



Effecten van leesmotivatie-interventies

Uitkomsten van een meta-analyse

Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
Projectnummer 405-15-717

Prof. Dr. Roel van Steensel^{1,2}
Lisa van der Sande, MSc¹
Wichor Bramer, BSc³
Prof. Dr. Lidia Arends¹

¹ Department of Psychology, Education, and Child Studies, Faculteit Sociale Wetenschappen,
Erasmus Universiteit Rotterdam

² Afdeling Taal, Literatuur en Communicatie, Faculteit Geesteswetenschappen, Vrije Universiteit
Amsterdam

³ Medische Bibliotheek, Erasmus Medisch Centrum

Samenvatting

Leesvaardigheid is fundamenteel voor succes op school en arbeidsmarkt. Internationale studies laten zien dat Nederlandse leerlingen meestal bovengemiddeld presteren op leesvaardigheid, maar qua leesmotivatie beduidend onder het internationale gemiddelde scoren. Deze motivatieproblemen werden recent onderstreept door de Onderwijsinspectie, die bovendien constateerde dat scholen doorgaans te weinig effectieve aandacht schenken aan leesplezier. Omdat veel onderzoek laat zien dat leesmotivatie gerelateerd is aan het leesgedrag en de leesprestaties van kinderen, is het belangrijk te zoeken naar effectieve manieren om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Hoewel er in de loop van de tijd verschillende leesmotivatie-interventies zijn ontwikkeld, ontbreekt het aan overzichtsstudies waarin de veelheid aan interventies systematisch worden beschreven en hun effecten worden samengevat.

Het doel van deze meta-analyse was allereerst om een overzicht te geven van de leesmotivatie-interventies die in de loop der jaren door onderzoekers zijn ontwikkeld en om deze interventies te beschrijven tegen de achtergrond van bekende motivatietheorieën. Daarnaast beoogden we de effecten van de geïdentificeerde interventies op leesmotivatie en leesvaardigheid (meer specifiek, begrijpend lezen) samen te vatten, te onderzoeken of er sprake is van systematische verschillen tussen de gevonden effecten en na te gaan of zulke verschillen worden bepaald door kenmerken van de interventies zelf, door kenmerken van de steekproef waarop de studies betrekking hebben en door studiekenmerken.

Op basis van een literatuursearch in tien elektronische databases vonden we uiteindelijk 88 studies waarin 95 verschillende interventies zijn beschreven en geëvalueerd. Hoewel het merendeel van de interventies is gebaseerd op bekende motivatietheorieën en -modellen, is bijna

de helft van de interventies niet (expliciet) op een theorie gebaseerd. De meeste interventies in de meta-analyse beogen bij leerlingen zogenaamde redenen om te lezen aan te spreken, al dan niet in combinatie met de ondersteuning van positieve zelfevaluaties. Veel van deze interventies richten zich op het aanwakkeren van de individuele of situationele interesse van leerlingen, het bevorderen van gevoelens van competentie bij leerlingen of het stimuleren van hun sociale motivatie door ze bijvoorbeeld te laten samenwerken rond leestaken. In het merendeel van de interventies werd motivationele ondersteuning gecombineerd met onderwijs in vaardigheden. Vrijwel alle interventies vonden (deels) plaats in onderwijssettings: we vonden maar weinig motivatie-interventies die werden uitgevoerd in het gezin of vanuit de bibliotheek. De meeste interventies werden uitgevoerd door getrainde uitvoerders (met name leraren) en zijn bedoeld voor leerlingen in het basisonderwijs. Ten slotte zagen we dat, hoewel de meeste interventies zich richtten op gemiddelde lezers, een aanzienlijke minderheid focuste op zwakke lezers.

Leesmotivatie-interventies bleken over het geheel gezien positieve effecten te sorteren op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Voor beide typen uitkomsten was er sprake van statistisch kleine effecten, maar nadere analyses lieten zien dat de effecten voor bepaalde typen interventies en onder bepaalde omstandigheden groter waren; in sommige gevallen werden medium en zelfs grote effecten gevonden. De positieve overall effecten bevestigen de veronderstelling dat de leesmotivatie van leerlingen effectief gestimuleerd kan worden met behulp van (onderwijs)interventies en ondersteunen de aanname dat leesmotivatie bijdraagt aan de leesontwikkeling van leerlingen.

Zogenaamde moderatoranalyses lieten allereerst zien dat interventie-effecten samenhangen met interventiekenmerken. Interventies die een focus op redenen om te lezen combineren met aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties bleken over het

geheel gezien het meest effectief: zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen was er gemiddeld sprake van medium effecten. Analyses van specifieke motivationele mechanismen lieten daarnaast positieve effecten zien op zowel leesmotivatie als begrijpend lezen van interventies waarin de individuele of situationele interesse van leerlingen wordt aangesproken, waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund en waarin de sociale motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd. Daarnaast vonden we positieve effecten op leesmotivatie van de ondersteuning van competentiegevoelens, positieve effecten op leesvaardigheid van het stellen van (beheersings)doelen en negatieve effecten op leesmotivatie van de inzet van externe beloningen. Daarnaast bleken interventies grotere effecten te hebben op begrijpend lezen als ze een duidelijke theoretische basis hadden. Ook vonden we een moderatoreffect van setting voor begrijpend lezen: interventies met een thuiscomponent hadden significant kleinere effecten dan interventies zonder zo'n component. Programma's met een thuiscomponent waren overigens wel even effectief in het bevorderen van de leesmotivatie. Ten slotte vonden we een uitvoerderseffect: interventies sorteerden de grootste effecten—zowel op leesmotivatie als op begrijpend lezen—wanneer ze werden uitgevoerd door onderzoekers.

Interventie-effecten hingen daarnaast samen met kenmerken van de typen leerlingen waarop ze zich richtten. Zo waren de effecten op begrijpend lezen significant groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs en waren de effecten op leesmotivatie significant groter voor zwakke lezers dan voor gemiddelde lezers.

Ten slotte waren interventie-effecten gerelateerd aan bepaalde studiekenmerken. Een belangrijk effect is dat van onderzoeksdesign, omdat het de geldigheid van onze bevindingen ondersteunt. We vonden dat de positieve effecten van leesmotivatie-interventies op leesmotivatie en begrijpend lezen ook (of liever: met name) werden vastgesteld in studies met de meest

betrouwbare designs: de grootste effecten deden zich voor in studies waarin sprake was van random toewijzing van leerlingen of klassen aan experimentele en controlecondities.

De resultaten van onze meta-analyse hebben consequenties voor professionals in de praktijk, voor beleidsmakers en voor onderzoekers. Zo blijkt uit onze bevindingen dat investeren in de leesmotivatie door middel van gerichte interventies een vruchtbare manier is om de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen, ook voor leerlingen voor wie leesmotivatie met name een probleem is (leerlingen in het voortgezet onderwijs, zwakke lezers). Bovendien geeft onze studie antwoord op de vraag wat de effectieve ingrediënten van zulke interventies zijn. Wel stellen we vast dat meer onderzoek nodig is, bijvoorbeeld naar de rol die interventies in het gezin en de bibliotheek kunnen spelen in de bevordering van leesmotivatie. Ook is er meer aandacht nodig voor de monitoring van programma-implementatie, zowel in de uitvoeringspraktijk als in onderzoek.

Inhoud

Samenvatting.....	2
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
1.1 Leesmotivatie	7
1.2 Motivationele mechanismen	11
1.3 Leesmotivatie-interventies	13
1.4 Onderzoeksvragen.....	16
Hoofdstuk 2: Methode	18
2.1 Literatuursearch en selectiecriteria	18
2.2 Codeerschema	20
2.3 Data-analyse.....	25
Hoofdstuk 3: Resultaten.....	28
3.1 Onderzoeksvraag 1: Typering van de interventies.....	28
3.2 Onderzoeksvraag 2: Interventie-effecten	31
3.3 Onderzoeksvraag 3: Moderatoranalyses	38
Hoofdstuk 4: Conclusies en discussie	45
4.1 Beschouwing van de resultaten.....	45
4.2 Beperkingen van de studie	51
4.3 Implicaties voor praktijk, beleid en onderzoek	52
Referenties	55
Appendix A: Literatuursearches	78
Appendix B: Funnel plots	88
Appendix C: Voorbeelden van de uitwerking van motivationele mechanismen	89

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Leesmotivatie

Een goede leesvaardigheid is fundamenteel voor succes op school en de arbeidsmarkt.

Internationale studies zoals PIRLS en PISA laten zien dat Nederlandse leerlingen bovengemiddeld presteren op leesvaardigheid, hoewel ze wereldwijd ook weer niet tot de top behoren. In het laatste PIRLS-onderzoek, bijvoorbeeld, scoort Nederland met 542 punten boven het gemiddelde en neemt het een 13e plek op de wereldranglijst in (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). In het laatste PISA-onderzoek scoort Nederland eveneens boven het gemiddelde en neemt het een 15e plek in (OECD, 2014). Ondanks deze relatief positieve scores blijkt uit deze onderzoeken ook dat een aanzienlijke groep leerlingen over te weinig leesvaardigheid beschikt om goed te kunnen functioneren in het onderwijs en de samenleving (Mullis et al., 2012; OECD, 2014). Bovendien laat PISA-onderzoek zien dat Nederlandse leerlingen wat leesmotivatie betreft beduidend onder het internationale gemiddelde scoren (OECD, 2010). Deze motivatieproblemen werden recent nog eens onderstreept door de Inspectie van het Onderwijs (2014), die bovendien constateerde dat scholen—ondanks dat het een van de kerndoelen is—doorgaans te weinig effectieve aandacht besteden aan leesplezier.

Omdat in veel studies is vastgesteld dat leesmotivatie een significante voorspeller is van leesgedrag en leesprestaties (Baker & Wigfield, 1999; Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Mol & Bus, 2011; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016), is het belangrijk te zoeken naar effectieve manieren om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. In de voorliggende overzichtsstudie is allereerst onderzocht welke typen leesmotivatie-

interventies er in de loop der jaren in internationaal verband zijn ontwikkeld, op welke theoretische principes ze zijn gebaseerd en welke motivationele mechanismen ze aanspreken, in welke contexten (op school, thuis of in/via de bibliotheek) en door wie ze worden uitgevoerd alsmede op welke leeftijdsgroepen en op welke typen leerlingen ze zich richten (dat wil zeggen, op de ‘gemiddelde’ leerling of juist op de zwakke lezer). Bovendien is met behulp van een meta-analyse nagegaan wat de effecten van de verschillende typen interventies zijn op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen en aan welke interventie-, steekproef-, en studiekenmerken eventuele effecten zijn gerelateerd.

Veel van de begrippen waar leesmotivatieonderzoekers gebruik van maken, volgen uit de algemene (leer)motivatieliteratuur. Daarin wordt motivatie geconceptualiseerd als een complex begrip, dat uiteen valt in meerdere dimensies (Conradi, Jang, & McKenna, 2014; Park, 2011; Schiefele et al., 2012; Schiefele & Schaffner, 2016). Deze dimensies hebben hun plaats in verschillende motivatietheorieën, zoals de Expectancy-Value Theory (Wigfield & Eccles, 2000), de Social Cognitive Theory (Bandura, 1986), de Attribution Theory (Weiner, 1985, 1994), de Interest Theory (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002), de Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) en de Achievement Goal Theory (Ames, 1992; Pintrich, 2000). Andere belangrijke, aan motivatie gerelateerde theorieën en modellen die in leesmotivatieonderzoek worden toegepast zijn het Reading Engagement Model (Guthrie & Wigfield, 2000) en de Self-Regulation Theory (Zimmerman, 2002, 2008).

Wigfield (1997) stelt dat de noties die in de hierboven genoemde theorieën worden uitgewerkt grofweg te categoriseren zijn op basis van twee vragen: “Ben ik een goede lezer?” en “Wil ik een goede lezer zijn en waarom?” In de Expectancy-Value Theory wordt aandacht besteed aan beide vragen door middel van de twee centrale begrippen ‘expectancies’ en ‘values’

(Wigfield & Eccles, 2000). Expectancies verwijzen naar de verwachtingen die leerlingen hebben over de vraag of ze in staat zijn om bepaalde (lees)taken succesvol uit te voeren. Values hebben betrekking op de waarde die leerlingen aan deze taken toekennen. Het gaat hierbij om vragen als: vind ik de taak interessant, past ze bij mij, is de taak nuttig en welke kosten brengt de uitvoering van de taak met zich mee? Wigfield en Eccles (2000) stellen dat de motivatie om taken uit te voeren toeneemt naarmate de verwachting van succes groter is en de taak meer waarde heeft. De Social Cognitive Theory en Attribution Theory hebben vooral betrekking op de eerste vraag die Wigfield (1997) formuleerde. Zo kent de Social Cognitive Theory een centrale rol toe aan ‘self-efficacy’ of de mate waarin een leerling het vertrouwen heeft dat hij bepaalde taken tot een goed einde kan brengen. Self-efficacy neemt toe als gevolg van verschillende (sociale) ervaringen, waarvan eigen succeservaringen de meest krachtige zijn (Bandura, 1986). De Attribution Theory stelt dat de mate waarin leerlingen hun succes en falen toeschrijven aan hun eigen kennis en vaardigheden dan wel aan externe oorzaken het gevoel bepaalt of zij controle kunnen uitoefenen op hun activiteiten (Weiner, 1985, 1994).

Verschillende theorieën doen uitspraken over de redenen die leerlingen hebben om (lees)taken uit te voeren. Volgens de Interest Theory hangt de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn om een tekst te lezen af van de vraag of leerlingen geïnteresseerd zijn in het onderwerp van de tekst (Wigfield, 1997; Guthrie & Wigfield, 1999). Bij deze interesse kan het gaan om een relatief stabiele, persoonlijke belangstelling voor bepaalde onderwerpen (individuele interesse) of om situationele interesse, die wordt aangesproken door kenmerken van de tekst of leestaak zelf (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002; Schiefele, 1991). De Self-Determination Theory maakt een onderscheid tussen intrinsieke motivatie, motivatie die voortkomt uit de taak zelf, en extrinsieke motivatie, die is ingegeven door externe factoren, zoals

beloningen of de behoefte om te voldoen aan sociale verwachtingen (Ryan & Deci, 2000). De Achievement Goal theory stelt dat leerlingen bij de keuze om bepaalde taken uit te voeren verschillende typen doelen kunnen hebben (Ames, 1992; Pintrich, 2000). Als leerlingen beheersingsdoelen ('mastery goals') nastreven, zijn ze gemotiveerd om een taak uit te voeren omdat ze hun beheersing van zulke taken willen verbeteren, terwijl leerlingen die prestatiedoelen ('performance goals') nastreven vooral willen presteren in vergelijking met anderen. Beheersingsdoelen worden doorgaans in verband gebracht met effectiever leergedrag.

Een aan leesmotivatie verbonden begrip is het door Guthrie en Wigfield (2000) geïntroduceerde concept 'reading engagement'. In hun Reading Engagement Model stellen zij dat 'betrokken' lezen een combinatie is van gemotiveerd en strategisch gedrag. Dat wil zeggen, goede lezers zijn lezers die (intrinsiek) gemotiveerd zijn om leestaken tot een goed einde te brengen en in staat zijn om hun leesgedrag te monitoren en aan te sturen. Zulke vormen van lezen kunnen worden uitgelokt met behulp van onderwijsinterventies. Guthrie en Wigfield ontwikkelden hiervoor bijvoorbeeld het Concept-Oriented Reading Instruction-programma (CORI; zie later). Ook in de Self-Regulation Theory worden motivatie en cognitie geïntegreerd (Eccles & Wigfield, 2002). Zelfregulatie houdt onder meer in dat leerlingen tijdens de uitvoering van een taak in staat zijn om hun motivatie en strategiegebruik te controleren.

In een reeks van studies is gekeken naar verbanden tussen de hierboven genoemde motivationele constructen en de leesprestaties van leerlingen. Uit deze studies blijken over het algemeen significante, positieve correlaties tussen leesvaardigheid en de verwachtingen die leerlingen hebben van hun eigen succes (Shell, Murphy, & Bruning, 1989), self-efficacy (Bråten, Ferguson, Amarkrud, Strømsø, 2013; Shell et al., 1989; Solheim, 2011), 'reading self-concept' (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009;

Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011), attributies (Law, 2009), interesse (Retelsdorf et al., 2011; Alao & Guthrie, 1999), intrinsieke motivatie (Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2013; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004), (beheersings)doelen (Kolić-Vehovec, Rončević, & Bajšanski, 2008; Alao & Guthrie, 1999), taakwaardering ('values'; Anmarkrud & Bråten, 2009) en zelfregulatie (Swalander & Taube, 2007). Voor extrinsieke motivatie werden juist significante, negatieve correlaties met leesprestaties vastgesteld (Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2013; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004).

1.2 Motivationale mechanismen

Uit de verschillende motivatietheorieën die hierboven zijn beschreven en uit eerder onderzoek naar leesmotivatie komen verschillende mechanismen naar voren waarvan kan worden verondersteld dat deze de leesmotivatie van leerlingen ondersteunen (Lazowski & Hulleman, 2016). De Self-Determination Theory, bijvoorbeeld, stelt dat, terwijl de extrinsieke motivatie van leerlingen vooral wordt aangesproken door ze (externe) beloningen in het vooruitzicht te stellen, hun intrinsieke motivatie kan worden bevorderd door tegemoet te komen aan drie centrale psychologische basisbehoeften: de behoefte aan autonomie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan sociale verbondenheid (Gambrell, 1996, 2011; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000). Zo zullen leerlingen zich autonomer voelen wanneer ze een zekere keuzevrijheid hebben in de teksten die ze lezen of wanneer ze zeggenschap hebben over de inhoud en invulling van hun leeslessen (Brozo & Flynt, 2008; Fillman & Guthrie, 2008; Guthrie & Wigfield, 2000). Gevoelens van competentie kunnen worden ondersteund door leerlingen leesstrategieën aan te leren waarmee ze hun eigen tekstbegrip kunnen bevorderen en door de selectie van teksten zorgvuldig af te stemmen op hun leesniveau (Guthrie & Cox, 2001; Yudowitch, Henry, &

Guthrie, 2008). Bij dat laatste gaat het dan om de inzet van teksten die niet te moeilijk zijn, maar wel zo uitdagend dat ze leerlingen in staat stellen vorderingen te maken. Sociale verbondenheid kan worden gestimuleerd door middel van interacties over boeken met leeftijdgenoten, leerkrachten of gezinsleden en door leerlingen tijdens leeslessen te laten samenwerken rond leestaken (Antonio & Guthrie, 2008; Baker, 2003; Brozo & Flynt, 2008; Guthrie & Wigfield, 2000; Wentzel & Wigfield, 2007). De intrinsieke motivatie van leerlingen kan ook worden aangesproken door gebruik te maken van teksten die dichtbij hun interesses liggen (Brozo & Flynt, 2008; Guthrie & Cox, 2001; Ryan & Deci, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000) en door zogenaamde ‘real-world connections’ (Brozo & Flynt, 2008; Gibb & Guthrie, 2008; Guthrie & Cox, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000). Bij dat laatste gaat het om aantrekkelijke activiteiten gerelateerd aan het onderwerp van een leestaak, waarbij gebruik wordt gemaakt van concrete objecten, situaties en settings (bijvoorbeeld een slangenhuid bekijken naar aanleiding van een tekst over reptielen). Ook de beschikbaarheid van boeken is positief gerelateerd aan leesmotivatie (Baker, 2003; Gambrell, 1996, 2011). Het nastreven van beheersingsdoelen kan worden gestimuleerd door het accent te leggen op individuele ontwikkeling in plaats van sociale vergelijking (Douglass & Guthrie, 2008; Guthrie & Cox, 2001) en door leestaken te integreren in zogenaamde ‘thematische eenheden’, die niet alleen gericht zijn op het stimuleren van de leesvaardigheid, maar ook op het bevorderen van bredere inhoudelijke kennis (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Guthrie & Alao, 1997). Als leraren benadrukken dat inzet leidt tot succes en dat falen niet zozeer voortkomt uit een gebrek aan vaardigheid of talent, maar uit te weinig inzet, dan zal dit naar verwachting leiden tot positievere attributies bij leerlingen (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2012). Ook het benadrukken van de waarde van lezen (Guthrie & Klauda, 2014) en de

ondersteuning van zelfregulerend leren (Dignath & Büttner, 2008) kunnen leiden tot een sterkere leesmotivatie.

1.3 Leesmotivatie-interventies

De hierboven beschreven motivationele mechanismen zijn in de loop van de tijd geïntegreerd in een reeks van leesmotivatie-interventies. Hoewel verschillende van deze interventies zijn onderzocht op effectiviteit ontbreekt het aan meta-analytisch onderzoek waarin de veelheid aan programma's op een systematische wijze wordt samengevat. Wel zijn er enkele meta-analyses uitgevoerd van effectstudies naar individuele programma's. Een voorbeeld daarvan is de meta-analyse van Guthrie, McRae en Klauda (2007) naar het eerder genoemde CORI-programma. CORI is gebaseerd op het hiervoor beschreven Reading Engagement Model (Guthrie & Wigfield, 2000) en combineert motiverende activiteiten en leesstrategie-instructie. Ook is er sprake van integratie van lees- en vakonderwijs (Guthrie, McRae en Klauda, 2007): het programma wordt bijvoorbeeld uitgevoerd binnen de context van lessen biologie of maatschappijleer. Guthrie en collega's analyseerden de effecten van CORI op de leesvaardigheid van leerlingen en op verschillende aspecten van hun leesmotivatie, zoals self-efficacy, intrinsieke motivatie en leesfrequentie. Op de leesmotivatievariabelen vonden ze gemiddelde effectgrootten die uiteenliepen van Cohen's $d = 0.12$ tot 1.20 ; de mediaan was 0.30 . Voor leesvaardigheid waren de effecten groter: op gestandaardiseerde tests vonden de onderzoekers een effectgrootte van Cohen's $d = 0.91$ en op door onderzoekers ontwikkelde tests effectgrootten die varieerden tussen Cohen's $d = 0.65$ en 0.93 .

Twee andere meta-analyses richtten zich op programma's die vooral het boekenaanbod en de leesfrequentie beogen te vergroten. In de studie van Yoon (2002) werd gekeken naar de

effecten van ‘Sustained Silent Reading’ (SSR), een programma waarin kinderen op school op vaste momenten de gelegenheid krijgen om zelfstandig te lezen uit door henzelf gekozen boeken. Uit de resultaten van deze meta-analyse bleek dat een overall effect ontbrak: de gemiddelde effectgrootte was Cohen’s $d = 0.12$, waarmee de drempel voor een klein effect (0.20; Cohen, 1988) niet werd behaald. Er werd wel een moderatoreffect van leeftijd vastgesteld. Het programma had een groter effect voor jongere dan voor oudere leerlingen: respectievelijk, Cohen’s $d = 0.32$ voor leerlingen tot en met Grade 3 en Cohen’s $d = 0.06$ voor leerlingen uit Grade 4 en verder. Ook uit de meta-analyse van de National Reading Panel (2000) bleek dat programma’s gericht op vrij lezen (SSR en Accelerated Reader) in het algemeen geen positieve effecten op de leesprestaties van leerlingen sorteerden.

In de voorliggende meta-analyse is voor een breder perspectief gekozen. Het doel van deze studie was allereerst om een overzicht te geven van de leesmotivatie-interventies die in de loop der jaren door onderzoekers zijn ontwikkeld en om deze interventies systematisch te beschrijven tegen de achtergrond van de eerder genoemde motivatietheorieën en motivationele mechanismen. Daarnaast beoogden we de effecten van de geïdentificeerde interventies op leesmotivatie en leesvaardigheid (meer specifiek, begrijpend lezen) samen te vatten, te onderzoeken of er sprake is van systematische verschillen tussen de gevonden effecten en na te gaan of zulke verschillen worden bepaald door kenmerken van de interventies zelf, door kenmerken van de steekproef waarop de studies betrekking hebben en door studiekenmerken (Lipsey, 2003).

Wat interventiekenmerken betreft, hebben we behalve naar gebruikelijke variabelen zoals interventieduur en type uitvoerder (onderzoeker, leraar, ouder), gekeken naar de theoretische onderbouwing van de interventies en de motivationele mechanismen die ze beogen uit te lokken.

We waren bijvoorbeeld geïnteresseerd in de vraag hoe de effecten van programma's waarin boeken worden gematcht met de persoonlijke interesses van leerlingen zich verhouden tot programma's die beogen leerlingen meer vertrouwen in eigen kunnen te geven, bijvoorbeeld door middel van procesfeedback (Conradi et al., 2014; Lazowski & Hulleman, 2016; Wentzel & Wigfield, 2007). Ook wilden we weten of de effecten van interventies die zich uitsluitend richten op leesmotivatie verschillen van die van interventies die motivationele activiteiten combineren met onderwijs in vaardigheden. Een laatste vergelijking was die tussen programma's die worden uitgevoerd in het onderwijs en programma's die plaatsvinden in een buitenschoolse setting, zoals het gezin of de bibliotheek (Kraaykamp, 2003). Eerder onderzoek liet bijvoorbeeld zien dat kinderen uit gezinnen met een sterke leescultuur doorgaans meer plezier hebben in lezen (Baker & Scher, 2002; DeBaryshe, 1995; Yeo, Ong, & Ng, 2014). Met andere woorden, ook thuisinterventies zouden een rol kunnen spelen bij de bevordering van leesmotivatie. Desalniettemin is daaraan in recente meta-analyses naar de effecten van zogenaamde 'family literacy-programma's' (Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, & Ginsburg-Block, 2010; Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011) geen aandacht besteed.

Wat steekproefkenmerken betreft, focusten we op variabelen zoals leeftijd (waarbij we het onderscheid maakten tussen leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs), leesniveau (dat wil zeggen, het onderscheid tussen gemiddelde en zwakke lezers) en geslacht. Met name wanneer leerlingen in de adolescentie komen, lijkt de motivatie om te lezen af te nemen (Wigfield, 2004). Bovendien worden vooral leerlingen voor wie lezen een probleem is, gekenmerkt door een lagere leesmotivatie (Guthrie, 2008). We waren daarom geïnteresseerd in de vraag of motivatie-interventies effectief zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en

voor zwakke lezers en of de effecten verschillen van die voor, respectievelijk, basisschoolleerlingen en gemiddelde lezers. Ook jongens lijken vaker te maken te hebben met motivatieproblemen: ze hebben doorgaans minder positieve leesattitudes, ze lezen minder vaak en ze scoren lager op leestests dan meisjes (Logan & Johnston, 2009; OECD, 2010). Het is daarom zinvol om na te gaan of leesmotivatie-interventies effect sorteren voor jongens en of effecten verschillen tussen jongens en meisjes.

Ten slotte hebben we de effecten van twee studiekekenmerken onderzocht die van belang zijn voor de validiteit van de uitkomsten (Durlak & Lipsey, 1991; Lipsey, 2003). Allereerst gaat het om de vraag of leerlingen of klassen al dan niet at random zijn toegewezen aan experimentele en controlecondities: als dat niet het geval is, zouden eventuele verschillen in uitkomsten tussen beide condities ook aan een andere variabele dan de interventie kunnen worden toegeschreven. Daarnaast gaat het om de vraag naar het aanbod in de controlegroep: wanneer de controlegroep een deel van de interventie ontvangt of deelneemt aan een andere interventie, dan zouden de verschillen met de experimentele groep kleiner kunnen zijn dan wanneer er sprake is van een ‘business-as-usual’-controlegroep waarin niet wordt geïntervenieerd.

Een uitgebreide operationalisatie van alle moderators is opgenomen in de Methodesectie.

1.4 Onderzoeksvragen

De hiervoor beschreven doelstellingen hebben geleid tot de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen bestaande leesmotivatie-interventies worden beschreven, onder meer wat betreft hun theoretische onderbouwing en de motivationele mechanismen die ze beogen aan te spreken?

2. Wat zijn de effecten van leesmotivatie-interventies op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen?
3. Welke interventie-, steekproef- en studiekenmerken beïnvloeden (modereren) de effecten van leesmotivatie-interventies?

Hoofdstuk 2: Methode

2.1 Literatuursearch en selectiecriteria

De literatuursearch is uitgevoerd in acht elektronische databases: Embase (via embase.com), MEDLINE en PsycINFO (via Ovid), Web-of-Science, Scopus, ERIC en CINAHL (via EBSCOhost) en Cochrane Central (via Wiley). Er werd geen begindatum vastgesteld (de vroegste studie dateert van 1976; zie verder) en de laatste datum waarop is gezocht is 11 december 2015. Additionele referenties werden geïdentificeerd via PubMed (de subset zoals aangeleverd door de uitgever, die de meest recente, niet-geïndexeerde papers bevat) en via Google Scholar (de meest relevante artikelen). De zoektermen waren onderverdeeld in drie categorieën: termen voor *lezen*, termen voor *interventies en programma's* en termen voor *motivatie*. Alle termen waren thesaurustermen en woorden die voorkomen in titels en abstracts. Daarnaast werd een filter ingesteld voor leeftijd, waarmee de search kon worden beperkt tot studies naar kinderen in de range van 6 tot 18 jaar. Bovendien werd er gefilterd op papers gepubliceerd in wetenschappelijke, peer-reviewed tijdschriften. Een volledig overzicht van alle searches (dat wil zeggen, van de combinaties van zoektermen per database en van de resultaten per database) is te vinden in Appendix A. De searches leverden in totaal 7692 titels op, waarvan er na ontdebelling 4234 overbleven. De inclusiecriteria waren als volgt:

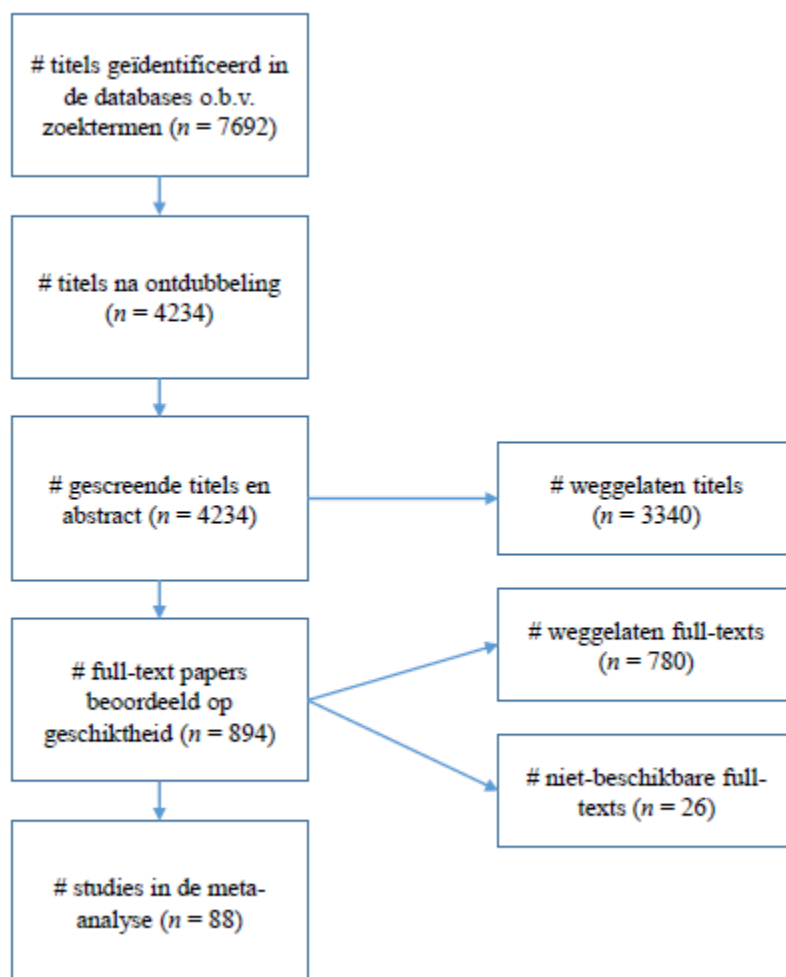
1. Het paper doet verslag van een onderzoek naar de effecten van een interventie gericht op het verbeteren van de leesmotivatie van leerlingen.
2. De interventie bestaat uit een *geplande* activiteit of serie activiteiten, ontwikkeld door een onderzoeker of een team van onderzoekers.

3. De afhankelijke variabelen zijn indicatoren voor leesmotivatie en/of leesvaardigheid (meer specifiek, begrijpend lezen).
4. De studie richt zich op kinderen in de basis- of middelbare-schoolleeftijd (6-18 jaar).
5. De studie bevat een pretest, een controlegroep of beide.
6. In de studie worden effectgrootten gegeven of worden gegevens gepresenteerd waarmee effectgrootten kunnen worden berekend (steekproefgrootte, gemiddelden, standaardafwijkingen of de uitkomsten van statistische toetsing).

Studies werden uitgesloten als ze waren geschreven in een andere taal dan het Engels, als de interventie zich richtte op het lezen in een vreemde taal en/of als de interventie focuste op heel specifieke doelgroepen, zoals kinderen met (gediagnostiseerde) leerproblemen, gedragsproblemen of een ontwikkelingsachterstand.

Alle 4234 resultaten van de literatuursearch werden (door de eerste en tweede auteur) gescreend op titel en abstract. Na een eerste ronde van screening bleven er 894 titels over, waarvan de full-texts werden opgevraagd en bekeken. Niet alle papers waren beschikbaar in de gebruikte databases. In deze gevallen werd geprobeerd de tekst te achterhalen door contact te zoeken met de auteurs. Voor 26 potentieel relevante titels leidde dit niet tot resultaten. Soms was een studie relevant en beschikbaar, maar ontbrak voldoende statistische informatie om effectgrootten te kunnen berekenen. In deze gevallen werd eveneens contact gezocht met de auteurs. Dat leverde additionele informatie over drie studies op. Uiteindelijk resulteerde deze tweede screeningsronde in 88 studies die in de meta-analyse zijn opgenomen. Een overzicht van de stappen in de selectieprocedure wordt gegeven in de flowchart in Figuur 1.

Figuur 1: Flowchart met de stappen in de selectieprocedure



2.2 Codeerschema

Alle studies in de meta-analyse werden gecodeerd met behulp van een schema bestaande uit vijf onderdelen: bibliografische informatie, interventiekenmerken, steekproefkenmerken, studiekenmerken en interventie-effecten. In het eerste onderdeel werd de volgende informatie opgenomen: titel van het artikel, naam of namen van de auteur(s), publicatiejaar en tijdschrift waarin het artikel is gepubliceerd.

In het tweede onderdeel (interventiekenmerken) werd de naam van de interventie geregistreerd en werd aangegeven of de interventie expliciet gebaseerd was op een bepaalde motivatietheorie of -model, welke motivationele mechanismen er werden aangesproken, of er sprake was van een combinatie van motivationele ondersteuning en onderwijs in vaardigheden, in welke context de interventie plaatsvond (op school, thuis of in de bibliotheek), wie de interventie uitvoerde en wat de totale duur van de interventie was. Voor interventies werd alleen gecodeerd dat ze gebaseerd zijn op een theorie als er in het artikel expliciet melding werd gemaakt van een theorie of model en/of als er werd verwezen naar centrale theoretici en/of als er sleutelbegrippen uit een theorie of model werden genoemd.

Interventies kunnen veel verschillende soorten motivationele mechanismen aanspreken (zie Paragraaf 1.2). Uit zuinigheidsoverwegingen hebben we ernaar gestreefd om deze motivationele mechanismen waar mogelijk te clusteren. We hebben geclusterd op twee niveaus. Op het hoogste niveau hebben we vier categorieën van interventies onderscheiden:

1. Interventies die **positieve zelfevaluaties** stimuleren.
2. Interventies die zich richten op **redenen om te lezen**.
3. Interventies die **zelfregulatie tijdens het lezen** ondersteunen.
4. Interventies die vooral gaan om het **vergroten van boekenaanbod en leestijd**.

Door deze indeling waren we in staat om met een enkele moderatorvariabele de effecten van verschillende typen interventies (en hun combinaties) te vergelijken. De eerste en tweede categorie stemmen overeen met het onderscheid dat we eerder maakten op basis van de twee vragen die Wigfield (1997) stelde (“Ben ik een goede lezer?” en “Wil ik een goede lezer zijn en waarom?”). Interventies die zich richten op de bevordering van competentiegevoelens,

succesverwachtingen of self-efficacy dan wel beogen om attributies van leerlingen te veranderen zijn toegewezen aan de eerste categorie, terwijl interventies zijn geplaatst in de tweede categorie als ze gebruik maken van extrinsieke beloningen, de autonomie van leerlingen ondersteunen, hun sociale motivatie aanspreken, individuele of situationele interesse triggeren, de waarde van lezen benadrukken of het streven naar (beheersings)doelen stimuleren. Bevorderen van zelfregulatief handelen en vergroten van het boekenaanbod en de leestijd worden gezien als aparte categorieën. Uiteraard bestaan met name de eerste twee categorieën uit variabelen met uiteenlopende theoretische uitgangspunten dan wel variabelen die fundamenteel van elkaar verschillen (bijvoorbeeld intrinsieke en extrinsieke motivatoren). Daarom voerden we, op een lager niveau, additionele analyses uit met een verfijndere set van acht dichotome variabelen (subcategorieën van categorie 1 en 2): interesse, extrinsieke motivatie, autonomie, verbondenheid/sociale motivatie, (beheersings)doelen, waarde van lezen, (ervaren) competentie en attributies. Overigens waren sommige interventies het onderwerp van meer dan een studie (zie paragraaf 3.1). Deze interventies werden steeds op dezelfde manier gecategoriseerd, tenzij er in de betreffende studie(s) expliciet werd aangegeven dat er werd afgeweken van de basisinterventie.

Vervolgens codeerden we voor elke interventie of er sprake was van een combinatie van motivationele ondersteuning en onderwijs in vaardigheden, waarbij het bijvoorbeeld ging om leesstrategieinstructie of ‘fluency practice’ (oefenen met vloeiend lezen). Bij het coderen van de context van de interventie maakten we een onderscheid tussen interventies die plaatsvonden in een onderwijssetting, thuis, in de bibliotheek of in een combinatie van deze omgevingen.

Daarnaast registreerden we of de interventie werd uitgevoerd door de onderzoeker(s) zelf of door anderen (bijvoorbeeld leraren). In dat laatste geval werd nagegaan of de uitvoerders werden getraind of gecoacht in het toepassen van de interventie. Als daar geen informatie over werd

gegeven, gingen we ervan uit dat de uitvoerders ongetraind waren. De totale interventieduur, ten slotte, werd berekend door het aantal sessies te vermenigvuldigen met de duur van een sessie.

We hebben drie variabelen gebruikt om de steekproeven te beschrijven. Allereerst hebben we voor elke steekproef het percentage jongens berekend en ingevoerd. Daarnaast hebben we een onderscheid gemaakt tussen interventies die zich richten op leerlingen in het basisonderwijs en leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ten slotte hebben we een indicatie gegeven van het leesniveau van de leerlingen in de steekproef, waarbij we een onderscheid hebben gemaakt tussen steekproeven die voornamelijk bestonden uit ‘gemiddelde’ lezers en zwakke lezers. Als de steekproef van een studie voor minstens de helft bestond uit leerlingen met een achterstand in lezen hebben we deze studie geclassificeerd als bestaande uit voornamelijk zwakke lezers. In de andere gevallen—dus ook als er geen informatie werd gegeven over het leesniveau van de deelnemers—werden studies geclassificeerd als bestaande uit voornamelijk gemiddelde lezers. We hebben ook naar andere risicokenmerken gekeken, zoals sociaal-economische status, culturele achtergrond en percentage tweede-taalleerders, maar omdat veel studies geen informatie over zulke variabelen gaven, was het lastig om deze variabelen op te nemen. Omdat ze kunnen worden gezien als indicatoren voor leesniveau (en we deze variabele al als moderator hadden opgenomen), hebben we deze variabelen buiten verdere analyses gehouden.

Wat studiekenmerken betreft, hebben we twee variabelen opgenomen: onderzoeksdesign en type controlegroep. We maakten een onderscheid tussen vier designs: experimenten, quasi-experimenten, gematchte designs en designs zonder een controlegroep. Er was sprake van een experiment als leerlingen of klassen op basis van een toevalsprocedure aan de experimentele groep of controlegroep werden toegewezen of als leerlingen of klassen eerst werden gematcht op relevante achtergrondkenmerken en vervolgens at random aan een van beide condities werden

toegewezen. Studies werden geplaatst in de tweede en derde categorie als er wel een experimentele groep en een controlegroep waren, maar deze niet via randomisering werden samengesteld; in beide gevallen was er sprake van zelfselectie, maar in het tweede geval werden leerlingen/klassen gematcht op relevante variabelen. Voor alle studies bepaalden we of de controlegroep geen interventie kreeg ('business as usual'), een deel van de interventie kreeg of deelnam aan een andere (niet-motivatiegerichte) interventie. Als een interventie werd vergeleken met een andere interventie die zich *ook* op leesmotivatie richtte, classificeerden we deze beide condities als experimenteel.

Ten slotte werd informatie over de effectmaten geregistreerd. Allereerst bepaalden we voor elke effectmaat of deze betrekking had op leesmotivatie of leesbegrip. De leesmotivatievariabelen hebben we vervolgens verder gecategoriseerd. Om ervoor te zorgen dat de categorieën niet te klein werden, hebben we vier typen leesmotivatie onderscheiden: zelfevaluaties met betrekking tot lezen, redenen om te lezen, leesattituden en leesgedrag. De eerste twee zijn gebaseerd op de eerder genoemde indeling gemaakt door Wigfield (1997). Zelfevaluaties omvatten variabelen zoals self-efficacy, 'reading self-concept' en verwachtingen ten aanzien van succes ('expectancies'). Bij redenen om te lezen gaat het om variabelen als intrinsieke en extrinsieke motivatie, 'task values', sociale motivatie en beheersingsdoelen. Bij leesattituden gaat het om gevoelens ten aanzien van lezen (Wigfield, 1997) en vergelijkbare affectieve evaluaties. Attitude wordt overigens beschouwd als een concept dat verschilt van motivatie, maar er wel mee samenhangt (Conradi et al., 2014; Oostdam, Blok & Boendermaker, 2015; Schiefele et al., 2012). Leesgedrag omvat onder meer preferentie (geeft een leerling de voorkeur aan lezen boven andere activiteiten?), volharding (houdt een leerling het vol om over langere tijd te lezen?) en het aantal gelezen boeken (Wigfield, 1997). We hebben leesgedrag

opgenomen, omdat leesmotivatie doorgaans sterk samenhangt met leesgedrag (Wigfield, 1997) en omdat deze variabele in verschillende studies als een gedragsmatige indicator voor leesmotivatie werd gebruikt (Marinak & Gambrell, 2008; Ryan & Deci, 2000; Shelton, Anastopoulos, & Linden, 1985; Wigfield, 1997). Tot slot hebben we beschikbare statistische informatie ingevoerd die kon worden gebruikt om effectgrootten te berekenen (pretest- en posttestgemiddelden, standaardafwijkingen en n 's, of, als deze gegevens niet beschikbaar waren, teststatistieken zoals t of F) of de effectgrootten (Cohen's d , Hedges' g of η^2) zoals die door de auteurs werden gegeven.

De eerste en tweede auteur hebben respectievelijk 25 procent en 75 procent van de titels gescreend en gecodeerd. Tijdens het proces van screening en codering werden twijfelgevallen genoteerd en besproken om de codering betrouwbaarder te maken. Van de 88 studies zijn er 12 at random geselecteerd voor dubbelcodering. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was 87.45%. De verschillen in codering werden bediscussieerd totdat er overeenstemming werd bereikt, waarna, indien nodig, oorspronkelijke coderingen werden aangepast.

2.3 Data-analyse

Omdat sommige studies bestonden uit meerdere experimenten, meerdere experimentele condities of meerdere samples, hebben we 'experimentele vergelijking' als basis voor de analyses genomen. Voor het analyseren van de overall effecten hebben we allereerst per experimentele vergelijking één gewogen effectgrootte voor leesmotivatie en/of begrijpend lezen berekend (het gestandaardiseerde gemiddelde verschil: Cohen's d), waarbij we gebruik maakten van de beschikbare statistische informatie (zie paragraaf 2.2). In sommige gevallen werd er in een studie een instrument gebruikt met meerdere subschalen; we hebben dan telkens de totaalmaat gebruikt.

Als er in een studie meerdere maten voor leesmotivatie of begrijpend lezen werden gebruikt, hebben we er at random één geselecteerd. Voor het onderzoeken van de effecten voor verschillende motivatietypen (self-beliefs, redenen om te lezen, attitudes, gedrag) hebben we per experimentele vergelijking één effectgrootte voor elk motivatieaspect berekend.

Als die aanwezig waren, hebben we voor de berekening van effectgrootten gebruik gemaakt van zowel pretestscores als posttestscores. Als er geen correlatie tussen pre- en posttestscores werd gerapporteerd, zijn we uitgegaan van een correlatie van .30 om de variantie te kunnen bepalen en werden de standaardafwijkingen van de verschilscore gebruikt voor standaardisering van de effectgrootte. Overigens werden niet in alle artikelen steekproefgemiddelden en -standaardafwijkingen gerapporteerd. In deze gevallen namen we ofwel de effectgrootten over zoals die in een artikel werden gegeven of we berekenden de effectgrootten op basis van andere aanwezige informatie, zoals *t*-waarden, *F*-waarden, *p*-waarden, tezamen met informatie over de steekproefgrootte.

We hebben gemiddelde effectgrootten berekend voor alle uitkomstmaten op basis van random effects-modellen, waarin rekening wordt gehouden met de heterogeniteit tussen studies. Om rekening te houden met verschillen in steekproeffouten die het gevolg zijn van verschillen in steekproefgrootte tussen studies, zijn in de modellen de gemiddelde effectgrootten gewogen op basis van de steekproefvariantie en tussenstudievariantie.

Om na te gaan of de variantie tussen studies in effectgrootten samenhangt met interventie-, steekproef- en studiekenmerken, voerden we moderatoranalyses uit, waarbij we gebruik maakten van categorische modellen (de ‘analog to the ANOVA procedure’, cf. Lipsey & Wilson, 2001) of meta-regressieanalyse in het geval van continue moderatorvariabelen. Om tussengroepsverschillen te berekenen in de categorische random effects-modellen, berekenden

we de Q -statistiek. In de random-effects meta-regressiemodellen hebben we de significantie van individuele regressiecoëfficiënten getoetst met een Z -test.

Ten slotte hebben we gekeken of er aanwijzingen waren voor publicatiebias (Lipsey & Wilson, 1993). We hebben eerst de funnel plots (Sterne, Egger, & Davey Smith, 2001; Thornton & Lee, 2000) geïnspecteerd (zie Appendix B). Die laten voor leesmotivatie geen, maar voor begrijpend lezen wel enige aanwijzing voor publicatiebias zien (de verdeling is asymmetrisch). Dat wordt verder ondersteund door Egger's linear regression test for asymmetry (Egger, Davey Smith, Schneider, & Minder, 1997); de intercept voor begrijpend lezen was significant ($p < .001$).

Alle analyses werden uitgevoerd door een statisticus (Auteur 4) met een geregistreerde versie van het Comprehensive Meta-Analysis softwarepakket (versie 3; Biostat, Englewood, NJ).

Hoofdstuk 3: Resultaten

3.1 Onderzoeksvraag 1: Typering van de interventies

De 88 studies die we in de meta-analyse hebben opgenomen, omvatten in totaal 95 verschillende interventies. Verschillende van deze interventies hebben twee versies, bijvoorbeeld omdat het programma in verschillende contexten wordt uitgevoerd en er voor elke context een aparte versie is ontwikkeld. Zo heeft het LiFuS-programma (Studie 80) een versie voor school en een versie voor de combinatie van school en thuis. In andere interventies worden wat motivationele mechanismen betreft in de ene versie andere accenten gelegd dan in de andere. Zo worden in de versie van CORI die in Studie 21 is onderzocht, anders dan in andere CORI-versies, ook ‘values’ aangesproken. Vanaf hier zullen we interventie en interventieversie op hetzelfde niveau bespreken; naar beide verwijzen we met de term ‘interventie’.

Tien programma’s—waarvan er sommige dus meerdere versies hebben—waren het onderwerp van meerdere studies. De meest voorkomende is *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), dat werd geëvalueerd in 11 studies (Studie 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 43, 85 en 86). Andere interventies die in meerdere studies zijn onderzocht, zijn, op volgorde van voorkomen, *Reading Enhances Achievement During Summer (READS)* of een voorloper daarvan (Studie 34, 35, 83 en 84), het *Schoolwide Enrichment Model-Reading* (SEM-R; Studie 62, 63, 64 en 71), *Accelerated Reader* (AR; Studie 28 en 81), *Cognitive Strategy Instruction* (CSI; Studie 38 en 40), het naamloze programma uit Studie 67 en 68 ontwikkeld door Schon, Hopkins, Everett en Hopkins (1984-1985, 1985), *Paired Reading* (PR; Studie 54 en 60), *Readers Theater* (RT; Studie 32 en 53), *Time to Read* (TtR; Studie 50 en 51) en *Think before reading, think While*

reading, and think After reading (TWA; Studie 45 en 46). De overige interventies waren telkens het onderwerp van één studie.

Van de 95 interventies zijn er 57 (60%) gebaseerd op een of meerdere (motivatie)theorieën, terwijl er 38 (40%) geen duidelijke theoretische basis hebben. De theorieën waarnaar verwezen werd, zijn, op volgorde van voorkomen, de Self-Determination Theory ($n = 12$; 21% van de 57 theoriegestuurde interventies), het Reading Engagement Model ($n = 10$; 18%), de Achievement Goal Theory ($n = 9$; 16%), de Social Cognitive Theory ($n = 9$; 16%), de Self-Regulation Theory ($n = 8$; 14%), de Interest Theory ($n = 6$; 11%), de Attribution Theory ($n = 5$; 9%), de Cognitive Evaluation Theory ($n = 4$; 7%; cf. Ryan & Deci, 2000), behavioristische (gedragsmodificatie)theorieën ($n = 2$; 4%), ‘reader response’-theorieën ($n = 2$; 4%), het Enrichment Triad Model ($n = 1$; 2%; cf. Renzulli, 1977) en de Motivational Systems Theory ($n = 1$; 2%; cf. Ford, 1992). Overigens is het totale percentage groter dan 100, omdat sommige interventies op meerdere theorieën zijn gebaseerd.

Zoals eerder beschreven, onderscheidden we vier overkoepelende categorieën van motivationele mechanismen (stimuleren van positieve zelfevaluaties, redenen om te lezen en zelfregulatie tijdens het lezen, en vergroten van boekenaanbod en leestijd). In sommige interventies werden twee of meer categorieën gecombineerd. Een studie (Studie 78, waarin de interventie een focus op redenen om te lezen combineerde met ‘holistische instructie’) werd in een categorie ‘anders’ geplaatst. In de meeste interventies worden leerlingen gemotiveerd door de redenen aan te spreken die zij kunnen hebben om te lezen ($n = 42$; 44%) of wordt dit mechanisme gecombineerd met de bevordering van positieve zelfevaluaties op het gebied van lezen ($n = 23$; 24%). Interventies die zich uitsluitend richten op bevordering van zelfevaluaties komen daarna het meeste voor ($n = 12$; 13%). Minder frequent zijn interventies die zich richten

op zelfregulatie ($n = 7$; 7%), de combinatie van vergroting van het boekenaanbod en redenen om te lezen ($n = 5$; 5%), vergroting van het boekenaanbod ($n = 2$; 2%), de combinatie van boekenaanbod, bevordering van positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen ($n = 2$; 2%), de combinatie van zelfregulatie en redenen om te lezen ($n = 1$; 1%) en de combinatie van redenen om te lezen en ‘holistische instructie’ ($n = 1$; 1%).

Een verdere uitsplitsing maakt duidelijk dat interventies die zich richten op redenen om te lezen met name de individuele of situationele interesse van leerlingen aanspreken ($n = 36$; 49% van de interventies die zich richten op redenen om te lezen). In meer dan een derde van deze interventies ($n = 27$; 36%) worden (daarnaast) sociale motivaties of verbondenheid aangesproken. In een kleiner aantal interventies worden leerlingen gemotiveerd door externe beloningen in te zetten ($n = 15$; 20%), door ze autonomie toe te kennen ($n = 13$; 18%), door leerlingen (beheersings)doelen te laten nastreven ($n = 11$; 15%), of door ‘task values’ aan te spreken ($n = 2$; 3%). Interventies die zich richten op positieve zelfevaluaties beogen in de meeste gevallen de self-efficacy (of vergelijkbare zelfopvattingen) van leerlingen te bevorderen ($n = 33$; 89% van deze interventies). In enkele gevallen gaat het (daarnaast) om zogenaamde ‘attribution’-interventies ($n = 6$; 16%), waarbij leerlingen bijvoorbeeld worden getraind succes en falen op leestaken niet toe te schrijven aan (in)competentie, maar aan inzet.

Appendix C bevat een overzicht van de verschillende interventietypen op basis van deze indeling in hoofd- en subcategorieën. Bij elke (sub)categorie hebben we op basis van de interventies uit onze meta-analyse een voorbeeld beschreven van de manier waarop een motivationeel mechanisme is toegepast.

In bijna twee derde van de interventies ($n = 59$; 62%) werd motivatiebevordering gekoppeld aan vaardighedenonderwijs. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om de combinatie met

instructie in leesstrategieën of fluency practice. Verreweg de meeste van de geanalyseerde interventies vonden (deels) op school plaats ($n = 90$; 95%), 12 interventies (13%) werden (deels) in de thuissituatie uitgevoerd en maar één interventie (1%) werd vanuit de bibliotheek uitgevoerd. In negen interventies (10%) was er overigens sprake van een combinatie van school- en thuisactiviteiten. Bijna een kwart van de interventies werd uitgevoerd door een onderzoeker ($n = 22$; 23%), terwijl meer dan de helft ($n = 54$; 57%) werd uitgevoerd door iemand (vaak een leraar) die werd getraind door de onderzoeker. In tien gevallen (11%) was er sprake van een ongetrainde uitvoerder en bij zeven interventies (7%) was er geen uitvoerder (het ging daarbij bijvoorbeeld om een computerprogramma). In twee gevallen was er geen informatie bekend over de uitvoerder (2%). De interventies varieerden in uitvoeringsduur van minder dan een half uur tot 400 uur.

Van de 95 interventies werden er 81 (85%) uitgevoerd bij leerlingen in de basisschoolleeftijd en 14 (15%) bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Meer dan de helft van de interventies richtte zich vooral op gemiddelde lezers ($n = 56$; 59%), terwijl 37 (39%) op zwakke lezers focusten; voor twee interventies (2%) was de informatie hierover niet duidelijk.

3.2 Onderzoeksvraag 2: Interventie-effecten

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hebben we eerst het gemiddelde interventie-effect berekend op de ‘overall’ leesmotivatie (dat wil zeggen, op leesmotivatie nog zonder daarbij een onderverdeling in motivatiedimensies te maken) en op begrijpend lezen. De analyses zijn gebaseerd op 95 vergelijkingen voor leesmotivatie en 96 voor begrijpend lezen. Hoewel er 88 studies waren, omvatten sommige van deze studies meerdere experimenten,

meerdere experimentele condities of meerdere samples. Een overzicht van de studies is te vinden in Tabel 1.

Tabel 1: Bibliografische informatie, interventie-, steekproef- en studiekenmerken en programmaeffecten van alle ingesloten studies

No	Auteur 1 + jaar	Naam	TB	MM	VO	Con.	Uit.	Duur	ST	LS	% jon.	Des.	CG	$n_i; n_c$	EG LM	EG LB
1	Aarnoutse 2003	-	RE	Int, soc	J	Sch	Getr	-	Bs	VG	-	Mtc	Bau	145/142; 128-180	0.17	0.03
2	Andreassen 2011	ERCI	RE	Int, aut	J	Sch	Getr	67.50	Bs	VG	45	QE	DI	84-89; 86-91	-0.15, 0.01	-0.16-0.12
3	Aydemir 2012	-	SDT	Int	N	Sch	-	-	Bs	VG	-	GE	DI	30;30	0.01-0.33	-
4	Barnyak 2015	-	-	Int	N	Sch	-	-	Bs	VZ	76	GE	Bau	14;14	-0.25- -0.05	-
5a	Bråten 2015	-	RE	Int	N	Sch	Ond	0.28	Bs	VG	46	GE	DI	44;42	-0.07	0.61
5b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44;42	0.10	0.62
6	Cantrell 2014	LSC	RE	Comp	J	Sch	Getr	216.67	Ms	VZ	58	GE	DI	330-462; 281-389	0.15-0.26	0.04
7	Chen & Chen 2014	CRAS-RAIDS	-	Soc	N	Sch	-	3.00	Bs	VG	51	QE	DI	28;25	-0.13-0.32	0.05-0.91
8	Chen & Savage 2014	-	-	Comp	J	Sch	Ond	10.00	Bs	VZ	34	GE	AI	19;19	0.46	-
9	Chu 2011	IPBL	-	Int	J	Sch	Getr	-	Bs	VG	-	GC	-	142;0	-	0.12-0.57
10	Cohen 1989	RRec	AT SCT	Comp Att	J	Sch	Getr	67.50	Bs	VZ	-	QE	AI	50;48	0.03-0.18	-
11	Cole 2006	RU	-	Int	J	Sch	Getr	24.00	Bs	VZ	53	GE	AI	18;18	-	1.44
12	Cuevas 2012	ISR	IT	Int, ext	J	Sch	Ong	14.00	Ms	VG	54	GE	DI	23/24; 51/45	0.62	0.62
13	Ertem 2013	-	-	Int	N	Sch	-	0.50	Bs	VG	-	GE	DI	23;24	-	0.31
14a	Fawson 2009	-	SDT	Ext	N	Sch	Getr	-	Bs	VG	-	GC	-	30;0	-0.17, -0.05	0.33
14b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27;0	-0.29, -0.20	0.06
14c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29;0	0.18, 0.22	0.21
14d	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27;0	-0.17, 0.15	0.27
15	Förster 2014	LPA-G	SRT	Zrl	N	Sch	Ong	-	Bs	VG	50	GE	DI	280;285	-0.23- -0.03	-0.02
16a	Fowler 1981	-	AT	Att	N	Sch	Ond	-	Bs	VZ	57	GE	DI	7;7	0.58	-
16b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7;7	0.84	-
17	Gambrell 2011	-	SCT	Int, soc	N	Sch	Getr	75.00	Bs	VG	-	GC	-	180;0	0.12, 0.16	-
18	Greenleaf 2001	AL	-	Wa	J	Sch	Ong	115.00	Ms	VG	-	GC	-	216;0	-	0.29
19a	Guthrie 1999	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	-	Bs	VG	60	Mtc	DI	65;55	-	0.32, 0.41
19b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49;52	-	0.27, 0.30

20	Guthrie 2007	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Ong	90.00	Bs	VG	48	GC	-	22-31;0	-0.05-0.18	0.41, 0.51
21	Guthrie 2014	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd, wa	J	Sch	Getr	30.00	Ms	VG	47	GE	Bau	269;288	-	1.75
22a	Guthrie 2009	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	90.00	Bs	VZ	54	QE	Bau	41;22	-	0.96
22b										VG	50			53;40	-	0.66
23a	Guthrie 1998	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	-	Bs	VZ	50	GE	Bau	48;42	-	-0.30-0.24
23b														40;42	-	0.04-0.81
24a	Guthrie 1996	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	-	Bs	VZ	-	GC	-	46;0	-	0.80, 1.14
24b														43/45;0	-	0.58, 1.06
25a	Guthrie 2004	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	90.00	Bs	VG	48	GE	DI	148;213	0.96	-0.16, 0.48
25b											53			195;260	1.14-1.64	0.71
26	Guthrie 2000	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	-	Bs	VZ	53	QE	Bau	79;83	0.19-0.96	-
27a	Hattie 2006	RTo	SCT	Soc, comp	J	Sch	Ong	-	Bs	VG	58	QE	Bau	124;-	0.29	-
27b											25			110;30	-0.12-0.49	-
28	Huang 2012	AR	-	Ext	J	Sch	-	-	Ms	VG	53	GC	-	30;0	-	-0.05
29	Jennings 2014	-	RE	Int	J	Sch	Ong	-	Bs	VG	54	QE	DI	24 ^a	0.94, 1.08	0.40, 0.81
30	Juel 1996	-	-	Soc, comp	J	Sch	Getr	21.75	Bs	VZ	-	GC	-	30;0	-0.16	-
31	Jung 2011	-	-	Soc, comp	J	Sch	Getr	11.67	Bs	VZ	73	GC	-	9;0	-0.10	-
32	Keehn 2008	RT	-	Int	J	Sch	Getr	25.00	Ms	VZ	-	QE	DI	16;20	-	0.48
33	Kenny 2011	UB	SDT	Int, aut, bd	N	Sch	Ong	-	Bs	VG	50	GC	-	149;0	0.86, 0.89	-
34	Kim 2007	READS	-	Int, comp	J	Sch, th	Ong	-	Bs	VG	50	GE	Bau	137;139	0.71	0.03
35a	Kim 2008	READS	-	Int, comp	J	Sch, th	Getr	-	Bs	VG	53	GE	Bau	93;107	-	0.03
35b														100;107	-	0.06
35c														100;107	-	0.12
36a	Kirnan 2015	-	-	Int	N	Sch	Ong	22.00	Bs	VG	50	QE	Bau	39;30	-	0.22
36b														35;24	-	-0.01
36c														27;37	-	-0.35
36d														40;29	-	-0.05
37	Knapp 1998		SCT,	Soc, comp	J	Sch	Ond	10.94	Bs	VZ	50	Mtc	Bau	8;8	-	1.18
38	Lau 2006	CSI	-	Int, soc, comp, att	J	Sch	Getr	14.00	Ms	VZ	62	GC	-	205;0	-	0.29, 0.38
39	Lau 2011		SRT	Aut, soc, zrl	J	Sch	Getr	-	Ms	VG	46	GC	-	197;0	0.01-0.24	0.64
40	Lau 2007	CSI	-	Int, soc, comp, att	J	Sch	Ond	18.67	Ms	VZ	56	QE	Bau	21;21	-	0.17, 0.73
41a	Law 2011		AGT, SDT	Int, aut, soc, bd	J	Sch	Getr	5.00	Bs	VG	48	GE	Bau	94;86	0.05-0.48	0.45

41b			AGT, SDT	Int, aut, soc, bd						52				99;86	0.08-0.37	0.14
42	Lee 2014	PALS	RE	Soc, comp	N	Sch	Getr	10.67	Bs	VG	45	GE	Bau	53;52	0.05-0.64	0.38
43	Lutz 2006	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	105.00	Bs	VG	-	QE	Bau	40;11	-	0.93
44a	Marinak 2008	-	CET	Ext	N	Sch	Ond	-	Bs	VG	-	GE	Bau	15;15	0.04, 0.04	-
44b														15;15	-0.24,	-
44c														15;15	-0.21	-
44d														15;15	-1.74,	-
															-1.58	-
															-1.39,	-
															-1.37	-
45a	Mason 2004	TWA	SRT	Zrl	J	Sch	Getr	4.33	Bs	VZ	50	GC	-	16;0	-0.13,	0.26-1.59
															0.96	-
45b		RQ	-	Int	Y	Sch					44			16;0	0.09, 0.50	-0.23-0.47
46a	Mason 2012	TWA	SRT	Zrl	J	Sch	?	5.00	Bs	VZ	40	GC	-	10;0	-0.44-0.49	-
46b		TWA + PLANS									30			10;0	-0.37-0.38	-
47	McElvany 2009	BPCRP	-	Int, soc	J	Th	Ong	21.50	Bs	VG	52	QE	Bau	104;393	0.08	0.08
48	McNinch 1997	EbL	-	Ext	N	Sch	Ong	120.00	Bs	VZ	-	GC	-	20;0	0.38-0.43	-
49	Melekoglu 2013	-	-	Comp	J	Sch	Ong	135.00	Bs	VZ	38	GC	-	26;0	0.11-0.59	-
50	Miller 2012	TtR	-	Soc, comp	J	Sch	Getr	40.00	Bs	VZ	57	GE	Bau	360;374	-	0.00
51	Miller 2011	TtR	-	Soc, comp	J	Sch	Getr	40.00	Bs	VZ	59	GE	Bau	253;230	0.06, 0.15	-0.06
52a	Miller 1997	-	AGT	Bd	J	Sch	Getr	-	Bs	VG	-	GC	-	29;0	-0.61-0.20	-
52b										VG				30;0	-0.56-0.02	-
52c										VZ				25;0	-0.48-0.52	-
52d										VG				29;0	-0.19-0.06	-
52e										VG				30;0	-0.19-0.52	-
52f										VZ				25;0	-0.48-0.06	-
53	Millin 1999	RT	-	Int, comp	J	Sch	Getr	23.33	Bs	VZ	70	QE	Bau	14;14	-	1.02
54a	Monteiro 2013	PR	RE	Aut, soc, comp	J	Sch	Ond	12.00	Bs	VZ	-	QE	Bau	40;40	3.22-5.47	-
54b														40;40	0.93-7.52	-
55	Morgan 2008	-	-	Comp	J	Sch	Getr	27.00	Bs	VZ	58	GE	Bau	15;30	-0.40-0.42	-
56a	Morrow 1992	-	-	Soc, aanb	J	Sch	Getr	262.50	Bs	VG	53	GE	Bau	46;64	0.14-6.66	0.62-1.84
56b						Sch,					51			46;64	-0.28-6.02	0.66-2.27
57	Morrow 1997	WGEP	-	Soc, aanb	J	Sch,	Getr	-	Bs	VG	-	GE	DI	27;27	0.67-1.55	0.63-3.61
						th										
58a	Ng 2013	-	AGT	Comp, bd	J	Sch	Getr	6.00	Bs	VZ	53	QE	Bau	?	-0.38-0.41	0.07
58b				Soc, comp, bd										?	-0.21-0.28	0.50
59a	Oostdam 2015	RR	-	Comp	J	Sch	Getr	16.00	Bs	VZ	52	GE	Bau	43;40	0.37	-0.04
59b		CR									60			43;40	0.46	-0.04
59c		GGOR						24.00			51			84;55	0.58	-0.06

60	Overett 1998	PR	-	Soc	J	Sch, th	Getr	2.50	Bs	VZ	44	QE	Bau	29;32	0.46	0.58
61	Putman 2010	-	MST	Int	J	Sch	Getr	20.00	Bs	VZ	55	GC	-	22;0	0.25-0.69	-
62	Reis 2008	SEM-R	ETM	Int, aanb	J	Sch	Getr	70.00	Bs	VG	-	GE	Bau	307/309; 243	0.00	0.10
63	Reis 2007	SEM-R	ETM	Int, aanb	J	Sch	Getr	60.00	Bs	VG	-	GE	Bau	110;116	0.19	0.14
64a	Reis 2011	SEM-R	ETM	Int, aanb	J	Sch	Getr	120.00	Bs	VG	-	GE	Bau	20;23	-	0.22
64b														239;184	-	-0.06
64c														205;171	-	0.07
64d														185;165	-	0.10
65	Reutzel 2008	ScSR	-	Aut	J	Sch	Getr	360.00	Bs	VG	-	GE	AI	36;36	-	-0.44
66a	Schaffner 2007		IT, SDT	Int	N	Sch	-	0.75	Ms	VG	56	GE	DI	125;124	-0.04, 0.14	0.16
66b			SDT	Ext							55			125;124	-0.05, 0.03	0.00
67	Schon, Hopkins, Everett, & Hopkins, 1984-1985	-	-	Int	N	Bi	Getr	4.50	Ms	VG	-	GE	Bau	177;177	0.22	-
68	Schon, Hopkins, Everett, & Hopkins, 1985	-	-	Int	N	Bi	Getr	6.67	Ms	VG	-	GE	Bau	71;72	0.03	-
69a	Schon, Hopkins, & Vojir, 1985	SSR	-	Aanb	N	Sch	Getr	27.75	Ms	VG	-	QE	Bau	84/22; 58/25	-0.24	0.36
69b														81/11; 57/41	-0.14	0.14
70a	Schunk 1991	-	SCT, AGT	Ext, comp	J	Sch	Ond	8.75	Bs	VZ	53	GC	-	10;0	0.69	0.41
70b				Comp, goa										10;0	0.86	0.96
70c				Comp, goa										10;0	2.53	2.33
71	Shaunessy-Dedrick 2015	SEM-R	ETM	Int, aanb	J	Sch	Getr	400.00	Bs	VG	46	GE	Bau	173/156; 256/202	0.17	0.08
72	Shelton 1985	-	AT	Att	N	Sch		3.00	Bs	VZ	75	GE	Bau	16;16	1.69	-
73a	Souvignier 2006	BTB	SRT	Zrl	J	Sch	Getr	15.00	Bs	VG	50	QE	Bau	95;263	-0.02	0.10
73b														115;84	0.19	0.42
74a	Spires 1998		RRT	Int	N	Sch	Ond	4.50	Ms	VG	-	GE	DI	24;30	-	-0.02-6.85
74b														44;39	1.33	0.03-2.05
74c														35;39	2.01	0.06-2.57
75a	Spörer 2014		SRT	Zrl	J	Sch	Ond	10.50	Bs	VG	58	QE	DI	126;133	0.22	0.24
75b											58			146;133	-0.01	0.10
76a	Swanson 1976	-	BEH	Ext	N	Th	Getr	5.83	Bs	-	-	GC	-	20;0	0.77	-
76b												QE	Bau	20;19	0.45	-
77	Swift 1993	RW	-	Aut, aanb	N	Sch	Ond	48.17	Bs	VG	-	QE	Bau	83 ^a	-	0.39
78	Thames 1994	-	INT	Int, hi	J	Sch	Getr	20.00	Bs	VZ	50	GE	Bau	29;29	0.53	-

79	Toland 2008	-	AT, BEH	Soc, att	N	Sch	Ond	6.00	Bs	VZ	-	GC	-	29;0	-	0.25
80a	Villiger 2012	LiFuS	IT, SDT	Int, aut, soc, comp	N	Sch	Getr	46.67	Bs	VG	48	Mtc	Bau	244;244	-0.13-0.12	-0.01-0.02
80b					Y	Sch, ho		76.67						225;244	-0.08-0.20	-0.10-0.11
81a	Vollands 1999	AR	SCT	Comp	J	Sch	Getr	111.25	Bs	-	-	QE	Bau	11/25;12	-	0.37, 0.68
81b											48		OI	11/22; 12/26	-	-0.17, 0.41
82	Wepner 1991	CAPER	-	Aanb	N	Th	Getr	55.58	Bs	VG	-	GC	-	200;0	0.25	-
83	White 2008	READS	-	Int, comp, aanb	J	Sch, th	Getr	-	Bs	VG	53	GE	DI	486 ^b	-	0.08
84a	White 2014	READS	-	Int, comp, aanb	J	Sch, th	Getr	-	Bs	VZ	-	GE	Bau	364-395; 357-396	-0.08, 0.41	-0.03
84b														364-397; 357-396	-0.11, 0.37	-0.01
85	Wigfield 2008	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd	J	Sch	Getr	90.00	Bs	VG	-	GE	Bau	-	0.66, 1.32	1.32, 2.01
86	Wigfield 2004	CORI	RE	Int, aut, soc, comp, bd,	J	Sch	Getr	105.00	Bs	VG	-	GE	DI	150;200	-0.15-0.27	-
87	Yopp 1994	-	-	Aut	N	Sch	Ond	6.67	Bs	VG	48	GE	AI	33 ^b	0.93	-
88	Zentall 2012	-	AGT	Ext, comp, bd	N	Sch	Ond	-	Bs	VG	49	GE	DI	40;40	-	0.95

Noot. TB = theoretische basis; MM = motivationele mechanismen; VO = vaardighedenonderwijs; con. = context; uit. = uitvoerders; duur = duur van de interventie in uren; ST = school type; LN = leesniveau; des. = design; CG = type controlegroep; n_e = steekproefgrootte experimentele groep; n_c = steekproefgrootte controlegroep; EG LM = effectgrootte (Cohen's d) voor leesmotivatie; EG LB = effectgrootte (Cohen's d) voor leesbegrip; ERCI = Explicit Reading Comprehension Instruction; LSC = Learning Strategies Curriculum; CRAS-RAIDS = Collaborative Reading Annotation System with a Reading Annotation and Interactive Discussion Scaffold; IPBL = Inquiry Project-Based Learning; RRec = Reading Recovery; RU = Reading Upgrade; ISR = Independent Silent Reading; LPA-G = Learning Progress Assessment with Goal-setting; AL = Academic Literacy; CORI = Concept-Oriented Reading Instruction; RTo = Reading Together; AR = Accelerated Reader; RT = Reader's Theater; UB = UB the Director; READS = Reading Enhances Achievement During Summer; CSI = Cognitive Strategy Instruction; PALS = Peer Assisted Learning Strategies; TWA = Think before reading, think While reading, think After reading; RQ = Reciprocal Questioning; TWA+PLANS = TWA + Pick goals, List ways to meet goals, And make Notes, Sequence notes; BPCRP = Berlin Parent-Child Reading Program; EbL = Earning by Learning; TtR = Time to Read; PR = Paired Reading; WRAP = Writing and Reading Apprenticeship Program; RR = Repeated Reading; CR = Continuous Reading; GGOR = Group-based Guided Oral Reading; SEM-R = Schoolwide Enrichment Model in Reading; ScSR = Scaffolded Silent Reading; SSR = Sustained Silent Reading; BTD = Becoming a Text Detective; RW = Reading Workshop; LiFuS = Lesen Innerhalb Familie Und Schule; CAPER = Children And Parents Enjoy Reading; RE = reading engagement model; SDT = Self-Determination Theory; AT = Attribution Theory; SCT = Social Cognitive Theory; IT = Interest Theory; SRT = Self-Regulation Theory; AGT = Achievement Goal Theory; CET = Cognitive Evaluation Theory; MST = Motivational System Theory; ETM = Enrichment Triad Model; RRT = Reader Response Theory; BEH = behavioristic theories; int = interesse; soc = sociale motivatie/verbondenheid; aut = ondersteuning van autonomie; comp = (ervaren) competentie; att = attributies; ext = extrinsieke motivatoren; zrl = zelfregulatie; wa = waarde van lezen; bd = beheersingsdoelen; aanb = boekenaanbod; hi = holistische instructie; J = ja; N = nee; sch = school; th = thuis; bi = bibliotheek; ond = onderzoeker; getr. = getrainde uitvoerder; ong. = ongetrainde uitvoerder; bs = basisschool; ms = middelbare school; VG = voornamelijk 'gewone' lezers; VZ = voornamelijk zwakke lezers; Mtc = matched; GE = gerandomiseerd experiment; QE = quasi-experiment; GC = geen controlegroep; Bau = business-as-usual; DI = deel van de interventie; AI = andere interventie.

^a $N_{\text{ totaal}}$ is gegeven, alle kinderen hebben deelgenomen in zowel de experimentele als de controlegroep.

^b $N_{\text{ totaal}}$ is gegeven, de exacte steekproefgrootte per conditie is onbekend, voor de analyses zijn we er van uitgegaan dat de helft van de kinderen in de experimentele groep participeerde en de helft van de kinderen in de controle groep.

Zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen was er sprake van positieve effecten. De gemiddelde effectgrootten waren in beide gevallen te karakteriseren als klein op basis van de richtlijnen van Cohen (1988): voor leesmotivatie was de gemiddelde effectgrootte Cohen's $d = 0.28$, $SE = 0.05$, en voor begrijpend lezen was deze Cohen's $d = 0.40$, $SE = 0.05$. Bovendien was er voor beide groepen uitkomstmaten sprake van een significante mate van heterogeniteit (leesmotivatie: $Q[94] = 659.44$, $p < .001$, $I^2 = 85.75$; begrijpend lezen: $Q[95] = 905.32$, $p < .001$, $I^2 = 89.51$). Dat betekent dat de variatie in effectgrootten niet het gevolg is van meetfouten, maar van systematische verschillen tussen studies (Lipsey & Wilson, 2001). De bronnen van deze verschillen kunnen vervolgens worden gelokaliseerd met behulp van moderatoranalyses (zie paragraaf 3.3). Naast de effecten op algemene leesmotivatie hebben we de effecten onderzocht op de vier onderscheiden typen leesmotivaties. In alle vier deze gevallen vonden we kleine effecten, die niet significant van elkaar verschilden ($Q[3] = 1.47$, $p = .689$): voor redenen om te lezen (45 vergelijkingen) was de gemiddelde effectgrootte Cohen's $d = 0.30$, $SE = 0.08$, voor zelfevaluaties (28 vergelijkingen) was de gemiddelde effectgrootte Cohen's $d = 0.37$, $SE = 0.09$, voor leesattitude (26 vergelijkingen) was de gemiddelde effectgrootte Cohen's $d = 0.28$, $SE = 0.08$ en voor leesgedrag (17 vergelijkingen) was de gemiddelde effectgrootte Cohen's $d = 0.19$, $SE = 0.12$.

3.3 Onderzoeksvraag 3: Moderatoranalyses

Voor beantwoording van de derde onderzoeksvraag hebben we drie series moderatoranalyses uitgevoerd met als doel de bronnen van de heterogeniteit in effectgrootten te identificeren. De uitkomsten van de moderatoranalyses zijn samengevat in Tabel 2.

Tabel 2: Moderatoranalyses van interventie-, steekproef- en studiekenmerken

Moderator	Categorieën	k motivatie / leesbegrip	Cohen's d (SE) motivatie / leesbegrip	Q motivatie / Leesbegrip
Interventiekenmerken				
Theoretische basis	Geen theoretische basis	27 / 36	0.24 (0.05) / 0.17 (0.05)	$Q(2) = 0.86 / Q(2) = 18.97^{***}$
	Gebaseerd op een of meerdere theorieën	68 / 60	0.31 (0.06) / 0.55 (0.07)	
Motivationale mechanismen (hoofdcategorieën)	Redenen	41 / 32	0.14 (0.08) / 0.43 (0.10)	$Q(8) = 40.48^{***} / Q(7) = 64.37^{***}$
	Zelfevaluaties	11 / 6	0.41 (0.10) / 0.03 (0.06)	
	Zelfregulatie	8 / 6	0.08 (0.05) / 0.21 (0.10)	
	Boekenaanbod	3 / 2	0.21 (0.06) / 0.27 (0.22)	
	Overig	1 / -	0.53 (0.27) / -	
	Redenen + zelfevaluaties	22 / 35	0.63 (0.14) / 0.58 (0.10)	
	Redenen + zelfregulatie	1 / 1	0.01 (0.10) / 0.64 (0.10)	
	Redenen + boekenaanbod	6 / 11	0.10 (0.08) / 0.22 (0.07)	
	Redenen + zelfevaluaties + boekenaanbod	2 / 3	0.39 (0.05) / 0.00 (0.04)	
Motivationale mechanismen (subcategorieën)	Interesse			
	-Ja	35 / 56	0.42 (0.07) / 0.49 (0.07)	$Q(1) = 6.33^* / Q(1) = 6.26^*$
	-Nee	60 / 40	0.19 (0.06) / 0.26 (0.05)	
	Extrinsieke motivatoren			
	-Ja	14 / 9	0.03 (0.14) / 0.28 (0.11)	$Q(1) = 4.07^* / Q(1) = 1.22$
	-Nee	81 / 87	0.32 (0.05) / 0.42 (0.05)	
	Ondersteuning van autonomie			
	-Ja	16 / 23	0.68 (0.16) / 0.60 (0.14)	$Q(1) = 8.50^{**} / Q(1) = 4.18^*$
	-Nee	79 / 73	0.20 (0.04) / 0.30 (0.04)	
	Verbondenheid/sociale motivatie			
	-Ja	30 / 36	0.43 (0.10) / 0.55 (0.09)	$Q(1) = 4.04^* / Q(1) = 5.92^*$
	-Nee	65 / 60	0.21 (0.05) / 0.29 (0.05)	
	Ervaren competentie			
	-Ja	32 / 43	0.52 (0.09) / 0.47 (0.08)	$Q(1) = 12.43^{***} / Q(1) = 1.45$
	-Nee	63 / 53	0.16 (0.05) / 0.35 (0.06)	
	(Beheersings)doelen			
	-Ja	19 / 22	0.33 (0.16) / 0.79 (0.14)	$Q(1) = 0.16 / Q(1) = 12.49^{***}$
	-Nee	76 / 74	0.26 (0.04) / 0.26 (0.04)	
	Attributies			
	-Ja	4 / 3	0.77 (0.41) / 0.30 (0.07)	$Q(1) = 1.52 / Q(1) = 1.52$
	-Nee	91 / 93	0.27 (0.05) / 0.41 (0.05)	
	Waarde van lezen			
	-Ja	- / 2	- / 1.02 (0.73)	$- / Q(1) = 0.77$
	-Nee	- / 94	- / 0.37 (0.04)	
Vaardighedenonderwijs	Ja	63 / 71	0.34 (0.06) / 0.41 (0.06)	$Q(1) = 3.12 / Q(1) = 0.08$
	Nee	32 / 25	0.18 (0.07) / 0.38 (0.11)	
Context	Gecombineerde context:			
	-Ja	7 / 11	0.33 (0.10) / 0.14 (0.06)	$Q(1) = 0.22 / Q(1) = 13.41^{***}$
	-Nee	88 / 85	0.28 (0.05) / 0.44 (0.06)	
	School:			
	-Ja	88 / 95	0.28 (0.05) / 0.41 (0.05)	$Q(1) = 0.49 / Q(1) = 7.33^{**}$
	-Nee	7 / 1	0.23 (0.07) / 0.08 (0.11)	
	Thuis:			
	-Ja	11 / 13	0.32 (0.08) / 0.13 (0.06)	$Q(1) = 0.19 / Q(1) = 16.26^{***}$

	-Nee	84 / 84	0.28 (0.05) / 0.45 (0.06)	
	Bibliotheek:			
	-Ja	2 / -	0.16 (0.09) / -	$Q(1) = 1.49 / -$
	-Nee	93 / -	0.29 (0.05) / -	
Uitvoerder	Onderzoeker	18 / 13	0.53 (0.21) / 0.92 (0.21)	$Q(3) = 8.68^* / Q(3) = 24.52^{***}$
	Getrainde uitvoerder	59 / 67	0.23 (0.05) / 0.41 (0.06)	
	Ongetrainde uitvoerder	11 / 11	0.45 (0.12) / 0.14 (0.07)	
	Geen uitvoerder	5 / 5	0.09 (0.08) / 0.08 (0.08)	
Steekproefkenmerken				
Schooltype	Basisschool	84 / 80	0.28 (0.05) / 0.31 (0.04)	$Q(1) = 0.11 / Q(1) = 8.66^{**}$
	Middelbare school	11 / 16	0.32 (0.12) / 0.86 (0.18)	
Leesniveau	Voornamelijk zwakke lezers	35 / 28	0.42 (0.08) / 0.33 (0.07)	$Q(1) = 4.53^* / Q(1) = 0.81$
	Voornamelijk gemiddelde lezers	58 / 66	0.21 (0.06) / 0.41 (0.06)	
Studiekenmerken				
Design	Gerandomiseerd experiment	44 / 46	0.36 (0.07) / 0.47 (0.08)	$Q(3) = 9.49^* / Q(3) = 13.49^{**}$
	Quasi-experiment	20 / 26	0.34 (0.11) / 0.29 (0.06)	
	Matching	3 / 6	0.11 (0.06) / 0.13 (0.07)	
	Geen controlegroep	28 / 18	0.15 (0.08) / 0.43 (0.08)	
Type controlegroep	Business-as-usual	43 / 51	0.25 (0.06) / 0.28 (0.06)	$Q(3) = 5.81 / Q(3) = 7.95^*$
	Deel van de interventie	21 / 24	0.49 (0.13) / 0.67 (0.13)	
	Een andere interventie	3 / 3	0.43 (0.23) / 0.45 (0.59)	
	Geen controlegroep	28 / 18	0.15 (0.08) / 0.43 (0.08)	

Note. k = aantal steekproeven.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Interventiekenmerken. In de eerste serie analyses zijn we nagegaan in hoeverre verschillende interventiekenmerken effecten modereerden. Allereerst waren we geïnteresseerd in de vraag of de variantie in effectgrootten kon worden verklaard door de vraag of interventies een expliciete theoretische basis hebben en door verschillen in de typen motivationele mechanismen die de interventies beogen aan te spreken. Theoretische basis modereerde de interventie-effecten op begrijpend lezen: de effecten van interventies met een duidelijke theoretische basis waren significant groter dan die van interventies zonder een duidelijke theoretische basis. Voor leesmotivatie vonden we geen moderatoreffect van theoretische basis. Type motivationeel mechanisme bleek zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen een significante moderator te zijn. Tabel 2 laat zien dat voor leesmotivatie de grootste positieve effecten voor rekening komen van interventies die beogen positieve zelfevaluaties bij leerlingen te bevorderen, al dan niet in combinatie met activiteiten gericht op het triggeren van redenen om te lezen en vergroting van het boekenaanbod. De grootste effecten werden gevonden voor interventies die een focus op zelfevaluaties combineren met aandacht voor redenen om te lezen: bij deze interventies was sprake van een medium effect. Ook voor de categorie ‘overig’ was er sprake van een medium effect, maar dat was gebaseerd op maar één studie (Studie 78). Voor begrijpend lezen werd het grootste effect gevonden voor de combinatie van redenen om te lezen en zelfregulatie, maar deze uitkomst was opnieuw gebaseerd op maar één studie (Studie 39). Op de tweede en derde plek in de rangorde staan interventies die redenen om te lezen combineren met de bevordering van positieve zelfevaluaties en interventies die zich uitsluitend richten op redenen om te lezen. In het eerste geval was sprake van een medium effect. Gesteld kan worden dat programma’s die bestaan uit de combinatie van een focus op redenen om te lezen en aandacht voor positieve

zelfevaluaties over het geheel gezien het meest effectief zijn: zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen laten zij medium effecten zien.

Vervolgens hebben we voor interventies die zich richten op redenen om te lezen en op positieve zelfevaluaties ingezoomd op verschillende subcategorieën, dat wil zeggen, we hebben gekeken naar moderatoreffecten voor meer specifieke motivationele mechanismen. Voor leesmotivatie constateerden we op basis van deze analyses significante effecten van een focus op interesse, ondersteuning van autonomie, bevordering van sociale motivatie, stimulering van gevoelens van competentie en extrinsieke motivatie. In de eerste drie gevallen waren die effecten positief: voor interventies die de persoonlijke of situationele interesse van leerlingen beogen aan te spreken waren de effecten bijvoorbeeld significant groter dan voor interventies waarin dat niet gebeurt. In het laatste geval was sprake van een negatief effect: interventies waarin leerlingen worden gemotiveerd met externe beloningen hadden significant kleinere effecten dan interventies waarin dat niet gebeurt. Effecten op leesvaardigheid werden gemodereerd door vier variabelen: focus op interesse, ondersteuning van autonomie, bevordering van sociale motivatie en het stellen van doelen. In alle vier de gevallen waren de effecten positief.

We vonden geen effect van de combinatie van motivationele ondersteuning met onderwijs in vaardigheden: programma's die zich uitsluitend richten op motivatiebevordering waren even effectief als programma's waarin daarnaast bijvoorbeeld leesstrategie-instructie wordt aangeboden.

Vervolgens zijn we nagegaan of interventie-effecten samenhangen met de context waarin interventies werden uitgevoerd (school, gezin, bibliotheek). Voor leesmotivatie vonden we geen effecten van de context van uitvoering, maar voor begrijpend lezen waren die effecten er wel. Zo hadden interventies met een schoolcomponent significant grotere effecten dan wanneer die

schoolcomponent afwezig was; de laatste categorie bestond echter uit maar één studie.

Interventies met een thuiscomponent hadden significant kleinere effecten dan interventies zonder een thuiscomponent.

Ook type uitvoerder modereerde programmaeffecten. Interventies die door onderzoekers zelf werden uitgevoerd hadden de grootste gemiddelde effecten, zowel voor leesmotivatie (een medium effect) als voor begrijpend lezen (een groot effect). Interventies waarin een uitvoerder ontbrak, sorteerden geen effect (dat wil zeggen, de effectgrootten behaalden niet de drempel voor een klein effect). De inzet van andere uitvoerders (met name leraren) resulteerde in kleine gemiddelde effecten op zowel leesmotivatie als begrijpend lezen wanneer deze uitvoerders waren getraind door de onderzoekers. De inzet van ongetrainde uitvoerders ging samen met een klein gemiddeld effect op leesmotivatie, maar voor leesvaardigheid ontbrak een effect.

Het effect van interventieduur (een continue variabele) werd berekend met behulp van meta-regressieanalyse: noch voor leesmotivatie noch voor begrijpend lezen bleek er sprake van een significant moderatoreffect (respectievelijk $\beta = -1.06$, $Q[1] = 1.12$, $p = .290$ en $\beta = -1.24$, $Q[1] = 1.53$, $p = .217$). Met andere woorden, naarmate leerlingen langer werden blootgesteld aan een interventie leidde dat niet tot andere effecten.

Steekproefkenmerken. In een volgende serie analyses hebben we de rol van drie steekproefkenmerken bekeken: leeftijdsgroep, leesniveau en percentage jongens. Bij leesniveau maakten we het onderscheid tussen leerlingen in het basisonderwijs en leerlingen in het voortgezet onderwijs. De moderatoranalyses lieten geen effect zien voor leesmotivatie, maar wel voor leesvaardigheid: interventies die zich richten op leerlingen in het voortgezet onderwijs sorteerden significant grotere effecten op begrijpend lezen dan interventies voor basisschoolleerlingen. De effectgrootten waren, respectievelijk, groot en klein. Leesniveau bleek

een significante moderator van de effecten op leesmotivatie, maar niet van die op begrijpend lezen: interventie-effecten op leesmotivatie waren significant groter wanneer de steekproef voornamelijk bestond uit zwakke lezers dan wanneer die vooral gemiddelde lezers bevatte; in beide gevallen waren de effecten overigens klein. Het effect van het aandeel jongens werd berekend met behulp van meta-regressieanalyse. Noch voor leesmotivatie noch voor begrijpend lezen bleken interventie-effecten samen te hangen met het percentage jongens in de steekproef (respectievelijk $\beta = 0.26$, $Q[1] = 0.07$, $p = .795$ en $\beta = -0.44$, $Q[1] = 0.19$, $p = .659$).

Studiekenmerken. In de laatste serie moderatoranalyses onderzochten we het effect van twee studiekenmerken: onderzoeksdesign en type controlegroep. De eerstgenoemde variabele bleek een significante moderator van zowel leesmotivatie als begrijpend lezen. De belangrijkste uitkomst is dat de positieve interventie-effecten die we tot nu toe hebben vastgesteld *ook* werden geobserveerd in studies met de sterkste designs: experimentele, gerandomiseerde studies lieten voor zowel leesmotivatie als begrijpend lezen zelfs de grootste effecten zien. Type controlegroep hield verband met interventie-effecten op begrijpend lezen, maar niet met die op leesmotivatie. Tegen de verwachting in was het gemiddelde effect het grootste wanneer een vergelijking werd gemaakt met een controlegroep die werd blootgesteld aan een deel van de interventie (er was sprake van een medium effect), terwijl het effect het kleinste was wanneer de controlegroep geen interventie kreeg aangeboden.

Hoofdstuk 4: Conclusies en discussie

4.1 Beschouwing van de resultaten

Deze studie had drie centrale doelstellingen. Allereerst beoogden we een systematische beschrijving te geven van de leesmotivatie-interventies die in de loop der jaren door onderzoekers zijn ontwikkeld (Onderzoeksvraag 1). Vervolgens wilden we een uitspraak doen over de overall effecten van deze interventies op de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen (Onderzoeksvraag 2). Een laatste doel was na te gaan of er systematische variatie is in deze effecten en of deze variatie samenhangt met bepaalde, vooraf gedefinieerde interventie-, steekproef- en studiekenmerken (Onderzoeksvraag 3).

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag kunnen we vaststellen dat het merendeel van de interventies is gebaseerd op bekende motivatietheorieën en -modellen. Dat neemt niet weg dat bijna de helft van de interventies niet (expliciet) op een theorie is gebaseerd, terwijl, zo bleek later uit onze moderatoranalyses (zie Onderzoeksvraag 3), de aanwezigheid van een theoretische basis wel verband houdt met de grootte van bepaalde programmaeffecten. De meeste interventies in de meta-analyse beogen bij leerlingen zogenaamde ‘redenen om te lezen’ aan te spreken (Wigfield, 1997), al dan niet in combinatie met de ondersteuning van positieve zelfevaluaties. Veel van deze interventies richten zich op het aanwakkeren van de individuele of situationele interesse van leerlingen, op het bevorderen van de ervaren competentie of op het stimuleren van de sociale motivatie door leerlingen bijvoorbeeld te laten samenwerken rond leestaken. In het merendeel van de interventies werd motivationele ondersteuning gecombineerd met onderwijs in vaardigheden (met name leesstrategie-instructie en ‘fluency practice’) en vrijwel alle interventies vonden (deels) plaats in onderwijssettings. We vonden maar weinig

motivatie-interventies die werden uitgevoerd in het gezin of vanuit de bibliotheek. Met name het ontbreken van gezinsinterventies is opmerkelijk, omdat in verschillende studies is vastgesteld dat kenmerken van de thuisomgeving samenhangen met het leesplezier van kinderen (Baker & Scher, 2002; DeBaryshe, 1995; Yeo et al., 2014). De meeste interventies werden uitgevoerd door getrainde uitvoerders (met name leraren) en zijn bedoeld voor leerlingen in het basisonderwijs. Dat er maar weinig interventies voor middelbare scholieren zijn, is interessant, omdat eerder onderzoek laat zien dat de leesmotivatie juist tijdens de adolescentie sterk afneemt (Wigfield, 2004). Verderop zullen we beargumenteren dat de inzet van leesmotivatie-interventies juist in deze periode profijtelijk is, met name met het oog op de leesvaardigheid van leerlingen (zie Onderzoeksvraag 3). Ten slotte zagen we dat, hoewel de meeste interventies zich richtten op gemiddelde lezers, een aanzienlijke minderheid focuste op zwakke lezers.

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag konden we vaststellen dat leesmotivatie-interventies over het geheel gezien positieve effecten sorteren op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen. Voor beide typen uitkomsten was er sprake van kleine effecten volgens de richtlijnen van Cohen (1988). Er was echter ook significante variatie tussen de effecten. Daaropvolgende moderatoranalyses (zie Onderzoeksvraag 3) lieten zien dat de effecten voor bepaalde typen interventies en onder bepaalde omstandigheden groter waren; in sommige gevallen werden medium en zelfs grote effecten gevonden. Aanvullend analyseerden we interventie-effecten voor vier subcategorieën van leesmotivatie (redenen om te lezen, zelfevaluatie met betrekking tot lezen, leesattituden en leesgedrag). We vonden echter geen verschil in effecten tussen deze categorieën.

De positieve overall effecten bevestigen allereerst de veronderstelling dat de leesmotivatie van leerlingen effectief gestimuleerd kan worden met behulp van

(onderwijs)interventies (Guthrie et al., 2004; Guthrie & Cox, 2001). Ze ondersteunen daarnaast de aanname dat leesmotivatie bijdraagt aan de leesontwikkeling van leerlingen (Guthrie et al., 2012; Mol & Bus, 2011; Schaffner et al., 2013; Schiefele et al., 2012; Wigfield et al., 2016). Doordat onze meta-analyse uitsluitend bestaat uit interventiestudies, suggereren onze resultaten een causaal pad van motivatie naar begrijpend lezen (Schiefele et al., 2012): stimuleren van de leesmotivatie lijkt immers te resulteren in een verbeterde leesvaardigheid.

Als we kijken naar de effecten van leesmotivatie, dan sluiten onze uitkomsten aan bij die van de meta-analyse van Guthrie, McRae, & Klauda (2007) naar het CORI-programma. De mediaan van de effectgrootten voor leesmotivatievariabelen in hun meta-analyse was Cohen's $d = 0.30$, hetgeen nagenoeg hetzelfde is als het gemiddelde effect voor leesmotivatie in onze studie (Cohen's $d = 0.28$). Voor begrijpend lezen zijn er verschillen tussen de resultaten van de twee reviews. In beide gevallen waren de gemiddelde effecten positief, maar die in de studie van Guthrie en collega's waren aanzienlijk groter dan die in de onze (respectievelijk, Cohen's $d = 0.65-0.93$ en Cohen's $d = 0.40$). Dit verschil heeft mogelijk te maken met de variatie in interventietypen in onze meta-analyse: ons bestand bevat een aantal CORI-studies en interventies die sterk op CORI lijken, maar we hebben ook interventies opgenomen waarin, bijvoorbeeld, wordt gewerkt met extrinsieke motivatoren. Als we inzoomen op meer specifieke motivationele mechanismen (zie ook Onderzoeksvraag 3), dan zien we dat de aanwezigheid van elementen die ook in CORI centraal staan—interesse, autonomie, sociale motivatie, bevordering van (ervaren) competentie en het stellen van doelen—gemiddeld tot grotere effecten leiden (Cohen's $d = 0.47-0.79$); deze effecten benaderen die in de meta-analyse van Guthrie en collega's. Onze bevindingen komen ook overeen met de conclusie uit de meta-analyses van Yoon (2002) en de National Reading Panel (2000), dat interventies die zich vooral richten op vergroting van

boekenaanbod en leestijd (Sustained Silent Reading, Accelerated Reader) maar weinig effect sorteren. De gemiddelde effectgrootte uit de meta-analyse van Yoon (2002) (Cohen's $d = 0.12$) is nagenoeg dezelfde als die wij vonden voor interventies gericht op vergroting van het boekenaanbod (Cohen's $d = 0.15$, zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen).

Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag zijn we nagegaan of interventie-effecten samenhangen met bepaalde interventie-, steekproef- en studiekenmerken. We keken allereerst naar de effecten van interventietype, waarbij we gebruik maakten van een indeling in vier categorieën (redenen om te lezen, zelfevaluaties, zelfregulatie, boekenaanbod). Wanneer we de resultaten voor leesmotivatie en begrijpend lezen tezamen bekijken, zien we dat interventies die een focus op redenen om te lezen combineren met aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties over het geheel gezien het meest effectief zijn: voor beide typen uitkomstmaten was sprake van medium effecten. Overigens vonden we voor interventies die zich alleen richten op redenen om te lezen kleine effecten op begrijpend lezen, maar ontbraken de effecten op leesmotivatie; voor interventies die zich alleen richten op zelfevaluaties was juist het omgekeerde het geval. Deze uitkomsten lijken erop te wijzen dat leesmotivatie-interventies de meeste effecten sorteren wanneer ze de twee centrale dimensies uit moderne motivatietheorieën combineren (Wigfield, 1997).

Onze indeling in vier interventiecategorieën was vrij grofmazig: een categorie als 'redenen om te lezen', bijvoorbeeld, combineert verschillende theoretische raamwerken en bevat concepten die soms fundamenteel van elkaar verschillen. Daarom hebben we in een aanvullende analyse gekeken naar effecten van de aan- of afwezigheid van heel specifieke motivatiecomponenten. De uitkomsten van deze analyses komen overeen met wat op basis van motivatietheorieën verwacht kan worden: aansluitend bij de Interest Theory (Hidi & Renninger,

2006; Krapp, 2002; Schiefele, 1999), de Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), de Social Cognitive Theory (Bandura, 1986), en de Achievement Goal Theory (Ames, 1992; Pintrich, 2000), vonden we positieve effecten op zowel leesmotivatie als begrijpend lezen van interventies waarin de individuele of situationele interesse van leerlingen wordt aangesproken, waarin de autonomie van leerlingen wordt ondersteund en waarin de sociale motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd. Daarnaast vonden we positieve effecten op leesmotivatie van de ondersteuning van competentiegevoelens, positieve effecten op leesvaardigheid van het stellen van doelen en negatieve effecten op leesmotivatie van de inzet van extrinsieke motivatoren.

Er waren nog drie andere interventiekenmerken die effecten modereerden. Allereerst sorteerden interventies grotere effecten op begrijpend lezen als ze een duidelijke theoretische basis hadden. Daarnaast vonden we een moderator-effect van setting voor begrijpend lezen: interventies met een thuiscomponent hadden significant kleinere effecten dan interventies zonder zo'n component. Dit lijkt een logische bevinding: de meeste ouders zijn immers minder goed toegerust om de leesvaardigheid van kinderen te bevorderen dan (met name) leraren. Deze uitkomsten stemmen ook overeen met die van een recente meta-analyse naar zogenaamde 'family literacy'-programma's (Van Steensel et al., 2011), waaruit beperkte interventie-effecten op geletterde vaardigheden bleken (de gemiddelde effectgrootte was Cohen's $d = 0.18$).

Programma's met een thuiscomponent waren overigens wel even effectief in het bevorderen van de leesmotivatie als programma's zonder een thuiscomponent. Ten slotte vonden we een uitvoerderseffect: interventies sorteerden de grootste effecten—zowel op leesmotivatie als op begrijpend lezen—wanneer ze werden uitgevoerd door onderzoekers. Dit kan duiden op een effect van implementatiekwaliteit: mogelijk hebben andere uitvoerders (leraren, ouders) de

interventies niet altijd optimaal uitgevoerd, bijvoorbeeld omdat ze niet voldoende waren getraind (Dignath & Büttner, 2008).

Interventie-effecten hingen daarnaast samen met steekproefkenmerken. Zo waren de effecten op begrijpend lezen significant groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs en waren de effecten op leesmotivatie significant groter voor zwakke lezers dan voor gemiddelde lezers. Deze bevindingen zijn bemoedigend. Allereerst hebben grote groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs te maken met leesproblemen (OECD, 2014). Deze leesproblemen zijn van invloed op het schoolsucces van leerlingen, omdat vooral in deze fase van het onderwijs veel vakinhoudelijke kennis wordt overgedragen via boeken. Het onderwijs heeft dus belang bij de inzet van effectieve, evidence-based leesinterventies (Okkinga, Van Steensel, Van Gelderen & Slegers, 2016). Bevordering van de leesmotivatie kan worden gezien als een kansrijk middel om de leesproblemen van adolescenten terug te dringen. De grotere effecten op leesmotivatie voor zwakke lezers zijn ook interessant, omdat juist deze groep doorgaans wordt gekenmerkt door een lage leesmotivatie (Guthrie, 2008; OECD, 2010). Overigens gingen grotere effecten op leesmotivatie voor zwakke lezers niet samen met grotere effecten op begrijpend lezen. Het kan zijn dat er voor deze groep meer tijd nodig is voordat een toename in de leesmotivatie zich vertaalt in een grotere leesvaardigheid (Cantrell et al., 2014).

Ten slotte vonden we moderatoreffecten van studiekekenmerken. Het eerste effect—dat van onderzoeksdesign—is met name van belang, omdat het de validiteit van onze bevindingen ondersteunt. In eerder onderzoek werd vastgesteld dat, wanneer er geen sprake is van random toewijzing aan condities, interventie-effecten doorgaans groter zijn (Lipsey, 2003). Dat is met name het gevolg van vrijwilligerseffecten: informanten die ervoor kiezen aan een interventie deel

te nemen, zijn vaak sterker gemotiveerd, waardoor de experimentele conditie op voorhand sterker is dan de controleconditie. In onze meta-analyse werden de grootste effecten echter gevonden in gerandomiseerde experimenten. Deze uitkomst ondersteunt de geldigheid van onze positieve conclusies: in gerandomiseerde designs is de kans op bias in de resultaten immers het kleinst (Lipsey, 2003). Het tweede moderator-effect had betrekking op de aard van de controlegroep. Hoewel we verwachtten dat de effecten kleiner zouden zijn als controleleerlingen aan een deel van de interventie werden blootgesteld, was voor begrijpend lezen het tegendeel het geval: effecten voor deze studies waren groter dan voor studies waarin leerlingen geen treatment kregen. We hebben geen duidelijke inhoudelijke verklaring voor dit verschil.

4.2 Beperkingen van de studie

De studie kent een aantal beperkingen. In de eerste plaats verschilt onze meta-analyse van de eerder beschreven meta-analyses van Guthrie, McRae en Klauda (2007) en Yoon (2002), doordat we veel verschillende interventies met elkaar vergeleken. Dat vergroot de kans op een zogenaamd ‘apples-and-oranges’-probleem (Kulik & Kulik, 1989; Lipsey & Wilson, 2001). Om dit probleem te reduceren, ontwikkelden we een theoriegestuurde taxonomie van interventietypen, die we gebruikten als basis voor moderatoranalyses. Desalniettemin kan het zijn dat onze taxonomie te weinig onderscheidend is, waardoor we belangrijke verschillen en effecten over het hoofd hebben gezien. In de tweede plaats kan het zijn dat de geconstateerde variatie in effectgrootten is beïnvloed door andere moderators dan die wij hebben opgenomen in onze analyses. Een belangrijke kandidaat is de implementatiekwaliteit van interventies (Durlak & DuPre, 2008). Zoals we eerder beargumenteerden, is deze variabele waarschijnlijk vooral van belang als de interventie door anderen dan de onderzoekers wordt uitgevoerd, met

name wanneer zij niet of onvoldoende zijn getraind. Echter, in maar iets meer dan de helft van de studies (53%) werd zoiets als implementatiekwaliteit of ‘treatment integrity’ gerapporteerd.

Bovendien waren er aanzienlijke verschillen in de aard van de gegevens, waardoor het niet mogelijk was om studies op deze variabele te vergelijken. In de derde plaats is onze selectie in bepaalde opzichten beperkt. Zo hebben we, om praktische en methodologische redenen, alleen Engelstalige artikelen uit peer-reviewed journals opgenomen, maar daardoor hebben we mogelijk interessante studies over het hoofd gezien. Bovendien heeft deze beslissing consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten: onze selectie bestond voornamelijk uit Noord-Amerikaanse, West-Europese en Aziatische studies, waardoor de vraag rijst of onze resultaten ook geldig zijn in andere settings. In de vierde plaats waren sommige studies die uit onze search naar voren kwamen niet beschikbaar in de databases die we tot onze beschikking hadden. Bovendien bevatten sommige relevante artikelen onvoldoende statistische informatie om effectgrootten mee te berekenen. Omdat onze pogingen om ontbrekende artikelen of informatie te achterhalen (met name, persoonlijk benaderen van auteurs) niet altijd succesvol waren, waren we genoodzaakt (potentieel) interessante studies van de review uit te sluiten. In de vijfde en laatste plaats vonden we voor de effecten op begrijpend lezen aanwijzingen voor publicatiebias, waardoor deze resultaten met een zekere mate van voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

4.3 Implicaties voor praktijk, beleid en onderzoek

De resultaten van onze meta-analyse hebben consequenties voor professionals in de praktijk, voor beleidsmakers en voor onderzoekers. Allereerst blijkt uit onze bevindingen dat investeren in de leesmotivatie door middel van gerichte interventies een vruchtbare manier is om de

leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Bovendien geeft onze studie antwoord op de vraag wat de effectieve ingrediënten van zulke interventies zijn. Interventies die zich richten op redenen om te lezen en aandacht hebben voor het bevorderen van positieve zelfevaluaties bleken zowel voor leesmotivatie als voor begrijpend lezen de grootste effecten te sorteren. Het lijkt hierbij vooral zinvol om te investeren in programma's die de interesses van leerlingen aanspreken, die hun gevoel van autonomie ondersteunen, die inzetten op sociale interacties rond boeken, die leerlingen helpen om (beheersings)doelen te stellen en die gevoelens van competentie stimuleren. De observatie dat programma's met een thuiscomponent geen effecten voor begrijpend lezen lieten zien, nuanceert ten dele de verwachtingen van de effecten van thuisinterventies (zie ook Van Steensel et al., 2011). Dat neemt niet weg dat zulke programma's wel kunnen bijdragen aan de motivatie om te lezen: voor leesmotivatie bleek er immers geen significant verschil tussen programma's met en zonder een thuiscomponent. Overigens is gegeven het beperkte aantal studies wel meer onderzoek nodig naar de rol die thuisinterventies kunnen spelen. Datzelfde geldt voor onderzoek naar interventies vanuit de bibliotheek. Hoewel Kraaykamp (2003) een verband vaststelde tussen bibliotheekbezoek en leesmotivatie op latere leeftijd, vonden we maar één studie waarin de effecten van een bibliotheekinterventie werden geëvalueerd. Dat programma's uitgevoerd door onderzoekers de grootste effecten lieten zien op motivatie en vaardigheid onderstreept het belang van een goede overdracht van programmaprincipes van ontwikkelaars naar uitvoerders in het veld (De Corte, 2000). Het benadrukt ook de noodzaak van meer aandacht voor de monitoring van programma-implementatie, zowel in de uitvoeringspraktijk als in onderzoek: hoewel implementatiekwaliteit wordt gezien als essentieel bij de interpretatie van interventie-effecten (Durlak & DuPre, 2008), werd er in maar iets meer dan de helft van de studies systematische aandacht aan besteed,

waarbij de kwaliteit van de informatie ook nog eens uiteenliep (zie hiervoor). De grotere effecten op begrijpend lezen voor leerlingen in het voorgezet onderwijs en de grotere effecten op leesmotivatie voor zwakke lezers, ten slotte, suggereren dat het zinvol is te investeren in programma's voor die groepen die met name worden gekenmerkt door een lagere leesmotivatie.

Referenties

Als een referentie een * heeft, betekent dit dat de betreffende studie is opgenomen in de meta-analyse.

*Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29, 387-409. doi:10.1080/0305569032000159688

Alao, S., & Guthrie, J. T. (1999). Predicting conceptual understanding with cognitive and motivational variables. *The Journal of Educational Research*, 92, 243-254.
doi:10.1080/00220679909597602

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

*Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.003

Anmarkrud, Ø, & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256. doi:10.1016/j.lindif.2008.09.002

Antonio, D., & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social: Bringing peer interaction to the text. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 49-64). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

*Aydemir, Z. I., & Öztürk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 357-365.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106. doi:10.1080/10573560390143049

- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*, 239-269.
doi:10.1080/713775283
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477. doi: 10.1598/RRQ.34.4.4
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- *Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2015). The literacy skills and motivation to read of children enrolled in Title I: A comparison of electronic and print nonfiction books. *Early Childhood Education Journal, 1-10*. doi:10.1007/s10643-015-0735-0
- 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*, 773-785. doi: 10.1037/a0020084
- *Bråten, I., Johansen, R. P., & Strømsø, H. I. (2015). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading, 1-20*. doi:10.1111/1467-9817.12053
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Amarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing, 26*, 321-348.
doi:10.1007/s11145-012-9371-x

- Brozo, W. G., & Flynt, E. S. (2008). Content literacy: Motivating students to read in the content classroom: Six evidence-based principles. *The Reading Teacher*, 62, 172-174.
doi:10.1598/rt.62.2.9
- *Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*, 107, 36-58.
doi:10.1080/0022671.2012.753859
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- *Chen, C. M., & Chen, F. Y. (2014). Enhancing digital reading performance with a collaborative reading annotation system. *Computers and Education*, 77, 67-81.
doi:10.1016/j.compedu.2014.04.010
- *Chen, V., & Savage, R. S. (2014). Evidence for a simplicity principle: Teaching common complex grapheme-to-phonemes improves reading and motivation in at-risk readers. *Journal of Research in Reading*, 37, 196-214. doi:10.1111/1467-9817.12022
- *Chu, S. K. W., Tse, S. K., Loh, E. K. Y., & Chow, K. (2011). Collaborative inquiry project-based learning: Effects on reading ability and interests. *Library & Information Science Research*, 22, 236-243. doi:10.1016/j.lisr.2010.09.008
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- *Cohen, S. G., McDonnell, G., & Osborn, B. (1989). Self-perceptions of "at risk" and high-achieving readers: Beyond reading recovery achievement data. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 117-122.

- *Cole, J. M., & Hilliard, V. R. (2006). The effects of web-based reading curriculum on children's reading performance and motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34, 353-380. doi:10.2190/h43w-1n3u-027j-07v5
- *Cuevas, J. A., Russell, r. L., & Irving, M. A. (2012). An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development*, 60, 445-467. doi:10.1007/s11423-012-9244-7
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20. doi:10.1016/0193-3973(95)90013-6
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266. doi:10.1016/s0959-4752(99)00029-8
- 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, 1006-1021. doi:10.1037/a0027800
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
- Douglass, J. E., & Guthrie, J. T. (2008). Meaning is motivating: Classroom goal structures. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 17-32). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008) Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. doi:10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., & Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19, 291-332.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315, 629–634. doi: 10.1136/bmj.315.7109.629
- *Ertem, I. S. (2013). The influence of personalization of online texts on elementary school students' reading comprehension and attitudes toward reading. *International Journal of Progressive Education*, 9, 218-228.
- *Fawson, P. C., Reutzel, D. R., Read, S., Smith, J. A., & Moore, S. A. (2009). The influence of differing the paths to an incentive on third graders' reading achievement and attitudes. *Reading Psychology*, 30, 564-583. doi:10.1080/02702710902753954
- Fillman, S., & Guthrie, J. T. (2008). Control and choice: Supporting self-directed learning. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 33-48). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

- *Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation, and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, 91-100. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.02.002
- *Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 251-260. doi:10.1037//0022-0663.73.2.251
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L. B. (2011) Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65, 172-178. doi:10.1002/TRTR.01024
- *Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Clavert, L., Malloy, J. A., & Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion: An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal*, 112, 234-258. doi:10.1086/661523
- Gibb, R. L., & Guthrie, J. T., (2008). Interest in reading: Potency of relevance. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 83-98). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- *Greenleaf, C. L., Schoenenbach, R., Cziko, C., & Mueller, F. L. (2001). Apprenticing adolescent readers to Academic Literacy. *Harvard Educational Review*, 71, 79-130. doi:10.17763/haer.71.1.q811712577334038
- Guthrie, J. T., (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- *Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99, 343-366. doi:10.1086/461929
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13, 283-302.
- *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, 282-313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- *Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivation for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387-416. doi: 10.1002/rrq.81
- *Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impact of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 195-214. doi:10.1177/0022219408331039
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250. doi:10.1080/00461520701621087
- *Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Aloa, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278. doi:10.1037/0022-0663.90.2.261

- *Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., . . . Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332. doi:10.1598/rrq.31.3.5
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205. doi:10.1207/s1532799xssr0303_1
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- *Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- *Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341. doi:10.1037/0022-0663.92.2.331
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- *Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the Reading Together program. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 100-124. doi:10.1016/j.stueduc.2006.04.003

- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- *Huang, S. (2012). A mixed method study of the effectiveness of the Accelerated Reader program on middle school students' reading achievement and motivation. *Reading Horizons 51*, 229-246.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- *Jennings, K. A., Rule, A. C., & Vander Zanden, S. M. (2014). Fifth graders' enjoyment, interest, and comprehension of graphic novels compared to heavily-illustrated and traditional novels. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*, 257-274.
- *Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly, 31*, 268-289. doi:10.1598/rrq.31.3.3
- *Jung, E., Molfese, V. J., & Larson, A. E. (2011). More than good intentioned help: Volunteer tutoring and elementary readers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19*, 277-299. doi:10.1080/13611267.2011.597119
- 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*, 261-276.
- *Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of Readers Theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly, 24*, 335-362. doi:10.1080/10573560802004290
- *Kenny, R. F. (2011). Beyond the Gutenberg Parenthesis: Exploring new paradigms in media and learning. *Journal of Media Literacy Education, 3*, 32-46.

- *Kim, J. S. (2007). The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 505-515.
doi:10.1037/0022-0663.99.3.505
- *Kim, J. S., & White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grade 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12, 1-23.
doi:10.1080/10888430701746849
- *Kirnan, J., Siminerio, S., & Wong, Z. (2015). The impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes towards reading. *Early Childhood Education Journal*, 1-15. doi:10.1007/s10643-015-0747-9
- *Knapp, N. F., & Winsor, A. P. (1998). A reading apprenticeship for delayed primary readers. *Reading Research and Instruction*, 39, 13-20. doi:10.1080/19388079809558275
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B., & Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18, 108-113.
doi:10.1016/j.lindif.2007.07.005
- Kraaykamp, G. (2003). Literacy socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235-257. doi:10.1016/S0304-422X(03)00033-0
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
doi:10.1016/S0959-4752(01)00011-1
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1989). Meta-analysis in education. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340. doi: 10.1016/0883-0355(89)90052-9

- *Lau, K. L. (2006). Implementing strategy instruction in Chinese language classes: A school-based Chinese reading strategy instruction program. *Educational Research*, 48, 195-209.
doi:10.1080/00131880600732280
- *Lau, K. L. (2011). Collaborating with front-line teachers to incorporate self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Research and Evaluation*, 17, 47-66.
doi:10.1080/13803611.2011. 589985
- *Lau, K. L., & Chan, D. W. (2007). The effects of cognitive strategy instruction on Chinese reading comprehension among Hong Kong low achieving students. *Reading and Writing*, 20, 833-857. doi:10.1007/s11145-006-9047-5
- Law, Y-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation, and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51, 77-95.
doi:10.180/00131880802704764
- *Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation, and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34, 402-425. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01445.x
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86, 602-640.
doi:10.3102/003465315617832
- *Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107, 482-492.
doi:10.1080/00220671.2013.836469

- Lipsey, M. W. (2003). Those confounded moderators in meta-analysis: Good, bad, and ugly. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 69–81. doi: 10.1177/0002716202250791
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181–1209. doi: 10.1037/0003-066X.48.12.1181
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- *Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100, 3-20. doi:10.3200/joer.100.1.3-20
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
- *Marinak, B. A., & Gambrell, L. A. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47, 9-26. doi:10.1080/19388070701749546

- *Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296. doi:10.1037/0022-0663.96.2.283
- *Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 70-96. doi:10.1080/10573569.2012.632734
- *McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19, 79-95. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.02.002
- *McNinch, G. W. (1997). Earning by learning: Changing attitudes and habits in reading. *Reading Horizons*, 37, 186-194.
- *Melekoğlu, M. A., & Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to read: How does it change for struggling readers with and without disabilities? *International Journal of Instruction*, 6, 77-88.
- *Miller, S., & Connolly, P. (2012). A randomized controlled trial evaluation of Time to Read, a volunteer tutoring program for 8- to 9- years-olds, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 23-37. doi:10.3102/0163237371245268
- *Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2011). The effects of a volunteer mentoring programme on reading outcomes among eight- to nine-year-old children: A follow up randomized controlled trial. *Journal of Early Childhood Research*, 10, 134-144. doi:10.1177/1476718X11407989

- *Miller, S. D., & Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90, 286-200. doi:10.1080/00220671.1997.10544585
- *Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39, 71-88.
doi:10.1080/19388079909558312
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi:10.1037/a0021890
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of Dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>
- *Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335. doi:10.1080/02702711.2011.635333
- *Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404. doi:10.1177/0022219408321112
- *Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275. doi:10.2307/747794
- *Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A collaborative family literacy program: The effects on children's motivation and literacy achievement. *Early Childhood Development and Care*, 127, 13-25. doi:10.1080/0300443971270103

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA/Amsterdam: TIMMS & PIRLS International Study Center/IEA.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- *Ng, C. H. C., Bartlett, B., Chester, I., & Kersland, S. (2013). Improving reading performance for economically disadvantaged students: Combining strategy instruction and motivational support. *Reading Psychology*, 34, 257-300.
doi:10.1080/02702711.2011.632071
- OECD (2010). PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III), PISA, OECD publishing. doi:10.1787/9789264083943-en
- OECD (2014). PISA 2012 results: What students know and can do - Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD publishing. doi:10.1787/9789264201118-en
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2016). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*. doi: 10.1111/1467-9817.12082
- *Oostdam, R., Blok, H., & Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2-4. *Research Papers in Education*, 30, 427-450.
doi:10.1080/02671522.2014.953195

- *Overett, J., & Donald, D. (1998). Paired Reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347-356. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01296.x
- 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, 347-358. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.009
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- *Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 140-151. doi:10.1080/02568541003635243
- *Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101, 299-315. doi:10.3200/JOER.101.5.299-315
- *Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence based study. *The Elementary School Journal*, 108, 3-23. doi:10.1086/522383
- *Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501. doi:10.3102/0002831210382891

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*, 550-559.
doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001

*Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research, 102*, 37-50. doi:10.3200/joer.102.1.37-50

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020

*Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction, 17*, 755-772. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.015

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*, 369-385. doi:10.1002/rrq.52

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*, 257-279.
doi: 10.1207/s1532799xssr0303_4

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*, 221-237.
doi:10.1002/rrq.134

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. doi:10.1002/rrq.030
- *Schon, I., Hopkins, K. D., Everett, J., & Hopkins, B. R. (1984-1985). A special motivational intervention program and junior high school students' library use and attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 53, 97-101. doi:10.1080/00220973.1985.10806368
- *Schon, I., Hopkins, K. D., Everett, J., & Hopkins, B. R. (1985). The effect of a special motivational library program on high school students' library use and attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 54, 40-43. doi:10.1080/00220973.1985.10806396
- *Schon, I., Hopkins, K. D., & Vojir, C. (1985). The effects of special reading time in Spanish on the reading abilities and attitudes of Hispanic junior high school students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 57-65. doi:10.1007/bf01067474
- *Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364. doi:10.1080/10862969109547746
- *Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). Effects of differentiated reading on elementary students' reading comprehension and attitudes toward reading. *Gifted Child Quarterly*, 59, 91-107. doi:10.1177/0016986214568718
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100. doi:10.1037/0022-0663.81.1.91

- *Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D., & Linden, J. D. (1985). An attribution training program with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 18*, 261-265.
doi:10.1177/002221948501800503
- Solheim, O. J. (2011) The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32(1)*, 1-27.
doi:10.1080/02702710903256601
- *Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*, 57-71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- *Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Including engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology, 90*, 249-260. doi:10.1037/0022-0663.90.2.249
- *Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvement of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effect on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction, 33*, 147-157.
doi:10.1016/j.learninstruc2014.05.002
- Sterne, J. A. C., Egger, M., & Davey Smith, G. (2001). Systematic reviews in health care: Investigating and dealing with publication bias and other biases in meta-analysis. *British Medical Journal, 323*, 101-105.
- 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.2006.01.022

- *Swanson, R., & Henderson, R. W. (1976). Home-school continuity in the socialization of an academic motive. *The Journal of Experimental Education*, 44, 38-44.
doi:10.1080/00220973.1976.11011535
- *Swift, K. (1993). Try reading workshop in your classroom. *The Reading Teacher*, 46, 366-371.
- *Thames, D. G., & Reeves, C. K. (1994). Poor readers' attitudes: Effects of using interests and trade book sin an integrated language arts approach. *Reading Research and Instruction*, 33, 293-307. doi:10.1080/19388079409558162
- Thornton, A., & Lee, P. (2000). Publication bias in meta-analysis: Its causes and consequences. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53, 207–216. doi: 10.1016/S0895-4356(99)00161-4
- *Toland, J., & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29, 286-302. doi:10.1177/0143034308093674
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96. doi:10.3102/0034654310388819
- *Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.
doi:10.1016/j.learninstruc.2011.07.001
- *Vollands, S. R., Topping, K. J., & Evans, R. M. (1999). Computerized self-assessment of reading comprehension with the Accelerated Reader: Action research. *Reading & Writing Quarterly*, 15, 197-211. doi:10.1080/105735699278189

- 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 U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*, 162-186.
doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573. doi:10.1037/0033-295x.92.4.548
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research, 64*, 557-573. doi:10.3102/00346543064004557
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues, *Educational Psychologist, 42*, 261-271.
doi:10.1080/00461520701621103
- *Wepner, S. B., & Caccavale, P. P. (1988). Project CAPER (children and parents enjoy reading): A case study. *Reading Horizons, 31*, 228-237.
- *White, T. G., & Kim, J. S. (2008). Teacher and parent scaffolding of voluntary summer reading. *The Reading Teacher, 62*, 116-125. doi:10.1598/RT.62.2.3
- *White, T. G., Kim, J. S., Kingston, H. C., & Foster, L. (2014). Replicating the effects of a teacher-scaffolded voluntary summer reading program: The role of poverty. *Reading Research Quarterly, 49*, 5-30.
- Wigfield, A. (1997) Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*, 58-68. doi:10.1207/s15326985ep3202_1
- Wigfield, A. (2004). Motivation for reading during the early adolescent and adolescent years. In D. S. Strickland & D. E. Alvermann (Eds.), *Bridging the literacy achievement gap, grades 4-12* (pp. 56-69). New York: Teachers College Press.

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

Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10, 1-6. doi:

10.1111/cdep.12184

*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 Schools*, 45, 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, 299-310. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310

Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2012). *Psychology in education*. Harlow, UK:

Pearson.

Yeo, L. S., Ong, W. W., Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool

children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25, 791-814.

doi:10.1080/10409289.2014.862147

Yoon, J. C. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the

effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39, 186-195.

*Yopp, R. H., & Deher, M. J. (1994). Effects of active comprehension instruction on attitudes

and motivation in reading. *Reading Horizons*, 34, 288-302.

Yudowitch, S., Henry, L. M., & Guthrie, J. T. (2008) Self-efficacy: Building confident readers.

In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 65-82). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

*Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: Clever is and clever does. *Learning Disability Quarterly*, 35, 248-259. doi:10.1177/0731948712438556

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. doi:10.3102/00283120731207312

Appendix A: Literatuursearches

Embase.com

(reading/de OR (reading OR read OR reader*):ab,ti) AND ('intervention study'/exp OR 'education program'/exp OR 'program development'/exp OR 'program effectiveness'/exp OR 'program efficacy'/exp OR 'program evaluation'/exp OR training/de OR teaching/de OR 'educational model'/de OR 'follow up'/exp OR 'early childhood intervention'/exp OR 'clinical trial'/exp OR (intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* NEXT/1 up*) OR followup* OR (earl* NEAR/3 educat*) OR trial* OR random* OR (education* NEAR/3 model*) OR reward* OR incentive*):ab,ti) AND (motivation/exp OR (motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* NEAR/6 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* NEAR/3 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))) :ab,ti) AND (child/exp OR newborn/exp OR adolescent/exp OR adolescence/exp OR 'child behavior'/de OR 'child parent relation'/de OR childhood/exp OR 'child development'/de OR 'child psychology'/de OR school/de OR 'nuclear family'/exp OR 'child parent relation'/exp OR 'extended family'/exp OR grandchild/de OR grandparent/de OR (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new NEXT/1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under NEXT/1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ('social class')) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) NEXT/1 famil*)):ab,ti) NOT ('health literacy'/exp OR

('health literacy'):ab,ti) NOT ([Conference Abstract]/lim OR [Letter]/lim OR [Note]/lim OR [Editorial]/lim)

MEDLINE (Ovid)

(reading/ OR (reading OR read OR reader*).ab,ti.) AND ("Intervention Studies"/ OR "program development"/ OR "program evaluation"/ OR teaching/ OR "Models, Educational"/ OR "Follow-Up Studies"/ OR "Early Intervention (Education)"/ OR (intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* ADJ up*) OR followup* OR (earl* ADJ3 educat*) OR (social ADJ3 interact*) OR trial* OR random* OR (education* ADJ3 model*) OR reward* OR incentive*).ab,ti.) AND (motivation/ OR (motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* ADJ6 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* ADJ3 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))).ab,ti.) AND (exp child/ OR exp infant/ OR adolescent/ OR schools/ OR exp "nuclear family"/ OR exp "Parent-Child Relations "/ OR Parenting/ OR (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new ADJ born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under ADJ (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) ADJ famil*).ab,ti.) NOT ("health literacy"/ OR ("health literacy").ab,ti.) NOT (letter OR news OR comment OR editorial OR congresses OR abstracts).pt.

PsycINFO (Ovid)

(reading/ OR "Reading Achievement"/ OR "Reading Comprehension"/ OR "Reading Development"/ OR "Reading Education"/ OR "Reading Materials"/ OR "Reading Measures"/ OR "Reading Skills"/ OR "Reading Speed"/ OR (reading OR read OR reader*).ab,ti.) AND ("Intervention"/ OR "program development"/ OR "program evaluation"/ OR teaching/ OR "Teaching Methods"/ OR "FollowUp Studies"/ OR "Early Intervention"/ OR "Motivation Training"/ OR (intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* ADJ up*) OR followup* OR (earl* ADJ3 educat*) OR trial* OR random* OR (education* ADJ3 model*) OR reward* OR incentive*).ab,ti.) AND (motivation/ OR "Educational Incentives"/ OR "Extrinsic Motivation"/ OR "Intrinsic Motivation"/ OR "Motivation Training"/ OR (motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* ADJ6 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* ADJ3 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))).ab,ti.) AND (100.ag. OR 200.ag. OR schools/ OR "Elementary Schools"/ OR "High Schools"/ OR "Junior High Schools"/ OR Kindergartens/ OR "Middle Schools"/ OR exp "nuclear family"/ OR (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new ADJ born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under ADJ (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) ADJ famil*).ab,ti.) NOT ("health literacy"/ OR ("health literacy").ab,ti.) NOT (letter OR news OR comment OR editorial OR congresses OR abstracts OR book).pt.

Web-of-science (EBSCOhost)

TS=(((reading OR read OR reader*)) AND (((intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR "follow up" OR followup* OR (earl* NEAR/2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* NEAR/2 model*) OR reward* OR incentive*)) AND ((motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* NEAR/5 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* NEAR/2 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*)))) AND ((adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new NEAR/1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under NEAR/1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) NEAR/1 famil*))) NOT (("health literacy")))) AND DT=(article)

Scopus (EBSCOhost)

TITLE-ABS-KEY(((reading OR read OR reader*)) AND (((intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR "follow up" OR followup* OR (earl* W/2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* W/2 model*) OR reward* OR incentive*)) AND ((motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* W/5 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* W/2 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*)))) AND ((adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new W/1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR

girl* OR minors OR underag* OR (under W/1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class AND NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) W/1 famil*)) AND NOT (("health literacy")) AND doctype(ar)

ERIC (EBSCOhost)

((MH reading+ AND (MH motivation+ OR MH "Motivation Techniques+")) OR MH "Reading Attitudes+" OR MH "Reading Interests+" OR MH "Reading Motivation+" OR TI ((reading OR read OR reader*) N6 (motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR Interest OR attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*)) OR AB ((reading OR read OR reader*) N6 (motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR Interest OR attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))) AND (MH "Experiments " OR MH "Program Development+" OR MH "Program Effectiveness+" OR MH "Program Evaluation+" OR MH "Instructional Innovation+" OR MH "Early Intervention+" OR MH "Parent Materials+" OR TI (intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* N1 up*) OR followup* OR (earl* N2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* N2 model*) OR reward* OR incentive*) OR AB (intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* N1 up*) OR followup* OR (earl* N2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* N2 model*) OR reward* OR incentive*)) AND (MH children+ OR MH adolescents+ OR MH schools+ OR MH "Family (Sociological Unit)+" OR MH "Parent Child Relationship+" OR MH "Parenting

Styles+ " OR MH Parenting+ OR MH "Child Rearing+ " OR MH "Parent Materials+ " OR TI
 (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new N1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR
 child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR
 (under N1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen*
 OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR
 (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR
 grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*)
 N1 famil*)) OR AB (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new N1 born*) OR baby OR
 babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR
 minors OR underag* OR (under N1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar*
 OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR
 highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR parent* OR father*
 OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR
 ((nuclear OR extended*) N1 famil*)) NOT (("health literacy"))
 (limit to: Peer reviewed)

CINAHL (EBSCOhost)

(MH reading+ OR TI (reading OR read OR reader*) OR AB (reading OR read OR reader*))
 AND (MH "Experimental Studies" OR MH "program development+" OR MH "program
 evaluation+" OR MH teaching+ OR MH "Models, Educational+" OR MH "Prospective
 Studies+" OR MH "Early Intervention+" OR TI (intervention* OR program* OR train* OR
 support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* N1 up*) OR
 followup* OR (earl* N2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* N2 model*) OR

reward* OR incentive*)) AND (MH motivation+ OR (motivat* OR unmotivat* OR amotivat*
 OR (Interest* N5 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* N2 (attitude* OR
 dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))) OR AB (intervention* OR program* OR train*
 OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* N1 up*) OR
 followup* OR (earl* N2 educat*) OR trial* OR random* OR (education* N2 model*) OR
 reward* OR incentive*)) AND (MH motivation+ OR TI (motivat* OR unmotivat* OR
 amotivat* OR (Interest* N5 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* N2 (attitude*
 OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))) OR AB (motivat* OR unmotivat* OR
 amotivat* OR (Interest* N5 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* N2 (attitude*
 OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*)))) AND (MH child+ OR MH adolescence+ OR
 MH schools+ OR MH "nuclear family+" OR MH "Extended Family+" OR MH "Parent-Child
 Relations +" OR MH Parenting+ OR TI (adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new N1
 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR
 boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under N1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR
 youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school*
 OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social class")) OR Classroom* OR
 parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR
 grandchild* OR ((nuclear OR extended*) N1 famil*)) OR AB (adolescen* OR infan* OR
 newborn* OR (new N1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR
 toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under N1 (age* OR aging))
 OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR
 prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ("social
 class")) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather*

OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) N1 famil*)) NOT (("health literacy")) NOT PT (letter OR news OR comment OR editorial OR congresses OR abstracts OR book)

Cochrane Central (Wiley)

((reading OR read OR reader*):ab,ti) AND ((intervention* OR program* OR train* OR support* OR therap* OR treat* OR instruct* OR teach* OR taught OR (follow* NEXT/1 up*) OR followup* OR (earl* NEAR/3 educat*) OR trial* OR random* OR (education* NEAR/3 model*) OR reward* OR incentive*):ab,ti) AND ((motivat* OR unmotivat* OR amotivat* OR (Interest* NEAR/6 (personal* OR individual* OR situation*)) OR (read* NEAR/3 (attitude* OR dislike* OR enjoy* OR joy OR enthusias*))):ab,ti) AND ((adolescen* OR infan* OR newborn* OR (new NEXT/1 born*) OR baby OR babies OR neonat* OR child* OR kid OR kids OR toddler* OR teen* OR boy* OR girl* OR minors OR underag* OR (under NEXT/1 (age* OR aging)) OR juvenil* OR youth* OR kindergar* OR puber* OR pubescen* OR prepubescen* OR prepubert* OR school* OR preschool* OR highschool* OR pupil* OR (class NOT ('social class')) OR Classroom* OR parent* OR father* OR mother* OR grandparent* OR grandfather* OR grandmother* OR grandchild* OR ((nuclear OR extended*) NEXT/1 famil*)):ab,ti) NOT (('health literacy'):ab,ti)

PubMed (publisher)

(reading[mh] OR (reading OR read OR reader*[tiab])) AND ("Intervention Studies"[mh] OR "program development"[mh] OR "program evaluation"[mh] OR teaching[mh] OR "Models, Educational"[mh] OR "Follow-Up Studies"[mh] OR "Early Intervention (Education)"[mh] OR

(intervention*[tiab] OR program*[tiab] OR train*[tiab] OR support*[tiab] OR therap*[tiab] OR treat*[tiab] OR instruct*[tiab] OR teach*[tiab] OR taught OR follow up*[tiab] OR followup*[tiab] OR (earl*[tiab] AND educat*[tiab]) OR trial*[tiab] OR random*[tiab] OR (education*[tiab] AND model*[tiab]) OR reward*[tiab] OR incentive*[tiab])) AND (motivation[mh] OR (motivat*[tiab] OR unmotivat*[tiab] OR amotivat*[tiab] OR (Interest*[tiab] AND (personal*[tiab] OR individual*[tiab] OR situation*[tiab])) OR (read*[tiab] AND (attitude*[tiab] OR dislike*[tiab] OR enjoy*[tiab] OR joy OR enthusias*[tiab])))) AND (child[mh] OR infant[mh] OR adolescent[mh] OR schools[mh] OR "nuclear family"[mh] OR "Parent-Child Relations "[mh] OR Parenting[mh] OR (adolescen*[tiab] OR infan*[tiab] OR newborn*[tiab] OR (new born*[tiab]) OR baby OR babies OR neonat*[tiab] OR child*[tiab] OR kid OR kids OR toddler*[tiab] OR teen*[tiab] OR boy*[tiab] OR girl*[tiab] OR minors OR underag*[tiab] OR under age*[tiab] OR juvenil*[tiab] OR youth*[tiab] OR kindergar*[tiab] OR puber*[tiab] OR pubescen*[tiab] OR prepubescen*[tiab] OR prepubert*[tiab] OR school*[tiab] OR preschool*[tiab] OR highschool*[tiab] OR pupil*[tiab] OR (class NOT ("social class")) OR Classroom*[tiab] OR parent*[tiab] OR father*[tiab] OR mother*[tiab] OR grandparent*[tiab] OR grandfather*[tiab] OR grandmother*[tiab] OR grandchild*[tiab] OR nuclear famil*[tiab] OR extended famil*[tiab])) AND publisher[sb]

Google scholar

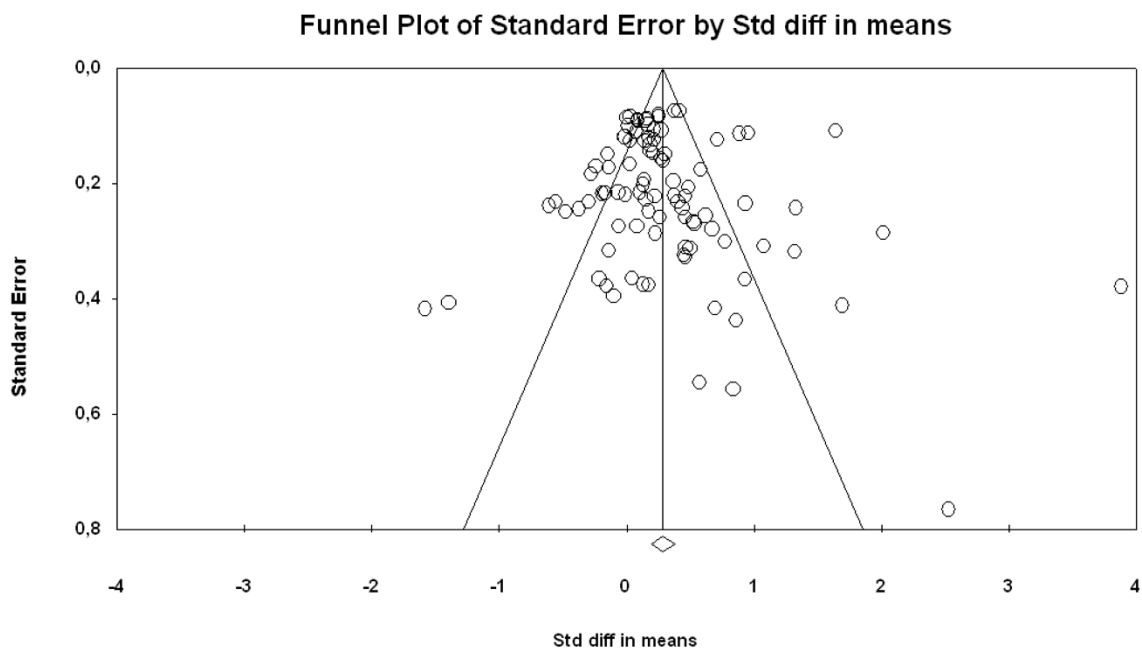
intervention|program "reading motivation|attitude|enthusiasm"|"dislike|enjoy reading"|"motivated readers"

adolescents|infants|children|toddlers|kindergarten|school|preschool|highschool|Classroom|parents| father|mother|grandparents

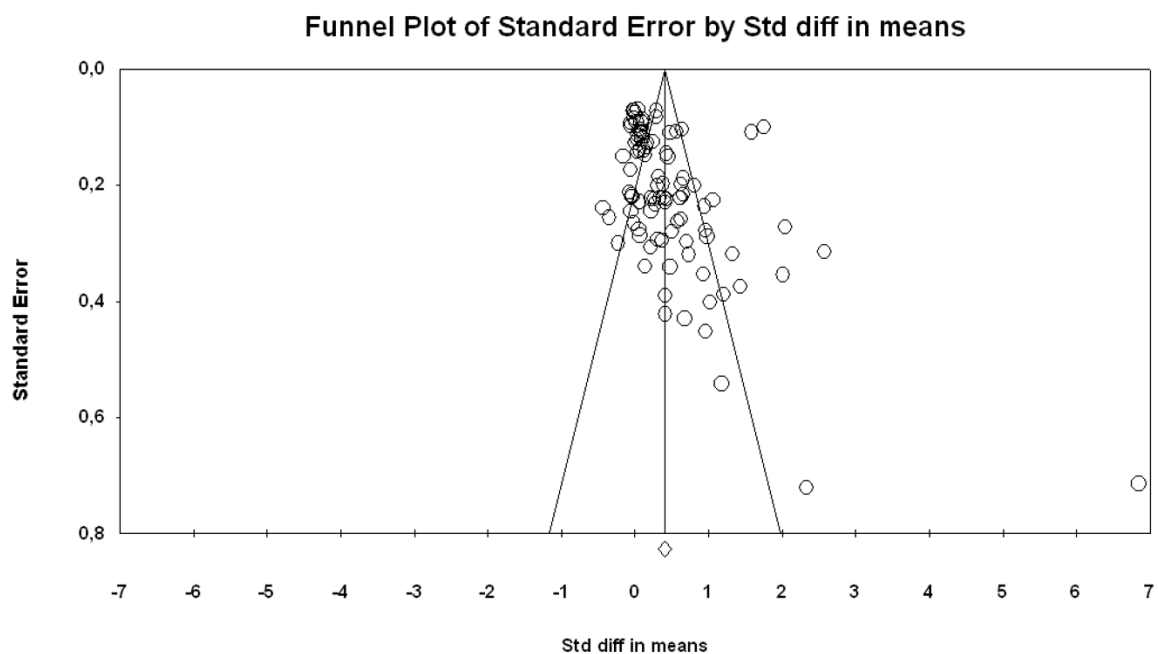
Database	Resultaten voor ontdubbeling	Resultaten na ontdubbeling
Embase.com	436	433
MEDLINE	392	119
PsycINFO	2565	1120
Web-of-science	1078	904
Scopus	1534	674
ERIC	1082	697
CINAHL	224	165
Cochrane Central	24	7
PubMed	46	28
Google Scholar	311	87
Totaal	7692	4234

Appendix B: Funnel plots

Leesmotivatie



Begrijpend lezen



Appendix C: Voorbeelden van de uitwerking van motivationele mechanismen

Interventietype	Voorbeeldinterventie
Type 1: Positieve zelfevaluaties	
<ul style="list-style-type: none"> Ervaren competentie 	<p>Het programma Reading Recovery (Cohen, 1990) is erop gericht om het leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen met een hoog risico op leesproblemen te verhogen. Leesspecialisten bieden instructie aan groepjes van vijf of zes leerlingen. De instructie is erop gefocust om leerlingen het leesproces te laten begrijpen, letter-klankrelaties te leren en vloeiend lezen te oefenen. Op deze manier wordt niet alleen het leesniveau van de leerlingen verhoogd, maar krijgen zij ook meer het gevoel in staat te zijn om leestaken succesvol te kunnen uitvoeren.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Attributies 	<p>Lau en Chan (2007) onderzochten de effecten van ‘Cognitive Strategy Instruction’. In deze interventie worden strategie-instructie en elementen gericht op het vergroten van leesmotivatie gecombineerd. Zo wordt benadrukt dat inspanning en strategiegebruik erg belangrijk zijn om een betere leesvaardigheid te ontwikkelen. Dit kan leiden tot gunstigere attributies bij leerlingen, doordat ze merken dat verbetering mogelijk is en ze zelf controle hebben over hun prestaties.</p>
Type 2: Redenen om te lezen	
<ul style="list-style-type: none"> Interesse 	<p>In de interventie ontwikkeld door Thames en Reeves (1994) werd gebruik gemaakt van een interessevragenlijst, waarmee de belangstelling van leerlingen voor bepaalde onderwerpen in kaart werd gebracht. Op basis daarvan selecteerden de leraren-in-opleiding die de interventie uitvoerden boeken en kranten- en tijdschriftartikelen die bij de interesses van hun leerlingen aansloten. De onderwerpen van deze teksten stonden vervolgens centraal in zogenaamde ‘geïntegreerde’ taallessen, waarin lees-, schrijf-, luister- en spreekactiviteiten werden gecombineerd.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Extrinsieke motivatie 	<p>Huang (2012) onderzocht de effecten van Accelerated Reader (AR). In dit (computer)programma kiezen leerlingen uit boeken</p>

die aansluiten bij hun leesniveau, lezen die en beantwoorden testvragen over die tekst, waarna zij feedback krijgen. Aan het programma is een beloningssysteem gekoppeld. Leerlingen kunnen punten verdienen als zij voldoende scoren op de tests en die punten variëren met de lengte en complexiteit van een boek. Die punten worden omgezet in tastbare beloningen: in deze studie organiseerde de school bij een bepaald aantal punten een ‘pizzafeest’.

- Autonomie

Het toekennen van autonomie is een belangrijk onderdeel van Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). In CORI wordt motivationele ondersteuning gecombineerd met leesstrategie-instructie binnen de context van het zaakvakonderwijs (bijvoorbeeld maatschappijleer of biologie). Aan leerlingen wordt daarbinnen relatief veel autonomie toegekend. Dat bestaat eruit dat leerlingen tijdens de lessen zelf (onderdelen van) boeken mogen kiezen die ze bij de opdrachten gebruiken, ideeën mogen aandragen voor de inhoud van de lessen, zeggenschap hebben over de manier waarop hun kennis wordt getest en zelf samenwerkingspartners mogen kiezen.

- Verbondenheid/sociale motivatie

McElvany en Artelt (2009) hebben het Berlin Parent-Child Reading Program ontwikkeld, waarin ouders en kinderen gestimuleerd worden om samen te lezen. Deelnemende families ontvingen alle benodigde materialen thuis, zodat drie sessies per week gehouden konden worden. De sessies beginnen met 15 minuten samen lezen, waarna een metacognitieve vraag, een aantal begripsvragen en een afsluitende activiteit volgen. Bij de teksten en vragen wordt aangegeven of deze door de ouder of door het kind gelezen dan wel beantwoord dienen te worden. Tijdens het programma wordt de sociale motivatie van kinderen gestimuleerd door de interacties met hun ouders over de tekst.

- (Beheersings)doelen

Zentall en Lee (2012) hebben de effecten onderzocht van een interventie die gericht was op het nastreven van beheersingsdoelen en prestatiedoelen, om zo de motivatie van leerlingen te verbeteren. Om beheersingsdoelen te stimuleren

	ontvangen leerlingen positieve feedback over hun vorige prestaties en zichzelf als lezer. Daarnaast worden externe standaarden met betrekking tot hun prestaties gesteld, om ook prestatiedoelen te stimuleren.
• Waarde van lezen	Academic Literacy (Greenleaf, Schoenbach, Cziko, & Mueller, 2001) heeft als doel om leerlingen inzicht te geven in wat lezen precies is, waardoor goede lezers gekenmerkt worden, meer inzicht te geven in hun eigen leesgewoonten en in de waarde van lezen. Door familieleden en andere volwassenen te interviewen en te vragen welke rol lezen in hun leven speelt, wordt duidelijk gemaakt welke invloed literatuur op iemand kan hebben.
Type 3: Zelfregulatie tijdens het lezen	Bij het programma 'Think before reading, think While reading, and think After reading' (TWA; Mason, Maean, Heidn, & Cramer, 2012) krijgen leerlingen cognitieve strategieën aangeleerd om voor, tijdens en na het lezen toe te passen. Daarnaast krijgen zij instructie over het ontwikkelen van zelfregulatiestrategieën, waarbij vier fases worden onderscheiden, namelijk jezelf instructie geven, het stellen van doelen, jezelf controleren en tenslotte jezelf belonen wanneer de doelen behaald zijn.
Type 4: Boekenaanbod en leestijd	In het Schoolwide Enrichment Model for Reading (SEM-R; Reis, McCoach, Little, Muller, & Kaniskan, 2011) krijgen leerlingen op verschillende manieren toegang tot boeken en leestaken. Zo lezen leerkrachten korte teksten voor om leerlingen bekend te maken met verschillende titels, genres, auteurs en onderwerpen, ontvangen leerlingen instructie om zelfgekozen boeken te lezen en krijgen leerlingen de kans om aan lezen gerelateerde activiteiten deel te nemen, bijvoorbeeld door samen met een klasgenoot hardop te lezen of discussies over boeken te hebben.
