HET LEESGEDRAG VAN JONGEREN

Een crossculturele vergelijking van het leesgedrag van jongeren in België, Japan, Nederland, China en Zuid-Afrika



Master Thesis door

Ingrid Sweegers

Universiteit van Tilburg,

Communicatie en Informatie wetenschappen

Begeleider: Peter Broeder

Augustus 2012

Samenvatting

De huidige studie bestaat uit een onderzoek naar het leesgedrag van jongeren en werd gehouden in België en Japan. De resultaten die in België en Japan werden gevonden, zijn vervolgens gekoppeld aan eerder behaalde resultaten in Nederland, China en Zuid-Afrika. Het kwantitatieve onderzoek is gedaan door inzet van een vragenlijst. In deze vragenlijst kwamen de factoren van de Theorie van Gepland Gedrag naar voren, te weten de leesattitude, de subjectieve norm en de zelfefficiëntie. Zowel het huidige onderzoek als de voorafgaande onderzoeken zijn gehouden onder jongeren.

Het kwalitatieve onderzoek in België vond plaats direct na afname van de vragenlijsten. Hiervoor werden in totaal zes leerlingen in drie klassen gevraagd, waarvan drie jongens en drie meisjes. Hen werden kort enkele vragen voorgelegd over lezen. Zo werd hen gevraagd of zij buiten school voor hun plezier lezen en hoe vaak dan, van wie zij hadden leren lezen en op welke leeftijd, maar ook of zij gebruik maken van een tablet of dat zij enkel gedrukte boeken lezen. Zij gaven aan soms voor hun plezier te lezen, het liefst uit gedrukte boeken en dat zij op school hebben leren lezen.

De drie genoemde factoren van de Theorie van Gepland Gedrag werden verder onderverdeeld. Onder leesattitude werd onderscheid gemaakt tussen een hedonistische en een utilitaire attitude. Deze eerste geeft aan in hoeverre de jongeren lezen als plezierig ervaren, de tweede in welke mate de jongeren lezen nuttig vinden. De hedonistische attitude omvat de plezierfunctie van lezen en tevens het inlevingsvermogen van de leerling. De utilitaire attitude kent een schoolfunctie en geeft eveneens aan in hoeverre de leerling van mening is dat lezen nuttig is voor zelfontplooiing. De tweede factor van de Theorie van Gepland Gedrag is de subjectieve norm, welke werd onderzocht voor familie, vrienden en docenten van de ondervraagde leerlingen. Hierin werd onderscheid gemaakt tussen een impliciete en een expliciete norm. De impliciete norm geeft aan in hoeverre de familie, vrienden en docenten zelf lezen, onder de expliciete norm vallen verbale uitingen van de leden van deze drie groepen richting de leerling. Ook werd voor de subjectieve norm bepaald in hoeverre de leerlingen hieraan toegaven. De laatste factor van de genoemde theorie, de zelfefficiëntie, is de leesvaardigheid van de leerlingen bepaald door henzelf. Zowel vergeleken met klasgenoten (relatief) als op basis van het gemak waarmee zij lezen. Dit is een subjectieve factor omdat de leerling zichzelf beoordeelt.

Uit de afgenomen vragenlijsten is gebleken dat voorzichtig gezegd kan worden dat de meisjes die deelnemen aan het huidige onderzoek België en Japan iets meer plezier hebben in lezen en vaker lezen. Verwacht werd dat het verschil tussen jongens en meisjes groter zou zijn omdat

overall meisjes een positievere houding ten aanzien van lezen hebben en ook meer lezen, zo blijkt uit internationaal onderzoek naar leesvaardigheid (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006). Tussen beide landen bestaat een groter verschil, de Japanse leerlingen lezen significant meer dan de Vlaamse leerlingen. De sociale omgeving van de leerlingen heeft weinig invloed op het leesgedrag van de jongeren, de vriendengroep nog het meest, de mening van docenten vinden de Vlaamse en Japanse leerlingen het minst belangrijk. De Vlamingen vinden zichzelf betere lezers en zij lezen met meer gemak.

De in België en Japan verzamelde data en daaruit gekomen resultaten zijn vervolgens gekoppeld aan eerder behaalde resultaten uit Nederland, China en Zuid-Afrika. Door Broeder en Stokmans (2011) waren deze drie landen al in vergelijkend onderzoek naast elkaar gezet, daar is in het huidige onderzoek een vervolg op gemaakt door België en Japan toe te voegen. Vergelijking van de vijf landen wees uit dat de jongeren in Japan, China en Zuid-Afrika de meest positieve houding hebben ten opzichte van lezen in je vrije tijd. Zij geven aan er zowel meer plezier aan te beleven, als ook het nut ervan hoger te beoordelen. Dit is in tegenstelling met de verwachting dat kinderen in individualistische landen, zoals België en Nederland meer plezier zouden beleven aan lezen.
Verwacht werd dat in collectivistische landen, waar kinderen leren te denken in *wij*, groepsdruk meer invloed zou hebben dan in individualistische landen, waar kinderen leren te denken in *ik* (Hofstede, 2010, p: 86). Nederland en België vallen onder deze laatste groep, Zuid-Afrika, Japan en China zijn collectivistische landen. Zoals Broeder en Stokmans (2011) al ondervonden, maar nu ook bleek in België en Japan, geven Zuid-Afrikaanse en Chinese jongeren het snelst toe aan de subjectieve norm vrienden.
Vergelijking van de zelfefficiëntie tussen Nederland, België, Japan, China en Zuid-Afrika wees uit dat Zuid-Afrikaanse leerlingen zichzelf het hoogst inschatten, terwijl zij het laagst scoren in het internationale leesvaardigheidonderzoek van PIRLS (2006). Deze conclusie trokken ook de Jong (2010) en Bax (2010), zij voerden onderzoek uit in Zuid-Afrika, maar ook nu in combinatie met België en Japan blijven de Zuid-Afrikaanse jongeren degenen die zichzelf het hoogst inschatten.

Een van de restricties van het huidige onderzoek is het aantal leerlingen. Vooral in Japan hebben weinig leerlingen deelgenomen aan het onderzoek (N = 67), maar ook in België was de onderzoekspopulatie gering (N = 137). Daarnaast waren in beide landen alle leerlingen afkomstig uit dezelfde regio, waardoor resultaten niet representatief zijn voor de gehele landen. De Vlaamse leerlingen waren ook allen afkomstig uit dorpen. Een aanbeveling is om de huidige studie in de toekomst uit te zetten in meerdere landen op verschillende continenten.

Summary

The current study presents a research to reading behavior of students which took place in Belgium and Japan. The results that were found in both Belgium and Japan were compared to earlier accomplished results in the Netherlands, China and South-Africa. The quantitative research was done by the use of a questionnaire. This questionnaire was based upon the Theory of Planned Behavior and its factors reading attitude, subjective norm and self efficacy. Both the present study as well as the earlier researches were held under adolescents.

The qualitative part in Belgium of the present study took place directly after the students filled in the questionnaires. In total six students of three classes were asked to participate in this part of the research, three of them girls, and three of them were boys. They were asked some questions about reading. For example whether they like to read in their spare time and how often, who taught them how to read and at what age, but also if they prefer reading a hard copy book or a tablet. They answered they sometimes like to read for fun, prefer reading hard copies, and most of them learned how to read at school.

The three factors of the Theory of Planned Behavior were further subdivided. Reading attitude was divided in a hedonistic and a utilitarian attitude. The first one reports to what extent the youngsters think of reading as being pleasant, the second reports to what extent they think it is useful to read. The hedonistic attitude is further subdivided in a fun function and also measures empathy of the student. Under the utilitarian attitude a division was made between a school function and to what extent de student thinks reading is useful for his or her self-development. The subjective norm is the second factor of the Theory of Planned Behavior, this was analyzed for teachers, friends, and parents of the students. A division was made between an implicit and an explicit subjective norm. The implicit one informs to what extent the family, friends, and teachers of the students do actually read themselves. The explicit norm reports verbal utterances of these group members to the student. To what extent the students were likely to admit to these opinions was also measured. The last factor in the Theory of Planned Behavior is a students' self efficacy, which is the reading ability of the students, determined by themselves. Hereby the relative reading ability, compared to peers, was measured, as well as the ease with which they read. This is a subjective factor because the students evaluate their selves.

The questionnaires showed a slight difference between girls and boys, girls tend to have more fun in reading and read more often in both Japan and Belgium. This difference was expected to be more obvious, because overall girls are said to have a more positive attitude with respect to

reading, and they also read more, according to international research to reading ability (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006). The difference between both countries is more obvious, the Japanese children read significantly more than the Belgium pupils. The social environment of the adults is not of much influence on the reading behavior, the friends are most important, followed by family members. The opinion of teachers is least important to the Flemish and Japanese. The Belgium pupils think they are better readers and they say to read easily.

The data collected in Belgium and Japan with its results was linked to earlier accomplished results from the Netherlands, China and South-Africa. Broeder and Stokmans (2011) compared these three countries in a comparative study, the present study is a sequel of this research by adding Japan and Belgium. Comparison between the five countries showed a more positive attitude with respect to reading for fun in your spare time for the young adults in Japan, China and South-Africa. They said they experience more joy while reading, and they also find reading useful. This result is in contrary with the expectation that children in individualistic countries, as Belgium and the Netherlands, would experience more joy while reading.
Expected was to find out that children in collectivistic countries, where kids learn to think *we*, pressure of a group would be of more influence than in individualistic countries, where kids learn to think *I* (Hofstede, 2010, p: 86). The Netherlands and Belgium are members of the last group, while Japan, China and South-Africa are collectivistic countries. Broeder and Stokmans (2010) found that South-African and Chinese young adults are more likely to feel influenced by their friends, as well as the children in Japan and Belgium are.
Comparison of the self-efficacy between the Netherlands, Belgium, Japan, China and South-Africa showed that the South-African children have the highest opinion about their own reading abilities, while this is the country with the lowest score on the international reading literacy study (PIRLS, 2006). To the same conclusion came de Jong (2010) and Bax (2010), they did research in South-Africa, but also in combination with Belgium and Japan the South-African remain having the highest self-evaluation.

One of the restrictions of the current study, is the number of participants. In Japan only 67 children took place in this research, but also in Belgium (N = 137) the population was small. Besides, in both countries the children came from just one region, which did not make the results representative for the entire countries. All Flemish pupils came from villages. A recommendation would be to widen the current study to more countries on different continents.

Inhoudsopgave

1 Theoretisch Kader
1.1 Inleiding 11
1.1.1 Onderzoek naar leesgedrag 12
1.1.2 Het huidige onderzoek 12
1.2 Theorie van Gepland Gedrag 13
1.2.1 Attitude 14
1.2.2 Subjectieve norm 14
1.2.3 Zelfefficiëntie 15
1.3 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 15
1.4 Dimensies van Hofstede 16
1.4.1 Kritiek op dimensies van Hofstede 17
1.5 Spanje 17
1.5.1 Talen 18
1.5.2 Educatie 18
1.5.3 Bibliotheken 18
1.6 Japan 19
1.6.1 Talen 19
1.6.2 Educatie 19
1.6.3 Bibliotheken 20
1.7 België (Vlaanderen) 20
1.7.1 Talen 20
1.7.2 Educatie 21
1.7.3 Bibliotheken 21

2 Methode
2.1 Onderzoeksvragen 23
2.2 Vragenlijsten 24
2.2.1 Interview met de Vlaamse leerlingen en docenten 24
2.2.2 Enquête met Vlaamse en Japanse leerlingen 25
2.3 Problemen bij het vinden van respondenten 26
2.4 België 26
2.4.1 Procedure 26
2.4.2 Participanten 27
2.3 Japan 29

2.5.1 Materiaal 29
2.5.2 Procedure 30
2.5.3 Participanten 30
2.6 Focusinterviews leerlingen België 32
2.7 Focusinterviews docenten België 34
2.8 Perspectief 35

3 Resultaten
3.1 Leesomvang 37
3.2 Bibliotheekbezoek 42
3.3 Toepassing Theorie van Gepland Gedrag 44
3.3.1 Attitude 44
3.3.2 Subjectieve norm 47
3.3.3 Zelfefficiëntie 52
3.4 Perspectief 56

4 Crossculturele Resultaten
4.1 Vergelijking leesomvang 57
4.2 Vergelijking bibliotheekbezoek 60
4.3 Vergelijking invloed van factoren van Theorie van Gepland Gedrag 60
4.3.1 Leesattitude 60
4.3.2 Subjectieve norm 62
4.3.3 Zelfefficiëntie 63
4.4 Perspectief 66

5 Conclusie en Discussie
5.1 Conclusie 67
5.1.1 België en Japan 67
5.1.2 Conclusies focusinterviews 73
5.1.3 Crossculturele conclusies 74
5.1.4 Praktische aanbevelingen 78
5.2 Discussie 79

Literatuur
Bijlagen

Voorwoord

Als kind las ik altijd veel boeken, stiekem, met een lampje onder mijn dekens omdat het eigenlijk al te laat was of als mijn ouders al in bed lagen. Ik ben altijd veel blijven lezen, ook toen het verplicht werd op de middelbare school. Dan las ik één boek voor school en één boek dat ik zelf leuk vond om te lezen. Toen dit scriptieonderwerp op mijn pad kwam, had ik daarom ook al meteen het gevoel dat dit een onderwerp zou zijn waarmee ik graag zou willen afstuderen.

Mijn onderzoek heeft uiteindelijk plaatsgevonden in België en Japan. In Japan ging het afnemen niet helemaal vanzelf, maar het is gelukt. Gelukkig werd ik in België zeer hartelijk ontvangen, waardoor ik mijn onderzoek daar met veel plezier heb afgenomen.

Ik wil graag Peter Broeder bedanken voor het begeleiden en aansturen van mijn scriptie. Ook Leo Yoffe wil ik bij naam noemen, omdat hij het mogelijk heeft gemaakt dat mijn onderzoek werd afgenomen in Japan, waarvoor dank.

Daarnaast bedank ik familie, vrienden en huisgenoten voor het vertrouwen dat zij in mij hebben gehad gedurende het schrijven van mijn scriptie.

Ingrid Sweegers
Augustus 2012

1 Theoretisch Kader

De huidige studie gaat over het leesgedrag van jongeren. Kunnen lezen is in de huidige informatiemaatschappij essentieel om succesvol te zijn in het dagelijks leven, intellectueel te kunnen blijven groeien en persoonlijke doelen te bereiken (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2006, p: 15). In dit hoofdstuk wordt een inleiding gegeven naar het huidige onderzoek, dan wordt de gebruikte theorie besproken, de landen waar het onderzoek heeft plaats gevonden komen aan bod en er wordt van hen een profielschets gegeven aan de hand van PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) en de dimensies van Hofstede.

1.1 Inleiding

Een literaire opvoeding wordt meestal gewaardeerd, maar soms ook bespot (Peperstraten, 2010, p: 11). De voordelen worden soms gezien als enkel utilitair van aard, maar dat er een relatie bestaat tussen lezen en algemene vorming, daar zijn sterke argumenten voor welke onder andere door ouders en leraren worden gewaardeerd (Peperstraten, 2010, p: 11). Het verband tussen beiden kan worden uitgelegd door een analyse van de cognitieve processen die ten grondslag liggen aan het begrijpen van literaire teksten. Dit cognitieve proces is het vermogen om onvoorspelbare situaties te beoordelen, hieraan onderliggend is 'praktische wijsheid'. Omdat boeken veel bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling en moreel besef, is het van belang dat kinderen leren om met plezier te lezen (Peperstraten, 2010, p: 12).

Voor je plezier lezen is dan ook een belangrijk onderwerp in de ontwikkeling van een jongere op de middelbare school. Schooten (2008) stelt dat met name in de onderbouw al begonnen moet worden met het stimuleren van het leesplezier. Ook benoemt Schooten (2008) de relatie tussen het lezen van fictie in de vrije tijd en een toename van de woordenschat. Veel lezen is een voorwaarde voor het ontwikkelen van leesvaardigheid. Hieruit zou kunnen worden opgemaakt, dat in landen waar men minder leest een lagere leesvaardigheid wordt gemeten.

Er kan echter al eerder begonnen worden met kinderen leren met plezier te lezen, door in de kinderjaren voor te lezen (McGee, 2003). Het wordt door McGee (2003) zelfs aangeduid als een van de belangrijkste activiteiten binnen de ontwikkeling van geletterdheid. De effecten van het voorlezen aan kinderen zijn onder andere dat zij woordenschat ontwikkelen, verhalen beter kunnen onthouden en concepten ontwikkelen over de structuren die onderliggend zijn aan teksten (McGee, 2003). Verschillende onderzoeken onderbouwen wat McGee (2003) noemt. Zo wees onderzoek van Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith en Fischel (1994) uit dat zelfs in een korte periode van slechts vier weken, kinderen al een verbetering lieten zien wat betreft taalontwikkeling en woordenschat.

1.1.1 Onderzoek naar leesgedrag

De komst van het digitale tijdperk heeft voor een verandering gezorgd in het leesgedrag over het algemeen, lezen zou oppervlakkiger, meer gefragmenteerd en minder geconcentreerd worden gedaan (Liu, 2005). Door het aanbod van vele digitale documenten, zouden vooral jongeren die hiermee opgroeien niet meer in staat zijn om grondig te lezen. Het valt Birkerts (1994, p. 28) op dat jongeren niet meer de gewoonte ontwikkelen om te lezen. Liu (2005) stelt dat lezen de meest efficiënte methode blijft om woorden te communiceren, zij stelt als vraag welk medium gebruikt moet worden om te lezen. Liu (2005) verwacht niet dat de computer het geschreven woord in zijn geheel zal gaan vervangen.

Ramirez (2003) vergelijkt de komst van de digitale media met de komst van de drukinkt in de 16e eeuw, met als grootste voordeel de snelheid en afstanden die hiermee bereikt konden worden. De komst van de huidige informatie en communicatie technologieën heeft volgens Ramirez (2003) de relatie tussen tekst en lezer vernieuwd. Op een beeldscherm is lezen niet meer lineair, bewegende afbeeldingen en grafieken worden toegevoegd aan teksten. Het onderzoek van Ramirez (2003) toonde aan dat bijna 80 procent van de onderzochte studenten aangeeft een digitale tekst liever uitgeprint te lezen. 68 Procent zegt daarnaast dat zij van een geprinte tekst meer begrijpen en er meer informatie uit halen dan wanneer zij digitaal lezen. Ook werd aangetoond dat het lezen van een beeldscherm circa 30 procent meer tijd vergt van de lezer, dan wanneer een tekst in geprinte vorm wordt gelezen.

Zoals eerder genoemd, is het belangrijk dat een kind al vroeg in aanraking komt met lezen, bijvoorbeeld in de vorm van voorlezen. Whitehurst en Lonigan (1998) nemen aan dat door het verbeteren van de ontluikende leesvaardigheid de daarop volgende leesprestatie ook beter wordt. Er zijn verschillende interventies ontwikkeld om één of meerdere componenten van de ontluikende leesvaardigheid te versterken. Zo kan het helpen om kinderen samen te laten lezen met ouders, zij noemen dit dialogisch lezen, waarbij het kind leert om verhalen te vertellen zoals het werd voorgelezen door de ouder en de ouder luistert (Whitehurst & Lonigan, 1998). Een andere interventie die werd ontwikkeld is er een met zogeheten *little books*. Deze boekjes werden ontwikkeld voor kleuters in gezinnen met een laag tot gemiddeld inkomen. Het gaat om boekjes met simpele woorden en illustraties en die makkelijk te lezen zijn.

1.1.2 Het huidige onderzoek

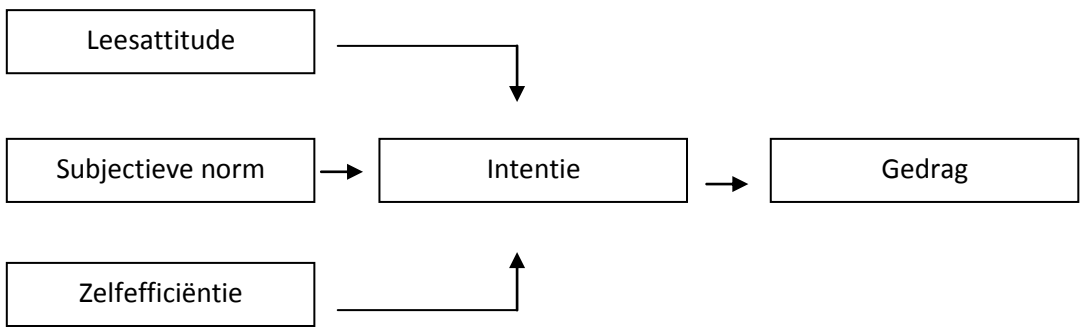
Het huidige onderzoek is een crossculturele studie naar het leesgedrag van jongeren in België, Spanje en Japan. Eerder onderzoek werd gedaan in respectievelijk Nederland, Zuid-Afrika en China. Zuid-Afrika heeft een erg vooruitstrevende grondwet en investeert in onderwijs (de Jong, 2010). De Jong (2010) benadrukt dat internationaal vergelijkend onderzoek echter aantoonde dat Zuid-Afrika slecht scoort op leesvaardigheidtesten, maar dat kinderen wel veel lezen en met

plezier. Hugen (2009) stelt dat in China steeds meer boeken gelezen worden via mobiele telefoons. De oorzaak hiervan is dat leerlingen in China weinig vrije tijd hebben. Ook Bax (2010) deed onderzoek in Zuid-Afrika, zij concludeert dat het gebrek aan voldoende leesmateriaal in Zuid-Afrika een reden kan zijn voor het lage leesvaardigheidniveau.
Doel van dit onderzoek is om te onderzoeken welke factoren van invloed zijn op het leesgedrag van leerlingen in België, Spanje en Japan. Deze factoren worden uitgelegd aan de hand van de Theorie van Gepland Gedrag. De theorie meet de attitude van de leerling ten aanzien van lezen, de zelfefficiëntie en de subjectieve norm. Met zelfefficiëntie wordt bedoeld hoe goed een leerling zichzelf inschat als lezer, bijvoorbeeld vergeleken met vrienden of klasgenoten. De subjectieve norm geeft aan hoe belangrijk de mening van ouders, vrienden en docenten is voor de leerling.

1.2 Theorie van Gepland Gedrag

In deze studie naar leesgedrag wordt onder andere gelet op de attitude van de onderzochte leerlingen jegens lezen. Er bestaan verschillende theoretische raamwerken om attitude te testen, maar een van de meest gebruikte wereldwijd, is de al in 1975 opgestelde Theorie van Beredeneerd Gedrag van Fishbein en Ajzen (1975). Later werd de Theorie van Gepland Gedrag ontwikkeld door Ajzen in 1985 als poging om de Theorie van Beredeneerd Gedrag uit te breiden (O'Keefe, 2002, p: 113). De Theorie van Beredeneerd Gedrag omvatte gedragsovertuigingen en normatieve overtuigingen. In de Theorie van Gepland Gedrag kwam hier een derde element bij, namelijk waargenomen gedragscontrole, waar in de huidige studie naar wordt gerefereerd als zelfefficiëntie.
Door toevoeging van de zelfefficiëntie gaat de Theorie van Gepland Gedrag ervan uit dat het gedrag van de mens wordt gestuurd door drie overwegingen, namelijk *gedragsovertuigingen, normatieve overtuigingen* en *beheersingsovertuigingen* (Ajzen, 2002). Hieruit komen de drie determinanten leesattitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie voort (Ajzen, 1991). Een centrale factor in de Theorie van Gepland Gedrag is de intentie voor een bepaald gedrag. De drie eerder genoemde factoren, leiden tot de intentie, welke op zijn beurt leidt tot een bepaald gedrag.

Figuur 1.1 Schematische weergave van de Theorie van Gepland Gedrag (gebaseerd op Ajzen, 1991)



1.2.1 Attitude

Ajzen (1988) behandelt de Theorie van Gepland Gedrag, welke aantoont in hoeverre mensen handelen in overeenstemming met hun attitude. Een attitude is een neiging om positief te reageren op een object, persoon, instituut of actie (Ajzen, 1988). Er bestaan verschillende definities van attitude, maar hedendaagse psychologen zijn het erover eens dat attitude het meest gekenmerkt wordt door zijn evaluatieve karakter. Een attitude wordt gevormd door de prominente gedachten en overtuigingen welke een persoon heeft ten opzichte van een object of persoon (O'Keefe, 2002, p: 54).

Attitude is niet zichtbaar, het moet onderzocht worden aan de hand van meetbare antwoorden. Deze antwoorden geven dan de positieve of negatieve houding van de respondent weer. Het blijkt zo te zijn dat gemeten houdingen en openlijke handelingen niet zo makkelijk corresponderen als op het eerste gezicht lijkt (Ajzen, 1988).

Attitude wordt traditioneel gezien getoetst als enkel begrip, maar Ajzen (2000) suggereerde dat het uit twee componenten bestaat, een emotionele en een instrumentele component. Empirische bewijzen voor deze verdeling werden consequent gevonden (Ajzen, 1991; Conner & Armitage, 1998). Conner en Armitage (1998) vonden dat een attitude de functie is van de sterkte van de relatie tussen de attitude wat betreft het object en de evaluatie ervan in het geheugen. Ook buiten de Theorie van Gepland Gedrag werd steun bevonden voor deze componentenverdeling (Crites, Fabrigar & Petty, 1994). De studie van Crites et al. (1994) was erop gericht de betrouwbaarheid en validiteit van schaalverdelingen wat betreft attitudebepalingen te onderzoeken, omdat zij van mening waren dat hier nog veel problemen mee bestonden. Zij deden hiertoe twee studies waarmee betrouwbare en valide schaalverdelingen werden ontwikkeld. Gebruik makende van deze schaalverdelingen, toonde de studie van Crites et al. (1994) aan dat attitudes zowel een emotionele als instrumentele basis hebben en dat een individu per object kan verschillen in sterkte wat betreft de associatie tussen beide componenten.

1.2.2 Subjectieve norm

De subjectieve norm wordt onder andere gebaseerd op de normatieve verwachtingen van belangrijke anderen van de ondervraagde, zoals ouders en vrienden (O'Keefe, 2002, p: 104). Wat ook meespeelt, is in hoeverre de ondervraagde hieraan toegeeft. De subjectieve norm kan vastgesteld worden door middel van vragen waarin wordt gevraagd naar de mate waarin voor de respondent belangrijke mensen, zoals familie en vrienden, bepaald gedrag zouden goed- dan wel afkeuren. Rhodes en Courneya (2003) maken onderscheid tussen de traditioneel gemeten voorlopige component en een beschrijvende component. De voorlopige component houdt in, in hoeverre een persoon denkt dat zijn sociale netwerk een bepaald gedrag wil zien, in de huidige

studie wordt hiernaar gerefereerd als ‘expliciete subjectieve norm’. Met de beschrijvende component wordt bedoeld in hoeverre het sociale netwerk van een persoon zelf het gewenste gedrag toont, in de huidige studie wordt dit de ‘impliciete subjectieve norm’ genoemd. Het gebruik van schaalverdelingen wordt door Terry, Gallois en McCamish (1993, p: 22) als algemeen geaccepteerd gezien vanwege het feit dat mensen dan wel positieve dan wel negatieve gevoelens hebben ten opzichte van resultaten.

1.2.3 Zelfefficiëntie

Zelfefficiëntie, ook wel waargenomen gedragscontrole, wordt in de Theorie van Gepland Gedrag toegevoegd aan de Theorie van Beredeneerd Gedrag en vormt zo het derde element binnen deze theorie. Het verwijst naar ‘de overtuiging van mensen over hun eigen capaciteit om hun eigen niveau van functioneren en evenementen die van invloed zijn op hun leven te controleren’ (Bandura, 1991). Zo gesteld, verschilt zelfefficiëntie van gedragscontrole, omdat onderliggend aan zelfefficiëntie schuilt dat iemand succesvol kan zijn in zijn of haar eigen gedragingen. Het geloof van mensen in waartoe zij in staat zijn, heeft effect op wat zij kiezen om te doen, hoeveel moeite ze ergens voor doen, hoe lang ze doorzetten als ze moeilijkheden tegenkomen en de hoeveelheid stress en depressieve gevoelens zij ervaren bij het inschatten van situaties (Bandura, 1990). Bij gebrek aan zelfefficiëntie zijn mensen niet in staat om doeltreffend met situaties om te gaan, zelfs niet als ze weten wat ze eigenlijk moeten doen en weten dat zij daartoe in staat zijn (Bandura, 1990). Zelfefficiëntie wordt geanalyseerd aan de hand van het vermogen om onder alle omstandigheden te presteren.

1.3 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

De afgelopen 50 jaar heeft de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) grootschalige, vergelijkende onderzoeken uitgevoerd op het gebied van de prestaties van opleidingen (Mullis, Martin, Gonzales, & Kennedy, 2006, p: 16). Ook onderzoeken naar leesgedrag vormen hier onderdeel van en om die reden worden iedere vijf jaar onderzoeken naar internationale trends op het gebied van leesprestaties gehouden, waarvoor PIRLS in het leven werd geroepen. PIRLS staat voor Progress in International Reading Literacy Study en werd in zijn eerste bestaansjaar, 2001, uitgevoerd in 35 landen, 10 jaar na een groot leesonderzoek van IEA, wat deze landen de mogelijkheid gaf om maatstaven te ontwikkelen voor de toekomst. PIRLS 2006 werd in 40 landen uitgezet, waaronder ook België en Spanje waar het huidige onderzoek plaats vindt. De basis van het toetsen van begrijpend lezen door PIRLS 2006 wordt gevormd door leesdoeleinden en begripsprocessen (Mullis, et al., 2006, p: 17). De twee leesdoelen waren 1) lezen voor literaire ervaring en 2) om informatie te verkrijgen en gebruiken. De vier begripsprocessen waren 1) richten op en opvragen van expliciete informatie,

2) eenvoudige conclusies trekken, 3) ideeën interpreteren en integreren en 4) onderzoeken en beoordelen van inhoud, taal en tekstuele elementen. De vier processen werden getoetst binnen de twee leesdoelen.

Jongeren ontwikkelen hun leesvaardigheid, gedrag en attitude thuis en op school, maar vaak worden deze beïnvloed door de omgeving van de leerling en het land waarin zij wonen en naar school gaan. Culturele, sociale en economische factoren kunnen allemaal invloed hebben op het schoolsucces van leerlingen (Mullis, et al., 2006, p: 20). Daarom is in PIRLS rekening gehouden met de achtergrond van de deelnemende leerlingen.

1.4 Dimensies van Hofstede

Iedere persoon wordt in een bepaalde cultuur geboren en leert, mits hij of zij daarin ook opgroeit, hiervan de normen, waarden en gebruiken kennen. Veel hiervan wordt al in de kinderjaren aangeleerd (Hofstede, 2010, p: 87). In crossculturele situaties komt het weleens voor dat verschillende individuen uit verschillende culturen elkaar verkeerd begrijpen. Culturen waren, volgens Hofstede (2010, p: 43) tot de jaren 80 van de vorige eeuw, in te delen in vier dimensies; *maatschappelijke ongelijkheid; de verhouding tussen individu en groep; de gewenste rolverdeling tussen mannen en vrouwen; manieren van omgaan met onzekerheid en onduidelijkheid*. Aan het eind van 1980 kwam daar een vijfde dimensie bij; *lange- tegenover kortetermijngerichtheid*.

De dimensie *verhouding tussen individu en groep* is een veelgebruikte in crosscultureel onderzoek. Ook in deze studie wordt hier rekening mee gehouden. Een klein deel van de mensen op aarde leeft in een *individualistische* maatschappij (Hofstede, 2010, p: 86). In een dergelijke samenleving worden de belangen van het individu boven die van de groep gesteld. Van personen die hierin leven wordt verwacht dat zij materieel en psychologisch onafhankelijk zijn. De meeste mensen echter, leven in samenlevingen waar het groepsbelang voorop staat (Hofstede, 2010, p: 86). Dit zijn *collectivistische* samenlevingen. Hierin bestaat juist wel een psychologische en materiële afhankelijke relatie tussen het individu en de groep.

De mate van individualisme en collectivisme is variabel. Er is door Hofstede een Individualisme-index opgesteld, die gebaseerd is op vragen over veertien 'werkdoelen' welke beantwoord konden worden aan de hand van een 5-puntsschaal. Aan de hand van de totale score viel te zeggen of een land dan wel meer individualistisch is (een hoge score) ofwel meer collectivistisch (een lage score).

Een vergelijkbaar onderzoek is eerder gedaan in Nederland, Zuid-Afrika en China. Nederland wordt met een score van 80 gezien als een individualistische maatschappij. Zuid-Afrika scoort 65 punten op de IDV (individualism) en is daarmee ook een individualistisch land. China is een

collectivistische maatschappij met 20 punten. Buiten de verdeling in collectivistisch of individualistisch, vallen deze landen ook anders te verdelen. Nederland is een zogeheten *westers* land, terwijl Zuid-Afrika en China hier niet onder vallen. Welke landen onder de noemer 'westers' vallen is nog aan discussie onderhevig, zo wordt over de status van Japan nog gediscussieerd.

Spanje en Japan zijn beiden meer collectivistische landen, zij scoren relatief 51 en 46 punten op de IDV van Hofstede, België is met 74 punten een individualistisch land. Waarom dan toch de keuze voor deze drie landen? Leung, Yuk-Fai, Fernández-Dols en Iwawaki (1992) verwijzen naar het Oost-West verschil op basis van cultuur, normen en religie. Zij maken het verschil tussen oosterse en westerse landen, naar aanleiding van eerdere onderzoeken. Daarin werden verschillen gevonden tussen individualistische en collectivistische maatschappijen, terwijl deze landen tegelijkertijd oosters en westers waren. Om deze ambiguïteit uit de weg te gaan, kozen Leung et al. (1992) ervoor om twee collectivistische landen met elkaar te vergelijken, welke enkel verschillen wat betreft Oost of West. Voor dit onderzoek wordt, net als in de studie van Leung et al. (1992), Japan gezien als een Oosters land.

1.4.1 Kritiek op dimensies van Hofstede

Er is kritiek op de dimensies die Hofstede beschrijft. Zo stelt Baskerville (2003) dat Hofstede's bewering dat naties gelijk staan aan culturen niet juist is. Baskerville verwijst naar de Encyclopedia of World Cultures van O'Leary en Levinson (1991) waarin voor het Midden-Oosten 35 verschillende culturen in 14 naties staan beschreven, 98 culturen in 48 naties in Afrika en 81 culturen in 32 landen in West-Europa. Ook Wildavsky (1989) benadrukt dat een cultuur niet hetzelfde is als een land en dat er vaak meerdere culturen bestaan binnen één land.

Ook Jones (2007) uit kritiek op de dimensies van Hofstede. Eén van zijn zwaarste kritiekpunten is de moeilijkheid van het definiëren van het begrip cultuur. Volgens Jones (2007) is daarnaast de kritiek op de culturele homogeniteit binnen landen, zoals ook al aangehaald door Baskerville (2003), het populairst. Ook geeft Jones (2007) als kritiekpunt dat de studie van Hofstede gedateerd is geraakt en daardoor niet meer bruikbaar in de hedendaagse, snel veranderende globale milieus. Jones (2007) haalt naast kritiek, ook positieve punten aan de dimensies en het onderzoek van Hofstede aan. Zo benadrukt hij dat Hofstedes onderzoek een van de meest gebruikte is met circa 1.036 citaties en dat Hofstede antwoord gaf op vragen vanuit de markt en van geleerden.

1.5 Spanje

Spanje is, met een score van 51, een twijfelgeval op de IDV wat betreft collectivistisch of individualistisch. Spanje valt onder de noemer 'westers'. In internationaal onderzoek van PIRLS

(2006) naar de prestatie van kinderen op begrijpend lezen, scoort Spanje met 513 punten net boven het gemiddelde van 500 (Mullis et al., 2006). De meest opvallende karakteristiek van Spanje in dit internationale leesvaardigheidonderzoek, is dat de Spaanse jongens en meisjes niet significant van elkaar verschillen, terwijl dat in de overige 39 landen, met uitzondering van Luxemburg, wel het geval is.

1.5.1 Talen

De talen die in Spanje worden gesproken zijn naast het Castiliaans, het Baskisch, het Leonees, het Aragonees, het Galicisch en het Catalaans (Schroten, 2005, p:37). Het Castiliaans kennen wij in Nederland als het Spaans, maar wordt om historische motieven *Castellano* genoemd in Spanje, vanwege zijn oorsprong in het oude Castilla (García Mouton, 2007, p: 24). Voor het huidige onderzoek worden de overige talen buiten beschouwing gelaten en richten we ons op het Spaans.

1.5.2 Educatie

Milán (2008) beschrijft dat in de 19e eeuw aan leerlingen werd verteld dat alles wat een mens moet weten in de boeken staat; '*Si sabes leer, puedes volverte sabio'* ('als je kunt lezen, kun je wijs worden'). In Spanje werd lezen als de enige manier gezien om te leren.

In de twintigste eeuw heeft het Spaanse onderwijssysteem een flinke sprong vooruit gemaakt van 32.000 leerlingen aan het begin van de eeuw, naar 3.000.000 leerlingen aan het eind van de eeuw (Viñao, 2004, p: 11). In Spanje maakt men ten eerste de keuze uit drie typen middelbare scholen; een privéschool, een gecoördineerde school of een publieke school (Urquizo Sancho, 2008). De gecoördineerde scholen zijn eigendom van de privéscholen, maar ontvangen financiële ondersteuning van de staat mits zij aan bepaalde eisen blijven voldoen. Deze ongelijke onderwijssystemen worden onderhouden door het sociale kapitaal en economische beperkingen.

1.5.3 Bibliotheken

De openbare bibliotheken in Spanje zijn toegankelijk voor alle stedelingen, ze bieden gratis mogelijkheden om boeken te lenen en advies te krijgen (Milán, 2008, p.79). In 2006 was een derde van de Spaanse bevolking, 32,7%, lid van een bibliotheek, de meesten zijn lid van een openbare bibliotheek. Van alle leden was 17,3% onder de 14 jaar oud. In het jaar 2006 bezochten 194,7 miljoen personen een Spaanse bibliotheek, de meeste bezoekers gingen naar een bibliotheek behorende bij een hogere opleiding.

Sinds 2002 zijn de schoolbibliotheken zichtbaarder geworden. Er bestaan, in de verschillende provincies van Spanje, programma's voor de ontwikkeling van de bibliotheken en promotie van literatuur.

1.6 Japan

Japan is niet meegenomen in het onderzoek van PIRLS 2006. Er is daarom niet bekend wat de prestatie is van leerlingen in Japan wat betreft begrijpend lezen in vergelijking met andere landen. Er is wel onderzoek gedaan naar leesgedrag in Japan, bijvoorbeeld door Takagaki (2002). Hij deed onderzoek naar de attitude van Japanse leerlingen ten aanzien van lezen in het Engels en lezen in het Japans, waarin Engels voor hen een vreemde taal is. De leerlingen in het onderzoek van Takagaki deden als hoofdrichtingen Japanse literatuur, economie en verpleging. Van belang voor het huidige onderzoek is hoe deze leerlingen denken over lezen in het Japans. Zij antwoordden dat je leest 'om je wereldkennis te verbreden en uit te diepen', 'om je interesses te ontdekken', 'om de mening van andere mensen te horen', 'om je verbeelding te versterken', 'om te ontspannen', 'om van het verhaal te genieten', 'om aan de realiteit te ontsnappen', 'om de tijd te doden' of 'om gewoon lol te maken' (Takagaki, 2002). Uit deze antwoorden blijkt, dat lezen bijdraagt aan de ontwikkeling van iemands wereldkennis, maar dat het ook leuk wordt gevonden door Japanse leerlingen, door de ontspannende en vermakelijke werking ervan. Het onderzoek van Takagaki (2002) draaide om de eventuele verschillende attitudes die leerlingen in Japan kunnen hebben ten aanzien van lezen in het Japans of in het Engels. De huidige studie richt zich op lezen in de vrije tijd, wat voornamelijk zal gaan over Japanstalige boeken.

1.6.1 Educatie

In Japan hebben docenten traditioneel gezien een hoge status (Hofstede, 2010, p: 324). Leerlingen hebben in Japan groot respect voor hun leraren. Daarnaast kan het onderwijs in Japan gezien worden als een van de onderwijssystemen die het meeste aandacht krijgen in Azië (Knipprath, 2005, p: 11). Sinds de jaren 60 van de vorige eeuw hebben diverse hervormingen in het Japanse onderwijssysteem plaatsgevonden. Tegenwoordig is een stage een vast onderdeel van de opleiding tot onderwijzer en krijgen oudere onderwijzers regelmatig cursussen aangeboden om het onderwijsniveau op peil te houden. Ook het onderdeel buitenlandse talen heeft een belangrijke plek ingenomen binnen Japanse educatie (Knipprath, 2005, p: 15-17).
Al in 1962 werd een onafhankelijke organisatie opgericht om de status van het Engels in Japan te verbeteren, namelijk de *Japan Association of College English Teachers (JACET)* (Jimbo, 2012). Toch duurde het nog tot 2002 dat het Japanse Ministerie van Educatie, Cultuur, Sport, Wetenschap en Technologie het zogeheten strategische plan om 'Japan met Engelse vaardigheden' te ontwikkelen lanceerde, wat vervolgens in 2003 werd omgezet naar het

actieplan om 'Japan met Engelse vaardigheden te ontwikkelen (Kiyota, 2012). Het doel van dit actieplan was om het niveau van Engelse educatie omhoog te brengen, omdat het vermoeden bestond dat het onvermogen om in het Engels te communiceren Japanse studenten in de weg stond om in het buitenland te gaan studeren.

Yamamoto, Holloway en Suzuki (2006) deden onderzoek naar de betrokkenheid van ouders bij hun kinderen gedurende de kleuterschooltijd. Hierbij keken zij onder andere naar de voorschoolse selectiestrategieën, de betrokkenheid bij lezen in huis en de betrokkenheid bij activiteiten op de kleuterschool. Kritische elementen om al dan niet betrokken te zijn bij de opleiding van het kind zijn onder andere de zelfefficiëntie van de ouders en het geloof in hun rol bij het steunen van de leerweg van hun kinderen. Volgens Yamamoto et al. (2006) is het in Japan vrij gebruikelijk om voor te lezen aan jonge kinderen, al blijken er verschillen te bestaan tussen verschillende sociale klassen, in de hogere sociale klassen wordt meer voorgelezen. Er bleek in het onderzoek van Yamamoto et al. (2006) een significante relatie te bestaan tussen de zelfefficiëntie van de ouders en het wel of niet voorlezen aan hun kinderen, hoe meer de ouders overtuigd waren van hun eigen opvoedkundigheid, hoe meer zij voorlazen.

1.6.2 Bibliotheken

De huidige bibliotheken in Japan zijn gebaseerd op de zogeheten *Bibliotheek Wet* welke werd ingesteld na de tweede wereldoorlog, in 1950 (Nagata, 2007). In deze wet staat beschreven dat van elke openbare bibliotheek wordt verwacht dat zij acht slaat op de lokale situatie en de wensen van de lokale bevolking waardeert, daarnaast dient zij rekening te houden met de openbare onderwijsbehoefte aan ondersteuning. Ook handhaaft deze wet het gratis lenen, het toewijzen van personeel en andere zaken die betrekking hebben op de werking van de bibliotheek. De meeste openbare bibliotheken zijn in handen van de lokale besturen, enkelen worden gerund door private instituties.

1.7 België (Vlaanderen)

België (Vlaanderen) wordt getypeerd als een individualistisch land. Internationaal onderzoek van PIRLS (2006) toonde aan dat België een score van 547 behaalt als algemene score voor hun begrijpend lezen prestatie, tegenover een gemiddelde van 500. België staat daarnaast in de top 5 wat betreft verschillen tussen jongens en meisjes, waaruit opgemaakt kan worden dat de verschillen dan wel significant, maar toch klein zijn.

1.7.1 Talen

In België spreekt men officieel drie talen, Nederlands, Duits en Frans (Beheydt, 1995). Sinds december 1973 is het Nederlands, wat nog wel eens valselijk 'Vlaams' wordt genoemd, de

officiële taal van Vlaanderen. Dit werd in de jaren 80 van de vorige eeuw verder ontwikkeld door een Taalunie Verdrag welke als voornamelijk doel heeft er zorg voor te dragen dat in Nederland en Vlaanderen eenzelfde Nederlands wordt ontwikkeld (Beheydt, 1995). Er is echter wel een verschil tussen Nederlands in Nederland en het Nederlands in Vlaanderen, dit is voornamelijk merkbaar in uitspraak. In het Franstalige deel van België is de situatie complexer (Beheydt, 1995). Dit deel bestaat uit het Franstalige Brussel, gelegen in het Nederlandstalige Vlaanderen, en de Franstalige bevolking in Wallonië. Wallonië is bijna geheel Frans sprekend, op een klein deel in het oosten na waar door circa 67.000 mensen Duits gesproken wordt (Beheydt, 1995).

1.7.2 Educatie

Het educatiesysteem in België kent een onderscheid in een Nederlandstalig onderwijssysteem en een Franstalig onderwijssysteem (PIRLS, 2006, p:21). De huidige studie vindt plaats in Nederlandstalig gebied en daarmee in het Nederlandstalig onderwijssysteem.

Opdenakker & van Damme (2000) deden onderzoek naar het effect van scholen en klassen op prestatie en welzijn van leerlingen aan het eind van hun eerste schooljaar, wanneer zij rond de 12-13 jaar oud zijn. Zij stellen dat het tegenwoordig steeds belangrijker is dat kinderen ook niet-cognitieve vaardigheden ontwikkelen, waar voorheen voornamelijk wordt gelet op cognitieve vaardigheden en kennis. Het onderzoek van Opdenakker & van Damme (2000) toonde aan dat de invloed van klasgenoten en school op prestatie veel groter is dan die op het welzijn van de leerling. Ook toonde deze studie een overweldigend positief effect wat betreft de relatie tussen het meewerken van leraren en het raadplegen van leerlingen, voor zowel welzijn als prestatie.

Het middelbaar onderwijs in België is onder te verdelen in drie onderwijsvormen, *het algemeen secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs* en *het beroepssecundair onderwijs,* welke hierna respectievelijk ASO, TSO en BSO worden genoemd (Kavadias, 2003, p: 4). Binnen de verschillende trajecten ontstaan leerlingenculturen of tegenculturen, welke zich kenmerken door verschillen in smaak, opvatting, houding en verwachting. Sociale positie van de ouders blijkt ook belangrijk te zijn bij de plaats van de leerling in het schoolsysteem (Kavadias, 2003, p: 7). Kinderen van hoogopgeleiden hebben meer kans op het ASO te belanden, terwijl kinderen van laagopgeleide ouders vaker op het BSO belanden. Kavadias (2003) deed onderzoek naar de invloed van de onderwijsvormen op de attituden van leerkrachten en beschrijft dat in het BSO vaak een grotere culturele afstand bestaat tussen leraar en leerling. De TSO en BSO groepen worden gekarakteriseerd als ‘moeilijke groepen’.

1.7.3 Bibliotheken

In 2004 is in Vlaanderen onderzoek gedaan onder bibliotheken, hieraan werkten 165 bibliotheken mee, waarvan er 160 bruikbaar waren om bibliotheekkenmerken te benoemen

(Glorieux & Kuppens, 2004). Bij 44% van de deelgenomen bibliotheken wordt minder dan 3 euro lidgeld per jaar gevraagd van volwassen leners, bij één op de drie bibliotheken wordt zelfs geen lidgeld gevraagd van gebruikers. Het percentage jeugdboeken in een gemiddelde Vlaamse bibliotheek ligt rond de 34,1% (Glorieux & Kuppens, 2004).

2 Methode

In hoofdstuk 1 werd een inleiding gegeven tot het huidige onderzoek. Er werd vermeld dat het in het huidige onderzoek gaat om een internationaal vergelijkend onderzoek naar het leesgedrag van jongeren in vijf verschillende landen, namelijk Nederland, België, Japan, China en Zuid-Afrika. Ook werd de theorie besproken waar in deze studie gebruik van wordt gemaakt. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen gepresenteerd, wordt uiteengezet hoe en waar het huidige onderzoek heeft plaatsgevonden, welke materialen gebruikt zijn en er wordt een profielschets gegeven van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. Ook wordt vermeld welke problemen zich gedurende het onderzoeksproces voordeden.

2.1 Onderzoeksvragen

Op basis van de literatuur besproken in hoofdstuk 1 en eerder vergelijkend onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

Onderzoeksvraag: Hoe is het leesgedrag in België en Japan?

Door middel van onderstaande deelvragen wordt onderzocht hoe onderlinge verschillen verklaard kunnen worden:

Deelvraag 1: Lezen meisjes meer en met meer plezier dan jongens?

Deelvraag 2: Lezen Japanners meer en met meer plezier dan Vlamingen?

Deelvraag 3: Is de leesattitude van kinderen in individualistische landen beter dan die van kinderen in collectivistische landen?

Deelvraag 4: Zijn kinderen in collectivistische landen gevoeliger voor meningen van anderen dan kinderen in individualistische landen?

Deelvraag 5: Vinden de kinderen in collectivisitsche landen zichzelf betere lezers dan kinderen in individualistiche landen?

Deelvraag 6: Hoe kunnen praktische aanbevelingen gedaan worden?

2.2 Vragenlijsten

Het huidige onderzoek bestaat uit twee onderdelen. Er is een kwantitatief onderzoek afgenomen door middel van een enquête en een kleinschalig kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews.

2.2.1 Interview met Vlaamse leerlingen en docenten

Leerlingen

Enkele leerlingen werden gevraagd om deel te nemen aan een kort interview. Ze werden willekeurig gekozen, de eerste leerling die klaar was met het invullen van de enquête werd gevraagd even mee te gaan met de onderzoekster voor een kort interview. In het interview werd voornamelijk gevraagd naar de eigen effectiviteit en de attitude van de leerling ten aanzien van lezen. De tweede leerling die gevraagd werd mee te doen aan het korte interview was een willekeurige jongere uit dezelfde klas van de andere sekse dan de eerste geïnterviewde, waardoor evenveel jongens als meisjes deelnamen aan dit deel van het huidige onderzoek.
Ook werd in het interview gevraagd of de leerling lid was van de Openbare Bibliotheek, daarnaast werd gevraagd of de leerling meer boeken las afkomstig uit de bibliotheek of boeken in eigen bezit. De leerling werd gevraagd waar hij of zij had leren lezen en van wie, en op welke leeftijd dat was. Een extra onderdeel in deze korte vragenlijst informeerde naar het lezen van een tablet of e-reader. De leerlingen werd gevraagd of zij daarvan wel eens gebruik maakten en of ze dat dan fijner vonden lezen dan een gedrukt boek en waarom. De gebruikte vragenlijst bevindt zich in bijlage II.

Docenten

Ook enkele docenten werd gevraagd deel te nemen aan een kort interview. In deze korte vragenlijst werd geïnformeerd naar het aantal leerlingen op de school waaraan de docent werkzaam is, het aantal docenten dat er werkzaam is en de gemiddelde klassengrootte. Ook werd gevraagd naar het jaar van oprichting van de school en of er in de laatste jaren veranderingen zijn doorgevoerd in schoolbeleid of leerling-samenstelling. De onderwezen talen welke onderwezen worden op de scholen werden gevraagd en of in deze talen dan ook boeken worden gelezen. Wat betreft de buitenschoolse activiteiten die de school organiseert, ging de interesse vooral uit naar het al dan niet plaatsvinden van activiteiten waarin 'lezen voor je plezier' een centrale plek innam. Er was ook ruimte voor de docent om overige kenmerken en karakteristieken van de school te noemen. De gebruikte vragenlijst is te vinden in bijlage III.

2.2.2 Enquête met Vlaamse en Japanse leerlingen

Voor het deel waarin de leerlingen geënquêteerd werden, werd gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst opgesteld die eerder is gebruikt in Nederland (Broeder & Stokmans, 2011), China (Hugen, 2009) en Zuid-Afrika (de Jong, 2010, Bax, 2010). In dit onderdeel van de huidige studie werd voornamelijk gevraagd naar de attitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie van de leerlingen zoals besproken in de Theorie van Gepland Gedrag in hoofdstuk 1. Dit gebeurde door te vragen naar de attitude die de kinderen zelf hebben ten aanzien van lezen, de invloed van ouders en/of verzorgers, docenten en vrienden en vriendinnen op hun leesgedrag en hoe zij hun eigen leesniveau beoordeelden. In de vragenlijst werd de attitude van de leerlingen getoetst door schaalverdelingen. Hieronder volgt een kort overzicht welk onderdeel van deze theorie getoetst werd door welke vragen in de vragenlijst.

De vragenlijst bestond uit 31 vragen. Onder vraag 1 werd de leerlingen gevraagd over 21 woordparen aan te geven in hoeverre deze woorden voor hen het best pasten bij lezen. Voorbeelden van woordparen zijn *plezierig – vervelend, leerzaam – niet-leerzaam, voor de show – onmisbaar, vervelend – ontspannend,* et cetera. Hiermee werd de attitude van de leerling ten aanzien van lezen duidelijk. Evenals door vraag 19.

Bij vraag 2 konden de leerlingen aangeven in hoeverre ze het eens waren met stellingen als *Als ik leesboeken lees, vergeet ik alles om me heen, Door leesboeken te lezen, haal ik betere punten op school, Door te lezen, snap ik meer van mijn eigen problemen*, et cetera. Zij konden op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het ermee eens waren over 14 stellingen. Ook konden zij bij deze vraag *weet ik niet* als antwoord markeren.

De vragen 3 tot en met 6 gingen over de familie van de leerling, gevraagd werd hier naar hoe vaak binnen de familie gepraat werd over leesboeken, boeken cadeau werden gegeven, wie er veel leest in de familie en wat de familie vindt van het lezen van boeken. Ook werd gevraagd hoeveel de leerling zich aantrekt van de mening van zijn of haar familie.

De vragen 7 tot en met 10 gingen over de vrienden en vriendinnen van de leerling. De leerling werd gevraagd antwoord te geven op hoe vaak zijn of haar vrienden en vriendinnen lezen, of de band met vrienden en vriendinnen sterk was en ook wat de mening van de vriendengroep was over lezen. Ook hier werd uiteindelijk gevraagd of de leerling zich iets aantrekt van de mening van zijn of haar vrienden en vriendinnen.

De vragen 11 tot en met 14 gingen over het leesgedrag van de leerling zelf. In deze vier vragen werd gevraagd naar hoe vaak de leerling leest, wanneer ze voor het laatst een boek hebben uitgelezen, hoeveel leesboeken ze lezen in hun vrije tijd en hoeveel tijd besteed is aan het lezen van leesboeken.

Vraag 15 tot en met 18 gingen de mening van docenten over lezen. Ook hier werd gevraagd naar of de docent wel eens praat over leesboeken, of ze weleens vertellen welke boeken leuk zijn om te lezen, of ze zelf vaak lezen en wat de docent eigenlijk vindt van het lezen van boeken als vrijetijdsbesteding. Ook werd geïnformeerd naar de perceptie van de mening van de docent.
In vraag 19 werd de leerling gevraagd een beoordeling te geven over een zevental stellingen door middel van een vijfpuntsschaal. De optie *weet ik niet* was ook een keuzemogelijkheid. In deze vraag werd gevraagd of er leuke en moeilijke boeken bestaan in de ogen van de leerling, door middel van stellingen als *Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik, Boeken die ik voor school moet lezen vind ik vaak moeilijk, Ik vind dat er veel lange zinnen staan in boeken die ik voor school moet lezen.*
Vanaf vraag 20 gingen de vragen of de leerling zelf, in de vragen 20 tot en met 24 werd gevraagd naar de eigen effectiviteit. In deze vijf vragen werd gevraagd naar het rapportcijfer wat de leerling zichzelf zou geven voor lezen op een schaal van 1 tot 10, of ze lid zijn van de Openbare Bibliotheek en hoe vaak ze deze bezoeken.
De laatste zeven vragen gingen over de talen die de leerling vaardig was, wat het laatste cijfer was voor Nederlands en de leeftijd en sekse van de leerling werden gevraagd.
De gebruikte vragenlijst voor de enquête bevindt zich in bijlage I.

2.3 Problemen bij het vinden van respondenten

In hoofdstuk 1 werd vermeld dat het huidige onderzoek plaats zou vinden in België, Spanje en Japan. Aanvankelijk was het onderzoek enkel gericht op Spanje en Japan, maar tijdens de zoektocht van respondenten werd echter al snel duidelijk dat onderzoek in deze twee landen wel eens niet zou kunnen slagen. Om deze reden werd gekozen voor België. De procedure die hierop volgde staat beschreven in paragraaf 2.4. Op het laatste moment vond het onderzoek in Japan toch doorgang, de procedure hiervan staat beschreven in paragraaf 2.5. Het vinden van respondenten in Spanje is nooit gelukt, de bijbehorende paragraaf staat daarom in bijlage I.

2.4 België

2.4.1 Procedure

Toen twijfel ontstond rondom de mogelijkheid tot uitvoering van het onderzoek in Spanje en Japan is besproken of er een ander land in aanmerking kwam. Op dat moment is gekozen voor België. Zodra deze beslissing werd genomen zijn diezelfde dag nog mails verstuurd naar contacten die mogelijk hulp konden bieden bij het vinden van respondenten. Naar aanleiding hiervan zijn twee middelbare scholen bezocht in België, in rurale gebieden. De onderzoekster was zelf fysiek aanwezig tijdens het invullen van de vragenlijsten. De lijst werd afgenomen in de eerste twee leerjaren van het middelbaar onderwijs. Het kostte de leerlingen ongeveer 15 tot 20

minuten om deze in te vullen. Daarnaast werd in België ook het interview afgenomen. De resultaten hiervan staan in paragraaf 2.7 en 2.8.

2.4.2 Participanten

De participanten van het huidige onderzoek die meededen in België zijn leerlingen van middelbare scholen in Aarschot en Betekom (zie tabel 2.1). In totaal werden twee scholen bezocht en werd de vragenlijst afgenomen in zeven klassen. Het totale aantal respondenten voor België komt daarmee op 137 leerlingen.

Tabel 2.1 Schooltype en aantal leerlingen van de scholen in België (N totaal = 137 leerlingen)

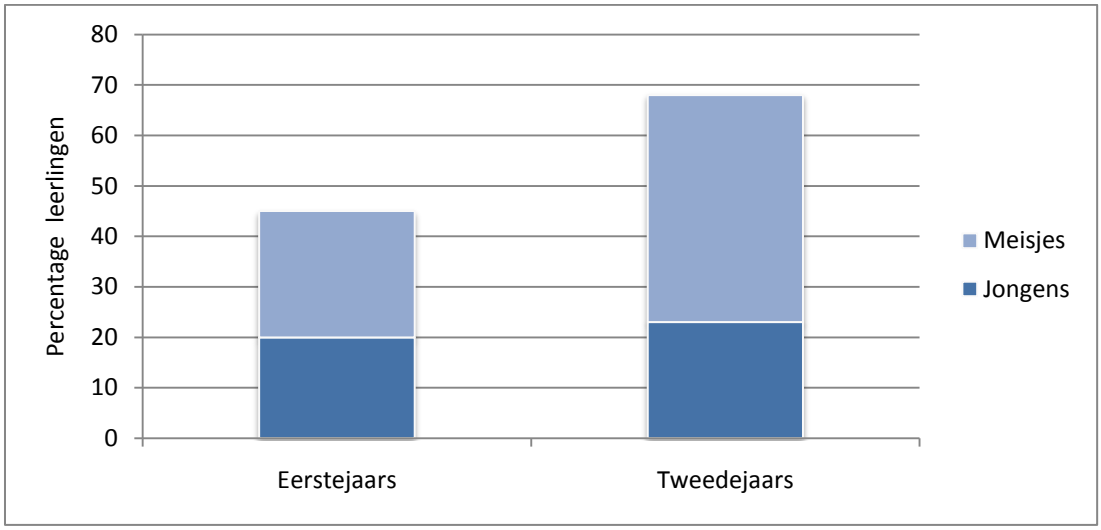
Naam School	**Plaats**	**Schooltype**	**Totaal aantal leerlingen**	**Aantal deelgenomen leerlingen**	**Gemiddelde klassengrootte**
Sint Jozefscollege	Aarschot	ASO KSO*	1200	115	20
Sint Jozefsinstituut	Betekom	ASO	230	22	22

* KSO = Kunst Secundair Onderwijs



Figuur 2.1 Ligging Aarschot (A) en Betekom (B)

Voor het kleinschalige kwalitatieve deel van het huidige onderzoek werden zes leerlingen kort geïnterviewd. Zoals gezegd waren de leerlingen die meededen aan het huidige onderzoek afkomstig van twee scholen in België. Alle leerlingen zaten in het eerste of tweede jaar van de middelbare school, in België noemt men dit schooltype 'middenschool'. Zoals te zien in figuur 2.2 waren er 76 leerlingen afkomstig uit het tweede jaar en deden er 61 eerstejaars leerlingen mee aan het huidige onderzoek.



Figuur 2.2. Verdeling eerste- en tweedejaars leerlingen in België (N totaal = 137 leerlingen)

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was bijna 13 jaar (M: 12.95, SD: .73), waarbij de jongens net iets ouder waren dan de meisjes, zie tabel 2.2.

Tabel 2.2 Gemiddelde leeftijd Vlaamse leerlingen (standaarddeviatie tussen haakjes)

	Totaal (N = 137)	**Jongens** (N = 58)	**Meisjes** (N = 79)
Gemiddelde leeftijd	12.95 (.73)	12.98 (.76)	12.92 (.71)

Ook al waren de leerlingen allemaal afkomstig uit Vlaanderen, Nederlandstalig België, er viel toch enige variatie te bespeuren in de thuistaalsituatie. Van de 137 leerlingen gaven er 113 aan dat zij thuis geen tweede taal spraken. De overige talen staan weergegeven in tabel 2.3. Onder 'overig' vallen onder andere Italiaans, Spaans, Bulgaars, Arabisch en Marokkaans. In totaal spreekt slechts 3% van de leerlingen een derde taal.

Tabel 2.3 Spreektaalsituatie leerlingen België (N totaal = 137 leerlingen)

	Eerste taal	**Tweede taal**	**Derde taal**
(Algemeen) Nederlands	114 (83%)	1 (1%)	-
Vlaams	20 (15%)	3 (2%)	1 (1%)
Frans	1 (1%)	5 (4%)	1 (1%)
Overig	2 (1%)	15 (11%)	2 (1%)

Ook werd aan de leerlingen gevraagd in welke taal zij lezen. Hierin werd minder variatie getoond, zoals te zien in tabel 2.4. Te zien is dat 99 procent van alle leerlingen in het Nederlands, Vlaams en Engels leest.

Tabel 2.4 Leestaalsituatie leerlingen België

	Eerste taal	**Tweede taal**
(Algemeen) Nederlands	124 (91%)	2 (1%)
Vlaams	13 (9%)	-
Engels	-	11 (8%)
Overig	-	1 (1%)

De enige leerling die naast het (Algemeen) Nederlands ook boeken leest in een andere taal, leest leesboeken in het Frans.

2.5 Japan

Naast België werd ook Japan geselecteerd als interessant land om het huidige onderzoek te laten plaatsvinden. Ook al in een van de eerste besprekingen werd hiervoor gekozen en het toeval wou dat op 6 februari, aan het begin van het scriptieproces, een seminar werd georganiseerd in Tilburg, waarbij contact gelegd kon worden met een Japanse delegatie van professoren. De aanwezige professoren bleken enthousiast over het huidige onderzoek en boden hun hulp aan.

2.5.1 Materiaal

Ook de Japanse versie van de vragenlijst moest nog ontwikkeld worden. Gezien de onderzoekster zelf het Japans niet beheerst, werden hiervoor oud-studiegenoten uit Spanje benaderd. Het gaat hierbij om een drietal moedertaalsprekers van het Japans. Eén van hen gaf aan geen tijd te hebben, maar de overige twee waren zeer behulpzaam. Met behulp van het programma *Google Translate* is een eerste, ruwe vertaling gemaakt om de twee vertaalsters in Japan op weg te helpen. Daarnaast ontvingen zij zowel de Engelstalige als Spaanstalige versie om vanuit die twee talen een betrouwbare vertaling naar het Japans te maken. Er kwamen weinig

problemen kijken bij het verzorgen van de Japanse vertaling van de vragenlijst. Slecht één maal werd een mail ontvangen van één van de vertaalsters met de vraag om verduidelijking. Het ging hierbij om de stelling 'de meeste van mijn vrienden/vriendinnen vinden dat ik in de komende tijd een boek moet lezen'. De vertaalster begreep de Engelse ('most of my friends feel it's about time I read a storybook') noch de Spaanse ('La mayoría de mis amigos opina que tengo que leer un libro a corto plazo') niet goed genoeg om er zelfstandig een correcte Japanse vertaling van te maken.
Andere vertaalproblemen zijn niet ontstaan. Echter, in de antwoorden onder de vragen, 'Trek je je iets aan van de mening van je familie/vriend/docenten over lezen?', is de schaalverdeling weggevallen. Hierdoor hadden de Japanse leerlingen geen 5-puntsschaalverdeling waaruit zij konden kiezen, maar enkel 'helemaal niets' en 'erg veel'. hierdoor zijn de gemiddeldes minder genuanceerd, omdat slechts de scores "1" en "5" gegeven konden worden.

2.5.2 Procedure

Er is niet naar gestreefd om de middelbare scholen in Japan fysiek te bezoeken vanwege de haalbaarheid hiervan binnen de tijdspanne van enkele maanden. De afstand tussen Japan en Nederland is hiervoor te groot. Daarom werd de keuze al snel gemaakt om de vragenlijst digitaal af te nemen, echter stuitte dit op problemen. Het idee was om ook deze digitale vragenlijst op te stellen met behulp van het programma *Thesis Tools*, dit bleek echter niet mogelijk. Na invoering van de eerste vraag vertoonde *Thesis Tools* enkel cijfers en rare tekens, maar geen Japans. Daarnaast zouden er op de Japanse middelbare scholen niet genoeg computers beschikbaar zijn om een honderdtal leerlingen de vragenlijst te laten invullen. Vanuit Japan ontstond naar aanleiding hiervan het idee om de vragenlijst per mail af te nemen, maar dit vond geen doorgang wegens de enorme hoeveelheid aan mails die hierdoor gesorteerd zouden moeten worden. Dit zou waarschijnlijk resulteren in een grote chaos. Tenslotte werd besloten om de Japanse versie te mailen naar het contact in Japan, deze persoon zou de lijsten daar printen en afnemen en vervolgens met de post naar Nederland versturen. De vragenlijsten kwamen precies op tijd in Nederland aan waardoor Japan meegenomen kon worden in het huidige onderzoek.

2.5.3 Participanten

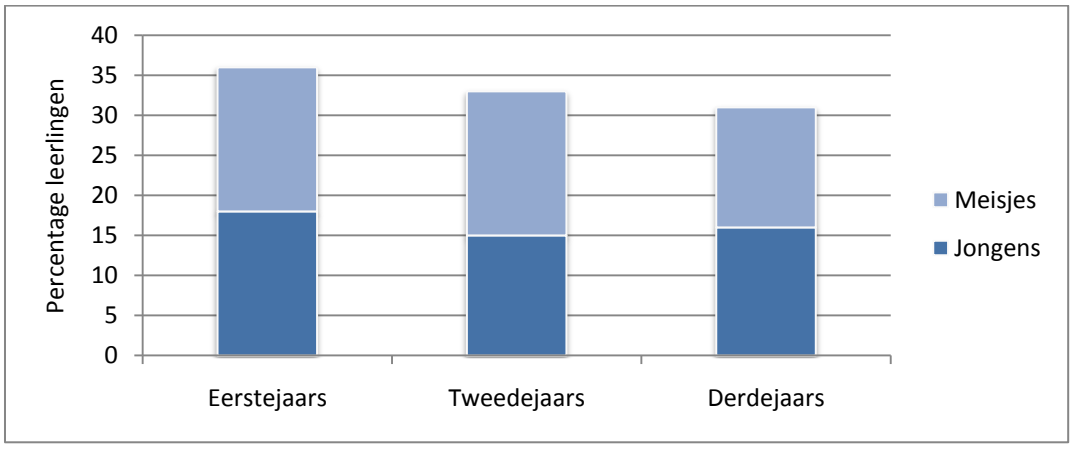
De participanten van het huidige onderzoek die meededen in Japan zijn allemaal leerlingen van Municipal Usujiri Junior High School. De enquête werd afgenomen bij 67 leerlingen uit drie klassen van het eerste, tweede en derde leerjaar. Zie ook tabel 2.5. Het is niet gelukt om meer achtergrondinformatie van Municipal Ususjiri Junior High School te krijgen.

Tabel 2.5 Schoolsituatie Japan

Naam School	**Regio**	**Aantal deelgenomen leerlingen**	**Gemiddelde klassengrootte**
Municipal Usujiri Junior High School	Hokkaido	67	20



Figuur 2.3 Ligging Hokkaido



Figuur 2.4 Verdeling eerste-, tweede- en derdejaars leerlingen in Japan (N totaal = 67)

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen lag iets hoger dan 13 jaar (M: 13.07, SD: .91), waarbij de jongens net iets ouder waren dan de meisjes, zie tabel 2.6.

Tabel 2.6 Gemiddelde leeftijd Japanse leerlingen (standaarddeviatie tussen haakjes)

	Totaal (N = 67)	**Jongens** (N = 33)	**Meisjes** (N = 34)
Gemiddelde leeftijd	13.07 (.91)	13.12 (.99)	13.03 (.83)

Er was weinig variatie wat betreft de taal die de leerlingen thuis spraken. Alle kinderen gaven aan als eerste taal thuis Japans te spreken en slechts één kind antwoordde dat er thuis een tweede taal werd gesproken. Zie tabel 2.7 voor een overzicht

Tabel 2.7 Thuistaalsituatie Leerlingen Japan (N totaal = 67 leerlingen)

	Eerste taal	**Tweede taal**
Japans	67 (100%)	-
Engels	-	1 (1%)

Ook wat betreft de taal waarin de kinderen lezen werd weinig variatie aangetoond. Ook hier gaf slechts één kind aan dat hij of zij in een andere taal dan het Japans las. Zie tabel 2.8.

Tabel 2.8 Leestaalsituatie leerlingen Japan (N totaal = 67 leerlingen)

	Eerste taal	**Tweede taal**
Japans	67 (100%)	-
Engels	-	1 (1%)

2.6 Focusinterviews leerlingen België

In de nu volgende paragrafen worden de focusinterviews gepresenteerd welke gehouden zijn onder zes leerlingen van het Sint Jozefscollege in Aarschot en onder twee docenten, waarvan één werkzaam aan het Sint Jozefscollege in Aarschot en één aan het Sint Jozefsintstituut te Betekom.

Ton en **Nele** zitten beide in klas 1A van het Sint Jozefscollege in Aarschot. Ton is 13 jaar en Nele 12 jaar oud. Ze zijn beide lid van de Openbare Bibliotheek. Ton gaf aan dat hij heeft leren lezen van zijn leraren toen hij ongeveer 7 jaar oud was, Nele heeft ook op school leren lezen, maar was 5 jaar oud. Ze vinden het beide leuk om te lezen in hun vrije tijd en lezen dan ook bijna elke dag. De boeken die Ton leest komen voornamelijk uit de bibliotheek, Nele heeft thuis ook eigen boeken, maar het merendeel wat ze leest leent ze bij de bibliotheek. Als ze daarheen gaan om boeken te lenen gaan ze met hun ouders. Beide leerlingen denken dat ze evengoed lezen als hun

vrienden en vriendinnen en ze lezen alleen gedrukte boeken. Ton het liefst oorlogsverhalen, Nele kiest voor meisjesboeken.

Lewie en **Saskia** zitten in klas 1C van het Sint Jozefscollege in Aarschot. Lewie is 13 jaar en Saskia 12 jaar oud. Saskia is meertalig opgevoed, naast het Nederlands spreekt ze ook Marokkaans en Frans, maar ze leest alleen in het Nederlands. Saskia is ook lid van de bibliotheek, Lewie niet. Lewie vertelt dat hij op school heeft leren lezen toen hij ongeveer 6 jaar oud was, Saskia heeft al van haar ouders leren lezen op 4-jarige leeftijd. Lewie vindt het niet leuk om te lezen in zijn vrije tijd, Saskia geeft aan dat ze het soms wel leuk vindt. Beide leerlingen zeggen nooit te lezen buiten schooltijd, maar ze hebben thuis wel boeken. Die van Saskia komen uit de bibliotheek, die van Lewie zijn van hemzelf en zijn famlie. Beiden gaan soms naar de bibliotheek, Lewie gebruikt dan het pasje van zijn moeder of zijn zus, en dan gaan ze alleen. De vrienden en vriendinnen van Saskia en Lewie lezen ook niet veel. Saskia denkt dat ze beter leest dan haar vrienden en vriendinnen, ze vertelt dat zij bijna allemaal dyslexie hebben en daarom niet goed kunnen lezen. Lewie schat zichzelf net zo goed in als zijn vrienden en vriendinnen. Lewie leest het liefst spannende boeken in drukvorm, Saskia leest liever met een tablet, omdat ze dat technologisch toffer vindt. Ze leest dan ook het liefste spannende boeken en horror, maar liefst wel dunne boeken.

Elise en **Dries** zitten beiden in klas 2I van het Sint Jozefscollege in Aarschot. Elise is 14 jaar oud en Dries 13 jaar. Ze zijn allebei lid van de Openbare Bibliotheek. Elise heeft van haar leraren leren lezen op school toen ze ongeveer 6 à 7 jaar was, Dries heeft thuis leren lezen van zijn ouders en hij was toen 4 à 5 jaar oud was. Beide leerlingen vinden het soms leuk om te lezen in hun vrije tijd, ze lezen bijna nooit tot soms buiten schooltijd. De meeste boeken die ze thuis hebben om te lezen zijn van henzelf. Dries gaat ook bijna elke maand naar de bibliotheek, Elise bijna nooit, als ze wel gaat, gaat ze met haar moeder. Dries gaat alleen. De vrienden en vriendinnen van Dries lezen vaak, en ze lenen ook boeken uit onderling. Dat doen ze als een boek erg leuk vinden. Omdat Dries' vrienden vaak lezen, denkt hij dat zij ook beter lezen dan hijzelf. De vrienden en vriendinnen van Elise lezen niet veel, ze lenen geen boeken uit en ze denkt dat ze evengoed kunnen lezen als zijzelf. Dries leest voornamelijk gedrukte boeken in de genres fantasy, science fiction en spannende boeken. Ook wil hij best een dik boek lezen, als het dan maar wel heel spannend is. Elise leest ook graag van een tablet, ze vindt dat beter om te lezen maar kan niet precies uitleggen waarom. De boeken die ze leest moeten niet te dik zijn en ze leest het liefst meisjesboeken.

2.7 Focusinterviews docenten België

Eva is docente aan het Sint Jozefscollege in Aarschot. Met haar is een interview gehouden om meer te weten te komen over het SJCA. Deze school valt onder de categorie ASO alsmede onder KSO (*kunst secundair onderwijs*). Het SJCA heeft ongeveer 1200 leerlingen in totaal en er werken 120 docenten. De klassen tellen gemiddeld 20 leerlingen. Het Sint Jozefscollege is opgericht in 1880 en de laatste jaren zijn geen veranderingen doorgevoerd in het schoolbeleid, noch in de leerlingensamenstelling. De talen die worden onderwezen zijn Nederlands, Engels, Duits en Frans en de leerlingen moeten boeken lezen in ieder van deze talen. Er worden ook buitenschoolse activiteiten georganiseerd zoals; toneelvoorstellingen, excursies voor verschillende vakken, sportdagen en buitenlandreizen en –kampen. Er worden geen speciale activiteiten georganiseerd met betrekking tot lezen. Eva omschrijft het SJCA als een middelbare school met algemene vorming waar economie, wetenschappen, klassieke talen en humane wetenschappen aan bod komen, alsmede als een school die kunstonderwijs biedt, met voornamelijk beeldende en architecturale vorming.

Bart is docent aan het Sint Jozefsintstituut in Betekom. Om meer te weten te komen over het SJIB is een interview gehouden met Bart. Het SJIB heeft 230 leerlingen en er zijn 27 docenten werkzaam. De gemiddelde klassengrootte is 22 leerlingen. De kinderen betalen 3 rekeningen per jaar, waarvan één speciaal voor schoolboeken, het bedrag van deze rekeningen varieert sterk.
Het SJIB is opgericht in 1957 en er zijn de laatste jaren veel veranderingen doorgevoerd in het schoolbeleid. Zo is er nu onder andere meer aandacht voor evaluaties van zowel leerlingen als leerkrachten, een beter ICT-beleid en er is een sterkere werking rond de vakoverschrijdende eindtermen. In de leerlingensamenstelling hebben niet veel veranderingen plaatsgevonden.
Op het SJIB worden Nederlands, Engels en Frans als talen onderwezen. Buiten schooltijd worden excursies gehouden voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuurwetenschappen. Er wordt een tweedaagse teambuilding georganiseerd en ook uitstapjes naar Disneyland Parijs komen voor, alsmede bezoeken aan film en theater. Er worden nog geen activiteiten georganiseerd die speciaal zijn toegespitst op 'lezen voor je plezier'.
Bart geeft nog als extra informatie dat het SJIB een middenschool is voor leerlingen tussen de 12 en 14 jaar, waarvan 70% meisjes. Het is een kleinschalige school met veel aandacht voor de leerlingen, een sterk uitgebouwd zorgbeleid, participatieve cultuur en het welbevinden van de leerlingen scoort als een van de beste scholen in Vlaanderen.

2.8 Perspectief

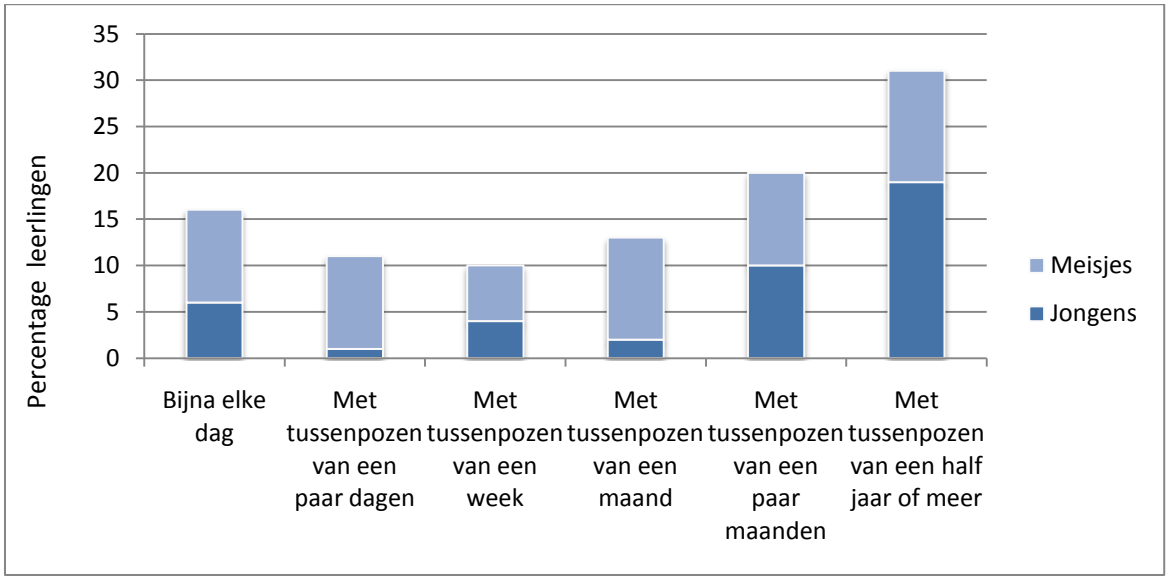
In dit hoofdstuk is de methode besproken die onderliggend is aan het huidige onderzoek. Er is een beeld geschetst van de scholen en leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek en tegengekomen problemen werden besproken. In de volgende twee hoofdstukken worden de resultaten van het huidige onderzoek gepresenteerd alsmede de resultaten van crossculturele vergelijking. In het daarop volgende hoofdstuk worden hieraan conclusies verbonden.

3 Resultaten

In hoofdstuk 2 werd de methodologie behorende bij de huidige studie besproken. Hieruit kwam naar voren dat voor afname van het onderzoek vertalingen gemaakt zijn van de bestaande vragenlijst en welke problemen hierbij kwamen kijken. Ook werd besproken waarom Spanje uiteindelijk afviel tijdens het onderzoek. De procedures welke zijn gevolgd in België en Japan werden ook in hoofdstuk 2 besproken, evenals de karakteristieken van de leerlingenpopulaties in beide landen. In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van de enquêtes die plaatsvonden in België en Japan. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1 is het leesgedrag van de jongeren getoetst aan de hand van de Theorie van Gepland Gedrag. Deze theorie maakt een onderscheid in attitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie. De resultaten hiervan staan in paragraaf 3.1 tot en met 3.3.

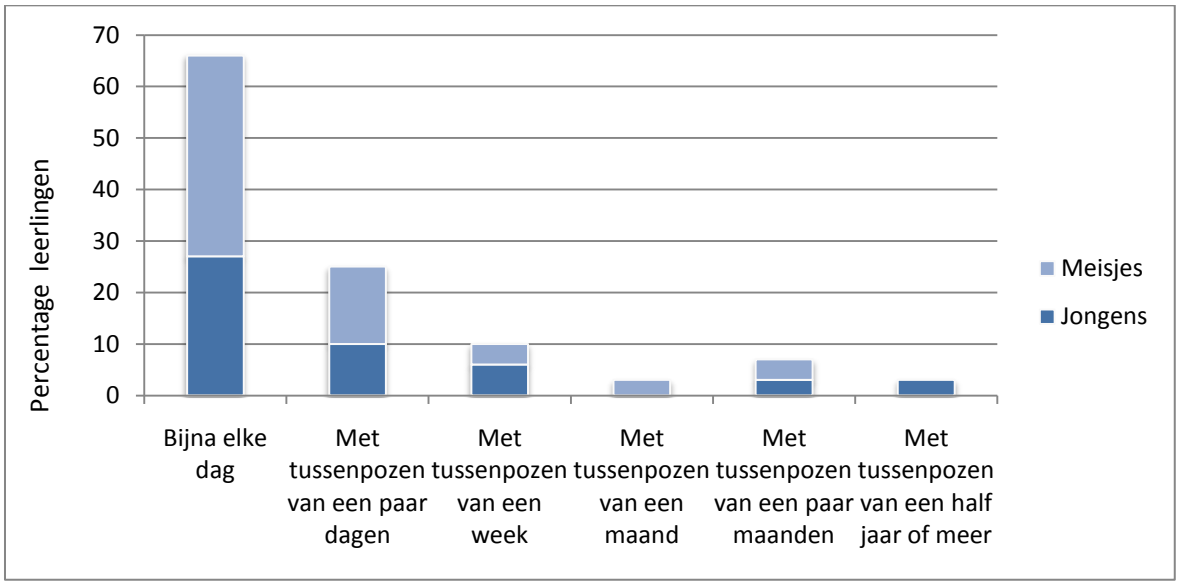
3.1 Leesomvang

De leesomvang van de leerlingen werd onder andere gemeten aan de hand van de vragen 'Hoe vaak lees je een leesboek?' en 'Wanneer heb je voor het laatst een boek uitgelezen?'. Op de eerste vraag gaven 124 Vlaamse en alle 67 Japanse leerlingen antwoord. De Vlaamse leerlingen gaven aan dat zij gemiddeld met tussenpozen van een maand tot een paar maanden een boek lezen in hun vrije tijd (M: 4.05, SD: 1.86). De jongens gaven aan iets minder leesboeken te lezen (M: 4.53, SD: 1.81) dan de meisjes (M: 3.69, SD: 1.83), een significant verschil ($p<.05$). De Japanse leerlingen gaven aan dat zij gemiddeld met tussenpozen van een paar dagen lezen (M: 2.00, SD: 1.38). Waarbij zowel de jongens en de meisjes niet afweken van het gemiddelde (jongens: M: 2.00, SD: 1.50, meisjes: M: 2.00, SD: 1.28), dit verschil is dan ook niet significant. De resultaten worden in figuur 3.1 en 3.2 weergegeven.



Figuur 3.1 Frequentie waarmee Vlaamse leerlingen een boek lezen (N totaal = 124 leerlingen)

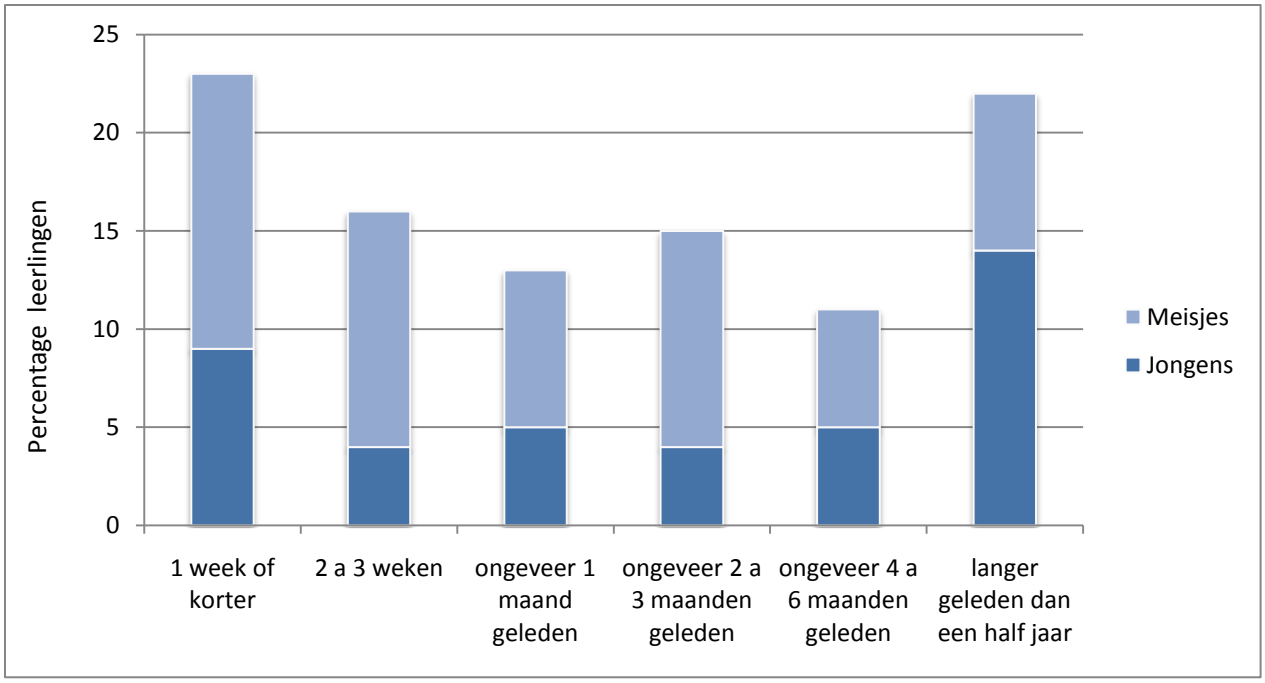
Figuur 3.1 laat duidelijk zien dat de meeste Vlaamse kinderen aangeven met tussenpozen van een half jaar of meer een boek te lezen (F: 38, J: 23, M: 15), terwijl de meeste Japanse jongeren antwoordden dat zij bijna elke dag een boek lezen (F: 34, J: 18, M: 16). Het verschil tussen de Japanse en Vlaamse leerlingen is significant (<.001).



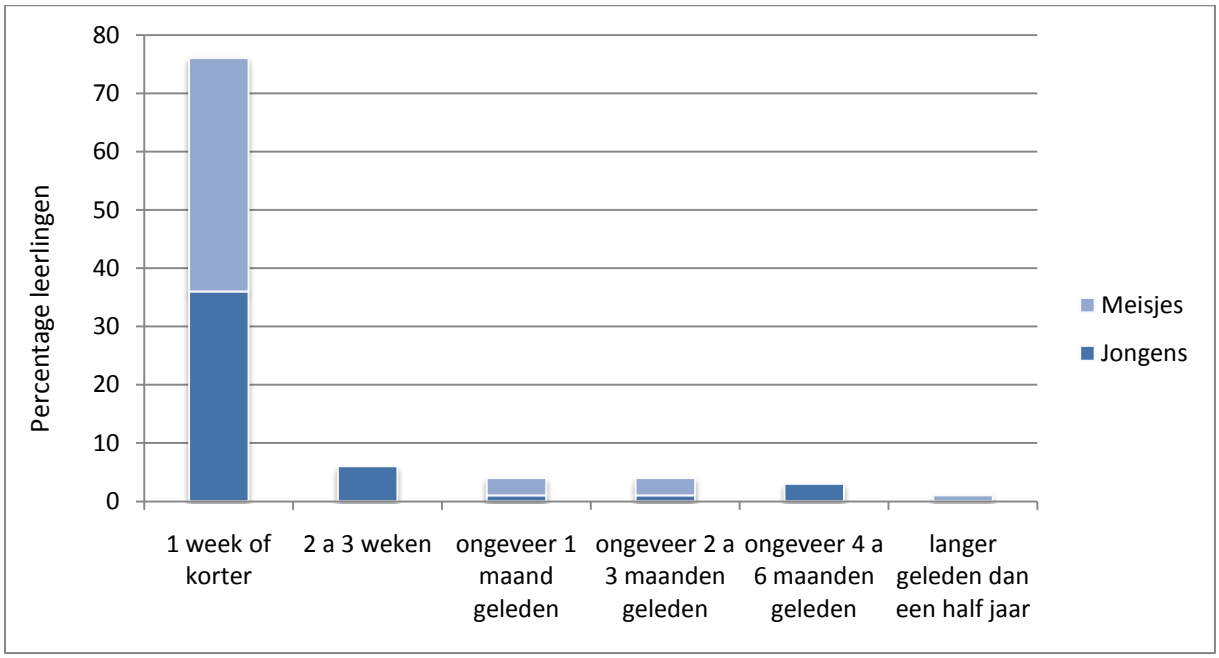
Figuur 3.2 Frequentie waarmee Japanse leerlingen een boek lezen (N totaal = 67 leerlingen)

De tweede vraag werd beantwoord door 133 Vlaamse leerlingen en 64 Japanse. De Vlamingen gaven aan tussen één maand en 2 tot 3 maanden geleden voor het laatst een boek te hebben uitgelezen (M: 3.39, SD: 1.86). De jongens gaven aan dat het voor hen iets langer geleden was dat zij een leesboek uitlazen (M: 3.82, SD: 1.98) dan de meisjes dat deden (M: 3.09, SD: 1.72), dit is een significant verschil (p<.05). De resultaten worden in figuur 3.3 weergegeven. Opvallend in dit diagram is dat de twee hoogste scores getoond worden op de twee antwoorden die het verst uit elkaar liggen. Zo geven 31 leerlingen aan dat zij 1 week of korter geleden voor het laatst een boek uitlazen, terwijl 28 leerlingen antwoordden dat zij langer dan een half jaar geleden voor het laatst een boek hebben uitgelezen.

De Japanse jongeren geven aan dat zij gemiddeld tussen één week en 2 à 3 weken voorafgaand aan de enquête nog een leesboek uitlazen (M: 1.50, SD: 1.15). Bij de jongens was het iets langer geleden dan bij de meisjes (Jongens: M: 1.53, SD: 1.14, meisjes: M: 1.47, SD: 1.19), maar dit verschil was niet significant. Figuur 3.4 laat duidelijk zien dat veruit de meeste leerlingen aangeven dat het één week of korter geleden is dat zij een boek uitlazen. Slechts één leerling geeft aan dat het langer dan een half jaar geleden is dat zij een boek uitlas. Het verschil in hoe lang het geleden is dat Vlaamse en Japanse jongeren een boek uitlazen is significant (<.001).



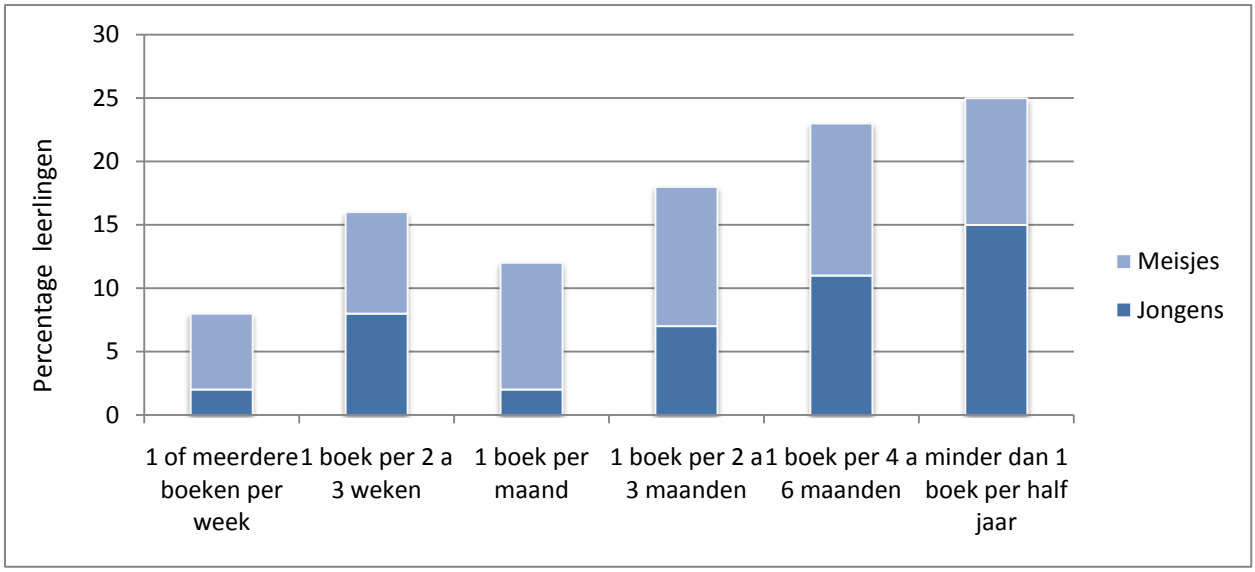
Figuur 3.3 Laatste keer dat Vlaamse leerlingen een boek uitlazen (N totaal = 133 leerlingen)



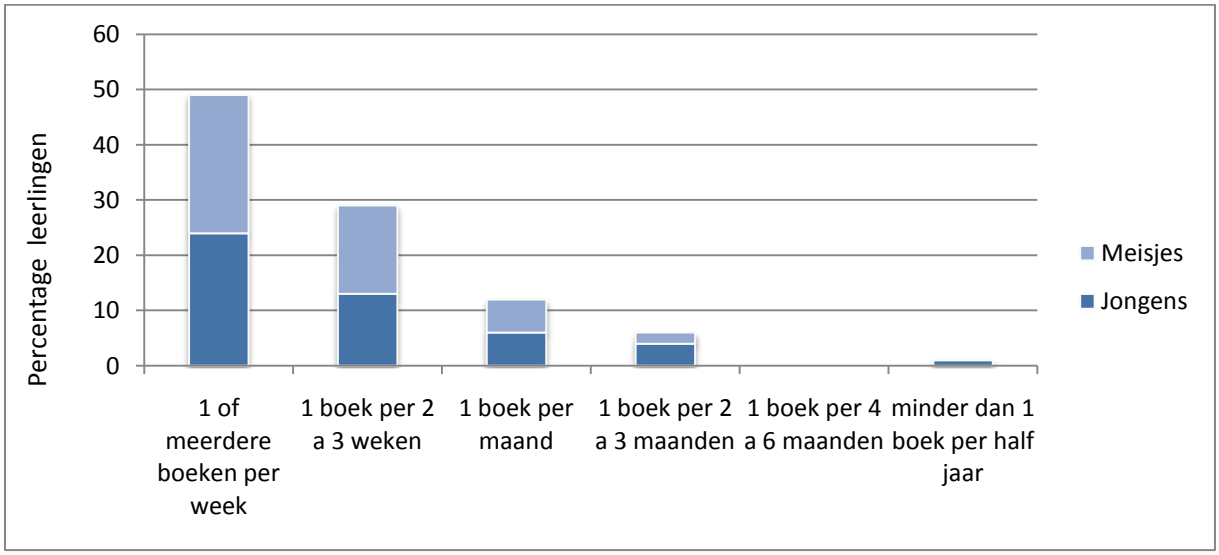
Figuur 3.4 Laatste keer dat Japanse leerlingen een boek uitlazen (N totaal = 67 leerlingen)

Ook de vragen 'Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?' en 'Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken?' geven uitsluitsel over de leesomvang van de jongeren. Op deze eerste vraag gaven 133 leerlingen uit België antwoord, en alle 67 leerlingen uit Japan. De Vlaamse leerlingen antwoordden dat zij ongeveer één boek lezen per 2 a 3 maanden (M: 4.05, SD: 1.63). De jongens antwoordden iets boven het gemiddelde (M: 4.41, SD: 1.61), de meisjes er iets onder (M: 3.77, SD: 1.62), dit verschil is significant ($p<.05$). De gemiddelde tijd waarin een

Japanse jongere één boek leest is per één tot 2 à 3 weken (M: 1.84, SD: 1.67). Waarbij de meisjes meer lezen (M: 1.74, SD: .90) dan de jongens (M: 1.94, SD: 1.22), maar dit is geen significant verschil. Het verschil tussen de hoeveelheid boeken dat de Vlaamse en Japanse jongeren lezen is significant (<.001), waarbij de Japanse leerlingen meer boeken lezen dan de Vlaamse.



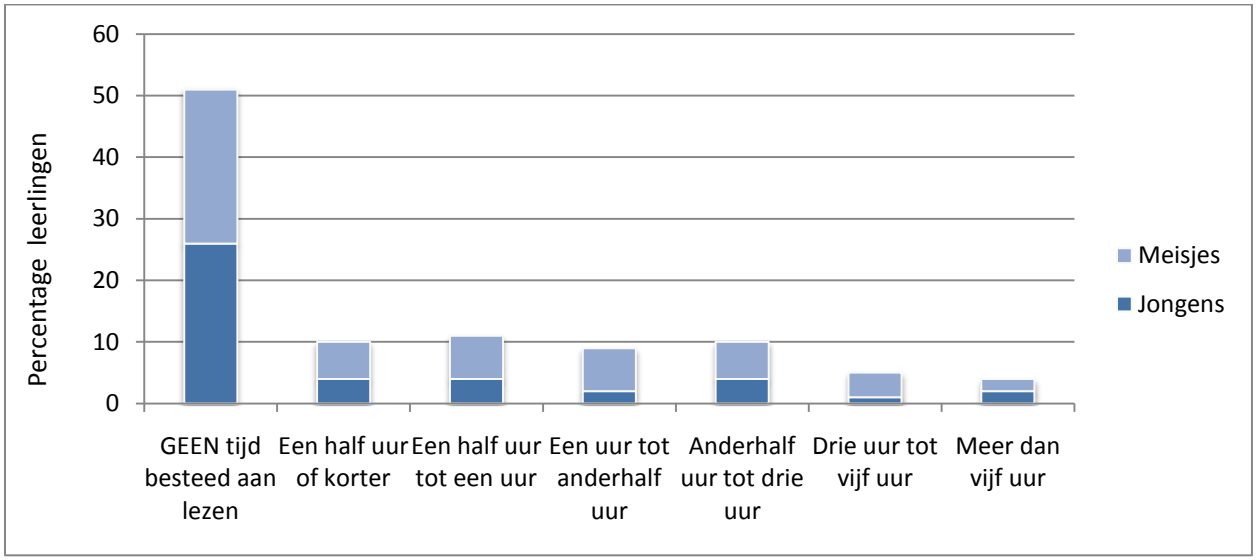
Figuur 3.5 Leesfrequentie per week Vlaamse leerlingen (N totaal =133 leerlingen)



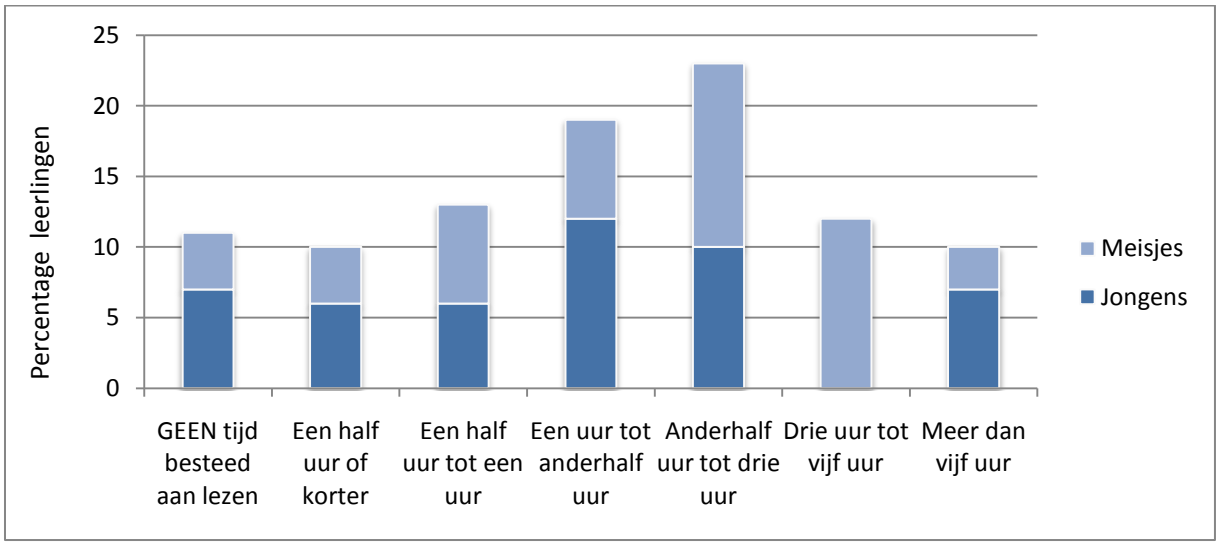
Figuur 3.6 Leesfrequentie per week Japanse leerlingen (N totaal = 67 leerlingen)

Op de vraag hoeveel tijd de leerlingen in de week voor afname van de vragenlijst hebben besteed aan lezen gaven 135 Vlaamse leerlingen en alle 67 Japanse leerlingen antwoord. Zowel de Vlaamse jongens (M: 2.24, SD: 1.88) als meisjes (M: 2.70, SD: 1.90) antwoordden dat zij tussen korter dan een half uur en een uur besteed hadden aan lezen, totaal: (M: 2.50, SD: 1.89). Figuur

3.7 geeft duidelijk aan dat de meeste leerlingen (35 jongens en 34 meisjes) aangeven geen tijd besteed te hebben aan het lezen van leesboeken. De Japanse jongeren lazen één uur tot drie uur in de week voorafgaand aan afname van de enquête (M: 4.06, SD: 1.81). De Japanse jongens lazen net wat langer (M: 3.85, SD: 1.91) dan de meisjes (M: 4.26, SD: 1.71), maar dit verschil is niet significant. In figuur 3.8 is duidelijk te zien dat het aantal leesuren per week bij de Japanse leerlingen meer evenredig is verdeeld dan bij de Vlaamse leerlingen. De tijd die de Vlaamse en Japanse leerlingen besteed hebben aan lezen verschilt significant (<.001), waarbij de Japanse leerlingen meer tijd hebben besteed aan lezen dan de Vlaamse leerlingen.



Figuur 3.7 Tijd besteed aan lezen in de week voorafgaand aan afname vragenlijst Vlaamse leerlingen (N totaal = 135 leerlingen)



Figuur 3.8 Tijd besteed aan lezen in de week voorafgaand aan afname vragenlijst Japanse leerlingen (N totaal = 67 leerlingen)

De resultaten op de vragen die tot nu toe zijn gepresenteerd ('Hoe vaak lees je een leesboek?', 'Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen?', 'Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?' en 'Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken?') zijn door middel van z-scores gestandaardiseerd om hieruit de nieuwe variabele *leesomvang* te creëren. De interne consistentie tussen de verschillende items binnen deze variabele is goed (Cronbach's $\alpha = .87$). De gemiddelde leesomvang kwam voor de Vlaamse leerlingen uit op M: -.276 (SD: .87), de gemiddelde leesomvang van de Japanse leerlingen, na omzetten in z-scores, kwam uit op M: .572 (SD: .55).

3.2 Bibliotheekbezoek

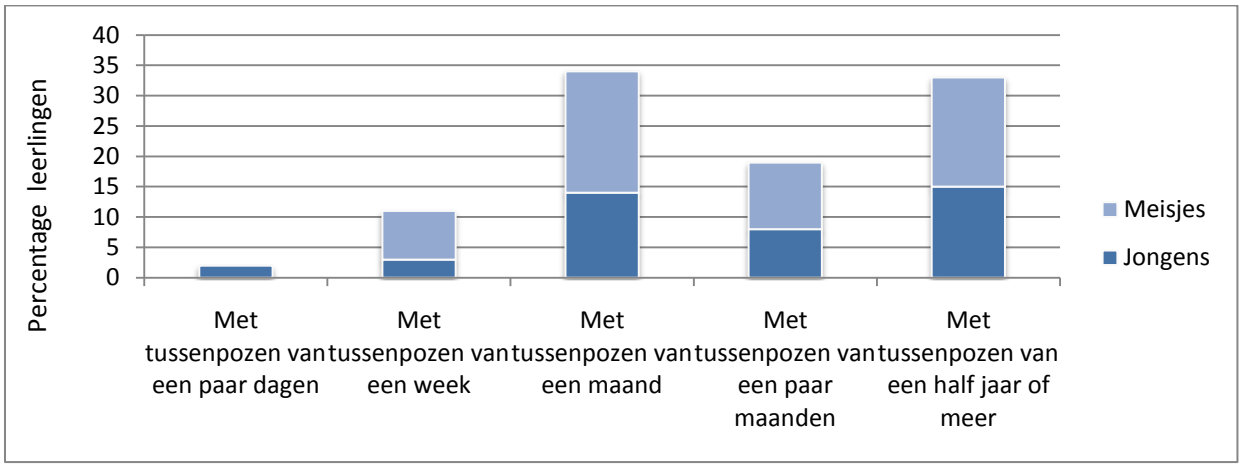
De eerste vraag die informeerde naar de bibliotheekbezoeken van de Vlaamse en Japanse leerlingen, was of de kinderen lid waren van de openbare bibliotheek. Hierop gaven 105 (76%) Vlaamse leerlingen bevestigend antwoord tegenover slechts 11 (17%) van de Japanse leerlingen. Van de overige Vlaamse kinderen die aangaven geen lid te zijn, antwoordden er 14 (10%) dat familieleden wel zo nu en dan boeken voor hen lenen, in Japan geldt dit voor slechts 3 (5%) leerlingen, dit verschil tussen België en Japans is significant ($p<.001$). Zie tabel 3.1 waarin ook de jongens – meisjes verdeling staat weergegeven.

Tabel 3.1 Lidmaatschap Bilbiotheek Vlaamse en Japanse leerlingen

Lid openbare bibliotheek?				
		Ja	**Nee**	**Nee, maar familie leent voor mij**
België				
	Totaal	105/137 (76%)	18/137 (13%)	14/137 (10%)
	Jongens	41/58 (71%)	10/58 (17%)	7/58 (12%)
	Meisjes	64/79 (81%)	8/79 (10%)	7/79 (12%)
Japan				
	Totaal	11/67 (17%)	51/67 (79%)	3/67 (5%)
	Jongens	4/33 (13%)	27/33 (82%)	1/33 (3%)
	Meisjes	7/34 (21%)	25/34 (74%)	2/34 (6%)

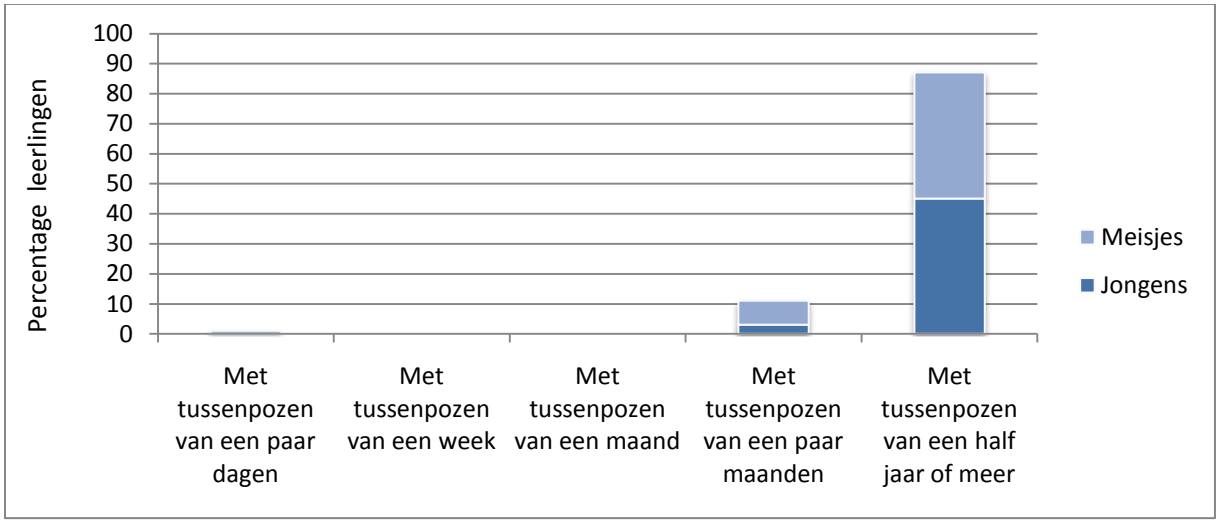
Van de Vlaamse leerlingen die antwoord gaven op de vraag hoe vaak ze de bibliotheek bezoeken, was het gemiddelde antwoord 'met tussenpozen van enkele maanden tot een half jaar' (M: 4.88, SD: 1.40). Het gemiddelde van de Vlaamse jongens en meisjes wijkt niet veel van elkaar af (jongens: M: 4.93, SD: 1.50; meisjes: M: 4.85, SD: 1.34). Zie figuur 3.9 voor een schematische weergave van het bibliotheekbezoek van de Vlaamse scholieren. Opvallend aan deze figuur is dat

de hoogste scores liggen bij 'met tussenpozen van een maand' en 'met tussenpozen van een half jaar of meer'. Dit geeft aan dat de leerlingen ofwel regelmatig een bibliotheekbezoek brengen, ofwel bijna nooit.



Figuur 3.9 Bezoek aan Openbare Bibliotheek Vlaamse leerlingen (N totaal = 137 leerlingen)

De Japanse leerlingen zijn veel minder vaak lid van een bibliotheek en zij geven dan ook aan minder vaak een bezoek hieraan te brengen. Eén meisje geeft aan met tussenpozen van enkele dagen de bibliotheek te boeken, vijf leerlingen antwoordden dat zij er met tussenpozen van een paar maanden heen gaan, maar het gros (54 leerlingen) antwoordde dat zij er met tussenpozen van zes maanden of meer te vinden zijn. Dit is duidelijk te zien in figuur 3.10.



Figuur 3.10 Bezoek aan Openbare Bibliotheek Japanse leerlingen (N totaal = 67 leerlingen)

3.3 Toepassing Theorie van Gepland Gedrag

De Theorie van Gepland Gedrag is onderverdeeld in attitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie. In de nu volgende paragrafen worden per onderdeel de resultaten gepresenteerd.

3.3.1 Attitude

De leesattitude van de onderzochte leerlingen is onderverdeeld in een utilitaire en hedonistische leesattitude. De utilitaire attitude kent, naast de globale utilitaire attitude, een school- en ontplooiingsfunctie, de hedonistische attitude wordt onderverdeeld in een globaal hedonistische attitude en een plezier- en inlevingsfunctie. Van ieder van deze zes componenten die samen de leesattitude bepalen, werd de interne consistentie berekend door middel van Cronbach's Alpha, de resultaten van deze analyse worden gepresenteerd in tabel 3.2.

Tabel 3.2 Cronbach's Alpha voor factoren die leesattitude bepalen

Schaal	**items**	**Cronbach's Alpha**
Globaal hedonistische attitude	10	.97
Plezierfunctie	5	.84
Inlevingsfunctie	2	.82
Globaal utilitaire attitude	11	.90
Schoolfunctie	2	.48
Ontplooiingsfunctie	5	.83

Zoals te zien in tabel 3.2 is de interne consistentie van de factoren binnen leesattitude goed tot heel goed, behalve voor de schoolfunctie. De schoolfunctie bestaat uit slechts twee items, daarom is er voor gekozen beide items mee te nemen in het huidige onderzoek.

De beide globale attitudes werden bepaald door de leerlingen woordparen voor te leggen over lezen. Voorbeelden zijn 'voor de show – onmisbaar', 'verschrikkelijk – verrukkelijk' en 'nutteloos – nuttig'. Tien woordparen werden samengevoegd voor bepaling van de globale-hedonische attitude en elf paren vormden samen de globale-utilitaire attitude. Daar waar nodig werden woordparen omgepoold, zodat het woord met de negatieve connotatie links stond en op een 5-puntsschaal de score "1" kreeg. De vier functies die daarnaast de leesattitude bepaalden, ontstonden uit het samenvoegen van stellingen welke door de leerlingen werden beoordeeld op 5-puntsschalen. Bij het beoordelen van deze stellingen was de schaalverdeling als volgt; "1" = helemaal mee oneens, en "5" = helemaal mee eens. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe positiever de attitude van de leerling.

Tabel 3.3 Gemiddelde leesattitude Vlaamse leerlingen op een 5-puntsschaal (1= negatieve attitude, 5= positieve attitude, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 137 leerlingen)

	Totaal (N= 137)	**Jongens** (N= 58)	**Meisjes** (N= 79)
Hedonistische attitude			
Globaal hedonistisch	3.40 (.96)	3.18 (.89)	3.57 (.97)
Plezierfunctie	3.37 (.96)	3.27 (.97)	3.44 (.96)
Inlevingsfunctie	3.53 (1.05)	3.23 (1.01)	3.75 (1.03)
Utilitaire attitude			
Globaal utilitair	3.22 (.68)	3.09 (.66)	3.32 (.69)
Schoolfunctie	3.13 (.82)	3.20 (.87)	3.08 (.77)
Ontplooiingsfunctie	3.13 (.71)	2.92 (.75)	3.30 (.65)

Zoals te zien in tabel 3.3 ligt de globaal hedonistische attitude van de Vlaamse jongens lager dan die van de Vlaamse meisjes. Ook op de plezierfunctie scoren de meisjes iets hoger dan de jongens, maar deze score ligt dicht bij elkaar. Het verschil in inlevingsfunctie is groter. De verschillen op de globaal hedonistische attitude ($p<.05$) en inlevingsfunctie ($p<.01$) zijn significant. Op de globaal utilitaire attitude scoren de jongens iets lager dan de meisjes, op de schoolfunctie juist weer hoger. Beiden liggen erg dicht bij de gemiddelde score. Wat betreft ontplooiingsfunctie, daar scoren de meisjes hoger dan de jongens, dit verschil is significant ($p<.05$).

Tabel 3.4 Gemiddelde leesattitude Japanse leerlingen op een 5-puntsschaal (1= negatieve attitude, 5= positieve attitude, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 67 leerlingen)

	Totaal (N= 67)	**Jongens** (N= 33)	**Meisjes** (N= 34)
Hedonistische attitude			
Globaal hedonistisch	4.48 (.56)	4.43 (.65)	4.54 (.46)
Plezierfunctie	3.84 (.73)	3.69 (.77)	3.98 (.67)
Inlevingsfunctie	3.52 (1.08)	3.39 (1.14)	3.66 (1.03)
Utilitaire attitude			
Globaal utilitair	4.01 (.56)	4.14 (.56)	3.90 (.53)
Schoolfunctie	3.93 (.79)	3.97 (.92)	3.90 (.65)
Ontplooiingsfunctie	4.03 (.73)	4.11 (.81)	3.95 (.65)

De attitudes van de Japanse leerlingen liggen niet ver uit elkaar, zij verschillen dan ook niet significant. Wel is te zien dat de globale hedonistische attitude bij de jongens iets lager ligt, evenals de plezierfunctie en inlevingsfunctie. Dit geeft aan dat de meisjes een iets positievere attitude jegens lezen hebben en dat zij zich beter kunnen inleven en de plezierfunctie wat hoger beoordelen. De globale utilitaire attitude ligt wat hoger bij de Japanse jongens, wat aangeeft dat zij het nut van lezen hoger beoordelen. Zij vinden ook dat lezen een hogere schoolfunctie heeft en kunnen zich door lezen beter ontplooien.

Tussen de Japanse en Vlaamse leerlingen bestaan wel significante verschillen. De verschillende scores op de globale utilitaire attitude, globale hedonistische attitude, schoolfunctie en ontplooiingsfunctie zijn het grootst ($p<.001$). Ook het verschil op plezierfunctie is groot ($p<.05$). Alleen de inlevingsfunctie werd door zowel de Japanse en Vlaamse leerlingen niet significant anders beoordeeld, maar zelfs nagenoeg gelijk (België: M: 3.53 (SD: 1.05), Japan: M: 3.52 (SD: 1.08)).

Door middel van een correlatieanalyse werd de samenhang tussen de verschillende variabelen welke de leesattitude bepalen en de leesomvang berekend per land. Deze analyse toonde aan dat wat betreft de Vlaamse leerlingen, zowel tussen de globaal hedonistische attitude en de leesomvang ($r= .69$, $p<.01$) als de globaal utilitaire attitude en de leesomvang ($r= .63$, $p<.01$) een positieve correlatie bestond. Ook de correlaties tussen de vier verschillende functies en de leesomvang waren significant positief (plezierfunctie en leesomvang ($r=.52$, $p<.01$), inlevingsfunctie en leesomvang ($r=.49$, $p<.01$), schoolfunctie en leesomvang ($r=.17$, $p<.05$), ontplooiingsfunctie en leesomvang ($r=.37$, $p<.01$)).
Correlatieanalyse toonde voor de Japanse leerlingen aan dat er tussen de globaal hedonistische attitude en de leesomvang ($r=.53$, $p<.01$) en de globaal utilitaire attitude en de leesomvang ($r=.27$, $p<.05$) een positieve correlatie bestaat. Voor de Japanse leerlingen waren de correlaties wat betreft de drie functies plezier-, inlevings- en schoolfunctie significant positief (plezierfunctie en leesomvang ($r=.47$, $p<.01$), inlevingsfunctie en leesomvang ($r=.41$, $p<.01$), schoolfunctie en leesomvang ($r=.33$, $p<.01$)). De correlatie tussen ontplooiingsfunctie en leesomvang was weliswaar positief, maar niet significant ($r=.23$). De correlatie tussen de leesomvang en het boekenaanbod had een hoge positieve samenhang voor de Japanse leerlingen ($r=.39$, $p<.01$). Een samenvatting van de berekende correlaties tussen de onderdelen van de Theorie van Gepland Gedrag is te vinden in tabel 3.16 aan het einde van dit hoofdstuk.

3.3.2 Subjectieve norm

De subjectieve norm werd in de vragenlijst onderzocht voor familie, vrienden en leraren van de ondervraagde leerlingen. Er wordt een onderscheid gemaakt in een impliciete en een expliciete norm. Daarnaast wordt getoetst in hoeverre de leerlingen toegeven aan deze norm. Onder de impliciete norm wordt verstaan wat de familie, vrienden en docenten zelf vinden van lezen en in hoeverre zij dit zelf doen. De expliciete norm wordt bepaald door wat anderen zeggen dat de jongeren moeten doen. Ook de factoren die de subjectieve norm bepalen werden getest op interne consistentie door middel van Cronbach's Alpha.

Tabel 3.5 Cronbach's Alpha voor factoren subjectieve norm

Schaal	**items**	**Cronbach's Alpha**
Impliciete norm familie	3	.79
Expliciete norm familie	1	-
Toegeven aan norm	1	-
Impliciete norm vrienden	4	.79
Expliciete norm vrienden	1	-
Toegeven aan norm	1	-
Impliciete norm docenten	4	.69
Expliciete norm docenten	1	-
Toegeven aan norm	1	-

Tabel 3.5 toont aan dat de impliciete norm wat betreft familie en vrienden adequaat, bijna goed, is. De impliciete norm wat betreft docenten is matig, maar gezien vanaf α=.70 deze als adequaat bestempeld mag worden, wordt er voor gekozen ook de impliciete norm als adequaat te beoordelen. De interne consistenties van de expliciete norm van familie, vrienden en docenten, evenals het toegeven aan de norm van deze drie groepen kunnen niet berekend worden, omdat deze bepaald worden door slechts één item.

De vragen met betrekking tot de subjectieve norm werden beoordeeld op een 4-puntsschaal, waarbij "1"= (bijna) nooit en "4"= vaak. Het ging hierbij om stellingen als 'Praten je ouders wel eens met je over een boek' en 'Geven je vrienden je wel eens een leesboek cadeau'. Hoe hoger de scores in de tabellen behorende bij de subjectieve norm, hoe hoger de subjectieve norm van de sociale omgeving werd ingeschat. Het toegeven aan de norm werd beoordeeld op een 5-

puntsschaal, waar de leerlingen antwoord gaven op de vraag of ze zich iets aantrekken van de sociale omgeving, de schaalverdeling was als volgt: "1"= 'helemaal niets' en "5"= 'erg veel'.
Tabel 3.6 toont de resultaten op de onderdelen in de vragenlijst die gingen over de subjectieve norm van familie, vrienden en docenten van de Vlaamse leerlingen.

Tabel 3.6 Subjectieve norm familie en vrienden Vlaamse leerlingen (1= (bijna) nooit, 4= vaak, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 137 leerlingen)

	Totaal (N= 137)	**Jongens** (N= 58)	**Meisjes** (N= 79)
Subjectieve norm familie			
Impliciete norm	1.74 (.73)	1.60 (.65)	1.84 (.77)
Expliciete norm	2.24 (.77)	2.38 (.77)	2.13 (.65)
Toegeven aan norm	2.12 (1.02)	1.98 (.91)	2.22 (1.09)
Subjectieve norm vrienden			
Impliciete norm	1.59 (.65)	1.32 (.46)	1.78 (.69)
Expliciete norm	3.15 (1.05)	3.62 (1.01)	2.82 (.95)
Toegeven aan norm	2.27 (1.10)	2.19 (1.03)	2.32 (1.16)
Subjectieve norm docenten			
Impliciete norm	1.43 (.41)	1.48 (.47)	1.39 (.35)
Expliciete norm	1.97 (.66)	1.93 (.59)	2.00 (.71)
Toegeven aan norm	1.96 (.97)	2.07 (.99)	1.87 (.95)

Gekeken naar de totale leerlingenpopulatie in België, heeft de expliciete norm van vrienden de meeste invloed (M: 3.15, SD: 1.05). De expliciete norm is bij de Vlaamse jongens (M: 3.62, SD: 1.01) significant ($p<.001$) hoger dan bij de Vlaamse meisjes (M: 2.82, SD: .95). De minste invloed heeft de impliciete subjectieve norm van docenten (M: 1.43, SD: .41). Door de meisjes (M: 1.39, SD: .35) wordt deze lager beoordeeld dan bij de jongens (M: 1.48, SD:.47), dit verschil is niet significant. De meisjes geven aan dat zij het snelst toegeven aan de norm van vrienden (M: 2.32, SD: 1.16), daarna aan die van hun familie (M: 2.22, SD: 1.09), gevolgd door de subjectieve norm van docenten (M: 1.87, SD: .95). De jongens geven evenals de meisjes aan het meest beïnvloed te worden door vrienden (M: 2.19, SD: 1.03), maar daarna hebben de docenten (M: 2.07, SD: .99) meer invloed dan de familie (M: 1.98, SD: .91).

Tabel 3.7 Subjectieve norm familie en vrienden Japanse leerlingen (1= (bijna) nooit, 4= vaak, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 67 leerlingen)

	Totaal (N= 67)	**Jongens** (N= 33)	**Meisjes** (N= 34)
Subjectieve norm familie			
Impliciete norm	1.46 (.64)	1.41 (.73)	1.51 (.53)
Expliciete norm	2.28 (.81)	2.21 (.82)	2.35 (.81)
Toegeven aan norm	1.84 (1.64)	1.85 (1.66)	1.82 (1.64)
Subjectieve norm vrienden			
Impliciete norm	2.18 (.67)	2.13 (.73)	2.23 (.61)
Expliciete norm	2.15 (.89)	2.15 (1.00)	2.15 (.78)
Toegeven aan norm	2.07 (1.79)	2.09 (1.81)	2.06 (1.79)
Subjectieve norm docenten			
Impliciete norm	1.47 (.69)	1.49 (.82)	1.44 (.54)
Expliciete norm	2.18 (.80)	2.00 (.86)	2.35 (.69)
Toegeven aan norm	1.25 (.98)	1.48 (1.33)	1.00 (.00)

De meeste invloed op de Japanse leerlingen heeft de expliciete norm van de familie (M: 2.28, SD: .81). Deze invloed is groter bij de meisjes (M: 2.35, SD: .81) dan bij de jongens (M: 2.21, SD: .82), dit verschil is niet significant. Van minste invloed op de Japanse leerlingen zijn zowel de impliciete norm van familie (M: 1.46, SD: .64) als van docenten (M: 1.47, SD: .69). De meisjes geven een hogere score aan de impliciete norm van familie (M: 1.51, SD: .53) en de jongens geven aan de impliciete norm van docenten (M: 1.49, SD: .82). De Japanse leerlingen geven aan dat zij het snelst toegeven aan de norm van vrienden (M: 2.07, SD: 1.79), gevolgd door familie (M: 1.84, SD: 1.64) en het minst snel geven zij toe aan de subjectieve norm van hun docenten (M: 1.25, SD: .98).

Wat betreft de Vlaamse leerlingen is de samenhang tussen de impliciete norm van familie en de leesomvang (r=.56, p<.01) en de samenhang tussen de impliciete norm van vrienden en de leesomvang (r=.49, p<.01) significant positief. De correlatie tussen de impliciete norm van docenten en de leesomvang is negatief (r=-.13), maar niet significant. De correlatie tussen de expliciete norm van familie en de leesomvang (r= -.31, p<.01) en die tussen de expliciete norm van vrienden en de leesomvang (r=-.42, p<.01) zijn beide significant negatief. Ook de correlatie tussen de expliciete norm van docenten en de leesomvang is negatief (r=-.03), maar niet significant. De correlaties tussen het toegeven aan de norm van de familie (r=.15), vrienden (r=.07) en docenten (r=.02) zijn niet significant.

Voor de Japanse leerlingen bestond een significant positieve correlatie tussen de impliciete norm van vrienden en de leesomvang (r=.32, p<.01). De correlaties tussen de impliciete norm van familie en de leesomvang (r=.09) en de impliciete norm van docenten en de leesomvang (r=.08) zijn positief, maar niet significant. De correlaties tussen de expliciete norm van familie en de leesomvang (r=-.41, p<.01), de expliciete norm van vrienden en de leesomvang (r=-.31, p<.05) en de expliciete norm van docenten en de leesomvang (r=-.03) zijn negatief. Voor de drie groepen familie, vrienden en docenten zijn de correlaties tussen het toegeven aan de norm en de leesomvang niet significant (familie (r=.09), vrienden (r=-.19) en docenten (r=.08). Een samenvatting van de berekende correlaties tussen de onderdelen van de Theorie van Gepland Gedrag is te vinden in tabel 3.16 aan het einde van dit hoofdstuk.

Onderdeel van de subjectieve norm van de familie was de vraag 'Wie leest er in jouw familie vaak een leesboek?' waarbij het mogelijk was om meerdere hokjes aan de kruisen. Hieruit kwam voor de Vlaamse leerlingen naar voren dat in de meeste gevallen de moeder het vaakst een boek leest (85 leerlingen) gevolgd door de leerling zelf (56 leerlingen). Bij de Vlaamse jongens was de moeder degene die het meest leest (29 jongens) en zij zelf lazen net zo veel als vader, broers en zussen (vader: 16, broer(s): 15, zus(sen): 14, zelf: 16). Bij de meisjes uit België las de moeder het meest (56 meisjes) gevolgd door de leerlinge zelf (40 meisjes). Deze resultaten zijn weergegeven in tabel 3.8. Slechts 10 leerlingen gaven aan dat niemand in het gezin vaak leest.

Tabel 3.8 Wie leest het meest in de families van de Vlaamse leerlingen (N totaal = 137 leerlingen)

	Totaal (N = 137)	**Jongens** (N = 58)	**Meisjes** (N = 79)
Moeder	85/137, 62%	29/58, 50%	56/79, 71%
Vader	41/137, 30%	16/58, 28%	25/79, 32%
Broer(s)	31/137, 23%	15/58, 26%	16/79, 20%
Zus(sen)	42/137, 31%	14/58, 24%	28/79, 35%
Zelf	56/137, 41%	16/58, 28%	40/79, 51%
Niemand	10/137, 7%	5/58, 9%	5/79, 6%

Uit de vraag 'Wie leest er in jouw familie vaak een leesboek?' kwam voor de Japanse leerlingen naar voren dat dat voornamelijk de leerlingen zelf zijn (48 leerlingen) Iets meer meisjes geven dit aan (25 meisjes) dan jongens (23 jongens). De Japanse jongens geven daarna aan dat hun moeders veel lezen (12 jongens), terwijl de meisjes aangeven dat het vooral hun zussen zijn die

veel lezen (10 meisjes). De meisjes geven aan dat het niet zo is dat er niemand leest, bij de jongens zegt één leerling dat niemand leest.

Tabel 3.9 Wie leest het meest in de families van de Japanse leerlingen (N totaal= 67 leerlingen)

	Totaal (N = 67)	**Jongens** (N = 33)	**Meisjes** (N = 34)
Moeder	16/67, 24%	12/33, 36%	4/34, 12%
Vader	9/67, 13%	4/33, 12%	5/34, 15%
Broer(s)	13/67, 19%	7/33, 21%	6/34, 18%
Zus(sen)	16/67, 24%	6/33, 18%	10/34, 29%
Zelf	48/67, 72%	23/33, 70%	25/34, 74%
Niemand	1/67, 2%	1/33, 3%	-

Wat betreft de subjectieve norm van vrienden is ook gekeken naar de band van de leerlingen met vrienden. Door middel van een correlatieanalyse werd gekeken of deze veel samenhang heeft met het overnemen van de norm van vrienden. Correlatieanalyse wees voor de Vlaamse leerlingen uit dat er een lichte positieve correlatie bestaat tussen de band met vrienden en het overnemen van de norm, maar dat deze samenhang niet significant is (r=.128, p=.14). Ook voor de Japanse leerlingen bleek de correlatie tussen de band met vrienden en het overnemen van de norm licht positief, maar niet significant (r=.211, p=.21).

Tabel 3.10 Band met vrienden Vlaamse en Japanse Leerlingen (5-puntsschaal, N totaal = 204 leerlingen)

Band met vrienden		
	België (N= 137)	**Japan** (N= 67)
Totaal	2.99 (.52)	3.84 (.69)
Jongens	2.85 (.57)	3.82 (.65)
Meisjes	3.10 (.46)	3.86 (.74)

Gekeken naar tabel 3.13 kan gesteld worden dat de band met vrienden in Japan (M: 3.84, SD: .69) sterker is dan in België (M: 2.99, SD: .52). Deze variabele ontstond door samenvoegen van de stellingen ‘De meeste van mijn vrienden/vriendinnen lezen regelmatig leesboeken’, ‘De meeste van mijn vrienden/vriendinnen vinden dat ik in de komende tijd een leesboek moet lezen’, ‘Ik heb een sterke band met mijn vriendengroep’ en ‘Ik sluit me over het algemeen aan bij de mening van mijn vriendengroep’.

3.3.3 Zelfefficiëntie

Om de zelfefficiëntie van de leerlingen te toetsen werd hen gevraagd hoe goed zij zichzelf vinden lezen vergeleken met klasgenoten en wat voor cijfer zij zichzelf voor lezen zouden geven op een schaal van 1 tot 10. Deze vragen bepalen de relatieve leesvaardigheid van de leerling. Op de vraag 'Hoe goed ben je vergeleken met je klasgenoten?' kon de leerling antwoorden op een 7-puntsschaal waarbij de schaalverdeling als volgt was: "1"= de beste van mijn klas, en "7"= de slechtste van mijn klas. Een lagere score geeft daardoor aan dat een leerling zichzelf beter vindt lezen dan zijn of haar klasgenoten. Ook werd aan de leerlingen door middel van enkele stellingen gevraagd of zij veel moeite hebben met lezen op school. Dit waren stellingen als 'Boeken die ik voor school moet lezen vind ik moeilijk' en 'Ik vind dat er veel lange zinnen staan in boeken die ik voor school moet lezen'. De scores op deze stellingen leiden tot het gemak waarmee de leerling op school leest. Een hogere score geeft aan dat de leerling het *meer* eens was met de stelling en dus *meer* moeite heeft met het lezen van boeken.

Tabel 3.11 toont aan dat de gemiddelde Vlaamse leerling zijn eigen leesvaardigheid als 'iets beter dan gemiddeld' tot 'gemiddeld' inschat (M: 3.36, SD: 1.07). De Vlaamse meisjes schatten zichzelf hierbij iets lager in dan de jongens, dit verschil is niet significant (p= .71). Het cijfer dat de leerlingen aan zichzelf geven is gemiddeld 7.65 (SD: 1.50), waarbij de meisjes zichzelf een hoger cijfer geven dan de jongens, ook dit is geen significant verschil (p=.25). Te zien is daarnaast dat de Vlaamse meisjes iets meer moeite hebben met lezen, zij schatten de moeilijkheidsgraad van boeken die zij lezen iets hoger in (M: 2.48, SD: .80) iets hoger in dan de jongens (M: 2.36, SD: .79).

Tabel 3.11 Zelfingeschatte leesvaardigheid Vlaamse leerlingen (standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 137 leerlingen)

	Totaal (N= 137)	**Jongens** (N= 58)	**Meisjes** (N= 79)
Leesvaardigheid (relatief)			
Hoe goed ben je vergeleken met je klasgenoten? (op een 7-puntsschaal, "1" laag, "7" hoog)	3.36 (1.07)	3.40 (1.13)	3.33 (1.03)
Wat voor cijfer zou je jezelf geven op een schaal van 1 - 10?	7.65 (1.50)	7.46 (1.70)	7.79 (1.33)
Leesvaardigheid (gemak) (Op een 5-puntsschaal, "1" makkelijk, "5" moeilijk)	2.43 (.80)	2.36 (.79)	2.48 (.80)

Ook de Japanse leerlingen schatten zichzelf in als 'iets beter dan gemiddeld' tot 'gemiddeld' (M: 3.70, SD: 1.40). De Japanse jongens schatten zichzelf lager in dan de meisjes, maar dit verschil is

niet significant (p=.24). Het cijfer dat de Japanse leerlingen zichzelf geven is lager dan dat van de Vlaamse leerlingen, namelijk M: 6.37 en hun spreiding daarin is ook groter, SD: 2.04. Het verschil tussen de Vlaamse en Japanse leerlingen is significant (p<.001). Binnen de populatie Japanse leerlingen is het verschil klein, de jongens geven zichzelf gemiddeld een 6.34 (SD: 2.07) en de meisjes 6.39 (SD: 2.03). Aangezien een hogere score op leesvaardigheid (gemak) aanduidt dat de leerlingen *meer* moeite hebben met lezen, geeft tabel 3.14 weer dat de Japanse jongeren meer moeite hebben met lezen dan de Vlaamse (Japan: M: 3.06 (SD:.94), België: M: 2.43 (SD: .80)). Dit is een significant verschil (p<.001).

Tabel 3.12 Zelfingeschatte leesvaardigheid Japanse leerlingen (standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 67 leerlingen)

	Totaal (N= 67)	**Jongens** (N= 33)	**Meisjes** (N= 34)
Leesvaardigheid (relatief)			
Hoe goed ben je vergeleken met je klasgenoten? (op een 7-puntsschaal, "1" laag, "7" hoog)	3.70 (1.40)	3.91 (1.35)	3.50 (1.44)
Wat voor cijfer zou je jezelf geven op een schaal van 1 - 10?	6.37 (2.04)	6.34 (2.07)	6.39 (2.03)
Leesvaardigheid (gemak) (Op een 5-puntsschaal, "1" makkelijk, "5" moeilijk)	3.06 (.94)	2.71(.99)	3.39 (.76)

Ook de mening van de leerlingen wat betreft het boekenaanbod wordt meegenomen in de bepaling van de zelfefficiëntie. Hiervoor werd door middel van een 5-puntsschaal gevraagd stellingen te beoordelen als 'Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik' en 'Er zijn maar een paar leesboeken die me echt aanspreken'. De scores van de leerlingen op deze vragen staan weergegeven in tabel 3.13.

Tabel 3.13 Boekenaanbod België en Japan (5-puntsschaal, "1" minst geschikt, "5" meeste geschikte boekenaanbod, N totaal = 244 leerlingen)

Boekenaanbod		
	België (N= 137)	**Japan** (N= 67)
Totaal	3.76 (.55)	3.60 (.46)
Jongens	3.73 (.63)	3.51 (.48)
Meisjes	3.79 (.50)	3.68 (.44)

Te zien in tabel 3.13 is dat de beoordeling van de leerlingen uit beide landen niet ver uit elkaar ligt (België: M: 3.76, SD: .55; Japan: M: 3.60, SD: .46). Het grootste verschil is te zien tussen de Vlaamse jongens en de Japanse jongens (respectievelijk; M: 3.73, SD: .63; M: 3.51, SD: .48).

De Vlaamse leerlingen werd ook gevraagd aan te geven wat hun score was voor het vak 'Nederlands' op hun laatste rapport. Op de twee onderzochte scholen krijgen de leerlingen hun cijfers in procenten, vandaar de 'hoge' scores in deze tabel. De resultaten hiervan staan in tabel 3.14, te zien is dat de leerlingen hun eigen leesvaardigheid hoger inschatten (M: 7.65, SD: 1.50), dan het cijfer dat zij op hun rapport voor het vak 'Nederlands' behaalden (M: 71.66, SD: 10.61).

Tabel 3.14 Laatste rapportcijfer 'Nederlands' (standaarddeviatie tussen haakjes)

	Totaal (N= 137)	**Jongens** (N= 58)	**Meisjes** (N= 79)
Cijfer	71.66 (10.61)	71.89 (9.72)	71.49 (11.28)

Ook aan de Japanse leerlingen werd gevraagd wat hun laatste rapportcijfer was, in hun geval voor het 'Japans'. Zij gaven hun cijfers op een 5-puntsschaal. Gemiddeld kregen zij als cijfer 'normaal' tot 'goed'. De Japanse meisjes scoorden hoger (M: 4.18, SD: .81) dan de Japanse jongens (M: 3.77, SD: .81), dit verschil is significant ($p<.05$).

Tabel 3.15 Laatste rapportcijfer 'Japans' op een 5-puntsschaal, 1= heel slecht, 5 = heel goed (standaarddeviatie tussen haakjes)

	Totaal (N= 67)	**Jongens** (N= 33)	**Meisjes** (N= 34)
Cijfer	3.98 (.83)	3.77 (.81)	4.18 (.81)

Tabel 3.16 geeft een overzicht van de correlaties tussen de leesomvang en de verschillende onderdelen van de Theorie van Gepland Gedrag.

Tabel 3.16 Correlaties tussen onderdelen van Theorie van Gepland Gedrag en leesomvang (N totaal = 204 leerlingen)

	België (N = 137)	**Jongens** (N = 58)	**Meisjes** (N = 79)		**Japan** (N = 67)	**Jongens** (N = 33)	**Meisjes** (N = 34)
Leesattitude							
Globaal hedonistisch	.688**	.666**	.681**		.534**	.596**	.402*
Plezierfunctie	.524**	.496**	.521**		.473**	.557**	.348*
Inlevingsfunctie	.489**	.518**	.424**		.407**	.403*	.400*
Globaal utilitair	.630**	.670**	.584**		.270*	.358*	.224
Schoolfunctie	.171**	.149	.202		.333**	.468**	.135
Ontplooiingsfunctie	.365**	.456**	.237**		.229	.303	.155
Subjectieve norm							
Impliciete norm familie	.560**	.605**	.512**		.092	.239	-.153
Expliciete norm familie	-.308**	-.453**	-.147		-.412**	-.447**	-.398
Toegeven aan norm	.153	.323	.020		.093	.236	-.068
Impliciete norm vrienden	.494**	.466**	.478**		.322**	.360*	.260*
Expliciete norm vrienden	-.421**	-.270*	-.461**		-.307*	-.250	-.394*
Toegeven aan norm	.067	.196	-.029		-.188	.045	-.456**
Impliciete norm docenten	-.126	-.117	-.101		.078	.062	.117
Expliciete norm docenten	-.026	-.324**	.142		-.026	.044	-.178
Toegeven aan norm	.019	.139	-.029		.075	.133	***
Zelfefficiëntie							
Boekenaanbod	.313*	.350*	.280*		.399**	.474*	.274
Leesvaardigheid (relatief)	-.248**	-.392**	-.115		.049	.039	.104
Leesvaardigheid (gemak)	-.186*	-.191	-.210		.007	-.058	.049

*Correlatie is significant (p<.05)

** Correlatie is significant (p<.01)

*** Niet berekenbaar omdat één van de variabelen constant is

Uit tabel 3.16 blijkt dat een positieve leesattitude, zowel hedonistisch als utilitair, veel invloed heeft op de leesomvang van zowel Vlaamse als Japanse leerlingen, zij lezen meer en vaker als zij lezen plezierig en nuttig vinden. De subjectieve norm van vrienden heeft veel positieve invloed op de Japanse en Vlaamse leerlingen (België: r= .494, p<.01; Japan: r= .322, p<.01), maar de norm van familie is enkel positief op de leesomvang van de Vlaamse leerlingen (r= .560, p<.01). De samenhang tussen het aanbod van geschikte boeken en de leesomvang is positief voor de leerlingen uit beide landen (België: r= .313, p<.05; Japan: r= .399, p<.01).

3.4 Perspectief

In dit hoofdstuk werden de resultaten gepresenteerd van het onderzoek dat plaats vond in België en Japan. Gezien werd dat de Japanse leerlingen een hogere positieve attitude tegenover lezen hebben en dat zij over het algemeen meer en vaker lezen.

In het de komende hoofdstukken wordt een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van het huidige onderzoek en de eerder behaalde resultaten in China, Zuid-Afrika en Nederland en worden de daaraan verbonden conclusies gepresenteerd.

4 Crossculturele resultaten

In hoofdstuk 3 werden de resultaten gepresenteerd van de leerlingen die in België en Japan hebben deelgenomen aan het huidige onderzoek. Deze resultaten werden weergegeven per land, met daarbinnen tevens een onderscheid tussen jongens en meisjes. Resultaten tussen beide landen werden met elkaar vergeleken, evenals tussen beide seksen. In dit hoofdstuk worden de resultaten uit hoofdstuk 3 gekoppeld aan eerder behaalde resultaten in Nederland, Zuid-Afrika (de Jong, 2010, Bax, 2010) en China (Hugen, 2009) waar vergelijkend onderzoek al eerder plaats vond. Ook is voor resultaten van bovengenoemde landen gebruik gemaakt van Broeder & Stokmans (2011).

4.1 Vergelijking leesomvang

Het bepalen van de leesomvang werd in paragraaf 3.1 gedaan door de antwoorden op de vragen 'Hoe vaak lees je een leesboek?', 'Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen?', 'Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?' en 'Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken?'. De vergelijkende resultaten zijn te vinden in tabellen 4.1 tot en met 4.4.

Tabel 4.1 Hoe vaak lees je een leesboek? (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Hoe vaak lees je een leesboek?					
Bijna elke dag	217 (19%)	230 (37%)	155 (45%)	20 (16%)	34 (51%)
Met tussenpozen van een paar dagen	183 (16%)	226 (36%)	127 (40%)	13 (10%)	17 (25%)
Met tussenpozen van een week	110 (10%)	83 (13%)	22 (7%)	12 (10%)	7 (10%)
Met tussenpozen van een maand	127 (11%)	45 (7%)	6 (2%)	16 (13%)	2 (3%)
Met tussenpozen van een paar maanden	170 (15%)	32 (5%)	2 (1%)	25 (20%)	5 (8%)
Met tussenpozen van een half jaar of meer	337 (29%)	14 (2%)	4 (1%)	38 (31%)	2 (3%)

Uit tabel 4.1 blijkt dat de meerderheid van de Vlaamse jongeren (64%) met tussenpozen van meer dan een maand een leesboek leest. Ook de Nederlandse jongeren lezen voornamelijk (55%) minder vaak dan iedere maand. De leerlingen in Japan, China en Zuid-Afrika lezen vaker, bij hen bevindt zich het grootste deel van de respondentengroep aan de bovenzijde van de tabel, wat aangeeft dat zij vaker dan met tussenpozen van één maand lezen (Japan: 76%, China: 86%, Zuid-Afrika: 92%).

Tabel 4.2 Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen? (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen?					
1 week of korter geleden	308 (26%)	443 (71%)	219 (68%)	31 (23%)	51 (80%)
2 à 3 weken geleden	203 (17%)	96 (15%)	53 (17%)	21 (16%)	4 (6%)
Ongeveer 1 maand geleden	135 (12%)	52 (8%)	24 (8%)	17 (13%)	3 (5%)
Ongeveer 2 à 3 maanden geleden	111 (10%)	20 (3%)	6 (2%)	21 (16%)	3 (5%)
Ongeveer 4 à 6 maanden geleden	100 (9%)	9 (1%)	5 (2%)	15 (11%)	2 (3%)
Langer dan een half jaar geleden	309 (27%)	8 (1%)	15 (5%)	28 (21%)	1 (2%)

In tabel 4.2 is te zien dat de laatste keer dat de Vlamingen een boek uitlazen vrijwel evenredig is verdeeld, 48% deed dit langer dan een maand geleden, de rest korter. Ook voor de Nederlanders is de verdeling vrijwel evenredig, waarvan 46% langer dan 1 maand geleden een boek uitlas. Van de Japanse, Chinese en Zuid-Afrikaanse leerlingen las het grootste deel (Japan: 80%, China: 71%, Zuid-Afrika: 68%) minder dan één week voorafgaand aan het onderzoek het laatst een boek uit.

Tabel 4.3 Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd? (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?					
1 of meerdere boeken per week	151 (13%)	208 (33%)	181 (52%)	10 (8%)	33 (49%)
1 boek per 2 à 3 weken	209 (18%)	187 (30%)	80 (25%)	22 (17%)	20 (30%)
1 boek per maand	151 (13%)	135 (21%)	21 (6%)	15 (11%)	8 (12%)
1 boek per 2 à 3 maanden	148 (13%)	62 (10%)	5 (1%)	23 (17%)	5 (8%)
1 boek per 4 à 6 maanden	143 (12%)	21 (3%)	27 (8%)	30 (23%)	-
Minder dan 1 boek per half jaar	354 (31%)	17 (3%)	13 (4%)	33 (25%)	1 (2%)

In tabel 4.3 staan de resultaten gepresenteerd van de vier landen met betrekking tot de vraag 'Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?'. Vooral de Japanse en Zuid-Afrikaanse leerlingen besteden veel tijd aan het lezen van boeken, 49% van de Japanse en 52% van de Zuid-Afrikaanse leerlingen geeft aan dat zij 1 of meerdere boeken per week lezen. Ook de Chinezen lezen veel, van de Chinese jongeren leest 63% 1 boek binnen 2 à 3 weken. Van de Belgische leerlingen leest slechts 8% iedere week 1 boek, bijna de helft van hen geeft aan slechts per 4 à 6 maanden, of zelfs langer, een boek te lezen (48%). Bij de ondervraagde Nederlandse jongeren geeft een derde

aan dat zij langer dan een half jaar doen over het lezen van een leesboek. Slechts 13% geeft aan iedere week een boek te lezen.

Tabel 4.4 Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken? (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken?					
Meer dan vijf uur	73 (6%)	96 (15%)	34 (11%)	6 (5%)	7 (10%)
Drie uur tot vijf uur	75 (6%)	104 (17%)	34 (11%)	7 (5%)	7 (10%)
Anderhalf tot drie uur	111 (10%)	118 (19%)	41 (13%)	13 (10%)	16 (24%)
Eén tot anderhalf uur	106 (9%)	97 (15%)	35 (11%)	13 (10%)	13 (19%)
Een half uur tot één uur	130 (11%)	115 (18%)	60 (19%)	14 (10%)	9 (13%)
Een half uur of korter	112 (10%)	57 (9%)	91 (28%)	13 (10%)	7 (10%)
Geen tijd	568 (48%)	42 (7%)	27 (8%)	69 (51%)	8 (12%)

De helft van de Vlaamse leerlingen geeft aan geen tijd besteed te hebben aan het lezen van een leesboek in de week voorafgaand aan afname van het huidige onderzoek. Ook van de Nederlandse jongeren heeft 48% aangegeven dat zij geen tijd hebben besteed aan het lezen van leesboeken in hun vrije tijd. Van de Chinese en Zuid-Afrikaanse leerlingen gaven respectievelijk 7% en 8% aan dat zij helemaal geen tijd hebben besteed aan het lezen van leesboeken, de Japanse leerlingen net iets vaker, namelijk 12%. Deze leerlingen gaven aan veel te lezen, in China gaf een derde aan dat zij meer dan drie uur doorbrachten met het lezen van boeken. In Zuid-Afrika las ruim een derde van de leerlingen meer dan anderhalf uur in de week voorafgaand aan het onderzoek, net als bijna de helft van de Japanse leerlingen.

Bovenstaande vragen met betrekking tot de leesomvang van de leerlingen, zijn omgezet in z-scores om zo een gemiddelde te berekenen voor de nieuwe variabele *leesomvang*, deze staan gepresenteerd in tabel 4.5.

Tabel 4.5 Gemiddelde leesomvang uitgedrukt in z-scores (N totaal = 2377 leerlingen, standaarddeviatie tussen haakjes)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Leesomvang	-.398 (.91)	.486 (.54)	.481 (.41)	-.276 (.87)	.572 (.55)

De analyse in tabel 4.5 brengt duidelijk naar voren dat de leerlingen in Japan het meest lezen, gevolgd door de jongeren in China en Zuid-Afrika. De Nederlandse leerlingen lezen het minst, de Vlaamse leerlingen liggen dicht bij het Nederlandse gemiddelde.

4.2 Vergelijking bibliotheekbezoek

In paragraaf 3.2 werden de resultaten gepresenteerd van het bibliotheekbezoek van de Vlaamse en Japanse leerlingen. In deze paragraaf zullen deze resultaten gecombineerd worden met die van Nederland en Zuid-Afrika. Voor de resultaten van deze twee landen is gebruik gemaakt van de Jong (2010).

Tabel 4.6 Lidmaatschap bibliotheek (N totaal = 908 leerlingen)

Ben je lid van de Openbare Bibliotheek?	**Nederland** (N = 358)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Ja	291 (81%)	180 (52%)	104 (76%)	11 (17%)
Nee	51 (14%)	97 (28%)	18 (13%)	51 (79%)
Nee, maar familie leent voor mij	16 (5%)	69 (20%)	14 (10%)	3 (5%)

Zoals te zien in tabel 4.6 is in Zuid-Afrika de helft (52%) van de leerlingen lid van de bibliotheek. In zowel Nederland als België heeft meer dan driekwart van de leerlingen een lidmaatschap bij de Openbare Bibliotheek (Nederland: 81%, België: 76%). In Japan echter, is slecht 17% van de leerlingen lid van de Openbare Bibliotheek en geeft 79% aan dat familieleden nooit boeken voor hen lenen.

4.3 Vergelijking invloed van factoren van de Theorie van Gepland Gedrag

In paragraaf 3.3 zijn voor de drie factoren van de Theorie van Gepland Gedrag de resultaten voor de Vlaamse en Japanse leerlingen gepresenteerd. In deze paragraaf worden de resultaten van de Vlamingen en Japanners op leesattitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie gekoppeld aan de resultaten van de Nederlanders, Chinezen en Zuid-Afrikanen. De gegevens voor drie laatstgenoemden zijn afkomstig uit Broeder & Stokmans (2011), Hugen (2009), Bax (2010) en de Jong (2010).

4.3.1 Leesattitude

Zoals gezien in paragraaf 3.1.1 wordt binnen de factor leesattitude een onderscheid gemaakt in een hedonistische en een utilitaire variant. De hedonistische attitude is verder onderverdeeld in globaal hedonistisch, plezierfunctie en inlevingsfunctie. De utilitaire attitude is verder verdeeld in globaal utilitair, schoolfunctie en ontplooiingsfunctie. Tien woordparen werden

samengevoegd voor bepaling van de globaal hedonistische attitude en elf paren vormden samen de globaal utilitaire attitude. Daar waar nodig werden woordparen omgepoold, zodat het woord met de negatieve connotatie links stond en op een 5-puntsschaal de score "1" kreeg. De vier functies die daarnaast de leesattitude bepaalden, ontstonden door het samenvoegen van stellingen welke door de leerlingen werden beoordeeld op 5-puntsschalen. Bij het beoordelen van deze stellingen was de schaalverdeling als volgt; "1" = helemaal mee oneens, en "5" = helemaal mee eens. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe positiever de attitude van de leerling.

Tabel 4.7 Gemiddelde leesattitude op een 5-puntsschaal (1= negatieve attitude, 5= positieve attitude, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Hedonistische attitude					
Globaal hedonistisch	3.17 (1.06)	4.16 (.70)	4.36 (.58)	3.40 (.96)	4.48 (.56)
Plezierfunctie	3.37 (1.10)	3.69 (.80)	3.37 (1.20)	3.37 (.96)	3.84 (.73)
Inlevingsfunctie	2.99 (.94)	3.68 (.86)	3.44 (1.21)	3.53 (1.05)	3.52 (1.08)
Utilitaire attitude					
Globaal utilitair	3.36 (.87)	4.24 (.66)	4.32 (.59)	3.22 (.68)	4.01 (.56)
Schoolfunctie	3.43 (.89)	3.79 (.72)	3.70 (1.25)	3.13 (.82)	3.93 (.79)
Ontplooiingsfunctie	2.87 (.96)	3.87 (.76)	3.64 (1.20)	3.13 (.71)	4.03 (.73)

Japan scoort het hoogst op de globaal hedonistische attitude, Zuid-Afrika het hoogst op de globaal utilitaire attitude. Op deze laatste is de score van de Vlamingen het laagst. Bij beide globale attitudes is te zien dat Nederland en België de twee laagste scores hebben.

De leerlingen uit de vijf verschillende landen geven gemiddeld een zelfde hoge score aan de plezierfunctie van lezen, waarbij de Japanse jongeren hieraan de hoogste score toekennen (M: 3.84, SD: .73). Ook de score op schoolfunctie toont weinig variatie, ook hierbij geven de Japanse leerlingen de hoogste score (M: 3.93, SD: .79) en scoren de Vlaamse leerlingen het laagst (M: 3.13, SD: .82).

Wat betreft de inlevingsfunctie, hierop scoren de Chinezen, Zuid-Afrikanen, Vlamingen en Japanners hoger dan de Nederlanders (M: 2.99, SD: .94). Het gaat hierbij om stellingen als 'Als ik leesboeken lees, vergeet ik alles om me heen' en 'Door te lezen kan ik alles om me heen vergeten'.

De schoolfunctie van het lezen van leesboeken wordt door de leerlingen uit Nederland en België lager beoordeeld dan door de leerlingen uit China en Zuid-Afrika, de Japanners geven de hoogste score (M: 3.93, SD: .79). De stellingen aan de hand waarvan deze attitude is bepaald waren 'Door

leesboeken te lezen haal ik betere punten op school' en 'Door leesboeken te lezen leer ik beter lezen'. Een hogere score geeft aan dat de leerlingen het meer *eens* zijn met deze stellingen.
Ook de ontplooiingsfunctie wordt door jongeren in China en Zuid-Afrika hoger beoordeeld dan door jongeren in Nederland en België, maar wederom het hoogst door de jongeren in Japan (M: 4.03, SD: .73). De Nederlanders gaven een lagere score dan de Vlamingen en de Chinezen een hogere score dan de Zuid-Afrikanen.

4.3.2 Subjectieve norm

In paragraaf 3.3.2 werden de resultaten gepresenteerd van de Vlaamse en Japanse leerlingen wat betreft de subjectieve norm. In diezelfde paragraaf werd ook uiteengezet dat onder de subjectieve norm een impliciete en een expliciete norm werd onderscheiden en ook het toegeven aan de norm vormde een apart onderdeel. De subjectieve norm is berekend voor familie, vrienden en docenten van de leerlingen. In deze paragraaf worden de resultaten uit paragraaf 3.3.2 gerelateerd aan de resultaten van Nederland, China en Zuid-Afrika, ontleend aan Broeder & Stokmans (2011), Hugen (2009), Bax (2010) en de Jong (2010).

Tabel 4.8 Subjectieve norm familie op een 5-puntsschaal (1= minste invloed, 5= meeste invloed, standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Subjectieve norm familie					
Impliciete norm	1.77 (.70)	2.14 (.70)	2.24 (.61)	1.74 (.73)	1.46 (.64)
Expliciete norm	3.81 (.74)	3.95 (.68)	4.26 (.86)	2.24 (.77)	2.28 (.81)
Toegeven aan norm	2.30 (1.18)	2.99 (1.25)	3.43 (1.74)	2.12 (1.02)	1.84 (1.64)

Tabel 4.8 laat zien dat de leerlingen in China en Zuid-Afrika de hoogste score geven aan de subjectieve norm van hun familieleden, zowel wat betreft de impliciete als de expliciete norm. De Japanse leerlingen scoren het laagst op de impliciete norm, de Nederlanders en Vlamingen zitten op één lijn en geven een iets hogere score dan de Japanse leerlingen. De score voor de expliciete subjectieve norm ligt voor de Vlamingen het laagst, maar dat scheelt weinig met de score van de Japanse jongeren, de Nederlandse en Chinese leerlingen scoren hier nagenoeg gelijk. Wat betreft het toegeven aan de norm, scoren de Japanse leerlingen het laagst, zij trekken zicht het minst aan van de mening van hun familieleden over het lezen van leesboeken, gevolgd door de Nederlandse en de Vlaamse jongeren. De Zuid-Afrikaanse leerlingen scoren ook hier het hoogst, gevolgd door de Chinese.

Tabel 4.9 Subjectieve norm vrienden op een 5-punttschaal (1= minste invloed, 5= meeste invloed, standaarddeviatie tussen haakjes) (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Subjectieve Norm Vrienden					
Impliciete norm	1.58 (.60)	2.53 (.81)	2.23 (.58)	1.59 (.65)	2.18 (67)
Expliciete norm	2.94 (1.08)	3.91 (.77)	4.10 (.91)	3.15 (1.05)	2.15 (.89)
Toegeven aan norm	2.34 (1.15)	3.31 (1.21)	3.35 (1.69)	2.27 (1.10)	2.07 (1.79)

De impliciete subjectieve norm van vrienden wordt door zowel de Nederlandse als de Vlaamse leerlingen het laagst gescoord, gevolgd door Japan. De Chinezen geven de hoogste score aan de impliciete subjectieve norm.

De expliciete norm wordt het hoogst beoordeeld door de Zuid-Afrikaanse jongeren, maar ook de Chinese jongeren beoordeelden deze hoog. De Japanners gaven de laagste score aan de expliciete subjectieve norm, gevolgd door de Nederlanders en de Vlamingen.

Het meeste toegeven aan de subjectieve norm van vrienden gebeurt in Zuid-Afrika, in Japan geven de jongeren het minst snel toe aan de norm van vrienden. De score van China verschilt niet veel van Zuid-Afrika, die van Nederland en België liggen ook niet ver uit elkaar.

De invloed van de subjectieve norm van docenten werd in China niet berekend en wordt daarom niet meegenomen in de crossculturele vergelijking tussen België, Japan en de landen waar het huidige onderzoek eerder plaats vond.

4.3.3 Zelfefficiëntie

De zelfefficiëntie van de leerlingen werd onderscheiden in het boekenaanbod en de leesvaardigheid. De leesvaardigheid werd vervolgens onderverdeeld in een relatieve variant en een variant welke aangaf hoeveel of weinig moeite de leerlingen hebben met lezen. De geschiktheid van het boekenaanbod werd door middel van een 5-puntsschaal bepaald, waarbij de leerlingen werd gevraagd stellingen te beoordelen als ‘Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik’ en ‘Er zijn maar een paar leesboeken die me echt aanspreken’.

Tabel 4.10 Boekenaanbod (standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Boekenaanbod	3.83 (.99)	3.92 (.94)	3.84 (1.22)	3.76 (.55)	3.60 (.46)

Tabel 4.10 laat zien dat het boekenaanbod in de vijf verschillende landen vrijwel hetzelfde wordt beoordeeld. Er zijn hier geen opmerkelijke verschillen.

Om de leesvaardigheid van de leerlingen te toetsen werd hen gevraagd hoe goed zij zichzelf vinden lezen vergeleken met klasgenoten en wat voor cijfer zij zichzelf voor lezen zouden geven op een schaal van 1 tot 10. Deze vragen bepalen de relatieve leesvaardigheid van de leerling. Op de vraag 'Hoe goed ben je vergeleken met je klasgenoten?' kon de leerling antwoorden op een 7-puntsschaal waarbij de schaalverdeling als volgt was: "1"= de beste van mijn klas, en "7"= de slechtste van mijn klas. Een lagere score geeft daardoor aan dat een leerling zichzelf beter vindt lezen dan zijn of haar klasgenoten. Ook werd aan de leerlingen door middel van enkele stellingen gevraagd of zij veel moeite hebben met lezen op school. Dit waren stellingen als 'Boeken die ik voor school moet lezen vind ik moeilijk' en 'Ik vind dat er veel lange zinnen staan in boeken die ik voor school moet lezen'. De scores op deze stellingen leiden tot het gemak waarmee de leerling op school leest. Een hogere score geeft aan dat de leerling het *meer* eens was met de stelling en dus *meer* moeite heeft met het lezen van boeken.

De in tabel 3.11 en 3.12 weergegeven vragen onder 'leesvaardigheid (relatief)' zijn door middel van z-scores gestandaardiseerd om een vergelijking te kunnen maken tussen Nederland, China, Zuid-Afrika, België en Japan.

Tabel 4.11 Leesvaardigheid (standaarddeviatie tussen haakjes, N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N =67)
Leesvaardigheid (relatief)	-.15 (.89)	-0.08 (.77)	0.81 (.98)	-0.02 (.41)	-0.01 (.40)
Leesvaardigheid (gemak)	3.68 (.86)	3.07 (.88)	2.88 (1.10)	2.43 (.80)	3.06 (.94)

Uit tabel 4.11 valt op te maken dat de Nederlandse jongeren aangeven de meeste moeite te hebben met het lezen van leesboeken. De Belgen hebben het minste moeite met lezen. Wat betreft de relatieve leesvaardigheid, schatten de Zuid-Afrikanen zichzelf het hoogst in en de Chinezen het laagst.

Tabel 4.12 presenteert in hoeverre de drie verschillende componenten van de Theorie van Gepland Gedrag samenhangen met de leesomvang.

Tabel 4.12 Correlaties tussen onderdelen van Theorie van Gepland Gedrag en leesomvang (N totaal = 2377 leerlingen)

	Nederland (N = 1184)	**China** (N = 643)	**Zuid-Afrika** (N = 346)	**België** (N = 137)	**Japan** (N = 67)
Leesattitude					
Globaal hedonistisch	.726	.388	.140	.688	.534
Plezierfunctie	.565	.321	.191	.524	.473
Inlevingsfunctie	.404	.289	.157	.489	.407
Globaal utilitair	.661	.285	.127	.630	.270
Schoolfunctie	.366	.273	.116	.171	.333
Ontplooiingsfunctie	.346	.299	.162	.365	.229
Subjectieve norm					
Expliciete norm familie	.372	.079	.009	-.308	-.412
Impliciete norm familie	.474	.208	.008	.560	.092
Expliciete norm vrienden	.376	.166	.034	-.421	-.307
Impliciete norm vrienden	.415	.269	.023	.494	.322
Zelfefficiëntie					
Boekenaanbod	.367	.352	.174	.313	.399
Leesvaardigheid (relatief)	.310	.442	0.62	-.248	.049
Leesvaardigheid (gemak)	.137	.093	.036	-.186	.007
Leeftijd	-.289	-.217	-.110	-.090	-.232

4.4 Perspectief

In dit hoofdstuk zijn de resultaten gepresenteerd van de crossculturele vergelijking tussen Nederland, België, China, Japan en Zuid-Afrika. Deze kwamen tot stand na samenvoeging van eerder verzamelde resultaten in China, Nederland en Zuid-Afrika en de in het huidige onderzoek verzamelde resultaten in België en Japan. In het volgende hoofdstuk worden hieraan conclusies verbonden.

5. Conclusie en Discussie

In de voorgaande hoofdstukken is eerst een inleiding gegeven op het huidige onderzoek. Dit gebeurde in hoofdstuk 1 waar de Theorie van Gepland Gedrag van Ajzen (1991) werd uitgelegd en waarom deze bruikbaar was voor het huidige onderzoek. Ook werd in dit eerste hoofdstuk verteld dat de huidige studie een onderzoek omvatte naar het leesgedrag van jongeren uit verschillende landen. Van deze landen, België, Japan en Spanje, werd een korte profielschets gegeven. Vervolgens werd in hoofdstuk 2 uit een gezet dat Spanje het niet heeft gered gedurende het onderzoek, vanwege problemen met het bereiken van respondenten. In België en Japan werd het huidige onderzoek wel uitgezet en daarvan werd in hoofdstuk 2 de procedure beschreven. Ook de gang van zaken en de leerlingenkarakteristieken werden gepresenteerd. Hoofdstuk 3 presenteerde vervolgens de resultaten van het onderzoek in België en Japan, waarna deze resultaten in hoofdstuk 4 gekoppeld werden aan eerder verzamelde resultaten. Deze waren afkomstig uit vergelijkend onderzoek in Nederland, Zuid-Afrika en China voor een crossculturele vergelijking. In dit hoofdstuk worden aan de resultaten die gepresenteerd werden in hoofdstuk 3 en 4 conclusies verbonden, waarna een discussie volgt.

5.1 Conclusie

In hoofdstuk 3 werden de resultaten gepresenteerd van het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek dat werd gehouden in Aarschot en Betekom, België en in Hokkaido, Japan. In het kwantitatieve onderzoek werd de Theorie van Gepland Gedrag getoetst door inzet van een vragenlijst. De factoren leesattitude, subjectieve norm en zelfefficiëntie kwamen hierin aan bod.

5.1.1 België en Japan

De onderzoeksvraag van het huidige onderzoek is 'Hoe is het leesgedrag in België en Japan?', in voorgaande hoofdstukken is geprobeerd daarop een antwoord te krijgen, welke in dit hoofdstuk zal worden gegeven. Eerst worden de deelvragen beantwoord, waarna door middel van deze deelvragen de onderzoeksvraag zal worden beantwoord.

Leesomvang

Leesomvang België

Over de leesomvang van de leerlingen, valt te concluderen dat meisjes iets meer lezen dan jongens. De meisjes lezen vaker en hebben minder lang geleden nog een leesboek uitgelezen. De jongens scoren hoger op het aantal leesboeken per week, maar alle Vlaamse leerlingen scoren laag op de vraag hoeveel tijd zij in de week voorafgaand aan het onderzoek besteed hebben aan lezen. Zowel de jongens en meisjes geven aan hier voornamelijk geen tijd aan te hebben besteed.

Leesomvang Japan

Wat betreft de Japanse leerlingen, valt te concluderen dat er geen grote verschillen bestaan tussen jongens en meisjes. Bij iedere vraag van de vier die samen de leesomvang bepaalden, geven zowel de jongens als meisjes nagenoeg dezelfde antwoorden.

Vergelijking België en Japan

Japan kent een lange voorleestraditie (Yamamoto, 2006), waardoor de verwachting bestond dat de leesomvang van jongeren in Japan in vergelijking met België hoger zou zijn. Uit het huidige onderzoek is gebleken dat inderdaad de Japanse leerlingen aangeven vaker te lezen en dit met meer plezier te doen, waaruit geconcludeerd dat de leesomvang van de Vlaamse leerlingen lager is dan die van de Japanse leerlingen, ondanks dat internationaal onderzoek van PIRLS (2006) uitwees dat de Vlaamse leerlingen hoger scoren op leesvaardigheid. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat leesvaardigheid niet samen hangt met leesomvang.

Bibliotheekbezoek

Bibliotheekbezoek België

Gezien de lage lidgelden van de Vlaamse bibliotheken (Glorieux & Kuppens, 2004), was de verwachting dat een groot deel van de Vlaamse leerlingen lid is van een bibliotheek. Het grootste deel van de Vlaamse leerlingen (76%) gaf aan lid te zijn van de bibliotheek. De meisjes wel vaker dan de jongens (80% tegen 69%). Er waren amper verschillen tussen de frequentie van bibliotheekbezoeken tussen de jongens en de meisjes. Beiden gaan ofwel met tussenpozen van een maand of met tussenpozen van een half jaar of meer naar de bibliotheek.

Bibliotheekbezoek Japan

In Japan bestaat een speciale *Bibliotheek Wet,* waarin wordt verwacht dat de bibliotheken rekening houden met de onder andere de openbare onderwijsbehoefte aan ondersteuning (Nagata, 2007). Slechts een klein aantal Japanse leerlingen is lid van een bibliotheek (17%), waarvan iets meer meisjes (21%) dan jongens (13%). Ondanks dat de jongens aangeven minder vaak lid te zijn, geven zij niet perse aan dat zij de bibliotheek ook minder vaak bezoeken, zowel de jongens als de meisjes geven aan dat zij er met tussenpozen van enkele maanden tot een half jaar heen gaan.

Theorie van Gepland Gedrag

Leesattitude

Leesattitude België

Voor de factor leesattitude is een verdeling gemaakt in een hedonistische en een utilitaire attitude, waarbij de hedonistische attitude het plezier aanduidt en de utilitaire attitude het nut van lezen. De Vlaamse jongens scoren iets lager op de globaal hedonistische attitude dan de meisjes, waaruit geconcludeerd zou kunnen worden dat de jongens minder voor hun plezier lezen dan de meisjes. Ook op de plezierfunctie en inlevingsfunctie van lezen scoren de meisjes hoger. Zowel het verschil op de globaal hedonistische attitude en inlevingsfunctie is significant. Wat betreft de utilitaire attitude, daar geven de jongens een iets hogere score aan de schoolfunctie. De score op de ontplooiingsfunctie is voor de meisjes significant hoger dan de jongens en ook geven zij een hogere score aan de globaal utilitaire attitude.
Gelet op de samenhang tussen de verschillende factoren en de leesomvang kan gesteld worden dat de leerlingen meer lezen als zij ook een hogere globaal hedonistische en globaal utilitaire attitude hebben. Ook de samenhang tussen de vier leesfuncties en de leesomvang is positief. Concluderend kan gezegd worden dat Vlaamse jongeren meer lezen als zij meer plezier en nut ervaren.

Leesattitude Japan

Er zijn tussen de Japanse jongens en meisjes geen significante verschillen aangetroffen, slechts kleine nuances. Zo scoren de Japanse meisjes iets hoger op de globaal hedonistische attitude, de Japanse jongens iets hoger op de globaal utilitaire attitude. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de meisjes vaker voor hun plezier lezen, en dat de jongens vaker lezen om schoolredenen. Ook de plezier- en inlevingsfunctie worden beiden door de meisjes iets hoger gewaardeerd, waardoor te concluderen valt de meisjes meer plezier beleven aan lezen en zich beter kunnen inleven in een verhaal. De jongens waarderen zowel de globaal utilitaire attitude als de school- en ontplooiingsfunctie hoger. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de jongens meer om schoolredenen lezen en meer het gevoel hebben dat zij zichzelf door te lezen ontplooien.
De samenhang tussen de zes componenten die de attitude jegens lezen bepalen en de leesomvang is voor de Japanse leerlingen op elk punt positief. De Japanse leerlingen lezen meer als zij er meer plezier aan beleven en het nut ervan inzien.

Deelvraag 1, *Lezen meisjes meer en met meer plezier dan jongens?*, dient op basis van bovenstaande voorzichtig positief beantwoord te worden. Voor de Vlaamse leerlingen werden op drie van zes componenten die de leesattitude bepalen significante verschillen gevonden waarbij de meisjes hogere scores hadden. Bij de Japanse leerlingen waren de verschillen niet

significant, maar wat betreft de hedonistische attitude, welke het plezier in lezen bepaalt, waren de scores van de meisjes hoger dan van de Japanse jongens. Wat betreft de leesomvang werd voor beide landen niet veel verschil gevonden.

Vergelijking België – Japan

Tussen de Vlaamse en Japanse leerlingen bestaan wel significante verschillen. De globale attitudes, hedonistisch en utilitair, worden beiden door de Japanse leerlingen hoger gewaardeerd, evenals de school- en ontplooiingsfunctie. Dit geeft aan dat de Japanse leerlingen lezen nuttiger vinden voor school en hun zelfontplooiing, daarnaast hebben zij ook meer plezier in lezen. Het verschil op plezierfunctie is weliswaar iets kleiner, maar nog steeds significant. Slechts wat betreft de inlevingsfunctie werden geen opmerkelijke verschillen gevonden, waardoor gesteld kan worden dat zowel de Vlamingen als de Japanners zich even goed kunnen inleven in een verhaal.

Deelvraag 2, *Lezen Japanners meer en met meer plezier dan Vlamingen?*, dient op basis van bovenstaande positief beantwoord te worden. Er is significant aangetoond dat de attitudes van de Japanse leerlingen hoger zijn dan die van de Vlamingen.

Subjectieve norm

Subjectieve norm België

Peperstraten (2010, p: 11) vermeldt dat vooral ouders en docenten hechten aan de utilitaire functie van lezen. Op basis daarvan is de verwachting dat ook vooral deze twee groepen de leerlingen stimuleren om te lezen. De mate waarin ouders en docenten echter zelf veel lezen en de leerlingen stimuleren is lager dan verwacht. Binnen de factor subjectieve norm werd gekeken naar de norm van vrienden, familie en docenten. Ook is er een onderscheid gemaakt tussen de impliciete en de expliciete norm, waarna tevens werd onderzocht in hoeverre de leerlingen zeggen toe te geven aan de norm van hun naaste omgeving. De resultaten wezen uit dat de hoogste scores van de Vlaamse leerlingen worden gegeven aan de subjectieve norm van vrienden. De leerlingen geven ook aan dat zij hier sneller aan toegeven, dat geldt voor zowel de jongens als de meisjes. Daarna geven zij beiden aan sneller toe te geven aan de subjectieve norm van hun ouders en het minst snel geven zij toe aan de norm van docenten. Ook over het totaal gezien, geven de leerlingen de laagste scores aan de subjectieve norm van docenten. Dat geldt voor zowel de jongens als de meisjes. Geconcludeerd kan worden dat de leerlingen de subjectieve norm van hun leraren als minste invloed ervaren.

De subjectieve norm van vrienden en familie zijn van meer invloed dan die van docenten. Enkel de impliciete norm, dus wat de familie en vrienden zelf vinden van lezen en hoe vaak zij dit doen, is hoger bij familieleden, dit geldt zowel voor de jongens als de meisjes.
Kijkend naar de verschillen tussen beide seksen valt op dat bij de subjectieve norm wat betreft vrienden en familie, de jongens een hogere score geven aan de expliciete norm, dus aan wat anderen zeggen dat de jongeren moet doen. De meisjes geven voor deze twee groepen juist de hogere scores aan de impliciete norm en het toegeven aan de norm. Bij de docenten is dit omgedraaid, de jongens geven aan er sneller aan toe te geven en de impliciete norm hoger in te schatten, terwijl de meisjes de expliciete norm van docenten een hogere score geven.
Hieruit kan geconcludeerd worden dat meisjes gevoeliger zijn voor de normen van familie en vrienden en jongens voor de norm van hun docenten.
Een correlatieanalyse wees uit dat de expliciete norm van familieleden en vrienden een positieve invloed hebben op de leesomvang van de populatie Vlaamse jongeren. Gelet op sekseverschillen had de expliciete norm van familieleden dit effect enkel bij de jongens. Ook de expliciete norm van docenten was enkel significant positief gerelateerd aan de leesomvang bij de Vlaamse jongens.
Degene die in de families van de Vlaamse leerlingen het vaakst een boek leest is de moeder. In de gezinnen van de meisjes gebeurt dit vaker dan bij de jongens (71% tegen 50%). Een groot verschil was dat bij de meisjes 51% aangaf zelf degene te zijn die het vaakst leest, al dan niet samen met andere gezinsleden, terwijl van de jongens maar 28% zichzelf aankruist als antwoord op de vraag 'Wie in jouw familie leest vaak een leesboek?'.

Subjectieve norm Japan

De hoogste scores wat betreft subjectieve norm werden gegeven aan vrienden. Zowel de Japanse jongens als meisjes geven aan dat zij het snelst geneigd zijn hieraan toe te geven. De expliciete norm echter, wordt juist bij de vriendengroep het laagst gewaardeerd, zowel door de jongens als de meisjes, hieruit valt te concluderen dat de vrienden het minst doelbewust stimuleren om te lezen, dat wordt meer gedaan door docenten en familie. De impliciete norm, hoe vaak de bewust sociale groep zelf het gewenste gedrag uitvoert, wordt juist weer het hoogst ingeschat bij de vrienden.
Wat betreft verschillen tussen jongens en meisjes is te zeggen dat de meisjes gevoeliger zijn voor de mening van hun familieleden dan de jongens en de jongens zich meer aantrekken van de mening van hun docenten dan de meisjes. Bij beide groepen hebben deze sociale groepen vrijwel dezelfde invloed.
Gelet op de correlaties tussen de subjectieve norm van familie, vrienden en docenten valt op dat er enkel een significante relatie bestaat tussen de impliciete norm van vrienden en de

leesomvang, deze is negatief. Gelet op sekseverschillen heeft het toegeven aan de norm van vrienden voor de meisjes ook invloed op de leesomvang. Geconcludeerd kan worden dat de overige factoren niet van invloed zijn op de leesomvang van Japanse jongeren.
Opvallend is dat degene die het meest leest in de gezinnen van de Japanse leerlingen, zij aangeven dat zij dit zelf zijn (72%), dat is bij beide groepen het geval. Daarnaast lezen in de gezinnen van de ondervraagde jongens, de moeders het meest (36%) en in de gezinnen van de ondervraagde meisjes zijn dit de zussen (29%). *Overall* wordt het minst gelezen door de vader (13%).

Vergelijking België – Japan

Volgens de dimensies van Hofstede (2010) is België met 78 punten een individualistisch land, wat de verwachting wekt dat de Vlaamse leerlingen zich minder dan gemiddeld aantrekken van de meningen van anderen. Japan scoort 46 punten op de IDV en is daarmee een collectivistisch land. Dit wekt de verwachting dat zij zich meer zullen aantrekken van de meningen van familie, vrienden en docenten. Wat betreft de subjectieve norm van familie verschilden de leerlingen in België en Japan amper. Vrienden hebben wat betreft de impliciete norm meer invloed op de Japanse leerlingen, maar de expliciete norm werd hoger gewaardeerd door de Vlaamse leerlingen. De scores behorende bij de subjectieve norm van docenten zijn nagenoeg gelijk. Deze resultaten zijn niet in overeenstemming met de verwachting.
De samenhang tussen de subjectieve norm en de leesomvang is het grootst in België, in Japan werden minder significante correlaties gevonden. Opvallend is dat de correlatie tussen de expliciete norm van zowel familie, vrienden als docenten en de leesomvang in beide landen negatief is. Hieruit valt te concluderen dat als leerlingen het idee hebben dat hun sociale omgeving bepaald gedrag wil zien, zij dit juist niet vertonen.

Zelfefficiëntie

Zelfefficiëntie België

Om de relatieve leesvaardigheid te bepalen werd de leerlingen gevraagd zichzelf in te schatten vergeleken met hun klasgenoten en zichzelf een cijfer te geven voor lezen op een schaal van 1 tot 10. Uit de resultaten bleek dat de Vlaamse leerlingen zichzelf inschatten als ‘gemiddeld’ tot ‘iets beter dan gemiddeld’. De jongens schatten zichzelf iets beter in, maar er werden geen significante verschillen gevonden tussen beide seksen. Het cijfer wat de leerlingen zichzelf zouden geven met betrekking tot lezen is een 7,7. Hierop geven de meisjes zichzelf een iets hoger cijfer (M: 7,8; J: 7,5).
De tweede factor waardoor de zelfefficiëntie bepaald werd, was het gemak waarmee de leerling leest. Ook hierop zijn geen significante verschillen gevonden tussen de jongens en meisjes.

Het boekenaanbod was de derde factor welke de zelfefficiëntie van de leerlingen bepaalde. Zowel de Vlaamse jongens als de Vlaamse meisjes vonden het boekenaanbod geschikt voor hun leeftijdsgroep, zij verschilden hierin niet significant van elkaar.

Zelfefficiëntie Japan

De relatieve leesvaardigheid in vergelijking met klasgenoten werd door de Japanse leerlingen ingeschat als 'gemiddeld' tot 'iets beter dan gemiddeld'. Het verschil tussen de jongens en meisjes is niet significant, al schatten de jongens zichzelf iets beter in. De relatieve leesvaardigheid van de Japanse leerlingen kende een grote spreiding, gemiddeld geven zij zichzelf bijna een 6,5, maar door de spreiding van 2 punten fluctueert dit cijfer tussen een 4,5 en een 8,5. Wat betreft het gemak waarmee de leerlingen lezen geven de meisjes aan hier significant meer moeite mee te hebben dan de jongens.

De derde factor die meewoog in het bepalen van de zelfefficiëntie van een leerling, was het boekenaanbod. Zij oordeelden dat het boekenaanbod voor hun leeftijdsgroep geschikt is. Hierop werden tussen de Japanse jongens en meisjes geen verschillen gevonden.

Vergelijking België – Japan

Zowel de Japanse als Vlaamse leerlingen schatten hun eigen leesvaardigheid vergeleken met klasgenoten in als 'gemiddeld' tot 'iets beter dan gemiddeld'. Als zij hun leesvaardigheid echter uitdrukken in een cijfer op een school van 1 tot 10, geven de Vlaamse leerlingen zichzelf een significant hoger cijfer dan hun Japanse leeftijdsgenoten. Ook het leesgemak van de leerlingen wordt door de Japanse jongeren significant moeilijker beoordeeld. Hieruit valt te concluderen dat de Vlaamse leerlingen minder moeite hebben met lezen en zichzelf beter lezers vinden.

De leerlingen in beide landen schatten het aanbod van boeken voor hun leeftijdsgroep in als geschikt.

5.1.2 Conclusies focusinterviews

De focusinterviews zijn enkel gehouden in België, deze werden gepresenteerd in paragraaf 2.6 en 2.7. Het is moeilijk hieraan conclusies te verbinden, gezien het geringe aantal geïnterviewden. Wel valt te stellen dat het lezen met een tablet in opkomst is, twee leerlingen geven aan dat zij dat fijner vinden, waarvan één zegt dat dat komt door de technologie die erachter zit. De zes leerlingen hebben over het algemeen leren lezen op school met een leeftijd van ongeveer 6 à 7 jaar oud, een enkeling van de ouders en dat was dan ook op jongere leeftijd, ongeveer 4 à 5 jaar oud. Van de jongens denkt er één dat hij slechter leest dan zijn vrienden, omdat zij allemaal meer

lezen dan hij. De andere twee jongens vind zichzelf even goed lezen als hun vrienden. Ook bij de meisjes denken er twee van de drie dat zij even goed lezen als hun vrienden en vriendinnen, één meisje meent dat zij een betere lezeres is dan haar vrienden omdat die allemaal dyslexie hebben. Vijf van de zes geven aan dat zij het soms leuk vinden om te lezen in hun vrije tijd, één leerling durft er eerlijk voor uit te komen dat hij lezen in zijn vrije tijd geen leuke tijdsbesteding vindt. Alle zes de leerlingen hebben thuis boeken, maar ze lenen ook boeken bij de bibliotheek. Slechts één van de leerlingen is geen lid. Hij leent dan boeken met het pasje van zijn moeder of zus.

5.1.3 Crossculturele conclusies

In hoofdstuk 4 werden de crossculturele resultaten gepresenteerd na vergelijking van België en Japan met Nederland, China en Zuid-Afrika. In deze paragraaf worden aan deze resultaten conclusies verbonden.

Vergelijking leesomvang

Uit de studie van Broeder en Stokmans (2011) bleek dat Nederlandse meisjes meer lezen dan Nederlandse jongens. Voor China en Zuid-Afrika ging dit sekse effect niet op. Bij de Vlaamse jongeren bleek dat meisjes wel iets meer lezen dan jongens, maar niet zodanig dat het een significant verschil opleverde, bij de Japanse leerlingen werd geen sekse effect gevonden. Broeder en Stokmans (2011) verwijzen naar Logan en Johnston (2010) die onderzoek deden naar leesgedrag in westerse samenlevingen, zij constateerden dat ook leeftijd invloed had op het leesgedrag van jongeren. De leerlingen in de Vlaamse klassen vertoonden een dermate lage spreiding in leeftijd dat op basis hiervan geen conclusies te doen zijn. Tussen de leeftijd van de Japanse leerlingen en de leesomvang bestaat een positieve correlatie ($r=.26$, $p<.05$), waardoor geconcludeerd kan worden dat in Japan leeftijd een positieve invloed heeft op de leesomvang.

Als gekeken wordt naar de losse onderdelen onder de algemene noemer leesomvang, is een duidelijke tendens waarneembaar. De drie collectivistische landen China, Zuid-Afrika en Japan geven aan beduidend meer te lezen dan de Vlaamse en Nederlandse jongeren. Dit strookt voor een deel met de verwachting, omdat het in Japan gebruikelijk is om aan jonge kinderen voor te lezen (Yamamoto et al., 2006). Van de Zuid-Afrikaanse kinderen is bekend dat zij een laag leesvaardigheidsniveau hebben (PIRLS, 2006), waardoor het niet in de verwachting lag dat de leerlingen daar veel zouden lezen. Echter, de studie van Bax (2010) toonde aan dat meer dan de helft van de door haar onderzochte leerlingen aangeven bijna iedere dag te lezen en daarnaast lezen zij ook lang, meer dan een vijfde deel van de onderzoekspopulatie leest meer dan drie uur per dag. Ook de Jong (2010) toonde in haar studie aan dat de Zuid-Afrikaanse kinderen veel lezen. Hugen (200?) toonde aan dat ook Chinese leerlingen aangeven iedere paar dagen tot

iedere week een boek te lezen en zij spenderen één tot drie uur per week aan het lezen van boeken in hun vrije tijd.

Dit resultaat is toch opvallend omdat zeker Nederland een lange leestraditie heeft (Broeder & Stokmans, 2011). Meer dan de helft van de Chinese, Zuid-Afrikaanse en Japanse jongeren leest zoals gezegd minstens iedere paar dagen, terwijl de Vlaamse en Nederlandse leerlingen aangeven voornamelijk minder vaak dan iedere maand in hun vrije tijd een leesboek te lezen, het is dan ook meestal langer dan 2 à 3 weken geleden dat zij een boek helemaal uitlazen. Op de vraag wat betreft de hoeveelheid leesboeken die de leerlingen lezen, geven vooral de Japanse en Zuid-Afrikaanse leerlingen aan dat zij veel meer lezen, en ook in China geeft meer dan de helft van de jongeren aan één of meerdere boeken per week te lezen. De tijd die de leerlingen besteden aan lezen verschilt niet zo sterk, al geven wederom de Chinese, Zuid-Afrikaanse en Japanse jongeren aan hier meer aan tijd te besteden. De conclusie wat betreft de leesomvang, met hierin meegenomen de hoeveelheid boeken per week, de laatste keer dat de leerling een boek uitlas, het aantal uur dat de leerling per week leest en om de hoeveel dagen zij een boek lezen, is dat de leerlingen in collectivistische landen consequent aangeven meer en langer te lezen.

Vergelijking bibliotheekbezoek

Van de Chinese jongeren zijn de gegevens omtrent bibliotheekbezoek niet bekend, zij worden daarom niet meegenomen in deze vergelijking.

Eerder werd geconcludeerd dat jongeren in Nederland en België minder lezen dan jongeren in Zuid-Afrika en Japan. Toch zijn in Nederland en België meer leerlingen lid van de bibliotheek, minstens drie kwart. Onder de Zuid-Afrikaanse leerlingen is dat maar de helft en van de Japanners is zelfs maar 17% lid van de bibliotheek. Dit laatste is opvallend, gezien het feit dat Japan een zogeheten *Bibliotheek Wet* kent (Nagata, 2007). Deze wet handhaaft onder andere gratis lenen, waardoor verwacht had kunnen worden dat Japanse leerlingen hierdoor ook vaker boeken zouden lenen bij de openbare bibliotheek. Het aantal leden van de Vlaamse bibliotheken is wel in lijn met de verwachting, gezien het feit dat het lidmaatschap bij een Vlaamse openbare bibliotheek bij 44% minder dan 3 euro bedraagt (Glorieux & Kuppens, 2004). Hierdoor is toegang tot een bibliotheek laagdrempelig.

Vergelijking Theorie van Gepland Gedrag

Leesattitude

De attitude van de leerlingen jegens lezen in je vrije tijd, omhelst zowel een hedonistische als een utilitaire attitude. Het gaat hierbij om gevoelens die de jongeren ervaren tijdens het lezen.

Vergelijking tussen België, Japan, China, Nederland en Zuid-Afrika, toont aan dat beide globale attitudes hoger liggen in Japan, China en Zuid-Afrika. Hieruit is te concluderen dat de leerlingen uit deze drie landen meer genieten van lezen en het nuttiger vinden. De beoordelingen wat betreft de plezier- en schoolfunctie van lezen liggen nagenoeg op één lijn, deze scores tonen slechts kleine variaties voor alle vijf de landen. Dat geeft aan dat zowel de leerlingen uit de collectivistische alsmede de leerlingen uit de individualistische landen plezier beleven aan lezen dan zij het nuttig vinden voor school. Wat betreft de zelfontplooiing valt te concluderen dat de Japanners hier fors hoger scoren dan de Vlamingen en Nederlanders. Ook de Chinezen en Zuid-Afrikanen geven hieraan hogere scores, waardoor gesteld kan worden dat de leerlingen uit beide individualistische landen in mindere mate vinden dat lezen bijdraagt aan zelfontplooiing.

Deelvraag 3, *Is de leesattitude van jongeren in individualistische landen beter dan die van jongeren in collectivistische landen?*, dient op basis van bovenstaande negatief beantwoord te worden. Juist de leesattitude van jongeren in de collectivistische landen Japan, China en Zuid-Afrika is hoger.

Subjectieve norm

De sociale druk om te lezen werd gemeten door zowel de impliciete als expliciete subjectieve norm vast te stellen van familie en vrienden van de ondervraagde leerlingen. Op basis van de resultaten is te stellen dat de familieleden van de geënquêteerde leerlingen zelf niet veel lezen, de Chinese ouders lezen het meest maar ook zij scoren matig. Zij vertellen echter wel aan de leerlingen dat zij veel moeten lezen, vooral in Zuid-Afrika, China en Nederland. De Vlaamse en Japanse jongeren geven op de expliciete subjectieve norm geen hele hoge score. De Zuid-Afrikaanse jongeren trekken zich meer aan van wat hun familie vindt dan de jongeren in de overige vier landen. Op basis van studies van onder andere Yamamoto (200?) en Broeder en Stokmans (2010) lag het in de verwachting dat de Japanse en Nederlandse leerlingen de subjectieve norm van familieleden hoger zouden beoordelen, in beide landen is het gebruikelijk om jonge kinderen voor te lezen.

De sociale druk van vrienden ligt in alle landen, behalve Zuid-Afrika, een fractie hoger dan de druk van familie. De leerlingen geven ook aan hier sneller aan toe te geven. De vrienden scoren matig op het zelf vertonen van het gewenste gedrag, maar vertellen wel aan hun vrienden dat zij veel moeten lezen.

Crosscultureel bekeken geven de jongeren in China en Zuid-Afrika hogere scores aan de subjectieve norm van familie en vrienden dan de jongeren in Nederland en België, zij geven ook aan dat zij sneller toegeven aan deze norm. De leerlingen in Japan geven aan het zich het minst aan te trekken van de normen van de sociale groepen rondom hen.

Deelvraag 4 *Zijn kinderen in collectivistische landen gevoeliger voor meningen van anderen dan kinderen in individualistische landen?*, kan hiermee voorzichtig positief beantwoord worden, ondanks dat Japan afwijkt van de verwachting. Hierbij wordt rekening gehouden met de wetenschap dat Japan maar nipt valt onder de noemer collectivistische landen (Hofstede, 2010, p: 86). De sociale druk in collectivistische landen is dus hoger dan die in individualistische landen.

Zelfefficiëntie

De zelfefficiëntie van de leerlingen werd onderzocht op het gebied van leesvaardigheid, absoluut, relatief en wat betreft gemak tijdens het lezen, en geschiktheid van het boekenaanbod voor de leeftijdsgroep. Wat betreft het boekenaanbod oordeelden de leerlingen uit België, Nederland, China, Japan en Zuid-Afrika dat het geschikt is voor de leeftijdsgroep.

Op basis van de studie van Broeder en Stokmans (2010), waarin de Zuid-Afrikaanse leerlingen zichzelf het hoogst inschatten en de Nederlandse het laagst, werd verwacht dat jongeren in Nederland en België zichzelf de mindere lezers zouden vinden. Ook Bax (2010) en de Jong (2010) ondervonden dat Zuid-Afrikaanse leerlingen zichzelf goede lezers vinden, dit in tegenstelling tot het grootschalige internationale leesvaardigheidonderzoek van PIRLS (2006), waarin de Zuid-Afrikanen onderaan de lijst staan.

Het gemak waarmee de leerlingen lezen is het hoogst in Nederland, gevold door China en Japan, België scoort het laagst op deze variabele. Op de relatieve leesvaardigheid, in vergelijking met klasgenoten, waar de Zuid-Afrikaanse jongeren het hoogst scoren, wordt ook door Chinese jongeren hoog ingeschat. De Nederlandse leerlingen hebben hier de laagste score. De Japanse en Vlaamse leerlingen schatten zichzelf iets hoger in dan de Chinezen, maar vallen binnen de scores die al bekend waren uit eerder onderzoek. Vooral voor de Japanse leerlingen werd een hoge samenhang gevonden tussen het boekenaanbod en hun leesomvang. Zij lezen significant meer en liever als het boekenaanbod geschikt voor hen is.

Deelvraag 5, *Vinden jongeren in collectivistische landen zichzelf betere lezers dan jongeren in individualistische landen?*, kan positief beantwoord worden. De jongeren in Nederland en België, de individualistische landen in het huidige onderzoek, vinden zichzelf niet de beste lezers.

Antwoord op de onderzoeksvraag 'Hoe is het leesgedrag in België en Japan?'

Naar aanleiding van bovenstaande conclusies valt het volgende te zeggen over het leesgedrag in België en Japan. Op basis van het inleidende hoofdstuk van de huidige studie was de verwachting dat de Japanse leerlingen meer zouden lezen en dit met meer plezier zouden doen, onder andere gebaseerd op de wetenschap dat het vrij gebruikelijk is dat Japanse kinderen worden

voorgelezen (Yamamoto et al., 2006). Gecombineerd met de kennis dat het goed voor kinderen is om te worden voorgelezen, vanwege de bijdrage die het levert aan de persoonlijke ontwikkeling en het morele besef van kinderen (Peperstraten, 2010, p: 12) werd verwacht dat de attitude van de Japanse leerlingen ten aanzien van lezen hoger zou zijn.

Uit deelvraag 1 bleek dat zowel in België als Japan de meisjes iets meer lezen dan de jongens. Deze conclusie wordt ondersteund door het internationale leesonderzoek van PIRLS (2006, p: 3, 7) waarin werd gevonden dat in alle deelnemende landen, behalve Spanje en Luxemburg, de meisjes een hogere leesvaardigheid hebben dan jongens en ook meer lezen.

Deelvraag 2 beantwoordde aan de vraag of de Japanners een positievere attitude hebben ten aanzien van lezen dan de Vlaamse leerlingen. Met betrekking tot de onderzoeksvraag van de huidige studie valt te concluderen dat de Japanse leerlingen lezen positiever beoordelen; de Japanse jongeren hebben meer plezier in lezen.

Vanaf deelvraag 3 werden Japan en België opgenomen in de paraplutermen collectivistische en individualistische landen. Beantwoording van deelvraag 3 wees uit dat niet alleen de attitude van Japanse leerlingen wat betreft het lezen van leesboeken positiever was, maar dat deze lijn kon worden doorgetrokken richting alle collectivistische landen die meededen in de huidige studie. Ook Chinese en Zuid-Afrikaanse leerlingen hebben een hoge attitude jegens lezen, in tegenstelling tot Nederlandse en Vlaamse leerlingen.

De vierde deelvraag van de huidige studie had betrekking op de invloed van de sociale omgeving van de leerlingen. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat in collectivistische landen de leerlingen iets gevoeliger zijn voor meningen van ouders, vrienden en docenten. Japan echter, wijkt hierbij af. Daarom kan gezegd worden dat het leesgedrag in Japan niet geheel in overeenstemming is met het leesgedrag van andere collectivistische landen, in dit geval China en Zuid-Afrika. De sociale druk in Japan neigt naar die van individualistische landen.

Ten slotte werd onderzocht hoe goed de leerlingen zichzelf vinden in lezen, waaruit bleek dat jongeren in collectivistische landen niet alleen meer en met meer plezier lezen, maar dat zij zichzelf ook betere lezers vinden. Hierin volgen België en Japan de trend binnen de groep individualistische en collectivistische landen.

5.1.4 Praktische aanbevelingen

In deze paragraaf wordt deelvraag 6, *Hoe kunnen praktische aanbevelingen gedaan worden?*, beantwoord. De conclusies uit de huidige studie wijzen uit dat er een positieve relatie bestaat tussen het plezier en het nut van lezen en het daadwerkelijk veel lezen. Het bleek ook dat als kinderen op jonge leeftijd al worden voorgelezen, dit een positieve uitwerking heeft op hun latere leesgedrag (Schooten, 2008; McGee, 2003). Daarnaast bestaat er een relatie tussen lezen en algemene vorming, welke door ouders en leraren worden gewaardeerd (Peperstraten, 2010,

p: 11). Boeken dragen bij aan persoonlijke ontwikkeling en moreel besef, waardoor het van belang is dat kinderen met plezier leren lezen. Het benadrukken van het belang van voorlezen aan kinderen is daarom een eerste aanbeveling die kan worden gedaan. Belangrijk is dat kinderen het lezen en voorlezen leuk vinden, want gebleken is dat zij meer lezen als zij er meer plezier in hebben.

Een ander belangrijk item waarbij rekening moet worden gehouden is de komst van digitale media. Van de zes ondervraagde Vlaamse leerlingen gaven er twee leerlingen aan dat zij liever van een tablet of e-reader lezen. De redenen hierom waren verschillend. Liu (2005) toonde echter aan dat het lezen van een digitaal document vaak oppervlakkiger, meer gefragmenteerd en minder geconcentreerd wordt gedaan, dan het lezen van een geprinte tekst. Ook Ramirez (2003) was geen voorstander van het lezen van een scherm, het zou 30 procent langzamer gaan dan het lezen van geprinte tekst. Daarnaast toonde de studie van Ramirez (2003) aan dat studenten aangeven veel meer op te nemen als zij een gedrukte tekst lazen. De praktische aanbeveling die hierdoor gedaan wordt, is het blijven aanmoedigen van het lezen van boeken in drukvorm.

De sociale druk die leerlingen voelen om te lezen blijkt niet groot te zijn. Hierdoor kan worden aanbevolen aan ouders en docenten om niet teveel druk te leggen op de leerlingen. De beste motivatie voor een jongere om leesboeken te lezen, is er plezier in hebben. Het plezier ergens in kan echter verdwijnen als het een verplichting wordt. Dit wordt niet specifiek aanbevolen aan leerlingen en hun sociale omgeving in België en Japan, maar aan alle deelnemende landen.

5.2 Discussie

Er zijn bij de huidige studie restricties te bedenken. Door problemen tijdens het uitzetten van het onderzoek in Spanje is de uiteindelijke hoeveelheid respondenten gering gebleven. Vanwege problemen welke uitgelegd werden in hoofdstuk 2, verliep het onderzoek niet zoals gepland. Daardoor is het aantal Vlaamse en Japanse jongeren dat deelnam aan het onderzoek gering, zeker ten opzichte van de overige drie landen. Ook waren de leerlingen van de twee Vlaamse scholen allen afkomstig uit rurale gebieden, waardoor de resultaten voor België niet representatief zijn voor het gehele land. De respondenten uit Japan waren zelfs allemaal leerling aan dezelfde school en dus ook afkomstig uit dezelfde regio. Vervolgonderzoek in België en Japan is daardoor zeker nodig, waarbij gelet dient te worden op de verspreiding van deelnemende scholen over zowel steden als dorpen. België bestaat naast Vlaanderen natuurlijk ook uit Wallonië, om een compleet beeld te geven van dit land is onderzoek in beiden delen noodzakelijk, maar ook om deze twee met elkaar te vergelijken kan onderzoek in Wallonië interessant zijn.

Een ander minpunt bij het gebruiken van een Japanse vragenlijst, is dat controle van de vertaling door de onderzoeker zelf niet mogelijk is geweest wegens het niet machtig zijn van de Japanse taal. De vertaalsters waren dan wel moedertaalsprekers van het Japans, niet van het Engels of Spaans vanuit waar zij deze vragenlijst vertaald hebben. Hierdoor bestaat er een kleine mogelijkheid dat er een interpretatiefout is gemaakt. De kans hierop wordt echter klein ingeschat vanwege het nauwe contact dat bestond met de vertaalsters gedurende het vertaalproces, maar het is een factor waarmee rekening dient te worden gehouden.

De hoeveelheid respondenten over het algemeen is, zoals gezegd, vrij gering. Het kleinschalige kwalitatieve onderzoek dient bij een vervolgonderzoek dient dit onderdeel uitgebreider aangepakt te worden. Aan de in België gehouden interviews zijn trends op te maken en het is interessant om deze verder te onderzoeken. In Japan is in het huidige onderzoek geen enkel focusinterview gehouden gezien de krappe tijdspanne. Het pakket met ingevulde vragenlijsten kwam op de valreep op tijd binnen om nog verwerkt te kunnen worden. Als in een vervolgonderzoek eerder zekerheid is over een groep respondenten, kan ook snel begonnen worden met het maken van afspraken om online focusinterviews af te nemen. Dit zou kunnen gebeuren door middel van bijvoorbeeld Skype. Bijkomend probleem is echter wel, dat deze interviews in het geval van Japan in het Engels hadden moeten worden gehouden, waarbij het niveau van Engels van de Japanse leerlingen van belang wordt. Een oplossing kan zijn om een contact in Japan de interviews af te laten nemen en een transcript daarvan op te sturen, maar ook hierbij zijn beperkingen te bedenken. Zo is namelijk geen enkele controle mogelijk op de inhoud van het interview.

De vragenlijst is gebaseerd op de Theorie van Gepland Gedrag van Ajzen (1985), deze theorie houdt echter geen rekening met de culturele component. De huidige studie betreft crosscultureel onderzoek, waarbij het interessant zou kunnen zijn ook de culturele component te onderzoeken. Een andere verbetering met betrekking tot de vragenlijst is aankruismogelijkheid ‘weet ik niet’ naast de 5-puntsschaal bij enkele stellingen. Vooral in België werd deze vrij vaak gebruikt, dit kan door de onderzoek niet worden meegenomen in de berekening van resultaten. Het lijkt erop dat de leerlingen dit aankruisen niet alleen als zij het antwoord op de vraag echt niet weten, maar ook als zij zich er wat makkelijker vanaf willen maken. Advies is daarom om in een vervolgafname van deze vragenlijst de optie ‘weet ik niet’ te laten vervallen, omdat er geen conclusies aan verbonden kunnen worden en de vraag hetzelfde behandeld wordt als een vraag die niet is ingevuld of waar twee antwoorden zijn gegeven.

De vragen omtrent het lenen van boeken in de bibliotheek geven geen uitsluitsel over de leeshoeveelheid van leesboeken. Zo was er één Vlaamse leerling die bij deze vraag bij schreef: 'Ik leen nooit boeken in de bibliotheek, mijn vader heeft in de kelder 20.000 boeken'. Dat is maar één voorbeeld, maar zo zullen er ongetwijfeld meerdere zijn. Om deze reden werd in het interview gevraagd of de leerling meer eigen boeken las of meer bibliotheekboeken, de populatie leerlingen die hieraan deelnam was gering, maar voldoende om te kunnen concluderen dat enkele van deze leerlingen thuis genoeg boeken hadden en om die reden niet vaak naar de bibliotheek gaan.

Een algemeen discussiepunt, wat niet enkel betrekking heeft op de vragenlijst maar wel tevens, is het begrip 'vrije tijd'. Dit wordt nergens echt duidelijk gemaakt en het is ook niet zeker of 'vrije tijd' universeel hetzelfde wordt geïnterpreteerd. Raadzaam is om voorafgaand aan een vervolgonderzoek een kleinschalig onderzoek te doen naar de wijze waarop kinderen 'vrije tijd' interpreteren en invullen, zodat hierover geen verwarring ontstaat gedurende het leesonderzoek.

Ondanks bovenstaande verbeterpunten is door de vragenlijst naar voren gekomen dat de leesattitudes van Vlamingen niet veel verschillen van Nederlanders en die van Japanners niet veel van Chinezen en Zuid-Afrikanen. Volgens de dimensies van Hofstede vallen de eerste twee onder de noemer 'individualistisch' en de laatste drie onder 'collectivistisch' (Hofstede, 2010). En ook al is de discussie met betrekking tot 'Oosters – Westers' nog niet afgesloten, het verschil tussen België en Nederland als westerse landen, en China en Japan in oosterse landen kan een mogelijke verklaring zijn voor de aangetoonde verschillen (Leung et al., 1992).
Naast bovenstaande kritiek- en verbeterpunten is het interessant om het onderzoek uit te breiden naar meerdere landen. Deze studie omvat zoals gezegd al resultaten uit drie collectivistische landen en twee individualistische landen, maar voor toekomstig onderzoek is het interessant om van beide groepen meerdere landen te onderzoeken. Dan kan ook meer gelet worden op andere factoren zoals verschillen tussen 'oost' en 'west', zoals gedefinieerd door Leung et al. (1992).

Literatuur

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 179 - 211.

Ajzen, I. (2002). Construction of a standard questionnaire for the Theory of Planned Behavior. http://www-unix.oit.umass.edu/~ajzen/ (geraadpleegd op 12 juni 2012).

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology,* 32, 665 - 683.

Bandura, A. (1990). *Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection*. Evaluation and Program Planning, 13, 9 – 17.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 248 – 287.

Baskerville, R.F. (2003). Hofstede never studied culture. *Accounting, Organizations and Society*, 28, 1 – 14.

Bax, G. (2010). *Kom ons lees 'n boek. Een vergelijkend onderzoek naar het leesgedrag van Zuid-Afrikaanse en Nederlandse kinderen.* Universiteit van Tilburg (Master thesis).

Beheydt, L. (1995). The linguistic situation in the new Belgium. In Wright, S. (Ed.), *Languages in contact and conflict. Contrasting experiences in the Netherlands and Belgium,* 48 - 64. Birmingham: Aston University.

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age.* New York: Faber and Faber Inc.

Broeder, P., & Stokmans, M.J.W. (2011). Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet!: Een internationale vergelijking van leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en Nederland. In F. Hakemulder (Ed.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (pp. 233 - 252). Delft: Eburon.

Conner, M., Armitage, C. J. (1998). Extending the Theory of Planned Behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology, 25*, 1429 – 1464.

Crites, S. L., Fabrigar, L. R., & Petty, R. E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 20*,* 619 – 634.

García Mouton, P. (2007). *Lenguas y Dialectos de España* (5th ed). Madrid: Arco Libros.

Glorieux, I., Kuppens, T. (2004). De effectiviteit van Vlaamse bibliotheken. Een analyse op basis van het gebruikersonderzoek in 2004 (Rapport nummer. TOR 2006/ 13). Verkregen via: http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2006_13.pdf

Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2010). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen* (rev. ed.). Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Hugen, R. (2009). *Leisure time reading of students of secondary education in Beijing: A model examined,* Universiteit van Tilburg (Master Thesis).

Jackson, T. (2001). Cultural values and management etics: A 10-Nation Study. *Human Relations* 54, 1267 – 1302.

Jimbo, H. (2012). *Overview of JACET.* Universiteit van Tilburg (Presentatie seminar 6 februari 2012).

Jones, M.L. (2007). Hofstede – Culturally questionable?. *Oxford Business & Economics Conference*.

Jong, L. de (2010). *Over Lezen. Een internationale vergelijking van leesgedrag in Zuid-Afrika en Nederland.* Universiteit van Tilburg (Master Thesis).

Kavadias, D. (2003). *Over leven in de klas… De invloed van de onderwijsvormen op de attituden van leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen*, Universiteit Antwerpen (PSW (Politieke en Sociale Wetenschappen)- paper).

Kiyota, Y. (2012). *Teacher Education in Japan.* Universiteit van Tilburg (Presentatie seminar 6 februari 2012).

Knipprath, H. (2005). *Quality and equity: Japanese education in perspective.* Apeldoorn, Nederland: Garant.

Leung, K., Yuk-Fai, A., Fernández-Dols, J. M., Iwawaki, S., (1992). Preference for methods of conflict processing in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology* 27, 195 - 209.

Logan en Johnston (2010). Investigating gender differences in reading*. Educational Review* 62, 175 - 187.

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation* 61, 700 – 712.

McGee, L. M., (2003). Shaking the very foundations of emergent literacy: Book reading versus Phonemic awareness. In: J. Packer Isenberg & M. Renck Jalong (Ed.). *Major trends and issues in childhood education: Challenges, controversies, and insights*, 114 - 121. New York: Teachers College Press.

Millán, J.A. (2008). *La lectura en España Informe 2008. Leer para aprender.* Madrid, Spanje: Tecnicas Graficas Forma.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., & Kennedy, A.M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specification.* Chestnut Hill: Boston College.

Nagata, H. (2007). *Public Libraries in Japan: Triggers for the Renovation of Library Service Models.* Tsukuba: University of Tsukuba. (Presentatie).

O'Keefe, D. (2002). *Persuasion: theory & research* (2nd ed.). Newbury Park: Sage Publications Inc.

O'Leary, T.J., Levinson, D. (1991). *Encyclopedia of world cultures. Vol. 1*. Boston: G. K. Hall & Company.

Opdenakker, M.-C., Damme, Van, J. (2000): Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11, 165 - 196.

Peperstraten, J. van (2010). *Literary intelligence: A virtue theoretical analysis with special reference to its educational implications*. Leiden: Leiden University Press.

Ramirez, E. (2003). The impact of the internet on the reading practices of a university community: The case of UNAM. *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council.* doi: 10.1080/1468994042000240287

Rhodes, R. E. & Courneya, K. S. (2003). Investigating multiple components of attitude, subjective norm, and perceived control: An examination of the theory of planned behaviour in the exercise domain. *British Journal of Social Psychology,* 42, 129 – 146.

Schooten, E. J. van (2008). De bevordering van leesgedrag en -attitude. In S. Rutten & A.L. van der Vegt (Ed.), *Gelijk en ongelijk in het onderwijs: beschouwingen bij het afscheid van Jo Kloprogge als directeur van Sardes*, 67 - 75. Utrecht: Sardes.

Schroten, J. (2005). *Variaties en Grenzen van het Spaans*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics,* 26, 245 – 261.

Takagaki, T. (2002). The Role of Literature in College EFL Reading Classes in Japan. *The Reading Matrix*, 3, N/A.

Terry, D. J., Gallois, C., McCamish, M. (1993). *The Theory of Reasoned Action. Its application to AIDS-preventive behaviour.* Oxford, Engeland: Pergamon Press Ltd.

Urquizo Sancho, I. (2008). La Selección de Escuela en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 70 – 89.

Viñao, A. (2004). *Escuela para Todos. Educación y Modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid, Spanje: Marcial Pons Historia.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30, 679 – 689. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679.

Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69, 848 – 872.

Wildavsky, A. (1989). Frames of reference come from cultures: a predictive theory. In M. Freilichs (Ed.), *The Relevance of Culture*, 58–74. New York: Bergin and Garvey.

Yamamoto, Y., Holloway, S.D., Suzuki, S. (2006). Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 332 – 346.

Bijlagen

Bijlage I

Nederlandse Vragenlijst

(Enquête)

Tilburg, april 2012

Beste scholier,

Veel volwassenen vinden lezen belangrijk en ze vinden dat je dat goed moet kunnen. Ook op school wordt veel aandacht besteed aan lezen. Maar wat vind jij van lezen? Daar gaat deze vragenlijst over. Tijdens het invullen van de vragenlijst hoef je alleen aan **leesboeken ofwel verhalen** te denken, niet aan studieboeken, boeken over hobby's, tijdschriften of schoolboeken. Het gaat om het lezen van leesboeken, zoals thrillers, detectives, jeugdboeken, romantische boeken die je leest in je **vrije tijd.** Het gaat dus niet om boeken die je voor je school moet lezen.

Ik ben benieuwd naar jouw mening. Probeer de antwoorden in te vullen zonder met je klasgenoten te overleggen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, je krijgt er geen cijfer voor. Het gaat in deze vragenlijst om jouw mening, dus vul in wat jij zelf vindt!

Het invullen van de lijst duurt ongeveer 20 minuten. Als er iets is wat je niet begrijpt, mag je mij om hulp vragen.

Bedankt voor je hulp en veel succes met het invullen van de vragenlijst!

Ingrid Sweegers

De eerste vraag gaat in op jouw mening over het lezen van leesboeken. Links en rechts staan tegengestelde woorden. Door een hokje aan te kruisen, kun je aangeven in welke mate jij vindt dat een woord hoort bij het lezen in de vrije tijd. Hoe dichter het hokje staat bij een woord, hoe meer jij vindt dat dat woord bij lezen hoort.

Bijvoorbeeld: limonade is....

Lekker ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ vies

Kruis je het hokje aan dat het dichtst bij vies staat, dan vind je limonade echt vies. Als je limonade vies vindt (maar niet zo erg), dan kruis je het op één na dichtste hokje bij vies aan (het vierde hokje). Het middelste hokje geeft aan dat je limonade niet vies vindt maar ook niet lekker. Het op één na dichtste hokje bij lekker, geeft aan dat je limonade redelijk lekker vindt. Het hokje dat het dichtst bij lekker staat, kruis je aan als je limonade erg lekker vindt.

1. Wat vind je van het lezen van leesboeken in je vrije tijd?

plezierig	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	vervelend
opwindend	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	saai
interessant	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	niet interessant
leerzaam	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	niet-leerzaam
noodzakelijk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onnodig
waardevol	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	waardeloos
geen tijdverspilling	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	tijdverspilling
belangrijk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onbelangrijk
voor de show	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onmisbaar
prettig	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	irritant
verstandig	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onverstandig
nutteloos	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	nuttig
aangenaam	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onaangenaam
vervelend	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	ontspannend
aantrekkelijk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	onaantrekkelijk
goed	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	slecht
leuk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	niet leuk
zinvol	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	zinloos
vermakelijk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	niet vermakelijk
verschrikkelijk	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	verrukkelijk
uitstekend	❑ ❑ ❑ ❑ ❑	verkeerd

2. Jouw mening over het lezen van leesboeken in de vrije tijd
Deze vraag gaat ook in op jouw mening over het lezen van leesboeken in je vrije tijd. Maar nu leggen we je een aantal uitspraken voor. Je mag per uitspraak aangeven in hoeverre je het eens of oneens bent met die uitspraak. Dit kun je doen door het hokje aan te kruisen dat jouw mening het beste weergeeft.
Als je echt nog nooit over de uitspraak hebt nagedacht, mag je het hokje "weet ik niet" aankruisen.

	helemaal **mee oneens**	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal **mee eens**	weet ik niet
Als ik leesboeken lees, vergeet ik alles om me heen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Als ik leesboeken lees, leef ik mee met het verhaal	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Als ik leesboeken lees, leer ik veel over andere mensen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door leesboeken te lezen, haal ik betere punten op school	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door leesboeken te lezen, leer ik meer nieuwe woorden kennen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Als ik leesboeken lees, kan ik lekker wegdromen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Als ik leesboeken lees, vind ik het leuk om te denken dat ik de held in het verhaal ben	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door te lezen, kan ik me ontspannen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door te lezen, snap ik vaak meer van mijn eigen problemen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door leesboeken te lezen, leer ik beter lezen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door te lezen, kan ik alles om me heen vergeten	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door te lezen, kan ik avonturen beleven	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door leesboeken te lezen, steek ik veel op	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Door te lezen, leer ik meer over wat er in de wereld gebeurt	❑	❑	❑	❑	❑	❑

De volgende vragen gaan over je familie. Wat vinden zij van lezen?

3. Hoe vaak wordt binnen je familie (vader, moeder, broers en/of zussen) de volgende dingen gedaan?

	(bijna) nooit	af en toe	regelmatig	vaak
met je over een leesboek praten	❑	❑	❑	❑
vertellen welke boek leuk is om te lezen	❑	❑	❑	❑
geeft je een leesboek als cadeau	❑	❑	❑	❑

4. Wie leest er in jouw familie vaak een leesboek (je mag meerdere hokjes aankruisen als meerdere personen vaak lezen)?

❑ moeder
❑ vader
❑ één van je broers
❑ één van je zussen
❑ jijzelf
❑ niemand

5. Wat vinden je familieleden van het lezen van boeken?

❑ ze vinden het één van de beste tijdsbestedingen (tijdsbestedingen zijn dingen die je in je vrije tijd kunt doen)
❑ ze vinden het een goede tijdsbesteding
❑ ze vinden het een matige tijdsbesteding
❑ ze vinden het een slechte tijdsbesteding
❑ ze vinden het één van de slechtste tijdbestedingen

6. Trek je je iets aan van de mening van je familieleden over lezen van boeken?

Helemaal niets ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ erg veel

De volgende uitspraken gaan over je vrienden en vriendinnen.

7. Wil je voor iedere uitspraak aankruisen of je het ermee eens of mee oneens bent.

	helemaal **mee oneens**	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal **mee eens**
De meeste van mijn vrienden / vriendinnen lezen regelmatig leesboeken	❑	❑	❑	❑	❑
De meeste van mijn vrienden / vriendinnen vinden dat ik in de komende tijd een leesboek moet lezen	❑	❑	❑	❑	❑
Ik heb een sterke band met mijn vriendengroep	❑	❑	❑	❑	❑
Ik sluit me over het algemeen aan bij de mening van mijn vriendengroep	❑	❑	❑	❑	❑

8. Hoe vaak doet je beste vriend of vriendin de volgende dingen?

	(bijna) nooit	af en toe	regelmatig	vaak
met je over een leesboek praten	❑	❑	❑	❑
je vertellen welk leesboek leuk is	❑	❑	❑	❑
zelf ook leesboeken lezen	❑	❑	❑	❑
geeft je leesboeken als cadeau	❑	❑	❑	❑

9. Wat vindt je beste vriend of vriendin van het lezen van boeken?

❑ hij/zij vindt het één van de beste tijdsbestedingen (tijdsbestedingen zijn dingen die je in je vrije tijd kunt doen)
❑ hij/zij vindt het een goede tijdsbesteding
❑ hij/zij vindt het een matige tijdsbesteding
❑ hij/zij vindt het een slechte tijdsbesteding
❑ hij/zij vindt het één van de slechtste tijdsbestedingen

10. Trek je je iets aan van de mening van je beste vriend of vriendin over lezen?

Helemaal niets ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ erg veel

Hoe vaak lees je leesboeken in je vrije tijd?

11. Hoe vaak lees je in een leesboek?
(Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen)

- ❑ bijna elke dag
- ❑ met tussenpozen van een paar dagen
- ❑ met tussenpozen van een week
- ❑ met tussenpozen van een maand
- ❑ met tussenpozen van een paar maanden
- ❑ met tussenpozen van een half jaar of meer

12. Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen (geen boeken voor school)?

- ❑ 1 week of korter geleden
- ❑ 2 à 3 weken geleden
- ❑ ongeveer 1 maand geleden
- ❑ ongeveer 2 à 3 maanden geleden
- ❑ ongeveer 4 à 6 maanden geleden
- ❑ langer geleden dan een half jaar geleden

13. Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?

- ❑ 1 of meerdere boeken per week
- ❑ 1 boek per 2 à 3 weken
- ❑ 1 boek per maand
- ❑ 1 boek per 2 à 3 maanden
- ❑ 1 boek per 4 à 6 maanden
- ❑ minder dan 1 boek per half jaar

14. Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken?

- ❑ Ik heb **geen tijd** besteed aan het lezen van leesboeken
- ❑ een half uur of korter
- ❑ een half uur tot een uur
- ❑ een uur tot anderhalf uur
- ❑ anderhalf uur tot drie uur
- ❑ drie uur tot vijf uur
- ❑ meer dan vijf uur

De volgende vragen gaan over je klaslokaal. Wat vindt je docent van lezen?

15. Hoe vaak wordt er in je klaslokaal, door één van je docenten, de volgende dingen gedaan?

	(bijna) nooit	af en toe	regelmatig	vaak
met je over een leesboek praten	❑	❑	❑	❑
vertellen welke boeken leuk zijn om te lezen	❑	❑	❑	❑
uitlenen van een leesboek uit de klas aan jou of je klasgenoot, om thuis te lezen	❑	❑	❑	❑
geeft je een leesboek als cadeau	❑	❑	❑	❑

16. Wil je voor iedere uitspraak aankruisen of je het ermee eens of oneens bent.

	helemaal **mee oneens**	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal **mee eens**
De meeste van mijn docenten lezen regelmatig leesboeken	❑	❑	❑	❑	❑
De meeste van mijn docenten vinden dat het tijd wordt dat ik een leesboek lees	❑	❑	❑	❑	❑
Ik heb een sterke band met mijn docenten	❑	❑	❑	❑	❑
Meestal sluit ik me aan bij de meningen van mijn docenten	❑	❑	❑	❑	❑

17. Wat vinden je docenten van het lezen van boeken als vrijetijdsbesteding?

- ❑ Zij vinden het één van de beste tijdsbestedingen (tijdsbestedingen zijn dingen die je in je vrije tijd kunt doet)
- ❑ Zij vinden het een goede tijdsbesteding
- ❑ Zij vinden het een matige tijdsbesteding
- ❑ Zij vinden het een slechte tijdsbesteding
- ❑ Zij vinden het één van de slechtste tijdsbestedingen

18. Trek je je iets aan van de mening van je docenten over lezen?

Helemaal niets ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ erg veel

19. Zijn er leuke en moeilijke boeken?

In de volgende vraag staat een aantal uitspraken over boeken. Wil je voor iedere uitspraak aankruisen of je het ermee eens of mee oneens bent.

	helemaal **mee oneens**	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal **mee eens**	weet ik niet
Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Er zijn genoeg leesboeken die me leuk lijken	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Er zijn maar een paar leesboeken die me echt aanspreken	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Boeken die ik voor school moet lezen, vind ik vaak moeilijk	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ik vind dat er veel moeilijke woorden staan in de boeken die ik voor school moet lezen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ik vind dat er veel lange zinnen staan in boeken die ik voor school moet lezen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Het kost me veel moeite om de teksten uit mijn schoolboeken te begrijpen	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Jouw gegevens

20. Hoe goed ben je in lezen in vergelijking met je klasgenoten?

- ❑ De beste van mijn klas
- ❑ Eén van de beteren van mijn klas
- ❑ Beter dan gemiddeld in mijn klas
- ❑ Gemiddeld
- ❑ Slechter dan gemiddeld in mijn klas
- ❑ Eén van de slechtsten van mijn klas
- ❑ De slechtste van mijn klas

21. Je mag je vaardigheid in lezen ook een rapportcijfer geven.
Op een schaal van 1 tot 10, geef ik mezelf het volgende cijfer voor lezen:

_____

22. Ben je lid van de Openbare Bibliotheek?

- ❑ ja
- ❑ nee
- ❑ nee, maar mijn familie (ouders, broers, zussen) lenen voor mij

23. Hoe vaak bezoek je de Openbare Bibliotheek?

- ❑ Bijna elke dag
- ❑ Met tussenpozen van een paar dagen
- ❑ Met tussenpozen van een week
- ❑ Met tussenpozen van een maand
- ❑ Met tussenpozen van een paar maanden
- ❑ Met tussenpozen van 6 maanden of meer

24. Hoe vaak neem je boeken van de Openbare Bibliotheek mee naar huis?

- ❑ Bijna elke dag
- ❑ Met tussenpozen van een paar dagen
- ❑ Met tussenpozen van een week
- ❑ Met tussenpozen van een maand
- ❑ Met tussenpozen van een paar maanden
- ❑ Met tussenpozen van 6 maanden of meer

De volgende vragen gaan over je taalgebruik

25. Welke talen worden er thuis gesproken?

---

26. In welke taal/talen lees je leesboeken?

---

27. Wat voor cijfer had je voor Nederlands op je laatste rapport?

---

28. Hoe oud ben je?
_____ Jaar

29. Ben je een jongen of een meisje?

- ☐ Jongen
- ☐ Meisje

30. In welke stad woon je?

---

31. Op welke school zit je?

Dit was de laatste vraag van de vragenlijst. Vriendelijk bedankt voor je medewerking!

Bijlage II

Focusinterview Leerlingen

(Interview)

Focus interview

In dit interview worden de kinderen enkele vragen gesteld omtrent de meningen van ouders, vrienden/vriendinnen over lezen.
Het is belangrijk dat je duidelijk spreekt. Er zijn geen verkeerde antwoorden of stomme vragen. Je mag alles vragen en vertellen wat je wil.

Vraag	Antwoord
1. Naam	
2. Jongen	Meisje
3. Leeftijd	
4. Woonplaats, Land	
5. Naam school	
6. Klas	
7. Ben je lid van de Openbare bibliotheek?	o Ja o Nee
8. Welke talen spreek je?	
9. In welke talen lees je?	
10. Van wie heb je leren lezen? (Bijv. ouders, oudere broers/zussen, etc)	
11. Waar heb je leren lezen? (Bijv. op school, thuis)	
12. Hoe oud was je toen je leerde lezen?	
13. Vind je lezen leuk in je vrije tijd?	o Ja o Nee
14. Lees je veel boeken buiten schooltijd?	o Nooit o Soms o Vaak
15. Heb je thuis boeken om te lezen?	o Ja o Nee
16. Zoja, komen deze dan uit de bibliotheek of zijn ze van jezelf?	o Van mezelf o Uit de bibliotheek o Beide
17. Hoeveel boeken heb je zelf en hoeveel komen er uit de bibliotheek?	o Zelf:…… o Bibliotheek:…….

18. Ga je vaak naar de Openbare Bibliotheek?	○ Ja ○ Nee
19. Ga je alleen of met iemand anders (ouders, broers, zussen, opa's, oma's etc)	○ Alleen ○ Met iemand anders, namelijk;……..
20. Lezen je vrienden/vriendinnen vaak?	○ Ja ○ Nee
21. Lezen jullie wel eens samen?	○ Ja ○ Nee
22. Wisselen jullie wel eens boeken uit?	○ Vaak ○ Soms ○ Nooit
23. Vind je jezelf een goede lezer?	○ Ja ○ Nee
24. Denk je dat je beter kan lezen dan je vrienden en vriendinnen?	○ Beter ○ Hetzelfde ○ Slechter
25. Waarom denk je dat je beter/slechter bent?	
26. Lees je alleen gedrukte boeken of ook online boeken door gebruik van bijvoorbeeld een e-reader of een tablet?	○ Gedrukte boeken ○ E-reader/Tablet ○ Beide
27. Waarom vind je het fijner om daarmee te lezen?	
28. Welke genres lees je?	
29. Zijn er genres die je liever online dan offline leest? En waarom?	
30. Hangt het ook nog af van de dikte van het boek of je het online of offline leest?	

Bijlage III

Focusinterview Docenten

(Interview)

Focusinterview Docent

Algemene informatie	
Hoeveel kinderen staan er op de school ingeschreven?	
Hoeveel docenten werken op de school?	
Wat is de gemiddelde klassengrootte op de school?	
Hoeveel schoolgeld moeten de kinderen per jaar betalen?	
Geschiedenis	
Wanneer is de school opgericht?	
Zijn er de laatste jaren dingen veranderd in het schoolbeleid? Zo ja, wat dan? Zo nee, waarom niet?	
Zijn er de laatste jaren dingen veranderd in de leerling samenstelling? Ja, omdat…. Nee, omdat….	
Talen	
Welke talen worden als vak onderwezen?	
Worden er boeken gelezen in deze talen?	
Buitenschoolse activiteiten	
Worden er buitenschoolse activiteiten aangeboden? Zo ja, welke?	
Worden er ook buitenschoolse activiteiten aangeboden die ‘lezen voor je plezier’ als doelstelling hebben? Ja, zoals…. Nee, want…..	

Overige kenmerken/ karakteristieken van uw school

Bijlage IV

Japanse Vragenlijst

(Enquête)

アヴリル、2012年

各位：

多くの大人は読書が重要であると言います。また、上手く読書ができる必要があると感じています。学校もまた読書に注目しています。あなたは読書についてどう思いますか？それを今回このアンケートで見つけていきたいと思います。

全ての質問はあなたが好きで読む本についてで、参考書、趣味関連の本、雑誌や学校で読む書籍についてではないことを回答するときに覚えていて下さい。推理、ホラー、ラブストーリーなどの小説やあなたが空き時間に好んで読むような本に関してです。学校の課題で読むような本ではありません。

私たちはあなたの意見に関心を持っています。自分自身で回答してみて下さい。答えに正解はありませんし、成績に反映されません。これらの質問はあなたの意見を知る目的なので、あなたが感じたように回答して下さい。

アンケートは30分程かかります。

ご協力ありがとうございます！

最初の質問は、本を読むことについてです。右側と左側にそれぞれ対義語が記載されています。空き時間に本を読むことについて、あなた意見が最も当てはまる箇所にチェックを入れて下さい。単語に一番近い箇所がその言葉の意味を最も表しています。

たとえば、次のレモネードです。

おいしい　□□□□□　まずい

もし"まずい"に最も近い箇所にチェックをした場合、あなたはレモネードが大嫌いということを意味します。レモネードは嫌いだけれど大嫌いとは思わない場合、左から4番目の箇所をチェックします。レモネードは好きでも嫌いでもない場合、真ん中をチェックします。左から2番目は、レモネードが好きであることを示しています。
"非常に良い"に最も近い箇所へチェックをしたら、飲み物の中でレモネードが一番好きであることを意味します。

1。空いている時間に本を読むことをあなたはどう思いますか?

空き時間にあなたが本を読むことについて、あなたの意見が最も近いと思える各単語の欄にチェックを入れて下さい。最初に感じたことがあなたの思っていることを最もよく表現します。直感で回答してください。これらの質問は、学校の課題で読む本ではないことを思い出して下さいね。

楽しい	□□□□□	不愉快な
素晴らしい	□□□□□	退屈な
興味深い	□□□□□	興味深くない
有益な	□□□□□	有益でない
必要な	□□□□□	必要でない
価値のある	□□□□□	役に立たない
価値のある	□□□□□	無駄
重要な	□□□□□	重要でない
感動的な	□□□□□	必要不可欠な

楽しめる	□□□□□	いらいらするような
賢い	□□□□□	ばかげた
無意味な	□□□□□	役に立つ
良い	□□□□□	魅力のない
不愉快な	□□□□□	くつろげる
魅力的な	□□□□□	魅力のない
良い	□□□□□	悪い
楽しい	□□□□□	楽しくない
賢明な	□□□□□	ばかげた
面白い	□□□□□	面白くない
ひどい	□□□□□	楽しい
完璧な	□□□□□	おもしろくない

2。空いている時間に本を読むことをどう思いますか?

この質問もまた、空き時間に読書することについてです。しかしここでは、下記の各項目についてのあなたの反応を探ります。それぞれの項目に対して、賛成・反対などあなたの意見を教えて下さい。あなたの意見が最も当てはまる箇所にチエックを入れて下さい。特に意見がなければ“分からない”へチエックして下さい。

	大反対	反対	どちらでもない	賛成	大賛成	分からない
読書をしていると、全てを忘れられる						
読書中、本の世界によく入り込む						
読書をすると、いろいろな人のことをたくさん学べる						
読書を通じて、良い成績を得られる						
読書をすると、より多くの言葉を学べる						
読書をすると様々な想像がふくらむ						
読書中、物語のヒーローになったかのような想像をするのが好き						
読書はリラックスする方法のひとつである						
読書を通じて、自分自身の問題をより良く理解できる						
読書を通して、読書が得意になる						
読書は全てを忘れさせてくれる						
読書は冒険する経験を与えてくれる						
読書を通じて、多くを学べる						
読書を通して、世界の出来事を知ることができる						

次の質問はあなたの家族についてです。あなたの家族は読書についてどう思いますか?

3。下記の3つの項目について、あなたの家族（父親、母親、兄弟、姉妹など）の中ではどれくらいの頻度で発生しますか?

	（ほとんど）一度もない	時々	定期的に	頻繁に
一緒に本の話をする				
おもしろい本を薦める				
本をプレゼントとして贈る				

4。あなたの家族で誰がたくさん本を読みますか?
（もし当てはまれば2つ以上チェック可。）

- 母親
- 父親
- 兄弟
- 姉妹
- 自分自身
- 誰も読まない

5。あなたの家族は空いている時間に読書することについて、どう思いますか?

- 最高の趣味
- 良い趣味
- 普通の趣味
- 退屈な趣味
- 最悪の趣味

6。読書について、家族の意見があなたに影響を与えることがありますか?

全くない　　大変そうである

次の質問はあなたの友人についてです。

7。下記の各項目に対して、あなたの意見が最も当てはまる欄にチェックを入れて下さい。

	大反対	反対	反対でも賛成でもどちらでもない	賛成	大賛成	分からない
友人の多くが定期的に読書をしている						
友人の多くが、短時間で本を読む必要があると思っている						
友人と大変仲が良い						
友人の意見をよく受け入れる						

8。どのくらいの頻度で、あなたの親友は下記の行動をしますか?

	（ほとんど）一度もない	時々	定期的に	頻繁に
本について話す				
お薦めの本を教える				
自分自身で本を読む				
あなたに本を贈る				

9。あなたの親友は、空いている時間に読書することについてどう思っていますか?

- 最高の趣味
- 良い趣味
- 普通の趣味
- 退屈な趣味
- 最悪の趣味

10。読書について、親友の意見にあなたは影響を受けますか?

全くない　　大変そうである

空いている時間に、どれくらいの頻度で本を読みますか？

11。空いている時間に、どれくらいの頻度で本を読みますか？
（学校の課題で読むような本ではありません）

- ほぼ毎日
- 数日おき
- １週間おき
- 1ヶ月おき
- 数ヶ月おき
- 6ヶ月以上の間隔で

12。あなたが最後に本を読んだのはいつですか？
（学校の課題で読んだ本は除く）

- １週間もしくは数日前
- 2〜3週間前
- 約１ヶ月前
- 約2〜３ヶ月前
-約 4〜6ヶ月前
- 半年以上前

13。何冊くらい本を読みますか？

- １週間に１冊以上
- 2〜3週間に１冊
- １ヶ月に１冊
- 2〜3ヶ月に１冊
- 4〜6ヶ月に１冊
- 半年に１冊

14。先週、何時間くらい本を読みましたか？

- 全く読んでいない
- 30分以下
- 30分〜1時間
- 1時間〜1時間半
- 1時間半〜3時間
- 3〜5時間
- 5時間以上

次の質問はあなたのクラスについてです。先生は読書についてどう思っていますか?

15。クラスで、あなたの先生はどれくらいの頻度で下記のことを行いますか?

	（ほとんど）一度もない	時々	定期的に	頻繁に
あなたと本の話をする				
おもしろい本を薦める				
あなたやクラスメートに本を貸し出す				
あなたに本を贈る				

16。次の各項目に対して、あなたの意見が最も当てはまる欄にチェックを入れて下さい。

	大反対	反対	どちらでもない	賛成	大賛成
先生の多くが定期的に本を読む					
多くの先生は短時間で本を読む必要があると思っている					
先生と仲が良い					
先生の意見を受け入れる					

17。あなたの先生は、空いている時間に読書することについてどう思っていますか?

- 最高の趣味
- 良い趣味
- 普通の趣味
- 退屈な趣味
- 最悪の趣味

18。読書についての先生の意見にあなたは影響されますか?

全くない　　大変そうである

19。あなたの周りにおもしろい本や難しい本がありますか？

下記の各項目について、あなたの意見が最も当てはまる欄にチェックを入れて下さい。

	大反対	反対	どちらでもない	賛成	大賛成	分からない
若者向けの本がたくさんある						
おもしろいと思う本が十分にある						
興味深い本があまりない						
学校で読む本は難しいことが多い						
学校で読む本は難しい単語が多い						
学校で読む本は長い文章が多い						
学校で読む本は理解するのが難しい						

あなたについて

20。クラスメートと比べて、あなたは自分自身読書が得意だと思いますか?

- クラスで1番得意
- 得意な内の一人
- クラスの平均以上
- 平均的
- クラスの平均以下
- 苦手な内の一人
- クラスで1番苦手

21。ここで、あなたの読書についての能力を採点して下さい
0〜10の間で１０が最高点です。自分自身を評価すると・・・

22。あなたは公立図書館のメンバーですか?

- はい
- いいえ
- いいえ、しかし、家族（両親、兄弟）が借りてきてくれます

23。あなたが公共図書館に行く頻度は?

- ほぼ毎日
- 数日おき
- 一週間おき
- 1ヶ月おき
- 数ヶ月おき
- 6ヶ月以上の間隔で

24。あなたは、どれくらいの頻度で図書館の本を借りますか?

- ほぼ毎日
- 数日おき
- 一週間おき
- 1ヶ月おき
- 数ヶ月おき
- 6ヶ月以上の間隔で

次の質問はあなたの使用言語についてです。

25。自宅では何語を使いますか?

26。何語で本を読みますか?

27。日本語の成績評価はどうでしたか?

28。あなたは何歳ですか。
歳

29。あなたは、男の子ですか女の子ですか?

- 男の子
- 女の子

以上で質問は終了です。ご協力ありがとうございました!

Bijlage V

Paragraaf Spanje

Spanje

In de eerste besprekingen omtrent het huidige onderzoek werd besloten om een crossculturee l leesonderzoek te gaan houden in Spanje en Japan. De keuze voor Spanje werd al snel genomen, voornamelijk vanwege persoonlijke motivatie en interesse van de onderzoekster, maar ook omdat het relatief dichtbij is en het dus mogelijk leek om fysiek naar Spanje te reizen om het onderzoek af te nemen. Begin februari 2012 werd een begin gemaakt met contacten leggen om respondenten te vinden. Diverse bronnen werden aangeboord, zoals oud-docenten en oud-studiegenoten in Spanje van de onderzoeker. Ook contacten van een van de begeleiders werden benaderd.

Materiaal

De vragenlijst welke gebruikt is in het huidige onderzoek is vertaald naar het Spaans. Dit is in eerste instantie gedaan door de onderzoekster zelf. Ervan uitgaande dat deze versie nog flinke revisie nodig zou hebben is vervolgens een oud-docente van de Universiteit Utrecht van de opleiding Spaanse Taal en Cultuur benaderd. Door haar werden de grootste fouten gecorrigeerd. Het bleek echter ook noodzakelijk dat de lijst gecontroleerd werd door moedertaalsprekers van het Spaans. Hiervoor zijn een tweetal oud-docenten van de onderzoekster benaderd in respectievelijk Salamanca (provincie Castilla y Léon) en El Puerto de Santa María (provincie Andalusië). Zij hebben beide zeer kritisch nagekeken en hun op- en aanmerkingen doorgegeven. Tijdens het vertaalproces werd op weinig problemen gestuit, slechts één maal kwam een vraag uit Spanje voor verheldering. Deze verduidelijking was nodig voor vraag 27; 'Wat voor cijfer had je voor Spaans op je rapport?'. Het bleek de vertaalster niet duidelijk wat met deze vraag bedoelt werd, na verheldering gaf zij aan dat er vele manieren zijn om dit te vertalen, maar dat '¿Cúales fueron tus notas en la última evaluación?' de meest correct was. Half maart was de Spaanstalige versie van de vragenlijst af en klaar voor afname.

Procedure

Voor afname van de vragenlijst in Spanje was een eerste idee om er zelf fysiek heen te gaan om zodoende persoonlijk de vragenlijsten te kunnen afnemen bij leerlingen van middelbare scholen. Hiervoor werd contact gelegd met personen die ons zouden kunnen helpen aan scholen en zijn later in dit proces ook scholen direct aangeschreven door de onderzoekster. De tijd ging echter voorbij zonder dat concrete afspraken gemaakt konden worden. Het idee ontstond toen om de vragenlijst digitaal af te nemen. Hiervoor is met behulp van het programma *Thesis Tools* een online versie van de vragenlijst gemaakt. Deze is gecontroleerd op bruikbaarheid en fouten door

deze lijst door één proefpersoon te laten invullen. Hierna is de lijst aangepast zodat hij klaar was voor gebruik. Echter wederom bleven concrete reacties binnen het tijdschema uit en is ervoor gekozen Spanje niet mee te nemen in het huidige onderzoek.

Bijlage VI

Spaanse Vragenlijst

(Enquête)

Avril , 2012

Estimado:

Muchos adultos opinan que leer es importante. También dicen que tienes que leer bien. En la escuela también dan mucha atención a la lectura. Pero, ¿qué piensas TÚ sobre leer? De eso tratan estas preguntas.

Al completar las preguntas, sólo tienes que pensar en libros o relatos. No en libros de estudio, sobre hobbies, revistas o libros de la escuela. El cuestionario trata de libros, como novelas policíacas, de suspense, novelas y otros libros que te gusta leer en tu tiempo libre. No trata de libros que tienes que leer en la escuela.

Tenemos curiosidad por saber tu opinión. Intenta complementar las respuestas sin ayuda, sin deliberar con tus compañeros de clase. Las respuestas no pueden ser correctas o falsas. No te vamos a juzgar, sólo queremos saber tu opinión. Así que puedes poner en el cuestionario exactamente lo que sientes sobre las preguntas.

Rellenar el cuestionario te costará más o menos 30 minutos.

¡Muchas gracias por ayudarme y buena suerte rellenando el cuestionario!

Ingrid Sweegers

La primera pregunta trata de tu opinión sobre leer novelas. A la izquierda y a la derecha ves palabras opuestas. Marcando con una cruz una casilla, puedes indicar hasta qué grado crees que esta palabra refleja tu opinión sobre la lectura. Cuanto más cerca de una casilla está la palabra, Tanto más de acuerdo estás.

Por ejemplo: La limonada es.....

Muy buena ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Terrible

Si llenas la casilla más cerca de 'terrible', no te gusta la limonada ni un poco. Si no te gusta la limonada, pero tampoco crees que es terrible, llenas la cuarta casilla de la izquierda. La casilla en el medio, indica que no te gusta la limonada, pero tampoco la detestas. La segunda casilla de la izquierda, indica que crees que la limonada es buena. La casilla más cerca de 'muy buena' indica que crees que la limonada es la mejor bebida que existe.

1. ¿Qué opinas de leer libros en tu tiempo libre?

Para cada pareja de palabras puedes indicar cual corresponde a leer libros en tu tiempo libre. Lo que se te ocurre el primero, normalmente indica mejor tu opinión. (No trata de libros que tienes que leer en la escuela).

agradable	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	desagradable
sensacional	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	aburrido
interesante	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	no interesante
informativo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	no informativo
fundamental	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	innecesario
valioso	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	sin valor
No una pérdida del tiempo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	una pérdida del tiempo
importante	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Sin importancia
para impresionar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	indispensable
cómodo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	irritante
sabio	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	tonto
inútil	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	útil
amable	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	pesado
molesto	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	relajante
atractivo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	poco atractivo
bueno	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	malo
divertido	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	aburrido
listo	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	estúpido
grato	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	no grato
terrible	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	adorable
perfecto	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	falso

2. Tu opinión sobre leer libros en tu tiempo libre

Esta pregunta también trata de tu opinión sobre leer en tu tiempo libre. Pero ahora te presentamos algunas expresiones fijas. Puedes dar tu opinión sobre cada expresión. Marca con una cruz la casilla que describe mejor tu opinión.

Si no tienes opinión acerca de una expresión, puedes cruzar la casilla ´no lo sé'.

	Totalmente **en contra**	En contra	No de acuerdo, pero tampoco en contra	De acuerdo	Totalmente **de acuerdo**	No lo sé
Cuando leo un libro, olvido lo que pasa a mi alrededor						
Cuando leo un libro, me siento partícipe de la historia						
Cuando leo un libro, aprendo mucho sobre otras personas						
A través de la lectura, recibo mejores notas en la escuela						
A través de la lectura, aprendo más palabras nuevas						
Cuando leo un libro, vuela mi imaginación						
Cuando leo, me gusta imaginar que soy el héroe de la historia						
A través de la lectura, puedo relajarme						
A través de la lectura, entiendo mejor mis propios problemas						
A través de la lectura de libros, aprendo a leer mejor						
A través de la lectura, puedo olvidar mi entorno						
Leer me hace vivir aventuras						
A través de la lectura, aprendo mucho						
A través de la lectura, aprendo más sobre lo que pasa en el mundo						

Las siguientes preguntas tratan de tu familia. ¿Qué opinan sobre la lectura?

3. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes cosas en tu familia (padres, hermanos/-as)?

	(casi) nunca	de vez en cuando	a menudo	frecuentemente
Hablar sobre un libro contigo				
Contarte qué libros son divertidos para leer				
Regalarte un libro				

4. ¿Quién en tu familia lee más? (puedes elegir más casillas si más personas leen mucho).

- tu madre
- tu padre
- uno de tus hermanos
- una de tus hermanas
- tu mismo/-a
- nadie

5. ¿Qué opinan las personas en tu familia sobre la lectura?

- Creen que es uno de los mejores pasatiempos
- Creen que es un buen pasatiempo
- Creen que es un pasatiempo regular
- Creen que es un pasatiempo desagradable
- Creen que es uno de los pasatiempos más desagradables

6. ¿Te importa la opinión de tu familia sobre la lectura de libros?

Nada en absoluto * * * * * Muchísimo

Las siguientes preguntas tratan de tus amigos.

7. ¿Quieres indicar para cada pregunta si estás de acuerdo o no?

	Totalmente en contra	En contra	No de acuerdo, pero tampoco en contra	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La mayoría de mis amigos lee a menudo					
La mayoría de mis amigos opina que tengo que leer un libro a corto plazo					
Tengo una estrecha relación con mis amigos					
Sobre todo, adopto la opinión de mis amigos					

8. ¿Cuántas veces hace tu mejor amigo/-a las siguientes cosas?

	(casi) nunca	de vez en cuando	a menudo	frecuentemente
Hablar sobre un libro contigo				
Contarte qué libros son divertidos para leer				
Leer libros él/ella mismo/-a				
Regalarte un libro				

9. ¿Qué opina tu mejor amigo sobre la lectura de libros?

- él/ella cree que es uno de los mejores pasatiempos
- él/ella cree que es un buen pasatiempo
- él/ella cree que es un pasatiempo regular
- él/ella cree que es un pasatiempo desagradable
- él/ella cree que es uno de los pasatiempos más desagradables

10. ¿Te importa la opinión de tu mejor amigo sobre la lectura?

Nada en absoluto * * * * * Muchísimo

¿Cuántas veces lees libros en tu tiempo libre?

11. ¿Cuántas veces lees un libro?
(no trata de libros que tienes que leer en la escuela)

- Casi cada día
- Con intervalos de algunos días
- Con intervalos de una semana
- Con intervalos de un mes
- Con intervalos de algunos meses
- Con intervalos de medio año o más

12. ¿Cuándo fue la última vez que leíste un libro hasta el final?
(no trata de libros que tienes que leer en la escuela)

- Hace menos de una semana
- Hace 2 ó 3 semanas
- Hace un mes más o menos
- Hace 2 ó 3 meses
- Hace 4 ó 6 meses
- Hace más de medio año

13. ¿Cuántos libros lees en tu tiempo libre?

- Un libro o más libros por semana
- Un libro cada 2 ó 3 semanas
- Un libro cada mes
- Un libro cada 2 ó 3 meses
- Un libro cada 4 ó 6 meses
- Menos de un libro por medio año

14. ¿Cuánto tiempo te dedicaste a la lectura la semana pasada?

- No dediqué tiempo a la lectura de libros
- Media hora o menos
- De media hora a una hora
- De una hora a hora y media
- De hora y media a tres horas
- De tres a cinco horas
- Más de cinco horas

Las siguientes preguntas tratan de tu aula de clase. ¿Qué opina tu profesor sobre la lectura?

15. ¿Cuántas veces tu profesor realiza en el aula las siguientes actividades?

	(casi) nunca	de vez en cuando	a menudo	frecuentemente
Hablar sobre un libro contigo				
Contarte qué libros son divertidos para leer				
Prestarte un libro del aula a ti o un(a) compañero/-a de clase, para leer en casa				
Regalarte un libro				

16. Puedes indicar para cada dicho si estás de acuerdo.

	Totalmente en contra	En contra	No de acuerdo, pero tampoco en contra	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La mayoría de mis profesores lee libros a menudo					
La mayoría de mis profesores cree que tengo que leer libros					
Tengo una buena relación con mis profesores					
Normalmente, adopto la opinión de mis profesores.					

17. ¿Qué opinan tus profesores sobre leer libros en tu tiempo libre?

- Creen que es uno de los mejores pasatiempos
- Creen que es un buen pasatiempo
- Creen que es un pasatiempo regular
- Creen que es un pasatiempo desagradable
- Creen que es uno de los pasatiempos más agradables

18. ¿Te importa la opinión de tus profesores sobre la lectura?

Nada en absoluto * * * * * Muchísimo

19. ¿Hay libros divertidos y libros difíciles?

La siguiente pregunta presenta algunas afirmaciones sobre libros. ¿Puedes indicar para cada afirmación hasta qué grado estás o no estás de acuerdo?

	Totalmente en contra	En contra	No de acuerdo, pero tampoco en contra	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No lo sé
Hay muchos libros para jóvenes como yo						
Hay suficientes libros que me interesan						
Hay sólo algunos libros que me interesan						
Los libros que tengo que leer en la escuela, me parecen difíciles						
Los libros que tengo que leer en la escuela, contienen palabras difíciles						
Los libros que tengo que leer en la escuela, contienen muchas frases largas						
Me cuesta mucho trabajo entender los textos en los libros que tengo que leer en la escuela						

Tus datos

20. ¿Cómo valoras tu propia capacidad de leer comparada a la de tus compañeros/-as de clase?

- La mejor de mi clase
- Una de las mejores de mi clase
- Mejor que la media en mi clase
- Regular
- Peor que la media en mi clase
- Una de las peores de mi clase
- La peor de mi clase

21. ¿Puedes indicar tu capacidad para leer poniéndole una nota?
En una escala de 0 a 10, doy la siguiente nota:.....

---

22. ¿Eres miembro/-a de la biblioteca pública?

- Sí
- No
- No, pero mi familia (padres, hermanos) me prestan libros

23. ¿Cuántas veces visitas la biblioteca pública?

- Casi cada día
- Con intervalos de algunos días
- Con intervalos de una semana
- Con intervalos de un mes
- Con intervalos de algunos meses
- Con intervalos de 6 meses o más

24. ¿Cuántas veces traes libros de la biblioteca a casa?

- Casi cada día
- Con intervalos de algunos días
- Con intervalos de una semana
- Con intervalos de un mes
- Con intervalos de algunos meses
- Con intervalos de 6 meses o más

Las siguientes preguntas tratan de tu lengua.

25. ¿Qué idiomas habláis en casa?

_____

26. ¿En qué idioma(s) lees tus libros?

_____

27. ¿Cuál fueron tus notas en la última evaluación (para la lengua española)?

_____

28. ¿Cuántos años tienes?

_____

29. ¿Eres chico o chica?

- chico
- chica

30. ¿En qué ciudad vives?

_____

Ésta fue la última pregunta del cuestionario. ¡Muchas gracias por tu colaboración!