

MASTER'S THESIS

Het Effect van Motivatie op Begrijpend Lezen bij Leerlingen uit de Bovenbouw van de Basisschool.

Roessink, Rianne

Award date:
2023

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

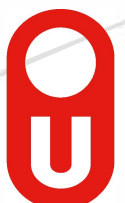
If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 15. Jun. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



**Het Effect van Motivatie op Begrijpend Lezen bij Leerlingen uit de Bovenbouw van de
Basisschool**

**The Effect of Motivation on Reading Comprehension in Upper Elementary School
Students**

Rianne Roessink

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: rianneroessink@hotmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906, Masterthesis

Naam begeleider: Dr. Lisette Wijnia

Woordenaantal: 9438

Datum: 09-01-2023

Samenvatting

Uit een rapport van de Inspectie van Onderwijs blijkt dat bijna een kwart van de Nederlandse leerlingen onvoldoende leesvaardig is. Bovendien neemt de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen steeds meer af. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat motivatie invloed heeft op de leesresultaten. Ook de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen is afgenomen. Deze afname van prestatie en motivatie lijkt in groep 6 te beginnen. Om gerichte interventies in te kunnen zetten is het van belang om te onderzoeken welke aspecten van motivatie het meest invloed hebben op de leesresultaten. Dit onderzoek richtte zich op de verschillende aspecten van motivatie uit de expectancy-value theorie en gebruikte hiervoor gegevens van 86 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van twee verschillende basisscholen. In dit onderzoek werd met behulp van een motivatievragenlijst en resultaten van een begrijpend leestest een mediatielanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of de verschillende aspecten van motivatie (i.e., verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid op prestatie en zelfbeeld, nut voor sociale contacten en algemeen nut en kosten met betrekking tot tijd, moeite en emotie) mediatoren zijn tussen leerjaar en leesprestatie. Er werd alleen een significante negatieve associatie gevonden tussen het aspect verwachtingen en jaargroep. Leerlingen in groep 6 hadden hogere verwachtingen over hun kunnen dan leerlingen in groep 8. Er is geen significante associatie gevonden tussen de aspecten van motivatie en leesresultaat en de aspecten hadden geen mediërend effect tussen de jaargroep en de leesresultaten.

Keywords: leesmotivatie, expectancy-value theorie, begrijpend lezen, basisonderwijs

Abstract

A report by the Education Inspectorate shows that almost a quarter of Dutch students have insufficient reading skills. Moreover, the reading skills of Dutch students are declining. Several studies demonstrated that motivation influences reading results. The reading motivation of Dutch students has also decreased. This decline in performance and motivation seems to start in grade 4. To be able to use targeted interventions, it is important to investigate which aspects of motivation have the most influence on reading results. This study focuses on the different aspects of motivation from the expectancy-value theory and uses data from 86 students from grade 4, 5 and 6 of two different primary schools. In this study, using a motivation questionnaire and results of a reading comprehension test, a mediation-analysis was performed to investigate whether the different aspects of motivation (i.e., expectations, intrinsic value, personal usefulness on performance and self-esteem, utility for social contacts and general utility and costs in relation to time, effort and emotion) are mediators between grade level and reading achievement. Only a significant negative association was found between the aspect expectations and grade. Pupils in grade 4 had higher expectations about their ability than pupils in grade 6 had. No significant association was found between the aspects of motivation and reading results and the aspects did not have a mediating effect between grade and the reading results.

Keywords: reading motivation, expectancy-value theory, reading comprehension, primary education

Inhoud

Samenvatting	2
Abstract	3
1. Inleiding	5
1.1 Probleemschets en Doel	5
1.2 Theoretisch Kader	7
1.3 Huidige Studie.....	15
2. Methode.....	17
2.1 Deelnemers.....	17
2.2 Meetinstrumenten en Materialen.....	18
2.3 Procedure.....	20
2.4 Data-Analyse.....	21
3. Resultaten	22
3.1 Factoranalyse en Betrouwbaarheid	22
3.2 Verdeling Data	28
3.3 Mediatie Analyse	30
4. Discussie.....	33
4.1 Bespreking van de Resultaten	33
4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek	36
4.3 Maatschappelijke en Wetenschappelijke Relevantie	37
4.4 Conclusie.....	38
Referenties.....	39
Bijlage A: Vragenlijst Verwachtingen en Waarde	48
Bijlage B: Factoranalyse	50

Het Effect van Motivatie op Begrijpend Lezen bij Leerlingen uit de Bovenbouw van de Basisschool

1. Inleiding

1.1 Probleemschets en Doel

Het beheersen van de schriftelijke taal is belangrijk om te kunnen functioneren in de maatschappij (Vanhooren et al., 2017). Je hebt het bijvoorbeeld nodig om brieven van bedrijven en overheden te begrijpen, om op internet gebruik te maken van digitale dienstverlening en om te weten wat er gebeurt in de wereld om je heen. Verschillende onderzoeken laten zien dat goede leesvaardigheid geassocieerd is met betere schoolprestaties, betere kansen op de arbeidsmarkt (Notten et al., 2008) en meer empathisch vermogen (Kidd & Castano, 2013; Mar et al., 2009). Uit internationaal vergelijkend onderzoek, zoals de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), blijkt dat Nederlandse leerlingen uit groep 6 van het basisonderwijs bovengemiddeld scoren op leesprestaties vergeleken met de andere deelnemende landen en dat het Nederlandse leesniveau de laatste 15 jaar stabiel is gebleven bij deze doelgroep (Gubbels et al., 2017). Het leesbegrip van Nederlandse vijftienjarige leerlingen loopt echter sinds 2006 terug en vanaf 2018 bevinden we ons onder de gemiddelde score over alle deelnemende landen aan het Programme for International Student Assessment (PISA) van de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; 2019). Uit dit onderzoek blijkt dat bijna een kwart van de Nederlandse leerlingen onvoldoende leesvaardig is om als mondige burger in de huidige samenleving te participeren (Gubbels et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2020).

Eén van de componenten die een rol speelt bij de ontwikkeling van leesbegrip is motivatie (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018). Ook de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen is afgenomen ten opzichte van 2009 (Dood et al., 2020; Gubbels et al., 2017).

Nederlandse leerlingen bleken zelfs de minst gemotiveerde lezers van alle landen die meededen aan het PISA en PIRLS-onderzoek (Gubbels et al., 2017, 2019). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen in het basisonderwijs een hogere leesmotivatie hebben dan leerlingen in het voortgezet onderwijs (Dienst uitvoering Onderwijs Onderwijsonderzoek, 2017). Ook Huysmans (2013) en Becker en McElvany (2018) concludeerden dat leerlingen steeds minder plezier in lezen krijgen naarmate ze ouder worden. Een mogelijke oorzaak is de “groep 6 crisis” (Chall & Jacobs, 2003). In deze periode verschuift de focus van “leren om te lezen” naar “lezen om te leren”. De lage motivatie en de daling van de motivatie in de afgelopen negen jaar zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de achteruitgang in leesbegrip (Dood et al., 2020). Om de resultaten op leesbegrip te verhogen is het zinvol om meer zicht te krijgen op de relatie tussen leesmotivatie en leesprestaties om interventies in te kunnen zetten die zowel leesmotivatie als leesprestaties verhogen.

In de context van leesmotivatie zijn er nog niet veel onderzoeken waarbij één motivatietheorie de basis vormt en nog minder die hier vervolgens conclusies aan verbinden (McBreen & Savage, 2021). Een goede theoretische basis is belangrijk, omdat volgens een reviewstudie van Steensel et al. (2016) leesmotivatie interventies met een duidelijke theoretische basis het meest effectief zijn. Bovendien laten bevindingen uit verschillende studies over motivatie zien dat de mechanismen binnen motivatie verschillend kunnen uitpakken bij leerlingen (voor een review zie Toste et al., 2020). Een leerling met een laag zelfbeeld over zijn eigen leesvaardigheid kan bijvoorbeeld een hoge betrokkenheid tonen tijdens de leesles, terwijl een andere leerling met een laag zelfbeeld juist een lage betrokkenheid kan hebben. Ook is bij veel interventies sprake van een combinatie van motivatiemechanismen. Hierdoor is het effect van individuele mechanismen moeilijk te bepalen (Houtveen et al., 2020).

Hoe meer we weten over leesmotivatie, hoe gericht we kinderen en jongeren kunnen ondersteunen. Het doel van dit onderzoek is dan ook om meer te weten te komen over de effecten van individuele motivatiemechanismen op de begrijpend leesresultaten. Hierbij wordt, zoals aanbevolen door Van Steensel et al. (2016), gebruik gemaakt van één specifieke motivatietheorie: de expectancy-value theorie. Deze theorie bestaat uit de verwachtingen die een lezer heeft over het te behalen succes en de waarde die de lezer hecht aan lezen. De waarde wordt vervolgens gespecificeerd in verschillende onderdelen (e.g. intrinsieke waarde en nut). Er is gekozen voor deze theorie, omdat het waarde aspect een grote rol krijgt (Gaspard et al., 2015) en veel deelaspecten bevat. Dit biedt de mogelijkheid om het aspect waarde te relateren aan verschillende andere motivatietheorieën (Gaspard et al., 2015). Bovendien zijn interventies die gericht zijn op het waarde aspect doorgaans succesvol (Guthrie et al., 2006; McBreen & Savage, 2021).

1.2 Theoretisch Kader

1.2.1 Begrijpend Lezen

Begrijpend lezen is een complex proces (Houtveen et al., 2020; Van Gelderen & Van Silfhout, 2018). Allereerst is het van belang dat een lezer de vaardigheid bezit om letters en lettercombinaties om te zetten in klanken en deze klanken vervolgens te combineren tot woorden. Daarnaast moet de lezer over het vermogen beschikken om gesproken taal te begrijpen. Dit wordt ook wel de “simple view” genoemd (Hoover & Gough, 1990). Kintsch (1988, 2013) zegt echter dat het proces van begrijpend lezen niet zo simpel te beschrijven is. Hij heeft het constructie-integratiemodel ontwikkeld om duidelijk te maken welke andere factoren volgens hem ook een rol spelen.

Volgens Kintsch (1988, 2013) komt begrijpend lezen pas tot stand, tijdens het lezen van de tekst en door de tekst. Dit gebeurt op drie verschillende levels: de text surface, de text base en het situation model (Van Dijk & Kintsch, 1983). Op het eerste niveau van het model,

de text surface, heeft de lezer talige kennis nodig over bijvoorbeeld grammatica en woordsoorten. Met behulp van deze kennis kan een lezer bijvoorbeeld afleiden waar voornaamwoorden aan refereren, of gebeurtenissen al hebben plaatsgevonden of nog niet, en waar verwijswaarden naar verwijzen. In het volgende niveau, de text base, is er integratie van de verschillende tekstelementen. Het is belangrijk dat een lezer verbanden ziet tussen verschillende delen van een tekst en dat de lezer begrijpt wat een schrijver bedoelt met een tekst. Het laatste niveau van het model is het situatiemodel. Hier leggen lezers verbanden tussen de surface en text base en de kennis die ze al bezitten over het betreffende onderwerp. Het situatiemodel geeft de betekenis van de tekst weer die ontstaat door de interactie tussen lezer, tekst en contextfactoren. Volgens Kintsch begrijpen lezers een tekst door woorden en ideeën en hun onderlinge relaties te construeren en deze informatie te integreren met relevante voorkennis en doelen. Bovendien is er sprake van een cyclisch proces. Voorkennis is nodig om tot begrip te komen en dit begrip leidt weer tot nieuwe informatie die de kennis verandert. Deze nieuwverworven kennis wordt vervolgens opgeslagen in het langetermijngeheugen van de lezer, die benut kan worden (als voorkennis) voor gebruik in nieuwe situaties om nieuwe teksten te begrijpen (Kintsch, 1988, 2013).

Het constructie-integratiemodel komt tegemoet aan de definitie van begrijpend lezen van de RAND Reading Study Group (2002, p. 11): het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socio-culturele context waarin het lezen plaatsvindt. Het constructie-integratiemodel en de definitie houden rekening met de verschillende componenten die bijdragen aan de ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheid. Naast context, cognitieve en metacognitieve processen, spelen ook motivationele aspecten een rol (Houtveen et al., 2020;

Van Elsäcker & Verhoeven, 2003; Van Gelderen & Van Silfhout, 2018; Van Koeven & Smits, 2020). Deze studie richt zich op de component motivatie.

1.2.2 Leesmotivatie en Interventies

Motivatie kan algemeen gedefinieerd worden als het bewogen worden om iets te doen (Guthrie & Wigfield, 1999; Ryan & Deci, 2000). Motivatie is een domein-specifiek fenomeen. Dat wil zeggen dat motivatie per vakgebied op een verschillende manier vormgegeven en geïnterpreteerd kan worden (Eccles & Wigfield, 2020). Leesmotivatie kan daarom ook gedefinieerd worden als de overtuigingen, waarden en doelen van een individu met betrekking tot lezen (Guthrie et al., 2012). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat motivatie om te lezen een belangrijke factor is die verklaart hoe goed leerlingen teksten begrijpen (e.g., Guthrie et al., 2006, 2007; Kavanagh, 2019; Kuşdemir & Bulut, 2018; Taboada et al., 2009). Leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen, hebben vaak ook hogere prestaties (Kuşdemir & Bulut, 2018; Park, 2011; Taboada et al., 2009) Leerlingen met minder motivatie hebben vaker lagere prestaties (Mol & Bus, 2011; Van Steensel et al., 2019). Bij leerlingen die moeilijkheden met lezen ervaren, zou een lage motivatie de moeilijkheden kunnen verergeren waardoor een negatieve cyclus van lage prestaties en motivatie ontstaat (Morgan et al., 2008).

Deze resultaten wijzen op de invloed van motivatie op de begrijpend leesresultaten. Het lijkt daarom zinvol om motivatie-interventies in te zetten om zowel de motivatie als de resultaten op begrijpend lezen te verhogen. Toch zorgen interventies op leesmotivatie maar voor een klein verschil in prestatie, vooral wanneer er gecorrigeerd werd voor publicatiebias in de meta-analyse van McBreen en Savage (2021). Een oorzaak kan zijn dat het lastig is om interventies te ontwerpen die de motivatie veranderen. Bovendien is er voorzichtigheid gewenst in het toeschrijven van toename in leesprestatie aan een toename van motivatie, omdat het begrip motivatie complex is en beïnvloed wordt door verschillende variabelen

(Marinak, 2013; McBreen & Savage, 2021; Schiefele et al., 2012). Zo spelen bijvoorbeeld verwachtingen die een leerling van zichzelf heeft (Guthrie & Wigfield, 2000), de tijd die een leerling besteedt aan lezen (Van Elsäcker & Verhoeven, 2003) en eerdere ervaringen (Chapman et al., 2000) een rol. Daardoor is het noodzakelijk om motivatie te bekijken vanuit een theoretische basis die de kritieke dimensies van motivatie definieert. In deze studie is gekozen voor de expectancy-value theorie.

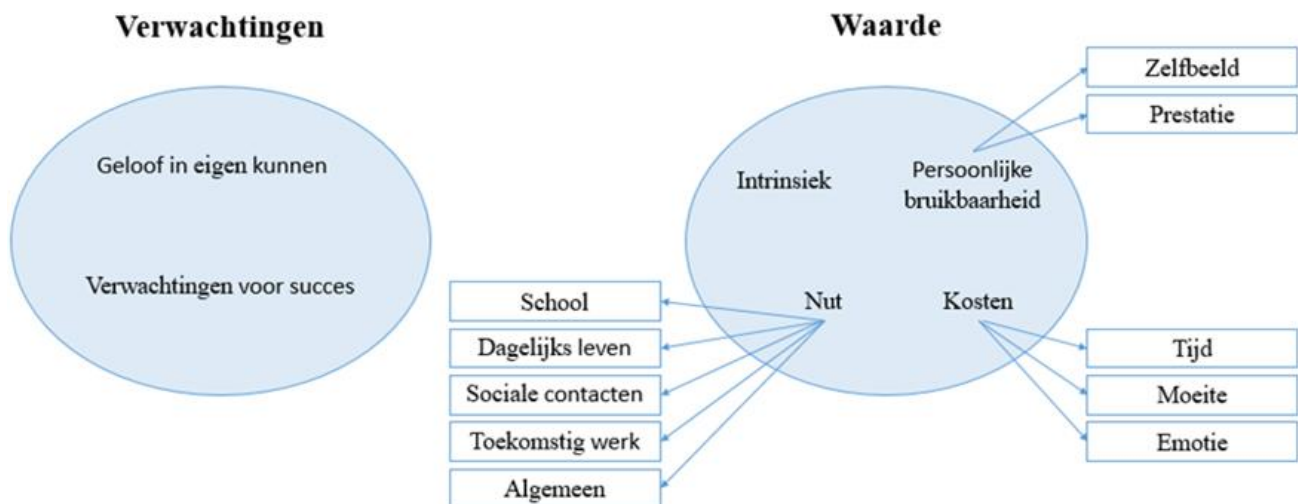
1.2.3 Expectancy-Value Theorie

Volgens de expectancy-value theorie is motivatie te verklaren vanuit verwachting over hoe goed de activiteit uitgevoerd kan worden en hoeveel waarde aan de activiteit gehecht wordt (Eccles et al., 1983; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Eccles, 2000). Kort samengevat gaat de expectancy-value theorie om haalbare, maar belangrijke doelen (Wigfield & Eccles, 2000). In meer recent onderzoek wordt gesproken over situated expectancy-value theorie (Eccles & Wigfield, 2020). Hierbij wordt rekening gehouden dat motivatie niet in elke situatie hetzelfde is en ook niet een vaststaand gegeven, maar kan veranderen gedurende de tijd. In Figuur 1 is een schematische weergave van alle concepten in de expectancy-value theorie te zien.

De twee centrale begrippen in deze theorie zijn “verwachtingen” en “waarde” (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Bij het begrip verwachtingen wordt onderscheid gemaakt in het “geloof in eigen kunnen” en “verwachtingen voor succes”. Waar het bij geloof in eigen kunnen gaat over het beeld dat iemand heeft van een huidige activiteit en taakspecifiek is, gaat het bij verwachtingen voor succes juist over het beeld dat een persoon heeft over taken over langere termijn en binnen een bepaald domein (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Door de sterke relatie tussen de constructen worden ze in onderzoeken vaak samengenomen (Eccles & Wigfield, 2020). Ook in deze studie worden beide constructen samengenomen.

Figuur 1

Schematische Weergave van de Aspecten Binnen de Expectancy-Value Theorie



Het andere centrale begrip in de expectancy-value theorie is de waarde die gehecht wordt aan de taak (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Er zijn vier typen waarden: intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid, nut en kosten. Met “intrinsieke waarde” wordt het plezier dat de uitvoering van een taak met zich meebrengt bedoeld. Bij het toekennen van een hoge intrinsieke waarde aan een taak, is er sterke betrokkenheid en hoge vasthoudendheid (Eccles & Wigfield, 2020). Een andere type waarde wordt de “attainment value” of persoonlijke bruikbaarheid genoemd. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen de waarde voor het eigen zelfbeeld en de waarde die gehecht wordt aan de beheersing van de vaardigheid (Gaspard et al., 2015). Beide concepten vallen onder de definitie van persoonlijke bruikbaarheid, maar zijn toch verschillend. Waar de waarde die gehecht wordt aan de beheersing van de vaardigheid zich vooral richt op het halen van hoge prestaties, gaat het bij waarde voor het eigen zelfbeeld meer over persoonlijk belang. Er is weinig onderzoek dat deze beide concepten systematisch differentieert (Gaspard et al., 2015). Onder de “utility

value” of nut wordt de instrumentele waarde of het nut van een bepaalde taak en de waarde voor het bereiken van vervolgoelen verstaan. Motivatie interventies met een focus op het nut, zijn over het algemeen effectief (Cantrell et al., 2018; Guthrie et al., 2006), met name voor de zwakke lezers (McBreen & Savage, 2021; Van Steensel et al., 2016). Om nog gerichtere interventies in te kunnen zetten, kan het zinvol zijn nog een verdere uitsplitsing te maken omdat een taak of activiteit nut kan hebben voor verschillende doeleinden (Trautwein et al., 2013), zoals voor school, het dagelijkse leven, sociale contacten, toekomstig werk of meer algemeen nut voor de toekomst (Gaspard et al., 2015).

Het laatste type waarde zijn “kosten” en hiermee worden de kosten die gepaard gaan met de uitvoering van bepaalde taken bedoeld. Eccles en Wigfield (2020) beschrijven verschillende soorten kosten, namelijk tijd (uitvoering van de taak belemmert de uitvoering van andere taken), moeite (hoeveel moeite kost het om de taak te volbrengen en heb ik het ervoor over?) en emotie (gaat het me angst, of gevoelens van mislukking opleveren?).

1.2.4 Leesonderzoeken en Expectancy-Value Theorie

De verwachtingen en waarde aspecten van de expectancy-value theorie zijn onderzocht in verschillende contexten. Marinak en Gambrell (2010) onderzochten de twee onderdelen: het eigen beeld wat een lezer van zichzelf heeft (en daarbij de verwachtingen voor succes) en de waarde die aan lezen wordt gehecht bij leerlingen uit groep 5 van de basisschool. Uit dit onderzoek blijkt dat het verschil in motivatie met name te maken heeft met de waarde die aan lezen wordt gehecht. Uit andere onderzoeken blijkt juist dat de verwachtingen die leerlingen of studenten hebben over een taak een groter effect hebben dan de waarde die gehecht wordt aan de taak op de behaalde resultaten in zowel het hoger onderwijs (Bruinsma, 2003) als het basisonderwijs (Toste et al., 2020). Deze onderzoeken geven inzicht in de mogelijke verschillen die bestaan tussen de twee verschillende aspecten (verwachtingen en waarde) van motivatie op leesresultaten.

Er is weinig onderzoek waarbij de verschillende typen waarden van de motivatie van de expectancy-value theorie meegenomen zijn (Gaspard et al., 2018), terwijl uit onderzoeken blijkt dat het zinvol is om het concept waarde te onderscheiden in meerdere waardecomponenten (Trautwein et al., 2012). Een zorgvuldige onderscheiding van de waardecomponenten is nodig om het concept motivatie volledig te begrijpen (Gaspard et al., 2015). Durik et al. (2006) onderzochten middels een longitudinaal onderzoek waarbij leerlingen van groep 6 van de basisschool tot de vierde van het voortgezet onderwijs werden gevolgd, welke invloed intrinsieke waarde heeft op de frequentie van lezen en leesprestaties en hieruit bleek dat lezers met een hoge intrinsieke waarde, meer tijd besteden aan lezen. Leerlingen die meer lezen, hebben vaak ook betere resultaten (Mol & Bus, 2011). In de studie van Durik et al. (2006) werd echter geen directe relatie tussen intrinsieke waarde en leesprestaties gevonden, maar voorspelde intrinsieke waarde vooral het lezen in de vrije tijd. Bruinsma (2003) vond de directe relatie tussen intrinsieke waarde en leesprestaties ook niet bij studenten in het hoger onderwijs. Bruinsma (2003) onderzocht ook het aspect “nut”. Studenten die meer het nut van bepaalde taken inzien, gaven vaker aan de leerstof op een diepgaande manier te verwerken. Dit is echter niet in studieresultaten terug te zien.

Ook het kostenaspect is zelden meegenomen in onderzoek (Gaspard et al., 2015), ondanks dat uit de theorie blijkt dat het kostenaspect een belangrijk aspect is in motivatie (Barron & Hulleman, 2014). Van Tuijl en Gijsel (2015) onderzochten de stabiliteit van leesvermijding en leesplezier over de tijd. Leesvermijding vertoont overeenkomsten met het kostenaspect. Uit dit onderzoek blijkt dat leesplezier stabiel over de tijd is dan leesvermijding en dat tijdens de middenbouwfase van het basisonderwijs leesvermijding nog behoorlijk kan veranderen. Het opnemen van het aspect kosten in onderzoek over de rol van motivatie is dus van cruciaal belang om beter te begrijpen waarom leerlingen ongemotiveerd zijn, om hier vroegtijdig actie in te kunnen ondernemen, met name voor risicolezers. Uit

bovenstaande onderzoeken blijkt dat meer onderzoek nodig is om het effect van verwachtingen en de verschillende soorten waardes beter te duiden om hier vervolgens gerichte interventies aan te kunnen koppelen.

1.2.5 Afname Leesmotivatie Naarmate Leerlingen Ouder Worden

Uit een longitudinale studie van Van Tuijl en Gijssels (2015) en een reviewstudie van Toste et al. (2020) blijkt dat leerlingen steeds minder plezier in lezen krijgen naarmate ze ouder worden. Een mogelijke oorzaak is de “groep 6 crisis” (Chall & Jacobs, 2003). In deze periode verschuift de focus van lezen naar “leren om te lezen” naar “lezen om te leren”. Deze verschuiving gebeurt heel geleidelijk en ook de afname van motivatie gaat in stapjes mee (Huysmans, 2013). De teksten worden steeds complexer en abstracter, wat de kans op negatieve leeservaringen voor met name de minder vaardige lezers vergroot (Chall & Jacobs, 2003). In deze periode wordt het ook steeds vaker een verplichting voor leerlingen om te lezen, in plaats van een vrijwillige activiteit (Huysmans, 2013).

Cantrell et al. (2018) onderzochten de afname van leesmotivatie bij de overgang van het voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs en gebruikten hierbij de aspecten verwachtingen, persoonlijke bruikbaarheid en nut van de expectancy-value theorie. Ook onderzochten zij de interactie-effecten tussen enkele aspecten. Opvallende uitkomst in deze studie was dat de intrinsieke waarde voor lezen toenam wanneer leerlingen naar vervolgonderwijs gingen. De waarde die aan lezen werd gehecht voor persoonlijke bruikbaarheid nam echter af. Een reden voor deze resultaten wordt niet gegeven, maar het onderzoek suggereert wel dat leerkrachten meer het persoonlijk belang van lezen moeten benadrukken. Bovendien blijkt de intrinsieke waarde minder van belang te zijn op de resultaten als het ervaren nut laag is (Cantrell et al., 2018). Dit komt overeen met het onderzoek van Durik et al. (2006), waarin intrinsieke waarde vooral het lezen in de vrije tijd voorspelde. De teksten die leerlingen voor hun plezier lezen, zijn vaak anders dan teksten die

ze in een schoolcontext lezen en dus waarschijnlijk minder van invloed op de leesresultaten.

Om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van de afname van motivatie naarmate leerlingen ouder worden en welke aspecten hier het meest op van invloed zijn, wordt dit onderzoek uitgevoerd bij leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van de basisschool.

1.3 Huidige Studie

In deze scriptie staat de volgende onderzoeksvraag centraal: “Welke motivatieaspecten uit de expectancy-value theorie hebben associaties met de begripnd leesresultaten van basisschoolleerlingen uit de groepen 6, 7 en 8?” Er zijn maar weinig studies die alle vier de waarde componenten meenemen in hun onderzoek. Omdat hoge correlaties werden gevonden tussen de verschillende componenten, werden ze vaak als één aspect gezien (Gaspard et al., 2015). Ook werd vaak geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende kosten. Meer recent onderzoek is erin geslaagd om de vier aspecten als afzonderlijke componenten te benaderen en zelfs de waarde aspecten nog verder te differentiëren (Gaspard et al., 2015, zie ook Figuur 1). Om gerichte leesinterventies te kunnen ontwikkelen, is het van belang om te weten welke aspecten van motivatie het grootste effect hebben op de resultaten. In dit onderzoek worden daarom alle aspecten van de expectancy-value theorie meegenomen, inclusief de verdere differentiatie net als in het onderzoek van Gaspard et al. (2015).

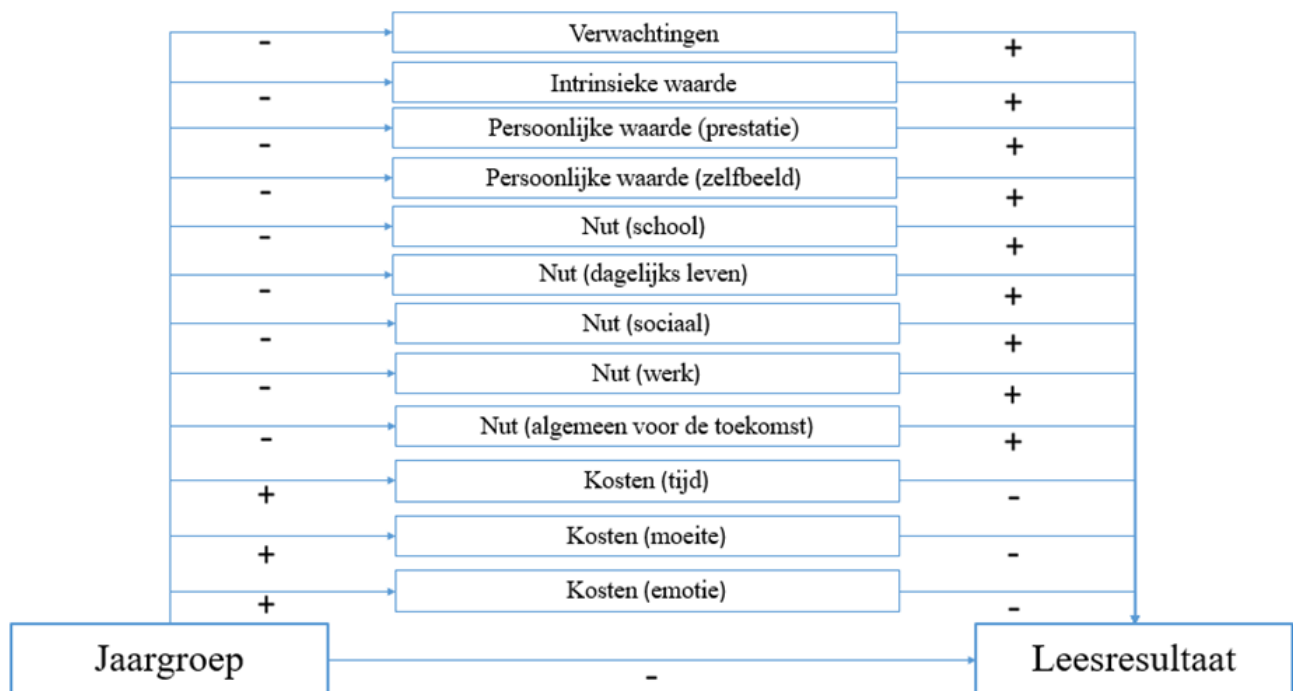
Leesmotivatie neemt af, naarmate leerlingen ouder worden (Dood et al., 2020; Toste et al., 2020; Van Tuijl & Gijssels, 2015). In dit onderzoek wordt er gekeken of, bij deze afname van motivatie, verschillen zitten tussen de aspecten van motivatie volgens de expectancy-value theorie. Als een bepaald onderdeel van motivatie meer of minder afneemt, kan het zinvol zijn om hier interventies op in te zetten. De eerste deelvraag luidt dan ook: “Welke verschillen bestaan tussen de leerjaren in de scores op verwachting en de waarde-aspecten?” De hypothese is dat de leesmotivatie op de aspecten verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid en nut afneemt gedurende de jaren en dus hoger is in groep 6 dan

in groep 8 (Hypotheses 1a-1d). De verwachting is dat leerlingen meer kosten ervaren naarmate ze in een hogere groep zitten (Hypothese 2).

In de tweede deelvraag wordt gekeken naar de associaties van de verwachting en waarde-aspecten met de leesprestaties. Deze deelvraag luidt als volgt: “Hebben de afzonderlijke aspecten verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid (op prestatie en zelfbeeld), nut (voor school, voor het dagelijkse leven, voor sociale contacten, voor werk en algemeen nut voor de toekomst) en kosten (tijd, moeite en emotie) associaties met de leesresultaten?” De hypothese is dat verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid en nut een positieve associatie hebben met de leesresultaten (Hypotheses 3a-3d). Het aspect kosten heeft naar verwachting een negatieve associatie met de leesresultaten (Hypothese 4).

Zoals eerder benoemd nemen ook de leesprestaties af naarmate leerlingen ouder worden (Gubbels et al., 2019). In dit onderzoek wordt met de derde deelvraag onderzocht of er een relatie is tussen de jaargroepen van de bovenbouw van de basisschool en leesprestaties, waarbij de leestaak die leerlingen krijgen, aangepast wordt aan de jaargroep. De deelvraag is: “Is er een verschil in leesprestaties tussen de verschillende jaargroepen?” De verwachting is dat de leesprestaties in dit onderzoek het hoogst zijn in groep 6 en het laagst in groep 8 (Hypothese 5).

De vierde en laatste deelvraag onderzoekt of motivatie een mediator is in de relatie tussen leerjaar en leesresultaten en luidt: “Is motivatie zoals geconceptualiseerd in expectancy-value theorie een mediator tussen de leerjaren en de resultaten op begrijpend lezen?” De verwachting is dat motivatie een mediërende rol heeft (Hypothese 6). Figuur 2 geeft het conceptuele model van dit onderzoek weer.

Figuur 2*Conceptueel Model***2. Methode****2.1 Deelnemers**

Voor dit onderzoek zijn vijf basisscholen benaderd om mee te werken. De keuze voor deze basisscholen is gebaseerd op het kennisnetwerk van de onderzoeker. Twee basisscholen hebben toestemming gegeven voor deelname. Gezamenlijk hebben de twee basisscholen 162 leerlingen in de groepen 6, 7 en 8, waarvan 87 leerlingen toestemming van de ouders hebben gekregen om mee te werken aan dit onderzoek. Van 86 leerlingen zijn uiteindelijk resultaten binnengekomen. De onderzoeksgroep ($N = 86$) bestond uit 46 jongens en 40 meisjes. Van deze groep zitten 32 leerlingen in groep 6 (19 jongens, 13 meisjes), 20 leerlingen in groep 7 (11 jongens, 9 meisjes) en 34 leerlingen in groep 8 (16 jongens, 18 meisjes).

Om een effect van ten minste 0.15 te vinden (effect size f) met een power van .80 tussen de afhankelijke variabele (leesresultaat) en 8 predictoren (i.e., 7 deelaspecten van motivatie

gebaseerd op factoranalyse en leerjaar) met een significantie van 5% (.05), was een totale samplegrootte van tenminste 109 respondenten nodig. Met de huidige steekproef is de power .67. De resultaten van dit onderzoek moeten dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

2.2.1 Vragenlijst aspect Verwachtingen

Het aspect motivatie werd gemeten met een vragenlijst waarin de verwachtingen en de verschillende waardes afzonderlijk worden gemeten. Het aspect verwachtingen werd gemeten met een vragenlijst van Dietrich et al. (2019) waarbij er 3 items gebruikt werden, die gescoord worden op een 4-punts Likert schaal (1= erg goed, 4 = erg slecht). Een voorbeeld item is “vergeleken met andere vakken, hoe goed ben je dan in lezen?” De betrouwbaarheid van deze vragenlijst is berekend na het verkrijgen van de resultaten en is voor deze vragenlijst, Cronbachs $\alpha = .73$. De oorspronkelijke vragenlijst met de Nederlandse vertaling is te vinden in Bijlage A.

2.2.2 Vragenlijst Waarde aspecten

Voor het meten van de waarde aspecten werd de vragenlijst van Gaspard et al. (2015) gebruikt. Deze vragenlijst is samengesteld vanuit items die Gaspard en collega's zelf hebben geformuleerd in combinatie met items uit verschillende andere vragenlijsten, met name die van Trautwein et al. (2013) en Steinmayr en Spinath (2010). Deze vragenlijsten hebben de waarde aspecten gedifferentieerd in intrinsieke waarde, persoonlijke waarde (zelfbeeld en prestatie), nut (voor school, voor dagelijks leven, sociaal nut, werk en toekomst) en kosten (tijd, moeite en emotie). Na het verkrijgen van de data is middels een factoranalyse bekeken of deze indeling ook in dit onderzoek gebruikt wordt, of dat verschillende aspecten samengevoegd worden. De betrouwbaarheid van de schalen is na de factoranalyse berekend (zie Hoofdstuk 3).

Intrinsieke waarde werd gemeten met vier items (voorbeelditem: “Ik hou van lezen.”). Persoonlijke waarde werd gemeten met tien items en wordt uitgesplitst in belang van prestatie (vier items, voorbeelditem: “Goede cijfers halen voor lezen is erg belangrijk voor mij.”) en waarde voor eigen zelfbeeld (zes items, voorbeelditem: “Lezen is erg belangrijk voor mij persoonlijk.”). Nut is gemeten met twaalf items, verdeeld over verschillende domeinen, namelijk nut voor school (twee items, voorbeelditem: “Je hebt er iets aan om goed in lezen te zijn, omdat je het voor school nodig hebt.”), nut voor dagelijks leven (drie items, voorbeelditem: “Lezen is direct toepasbaar in het dagelijks leven.”), sociaal nut (drie items, voorbeelditem: “Anderen zijn onder de indruk als ik goed kan lezen.”), nut voor werk (twee items, voorbeelditem: “Goed kunnen lezen is belangrijk omdat het de kans op een goede baan vergroot.”), en algemeen nut voor de toekomst (twee items, voorbeelditem: “Kunnen lezen zal me helpen in mijn leven.”). Het onderdeel kosten is gemeten met elf items en onderverdeeld in tijd (drie items, voorbeelditem: “Ik moet veel vrije tijd opgeven om goed in lezen te zijn.”), moeite (vier items, voorbeelditem: “Lezen kost me heel veel energie.”) en emotie (vier items, voorbeelditem: “Als ik aan het lezen ben, raak ik geïrriteerd.”). Alle waarde aspecten werden gescoord op een 4-punt Likert schaal van 1 (*helemaal mee oneens*) tot 4 (*helemaal mee eens*). De oorspronkelijke vragenlijst gaat over het vak wiskunde en is in het Engels. Voor dit onderzoek zijn de vragen omgevormd naar het vak lezen en vertaald naar het Nederlands. De originele vragenlijst met de versie die gebruikt is voor dit onderzoek is te vinden in Bijlage A.

2.2.3 Leesbegrip

Leesbegrip werd gemeten met het programma “Begrijpend lezen speciaal” (Koning, 2013). Dit is een programma voor leerlingen met problemen op het gebied van het leesbegrip. Het programma biedt lessen voor leerlingen vanaf midden groep 3 tot midden groep 8. De lessenserie bevatten ook steeds enkele lessen om het leesbegrip te toetsen. De officiële toetsmomenten vinden plaats in januari en juni. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in

oktober en viel precies tussen de officiële toetsmomenten in. Er is daarom gekozen om voor leerlingen uit groep 6 de toetslessen eind groep 5 (9 vragen) en midden groep 6 (8 vragen) af te nemen. De leerlingen uit groep 7 kregen de toetslessen van eind groep 6 (9 vragen) en midden groep 7 (13 vragen). De leerlingen uit groep 8 kregen de toetslessen van eind groep 7 (10 vragen) en midden groep 8 (8 vragen). De leerlingen kregen twee teksten te lezen en beantwoordden vragen bij deze teksten. Alle vragen zijn meerkeuzevragen met vier antwoordmogelijkheden. Het aantal goede antwoorden werd onderverdeeld in categorieën van I tot V. In Tabel 1 is de verdeling te zien.

Tabel 1

Verdeling Scores Begrijpend Leestoets

Groep	Aantal goed	Score
6	0-4	V
7	0-4	
8	0-4	
6	5-7	IV
7	5-8	
8	5-7	
6	8-10	III
7	9-13	
8	8-11	
6	11-14	II
7	14-18	
8	12-15	
6	15-17	I
7	19-22	
8	16-18	

2.3 Procedure

De deelnemende scholen zijn in mei 2022 benaderd om mee te doen. Nadat het onderzoeksvoorstel was goedgekeurd, werd er door de Research Ethics Committee (cETO) ethische toestemming verleend op 4 augustus 2022 (Kenmerk U202206141). In de laatste week van de zomervakantie hebben de leerkrachten van de deelnemende groepen een

presentatie gekregen over het doel en de opzet van het onderzoek. De week erna kregen de ouders van de leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 een brief met uitleg over het doel van het onderzoek, de werkwijze en wat er van hun kind verwacht werd. Ouders werden ervan verzekerd dat hun gegevens (naam en geslacht van het kind) vertrouwelijk behandeld worden en dat hun kind anoniem blijft in de rapportage van de uitkomsten. Ouders en leerlingen vanaf 12 jaar hebben online via LimeSurvey toestemming verleend. De leerlingen en ouders konden te allen tijde, zonder opgaaf van redenen afzien van deelname.

In week 39 is de vragenlijst bij de leerlingen afgenomen en in week 40 de leesvaardigheidstoets. Week 41 was de uitloopweek. De vragenlijsten en de toets werden klassikaal afgenomen door de eigen leerkracht. De leerkrachten hebben een korte schriftelijke instructie over de afname gekregen. Leerlingen die niet meededen omdat ze geen toestemming hebben gekregen, hebben een andere leestaak gekregen van de leerkracht. Alle leerlingen hebben zo lang als nodig de tijd gekregen om de vragenlijst en leestoets in te vullen. De vragenlijsten en leestesten werden per leerling in dichte enveloppen bewaard door de leerkracht en aan het eind van week 41 opgehaald door de onderzoeker. De papieren data is voorzien van een nummer dat correspondeert met het respondentennummer in het databestand. Deze papieren data is per deelnemer in een envelop bewaard. Ook op de envelop staat het respondentennummer en een letter A of B. Deze letter correspondeert met de school waar de leerling op zit.

2.4 Data-Analyse

De verzamelde data is handmatig ingevoerd in IBM SPSS 28. Allereerst is er een factoranalyse en een betrouwbaarheidsanalyse gedaan om te onderzoeken of de gebruikte meetinstrumenten in de huidige vorm te gebruiken zijn voor verdere analyse of dat er aanpassingen nodig zijn. Er is een principale factoranalyse met Oblimin rotatie uitgevoerd per hoofdcomponent uit de expectancy-value theorie (i.e., verwachtingen, intrinsieke waarde,

persoonlijke waarde, nut en kosten). Hierbij is vooral gekeken of de verdere differentiatie in de aspecten persoonlijke waarde, nut en kosten zoals gebruikt door Gaspard et al. (2015) ook in dit onderzoek te gebruiken is of dat bepaalde subschalen beter samengevoegd konden worden. Vervolgens is de Cronbach's alpha van de uiteindelijke schalen berekend en is er gekeken of er aan de assumpties is voldaan om verdere analyses uit te mogen voeren. Daarna is een mediatie analyse uitgevoerd met behulp van de PROCESS-tool in IBM SPSS 28 (Hayes, 2022).

3. Resultaten

3.1 Factoranalyse en Betrouwbaarheid

Om een factoranalyse uit te kunnen voeren, zijn twee assumpties getest waar aan voldaan moest worden. De Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test en Bartlett's Test of Sphericity. De KMO-test moet groter zijn dan ten minste .60 om te worden gegroepeerd in een kleinere set van factoren (Pallant, 2010). De Bartlett-test moet statistisch significant zijn om de aanname te ondersteunen dat de items sterk genoeg gecorreleerd zijn om een redelijke basis te bieden voor een factoranalyse (Field, 2018; Pallant, 2010). Na de factoranalyses is de betrouwbaarheid van de schalen berekend met behulp van Cronbach's Alpha. Een Cronbach's Alpha van $> .70$ werd als betrouwbaar gezien (Field, 2018; Pallant, 2010).

De principale factoranalyse met Oblimin rotatie op het aspect verwachtingen scoorde op de KMO-test .61. Dit is middelmatig, maar boven het minimum criterium van .60. Ook de Bartlett's Test of Sphericity was significant ($p < .001$) en hiermee is voldaan aan de assumpties om een factoranalyse uit te voeren. Eén factor verklaarde 64.64% van de totale variantie, waar alle items hoog op laadden (zie Tabel 2). De Cronbach's Alpha van deze schaal is .73.

Voor het aspect intrinsieke waarde was de KMO test .80, dus ruim boven de minimumwaarde. Ook Bartlett's Test of Sphericity was significant ($p < .001$). Eén factor verklaarde 77.86% van de totale variantie en alle items laden hoog op deze ene factor (zie Tabel 2). De Cronbach's Alpha van deze schaal is .90.

Het aspect persoonlijke waarde bestaat in de oorspronkelijke vragenlijst uit twee factoren, namelijk "persoonlijke waarde op zelfbeeld" en "persoonlijke waarde op prestatie". Met de principale factoranalyse is bekeken of voor dit onderzoek dezelfde factoren te herkennen zijn. De KMO test was .84 en ook Bartlett's Test of Sphericity was significant ($p < .001$). Het Screeplot en Patternmatrix lieten zien dat er inderdaad twee factoren zichtbaar zijn, volgens het Kaiser's criterium met een eigenwaarde van 1 of hoger. De eerste factor verklaarde 41.13% van de totale variantie en twee factoren verklaarden samen 52.21%. De ene factor liet echter positieve waardes zien en de andere negatieve waardes (zie Bijlage B). Bovendien hadden de factoren een hoge onderlinge correlatie (-.640). Wanneer de procedure werd herhaald, maar nu gekozen werd voor het trekken van één factor, was er één item dat lager dan .400 laadde op de factor (zie Tabel 2). In dit geval is er gekozen om de twee aspecten "persoonlijke waarde op zelfbeeld" en "persoonlijke waarde op prestatie" samen te voegen tot één factor "persoonlijke waarde". De Cronbach's α van deze schaal is .83.

Voor het aspect "nut" was de KMO test .83 en Bartlett's Test of Sphericity was significant ($p < .001$). In de vragenlijst van Gaspard et al. (2015) bestaat het aspect "nut" uit vijf onderdelen. Het Screeplot en de Patternmatrix lieten zien dat er drie factoren zichtbaar zijn, volgens het Kaiser's criterium met een eigenwaarde van 1 of hoger. De eerste factor verklaarde 39.01% van de totale variantie, twee factoren verklaarden samen 55.99% en drie factoren verklaarden samen 65.44% van de totale variantie (zie Bijlage B). Factor 1 bestond uit items "nut school", "nut werk" en "nut algemeen". Factor 2 had items behorend bij "nut sociaal" en Factor 3 bestond uit items behorende bij "nut dagelijks". Factor 3 liet echter

negatieve waardes zien en de onderlinge correlatie tussen Factor 1 en 3 was hoog (-.618).

Dezelfde procedure werd daarom herhaald waarbij twee factoren werden getrokken en hierbij was te zien dat negen items hoog laadden op Factor 1 en drie items hoog laadden op Factor 2 (zie Tabel 2). Er is gekozen voor een twee factor oplossing, namelijk “nut algemeen” met een Cronbach’s α van .87 en “nut sociaal” met een Cronbach’s α van .80.

Tenslotte is er ook een principale factoranalyse uitgevoerd op het aspect “kosten”. De KMO test was .72 en Bartlett’s Test of Sphericity was significant ($p < .001$). Het Screeplot en de Patternmatrix lieten zien dat er vier factoren zichtbaar waren, volgens het Kaiser’s criterium met een eigenwaarde van 1 of hoger. De eerste factor verklaarde 32.83% van de totale variantie, twee factoren verklaarden samen 50.88%, drie factoren verklaarden samen 61.77% en vier factoren verklaarden 71.01% van de totale variantie. Er leek echter geen duidelijk onderscheid tussen de items behorend bij “kosten moeite” en “kosten emotie” te zitten. De items van “kosten emotie” laadden op Factor 1, 3 en 4 en de items van “kosten moeite” op Factor 1 en 4. Alleen de items behorende bij “kosten tijd” hadden een duidelijk onderscheid en laadden op Factor 2 (zie Bijlage B). Daarom werd de procedure herhaald, maar nu met twee factoren. Dan werd een duidelijk onderscheid zichtbaar tussen “kosten tijd” met een Cronbach’s α van .75 en “kosten moeite en emotie” met een Cronbach’s α van .79 waarbij de meeste items hoog laadden op één van de factoren (zie Tabel 2). Er werd in dit geval gekozen voor een twee factor oplossing.

Tabel 2*Factoranalyse*

Item	Factorlading
	Factor
<i>Verwachting^a</i>	1
Als je nu een leestoets zou maken, hoe goed denk je dan dat je hem maakt?	.576
Vergeleken met andere vakken, hoe goed ben je dan in lezen?	.550
Als je alle kinderen in je klas op een rij zou zetten van slechtst in lezen naar best in lezen, waar zou je jezelf neerzetten?	.960
<i>Intrinsieke waarde^a</i>	1
Ik hou van lezen	.821
Ik vind het leuk om opdrachten te maken waarbij je moet lezen	.672
Ik vind lezen leuk	.944
Ik vind het leuk om te lezen	.919
<i>Persoonlijke waarde^a</i>	1
Goede cijfers halen voor lezen vind ik belangrijk (Prestatie)	.447
Goed in lezen zijn, betekent veel voor mij (Prestatie)	.638
Ik vind het belangrijk om goed te presteren bij lezen (Prestatie)	.658
Ik vind het belangrijk om goed in lezen te zijn (Prestatie)	.687
Ik vind het belangrijk om veel te lezen (Zelfbeeld)	.716
Ik vind de dingen die ik leer met lezen heel belangrijk (Zelfbeeld)	.681

Item	Factorlading	
	Factor	
Eerlijk gezegd geef ik niets om lezen (Zelfbeeld) ^c	.507	
Lezen is niet betekenisvol voor mij (Zelfbeeld) ^c	.413	
Ik vind lezen erg belangrijk (Zelfbeeld)	.696	
Ik wil heel graag veel leren met lezen (Zelfbeeld)	.341	
<i>Nut^b</i>	1	2
Kunnen lezen is handig in het dagelijks leven en vrije tijd (Nut dagelijks)	.516	
Ik kan lezen goed gebruiken in mijn dagelijks leven (Nut dagelijks)	.715	
Kunnen lezen heeft veel voordelen in het dagelijks leven (Nut dagelijks)	.621	
Het is de moeite waard om veel energie in lezen te steken, want dat scheelt me een hoop problemen op school (Nut school)	.613	
Het is fijn om goed in lezen te zijn, omdat je het voor school nodig hebt (Nut school)	.731	
Goed kunnen lezen is belangrijk, omdat ik daardoor later een betere baan kan krijgen (Nut werk)	.717	
Als ik nu goede cijfers haal voor lezen, heb ik daar later veel voordeel van (Nut werk)	.502	
Lezen heb ik later veel nodig (Nut algemeen)	.728	
Kunnen lezen zal me helpen in mijn leven (Nut algemeen)	.799	
Als ik goed kan lezen, hebben klasgenoten een goede indruk van mij (Nut sociaal)		.796
Anderen zijn onder de indruk als ik goed kan lezen (Nut sociaal)		.787
Als ik goed ben in lezen, vinden mijn klasgenoten dat leuk (Nut sociaal)		.672
<i>Kosten^b</i>	1	2
Lezen maakt me zenuwachtig (Kosten emotie)	.267	
Ik lees liever niet, want ik maak me er alleen maar zorgen over (Kosten emotie)	.335	
Als ik aan het lezen ben, raak ik geïrriteerd (Kosten emotie)	.292	

Item	Factorlading
	Factor
Lezen is echt zwaar voor mij (Kosten emotie)	.814
Lezen kost me veel energie (Kosten moeite)	.575
Lezen put me uit (Kosten moeite)	.860
Lezen is vermoeiend voor mij (Kosten moeite)	.858
Ik voel me vaak volledig uitgeput na het lezen (Kosten moeite)	.524
Ik moet veel vrije tijd opgeven om goed in lezen te zijn (Kosten tijd)	.642
Ik moet veel opgeven om goed te zijn in lezen (Kosten tijd)	.855
Ik moet andere activiteiten die ik leuk vind opgeven om goed in lezen te zijn (Kosten tijd)	.576

Noot. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Tussen haakjes staat de oorspronkelijke indeling van de vragenlijst.

^a Gegevens uit de factormatrix.

^b Gegevens uit de patternmatrix.

^c Deze items zijn gehercodeerd.

3.2 Verdeling Data

Naar aanleiding van de nieuwe indeling die gemaakt is met behulp van de factoranalyse zijn de subschalen “verwachtingen”, “intrinsieke waarde”, “persoonlijke waarde”, “nut sociaal”, “nut algemeen”, “kosten tijd” en “kosten moeite en emotie” gemaakt, waarbij bij elke schaal het gemiddelde is genomen van alle items. Per subschaal werd één missende itemwaarde per deelnemer geaccepteerd. Indien er twee missende waardes waren in een subschaal, werd deze als missende waarde gezien. Dit resulteerde in één missende waarde bij de subschaal “nut sociaal”. Allereerst is er gekeken naar het gemiddelde (M) en de standaarddeviatie (SD) van de subschalen per jaargroep en het totaal (zie Tabel 3).

Daarna is de verdeling op scheefheid, platheid en extreme waardes bekeken. De variabelen “nut sociaal”, “kosten moeite en emotie” en “kosten tijd” hadden een rechts scheve verdeling, en de variabelen “leesprestatie”, “verwachtingen”, “intrinsieke waarde”, “persoonlijke waarde” en “nut algemeen” lieten een links scheve verdeling zien. Bij de variabelen “verwachtingen”, “nut sociaal”, “kosten moeite en emotie” en de “leesprestatie” waren er één of twee extreme waardes te zien. Bij “nut algemeen” waren dit er zes. Twee van deze extreme waardes vielen op omdat ze ruim onder het gemiddelde van 3.36 scoren, met 1.11 en 1.44. Na verdere analyse was er geen reden om deze scores niet mee te nemen.

Ook is gekeken naar de samenhang tussen de variabelen middels een correlatieanalyse (zie Tabel 4). Hier was te zien dat een aantal motivatieaspecten significante samenhang vertoonde. Een correlatie waarbij r tussen de .10 tot .29 ligt, betekent een kleine samenhang (Pallant, 2010). Ligt de waarde van r tussen de .30 tot .49 wordt er gesproken over een middelmatige samenhang en waardes van r die tussen .50 en 1.00 liggen betekenen een grote samenhang. Hieronder worden alleen de associaties met een middelmatige en grote samenhang besproken. Het aspect “verwachtingen” vertoonde een significant middelmatig positieve associatie met “persoonlijke waarde” en een significant sterk positieve associatie

met “intrinsieke waarde” en “nut algemeen”. Leerlingen die een hoge verwachtingen hadden van hun leesprestaties, gaven ook hogere scores op de intrinsieke waarde die ze aan lezen hechtten en het algemene nut. “Verwachtingen” vertoonde een significant middelmatig negatieve associatie met het aspect “kosten moeite en emotie”. Leerlingen die hoge verwachtingen hadden van hun leesprestaties ervaarden over het algemeen minder kosten op het gebied van moeite en emotie.

Het aspect intrinsieke waarde vertoonde een sterk positieve associatie met “persoonlijke waarde” en “nut algemeen”. Leerlingen die veel intrinsieke waarde aan lezen hechtten, gaven ook hogere scores op de persoonlijke waarde die ze aan lezen hechtten en het ervaren algemene nut. Een middelmatig negatieve associatie was te zien bij het aspect “kosten moeite en emotie”. Leerlingen met een hoge intrinsieke waarde ervaarden minder moeite en emotie tijdens het lezen. Tenslotte was er een significant zwak positieve associatie tussen “kosten tijd” en “kosten moeite en emotie”. Leerlingen die ervaarden dat lezen ze veel tijd kost, ervaarden ook meer moeite en emotie tijdens het lezen.

Tabel 3

Beschrijvende Statistiek van de Variabelen

	Groep 6 (N = 32)		Groep 7 (N = 20)		Groep 8 (N = 34)		Totaal (N = 86)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Test	3.31	1.03	4.05	.69	4.00	.92	3.76	.97
Verwachtingen	3.08	.56	2.97	.57	2.79	.53	2.94	.56
Intrinsieke waarde	2.86	.85	2.84	.80	2.71	.86	2.80	.84
Persoonlijke waarde	3.17	.50	2.84	.55	3.00	.62	3.03	.57
Nut algemeen	3.45	.45	3.16	.75	3.40	.47	3.36	.55
Nut sociaal ^a	1.85	.67	1.80	.81	1.76	.67	1.80	.70
Kosten tijd	1.96	.82	1.83	.76	1.89	.79	1.90	.78
Kosten moeite en emotie	1.62	.51	1.61	.62	1.61	.65	1.62	.59

Noot. ^a Nut sociaal groep 8 N = 33 en totaal N = 85

Tabel 4*Correlaties van de Aspecten van Motivatie en de Test*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Test	–							
2. Verwachtingen	.25	–						
3. Intrinsieke waarde	.26*	.65**	–					
4. Persoonlijke waarde	.05	.38**	.63**	–				
5. Nut algemeen	.17	.52**	.56**	.73**	–			
6. Nut sociaal ^a	.03	-.02	.03	.20	.25*	–		
7. Kosten tijd	-.26*	-.09	<-0.01	.23*	.27*	.28**	–	
8. Kosten moeite en emotie	-.28**	-.38**	-.36**	-.21	-.17	.09	0.31**	–

Noot. $N = 86$. ^aNut sociaal $N = 85$. * $p < .05$. ** $p < .01$

3.3 Mediatie Analyse

Om een mediatieanalyse uit te mogen voeren is er eerst gekeken of er voldaan is aan de assumpties. Omdat de PROCESS-tool met bootstrapping werkt, hoeft er geen rekening gehouden te worden met de assumptie dat de gegevens normaal verdeeld moeten zijn (Hayes, 2022). De P-P plot liet zien dat de punten ongeveer op de lijn liggen en dus was er sprake van homoscedasiteit. In de correlatiematrix in Tabel 4 is te zien dat er geen correlaties zijn hoger dan .80 en alle VIF-waardes zijn onder de 10. Er is dus geen sprake van multicollineariteit. In dit onderzoek is dus aan alle vereiste assumpties voldaan.

Met de variabelen is vervolgens een mediatieanalyse met behulp van de PROCESS-tool in IBM SPSS 28 (Hayes, 2022) uitgevoerd. Allereerst is gekeken naar de relatie tussen jaargroep en de verschillende aspecten van motivatie. In welke groep een leerling zit, voorspelde significant de verwachtingen die een leerling heeft over een taak (zie Tabel 5). Dit was een negatief kleine associatie. Leerlingen in groep 6 hadden hogere verwachtingen dan leerlingen in groep 8. Hypothese 1a is hiermee bevestigd. Voor alle overige motivatieaspecten had de jaargroep geen significant associatie (zie Tabel 5). De hypothesen dat de aspecten

intrinsieke waarde, persoonlijke waarde en nut van leesmotivatie afneemt gedurende de jaren (Hypotheses 1b-1d) en het aspect kosten toeneemt (Hypothese 2) worden verworpen.

Er is geen significante associatie gevonden tussen verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid, nut algemeen, nut sociaal en de leesresultaten. Ook is er geen significante associatie gevonden tussen het aspect kosten op de leesresultaten, al is het aspect “kosten tijd” marginaal significant (zie Tabel 6). Hypotheses 3a-3d en Hypothese 4 worden verworpen. Er was een significant totaal effect $b = 0.33$, 95% CI [0.10, 0.56], $t = 2.84$, $p = .003$. Dit betekent dat er een significant positief effect was van jaargroep op leesresultaat. Leerlingen uit groep 8 haalden een hoger leesresultaat dan leerlingen in groep 6. Er werd een negatief effect verwacht. Hypothese 5 wordt hiermee verworpen. Er was een significant direct effect $b = 0.35$, 95% CI [0.12, 0.58], $t = 3.04$, $p = .006$. Het directe effect was echter groter dan het indirecte effect. Bovendien bevatten de betrouwbaarheidsintervallen van de mediators allemaal de 0 (zie Figuur 3). Er was dus geen sprake van een mediatie-effect van de aspecten van motivatie tussen leerjaar en leesresultaten. Hypothese 6 wordt verworpen.

Tabel 5

Associaties Tussen Jaargroep en Aspecten van Motivatie

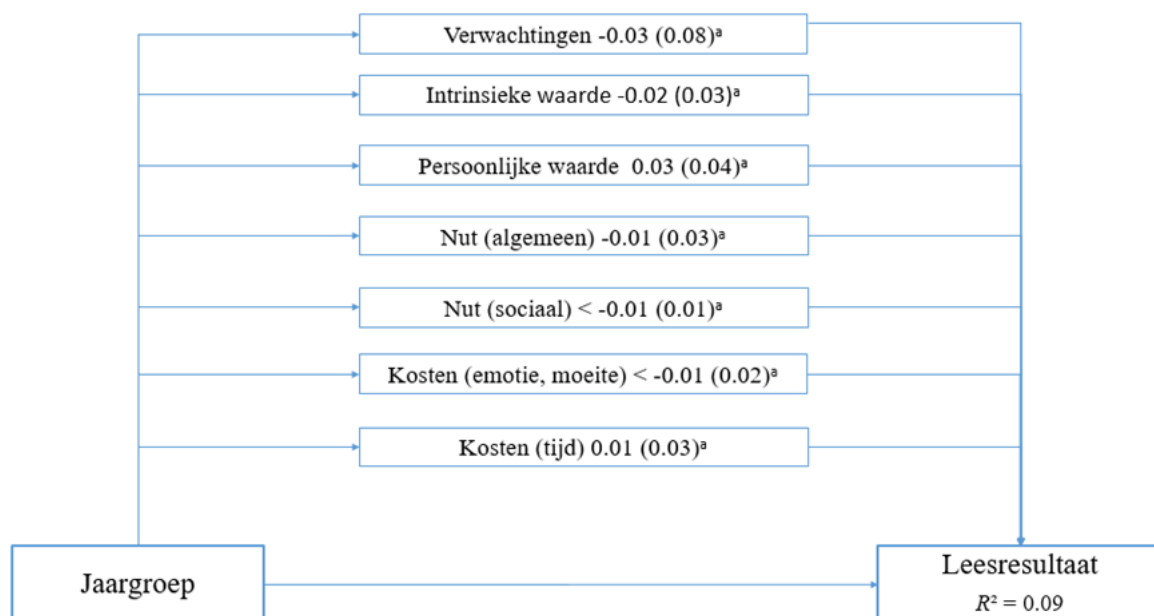
	<i>b</i>	95% CI		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>LL</i>	<i>UL</i>		
Verwachtingen	-0.15	-0.28	0.01	-2.17	.033
Intrinsieke waarde	-0.08	-0.29	0.12	-0.80	.425
Persoonlijke bruikbaarheid	-0.09	-0.23	0.05	-1.28	.205
Nut algemeen	-0.02	-0.16	0.12	-0.30	.763
Nut sociaal	-0.05	-0.22	0.13	-0.52	.602
Kosten moeite en emotie	< -0.01	-0.15	0.15	-0.01	.995
Kosten tijd	-0.03	-0.22	0.17	-0.30	.766

Noot. CI = betrouwbaarheidsinterval; *LL* = lower limit; *UL* = upper limit.

Tabel 6*Associaties Tussen Aspecten van Motivatie en Leesresultaat*

	<i>b</i>	95% CI		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>LL</i>	<i>UL</i>		
Verwachtingen	0.20	-0.31	0.71	0.80	.429
Intrinsieke waarde	0.21	-0.15	0.56	1.16	.250
Persoonlijke bruikbaarheid	-0.31	-0.87	0.24	-1.13	.264
Nut algemeen	0.33	-0.25	0.91	1.12	.266
Nut sociaal	0.06	0.23	0.35	0.41	.684
Kosten moeite en emotie	-0.18	-0.55	0.19	-0.99	.326
Kosten tijd	-0.27	-0.55	<0.01	-1.96	.053

Noot. CI = betrouwbaarheidsinterval; *LL* = lower limit; *UL* = upper limit.

Figuur 3*Mediatie van het Effect van Jaargroep op Leesresultaat door de Aspecten van Motivatie*

Noot. Mediatie van het effect van Jaargroep op Leesresultaat door Verwachtingen (95% CI = -0.13, 0.06), Intrinsieke waarde (95% CI = -0.09, 0.04), Persoonlijke waarde (95% CI = -0.03, 0.12), Nut algemeen (95% CI = -0.07, 0.05), Nut sociaal (95% CI = -0.03, 0.03), Kosten moeite en emotie (95% CI = -0.03, 0.06) en Kosten tijd (95% CI = -0.05, 0.08).

^aTussen haakjes staat de *SE*.

4. Discussie

4.1 Bespreking van de Resultaten

In dit onderzoek werd onderzocht of de verwachte afname in leesprestaties naarmate de leerlingen in een hogere jaargroep komen, te maken heeft met een afname in motivatie. Hierbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: “Welke motivatieaspecten uit de expectancy-value theorie hebben associaties met de begrijpend leesresultaten van basisschoolleerlingen uit de groepen 6, 7 en 8?”

Middels de eerste deelvraag werd onderzocht of verschillen bestaan tussen de leerjaren in de scores op verwachting en de waarde-aspecten. Er werd verwacht dat leerlingen die in groep 6 zitten een hogere motivatie hebben (dus hoger scoren op de verwachtingen en waarde aspecten en lager op het aspect kosten) dan leerlingen in groep 8 en dus steeds minder plezier in lezen krijgen naarmate ze ouder worden zoals Becker en McElvany (2018), Huysmans (2013) en Van Steensel et al. (2019) concludeerden in hun onderzoeken. In dit onderzoek werd alleen een significant negatief verband gevonden tussen het aspect verwachtingen en jaargroep. Leerlingen in groep 6 hebben hogere verwachtingen over hun kunnen dan leerlingen in groep 8. Dit komt overeen met andere onderzoeken (e.g., Guthrie & Wigfield, 2000; Muenks et al., 2018), maar niet met het onderzoek van Huysmans (2013) waarbij leerlingen van 7 tot 15 jaar ongeveer dezelfde inschatting maken van hun kunnen. Becker en McElvany (2018) vonden alleen een negatief verband bij jongens. Bij meisjes bleef de verwachtingen over hun kunnen gelijk gedurende de jaren. Bij alle andere aspecten van motivatie werd in dit onderzoek geen significant verband gevonden. Ook Toste et al. (2020) vonden geen verband tussen leeftijd en verschillende aspecten van motivatie (e.g., aanleg, overtuigingen en doel). De afname in leesplezier gebeurt volgens Huysmans (2013) heel geleidelijk. Wellicht was de doelgroep in dit onderzoek niet gespreid genoeg en zouden er wel verschillen zichtbaar zijn als het uitgevoerd werd met 7- tot 15-jarigen, zoals in het onderzoek

van Huysmans (2013). Ook in het onderzoek van Van Tuijl en Gijssels (2015) was het leesplezier stabiel in de middenbouw, nam het geleidelijk af in de bovenbouw van het basisonderwijs en was er een nog grotere afname bij leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Bovendien kan het uitblijven van relaties verklaard worden vanuit de lage power van dit onderzoek.

In de tweede deelvraag werd gekeken naar de associaties van de verwachting en waarde-aspecten met de leesprestaties. De hypothese was dat de aspecten “verwachtingen”, “intrinsieke waarde”, “persoonlijke waarde” en “nut” een positieve associatie zouden laten zien en het aspect “kosten” een negatieve associatie. Deze hypothesen kwamen voort uit resultaten van eerdere onderzoeken, waaruit bleek dat leerlingen met een hogere motivatie, vaak ook beter presteerden (Kuşdemir & Bulut, 2018; Park, 2011; Taboada et al., 2009) en leerlingen met minder motivatie vaak lagere prestaties behaalden (Mol & Bus, 2011; Morgan et al., 2008; Van Steensel et al., 2019). In dit onderzoek is echter bij geen van de motivatie aspecten een significante associatie gevonden met de leesprestatie, al is het aspect “kosten tijd” marginaal significant. Wel werd een significante positieve correlatie gevonden tussen intrinsieke waarde met leesprestaties en een significante negatieve correlatie tussen de beide kostenaspecten met leesprestaties. Eccles en Wigfield (2020), McBreen en Savage (2021) en Schiefele et al. (2012) geven aan dat er voorzichtigheid geboden is bij de aanname dat motivatie prestatie beïnvloedt. Er zouden andere factoren een rol kunnen spelen. Toste et al. (2020) benoemen bijvoorbeeld achtergrondkennis, verwerkingssnelheid en executieve functies. Huysmans (2013) en Mol en Bus (2011) benoemen leesfrequentie en leeshoeveelheid. Ook in dit onderzoek zouden andere factoren het ontbreken van een significante associatie kunnen verklaren. Dit lijkt echter niet heel voor de hand liggend. Bij bovenstaande voorbeelden werd namelijk wel een associatie gevonden, maar wordt

gewaarschuwd deze associatie direct aan motivatie toe te schrijven en rekening te houden met mediërende effecten van andere aspecten.

Met de derde deelvraag werd onderzocht of er een relatie is tussen de jaargroepen van de bovenbouw van de basisschool en leesprestaties. Hier bleek in dit onderzoek een significant positieve associatie te zijn, terwijl een negatieve associatie verwacht werd. Leerlingen in groep 8 scoorden significant hoger op de leestest dan leerlingen in groep 6. Dit komt niet overeen met onderzoeken van Gubbels et al. (2017), de Inspectie van het Onderwijs (2020) en het OECD (2019). Al deze onderzoeken laten een dalende lijn zien in leesprestaties gedurende de jaren. De belangrijkste verklaring voor het verschil in uitkomst zou het soort onderzoek kunnen zijn. In bovenstaande onderzoeken is gebruik gemaakt van gegevens van meerdere jaren, terwijl in dit onderzoek maar één meting is verricht. Een longitudinaal onderzoek waarbij één of meerdere cohorten gevolgd worden, zou wel een dalende trend kunnen laten zien. Ook de kleine groep deelnemers zou een oorzaak voor het onverwachte verband kunnen zijn. Wellicht hebben juist de sterke lezers uit groep 8 en de zwakkere lezers uit groep 6 deelgenomen. Bovendien zou, net als bij Deelvraag 1, de spreiding van de doelgroep van invloed kunnen zijn. Indien de doelgroep verbreed zou zijn van groep 5 tot en met de eerste twee klassen in het voortgezet onderwijs zouden er wellicht andere resultaten gevonden worden.

Tenslotte werd onderzocht of motivatie een mediator is in de relatie tussen leerjaar en leesresultaten. Dit bleek in dit onderzoek, tegen de verwachting in, niet het geval te zijn. Hoewel er een significant verband tussen leerjaar en leesprestatie werd gevonden, werd dit verband juist sterker indien de mediators werden toegevoegd. Er zijn weinig onderzoeken bekend waarbij motivatie als mediator op leesprestatie werd onderzocht. Het onderzoek dat dit wel doet, vond ook geen mediërend effect tussen motivatie en leesprestatie (Vagi, 2007). In dit onderzoek werd echter alleen intrinsieke motivatie als mediator meegenomen.

4.2 Beperkingen van het Onderzoek en Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek

Ondanks dat het onderzoek zorgvuldig is uitgevoerd, zijn er ook beperkingen te noemen. In de eerste plaats geeft de grootte van de steekproef ($N = 86$) een power van .68 en dit is lager dan de aanbevolen .80 (Field, 2018; Pallant, 2010). Bovendien is de steekproef genomen uit een specifieke context, namelijk twee scholen in een kleinstedelijk gebied in het midden van het land. Dit zorgt ervoor dat de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden en minder generaliseerbaar zijn.

Een andere beperking is de afgenomen leestest. Er is gekozen voor een leestekst waar de leerlingen meerkeuzevragen over beantwoorden. Dit is een test waarmee de leerlingen bekend zijn, omdat de meeste begrijpend leestesten in het primair onderwijs op deze manier werken. Meerkeuzevragen geven echter een beperkt inzicht in leesbegrip (Van Gelderen & Van Silfhout, 2018). Bij deze vorm ligt er namelijk te veel nadruk op basisvaardigheden en op het product. Er wordt geen beroep gedaan op de hogere ordevaardigheden en het leesproces zelf wordt niet in kaart gebracht. Dit is juist bij de opbouw van het situatiemodel van belang (Houtveen et al., 2020). Beter zou zijn om formatieve toetsen te gebruiken waarbij leerlingen bijvoorbeeld een stuk schrijven waarin ze informatie uit verschillende teksten die ze gelezen hebben, integreren (Wolfe & Goldman, 2005) of dat wat leerlingen leren van een tekst gebruiken in aan het lezen gerelateerde taken (Houtveen et al., 2020). Om een meer compleet beeld van leesbegrip te krijgen is het daarom belangrijk om open vragen, recall vragen of een combinatie van alle soorten vragen (multi-layered test) te gebruiken om zo het product, maar ook het proces in kaart te brengen (Houtveen et al., 2020). In dit onderzoek is hier bewust niet voor gekozen omdat leerlingen deze manier van testen niet gewend zijn, deze testen niet vrij beschikbaar zijn en het zelf maken van een dergelijke test (die betrouwbaar is en objectieve beoordeling mogelijk maakt) veel tijd kost en expertise vereist (Sluijsmans et al., 2013). Bij

vervolgonderzoek is aan te raden een multi-layered test of formatieve toets te gebruiken, die meer inzicht geeft in het daadwerkelijke leesbegrip.

Ook kan respons bias, in de vorm van sociale waarschijnlijkheidsbias, een rol hebben gespeeld. Onderzoek naar het welzijn van kinderen is grotendeels afhankelijk van de zelfrapportagegegevens van kinderen en dit wordt mogelijk vertekend door sociale wenselijkheid (Camerini, & Schulz, 2018). In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van zelfrapportage door kinderen en omdat lezen vaak wordt aangegeven als zeer belangrijk door leerkrachten, ouders en anderen in de omgeving moet er rekening gehouden worden met deze vorm van bias.

In dit onderzoek is niet voor alle deelaspecten van motivatie dezelfde factorstructuur gevonden als in de theorie zoals in het onderzoek van Gaspard et al. (2015). Meer onderzoek met grotere samples is nodig om deze gedifferentieerde structuur te bevestigen en de rol van deze deelaspecten op leesprestatie te onderzoeken.

Om met meer zekerheid te kunnen vaststellen dat motivatie inderdaad geen mediator is tussen leerjaar en leesprestatie is aanvullend onderzoek nodig waarbij een grotere steekproef wordt gebruikt. Bovendien zou het zinvol zijn een longitudinaal onderzoek uit te voeren, waarbij één of meerdere cohorten gevolgd worden om de dalende trend in combinatie met de verschillende aspecten van motivatie beter zichtbaar te maken. Door een longitudinaal onderzoek met een grotere sample uit te voeren, kan er ook meer gezegd worden over de eventuele causale relatie tussen motivatie en leesprestatie.

4.3 Maatschappelijke en Wetenschappelijke Relevantie

Dit onderzoek beoogde een beter beeld te krijgen van de invloed van de verschillende aspecten van motivatie volgens de expectancy-value theorie op begrijpend lezen om bij te dragen aan het optimaliseren van de condities voor leren om de leesresultaten te verhogen. De afname van de leesprestaties en de afnemende leesmotivatie is zorgelijk. Het is daarom zinvol

om de samenhang tussen leesprestatie en leesmotivatie nog nauwkeuriger te onderzoeken om te zien welke invloed de verschillende aspecten van motivatie op de leesresultaten kunnen hebben. Ondanks de onverwachte resultaten, draagt dit onderzoek toch bij aan kennis over de rol van motivatie. In dit onderzoek werd geen mediërend effect van motivatie tussen leerjaar en leesprestatie gevonden. Meer onderzoek is nodig om met meer zekerheid vast te stellen dat motivatie inderdaad geen mediërende rol speelt. Om meer gerichte interventies in te kunnen zetten blijft het van belang om te onderzoeken welk aspect van motivatie het meest invloed heeft op de leesresultaten en eventueel aspecten uit te sluiten indien er vaker geen significante associaties gevonden worden.

4.4 Conclusie

In dit onderzoek werd onderzocht of de verschillende aspecten van motivatie (i.e., verwachtingen, intrinsieke waarde, persoonlijke bruikbaarheid op prestatie en zelfbeeld, nut voor sociale contacten en algemeen nut en kosten met betrekking tot tijd, moeite en emotie) mediatoren zijn tussen leerjaar en leesprestatie. Er is alleen een significant negatieve associatie gevonden tussen het aspect verwachtingen en jaargroep. Leerlingen in groep 6 hadden hogere verwachtingen over hun kunnen dan leerlingen in groep 8. Er werd geen significante associatie gevonden tussen de aspecten van motivatie en leesresultaat en de aspecten hadden in dit onderzoek geen mediërend effect tussen de jaargroep en de leesresultaten.

Referenties

- Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2014). Expectancy-value-cost model of motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social & behavioral sciences* (Vol. 8, pp. 503–509). Oxford. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Becker, M., & McElvany, N. (2018). The interplay of gender and social background: A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 529–549. <https://doi.org/10.1111/bjep.12199>
- Bruinsma, M. (2003). Leidt hogere motivatie tot betere prestaties? Motivatie, informatieverwerking en studievoortgang in het hoger onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80(3), 226–238.
- Camerini, A. L., & Schulz, P. J. (2018). Social desirability bias in child-report social well-being: Evaluation of the children's social desirability short scale using item response theory and examination of its impact on self-report family and peer relationships. *Child Indicators Research*, 11, 1159–1174. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9472-9>
- Cantrell, S. C., Rintamaa, M., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2018). Rural adolescents' reading motivation, achievement and behavior across transition to high school. *Journal of Educational Research*, 111(4), 417–428. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284737>
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14–15. <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/classic-study-poor-childrens-fourth-grade-slump>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A

- longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Dienst Uitvoering Onderwijs Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Stichting Lezen.
- Dietrich, J., Moeller, J., Guo, J., Viljaranta, J. & Kracke, B. (2019). In-the-moment profiles of expectancies, task values, and costs. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1662.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01662>
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- Durik, A., Vida, M., & Eccles, J. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663–677.
<http://doi.org/10.1037/edu0000003>

- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., Trautwein, U., & Marsh, H. W. (2018). Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology, 52*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.003>
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237–250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. III, pp. 403–424). Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research, 99*(4), 232–245. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231–256. https://doi-org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In Christenson, S. L.; Reschly, A. L.; Wylie, C. (Eds.).

- Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601–633). Springer Science.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2020). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Stichting Lezen.
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De staat van het onderwijs 2020*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children’s reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562–582. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
<https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell

(Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–840).

International Reading Association.

Koning, L. (2013). *Begrijpend lezen 'speciaal'*. Pravoo

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97–110. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy. Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(2009), 407–428. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.025>

Marinak, B. (2013). Courageous reading instruction: the effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 39–48. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658455>.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129–141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>

McBreen, M., & Savage, R. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1125–1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.

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. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>

- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review, 48*, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Notten, N., Kraaykamp, G., & Ultee, W. (2008). Ouderlijke mediasocialisatie. Hulpbron of handicap? Een studie naar de langetermijneffecten van mediasocialisatie op het onderwijssucces van kinderen. *Mens en Maatschappij, 83*(4), 360-375. <https://hdl.handle.net/2066/73567>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Mc Graw Hill.
- 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>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Rand Corporation.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. <https://doi.org/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*(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/rrq.030>
- Sluismans, D. M. A., Van Eldik, S., Joosten-ten Brinke, D., & Jakobs, L. (2013). Bewust en bekwaam toetsen: Een eerste invulling van een kennisbasis toetsen voor lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34*(3), 27-42.

- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte [Construction and validation of a scale for the assessment of school-related values]. *Diagnostica*, 56, 195–211.
<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000023>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85–106.
<https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763–777.
<https://doi.org/10.1037/a0027470>
- Trautwein, U., Nagengast, B., Marsh, H. W., Gaspard, H., Dicke, A.-L., Lüdtke, O., & Jonkmann, K. (2013). Expectancy-value theory revisited. From expectancy-value theory to expectancy-valueS theory? In D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 233–249). Information Age.
- Vagi, K. J. (2007). *Exposure to reading and motivation to read as mediators of the relationship between socioeconomic status and reading comprehension skills in adolescents: A multi-national investigation* (Publication No. 3231715) [Doctoral dissertation, Florida Atlantic University – Florida]. ProQuest Information & Learning.

- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën*, 80(2), 127–146.
- Van Gelderen, A., & Van Silfhout, G. (2018). *Begrijpend lezen: Wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. SLO.
<https://www.slo.nl/publish/pages/9031/begrijpend-lezen-wat-is-dat.pdf>
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs* (2nd ed.). Boom uitgevers.
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 504–522.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12281>
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam; Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Van Tuijl, C., & Gijssels, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60–73.
- Vanhooren, S., Pereira, C., Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/19/iedereen-taalcompetent>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation.

Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1>

Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467-502.

https://doi.org/10.1207/s1532690xci2304_2

Bijlage A

Vragenlijst Verwachtingen en Waarde

Vragenlijst Verwachtingen			
Originele vragenlijst (Dietrich et al., 2019)	Response format	Nederlandse vertaling	Response format
What do you think, how good will you be at the exam?	1 = Very bad 2 = Rather bad 3 = Rather good 4 = Very good	Hoe goed denk je dat je op een leestoets zult presteren?	1 = Erg slecht 2 = Behoorlijk slecht 3 = Behoorlijk goed 4 = Erg goed
Compared to other courses, how good will you be in the exam of this course?	1 = Very bad 2 = Rather bad 3 = Rather good 4 = Very good	Vergeleken met andere vakken, hoe goed ben je dan in lezen?	1 = Erg slecht 2 = Behoorlijk slecht 3 = Behoorlijk goed 4 = Erg goed
If you were to rank all the students in the exam from the worst to the best, where would you put yourself?	1 = The worst 2 = Below average 3 = Above average 4 = The best	Als je alle kinderen in je klas op een rij zou zetten van slechtst naar best, waar zou je jezelf neerzetten?	1 = Het slechtst 2 = Onder gemiddeld 3 = Boven gemiddeld 4 = Het best
Vragenlijst Waarde onderdelen			
Originele vragenlijst (Gaspard et al., 2015)	Nederlandse vertaling		
<u>Response format</u> 1 = Completely disagree 2 = Slightly disagree 3 = Slightly agree 4 = Completely agree	<u>Response format</u> 1 = Helemaal niet mee eens 2 = Een beetje mee oneens 3 = Een beetje mee eens 4 = Helemaal mee eens		
Intrinsic	Intrinsieke waarde		
Math is fun to me. I like doing math. I simply like math. I enjoy dealing with mathematical topics.	Lezen is leuk voor mij. Ik vind het leuk om te lezen. Ik houd van lezen. Ik vind het leuk om opdrachten te maken waarbij je moet lezen.		
Importance of achievement	Belang van prestatie (Persoonlijke waarde)		
It is important to me to be good at math. Being good at math means a lot to me. Performing well in math is important to me. Good grades in math are very important to me.	Het is belangrijk voor mij om goed in lezen te zijn Goed in lezen zijn, betekent veel voor mij Goede prestaties hebben bij lezen is belangrijk voor mij. Goede cijfers halen voor lezen is erg belangrijk voor mij.		
Personal importance	Waarde voor eigen zelfbeeld (Persoonlijke waarde)		
I care a lot about remembering the things we learn in math. Math is not meaningful to me. I'm really keen on learning a lot in math. Math is very important to me personally. To be honest, I don't care about math.	Ik vind de dingen die ik leer met lezen heel belangrijk Lezen is niet betekenisvol voor mij Ik wil heel graag veel leren met lezen Lezen is erg belangrijk voor mij persoonlijk Om eerlijk te zijn, geef ik niets om lezen.		

It is important to me to know a lot of math.	Het is belangrijk voor mij om veel van lezen af te weten.
Utility for school	Nut voor school (Nut)
It is worth making an effort in math, because it will save me a lot of trouble at school in the next years. Being good at math pays off, because it is simply needed at school.	Het is de moeite waard om veel energie in lezen te steken, want dat scheelt me een hoop problemen op school de komende jaren. Je hebt er iets aan om goed in lezen te zijn, omdat je het voor school nodig hebt.
Utility for daily life	Nut in het dagelijks leven (Nut)
Understanding math has many benefits in my daily life. Math comes in handy in everyday life and leisure time. Math is directly applicable in everyday life.	Kunnen lezen heeft veel voordelen in mijn dagelijkse leven. Lezen is handig in het dagelijks leven en vrije tijd. Lezen is direct toepasbaar in het dagelijks leven.
Social utility	Bruikbaarheid voor sociale (Nut)
Being well versed in math will go down well with my classmates. I can impress others with intimate knowledge in math. If I know a lot in math, I will leave a good impression on my classmates.	Als ik goed ben in lezen, vinden mijn klasgenoten dat leuk. Anderen zijn onder de indruk als ik goed kan lezen. Als ik goed kan lezen, hebben klasgenoten een goede indruk van mij.
Utility for job	Bruikbaarheid voor werk (Nut)
Good grades in math can be of great value to me later on. Learning math is worthwhile, because it improves my job and career chances.	Goede cijfers halen voor lezen kan later van grote waarde zijn voor mij. Goed kunnen lezen is belangrijk omdat het de kans op een goede baan vergroot.
General utility for future life	Algemene bruikbaarheid voor de toekomst (Nut)
Math contents will help me in my life. I will often need math in my life.	Kunnen lezen zal me helpen in mijn leven. Lezen heb ik later vaak nodig.
Effort required	Moeite (Kosten)
Doing math is exhausting to me. I often feel completely drained after doing math. Dealing with math drains a lot of my energy. Learning math exhausts me.	Lezen is vermoeiend voor mij. Ik voel me vaak volledig uitgeput na het lezen. Lezen kost me veel energie. Lezen put me uit.
Emotional cost	Emoties (Kosten)
I'd rather not do math, because it only worries me. When I deal with math, I get annoyed. Math is a real burden to me. Doing math makes me really nervous.	Ik lees liever niet, want ik maak me er alleen maar zorgen over. Als ik aan het lezen ben, raak ik geïrriteerd. Lezen is een echte last voor mij. Lezen maakt me zenuwachtig.
Opportunity cost	Tijd (Kosten)
I have to give up other activities that I like to be successful at math. I have to give up a lot to do well in math. I'd have to sacrifice a lot of free time to be good at math.	Ik moet andere activiteiten die ik leuk vind opgeven om goed in lezen te zijn. Ik moet veel opgeven om goed te zijn in lezen. Ik moet veel vrije tijd opgeven om goed in lezen te zijn.

Bijlage B
Factoranalyse

Item	Factorlading		
	Factor		
<i>Persoonlijke waarde</i>	1	2	
Lezen is niet betekenisvol voor mij (Zelfbeeld) ^a	.561		
Ik wil heel graag veel leren met lezen (Zelfbeeld)	.347		
Ik vind lezen erg belangrijk (Zelfbeeld)	.453	-.310	
Ik vind het belangrijk om veel te lezen (Zelfbeeld)	.722		
Eerlijk gezegd geef ik niets om lezen (Zelfbeeld) ^a	.561		
Ik vind de dingen die ik leer met lezen heel belangrijk (Zelfbeeld)		-.484	
Ik vind het belangrijk om goed te presteren bij lezen (Prestatie)	.437		
Ik vind het belangrijk om goed in lezen te zijn (Prestatie)		-.873	
Goed in lezen zijn, betekent veel voor mij (Prestatie)		-.650	
Goede cijfers halen voor lezen vind ik belangrijk (Prestatie)		-.489	
<i>Nut</i>	1	2	3
Het is de moeite waard om veel energie in lezen te steken, want dat scheelt me een hoop problemen op school (Nut school)	.484		
Het is fijn om goed in lezen te zijn, omdat je het voor school nodig hebt (Nut school)	.816		
Goed kunnen lezen is belangrijk, omdat ik daardoor later een betere baan kan krijgen (Nut werk)	.784		
Als ik nu goede cijfers haal voor lezen, heb ik daar later veel voordeel van (Nut werk)	.547		
Lezen heb ik later veel nodig (Nut algemeen)	.725		

Item	Factorlading			
	Factor			
Kunnen lezen zal me helpen in mijn leven (Nut algemeen)	.612			
Als ik goed kan lezen, hebben klasgenoten een goede indruk van mij (Nut sociaal)		.783		
Anderen zijn onder de indruk als ik goed kan lezen (Nut sociaal)		.774		
Als ik goed ben in lezen, vinden mijn klasgenoten dat leuk (Nut sociaal)		.686		
Kunnen lezen is handig in het dagelijks leven en vrije tijd (Nut dagelijks)			-.731	
Ik kan lezen goed gebruiken in mijn dagelijks leven (Nut dagelijks)			-.736	
Kunnen lezen heeft veel voordelen in het dagelijks leven (Nut dagelijks)			-.718	
<i>Kosten</i>	1	2	3	4
Lezen is echt zwaar voor mij (Kosten emotie)	.924			
Lezen kost me veel energie (Kosten moeite)	.381			
Lezen put me uit (Kosten moeite)	.709			
Lezen is vermoeiend voor mij (Kosten moeite)	.818			
Ik moet veel vrije tijd opgeven om goed in lezen te zijn (Kosten tijd)		.593		
Ik moet veel opgeven om goed te zijn in lezen (Kosten tijd)		1.00		
Ik moet andere activiteiten die ik leuk vind opgeven om goed in lezen te zijn (Kosten tijd)		.565		
Lezen maakt me zenuwachtig (Kosten emotie)			.760	
Als ik aan het lezen ben, raak ik geïrriteerd (Kosten emotie)			.534	
Ik lees liever niet, want ik maak me er alleen maar zorgen over (Kosten emotie)				.277
Ik voel me vaak volledig uitgeput na het lezen (Kosten moeite)				.813

Noot. Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Tussen haakjes staat de oorspronkelijke indeling van de vragenlijst. ^a Deze items zijn gehercodeerd.