



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Een onderzoek naar correlaten van intrinsieke leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw van het primair onderwijs: Boekgenre en structuur in de thuisomgeving.

Kapenga, Hiltje Miriam

Citation

Kapenga, H. M. (2022). *Een onderzoek naar correlaten van intrinsieke leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw van het primair onderwijs: Boekgenre en structuur in de thuisomgeving*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1887.1/item:3232807>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <http://hdl.handle.net/1887.1/item:3232807>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Een onderzoek naar correlaten van intrinsieke leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw van het primair onderwijs: Boekgenre en structuur in de thuisomgeving.

H.M. Kapenga
Universiteit Leiden

Masterscriptie Education and Child Studies

Definitieve versie

Den Haag, 04-10-2021

Eerste begeleider: Dr. T.M. Sikkema-de Jong

Tweede begeleider: Prof.dr. C.A. Espin

H.M. Kapenga

S1835092

h.m.kapenga@umail.leidenuniv.nl

Abstract

Intrinsic motivation to read is important for children's reading skills. However, in the upper years of primary school, children are less intrinsically motivated to read. This study investigated whether gender, age, preference for book genre or structure in the home environment is related to the intrinsic reading motivation of children in the upper years of primary school, so that this can be taken into account when stimulating intrinsic reading motivation in children. An online questionnaire of 49 questions and statements was administered to 116 children from groups 6, 7 and 8. The respondents were recruited by approaching schools, the researchers' network and via social media. A three-way ANOVA was used to investigate whether gender, age and preference for book genre are related to intrinsic reading motivation. A second three-way ANOVA was used to investigate whether gender, age and structure in the home environment are related to intrinsic reading motivation. In addition, the variable dyslexia was included as a control variable in both ANOVAs. A relationship was found between gender and intrinsic reading motivation, with girls being more intrinsically motivated to read than boys. In addition, a relationship was found between book genre preference and intrinsic reading motivation, with children with a preference for non-fiction being more intrinsically motivated to read than children with a preference for fiction or children who have no preference. No association was found between age and intrinsic reading motivation, which is striking in comparison with previous research. In addition, no relationship was found between structure in the home environment and reading motivation. More research is needed to investigate the influence of structure in the home environment on the intrinsic reading motivation of children in upper primary school.

Inleiding

Lezen is een belangrijke vaardigheid die kinderen leren met het doel om te kunnen functioneren op school en in de maatschappij. Hierin kan onderscheid gemaakt worden tussen lezen op school en lezen in de vrije tijd. De taalvaardigheid en leesvaardigheid van kinderen is meer ontwikkeld als zij frequent lezen in de vrije tijd (De Naeghel et al., 2016; Ives et al., 2020; Mol & Bus, 2011). Er is ook een relatie tussen de frequentie van lezen en de mate van leesmotivatie bij kinderen (Toste, Didion, Peng, Filderman, & McClelland, 2020). Kinderen lezen vaker als ze meer gemotiveerd zijn. Het is van belang voor de taal- en leesvaardigheid dat kinderen lezen in hun vrije tijd, maar hiervoor moeten ze wel gemotiveerd zijn.

Leesmotivatie

Er is in de afgelopen decennia veel onderzoek gedaan naar leesmotivatie, waarbij verschillende definities van leesmotivatie gehanteerd zijn. Wigfield en Guthrie (1997) hebben leesmotivatie gedefinieerd op basis van drie dimensies, namelijk zelfeffectiviteit, het doel die kinderen hebben bij het uitvoeren van een taak en sociale aspecten. Deze definitie is één van de meest gebruikte en onderzochte definities om leesmotivatie te operationaliseren in de wetenschappelijke literatuur en wordt daarom in het huidige onderzoek gebruikt.

De eerste dimensie, zelfeffectiviteit, is het gevoel van vertrouwen van een individu over de eigen competenties. Als kinderen zich competent voelen over lezen, is de kans groter dat ze vaker en met meer aandacht gaan lezen.

De tweede dimensie is het doel dat kinderen hebben bij het uitvoeren van een taak. Kinderen die extrinsiek gemotiveerd zijn, lezen om externe doelen te behalen zoals erkenning, aandacht of goede cijfers (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010). Kinderen die intrinsiek gemotiveerd zijn, lezen uit eigen interesse zonder een beloning van buitenaf (Miyamoto, Murayama, & Lechner, 2020).

De derde dimensie bestaat uit sociale aspecten. Volgens Hattie, Hodis en Kang (2020) zijn er drie sociale aspecten die motivatie beïnvloeden, namelijk modeleren, sociale vergelijkingen en verbondenheid. Modeleren is een vorm van observatie, waarbij een kind een persoon (bijvoorbeeld een leeftijdsgenoot, ouder of leerkracht) als rolmodel ziet en het gedrag van die persoon overneemt (Schunk & DiBenedetto, 2020). Een kind kan iemand als rolmodel zien door de competenties en status van het rolmodel of door de overeenkomsten tussen het kind en het rolmodel. Modeleren is een vorm van sociale vergelijkingen. Een kind dat ziet dat een persoon succesvol is, kan het vertrouwen krijgen om zelf ook succesvol te kunnen worden.

Door het vertrouwen om succesvol te kunnen worden, kan het kind meer zelfeffectiviteit krijgen. Verbondenheid is een belangrijk aspect voor een kind bij het verkrijgen van zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit. Verbondenheid is een psychologische behoefte om interactie en connectie te hebben met anderen (Wullschleger, Garrote, Schnepel, Jaquiéry, & Moser Opitz, 2020). Als een kind deze verbondenheid met een rolmodel ervaart, zal het meer gemotiveerd zijn om het succes van het rolmodel na te streven.

Intrinsieke leesmotivatie in de bovenbouw van de basisschool

Het doel van kinderen bij het uitvoeren van een taak, is een van de dimensies die Wigfield en Guthrie (1997) benoemden om leesmotivatie te definiëren. Er zijn drie componenten die in onderzoek gebruikt worden om te meten of kinderen lezen met een intrinsiek doel, namelijk nieuwsgierigheid, betrokkenheid en uitdaging (Schiefele et al., 2012). Hierbij is de component nieuwsgierigheid het verlangen van een kind om nieuwe kennis te krijgen over een bepaald onderwerp, de component betrokkenheid het plezier dat een kind heeft bij het lezen van verschillende soorten tekst en de component uitdaging de voldoening die een kind haalt uit de beheersing om ingewikkelde teksten te lezen (Wigfield & Guthrie, 1997).

Het is van belang dat kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn, omdat intrinsieke leesmotivatie een voorspeller kan zijn voor positief leesgedrag en leesprestatie (Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2018). De onderzoekers in het huidige onderzoek richtten zich op de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Er zijn verschillende studies die het verband tussen intrinsieke leesmotivatie en de frequentie van lezen in de vrije tijd en leesbegrip hebben onderzocht. Troyer, Kim, Hale, Watchekon en Armstrong (2019) hebben een longitudinale RCT uitgevoerd bij 4500 leerlingen uit groep 5 en 6 in de VS. Door middel van een leesinterventie wilden de onderzoekers voorgaand onderzoek (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2018; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013) repliceren en toetsen of er een verband is tussen intrinsieke leesmotivatie en de frequentie van lezen en leesbegrip. Door middel van het modelleren van structurele vergelijkingen kon geconcludeerd worden dat intrinsieke leesmotivatie een significante positieve relatie heeft met de frequentie van lezen en leesbegrip. Daarnaast was er een groter verband tussen intrinsieke leesmotivatie en leesprestatie, dan tussen de frequentie van lezen en leesprestatie. Voor het verbeteren van de leesprestatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool is het dus belangrijker om de intrinsieke leesmotivatie te stimuleren, dan de frequentie van lezen.

Daarnaast zijn er verschillen in intrinsieke leesmotivatie tussen kinderen van

verschillende leeftijden. In de bovenbouw van de basisschool vindt er een verschuiving plaats van leren lezen naar lezen om te leren (Toste, Didion, Peng, Filderman, & McClelland). Door die verschuiving van het doel van lezen lijkt de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen af te nemen vanaf groep 6. Een van de resultaten van een correlatieve onderzoek van Lau (2009) naar verschillen in leesmotivatie van kinderen in groep 6 van de basisschool tot en met klas 5 van de middelbare school, was een significante daling van intrinsieke leesmotivatie naarmate kinderen ouder werden. Daarnaast lieten onderzoekers van een longitudinale studie een significante afname van intrinsieke leesmotivatie zien bij kinderen tussen groep 7 van de basisschool en klas 4 van de middelbare school (Miyamoto, Murayama, & Lechner, 2020).

Verschillen tussen jongens en meisjes in intrinsieke leesmotivatie

De intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in de bovenbouw van de basisschool verschilt tussen jongens en meisjes. Meisjes zijn meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen en lezen meer in de vrije tijd in vergelijking tot jongens (Meganathan, Thai, Paramasivam, & Jalaluddin, 2020; Parsons et al., 2018). Het verschil lijkt niet veroorzaakt te worden door een verschil in zelfeffectiviteit. Volgens meerdere correlatieve studies naar het verschil in intrinsieke leesmotivatie bij leerlingen op de basisschool zijn jongens en meisjes gelijk in hoe competent ze zichzelf voelen over lezen (Bouffard et al., 2003; Kavanagh, 2019; Marinak & Gambrell, 2010).

Er zijn wel verschillen tussen jongens en meisjes in de waarde die ze hechten aan lezen en de houding die ze hebben tegenover lezen. Meisjes hechten meer waarde aan lezen en ze hebben een positievere houding tegenover lezen dan jongens (Boerma, Mol, & Jolles, 2015). In een correlatieve studie naar de intrinsieke leesmotivatie van jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool in Engeland, kwam naar voren dat het gevoel van plezier en de interesse in een bepaald onderwerp bij jongens een sterkere relatie heeft met leesprestatie dan bij meisjes het geval was (Logan & Medford, 2011). Het is voor jongens dus van groter belang om interesse te hebben voor het onderwerp van een tekst om leessucces te hebben, dan voor meisjes.

Volgens Logan en Medford (2011) zijn hier twee verklaringen voor. Als eerste kan leessucces en zelfeffectiviteit een grotere invloed hebben op de intrinsieke leesmotivatie van jongens. Zoals eerder benoemd hebben jongens niet een minder gevoel van zelfeffectiviteit dan meisjes, maar de invloed van het gevoel van zelfeffectiviteit en leessucces op de intrinsieke leesmotivatie kan wel groter zijn bij jongens. Dit kan betekenen dat jongens pas intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als ze succesvol zijn in lezen en ze een gevoel van zelfeffectiviteit hebben, terwijl meisjes dat succes of gevoel van zelfeffectiviteit minder nodig

hebben om intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen. Als tweede kan de intrinsieke leesmotivatie en het gevoel van zelfeffectiviteit bij jongens een grotere rol spelen bij de moeite die ze doen voor lezen. Dit kan betekenen dat jongens hun aandacht sneller verliezen voor lezen als ze niet intrinsiek gemotiveerd zijn of als ze geen gevoel van zelfeffectiviteit hebben.

De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens en Aelterman (2016) hebben een quasi-experimentele studie gedaan bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Hierbij kregen leerkrachten professionele begeleiding om strategieën toe te passen in de klas met als doel dat leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd worden om te lezen. Jongens in de experimentele groep waren na de interventie significant meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen in de vrije tijd in vergelijking tot de controlegroep. Meisjes in de experimentele conditie waren daarentegen niet significant meer gemotiveerd om te lezen in de vrije tijd. De interventie richtte zich onder andere op de begeleiding van leerlingen, het geven van positieve feedback en het aanmoedigen van leerlingen. Bij jongens zorgde die positieve aandacht van de leerkracht voor meer intrinsieke leesmotivatie, terwijl dit bij meisjes niet het geval was. Het is mogelijk dat jongens meer stimulatie en begeleiding van buitenaf (bijvoorbeeld van een leerkracht of ouder) nodig hebben om nieuwsgierigheid, betrokkenheid en uitdaging bij het lezen te kunnen ervaren.

Voorkeur voor boekgenre

In de literatuur is er veel onderzoek gedaan naar de voorkeur voor het lezen van fictie of non-fictie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Voor een lange tijd bestond de overtuiging dat jongens een voorkeur hadden voor het lezen van non-fictie, in tegenstelling tot fictie (Mohr, 2006; Topping, 2015). In de afgelopen jaren is er echter veel onderzoek geweest met het resultaat dat er geen algemene voorkeur bestond voor het lezen van fictie of non-fictie bij jongens en meisjes (Bouchamma, Poulin, Basque, & Ruel, 2013; Merga, 2017; Scholes, Spina, & Comber, 2021). De onderzoekers van een correlatieel onderzoek naar de voorkeur voor verschillende genres bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool in de Verenigde Staten (Ives et al., 2020), lieten zien dat er een positief verband is tussen de intrinsieke leesmotivatie van kinderen en verschillende fictieve en non-fictieve genres. Het is mogelijk dat er geen eenduidig antwoord te vinden is op de vraag of jongens en meisjes in het algemeen een voorkeur hebben voor fictie of non-fictie en dat deze voorkeur per kind verschilt. Bij het stimuleren van kinderen om te lezen, lijkt het dus belangrijk om te kijken naar de persoonlijke interesses van elk individu.

McGeown (2015) vond in een correlatieel onderzoek naar de leesmotivatie en

boekkeuzes van jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool, dat jongens meer gemotiveerd waren om boeken te lezen die georiënteerd zijn op jongens, dan boeken die georiënteerd zijn op meisjes of die genderneutraal zijn. Meisjes waren meer gemotiveerd om boeken te lezen die georiënteerd zijn op meisjes, dan boeken die georiënteerd zijn op jongens of die genderneutraal zijn. Bij het aanbieden van een fictieve of non-fictieve tekst aan kinderen, kan het dus relevant zijn om te controleren of de tekst zich op jongens of meisjes oriënteert.

Structuur in de thuisomgeving

Naast intrinsieke leesmotivatie en voorkeur voor boekgenre, kan de structuur in de thuisomgeving ook invloed hebben op het leesgedrag van kinderen. Minder structuur in de thuisomgeving wordt in de literatuur gekarakteriseerd door twee kenmerken, namelijk disorganisatie en instabiliteit (Andrews, Atkinson, Harris & Gonzalez, 2021). Disorganisatie kan zich uiten door middel van een rommelig huis, veel omgevingsgeluid en een gebrek aan structuur in het gezin. Instabiliteit kan zich uiten door middel van een gebrek aan routines. Lecheile, Spinrad, Xu, Lopez en Eisenberd (2020) toonden aan dat onrust in het gezin een negatieve invloed heeft op de taalontwikkeling van kinderen. Daarnaast vonden ze een relatie tussen minder structuur in de thuisomgeving en verminderde executieve functies van kinderen in de leeftijd van 3 tot en met 6 jaar, zoals inhibitie, cognitieve flexibiliteit en werkgeheugen. Kinderen hebben deze executieve functies nodig om met aandacht te lezen en om te begrijpen wat ze lezen (Butterfuss & Kendeou, 2018). Als een kind niet genoeg aandacht heeft om te lezen en te begrijpen wat hij of zij leest, is het moeilijker om de persoonlijke doelen van het lezen (bijvoorbeeld meer kennis krijgen over een specifiek onderwerp of het opgaan in een fictief verhaal) te bereiken. Als een kind zijn of haar persoonlijke doel van het lezen niet bereikt, kan het als gevolg hebben dat het kind minder intrinsiek gemotiveerd is om te blijven lezen. Susic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer en Streb (2015) toonden ook aan dat kinderen met verminderde executieve functies lager scoren op intrinsieke leesmotivatie.

Huidig onderzoek

Omdat intrinsieke leesmotivatie van kinderen een belangrijke predictor is voor academisch succes (Troyer, Kim, Hale, Wantchekon, & Armstrong, 2019), maar afneemt in de bovenbouw van de basisschool (Toste, Didion, Peng, Filderman, & McClelland, 2020), is het van belang om te onderzoeken welke factoren gerelateerd zijn aan intrinsieke leesmotivatie. Aangezien de factoren gender en boekgenre gerelateerd zijn aan de intrinsieke leesmotivatie van kinderen (Parsons et al., 2018), worden deze relaties verder onderzocht in het huidige onderzoek.

Met de factor voorkeur voor boekgenre wordt onderzocht of kinderen met een voorkeur voor fictie of non-fictie, meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. De voorkeur voor fictie of non-fictie verschilt tussen kinderen, maar het verschil in intrinsieke leesmotivatie tussen kinderen met een voorkeur voor fictie en kinderen met een voorkeur voor non-fictie is nog niet eerder onderzocht. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat kinderen in de bovenbouw van de basisschool met een voorkeur voor non-fictie meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, omdat de lesstof in de bovenbouw van de basisschool vaak van non-fictieve aard is. Kinderen met een voorkeur voor non-fictie kunnen hierdoor gestimuleerd worden om meer te lezen, terwijl kinderen met een voorkeur voor fictie juist minder intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als ze veel non-fictie aangeboden krijgen op school.

Verder is de structuur in de thuisomgeving ook een factor die gerelateerd kan zijn aan de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool, omdat minder structuur in de thuisomgeving zorgt voor verminderde executieve functies en verminderde executieve functies kunnen zorgen voor een daling van intrinsieke leesmotivatie (Lecheile, Spinrad, Xu, Lopez, & Eisenberd, 2020; Sosic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer, & Streb, 2015). De relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en gender, boekgenre en structuur in de thuisomgeving worden onderzocht door middel van twee onderzoeksvragen met twee deelvragen:

1a: Verschillen jongens en meisjes in de groepen 6, 7 en 8 in intrinsieke leesmotivatie?

1b: Worden verschillen tussen jongens en meisjes in intrinsieke leesmotivatie gemodereerd door leeftijd (groep 6, 7 en 8) of voorkeur voor boekgenre (fictie versus non-fictie)?

2a: Hangt de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in groep 6, 7 en 8 af van de mate van structuur in de thuisomgeving?

2b: Wordt de invloed van de structuur in de thuisomgeving op de intrinsieke leesmotivatie gemodereerd door leeftijd (groep 6, 7, 8) of geslacht?

Bij de eerste onderzoeksvraag is de verwachting dat meisjes meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen dan jongens. Daarnaast is de verwachting dat kinderen in groep 6 van de basisschool meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen dan in kinderen in groep 7 of 8 en dat kinderen in groep 7 meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen dan kinderen in groep 8. Verder is de verwachting dat kinderen met een voorkeur voor non-fictie, meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan kinderen met een voorkeur voor fictie. Ook wordt er een interactie-effect verwacht waarbij meisjes in groep 6 met een voorkeur voor non-fictie, meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. Bij de tweede onderzoeksvraag is de verwachting dat kinderen meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als er meer structuur in

de thuisomgeving is. Daarnaast is de verwachting dat kinderen uit groep 6 meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als er meer structuur in de thuisomgeving is, omdat de executieve functies van kinderen in groep 6 minder ontwikkeld zijn dan in groep 7 of 8. Verder is de verwachting dat jongens meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan meisjes als er meer structuur in de thuisomgeving is, omdat jongens mogelijk minder ontwikkelde executieve functies hebben in de bovenbouw van de basisschool in vergelijking met meisjes (Andrews, Atkinson, Harris, & Gonzalez, 2021). Als laatste wordt er een interactie-effect verwacht waarbij jongens in groep 6 met meer structuur in de thuisomgeving, meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen.

Methode

Design

De onderzoeksvragen zijn onderzocht door middel van een correlatieel onderzoeksdesign. Hierbij was de intrinsieke leesmotivatie van kinderen bij beide onderzoeksvragen de afhankelijke variabele. Bij de eerste onderzoeksvraag waren geslacht, leeftijd en de voorkeur voor boekgenre van kinderen de onafhankelijke variabelen. Bij de tweede onderzoeksvraag waren geslacht, leeftijd en structuur in de thuisomgeving van kinderen de onafhankelijke variabelen.

Procedure

De werving van respondenten vond plaats bij 50 reguliere basisscholen in Nederland. De onderzoekers benaderden schooldirecteuren met informatie over het onderzoek door middel van een mail of telefonisch contact. Als de schooldirecteur interesse had in het onderzoek en mee wilde werken, verspreidde hij of zij een informatiebrief over het onderzoek bij ouders en verzorgers van leerlingen uit groep 6, 7 en 8. Vervolgens konden ouders en verzorgers hun kind(eren) vragen om deel te nemen aan het onderzoek. Omdat de werving bij scholen niet de gewenste hoeveelheid respondenten opleverde, is er ook gebruik gemaakt van social media en het persoonlijke netwerk van de onderzoekers om respondenten te werven.

Bij de start van het onderzoek moest de ouder of verzorger van de respondent een online toestemmingsverklaring ondertekenen. Uitsluitend na schriftelijke toestemming van de ouder of verzorger, kon de respondent beginnen met het onderzoek. Het onderzoek bestond uit een online vragenlijst met 49 vragen en stellingen die respondenten in 10-15 minuten thuis konden invullen.

Steekproef

De doelpopulatie van het onderzoek waren leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van het regulier basisonderwijs in Nederland. Om te bepalen hoeveel respondenten nodig waren voor

het onderzoek, hebben de onderzoekers een poweranalyse uitgevoerd. Uitgaande van een medium sterk effect ($f^2 = .15$ en een power van .80) waren er 109 respondenten nodig.

De definitieve steekproef bestond uit 122 respondenten van 57 verschillende scholen, waarvan 61 jongens (50%) en 61 meisjes (50%). Er waren 40 respondenten die in groep 6 zaten, waarvan 18 (45%) jongens en 22 (55%) meisjes. 42 respondenten zaten in groep 7, waarvan 23 (55%) jongens en 19 (45%) meisjes. Er waren 40 respondenten die in groep 8 zaten, waarvan 20 (50%) jongens en 20 (50%) meisjes. De respondenten woonden allemaal in Nederland, waarvan de meeste in Zuid-Holland (31%) of Zeeland (28%).

De inclusiecriteria voor respondenten waren deelname aan het regulier basisonderwijs in groep 6,7 of 8 en voldoende beheersing van de Nederlandse taal. Daarnaast was de aanwezigheid van dyslexie bij de respondent of in het gezin van de respondent een achtergrondvariabele die in het onderzoek is meegenomen.

Om te waarborgen dat de steekproef representatief was voor de doelpopulatie, hebben de onderzoekers tijdens en na de dataverzameling maatregelen getroffen. Als respondenten bij het onderzoek aangaven dat ze niet in groep 6, 7 of 8 zaten, werden ze bedankt voor hun interesse, maar werd er geen vragenlijst aan hen voorgelegd. Bij het onderzoeken van de data was er een respondent die aangaf dat hij op een school voor speciaal onderwijs zat, deze werd door de onderzoekers geëxcludeerd van de data-analyse. Verder waren er zeven respondenten die niet hebben ingevuld op welke school ze zitten. De onderzoekers hebben deze respondenten in de data-analyse benaderd als leerlingen van een reguliere basisschool. De rest van de respondenten gaf aan dat ze in groep 6,7 of 8 van een reguliere basisschool in Nederland zitten.

Meetinstrumenten

Intrinsieke leesmotivatie. Om de intrinsieke leesmotivatie van kinderen te bepalen, is een gedeelte van de Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) vragenlijst gebruikt (Wigfield & Guthrie, 1997). De MRQ bestaat uit 53 stellingen over 11 verschillende constructen van leesmotivatie. In het huidige onderzoek zijn 16 stellingen over zes verschillende constructen van de MRQ gebruikt, namelijk de constructen betrokkenheid, uitdaging, nieuwsgierigheid, belang van lezen, leeseffectiviteit en sociale redenen. Door middel van een 4-punts Likertschaal konden respondenten aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen. De schaal varieerde van 1 (helemaal niet waar) tot 4 (helemaal waar). De interne consistentie van deze constructen was laag tot hoog in het onderzoek van Wigfield en Guthrie (1997) met een Cronbach's alpha tussen .52 en .81. In het huidige onderzoek werd de criterium gehanteerd dat een interne consistentie tot .60 laag is, een

interne consistentie tussen .60 en .80 acceptabel is en een interne consistentie vanaf .80 in orde is. De 16 stellingen in het huidige onderzoek zijn overgenomen uit de MRQ, maar wel vertaald van het Engels naar het Nederlands. De stellingen hadden een interne consistentie van .84, wat duidde op een betrouwbaarheid die in orde is.

Voorkeuren boekgenre. Om de voorkeur voor fictie of non-fictie van kinderen te bepalen, hebben de onderzoekers stellingen en vragen opgesteld over acht verschillende boekgenres, namelijk avonturen, dieren, vriendschap of liefde, weetjes over geschiedenis, fictieve verhalen over geschiedenis, sprookjes, techniek of wetenschap en waargebeurde verhalen. Per boekgenre was er een stelling, bijvoorbeeld 'Ik vind het leuk om boeken met weetjes over techniek of wetenschap te lezen'. De respondenten konden door middel van een 4-punts Likertschaal aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stelling.

Naast deze acht stellingen hebben de onderzoekers nog een vraag opgesteld per boekgenre. Bij deze vraag werd een boekkaft afgebeeld als voorbeeldboek van een genre, met daaronder een voorbeeldtekst van enkele zinnen uit het afgebeelde boek. Op basis van het boekkaft en de voorbeeldtekst konden respondenten door middel van een slider op een lijn van 0 (helemaal geen zin) tot en met 10 (heel veel zin) aangeven hoeveel zin ze hadden om dat boek te gaan lezen. De 16 vragen over voorkeuren van boekgenre hadden een interne consistentie van .789, wat duidde op een acceptabele betrouwbaarheid. Voor de analyses zijn de data van de variabele voorkeur voor boekgenre verdeeld in drie categorieën: fictie leuker dan non-fictie, fictie even leuk als non-fictie en non-fictie leuker dan fictie. Om deze verdeling te maken is er een totaalscore berekend over de stellingen van fictie en een totaalscore over de stellingen van non-fictie. Respondenten waarbij de verschilscore tussen fictie en non-fictie drie of minder was, hoorden bij de categorie fictie even leuk als non-fictie. Respondenten die een score hadden voor fictie die meer dan drie punten hoger was dan de score voor non-fictie, hoorden bij de categorie fictie leuker dan non-fictie. Respondenten die een score hadden voor non-fictie die meer dan drie punten hoger was dan de score voor fictie, hoorden bij de categorie non-fictie leuker dan fictie.

Structuur in de thuisomgeving. Om de structuur in de thuisomgeving van kinderen te bepalen, hebben de onderzoekers tien stellingen geformuleerd op basis van de Confusion, Hubbub And Order Scale (CHAOS; Matheny, Wachs, Ludwig, & Philips, 1995) vragenlijst. Deze vragenlijst bestaat uit 15 stellingen over structuur in de thuisomgeving, die bedoeld is om door ouders ingevuld te worden. De interne consistentie van de 15 stellingen was acceptabel met een Cronbach's alpha van .79 (Matheny et al., 1995). Om de stellingen geschikt te maken voor de doelgroep van het huidige onderzoek, zijn de stellingen vertaald

van het Engels naar het Nederlands en omgezet naar stellingen die begrijpelijk zijn voor kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Net als in de oorspronkelijke vragenlijst zijn de stellingen in het huidige onderzoek afwisselend positief (bijvoorbeeld 'Ik heb thuis een eigen kamer of plek waar het rustig is') en negatief (bijvoorbeeld 'Bij mij thuis is het lawaaiig') geformuleerd. De stellingen van de CHAOS werden beantwoord met ja of nee, terwijl de respondenten in het huidige onderzoek met een 4-punts Likertschaal konden aangeven in hoeverre ze het eens waren met een stelling. Hier hebben de onderzoekers voor gekozen omdat er bij een 4-punts schaal meer nuance mogelijk is dan bij een 2-punts schaal, maar er geen neutraal antwoord gekozen kan worden. De interne consistentie van de schaal in het huidige onderzoek was acceptabel met een Cronbach's alpha van .63. Voor de analyses zijn de data van de variabele structuur in de thuisomgeving verdeeld in drie categorieën (meer structuur, gemiddelde structuur, minder structuur), waarbij de respondenten verdeeld zijn in drie gelijke groepen.

Resultaten

Data-inspectie

Bij de continue variabele intrinsieke leesmotivatie is er gecontroleerd voor normaliteit en uitbijters. De variabele had een skewness van -0.27 en een kurtosis van -0.66. Bij een skewness en kurtosis tussen -1.00 en 1.00 kan de variabele benaderd worden als normaal verdeeld. Er waren geen uitbijters.

De verdeling van de variabele voorkeur voor boekgenre was acceptabel met een verdeling van de drie categorieën (fictie leuker dan non-fictie, fictie even leuk als non-fictie en non-fictie leuker dan fictie) van respectievelijk 54 (45.76%), 31 (26.27%) en 33 (27.97%) respondenten.

Er is een Missing Values Analysis (MVA) van alle variabelen uitgevoerd om te controleren voor missende waarden. Er waren negen respondenten met missende data. Van de negen respondenten waren er zes respondenten die veel missende waarden hadden bij onder andere de variabele intrinsieke leesmotivatie, waardoor er geen bivariate analyse mogelijk was. Daarom zijn deze zes respondenten geëxcludeerd van de data-analyse. Verder waren er drie respondenten die veel missende waarden hadden op de variabele voorkeur voor boekgenre. Daarom zijn deze drie respondenten geëxcludeerd van de analyse waarbij voorkeur voor boekgenre een van de onafhankelijke variabelen was. Het aantal respondenten dat in de analyses geïnccludeerd werd was $N = 116$.

Om te controleren voor homogeniteit van varianties, is de Levene's toets uitgevoerd tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele. De variantie tussen de

groepen van de variabelen gender, leeftijd, voorkeur voor boekgenre en structuur in de thuisomgeving was niet significant. Er was sprake van gelijke varianties van de groepen bij alle variabelen. Er waren geen bivariate uitbijters.

Analyses

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd een ANOVA uitgevoerd met als fixed factors geslacht (jongens vs. meisjes), leeftijd (groep 6, 7 en 8) en boekgenre (fictie leuker dan non-fictie, fictie even leuk als non-fictie en non-fictie leuker dan fictie). De afhankelijke variabele was intrinsieke leesmotivatie en de covariaat was dyslexie.

Het hoofdeffect van geslacht, $F(1, 94) = 5.12, p = .026, \eta_p^2 = .05$, was statistisch significant. Jongens scoorden lager op intrinsieke leesmotivatie ($M = 43.39, SD = 7.97$) dan meisjes ($M = 46.29, SD = 7.41; p = .026$). Het hoofdeffect van leeftijd, $F(2, 94) = 0.03, p = .972, \eta_p^2 = .001$, was niet significant. De intrinsieke leesmotivatie van kinderen in groep 6 ($M = 45.72, SD = 7.02$), groep 7 ($M = 44.37, SD = 8.06$) of groep 8 ($M = 44.33, SD = 8.44$) verschilde niet van elkaar.

Het hoofdeffect van boekgenre was statistisch significant $F(2, 94) = 4.39, p = .015, \eta_p^2 = .09$. Kinderen met een voorkeur voor fictie scoorden lager op intrinsieke leesmotivatie ($M = 43.15, SD = 7.23$) dan kinderen met een voorkeur voor non-fictie ($M = 48.17, SD = 6.95; p = .004$). Kinderen die fictie en non-fictie even leuk vonden scoorden ook lager op intrinsieke motivatie ($M = 44.39, SD = 8.70$) dan kinderen met een voorkeur voor non-fictie ($p = .041$).

Het hoofdeffect van de covariaat dyslexie, $F(1, 94) = 2.37, p = .127, \eta_p^2 = .03$, was niet significant. Omdat er maar enkele participanten met dyslexie of dyslexie in de familie aan het onderzoek hebben deelgenomen, kunnen er geen betekenisvolle uitspraken gedaan worden over de controlevariabele dyslexie.

De tweeweg interactie tussen geslacht en boekgenre, $F(2, 94) = 0.22, p = .802, \eta_p^2 = .01$, was niet significant. Daarnaast was de tweeweg interactie tussen geslacht en leeftijd, $F(2, 94) = 0.50, p = .606, \eta_p^2 = .01$, niet significant. De tweeweg interactie tussen leeftijd en boekgenre, $F(4, 94) = 1.09, p = .365, \eta_p^2 = .04$, was ook niet significant. Als laatste was de drieweg interactie tussen geslacht, leeftijd en boekgenre, $F(4, 99) = 1.59, p = .184, \eta_p^2 = .06$, niet significant.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd een ANOVA uitgevoerd met als fixed factors geslacht (jongens vs. meisjes), leeftijd (groep 6, 7 en 8) en structuur in de thuisomgeving (meer structuur, gemiddelde structuur, minder structuur). De afhankelijke variabele was intrinsieke leesmotivatie en de covariaat was dyslexie. Het hoofdeffect van geslacht, $F(1, 97) = 2.13, p = .148, \eta_p^2 = .02$, was niet significant. Meisjes scoorden niet hoger

op intrinsieke leesmotivatie ($M = 46.47$, $SD = 7.48$) dan jongens ($M = 43.44$, $SD = 7.88$). Het hoofdeffect van leeftijd was net als in het eerste ANOVA model niet significant.

Het hoofdeffect van structuur in de thuisomgeving, $F(2, 97) = 0.476$, $p = .623$, $\eta_p^2 = .01$, was niet significant. Kinderen met meer structuur ($M = 45.28$, $SD = 8.19$), een gemiddelde structuur ($M = 45.69$, $SD = 7.64$) of minder structuur ($M = 43.32$, $SD = 7.61$) scoorden niet hoger of lager op intrinsieke leesmotivatie.

De tweeweg interactie tussen geslacht en structuur in de thuisomgeving, $F(2, 97) = 0.06$, $p = .938$, $\eta_p^2 = .001$, was niet significant. De tweeweg interactie tussen geslacht en leeftijd, $F(2, 97) = 0.39$, $p = .680$, $\eta_p^2 = .01$, was ook niet significant. Daarnaast was de tweeweg interactie tussen leeftijd en structuur in de thuisomgeving, $F(4, 97) = 60$, $p = .662$, $\eta_p^2 = .02$, niet significant. Als laatste was de drieweg interactie tussen geslacht, leeftijd en structuur in de thuisomgeving, $F(4, 97) = 0.51$, $p = .728$, $\eta_p^2 = .02$, niet significant.

Discussie

In de huidige studie is onderzocht of jongens en meisjes in groep 6, 7 en 8 verschillen in intrinsieke leesmotivatie en of deze verschillen gemodereerd worden door leeftijd of boekgenre. Hierbij werd er op basis van de literatuur verwacht dat meisjes in de bovenbouw van de basisschool meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan jongens. McGeown, Goodwin, Henderson en Wright (2015) toonden bijvoorbeeld met een correlatieel onderzoek bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool aan dat meisjes meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan jongens. In het huidige onderzoek waren meisjes ook meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen dan jongens. Het verschil in intrinsieke leesmotivatie tussen jongens en meisjes werd niet gemodereerd door leeftijd. In een studie naar de intrinsieke en extrinsieke motivatie in de klas bij leerlingen in groep 5 van de basisschool tot en met de tweede klas van de middelbare school, werd ook geen moderatie gevonden tussen geslacht en leeftijd (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005). Daarentegen vonden Miyamoto, Murayama en Lechner (2020) wel een moderatie, waarbij er bij jongens een grotere afname werd gevonden in intrinsieke leesmotivatie tussen groep 7 van de basisschool en klas 4 van de middelbare school, dan bij meisjes. Het is mogelijk dat er in die studie wel een moderatie is gevonden, omdat de leeftijdsgroep van het onderzoek verschilde met die van het huidige onderzoek.

Het verschil in intrinsieke leesmotivatie tussen jongens en meisjes werd ook niet gemodereerd door boekgenre. Er zijn meerdere studies in de literatuur met het resultaat dat er geen algemene voorkeur bestaat voor het lezen van fictie of non-fictie bij jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool (Bouchamma, Poulin, Basque, & Ruel, 2013; Merga,

2017; Scholes, Spina, & Comber, 2021). Kinderen in de bovenbouw van de basisschool hebben dus hun eigen individuele voorkeur voor het lezen van fictieve of non-fictieve genres en die voorkeur wordt niet gemodereerd door geslacht. Daarnaast lijken er op basis van het huidige onderzoek geen verschillen te zijn tussen jongens en meisjes in hoe intrinsiek gemotiveerd ze zijn om te lezen als ze een voorkeur hebben voor het lezen van fictie of non-fictie.

Er werd verwacht dat kinderen in groep 6 van de basisschool meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen dan in kinderen in groep 7 of 8 en dat kinderen in groep 7 meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen dan kinderen in groep 8. Deze hypothese kan niet aangenomen worden op basis van de resultaten van het huidige onderzoek. In voorgaand onderzoek zijn er verschillende studies geweest, waarbij er wel een afname werd gevonden van de intrinsieke leesmotivatie vanaf groep 6 (Lau, 2009; Miyamoto, Murayama, & Lechner, 2020). In het huidige onderzoek is geen significante afname van intrinsieke leesmotivatie gevonden tussen kinderen in groep 6 tot en met groep 8. Een mogelijke verklaring hiervoor, is dat voorgaande onderzoeken een grotere leeftijdsgroep hebben onderzocht. De onderzoekers in het huidige onderzoek hebben zich alleen gericht op de bovenbouw van de basisschool, terwijl in voorgaand onderzoek de eerste klassen van de middelbare school ook zijn meegenomen in de analyse. Het is mogelijk dat er alleen een significante afname is van de intrinsieke leesmotivatie tussen kinderen in de hoogste groepen van de basisschool en kinderen in de eerste klassen van de middelbare school.

Verder werd er verwacht dat de intrinsieke leesmotivatie van kinderen gerelateerd is aan boekgenre. Deze hypothese wordt bevestigd door de resultaten. Er was een significant verschil in intrinsieke leesmotivatie tussen kinderen die een voorkeur hadden voor fictie en kinderen die een voorkeur hadden voor non-fictie. Daarnaast was er een significant verschil in intrinsieke leesmotivatie tussen kinderen die fictie en non-fictie even leuk vonden en kinderen die non-fictie leuker vonden dan fictie. Kinderen die een voorkeur hadden voor het lezen van non-fictie, waren dus significant meer intrinsiek gemotiveerd om te lezen dan kinderen die een voorkeur hadden voor fictie of kinderen die fictie en non-fictie even leuk vonden. Eerdere studies hebben voornamelijk onderzocht of kinderen meer intrinsiek gemotiveerd zijn om fictieve of non-fictieve genres te lezen. Zoals eerder benoemd lijken kinderen in de bovenbouw van de basisschool geen algemene voorkeur te hebben voor het lezen van fictie of non-fictie (Bouchamma, Poulin, Basque, & Ruel, 2013; Merga, 2017; Scholes, Spina, & Comber, 2021). Kinderen lijken wel te verschillen in de intrinsieke motivatie om te lezen tussen verschillende fictieve en non-fictieve genres (Ives et al., 2020). De voorkeur voor fictie

of non-fictie verschilt dus per kind. Als aanvulling hierop lijken kinderen met een voorkeur voor non-fictieve genres op basis van het huidige onderzoek meer intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen dan kinderen met een voorkeur voor fictie of kinderen zonder voorkeur.

Met een tweede ANOVA model is onderzocht of de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in groep 6,7 en 8 samenhangt met de mate van structuur in de thuisomgeving, en of een samenhang gemodereerd wordt door leeftijd of geslacht. In dit ANOVA model zijn geen hoofd-, tweeweg- of driewegeffecten gevonden voor geslacht, leeftijd of structuur in de thuisomgeving.

Er is geen hoofdeffect gevonden voor structuur in de thuisomgeving. Dat betekent dat er in het huidige onderzoek geen verband is gevonden tussen structuur in de thuisomgeving en de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in groep 6, 7 en 8. De hypothese dat kinderen meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen als er meer structuur in de thuisomgeving is, kan niet worden aangenomen. Het is mogelijk dat er daadwerkelijk geen verband is tussen de structuur in de thuisomgeving en de intrinsieke leesmotivatie van kinderen. Er kan echter ook een andere factor invloed hebben gehad.

Het is mogelijk dat er gemiddeld meer structuur in de thuisomgeving was bij respondenten van het huidige onderzoek in vergelijking met de gehele populatie. Als er meer structuur in de thuisomgeving is, is de kans groter dat een ouder reageert op een oproep voor deelname aan onderzoek. Bij een gebrek aan structuur in de thuisomgeving, is de kans groot dat een ouder de oproep negeert of vergeet door disorganisatie en instabiliteit (Andrews, Atkinson, Harris & Gonzalez, 2021). In het huidige onderzoek stond een score van 40 bij de variabele structuur in de thuisomgeving voor de minste structuur in de thuisomgeving en een score van 10 voor de meeste structuur in de thuisomgeving. De maximaal behaalde score in het onderzoek was 27 en de gemiddelde score was 19.19 (SD = 3.62). Het is mogelijk dat er pas significante verschillen waren gevonden in intrinsieke leesmotivatie, als respondenten een hogere score hadden gehad op structuur in de thuisomgeving, bijvoorbeeld een score tussen de 30 en 40. Er waren in het huidige onderzoek echter geen respondenten met deze score.

Limitaties

In het huidige onderzoek is er voor de dataverzameling gebruik gemaakt van een vragenlijst. Een sterk punt hiervan was dat de interne consistentie van de vragen in de vragenlijst acceptabel tot hoog was. Dit wijst op een goede betrouwbaarheid van het meetinstrument. Daarnaast wordt er in de literatuur vaak gebruik gemaakt van een vragenlijst om de variabelen intrinsieke leesmotivatie, voorkeur voor boekgenre en structuur in de thuisomgeving te meten (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Lecheile,

Spinrad, Xu, Lopez & Eisenberd, 2020; Merga, 2017; Miyamoto, Pfof, & Artelt, 2018). Er zijn echter ook verschillen tussen voorgaande studies naar deze variabelen en het huidige onderzoek. In sommige onderzoeken naar structuur in de thuisomgeving werd er als aanvulling op een vragenlijst gebruik gemaakt van observaties door onderzoekers of een video opname van het huis door de ouder van het kind (Andrews et al., 2021; Deater-Deckard et al., 2009). Dit kan zorgen voor een betere waarborging van de validiteit van het onderzoek. Op basis van het huidige onderzoek kunnen we niet met zekerheid zeggen of de score van structuur in de thuisomgeving in de vragenlijst overeenkomt met de daadwerkelijke structuur in de thuisomgeving. Een observatie of video opname van de thuisomgeving zou hier meer duidelijkheid over kunnen geven. Dat is dus een limitatie, maar de onderzoekers hadden niet de middelen en tijd om de dataverzameling uit te breiden.

Daarnaast bestond de steekproef in het huidige onderzoek uit een homogene groep. Dit is een sterk punt, omdat het de betrouwbaarheid van het onderzoek waarborgt. Het is echter ook een limitatie, omdat er alleen uitspraken gedaan kunnen worden over kinderen in de bovenbouw van het reguliere onderwijs, die de Nederlandse taal voldoende beheersen om de vragenlijst in te kunnen vullen. Daarnaast was er in de steekproef maar één respondent met een dyslexieverklaring. De resultaten van het huidige onderzoek zijn dus niet te generaliseren naar kinderen die deelnemen aan speciaal onderwijs, kinderen met dyslexie of kinderen die de Nederlandse taal niet goed beheersen.

Implicaties

Omdat lezen een belangrijke vaardigheid is om te kunnen functioneren op school en in de maatschappij, hebben de onderzoekers in de huidige studie onderzocht welke factoren een verband hebben met de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Meisjes lijken meer intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen dan jongens. Deze uitspraak is voorzichtig geformuleerd, omdat er alleen in het eerste ANOVA model een significant verband is gevonden. Het kan van belang zijn om op scholen extra aandacht te schenken aan de stimulatie van intrinsieke leesmotivatie bij jongens.

Kinderen die een voorkeur hebben voor non-fictie lijken meer intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen, dan kinderen die een voorkeur hebben voor fictie en kinderen die geen voorkeur hebben voor fictie of non-fictie. Omdat de lesstof in de bovenbouw van de basisschool voornamelijk uit non-fictie bestaat, is het mogelijk dat kinderen met een voorkeur voor non-fictie door de lesstof op school meer gestimuleerd worden om te lezen, terwijl kinderen met een voorkeur voor fictie juist minder intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen door de aangeboden non-fictieve lesstof op school. Er is weinig bekend over fictie en non-

fictie in (Nederlandse) educatieve teksten. Sangers, Evers-Vermeul, Sanders en Hoeken (2020) hebben Nederlandse educatieve teksten onderzocht die gebruikt worden op de basisschool. In deze studie hebben ze de inhoud van educatieve teksten onderzocht op narratieve en informatieve/verklarende elementen. Hierbij hebben ze teksten gevonden die volledig informatief en abstract waren. Daarnaast hebben ze teksten gevonden die informatief waren en aangevuld werden met een narratief element. Er waren echter geen teksten die volledig narratief geschreven waren. Het is mogelijk dat kinderen met een voorkeur voor fictie niet voldoende gestimuleerd worden om te lezen op school, omdat ze grotendeels informatieve teksten aangeboden krijgen. Door middel van vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden of er daadwerkelijk een verband is tussen de aangeboden lesstof op school en de intrinsieke leesmotivatie van kinderen met een voorkeur voor fictie of non-fictie.

Op basis van het huidige onderzoek lijken kinderen met minder structuur in de thuisomgeving, niet minder intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen dan kinderen met meer structuur in de thuisomgeving. Maar omdat er factoren waren die de resultaten mogelijk hebben beïnvloed, is het van belang dat hier nog verder onderzoek naar gedaan wordt. In vervolgonderzoek zou er als aanvulling op een vragenlijst, gebruik gemaakt kunnen worden van observaties bij de respondent thuis om de validiteit te waarborgen. Daarnaast moet er met de werving rekening gehouden worden met de aanname dat er bij online werving minder respons komt van mensen met minder structuur in de thuisomgeving. Jang & Vorderstrasse (2019) hebben onderzoek gedaan naar de deelname van minderheidsgroepen aan online vragenlijsten door middel van een vragenlijst voor ouders van peuters. Er waren significante verschillen gevonden in deelname aan de online vragenlijst tussen groepen mensen die verschillen in etniciteit en SES. Er waren minder etnische minderheden die deelnamen aan de vragenlijst en er waren minder mensen met een lage SES die deelnamen, dan mensen met een hoge SES. De onderzoekers raadden aan om mensen van minderheidsgroepen te motiveren om deel te nemen aan onderzoek door het opbouwen van een band met de minderheidsgroep en actief te werven in de leefomgeving van de minderheidsgroep. Aangezien er een verband is tussen mensen met een lage SES en minder structuur in de thuisomgeving (Lecheile et al., 2020), kan dit advies ook nuttig zijn om mensen met minder structuur in de thuisomgeving te bereiken. In vervolgonderzoek kan er bijvoorbeeld fysiek geworven worden bij wijkcentra, omdat deze vaak bezocht worden door mensen met een lagere SES. In het huidige onderzoek was het door de restricties van het coronavirus niet mogelijk om fysiek te werven.

Concluderend hebben geslacht en de voorkeur voor boekgenre een verband met de intrinsieke leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. Voor scholen is

het belangrijk om er rekening mee te houden dat jongens minder intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan meisjes. Verder is er nog onderzoek nodig om te kunnen toetsen of en waarom kinderen met een voorkeur voor non-fictie meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen dan kinderen met een voorkeur voor fictie of kinderen die geen voorkeur hebben voor fictie of non-fictie. Als laatste is er ook nog vervolgonderzoek nodig om te kunnen toetsen of er een verband is tussen structuur in de thuisomgeving en de intrinsieke leesmotivatie van kinderen. Als er meer duidelijkheid komt over de factoren die een verband hebben met de intrinsieke leesmotivatie van kinderen, kunnen scholen rekening houden met deze factoren en betere ondersteuning bieden bij het stimuleren van de intrinsieke leesmotivatie bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool.

Referenties

- Andrews, K., Atkinson, L., Harris, M., & Gonzalez, A. (2021). Examining the effects of household chaos on child executive functions: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(1), 16.
- Andrews, K., Dunn, J. R., Prime, H., Duku, E., Atkinson, L., Tiwari, A., & Gonzalez, A. (2021). Effects of household chaos and parental responsiveness on child executive functions: a novel, multi-method approach. *BMC psychology*, 9(1), 1-14.
- 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.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547-569.
- Bouchamma, Y., Poulin, V., Basque, M., & Ruel, C. (2013). Impact of students' reading preferences on reading achievement. *Creative Education*, 4(08), 484.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British journal of educational psychology*, 73(2), 171-186.
- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801-826.
- Deater-Deckard, K., Mullineaux, P. Y., Beekman, C., Petrill, S. A., Schatschneider, C., & Thompson, L. A. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: A longitudinal multi-informant study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1301-1308.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- 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(4), 1006.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016).

- Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
- Ives, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C., & Polk, L. (2020). Elementary students' motivation to read and genre preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660-679.
- Jang, M., & Vorderstrasse, A. (2019). Socioeconomic status and racial or ethnic differences in participation: web-based survey. *JMIR research protocols*, 8(4), e11865.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- Lecheile, B. M., Spinrad, T. L., Xu, X., Lopez, J., & Eisenberg, N. (2020). Longitudinal relations among household chaos, SES, and effortful control in the prediction of language skills in early childhood. *Developmental psychology*, 56(4), 727.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- 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.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Matheny Jr, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L., & Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristics of the confusion, hubbub, and order scale. *Journal of applied developmental psychology*, 16(3), 429-444.
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P.

- (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402.
- Meganathan, P., Thai, Y. N., Paramasivam, S., & Jalaluddin, I. (2020). Reading preference and reactions towards different types of post-reading activities among tamil primary school students. *Journal of Language and Communication*, 7(2), 701-720.
- Merga, M. (2017). Do males really prefer non-fiction, and why does it matter?. *English in Australia*, 52(1), 27-35.
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101921.
- Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Mohr, K. A. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Gambrell, L. B., Marinak, B. A., Reutzel, D. R., ... & Fawson, P. C. (2018). Upper elementary students' motivation to read fiction and nonfiction. *The Elementary School Journal*, 118(3), 505-523.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Sangers, N. L., Evers-Vermeul, J., Sanders, T. J., & Hoeken, H. (2020). Vivid elements in Dutch educational texts. *Narrative Inquiry*, 30(1), 185-209.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
- Scholes, L., Spina, N., & Comber, B. (2021). Disrupting the 'boys don't read' discourse: Primary school boys who love reading fiction. *British Educational Research Journal*, 47(1), 163-180.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory.

- Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M., & Streb, J. (2015). The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions. *Frontiers in psychology*, 6, 146.
- Topping, K. J. (2015). Fiction and non-fiction reading and comprehension in preferred books. *Reading Psychology*, 36(4), 350-387.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing*, 32(5), 1197-1218.
- 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.
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101841.