teacher efficacy die een docent heeft, beïnvloedt hoeveel moeite ze investeren in lesgeven, de doelen die zij zichzelf stellen en de aspiraties die ze hebben (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Als een docent veel teacher efficacy bezit, staat hij of zij meer open voor nieuwe ideeën en methoden (Berman et al., 1977; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Ook hebben docenten met hoge teacher efficacy meer tolerantie voor studenten die fouten maken (Ashton & Webb, 1986) en zijn ze geneigd meer geduld te hebben met studenten die moeite hebben in de klas (Gibson & Dembo, 1984). Docenten die een lage mate van teacher efficacy hebben, ervaren moeilijkheden bij het lesgeven, hebben minder tevredenheid in het werk en meer stress op het werk (Betoret, 2006). Naast de invloed van teacher efficacy op docenten zelf, heeft het ook invloed op de uitkomsten bij studenten. De teacher efficacy van studenten wordt in verband gebracht met de prestaties van studenten (Armor et al., 1976;

Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), hun motivatie (Bandura, 1997; Midgley et al., 1989) en hun eigen gevoel van efficacy (Anderson et al., 1988). Het construct teacher efficacy kan dus in verband worden gebracht met belangrijke elementen uit het onderwijs.

### 2.3.2. Dimensies Teacher Efficacy

Binnen teacher efficacy kan onderscheid worden gemaakt tussen verschillende elementen. In bestaande meetinstrumenten voor teacher efficacy zijn verschillende factoren opgesteld aan de hand van de twee stellingen waaruit teacher efficacy is ontstaan: inschatting over eigen vaardigheden op het gebied van lesgeven (personal teaching efficacy, PTE) en inschatting van effect lesgeven op studenten in het algemeen (general teaching efficacy, GTE) (Gibson & Dembo, 1984). De indeling tussen personal teacher efficacy en general teacher efficacy is het meest wijdverspreid in onderzoek naar en meetinstrumenten van teacher efficacy. Echter, de validiteit en betrouwbaarheid van de dimensie general teacher efficacy staat ter discussie. Op basis van onderzoek van Passaro et al. (1994) blijkt dat het onderscheid van deze dimensies niet zozeer te wijten is aan het onderlinge onderscheid maar aan de positieve versus negatieve formuleringen. Daarnaast uitte Henson (2002) kritiek op de nadruk binnen GTE op externe factoren in plaats van de vaardigheden die docenten hebben om ze te beïnvloeden (Henson, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Het onderscheid van personal efficacy en (general) teaching efficacy is geen wenselijk onderscheid op basis van 1) formuleringen, 2) nadruk op negatieve factoren en 3) slechte vertaling van het concept outcome expectations van Bandura (1986). Een ander dimensie-onderscheid dat gemaakt kan worden is een interne versus externe oriëntatie van de stellingen, op basis van de ondervindingen van Passaro et al. (1994). De interne dimensie meet in welke mate docenten invloed hebben op de mate waarin studenten presteren; de externe dimensie meet de perceptie van docenten op externe factoren die de student beïnvloeden (Guskey, 1998). Daarnaast bestaat binnen de theorie van Rotter (1966) het dimensie-onderscheid tussen de toeschrijving van studentprestaties aan eigen of externe invloed, voor zowel positieve als negatieve prestaties. In het geval van leesmotivatiebevordering is het interessanter om dicht bij het self-efficacymodel van Bandura (1986) te blijven. Voortbordurend op de theorie van Bandura is er binnen teacher efficacy onderscheid te maken tussen de dimensie efficacy expectations (persoonlijke inschatting van de vaardigheden door de docent) en outcome expectations (Soodak & Podell, 1996).

### 2.3.3. Insteek onderzoek naar teacher efficacy

Uit deze verschillende dimensie-indelingen is de inschatting van individuele docentvaardigheden een constante. Binnen bijna alle onderzoeken naar teacher efficacy is de beoordeling van eigen capaciteiten leidend. De onderzoeken in navolging van de '*locus of control*'-theorie (Rotter, 1966) zijn hier een uitzondering op. In mijn onderzoek zal ik me meer richten op self-efficacy-onderzoek gebaseerd op de sociaal-cognitieve theorie zoals geformuleerd door Bandura (1977, 1986, 1997). Waar de theorie van

Rotter (1966) meet waar docenten verantwoordelijkheid leggen voor uitkomsten bij studenten (en dus waar zij controle over denken te hebben), legt self-efficacy-onderzoek meer nadruk op in hoeverre docenten zichzelf in staat achten een specifieke onderwijs taak uit te voeren. Om te kunnen weten hoe mbo-docenten Nederlands zich redden met het leesmotivatie, is de self-efficacytheorie de beste benadering.

Het meten van teacher efficacy vraagt op verschillende gebieden om keuzes. Ten eerste is de specificiteit van het meetinstrument van belang. Volgens Bandura (2006) is self-efficacy geen generiek oordeel over eigen vaardigheid maar specifiek voor een bepaalde situatie, taak of context. De eerste vragenlijsten voor teacher efficacy (Gibson & Dembo, 1984) zouden dan als te globaal kunnen worden gezien. In pogingen om op een meer specifiek gebied docentvaardigheden te meten, zijn er verschillende vragenlijsten ontworpen die een scherpere focus hebben en onderzoek doen op basis van een vak (zie: Riggs & Enochs, 1990). Dit levert gerichtere resultaten op. Een te specifiek meetinstrument doet dan weer afbreuk aan de voorspellende kracht van het construct teacher efficacy (Bandura, 2006).

#### 2.4 Hoofd- en deelvragen

Omdat leesbevordering nog geen structurele aandacht krijgt in het vak Nederlands op het mbo, valt of staat de aandacht hiervoor met de docent die voor de klas staat. Een belangrijk probleem is dat deze docenten een erg diverse achtergrond hebben in opleidingsniveau en werkachtergrond (Broekhof, 2020). Niet elke docent ziet het als diens verantwoordelijkheid om ruimte te maken voor leesbevordering: sommige docenten hebben zelf minder affiniteit met het lezen van fictie, andere docenten beschouwen het als 'te laat' en niet zinvol om op het mbo nog aandacht aan te schenken (Scheltinga et al., 2017). Vanuit de eerder aangestipte positieve invloed van leesbevordering op taalvaardigheid (Mol & Bus, 2011) zijn er verschillende interventies die leesbevordering op het mbo kunnen stimuleren, zoals vrij lezen (Van Koeven, 2015; Van Koeven & Schaafsma, 2019) en toolboxen voor docenten om mee aan de slag te kunnen (Scheltinga et al., 2017). De vraag is of de roep vanuit de wetenschap en politiek voor meer aandacht voor leesbevordering, -motivatie en -plezier ook daadwerkelijk resulteert in meer tijd voor leesbevordering in de klas. Omdat de docent een belangrijke schakel is voor het implementeren van succesvolle leesbevordering, zoek ik in mijn onderzoek het antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

*In welke mate ervaren docenten Nederlands in het mbo 'teacher efficacy' met betrekking tot het bevorderen van leesmotivatie?*

Als bouwstenen voor een antwoord op deze vraag dienen de volgende deelvragen:

1. Welke inschatting maken docenten van hun *eigen vaardigheden* om leesmotivatie te bevorderen (efficacy expectations)?

2. Welke inschattingen maken docenten van de *uitkomst* van activiteiten om leesmotivatie te bevorderen (outcome expectations)?
3. Welke *obstakels* ervaren docenten Nederlands bij het bevorderen van leesmotivatie in de praktijk?
4. Welke *positieve factoren* ervaren docenten Nederlands bij het bevorderen van leesmotivatie in de praktijk?

## 3. Methode

### 3.1. Onderzoeksontwerp

Door middel van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden zal de onderzoeksvraag worden beantwoord. De kwantitatieve onderzoeksmethode in dit onderzoek bestond uit een vragenlijst en de kwalitatieve onderzoeksmethode uit afgenomen interviews. Dit onderzoek heeft een verklarend sequentieel ontwerp (Ivankova et al., 2006). Dat betekent dat in aanvulling op de kwantitatieve uitkomsten van de vragenlijst interviews zijn afgenomen bij een kleiner aantal van de respondenten om context te geven aan de uitkomsten van de vragenlijst. In het eerste deel van het onderzoek wordt gebruik gemaakt van descriptieve statistiek om een indruk te krijgen van de mate van teacher efficacy die docenten zichzelf toeschrijven bij het bevorderen van leesmotivatie. In het tweede deel van het onderzoek worden resultaten gepresenteerd van de analyse van de interviews om het docentperspectief op de eigen rol weer te geven.

### 3.2. Respondenten

Aan het onderzoek namen 37 mbo-docenten Nederlands deel. Van alle docenten die meededen, hebben 28 docenten hun leeftijd ingevuld. Hun gemiddelde leeftijd was afgerond 49,7 jaar oud ( $SD = 8,2$ ). Op Zeeland en Groningen na, zijn alle provincies vertegenwoordigd bij de onderwijsinstellingen waar deze docenten werken. Van de 37 respondenten waren 35 docenten vrouw en 2 docenten man. Het grootste deel van de docenten geeft les bij niveau-3, 57% en/of bij niveau-4, namelijk 89%. Daarnaast geeft de meerderheid van de docenten Nederlands les in de richting van Zorg en Welzijn, namelijk 46%. Alleen van de richting Mobiliteit en transport was geen docent Nederlands die deelnam aan de vragenlijst, verder was er van alle richtingen minimaal één docent die Nederlands gaf aan een opleiding binnen deze richting. Het grootste gedeelte van de docenten, namelijk 32%, heeft tussen de vijf en tien jaar ervaring met lesgeven.

### 3.3. Onderzoeksinstrumenten

#### 3.3.1. Vragenlijst

In de vragenlijst is gevraagd naar twee factoren van teacher efficacy: 1) efficacy expectations (Heb ik de vaardigheden om deze taak goed uit te kunnen voeren?) en 2) outcome expectations (Als ik de taak op het juiste niveau kan uitvoeren, wat is dan de waarschijnlijke uitkomst?) (Tschannen-Moran, 1998). Zowel self-efficacy als verwachte uitkomst zijn voorspellers van de uiteindelijke keuze om leesmotivatie te bevorderen in de les (Bandura, 1986). Omdat binnen de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) intrinsieke motivatie als meest duurzame vorm van motivatie wordt gezien, wordt er in de vragenlijst alleen gevraagd naar manieren om intrinsieke leesmotivatie te bevorderen. Als voorwaarden



voor deze intrinsieke motivatie zijn de volgende drie psychologische basisbehoeftes geformuleerd waaraan voldaan moet worden: autonomie, competentie en betrokkenheid (Ryan & Deci, 2000). Deze categorieën houd ik ook aan in de vragenlijst binnen personal teacher efficacy en de verwachte uitkomst van docenten. Op basis van onderzoek van De Naeghel (2014) heeft Stichting Lezen (Broekhof, 2020) concrete manieren geformuleerd waarop mbo-docenten intrinsieke leesmotivatie kunnen bevorderen. Omdat in deze aanbevelingen wetenschappelijk onderzoek is vertaald naar de praktijk van het vak Nederlands op het mbo, is ervoor gekozen om deze stellingen te gebruiken als fundament van de vragenlijst. In de sectie over persoonlijke teacher efficacy wordt docenten gevraagd in welke mate ze zichzelf in staat achten om deze vaardigheden uit te voeren (bijvoorbeeld: 'Ik kan vakinhoud integreren met leesonderwijs'). In de sectie over de verwachte uitkomsten wordt gemeten hoe waarschijnlijk docenten het achten dat als zij deze acties uitvoeren, het ook leidt tot het gewenste resultaat (bijvoorbeeld: 'Als ik vrij lezen opneem in het lesprogramma, krijgen mijn studenten meer leesmotivatie'). Alle stellingen konden worden beoordeeld op een zevenpunts-Likertschaal, van 1=helemaal mee oneens tot 7= helemaal mee eens. De vragenlijst bevatte 38 items (zie bijlage 1).

Daarnaast is gevraagd naar gegevens van docenten die meer inzicht geven in hun achtergrond zoals leeftijd, plaats van de onderwijsinstelling waar ze werkzaam zijn, aantal jaar ervaring, richting van opleiding en niveau van de studenten die ze doceren. Tot slot is in enkele stellingen gevraagd naar de affiniteit van docenten met leesmotivatie en de bevordering ervan.

### 3.3.2. Interviews

Als aanvulling op de vragenlijst zijn interviews afgenomen. De opzet van deze interviews is semi-structureerd (zie: Emans, 2002; Patton, 1987). Aan de hand van een interviewschema is docenten gevraagd naar hun ervaringen met het bevorderen van leesmotivatie in hun lessen Nederlands (zie bijlage 2). Daarnaast werd op basis van de antwoorden van de vragenlijst gevraagd om toelichting bij opvallend hoge of lage antwoorden of onduidelijkheden. Andere thema's die aan bod kwamen zijn de barrières die zij ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie en de kansen die zij zien voor leesmotivatie in het mbo en in hun eigen lessen.

## 3.4. Dataverzameling

### 3.4.1. Vragenlijst

De vragenlijst is op verschillende manieren verspreid, in de eerste plaats in mijn persoonlijke netwerk. Daarnaast is de vragenlijst gedeeld op meerdere platformen zoals MBOconnect, Kennispunt Taal en Rekenen en in de nieuwsbrieven van Passionate Bulkboek en Levende Talen Magazine. Verder zijn er oproepen geplaatst om de vragenlijst in te vullen in relevante online groepen voor docenten zoals de

LinkedIngroep van Leraar24 en de Facebookgroep ‘docent in mbo’. Uiteindelijk hebben 37 docenten de vragenlijst volledig ingevuld in de periode half april tot half juni 2022.

### 3.4.2. Interviews

Van de 37 respondenten hebben 13 docenten aan het eind van de vragenlijst aangegeven mee te willen werken aan een aanvullend interview. Van deze docenten zijn de tien docenten die zich eerst hadden aangemeld, benaderd voor een interview. Van deze tien docenten hebben er acht docenten ingestemd met het verzoek om geïnterviewd te worden. De drie respondenten die een tijd later in de wervingsperiode hebben gereageerd zijn niet benaderd voor een interview in verband met de tijdsspanne van het onderzoek. De interviews zijn online afgenomen via Teams. De interviews zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd voor analyse. De interviews duurden veertig minuten tot een uur. Omdat de interviewkandidaten zichzelf hebben aangemeld, zijn de acht geïnterviewde docenten niet per se representatief voor alle 37 respondenten in het onderzoek. Desalniettemin vormen de perspectieven van deze acht docenten een waardevolle aanvulling op de kwantitatieve uitkomsten van de vragenlijst.

Om de derde en vierde deelvraag te kunnen beantwoorden, is gebruik gemaakt van een combinatie tussen deductief en inductief coderen. Om gericht te kunnen zoeken naar informatie als aanvulling op de kwantitatieve resultaten is gekozen om de analysemethode te volgen van Cantrell en Calaway (2008), waarbij mastercodes worden toegekend aan de data volgens de werkwijze van Miles en Huberman (1994). Deze mastercodes zijn opgesteld aan de hand van de theorie en inhoud van het interviewschema. Aan de hand van de mastercode zijn de data deductief gecodeerd. Vervolgens zijn vanuit de inhoud van de transcripties inductief onderliggende codes aangewezen. Deze subcodes geven meer specifieke thema's binnen de mastercode weer. Op basis van de frequentie van de aanwezige codes zijn de meest genoemde thema's opgenomen in de resultatensectie van dit onderzoek om antwoord te geven op de derde en vierde deelvraag.

## 4. Resultaten

### 4.1. Kwantitatieve resultaten

#### 4.1.1. Houding docenten ten opzichte van leesmotivatie

Voorafgaand aan de stellingen over de implementatie van leesmotivatiebevordering en de verwachtingen daarvan, is de attitude van docenten gemeten ten opzichte van leesmotivatie. In vijf stellingen hebben docenten aangegeven in welke mate ze bekend zijn met leesmotivatie, hoe belangrijk ze het vinden en of ze het op dit moment actief in het lesprogramma. De meting van attitude van de docent is betrouwbaar (vijf items;  $\alpha = .79$ ). Tabel 1 toont dat docenten veel waarde hechten aan het stimuleren van leesmotivatie bij studenten. In mindere mate beoordelen zij zichzelf als actief bezig met het bevorderen van leesmotivatie in de lessen. Dit onderscheid lijkt te duiden op een verschil tussen de waarde van docenten die zij hechten aan het bevorderen van leesmotivatie bij hun studenten en de mate waarin zij erin slagen dit te realiseren in onderwijspraktijk.

**Tabel 1**

*Relatie docent tot leesmotivatie (n=37)*

Stelling	M	SD
Ik ken wetenschappelijke theorieën over leesmotivatie.	5.24	1.48
Ik weet hoe ik leesmotivatie kan bevorderen in mijn lessen.	5.14	1.21
Ik ben actief bezig met het bevorderen van leesmotivatie in mijn lessen.	4.49	1.83
Ik ben bekend met het advies <i>Lees! Een oproep tot een leesoffensief</i> dat in 2019 is opgesteld door de Raad voor Cultuur.	3.30	2.06
Ik vind het belangrijk om leesmotivatie te stimuleren bij mijn studenten.	6.03	1.28

#### 4.1.2. Resultaten efficacy expectations

Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden, is gekeken naar de kwantitatieve uitkomsten van de vragenlijst. In de eerste deelvraag staat de inschatting van docenten over hun eigen vaardigheden centraal. Deze variabele is onderzocht per onderdeel van intrinsieke motivatie: autonomie, competentie en relatie. In tabel 2 is per onderdeel weergegeven in welke mate docenten zichzelf in staat achten om leesmotivatie-bevorderende activiteiten te implementeren.

**Tabel 2**

*Verwachtingen teacher efficacy (n=37)*

<i>Autonomie</i>	M	SD
1. Ik weet hoe ik verschillende (soorten) boeken en verwerkingsvormen kan vinden voor mijn studenten.	5.57	1.13
2. Ik weet hoe ik vrij lezen kan implementeren in mijn lesprogramma.	4.86	1.95
3. Ik weet hoe ik mijn studenten kan stimuleren om zelfstandig de mediatheek en de bibliotheek te bezoeken.	4.00	1.76
4. Ik weet hoe ik de persoonlijke invulling van leesgewoontes in de vrije tijd kan bespreken in de les.	4.32	1.90
5. Ik weet hoe ik studenten kan duidelijk maken wat lezen oplevert.	5.32	1.49
6. Ik weet hoe ik studenten kan laten kennismaken met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen (zoals de websites vakantiebib, jeugdbibliotheek, boekenzoeker).	4.76	1.65
	4.81	1.30
<i>Competentie</i>		
7. Ik kan problemen met technisch lezen aanpakken.	4.32	1.68
8. Ik kan studenten ondersteuning bieden en tips geven bij het zoeken van geschikte boeken.	5.68	1.04
9. Ik kan duidelijke verwachtingen formuleren bij verwerkingsvormen.	5.43	1.24
10. Ik kan studenten opbouwende feedback geven.	6.00	.90
11. Ik weet hoe ik boekgesprekken voor kan doen voor mijn studenten.	4.78	1.65
12. Ik weet waar ik uitdagende teksten voor mijn studenten kan vinden.	4.81	1.50
13. Ik weet waar ik specifiek aanbod voor zwakke lezers kan vinden.	4.65	1.61
14. Ik weet hoe ik vakinhoud kan integreren met het leesonderwijs.	5.08	1.30
	5.09	.89
<i>Relatie</i>		
15. Ik kan in gesprekken inhaken op de leesvoorkeuren en het leesgedrag van studenten.	5.14	1.12
16. Ik kan mijn eigen leesgewoontes en persoonlijke boekvoorkeuren inzetten in de les.	4.89	1.86
17. Ik weet hoe ik ongemotiveerde studenten extra aandacht kan geven door een persoonlijk gesprek met ze te voeren.	5.65	1.07
18. Ik ken werkvormen om studenten elkaar boekentips te laten geven.	5.00	1.77
19. Ik ken verwerkingsvormen waarbij studenten kunnen samenwerken rondom het lezen van boeken.	4.92	1.68
	5.12	1.22

Tabel 2 laat zien in welke mate docenten zich vaardig achten om de autonomie van studenten te ondersteunen bij het bevorderen van leesmotivatie. De verschillende vragen van het onderdeel ‘autonomie’ hangen betrouwbaar samen (zes items;  $\alpha = .86$ ). Docenten beoordelen hun vermogen om studenten te stimuleren naar de bibliotheek en mediatheek te gaan het laagst binnen het onderdeel ‘autonomie’. Bij het voorbereiden van de interviews heb ik dit dan ook meegenomen als onderwerp in het interviewschema. Verder blijkt uit de resultaten van de autonomie-ondersteunde leesmotivatiebevordering dat de meeste respondenten zich vaardig voelen als het gaat om de kennis van passend aanbod van boeken en verwerkingen vormen voor studenten.

Uit de competentie-verhogende leesmotivatiebevordering in tabel 2 blijkt dat respondenten veel vertrouwen hebben in hun eigen vermogen op om opbouwende feedback te geven. De stellingen hangen betrouwbaar samen (acht items,  $\alpha = .79$ ). Hun vaardigheid om problemen met technisch lezen bij studenten aan te pakken beoordelen zij het laagst. Op het gebied 'relatie' binnen het bevorderen van leesmotivatie, is te zien in tabel 2 dat respondenten zichzelf het meest vaardig beoordelen bij het extra aandacht geven van ongemotiveerde studenten om ze alsnog te motiveren om te lezen. Het laagst beoordeelde aspect van relatie-ondersteunende leesmotivatiebevordering is de mogelijkheid om de eigen leesvoorkeuren en leesroutines in te zetten voor de klas. Ook de stellingen die gebruikt zijn voor het onderdeel 'relatie' hangen betrouwbaar samen (vijf items,  $\alpha = .84$ )

Uit onderlinge vergelijking door middel van een repeated measures ANOVA blijkt dat er geen significant verschil is tussen de stellingen over autonomie, competentie en relatie ( $F(2,72) = 2,72; p = 0.07$ )

#### 4.1.3. Resultaten outcome expectations

In de vragenlijst is ook onderzocht in hoeverre docenten verwachten of inspanningen van de docent om leesmotivatie te bevorderen zullen leiden tot het gewenste resultaat. Om deze tweede deelvraag te beantwoorden, zal weer per onderdeel (autonomie, competentie en relatie) weergegeven worden in welke mate docenten zich konden vinden in de gepresenteerde stellingen.

De stellingen over de verwachtingen van docenten op het gebied van autonomie hangen betrouwbaar samen (zes items,  $\alpha = .90$ ) In tabel 3 is te zien dat docenten de laagste beoordeling geven aan het stimuleren van zelfstandig mediatheek- of bibliotheekbezoek. Docenten achten van de autonomie-ondersteunende maatregelen het minst waarschijnlijk dat dit stimuleren ervoor zal zorgen dat studenten meer gaan lezen. Docenten achten het meest waarschijnlijk dat het aanbieden van verschillende (soorten) boeken aan hun studenten leidt tot meer leesmotivatie.

De vragen van het onderdeel 'competentie' hangen betrouwbaar samen (acht items,  $\alpha = .71$ ). De docenten verwachten het meest positieve resultaat van het geven van positieve feedback aan studenten. Docenten hebben het minste vertrouwen in het voordoen van boekgesprekken en verwachten niet dat dat ervoor zal zorgen dat studenten zelf ook boekgesprekken gaan voeren.

Ook op het gebied 'relatie' hangen de opgestelde vragen betrouwbaar samen (vijf items;  $\alpha = .89$ ). Respondenten achten het minst waarschijnlijk dat vertellen over eigen leesgewoontes en leesvoorkeuren bijdraagt aan een hogere leesmotivatie bij hun studenten. Docenten achten het meest waarschijnlijk dat studenten elkaar boekentips laten geven ervoor zorgt dat zij meer leesmotivatie krijgen.

De gemiddelde scores van deelgebieden autonomie, competentie zijn met elkaar vergeleken met een repeated measures ANOVA. Uit deze toets bleek een significant verschil ( $F(2,72) = 16.47; p < 0.01$ ). Aanvullende gepaarde t-toetsen wijzen uit dat de scores op competentie hoger liggen dan die op

autonomie ( $t(36) = -4.98; p < .001$ ) en relatie ( $t(36) = 3.45; p = 0.01$ ). Onderwijstaken die gericht zijn op het verhogen van competentie voor leesmotivatie bij studenten, worden dus hoger beoordeeld door docenten dan onderwijstaken gericht op relatie of competentie. Dit zou erop kunnen duiden dat maatregelen die hierop gericht zijn als meest kansrijk worden gezien door docenten

**Tabel 3**

*Verwachte uitkomsten docenten (n=37)*

<i>Autonomie</i>	M	SD
20. Als ik keuze bied uit verschillende (soorten) boeken zijn mijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.	4.89	1.48
21. Als ik vrij lezen opneem in het lesprogramma, krijgen mijn studenten meer leesmotivatie.	4.49	1.52
22. Als ik zelfstandig bezoek aan de mediatheek en de Bibliotheek stimuleer, zullen mijn studenten vaker gaan lezen.	3.81	1.49
23. Als ik de persoonlijke invulling van leesgewoontes en leesroutines in de vrije tijd bespreek, krijgen studenten meer leesmotivatie.	4.05	1.25
24. Als ik uitleg wat lezen voor studenten oplevert, zijn studenten overtuigd van het belang van lezen.	4.14	1.42
25. Als ik studenten laat kennismaken met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen (zoals de websites vakantiebib, jeugdbibliotheek, boekenzoeker), zullen zij hier vaker gebruik van maken.	3.92	1.17
	4.22	1.16
<i>Competentie</i>		
26. Als ik problemen met technisch lezen aanpak, gaat de leesvaardigheid van mijn studenten vooruit.	5.05	.90
27. Als ik ondersteuning bied en tips geef bij het zoeken van geschikte boeken, pakken studenten vaker een boek op.	4.32	1.34
28. Als ik duidelijke verwachtingen formuleer bij verwerkingsvormen, werken mijn studenten beter.	5.14	1.26
29. Als ik opbouwende feedback geef, boeken mijn studenten meer vooruitgang.	5.76	1.08
30. Als ik boekgesprekken voordoe, zorgt het ervoor dat studenten zelf ook met boekgesprekken aan de gang gaan.	4.05	1.39
31. Als ik uitdagende teksten aanbied, hebben studenten meer plezier in het lezen.	5.16	1.37
32. Als ik voor specifiek aanbod voor zwakke lezers zorg, krijgen zij meer motivatie om te lezen.	5.03	1.10
33. Als ik lezen verbind met de vakinhoud, krijgen studenten meer leesmotivatie.	5.38	1.10
	4.99	.70
<i>Relatie</i>		
34. Als ik in gesprekken inhaak op de leesvoorkeuren en het leesgedrag van studenten, zijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.	4.68	1.25
35. Als ik vertel over mijn eigen leesgewoontes en boekvoorkeuren, zijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.	4.05	1.45
36. Als ik ongemotiveerde lezers extra aandacht geef in een persoonlijk gesprek, zijn ze meer gemotiveerd om te lezen.	4.49	1.50
37. Als ik studenten elkaar boekentips laat geven, zijn ze meer gemotiveerd om te gaan lezen.	4.81	1.47
38. Als ik studenten laat samenwerken bij verwerkingsvormen, zijn ze meer gemotiveerd om te lezen.	4.62	1.28
	4.53	1.18

## 4.2. Kwalitatieve resultaten

### 4.2.1. Rol leesmotivatie in praktijk docenten

Van de acht geïnterviewde docenten hebben vijf docenten aangegeven op één of meerdere manieren bezig te zijn met het bevorderen van leesmotivatie in hun lessen. De meest voorkomende manier waarop zij dit doen is door ruimte te maken voor vrij lezen aan het begin van de les. Andere manieren waarop docenten vormgaven aan het bevorderen van leesmotivatie is het aanpassen van teksten om aan te sluiten op de belevingswereld, het integreren van vakinhoud in toetsen of teksten en het voeren van boekgesprekken na het lezen. Enkele docenten lazen ook voor in de klas. De drie docenten die momenteel geen aandacht besteden aan leesmotivatie, hebben hier in het verleden wel aandacht aan besteed in hun lessen en geven aan dat in de toekomst te willen doen.

### 4.2.2. Obstakels die docenten ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie

#### **Faciliteren van geschikt leesmateriaal**

##### *1) Aanwezigheid boeken op school*

Het aanbod van boeken op de mbo-scholen van de geïnterviewde docenten is voor een groot deel afhankelijk van de boeken die docenten zelf meebrengen. Boeken die ze zelf niet meer lezen of boeken die hun kinderen niet meer lezen, maken het hoofdbestanddeel uit van collectie boeken die op school aanwezig is. Bij alle geïnterviewde docenten is er geen bibliotheek of mediatheek aanwezig in de onderwijsinstelling. In twee gevallen was dit wel het geval, maar is deze verdwenen bij verhuizing en/of verbouwing op de locatie. Docenten verzamelen daarom met collega's boeken die zij over hebben om toch nog een aanbod te hebben voor activiteiten als vrij lezen. Het gevolg is dat docenten ervaren dat de collecties boeken niet aansluiten bij de interesses van de studenten en de oude boeken minder uitnodigend zijn voor de studenten om te gaan lezen. Een docent vertelt dat er aan de verzameling boeken steeds meer oude en ongeschikte boeken werden toegevoegd, waardoor slechts de helft van het aantal boeken geschikt leesmateriaal is. Een andere docent deelt dat het 'dodelijk is voor de leesmotivatie' als een student alleen maar toegang heeft tot oude boeken. Ze benadrukt het belang van mooie nieuwe boeken die beschikbaar zijn voor studenten.

##### *2) Toegang tot boeken vanuit student*

Docenten hechten waarde aan de aanwezigheid van geschikt leesmateriaal op school vanwege het gebrek eraan bij studenten zelf. De twee oorzaken die docenten noemen hiervoor zijn de (culturele) achtergrond van studenten en hun inzet om zelf boeken te regelen. Drie docenten noemen de invloed van culturele achtergrond op de toegang van studenten tot boeken. De meerderheid van de studenten die deze docenten lesgeeft heeft een niet-Westerse migratieachtergrond en dit zorgt voor een gebrek aan beschikbare Nederlandstalige boeken thuis, maar ook aan de stimulans om te lezen of naar de bibliotheek te gaan. Ook bij laagopgeleide ouders ontbreekt dit, merken docenten op. Een docent vertelt: '*Het zit*

*niet in hun natuur, vaak niet in hun cultuur en in hun opvoeding.* Eenvoudige toegang tot boeken vanuit huis wordt door een docent genoemd als de meest doorslaggevende factor voor de keuze om een boek op te pakken. Als boeken thuis niet voorhanden zijn, ervaren docenten dat het lastig is om studenten zelf geschikt leesmateriaal mee te laten nemen voor een lesonderdeel als vrij lezen. Studenten vergeten volgens hen boeken mee te nemen naar de les, kunnen of willen geen boek aanschaffen of hebben geen toegang tot de bibliotheek.

### *3) Samenwerking bibliotheek*

Samenwerkingen met bibliotheken in de buurt vormen op dit moment nog geen alternatief voor het gebrek aan passend aanbod van boeken op school. Alle respondenten geven aan geen samenwerking te hebben met een bibliotheek op dit moment. Een deel van de docenten zou dit eventueel wel willen, maar verloopt het opzetten hiervan moeizaam door contact of gebrek aan (financiële) goedkeuring binnen de organisatie. Bezoek aan een bibliotheek is daarnaast onpraktisch tijdens lessen en docenten verwachten niet dat zij studenten kunnen motiveren om zelfstandig de bibliotheek te bezoeken. Twee docenten noemen als reden dat de bibliotheek meer wordt beschouwd als voor 'hoogopgeleiden' en dat studenten stimulans missen vanuit de thuissituatie. De docenten zien dit bezoek alleen gebeuren onder begeleiding van henzelf maar zien hiervoor dus geen praktische mogelijkheid met de afstand tot de bibliotheek. Enkele docenten noemen nog dat het zou kunnen helpen om niet alleen tot en met achttien jaar een gratis lidmaatschap te kunnen krijgen, zoals momenteel het geval is, maar zo lang zij ingeschreven staan bij hun mbo-opleiding. De meeste studenten die de docenten lesgeven zijn namelijk ouder dan achttien.

Het gebrek aan geschikte materialen beperkt de docenten in hun pogingen om leesmotivatie te bevorderen. Zonder toegang tot geschikte collectie op school, thuis of in de bibliotheek kunnen docenten geen goede ondersteuning bieden bij het kiezen van boeken of het uitvoeren van activiteiten als vrij lezen.

## **Gebrek aan ruimte in curriculum**

### *1. Praktische houding studenten*

Naast de afwezigheid van geschikt materiaal ervaren docenten ook een gebrek aan ruimte voor het bevorderen van leesmotivatie in hun lessen. Docenten ervaren druk om het klaarstomen voor toetsen en examens prioriteit te maken, zowel vanuit de opleiding als vanuit studenten. Docenten geven aan dat studenten erg taakgericht zijn en alleen dingen willen doen die voor hen duidelijk nut hebben voor toetsing. Een docent vertelt dat studenten het liefst meteen het examen Nederlands doen zodat zij het vak niet langer hoeven te volgen. Docenten zeggen het belang van leesmotivatie en lezen duidelijk te maken aan studenten, maar ervaren niet dat studenten hierdoor overtuigd raken.

### *2. Achterstand corona*



Een factor van het gebrek aan ruimte dat docenten ervaren voor het bevorderen van het bevorderen van leesmotivatie, is de invloed van corona op de lessen Nederlands in de afgelopen jaren. In de periodes van thuisonderwijs is het bevorderen van leesmotivatie naar de achtergrond verdwenen of maakte helemaal geen onderdeel uit van het lesprogramma. Op het moment dat de interviews werden afgenomen, was er weer sinds een aantal maanden fysiek onderwijs mogelijk. Docenten vertellen dat zij verschil ervaren bij studenten in zowel hun niveau als hun houding in de les nu zij weer onderwijs volgen in het klaslokaal. Er is een achterstand ontstaan in de taalniveaus. Bij twee docenten worden er extra taallessen aangeboden om dit niveau te verbeteren. Naast de achterstanden in niveaus merken docenten dat het gedrag van studenten voor meer uitdagingen zorgt in de klas. Een docent merkt op dat ze sinds corona meer tijd kwijt is aan het creëren van een geschikt leerklimaat: *'Ik heb wel eens lessen gehad waarbij ik dacht: het voelt alsof ik voor groep 8 sta. Dat ik echt zó terug naar de basis moet. (...) Ze zitten gewoon te bellen, ze zitten te eten, daar was ik dan al zoveel tijd mee kwijt dat ik weleens gedacht heb na een halfuur: oh man, ik kan ze eigenlijk gewoon geen les geven.'*

### **Gebrek ondersteuning vanuit hogere bestuurslagen**

Een andere belemmerende factor voor het bevorderen van leesmotivatie die naar voren komt uit de ervaringen van docenten, is een gebrek aan ondersteuning vanuit hogere bestuurslagen van hun onderwijsinstellingen. Zes van de acht docenten delen dat zij geen toestemming of steun krijgen voor bepaalde initiatieven met betrekking tot leesmotivatie (bottom-up) of geen ruimte ervaren voor leesmotivatie in het programma door de visie en koers die is bepaald voor het vak Nederlands (top-down). Voorbeelden van initiatieven waar docenten geen steun voor vinden is de aanschaf van boeken voor een collectie op school, schrijversbezoek, samenwerking met de bibliotheek of het invoeren van vrij lezen in het vak Nederlands of in de gehele opleiding. Een docent zegt over het management en bestuur van haar onderwijsinstelling: *'Zij zetten lijnen uit en als zij het besluit hebben genomen dat er geen toekomst meer zit in fysieke boeken dan is het volgens hun beleid, zij werken dan ook absoluut niet mee aan ontwikkelingen op dat gebied.'*

#### 4.2.3. Positieve factoren bij bevorderen leesmotivatie

### **Autonomie van docenten**

Op het bevorderen van leesmotivatie heeft de autonomie die docenten ervaren een positieve invloed. Enkele docenten geven aan de vrijheid die zij ervaren binnen het vak Nederlands sterk te waarderen bij het bevorderen van leesmotivatie. Een voorbeeld van een van de vrijheden die docenten hebben, is de flexibiliteit die zij hebben bij de indeling van hun lessen. Drie docenten geven aan naast Nederlands ook nog andere functies uit te voeren binnen onderwijsinstelling, zoals het coachen van studenten en het geven van het vak Loopbaan en burgerschap. Een docent vertelt over de flexibiliteit die zij daardoor ervaart: *'Ik heb wat meer tijd, ook coachingstijd, om Lezen te geven. Maar in principe staat er op het*

*mbo één uurtje Nederlands per week. Ja, als je dan een halfuurtje gaat lezen dan wordt het allemaal wel heel krap.'*

Ook in het samenstellen van lesmateriaal ervaren sommige docenten vrijheid om het aan te passen op hun doelgroep. Dit doen docenten door teksten te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld, in te spelen op de actualiteiten of de vakinhoud te integreren. Ook in de werkvormen die ze kiezen voor het bevorderen van leesmotivatie gebruiken docenten hun positie om zelf te beslissen. Om de autonomie van studenten te bevorderen kiezen docenten vooral voor vrije verwerkingsvormen zoals het houden van boekgesprekken. De meeste docenten stellen het liefst zo min mogelijk verplichtingen bij het (vrij) lezen zodat ze leesplezier kunnen waarborgen. Twee docenten benoemen expliciet dat ze het waarderen dat ze in het mbo minder vastzitten aan een PTA (programma toetsing en afsluiting) dan docenten op de middelbare school: *'Ik denk dat ik daar best een voordeel heb, we mogen best wel veel. We zitten niet in een soort keurslijf. In periode één dit en dat afgerond hebben, maar nee, wij staan volledig vrij in het aanbieden van onderwijs. In alle vakken, trouwens.'*

### **Samenwerking binnen de vakgroep**

Daarnaast wordt de samenwerking met collega-docenten die ook Nederlands geven door docenten als een stimulans ervaren. Vier docenten benoemen de prettige samenwerking expliciet. De samenwerking komt vooral van pas bij het opzetten van initiatieven voor leesmotivatie zoals het uitzoeken van een boekenaanbod, verzamelen van lesmateriaal en draagvlak creëren voor zaken als vrij lezen binnen de vakgroep.

### **Kennis van leesmotivatie**

De (wetenschappelijke) kennis over de leesmotivatie helpt docenten leesmotivatie te bevorderen. De meerderheid van de geïnterviewde docenten is recent afgestudeerd of bezig met een extra opleiding naast het lesgeven. Een docent geeft aan de kennis van leesmotivatie uit de opleiding goed te kunnen gebruiken en als basis te blijven gebruiken voor de lessen. Bovenop de kennis vanuit de opleiding geven twee docenten aan extra kennis over leesmotivatie op te doen, bijvoorbeeld door het volgen van webinars over leesmotivatie of een post-hbo-cursus. Een docent merkt op dat de kennis vanuit haar opleiding het fundament is van haar lesvoorbereiding: *'Nu merk ik gewoon dat je op die kennis moet blijven drijven. Daar heb je gewoon de tijd niet meer voor om het zó goed voor te bereiden.'* De kennis is bagage die docenten helpt om leesmotivatie te bevorderen in de lessen. Ook van het aanbod waar hun studenten uit kunnen kiezen, verdiepen docenten zich graag. Door mee te denken en kennis van hun studenten, maar ook door zelf boeken te lezen die geschikt zijn voor hun studenten. Al is dit wel iets wat docenten belangeloos in hun eigen tijd doen vanwege de waarde die ze hechten aan leesmotivatie: *'(...) dat is natuurlijk allemaal liefdewerk oud papier. Ik lees zelf altijd eigenlijk, als ik vrij lees, alleen maar Young Adult boeken.'*

## Waarde leesmotivatie

Waar de bevordering van leesmotivatie op lijkt te drijven is met name de waarde die docenten hechten aan het bevorderen van leesmotivatie. De docenten lezen zelf graag in hun vrije tijd en zijn enthousiast om dit bij hun studenten te promoten. Ook zijn ze overtuigd van het belang dat lezen voor studenten kan hebben. Een docent licht toe: *‘Het is voor studenten gewoon zo leerzaam om zich door middel van boeken of verhalen te verdiepen in de belevingswereld van een ander. Dat kan ze zo helpen om iets verder te kijken dan hun neus lang is.’* Dit belang van lezen wordt met name genoemd door docenten die Nederlands geven bij de opleidingen verwant aan de zorg. Docenten hebben niet de verwachting dat inzetten op leesmotivatie van alle studenten fervente lezers zal maken, maar ervaren het wel als ontzettend motiverend wanneer er enkele studenten meer zijn gaan lezen door hun inspanningen. Een docent noemt als voorbeeld een student die bij de vrije leesmomenten begon aan manga-stripboeken en na de reeks gelezen te hebben een roman meebracht om te lezen.

### 4.2.4. Conclusie kwalitatieve resultaten

Uit de praktijkervaringen van docenten blijkt dat docenten tegen verschillende obstakels lopen bij het stimuleren van leesmotivatie in de lessen Nederlands. Een groot obstakel voor het realiseren van meer leesmotivatie is het faciliteren van geschikt leesmateriaal. Dit uit zich in het gebrek van een geschikt aanbod op school en moeizame samenwerking met de bibliotheek. De slechte toegang van een groot deel van de studenten tot boeken maakt dit extra noodzakelijk. Daarnaast is ruimte in het curriculum nodig en ondersteuning vanuit hogere bestuurslagen binnen onderwijsinstellingen zodat initiatieven van docenten voor dingen als vrij lezen en een boekencollectie werkelijkheid kunnen worden. Naast de beperkingen die docenten ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie, zijn er ook factoren in de onderwijspraktijk docenten hierbij helpen. Dit is ten eerste het gevoel van autonomie dat zij ervaren om af te kunnen wijken van de methode en bepaalde werkvormen en lesmaterialen zelf te kiezen zodat het aansluit bij de interesses van de student. Daarnaast is een goede samenwerking met collega’s Nederlands in een vakgroep bevorderend, zeker om samen bepaalde initiatieven van de grond te krijgen. Tot slot zorgen de kennis die docenten hebben van leesmotivatie en de waarde die zij hier aan hechten ervoor dat docenten gemotiveerd zijn en zich vaardig(er) voelen om dit te realiseren bij hun studenten.

## 5. Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar de mate waarin mbo-docenten Nederlands teacher efficacy ervaren bij het stimuleren van leesmotivatie bij hun studenten. Aan de hand van een vragenlijst is onderzocht hoe docenten hun eigen vaardigheden inschatten en of zij verwachten dat hun vaardigheden leiden tot het beoogde resultaat. In aanvulling op de vragenlijst zijn interviews afgenomen met een deel van de respondenten om een beeld te krijgen van de praktische uitdagingen en successen van docenten bij leesmotivatiebevordering.

Uit de vragenlijst is gebleken dat docenten gemiddeld genomen een positieve inschatting hebben van hun vaardigheden om leesmotivatie te realiseren bij hun studenten. Daarnaast komt uit de vragenlijst naar voren dat docenten een overwegend hoge verwachting hebben van de mogelijke uitkomst van de onderwijstaken. Docenten verwachten dus dat wanneer zij bepaalde onderwijstaken uitvoeren, de kans op een gewenst resultaat (zoals meer leesmotivatie) waarschijnlijk is.

Uit de ervaringen die docenten delen in de interviews blijkt dat docenten verschillende belemmeringen ervaren bij het bevorderen van leesmotivatie: problemen met het faciliteren van geschikte materialen, ruimte voor leesmotivatie in het curriculum en een gebrek aan ondersteuning vanuit hogere lagen in de organisatie zoals bestuur, onderwijsdirecteuren en management. Positieve factoren die maken dat docenten zich wel kunnen inzetten voor leesmotivatie zijn de autonomie van de docent en samenwerking met collega's uit de vakgroep. Ook de kennis die docenten hebben leesmotivatie en de waarde die zij eraan hechten zorgen voor meer leesmotivatiebevordering.

## 6. Discussie

In dit onderzoek is teacher efficacy gebruikt als kader om te onderzoeken in welke mate docenten Nederlands op het mbo zich vaardig voelen bij het stimuleren van leesmotivatie bij hun studenten. Op basis van de antwoorden van de vragenlijst blijkt dat docenten hun eigen vaardigheden om leesmotivatie hoog inschatten. Net zo positief zijn docenten over de verwachte resultaten als gevolg van hun inspanning voor leesmotivatie. Toch gaat het docenten in de praktijk niet alleen maar gemakkelijk af bij het bevorderen van leesmotivatie in de lessen. Uit de ervaringen die docenten delen, blijkt dat zij ondanks hun vertrouwen in eigen vaardigheden en positieve uitkomsten in de praktijk niet al hun ambities met betrekking tot leesmotivatie kunnen realiseren in de praktijk. De grootste obstakels voor docenten zijn het gebrek aan geschikte leesmaterialen, te weinig ruimte in het curriculum en onvoldoende ondersteuning vanuit de organisatie. De factoren die docenten in de praktijk helpen bij het realiseren van leesmotivatie bij studenten zijn een gevoel van autonomie bij het lesgeven, goede samenwerking en kennis van en waarde die zij hechten aan leesmotivatie.

Wat opvalt aan de resultaten van dit onderzoek is de overwegend positieve beoordeling die docenten geven aan hun eigen vaardigheden en de verwachte uitkomst van inspanningen om leesmotivatie te bevorderen. Op basis van het gebrek aan aandacht voor leesmotivatie in de lessen op dit moment en stevige nadruk op toetsing (Van Koeven et al., 2018), was mijn verwachting dat docenten nog weinig kennis zouden hebben van en ervaring met het bevorderen van leesmotivatie. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat docenten hun vaardigheden en kennis van leesmotivatie overwegend positief beoordelen. Daarnaast verwachtte ik dat docenten geen hoge verwachting zouden hebben van het effect van maatregelen die inspelen op leesmotivatie. Deze verwachting ontstond op basis van onderzoek van Scheltinga et al. (2017) waarin mbo-docenten aangaven het als 'te laat' ervaren om aandacht te besteden

aan leesbevordering en niet allemaal het belang inzien van lezen. Op basis van de schaalvragen in de vragenlijst blijkt dat de deelnemende docenten juist grotendeels positieve verwachtingen hebben van inspanningen die leesmotivatie bevorderen, zoals vrij lezen. Docenten verwachten het meest positieve effect op leesmotivatie van onderwijstaken die gericht zijn op het ondersteunen van competentie (Ryan & Deci, 2000). Deze overtuiging van docenten dat inzetten op leesvaardigheid positieve gevolgen heeft voor de leesmotivatie sluit aan bij onderzoeken die uitwijzen dat er relatie is tussen leesmotivatie en leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011; Toste et al., 2020). Een mogelijke verklaring voor de positieve inschattingen van de deelnemende docenten is dat zij vrijwillig deelnamen naar aanleiding van een oproep. De docenten die enthousiast zijn over een onderwerp zoals leesmotivatie nemen logischerwijs sneller deel aan een onderzoek hierover dan docenten die hier geen affiniteit mee hebben.

Niet alleen waren de inschattingen die docenten maakten van hun eigen vaardigheden en de verwachte uitkomsten hoger dan verwacht, de inschattingen stonden voor een groot deel in contrast met de praktijkervaringen die naar voren kwamen tijdens de interviews. Sommige docenten hadden wel positieve verwachtingen over het realiseren van leesmotivatie maar konden in de praktijk niet aan de slag met leesmotivatie, bijvoorbeeld door externe belemmeringen zoals weerstand vanuit hogere bestuurslagen. Hieruit blijkt dat de gemeten teacher efficacy in de vragenlijst in dit onderzoek geen goede voorspeller is voor het gedrag van docenten voor de klas. Ook als docenten wel verwachten dat zij de vaardigheden hebben om leesmotivatie te bevorderen in de les en een positieve resultaat verwachten, betekent het niet dat de docent ook daadwerkelijk iets met leesmotivatie doet voor de klas. Dit wijst erop dat alleen vragen naar de efficacy expectations en outcome expectations (Bandura, 1986) van docenten nog niet voldoende is om een inventarisatie te geven van de daadwerkelijke vaardigheid die een docent voelt om leesmotivatie te realiseren. In dit onderzoek hebben de afgenomen interviews gezorgd voor een aanvullend beeld van de onderwijspraktijk van de docent. Voor toekomstig onderzoek naar teacher efficacy van docenten op het gebied van leesmotivatie is het beter om deze externe belemmeringen ook in de vragenlijst al in kaart te kunnen brengen. Een manier waarop dit zou kunnen is het uitbreiden van het domein dat de stellingen behandelen: op dit moment gaan de stellingen alleen over dingen die de docent regelt in eigen lesprogramma en lokaal. Voor een meer compleet beeld van de teacher efficacy van een docent binnen een organisatie zou ook gevraagd kunnen worden naar andere domeinen, zoals ervaringen van de docent in de vakgroep of in de organisatie. Op die manier kan in kaart worden gebracht hoe vaardig docenten zich voelen om op deze terreinen dingen voor elkaar te krijgen met betrekking tot leesmotivatie.

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van vragenlijsten en interviews. De beperkingen van een vragenlijst zijn het risico op het geven van sociaal wenselijke antwoorden. In dit onderzoek kan het betekenen dat docenten liever niet zeggen dat ze leesmotivatie totaal niet belangrijk vinden. Daarnaast is het invullen van de schaalvragen een beoordeling van eigen kunnen. Hier bestaat ook het risico dat docenten zichzelf hoger inschatten dan hun daadwerkelijke vaardigheid is. In dit onderzoek draait het

om de eigen inschatting van de docent, maar dat hoeft niet te betekenen dat dit gelijk is aan de daadwerkelijke vaardigheden. Ook de insteek van semi-gestructureerde interviews heeft een beperking, namelijk dat door het doorvragen en de ruimte voor eigen inbreng van de geïnterviewde niet in alle interviews exact dezelfde onderwerpen zijn behandeld. In de uitvoering van het onderzoek was het door de eigen inbreng van docenten of een spontane wending in het gesprek lastig om alle onderdelen van het schema te behandelen. Door gebruik te maken van vrij brede eerste vraag vond ik het in sommige gevallen lastig om het gesprek weer terug te sturen naar het hoofdonderwerp. Om het risico op afdwaling te vermijden, is een strakker interviewschema met meer vastgelegde vragen een betere oplossing voor meer vergelijkbare interviewresultaten.

Een andere beperking van het onderzoek is de mate waarin de deelnemende docenten representatief zijn voor alle docenten Nederlands aan mbo-onderwijsinstelling. De kanalen en platforms die gebruikt zijn om respondenten te werven zijn gericht op docenten die graag meer willen leren over leesonderwijs. Bovendien hebben de docenten die ook daadwerkelijk de moeite nemen om de vragenlijst volledig in te vullen waarschijnlijk meer affiniteit met leesmotivatie. Dit geldt in hogere mate voor de docenten die wilden meewerken aan een interview. Dat heeft als gevolg dat de docenten die deelnamen aan het onderzoek mogelijk meer gemotiveerd waren om leesmotivatie te implementeren in hun lessen. In dit onderzoek is deze doelgroep wel geschikt geweest omdat deze docenten al ervaringen hadden met leesmotivatie waar zij op konden reflecteren.

Dit onderzoek is een verkennend onderzoek naar de ervaringen en overtuigingen van docenten Nederlands in het mbo. Uit de resultaten blijkt dat docenten graag aan de slag met willen met leesmotivatie, maar zij belemmeringen ervaren en een ondersteuning in het realiseren ervan missen. Voor eventueel vervolgonderzoek zou het nuttig kunnen zijn om onderzoek te doen naar wat er volgens andere spelers in het mbo-onderwijsveld nodig is voor het scheppen van een leescultuur, bijvoorbeeld managers, docenten van andere vakken en studenten. Daarnaast zou het interessant kunnen zijn om groter en meer uitgebreid onderzoek te doen naar welke factoren die zorgen voor verschillen binnen teacher efficacy bij docenten. Zo hadden geïnterviewde docenten die op een kleine onderwijsinstelling lesgeven in een minder stedelijke omgeving meer positieve ervaringen dan docenten die lesgeven op grote onderwijsinstellingen in grote steden. In deze studie was er geen ruimte om dit te onderzoeken, maar het biedt interessante mogelijkheden voor vervolgonderzoek naar teacher efficacy bij docenten. Tot slot heeft dit onderzoek een eerste indruk gegeven van de uitdagingen voor mbo-docenten bij het bevorderen van leesmotivatie, maar is dit een globale indruk. Aangezien het bevorderen van leesmotivatie voor de verschillende niveaus verschillende uitdagingen kent, zou het nuttig kunnen zijn om dit per niveau te onderzoeken. Deze onderzoeken dragen bij aan een meer compleet beeld van de behoeften voor meer leesmotivatie op het mbo. Op die manier kunnen docenten op passende wijze ondersteund worden bij het bevorderen van leesmotivatie en hoeven hun inspanningen niet langer 'liefdewerk oud papier' te zijn.

## Literatuurlijst

- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165. <https://psycnet.apa.org/record/1989-13522-001>
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT NO. R-2007-LAUDS). Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton and R. B. Webb (Eds.), *Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp. 125- 144). Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432). Geraadpleegd op 4 oktober 2021, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED140432.pdf>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>

- Broekhof, K. (2019) Doelgericht werken aan leesbevordering op het mbo. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 145-149). Skribis.
- Broekhof, K. (2020). *Meer lezen, beter in taal - mbo: effecten van lezen op de taalontwikkeling* [Brochure]. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 10 juli 2022, van <https://www.lezen.nl/publicatie/meer-lezen-beter-in-taal-mbo/>
- Cantrell, S. C., & Calaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1739-1750. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.020>
- De Groot, A., Houtkoop, W. Steehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. ECBO. <https://ecbo.nl/onderzoekpublicatie/taalniveaus-op-het-mbo/>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- 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>
- Emans, B. (2002). *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Stenfert Kroese.
- Gerritsen, R., Kuijpers, A., Scharten, S. & Netten, S. (2015). *Mbo taalexperiment*. Expertisecentrum Nederlands/Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 3 februari, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-achtergronddocument-juni2015-mbo-taalexperiment.pdf>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>



- Gubbels, J., Van Langen, A.M. L., Maassen, N.A.M., & Meelissen, M.R.M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. Geraadpleegd op 25 januari 2022, van [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten\\_PISA\\_2018\\_in\\_vogelvlucht.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf)
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1)
- ITTA (2017). *Nederlands in het mbo. De stand van zaken (2017)*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 20 november 2021, van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Nederlands-in-het-mbo-2017.pdf>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- NRO Kennisrotonde (2017). *Welke invloed heeft taalvaardigheid op de doorstroom naar en studiesucces in het hbo van mbo-ers tot 25 jaar uit achterstandsgroepen?* (KR. 236). Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, Kennisrotonde.

- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). *Self-efficacy*. The Guilford Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 247-258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mol, S., & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal-en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, *12*(3), 3-15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/23>
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992, 20-24 april). *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit?* [Paperpresentatie]. Annual Conference of the American Educational Research Association, San Francisco, Californië, Verenigde Staten. Geraadpleegd op 28 augustus 2022, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350252.pdf>
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist* *20*(4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Onderwijsonderzoek, DUO.(2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 3 augustus, van <https://lezen.nl/sites/default/files/De%20leesmotivatie%20van%20Nederlandse%20kinderen%20en%20jongeren.pdf>
- Passaro, P. D., Guskey, T. R., & Zahn, G. (1994). Using mastery learning to facilitate the full inclusion of students with the most intense educational needs within rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, *13*(3), 31-39. <https://doi.org/10.1177/875687059401300307>
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.

- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2016). Reading Anxiety in L1: reviewing the Concept. *Early Childhood Education Journal*, 45, 537-543. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-x>
- Poortvliet, J. (2021, 5 mei). *Nederlands docent bezorgt boeken op racefiets*. De Algemene Onderwijsbond. Geraadpleegd op 17 augustus 2022, van <https://www.aob.nl/nieuws/nederlands-docent-bezorgt-boeken-op-racefiets/>
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., Fuji, K., Bowers, E., Nemerouf, A., & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31(2), 93-120. <https://doi.org/10.1080/02702710902754051>
- Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd van: <https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2019/07/25/advies-lees-een-oproep-tot-een-leesoffensief>
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an efficacy belief instrument for elementary teachers. *Science Education*, 74(6), 635-637. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 17(1), 51-65. <https://doi.org/10.2307/1495395>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Scheltinga, F., Polak, W., Dood, C., Swart, N., Strating, H., Droop, M., Van de Bosch, L., & Segers, E. (2017). *Welke jongere is (g)een lezer?* Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd van <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/w/e/welke-jongere-is-g-ee-lezer-405-17-916-final.pdf>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00047-N](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00047-N)
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Stichting Lezen.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90016-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9)
- Stichting Lezen. (2019). *Lezen loont* [Brochure]. Geraadpleegd op 8 februari 2022, van [https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen\\_loont\\_0.pdf](https://www.lezen.nl/sites/default/files/lezen_loont_0.pdf)
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Engelshoven, I. (2019, 3 december). *Kamerbrief over leesoffensief*. Kamerstuk | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 14 april 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/03/kamerbrief-over-leesoffensief>

- Van Koeven, E. (2015). *Je vak moet je doen, niet lezen. Vrij lezen in het entreeonderwijs*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Je-vak-moet-je-doen-niet-lezen.pdf>
- Van Koeven, E., Kootstra, G. J., De Groot, A., & Schaafsma, F. (2018). *Mbo-docenten Nederlands over hun vak*. Platform voor Praktijkontwikkeling.
- Van Koeven, E., & Schaafsma, F. (2019) *Stilte, wij lezen hier: Vrij lezen op ROC Deltion College Zwolle*. Stichting Lezen.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1686>
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W. & Arends, L. (2018). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Erasmus Universiteit.
- Van Tuijl, C., & Gijssels, M. A. R. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73. <https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/stabiliteit-van-leesplezier-en-leesvermijding.pdf>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Vragenlijst.

Beste docent,

Voor mijn masterscriptie doe ik onderzoek naar de bevordering van leesmotivatie door mbo-docenten Nederlands. Onder leesmotivatie wordt de bereidheid om te lezen verstaan. Deze vragenlijst bestaat uit ongeveer 40 stellingen over het bevorderen van leesmotivatie. Het invullen van de vragenlijst bedraagt zo'n 5-10 minuten.

Deelname aan dit onderzoek is anoniem. In de verslaglegging zullen reacties op vragen niet herleidbaar zijn tot specifieke individuen.

Als aanvulling op de antwoorden op de vragenlijst ga ik ook telefonische interviews afnemen met enkele docenten om beter zicht te krijgen op onderliggende factoren en motieven. Als u hieraan wilt meewerken, laat dan uw e-mailadres achter aan het eind van de vragenlijst.

Alvast bedankt voor uw deelname aan het onderzoek.

Jenneke Wisselink

Masterstudent Neerlandistiek aan Universiteit Utrecht

Contact: [j.w.a.wisselink@students.uu.nl](mailto:j.w.a.wisselink@students.uu.nl)

#### **1. Achtergrond docent**

1. Wat is uw leeftijd?

\_\_\_\_\_

2. Wat is uw geslacht?

- Man
- Vrouw
- Anders

- Zeg ik liever niet

3. Plaats van onderwijsinstelling waar u werkzaam bent:

---

5. Richting(en) van opleiding waar u Nederlands geeft (meerdere opties mogelijk)

- Bouwen, wonen en interieur
- Dienstverlening en producten
- Economie en ondernemen
- Groen
- Horeca, bakkerij en recreatie
- Maritiem en techniek
- Media, vormgeving en ICT
- Mobiliteit en transport
- Producers, installeren en energie
- Zorg en welzijn
- Entreeopleiding

5. Aan welk(e) mbo-niveau(s) geeft u les? (meerdere opties mogelijk)

- Mbo-niveau 1/entreeopleiding
- Mbo-niveau 2
- Mbo-niveau 3
- Mbo-niveau 4

6. Hoeveel jaar bent u werkzaam als docent Nederlands op het mbo?

- 0-2 jaar
- 2-5 jaar
- 5-10 jaar
- 10-15 jaar
- 15-20 jaar
- Meer dan 20 jaar

7. Geef aan in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over leesmotivatie.

1= zeer oneens, 2= oneens, 3= een beetje oneens, 4=neutraal, 5= een beetje eens, 6= eens, 7= helemaal eens

1. Ik ken wetenschappelijke theorieën over leesmotivatie.
2. Ik weet hoe ik leesmotivatie kan bevorderen in mijn lessen.
3. Ik ben actief bezig met het bevorderen van leesmotivatie in mijn lessen.
4. Ik ben bekend met het advies *Lees! Een oproep tot een leesoffensief* dat in 2019 is opgesteld door de Raad van Cultuur.
5. Ik vind het belangrijk om leesmotivatie te stimuleren bij mijn studenten.



## 2. Efficacy Expectations

Beoordeel in welke mate u het eens bent met onderstaande stellingen over leesonderwijs.

1= zeer oneens, 2= oneens, 3= een beetje oneens, 4=neutraal, 5= een beetje eens, 6= eens, 7= helemaal eens

### 2.1. Ondersteuning autonomie van studenten

1. Ik weet hoe ik verschillende (soorten) boeken en verwerkingsvormen kan vinden voor mijn studenten.
2. Ik weet hoe ik vrij lezen kan implementeren in mijn lesprogramma.
3. Ik weet hoe ik mijn studenten kan stimuleren om zelfstandig de mediatheek en de Bibliotheek te bezoeken.
4. Ik weet hoe ik de persoonlijke invulling van leesgewoontes in de vrije tijd kan bespreken in de les.
5. Ik weet hoe ik studenten kan duidelijk maken wat lezen oplevert.
6. Ik weet hoe ik studenten kan laten kennismaken met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen (zoals de websites vakantiebib, jeugdbibliotheek, boekenzoeker).

### 2.2. Ondersteuning competentie van studenten

7. Ik kan problemen met technisch lezen aanpakken.
8. Ik kan studenten ondersteuning bieden en tips geven bij het zoeken van geschikte boeken.
9. Ik kan duidelijke verwachtingen formuleren bij verwerkingsvormen.
10. Ik kan studenten opbouwende feedback geven.
11. Ik weet hoe ik boekgesprekken voor kan doen voor mijn studenten.
12. Ik weet waar ik uitdagende teksten voor mijn studenten kan vinden.
13. Ik weet waar ik specifiek aanbod voor zwakke lezers kan vinden.
14. Ik weet hoe ik vakinhoud kan integreren met het leesonderwijs.

### 2.3. Ondersteuning relatie studenten

15. Ik kan in gesprekken inhaken op de leesvoorkeuren en het leesgedrag van studenten.
16. Ik kan mijn eigen leesgewoontes en persoonlijke boekvoorkeuren inzetten in de les.
17. Ik weet hoe ik ongemotiveerde studenten extra aandacht geven door een persoonlijk gesprek te voeren.
18. Ik ken werkvormen om studenten elkaar boekentips te laten geven.
19. Ik ken verwerkingsvormen waarbij studenten kunnen samenwerken rondom het lezen van boeken.

### 3. Outcome expectations

Geef aan in welke mate u het eens bent met de onderstaande stellingen.

1= zeer oneens, 2= oneens, 3= redelijk oneens, 4= neutraal, 5= redelijk eens, 6= eens, 7= helemaal eens

#### 3.1. Ondersteuning autonomie van studenten

20. Als ik keuze bied uit verschillende (soorten) boeken zijn mijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.
21. Als ik vrij lezen opneem in het lesprogramma, krijgen mijn studenten meer leesmotivatie.
22. Als ik zelfstandig bezoek aan de mediatheek en de Bibliotheek stimuleer, zullen mijn studenten vaker gaan lezen.
23. Als ik de persoonlijke invulling van leesgewoontes en leesroutines in de vrije tijd bespreek, krijgen studenten meer leesmotivatie.
24. Als ik uitleg wat lezen voor studenten oplevert, zijn studenten overtuigd van het belang van lezen.
25. Als ik studenten laat kennismaken met digitale bronnen voor het vrijetijdslezen (zoals de websites vakantiebib, jeugdbibliotheek, boekenzoeker), zullen zij hier vaker gebruik van maken.

#### 3.2. Ondersteuning competentie van studenten

26. Als ik problemen met technisch lezen aanpak, gaat de leesvaardigheid van mijn studenten vooruit.
27. Als ik ondersteuning bied en tips geef bij het zoeken van geschikte boeken, pakken studenten vaker een boek op.
28. Als ik duidelijke verwachtingen formuleer bij verwerkingsvormen, werken mijn studenten beter.
29. Als ik opbouwende feedback geef, boeken mijn studenten meer vooruitgang.
30. Als ik boekgesprekken voordoe, zorgt het ervoor dat studenten zelf ook met boekgesprekken aan de gang gaan.
31. Als ik uitdagende teksten aanbied, hebben studenten meer plezier in het lezen.
32. Als ik voor specifiek aanbod voor zwakke lezers zorg, krijgen zij meer motivatie om te lezen.
33. Als ik lezen verbind met de vakinhoud, krijgen studenten meer leesmotivatie.

#### 3.3. Ondersteuning relatie studenten

34. Als ik in gesprekken inhaak op de leesvoorkeuren en het leesgedrag van studenten, zijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.
35. Als ik vertel over mijn eigen leesgewoontes en boekvoorkeuren, zijn studenten meer gemotiveerd om te lezen.
36. Als ik ongemotiveerde lezers extra aandacht geef in een persoonlijk gesprek, zijn ze meer gemotiveerd om te lezen.
37. Als ik studenten elkaar boekentips laat geven, zijn ze meer gemotiveerd om te gaan lezen.
38. Als ik studenten laat samenwerken bij verwerkingsvormen, zijn ze meer gemotiveerd om te lezen.

Mag ik u benaderen voor deelname aan een verdiepend telefonisch interview (30 à 45 minuten)?

- Ja, mijn e-mailadres is \_\_\_\_\_
- Nee, ik wil niet meewerken aan een interview.

Heeft u nog vragen/opmerkingen over deze vragenlijst?

---

Bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek.

## Bijlage 2: Interviewschema

### **Introductie**

- Bedankt dat u mee wil werken aan mijn onderzoek,
- Mijn naam is Jenneke Wisselink en ik ben masterstudent Neerlandistiek aan de Universiteit Utrecht. Ik doe op dit moment onderzoek naar de bevordering van leesmotivatie op het mbo door docenten Nederlands.

### **Context onderwijspraktijk**

- Hoe ziet uw onderwijspraktijk eruit?
  - Welke niveaus geeft u les?
  - Hoeveel uur geeft u les in de week?
  - Hoeveel klassen geeft u les?
  - Aan welke opleiding(en) geeft u les?
  - Heeft u andere functies binnen uw onderwijsinstelling naast docent Nederlands?

### **Rol leesmotivatie in lessen**

- Welke rol speelt leesmotivatie op dit moment in uw lessen?
- Heeft u ruimte om leesmotivatie bevorderen in uw lessen?
- Ervaart u weerstand van studenten bij het bevorderen van leesmotivatie?

### **Ambities leesmotivatie**

- Wat zijn uw ambities voor het bevorderen van leesmotivatie?
  - Vervolgvrage: Wat heeft u nodig om uw ambities te realiseren?
- Wat heeft u nodig om leesmotivatie te kunnen bevorderen in uw lessen?
- Wat denkt u dat mbo-docenten Nederlands nodig hebben voor het bevorderen van leesmotivatie?

### **Toelichting vragenlijst (in geval van opvallende uitschieters)**

- Bij het invullen van de vragenlijst was u het eens/oneens met de stelling over [onderwerp], zou daar u daar iets meer over kunnen vertellen?

### **Afsluiting**

- Heeft u nog iets wat u wil delen met betrekking tot het onderwerp?
- Wilt u het onderzoek ontvangen zodra het afgerond is?
- Bedankt voor uw tijd.