

**De relaties tussen self-efficacy, opleidingsniveau en leesprestaties in de middenbouw van
het primair onderwijs**

Masterthesis

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masterprogramma Clinical Child, Family and Education Studies

D. S. de Wilde (5901979)

Eerste beoordelaar: Dr. C. van Tuijl

Tweede beoordelaar: Dr. M. Volman

24 mei 2022

Abstract

Het aandeel hoger opgeleiden in de Nederlandse samenleving steeg in de afgelopen 10 jaar met een vijfde, terwijl het aandeel laagopgeleide mensen vrijwel gelijk bleef en het aantal laaggeletterden steeg. Hierdoor ontstond een educatiekloof. Door de grote gevolgen voor werk, huisvesting en welzijn is het belang om de educatiekloof te dichten groot. De wetenschap is al enige tijd bezig om in kaart te brengen welke factoren academisch succes beïnvloeden. Leesvaardigheid blijkt hiervoor een belangrijke voorspeller. Het is dus van belang om te weten welke factoren de leesvaardigheid voorspellen en beïnvloeden. In dit longitudinale onderzoek werd de wederkerige relatie tussen de self-efficacy van leerlingen en hun begrijpend leesprestaties van groep 4 naar groep 6 bekeken, waarbij het moderatie-effect van het opleidingsniveau van ouders werd onderzocht. De steekproef bestond uit 316 leerlingen en hun ouders. Data werd verzameld door gebruik te maken van de Cito Begrijpend Lezen, de Midgley schalen voor motivatie en self-efficacy en de schooldossiers van de leerlingen. Voor de analyse werd gebruik gemaakt van enkelvoudige en hiërarchische regressieanalyses en het proces model van Hayes. Uit de resultaten blijkt dat self-efficacy geen significante voorspeller is voor de begrijpend leesprestatie. Omgekeerd suggereren de resultaten dat de groei in begrijpend leesprestaties geen invloed heeft op de self-efficacy. Verder kan er worden geconcludeerd dat het opleidingsniveau van ouders geen significante invloed had op de relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties. Er wordt aanbevolen om het zelfreflectievermogen van jonge kinderen mee te nemen in vervolgonderzoek.

Sleutelwoorden: self-efficacy, opleidingsniveau, begrijpend leesprestaties, moderatie, regressie

Abstract (English)

The proportion of highly educated people in Dutch society had increased by a fifth in the past ten years, while the proportion of low-educated people has remained virtually the same and the number of illiterate people has increased. This created an education gap. Due to the major consequences for work, housing, and welfare, it is important to close the education gap. Science has been working for some time to investigate which factors influence academic success. Reading skills appear to be an important predictor. It is therefore important to know which factors predict and influence reading skills. This longitudinal study examined the reciprocal relationship between students' self-efficacy and their reading comprehension performance from grade 4 to grade 6 (Dutch school system), including the moderation effect

of parental educational level. The sample consisted of 316 students and their parents. Data was collected using the Cito Begrijpend Lezen (Comprehensive Reading), the Midgley scales for motivation and self-efficacy and the students' school records. Simple and Multiple regression and Hayes' process model were used for data-analysis. The results show that self-efficacy is not a significant predictor of reading comprehension. Conversely, the results suggest that the growth in reading comprehension does not affect self-efficacy. Furthermore, it can be concluded that parental educational level had no significant influence on the relationship between self-efficacy and reading comprehension. It is recommended to include the self-reflection skills of young children in future research.

Keywords: self-efficacy, educational level, reading comprehension, moderation, regression

De relaties tussen self-efficacy, opleidingsniveau en leesprestaties in de middenbouw van het primair onderwijs

Het aandeel hoger opgeleiden in de Nederlandse samenleving steeg in de afgelopen 10 jaar met een vijfde, terwijl het aandeel laagopgeleide mensen vrijwel gelijk bleef en het aantal laaggeletterden steeg (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2020). Hierdoor ontstond een educatiekloof met grote gevolgen voor werk, huisvesting en welzijn. Zo blijkt uit onderzoek van Bovens en Wille (2010) dat lager opgeleiden bijna niet zichtbaar zijn binnen de politiek. Het belang om de educatiekloof te dichten is groot. Daarom is de wetenschap al enige tijd bezig om in kaart te brengen welke factoren academisch succes beïnvloeden. Bovendien is één op de zes mensen laaggeletterd, waardoor de kloof verder groeit (Stichting Lezen & Schrijven, 2018). Taalvaardigheid en in het bijzonder leesvaardigheid blijkt een belangrijke voorspeller van de schoolloopbaan (García-Madruga et al., 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Leesvaardigheid is belangrijk voor het lezen bij alle schoolvakken (Oakhill et al., 2014). Daarnaast blijken de vroege lees- en taalvaardigheid voorspellers van de leesvaardigheid op latere leeftijd (Farnia & Geva, 2013; Lepola et al., 2016; Sparks et al., 2014). Het is dus van belang om te weten welke factoren de vroege leesvaardigheid voorspellen.

Vanuit ecologisch perspectief hebben zowel kind- als contextfactoren invloed op de ontwikkeling van een individu en dus op de ontwikkeling van zijn of haar leesvaardigheid (Bronfenbrenner, 1979). Eén van deze kindfactoren is motivatie. Uit onderzoek blijkt een sterke wederkerige relatie tussen motivatie en leesprestaties op individueel niveau (Cain et al., 2004; Hebecker et al., 2019; Park, 2011; Schaffner et al., 2016). Motivatie bepaalt hoeveel een leerling oefent met lezen, wat van invloed is op de leesprestaties (Clark & Douglas, 2011; Morgan et al., 2008). De leesprestatie bepaalt vervolgens weer de motivatie (Hebecker et al., 2019). Uit onderzoek van Hebecker et al. (2019) blijkt het belang van contextfactoren, zoals de aanwezigheid van leesmateriaal en de kwaliteit van lesonderwijs. Deze factoren kunnen de relatie tussen motivatie en leesprestaties versterken of verzwakken. Motivatie is een complex construct bestaande uit verschillende aspecten, zoals self-efficacy (Conradi et al., 2014). Dit is de overtuiging van je eigen competentie om taken uit te kunnen voeren en heeft effect op je presteren en welzijn (Bandura, 1994). Leerlingen met een hoge self-efficacy hebben vertrouwen in hun vermogen om moeilijke taken aan te pakken. Deze leerlingen stellen hogere doelen, zijn betrokken en kunnen beter omgaan met tegenslagen (Elias & MacDonald, 2007; Elias & Loomis, 2004; Honicke & Broadbent, 2016; Joët et al., 2011). Uit onderzoek van Zee et al. (2021) blijkt een middelmatige wederkerige relatie te bestaan tussen self-efficacy en leesprestaties. Echter, contextfactoren hebben invloed op de relatie tussen

motivatie en leesprestaties (Hebbecker et al., 2019). Er is nog maar weinig bekend over de rol van contextfactoren op de relatie tussen self-efficacy en leesprestaties.

Een veel onderzochte contextfactor is de sociaal-economische status (SES) van het gezin. Dit is de positie van een gezin in de maatschappij en wordt vaak gemeten door middel van het inkomen, het opleidingsniveau en het werk van ouders of een combinatie (Harding et al., 2015; Sirin, 2005). Volgens een literatuurstudie van Harding et al. (2015) bestaat er een hoge correlatie tussen deze drie SES-aspecten en hebben ze een indirecte invloed op de ontwikkeling van het kind. Uit onderzoek blijkt dat het opleidingsniveau van ouders een belangrijke rol speelt in het stimuleren van academisch succes bij een kind door de invloed op verschillende factoren, zoals taalgebruik in huis en opvoedingsstijlen (Harding et al., 2015; Reardon, 2011; Sirin, 2005). Daarnaast werd gevonden dat kinderen met ouders van een hoog opleidingsniveau in Nederland een voordeel hebben op het gebied van taal dan de kinderen van ouders met een lager opleidingsniveau (Passaretta et al., 2020). Hierin kan worden verondersteld dat het opleidingsniveau van beide ouders een rol speelt op het academisch succes van het kind (Erola et al., 2016; Korupp et al., 2002). Ook lijkt de SES, bestaande uit alle drie de aspecten, een sterke invloed te hebben op de self-efficacy (Han et al., 2015). Daarentegen heeft er nog geen onderzoek plaatsgevonden naar het opleidingsniveau van ouders als moderator op de relatie tussen self-efficacy en leesprestaties.

Er kan worden verondersteld dat self-efficacy een belangrijke rol speelt binnen het academisch succes van een kind. Echter, er is nog weinig bekend over de relatie tussen self-efficacy en leesprestaties. Bovendien is de rol van contextfactoren als moderator nog niet bekeken en zou het opleidingsniveau van ouders hierin een rol kunnen spelen. Het is van belang om zicht te krijgen in deze relaties om de ontwikkeling van het kind te kunnen stimuleren in de hoop de educatiekloof te dichten. Daarom staan de volgende vragen centraal:

- 1a. In hoeverre voorspelt de self-efficacy van leerlingen in groep 4 de leesprestaties van leerlingen in eind groep 4 en wordt dit effect gemodereerd door het gemiddelde opleidingsniveau van ouders?
- 1b. In hoeverre voorspelt de self-efficacy van leerlingen in groep 4 de leesprestaties van leerlingen in midden groep 6 na correctie van leesprestaties in eind groep 4?
- 2a. In hoeverre voorspelt de groei van de leesprestaties van leerlingen van groep 4 naar groep 6 de self-efficacy van de leerlingen in groep 6 en wordt dit effect gemodereerd door het gemiddelde opleidingsniveau van ouders?
- 2b. In hoeverre voorspellen de leesprestaties van leerlingen in groep 4 de self-efficacy van de leerlingen in groep 6 na correctie van de self-efficacy in groep 4?

In dit onderzoek wordt een matige wederkerige relatie verwacht tussen self-efficacy en leesprestaties. Een leerling met hoge self-efficacy zal iets betere leesprestaties behalen, dan een leerling met lage self-efficacy. Door de hoge correlatie tussen de drie aspecten van SES wordt verwacht dat het opleidingsniveau van ouders de relatie tussen self-efficacy en leesprestaties sterk modereert. Een hoog opleidingsniveau zal de relatie tussen self-efficacy en leesprestaties versterken en een laag opleidingsniveau zal deze relatie verzwakken.

Methode

Het huidige onderzoek is onderdeel van het project Preventie in de Keten, een door de SIA-Raak Pro gesubsidieerd cross-sectioneel en longitudinaal onderzoek (3-jarig) naar schoolloopbanen van leerlingen in Noordoost Twente.

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is een longitudinaal onderzoek, waarbij drie leeftijdsgroepen op de basisschool drie jaar lang werden gevolgd. Bovendien is het een multi-methodisch en multi-informant onderzoek, waarbinnen gebruik werd gemaakt van gestandaardiseerde toetsen voor leerprestaties en vragenlijsten voor leerlingen. Aanvullend is informatie over het opleidingsniveau van ouders geworven via de scholen.

Participanten

De participanten van het project bestonden uit circa 1500 basisschool- en VMBO-leerlingen. Ongeveer 800 van deze leerlingen kwamen van dertien verschillende basisscholen in Twente. Deze scholen varieerden van voornamelijk 'witte scholen' in dorpsgemeenschappen tot grotere en meer gemengde scholen in de stadskern. Dit onderzoek legde de focus op de groei van de leerlingen uit leeftijdsgroep 2 binnen het project. Het betrof 316 leerlingen ($N = 316$) van groep 4 tot en met groep 6. Door het uitvallen van verschillende participanten gedurende het onderzoek zaten er 294 leerlingen in groep 4 en 274 leerlingen in groep 6 tijdens de meetmomenten. De genderverdeling was nagenoeg gelijk.

Werving

De werving van leerlingen vond plaats via een getrapte methode. Door scholen en schoolbesturen werd voorafgaand aan het indienen van de aanvraag hun medewerking verklaard. Scholen, die deelnamen aan ander intensief onderzoek, werden buiten beschouwing gelaten om deelname voor de duur van dit onderzoek veilig te stellen. Na toekenning van het project werden de leerkrachten van de geselecteerde scholen geïnformeerd over het doel van het project en de tijdsbesteding. Deze leerkrachten hebben vervolgens informatiebrieven uitgedeeld aan de ouders van circa vijftien leerlingen uit de klas. Hierbij werd expliciet gevraagd om zowel gemiddelde als zwakke (minder betrokken en/of minder goed

presterende) leerlingen te kiezen. Veel leerkrachten hebben meer brieven uitgedeeld, waardoor er in de leeftijdsgroep van dit onderzoek meer dan vijftien kinderen per klas verworven werden. Alleen leerlingen van wie ouders toestemming gaven zijn gevolgd.

Procedure

Om een beeld te verkrijgen van de self-efficacy van de leerlingen, werden de Midgley schalen voor motivatie en self-efficacy elk najaar door de testassistenten bij de leerkracht afgegeven. De leerlingen vulden deze vragenlijst individueel in rond de herfstvakantie. De afname vond plaats in een klassikale setting, die de leerkracht verzorgde. Het onderzoek sloot voor de toetsgegevens aan bij de reguliere praktijk van de basisscholen voor de afname van de Cito Begrijpend Lezen. Informatie over het opleidingsniveau van ouders werd door de school met toestemming van ouders verstrekt.

Meetinstrumenten

Begrijpend leesprestaties

Alle leerlingen hebben individueel de Cito Begrijpend Lezen gemaakt, waarbij de E4-versie werd gebruikt in eind groep 4 (E4) en de M6-versie werd gebruikt in midden groep 6 (M6) (Feenstra et al., 2010). De Cito Begrijpend Lezen bestaat uit 50 meerkeuzevragen en meet in hoeverre een leerling een tekst kan lezen, begrijpen en interpreteren om vervolgens vragen over de tekst te kunnen beantwoorden (Cito, n.d.). De vaardigheidsscore werd gebruikt in de analyse en geeft een indicatie van de leesvaardigheid op de vaardigheidsschaal van begrijpend lezen. Hierdoor kunnen de vaardigheidsscores van een leerling op verschillende toetsmomenten worden vergeleken met zichzelf en andere leerlingen (Cito, n.d.). Om de groei van leerlingen te bekijken, werd een groeiscore geconstrueerd door het verschil in vaardigheidsscore tussen E4 en M6 te berekenen. Volgens de COTAN heeft de Cito Begrijpend Lezen goede normen en een goede betrouwbaarheid. De begripsvaliditeit is als voldoende beoordeeld (COTAN, 2010).

Self-efficacy

Self-efficacy werd geoperationaliseerd als het competentiegevoel van leerlingen om op school goed te kunnen presteren (Bandura, 1994). De self-efficacy werd gemeten door de gemiddelde score te berekenen op de Midgley schalen voor motivatie en self-efficacy. De items van de vragenlijst hoefden hiervoor niet te worden omgepold. De vragenlijst is onderdeel van de Patterns of Adaptive Learning Scales (Midgley et al., 1998). Hierin werden vragen gesteld over de mate waarin de leerling zich gemotiveerd en competent voelt bij het volbrengen van een schooltaak. De vragenlijst bestaat uit 7 items met een 5-punt Likertschaal, waarbij 1 = “klopt helemaal niet” en 5 = “Klopt helemaal” betekenen. Hierdoor kon de

gemiddelde self-efficacy van leerlingen variëren tussen de 1 = “lage self-efficacy en 5 = “hoge self-efficacy”. Voorbeelditems op de Midgley schalen waren: “Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken” en “Ik kan al mijn werk voor school goed maken als ik maar genoeg tijd heb”. Uit onderzoek blijkt de vragenlijst een goede validiteit en betrouwbaarheid te hebben (Middleton & Midgley, 1997; Midgley et al., 2000).

Opleidingsniveau

Uit de schooldossiers werd het hoogste opleidingsniveau genoteerd van de ouders met behulp van een 4-punt Likertschaal, waarbij 1 “geen”, 2 “vmbo”, 3 “havo of mbo” en 4 “vwo, hbo of wo” betekende. Voor de data-analyse werd het gemiddelde opleidingsniveau van ouders gebruikt, welke varieert tussen de 1 = “laag opgeleid” en 4 = “hoog opgeleid”.

Data-analyse

In dit kwantitatieve onderzoek werd de relatie tussen de begrijpend leesprestaties van de leerlingen in E4 en M6, het gemiddelde opleidingsniveau van ouders en de self-efficacy van de leerlingen in groep 4 en groep 6 bekeken. Tijdens de data-analyse werd het statistiekprogramma SPSS gebruikt. Na het controleren van de dataset op fouten en missings, werden de assumpties getoetst: outliers, normaliteit, lineariteit, homoscedasticiteit, multicollineariteit, singulariteit, homoscedasticiteit. Geen van de assumptie-voorwaarden werd overschreden. Voor de hoofdvragen 1a en 2a werd voor het eerste deel van de vraag een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. Voor het tweede deel werd gebruik gemaakt van het procesmodel van Hayes. Voor het beantwoorden van de hoofdvragen 1b en 2b werd een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd, waarbij bij vraag 1 als eerste de begrijpend leesprestaties van leerlingen in E4 en daarna de gemiddelde self-efficacy in groep 4 werd toegevoegd. Voor vraag 2b geldt dat eerst de gemiddelde self-efficacy in groep 4 en daarna de leesprestaties van E4 werden toegevoegd aan het model. Bij alle analyses werd uitgegaan van een $\alpha = .05$. *Exclude cases pairwise* werd gebruikt voor de missende waarden.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

De dataset bestond uit de begrijpend leesprestaties van de leerlingen in E4 ($N = 294$) en M6 ($N = 274$) en de daarbij behorende groeiscore ($N = 257$). Ook de self-efficacy van de leerlingen in groep 4 ($N = 337$) en groep 6 ($N = 325$) en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders ($N = 300$) waren opgenomen in de dataset. De gemiddelden en standaarddeviaties van alle variabelen en de correlatie tussen de variabelen staan in Tabel 1.

Tabel 1*Gemiddelde en standaarddeviaties variabelen en de Pearson correlatie tussen de variabelen*

	1	2	3	4	5	6
1. BL E4	-					
2. BL M6	.64**	-				
3. Groeiscore	-.39**	.46**	-			
4. Opleidingsniveau ouders	.26**	.33**	.11	-		
5. Self-efficacy groep 4	-.03	-.05	-.00	-.05	-	
6. Self-efficacy groep 6	.08	.11	.08	.19	.21**	-
Gemiddelde	19.22	31.00	11.56	3.08	4.02	4.00
SD	14.22	14.19	11.81	.63	.66	.55
N	294	274	257	300	337	325
Missings	54	74	91	48	11	23

Noot. N varieert van 257 tot 337.

** $p < .01$

Bij het controleren op de selectiviteit van de missende waarden is er een significant verschil gevonden op de begrijpend leesprestaties in M6 ($t(272) = 2.37, p = .019$, tweezijdig) en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders ($t(298) = 2.54, p < .001$, tweezijdig) tussen de leerlingen die de score op de Cito Begrijpend Lezen in groep 4 misten ten opzichte van de leerlingen, die deze score wel hadden. De leerlingen, die deze scores misten, hebben op de M6 lager ($M = 23.18, SD = 13.04$) gescoord dan de andere leerlingen ($M = 31.52, SD = 14.137$). De ouders van deze leerlingen hadden gemiddeld een lager opleidingsniveau ($M = 2.69, SD = 0.60$) dan de andere ouders ($M = 3.16, SD = 0.61$). Ook is er een significant verschil gevonden op de begrijpend leesprestaties in E4 ($t(292) = 2.35, p = .020$, tweezijdig) en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders ($t(298) = 2.10, p = .037$, tweezijdig) tussen de leerlingen die de score op de Cito Begrijpend Lezen in groep 6 misten ten opzichte van de leerlingen, die deze score wel hadden. De leerlingen, die deze scores misten, hadden op de E4 lager ($M = 14.14, SD = 16.92$) gescoord dan de andere leerlingen ($M = 19.96, SD = 13.67$). De ouders van deze leerlingen hebben gemiddeld een lager opleidingsniveau ($M = 2.93, SD = 0.70$) dan de andere ouders ($M = 3.11, SD = 0.61$). Aangezien de groeiscore is berekend op basis van de begrijpend leesprestaties in E4 en M6 wijken de scores op E4 en M6 en het gemiddelde opleidingsniveau van ouders ook significant af tussen de leerlingen die wel en geen groeiscore hebben. De leerlingen waarbij de groeiscore misten, scoorden lager en hun ouders hadden een lager opleidingsniveau.

Op het gebied van self-efficacy geldt dat de leerlingen, waarvan geen self-efficacy score in groep 4 bekend was, significant verschilden op het gebied van begrijpend

leesprestaties in M6 ($t(272) = -1.04, p = .039$, tweezijdig). Deze leerlingen scoorden hoger ($M = 45.50, SD = 19.84$) op de Cito M6, dan de leerlingen waarvan de self-efficacy in groep 4 wel bekend was ($M = 30.79, SD = 14.03$). De leerlingen, waarvan de self-efficacy score in groep 6 onbekend was, verschilden significant op het gebied van begrijpend leesprestaties in groep 4. Zij lieten een lagere vaardigheidsscore in E4 zien ($M = 9.88, SD = 14.15$) dan de leerlingen waarvan de self-efficacy score wel bekend was in groep 6 ($M = 19.80, SD = 14.04$). De missings lijken dus niet geheel aselekt en moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Self-efficacy en leesprestaties

Onderzoeksvraag 1a

Om de relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties te onderzoeken werd er een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. Hieruit bleek dat 0.1% van de begrijpend leesprestaties in E4 werd verklaard door de self-efficacy van leerlingen in groep 4. De ANOVA indiceerde dat de self-efficacy in groep 4 ($B = -.034, p = .563$) geen goede voorspeller is voor de begrijpend leesprestaties in E4, $F(1, 282) = .335, p = .563$.

Onderzoeksvraag 1b

Een hiërarchische regressieanalyse werd gebruikt om te kijken in hoeverre de self-efficacy in groep 4 de begrijpend leesprestaties in M6 voorspelde nadat er werd gecontroleerd voor de begrijpend leesprestaties in E4 (Tabel 2). De begrijpend leesprestaties in E4 werden toegevoegd in stap 1 en verklaarden 40.9% van de variantie in de begrijpend leesprestaties in M6. In stap 2 werd de gemiddelde self-efficacy in groep 4 toegevoegd. Het model als geheel verklaarde 41% van de variantie in de begrijpend leesprestaties in M6, $F(2, 254) = 88.318, p < .001$. De self-efficacy in groep 4 verklaarde 0.1% meer van de variantie in de begrijpend leesprestaties in M6 als er werd gecontroleerd voor de begrijpend leesprestaties in E4, $R^2 \text{ change} = .001, F \text{ change}(1, 254) = .476, p = .491$. In het uiteindelijke model waren alleen de begrijpend leesprestaties in E4 ($B = .637, p < .001$) een significante voorspeller.

Onderzoeksvraag 2a

Met betrekking tot het voorspellen van de self-efficacy in groep 6 bleek dat 0.6% werd verklaard door de groei van de leerlingen op begrijpend leesprestaties van E4 naar M6. Uit de ANOVA kon worden opgemaakt dat de groeiscore ($B = .075, p = .236$) geen goede voorspeller is voor de self-efficacy in groep 6, $F(1, 251) = 1.411, p = .236$.

Onderzoeksvraag 2b

Wederom werd een hiërarchische regressieanalyse gebruikt om de voorspellende waarde van de begrijpend leesprestaties in groep 4 op de self-efficacy in groep 6 te bekijken als er werd gecontroleerd voor de self-efficacy in groep 4 (Tabel 3).

Tabel 2

Hiërarchische multiële regressieanalyse voor self-efficacy en de begrijpend leesprestaties in groep 4 als voorspeller van de begrijpend leesprestaties in M6

Stap en voorspeller	B	Beta	Change in R ²
Stap 1			.409
Constant	18.723		
BL prestaties Groep 4	.639	.640	
Stap 2			.001
Constant	21.620		
BL prestaties groep 4	.637	.638	
Self-efficacy groep 4	-.715	-.033	

Noot. BL = begrijpend lezen

Tabel 3

Hiërarchische multiële regressieanalyse voor de begrijpend leesprestaties en self-efficacy in groep 4 als voorspeller van de self-efficacy in groep 6

Stap en voorspeller	B	Beta	Change in R ²
Stap 1			.044
Constant	3.306		
Self-efficacy groep 4	.173	.209	
Stap 2			.008
Constant	3.229		
Self-efficacy groep 4	.176	.212	
BL prestaties groep 4	.003	.090	

Noot. BL = begrijpend lezen

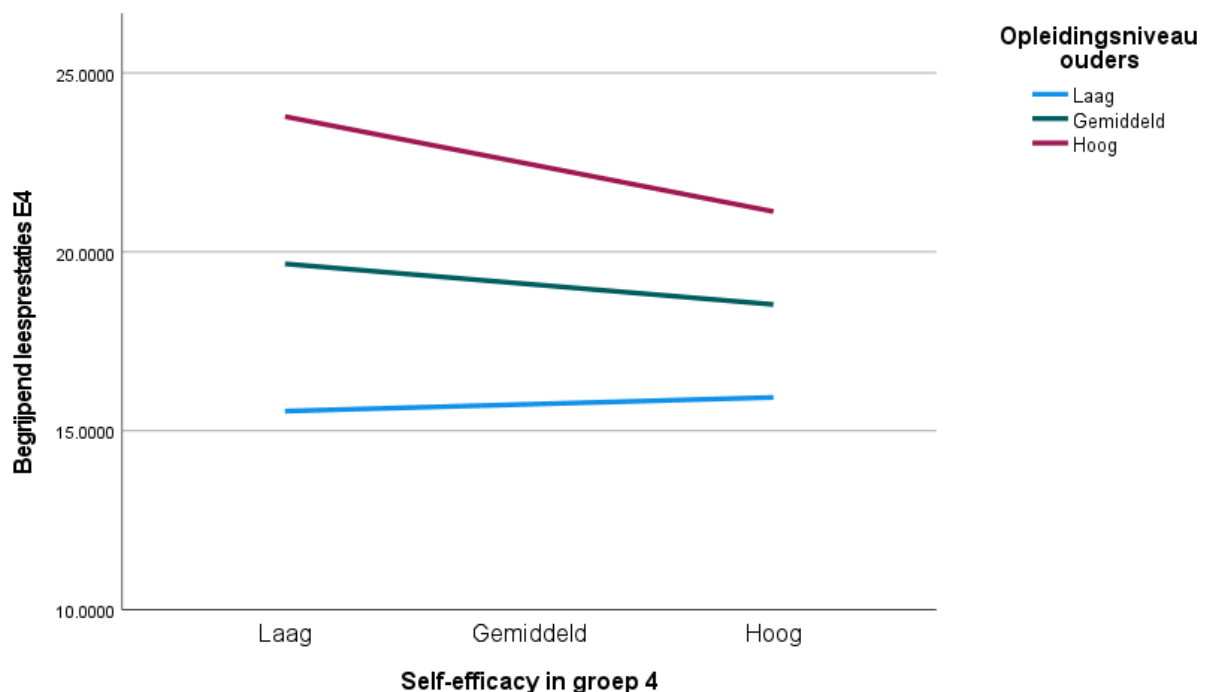
De self-efficacy in groep 4 werd als eerste toegevoegd aan het model en bleek 4.4% van de variantie in de self-efficacy in groep 6 te verklaren. In de tweede stap werden de leesprestaties in E4 toegevoegd aan het model. Als geheel verklaarde het model 5.2% van de variantie in de self-efficacy in groep 6, $F(2, 274) = 7.454, p < .001$. Ook bleek dat de begrijpend leesprestaties in E4 0.8% meer van de variantie in de self-efficacy in groep 6 verklaard als er werd gecontroleerd voor de self-efficacy in groep 4, $R^2 \text{ change} = .008$, $F \text{ change}(1, 274) = 2.329, p = .128$. Alleen de self-efficacy in groep 4 ($B = .176, p < .001$) bleek in het uiteindelijke model een significante voorspeller van de self-efficacy in groep 6.

Opleidingsniveau van ouders als moderator

Om te bekijken in hoeverre het gemiddelde opleidingsniveau van ouders effect had op de relatie tussen self-efficacy en de begrijpend leesprestaties is een moderatiemodel gemaakt met behulp van het procesmodel van Hayes. Allereerst is de self-efficacy in groep 4 ingevoerd als voorspeller van het begrijpend leesniveau in E4 met het opleidingsniveau als moderator. Het moderatiemodel was niet significant, $b = -1.955$, 95% CI [-6.2298, 2.3198], $t = -0.901$, $p = .3685$. Dit betekent dat de relatie tussen de self-efficacy in groep 4 en het begrijpend leesniveau in E4 niet werd gemodereerd door het opleidingsniveau van ouders. Figuur 1 laat zien dat bij een laag gemiddeld opleidingsniveau van ouders en een kleine niet-significante positieve relatie tussen de self-efficacy in groep 4 en de begrijpend leesprestaties in E4 is. Wanneer het gemiddelde opleidingsniveau van ouders gemiddeld is dan is er een kleine niet-significante negatieve relatie tussen de variabelen te zien. Deze negatieve relatie is groter wanneer het gemiddelde opleidingsniveau van ouders hoog is.

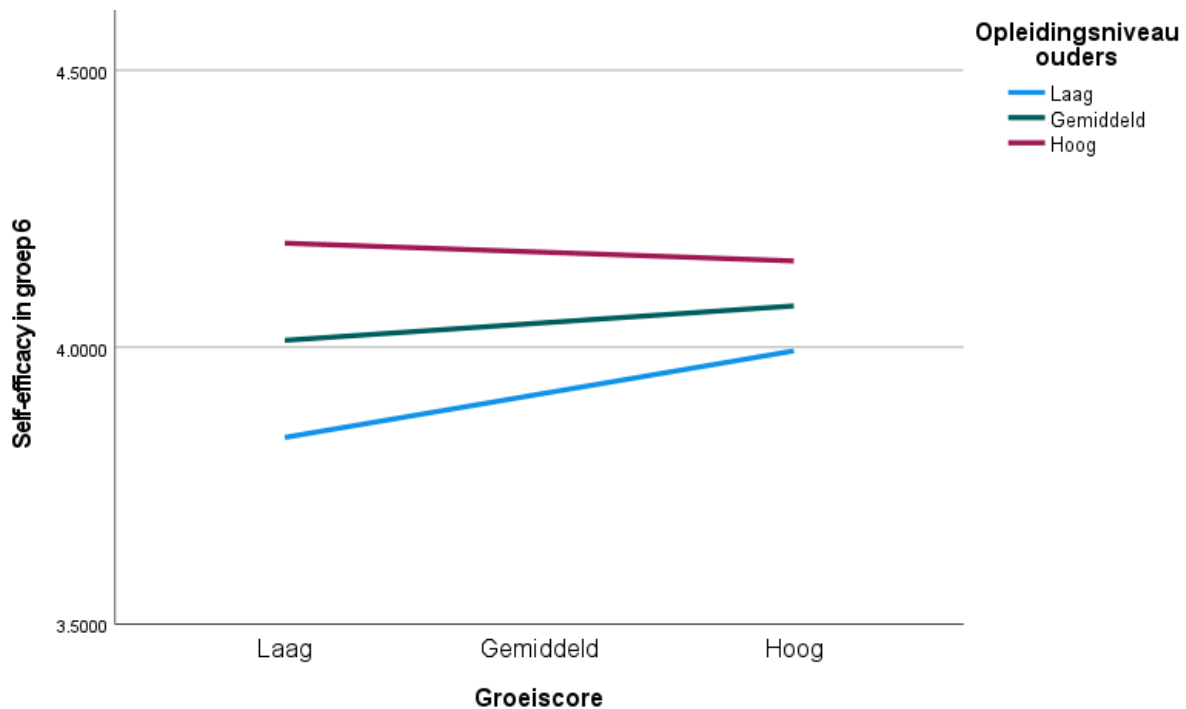
Figuur 1

De relatie tussen self-efficacy in groep 4 en de begrijpend leesprestaties in E4 met het gemiddelde opleidingsniveau van ouders als moderator



Figuur 2

De relatie tussen self-efficacy in groep 6 en de groeiscore met het gemiddelde opleidingsniveau van ouders als moderator



Ook is de relatie tussen de groeiscore op begrijpend leesprestaties en de self-efficacy in groep 4 bekeken met het opleidingsniveau van ouders als moderator. Het moderatiemodel was niet significant, $b = -.0067$, 95% CI [-0.0174, 0.0041], $t = -1.2242$, $p = .2223$. Ook hierbij werd de relatie niet gemodereerd door het opleidingsniveau van ouders. In Figuur 2 is te zien dat bij een laag gemiddeld opleidingsniveau van ouders er een kleine positieve niet-significante relatie is tussen de groeiscore en de self-efficacy in groep 6. Ook bij een gemiddeld opleidingsniveau van ouders is er een kleine positieve relatie tussen de variabelen te zien. Een kleine negatieve relatie is te zien bij een hoog gemiddeld opleidingsniveau.

Conclusie en discussie

Uit onderzoek blijkt dat de leesprestaties van leerlingen een belangrijke voorspeller zijn voor academisch succes (García-Madruga et al., 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). In dit onderzoek staat de vraag centraal wat de voorspellers zijn van vroege leesvaardigheid. Hiervoor werd de relatie tussen de self-efficacy van leerlingen, het opleidingsniveau van ouders en de begrijpend leesprestaties van leerlingen bekeken met als doel in kaart te brengen in hoeverre deze factoren de vroege leesprestaties van leerlingen beïnvloeden en voorspellen. Met de uitkomsten van dit onderzoek wordt gehoopt bij te dragen aan het dichten van de educatiekloof in de Nederlandse samenleving (Sociaal en Cultureel Planbureau, 2020).

Allereerst is in dit onderzoek de relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties onderzocht. Er kan worden geconcludeerd dat de self-efficacy van leerlingen in groep 4 geen significante voorspeller is voor hun begrijpend leesprestaties in groep 4 en groep 6. Ook kan de conclusie worden getrokken dat de begrijpend leesprestaties in groep 4 en de groei op het gebied van begrijpend leesprestaties van groep 4 naar groep 6 niet voorspellend is voor de self-efficacy van leerlingen in groep 6. Dit is niet in lijn met de hypothese, waarin werd verwacht een matige wederkerige relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties te vinden op basis van onderzoeken tussen motivatie en leesprestaties (Schaffner et al., 2016; Van Zee et al., 2021).

Een mogelijke verklaring voor het resultaat in het huidig onderzoek betreft het zelfreflectievermogen van jonge kinderen. Uit onderzoek van Chapman en Tunmer (1995) blijkt dat kinderen hun leesvaardigheid vaak te hoog inschatten doordat ze nog moeite hebben met het verschil tussen fantasie en realiteit. Ook blijkt uit onderzoek dat leerlingen binnen het primair onderwijs hun zelfperceptie nog aan het ontwikkelen zijn, welke gedurende de schoolloopbaan steeds meer accuraat wordt en in lijn komt te liggen met hun daadwerkelijke niveau (Newman, 1984; Spinath & Spinath, 2005; Weidinger et al., 2018). Er wordt aanbevolen om bij vervolgonderzoek het zelfreflecterende vermogen van jonge kinderen in acht te nemen.

Ook is in dit onderzoek het opleidingsniveau van ouders als moderator op de relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties onderzocht. Er is in dit onderzoek geen steun gevonden voor het moderatiemodel. Er kan worden geconcludeerd dat het opleidingsniveau van ouders geen significante invloed heeft op de relatie tussen de self-efficacy in groep 4 en de begrijpend leesprestaties in groep 4. Ook heeft het opleidingsniveau van ouders geen significante invloed op de relatie tussen de groei van de begrijpend leesprestaties van groep 4 naar groep 6 en de self-efficacy van de leerlingen in groep 6. Dit is niet in lijn met de hypothese, waarin werd gesteld dat het opleidingsniveau van ouders een sterke invloed zou hebben op de wederkerige relatie tussen self-efficacy en de begrijpend leesprestaties (Han et al., 2015; Sirin, 2005).

Volgens Harding et al. (2015) bestaat er een hoge correlatie tussen de drie SES-aspecten en hebben deze een indirecte werking op het kind. Een mogelijke verklaring voor de resultaten van dit onderzoek kan zijn dat het opleidingsniveau van ouders op zichzelf geen effect heeft op de relatie tussen self-efficacy en begrijpend leesprestaties, maar wel een indirecte werking. Zo werd in de introductie al aangehaald dat ouders met een hoog opleidingsniveau in Nederland een voordeel hebben op het gebied van taal (Passaretta et al.,

2020). Mogelijk beïnvloedt dit voordeel de relatie wel. Ook blijkt dat ouders met een hoog opleidingsniveau beter in staat zijn om kinderen de vaardigheden bij te brengen welke ze nodig hebben op school, stimuleren zij hun kinderen om meer te lezen en communiceren ze positieve verwachtingen (Friend et al., 2009; Pinquart & Ebeling, 2020; Pishghadam & Zabihi, 2011). Uit het huidige onderzoek blijkt dat het opleidingsniveau van ouders significant positief correleert met de leesprestaties van de kinderen in groep 4 en groep 6, maar niet correleert met de groeiscore. Bovendien blijkt dat de leesprestaties in groep 4 significant negatief correleren met de groeiscore. Dit betekent dat kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau in groep 4 starten met minder goede leesprestaties dan kinderen van ouders met een hoog opleidingsniveau, maar ook dat kinderen met minder goede leesprestaties beter vooruitgaan dan kinderen met hoge leesprestaties.

Het onderzoek heeft een belangrijke limitatie. Bij het controleren op de selectiviteit van de missende waarden werden meerdere significante verschillen gevonden. Hierdoor lijkt de steekproef niet geheel aselekt en is het mogelijk geen toeval dat bepaalde scores in het databestand missen. Zo blijkt dat de leerlingen die geen Cito score hebben op de Cito M6 significant lager scoorden op de Cito E4. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze leerlingen een toets lager hebben gemaakt dan M6 of een tussentoets aangeboden hebben gekregen vanwege hun lagere niveau (Cito, 2019). De selectiviteit van de steekproef heeft als gevolg dat de resultaten van het onderzoek niet generaliseerbaar zijn naar de populatie door de lage externe validiteit. Er wordt aanbevolen om voor vervolgonderzoek in kaart te brengen welke verklaringen er zijn voor het ontstaan van de missende waarden en hierin het vervolg rekening mee te houden in een onderzoek. Ondanks de limitatie geeft dit onderzoek ook belangrijke inzichten. Allereerst bevestigt dit onderzoek dat de vroege leesprestaties een belangrijke voorspeller zijn voor latere leesprestaties. De begrijpend leesprestaties in groep 4 blijken een significante voorspeller te zijn voor de leesprestaties in groep 6. Daarnaast is er een significante positieve correlatie gevonden tussen de begrijpend leesprestaties in groep 4 en groep 6. Dit is in lijn met eerder onderzoek (Catts et al., 2008; Duncan et al., 2016). Als laatste blijkt uit het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2022) dat een toenemend aantal leerlingen de basisschool onvoldoende geletterd verlaat. Echter, uit huidig onderzoek is gebleken dat leerlingen met minder goede leesprestaties meer vooruitgang laten zien dan leerlingen met hoge leesprestaties. Het lijkt er dus op dat het onderwijs bijdraagt aan het dichten van de educatiekloof.

Concluderend laat dit onderzoek zien dat het belang van de self-efficacy op de groei van begrijpend leesprestaties gerelativeerd moet worden en dat vroege leesprestaties nog

steeds een belangrijke voorspeller blijken van latere leesprestaties. Ondanks dat het uitblijven van bewijs voor een direct effect van het opleidingsniveau van ouders als moderator op leesontwikkeling in dit onderzoek, lijkt het opleidingsniveau wel direct invloed te hebben op de leesprestaties van de leerlingen. Er wordt verder aanbevolen om bij vervolgonderzoek rekening te houden met de beperkte zelfreflectie van jonge kinderen.

Referenties

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* (Vol 4, pp. 71–81). Academia Press.
- Bovens, M., & Wille, A. (2010). The education gap in participation and its political consequences. *Acta Politica*, 45(4), 393-422. <http://doi.org/10.1057/ap.2010.7>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 5, 1569–1579. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0259\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0259))
- Cito. (n.d.). *Begrijpend lezen*. Cito. Geraadpleegd op 27 oktober 2021, van <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs/toetsen/begrijpend-lezen>
- Cito. (2019). *Toetsen op maat*. Cito. Geraadpleegd op 26 april 2022, van <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs/toetsen/begrijpend-lezen>
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading selfconcepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.87.1.154>
- Clark, C., & Douglas, J. (2011). Young People's Reading and Writing: An In-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment. *National Literacy Trust*, 1-123.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, 26(1), 127-164. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- COTAN. (2010). *Cotan Documentatie – Begrijpend lezen groep 3 t/m 6 (papieren versie)*. COTAN. Geraadpleegd op 17 november 2021, van <https://www-cotandocumentatie-nl.proxy.library.uu.nl/beoordelingen/b/14572/begrijpend-lezen-groep-3-tm-6--papieren-versie/>
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1111/bjop.12134>

- Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2004). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 1687–1702. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02770.x>
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 44*, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Farnia, F., & Geva, E. (2013). Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 36*(4), 389-421. <https://doi.org/10.1111/jrir.12003>
- Feenstra, H., Kleintjes, F., Kamphuis, F., & Krom, R. (2010). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem. Begrijpend lezen. Groep 3 t/m 6*. Cito.
- Friend, A., DeFries, J. C., Olson, R. K., Pennington, B., Harlaar, N., Byrne, B., ... Keenan, J. M. (2009). Heritability of high reading ability and its interaction with parental education. *Behavior genetics, 39*(4), 427-436. <https://doi.org/10.1007/s10519-009-9263-2>
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and individual differences, 35*, 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.013>
- Han, J., Chu, X., Song, H., & Li, Y. (2015). Social capital, socioeconomic status and self-efficacy. *Applied Economics and Finance, 2*(1), 1-10. <http://doi.org/10.11114/aef.v2i1.607>
- Harding, J. F., Morris, P. A., & Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family, 77*(1), 60-76. <https://doi.org/10.1111/jomf.12156>
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading, 23*(5), 419-436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2022*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of educational psychology, 103*(3), 649.
<https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Korupp, S. E., Ganzeboom, H. B., & Van Der Lippe, T. (2002). Do mothers matter? A comparison of models of the influence of mothers' and fathers' educational and occupational status on children's educational attainment. *Quality and Quantity, 36*(1), 17-42.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 51*(4), 373-390. <https://doi.org/10.1002/rrq.145>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., ... Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology, 23*(2), 113-131.
<http://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities, 41*(5), 387-404. <http://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 857.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.857>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Passaretta, G., Skopek, J., & van Huizen, T. (2020). To what extent is social inequality in school-age achievement determined before and during schooling? A longitudinal analysis in three European countries. *European University Institute, Department of Political and Social Sciences*, 1-44. <https://doi.org/10.31235/osf.io/yqt6n>
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents - a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*(2), 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics, 1*(2), 50. <http://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p50>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. M. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading, 39*(1), 19-36. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research, 75*(3), 417-453. <http://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2020, 9 september). *De sociale staat van Nederland. Digitaal SCP*. SCP. Geraadpleegd op 21 oktober 2021, van <https://digitaal.scp.nl/ssn2020/onderwijs/>
- Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing, 27*(1), 189-211. <http://doi.org/10.1007/s11145-013-9439-2>
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: The role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development, 20*(2), 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.01.001>

Stichting Lezen & Schrijven. (2018). *De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij. Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid*. Lezen en Schrijven.

Geraadpleegd op 18 november 2021, van <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>

Weidinger, A. F., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2018). Changes in the relation between competence beliefs and achievement in math across elementary school years. *Child development, 89*(2). <http://doi.org/10.1111/cdev.12806>

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. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Zee, M. van, Rudasill, K. M., & Bosman, R. J. (2021). A cross-lagged study of students' motivation, academic achievement, and relationships with teachers from kindergarten to 6th grade. *Journal of Educational Psychology, 113*(6), 1208. <http://doi.org/10.1037/edu0000574>