

WAT DRAAGT BIJ AAN LEES *Motivatie?*



IN- & EXTRINSIEKE MOTIVATIE

Vanuit de zelfdeterminatietheorie (ZDT) is de kans op intrinsieke motivatie groter wanneer leerlingen:

- De **vrijheid** hebben om een bepaalde activiteit wel of niet te doen,
- Het idee hebben dat je ze de activiteit tot een **goed einde** kunt brengen.
- Het gevoel hebben dat hun handelen **gewaardeerd wordt** door mensen in de omgeving die belangrijk voor ze zijn.

BEHEERSINGS- & PRESTATIEDOELEN

De *achievement goal theory* AGT stelt dat er 2 soorten doelen zijn:

1. **Beheersing** Leerlingen met een beheersingsdoel willen een vaardigheid onder de knie krijgen.
2. **Prestatie** Bij prestatiedoelen staat de vergelijking met anderen centraal: je wilt presteren en daarvoor publieke erkenning krijgen.

INTERESSE

Volgens de interesseltheorie zijn er 2 vormen:

1. **Persoonlijke** interesse
2. **Situationele** interesse

VERTROUWEN

vertrouwen kan betrekking hebben op 1 heel specifieke **activiteit** (*Ik denk dat ik deze leestoets wel aankan*), op een **domein** van activiteiten (*Ik ben meestal goed in boekverslagen*) of op het **algemene beeld** dat je van **jezelf** hebt (*Ik vind dat ik een goede lezer ben*). Volgens de sociale cognitieve theorie (SCT) vormen succeservaringen de belangrijkste stimulans voor de ontwikkeling van vertrouwen (*self-efficacy*).

WAARDERING VOOR LEZEN

Vanuit de *expectancy-value theory* (EVT) is de gedachte dat 'hoe meer waardering je hebt voor een bepaalde activiteit en hoe groter de verwachting dat je er succesvol in bent, des te waarschijnlijker het is dat je die activiteit zult uitvoeren'. Toegepast op lezen betekent dat: leerlingen die lezen belangrijk vinden en weten dat ze er goed in zijn, lezen meer!

Leesmotivatie en begrijpend lezen (BL) hangen samen: leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen, lezen ook beter. Internationale onderzoeken zoals PIRLS en PISA laten echter zien dat veel Nederlandse leerlingen maar weinig plezier hebben in lezen. In het Nederlandse onderwijsbeleid is de roep om aandacht voor leesmotivatie daarom steeds sterker. Hoe wordt leesmotivatie gedefinieerd? Wat maakt dat de ene leerling gemotiveerder is dan de andere? Hoe zit de relatie tussen leesmotivatie en BL precies in elkaar? En welke rol speelt leesweerstand? Wat weten we uit onderzoek over manieren om leesmotivatie te bevorderen? Welke middelen kun je inzetten in de klas? En kun je daarmee ook leesweerstand verminderen?

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Bij intrinsieke motivatie komen de beweegredenen om te lezen voort uit de activiteit zelf: je leest een boek, omdat je boeken lezen in zichzelf een leuke, interessante of uitdagende activiteit vindt. Bij extrinsieke motivatie liggen die beweegredenen buiten de activiteit: je doet je best om een boek uit te lezen, omdat je een goed cijfer voor je boekverslag wilt, omdat je ouders of leraar het belangrijk vinden of omdat je weet dat goed kunnen lezen belangrijk is om je diploma te halen. Intrinsieke en extrinsieke motivatie staan centraal in de **zelfdeterminatietheorie** (ZDT). Die theorie zegt dat de kans op intrinsieke motivatie groter is wanneer:

- je de vrijheid hebt om een bepaalde activiteit wel of niet te doen,
- je het idee hebt dat je die activiteit tot een goed einde kunt brengen en
- je het gevoel hebt dat jouw handelen gewaardeerd wordt door mensen in je omgeving die belangrijk voor je zijn.

De theorie spreekt in dit verband van 3 psychologische basisbehoeften:

De behoefte aan...

- Autonomie
- Competentie
- Verbondenheid

Meer over motivatie & lezen, zie **Hoofdstuk 8** uit '*De vele kanten van leesbegrip*'. Of lees het **artikel** '*3 basisbehoeftes sturen ons gedrag*'.

Vertrouwen in je eigen leesvaardigheid

Naast intrinsieke en extrinsieke motivatie worden er ook andere begrippen gebruikt om te beschrijven wat leerlingen motiveert om te lezen. Een belangrijke factor is bijv. het vertrouwen dat leerlingen hebben in hun eigen leesvaardigheid.

Dat vertrouwen kan betrekking hebben op één heel specifieke activiteit ("*Ik denk dat ik deze leestoets wel aankan*"), op een domein van activiteiten ("*Ik ben meestal goed in boekverslagen*") of op het algemene beeld dat je van jezelf hebt ("*Ik vind dat ik een goede lezer ben*"). In de literatuur wordt dan gesproken van *self-efficacy*.

Over hoe dat vertrouwen ontstaat, wordt in de **sociaal-cognitieve theorie** (SCT) beschreven. Succeservaringen vormen volgens deze theorie de belangrijkste stimulans voor de ontwikkeling van vertrouwen: het gevoel iets onder de knie te krijgen, bevordert je self-efficacy. Maar ook als je iemand anders die belangrijk voor je is een succeservaring ziet hebben (je vriendje houdt een goede boekbespreking) of als zo iemand je ervan overtuigt dat je iets kunt, kan dat tot meer vertrouwen leiden. Fysiologische responsen (zoals de zenuwen (angst) hebben tijdens een leestoets) kunnen juist afdoen aan je self-efficacy.

Waardering voor lezen

Leesmotivatie kan ook gaan over de waarde die je aan lezen hecht. Je kunt lezen in zichzelf een waardevolle activiteit vinden (intrinsieke motivatie), maar je kunt lezen ook waardevol vinden omdat je het belangrijk vindt ergens bekwaam in te zijn of vanwege het nut dat lezen kan hebben ("*Ik vind lezen belangrijk, want goed kunnen lezen vergroot mijn kansen op een goede opleiding*"). Die laatste bruikbaarheidswaarde ligt dicht tegen extrinsieke motivatie aan. Bij de waardering voor lezen gaat het ook om de kosten die gepaard gaan met lezen, bijv. omdat lezen een andere activiteit belemmert (gamen met je vrienden). Deze waarden vormen samen met de hiervoor genoemde '*expectancies*' de belangrijkste begrippen uit de *expectancy-value theory* (EVT). Die theorie stelt: hoe meer waardering je hebt voor een bepaalde activiteit en hoe groter de verwachting dat je er succesvol in bent, des te waarschijnlijker het is dat je die

activiteit zult uitvoeren. Toegepast op lezen betekent dat: leerlingen die lezen belangrijk vinden en weten dat ze er goed in zijn, lezen meer!

Beheersings- en prestatiedoelen

Ook doelen kunnen je motivatie bepalen. De **achievement goal theory** (AGT) gaat over de vraag waarom leerlingen hun best doen om te leren. Deze theorie stelt dat er 2 soorten doelen zijn:

Beheersingsdoelen Leerlingen met een beheersingsdoel willen een vaardigheid onder de knie krijgen: ze willen bijv. beter worden in lezen en ze weten dat beheersing volgt wanneer ze maar genoeg hun best doen. Beheersingsdoelen gaan dan ook samen met gunstig gedrag, zoals volharding ("Ik vind het een lastige tekst, maar toch lees ik door") en de inzet van effectieve (lees) strategieën.

Prestatiedoelen Bij prestatiedoelen staat de vergelijking met anderen centraal: je wilt presteren en daarvoor publieke erkenning krijgen ("Ik vind het belangrijk om een hoge cijfer voor deze toets te halen dan mijn klasgenoten"). Dit heeft ook een negatieve kant: als je het gevoel hebt dat je ergens niet goed genoeg in bent, ga je situaties waarin je je vaardigheid moet laten zien, vermijden.

Interesse

Tot slot kun je uit interesse gemotiveerd zijn om te lezen. Volgens de interesse-theorie zijn er 2 vormen van interesse:

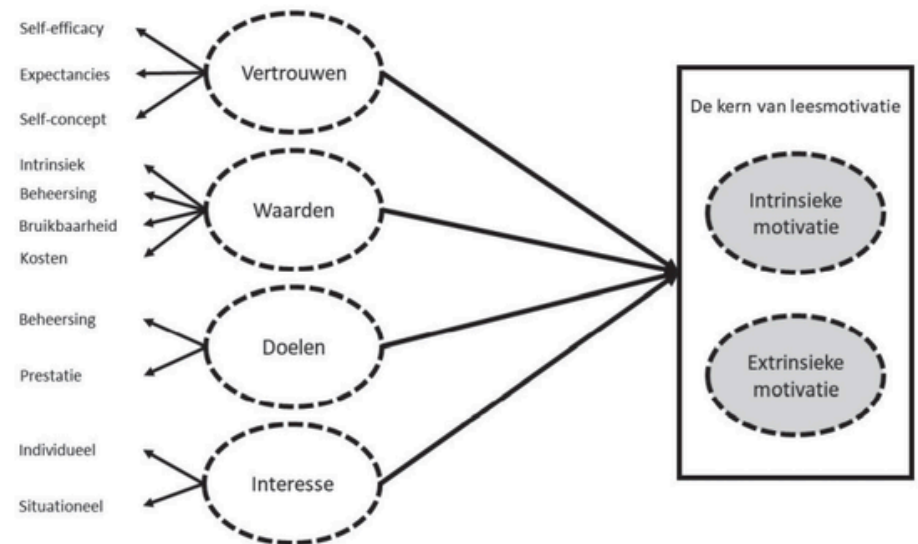
Persoonlijke interesse Dit is een relatief stabiele voorkeur voor bepaalde onderwerpen, die maakt dat je graag teksten leest over onderwerpen ("Ik ben dol op boeken over misdaad, voetbal, geschiedenis ...").

Situationele interesse Dit houdt in dat je belangstelling tijdelijk is: je interesse wordt dan gewekt door bepaalde kenmerken van de tekst of van de leestaak. Het kan bijv. betekenen dat je aandacht tijdens het lezen van een saaie tekst wordt getrokken door een interessante of onverwachte wending (een van de hoofdpersonen wordt vermoord). Maar je kunt als leerkracht ook interesse

opwekken door voorafgaand aan de tekst vragen te stellen ("Er verschijnt steeds een mysterieuze man in het verhaal: wie zou die man kunnen zijn?"). Het lijkt er trouwens ook op dat situationele interesse uiteindelijk kan leiden tot persoonlijke interesse: voldoende 'vonkjes' zorgen ervoor dat het 'leesvuur' gaat branden!

Hoe verhouden al deze begrippen zich tot elkaar?

Volgens sommige onderzoekers vormt het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie de kern van leesmotivatie. Andere begrippen, zoals vertrouwen, waarden, doelen en interesse, worden dan niet beschouwd als motivaties, maar als 'voorlopers' van intrinsieke of extrinsieke motivatie: of je vertrouwen hebt in je eigen leesvaardigheid, welke waarde je hecht aan lezen, of je bij lezen bepaalde doelen nastreeft en of je je interesseert voor een onderwerp, bepalen of je (intrinsiek of extrinsiek) gemotiveerd bent om te lezen. Hoe die begrippen zich tot elkaar verhouden, wordt zichtbaar in de afbeelding op de volgende pagina.



Leesweerstand

In leesmotivatie-onderzoek wordt doorgaans verondersteld dat leesmotivatie een continuüm is, dat loopt van negatief naar positief: je bent bijv. minder of meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen. In een aantal recente studies wordt er echter van uitgegaan dat positieve en negatieve motivaties losstaande concepten zijn. De gedachte hierachter is dat positieve en negatieve motivaties samengaan met verschillende soorten emoties. Een sterke intrinsieke motivatie is gerelateerd aan positieve gevoelens ("Lezen is fijn!"), maar een beperkte intrinsieke motivatie kan verschillende gevoelens met zich meebrengen. Ze kan duiden op negatieve gevoelens, zoals vijandigheid of weerzin ("Ik haat lezen"), maar ze kan ook wijzen op onverschilligheid ("Lezen kan me niet zoveel schelen"). Als leerlingen aangeven weinig leesplezier te hebben, betekent dat dus nog niet per se dat ze een weerstand tegen lezen hebben. Daarom moet je leesweerstand apart bevragen. In recente studies werden verschillende typen negatieve motivaties onderzocht:

- **Vermijding** - de neiging om lezen uit de weg te gaan
- **Ervaren moeilijkheid** - de opvatting dat lezen te moeilijk is
- **waardeloosheid** - de opvatting dat lezen een zinloze activiteit is
- **anti-sociale doelen** - de neiging om niet met anderen te praten over boeken of de mening van anderen over boeken belachelijk te maken

De studies lieten zien dat deze negatieve motivaties inderdaad moeten worden onderscheiden van positieve motivaties. Daarnaast bleken negatieve motivaties extra verschillen in leesvaardigheid te verklaren, boven op de effecten van positieve motivaties. *Vooral* ervaren moeilijkheid heeft een negatieve relatie met BL: hoe meer leerlingen denken dat lezen te lastig is, hoe lager hun leesscores.

Hoe kun je leesmotivatie bevorderen?

Hiervoor zijn een aantal motivatietheorieën besproken. Die theorieën maken duidelijk hoe motivatie tot stand komt en die inzichten leiden op hun beurt tot suggesties voor hoe je het leesonderwijs motiverend kunt maken. In een overzichtsstudie van 88 verschillende onderzoeken is nagegaan of ingrepen in het onderwijs waarin mechanismen uit die verschillende motivatietheorieën worden aangesproken, effectief zijn. Ze vonden allereerst dat aandacht voor leesmotivatie

in het algemeen positieve effecten heeft op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. De effecten op leesmotivatie waren het sterkst in onderzoeken waaraan relatief veel zwakke lezers meededen en de effecten op leesvaardigheid waren het sterkst voor leerlingen in het VO.

Ingrep	Achterliggende theorie	Groter effect op leesmotivatie?	Groter effect of leesvaardigheid?
Autonomie aanspreken	ZDT	Ja	Ja
Competentiegevoelens bevorderen	ZDT, SCT, EVT	Ja	Nee
Verbondenheid stimuleren	ZDT	Ja	Ja
Beheersingsdoelen aanspreken	AGT	Nee	Ja
Waardering bevorderen	EVT	Nee	Nee
Interesses aanwakkeren	IT	Ja	Ja

Noot: ZDT = Zelfdeterminatietheorie, SCT = Sociaal-cognitieve theorie, EVT = Expectancy-value theory, AGT = Achievement goal theory, IT = Interesstheorie.

Hoe geef je nu precies vorm aan die effectieve mechanismen?

Op de 3 psychologische basisbehoeften uit de ZDT (*autonomie, competentie en verbondenheid*) kun je in het onderwijs op verschillende manieren inspelen: Een gevoel van **autonomie** kun je als leraar bijv. aanwakkeren door leerlingen keuzes te bieden in de teksten die ze lezen, door ze ruimte te geven voor 'vrij lezen' of door ze zeggenschap te geven over de inhoud van leeslessen of de manier waarop hun begrip van gelezen teksten wordt getoetst. Het is wel belangrijk dat die keuzes betekenisvol zijn voor leerlingen en dat met name zwakke lezers begeleid worden bij hun keuzes: vrij lezen uit zelfgekozen boeken is weinig effectief als leerlingen niet goed in staat zijn om boeken te kiezen die passen bij hun interesses en leesniveau.

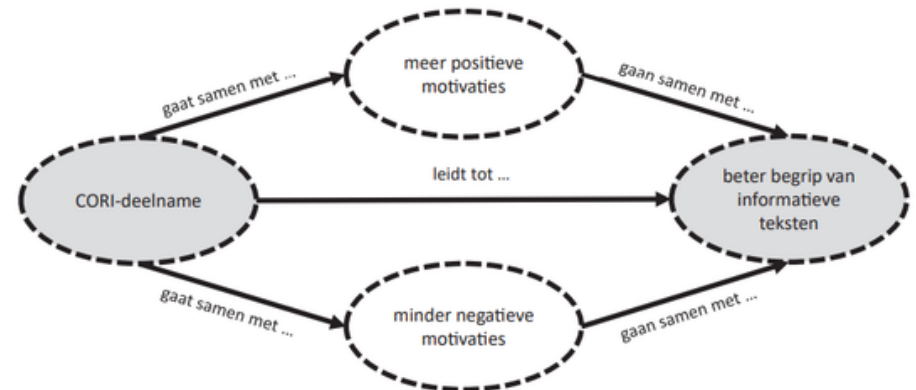
Voor het bevorderen van **competentiegevoelens** is het allereerst belangrijk om leerlingen te helpen teksten te kiezen die voldoende uitdagend zijn: teksten die niet te makkelijk, maar ook niet te moeilijk zijn en die leerlingen met een redelijke mate van inzet kunnen begrijpen. Competentiegevoelens kun je ook stimuleren door leerlingen 'procesfeedback' te geven. Dat kan bijv. betekenen dat je als leerkracht leerlingen voor doet (modellen) hoe ze leesstrategieën kunnen inzetten om begripsproblemen op te lossen, vervolgens doelen stelt met leerlingen

("Houd deze strategieën in gedachten wanneer je een nieuwe leestaak maakt"), het leesproces monitort door leerlingen af en toe te vragen hardop te denken en leerlingen op basis daarvan terugkoppeling geeft ("Ik zie dat je de strategie toepast en daardoor de tekst beter begrijpt"). Zulke procesfeedback is ook een manier om beheersingsdoelen aan te wakkeren: door leerlingen zich bewust te maken van hun eigen vorderingen, richt je hun focus op individuele ontwikkeling, i.p.v. op de vergelijking met andere leerlingen.

Aan een gevoel van **verbondenheid**, kun je tegemoetkomen door tijdens leestaken mogelijkheden voor samenwerking in te bouwen. Samenwerking creëert verbondenheid, doordat leerlingen elkaar nodig hebben om een taak tot een goed einde te brengen. Je moet er dan wel voor zorgen dat leerlingen allemaal een actieve bijdrage leveren aan die samenwerking. Het is daarvoor bijv. belangrijk om leerlingen niet alleen een beoordeling te geven voor het groepsproduct, maar ook hun individuele bijdragen te waarderen. Een gevoel van verbondenheid kun je daarnaast stimuleren door te investeren in de leerkracht-leerlingrelatie: als leerkrachten tijd in leerlingen investeren en laten blijken dat ze het contact met hen waarderen, zijn leerlingen meer betrokken bij de les.

Ook **interesses** kun je in de klas stimuleren. De persoonlijke interesse voor lezen kun je bijv. aanspreken door bij leerlingen te peilen waar hun belangstelling ligt en ze dan gerichte leestips te geven. Hun situationele interesse kun je aanwakkeren door onder meer zogenaamde 'real-world interactions' in te bouwen, aansprekende activiteiten die te maken hebben met het onderwerp van een tekst en waarbij je gebruikmaakt van concrete voorwerpen, situaties en settings. Denk bijv. aan een speurtocht naar insecten in het park, wanneer leerlingen moeten lezen over exoskeletten. Investeren in leesmotivatie door bepaalde theoretische principes aan te spreken, lijkt dus te werken. Maar hoe vertalen deze principes zich in de praktijk? Een bekend voorbeeld van een aanpak waarin vrijwel alle effectieve ingrediënten zijn gecombineerd is het Amerikaanse programma *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI). CORI is gebaseerd op het 'reading engagement model' dat stelt dat goed leesonderwijs leerlingen helpt om 'betrokken' lezers te worden. Betrokken lezers zijn lezers die intrinsiek

gemotiveerd zijn, leesstrategieën toepassen om hun begrip te vergroten, over veel voorkennis beschikken en met anderen praten over de teksten die ze lezen, of samenwerken aan leestaken. CORI kenmerkt zich door vakintegratie (leesinstructie wordt bijv. gecombineerd met biologielessen) biedt leesstrategie-instructie en werkt op verschillende manieren aan leesmotivatie. Zo wordt in CORI de autonomie van leerlingen ondersteund door ze de mogelijkheid te geven zelf teksten te selecteren en ze keuzes te geven in typen verwerkingsopdrachten. Competentiegevoelens worden onder meer gestimuleerd door met leerlingen doelen te stellen en ze *systematisch feedback* te geven op hun voortgang. Het idee daarbij is om leerlingen te leren hoe ze hun eigen taakuitvoering kunnen evalueren: hoe beter ze dat kunnen, hoe beter ze in staat zijn om hun eigen leesproces aan te sturen. En hoe beter die 'zelfregulatie', hoe meer vertrouwen ze krijgen in hun eigen vaardigheden. Zulke voortgangsfeedback heeft nog een ander effect: als leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leesontwikkeling en in wat ze zelf kunnen doen om die te verbeteren, raken ze meer gericht op beheersing dan op presteren. Sociale verbondenheid wordt gestimuleerd door leerlingen veel en op verschillende manieren te laten samenwerken rond leestaken. Hun situationele interesse, tenslotte, wordt aangewakkerd d.m.v. 'realworld-' of 'hands-onactiviteiten': concrete activiteiten die de belangstelling voor een onderwerp activeren en uitnodigen om erover door te lezen.



CORI in de praktijk

Een beschrijving van een CORI-lesserreeks voor leerlingen van groep 5. Centraal in die lessensreeks staan **biodiversiteit** en de vraag hoe dieren (vogels in dit geval) zich aanpassen aan hun omgeving.



WEEK 1 De leerkracht begint met een voorleesverhaal over een meisje dat met haar vader in het bos op zoek gaat naar uilen, maar die vanwege hun schutkleuren maar moeilijk kan vinden. In diezelfde week gaan de leerlingen het bos of park in om dieren te zoeken en proberen ze sporen te vinden (bijv. voetafdrukken of ontlasting). Het idee is dat door zo'n 'realworld-activiteit' hun (situationele) interesse voor het thema wordt gewekt. Daarna verbinden ze gezamenlijk de informatie uit het voorleesverhaal aan wat ze gezien hebben (bijv. of er in het park ook dieren met schutkleuren waren).

WEEK 2 Leerlingen formuleren zelf vragen waarop ze graag het antwoord willen weten (bijv. hoe schutkleuren zijn ontstaan of wat verschillende vogels eten).

WEEK 3 Leerlingen verzamelen informatie n.a.v. hun zelfgekozen onderzoeksvragen, waarbij ze kunnen kiezen uit verschillende informatieve teksten. De verwachting is dat die zelfgekozen vragen i.c.m. zelfgekozen teksten de autonomie van kinderen aanspreken en daarmee hun motivatie om de teksten te lezen, aanwakkeren. In diezelfde week doen ze ook nog een *hands-on*activiteit (ze ontleden bijv. een uilenbal om te zien wat een uil zoal eet).

WEEK 4 Leerlingen vatten de informatie die ze n.a.v. hun onderzoeksvraag hebben verzameld samen en verwerken ze de uitkomsten van de *hands-on*activiteit uit week 3 (ze maken bijv. een poster waarop ze de verschillende dierenresten uit de uilenbal plakken en toelichten).

WEEK 5 Leerlingen maken in groepjes (om de sociale motivatie aan te spreken) een presentatie waarin ze de informatie die ze hebben verzameld combineren om tot de beantwoording van hun vragen te komen.

WEEK 6 De groepjes geven presentaties aan elkaar.