

Profielen van Leesmotivatie onder Jongens en Meisjes in Groep 4, 5 en 6

Profielen van Leesmotivatie onder Jongens en Meisjes in Groep 4, 5 en 6

Masterthesis
Universiteit Utrecht
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen
Masterprogramma Orthopedagogiek
Studiejaar 2015-2016

Cursus: Masterthesis
Instelling: Universiteit Utrecht
Student: Marlon Hillen -3737152-
Begeleider: Dr. Cathy van Tuijl
Tweede beoordelaar: Dr. Elma Blom
Datum: 10 juni 2016

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis 'Profielen van Leesmotivatie onder Jongens en Meisjes in Groep 4, 5 en 6'. Deze masterthesis geeft vorm aan de afronding van een leerzame periode van mijn opleiding Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Door middel van de verkregen data uit het project 'Preventie in de Keten', een longitudinaal onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen in Noord- Oost Twente (van Tuijl, Endedijk, & Abbing, 2012), is het mij gelukt om deze masterthesis binnen een schooljaar te realiseren. Mijn dank gaat daarom uit naar mijn begeleidster (en projectleidster van 'Preventie in de Keten') Cathy van Tuijl. Ik wil haar danken voor haar openheid, betrokkenheid en heldere feedback.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Marlon Hillen

Utrecht, 10 juni 2016

Samenvatting

Buitenlands onderzoek naar leesmotivatie toont aan dat intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding, evenals self-efficacy en ervaren moeilijkheid, afzonderlijke constructen vormen in plaats van verwijzen van de uiteinden van een continuüm. Deze constructen, hierna dimensies van leesmotivatie genoemd, worden van belang geacht bij het leesonderwijs en het vormen van de profielen van leesmotivatie. In deze studie is de verdeling van leerlingen over de profielen van leesmotivatie en de samenhang van de dimensies van leesmotivatie met begrijpend leesprestaties onderzocht. Hiervoor is gebruik gemaakt van vragenlijstgegevens van leerlingen afkomstig uit het project 'Preventie in de Keten', een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen in Noord- Oost Twente. De dimensies van leesmotivatie zijn bevraagd bij leerlingen in drie achtereenvolgende jaren (groep 4, 5 en 6). Resultaten tonen aan dat er sprake is van een sterke, positieve correlatie tussen begrijpend leesprestaties onder leerlingen over tijd. Daarbij moet echter opgemerkt worden dat de relaties tussen de afzonderlijke dimensies van leesmotivatie en begrijpend leesprestaties onder deze leerlingen zwak zijn en verder afnemen naarmate leerlingen ouder worden. Hierdoor is onderzoek naar de profielen van leesmotivatie, welke verwijzen naar de combinatie van scores op de verschillende dimensies van leesmotivatie, bij deze doelgroep niet van toegevoegde waarde. Geconcludeerd kan worden dat leerlingen al op jonge leeftijd weinig leesmotivatie laten zien. Echter draagt leesmotivatie niet veel bij aan de verklaarde variantie in begrijpend leesprestaties in tegenstelling tot eerdere begrijpend leesprestaties. Dit gegeven impliceert het belang van succeservaringen in het basisonderwijs.

Sleutelwoorden: intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy, ervaren moeilijkheid, begrijpend leesprestaties.

Abstract

International research on reading motivation shows that intrinsic reading motivation and reading avoidance, as well as self-efficacy and perceived difficulty, are separate constructs rather than two opposites of one continuum. These constructs, hereafter called dimensions of reading motivation, are relevant for reading instruction and to form meaningful profiles of reading motivation. The current study examined the division of pupils over the profiles of reading motivation and the consistency over time, and bivariate relationships of the dimensions of reading motivation and reading comprehension among pupils. Current study has used data from the project 'Preventie in de Keten', which is a study about the school careers of pupils in Northeast Twente (the Netherlands). Pupils in Grade 2, 3, and 4 were surveyed using questionnaires about the dimensions of reading motivation. Results showed

that there was a strong, positive correlation between reading comprehension among pupils over time. However, it should be noted that the relationships between the individual dimensions of reading motivation and reading comprehension among pupils in Grade 2, 3, and 4 were weak and further decline as pupils get older. This makes research on the profiles of reading motivation, which refers to the combination of scores on the dimensions of reading motivation, meaningless. It can be concluded that pupils already showed little reading motivation at a young age. However, reading motivation does not contribute much to the explained variance in reading comprehension in contrast to previous reading comprehension. This fact implies the importance of successful experiences in elementary school.

Keywords: intrinsic reading motivation, reading avoidance, self-efficacy, perceived difficulty, reading comprehension.

Profielen van Leesmotivatie onder Jongens en Meisjes in Groep 4, 5 en 6

In april 2014 werd het onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs gepresenteerd waarin werd aangetoond dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met hun buitenlandse leeftijdgenoten over weinig leesmotivatie beschikken (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Naar aanleiding van dit verslag verschenen in 2014 verscheidene publicaties met aankondigingen als “Nederlandse leerlingen niet gemotiveerd in de klas” (www.nos.nl). Het onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs is niet de eerste studie die uitspraak doet over de geringe leesmotivatie onder Nederlandse basisschoolleerlingen. De Progress in International Reading Literacy Study toonde in 2011 aan dat 65% van de Nederlandse leerlingen uit groep 6 gemotiveerd is om te lezen, internationaal gezien is dit percentage erg laag (Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop, & Verhoeven, 2012).

Zeker 15% van Nederlandse leerlingen die het basisonderwijs verlaten zijn onvoldoende in staat om teksten vlot, nauwkeurig en met begrip te lezen (Hacquebord & Sanders, 2010). Dit is problematisch want de kans is groot dat deze leerlingen in de loop van hun schoolcarrière een leesachterstand zullen opbouwen, waardoor zij een verhoogd risico lopen om naar het speciaal onderwijs verwezen te worden en om later kansarm in de samenleving te komen staan (Tobler, 2000; Meelissen et al., 2012). Om de leesvaardigheid te bevorderen wil de Inspectie van het Onderwijs (2014) dat er meer of effectiever aandacht besteed wordt aan de leesmotivatie van Nederlandse basisschoolleerlingen, omdat leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen positieve associaties hebben bij het lezen en daardoor vaker, langer én met meer intensiteit gaan lezen wat tot een betere leesvaardigheid leidt (Baker & Wigfield, 1999; Henk & Melnick, 1995; Morgan & Fuchs, 2007; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012).

Motivatie als multidimensionaal begrip

Het leesproces wordt niet langer beschouwd als een lineair proces, maar als een interactief proces dat niet alleen wordt beïnvloed door cognitie en metacognitie¹, maar ook door motivatie (Alexander, Graham, & Harris 1998; Guthrie & Wigfield, 2000; Paris, Wasik, & Turner, 1991). Motivatie kan worden omschreven als de beweegreden om iets te doen (Guthrie & Wigfield, 1999; Ryan & Deci, 2000; Watkins & Coffey, 2004) en kan beschouwd worden als een domein-specifiek fenomeen, wat inhoudt dat motivatie kan verschillen per vakgebied (Wigfield, John, Stephen, & Kathleen, 2004). In huidig onderzoek zal

¹ “The knowledge and control the child has over his or her own thinking and learning activities, including reading” (Baker & Brown, 1984, p. 353).

leesmotivatie gedefinieerd worden als: “reading motivation is the individual’s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (Becker, McElvany, Kortenbruck, 2010, p. 774; Guthrie, Wigfield, You, 2012, p. 602).

Constructen van leesmotivatie

Coddington (2009) maakt in haar studie onderscheid tussen de constructen positieve leesmotivatie en negatieve leesmotivatie. Het construct positieve leesmotivatie bestaat uit de dimensies intrinsieke leesmotivatie en self-efficacy, het construct negatieve leesmotivatie bestaat uit de dimensies leesvermijding en ervaren moeilijkheid. De positieve dimensies verschillen van de negatieve dimensies, oftewel intrinsieke motivatie en leesvermijding zijn niet tegenovergesteld, maar vormen twee afzonderlijke en tevens aanvullende concepten (Coddington, 2009; Van Steensel, van Oostdam, & van Gelderen, 2012). Deze twee begrippen werden echter tot voor kort als twee uiteinden van een schaal gezien.

Intrinsieke leesmotivatie

Intrinsieke leesmotivatie komt vanuit het individu en speelt een belangrijke rol in de Self-Determination Theory, aangezien deze theorie veronderstelt dat mensen van nature gedreven zijn om verbindingen te leggen tussen de innerlijke basisbehoeften en de wensen vanuit de sociale omgeving (Ryan & Deci, 2002). Intrinsieke leesmotivatie wordt beschouwd als de belangrijkste soort motivatie, omdat deze tot meer betrokkenheid bij een activiteit leidt, ook buiten de context waarin de activiteit is geleerd (Metsala, Wigfield, & McCann, 1996/1997). Onderzoek toont aan dat leesfrequentie een belangrijke mediërende rol speelt in de relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesprestaties: kinderen die plezier beleven aan het lezen hebben de neiging om vaker te lezen en ontwikkelen dus een betere leesvaardigheid (Guthrie et al., 1999; Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016). Daarnaast toont onderzoek aan dat intrinsieke leesmotivatie afneemt naarmate kinderen ouder worden, omdat de focus van leren lezen verschuift naar lezen om te leren (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Kijkend naar geslacht dan beschikken jongens over minder intrinsieke leesmotivatie dan meisjes, hierbij hangt de intrinsieke leesmotivatie van jongens meer samen met hun leesvaardigheid. Een verklaring hiervoor is dat jongens intrinsieke leesmotivatie nodig hebben om zichzelf tot lezen aan te kunnen zetten in tegenstelling tot meisjes (Ainley, Hillman, & Hidi, 2002; Williams, Burden, & Lanvers, 2002).

Self-efficacy

Naast intrinsieke leesmotivatie vormt self-efficacy de tweede dimensie van het construct positieve leesmotivatie. Onderzoek toont aan dat leerlingen die positieve opvattingen hebben over hun leesvaardigheid hoger scoren op leesprestatie, taken langer

volhouden, moeilijkere boeken uitzoeken en minder stress ervaren dan leerlingen die negatieve opvattingen hebben over hun leesvaardigheid (Chapman & Tunmer, 1995; Metallidou & Vlachou, 2007; Pintrich & Schunk, 2002; Swalander & Taube, 2007).

Onderzoeksbevindingen naar de relatie tussen self-efficacy en leesbegrip onder leerlingen in het basisonderwijs spreken elkaar tegen, omdat jonge leerlingen moeite hebben met het scheiden van realiteit en fantasie en daardoor hun vaardigheid om te lezen vaak (te) hoog inschatten (Chapman & Tunmer, 1995; Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006; Wigfield & Guthrie, 1997). Kijkend naar het sekseverschil toont buitenlands onderzoek aan dat meisjes een hogere mate van self-efficacy laten zien voor leestaken dan jongens (Meece, Glienke, & Burg, 2006).

Leesvermijding

Leesvermijding vermindert de vooruitgang van de leesvaardigheid en omvat gedragskenmerken zoals het vermijden en omzeilen van leestaken (Dowson & McInerney, 2001; Onatsu-arvilommi & Nurmi, 2000). Leerlingen die leesvermijdend gedrag vertonen hebben vaak een afkeer van boeken, vinden lezen saai en hebben moeite met zowel begrijpend als technisch lezen (Dahlen, Martin, Ragan, & Kuhlman, 2004). Leesvermijding correleert bij basisschoolleerlingen negatief met hun leesprestaties (Meece & Miller, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997). Nederlands onderzoek naar de stabiliteit van leesvermijding toont aan dat leesvermijding afneemt in de middenbouw van het basisonderwijs en vervolgens weer toeneemt vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs. Een mogelijke verklaring hiervoor is de overstap van korte teksten in de middenbouw naar steeds complexere teksten in de bovenbouw van het basisonderwijs (Van Tuijl & Gijssels, 2015).

Ervaren moeilijkheid

Ervaren moeilijkheid is de tweede dimensie die onder het construct negatieve leesmotivatie valt. Ervaren moeilijkheid correleert negatief met de leesprestaties van basisschoolleerlingen. Volgens Coddington (2009) en Seifert en O'Keefe (2001) vertonen leerlingen die leestaken als moeilijk ervaren minder inspanning om de taak te volbrengen of doen zij zelfs helemaal geen moeite meer om aan de taak te beginnen. Coddington (2009) denkt dat leerlingen leestaken gaan vermijden als zij de taak als moeilijk ervaren, omdat zij niet het risico willen lopen om minder intelligent over te komen dan hun leeftijdgenoten. Dit komt overeen met de bewering van Nichols (1978) die beweert dat leerlingen zichzelf als intelligent beschouwen wanneer zij met zo min mogelijk inspanning een moeilijke taak kunnen volbrengen. Toch blijkt ervaren moeilijkheid niet per definitie slecht: ervaren

moeilijkheid kan er namelijk ook voor zorgen dat leerlingen een taak als uitdaging gaan zien en daardoor meer inspanning gaan vertonen (Schunk, 2003).

Profielen van leesmotivatie

Motivatie is een multidimensionaal construct, waardoor het meten van afzonderlijke dimensies niet voldoende is om een betekenisvolle uitspraak te doen over de leesmotivatie van een persoon (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Perencevich, 2006). Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) hebben hier iets op bedacht en hebben in hun studie onderscheid gemaakt tussen profielen van leesmotivatie: *de vlotte lezers*², *de ambivalente lezers*³, *de apathische lezers*⁴ en de *aversieve lezers*⁵. Een leesprofiel verwijst naar een combinatie van scores op de verschillende dimensies van leesmotivatie.

Hiaat

Tot op heden is onderzoek naar de profielen van leesmotivatie met name verricht in het buitenland (Guthrie et al., 2009). Om Nederlandse basisschoolleerlingen goed te kunnen begeleiden in hun leesproces is het belangrijk dat er onderzoek wordt gedaan naar de bestaande profielen van leesmotivatie en de verdeling van deze profielen onder Nederlandse basisschoolleerlingen. Op deze manier kan er adequate begeleiding worden geboden en zal de leesmotivatie en daarmee de leesvaardigheid van leerlingen toenemen. Jonge leerlingen vormen een belangrijke doelgroep, aangezien onderzoek aantoont dat vroege negatieve ervaringen met lezen de leesmotivatie doet afnemen (Lepola, Salonen, & Vauras, 2000) en het aantal zwakke lezers aanmerkelijk kan verminderen door adequate, vroegtijdige interventie en preventie voor het 9^e levensjaar (Houtveen, Mijs, Vernooy, van der Grift, & Koekebacker, 2003; Struiksmā, 2003).

Huidig onderzoek

Om bovenstaand hiaat in te vullen, zal dit onderzoek antwoord proberen te geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) In hoeverre bestaan de profielen van leesmotivatie uit twee onafhankelijke dimensies van leesmotivatie onder leerlingen in groep 4, 5 en 6?

² De vlotte lezers scoren hoog op intrinsieke leesmotivatie en laag op leesvermijding; hoog op self-efficacy en laag op ervaren moeilijkheid (Guthrie et al., 2009).

³ De ambivalente lezers scoren hoog op intrinsieke leesmotivatie en hoog op leesvermijding; hoog op self-efficacy en hoog op ervaren moeilijkheid (Guthrie et al., 2009).

⁴ De apathische lezers scoren laag op intrinsieke leesmotivatie en laag op leesvermijding; laag op self-efficacy en laag op ervaren moeilijkheid (Guthrie et al., 2009).

⁵ De aversieve lezers scoren laag op intrinsieke leesmotivatie en hoog op leesvermijding; laag op self-efficacy en hoog op ervaren moeilijkheid (Guthrie et al., 2009).

- 2) In welke mate correleren intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy, ervaren moeilijkheid en begrijpend leesprestaties onderling bij leerlingen in groep 4, 5 en 6?
- 3) Als er gecorrigeerd wordt voor het mogelijke effect van eerdere begrijpend leesprestaties, zijn intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid dan nog in staat om een significante hoeveelheid verklaarde variantie te voorspellen in begrijpend leesprestaties bij leerlingen in groep 5 en 6?
- 4) Hoe zijn de profielen van leesmotivatie van jaar tot jaar verdeeld onder leerlingen in groep 4, 5 en 6?
- 5) Is er een verschil zichtbaar in begrijpend leesprestaties tussen de vlotte, ambivalente, apathische en aversieve lezers in groep 4, 5 en 6, en wat is de rangschikking hiervan?

Verwacht wordt dat de positieve dimensies verschillen van de negatieve dimensies, oftewel intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding zijn niet tegenovergesteld, maar vormen twee afzonderlijke en tevens aanvullende concepten (Coddington, 2009; Van Steensel et al., 2012). Kijkend naar onderzoeksvraag 2 wordt verwacht dat de positieve dimensies van leesmotivatie positief samenhangen met de scores op begrijpend leesprestaties, waarbij de relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en begrijpend leesprestaties relatief zwak is onder leerlingen in groep 4 en 5 vergeleken met leerlingen in groep 6 (Stutz et al., 2016). Ook wordt verwacht dat de negatieve dimensies van leesmotivatie negatief samenhangen met de scores op begrijpend leesprestaties, waarbij de relatie tussen leesvermijding en begrijpend leesprestaties sterker is onder leerlingen in groep 6 dan onder leerlingen in groep 4 en 5 (Van Tuijl & Gijssels, 2015). Gekeken naar onderzoeksvraag 3 wordt verwacht dat het effect van de onafhankelijke dimensies van leesmotivatie op begrijpend leesprestaties zal afnemen nadat er gecorrigeerd wordt op het mogelijke effect van eerdere begrijpend leesprestaties. Onbekend is hoe de profielen van leesmotivatie verdeeld zullen zijn onder leerlingen in groep 4, 5 en 6 (onderzoeksvraag 4), wel wordt verwacht dat de vlotte lezers het hoogst scoren op begrijpend leesprestaties, gevolgd door de ambivalente lezers, de apathische en de aversieve lezers (onderzoeksvraag 5) (Guthrie et al., 2009).

Methode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijstgegevens uit het project Preventie in de Keten (van Tuijl et al., 2012). Het longitudinale onderzoek bestond uit drie jaarlijkse meetmomenten bij vijf verschillende leeftijdsgroepen. In huidig onderzoek is gebruikgemaakt van de gegevens van leeftijdsgroep 2 (groep 4).

Participanten

In huidig onderzoek bestond meetmoment 1 uit 354 leerlingen uit groep 4 van het basisonderwijs (Mleeftijd= 7.6 jaar, 176 jongens (49.7 %), 178 meisjes). Meetmoment 2 (groep 5) bestond uit dezelfde 354 leerlingen (Mleeftijd= 8.6 jaar, 176 jongens (49.7 %), 178 meisjes) net als meetmoment 3 (groep 6) (Mleeftijd= 9.6 jaar, 176 jongens (49.7%), 178 meisjes). Leerlingen van leeftijdsgroep 2, afkomstig van 13 basisscholen, zijn gevolgd van groep 4 tot en met groep 6. De leerlingen hebben geheel vrijwillig en met toestemming van ouder(s)/verzorger(s) deelgenomen aan het onderzoek.

Procedure

In het kader van het project Preventie in de Keten, een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen in een plattelandsregio⁶, zijn leerlingen en hun docenten drie jaar lang gevolgd en elk jaar bevraagd over motivatie in brede zin (van Tuijl et al., 2012). Hierbij is gebruik gemaakt van een vragenlijst bestaande uit 19 items (Bijlage 5) die verdeeld zijn over vier dimensies van leesmotivatie afkomstig uit het onderzoek van Coddington (2009) en Guthrie en collega's (2009). De dimensies zijn vertaald en in een pilot uitgeprobeerd. De vragenlijsten zijn vervolgens aangepast en afgenomen in het najaar van 2011, 2012 en 2013 door derdejaars pabostudenten⁷.

Meetinstrumenten

*Intrinsieke leesmotivatie*⁸. Coddington (2009) maakt in haar onderzoek gebruik van twee vragenlijsten: Adolescent Motivation for School Reading (AMSR)⁹ en de Adolescent Motivation for Outside of School Reading (AMOSR)¹⁰. Intrinsieke leesmotivatie bestaat bij de AMSR uit 9 items ($\alpha = .92$) en bij de AMOSR uit 13 items ($\alpha = .96$). In huidig onderzoek wordt intrinsieke leesmotivatie gemeten aan de hand van 6 items¹¹. De items dienen te worden beantwoord op een Likertschaal van 1 = *nooit* tot 4 = *altijd* en de schaal is berekend door het gemiddelde te nemen van de scores op bij de schaal behorende items¹². Een hoge score betekent dat een respondent een hoge mate van intrinsieke leesmotivatie ervaart.

⁶ Regio Noord-Oost Twente.

⁷ Deze pabostudenten werden vooraf geïnformeerd en getraind door de hoofdonderzoeker.

⁸ Intrinsieke leesmotivatie wordt in dit onderzoek gedefinieerd als "het genot van lezen voor het eigen plezier" (Coddington, 2009).

⁹ Deze vragenlijst meet de dimensies van leesmotivatie (intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid) binnen de schoolse context (Coddington, 2009).

¹⁰ Deze vragenlijst meet de dimensies van leesmotivatie (intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid) buiten de schoolse context (Coddington, 2009).

¹¹ Een voorbeeld item is: "geniet je van boeken lezen in je vrije tijd?" (Coddington, 2009).

¹² De overige dimensies (leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid) worden ook beantwoord op een Likertschaal van 1 = *nooit* tot 4 = *altijd* en ook berekend door het gemiddelde te nemen van de scores op bij de schaal behorende items.

Onderzoeksbevindingen tonen aan dat intrinsieke leesmotivatie een positieve voorspellende waarde heeft op begrijpend leesprestaties, waarbij deze relatie sterker is onder blanke studenten dan onder afro-Amerikaanse studenten (Guthrie et al., 2009).

*Leesvermijding*¹³. In het onderzoek van Coddington (2009) bestaat leesvermijding gemeten middels de AMSR uit 4 items ($\alpha = .75$). De leesvermijdingitems van de AMOSR vormen daarentegen geen unieke factor, waarschijnlijk omdat studenten die leesvermijdend gedrag vertonen binnen de schoolse context ook niet gaan lezen buiten deze context (Coddington, 2009). In huidig onderzoek wordt leesvermijding gemeten aan de hand van 5 items¹⁴. Een hoge score betekent dat een respondent het lezen vermijdt.

Onderzoeksbevindingen tonen aan dat leesvermijding een negatieve voorspellende waarde heeft op begrijpend leesprestaties, waarbij deze relatie sterker is onder afro-Amerikaanse studenten dan onder blanke studenten (Guthrie et al., 2009).

*Self-efficacy*¹⁵. In het onderzoek van Coddington (2009) bestaat self-efficacy gemeten middels de AMSR uit 7 items ($\alpha = .89$) net als bij de AMOSR ($\alpha = .92$). In huidig onderzoek wordt self-efficacy gemeten aan de hand van 3 items¹⁶. Een hoge score betekent dat een respondent een hoge mate van self-efficacy ervaart. Onderzoek van Guthrie en collega's (2009) toont aan dat deze dimensie een positieve voorspellende waarde heeft op begrijpend leesprestaties onder zowel blanke als afro-Amerikaanse studenten.

*Ervaren moeilijkheid*¹⁷. In het onderzoek van Coddington (2009) bestaat ervaren moeilijkheid gemeten middels de AMSR uit 7 items ($\alpha = .92$) net als bij de AMOSR ($\alpha = .91$). In huidig onderzoek wordt ervaren moeilijkheid gemeten aan de hand van 3 items¹⁸. Een hoge score betekent dat een respondent moeilijkheid ervaart bij het lezen. Onderzoek van Guthrie en collega's (2009) toont aan dat ervaren moeilijkheid een negatieve voorspellende waarde heeft op begrijpend leesprestaties onder zowel blanke als afro-Amerikaanse studenten.

Begrijpend leesprestaties. Begrijpend leesprestaties worden gemeten aan de hand van de door de onderzoeksassistente afgenomen toetsen *CITO begrijpend lezen* bij leerlingen in groep 4, 5 en 6. Bij elk van de afgenomen toetsen (M4, M5, M6) worden de ruwe scores omgezet in vaardigheidsscores variërend van -18 tot 120. De meetnauwkeurigheid van deze

¹³ Leesvermijding wordt in dit onderzoek gedefinieerd als "het ontwijken van leesactiviteiten/interactie met teksten" (Coddington, 2009).

¹⁴ Een voorbeeld item is: "hoe vaak denk je: ik wil dit niet lezen" (Coddington, 2009).

¹⁵ Self-efficacy wordt in dit onderzoek gedefinieerd als "opvattingen over het vermogen en de vaardigheid om te lezen" (Bandura, 2001; Coddington, 2009).

¹⁶ Een voorbeeld item is: "kun je moeilijke woorden lezen?" (Coddington, 2009).

¹⁷ Ervaren moeilijkheid wordt gedefinieerd als "overtuigingen dat leesactiviteiten moeilijk of problematisch zijn" (Coddington, 2009).

¹⁸ Een voorbeeld item is: "heb je extra hulp of hulpmiddelen nodig tijdens het lezen?" (Coddington, 2009).

toetsen wordt door de Commissie Testaangelegenheden Nederland van het Nederlands Instituut van Psychologen (COTAN) als goed beoordeeld, uitgaande van het criterium dat een betrouwbaarheidscoëfficiënt hoger dan 0.80 goed is (Evers, Lucassen, Meijer, & Sijtsma, 2009, p. 33). Daarnaast sluiten de opgaven in de toetsen nauw aan bij het doel en de inhoud van onderwijs in begrijpend lezen op de basisschool (Feenstra, Kamphuis, Kleintjes, & Krom, 2010).

Resultaten

Onderzoeksvraag 1¹⁹ wordt beantwoord middels een factor-analyse inclusief oblique (oblime) rotatie²⁰. Resultaten in Tabel 1 (Bijlage 1) tonen aan dat intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding twee onafhankelijke constructen vormen bij leerlingen in groep 4, 5 en 6. Resultaten in Tabel 2 (Bijlage 1) tonen aan dat self-efficacy en ervaren moeilijkheid ook twee afzonderlijke constructen vormen bij leerlingen in groep 4 en 5, maar een continuüm vormen bij leerlingen in groep 6. Items met een factorlading $<.30$ ²¹, items die na verwijdering zorgen voor een (relevante) toename van de betrouwbaarheid²² en items met een kruislading²³ zijn vervolgens verwijderd. De betrouwbaarheidscoëfficiënten van de dimensies van leesmotivatie, gemeten aan de hand van de overgebleven items, zijn weergegeven in Tabel 3 (Bijlage 1). Aangezien betrouwbaarheidscoëfficiënten $<.50$ als onvoldoende worden beoordeeld zal deze studie verder gaan met de dimensies intrinsieke leesmotivatie bij leerlingen in groep 4, 5 en 6, de dimensie leesvermijding bij leerlingen in groep 4 en 6, en de dimensies self-efficacy en ervaren moeilijkheid bij leerlingen in groep 4 en 5.

Onderzoeksvraag 2²⁴ wordt beantwoord middels een bivariate correlatieanalyse (Pearson) inclusief pairwise deletion²⁵. Kijkend naar de correlatiecoëfficiënten die als sterk of

¹⁹ In hoeverre bestaan de profielen van leesmotivatie uit twee onafhankelijke dimensies voor leesmotivatie onder leerlingen in groep 4, 5 en 6?

²⁰ Het is geoorloofd om deze analyse uit te voeren, omdat er voldaan wordt aan de assumpties *sample size*, *factorability of the correlation matrix* en *linearity* (Pallant, 2007). Omdat de aanwezige outliers binnen het scorebereik vallen en vergelijking van het gemiddelde met de 5% trimmed mean aangeeft dat de outliers weinig effect hebben op het gemiddelde (ten hoogste een verandering van .38 binnen de afhankelijke variabele begrijpend leesprestaties groep 4), worden de outliers niet verwijderd en wordt aangenomen dat er tevens aan de assumptie '*outliers among casus*' kan worden voldaan (Pallant, 2007).

²¹ In huidige studie betreft dit item 18 voor leerlingen in groep 4 (Bijlage 1).

²² In huidige studie betreft dit item 16 voor zowel leerlingen in groep 4 als in groep 5 (Bijlage 1).

²³ Items met een factorlading $>.32$ op meerdere factoren (Costello & Osborne, 2005; Pallant, 2007). In huidige studie betreft dit de volgende items: groep 4 item 12; groep 5 item 7, 9, 11, 12, 18; groep 6 item 7, 9, 12 (Bijlage 1).

²⁴ In welke mate correleren intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy, ervaren moeilijkheid en begrijpend leesprestaties onderling bij leerlingen in groep 4, 5 en 6?

²⁵ Het is geoorloofd om deze analyse uit te voeren, aangezien er voldaan wordt aan de algemene assumpties (*Level of measurement*, *random sampling*, *independence of observations*, *normal distribution homogeneity of variance*) waar alle parametrische technieken aan moeten voldoen (Pallant, 2007).

gemiddeld mogen worden beoordeeld²⁶, tonen resultaten in Tabel 4 (Bijlage 2) aan dat er sprake was van een sterke, positieve correlatie tussen begrijpend leesprestaties onder leerlingen over tijd: in groep 4 en in groep 5, $r(259) = .61, p < .01$; in groep 4 en in groep 6, $r(241) = .61, p < .01$; in groep 5 en in groep 6, $r(272) = .67, p < .01$. Ook was er sprake van een gemiddelde, positieve correlatie tussen intrinsieke leesmotivatie onder leerlingen over tijd: in groep 4 en in groep 5, $r(321) = .42, p < .01$; in groep 4 en in groep 6, $r(311) = .32, p < .01$; in groep 5 en in groep 6, $r(312) = .48, p < .01$. Overige correlaties worden tevens weergegeven in Tabel 4 (Bijlage 2).

Onderzoeksvraag 3²⁷ wordt beantwoord middels een hiërarchische multiële regressieanalyse²⁸, waarbij eerdere begrijpend leesprestaties en de dimensies van leesmotivatie als afhankelijke variabelen in de analyse worden opgenomen en begrijpend leesprestaties op het moment zelf als onafhankelijke variabele. Resultaten, welke te zien zijn in Tabel 5 (Bijlage 3) tonen aan dat wanneer er bij leerlingen in groep 5 gecorrigeerd werd voor eerdere begrijpend leesprestaties, ervaren moeilijkheid de enige dimensie van leesmotivatie was die een significant voorspellende waarde had op begrijpend leesprestaties M5 ($\beta = -.13$). De eerdere begrijpend leesprestaties waren daarentegen verantwoordelijk voor 37% van de verklaarde variantie in begrijpend leesprestaties M5, $F \text{ change}(1, 255) = 152.56, p < .001$. Wanneer er bij leerlingen in groep 6 gecorrigeerd werd op eerdere begrijpend leesprestaties bleken de overige dimensies van leesmotivatie niet meer in staat te zijn om nog een bepaalde hoeveelheid verklaarde variantie te voorspellen in begrijpend leesprestaties M6. De eerdere begrijpend leesprestaties waren echter zelf wel verantwoordelijk voor 52% van de verklaarde variantie in begrijpend leesprestaties M6, $F \text{ change}(2, 238) = 127.05, p < .001$, zie Tabel 6 (Bijlage 3).

Voordat onderzoeksvraag 4²⁹ kan worden beantwoord moeten er eerst profielen van leesmotivatie worden aangemaakt (Guthrie et al., 2009).

²⁶ Om de absolute waarden van de correlatiecoëfficiënten juist te interpreteren worden de richtlijnen van Cohen (1988) gevolgd: $r = .10$ tot $.29$ of $r = -.10$ tot $-.29$ wordt als een zwakke correlatie beschouwd, $r = .30$ tot $.49$ of $r = -.30$ tot $-.49$ wordt als een gemiddelde correlatie beschouwd en $r = .50$ tot 1.0 of $r = -.50$ tot -1.0 wordt als een sterke correlatie beschouwd.

²⁷ Als er gecorrigeerd wordt voor het mogelijke effect van eerdere begrijpend leesprestaties, zijn intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid dan nog in staat om een significante hoeveelheid verklaarde variantie te voorspellen in begrijpend leesprestaties bij leerlingen in groep 5 en 6?

²⁸ Omdat voldaan wordt aan de assumpties *multicollinearity*, *normality*, *linearity*, *homoscedasticity* en *outliers among casus* is het geoorloofd om deze regressieanalyse uit te voeren (Pallant, 2007).

²⁹ Hoe zijn de profielen van leesmotivatie van jaar tot jaar verdeeld onder leerlingen in groep 4, 5 en 6?

Deze profielen worden gevormd door de scores op de dimensies van leesmotivatie (scores < mediaan = dummie 0 en scores \geq mediaan = dummie 1)³⁰. Resultaten in Tabel 7 (Bijlage 4) tonen aan dat leerlingen in groep 4 grotendeels uit aversieve lezers bestonden, gevolgd door vlotte lezers, ambivalente lezers en apathische lezers. Leerlingen in groep 5³¹ bestonden grotendeels uit ambivalente lezers, gevolgd door aversieve lezers, vlotte lezers en apathische lezers. Leerlingen in groep 6 bestonden grotendeels uit aversieve lezers, gevolgd door ambivalente lezers, vlotte lezers en apathische lezers.

Onderzoeksvraag 5³² wordt beantwoord aan de hand van een éénwegs-variantieanalyse (ANOVA) met Post-hoc Bonferoni correctie³³. Resultaten in Tabel 8 (Bijlage 4) tonen aan dat er een significant verschil zichtbaar was in begrijpend leesprestaties tussen de profielen van leesmotivatie gemeten door intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding bij leerlingen in groep 4, $F(4, 272) = 2.26, p < .10$ en tussen de profielen van leesmotivatie gemeten door self-efficacy en ervaren moeilijkheid bij leerlingen in groep 5, $F(4, 327) = 2.89, p < .05$. Onder leerlingen in groep 6 was geen significant verschil zichtbaar in begrijpend leesprestaties tussen de profielen van leesmotivatie. Daarnaast tonen de resultaten aan dat in groep 4 de apathische lezers het hoogst scoorden op begrijpend leesprestaties, gevolgd door de vlotte lezers, de aversieve lezers en de ambivalente lezers. Bij leerlingen in groep 5 scoorden de vlotte lezers het hoogst op begrijpend leesprestaties, gevolgd door de ambivalente lezers, de apathische lezers en de aversieve lezers. Bij leerlingen in groep 6 scoorden ook de vlotte lezers het hoogst op begrijpend leesprestaties, gevolgd door de ambivalent lezers, de aversieve lezers en de apathische lezers.

Discussie en Conclusie

In deze studie is de verdeling van de profielen van leesmotivatie en de samenhang van deze profielen met begrijpend leesprestaties onderzocht bij leerlingen in groep 4, 5 en 6.

³⁰ Profielen van leesmotivatie onder leerlingen in groep 4 en 6: (a) vlotte lezer (hoog op intrinsiek (1), laag op vermijding (0)); (b) ambivalente lezers (hoog op intrinsiek (1), hoog op vermijding (1)); (c) apathische lezers (laag op intrinsiek (0), laag op vermijding (0)); (d) aversieve lezers (laag op intrinsiek (0), hoog op vermijding (1)). Profielen van leesmotivatie onder leerlingen in groep 5: (a) vlotte lezer (hoog op self-efficacy (1), laag op ervaren moeilijkheid (0)); (b) ambivalente lezers (hoog op self-efficacy (1), hoog op ervaren moeilijkheid (1)); (c) apathische lezers (laag op self-efficacy (0), laag op ervaren moeilijkheid (0)); (d) aversieve lezers (laag op self-efficacy (0), hoog op ervaren moeilijkheid (1)).

³¹ De profielen van leesmotivatie onder leerlingen in groep 5 werden gemeten a.d.h.v. de dimensies self-efficacy en ervaren moeilijkheid.

³² Is er een verschil zichtbaar in begrijpend leesprestaties tussen de vlotte, ambivalente, apathische en aversieve lezers in groep 4, 5 en 6, en wat is de rangschikking hiervan?

³³ Het is geoorloofd om een éénwegs-variantieanalyse (ANOVA) met Post-hoc Bonferoni correctie uit te voeren, omdat er reeds voldaan werd aan de algemene assumpties waar alle parametrische technieken aan moeten voldoen (Pallant, 2007).

De profielen van leesmotivatie zijn in huidig onderzoek samengesteld aan de hand van de dimensies van leesmotivatie³⁴. Onderzoek naar de verschillende dimensies van leesmotivatie is relevant gezien de relatie met de leesprestaties van leerlingen in het basisonderwijs (Morgan & Fuchs, 2007).

Kijkend naar onderzoeksvraag 1 verwijzen de dimensies self-efficacy en ervaren moeilijkheid tegen verwachting in naar de uiteinden van een continuüm onder leerlingen in groep 6. Deze bevinding sluit daarentegen wel aan bij het motivatieconstruct van Chapman, Tunmer en Prochnow (2000), waarbij self-efficacy en ervaren moeilijkheid tegenovergesteld zijn. Kijkend naar onderzoeksvraag 2 tonen de resultaten aan dat er sprake is van een gemiddelde, positieve correlatie tussen intrinsieke leesmotivatie onder leerlingen over tijd en een sterke, positieve correlatie tussen begrijpend leesprestaties onder leerlingen over tijd. Daarnaast hangen zoals verwacht werd de positieve dimensies van leesmotivatie positief samen met de scores op begrijpend leesprestaties en de negatieve dimensies van leesmotivatie negatief samen met de scores op begrijpend leesprestaties (Coddington et al., 2009; Guthrie et al., 2009; Stutz et al., 2016). Daarbij moet echter opgemerkt worden dat de afzonderlijke relaties tussen de dimensies van leesmotivatie en begrijpend leesprestaties onder leerlingen in groep 4, 5 en 6 zwak zijn. Ook moet opgemerkt worden dat er geen onderscheid gemaakt is tussen zwakke en vaardige lezers³⁵. Wanneer dit onderscheid wel gemaakt wordt, bijvoorbeeld onder leerlingen in groep 5, dan blijkt dat de relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en begrijpend leesprestaties onder beide groepen zwak is: zwakke lezers, $r(135) = .13, p > .10$; vaardige lezers, $r(186) = .02, p > .10$.

Ook neemt het effect van de dimensies van leesmotivatie op de begrijpend leesprestaties af naarmate leerlingen ouder worden (resultaten onderzoeksvraag 3): ervaren moeilijkheid is de enige leesdimensie die een significante voorspeller is van begrijpend leesprestaties onder leerlingen in groep 5. Bij leerlingen in groep 6 vormen de dimensies van leesmotivatie zelfs helemaal geen voorspellers meer van begrijpend leesprestaties. Kijkend naar de verdeling van de profielen van leesmotivatie onder leerlingen en het verschil in begrijpend leesprestaties tussen de profielen (onderzoeksvraag 4 en 5), blijken leerlingen in groep 4 en 6 grotendeels uit aversieve lezers te bestaan en leerlingen in groep 5 grotendeels uit ambivalente lezers. Tegen verwachting in blijken de aversieve lezers uit groep 4 en 6 het op één na laagst te scoren op begrijpend leesprestaties en de ambivalente lezers uit groep 5 het laagst. Bovenstaande resultaten impliceren echter dat het belang van leesmotivatie onder

³⁴ Intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid (Coddington, 2009).

³⁵ Zwakke lezers: scores < mediaan, vaardige lezers: scores ≥ mediaan.

leerlingen in groep 4, 5 en 6 gerelativeerd moet worden evenals dat onderzoek naar de profielen van leesmotivatie bij deze doelgroep niet veelzeggend is.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen al op jonge leeftijd weinig leesmotivatie laten zien. Echter wordt het belang van leesmotivatie op begrijpend leesprestaties onder basisschoolleerlingen overschat. Resultaten tonen namelijk aan dat leesmotivatie, op ervaren moeilijkheid onder leerlingen in groep 5 na, niet veel bijdraagt aan de verklaarde variantie in begrijpend leesprestaties wanneer er gecorrigeerd wordt op eerdere begrijpend leesprestaties. Dit gegeven impliceert het belang van succeservaringen in het basisonderwijs.

Succeservaringen kunnen gerealiseerd worden door bijvoorbeeld voldoende aandacht te schenken aan de mondelinge taalvaardigheid en spraak/taalontwikkeling van kleuters, omdat dit invloed heeft op zowel de woordenschat als op de ontwikkeling van fonologische vaardigheden en dus van groot belang is voor het leren lezen. Door taalzwakke kleuters vroegtijdig te onderscheiden van de ‘gemiddelde’ taalvaardige kleuters kan bijvoorbeeld door middel van preteaching, verlengde instructies en differentiatie achterstanden preventief worden voorkomen.

Het feit dat leesdimensies relatief weinig invloed uitoefenen op begrijpend leesprestaties behoeft verdere replicatie, bijvoorbeeld met een andere, minder regionale populatie. Daarnaast kan een aantal andere aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Ten aanzien van de methodologie wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek gebruik te maken van vragenlijsten die speciaal ontwikkeld zijn voor jonge kinderen in verband met hun reflectieve vaardigheden die nog in ontwikkeling zijn. Ook wordt aanbevolen om naast vragenlijsten, interviews af te nemen en observaties uit te voeren binnen de klassensituatie, en om leesfrequentie als mediërende factor op te nemen. Onderzoek toont namelijk aan dat leesfrequentie een belangrijke mediërende rol speelt in de relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesprestaties (Guthrie et al., 1999; Stutz et al., 2016). Tot slot verdient het aanbeveling om te onderzoeken op welke manier taalzwakke kleuters het beste (preventief) geholpen kunnen worden om latere achterstanden te voorkomen.

Literatuur

- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Elsevier, 12*, 411-428.
doi:10.1016/S0959-4752(01)00008-1
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review, 10*, 129-153.
doi:10.1023/A:1022185502996
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 4*, 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*, 773-785. doi:10.1037/a0020084
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Monograph)*. Stanford, CA: Stanford University.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic selfconcept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 703-708.
doi:10.1037/0022-0663.92.4.703
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 154-167.
doi:10.1037//0022-0663.87.1.154
- Coddington, C. S. (2009). *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement* (doctoral dissertation). College Park, M.D.: University of Maryland.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*, 1-9.

- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: Effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences, 37*, 1615–1627. doi:10.1016/j.paid.2004.02.016
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology, 93*, 35-42. doi:10.1037/0022-0663.93.1.35
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. R., & Sijtsma, K. (2009). COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests (geheel herziende versie). NIP.
- Feenstra, H., Kamphuis, F., Kleintjes, F., & Krom, R. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording: Begrijpend lezen voor groep 3 tot en met 6*. Verkregen op 18 januari 2016 van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/17.pdf>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*, 317-353. doi:10.1080/10862960903129196
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Perencevich, K. C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction, 45*, 91-117. doi:10.1080/19388070609558444
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading, 3*, 199-205. doi:10.1207/s1532799xssr0303_1
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In Christenson, S. L. et al., (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-633). New York: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hacquebord, H., & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschoolmanagement, 5*, 4-10.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher: International Reading Association, 6*, 470-482.
- Houtveen, A. A. M., Mijs, T. J. E., Vernooy, C. G. T., van der Grift, W. J. C., & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen*. ICO-ISOR Onderwijsresearch, Universiteit Utrecht.

- Inspectie van het Onderwijs (2014). De staat van het onderwijs. *Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lepola, J., Salonen, P., & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction, 10*, 153-177. doi:10.1016/s0959-4752(99)00024-9
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Elsevier, 44*, 351-373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 454-480. doi:10.1006/ceps.2000.1071
- Metsala, J. L., Wigfield, A., & McCann, A. D. (1996/1997). Children's motivations for reading. *The Reading Teacher, 50*, 360-362.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). PIRLS- en TIMSS-2011. *Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/Universiteit Twente. doi:10.3990/1.9789036534758
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*, 2-15. doi:10.1080/00207590500411179
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation. *Council for exceptional children, 2*, 165-183. doi:10.1177/001440290707300203
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 478-491. doi:10.1037/0022-0663.92.3.478
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15. *Nova Iorque: McGraw Hill*.
- Paris, S. G., & Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 81-92. doi:10.1348/000709901158406
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159-172.
doi:10.1080/10573560308219
- Steensel, R. van., Oostdam, R., & Gelderen, A. van. (2012). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language testing, 30*, 3-21. doi:10.1177/0265532212440950
- Struiksmā, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 45*, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 206-230. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.01.002
- Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention, 20*, 261-273.
doi:10.1023/a:1021362620740
- Tuijl, van, C., & Endedijk, M., & Abbing, J. (2012). Rapportage nulmeting. Preventie in de keten: Leerling gegevens. Verkregen in augustus 2012 van
http://doc.utwente.nl/86367/1/Rapportage_nulmeting_augustus_pdf
- Tuijl, van, C., & Gijssel, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en praktijk, 54*, 60-73.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology Copyright 1*, 110-118.
doi:10.1037/0022-0663.96.1.110

- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. *Handbook of Educational Psychology*, 2, 87-113.
doi:10.4324/9780203874790.ch5
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., John, T. G., Stephen, T., & Kathleen, C. P. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. doi:10.3200/joer.97.6.299-310
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28, 503-528.
doi:10.1080/0141192022000005805

Bijlage 1

Tabel 1

Factorladingen voor de items intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding bij leerlingen in groep 4, 5 en 6 met Oblimin rotatie, eigenwaarden groter dan 1

Items	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
	Intr. mot.	Leesver.	Intr. mot.	Leesver.	Intr. mot.	Leesver.
1. Geniet je van boeken lezen?	.73	-.15	.80	-.10	.78	-.12
2. Houd je van nieuwe boeken lezen?	.74	-.05	.70	.04	.80	.04
3. Geniet je van het idee een boek te lezen?	.73	.00	.79	.03	.76	-.07
4. Geniet je van interessante boeken?	.69	.03	.68	.06	.57	-.03
5. Geniet je lang van lezen?	.77	-.14	.79	-.07	.75	-.09
6. Houd je ervan als je moet denken?	.59	.14	.69	.12	.64	.08
7. Raad je veel tijdens het lezen?	.30	.54	.33*	.69*	.33*	.71*
8. Lees je liever makkelijke boeken?	.18	.62	-.11	.59	-.14	.58
9. Hoe vaak denk je 'ik wil dit niet lezen'?	-.14	.62	-.39*	.49*	-.34*	.44*
10. Probeer je het lezen te omzeilen?	-.08	.54	.13	.73	-.19	.59
11. Zou je willen dat je niks moest lezen?	-.20	.62	-.41*	.52*	-.27	.59
12. Lees je zo weinig mogelijk?	-.34*	.52*	-.45*	.50*	-.37*	.55*
% verklaarde variantie	30.5	15.4	36.6	15.4	40.3	10.5

Note. Factorladingen $\geq .30$ zijn vetgedrukt. Intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding zijn gezamenlijk in de factoranalyse opgenomen voor groep 4, 5 en 6. Items 1 t/m 6 = intrinsieke leesmotivatie, items 7 t/m 12 = leesvermijding. * In huidig onderzoek worden items met een factorlading $< .30$ verwijderd (Pallant, 2007) evenals de items met een factorlading $> .32$ op meerdere factoren (Costello & Osborne, 2005).

Tabel 2

Factorladingen voor de items self-efficacy en ervaren moeilijkheid bij leerlingen in groep 4, 5 en 6 met Oblimin rotatie, eigenwaarden groter dan 1

Items	Groep 4		Groep 5		Groep 6
	Self-eff.	Moeilijkh.	Self-eff.	Moeilijkh.	
13. Probeer je woorden te ontcijferen?	.67	.05	.50	.17	.72
14. Lange woorden hardop lezen?	.80	.11	.81	-.07	.66
15. Lange woorden makkelijk lezen?	.77	.03	.81	-.09	.73
16. Stop je met lezen bij moeilijke woorden?	-.04*	-.65*	.06*	.53*	.39
17. Extra hulpmiddelen nodig?	.08	.75	.18	-.79	-.63
18. Ben je een goede lezer?	-.49	.18	-.34*	-.51*	-.77
19. Maak je fouten tijdens het lezen?	-.12	.73	-.01	-.78	-.71
% verklaarde variantie	27.8	21.9	18.1	32.4	44.7

Note. Factorladingen $\geq .30$ zijn vetgedrukt. Self-efficacy en ervaren moeilijkheid zijn gezamenlijk in de factoranalyse opgenomen voor groep 4, 5 en 6. Items 13 t/m 15 = self-efficacy, items 16 t/m 19 = ervaren moeilijkheid. * In huidige studie worden items met een factorlading $< .30$ verwijderd (Pallant, 2007), items die na verwijdering, 'if item is deleted' zorgen voor een hogere betrouwbaarheid (item 16 bij leerlingen in groep 4 en 5), en de items met een factorlading $> .32$ op meerdere factoren (Costello & Osborne, 2005).

Tabel 3

Gemiddelden, standaarddeviaties en betrouwbaarheidscoëfficiënten van de onafhankelijke variabelen intrinsieke leesmotivatie, leesvermijding, self-efficacy en ervaren moeilijkheid bij leerlingen in groep 4, 5 en 6 (minimum is 1, maximum is 4)

Dimensies	Groep 4				Groep 5				Groep 6			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Intrinsieke leesmotivatie	343	2.90	.82	.82	331	2.93	.74	.85	322	2.92	.64	.83
Leesvermijding	343	2.21	.74	.57	330	2.16	.87	.35	322	1.91	.69	.65
Self-efficacy*	343	3.10	.81	.66	331	3.04	.69	.56	-	-	-	-
Ervaren moeilijkheid*	343	1.69	.75	.48	326	1.74	.73	.53	-	-	-	-

Note. $\alpha < .50$ zijn vetgedrukt en deze dimensies zullen niet verder worden meegenomen in huidige studie.

* Omdat self-efficacy en ervaren moeilijkheid een continuüm vormen bij leerlingen in groep 6, ontbreken de gegevens van deze doelgroep.

Bijlage 2

Tabel 4

Pearson correlaties tussen de dimensies van leesmotivatie en begrijpend leesprestaties bij leerlingen in groep 4, 5 en 6

<i>Metingen</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Intrinsieke leesmotivatie groep 4	-										
2.Leesvermijding groep 4	-.15**	-									
3.Self-efficacy groep 4	.28**	.04	-								
4.Begrijpend leesprestaties groep 4	.04	-.18**	.09	-							
5.Intrinsieke leesmotivatie groep 5	.42**	-.13*	.11*	.09	-						
6.Self-efficacy groep 5	.04	-.09	.23**	.06	.38**	-					
7.Ervaren moeilijkheid groep 5	-.07	.09	-.09	-.21**	-.14*	-.19**	-				
8.Begrijpend leesprestaties groep 5	.05	-.17**	.05	.61**	.14*	.12*	-.27**	-			
9.Intrinsieke leesmotivatie groep 6	.32**	-.03	.05	.16*	.48**	.22**	-.06	.17**	-		
10.Leesvermijdig groep 6	-.20**	.13*	-.04	-.17**	-.37**	-.16**	.16**	-.14*	-.52**	-	
11.Begrijpend leesprestaties groep 6	.05	-.08	.03	.61**	.08	.07	-.40**	.67**	.15*	-.15*	-

*Note.. *p < .05, **p < .01.*

Bijlage 3

Tabel 5

Hiërarchische Multipele Regressieanalyse voor het voorspellen van de afhankelijke variabele begrijpend leesprestaties bij leerlingen in groep 5 door sekse, intrinsieke leesmotivatie, self-efficacy en ervaren moeilijkheid als er gecorrigeerd wordt op begrijpend leesprestaties M4

Model	Onafhankelijke variabelen	Beta					R ²	ΔR ²	ΔF	dfs
		M4	S	IL	SE	EM				
1	M4	.61***					.37	.37	152.56***	1,255
2	M4 + S	.61***	.01				.37	.00	.01	1,254
3	M4 + S+ IL	.61***	-.01	.09			.38	.01	3.05	1,253
4	M4 + S + IL + SE	.60***	-.00	.07	.06		.39	.00	1.12	1,252
5	M4 + S + IL + SE + EM	.58***	.00	.06	.04	-.13*	.40	.02	6.30*	1,251

Note. M4= begrijpend leesprestaties M4, S= Sekse, IL= Intrinsieke Leesmotivatie, SE= Self-efficacy, EM= Ervaren Moeilijkheid. *p ≤ .05, **p ≤ .01, *** p ≤ .001.

Tabel 6

Hiërarchische Multipele Regressieanalyse voor het voorspellen van de afhankelijke variabele begrijpend leesprestaties bij leerlingen in groep 6 door sekse, intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding als er gecorrigeerd wordt op begrijpend leesprestaties M4 en M5

Model	Onafhankelijke variabelen	Beta				R ²	ΔR ²	ΔF	dfs
		M4	M5	S	IL				
1	[M4 + M5]	.32***	.48***			.52	.52	127.05***	2,238
2	[M4 + M5] + S	.32***	.48***	-.03		.52	.00	.49	1,237
3	[M4 + M5] + S + IL	.32***	.48***	-.04	.03	.52	.00	.32	1,236
4	[M4 + M5] + S + IL + LM	.32***	.48***	-.04	.01	-.02	.52	.00	1,235

Note. M4/M5= begrijpend leesprestaties M4 en M5, S= Sekse, IL= Intrinsieke Leesmotivatie, LM= Leesvermijding. *p ≤ .05, **p ≤ .01, *** p ≤ .001.

Bijlage 4

Tabel 7

Verdeling van de profielen van leesmotivatie bij leerlingen in groep 4, 5 en 6 in percentages weergegeven

	Groep 4 (n=343)	Groep 5 (n=354)	Groep 6 (n=354)
Vlotte lezers	27.4	21.2	22.6
Ambivalente lezers	23.4	38.7	26.6
Apathische lezers	16.7	5.4	7.1
Aversieve lezers	29.4	26.8	34.7
Missings	3.1	7.90	9.0

Note. Bij leerlingen in groep 4 en 6 zijn de profielen van leesmotivatie gemeten a.d.h.v. de dimensies intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding, en bij leerlingen in groep 5 a.d.h.v. de dimensies self-efficacy en ervaren moeilijkheid.

Tabel 8

ANOVA Post-hoc analyse met Bonferroni- correctie tussen de 4 profielen van leesmotivatie bij leerlingen in groep 4, 5 en 6

	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
	MD	<i>p</i>	MD	<i>p</i>	MD	<i>p</i>
Vlot versus ambivalent	4.47	.47	2.86	1.00	3.40	1.00
Vlot versus apathisch	-2.37	1.00	3.81	1.00	6.61	.72
Vlot versus aversief	1.31	1.00	5.84*	.06	4.10	.62
Ambivalent versus apathisch	-6.83*	.10	.95	1.00	3.21	1.00
Ambivalent versus aversief	-3.16	1.00	2.98	1.00	.70	1.00
Apathisch versus aversief	3.68	1.00	2.03	1.00	-2.51	1.00

Note. Bij leerlingen in groep 4 en 6 zijn de profielen van leesmotivatie gemeten a.d.h.v. de dimensies intrinsieke leesmotivatie en leesvermijding, en bij leerlingen in groep 5 a.d.h.v. de dimensies self-efficacy en ervaren moeilijkheid.

**p* < .10.

Bijlage 5

Leesplezier:

1. Geniet je van boeken lezen in je vrije tijd?
2. Houd je ervan nieuwe boeken te lezen?
3. Geniet je van het vooruitzicht een boek te lezen?
4. Geniet je van het lezen van interessante boeken, zelfs als ze moeilijk zijn?
5. Geniet je lang van lezen?
6. Houd je ervan als boeken je aan het denken zetten?

Leesvermijding:

7. Raad je veel tijdens het lezen zodat je sneller klaar bent?
8. Lees je makkelijkere boeken zodat je niet zo hard hoeft te werken?
9. Hoe vaak denk je: 'ik wil dit niet lezen'?
10. Probeer je het boeken lezen voor school te omzeilen?
11. Zou je willen dat je voor school niets hoeft te lezen?
12. Lees je zo weinig mogelijk?

Self-efficacy:

13. Probeer je moeilijke woorden te ontcijferen tijdens het lezen?
14. Lukt het je om lange woorden hardop voor te lezen?
15. Herken je de (lange) woorden makkelijk tijdens het lezen?

Ervaren moeilijkheid:

16. Stop je met lezen bij moeilijke woorden?
17. Heb je extra hulp nodig bij het lezen?
18. Ben je een goede lezer?
19. Maak je veel fouten tijdens het lezen?

Antwoordmogelijkheden: Nooit – meestal niet – meestal wel – altijd