

De invloed van interpersoonlijk docentgedrag op de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool

Masterthesis Onderwijskunde

Juni 2009

Hanneke Verkleij (nr. 3178765)

Begeleider: Dhr. Wubbels

2^e Beoordelaar: Dhr. Prins

Inhoudsopgave.

Samenvatting	blz.2
Inleiding	blz.2
Probleemstelling.....	blz. 4
Literatuur	
1. <i>Interpersoonlijk docentgedrag</i>	<i>blz. 6 t/m 9</i>
2. <i>Motivatie in het leesonderwijs</i>	<i>blz. 9 t/m 10</i>
Methode.....	blz. 11 t/m 13
<i>Soort onderzoek</i>	<i>blz. 11</i>
<i>Participanten</i>	<i>blz. 11</i>
<i>Instrumenten</i>	<i>blz.11 t/m 12</i>
<i>Procedure</i>	<i>blz. 12</i>
Analyse.....	blz. 13 t/m 14
Resultaten.	blz. 15 t/m 20
Conclusie.....	blz. 20 t/m 22
Discussie.....	blz. 22 t/m 23
Literatuurlijst.....	blz. 24 t/m 25

Samenvatting

Om de invloed van het interpersoonlijk docentgedrag op de motivatie van leerlingen in de bovenbouwgroepen van de basisschool ten aanzien van het lezen te bestuderen is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Hierbij werd gebruik gemaakt van twee vragenlijsten. Eén om het interpersoonlijk docentgedrag te meten en één om de mate van leesmotivatie van de leerling te meten. De vragenlijst die het interpersoonlijk docentgedrag meet is ingevuld door leerlingen en leerkrachten. De vragenlijst om de leesmotivatie te meten ging uit van twee elementen van motivatie: plezier en interesse.

Uit de resultaten blijkt onder andere dat de mate van nabijheid van een docent een positief effect heeft op de motivatie van de leerling voor lezen. Dit is in lijn met eerder onderzoek van den Brok (2006) waarin werd vastgesteld dat een hoge mate van nabijheid van een docent bijdraagt aan het versterken van motivatie bij leerlingen ten aanzien van een specifiek leerdomein.

1. Inleiding

Iedere docent toont verschillend docentgedrag en heeft een eigen manier van communiceren. Hierdoor ontwikkelen docenten verschillende soorten relaties met hun leerlingen. Deze verschillende soorten docentgedrag en manieren van communiceren zijn van invloed op het leerproces van een leerling, op groepsprocessen en op het klimaat binnen een klas (Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006). Het is van belang om deze verschillende soorten van docentgedrag en manieren waarop docenten kunnen communiceren in kaart te brengen.

Om de verschillende vormen van docentgedrag duidelijk te beschrijven kan er gebruik gemaakt worden van het Model voor Interpersoonlijk Docent Gedrag (MIDG). Dit model is ontwikkeld aan de Universiteit Utrecht en afgeleid van een model voor interpersoonlijke relaties van Timothy Leary, een klinisch psycholoog (Brekelmans & Wubbels, 1994). Het model voor interpersoonlijk docentgedrag ordent het gedrag van docenten aan de hand van twee dimensies. Deze dimensies worden aangeduid als de invloedsdimensie en de nabijheidsdimensie. De invloedsdimensie karakteriseert de mate waarin

een docent bepaalt wat er in de klas gebeurt. De nabijheidsdimensie karakteriseert de emotionele afstand van de docent tot de leerlingen en geeft aan in hoeverre de docent aansluit bij de wensen en de behoeften van de leerlingen. De beide dimensies kunnen worden weergegeven in een assenstelsel waarin de twee loodrechte assen elk een dimensie representeren (Wubbels, Levy & Brekelmans, 1997). De invloeds- en nabijheidsdimensie zijn in het model onafhankelijk van elkaar. Een docent kan bepalen wat er in de klas gebeurt en tegelijkertijd aansluiten bij de wensen en behoeften van leerlingen (leidend en helpend/vriendelijk gedrag). Een docent kan ook bepalen wat er in de klas gebeurt, en daarbij weinig rekening houden met de wensen en de behoeften van leerlingen (streng en corrigerend gedrag).

Bij de bestudering van het gedrag van docenten in de klas, met behulp van het model voor interpersoonlijk docentgedrag, wordt aangesloten bij de systeembenadering van communicatie van Watzlawick, Bevin en Jackson (1970, zoals geciteerd in Brekelmans et al., 1994). Deze benadering gaat ervan uit dat het onmogelijk is om niet te communiceren in de aanwezigheid van andere mensen. Voor de klassensituatie betekent dit dat het gedrag van docenten evenzeer wordt veroorzaakt door dat van de leerlingen als omgekeerd. Wanneer een docent tot de klas spreekt, maar ook wanneer een docent zwijgt, communiceert zijn of haar gedrag een boodschap. Wanneer een docent zwijgt kan dit door leerlingen bijvoorbeeld geïnterpreteerd worden als teken dat zij hun mond moeten houden, maar ook als een bewijs voor het feit dat de docent niet in staat is de klas te laten luisteren naar wat hij of zij te zeggen heeft (Wubbels et al., 1997). In klassen zullen na verloop van tijd patronen in de interactie tussen docent en leerlingen ontstaan. Communicatiesystemen waarin de interactie verloopt volgens dergelijke patronen zijn behoorlijk stabiel (Brekelmans et al., 1994).

Er is sprake van een sterke relatie tussen het interpersoonlijk gedrag van de docent en de motivatie van leerlingen ten aanzien van verschillende schoolvakken (Brekelmans, et al., 2002; den Brok, 2001; Wubbels & Brekelmas, 1998; Fraser, 1998, zoals geciteerd in den Brok, 2006). Psychologen zijn van mening dat motivatieproblemen beïnvloed worden door de overtuiging die docent en leerling hebben in het behalen van succes op school en de invloed die deze overtuiging heeft op de docent - leerlinginteractie en op de prestatie van de leerling zelf. Om die reden is het van belang dat docenten hun interactie met leerlingen kunnen analyseren en interactiepatronen kunnen

ontwikkelen die een bijdrage leveren aan de bereidheid van de student om energie te steken in het bereiken van de lesdoelen (Tollefson, 2000).

2. Probleemstelling

De *self-efficacy theory* van Bandura gaat ervan uit dat motivatie per leerdomein verschilt. Het is van belang, zo stelt Bandura in zijn theorie, dat motivatie per specifiek leerdomein onderzocht wordt. Het uitgangspunt hierbij is dat binnen ieder specifiek leerdomein een beroep gedaan wordt op andere constructen van motivatie (Wigfield, 1997). Bandura (1994, zoals geciteerd in Wigfield, 1997) stelt hierbij dat algemene persoonlijkheidskenmerken en motivatiekennmerken zoals de *locus of control* te algemeen zijn om specifiek gedrag te kunnen voorspellen binnen een bepaald leerdomein.

Ook het onderzoek van den Brok (2006) is gericht op motivatie ten aanzien van een specifiek leerdomein. De invloed van het interpersoonlijk docentgedrag op motivatie binnen een specifiek leerdomein staat in het onderzoek van den Brok (2006) centraal. Uit de resultaten van dit onderzoek van den Brok (2006) blijkt dat het belangrijk is dat docenten zich bewust zijn van het feit dat een veilige leeromgeving dat gekenmerkt wordt door een hoge mate van nabijheid van de docent, helpend/vriendelijk docentgedrag en een geringe mate van ontevreden en corrigerend docentgedrag, bijdraagt aan het versterken van motivatie bij leerlingen ten aanzien van een specifiek onderwerp.

Deze resultaten van den Brok (2006) worden binnen dit thesisonderzoek als uitgangspunt genomen. De invloed van het interpersoonlijk docentgedrag op motivatie binnen een specifiek leerdomein, de motivatie ten aanzien van lezen, wordt onderzocht. Het achterhalen van een eventuele relatie tussen het interpersoonlijk docentgedrag en de motivatie van leerlingen ten aanzien van lezen in de bovenbouw van de basisschool is het doel van dit thesisonderzoek.

Uitgaande van de resultaten van den Brok (2006) wordt binnen dit thesisonderzoek de volgende hypothese gesteld: *Het interpersoonlijk docentgedrag van een leerkracht is van invloed op de leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool. Hierbij geldt hoe hoger de mate van nabijheid van een leerkracht hoe gemotiveerder leerlingen zijn voor lezen en hoe hoger de mate van invloed van een leerkracht hoe minder gemotiveerd leerlingen zijn voor lezen.*

Om een eventuele relatie tussen het interpersoonlijk docentgedrag en de motivatie van leerlingen ten aanzien van lezen in de bovenbouw van de basisschool te achterhalen staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

- Is er een relatie tussen het interpersoonlijk gedrag van een leerkracht en de mate van motivatie van de leerling in de bovenbouwgroepen van de basisschool ten aanzien van het leesonderwijs?

Daarnaast wordt antwoord gezocht op de volgende deelvragen:

- 1) Is er sprake van een positief lineair verband tussen de mate van nabijheid van een docent en de mate van leesmotivatie van een leerling?
- 2) Heeft de mate van nabijheid van een docent evenveel invloed op de motivatieschaal plezier als op de motivatieschaal interesse?
- 3) Is er sprake van een negatief lineair verband tussen de mate van invloed van een docent en de mate van leesmotivatie van een leerling?
- 4) Heeft de mate van invloed van een docent evenveel invloed op de motivatieschaal plezier als op de motivatieschaal interesse?

In navolging van (Boekaerts & Simons, 1995, zoals geciteerd in den Brok, 2006) wordt motivatie ten aanzien van een specifiek onderwerp in dit onderzoek gedefinieerd als 'het geheel van waarden en normen, houding en verwachtingen van een leerling ten opzichte van een bepaald onderwerp of kennisdomein. De meeste onderzoeken spreken van vier aan elkaar gerelateerde elementen van motivatie ten aanzien van een specifieke situatie of onderwerp. Deze vier elementen

zijn: het plezier dat leerlingen hebben in een bepaalde les, het kunnen inzien van de relevantie van het onderwerp voor verder werk of andere lessen, het vertrouwen van leerlingen om de stof te kunnen leren en het lesdoel te bereiken en de interesse die de leerling heeft in de lesstof of het onderwerp (den Brok, 2006). Binnen dit onderzoek zijn plezier en interesse twee elementen van motivatie. Binnen de vragenlijst die de leesmotivatie van de leerlingen meet zijn deze twee elementen van motivatie opgenomen.

Het docentgedrag wordt beschreven vanuit het model voor interpersoonlijk docentgedrag. Dit model en de vragenlijst over interpersoonlijk docentgedrag die het model operationaliseert beschrijft het interpersoonlijk gedrag van een docent vanuit de invloedsdimensie (dominant – onderdanig) en nabijheidsdimensie (samenwerken – oppositie).

3. Theoretische achtergrond

3.1 Interpersoonlijk docentgedrag

Binnen het MIDG zijn acht verschillende typen van docentgedrag te onderscheiden. Deze acht typen van interpersoonlijk docentgedrag zorgen ervoor dat er verschillende docent - leerling relaties worden opgebouwd. Deze acht typen zijn: het directieve type, het gezaghebbende, het tolerant en gezaghebbende, het tolerante, het onzeker tolerante, het onzeker agressieve, het autoritaire en het moeizaam dominerende type (Wubbels, et al., 2006).

Aan de hand van het model kan worden weergegeven welk gedrag de docent volgens de leerlingen of volgens de docent zelf vertoont. Wanneer leerlingen informatie geven over het gedrag wat de docent vertoont ontstaat een ‘leerlingenbeeld’ van het interpersoonlijk gedrag van die docent. Wanneer docenten zelf informatie geven over het gedrag dat zij volgens zichzelf vertonen, ontstaat een ‘leraarsbeeld’ van het interpersoonlijke gedrag van die docent. Leraar- en leerlingenbeeld worden opgevat als twee variabelen, elk met een eigen betekenis. Wanneer verschillen worden gevonden tussen leraars- en leerlingenbeeld wordt dit niet gezien als onvoldoende betrouwbaarheid van de meetmethode, maar als twee verschillende gegevens met een eigen informatieve waarde (Brekelmans et al., 1994).

Naast het daadwerkelijk vertonen van verschillend interpersoonlijk docentgedrag door één docent kan ook de manier waarop interpersoonlijk docentgedrag door leerlingen wordt geïnterpreteerd verschillen. Het gedrag van de docent is dan wel hetzelfde maar leerlingen ervaren dit anders. Aan dit verschil in interpretatie van interpersoonlijk docentgedrag, door leerlingen binnen dezelfde klas, liggen verschillende oorzaken ten grondslag. Het verschil in interpretatie kan bijvoorbeeld veroorzaakt worden door het feit dat leerlingen verschillende behoeften en verwachtingen hebben van de docent. Een leerling met bijvoorbeeld weinig zelfvertrouwen heeft behoefte aan een ondersteunende docent. Deze behoefte zorgt ervoor dat deze leerling interpersoonlijk docentgedrag anders ervaart dan medeleerlingen.

Ondanks de eventuele verschillen tussen leerlingen in het interpreteren van interpersoonlijk docentgedrag blijkt het laten invullen van een vragenlijst over het interpersoonlijk gedrag van een docent, zoals de VIL vragenlijst, een betrouwbare methode om dit gedrag te meten. Het gemiddelde van alle interpretaties van leerlingen binnen een klas zijn minimaal beïnvloed door stemming, persoonlijke voorkeuren en andere persoonlijke factoren (den Brok, 2001, zoals geciteerd in den Brok et al., 2004).

Om de acht verschillende typen van interpersoonlijk docentgedrag nader te beschrijven wordt gebruik gemaakt van tabel 1. Voor de inhoud van deze tabel is gebruik gemaakt van tabel 2 uit het artikel van Wubbels en collega's (2006).

Tabel 1. De acht typen van interpersoonlijk docentgedrag en hun omschrijving

Type van interpersoonlijk docentgedrag	Omschrijving van het interpersoonlijk docentgedrag
Het directieve type	De directieve docent is georganiseerd en efficiënt. De docent domineert in het klassengesprek en weet de interesse van de leerlingen vast te houden. Doorgaans staat dit type docent niet erg dicht bij de leerlingen. Toch wordt het ervaren als een vriendelijke en begripvolle docent. De docent heeft hoge verwachtingen en wordt als veeleisend gezien. Af en toe wordt de docent boos om de leerlingen er aan te herinneren dat ze op school zijn om te werken.
Het gezaghebbende type	De gezaghebbende docent is enthousiast en staat open voor de behoeften van leerlingen. De docent is persoonlijk geïnteresseerd in de leerlingen. Dit is merkbaar tijdens de lessen. De lessen van de gezaghebbende docent zijn logisch gepland en gestructureerd. De lesmethode die deze docent het liefst gebruikt is voordracht. Maar er worden ook andere methoden gebruikt.
Het tolerant en gezaghebbende type	Tolerante en gezaghebbende docenten zorgen voor een structuur waarbinnen de leerling vrijheid heeft maar ook verantwoordelijkheid. Er worden meerdere vormen van lesmethoden gebruikt die goed bij de leerlingen aansluiten. Er wordt vaak gebruik gemaakt van het werken in kleine groepjes binnen de klas. Deze docent staat dicht bij de leerlingen dan het gezaghebbende type. De leerlingen werken aan het bereiken van eigen doelen en doelen die door de docent zijn gesteld. De docent besteedt zijn aandacht liever aan de inhoud van de les dan aan kleine verstoringen binnen de groep.

Het tolerante type	Er is een verschil tussen de Amerikaanse opvatting van het tolerante type en de Nederlandse opvatting. Voor Nederlanders betekent dit type docent een docent waarbij dat de atmosfeer binnen de groep aangenaam is en waarbij leerlingen met plezier de les volgen. Ze krijgen meer vrijheid dan bij de bovengenoemde typen docenten. De leerlingen hebben invloed op de lesstof en op de instructievorm. De leerlingen zijn blij met de betrokkenheid van de docent en de mogelijkheid van de docent om het onderwerp aan verschillende leerstijlen aan te passen. Vanuit Amerikaans oogpunt is een tolerante docent eerder een docent die minder georganiseerd is. De lessen zijn niet goed voorbereid en dagen de leerlingen weinig uit.
Het onzeker tolerante type	Onzeker tolerante docenten zijn coöperatief maar tonen weinig leiderschap binnen de groep. De lessen zijn weinig gestructureerd. Onrust en verstoringen worden door dit type docent doorgaans geoorloofd. Leerlingen zijn weinig taakgericht. Deze docent is bezorgd om de klas en legt meerdere keren een les opnieuw uit aan leerlingen die niet hebben geluisterd. De sfeer binnen de groep is zo ongestructureerd dat alleen de leerlingen voor in de klas opletten. Anderen maken ondertussen huiswerk of doen andere dingen. De docent probeert dit te negeren aangezien deze leerlingen niet al te storend zijn. Op sommige momenten reageert de docent snel op storend gedrag maar op andere momenten wordt dit genegeerd. Uiteindelijk werkt dit alles weinig productief en gaan zowel de leerlingen als de docent hun eigen gang binnen de klas.
Het onzeker agressieve type	De klas van deze docent wordt gekenmerkt door een agressieve manier van wanorde. De docent en de leerlingen zien elkaar als tegenstander en zijn een groot deel van de tijd bezig met conflicten. Leerlingen grijpen bijna iedere gelegenheid aan om wanorde te veroorzaken en dagen de docent constant uit door op te springen of te roepen door de klas. Dit zorgt bij de docent voor paniek en overdreven reacties naar de leerlingen toe. Door het onvoorspelbare gedrag van de docent zijn de leerlingen van mening dat de schuld bij de docent ligt. Gedragsregels worden weinig besproken of uitgelegd. Helaas is iets leren iets wat op de laatste plaats komt binnen de klas van dit type docent aangezien er erg veel aandacht gaat naar het gedrag van de leerlingen.
Het autoritaire type	Leerlingen van een autoritaire docent hebben geen inspraak en zijn erg gedwee. De leerlingen volgen de regels uit angst voor de boze uitbarstingen van de docent. De docent lijkt overdreven te reageren op kleinigheden en maakt vaak sarcastische opmerkingen. Er wordt tijdens de uitleg door de docent weinig aanmoediging gegeven tot het stellen van vragen. De leerlingen krijgen erg weinig hulp van de docent. De sfeer binnen de groep is onplezierig en de leerlingen zijn angstig. Omdat de autoritaire docent een hoog competentiegevoel binnen de klas creëert zijn leerlingen bang voor toetsen. Deze docent komt op leerlingen over als ongelukkig en ongeduldig.
Het moeizaam dominerende type	De sfeer binnen de klas van een moeizaam dominerende docent varieert van de chaos van de onzeker agressieve docent tot de chaos van de onzeker tolerante docent. De docent heeft op ieder moment moeite om de klas te leiden. Dit lukt uiteindelijk wel maar vraagt van de docent erg veel energie. De leerlingen blijven bij de les zolang de docent ze blijft motiveren. De docent heeft constante problemen rondom het klassenmanagement. Dit kost de docent veel energie.

Dat het type interpersoonlijk docentgedrag van invloed is op verschillende facetten binnen het onderwijs wordt onderkend. Uit onderzoek van Van Petegem, Aelterman, Van Keer en Rosseel (2007) blijkt dat wanneer leerlingen hun taaldocent als tolerant en tevens als gedisciplineerd ervaren er ook sprake is van een positieve relatie tussen docent en leerling. Een ander onderzoek van Fisher, Waldrip en den Brok (2005) geeft aan dat een docent die door de leerlingen als coöperatief, helpend, vriendelijk en begripvol en als weinig ontevreden wordt gezien een klas heeft waarbinnen meer gelijkheid is tussen leerlingen, meer samenwerking is tussen leerlingen onderling en waar ook meer binding is tussen school en de thuisomgeving. De tolerant en gezaghebbende docenten en onzeker tolerante docenten blijken van de acht typen het meest te worden getypeerd als docenten die in staat zijn om harmonie, samenwerking en rechtvaardigheid te creëren. De autoritaire docent daarentegen is het type docent dat dit alles het minst creëert (Wubbels et al., 2006).

In het artikel van Gambrell (1996) worden momenten van interactie tussen leerkracht en leerlingen beschouwd als motiverend en leesbevorderend. Echter welk interpersoonlijk gedrag een docent kan vertonen tijdens de genoemde interactie wordt in het artikel niet beschreven.

3.2 Motivatie binnen het leesonderwijs

Binnen het leesonderwijs is de motivatie van leerlingen belangrijk. Omdat motivatie een grote invloed heeft op het leesonderwijs en leesresultaten zijn docenten geïnteresseerd in de relatie die bestaat tussen motivatie en leesresultaten en in het helpen van leerlingen om effectieve gemotiveerde lezers te worden (Gambrell, 1996). Motivatie en leesbevordering worden vergroot in een boekrijke omgeving waarin veel voorbeelden te vinden zijn over hoe boeken gebruikt kunnen worden en veel interactie bestaat over informatie en verhalen uit boeken (Gambrell, 1996).

Verschillende vormen van motivatie zijn te onderscheiden. De belangrijkste scheiding die wordt gemaakt tussen alle vormen van motivatie is de scheiding tussen intrinsieke motivatie, wat betekent dat iets wordt gedaan vanuit eigen interesse of om er plezier aan te beleven, en extrinsieke motivatie, wat betekent dat iets wordt gedaan omdat het iets oplevert. Intrinsieke motivatie is belangrijk binnen het onderwijs. Intrinsieke motivatie leidt immers tot een hoge kwaliteit van leren en creativiteit (Ryan & Deci, 1999). Oldfather (2002) beschrijft dat docenten de intrinsieke motivatie van leerlingen kunnen vergroten door te werken aan metacognitieve strategieën. Tevens kan de intrinsieke motivatie door een docent worden vergroot door zich bewust te zijn van de invloed die klasgenoten en de cultuur binnen de groep hebben op de intrinsieke motivatie ten aanzien van lezen. Verbondenheid tussen docent en leerling zorgen er bij het tot stand brengen van leerervaringen voor dat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor het leerproces (Oldfather, 2002). Daarnaast stellen theorieën over motivatie dat leerlingen die responsieve en positieve interacties met hun docent ervaren en hun docent als helpend ervaren gemotiveerd zijn om naar school te gaan en te leren (Hamre & Pianta, 2005).

De overtuigingen, waarden en doelen van leerlingen die door motivatietheoretici onderzocht worden kunnen gezien worden als vragen die leerlingen zichzelf kunnen stellen. De vragen die het meest zijn gerelateerd aan leesmotivatie zijn: kan ik een goede lezer zijn,

wil ik een goede lezer zijn en waarom dan? Deze vragen doen een beroep op verschillende onderdelen van motivatie (Wigfield, 1992). De onderdelen van motivatie waarop de eerste vraag een beroep doet zijn: het geloof in eigen kunnen, verwachtingen tot succes, zelfstandigheid en de verwachting van de leerling om een taak wel of niet te kunnen volbrengen (Wigfield, 1997). Volgens Bandura (1977, zoals geciteerd in Wigfield, 1997) is het geloof in hoe goed een taak volbracht kan worden één van de meest invloedrijke factoren op de keuze ten aanzien van een activiteit en de wil om er moeite voor te doen. Ook de mate van volharding waarmee een activiteit wordt gedaan wordt hierdoor beïnvloed. Wanneer leerlingen ervan overtuigd zijn dat ze competente lezers zijn houden zij zich ook meer bezig met lezen.

Leesmotivatie wordt door verschillende factoren beïnvloed. Zo wordt leesmotivatie van leerlingen bij het lezen van verhalende teksten beïnvloed door persoonlijke interesse en zijn ook de hoofdpersonen uit een boek van invloed op leesmotivatie. Tevens werkt bij het lezen van informatieve teksten het opdoen van nieuwe kennis en de keuze vrijheid motiverend (Edmunds et al., 2006). Wade en collega's (1999, zoals geciteerd in Guthrie et al., 2001) bevestigen dat teksten met interessante en nieuwe informatie de interesse van de leerlingen beïnvloeden. Wel is het van belang dat deze teksten aansluiten bij het cognitieve niveau van de leerling (Csikszentmihalyi, 1990, zoals geciteerd in Guthrie et al., 2001).

Binnen het leesonderwijs kan door te werken in groepjes de motivatie van de leerlingen worden vergroot. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Brown (1997, zoals geciteerd in Guthrie, 2001) waaruit blijkt dat sociale interactie en gesprekken in leergroepjes de motivatie bevordert. Ook Oldfather (1993, zoals geciteerd in Gambrell, 1996) stelt dat verschillende motivatietheorieën uitgaan van het feit dat leren ontstaat vanuit sociale interactie met anderen.

Hierbij is het van belang dat de leerling zelf keuzes mag maken en inspraak heeft in het leerproces. De mate van autonomie van een leerling is immers leesmotivatie bevorderend zo blijkt uit onderzoek van Deci en Ryan (1987, zoals geciteerd in Guthrie et al., 2001).

4. Methode

4.1 Soort onderzoek

Dit onderzoek maakt gebruik van een steekproef en is van kwantitatieve aard. Het omvat het afnemen van twee verschillende vragenlijsten. De eerste vragenlijst is de vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL). De uitkomst van deze vragenlijst kan het type interpersoonlijk gedrag van een docent in kaart brengen. De tweede vragenlijst meet de motivatie van de leerlingen ten aanzien van het lesonderwijs.

4.2 Participanten

Bij de stichting PCBO te Rotterdam Zuid zijn 32 basisscholen aangesloten. De scholen werden persoonlijk gevraagd om aan het onderzoek mee te werken. Door een te hoge mate van non-respons zijn ook scholen buiten de stichting benaderd. Zo werden er in totaal 43 groepen (N=43) bereid gevonden om aan het onderzoek mee te werken. Aangezien binnen sommige groepen de leerkracht van de groep de leerkrachtvragenlijst niet heeft ingevuld en binnen andere groepen twee leerkrachten werkzaam waren die beide de leerkrachtvragenlijst hebben ingevuld komt het aantal deelnemende leerkrachten niet overeen met het aantal deelnemende groepen. Daarnaast was er in sommige gevallen sprake van een combinatiegroep. Binnen deze steekproef zijn driehonderdtwee leerlingen uit groep 6, driehonderdtwee leerlingen uit groep 7 en tweehonderdeenenvijftig leerlingen uit groep 8 opgenomen. Waarvan vierhonderddrieëndertig jongens en vierhonderdtweëntwintig meisjes. In totaal deden er negenentwintig leerkrachten aan het onderzoek mee.

4.3 Instrumenten

Met behulp van twee verschillende vragenlijsten worden de volgende twee factoren gemeten: het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht en de motivatie van de leerling ten aanzien van het lesonderwijs. De vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) bevat zestig vragen. Deze VIL vragenlijst maakt gebruik van acht schalen. Dit zijn de schalen: streng, leidend, helpend/vriendelijk, begrijpend, ruimte gevend, onzeker, ontevreden en corrigerend.

In de VIL vragenlijst wordt gevraagd naar de mate waarin het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht als leidend, helpend, begrijpend, ruimte latend, onzeker, ontevreden, corrigerend of streng wordt ervaren. Er is gebruik gemaakt van een vier punt Likert schaal waarbij één gelijk staat aan nooit en vier gelijk staat aan altijd.

Het interpersoonlijk gedrag van de docent is geanalyseerd op basis van dimensiescores. Om tot deze dimensiescores te komen zijn lineaire combinaties van de acht schalen uit de VIL vragenlijst samengevoegd. De acht schalen zijn herverdeeld in de schaal van de nabijheidsdimensie en de schaal van de invloedsdimensie. Hierbij wordt de schaal van de invloedsdimensie gevormd door de VIL schalen streng, leidend, ruimte latend en onzeker. De schaal van de nabijheidsdimensie wordt gevormd door de VIL schalen corrigerend, ontevreden, helpend/vriendelijk en begrijpend. Na hercodering van de score geldt hoe hoger de score op de schaal van de dimensie nabijheid hoe meer coöperatief het gedrag van de leerkracht wordt ervaren door de leerlingen. Hoe hoger de score op de schaal van de invloedsdimensie hoe dominanter het gedrag van de leerkracht door de leerlingen wordt ervaren.

Om de motivatie van de leerlingen ten aanzien van het leesonderwijs te meten wordt wederom gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is ingevuld door alle achthonderdtweënvijftig leerlingen van de negenentwintig deelnemende groepen. De motivatie-elementen plezier en interesse staan in deze vragenlijst centraal. De vragenlijst bevat dertig vragen die met een vier punt Likert schaal beantwoord kunnen worden waarbij één gelijk staat aan waar en vier gelijk staat aan helemaal niet waar. Na het invullen van de vragenlijsten blijven de leerlingen en leerkrachten anoniem. Alleen de groep en de school wordt op het formulier genoteerd.

4.5 Procedure

Een pilot onderzoek is afgenomen binnen één groep 8. De twee vragenlijsten zijn beide afgenomen in deze groep 8. Om daarna de homogeniteit van de twee vragenlijsten te toetsen zijn twee itemanalyses uitgevoerd. Hierbij hadden de schalen ruimte latend, corrigerend en streng een Cronbachs' alpha lager dan .7. Dertien items zijn verwijderd in de VIL vragenlijst. Uit de motivatie

vragenlijst zijn elf items verwijderd uit de schalen plezier, relevantie en vertrouwen. Nieuwe items zijn aan de vragenlijsten toegevoegd. Daarnaast is er contact gezocht met verschillende scholen om aan het onderzoek mee te doen. De nieuwe vragenlijsten zijn binnen de verschillende groepen klassikaal afgenomen door de eigen leerkracht.

5. Analyse

Om zeker te zijn van de dimensionaliteit en de betrouwbaarheid van de schalen is er op iedere schaal zowel een factoranalyse als een itemanalyse uitgevoerd. Op deze wijze is getoetst of alle schalen op één enkele dimensie laden en dat de gebruikte schalen voldoen aan het gekozen criteria voor betrouwbaarheid (Cronbachs'alpha > 0.07, cf. Carrol et al. 2003).

Onafhankelijke variabelen. De samengestelde schaal van de nabijheidsdimensie is gevormd door de schaal 'corrigerend' (omgecodeerd), de schaal 'ontevreden' (omgecodeerd), de schaal 'helpend' en de schaal 'begrijpend' samen te voegen. De schaal bestaat in totaal uit achttien items waarvan drie items uit de schaal 'corrigerend', twee items uit de schaal 'ontevreden', acht items uit de schaal 'helpend' en vijf items uit de schaal 'begrijpend'. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .89. De Cronbachs'alpha van de items in de nabijheidsdimensie is .89. Om het effect van discrepantie tussen het aantal items van de deel-schalen op te heffen, is de nabijheidsdimensie samengesteld uit de optelling van de vier schalen in plaats van de achttien losse items. Op die manier werd voorkomen dat de nabijheidsdimensie voor een te groot deel uit items uit de schalen 'helpend' en 'begrijpend' zou bestaan wat een vertekening van de nabijheidsdimensie tot gevolg zou hebben.

Bij het vormen van de schaal van de invloedsdimensie is geprobeerd om de vier schalen 'streng', 'leidend', 'ruimte latend' omgecodeerd en 'onzeker' omgecodeerd samen te voegen. Na het uitvoeren van factoranalyses bleek dat deze aanpak niet ideaal is, aangezien de items behorende bij 'ruimte latend' en 'streng' elk laadden op een individuele dimensie en niet op de dimensie behorend tot de items van 'leidend' en 'onzeker'. Aangezien de vier schalen eigenlijk op één dimensie zouden moeten laden teneinde er een betekenisvol construct van te maken dat de totale invloed van de docent meet, is verdere analyse problematisch. Vooral de deel-schaal 'onzeker' en 'leidend' bleken een hoge

mate van verstoring aan te brengen in de één-dimensionale voorstelling van de invloedsdimensie. Daarom is ervoor gekozen de invloedsdimensie te meten met alleen de schalen van 'streng' en 'ruimte', en de deel-schalen 'onzeker' en 'leidend' alleen mee te nemen in de post-hoc analyse, waar de individuele invloed van de schalen op de leesmotivatie zal worden getest. De factoranalyse op de nieuwe schaal van de invloedsdimensie, gevormd door de schaal 'streng' en de omgecodeerde schaal 'ruimte' laat een duidelijk één-dimensionale oplossing zien. Alle dertien items, waarvan zeven van de schaal streng en zes van de schaal 'ruimte' laadden op één dimensie, met alle factorladingen hoger dan .51 en een Cronbachs'alpha van .84.

Naast de factor en item-analyses van de twee belangrijkste onafhankelijke variabelen van dit onderzoek, zijn ook factoranalyses en item-analyses op de aparte deelschalen uitgevoerd om te achterhalen welke schaal als individuele schaal zou kunnen worden meegenomen in de post-hoc analyse. De resultaten van deze factor en item-analyses staan beschreven in bijlage 1.

Afhankelijke variabelen. Binnen dit onderzoek zijn drie afhankelijke variabelen opgenomen, te weten de deelschalen motivatie (plezier) en motivatie (interesse), en de samengevoegde schaal motivatie (totaal). De deelschaal motivatie (plezier) bestaat uit 5 items en laad op 1 dimensie met alle factorladingen boven de .61 en een Cronbachs'alpha van .75. De deelschaal motivatie (interesse) bestaat uit 5 items en laad op 1 dimensie met alle factorladingen boven de .41 en een Cronbachs'alpha van .78. De schaal motivatie (totaal) die gevormd is door de twee schalen plezier en interesse samen te voegen bestaat uit tien items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven de .53. De Cronbachs'alpha is .85.

Controlevariabelen. In dit onderzoek is op verschillende aspecten gecontroleerd. Zo is er een dummy aangemaakt voor de groep waarin de respondent zich bevindt en voor het geslacht van de respondent. Deze dummy's zijn aangemaakt om met behulp van een meervoudige regressie analyse te kunnen controleren voor het geslacht en de groep. Zo kan getest worden op de mogelijke invloed van het geslacht en de groep op de afhankelijke variabelen. Veel belangrijker is echter dat met behulp van de gevonden resultaten kan worden gesteld dat de twee onafhankelijke dimensies niet aan beide controlevariabelen kunnen worden toegeschreven.

6. Resultaten

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag of er sprake is van een relatie tussen het interpersoonlijk gedrag van een leerkracht en de mate van motivatie van de leerling in de bovenbouwgroepen van de basisschool ten aanzien van het leesonderwijs wordt gebruik gemaakt van een correlatieve onderzoeksdesign. Om de correlatie tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabelen te meten wordt gebruik gemaakt van een Pearson's correlatiecoëfficiënt. Er zijn vijf variabelen gemeten. De mate van nabijheid van de docent, de mate van invloed van de docent, de mate van plezier van de leerling om te lezen, de mate van interesse van de leerling om te lezen en het plezier en de interesse van de leerling samengevoegd tot één motivatieschaal.

De resultaten zijn gegeven in tabel 1.

TABEL 1
Correlatie-matrix

Variable	mean	s.d.	1	2	3	4	5	6	7
1)Nabijheidsdimensie	1.88	.48							
2)Invloedsdimensie	2.22	.45	.76**						
3)Plezier	1.28	.76	.26**	.21**					
4)Intresse	2.32	.88	.14**	.08*	.58**				
5)Plezier + Intresse	2.24	.73	.23**	.17**	.90**	.88**			

N=755 *** p < 0.001 ** p < 0.01 * p < 0.05

Uit de resultaten in tabel 1 is af te lezen dat er sprake is van een significante correlatie tussen de mate van nabijheid van de docent en de afhankelijke variabelen. De nabijheidsdimensie vertoont een hogere mate van correlatie met plezier ($r = .26$) dan met interesse ($r = .14$). De correlatie tussen de nabijheidsdimensie en de schaal totaal ligt daar tussen in ($r = .23$). Tevens is er sprake van een significante correlatie tussen de mate van invloed van de docent en de afhankelijke variabelen. De invloedsdimensie heeft een correlatie met plezier ($r = .21$) hierbij geldt: $p < 0.01$. De invloedsdimensie heeft een correlatie met interesse ($r = .08$) hierbij geldt $p < 0.05$. Ook is er sprake van correlatie tussen

de invloedsschaal en de schaal totaal ($r = .17$) hierbij geldt $p < 0.05$. Een stapsgewijze meervoudige regressie analyse geeft meer informatie over de mate van invloed van de beide dimensies op de schalen plezier, interesse en de schaal totaal en controleert tevens voor de invloed voor de groep waarin de respondent zich bevindt en het geslacht van de respondent. De resultaten van de stapsgewijze meervoudige regressie analyse zijn voor de schalen plezier en interesse in tabel 2 weergegeven.

TABEL 2
De resultaten van de meervoudige regressie analyse

	Schaal: plezier		Schaal: interesse	
	B (s.e.)	Beta (sig)	B (s.e.)	Beta (sig)
Constant	1.36 (.058)		1.87 (.17)	
Controle variabelen				
Groep 6	-.049 (.067)	-.030	-.034 (.078)	-.018
Groep 7	.036 (.067)	-.019	.064 (.078)	.034
Geslacht (man=1, vrouw=0)	.27 (.053)	.053	.54 (.063)	.304
Onafhankelijke variabelen				
Nabijheid	.39 (.087)	.256 ***	.262 (.102)	.142 **
Invloed	-.03 (.091)	-.017	-.141 (.106)	-.073
R-square	.105		.109	
R-Square adjusted	.099		.103	

N=755 *** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

-Deelvraag 1: Is er sprake van een positief lineair verband tussen de mate van nabijheid van een docent en de mate van leesmotivatie van een leerling?

-Deelvraag 2: Heeft de mate van nabijheid van de docent evenveel invloed op de motivatieschaal plezier als op de motivatieschaal interesse?

De determinatiecoëfficiënt *R-Square* geeft aan dat 10.5% van het plezier in het lezen wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen: de controle variabelen, de invloed van de docent en de nabijheid van de docent. De variabele nabijheid heeft de hoogste Beta-waarde (.26, $p < .001$) en heeft de meeste invloed op het leesplezier van de leerling. De determinatiecoëfficiënt *R-Square* behorend

bij het model met afhankelijke variabele 'interesse' geeft aan dat 10,9 % van de interesse in het lezen wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen: de controle variabelen, de invloed van de docent en de nabijheid van de docent. De nabijheid van de docent heeft een positief effect op de interesse van de leerling voor het lezen (Beta-waarde (.14, $p < .01$). Er is sprake van een positief lineair verband tussen de nabijheid van de docent op de schalen plezier en interesse waarbij de invloed van de nabijheid van de docent iets sterker is op de schaal plezier. Hiermee zijn deelvraag 1 en deelvraag 2 beantwoord. Belangrijk is nog om op te merken dat het geslacht van de leerling een redelijk groot effect heeft op de mate van leesplezier van de leerling. De invloed van de groep van de respondent (groep 6, groep 7 of groep 8) is niet significant.

-Deelvraag 3: Is er sprake van een negatief lineair verband tussen de mate van invloed van een docent en de mate van leesmotivatie van een leerling?

-Deelvraag 4: Heeft de mate van invloed van een docent evenveel invloed op de motivatieschaal plezier als op de motivatieschaal interesse?

De invloed van de docent heeft geen significant verband met het plezier of de interesse die kinderen ervaren bij het lezen. Hiermee is deelvraag 3 beantwoord. Wel kan naar aanleiding van de Beta-waarde (-.14, $p < .10$) worden aangenomen dat de invloed van de docent belangrijker is voor de interesse voor het lezen dan het plezier in het lezen. Aangezien het negatieve effect van de invloedsdimensie voor de motivatieschaal interesse tegen significantie aanzit, kan ervan worden uitgegaan dat wanneer de leerkracht veel invloed heeft dit de interesse voor het lezen beperkt. Hiermee is deelvraag 4 beantwoord. Wederom heeft het geslacht van de leerling een redelijk grote invloed op de mate van interesse in het lezen van de leerling. De invloed van de groep van de respondent (groep 6, groep 7 of groep 8) is niet significant.

Als laatste deel van de multipale regressie analyse wordt het effect van de nabijheids- en invloedsdimensie bekeken op de totale motivatie voor het lezen. Tabel 3 laat de resultaten zien.

TABEL 3

De resultaten van de meervoudige regressie analyse

Schaal: plezier en interesse samengevoegd		
	B (s.e.)	Beta (sig)
Constant	1.57 (.136)	
Controle variabelen		
Groep 6	-.03 (.063)	-.02
Groep 7	-.05 (.063)	-.03
Geslacht (man=1)	.40 (.051)	.27 ***
Onafhankelijke variabelen		
Nabijheid	.33 (.083)	.22 ***
Invloed	-.07 (.086)	-.05
R-square		.124
R-Square adjusted		.118

N=755 *** p<0.001 ** p< 0.01 * p< 0.05

Na het samenvoegen van de schaal interesse en plezier geeft de determinatiecoëfficiënt *R Square* aan dat 12,4% van de variantie van plezier en interesse wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen: de controle variabelen, de invloed van de docent en de nabijheid van de docent. De variabele nabijheid heeft de hoogste Beta - waarde (.22, $p < .001$) van de onafhankelijke variabelen en heeft dus de meeste invloed op plezier en interesse voor het lezen. De invloed van de docent heeft geen significante invloed op plezier en interesse samen. Uit de resultaten blijkt dat de invloed van het geslacht van de leerling op de totale leesmotivatie significant is. Het geslacht heeft een Beta – waarde van (.27, $p < .001$) wat duidt op een sterke invloed op het plezier en de interesse van een leerling voor het lezen. De invloed van de groep van de respondent (groep 6, groep 7 of groep 8) is niet significant. Of een leerling in groep 6, groep 7 of groep 8 zit is voor de leesmotivatie van de leerling niet van belang.

Post-hoc analyse. Voorafgaand aan dit onderzoek is de hypothese gesteld dat er sprake is van een relatie tussen het interpersoonlijk gedrag van een leerkracht en de mate van motivatie van de leerling

in de bovenbouwgroepen van de basisschool ten aanzien van het leesonderwijs. Hierbij zou gelden dat een hogere mate van nabijheid van de docent leidt tot een hogere mate van motivatie van de leerling voor lezen en dat een hogere mate van invloed van de docent leidt tot een lagere motivatie van de leerling voor lezen. Uit de hierboven beschreven resultaten kan gesteld worden dat deze hypothesen gedeeltelijk aanvaard kunnen worden. Er is immers sprake van een relatie tussen de mate van nabijheid van de docent en de mate van plezier, interesse en plezier en interesse samen. Tevens kan gesteld worden dat een hogere mate van nabijheid van de docent leidt tot meer plezier, interesse en plezier en interesse samen. De mate van invloed heeft een nagenoeg significant negatief effect op de interesse van de leerling om te lezen. Echter is het effect van de invloed van de docent niet significant gebleken op de schaal plezier en de schaal plezier en interesse samen.

Enkele deelbevindingen zijn op grond van de onderzoeksresultaten gevonden. Uit de resultaten van de meervoudige regressie analyse blijkt de nabijheidsschaal als geheel zeer positief voor interesse, plezier en interesse en plezier samen. Echter de losse schalen zijn niet significant met uitzondering van de schaal helpend en de schaal streng. De schaal helpend beïnvloedt het plezier en interesse met een Beta-waarde van (.14, $p < .05$). Dit geeft aan dat helpend gedrag van een docent zowel het plezier voor lezen als de interesse voor lezen doet toenemen. Dit komt overeen met de resultaten uit het onderzoek van Den Brok (2006) waaruit blijkt dat helpend / vriendelijk docentgedrag een positieve invloed heeft op de motivatie ten aanzien van een specifiek leerdomein.

De schaal streng heeft echter een negatief effect op de totale motivatie voor het lezen, de Beta-waarde is (-.11, $p < .05$), Dit betekent dat streng gedrag alleen niet bijdraagt aan de totale leesmotivatie van het kind. Geen van de overige losse schalen heeft een significante invloed op de leesmotivatie van kinderen.

Als de invloedsschaal los bekeken wordt heeft de invloedsschaal een positieve werking op het plezier dat kinderen ervaren bij het lezen. Echter wanneer er gecontroleerd wordt voor de schaal nabijheid valt het effect van de invloedsschaal in het niet. Het blijkt dan ook dat vooral de nabijheidsdimensie een positieve invloed heeft op de leesmotivatie van de leerling.

Uit de resultaten blijkt ook dat het geslacht van de leerling van grote invloed is op de motivatie voor het lezen. Jongens hebben een hogere score op plezier, interesse en op plezier en interesse samen. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat jongens positiever reageerden op de vragen uit de vragenlijst en meisjes eerder wat bedachtzamer waren in hun reactie. Dit is niet in lijn met de resultaten uit een onderzoek van Sainsbury (2004) waarin meisjes een hogere mate van plezier voor lezen aangaven dan jongens. Echter zijn bevindingen rondom geslacht niet altijd consistent, zo blijkt uit het artikel van Anmarkrud en Bråten (2009).

7. Conclusie

In dit onderzoek is antwoord gezocht op de vraag of interpersoonlijk docentgedrag van invloed is op motivatie binnen een specifiek leerdomein, de motivatie ten aanzien van lezen.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de nabijheid van de docent het plezier en de interesse van een leerling voor lezen positief beïnvloedt. Dit komt overeen met de resultaten uit eerder onderzoek naar de invloed van interpersoonlijk docent gedrag op motivatie binnen een specifiek leerdomein van Den Brok (2006). Ook in dat onderzoek had de nabijheid van de docent een positief effect op motivatie binnen een specifiek leerdomein.

Met behulp van een correlatieve onderzoeksdesign en het uitvoeren van meervoudige regressieanalyses heeft dit onderzoek de invloed van interpersoonlijk docentgedrag op de motivatie voor lezen aan kunnen tonen op basis van dimensiescores. Helaas is het, door gebrek aan betrouwbaarheid van bepaalde losse schalen, niet mogelijk geweest om de invloed op leesmotivatie van iedere schaal uit het Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag afzonderlijk te analyseren.

Uit één van de deelbevindingen van dit thesisonderzoek blijkt dat de schaal helpend als aparte schaal het plezier, de interesse en het plezier en de interesse samen positief beïnvloedt. Een docent waarvan het interpersoonlijk docentgedrag voornamelijk bestaat uit helpend gedrag zal de motivatie voor lezen bij de leerlingen versterken Dit is in lijn met het artikel van Ryan en Deci (2000) waarin gesteld wordt dat docenten die ondersteuning bieden de motivatie van leerlingen vergroten. Wel is het van belang dat hierbij de autonomie van de leerling wordt bewaakt. Autonomie is immers een belangrijke voorwaarde voor intrinsieke motivatie (Ryan en Deci, 2000). Het gevoel van autonomie

kan bij de leerling afgezwakt worden als een docent te snel ingrijpt door te helpen. Een docent zal er in de praktijk goed aan doen om daar rekening mee te houden.

De schaal streng bleek voldoende betrouwbaar om als aparte schaal binnen het onderzoek te gebruiken. Uit de resultaten blijkt dat de schaal streng het plezier en de interesse voor lezen significant beïnvloedt. De schaal streng heeft een negatief effect op het plezier en de interesse van de leerling voor lezen. Dit kan verklaard worden door het feit dat een strenge docent kan zorgen voor weinig inspraak van de leerling in het leerproces waardoor er weinig sprake is van autonomie en coöperatie. De autonomie van de leerling en coöperatie binnen de groep zijn immers belangrijke motivatieversterkers (Guthrie et al., 2001). Het is wenselijk een kanttekening te plaatsen bij deze bevinding. Het gaat hier wederom om een losse schaal terwijl, in de praktijk, het interpersoonlijk docentgedrag uit een combinatie van schalen uit het MIDG model bestaat. Een strenge docent die tevens helpend, vriendelijk en behulpzaam gedrag vertoont zal waarschijnlijk, ondanks een hoge mate van strengheid, de motivatie van leerlingen versterken.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de mate van nabijheid van een docent van invloed is op de motivatie van de leerling voor lezen. Zowel de interesse, het plezier als het plezier en de interesse samen worden er door vergroot. Dit is onder andere te wijten aan het feit dat een hoge mate van nabijheid van de docent wordt gekenmerkt door een hoge mate van coöperatie. Coöperatie, zo stellen Edmunds en Bauserman (2006) in hun artikel, versterkt de motivatie. Een coöperatieve manier van werken vraagt inspraak van de leerling en een gedeelde verantwoordelijkheid voor het leerproces. Dit werkt motivatie versterkend zo stellen ook Thomas en Oldfather (1995) in hun artikel.

De invloedsdimensie, die in dit onderzoek bestaat uit de schalen ruimtegevend en streng, heeft een negatieve invloed op de interesse van leerlingen voor lezen. Hoe hoger de mate van invloed van een docent hoe minder interesse een leerling heeft voor lezen. Dit komt overeen met de bevindingen uit het artikel van Guthrie en collega's (2001) waarin wordt gesteld dat het bevorderen van de autonomie van leerlingen, in de vorm van het maken van keuzes en het hebben van inspraak, de motivatie versterkt. Een docent met een hoge mate van invloed biedt de leerlingen weinig mogelijkheid tot autonomie en inspraak. Hierdoor worden de bovengenoemde kansen om de leerlingen te motiveren gemist.

De twee elementen van motivatie, interesse en plezier, correleren in dit onderzoek met elkaar. Dit komt overeen met de bevindingen uit het artikel van Guthrie en collega's (2001) waarin wordt gesteld dat de leesmotivatie en het plezier om te lezen bij leerlingen wordt vergroot als ze interesse hebben voor het onderwerp dat in het boek beschreven wordt.

Uit bovenstaande resultaten kan geconcludeerd worden dat het interpersoonlijk docentgedrag de motivatie van leerlingen zowel positief als negatief kan beïnvloeden. Een veilige leeromgeving dat gekenmerkt wordt door een hoge mate van nabijheid door middel van helpend, vriendelijk en begrijpend docentgedrag, is van belang om de motivatie van leerlingen ten aanzien van een specifiek leerdomein, de motivatie voor lezen, te versterken.

8. Discussie

De mate van nabijheid van een docent is van invloed op de motivatie voor lezen zo blijkt uit de resultaten van dit thesisonderzoek. Echter kunnen deze resultaten ook vanuit een andere invalshoek geïnterpreteerd worden. Immers zorgen gemotiveerde leerlingen er doorgaans voor dat een docent een grote mate van nabijheid kan tonen (den Brok, 2006). In dit onderzoek is slechts uitgegaan van het interpersoonlijk docentgedrag. Of het zo is dat de docent een hoge mate van nabijheid toont bij het lesgeven aan een groep zeer gemotiveerde leerlingen voor lezen of dat het gedrag van de docent verantwoordelijk is voor deze hoge mate van motivatie voor lezen is in dit onderzoek niet onderzocht. Wel is dit interessant voor eventueel vervolgonderzoek.

Kennis over de manier waarop interpersoonlijk docentgedrag door leerlingen ervaren kan worden kan docenten duidelijk maken wat het effect kan zijn van het eigen interpersoonlijk docentgedrag op de motivatie van leerlingen. Het MIDG model en de vragenlijst VIL kan helpen bij het analyseren en het observeren van dit interpersoonlijk docentgedrag. Tevens is dit model bruikbaar bij trainingen aan docenten te reflecteren op eigen handelen. Binnen scholen en opleidingen is het van belang aandacht te schenken aan het vergroten van de kennis van docenten over interpersoonlijk docentgedrag en het effect van dit gedrag op leerlingen en leeromgevingen. Zodoende meer leeromgevingen binnen scholen te creëren die gekenmerkt worden door een hoge mate van nabijheid van de docent.

Uit het artikel van Wubbels en collega's (1997) blijkt dat volgens leerlingen de beste docenten vriendelijk, begripvol en sterke leiders zijn. Tevens geven deze docenten de leerlingen veel vrijheid. Opvallend is dat dit interpersoonlijk docentgedrag van de, volgens de leerlingen, beste docenten een hoge mate van nabijheid vertoont. Een hoge mate van nabijheid heeft volgens de resultaten van dit thesisonderzoek een positief effect op de motivatie ten aanzien van lezen. De hoge mate van vrijheid die de, volgens de leerlingen, beste docent geeft leidt tot autonomie en coöperatie binnen de groep wat volgens Oldfather (1995) de leesmotivatie versterkt. Deze beste docent heeft dus naast begripvol, vriendelijk en leidend gedrag tevens een positief effect op de motivatie van leerlingen voor het lezen.

Carroll, Lattin and Green (2003) 'Analyzing multivariate data' Duxbury publisher

Literatuurlijst

- Anmarkrud, O., Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*, 252-256.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. (1994). Veranderingen in het persoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. *Pedagogische Studiën, 71*, 242-255.
- Den Brok, P. J., Levy, J., Brekelmans, M. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 407-442.
- Den Brok, P. J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 407-442.
- Edmunds, K.M, Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *International Reading Association, 4*, 414-424.
- Fisher, D., Waldrip, B., den Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational research, 43*, 25-38.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher, 50*(1), 14-20.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13*(3), 283-302.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T., Brekelmans, M. (2002). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research 6*, 5-36.
- Oldfather, P. (2002). Learning from students about overcoming motivation problems in literacy learning: a cross-study analysis and synthesis. *Reading and Writing Quarterly, 18*, 343-352.
- Oldfather, P. (2002). Introduction: Overcoming motivation problems in literacy learning: part 1 of 2. *Reading and Writing Quarterly, 18* (3), 201-204.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

- Sainbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education review*, 17 (2), 49-55.
- Thomas, S., & Oldfather, P. (1995). Enhancing student and teacher engagement in literacy learning: A shared inquiry approach. *The Reading Teacher*, 49 (3), 192-202.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-82.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social indicators Research*, 85(2), 279-291.
- Wubbels, T., Levy, L., Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54, 82-87.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of Classroom Management: Research, Practise, and Contemporary Issues*. (pp.1161-1191). Mahawn NJ:Lawrence Elbaum Associates.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.

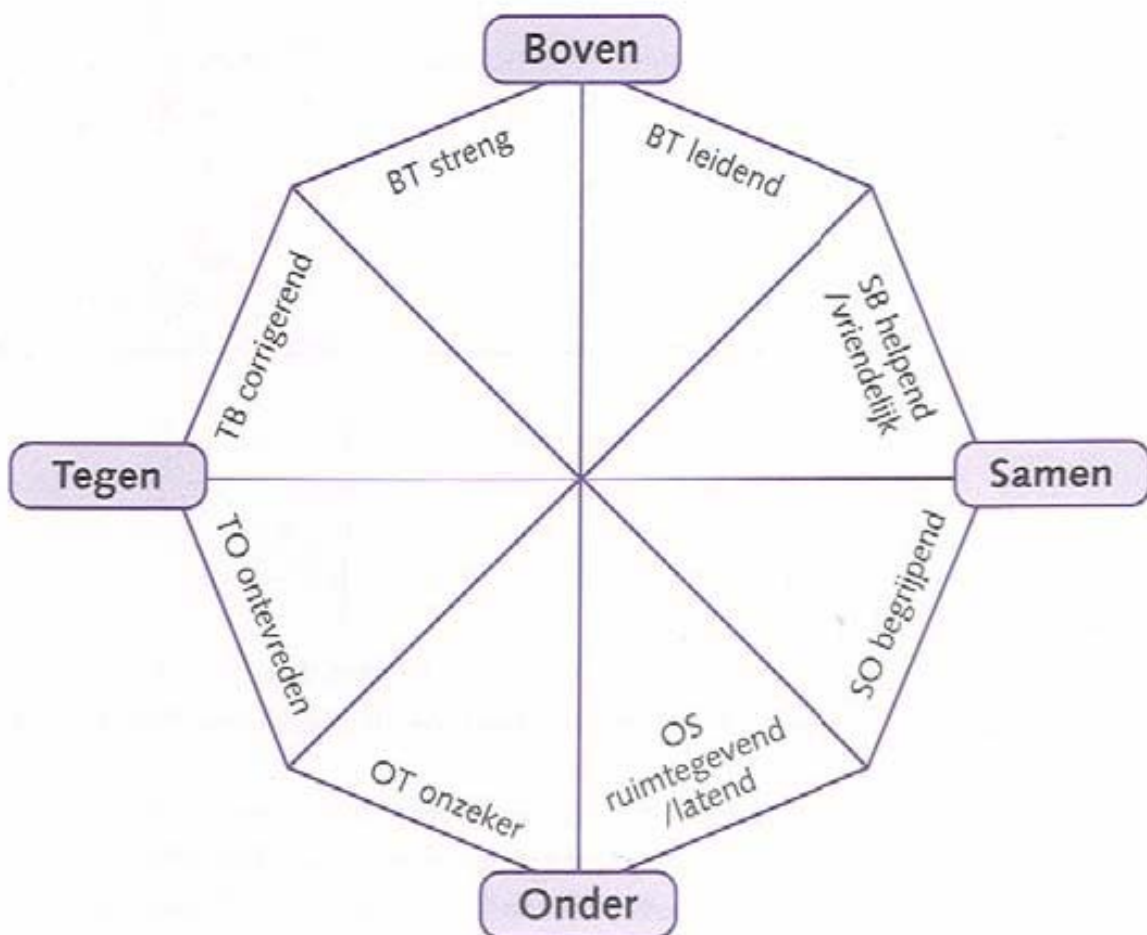
Bijlage 1

Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal helpend. De schaal bestaat uit acht items. Alle items laadden op één dimensie boven .52. De Cronbachs'alpha is .84 wat duidt op een goede betrouwbaarheid. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal begrijpend. Deze schaal bestaat uit zes items. Alle items laadden op één dimensie boven .50. De Cronbachs'alpha is .61. Dit is vrij laag aangezien in dit onderzoek wordt uitgegaan van een Cronbachs'alpha van minimaal .7 op iedere schaal. Echter is, vanwege het belang van deze schaal voor het onderzoek, besloten de schaal ondanks de te lage alpha toch in het onderzoek op te nemen. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal ruimte latend. Alle items laadden op één dimensie boven .56. De Cronbachs'alpha is 8.0. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal streng. Deze schaal bestaat uit acht items. Alle items laadden op één dimensie boven .52. De Cronbachs'alpha is .82.

Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal corrigerend. De schaal corrigerend bestaat uit vier items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .64. De Cronbachs'alpha is .56. Deze schaal wordt gezien de te lage alpha als enkele schaal buiten beschouwing gelaten. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal onzeker. Deze schaal bevat twee items. Beide items laadden op meerder dimensies. De Cronbachs'alpha was tevens .34. Ook deze schaal zal gezien de te lage Cronbachs'alpha niet in het onderzoek worden gebruikt als enkele schaal. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal leidend. De schaal bestaat uit drie items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .58. De Cronbachs'alpha is .38. De schaal zal vanwege de te lage Cronbachs'alpha niet in het onderzoek worden gebruikt als enkele schaal. Een factoranalyse is uitgevoerd op de schaal ontevreden. Deze schaal bestaat uit drie items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .58. De Cronbachs'alpha is .58. De schaal zal vanwege de te

lage Cronbachs'alpha niet in het onderzoek worden gebruikt als enkele schaal. Ook op de schalen die de motivatie meten zijn factoranalyses uitgevoerd. De schaal plezier bestaat uit vijf items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .61. De Cronbachs'alpha is .75. De schaal interesse bestaat uit vijf items. Alle items laadden op één dimensie met alle factorladingen boven .76.

Bijlage 2. Het Model voor Interpersoonlijk Docent Gedrag (MIDG)



Uit: Hajer et al. (2007)

Het Model voor Interpersoonlijk Docentgedrag (MIDG) waarmee het interpersoonlijk docentgedrag kan worden geanalyseerd kent twee dimensies:

a. Invloedsdimensie (macht; in het schema aangeduid als 'boven' en 'onder) en

b.Nabijheidsdimensie (betrokkenheid, in het schema aangeduid als 'tegen' en 'samen').

Bijlage 3. De gebruikte VIL vragen binnen dit onderzoek.

De schaal van de nabijheidsdimensie

Corrigerend

C1-15 Als je iets fout doet wordt de juf boos.

C4-27 Onze juf/meester zegt dat wij slecht opletten

C2-23 Ik wil dat de juf niet zo snel straf geeft.

Ontevreden

Ont2-28 Onze juf/meester schreeuwt tegen ons

Ont3-38 Onze juf/meester is snel kwaad in de klas.

Helpend

H1-1. Onze juf/meester legt goed uit

H3-8. De juf is aardig voor ons.

H4-11. De juf is enthousiast in de klas.

H5-25 Als onze juf/meester iets belooft, doet zij/hij het ook

H6-26 Onze juf/meester is aardig

H7-30 Onze juf/meester is vriendelijk

H8-35 Als we het niet snappen, legt onze juf/meester het opnieuw uit

H9-41 .Onze juf kan goed tegen een grapje.

Begrijpend

B2-3 Onze juf/meester begrijpt het, als kinderen iets niet kunnen

B3-12 Het is erg gezellig in onze klas.

B4-31 Als er iets is, kun je het aan onze juf/meester vertellen

B5-36 Onze juf/meester luistert naar ons

B6-42 De juf heeft tijd voor ons.

De schaal van de invloedsdimensie

Streng

S2-10 De juf geeft veel straf

S3-20. De juf is veel te streng

S6-47 Van onze juf/meester mag niets.

S7- 51 De juf geeft erg veel strafwerk

S8- 52. De juf kijkt ons vaak streng aan

S10- 54. Er krijgt vaak iemand straf van de juf-

S12- 59 Wij hebben een strenge juf.

Ruimte latend

R2-9. We mogen veel dingen zelf kiezen in de klas.
R3-13 De juf vindt veel goed.
R4-18. We mogen best veel van de juf.
R5-43 We kunnen onze gang gaan bij de juf.
R6- De juf laat ons zelf dingen beslissen
R8- Ik mag veel zelf doen van de juf

Bijlage 4. De vragenlijst voor het meten van de motivatie binnen dit onderzoek

Plezier

P2-11. Zonder lezen zou het op school leuker zijn. (decoderen)
P3-12. Lezen irriteert mij. (decoderen)
P4-15. Tijdens het lezen op school gaat de tijd snel voorbij.
P6-20. Als ik eerlijk ben zou ik geen enkele les lezen willen volgen. (decoderen)
P7-21. Ik heb veel plezier om aan een opdracht voor begrijpend lezen te werken.

Interesse

Intr1-5. In mijn vrije tijd lees ik liever niet. (decoderen)
Intr2-9. Het interesseert mij niet wat er tijdens lessen lezen door de juf of meester wordt verteld.
(decoderen)
Intr3-10. In mijn vrije tijd lees ik wel eens.
Intr4-13. Ik lees thuis veel.
Intr5-18. Soms ben ik in mijn vrije tijd bezig met lezen.