

Ten Geleide

In het eerste artikel van dit nummer bespreken Roel van Steensel, Lisa van der Sande en Lidia Arends op basis van een meta-analyse wat in de internationale onderzoeksliteratuur bekend is over de effecten van leesmotivatieprogramma's. Ze komen tot de conclusie dat deze programma's positieve effecten hebben op leesmotivatie en leesvaardigheid. De grootte van de effecten is wel afhankelijk van de kenmerken van programma's, kenmerken van deelnemende leerlingen en studiekenmerken. Zo vonden ze de grootste effecten voor programma's die zowel bijdragen aan het zelfvertrouwen van leerlingen als 'redenen om te lezen' aanspreken. Ook vonden ze grotere effecten op leesmotivatie van programma's gericht op zwakke lezers, en grotere effecten op leesvaardigheid van programma's voor middelbare scholieren.

In Nederland wordt het gebruik van doeltaal = voertaal gestimuleerd omdat dit bevorderlijk is voor de taalverwerving van een vreemde taal. Maar geldt doeltaal = voertaal ook bij toetsen? Tamara Thomassen en Hilde Hacquebord rapporteren over een onderzoek onder Nederlandse leerlingen bij wie toetsen voor leesvaardigheid Engels op resp. A2- en B1-niveau zijn afgenomen in twee versies: de ene met de vragen geformuleerd in het Nederlands en de andere versie met dezelfde vragen geformuleerd in het Engels. Gemiddeld genomen maakte de voertaal van de toetsen geen verschil, noch bij de A2- noch bij de B1-toets. Maar bij de B1-toets presteerden de zwakke leerlingen relatief beter op de Nederlandse versie; bij de A2-toets scoorden de sterke leerlingen juist beter op de Engelse versie van de toets.

Veel leerkrachten corrigeren met engelen-geduld de teksten van hun leerlingen, maar

heeft al die feedback eigenlijk zin? Wat pakken leerlingen ervan op bij het herschrijven? Welke revisies zorgen voor de grootste vooruitgang? Het onderzoek van Suzanne Bogaerds-Hazenberg, Renske Bouwer, Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van den Bergh laat zien dat leerlingen uit groep 8 gebaat zijn bij feedback op hogere-ordeaspecten van de tekst. Vooral zwakke leerlingen hebben behoefte aan heldere instructies voor tekstverbetering. De onderzoekers doen aanbevelingen waarmee leerkrachten hun feedback op leerlingteksten kunnen verbeteren.

Engels is in het basisonderwijs een verplicht vak vanaf groep 7. Steeds meer basisscholen kiezen echter voor een prominentere plaats van Engels in hun curriculum en bieden hun lessen Engels vervroegd aan. Een mogelijk gevolg van de verschillen in invulling van het vak Engels in het basisonderwijs, zijn grote verschillen in uitstroomniveaus. Lianne Bos & Eveline van Baalen rapporteren over de afname van de IEP Eindtoets Engels die inzicht geeft in de ERK-niveaus aan het einde van de basisschool. Uit de resultaten van de eerste afnameperiode blijkt dat leerlingen op scholen die Engels vanaf groep 1 aanbieden vaker een hoger ERK-niveau behalen dan leerlingen op scholen die Engels vanaf groep 5 of groep 7 aanbieden. Maar de verschillen zijn klein en de overlap tussen de groepen is groot.

Amos van Gelderen bespreekt het proefschrift van Maria van der Aalsvoort (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers

ROEL VAN STEENSEL, LISA VAN DER SANDE & LIDIA ARENDS

In dit artikel bespreken we op basis van een meta-analyse wat in de internationale onderzoeksliteratuur bekend is over de effecten van leesmotivatieprogramma's. We komen tot de conclusie dat deze programma's positieve effecten hebben op leesmotivatie en leesvaardigheid. De grootte van de effecten is wel afhankelijk van de kenmerken van programma's, kenmerken van deelnemende leerlingen en studiekenmerken. Zo vonden we de grootste effecten voor programma's die zowel bijdragen aan het zelfvertrouwen van leerlingen als 'redenen om te lezen' aanspreken. Ook vonden we grotere effecten op leesmotivatie van programma's gericht op zwakke lezers, en grotere effecten op leesvaardigheid van programma's voor middelbare scholieren.

Een goede leesvaardigheid is fundamenteel voor succes op school en de arbeidsmarkt. Bepaalde groepen leerlingen hebben echter veel moeite met lezen. Uit de recente PISA-studie (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016) blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer 18 procent van de Nederlandse vijftienjarigen over te weinig leesvaardigheid beschikt om adequaat in onze geletterde samenleving te kunnen

functioneren. Deze leerlingen bevinden zich met name in het praktijkonderwijs en de praktijkgerichte leerwegen van het vmbo. Ook eerder onderzoek, bijvoorbeeld van de Inspectie van het Onderwijs (2008), liet zien dat veel van deze leerlingen zo'n beperkte leesvaardigheid hebben dat ze bijvoorbeeld niet goed in staat zijn om de teksten in hun schoolboeken te begrijpen. We weten ook dat veel zwakke lezers kampen met een beperkte leesmotivatie (OECD, 2010), leesweerstand (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013) of zelfs leesangst (Nielen, Mol, Sikkema-De Jong, & Bus, 2015). De motivatieproblemen van leerlingen werden recent nog eens onderstreept door de Inspectie van het Onderwijs (2014), die bovendien constateerde dat scholen – ondanks dat het een van de kerndoelen is – doorgaans te weinig effectieve aandacht besteden aan leesplezier.

Leesmotivatie en leesvaardigheid

Uit onderzoek weten we dat leesmotivatie gerelateerd is aan leesgedrag en leesvaardigheid: gemotiveerde leerlingen lezen vaker, verwerken teksten actiever en lezen beter

(Baker & Wigfield, 1999; Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Mol & Bus, 2011; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016). Leesmotivatie is trouwens geen eenduidig begrip. Wat er precies onder wordt verstaan, hangt samen met het theoretische vertrekpunt dat wordt genomen. Volgens Wigfield (1997) kunnen definities van leesmotivatie gecategoriseerd worden op basis van twee vragen: (1) 'Vind ik van mezelf dat ik een goede lezer ben?' en (2) 'Wil ik een goede lezer zijn en waarom?'. In de eerste categorie – die we in het vervolg van dit artikel benoemen als positieve zelfevaluaties – valt bijvoorbeeld een begrip als *self-efficacy* (Bandura, 1986), de mate waarin een lezer het vertrouwen heeft dat hij of zij een leestaak tot een goed einde kan brengen. De tweede categorie heeft betrekking op redenen om te lezen. Hieronder vallen begrippen als intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012), maar ook interesse, dat wil zeggen: lezen omdat je het onderwerp van een boek interessant vindt of omdat er iets in een tekst zit dat je aandacht trekt (Schiefele, 1999), sociale motivatie: lezen zodat je je leeservaringen kunt delen met anderen (Wentzel & Wigfield, 2007) en beheersingsdoelen: lezen omdat je je eigen vaardigheid wilt verbeteren (Ames, 1992).

Hoewel in de loop van de tijd verschillende programma's zijn ontwikkeld die gericht zijn op de bevordering van leesmotivatie, zijn er voor zover ons bekend geen kwantitatieve overzichtsstudies (zogenoemde meta-analyses) uitgevoerd waarin de effecten van het brede scala aan programma's op een systematische wijze zijn samengevat. Wel is in 2007 een meta-analyse gepubliceerd naar de effecten van een specifiek programma – Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) – dat bestaat uit de combinatie van integratie van

lees- en vakonderwijs, leesstrategie-instructie en motivatiebevordering (Guthrie, McRae, & Kluda, 2007). Op verschillende aspecten van de leesmotivatie, zoals *self-efficacy*, intrinsieke motivatie en leesfrequentie, vonden Guthrie en collega's uiteenlopende effecten: in sommige gevallen waren die groot, maar in andere gevallen afwezig. Voor leesvaardigheid waren de effecten groter.

In twee andere meta-analyses werden programma's onderzocht die vooral het boekenaanbod en de leesfrequentie beogen te vergroten. Yoon (2002) vat de effecten samen van Sustained Silent Reading (SSR), een programma waarin kinderen op school op vaste momenten de gelegenheid krijgen om zelfstandig te lezen uit door henzelf gekozen boeken. Uit de resultaten van deze meta-analyse bleek dat een overall effect ontbrak. Er werd wel een zogenaamd moderator-effect van leeftijd vastgesteld: het programma had een groter effect voor jongere dan voor oudere leerlingen. Ook uit de meta-analyse van de National Reading Panel (2000) bleek dat programma's gericht op vrij lezen (SSR en *Accelerated Reader*) in het algemeen geen positieve effecten op de leesprestaties van leerlingen sorteerden.

Onderzoeksvragen

Vanwege de samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid kan worden verondersteld dat investeren in leesmotivatie ook leidt tot een verbetering van de leesvaardigheid. Hoewel in de loop der jaren allerlei leesmotivatieprogramma's zijn ontwikkeld en op effecten zijn onderzocht en er enkele overzichtsstudies zijn uitgevoerd naar de effecten van specifieke programma's of benaderingen, ontbreekt een systematisch overzicht van de effecten van het brede scala aan beschikbare interventies. Vanuit deze gedachte hebben we een nieuwe meta-analyse opgezet, waarin

- we twee vragen probeerden te beantwoorden:
1. Wat zijn de effecten van leesmotivatieprogramma's op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen?
 2. Door welke kenmerken van de programma's zelf, van de deelnemende kinderen en van het onderzoekdesign worden (eventuele) verschillen in effecten bepaald?

Methode

Literatuursearch

Om effectstudies voor de meta-analyse te verzamelen hebben we allereerst op basis van een serie zoektermen – dat wil zeggen, termen voor lezen, interventies/programma's en motivatie – een literatuursearch uitgevoerd in een aantal grote wetenschappelijke databases: Embase (via embase.com), MEDLINE en PsycINFO (via Ovid), Web-of-Science, Scopus, ERIC en CINAHL (via EBSCOhost) en Cochrane Central (via Wiley). We hebben geen begindatum vastgesteld (de vroegste studie dateert van 1976) en de laatste datum waarop is gezocht is 11 december 2015. Aanvullend werd gezocht via PubMed en Google Scholar. Deze zoekopdrachten leverden – na het weghalen van dubbele titels – 4.234 titels op, waaruit we vervolgens een selectie hebben gemaakt op basis van een aantal insluitingscriteria:

- Het moest uiteraard gaan om een studie waarin de effecten werden beschreven van een programma gericht op de verbetering van de leesmotivatie van leerlingen. Onder programma verstonen we een geplande activiteit of serie activiteiten, ontwikkeld door een onderzoeker of team van onderzoekers.
- In de studie werden effecten nagegaan op leesmotivatie en/of leesvaardigheid (dat wil zeggen, begrijpend lezen).
- De studie richtte zich op kinderen in de basisschoolleeftijd of de middelbare-

schoolleeftijd (6-18 jaar).

- In de studie werd de vergelijking gemaakt tussen een voormeting en een nameting, tussen een programmagroep en een controlegroep, of beide.
- De studie bevatte voldoende statistische gegevens om zogenaamde 'effectgrootten' (zie paragraaf 'Meta-analyse') mee te kunnen berekenen (steekproefgrootte, gemiddelden, standaardafwijkingen of de uitkomsten van statistische toetsing).

Ook hanteerden we een aantal uitsluitingscriteria: we namen geen studies op die in een andere taal dan het Engels waren geschreven, die focussten op lezen in een vreemde taal of op specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld leerlingen met dyslexie).

Uiteindelijk resulteerde deze procedure in een selectie van 88 studies die in aanmerking kwamen en beschikbaar waren. Deze 88 studies rapporteren tezamen over 95 verschillende motivatieprogramma's (voor een compleet overzicht van de studies, zie Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016, via www.nro.nl).

Codering van de studies

Voor elke studie hebben we in een databestand systematisch aangegeven wat de kenmerken van het onderzochte programma waren. Het gaat dan om vragen als:

- Is het programma ontwikkeld op basis van een wetenschappelijke theorie over (lees) motivatie?
- Op welke manier wordt de leesmotivatie van leerlingen aangesproken? Hierbij maakten we allereerst onderscheid tussen programma's die de eerder genoemde positieve zelfevaluaties beogen te stimuleren en programma's die redenen om te lezen aanspreken. Daarnaast onderscheidden we programma's die de 'zelfregulatie' van leerlingen stimuleren (d.w.z. het vermogen om eigen denkprocessen en motivationale processen aan te sturen) en programma's die

vooral waren gericht op vergroten van het boekenaanbod.

- Wordt het motivatieprogramma gecombineerd met vaardighedenonderwijs, bijvoorbeeld leesstrategie-instructie of oefenen met vloeiend lezen?
- Waar wordt het programma uitgevoerd: op school, thuis, in de bibliotheek of in een combinatie van contexten?
- Door wie wordt de interventie uitgevoerd: door de onderzoekers zelf of door anderen, bijvoorbeeld leerkrachten of ouders?
- Hoe lang en intensief is het programma?

Daarnaast registreerden we kenmerken van de doelgroep van het programma: richt het programma zich op basisschoolleerlingen of leerlingen in het voortgezet onderwijs en wat is het leesniveau van deelnemende leerlingen (vooral gemiddelde lezers of vooral zwakke lezers), hoe groot is het aandeel jongens en meisjes in de onderzoeksgroep? Ook gingen we na hoe de studie was uitgevoerd: was er bijvoorbeeld sprake van een sterk ontwerp, zoals een experiment met willekeurige toewijzing van leerlingen aan een experimentele en controlegroep, en hoe zag de controlegroep eruit (nam die bijvoorbeeld deel aan een ander programma)? Ten slotte is geregistreerd waarop de effecten betrekking hadden: leesmotivatie of begrijpend lezen. Ook werd nagegaan op welke manier leesmotivatie en leesvaardigheid werden gemeten, bijvoorbeeld met behulp van vragenlijsten of (gestandaardiseerde) tests, hoewel we deze informatie niet in verdere analyses hebben meegenomen.

Meta-analyse

We hebben met behulp van het programma Comprehensive Meta-Analysis (versie 3; Biostat, Englewood, NJ) allereerst gemiddelde effectgrootten berekend op basis van zogenaamde *random effects*-modellen. Een effectgrootte is een statistische maat voor de grootte van een verschil tussen (bijvoorbeeld)

een programma- en controlegroep. Een van de manieren om een effectgrootte uit te drukken is door middel van Cohen's *d*: het gestandaardiseerde verschil tussen de gemiddelde scores van de programma- en controlegroep op een bepaalde uitkomstmaat. Meestal wordt hierbij het onderscheid gemaakt tussen kleine ($\geq 0,20$), middelgrote ($\geq 0,50$) en grote effecten ($\geq 0,80$). Bij een middelgroot effect, bijvoorbeeld, is een leerling die in de programmagroep zit beter af dan 70 tot 80 procent van de leerlingen in de controlegroep (Carr, 2000).

De studies varieerden in het aantal leerlingen dat deelnam. Als met die verschillen in aantallen in de analyses geen rekening wordt gehouden, kunnen steekproeffouten uit kleinere studies buitenproportioneel zwaar meewegen. Om daaraan tegemoet te komen, zijn de gemiddelde effectgrootten gewogen op basis van de steekproefvariantie en de tussenstudievariantie.

Vervolgens voerden we zogenaamde moderatoranalyses uit, waarin wordt nagegaan of verschillen in effecten tussen studies samenhangen met bepaalde programma-, leerling- of studiekenmerken. Hiervoor maakten we gebruik van de *analog to the ANOVA procedure* (Lipsey & Wilson, 2001) in geval van categorische moderatorvariabelen (bijvoorbeeld basisschoolleerlingen versus leerlingen in het voortgezet onderwijs) of meta-regressieanalyse in het geval van continue moderatorvariabelen (bijvoorbeeld duur van het programma).

Ten slotte hebben we gekeken of er indicaties waren voor publicatiebias (Lipsey & Wilson, 1993): dat is het geval wanneer bijvoorbeeld studies met positieve effecten zijn oververtegenwoordigd. Zogenaamde *funnel plots* (Sterne, Egger, & Davey Smith, 2001; Thornton & Lee, 2000) lieten voor leesmotivatie geen, maar voor begrijpend lezen wel enige aanwijzing voor publicatiebias zien (de verdeling is asymmetrisch). Dat wordt verder

ondersteund door Eggers *linear regression test for asymmetry* (Egger, Davey Smith, Schneider, & Minder, 1997); de intercept voor begrijpend lezen was significant ($p < .001$).

Resultaten

We berekenden allereerst, over alle studies heen, het gemiddelde effect van leesmotivatieprogramma's op de leesmotivatie van leerlingen en op hun leesvaardigheid, waarbij we focussten op begrijpend lezen. In beide gevallen is er sprake van kleine, maar positieve effecten (respectievelijk Cohens $d = 0,28$ en $0,40$). Uit zogenaamde *Q-tests* bleek statistisch significante variatie in effectgrootten: sommige studies laten aanzienlijk grotere effecten zien dan andere (leesmotivatie: $Q[94] = 659,44$, $p < 0,001$; begrijpend lezen: $Q[95] = 905,32$, $p < 0,001$). Daarom zijn we vervolgens nagegaan welke factoren verantwoordelijk zijn voor deze variatie in effecten. Met andere woorden: welke programma-, leerling- en studiekenmerken zorgen voor de verschillen in uitkomsten tussen studies?

Programmakenmerken

We vonden allereerst dat programma's met een sterke theoretische basis grotere effecten op begrijpend lezen hebben dan programma's zonder een duidelijke theoretische verantwoording (Cohen's $d = 0,55$ vs. $0,17$; $Q[1] = 18,97$, $p < 0,001$); voor leesmotivatie is dat verschil er niet. Daarnaast zagen we een effect van het motivationele mechanisme dat wordt aangesproken, zowel voor leesmotivatie ($Q[8] = 40,48$, $p < 0,001$) als voor leesvaardigheid ($Q[7] = 64,37$, $p < 0,001$). We zagen dat programma's die een focus op de bevordering van positieve zelfevaluaties combineren met een accent op redenen om te lezen, over het geheel bezien het meest effectief zijn: zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen laten zulke programma's middelgrote effec-

ten zien (respectievelijk Cohen's $d = 0,63$ en $0,58$). Meer specifiek vonden we – binnen de categorie redenen om te lezen – grotere effecten op leesmotivatie en begrijpend lezen van programma's waarin de interesse van leerlingen voor lezen wordt aangesproken (bijvoorbeeld door in kaart te brengen waar ze belangstelling voor hebben en te zoeken naar matchende boeken), van programma's waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund (waarbij leerlingen bijvoorbeeld eigen boeken mogen kiezen en invloed kunnen uitoefenen op de inhoud van de leesles), en van programma's waarin sociale motivatie wordt aangewakkerd (waarin leerlingen gesprekjes hebben over boeken of samenwerken rond leestaken). Daarnaast vonden we grotere effecten op leesvaardigheid van programma's die zich richten op beheersingsdoelen (waarin met leerlingen wordt gekeken hoe zij hun individuele ontwikkeling kunnen verbeteren) en kleinere effecten van programma's die de extrinsieke motivatie van leerlingen aanspreken (waarin bijvoorbeeld wordt gewerkt met beloningen). De precieze uitkomsten van deze redenen om te lezen zijn samengevat in tabel 1.

De resultaten voor de overige programmakenmerken zijn opgenomen in tabel 2. Deze tabel laat allereerst zien dat we noch op leesmotivatie noch op leesvaardigheid een effect vonden van de combinatie van motivationele ondersteuning met onderwijs in vaardigheden: programma's die zich uitsluitend richten op motivatiebevordering zijn even effectief als programma's waarin daarnaast bijvoorbeeld leesstrategie-instructie wordt aangeboden. Voor begrijpend lezen vonden we grotere effecten van programma's met een schoolcomponent dan van programma's zonder schoolcomponent, en kleinere effecten van programma's met een thuiscomponent dan van programma's zonder thuiscomponent. Als programma's worden uitgevoerd door onderzoekers, zijn ze het meest effectief: de

Redenen om te lezen	Leesmotivatie (Cohen's d)	Leesvaardigheid (Cohen's d)	
Interesse			
Ja	0,42	0,49	Q(1) = 6,33*; Q(1) = 6,26*
Nee	0,19	0,26	
Autonomie			
Ja	0,68	0,60	Q(1) = 8,50**; Q(1) = 4,18*
Nee	0,20	0,30	
Sociale motivatie			
Ja	0,43	0,55	Q(1) = 4,04*; Q(1) = 5,92*
Nee	0,21	0,29	
Beheersingsdoelen			
Ja	0,33	0,79	Q(1) = 0,16; Q(1) = 12,49***
Nee	0,26	0,26	
Extrinsieke motivatie			
Ja	0,03	0,28	Q(1) = 4,07*; Q(1) = 1,22
Nee	0,32	0,42	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabel 1. Effecten van programmakenmerken gerelateerd aan redenen om te lezen

	Leesmotivatie (Cohen's d)	Leesvaardigheid (Cohen's d)	
Combinatie met vaardighedenonderwijs			
Ja	0,34	0,41	Q(1) = 3,12; Q(1) = 0,08
Nee	0,18	0,38	
Schoolcomponent			
Ja	0,28	0,41	Q(1) = 0,49; Q(1) = 7,33**
Nee	0,23	0,08	
Thuiscomponent			
Ja	0,32	0,13	Q(1) = 0,19; Q(1) = 16,26***
Nee	0,28	0,45	
Uitvoerder			
Onderzoeker	0,53	0,92	Q(3) = 8,68*; Q(3) = 24,52***
Getrainde uitvoerder	0,23	0,41	
Ongetrainde uitvoerder	0,45	0,14	
Geen uitvoerder	0,09	0,08	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabel 2. Effecten van overige programmakenmerken

	Leesmotivatie (Cohen's d)	Leesvaardigheid (Cohen's d)	
Schooltypen			
Basisschool	0,28	0,31	Q(1) = 0,11; Q(1) = 8,66**
Voortgezet onderwijs	0,32	0,86	
Leesniveaus			
Voornamelijk zwakke lezers	0,42	0,33	Q(1) = 4,53*; Q(1) = 0,81
Voornamelijk gemiddelde lezers	0,21	0,41	
Design			
Gerandomiseerd experiment	0,36	0,47	Q(3) = 9,49*; Q(3) = 13,49**
Quasi-experiment	0,34	0,29	
Matching	0,11	0,13	
Geen controlegroep	0,15	0,43	
Type controlegroep			
Business-as-usual	0,25	0,28	Q(3) = 5,81; Q(3) = 7,95*
Deel van de interventie	0,49	0,67	
Andere interventie	0,43	0,45	
Geen controlegroep	0,15	0,43	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabel 3: Effecten van leerling- en studiekekenmerken

effecten van zulke programma's op leesmotivatie zijn middelgroot en die op leesvaardigheid groot. De duur van een programma, ten slotte, hing niet samen met programma-effecten.

Leerlingkenmerken

De resultaten voor leerlingkenmerken worden, tezamen met die voor studiekekenmerken, gepresenteerd in tabel 3. We vonden dat programma's voor leerlingen in het voortgezet onderwijs op begrijpend lezen grotere effecten laten zien dan programma's voor basisschoolleerlingen. Daarnaast vonden we op leesmotivatie grotere effecten voor studies waarvan de onderzoeksgroep vooral uit zwakke lezers bestond dan voor studies waarin die onderzoeksgroep vooral uit gemiddelde

lezers bestond. Het aandeel jongens en meisjes in de steekproef hing niet samen met programma-effecten.

Studiekekenmerken

Wat studiekekenmerken betreft, vonden we allereerst dat de grootste effecten zowel voor motivatie als voor begrijpend lezen werden vastgesteld in de onderzoeken met de meest betrouwbare designs. Dat betekent dat we met vrij veel zekerheid kunnen zeggen dat investeren in leesmotivatie leidt tot een sterkere motivatie en een betere leesvaardigheid. Tegen de verwachting in waren de gemiddelde effecten op begrijpend lezen het grootst wanneer een vergelijking werd gemaakt met een controlegroep die deelnam aan een deel van het programma.

Conclusies

Het doel van deze meta-analyse was antwoord te krijgen op de vragen of leesmotivatieprogramma's bijdragen aan de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, en in hoeverre de grootte van programma-effecten wordt bepaald door kenmerken van de programma's zelf, kenmerken van deelnemende leerlingen en studiekekenmerken. De belangrijkste conclusie uit ons onderzoek is dat investeren in leesmotivatie effect heeft op zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van leerlingen. Over het geheel bezien zijn de effecten klein, maar als we preciezer kijken, zien we grotere effecten van bepaalde typen programma's. Het meest effectief voor zowel motivatie als begrijpend lezen zijn die programma's die de centrale elementen uit moderne motivatietheorieën combineren: een focus op het bevorderen van positieve zelfevaluaties en het aanspreken van redenen om te lezen. Specifieker nog vonden we positieve effecten van programma's waarin de interesses van leerlingen worden gebruikt of aangewakkerd, waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund, waarin de sociale motivatie van leerlingen wordt aangesproken en waarin met leerlingen wordt gewerkt aan beheersingsdoelen. Werken met extrinsieke motivatoren (beloningen) is juist niet bevorderlijk voor de motivatie van leerlingen.

Aan de ene kant zijn deze uitkomsten wetenschappelijk interessant, omdat ze verdere ondersteuning bieden voor (lees)motivatietheorieën en omdat ze meer zeggen over de richting van de oorzakelijke relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid: investeren in leesmotivatie lijkt immers te leiden tot beter lezen. Aan de andere kant zijn de resultaten van praktisch belang: de werkzame elementen van motivatieprogramma's die we met onze meta-analyse hebben geïdentificeerd, zijn in de dagelijkse praktijk van de klas heel

goed toepasbaar. Leraren kunnen hun leerlingen helpen de juiste boeken te kiezen door op basis van toetsgegevens en gesprekken met leerlingen te zoeken naar de juiste match tussen boek en leerling, ze kunnen leerlingen binnen kaders meer zeggenschap geven over hun eigen leesonderwijs, ze kunnen de sociale motivatie van leerlingen aanspreken door ze te laten samenwerken rond leestaken en door gesprekken over boeken aan te gaan, en ze kunnen aan het zelfvertrouwen van leerlingen werken door nauwgezet de ontwikkeling van leerlingen te monitoren, die met ze te bespreken en op basis daarvan reële (beheersings)doelen te stellen.

Positief zijn ook de resultaten dat de effecten van motivatieprogramma's op leesmotivatie groter zijn voor zwakke lezers dan voor gemiddelde lezers en dat de effecten op leesvaardigheid groter zijn voor middelbare scholieren dan voor basisschoolleerlingen. De resultaten voor zwakke lezers zijn bemoedigend, omdat juist deze groep lezers over het algemeen wordt gekenmerkt door een lage leesmotivatie (Guthrie, 2008; OECD, 2010) of zelfs door een weerstand tegen lezen (Nielen, Mol, Sikkema-De Jong, & Bus, 2015; Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013). Wel is het zo dat dit grotere effect op leesmotivatie niet samengaat met een groter effect op leesvaardigheid. Misschien is er voor deze groep meer tijd nodig (dat wil zeggen, meer tijd dan de programmaperiode toestaat) voordat een toename van de motivatie zich vertaalt in een grotere vaardigheid (Cantrell et al., 2014). Ook de resultaten voor middelbare scholieren geven reden tot optimisme: juist in het voortgezet onderwijs hebben veel leerlingen te maken met dalende leesmotivatie (Wigfield, 2004) en kampt een substantieel deel van de leerlingen met leesproblemen (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016). Het onderwijs heeft dus belang bij de inzet van effectieve, *evidence-based* leesinterventies (Okkinga, Van Steensel, Van Gelderen &

Slegers, 2016) en bevordering van de leesmotivatie kan worden gezien als een kansrijk middel om de leesproblemen van adolescenten terug te dringen.

Onze resultaten laten tegelijkertijd ook de beperkingen van leesmotivatie-interventies zien. Zo vonden we dat programma's met een thuiscomponent kleinere effecten hebben op begrijpend lezen dan programma's zonder een thuiscomponent. Het is dus maar de vraag of de inzet van ouders in motivatieprogramma's helpt om de leesvaardigheid van kinderen te bevorderen (zie ook Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Anderzijds is het wel zo dat programma's met een thuiscomponent even effectief zijn in het stimuleren van de leesmotivatie: misschien hebben ouders dus wel een belangrijkere rol in het bevorderen van leesplezier dan in het verbeteren van de leesprestaties van hun kinderen. Ten slotte vonden we grotere effecten wanneer programma's werden uitgevoerd door onderzoekers dan door anderen, met name leerkrachten. Dit laatste resultaat wijst op het belang van een goede overdracht van programmaprincipes van ontwikkelaars naar uitvoerders in het veld (De Corte, 2000). Als we in de dagelijkse onderwijspraktijk grotere effecten willen bereiken, is het van belang om leerkrachten goed te begeleiden bij de toepassing van principes van motivatiebevorderend onderwijs.

LITERATUUR

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773v785.

Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*, 107, 36–58.

De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249–266.

Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315, 629–634.

Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. *Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wis-kunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.

Guthrie, J. T., (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1–16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

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, 237–250.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). New York, NY: Springer.

- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs: Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181–1209. doi: 10.1037/0003-066X.48.12.1181
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, Maryland: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielen, T., Mol, S., Sikkema-De Jong, M., & Bus, A. (2015). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263–271.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Parijs: OECD.
- Okkinga, M., Steensel, R. van, Gelderen, A. van, & Slegers, P. (2016). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369–385.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–279.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Steensel, R. van, McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69–96.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105–122). Delft: Eburon (Stichting Lezen reeks, 22).
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam
- Sterne, J. A. C., Egger, M., & Davey Smith, G. (2001). Systematic reviews in health care: Investigating and dealing with publication bias and other biases in meta-analysis. *British Medical Journal*, 323, 101–105.
- Thornton, A., & Lee, P. (2000). Publication bias in meta-analysis: Its causes and consequences. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53, 207–216.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261–271.
- Wigfield, A. (1997) Reading motivation: A domain-specific approach to motivation.

- Educational Psychologist*, 32, 58–68.
- Wigfield, A. (2004). Motivation for reading during the early adolescent and adolescent years. In D. S. Strickland & D. E. Alvermann (Eds.), *Bridging the literacy achievement gap, grades 4–12* (pp. 56–69). New York: Teachers College Press.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10, 1–6.
- Yoon, J. C. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39, 186–195

ROEL VAN STEENSEL studeerde Taal- en Cultuurstudies aan de Universiteit van Tilburg, waar hij in 2006 promoveerde. Hij werkte als onderzoeker bij IVA Beleidsonderzoek (2006–2007) en als postdoc-onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam (2007–2013). Momenteel werkt hij als bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit (sinds 2016) en als universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit (sinds 2013). Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling en leesbevordering.
E-mail: vansteensel@fsw.eur.nl

LISA VAN DER SANDE studeerde aan de Universiteit Utrecht Pedagogische Wetenschappen. Ze werkte als junioronderzoeker bij de Erasmus Universiteit Rotterdam (2015–2016). Momenteel werkt zij als promovendus aan de Vrije Universiteit Amsterdam (sinds 2016). Ze doet onderzoek naar het bevorderen van leesmotivatie en leesvaardigheid.
E-mail: n.e.vander.sande@vu.nl

LIDIA ARENDS studeerde Econometrie en Psychologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Bij het Trimbos Instituut onderzocht ze de kosten-effectiviteit van de geestelijke gezondheidszorg. Ze werkte als biostatisticus bij het Erasmus MC, waar ze promoveerde op multivariate meta-analyse (2006). Vanaf 2002 werkt ze bij de sectie Methoden & Technieken van de Erasmus Universiteit, sinds 2012 als hoogleraar. Ze is betrokken bij velerlei meta-analyse-onderzoek en bij onderzoek naar toetssystemen.
E-mail: arends@fsw.eur.nl