

Academiejaar 2014-2015

Eerstesemesterexamenperiode

### **Het profiel van de vaardige lezer:**

Een kwantitatief onderzoek naar de samenhang van geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal en de leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. dr. Hilde Van Keer

01207546

Amélie Rogiers

## **ABSTRACT**

Daar het succes van leerlingen zowel binnen als buiten de school wordt geassocieerd met hun leesmotivatie en leesvaardigheid, is het doel van deze studie om de relatie na te gaan tussen de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen. Daarnaast wordt de samenhang onderzocht van beide variabelen afzonderlijk met de variabelen geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal. Om dit doel na te streven, is deze studie gebaseerd op een secundaire analyse van data verzameld in het kader van het leesonderdeel van het Programme for International Student Assessment (PISA) in 2009. In totaal werd een steekproef van 4269 Vlaamse vijftienjarigen onderzocht door middel van multilevel modeling. De resultaten tonen aan dat de intrinsieke leesmotivatie van Vlaamse vijftienjarigen positief samenhangt met hun leesvaardigheidsprestaties. Verder werd duidelijk dat meisjes, leerlingen met een hogere sociaal-economische status en leerlingen in het algemeen secundair onderwijs over hogere scores voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid beschikken dan respectievelijk jongens, leerlingen met een lagere sociaal-economische status en leerlingen in het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs beschikken daarbij over de laagste scores voor zowel intrinsieke leesmotivatie als leesvaardigheid. Tot slot hangt de thuistaal van Vlaamse vijftienjarigen wel significant samen met hun intrinsieke leesmotivatie, maar niet met hun leesvaardigheid. De beperkingen van dit onderzoek, suggesties voor vervolgonderzoek en implicaties voor de praktijk worden weergegeven.

**Sleutelwoorden:** intrinsieke leesmotivatie, leesvaardigheid, geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status, thuistaal

## VOORWOORD

*“Read in order to live”*

- Gustave Flaubert -

Lezen en motivatie vormen een combinatie die me reeds een lange tijd intrigeert. Mijn leesmotivatie maakte bijvoorbeeld dat ik als kind geen boeken, maar hele boekenplanken verslond. Mijn belangstelling voor literatuur zette me vervolgens aan te studeren tot leerkracht Nederlands. Reeds een lange tijd was ik overtuigd van de kracht die motivatie in zich draagt, maar mijn ervaringen met leerlingen in het onderwijsveld wakkerden dit geloof nog sterker aan. Mijn studie pedagogische wetenschappen en het schrijven van deze masterproef boden me de mogelijkheid om mijn overtuiging van een wetenschappelijke basis te voorzien.

Dat deze masterproef een proces van lange adem was, klinkt hoogstwaarschijnlijk niet verbazingwekkend. Toch kon ik gedurende dit proces rekenen op de onschatbare steun van verschillende personen. Allereerst wens ik mijn promotor, prof. dr. Hilde Van Keer, oprecht te bedanken voor haar deskundige ondersteuning en constructieve feedback. Haar suggesties en positieve houding wakkerden mijn motivatie telkens weer aan en waren onmisbaar bij het tot stand komen van deze masterproef. Een bijzondere blijk van erkenning gaat ook uit naar Jessie De Naeghel, voor het delen van haar expertise, de hulp en ondersteuning bij de dataverwerking.

Ik ben ook dank verschuldigd aan Nele Warlop en het PISA-team van de Universiteit Gent, voor hun heldere toelichting bij de PISA-data. Daarnaast wens ik het docententeam van de vakgroep onderwijskunde te bedanken. Ook hun lessen hebben onrechtstreeks mijn interesse geprikkeld voor het schrijven van deze masterproef.

Tot slot wens ik mijn ouders te bedanken. Bedankt voor de morele steun, en niettemin de kans die jullie me boden om mijn studies aan te vatten en te vervolledigen. Ook dank aan alle andere personen die onrechtstreeks hebben bijgedragen aan de realisatie van deze masterproef.

*Referenties in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van de American Psychology Association, zesde editie (APA 6.0).*

# INHOUDSOPGAVE

ABSTRACT .....	i
VOORWOORD.....	ii
INHOUDSOPGAVE.....	iii
INLEIDING .....	1
1. LITERATUURONDERZOEK .....	4
1.1 Leesmotivatie .....	4
1.2 Leesvaardigheid.....	6
1.3 De relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid.....	7
1.4 De samenhang met geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal.....	8
2. ONDERZOEKSVRAGEN .....	12
2.1 Onderzoekdoelen.....	12
2.2 Onderzoeksvragen.....	12
3. METHODE .....	13
3.1 Design .....	13
3.2 Participanten .....	13
3.3 Instrumenten.....	14
3.4 Data-analyse .....	16
4. RESULTATEN .....	17
4.1 Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid Vlaamse vijftienjarigen .....	17
4.2 Samenhang tussen leerlingvariabelen, intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid .....	18
4.3 Samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid .....	19
5. DISCUSSIE .....	22
5.1 Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen .....	22
5.2 Samenhang tussen leerlingvariabelen, intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid .....	22
5.3 Samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid .....	24
5.4 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	25
5.5 Implicaties voor de praktijk.....	27
6. CONCLUSIE .....	30
7. REFERENTIES.....	31
8. BIJLAGEN .....	47

## INLEIDING

Het academisch succes van leerlingen hangt doorgaans samen met hun mogelijkheid om bekwaam te lezen. De meeste vakken in het schoolcurriculum doen immers een beroep op de leesvaardigheid (Logan, Medford, & Hughes, 2011). Er is dan ook een grote interesse in onderzoek naar variabelen die de leesvaardigheid van kinderen en jongeren beïnvloeden (Logan et al., 2011).

Naast het gegeven dat leesvaardigheid de sleutel tot succes vormt in vele schooldomeinen, vormt een behoorlijke leesvaardigheid binnen de steeds complexer wordende samenleving een nauwelijks te onderschatten voorwaarde voor een succesvolle participatie aan het leven buiten de school, het volwassen leven (Cunningham & Stanovich, 1998; OECD, 2010a; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000) en het levenslange leren (Europese Commissie, 2001; OECD, 2010a).

Een levenslang vaardige lezer dient te beschikken over cognitieve vaardigheden. Deze cognitieve vaardigheden bij het lezen zijn noodzakelijk, maar echter onvoldoende. Ook motivatie, of de drijfveer om te lezen, vervult een cruciale rol in het leesproces (Baker & Wigfield, 1999). De laatste twee decennia benadrukten onderzoekers reeds de waarde van motivatie voor succesvol lezen (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; IRA, 2000; OECD, 2010c; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997).

Vandaag speelt echter een toegenomen bekommernis omtrent de afnemende leesmotivatie naarmate kinderen ouder worden. Deze recent dalende tendens vangt aan omstreeks het einde van het lager onderwijs (Chapman & Tunmer, 1995; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Lau, 2009; Sainsbury & Clarkson, 2008; Smith, Smith, Gilmore, & Jameson, 2012; Van Elsäcker & Verhoeven, 2003) en zet zich verder in het secundair onderwijs (Bokhorst-Heng & Pereira, 2008; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumnefeld 1993; Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2011; Jacobs et al., 2002; Netten, Voeten, Droop, & Verhoeven, 2014), net dus op het moment dat lezen om te leren steeds belangrijker wordt (Gottfried, 1985; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; Unrau & Schlackman, 2006).

De situatie in Vlaanderen lijkt daarbij minder geruststellend dan in de andere OESO-landen, zo blijkt uit het PISA-onderzoek. De Vlaamse leerling laat zich namelijk negatiever uit met betrekking tot leesplezier dan het OESO-gemiddelde (De Meyer & Warlop, 2010). Daarmee is de score voor leesplezier in Vlaanderen het laagst van alle OESO-landen. Dit is problematisch, daar leerlingen die beschikken over meer leesplezier significant betere leesprestaties halen dan leerlingen die over minder leesplezier beschikken (OECD, 2010c).

Bovendien voltrekt zich ook een dalende tendens in leesprestaties (IEA, 2001-2011; OECD, 2010d). Zo onthullen de resultaten van het PISA-onderzoek voor Vlaanderen een significante achteruitgang in leesvaardigheidsprestaties tussen 2000 en 2012 (De Meyer, Warlop, & Van Camp, 2013). Hoewel het niet geheel duidelijk is welke factoren precies aan de basis liggen aan deze dalende tendensen (Bauerlein et al., 2008), verwijzen enkele studies naar de link met veranderingen in de samenleving en de geletterdheidsomgeving (Netten et al., 2014). Zo lezen kinderen opvallend minder dan de generaties voor hen deden (Devos, 2004; Huysmans, De Haan, & Van den Broek, 2004; Knulst & Kraaykamp, 1998; OECD, 2010d; Soetaert et al., 2006; van Schooten & de Gloppe, 2002; Verboord, 2005). Tegenwoordig spreken sommige auteurs zelfs van 'ontlezing' (Knulst & Kraaykamp, 1998;

Verboord, 2005), waarbij de nieuwe generatie haar aandacht verschuift van lezen naar andere recreatieve activiteiten, zoals sporten, televisie kijken of gamen (Koolstra et al., 1992; Majid & Tan, 2007; Nippold, Duthie, & Larsen, 2005; Powel-Brown, 2006). De opkomst van de digitale media (Clark, 2012; Devos, 2004) en de cybercultuur (Soetaert et al., 2006) zou de ontlezings-trend in de hand werken. Ook deze vaststelling geeft aanleiding tot ongerustheid, daar de hoeveelheid tijd besteed aan het lezen de leesvaardigheid van leerlingen voorspelt (Cox & Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999).

Kortom, de scores voor zowel leesmotivatie als voor leesvaardigheid dalen bij de overgang naar het secundair onderwijs. Ondanks deze vaststellingen werd echter nog amper onderzoek verricht naar beide variabelen in het secundair onderwijs (Biancarosa & Snow, 2006; Gottfried et al., 2001; Mateos, Martín, Villalón, & Luna, 2008; Retelsdorf et al., 2011).

Gezien leesvaardigheid in de huidige maatschappij een prominente plaats bestrijkt en leesmotivatie een voorwaarde is voor diepgaand leren, verdienen de bovenstaande bevindingen nader onderzoek. Ondanks de geleidelijke erkenning van het belang van leesmotivatie (Becker et al., 2010), heeft onderzoek zich in het verleden sterk toegespitst op de cognitieve dimensie van lezen, terwijl de affectieve dimensie, waaronder leesmotivatie, vaak onderbelicht bleef (Baker & Wigfield, 1999; Clark & Osborne, 2007; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Powell-Brown, 2006; Van Elsäcker, 2002). Niettegenstaande kan inzicht in de leesmotivatie van leerlingen belangrijke praktische implicaties verschaffen.

Deze masterproef vormt dan ook een bijdrage aan het verbeteren van het begrip omtrent leesmotivatie en leesvaardigheid. In de eerste plaats biedt deze masterproef een beschrijving van de motivatie die aanzet tot lezen. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie. Gezien de bekommernis rond het beperkte leesplezier bij adolescenten en het belang van motivatie bij het lezen, gaat deze masterproef na in welke mate de intrinsieke leesmotivatie van vijftienjarigen samenhangt met hun leesvaardigheid. Omdat er tot op heden nog geen eenduidigheid is omtrent welke leerlingkenmerken gerelateerd zijn aan leesmotivatie en leesvaardigheid, heeft dit onderzoek als tweede en tevens ook als hoofddoel om in kaart te brengen in welke mate het geslacht, de onderwijsvorm, de sociaal-economische status en de thuistaal van jongeren samenhangt met hun intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid.

Deze masterproef is ingedeeld in zes hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk omvat een literatuurstudie die het theoretisch kader voor het onderzoek toelicht. Om voldoende transparantie doorheen de studie te garanderen, worden enkele centrale concepten gedefinieerd. Daar leesmotivatie als centraal element fungeert in het onderzoek, wordt allereerst een omschrijving gegeven van eerder onderzoek naar leesmotivatie. In het tweede deel van deze theoretische uiteenzetting wordt vervolgens ingegaan op het belang en de betekenis van leesvaardigheid. Het derde luik van het theoretisch kader spitst zich in eerste instantie toe op de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Tot slot wordt ingegaan op de leerlingkenmerken geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal en op de mate waarin deze kenmerken samenhangen met zowel leesmotivatie als leesvaardigheid.

Op basis van de bevindingen uit de literatuurstudie worden in een tweede hoofdstuk de doelen van dit onderzoek geschetst en vervolgens vertaald naar onderzoeksvragen. Het derde hoofdstuk licht de methodologie van dit onderzoek toe en beschrijft achtereenvolgens het onderzoeksdesign, de participanten, de gehanteerde meetinstrumenten en tot slot de statistische analyse van de data.

In een vierde hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten met betrekking tot de vooraf bepaalde onderzoeksvragen gerapporteerd. In een vijfde hoofdstuk wordt vervolgens teruggekoppeld naar bevindingen uit eerdere studies zoals deze reeds in het theoretisch kader aan bod kwamen. In deze discussie wordt bovendien een verklaring gezocht voor de gevonden resultaten. Het laatste en besluitende hoofdstuk omvat een synthese van de belangrijkste onderzoeksresultaten, om uiteindelijk af te ronden met enkele kritische beperkingen waarmee het onderzoek werd geconfronteerd, aanbevelingen voor vervolgonderzoek en implicaties van de onderzoeksresultaten voor de praktijk.

# 1. LITERATUURONDERZOEK

## 1.1 Leesmotivatie

Zoals aangegeven in de inleiding, gaat het gepresenteerde onderzoek de relatie na tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid. Mogelijke verschillen met betrekking tot de leerlingvariabelen geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal worden daarbij in rekening gebracht. In wat volgt, wordt daarom een overzicht geboden van de literatuur omtrent de bovenstaande concepten. De leerlingvariabelen worden verkend in relatie tot leesmotivatie en leesvaardigheid en gekaderd binnen de actuele onderzoeksliteratuur.

### 1.1.1 Domeinspecificiteit van leesmotivatie

Motivatie wordt door onderzoekers algemeen beschreven als een interne toestand die het handelen van mensen initieert, stuurt en handhaaft (Lee, McInerney, Liem, & Ortiga, 2010). Ryan en Deci (2000) stellen: “to be motivated means to be moved to do something” (p. 54) en vatten daarmee meteen de essentie van motivatie. Motivatieonderzoek tracht aldus te achterhalen welke drijfveren aan de grondslag liggen van het menselijk handelen.

Ondanks het feit dat de cognitieve psychologie het onderzoek rond lezen in het verleden heeft gedomineerd, erkennen onderzoekers geleidelijk de rol van leesmotivatie (Guthrie et al., 1999; Murphy & Alexander, 2000; Powell-Brown, 2006; Wigfield, 1997). Dit wordt ondersteund door de bevinding dat leerlingen met zwakke leesvaardigheidsprestaties meestal beschikken over onaangepaste patronen van motivatie (Gans, Kenny, & Ghany, 2003). De laatste decennia is het onderzoek naar leesmotivatie dan ook gestaag gegroeid (Guthrie & Wigfield, 2000).

De pioniers in het onderzoek naar leesmotivatie, Guthrie en Wigfield (2000), definiëren leesmotivatie als: “the individual’s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (p. 405). Ze stellen dat motivatie de factor is die het menselijk gedrag activeert. Leerlinggedrag kan om uiteenlopende redenen geactiveerd zijn (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996), variërend van nieuwsgierigheid tot emotionele voldoening.

Motivatieonderzoek richt zich echter niet uitsluitend tot het leesdomein. Onderzoek richt zich ook op de motivatie binnen de domeinen wiskunde of wetenschappen. Er dient immers rekening te worden gehouden met het gegeven dat motivatie kan variëren tussen de verschillende schooldomeinen. Onderzoekers zien het daarom als uitermate belangrijk om motivatie binnen specifieke en afzonderlijke domeinen te onderzoeken, eerder dan motivatie te beschouwen als een algemeen kenmerk (Fortier et al., 1995; Guthrie et al., 2007; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Dit is noodzakelijk, daar motivatie binnen elk domein volgens andere patronen ontwikkelt (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Wigfield, 1997; Wigfield et al., 2004). Daarnaast is een dergelijke aanpak essentieel om een juist begrip te vormen van hoe motivatie het gedrag binnen een bepaald domein beïnvloedt (Wigfield et al., 2004). Het onderzoeken van leesmotivatie veronderstelt dus het peilen naar de motivatie van leerlingen gedurende specifieke leesactiviteiten (Wigfield, 1997; Wigfield et al., 2004). Aangezien het onderzoek in deze masterproef handelt over lezen, focust de huidige studie meer specifiek op motivatie binnen het leesdomein. Om leesmotivatie echter ten volle begrijpen, is het van belang om een zicht te hebben op de dimensies waaruit dit concept bestaat.



### 1.1.2 Multidimensionaliteit van leesmotivatie

De meest gehanteerde opdeling van motivatie – die bovendien de meeste empirische en theoretische aandacht krijgt – is deze tussen intrinsieke motivatie enerzijds en extrinsieke motivatie anderzijds (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Timmermans, Lens, Soenens, & Van den Broeck, 2008). Het fundamentele verschil tussen beide motivatiedimensies betreft het verschil in het doel waarvoor een persoon zich engageert in het leren (deCharms, 1968). Intrinsiek gemotiveerde personen engageren zich voor de taak zelf, omdat ze die inherent interessant of aangenaam vinden, terwijl extrinsiek gemotiveerde personen een handeling uitvoeren om te voldoen aan de verwachtingen van derden, om een straf te vermijden of om een externe beloning of erkenning te verkrijgen (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000). Het doel ligt in dit geval dus buiten de leestaak zelf.

Toegepast op lezen, vinden intrinsiek gemotiveerde lezers een leestaak interessant en boeiend en zijn ze bereid om door te zetten en verschillende leesstrategieën te gebruiken om hun leestaak tot een goed einde te brengen (Park, 2011). Extrinsiek gemotiveerde lezers daarentegen voeren de leestaak uit met het oog op het ontvangen van een beloning of positieve feedback of om een straf of berisping te vermijden (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000). Dergelijke lezers zijn minder diepgaand betrokken bij de leertaak, hanteren een kleiner strategierepertoire en beschikken over minder doorzettingsvermogen (Deci & Ryan, 2000).

Tot op vandaag werpt het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie een belangrijk licht op educatieve praktijken (Ryan & Deci, 2000). De perceptie van de motivatiedimensies heeft evenwel een verandering ondergaan. In het verleden werd leesmotivatie immers vaak opgevat als een enkelvoudig continuüm van intrinsieke motivatie enerzijds en extrinsieke motivatie anderzijds. Met het continuüm werd gesuggereerd dat beide motivatiedimensies negatief waren gecorreleerd (Park, 2011) en dat een persoon ofwel intrinsiek, dan wel extrinsiek is gemotiveerd. Intrinsieke en extrinsieke motivatie werden daarbij gezien als tegengestelden. Ze vormden een dichotomie. Ondanks het wijdverspreide gebruik van deze opdeling, zijn er tegenwoordig onderzoekers die niet langer vasthouden aan de notie van motivatie als een dichotomie.

Recente studies stellen dat beide motivatiedimensies dienen te worden begrepen als twee facetten die zich van elkaar onderscheiden en moeten worden gepresenteerd op twee afzonderlijke continua (Covington & Müeller, 2001; Lepper, Henderlong, Carol, & Judith, 2000). Dit perspectief veronderstelt dat beide dimensies naast elkaar kunnen bestaan, maar evengoed gelijktijdig kunnen worden ervaren (Lee et al., 2010). In plaats van motivatie als een zwart-wit-kwestie te zien, is het meer een kwestie van grijstinten (Ames, 1992). Een lezer kan dus simultaan om zowel intrinsieke als extrinsieke redenen lezen (Park, 2011; Wigfield & Guthrie, 1997). Zo kan een leerling een boek lezen omdat zijn leerkracht hem die taak oplegt, maar tegelijkertijd genieten van het verhaal en nieuwsgierig zijn naar de afloop ervan.

Een motivatietheorie die het voorbije decennium sterk opgang maakte, is de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985, 2000). Een kenmerk van deze theorie is dat ze motivatie beschouwt als een multidimensioneel construct. Het herzielt de klassieke opdeling tussen de twee motivatiedimensies extrinsieke en intrinsieke motivatie en introduceert de termen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Daarnaast differentieert de theorie tussen verschillende types van extrinsieke motivatie: externe, geïntrojecteerde en geïdentificeerde regulatie.

Extern gereguleerde personen lezen om te voldoen aan verwachtingen, om een beloning te verkrijgen of om een straf te vermijden. Het lezen wordt dus aangestuurd vanuit een externe druk. Geïntrojecteerd gereguleerde personen lezen vanuit een drang naar zelfwaardering of waardering door anderen. Ze lezen om gevoelens van trots te verwerven en schaamte- en schuldgevoelens te vermijden. Het lezen wordt bijgevolg aangedreven vanuit een interne druk. Tot slot lezen geïdentificeerd gereguleerde personen uit vrije wil, omdat ze de leesactiviteit nuttig en waardevol vinden of zich met de persoonlijke waarde van de activiteit kunnen identificeren (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007).

De toepassing van de zelfdeterminatietheorie in het onderzoek naar leesmotivatie is echter relatief nieuw (De Naeghel et al., 2011). Hoewel de literatuur ervan overtuigd is dat leesmotivatie een multidimensioneel construct is en dus uit verschillende dimensies bestaat (Chapman & Tunmer, 1995; Guay et al., 2010; Guthrie et al., 2007; Murphy & Alexander, 2000; Watkins & Coffey, 2004; Wigfield & Guthrie, 1995), is er geen eensgezindheid omtrent het exacte aantal dimensies van leesmotivatie. Het aantal dimensies in de literatuur varieert van twee (Chapman & Tunmer, 1995) tot elf (Baker & Wigfield, 1999). Het lijkt erop dat geen enkel concept erin slaagt om de totale complexiteit van leesmotivatie te vatten (Bong, 1996).

## **1.2 Leesvaardigheid**

### **1.2.1 Belang van leesvaardigheid**

Het academisch succes van leerlingen hangt doorgaans sterk samen met hun mogelijkheid om vaardig te lezen. De meeste vakken in het schoolcurriculum doen immers een beroep op de leesvaardigheid (Logan et al., 2011). Binnen de snel veranderende kennissamenleving nemen zowel de kwantiteit als het type schriftelijk materiaal gestaag toe (OECD, 2010a). Van leerlingen wordt daarom verwacht dat ze met dit materiaal kunnen omgaan in situaties die verder reiken dan het klaslokaal (OECD, 2010a). Zo is ook binnen de hedendaagse samenleving leesvaardigheid een onmisbare competentie. Vaardig kunnen lezen is dan ook een belangrijke onderwijsuitkomst.

### **1.2.2 Leesvaardigheid en tekstbegrip**

Hoewel op een bekwame en vaardige manier kunnen lezen een aantal basisvaardigheden vergt, zoals het decoderen en het interpreteren van schriftelijke informatie, is lezen meer dan dat. Het ultieme doel of de essentie van lezen overstijgt het technisch lezen en omvat het opbouwen van betekenis uit geschreven materiaal, het vormen van een mentale tekstrepresentatie. Ook het PISA-onderzoek sluit zich bij deze visie aan en definieert leesvaardigheid als “het begrijpen van, het gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij” (De Meyer & Warlop, 2010, p. 13). Het belang van leesvaardigheid wordt hier dus ruimer gezien dan haar toepassing binnen de schoolse context. Het onderdeel ‘zich inlaten met lezen’ in de bovenstaande definitie verwijst meteen ook naar het belang van leesmotivatie binnen dit proces van betekenisgeving. Leerlingen moeten immers willen begrijpen wat ze lezen (Watkins & Coffey, 2004). Sterker nog, indien het leerlingen aan enige motivatie om te lezen ontbreekt, zullen ze hun potentiële leesvaardigheid nooit optimaal tot ontplooiing brengen (Gambrell, 2011). Leesbegrip komt met andere woorden tot stand via zowel cognitieve als motivationele processen (Guthrie et al., 1999) waarin het individu een actieve

rol opneemt (Becker et al., 2010). Meer specifiek ontstaat leesbegrip via een interactief proces tussen de tekst en de lezer (Aarnoutse & Schellings, 2003). Bijgevolg is tekstbegrip afhankelijk van zowel de kenmerken van de tekst, als van de lezer. De invloed van deze laatstgenoemde kenmerken vormt dan ook de focus binnen deze studie.

### **1.3 De relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid**

Volgens empirisch onderzoek is leesmotivatie een van de belangrijkste voorspellers van leesvaardigheid (Becker et al., 2010; NICHD, 2000; OECD, 2010c). Meer dan eender welke variabele zou leesmotivatie een groot aandeel van de variantie in leesvaardigheid verklaren (Guthrie & Wigfield, 2000; Park, 2011; Wang & Guthrie, 2004). Naast haar effect op de frequentie, betrokkenheid en de hoeveelheid lezen (Baker & Wigfield, 1999; Becker et al., 2010), heeft leesmotivatie ook een invloed op de leesvaardigheid van leerlingen. Wie met plezier leest, zal dan ook kwalitatief beter lezen (Ryan & Deci, 2000).

Wat betreft het type motivatie, rapporteren onderzoekers voornamelijk een positieve relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid (Guthrie & Humenick, 2004; Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Intrinsiek gemotiveerde personen lezen meer in hun vrije tijd en lezen meer uitdagende teksten dan extrinsiek gemotiveerde lezers. Bovendien zijn intrinsiek gemotiveerde lezers diepgaander betrokken bij hun leesactiviteit en hanteren ze gevarieerde en effectieve leesstrategieën (Park, 2011; Pokay & Blumenfeld, 1990; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Gedurende het leesproces activeert intrinsieke motivatie namelijk de cognitieve vaardigheden van leerlingen en draagt het zo bij tot betere leesprestaties (Taboada et al., 2009). Het stimuleren van intrinsieke leesmotivatie resulteert dan ook in een toename van leesvaardigheid (Taboada et al., 2009).

Extrinsieke motivatie zou daarentegen een negatieve relatie onderhouden met leesvaardigheid (Becker et al., 2010; Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Hogere niveaus van extrinsieke motivatie worden geassocieerd met een zwakkere leesvaardigheid. Toch is de aard van de relatie tussen extrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid nog steeds onduidelijk door het gebrek aan onderzoek hieromtrent. Een illustrerende studie is het onderzoek van Becker et al. (2010). Zij stelden een negatieve samenhang vast tussen extrinsieke motivatie en leesvaardigheid, maar geen positieve samenhang tussen intrinsieke motivatie en leesvaardigheid. In dit opzicht is de literatuur omtrent de relatie tussen het type leesmotivatie en leesvaardigheid niet consistent. Verder onderzoek dringt zich dan ook op.

Verder zou de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid bidirectioneel en wederkerig zijn (Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Morgan & Fuchs, 2007; Park, 2011). Leesmotivatie leidt tot een betere leesvaardigheid, en een betere leesvaardigheid beïnvloedt vervolgens de motivationele overtuiging van de lezer (Morgan & Fuchs, 2007). Deze empirisch onderbouwde relatie legitimeert de geschetste bekommernis omtrent de dalende tendens in leesmotivatie.

Concluderend kunnen we, op basis van deze onderzoeksresultaten en in navolging van vele onderzoekers, intrinsieke leesmotivatie als een belangrijke predictor van leesvaardigheid beschouwen. Opvallend is dat onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid zich vooral richt op de lagere schoolleeftijd, eerder dan op de adolescentieleeftijd. Toch is er in de literatuur duidelijk vraag

naar onderzoek inzake welke variabelen samenhangen met de leesmotivatie en de leesvaardigheid van adolescenten (Biancarosa & Snow, 2006; Gottfried et al., 2001; Mateos et al., 2008; Retelsdorf et al., 2011). Ook de potentiële rol van leerlingkenmerken vraagt hierbij de aandacht (Schaffner & Schiefele, 2013).

## **1.4 De samenhang met geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal**

De bevinding dat leerlingen onderling verschillen op het vlak van leesmotivatie en leesvaardigheid, genereert de vraag naar welke kenmerken precies aan de basis liggen van deze verschillen. Dit onderzoek focust op vier kenmerken die mogelijk een verklaring bieden voor de verschillen tussen leerlingen met betrekking tot zowel leesmotivatie als leesvaardigheid.

### **1.4.1 De samenhang met geslacht**

Een groot aantal studies kwam reeds tot de bevinding dat leesmotivatie opmerkelijk hoger ligt bij meisjes dan bij jongens (Baker & Wigfield, 1999; De Naeghel et al., 2014; Guay et al., 2010; Ma, 2008; Marks, 2008; Marinak & Gambrell, 2010; McGeown, Goodwin, Henderson, & Wright, 2012; Meece, Glienke, & Burg, 2006; Netten et al., 2014; Nurmi & Aunola, 2005; OECD, 2010c; Smith et al., 2012; Swalander & Taube, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997). Volgens eerder onderzoek zouden deze verschillen een weerspiegeling zijn van de culturele verwachtingen tegenover mannen en vrouwen. Lezen wordt doorgaans geassocieerd met een vrouwelijke identiteit, eerder dan met een mannelijke (Baker & Wigfield, 1999; Meece et al., 2006; Millard, 1997). Jongens vinden het immers ongepast en contrasterend met hun mannelijke identiteit om interesse te tonen in school in het algemeen en in lezen in het bijzonder (Warrington, Younger & Williams, 2000). Het internaliseren van deze verwachtingen zou bijgevolg leiden tot stereotiep leesgedrag. Hoewel vele studies wijzen op geslachtsverschillen met betrekking tot leesmotivatie, zijn er ook studies die slechts kleine of geen geslachtsverschillen rapporteren (Logan & Johnston, 2009; Meece & Miller, 1999).

Wat het type leesmotivatie betreft, zouden meisjes beschikken over een sterkere intrinsieke leesmotivatie dan jongens (Baker & Wigfield, 1999; Guay et al., 2010; Meece et al., 2006; Wigfield & Guthrie, 1997). Toch stellen McGeown et al. (2012) dat geslachtsverschillen met betrekking tot leesmotivatie moeten worden genuanceerd, daar op het vlak van extrinsieke leesmotivatie beide geslachten nauwelijks van elkaar verschillen. Boggiano, Main en Katz (1991) spreken dit echter tegen en stellen dat meisjes meer extrinsiek gemotiveerd zijn dan jongens.

Analoog met de relatie die geslacht onderhoudt met leesmotivatie, is er ook een samenhang tussen geslacht en leesvaardigheid. Net als op het vlak van leesmotivatie, worden geslachtsverschillen in het leesdomein meer uitgesproken naarmate leerlingen vorderen in hun schoolloopbaan (Meece et al., 2006). Daarnaast rapporteerde een groot aantal studies dat meisjes over een significant betere leesvaardigheid beschikken dan jongens (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2007; Hyde & Linn, 1988; Logan & Johnston, 2009; Ming Chiu & McBride-Chang, 2006; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003; Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007; OECD, 2010c; Wigfield et al., 1991). Het verschil tussen beide geslachten kan worden herleid tot een gemiddeld schooljaar (OECD, 2010b) en kan zich reeds op een heel jonge leeftijd manifesteren (Eccles et al., 1993). De genderkloof op het vlak van lezen is

bovendien een stuk groter dan in de schoolse gebieden wiskunde of wetenschappen (OECD, 2010d) en neemt jaarlijks wereldwijd toe. Toch zijn er ook studies die slechts kleine (Logan & Johnston, 2009) tot geen geslachtsverschillen rapporteren op het gebied van leesvaardigheid (McGeown et al., 2012). Hoewel de resultaten van de internationale PISA-studie dit tegenspreken, wordt ook gesuggereerd dat de genderkloof krimpt (Netten et al., 2014; Rutkowski, Rutkowski, & Plucker, 2012). In vergelijking met de geslachtsverschillen in leesmotivatie, zijn de geslachtsverschillen in leesvaardigheid doorgaans kleiner (Logan & Johnston, 2009).

Uit de bovenstaande informatie kan worden besloten dat de onderzoeksliteratuur geen consistente resultaten biedt met betrekking tot de relatie die geslacht onderhoudt met leesmotivatie en leesvaardigheid. Verder onderzoek is dus aangewezen om deze tegenstrijdigheden uit te klaren. Bovendien moet worden opgemerkt dat het gros van de gerapporteerde studies zich richtte tot leerlingen van de lagere schoolleeftijd. Studies die zich concentreren op de leesmotivatie en leesvaardigheid van adolescenten zijn tot op heden immers schaars (Biancarosa & Snow, 2006; Gottfried et al., 2001; Mateos et al., 2008; Retelsdorf et al., 2011). Dat in deze studie eventuele geslachtsverschillen worden nagegaan bij adolescenten, maakt het huidig onderzoek innoverend.

#### **1.4.2 De samenhang met onderwijsvorm**

Een tweede factor waarop dit onderzoek focust, betreft de onderwijsvorm die de adolescent volgt. Het opdelen in onderwijsvormen wordt internationaal omschreven met de term 'tracking'. Vanaf de tweede graad van het Vlaams secundair onderwijs dienen leerlingen een keuze te maken tussen vier onderwijsvormen. Men onderscheidt het algemeen secundair onderwijs (aso), het kunstsecundair onderwijs (kso), het technisch secundair onderwijs (tso) en het beroepssecundair onderwijs (bso). Deze onderwijsvormen worden verder onderverdeeld in studiegebieden en studierichtingen (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2014). Afhankelijk van de gekozen onderwijsvorm ligt de nadruk op de theoretische, dan wel op de praktische vorming.

Tot op heden werd weinig onderzoek verricht naar de invloed van tracking op de leerprestaties van leerlingen (Duyck & Anseel, 2012). Het beperkt aandeel studies is bovendien minder recent. Daarnaast kunnen uitkomsten van buitenlandse studies niet lukraak worden veralgemeend naar de Vlaamse context. Ieder land heeft namelijk een eigen trackingsstructuur en -leeftijd. Zoals eerder vermeld, wordt in Vlaanderen theoretisch gezien gedifferentieerd in onderwijsvormen vanaf de tweede graad, dus op de gemiddelde leeftijd van 14 jaar. Toch wordt er in de literatuur vaak van uitgegaan dat in de praktijk de leeftijdsgrens van 12 jaar wordt gehanteerd. Leerlingen moeten in het begin van de eerste graad immers kiezen tussen de A-stroom of B-stroom van het secundair onderwijs en bijhorend een aso-, kso-, tso- of bso-school kiezen, alvorens ze een eigenlijke onderwijsvorm dienen te kiezen (Delrue, Loobuyck, Pelleriaux, Sierens, Van Houtte, 2006). Landen als Canada, Japan, Noorwegen, Zweden, Groot-Brittannië en de Verenigde Staten hanteren daarentegen een hogere differentiatieleeftijd (Hanushek & Wößmann, 2006). Het spreekt dus voor zich dat bevindingen in een bepaald land daarom niet zonder meer van toepassing zijn in een land met een andere trackingscontext.

Daarnaast mag ook niet buiten beschouwing worden gelaten dat vele evaluaties van tracking niet louter zijn gebaseerd op empirische bevindingen, maar ook op normatieve waarden die aan dit gegeven worden verbonden (Gamoran & Mare, 1989). Het maatschappelijke waardeoordeel over de al dan niet hiërarchische rangschikking die met de opdeling in onderwijsvormen wordt geassocieerd (zie Oakes, 2005) zou ons te ver leiden en wordt in deze masterproef buiten beschouwing gelaten.

Naast het feit dat weinig onderzoeksgegevens beschikbaar zijn over de invloed van tracking op de leerprestaties, werd in het bijzonder weinig onderzoek verricht naar de samenhang tussen de onderwijsvorm en de leesmotivatie en leesvaardigheid van adolescenten. Het betrekken van deze variabele in het onderzoek naar leesmotivatie is bijgevolg een vernieuwend element (De Naeghel et al., 2014).

De centrale gedachte achter de opdeling in onderwijsvormen houdt in dat onderwijsvormen homogene klasgroepen creëren met een gericht curriculum en gerichte instructie. Vanuit deze visie zou dit leiden tot maximaal leren bij alle leerlingen in de desbetreffende onderwijsvormen (Hanushek & Wößmann, 2006). Onderzoek wijst echter uit dat dit in de praktijk niet het geval is. Uit een vergelijkende studie van de OESO (2005) blijkt dat in landen met een vroeg trackingsysteem, zoals België, leerlingen gemiddeld slechter presteren voor leesvaardigheid dan in landen met een uitgesteld trackingsysteem. Deze resultaten worden bevestigd door Hanushek en Wößmann (2006).

De beschikbare bevindingen van het beperkte onderzoek naar de invloed van onderwijsvormen op de leerprestaties van leerlingen zijn relatief consistent. Onderzoek wijst uit dat tracking een positieve invloed heeft op de leerprestaties in de hogere onderwijsvormen, maar een negatief effect heeft op de leerprestaties in de lagere onderwijsvormen (Hallinan, 1988; Oakes, 1985; Sørensen & Hallinan, 1986). Leerlingen in de lagere onderwijsvormen zouden daarbij over minder gunstige leerattitudes en motivatie beschikken dan leerlingen in de hogere onderwijsvormen. Bovendien zouden ze in vergelijking ook lager presteren (Alexander & Cook, 1982; Alexander, Cook, McDill, 1978; Alexander & McDill, 1976; Ansalone, 2001; Gamoran & Mare, 1989; Hallinan, 1988; Hallinan & Kubitschek, 1999; Kao & Thompson, 2003; Oakes, 1987, 2005; Rosenbaum, 1976; Sørensen & Hallinan, 1986; Van Houte, 2004). Op het vlak van lezen zou dit zich uiten in minder frequent lezen en minder gunstige leesattitudes (van Schooten & de Gloppe, 2002). Dit is nadrukkelijker het geval voor leerlingen in de laagste onderwijsvormen (van Schooten & de Gloppe, 2002). Bovendien is de dalende trend voor leesvaardigheid het sterkst uitgesproken in het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs (De Meyer et al., 2013).

Analoog kwamen De Naeghel et al. (2014) in een recente Vlaamse studie tot de bevinding dat leerlingen in het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs een lagere intrinsieke leesmotivatie rapporteerden dan hun peers in het algemeen secundair onderwijs. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs beschikten daarbij over de laagste scores voor intrinsieke leesmotivatie (De Naeghel et al., 2014). De hogere onderwijsvormen bevorderen dus het academisch succes van leerlingen, terwijl de lagere onderwijsvormen eerder academisch falen in de hand werken (Ansalone, 2003; Oakes, 2005). Dit is reeds alarmerend, maar des te meer indien in rekening wordt gebracht dat er in Vlaanderen een samenhang bestaat tussen de socio-economische herkomst van een leerling en de onderwijsvorm die hij volgt (De Naeghel et al., 2014; Tan, 1998).

Het belang van kennis en inzicht omtrent het verschil in leerprestaties naargelang de onderwijsvorm en de hiaten in het bestaande onderzoek vragen meer onderzoek. Deze studie tracht alvast een antwoord te zijn op deze vereiste.

### **1.4.3 De samenhang met sociaal-economische status**

Daar de leerlingenpopulatie in toenemende mate divers is, is het begrijpen van de samenhang tussen socio-economische variatie en leerprestaties belangrijker dan ooit (Kao & Thompson, 2003).

Onderzoekers zijn het er in grote mate over eens dat de sociaal-economische status (SES) van leerlingen een aanzienlijke invloed heeft op hun leerprestaties (Lubienski & Crane, 2010; Marks, 2005; Sirin, 2005). Bovendien wordt de sociaal-economische status van leerlingen beschouwd als een van de sterkste voorspellers van hun leerprestaties en schoolsucces (Davis-Kean, 2005; Dearing, McCartney, & Taylor, 2001; Kao & Thompson, 2003). Op het vlak van lezen vertonen leesprestaties een sterke samenhang met de sociaal-economische status van leerlingen (De Meyer & Warlop, 2010). In Vlaanderen zouden sociaal-economisch bevoorrechte leerlingen gemiddeld vaardigere lezers zijn dan hun minder welgestelde peers (OECD, 2010b).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de sociaal-economische status van leerlingen samenhangt met hun leesmotivatie (De Naeghel et al., 2014; Jacobs et al., 2002; Kirsch et al., 2002; Verhoeven & Snow, 2001). Zo zouden sociaal-economisch bevoordeelde leerlingen meer leesplezier ervaren dan hun sociaal-economisch benadeelde peers (De Naeghel et al., 2014; OECD, 2010b). Daarnaast zouden leerlingen met een lagere sociaal-economische status over een hogere mate van extrinsieke motivatie beschikken (Chiu & Chow, 2010) en zou de trend in afnemende leesmotivatie bij hen meer uitgesproken zijn (Wigfield & Eccles, 2002). Echter, Smith et al. (2012) vonden slechts een zwakke samenhang tussen de sociaal-economische status van leerlingen en hun leesplezier. Zij bevelen dan ook verder onderzoek aan.

#### **1.4.4 De samenhang met thuistaal**

De kloof in leerprestaties tussen leerlingen kan echter niet uitsluitend worden verklaard door verschillen in geslacht, onderwijsvorm of socio-economische factoren (De Meyer & Warlop, 2010; Kao & Thompson, 2003; Lubienski & Crane, 2010; Marks, 2005). Ook de thuistaal van leerlingen hangt aanzienlijk samen met hun schools presteren (De Meyer et al., 2013; Martin, Liem, Mok, & Xu, 2012). Op basis van de taal die leerlingen thuis spreken, kunnen leerlingen worden onderverdeeld in twee groepen: zij die thuis dezelfde taal spreken als de instructietaal op school en zij die thuis een andere taal spreken (De Meyer et al., 2013). Met uitzondering van de leerlingen die thuis Frans spreken, hebben de leerlingen in de anderstalige groep in Vlaanderen ook een lagere sociaal-economische status (De Meyer et al., 2013).

Tussen beide taalgroepen manifesteert zich bovendien een prestatiekloof (Droop & Verhoeven, 2003; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008, 2012). Indien de thuistaal verschilt van de instructietaal op school, is het voor leerlingen moeilijker om op hetzelfde niveau te presteren dan hun peers (De Meyer et al., 2013). Net als in het geval van een lage sociaal-economische status, onderhoudt een vreemde thuistaal een negatief verband met leesprestaties (Portes & Macleod, 1996; Rauh et al., 2003). De verschillen met betrekking tot leesplezier tussen leerlingen met een Nederlandse thuistaal en andere thuistaal zijn daarentegen algemeen klein (OECD, 2010b). In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, hebben diverse onderzoekers aangetoond dat basisschoolleerlingen met een vreemde thuistaal hoger scoren op leesmotivatie (Baker & Wigfield, 1999; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). De populaire publieke opvatting dat de lagere prestaties van anderstalige leerlingen gerelateerd zijn aan lagere motivatieniveaus is dus niet geheel empirisch ondersteund (Baker & Wigfield, 1999).

Onderzoek op dit gebied is echter nog steeds schaars (Baker & Wigfield, 1999; Van Elsäcker, 2002). Deze studie vult bijgevolg een belangrijke lacune in de kennis over de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen met diverse taalachtergronden.

## **2. ONDERZOEKSVRAGEN**

### **2.1 Onderzoeksdoelen**

Tal van studies onderzochten reeds de rol van leesmotivatie voor de leesvaardigheid van leerlingen. Onderzoekers schuiven daarbij verschillende variabelen naar voren die met intrinsieke leesmotivatie samenhangen. Er moet echter worden opgemerkt dat studies zich tot op het heden hoofdzakelijk gericht hebben op leerlingen van de lagere schoolleeftijd (De Naeghel et al., 2014; Gottfried et al., 2001; Retelsdorf et al., 2011). Daarom zullen in dit onderzoek geen lagere schoolleerlingen, maar adolescenten fungeren als participanten. Verschillende auteurs wijzen immers op de beperkte onderzoeksbijdragen binnen deze leeftijdscategorie en geven aan dat verder onderzoek daarom is aangewezen (Biancarosa & Snow, 2006; Gottfried et al., 2001; Mateos et al., 2008; Retelsdorf et al., 2011).

Gezien de motivatie van leerlingen zich volgens verschillende patronen ontwikkelt binnen verschillende vakgebieden (Eccles et al., 1998; Park, 2011; Wigfield et al., 1997), benadrukken onderzoekers het belang van de studie van motivatie binnen een specifiek schooldomein, eerder dan motivatie als een algemeen kenmerk te beschouwen (Fortier et al., 1995; Guthrie et al., 2007; Wigfield et al., 2004). Om deze reden focust de huidige studie op motivatie binnen het leesdomein.

Tot op vandaag zijn er geen recente en/of Vlaamse studies die de relatie tussen de leesmotivatie en leesvaardigheid van adolescenten onderzoeken. Het doel van deze masterproef bestaat er dan ook uit het begrip hieromtrent te verbreden door te peilen naar de relatie tussen de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheidsprestaties van Vlaamse vijftienjarigen aan de hand van een secundaire analyse van de grootschalige PISA-data. Omwille van de ambivalentie in de huidige onderzoeksliteratuur, worden eventuele verschillen naargelang geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal bestudeerd.

### **2.2 Onderzoeksvragen**

De hierboven beschreven onderzoeksdoelen laten zich vertalen in de volgende onderzoeksvragen:

- 1. In welke mate zijn Vlaamse vijftienjarigen intrinsiek gemotiveerd om te lezen en zijn ze leesvaardig?**
- 2. Wat is de samenhang tussen het geslacht, de onderwijsvorm, de sociaal-economische status en de thuistaal van Vlaamse vijftienjarigen en hun intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid?**
- 3. In welke mate is er sprake van een samenhang tussen de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen?**



### **3. METHODE**

In dit onderdeel wordt de onderzoeksmethode verduidelijkt die wil bijdragen tot een antwoord op de bovenstaande onderzoeksvragen. Opeenvolgend worden het design, de participanten, de instrumenten en de data-analyse besproken.

#### **3.1 Design**

Om de genoemde onderzoeksvragen te beantwoorden, werd gekozen voor een kwantitatief onderzoeksdesign. De huidige studie is gebaseerd op een secundaire analyse van originele data die initieel werden verzameld in het kader van het Programme for International Student Assessment (PISA) in 2009. Er werd bewust gekozen voor deze data, daar in het PISA-onderzoek van 2009 de focus lag op het hoofddomein lezen. Dit maakt een uitgebreide analyse van dit thema mogelijk. Bovendien zijn deze data grootschalig, aangezien het een Vlaamse steekproef omvat van 4596 vijftienjarigen die representatief is voor het Vlaams secundair onderwijs (De Meyer & Warlop, 2010). Bijkomende voordelen van een dergelijk kwantitatief onderzoek is dat het toelaat om op een relatief korte termijn een grote hoeveelheid data te analyseren (Burns, Bush & Smeets, 2006). Daarnaast bevelen onderzoekers het gebruik van grote steekproeven aan om meer power te voorzien aan statistische analyses (Logan et al., 2011). Daar de data reeds beschikbaar zijn, biedt het ook financiële voordelen (Burns et al., 2006). Tot slot kan een dergelijk onderzoek de bestaande primaire data versterken (Burns et al., 2006).

#### **3.2 Participanten**

In het kader van PISA 2009 zijn in totaal 4596 Vlaamse leerlingen betrokken, afkomstig uit 158 scholen. Een tweetraps gestratificeerd random steekproefopzet werd gebruikt om de participanten te selecteren en een representatieve steekproefsamenstelling te verzekeren. In een eerste fase werd een steekproef van scholen getrokken, in een tweede fase werd binnen elke school een steekproef van leerlingen getrokken.

In dit onderzoek werden 4269 vijftienjarigen opgenomen. Hoewel de originele dataset eveneens een groep leerlingen omvat van het kunstsecundair onderwijs, werd deze groep niet opgenomen in dit onderzoek omwille van het beperkt aantal leerlingen in deze onderwijsvorm. De originele dataset bestaat eveneens uit leerlingen van het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs. Daar deze onderwijsvarianten niet onder de noemer 'onderwijsvormen' vallen en slechts een beperkt aantal leerlingen tellen, werden deze alsook niet opgenomen in dit onderzoek. De steekproef omvat daarom enkel leerlingen die behoren tot het algemeen secundair onderwijs (45.30%), het technisch secundair onderwijs (33.36%) en het beroepssecundair onderwijs (21.34%).

De steekproef bestaat voor 49.14% uit meisjes en 50.86% uit jongens. Van de participanten heeft de meerderheid (75.00%) de thuistaal Nederlands. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs hebben gemiddeld de laagste sociaal-economische status. Tabel 1 biedt een overzicht van de verdeling naargelang geslacht, thuistaal en sociaal-economische status in de verschillende onderwijsvormen. In overeenstemming met de PISA-richtlijnen worden telkens gewogen gegevens gerapporteerd in de plaats van ongewogen aantallen (OECD, 2009a).

Tabel 1

*Verdeling van geslacht, thuistaal en sociaal-economische status in elke onderwijsvorm*

	Geslacht (%)		Thuistaal (%)		Sociaal-economische status <sup>1</sup> <i>M (SD)</i> <sup>a</sup>
	Meisjes	Jongens	Nederlands	Andere	
Algemeen secundair onderwijs	53.80	46.20	79.28	20.72	0.63 (0.84)
Technisch secundair onderwijs	44.33	55.68	71.16	28.84	0.12 (0.78)
Beroepssecundair onderwijs	49.29	50.71	74.55	25.45	− 0.30 (0.78)
Totaal	49.14	50.86	75.00	25.00	0.26 (0.89)

Noot: <sup>a</sup> Min = − 3.55. Max = 2.70.

### 3.3 Instrumenten

PISA test de leesvaardigheid van vijftienjarigen in hun school aan de hand van een cognitieve test. Vervolgens vullen de leerlingen een achtergrondvragenlijst in over zichzelf, hun leergewoontes, attitudes en hun school (De Meyer & Warlop, 2010). Ook de directies van de deelnemende scholen vullen een vragenlijst in over hun school (De Meyer & Warlop, 2010). De vragenlijsten bieden uitgebreide informatie om verschillen in leerprestaties te helpen verklaren (PISA Vlaanderen, n.d.). Onder andere peilt de vragenlijst voor leerlingen naar hun geslacht, onderwijsvorm, thuistaal, sociaal-economische status en hun intrinsieke leesmotivatie. De testen en vragenlijsten werden internationaal ontwikkeld, maar lokaal vertaald en aangepast volgens de internationale PISA-richtlijnen en –standaarden (PISA Vlaanderen, n.d.).

#### 3.3.1 Intrinsieke leesmotivatie

De schaal *enjoyment of reading* vertegenwoordigt in het PISA-raamwerk het leesplezier en de leesinteresse of de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen. De intrinsieke leesmotivatie wordt gemeten aan de hand van elf items (vb. ‘Lezen is één van mijn favoriete hobby’s’ en ‘Ik vind het leuk om met andere mensen over boeken te spreken’) die worden gescoord aan de hand van een vierpunts-Likertschaal, met een range van *helemaal niet akkoord* tot *helemaal akkoord*. Deze PISA-index werd gestandaardiseerd, zodat het OESO-gemiddelde gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie gelijk is aan 1 (OECD, 2010d)<sup>2</sup>. Hogere waarden op deze index representeren hogere niveaus van intrinsieke leesmotivatie. Betrouwbaarheidsanalyse<sup>3</sup> duidt op een hoge interne consistentie (Cronbach’s  $\alpha = .92$ ).

Deze studie hanteert de conceptualisatie van leesmotivatie zoals deze wordt voorgesteld in het PISA-raamwerk. Het in acht nemen van een bredere conceptualisatie van leesmotivatie met bijvoorbeeld

<sup>1</sup> In PISA 2009 is de SES-index gebaseerd op (1) het hoogste beroep van de ouders, (2) het hoogste onderwijsniveau van de ouders en (3) de bezittingen thuis.

<sup>2</sup> De theoretische metriek voor de gerapporteerde PISA-schalen (intrinsieke leesmotivatie, leesvaardigheid, SES) is telkens gebaseerd op de 28 OESO-landen die deelnamen in het jaar 2000, de eerste keer dat het leesdomein uitgebreid werd getest. Bij de testafname in 2009 namen echter 6 landen extra deel, waardoor zowel de gemiddelden als de standaarddeviaties van de schalen minimaal kunnen afwijken van de vooropgestelde waarden uit het jaar 2000. PISA 2009 stelt de waarden van 2000 voorop om vergelijkbaarheid te garanderen over de verschillende testcycli heen (OECD, 2014).

<sup>3</sup> Naar analogie met De Naeghel et al. (2014) en conform de OESO (2009b) wordt in dit werk de interne consistentie van de Belgische schalen gerapporteerd.

verschillende varianten van extrinsieke motivatie, zoals volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), is hierdoor niet mogelijk.

### **3.3.2 Leesvaardigheid**

PISA 2009 deelt de schaal voor algemene leesvaardigheid op in vijf subschalen met telkens zeven opeenvolgende leesvaardigheidsniveaus. De schaal voor algemene leesvaardigheid is gebaseerd op alle vragen van de leestest en op de schalen voor de drie aspecten en twee tekstformaten.

De aspectendimensie verwijst naar de cognitieve processen die bepalen hoe lezers met een tekst omgaan. PISA maakt daarbij een onderscheid tussen drie subschalen: (1) *toegang krijgen tot en lokaliseren* van informatie in een tekst, (2) *integreren en interpreteren* van de gelezen tekst, en (3) *reflecteren en evalueren*, afstand nemen van de tekst en relateren. Deze subschalen worden nog opgedeeld in afzonderlijke aspecten. Zo omvat de eerste subschaal het ophalen van informatie en de tweede subschaal het vormen van een breed begrip en het ontwikkelen van een interpretatie. Tot slot omvat de laatste subschaal het reflecteren en evalueren van de tekstinhoud, alsook het reflecteren op en evalueren van de tekstvorm. De tekstformaatdimensie daarentegen omvat twee subschalen, die teksten classificeert als doorlopend of niet-doorlopend. Een voorbeelditem van elke subschaal werd opgenomen in bijlage 1.

De metriek voor de leesvaardigheidsschaal is gebaseerd op een gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie van 100 (OECD, 2010d). De leesvaardigheidsschaal reflecteert een goede interne consistentie (Cronbach's  $\alpha = .75$ ).

### **3.3.3 Onderwijsvorm**

De variabele *study programme* werd in kaart gebracht aan de hand van drie indexen: 'programmaniveau' (lager onderwijs, lager secundair onderwijs of hoger secundair onderwijs), 'programmabenoaming' (van programma's gericht op het algemeen of beroepsgericht vervolgonderwijs, programma's gericht op de arbeidsmarkt tot een combinatie van beide) en 'programmaoriëntatie' (de curriculuminhoud van de programmabenoaming: curriculuminhoud met betrekking tot het algemeen of beroepsgericht vervolgonderwijs, beroepsonderwijs of een combinatie van beide). Toegepast op de Vlaamse context werd gepeild naar de onderwijsgraad en het leerjaar van het secundair onderwijs, alsook naar de onderwijsvorm en de studierichting.

### **3.3.4 Socio-economische status**

De PISA-index voor economische, sociale en culturele status omvat drie componenten, namelijk: (1) het hoogste beroep van de ouders, (2) het hoogste onderwijsniveau van de ouders, uitgedrukt in het aantal schooljaren, en (3) de bezittingen thuis, inclusief de items familierijkdom, educatieve middelen, culturele bezittingen en het aantal boeken thuis.

Naargelang de score op de bovenstaande indicatoren, bevindt een leerling zich in een meer of minder bevoorrechte socio-economische thuissituatie. Net zoals de andere PISA-indexen wordt ook deze index gestandaardiseerd, zodat het OESO-gemiddelde gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie gelijk is aan 1 (OECD, 2010d). Een score van -1 op deze schaal betekent dat de combinatie van socio-

economische indicatoren resulteert in een meer bevoordeelde thuissituatie voor een specifieke leerling dan één zesde van de participanten. Evenwel betekent het dat deze leerling een minder bevoordeelde thuissituatie heeft dan vijf op zes deelnemers. Gelijkaardig betekent een score van +1 dat een leerling meer bevoordeeld is dan vijfzesden van de participanten, maar minder bevoordeeld is dan één zesde (De Meyer & Warlop, 2010). De schaal heeft een voldoende hoge interne consistentie (Cronbach's  $\alpha = .67$ ).

### 3.3.5 Thuistaal

De gegevens in verband met de thuistaal werden verzameld aan de hand van een specifieke taalcode die werd gehercodeerd tot de variabele *language background* met twee waarden (OECD, 2010d). Om de gegevens rond deze variabele te verzamelen, werd gepeild naar welke taal de leerlingen meestal thuis spreken. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen (1) de thuistaal die gelijk is aan de taal waarin de vragenlijst wordt afgenomen (Nederlands) en (2) thuistalen die verschillen van de vragenlijsttaal (vb. Frans, Duits, Turks). PISA categoriseert leerlingen die thuis een dialect spreken doorgaans onder thuistalen die verschillen van de testtaal. In deze masterproef wordt er echter voor gekozen om de Vlaamse thuistaalindeling te hanteren (Vlaamse Overheid, 2010). Bij deze indeling worden leerlingen die thuis een Vlaams dialect spreken, samengevoegd met de groep leerlingen die thuis Nederlands spreken, in plaats van hen als anderstalig te categoriseren. Voor de Vlaamse situatie is dit een correcte methode (Vlaamse Overheid, 2010).

## 3.4 Data-analyse

Om het doel van deze studie na te streven, werden uit de database van PISA 2009 de gegevens van de volgende leerlingkenmerken gebruikt: geslacht (0 = meisje, 1 = jongen), onderwijsvorm (0 = aso, 1 = tso, 2 = bso) en thuistaal (0 = Nederlands, 1 = andere). Voor het uitvoeren van de data-analyse werden verder ook een reeks schalen gehanteerd: de index voor economische, sociale en culturele status (SES) en de schalen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid. Voor de analyse werd de eerste waarde van de vijf plausibele waarden voor leesvaardigheid gehanteerd.

De statistische analyses zijn conform de richtlijnen van PISA 2009 (OECD, 2009a). De samenhang tussen de variabelen werd namelijk geanalyseerd door middel van multilevel modeling (MLwiN 2.32; Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol, UK). Er werd geopteerd voor multilevelanalyse omdat de data een hiërarchische structuur hebben. Deze structuur is te wijten aan de steekproeftrekking op verschillende niveaus: 4269 leerlingen waren genest in een kleiner aantal van 142 scholen. Omwille van selectieprocessen en de gemeenschappelijke geschiedenis en ervaringen bij leerlingen die behoren tot eenzelfde klasgroep (Hox, 1994), kunnen de data in de steekproef niet als volledig onafhankelijk worden beschouwd. Multilevelanalyse brengt dit gegeven in rekening.

Naar analogie met voorgaand leesonderzoek (De Naeghel et al., 2014; De Naeghel & Van Keer, 2013) werd het multilevelmodel stapsgewijs opgebouwd en werd gekozen voor een spaarzaam model. Dit betekent dat met zo weinig mogelijk variabelen een zo groot mogelijk deel van de variantie in de afhankelijke variabele wordt verklaard.

## 4. RESULTATEN

Dit onderdeel bundelt de resultaten van het onderzoek. Hierbij wordt telkens vertrokken vanuit de vooropgestelde onderzoeksvragen. Voor de tweede en derde onderzoeksvraag worden enkel significante parameters of significante modelverbeteringen gerapporteerd.

### 4.1 Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid Vlaamse vijftienjarigen

Om de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van de Vlaamse vijftienjarigen in kaart te brengen, werden het gemiddelde en de standaarddeviatie voor beide schalen berekend met SPSS 21 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) (Tabel 2). Hogere scores wijzen op een hogere mate van intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid.

Uit de beschrijvende statistieken blijkt reeds dat Vlaamse vijftienjarigen gemiddeld over een zwakkere intrinsieke leesmotivatie beschikken dan het OESO-gemiddelde. Voor leesvaardigheid scoren de Vlaamse vijftienjarigen daarentegen gemiddeld hoger dan het OESO-gemiddelde. Twee (unilevel) one sample t-tests werden uitgevoerd om deze bevindingen empirisch te toetsen. De OESO-gemiddelden werden daarbij beschouwd als populatieparameters.

Tabel 2

*Beschrijvende statistieken: gemiddelden en standaarddeviaties voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid*

Schaal	M (SD)
Intrinsieke leesmotivatie <sup>a</sup>	- 0.31 (1.00)
Leesvaardigheid <sup>b</sup>	531.47 (87.19)

*Noot:* <sup>a</sup> M (SD) over de OESO-landen heen: 0.06 (1.00). <sup>b</sup> M (SD) over de OESO-landen heen: 494.00 (93.00).

Uit de tests blijkt dat Vlaamse leerlingen significant lagere scores rapporteren voor intrinsieke leesmotivatie dan het OESO-gemiddelde ( $t_{4154} = -24.10, p < 0.001$ ). Voor leesvaardigheid scoren Vlaamse leerlingen daarentegen significant hoger dan het OESO-gemiddelde ( $t_{4268} = 28.08, p < 0.001$ ). Met de gemiddelde score voor leesvaardigheid behoort Vlaanderen tot de internationale top.<sup>4</sup>

Tabel 3

*T-waarden voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid*

Schaal	t
Intrinsieke leesmotivatie	- 24.10***
Leesvaardigheid	28.08***

*Noot:* \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

<sup>4</sup> Volgens PISA 2009 behoort een land tot de internationale top indien het een kwart van de standaarddeviatie boven het OESO-gemiddelde scoort. Dit is voor leesvaardigheid in Vlaanderen het geval.

## 4.2 Samenhang tussen leerlingvariabelen, intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid

### Conceptueel nulmodel

De eerste stap van de multilevelanalyse betrof de evaluatie van de resultaten van het volledig onconditioneel twee-level nulmodel met intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid als afhankelijke variabelen (Model 0, leerlingen op level 1 en scholen op level 2). De random gedeeltes van de nulmodellen gaven aan dat de varianties op schoolniveau ( $\chi^2 = 47.84$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 65.69$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  respectievelijk) en leerlingniveau ( $\chi^2 = 2006.61$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , en  $\chi^2 = 2063.47$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk) significant verschillend waren van nul. Dit rechtvaardigt het gebruik van multilevel modeling en wijst op het belang van beide niveaus. Meer specifiek was 13.90% en 46.63%, respectievelijk, van de totale variantie in de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van vijftienjarigen gelinkt aan verschillen tussen scholen. Respectievelijk 86.10% en 53.37% van de variantie in beide variabelen werd verklaard door verschillen tussen individuele leerlingen. Een samenvatting van de gestandaardiseerde modelschattingen – waarvan de parameters overigens kunnen worden geïnterpreteerd als effectgroottes – wordt gepresenteerd in tabellen 4 en 5.

### Geslacht, sociaal-economische status, onderwijsvorm en thuistaal

In de tweede stap werden aan beide modellen achtergrondvariabelen op leerlingniveau toegevoegd. Deze leerlingvariabelen zouden potentieel kunnen samenhangen met de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van de Vlaamse vijftienjarigen. Eerst werden het geslacht en de onderwijsvorm van leerlingen toegevoegd. Model 1, dat geslacht omvat, fitte het model beter dan het nulmodel ( $\chi^2 = 299.10$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 42.91$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk). De negatieve fixed slopes ( $\chi^2 = 312.41$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 43.14$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk) gaven aan dat jongens significant lager scoren voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid dan meisjes. Met het toevoegen van de onderwijsvorm van leerlingen (nl. aso, tso en bso) aan beide modellen (Model 2) verbeterde het model verder significant (vergeleken met Model 1:  $\chi^2 = 243.19$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 1476.80$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk). De negatieve fixed slopes geven aan dat leerlingen in het technisch secundair onderwijs ( $\chi^2 = 221.46$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 559.62$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk) en het beroepssecundair onderwijs ( $\chi^2 = 355.28$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 1934.54$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk) significant lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid hebben dan hun peers in het algemeen secundair onderwijs, met de laagste scores voor leerlingen in het beroepssecundair onderwijs. Verder werd de sociaal-economische status van leerlingen toegevoegd aan beide modellen (Model 3). Dit verbeterde de modellen significant ( $\chi^2 = 73.73$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 381.18$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk). De positieve fixed slopes impliceren dat leerlingen met een hogere socio-economische status zowel hogere scores hebben voor intrinsieke leesmotivatie, als voor leesvaardigheid ( $\chi^2 = 30.12$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 32.76$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk).

Vervolgens werd de thuistaal van leerlingen toegevoegd aan beide modellen (Model 4). Dit model fitte de data significant beter (vergeleken met Model 3:  $\chi^2 = 940.54$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$  en  $\chi^2 = 4097.20$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ , respectievelijk). Hoewel de parameter niet significant bleek in het model met leesvaardigheid als afhankelijke variabele, geeft de fixed slope in het model met intrinsieke

leesmotivatie als afhankelijke variabele aan dat anderstalige leerlingen significant lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie rapporteren dan hun peers met de Nederlandse thuistaal ( $\chi^2 = 4.05$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.05$ ).

### **4.3 Samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid**

Tot slot werd aan het model met leesvaardigheid als afhankelijke variabele, intrinsieke leesmotivatie toegevoegd in Model 5. Dit model fitte de data significant beter dan Model 4 ( $\chi^2 = 1555.70$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). De positieve fixed slope ( $\chi^2 = 545.30$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ) impliceert dat leerlingen die meer leesplezier rapporteren ook een betere leesvaardigheid hebben dan leerlingen die over minder leesplezier beschikken. Bijgevolg bevestigen de resultaten de veronderstelde positieve relatie tussen de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen.

Tabel 4

*Samenvatting van modelschattingen voor de twee-level analyse van intrinsieke leesmotivatie*

Afhankelijke variabele	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Intrinsieke leesmotivatie	SE	Intrinsieke leesmotivatie	SE	Intrinsieke leesmotivatie	SE	Intrinsieke leesmotivatie	SE	Intrinsieke leesmotivatie	SE
Fixed gedeelte										
Cons	- 0.32***	0.03	- 0.05	0.03	- 0.30***	0.03	0.28***	0.03	0.31***	0.03
Mannelijk			- 0.54***	0.03	- 0.55***	0.03	- 0.56***	0.03	- 0.56***	0.03
TSO					- 0.53***	0.04	- 0.49***	0.04	- 0.50***	0.04
BSO					- 0.76***	0.04	- 0.68***	0.04	- 0.74***	0.05
SES-gm							0.10***	0.02	0.10***	0.02
Anderstalig									- 0.07*	0.04
Random gedeelte										
Level:										
scholen	0.14***	0.02	0.10***	0.02	0.01**	0.01	0.01*	0.01	0.01	0.01
Cons/cons										
Level:										
leerlingen	0.86***	0.02	0.80***	0.02	0.79***	0.02	0.78***	0.02	0.79***	0.02
Cons/cons										
-2*loglikelihood	11384.38		11085.28		10842.09		10768.37		9827.83	
DIC										
Eenheid:										
scholen	142		142		142		142		142	
Eenheid:										
leerlingen	4155		4155		4155		4135		3769	
Referentiemodel			Model 0		Model 1		Model 2		Model 3	

*Noot: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.*



Tabel 5  
*Samenvatting van modelschattingen voor de twee-level analyse van leesvaardigheid*

Afhankelijke variabele	Model 0 Leesvaardig- heid	SE	Model 1 Leesvaardig- heid	SE	Model 2 Leesvaardig- heid	SE	Model 3 Leesvaardig- heid	SE	Model 4 Leesvaardig- heid	SE	Model 5 Leesvaardig- heid	SE
Fixed gedeelte												
Cons	527.53***	5.13	534.77***	5.19	595.00***	2.92	594.05***	2.83	569.31***	2.86	583.01***	2.83
Mannelijk			- 14.43***	2.21	- 15.56***	1.87	- 16.30	1.87	- 15.53***	1.94	- 3.49	1.92
TSO					- 74.10***	3.13	- 71.97***	3.11	- 71.88***	3.20	- 61.63***	3.09
BSO					- 150.33***	3.42	- 145.56***	3.47	- 147.11***	3.62	- 131.81***	3.51
SES-gm							6.33***	1.11	6.21***	1.18	4.25***	1.12
Anderstalig									- 1.04	2.21	0.62	2.10
Intr. leesmotivatie-gm											22.11***	0.95
Random gedeelte												
Level: scholen	3594.46***	443.49	3508.05***	432.98	586.57***	81.89	521.47***	74.17	490.90***	71.79	479.61***	69.07
Cons/cons Level: leerlingen	4113.47***	90.55	4074.25***	89.69	3016.47***	66.40	2994.72***	66.17	2950.69***	68.37	2580.98***	60.60
Cons/cons												
-2*loglikelihood	48108.40		48065.49		46588.67		46207.49		42110.26		40554.52	
DIC												
Eenheid: scholen	142		142		142		142		142		142	
Eenheid: leerlingen	4269		4269		4269		4238		3867		3769	
Referentiemodel			Model 0		Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	

Noot: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001. Intr. leesmotivatie = intrinsieke leesmotivatie.

## 5. DISCUSSIE

Onderzoek stelt vast dat het minder gunstig gesteld is met de leesmotivatie en leesvaardigheid van jongeren en van Vlaamse leerlingen in het bijzonder (vb. De Meyer & Warlop, 2010; IEA, 2001-2011; OECD, 2010d). Daar het succes van leerlingen zowel binnen als buiten de school wordt geassocieerd met hun leesmotivatie en leesvaardigheid (Becker et al., 2010; Cunningham & Stanovich, 1998; Europese Commissie, 2001; IRA, 2000; Logan et al., 2011; OECD, 2010a; Smith et al., 2000), is het doel van deze studie om enerzijds de samenhang na te gaan tussen de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen en om anderzijds na te gaan welke leerlingkenmerken met beide variabelen samenhangen.

In dit onderdeel worden de resultaten voor elke onderzoeksvraag besproken en wordt teruggekoppeld naar de onderzoeksliteratuur. Tot slot volgt een weergave van de beperkingen van dit onderzoek. Ook suggesties voor vervolgonderzoek en implicaties voor de praktijk worden weergegeven.

### 5.1 Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen

Consistent met eerder onderzoek (De Meyer & Warlop, 2010), tonen de resultaten aan dat Vlaamse leerlingen significant minder leesplezier ervaren dan de gemiddelde OESO-leerling. Aangezien uit onderzoek blijkt dat intrinsieke leesmotivatie wordt geassocieerd met een grotere betrokkenheid bij leesactiviteiten, een groter doorzettingsvermogen, een gevarieerd leesstrategiegebruik (Park, 2011; Pokay & Blumenfeld, 1990; Vansteenkiste et al., 2006) en dus een betere leesvaardigheid, is dit resultaat zorgwekkend. Bovendien passen deze resultaten binnen de afnemende tendens in intrinsieke leesmotivatie in het secundair onderwijs (Bokhorst-Heng & Pereira, 2008; Eccles et al., 1993; Gillet et al., 2011; Jacobs et al., 2002; Netten et al., 2014). De bekommernissen hieromtrent zijn dus gegrond.

In tegenstelling tot de zwakke scores voor intrinsieke leesmotivatie, zijn de scores voor leesvaardigheid meer optimistisch. Ondanks het feit dat tal van onderzoekers naast de dalende tendens in leesplezier ook spreken van een parallelle dalende tendens in leesvaardigheidsprestaties (De Meyer et al., 2013; IEA, 2001-2011, OECD, 2010d), blijkt uit dit onderzoek dat Vlaamse leerlingen voor leesvaardigheid alsnog beter scoren dan het OESO-gemiddelde. Hoewel hier geen uitspraken kunnen worden gedaan over trends doorheen de tijd, nuanceren deze resultaten evenwel de bekommernis omtrent de zwakke leesvaardigheid van Vlaamse adolescenten.

### 5.2 Samenhang tussen leerlingvariabelen, intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid

De resultaten tonen een samenhang tussen de leerlingvariabelen geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van vijftienjarigen. Hoewel de thuistaal van leerlingen significant samenhangt met hun intrinsieke leesmotivatie, bleek dit voor leesvaardigheid niet het geval te zijn.

### **5.2.1 De samenhang met geslacht**

Consistent met een groot aantal studies naar de rol van geslacht (Baker & Wigfield, 1999; De Fraine, et al., 2007; De Naeghel et al., 2014; Guay et al., 2010; Hyde & Linn, 1988; Logan & Johnston, 2009; Meece et al., 2006; Ming Chiu & McBride-Chang, 2006; Mullis et al., 2003; OECD, 2010c; Wigfield et al., 1991; Wigfield & Guthrie, 1997), beschikken jongens in vergelijking met meisjes over zowel lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie als voor leesvaardigheid. Zoals verwacht, zijn de geslachtsverschillen in leesvaardigheid kleiner dan de verschillen in leesmotivatie (Logan & Johnston, 2009). Evenwel gaat de genderkloof in leesplezier gepaard met een kloof in leesprestaties (Logan & Johnston, 2009; van Schooten & de Gloppe, 2002).

In de literatuur wordt gesuggereerd dat het verschil in leesmotivatie tussen jongens en meisjes te wijten is aan de heersende stereotypen over de mannelijke en vrouwelijke identiteit. Lezen zou daarbij sterker worden geassocieerd met een vrouwelijke identiteit, eerder dan met een mannelijke (Baker & Wigfield, 1999; Meece et al., 2006; Millard, 1997). Bovendien kan de associatie tussen lezen en de vrouwelijke identiteit eveneens verklaren waarom meisjes hoger presteren voor leesvaardigheid dan jongens. Toch kan dit onderzoek hier geen uitsluitsel over geven.

### **5.2.2 De samenhang met onderwijsvorm**

Ondanks het feit dat studies naar de rol van onderwijsvorm beperkt zijn (De Naeghel et al., 2014), zijn de resultaten in overeenstemming met de reeds beschikbare bevindingen. Zo rapporteerden leerlingen in het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid, in vergelijking met hun peers in het algemeen secundair onderwijs. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs rapporteerden daarbij de laagste scores (De Naeghel et al., 2014; Hallinan, 1988; Hanushek & Wößmann, 2006; OECD, 2005; Oakes, 1985; Sørensen & Hallinan, 1986; van Schooten & de Gloppe, 2002). Daarenboven blijkt uit onderzoek dat de leesvaardigheid van jongeren in het beroepssecundair onderwijs nog nauwelijks verbetert tussen het derde en zesde leerjaar van het secundair onderwijs (Jaspaert & Van den Branden, 2011). Gezien deze leerlingen daarenboven gemiddeld over een lagere sociaal-economische status beschikken, is verder onderzoek in deze onderwijsvorm aangewezen. Daarnaast zou ook de opzet van leesbevorderingsinterventies in het beroepssecundair onderwijs uitermate waardevol kunnen zijn.

### **5.2.3 De samenhang met sociaal-economische status**

In overeenstemming met een aantal studies, rapporteerden sociaal-economisch bevoordeelde leerlingen significant meer leesplezier (De Naeghel et al., 2014; OECD, 2010b) en hogere leesvaardigheidsprestaties (De Meyer & Warlop, 2010; OECD, 2010b) dan hun minder welgestelde peers. Volgens onderzoek zijn deze verschillen te wijten aan factoren binnen zowel de schoolomgeving als de thuisomgeving van leerlingen (Desmedt & Nicaise, 2006; Kao & Thompson, 2003). De condities bij leerlingen met een hogere sociaal-economische status zouden daarbij gunstiger zijn. Wat de schoolomgeving betreft, worden de verwachtingen die een leerkracht stelt omtrent het leerpotentieel van leerlingen bijvoorbeeld beïnvloed door de sociale achtergrond van leerlingen (Epps, 1995; Jungbluth, 2004). Het lager verwachtingspatroon tegenover leerlingen met een lage sociaal-economische status maken dat zij minder worden gestimuleerd (Van Houtte, 2004). Deze condities

zouden vervolgens kunnen verklaren waarom leerlingen met een lagere sociaal-economische status zwakker scoren voor zowel intrinsieke leesmotivatie als leesvaardigheid.

#### **5.2.4 De samenhang met thuistaal**

Hoewel ook onderzoekers rapporteren dat anderstalige leerlingen in het basisonderwijs hoger scoren voor leesmotivatie dan hun peers (Baker & Wigfield, 1999; McKenna et al., 1995), wezen de resultaten van deze studie in het secundair onderwijs in een andere richting. Anderstalige leerlingen scoorden in deze studie significant lager voor intrinsieke leesmotivatie dan hun peers met de Nederlandse thuistaal. In overeenstemming met voorgaand onderzoek, zijn de verschillen met betrekking tot leesplezier tussen beide groepen evenwel klein (OECD, 2010b).

Consistent met voorgaand onderzoek (Baker & Wigfield, 1999, OECD, 2010b), maar in tegenstellig tot wat eveneens wordt gesuggereerd (Portes & Macleod, 1996; Rauh et al., 2003), werd – in tegenstelling tot intrinsieke leesmotivatie – geen significante samenhang waargenomen tussen de thuistaal van Vlaamse vijftienjarigen en hun leesvaardigheid. Anderstalige leerlingen ervaren wel minder leesplezier dan hun Nederlandstalige peers, maar scoren niet zwakker voor leesvaardigheid. De populaire publieke opvatting dat de lagere prestaties van anderstalige leerlingen gerelateerd zijn aan lagere motivatieniveaus is dus niet geheel empirisch ondersteund (Baker & Wigfield, 1999). Onderzoek wijst uit dat niet zozeer de thuistaal van leerlingen, maar vooral de socio-economische status bepalend is voor hun onderwijsresultaten (Van der Slik, Driessen, & de Bot, 2006; Van de Gaer, Verhaeghe, Reynders, & Van Damme, 2006).

Omwille van de relatie tussen de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen, is het echter onduidelijk waarom er geen significante verschillen werden waargenomen tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen op het vlak van leesvaardigheid. Een mogelijke verklaring betreft de operationalisering van de thuistaalvariabele. In dit onderzoek werd namelijk geen verder onderscheid gemaakt tussen vreemde thuistalen. De indeling volgens thuistaal werd immers gebaseerd op het onderscheid tussen een Nederlandstalige of een vreemde thuistaal. Op basis van de specifieke thuistaal van leerlingen, stelt onderzoek evenwel verschillen vast in leesvaardigheidsscores (Belfi et al., 2011). Dit zou wellicht de tegenstrijdige resultaten op het vlak van het leesplezier en de leesvaardigheid bij anderstalige leerlingen kunnen verhelderen. Verder onderzoek is dan ook aangewezen om deze resultaten bij adolescenten uit te klaren.

### **5.3 Samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid**

Daar intrinsieke leesmotivatie wordt beschouwd als een van de belangrijkste voorspellers van leesvaardigheid (Guthrie & Humenick, 2004; Taboada et al., 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997), werd verwacht dat de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen positief zou samenhangen met hun leesvaardigheid. In lijn met de verwachtingen, bevestigen de resultaten de positieve relatie tussen beide variabelen (Guay et al., 2003; Guthrie & Humenick, 2004; Morgan & Fuchs, 2007; Park, 2011; Taboada et al., 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). De resultaten impliceren dat hogere scores voor intrinsieke leesmotivatie worden geassocieerd met hogere leesvaardigheidsscores.

Onderzoek reikt een mogelijke verklaring aan voor de samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Zo zou de relatie tussen beide variabelen bidirectioneel en wederkerig zijn (Guay et al., 2003; Morgan & Fuchs, 2007; Park, 2011). Vanuit de veronderstelling dat leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor taken die ze goed kunnen, zouden vaardige lezers een hogere intrinsieke leesmotivatie rapporteren. Tegelijkertijd zouden minder vaardige lezers minder leesplezier ervaren. Ook Becker et al. (2010) rapporteren dat de eerdere leesvaardigheid van leerlingen positief samenhangt met hun intrinsieke leesmotivatie en negatief samenhangt met hun extrinsieke leesmotivatie. Toch rapporteren Wang en Guthrie (2004) dat – wanneer eerdere leesprestaties in rekening worden gebracht – zowel intrinsieke als extrinsieke leesmotivatie een effect hebben op leesvaardigheid. Intrinsieke leesmotivatie onderhield daarbij een positieve relatie met leesvaardigheid en extrinsieke motivatie een negatieve. Vanuit deze gegevens kan worden gesteld dat leesmotivatie dus leidt tot een betere leesvaardigheid, en dat een betere leesvaardigheid vervolgens de motivationele overtuiging van de lezer beïnvloedt (Morgan & Fuchs, 2007). Het is interessant om dit verband verder te onderzoeken aan de hand van longitudinale data. In het geval van een positieve spiraal van wederzijdse causaliteit zou kunnen worden gesteld dat leerlingen die meer leesplezier ervaren ook betere leesprestaties behalen, wat vervolgens hun leesplezier versterkt. Hogere motivatie- en leesvaardigheidsscores worden daarenboven geassocieerd met betere prestaties in alle andere schooldomeinen (Logan et al., 2011).

Een bijkomende verklaring is dat de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid wordt gemedieerd door variabelen die niet in dit onderzoek werden opgenomen, zoals de betrokkenheid tijdens leesactiviteiten (Baker & Wigfield, 1999; Becker et al., 2010; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009), de leesfrequentie en hoeveelheid lezen (Becker et al., 2010), het leesstrategiegebruik (Kirby & Savage, 2008; Lau & Chan, 2003; Van Elsäcker, 2002) en de werkgeheugencapaciteit (Schaffner & Schiefele, 2013). Vervolgonderzoek is nodig om deze hypothesen te bevestigen.

#### **5.4 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Aan dit onderzoek zijn een aantal beperkingen verbonden. Ten eerste werd voor dit onderzoek de conceptualisatie van leesmotivatie gehanteerd zoals bepaald in het PISA-raamwerk 2009. In lijn met de zelfdeterminatietheorie, wijst recent onderzoek er echter op dat leesmotivatie kan worden beschouwd als een multidimensioneel construct (Deci & Ryan, 1985; 2000). Vervolgonderzoek zou daarom een bredere conceptualisatie van leesmotivatie kunnen hanteren, waarbij ook verschillende types extrinsieke motivatie in acht worden genomen (Deci & Ryan, 2000; De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Park, 2011). Een alternatief instrument om dit in kaart te brengen, is de Self-Regulation Questionnaire-Reading Motivation (SRQ-Reading Motivation; De Naeghel et al., 2012), een vragenlijst die de leesmotivatie zowel in de vrijetijds- als de schoolse context meet. Echter werd dit instrument ontwikkeld voor het lager onderwijs, waardoor een validering voor het secundair onderwijs noodzakelijk is.

Daarnaast bestaat de PISA-schaal voor intrinsieke leesmotivatie voor de helft uit items die expliciet verwijzen naar het lezen van boeken (OECD, 2009). Toch lezen adolescenten ook andere tekstsoorten, zoals tijdschriften en stripverhalen. Bovendien lezen ze zowel geprint als digitaal tekstmateriaal, met een recent overzicht van digitaal tekstmateriaal (Leu, Forzani, & Kennedy, 2015). De expliciete verwijzing naar boeken in de items zou de respondenten de indruk kunnen hebben gegeven dat ze

vooral dienden te reflecteerden op hun motivatie voor het lezen van boeken in het bijzonder (De Naeghel et al., 2014). Ook de leesvaardigheidsschaal van PISA 2009 beperkt zich tot het lezen van geprint tekstmateriaal. Vervolgonderzoek zou daarom met een ruimer aantal tekstsoorten en aanbodingswijzen rekening kunnen houden.

Ten tweede werd de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen gemeten aan de hand van een zelfrapportagevragenlijst. Vervolgonderzoek zou datatriangulatie kunnen toepassen door naast persoonlijke leespercepties ook het leesgedrag van leerlingen in kaart te brengen via hardop-denken protocollen (Gillam, Fargo, & Robertson, 2009; Schellings, Aarnoutse, & van Leeuwe, 2006) en leerkrachtinterviews (Guthrie & Cox, 2001). Zo neemt de kans toe dat de verworven resultaten een meer correcte weerspiegeling zijn van de realiteit.

Ten derde werden in dit onderzoek niet alle onderwijsvormen van het Vlaams secundair onderwijs opgenomen. Aangezien de PISA-dataset voor het kunstsecundair onderwijs slechts een beperkt aantal leerlingen telt, werd deze onderwijsvorm niet opgenomen in de steekproef. Daarenboven werden om diezelfde reden ook onderwijsvarianten als het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs niet opgenomen in de steekproef. Echter zouden deze in vervolgonderzoek via oversampling wel in rekening kunnen worden gebracht.

Daarenboven kan het interessant zijn om in vervolgonderzoek binnen onderwijsvormen te differentiëren. Zo bundelt het technisch secundair onderwijs zowel arbeidsmarktgerichte als doorstromingsgerichte studierichtingen (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2014). Het is mogelijk dat de leesmotivatie en de leesvaardigheid binnen eenzelfde onderwijsvorm kan variëren naargelang de gevolgde studierichting. Hieromtrent is het ook aangewezen om de leesmotivatie en leesvaardigheid bij leerlingen in het beroepssecundair onderwijs in het bijzonder verder te onderzoeken. Deze leerlingen scoren immers het zwakst voor zowel leesplezier als leesvaardigheid en hebben gemiddeld ook een lagere sociaal-economische status. Meer specifiek zou onderzoek ook nieuwe strategieën kunnen ontwikkelen om het leesplezier en de leesvaardigheid in deze specifieke doelgroep te bevorderen.

Zoals eerder aangehaald, kan vervolgonderzoek – naast een differentiatie binnen onderwijsvormen – leerlingen ook verder differentiëren naargelang hun thuistaal (Belfi et al., 2011).

Ten vierde had dit onderzoek niet de ambitie om de leesmotivatie en leesvaardigheid van vijftienjarigen volledig te vatten. Ondanks deze studie focust op een beperkt aantal variabelen, worden onderwijsuitkomsten beïnvloed door een groot aantal variabelen (Fortier et al., 1995). Naast geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal zouden ook andere variabelen kunnen worden bestudeerd in relatie tot leesmotivatie en leesvaardigheid. Zowel variabelen op leerling-, klas- als op schoolniveau zouden daarbij kunnen worden geïntegreerd in het model, zoals de betrokkenheid tijdens leesactiviteiten (Skinner et al., 2009), de leesfrequentie en hoeveelheid lezen (Becker et al., 2010), het leesstrategiegebruik (Kirby & Savage, 2008; Van Elsäcker, 2002), de werkgeheugencapaciteit (Schaffner & Schiefele, 2013), de rol van peers (Raukema et al., 2002; Schram 2007) en de rol van motiverend leraargedrag (De Naeghel et al., 2014). Dit laatste kan worden onderzocht aan de hand van een gerandomiseerde onderzoeksopzet, waarbij controlegroepen en experimentele groepen van elkaar worden onderscheiden. Daarnaast zouden in het model ook interactie-effecten tussen de variabelen kunnen worden geïntegreerd (Park, 2011).

Verder zou vervolgonderzoek ook de rol van de culturele geslachtsidentiteit voor de leesmotivatie en leesvaardigheid bij leerlingen verder kunnen onderzoeken. Gezien deze kwestie evenzeer bepalend is voor welke studie- en beroepskeuzes mannen en vrouwen maken in hun verdere leven, is dit een onderzoekswaardig topic (Schunk & Pajares, 2002; NCES, 2004). In verband met deze identiteit halen onderzoekers de variabele 'zelfconcept' aan (Meece et al., 2006). Het zelfconcept van een leerling verwijst naar de manier waarop een leerling zijn eigen leesbekwaamheid percipieert (Mullis et al., 2007). Volgens onderzoek beschikken jongens over een negatiever zelfconcept met betrekking tot lezen dan meisjes (Baker & Wigfield, 1999; Eccles et al., 1993). Aangezien een positiever zelfconcept wordt geassocieerd met meer gunstige scores voor leesmotivatie en leesvaardigheid (Anmarkrud & Bråten, 2009; Moss, 2000; Oldfather & Wigfield, 1996), vormt dit een mogelijke verklaring voor de waargenomen geslachtsverschillen.

Het zelfconcept van leerlingen wordt doorgaans in kaart gebracht aan de hand van een subschaal van de leerlingenvragenlijst van de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS; Mullis et al., 2007). Dit instrument werd echter ontwikkeld voor het lager onderwijs. Onderzoekers beklagen verder het beperkte aantal items van dit instrument om het zelfconcept te meten (De Naeghel et al., 2012). Vervolgonderzoek moet dan ook een validering voor het secundair onderwijs en een bredere conceptualisatie van deze variabele in rekening brengen (De Naeghel et al., 2012).

Tot slot werden cross-sectionele data gebruikt. Dit maakt dat voorzichtigheid is geboden bij het interpreteren van de richting van relaties in de modellen. Om uitspraken te kunnen doen over causale relaties en trends doorheen de tijd, is vervolgonderzoek met een longitudinale opzet aangewezen.

## **5.5 Implicaties voor de praktijk**

Gezien de positieve samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid, wordt de leesvaardigheid van adolescenten het best bevorderd door hen te stimuleren om graag te lezen (Guthrie et al., 2004; Park, 2011; Taboada et al., 2009; van Schooten & de Gloppe, 2002). Dit is bij voorkeur interessant in het secundair onderwijs, daar leespromotie een buffer vormt tegen de dalende tendens in intrinsieke leesmotivatie naarmate leerlingen ouder worden (Guthrie et al., 2004; van Schooten, de Gloppe, & Stoel, 2004). De school- en klasomgeving wordt hierbij als de ideale setting gezien, in het bijzonder voor adolescenten met een risico op een zwakke leesvaardigheid (Gómez & Lesaux, 2015; Logan et al., 2011).

Daar in dit onderzoek 13.90% van de totale variantie in de intrinsieke leesmotivatie en 46.63% van de totale variantie in de leesvaardigheid van leerlingen gelinkt is aan verschillen tussen scholen, kan bijgevolg worden gepleit voor leesbevordering op schoolniveau. In dit licht is de recente aandacht in het onderwijs voor de leesattitude van leerlingen alvast een positieve ontwikkeling (Van Schooten et al., 2004).

Vast staat echter dat het huidig onderwijs tot op heden geen gelijke uitkomsten kan garanderen voor alle leerlingen, ongeacht geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status of thuistaal. Onderzoekers wijzen in dit verband op het belang van leespromotie binnen specifieke groepen: voor jongens (Schwabe, McElvany, & Trendtel, 2015), leerlingen in de laagste onderwijsvormen (van

Schooten & de Glopper, 2002), leerlingen met een lage sociaal-economische status (Aikens & Barbarin, 2008; Kigel, McElvany, & Becker, 2015; Molfese, Modglin, & Molfese, 2003) en anderstaligen (Kigel et al., 2015). Zo wordt bijvoorbeeld gepleit voor meertalig onderwijs voor anderstaligen (Berben, Van den Branden & Van Gorp, 2007; Cummins, 2000; Garcia, 2002) of voor het aanbieden van aangepaste leesteksten voor jongens (Senn, 2012; Smith & Wilhelm, 2002).

Om tegemoet te komen aan de leesmotivatie en leesvaardigheid van een groot aantal leerlingen, is het evenwel doeltreffend om als leerkracht te variëren in leesmateriaal (van Schooten & de Glopper, 2002). Op die manier neemt de kans toe dat elke leerling zich door het leesmateriaal aangesproken voelt. Dit vergt niettemin voldoende kennis bij de leerkracht omtrent het aanbod adolescentenliteratuur. Bovendien doet deze aanpak een groot appel op het empathisch vermogen van de leerkracht om boeiende literatuur te selecteren op maat van elke leerling (van Schooten & de Glopper, 2002).

Naast de kennis en het empathisch vermogen, blijkt ook het gedrag van de leerkracht relevant. Onderzoekers wijzen er immers op dat het leerkrachtgedrag een cruciale rol speelt in het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie van hun leerlingen (vb. Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Santa et al., 2000). Ook onderzoekers binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) volgen deze redenering. Leerkrachtgedragingen die ondersteuning bieden aan de psychologische basisnoden van hun leerlingen voor autonomie, competentie en verbondenheid, dragen bij tot een optimaal motiverend klasklimaat. Recent Vlaams onderzoek wees uit dat de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen het sterkst is geassocieerd met de betrokkenheid van hun leerkrachten (De Naeghel et al., 2014).

Verder wezen een aantal onderzoekers (De Naeghel & Van Keer, 2013; Steckel, 2009; Walpole & Blamey, 2008) reeds op de ondersteunende rol van leescoaches. Dergelijke coaches begeleiden de leesinstructies van leerkrachten op klasniveau, maar dragen ook op schoolniveau actief bij tot een bevorderingsbeleid inzake het leesplezier van leerlingen (De Naeghel & Van Keer, 2013; Steckel, 2009; Walpole & Blamey, 2008). Volgens onderzoek leiden de inspanningen van een dergelijke coach tot de bevordering van het leesplezier (De Naeghel & Van Keer, 2013). Omwille van de positieve samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid, kan ervan worden uitgegaan dat deze initiatieven ook de leesvaardigheid van leerlingen ten goede zullen komen.

Toch wijzen onderzoekers erop dat het niet eenvoudig is om de leesmotivatie van leerlingen te veranderen in de adolescentieperiode (Gottfried et al., 2001). Om die reden wordt gewezen op het belang van leesbevorderingsinterventies die reeds in het begin van de schoolloopbaan worden geïnstalleerd (Gottfried et al., 2001; Schwabe et al., 2015). In functie van een optimale leesmotivatie en leesvaardigheid in het secundair onderwijs, is dus ook verantwoordelijkheid weggelegd op het niveau van het basisonderwijs.

Tot slot kan deze studie ook inspirerend zijn voor het onderwijsbeleid. Onderzoeksbevindingen van grootschalige assessments als PISA zijn namelijk nuttig om op macroniveau geschikte acties te ondernemen en zo de onderwijskwaliteit te verbeteren (Stancel-Piąttak, Mirazchyski, & Desa, 2013). De resultaten van deze studie onthullen alvast een bestaande ongelijkheid in het secundair onderwijs. Het lijkt daarom onethisch om de resultaten te negeren en bepaalde groepen aan hun lot over te laten.



Omwille van het veronderstelde peer group effect of groepscompositie-effect (vb. Justice, Petscher, Schatschneider, & Mashburn, 2011), waar zwak taalvaardige leerlingen voordelen genieten van de taalvaardigheid van sterk taalvaardige leerlingen, kan beleidsmatig worden gepleit voor heterogene klasgroepen (Ben-Ari & Kedem-Friedrich, 2000; Onderwijsraad, 2005; Hallinan, 1990; Slavin, 1988).

In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, zijn homogene klassen overigens geen oplossing voor problemen die geassocieerd worden met heterogene leerlingpopulaties. Het tegendeel is echter waar: een homogene samenstelling heeft net de neiging om deze problemen te bestendigen (Ben-Ari & Kedem-Friedrich, 2000). Een gezonde sociale mix binnen klassen lijkt een must (Nicaise, 2008), in het bijzonder voor jongens, leerlingen in het beroepssecundair onderwijs, leerlingen met een lage sociaal-economische status en anderstaligen. Vlaams onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat jongens, leerlingen met een lage sociaal-economische status en anderstaligen beter zijn gebaat bij gemengde klassen voor taalonderwijs (Belfi, De Fraine, & Van Damme, 2010). Een heterogene groepssamenstelling heeft immers een positieve invloed op de zwakke leerlingen, maar nauwelijks een negatief effect op de sterke leerlingen (Delrue et al., 2006). Een brede gemeenschappelijke eerste graad alvorens de eigenlijke opdeling in onderwijsvormen kan hier een antwoord bieden (Lavrijsen, Nicaise, & Wouters, 2013; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Het recente masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs lijkt in dit opzicht alvast een stap in de goede richting.

## 6. CONCLUSIE

Daar het succes van leerlingen zowel binnen als buiten de school wordt geassocieerd met hun leesmotivatie en leesvaardigheid (Becker et al., 2010; Cunningham & Stanovich, 1998; Europese Commissie, 2001; IRA, 2000; Logan et al., 2011; OECD, 2010a; Smith et al., 2000), onderzocht deze studie enerzijds de relatie tussen de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen en anderzijds de samenhang tussen beide variabelen afzonderlijk met de leerlingkenmerken geslacht, onderwijsvorm, sociaal-economische status en thuistaal.

De resultaten bevestigen de positieve relatie tussen de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid (Guay et al., 2003; Guthrie & Humenick, 2004; Morgan & Fuchs, 2007; Park, 2011; Taboada et al., 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997) en impliceren dat hogere scores voor intrinsieke leesmotivatie worden geassocieerd met hogere leesvaardigheidsscores. Dit suggereert dat de leesvaardigheid van adolescenten het best wordt bevorderd door hen te stimuleren om graag te lezen (Guthrie et al., 2004; Park, 2011; van Schooten & de Gloppe, 2002).

Verder toont dit onderzoek aan dat meisjes, leerlingen met een hogere socio-economische status en leerlingen in het algemeen secundair onderwijs hogere scores rapporteren voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid dan respectievelijk jongens, leerlingen met een lagere sociaal-economische status en leerlingen in het technisch secundair onderwijs en het beroepssecundair onderwijs. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs vertonen daarbij de laagste scores.

In tegenstelling tot wat vaak wordt gesuggereerd (Baker & Wigfield, 1999; McKenna et al., 1995; Portes & Macleod, 1996; Rauh et al., 2003), werd een significante samenhang waargenomen tussen de thuistaal van Vlaamse vijftienjarigen en hun intrinsieke leesmotivatie, maar niet met hun leesvaardigheidsprestaties. Kortom, enkel het geslacht, de sociaal-economische status en de onderwijsvorm van Vlaamse vijftienjarigen hing significant samen met zowel hun intrinsieke leesmotivatie als hun leesvaardigheid.

Tot slot toont dit onderzoek aan dat 13.90% van de totale variantie in de intrinsieke leesmotivatie en 46.63% van de totale variantie in de leesvaardigheid van leerlingen gelinkt is aan verschillen tussen scholen. Op basis van deze resultaten blijkt het noodzakelijk om op schoolniveau voldoende aandacht te besteden aan leesbevordering.

## 7. REFERENTIES

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies, 29*(4), 387-406. doi:10.1080/0305569032000159688
- Aikens, N. L., & Barbarin, O. A. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. doi:10.1037/0022-0663.100.2.235
- Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review, 47*(5), 626-640. doi:10.2307/2095163
- Alexander, K. L., Cook, M. A., & McDill, E. L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification: some further evidence. *American Sociological Review, 43*, 47-66. doi:10.2307/2094797
- Alexander, K. L., & McDill, E. L. (1976). Selection and allocation within schools: Some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review, 41*(6), 47-66. doi:10.2307/2094797
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anmarkrud, O., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252-256. doi:10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Ansalone, G. (2003). Poverty, tracking, and the social construction of failure: International perspectives on tracking. *Journal of Children and Poverty, 9*(1), 3-20. doi:10.1080/1079612022000052698
- Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty, 7*(1), 33-47. doi:10.1080/10796120120038028
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4
- Bauerlein, M., Munson, L., Prehoda, L., Stotsky, S., Greene, J. P., & O'Connor, E. (2008). "To read or not to read": Responses to the new NEA study. *Academic Questions, 21*(2), 195-220. doi:10.1007/s12129
- 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*(4), 773-785. doi:10.1037/a0020084
- Belfi, B., Cortois, L., Moons, C., Van Damme, J., Van den Branden, K., Van Gorp, K., Vanlaar, G., Verachtert, K., Verhaeghe, J. P., & Verhelst, M. (2011). *Eindrapport OBPWO 09.04. Vorderingen van leerlingen in het leren van het Nederlands*. Leuven, Belgium: KU Leuven.

- Belfi B., De Fraine, B., Van Damme J. (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling? Een overzicht van praktijkrelevant onderwijsonderzoek op vraag van de Vlaamse Onderwijsraad*. Leuven, Belgium: Acco.
- Ben-Ari, R., & Kedem-Friedrich, P. (2000). Restructuring heterogeneous classes for cognitive development: Social interactive perspective. *Instructional Science*, 28(2), 153-167. doi:10.1023/a:1003806300757
- Berben, M., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2007). 'We'll see what happens.' Tasks on paper and tasks in a multilingual classroom. In: K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in Action. Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective* (pp. 32-67). Cambridge, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls - the role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles*, 25(9), 511-520. doi:10.1007/BF00290060
- Bokhorst-Heng, W., & Pereira, D. (2008). Non-at-risk adolescents attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 285-301. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.00369
- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 149-165. doi:10.1006/ceps.1996.0013
- Burns, A. C., Bush, R. F., & Smeets, I. (2006). *Principes van marktonderzoek (4th ed.)*. Amsterdam, The Netherlands: Pearson Education.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal Educational Psychology*, 87(1), 154-167. doi:10.1037/0022-0663.87.1.154
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579-592. doi:10.1016/j.lindif.2010.03.007
- Clark, C. (2012). *Children's and young people's reading today: Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. London, England: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Osborne, S. (2007). Demystifying the reluctant reader. *Literacy Today*, 53, 22-23.

- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–176. doi:10.1023/A:1009009219144
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. doi:10.1006/ceps.19999.1044
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2001). Change in family income matters more for children with less. *Child Development*, 72(6), 1779–1793. doi:10.1111/1467-8624.00378
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_02
- De Fraine, B., Van Damme, J., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement. A multivariate latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.005
- De Meyer I., & Warlop, N. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent, Belgium: Universiteit Gent.
- De Meyer, I., Warlop, N., & Van Camp, S. (2013). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent, Belgium: Universiteit Gent.
- Delrue, K., Loobuyck, P., Pelleriaux, K., Sierens, S., Van Houtte, M. (2006). Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs. In S. Sierens (Ed.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 191-214). Gent, Belgium: Academia Press.

- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multilevel approach. *Journal of Research in Reading, 36*, 351-370. doi:10.1111/jrir.12000
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing, 27*(9), 1547-1565. doi:10.1007/s11145-014-9506-3
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 1006-1021. doi:10.1037/a0027800
- Desmedt, E., & Nicaise, I. (2006). Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen? In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (Red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 91-108). Gent, Belgium: Academia Press.
- Devos, F. (2004). Openingslezing. Wat houdt jongeren bezig. Geraadpleegd op 15 februari 2014, via <http://www.fahrenheit451.be/info/docs/frankydevos.pdf>
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 78-103. doi:10.1598/RRQ.38.1.4
- Duyck, W., & Anseel, F. (2012). *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het Onderwijs*. Brussels, Belgium: Itinera Institute.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of Psychology, 53*(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x
- Epps, E. G. (1995). Race, class, and educational opportunity: Trends in the sociology of education. *Sociological Forum, 10*(4), 593-608. doi:10.1007/bf02095770
- European Commission (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 257-274. doi:10.1006/ceps.1995.1017
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to react. *The Reading Teacher, 65*(3), 172-178. doi:10.1002/TRTR.01024.

- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzone, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518-533. doi:10.1598/RT.49.7.2
- Gómez, P. B., & Lesaux, N. K. (2015). Early-adolescents' reading comprehension and the stability of the middle school classroom-language environment. *Developmental Psychology, 51*(4), 447-458. doi:10.1037/a0038868
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology, 94*(5), 1146–1183. doi:10.1086/229114
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 285–293. doi:10.1177/002221940303600307
- Garcia, O. (2002). Teaching language minorities in the United States: from bilingualism as a deficit to bilingualism as a liability. *International Journal of the Sociology of Language, 155*, 125-130. doi:10.1515/ijsl.2002.018
- Gillam, S. L., Fargo, J. D., & Robertson, K. S. C. (2009). Comprehension of expository text: insights gained from think-aloud data. *American Journal of Speech-Language Pathology, 18*(1), 82-94. doi:10.1044/1058-0360(2008/07-0074)
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 15*(1), 77–95. doi:10.1007/s11218-011-9170-2
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631-645. doi:10.1037/0022-0663.77.6.631
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3–13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Guay, F., Chantal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711–735. doi:10.1348/000709910X499084
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 124–136. doi:10.1037/0022-0663.95.1.124
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13*(3), 283-302. doi:10.1006/ceps.1999.1044

- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra. (Eds.) *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- 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*(3), 237-250. doi: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 (Ed.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- 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. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Hall, C., & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London, England: Routledge.
- Hallinan, M. T. (1988). Equality of educational opportunity. *Annual Review of Sociology, 14*, 249-68. doi:10.2307/2094761
- Hallinan, M. (1990). The effects of ability groupings in secondary schools: A response to Slavin's best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60*(3), 501-504. doi:10.3102/00346543060003501
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education, 3*, 41-62.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. W. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal, 116*(510), C63-C76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Hox, J. J. (1994). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam, The Netherlands: TT-publikaties.
- Huysmans, F., De Haan, J., & Van den Broek, A. (2004). *Behind the scenes: A quarter century of reading, listening, watching and internet use*. Den Haag, The Netherlands: Sociaal en Cultureel Planbureau.



- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69. doi:10.1037/0033-2909.104.1.53
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA] (2001–2011). *PIRLS reading literacy test and questionnaires*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- International Reading Association [IRA] (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(2), 193-200.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. doi:10.1111/1467-8624.00421
- Jaspaert, K., & Van den Branden, K. (2011). Literacy for all. In K. Van den Branden, M. Van Houtte, & P. Van Avermaet (Eds.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all* (pp. 215-235). New York, NY: Routledge.
- Jungbluth, P. (2004). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen, The Netherlands: ITS.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768 -1777. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276. doi:10.1007/s11145-007-9112-8
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417–442. doi:10.1146/annurev.soc.29.010202.100019
- Kigel, R. M., McElvany, N., & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction* 35(2015), 73-84. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.10.001
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovitz, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics*, 26(1), 21-41. doi:10.1016/S0304-422X(98)00008-4

- Koolstra, C., Voort, T., van der Vooijs, M., (1992). Three explanatory models for the reduction of the amount of reading books caused by television. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 17(3), 131–142.
- Lau, K. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 713-733. doi:10.1348/000709909X460042
- Lau, K., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. doi:10.1111/1467-9817.00195
- Lavrijsen, J., Nicaise I., & Wouters, T. (2013). *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs*. Leuven, Belgium: KU Leuven.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology* 35(4), 264–279. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- Lepper, M. R., Henderlong, J., Carol, S., & Judith, M. H. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 Years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Leu, D. J., Forzani, E., & Kennedy, C. (2015). Income inequality and the online reading achievement gap: Teaching our way to success with online research and comprehension. *The Reading Teacher*, 68(6), 422-427. doi:10.1002/trtr.1328
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers’ reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011
- Lubienski, S. T., & Crane, C. C. (2010). Beyond free lunch: Which family background measures matter? *Education Policy Analysis Archives*, 18(11), 1-43. doi:10.1037/e539922012-001
- Ma, X. (2008). Within-school gender gaps in reading, mathematics, and science literacy. *Comparative Education Review*, 52(3), 437-460. doi:10.1086/588762
- Majid, S., & Tan, V. (2007) Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media and Library Sciences*, 45(2), 187-198. doi: 10.5054/tj.2011.269747

- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: exploring the elementary gender gap. *Literacy research and instruction, 46*(2), 129-141. doi:10.1080/19388070902803795
- Marks, G. N. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education, 34*(1), 89–109. doi:10.1080/03054980701565279
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies, 28*(5), 925–946. doi:10.1080/01419870500158943
- Martin, A. J., Liem, G. A. D., Mok, M. M. C., & Xu, J. (2012). Problem solving and immigrant student mathematics and science achievement: Multination findings from the Programme for International Student Assessment. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1054-1073. doi:10.1037/a0029152
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing, 21*(7), 675-697. doi:10.1007/s11145-007-9086-6
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender provide a better account? *Journal of Research in Reading, 35*(3), 328-336. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956. doi:10.1598/RRQ.44.3.1
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351-373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 207–229. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_2
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education, 9*(1), 31-48. doi:10.1080/09540259721439
- Ming Chiu, M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 331-362. doi:10.1207/s1532799xssr1004\_1
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of Reading skills a longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of learning disabilities, 36*(1), 59-67. doi:10.1177/00222194030360010701

- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183. doi:10.1177/001440290707300203
- Moss, G. (2000). Raising boys' attainment in reading: Some principles for intervention. *Reading*, 34(3), 101-106. doi:10.1111/1467-9345.00143
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- National Center for Education Statistics [NCES] (2004). *NAEP 1999. Trends in academic progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Netten, A., Marinus, V., Droop, M., & Verhoeven, L. (2014). Sociocultural and educational factors for reading literacy decline in the Netherlands in the past decade. *Learning and Individual Differences*, 32 (2014), 9-18. doi:10.1016/j.lindif.2014.02.002
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In Nicaise, I. & Desmedt, E. (red) (2008), *Gelijke kansen op school, het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen, Belgium: Plantyn.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K., & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102. doi:10.1044/0161-1461
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122. doi:10.1177/0165025412440947
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J. (1987). Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective. *Educational Psychologist*, 22(2), 129-153. doi:10.1207/s15326985ep2202\_3

- Oakes, J. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations to read. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie. Mogelijkheden en grenzen van spreidingsbeleid in het onderwijs*. Den Haag, The Netherlands: Onderwijsraad.
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264008199-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2009a). *PISA data-analysis manual: SPSS* (2<sup>nd</sup> edition). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264056275-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2009b). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264167872-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2010a). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264062658-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2010b). *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264095298-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2010c). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264083943-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2010d). *PISA 2009 results: Learning trends. Changes in student performance since 2000 (volume V)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264091580-en
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201118-en
- 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. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.009
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 41–50. doi:10.1037//0022-0663.82.1.41
- Portes, A., & Macleod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education, 69*(4), 255–275. doi:10.2307/2112714

- Powell-Brown, A. (2006). Why can't I just see the movie? Fostering motivation in children who struggle with reading. *Intervention in School and Clinic, 42*(2), 84-90. doi:10.1177/10534512060420020701
- Rauh, V.A., Parker, F. L., Garfinkel, R.S., Perry, J., & Andrews, H. F. (2003). Biological, social, and community influences on third-grade reading levels of minority head start children: A multilevel approach. *Journal of Community Psychology, 31*(3), 255-278. doi:10.1002/jcop.10049
- Raukema, A. M., Schram, D., & Stalpers, C. (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft, The Netherlands: Eburon.
- Retelsdorf, J., Koeller, O., & Moeller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*(4), 550-559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York, NY: John Wiley.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., & Plucker, J. J. (2012). Trends in education excellence gaps: A 12-year international perspective via the multilevel model for change. *High Ability Studies, 23*(2), 143-166. doi:10.1080/13598139.2012.735414
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sainsbury, M., & Clarkson, R. (2008). *Attitudes to reading at ages nine and eleven: Full report*. Slough, England: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Santa, C. M., Williams, C. K., Ogle, D., Farstrup, A. E., Au, K. H., Baker, B. M., Edwards, P. A., Klein, A. F., Kurek, G. M., Larson, D. L., Paratore, J. R., Rog, L. L., & Shanahan, T. (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44*(2), 193-199.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences, 26*(2013), 42-54. doi:10.1016/j.lindif.2013.04.003
- Schellings, G., Aarnoutse, C. A. J., & van Leeuwe, J. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction, 16*(6), 549-568. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.10.004
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego, CA: Academic Press.

- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly, 50*(2), 219-232. doi:10.1002/rrq.92
- Schram, D. (2007). *Lezen in het VMBO: onderzoek, interventie, praktijk*. Delft, The Netherlands: Eburon.
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *The Reading Teacher, 66*(3), 211-220. doi:10.1002/TRTR.01107
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 415–453. doi:10.3102/00346543075003417
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary school. *Educational Leadership, 46*(1), 67-77.
- Smith, C.M., Mikulecky L., Kibby M.W., & Dreher M.J. (2000). What will be the Demands of literacy in the Workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly, 35*(3), 378-383. doi:10.1598/RRQ.35.3.3
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 202–206. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.010
- Smith, M. W., & Wilhelm, J. D. (2002). *“Reading don't fix no Chevys”: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Soetaert, R., Schram, D., Mottart, A., Rutten, K., & Bakker, J.H. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag, The Netherlands: Nederlandse Taalunie.
- Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1986). Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Educational Research Journal, 23*, 519–542. doi:10.3102/00028312023004519
- Stancel-Piątak, A., Mirazchiyski, P., & Desa, D. (2013). Promotion of Reading and Early Literacy Skills in Schools: a comparison of three European countries. *European Journal of Education, 48*(4), 498-510. doi:10.1111/ejed.12050
- Steckel, B. (2009). Fulfilling the promise of literacy coaches in urban schools: What does it take to make an impact? *The Reading Teacher, 63*(1), 14-23. doi:10.1598/RT.63.1.2

- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 206-230. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.01.002
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie, 19*(2), 169-197.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research, 100*(2), 81-101. doi:10.3200/JOER.100.2.81-101
- Van de Gaer, E., Verhaeghe, J. P., Reynders, T., & Van Damme, J. (2006). *Longitudoonaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied technisch lezen*. Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Van der Slik, F., Driessen, G., & De Bot, K. (2006). Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: A Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review, 22*(3), 293-308. doi:10.1093/esr/jci058
- Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam, The Netherlands: Stichting Lezen.
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, 80*, 127-146.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education, 110*(4), 354-388. doi:10.1086/422790
- Van Schooten, E., & de Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 30*(3), 169–194. doi:10.1016/S0304-422X(02)00010-4
- Van Schooten, E., de Glopper, K., & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 32*(5), 343-386. doi:10.1016/j.poetic.2004.07.001



- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101\_4
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren, 16*(1), 37-57.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246–260. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match-perspective vs. self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 387-397. doi:10.1037/0022-0663.100.2.387
- Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998. *Poetics, 33*, 320-342. doi:10.1016/j.poetic.2005.09.0077
- Verhoeven, L., & Snow, C. (2001). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407-423. doi:10.1002/acp.1414
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing, 25*(2), 1805-1818. doi:10.1007/s11145-011-9346-3
- Vlaamse Overheid (2010). Digitale leesvaardigheid volgens PISA 2009. Brussel, Belgium: Departement Onderwijs en Vorming.
- Walpole, S., & Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher, 62*, 222-231. doi:10.1598/RT.62.3.4
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*, 162-186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Students' Attitudes, Image, and the gender gap. *British Educational Research Journal, 26*(3), 393-407. doi:10.1080/01411920050030914
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 110–118. doi:10.1037/0022-0663.96.1.110
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*(2), 59-68. doi:10.1207/s15326985ep3202\_1

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). London: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552–565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Kean, P. D. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, 6th Edition, Social, Emotional and Personality Development*. (Vol. 3). New York, NY: Wiley.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445. doi:10.1002/pits.20307
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299-309. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310

## 8. BIJLAGEN

### BIJLAGE 1: Voorbeelditems per subschaal in PISA 2009

**Hoogtorecord met een luchtballon**

De Indiaase bestuurder Vijaypat Singhania heeft op 26 november 2005 het hoogtorecord voor luchtballonnen verbroken. Hij is de eerste die in een luchtballon op 21.000 meter boven zeeniveau vloog.

**Hoogtorecord:** 21.000 m

Zijsleuven kunnen worden geopend om warme lucht uit de ballon te laten om te dalen.

Grootte van een traditionele luchtballon

Hoogte: 49m

Stof: Nylon

Vullen: 2,5 uur

Grootte: 453.000 m<sup>3</sup> (normale ballon: 481 m<sup>3</sup>)

Gewicht: 1.800 kg

Mand: Hoogte: 2,7 m – Breedte: 1,3 m

Gesloten drukcabine met geïsoleerde ramen.

Aluminium constructie, zoals bij vliegtuigen.

Vijaypat Singhania droeg tijdens de vlucht een ruimtepak.

De luchtballon is vertrokken in de richting van de oceaan. Toen de ballon in de straalstroom terecht kwam, werd hij weer naar het land gedreven.

Zuurstof: slechts 4% van wat er op de grond aanwezig is

Vorig record: 19.800 m

Temperatuur: -95 °C

Jumbojet: 10.000 m

Geplande landingszone

New Delhi

483 km

Mumbai

© MCT/Bulle

**Vraag 3: LUCHTBALLON**

Vijaypat Singhania gebruikte technieken die komen uit twee andere soorten transport. Welke soorten transport zijn dat?

1. ....

2. ....

**Bedoeling van de vraag:** Informatie terugvinden; twee stukken expliciete informatie terugvinden in een schematische, beschrijvende tekst.

**Maximale score:** verwijst zowel naar vliegtuigen/vliegvaart (1) als naar ruimtevaart (2)

**Volledig correct antwoord:** 623 scorepunten (vaardigheidsniveau 4)

**Gedeeltelijk correct antwoord:** 458 scorepunten (vaardigheidsniveau 2)

Figuur 1. Voorbeelditem voor de subschaal 'TOEGANG EN LOKALISEREN'. Overgenomen van *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009* (p. 23), door I. De Meyer, en N. Warlop, 2010, Gent: Universiteit Gent.

## DE VREK EN ZIJN GOUD

Een fabel van Aesopus

Een vrek verkocht alles wat hij bezat en kocht een klomp goud, die hij begroef in een gat in de grond naast een oude muur. Hij ging er iedere dag naar kijken. Een van zijn werklieden, die het was opgevallen dat hij de plek regelmatig bezocht, besloot hem in de gaten te houden. De arbeider ontdekte al gauw het geheim van de verborgen schat, groef de aarde uit, stuitte op de klomp goud en stal deze. Toen de vrek bij zijn volgende bezoek zag dat het gat leeg was, rukte hij de haren uit zijn hoofd en barstte in gejammer uit. Een buurman die zag dat hij overmand was door verdriet en hoorde wat de oorzaak ervan was, zei: "Treur niet langer, neem liever een steen en leg die in het gat, en stel je voor dat het goud daar nog steeds ligt. Daar zul je evenveel plezier van hebben, want toen het goud er nog lag, bezat je het niet, want je deed er helemaal niets mee."

### Vraag 1: DE VREK

Lees de volgende zinnen en nummer deze in de volgorde waarin de gebeurtenissen in de tekst plaatsvinden.

- De vrek besloot al zijn geld in een klomp goud om te zetten.
- Een man stal het goud van de vrek.
- De vrek groef een gat en verstopte zijn schat daarin.
- De buurman van de vrek zei dat hij het goud door een steen moest vervangen.

**Bedoeling van de vraag:** Interpreteren; de gebeurtenissen in een verhaal in een juiste volgorde plaatsen.

**Maximale score:** alle vier juist in de volgorde 1,3, 2, 4. Alle andere antwoorden krijgen geen punten.

**Correct antwoord:** 372 scorepunten (vaardigheidsniveau 1a)

Figuur 2. Voorbeelditem voor de subschaal 'INTEGREREN EN INTERPRETEREN'. Overgenomen van *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009* (p. 29), door I. De Meyer, en N. Warlop, 2010, Gent: Universiteit Gent.

## TELEWERKEN

### De weg naar de toekomst

Denk je eens in hoe geweldig het zou zijn om te “telewerken”<sup>1</sup> en de elektronische snelweg op te gaan om al je werk te doen per computer of per telefoon! Dan hoef je niet meer opgepropt in bussen te staan of in overvolle treinen, en evenmin vele uren verliezen door het pendelen tussen thuis en de plek waar je werkt. Dan kun je werken waar je maar wilt – wat zou dat kansen bieden op de arbeidsmarkt!

*Monique*

### Een ramp in het verschiet

Minder reizen en daardoor minder energieverbruik, dat is natuurlijk een prima idee. Maar daarvoor moet het openbare vervoer worden verbeterd of moet ervoor worden gezorgd dat de werkplekken in de buurt liggen van waar mensen wonen. Het ambitieuze idee dat iedereen gaat telewerken leidt er alleen maar toe dat mensen meer en meer alleen aandacht voor zichzelf zullen hebben. Willen wij dan echt dat we nog minder het gevoel hebben bij een gemeenschap te horen?

*Richard*

<sup>1</sup> De term “telewerken” is begin jaren ‘70 bedacht door Jack Nilles voor een manier van werken waarbij mensen op een computer werken ver van een centraal kantoor (bijvoorbeeld thuis) en hun gegevens en documenten telefonisch naar het hoofdkantoor doorsturen.

## Vraag 7: TELEWERKEN

Noem één soort werk waarbij het lastig zou zijn om te “telewerken”. Leg uit waarom je dit antwoord gegeven hebt.

**Bedoeling van de vraag:** Reflecteren op de inhoud van een tekst en die evalueren. Reeds bestaande kennis gebruiken om een voorbeeld te bedenken dat past binnen een categorie die in de tekst is beschreven.

**Maximale score:** De leerling verdient een maximale score als hij/zij een soort werk noemt en daarbij een plausibele verklaring geeft waarom iemand die dat soort werk doet niet zou kunnen telewerken. In het antwoord MOET (impliciet of expliciet) staan waarom men fysiek in bij dat werk moet aanwezig zijn (bv.: “In de bouw omdat het moeilijk is met hout en stenen te werken vanop afstand”).

**Correct antwoord:** 524 scorepunten (vaardigheidsniveau 3)

*Figuur 3. Voorbeelditem voor de subschaal 'REFLECTEREN EN EVALUEREN'. Overgenomen van Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009 (p. 35), door I. De Meyer, en N. Warlop, 2010, Gent: Universiteit Gent.*