

Masterthesis Orthopedagogiek
*Frequentie en belang van lezen:
verschillen naar onderwijsniveau*

Student:	Maaïke ter Bruggen
Studentnummer:	3010376
Thesisbegeleidster:	C. J. van Kruistum, MA
Tweede Beoordelaar:	Prof. Dr. P. P. M. Leseman
Werkveld:	Leerlingenzorg
Datum:	27 Juni 2010

Frequentie en belang van lezen: verschillen naar onderwijsniveau

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd om uit te zoeken of de frequentie en het belang dat gegeven wordt aan lezen door jongeren verschilt naar onderwijsniveau. Een internetvragenlijst is afgenomen bij 708 tweedejaars scholieren uit verschillende onderwijsniveaus van scholen uit de provincies Utrecht, Gelderland, Noord-Brabant en Zuid-Holland. Resultaten tonen aan dat er een relatief sterke samenhang is tussen hoe vaak leerlingen lezen en hoe belangrijk zij het vinden om te lezen. Ook is er aangetoond dat er verschillen zijn tussen de onderwijsniveaus op het gebied van lezen voor kennis en lezen voor vermaak. Daarnaast tonen de resultaten aan dat boeken en tijdschriften het vaakst gelezen worden door leerlingen van het gymnasium, en kranten het vaakst door leerlingen van vmbo theoretische leerweg.

Inleiding

Cox en Guthrie (2001) geven aan dat hoe meer kinderen en jongeren lezen, hoe beter ze presteren op het gebied van lezen en hoe groter hun wereldkennis is. Wereldkennis en leesprestaties worden door Cox en Guthrie (2001) gezien als belangrijke schooluitkomsten. Daarbij is ook aangetoond dat de hoeveelheid leesactiviteiten gerelateerd is aan actieve participatie in sociale gemeenschappen. De kennis die en het bewustzijn dat ontwikkeld wordt door het frequente lezen zorgen ervoor dat zij kunnen discussiëren over een grote hoeveelheid aan onderwerpen en de standpunten van andere personen binnen deze discussie beter kunnen begrijpen. Om deze redenen is lezen belangrijk voor jongeren (Cox & Guthrie, 2001).

Belangrijk voor de kwaliteit van de leesactiviteiten is ook de motivatie van een jongere om te lezen. Lezen wordt door de geïnterviewden in het onderzoek van Richardson en Eccles (2007) gedaan om verschillende redenen, onder andere ontsnappen aan de dagelijkse realiteit, het plezierig vullen van vrije tijd en als een manier om kennis te verkrijgen over bepaalde interessegebieden. (Richardson & Eccles, 2007).

Onderzoek van Edmunds en Bauserman (2006) toont aan dat de motivatie van leerlingen vaak met de schooljaren afneemt. Daarnaast bestaat er een negatieve spiraal tussen lage motivatie en slechte leesprestaties. Leerlingen die moeite hebben met lezen zijn minder gemotiveerd om te gaan lezen, waardoor ze minder zullen gaan lezen en slechter worden in lezen. Edmunds en Bauserman (2006) tonen in hun onderzoek aan dat de vermindering van leesmotivatie onder leerlingen wordt veroorzaakt door het groeiende bewustzijn van kinderen en jongeren van hun eigen prestaties in vergelijking met anderen. Verschueren en Gadeyne (2007) geven aan dat jonge kinderen de neiging hebben hun eigen competenties te overschatten, en pas vanaf ongeveer acht jaar een beroep gaan doen op sociale vergelijkingen,

hetgeen hun voorheen geïdealiseerde zelfbeoordelingen zal temperen. Wanneer leerlingen zullen zien dat zij slechter presteren op school dan andere leerlingen kan hun academisch zelfbeeld verlagen. Het academisch zelfbeeld kan via verwachtingen over toekomstige prestaties, leermotivatie en inzet ook weer de schoolse prestaties beïnvloeden. Leerlingen met leesproblemen vertonen vaak een laag academisch zelfbeeld en daardoor ook een lagere schoolse motivatie. Ook in het onderzoek van Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs (2008) is aangetoond dat het leesniveau van leerlingen en hun leesmotivatie met elkaar samenhangen. Slechte lezers rapporteerden lagere zelfconcepten betreffende lezen dan de gevorderde lezers (Morgan et al., 2008). Slechte lezers vertonen vaak een lage motivatie om te lezen (Morgan & Fuchs, 2007).

Moller, Pohlmann, Köller en Marsh (2009) geven aan dat het zelfbeeld dat leerlingen hebben over hun prestaties bepaald kan worden door de vergelijking die ze maken met hun prestaties op andere vakgebieden. Betere prestaties op het ene vakgebied leiden dus tot een slechter zelfbeeld in het andere vakgebied. Wanneer een leerling bijvoorbeeld slecht presteert in taalvakken, kan hij wel een positief zelfbeeld ontwikkelen over zijn rekenvaardigheden. Dit kan ervoor zorgen dat leerlingen zich gaan specialiseren op hun sterkere vakgebied. Nadeel hiervan is dat leerlingen de neiging kunnen hebben hun zwakkere vakken te negeren en dus niet meer gemotiveerd zijn voor dit vak, waardoor hun prestaties bij deze vakken nog slechter worden. Voordeel is dat de sterkere vakken van de leerling verder ontwikkeld kunnen worden (Moller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Möller, Streblov & Pohlmann, 2009). Wanneer leerlingen echter wel gemotiveerd zijn om te lezen spenderen zij meer tijd aan lezen, en leerlingen die meer lezen zijn betere lezers en begrijpers dan leerlingen die weinig tijd besteden aan lezen (Edmunds & Bauserman, 2006). Het gevaar dreigt dus dat de rijken rijker worden en de armen armer.

Edmunds en Bauserman (2006) toonden in hun onderzoek aan dat de leesmotivatie afneemt doordat de schoolse instructie vaak geen rekening houdt met de interesse van leerlingen. Pitcher en collega's (2007) geven aan dat jongeren leestaken waarbij er een gebrek is aan een doel en interesse vaak afwijzen. Wanneer indirect gevraagd wordt naar hun lezen en schrijven buiten school blijkt dat ze wel veel leesvaardigheden en leesmotivatie hebben. Door leerlingen teksten aan te bieden die aansluiten bij hun achtergrond, of teksten die aansluiten bij wat ze geleerd hebben bij andere vakken of in sociale situaties kunnen leerlingen gemotiveerd worden om te lezen (Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009). Volgens Pitcher en collega's (2007) is het belangrijk dat de vele leesactiviteiten waarbij leerlingen betrokken zijn buiten school herkend worden en er wegen gevonden moeten

worden deze in de klassikale instructie te betrekken (interesse in cultuur en muziek, het internet, het lezen van kranten en tijdschriften) (Pitcher et al., 2007). Ook bij het onderzoeken van lezen door jongeren is het dus belangrijk onderzoek over lezen niet alleen te beperken tot lezen van boeken, maar ook het lezen van kranten en tijdschriften.

Raymaeckers (2002) maakt in haar onderzoek naar het lezen van geprinte media een onderscheid in het lezen van boeken, tijdschriften en kranten. Uit het onderzoek blijkt dat de gemiddelde respondent 25 minuten besteedt aan het lezen van tijdschriften, 21 minuten aan boeken lezen en 15 minuten aan het lezen van een krant. De tijd die besteed wordt aan het lezen van boeken laat een opwaartse spiraal zien ten opzichte van het onderwijsniveau. Bij het lezen van kranten en tijdschriften is dit juist tegenovergesteld: jongeren met een lager opleidingsniveau besteden meer tijd aan het lezen van kranten en tijdschriften. Wanneer er een vergelijking wordt gemaakt tussen het leesgedrag van de gehele populatie en het leesgedrag van jongeren dan blijken jongeren minder frequent kranten te lezen. Hoe vaak jongeren kranten in hun huis aanwezig hebben, blijkt een belangrijke voorspeller te zijn van het leesgedrag. Wanneer jongeren een regelmatige toegang hebben tot kranten thuis, zullen ze meer tijd besteden aan het lezen van kranten. Ook het mediagedrag van ouders blijkt een belangrijke invloed te hebben op het leesgedrag en de leeshouding van hun kinderen (Raymaeckers, 2002).

Lezen vormt dus een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van (schoolse) vaardigheden van jongeren (Cox & Guthrie, 2001). Er blijkt een verband te bestaan tussen hoe belangrijk jongeren het vinden om te lezen (hoe gemotiveerd ze zijn) en hoe vaak ze het doen. Slechte lezers blijken minder gemotiveerd om te gaan lezen en doen het daardoor ook minder, terwijl gemotiveerde lezers juist vaker gaan lezen (Morgan et al, 2008; Morgan & Fuchs, 2007).

Op basis van deze kennis over lezen is de onderzoeksvraag ontstaan of *de frequentie en het belang dat gegeven wordt aan het lezen van boeken, kranten en tijdschriften naar onderwijsniveau*. Op basis van de onderzochte redenen om te gaan lezen door Richardson en Eccles (2007), onder andere lezen om plezierig de vrije tijd te vullen en lezen als een manier om kennis te verkrijgen, is ook in dit huidig onderzoek een onderscheid gemaakt tussen ‘lezen voor vermaak’ en ‘lezen voor kennis’. Dit onderzoek zal zich richten op tweedejaars scholieren van de middelbare school op de onderwijsniveaus vmbo basisberoepsgerichte-, kaderberoepsgerichte- en gemengde leerweg, vmbo theoretische leerweg, havo, athenaeum en gymnasium. De leerwegen vmbo basisberoepsgerichte-, kaderberoepsgerichte- en gemengde leerweg zijn samengenomen, in het methodegedeelte wordt dit verder uitgelegd.

Aan de hand van de onderzoekvraag zijn de volgende hoofd- en deelvragen opgesteld:

Hoofdvragen:

- Bestaat er een samenhang tussen de frequentie waarmee leerlingen boeken, kranten en tijdschriften lezen en hoe belangrijk zij het vinden om dit te doen, en verschilt deze samenhang naar onderwijsniveau?
- Bestaat er een verschil in frequentie waarmee leerlingen boeken, kranten en tijdschriften lezen tussen de onderwijsniveaus?
- Bestaat er een verschil in hoe belangrijk jongeren het vinden om boeken, kranten en tijdschriften lezen tussen de onderwijsniveaus?

Deelvragen:

- Is er een verschil tussen de onderwijsniveaus in de frequentie waarmee zij boeken, kranten en tijdschriften lezen voor hun vermaak?
- Is er een verschil tussen de onderwijsniveaus in de frequentie waarmee zij boeken, kranten en tijdschriften lezen om kennis op te doen?
- Is er een verschil tussen de onderwijsniveaus in hoe belangrijk zij het vinden om boeken, kranten en tijdschriften te lezen voor hun vermaak?
- Is er een verschil tussen de onderwijsniveaus in hoe belangrijk zij het vinden om boeken, kranten en tijdschriften te lezen om kennis op te doen?
- Bestaat er bij de lezersprofielen een verschil in frequentie van lezen en het belang dat gegeven wordt aan lezen naar onderwijsniveau?

Methode

Participanten

De onderzoekspopulatie bestaat uit tweedejaars scholieren van het middelbaar onderwijs van alle onderwijsniveaus. De onderwijsniveaus die tegenwoordig bestaan op het middelbaar onderwijs zijn voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Het vmbo is onder te verdelen in vier leerwegen, van meest praktisch tot meest theoretisch gerangschikt zijn de volgende leerwegen te onderscheiden: vmbo beroepsgerichte leerweg (vmbo bbl), vmbo kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo kbl), vmbo gemengde leerweg (vmbo gl) en vmbo theoretische leerweg (vmbo tl). De theoretische leerweg van het vmbo is ontstaan vanuit de vroegere mavo. Aangezien het vmbo tl meer theoretisch van aard is dan de andere leerwegen, zal deze leerweg in dit onderzoek apart onderzocht worden van de andere leerwegen van het vmbo. In dit onderzoek is het vmbo dus opgedeeld in twee groepen: het vmbo bbl/kbl/gl en het vmbo tl.

Het vwo is op te delen in twee varianten: het athenaeum en het gymnasium. Het verschil tussen deze varianten is dat op het gymnasium ook de vakken Latijn en Grieks worden gegeven. Ook in dit onderzoek is er een onderscheid gemaakt tussen het athenaeum en het gymnasium.

Doordat niet alle leerlingen uit heel Nederland betrokken kunnen worden bij het onderzoek is er een selecte steekproef getrokken. Uit een samengestelde lijst van middelbare scholen in Nederland zijn scholen eerst per brief en daarna telefonisch en/of per e-mail benaderd om mee te doen aan het onderzoek. Deze dataverzameling is verspreid over twee jaar. Het afgelopen jaar zijn minstens 60 scholen benaderd om mee te doen, hiervan was het response percentage 75 procent en deelname ongeveer vijf procent. Deze steekproef heeft geleid tot een deelname van acht middelbare scholen. Dit zijn vijf havo/vwo-scholen en vier vmbo-scholen uit de provincies Utrecht, Gelderland, Noord Brabant en Zuid-Holland. In totaal hebben 708 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek, waarvan 349 meisjes en 359 jongens. In het resultatengedeelte zal meer informatie gegeven worden over de onderzoeksgroep.

Meetinstrumenten

Als meetinstrument is een gestructureerde vragenlijst gebruikt. Met de vragenlijst is getracht de buitenschoolse (lees)activiteiten van leerlingen in kaart te brengen. In de vragenlijst is een onderscheid gemaakt tussen de frequentie en het belang van de activiteit voor de leerling.

Bij de variabele 'frequentie' gaat het om hoe vaak een leerling deze activiteit doet. Een voorbeeld van een item in de vragenlijst die vraagt naar frequentie is "Lees je wel eens voor je plezier een tijdschrift, bijvoorbeeld over mode of computergames?". De antwoordschaal die gehanteerd is bij vragen naar frequentie bestaat uit zeven keuzemogelijkheden; 'nee, nooit'(1), 'ja, maar minder dan 1 keer per maand'(2), 'ja, minstens 1 keer per maand'(3), 'ja, minstens 1 keer per week' (4), 'ja (bijna) elke dag'(5), 'ja 1-2 uur per dag' (6) en 'ja, meer dan 2 uur per dag' (7).

Bij de variabele 'belang' gaat het om hoe belangrijk de leerling deze activiteit vindt en kan de leerling op een schaal van 1 tot 10 aangeven hoe erg de leerling de activiteit zal missen wanneer hij/zij dit niet meer kan doen. Een voorbeeld van een item in de vragenlijst waarin gevraagd wordt naar het belang van een activiteit is "Hoe erg zou je het missen als je de volgende activiteit niet meer kon doen: een tijdschrift lezen waar je iets van kunt leren, bijv. over psychologie of biologie? Geef een cijfer van 1 tot 10.". De antwoordschaal die gehanteerd is bij vragen naar belang bestaat uit tien keuzemogelijkheden, een score van 1 tot 10, waarbij een 1 betekent dat de leerling de activiteit helemaal niet zal missen, en een score van 10 betekent dat de leerling de activiteit heel erg zal missen. Leerlingen die aangegeven hebben deze activiteit nooit te doen, zijn op vragen naar belang gescoord op score 1, waarbij ervan uitgegaan wordt dat ze deze activiteit ook niet zullen missen.

Er zijn tien verschillende schalen geconstrueerd op basis van de items van de vragenlijst. Naast een onderscheid tussen frequentie ('hoe vaak doe je de activiteit') en belang ('hoe erg zou je het missen als je de activiteit niet meer kon doen? Geef een cijfer van 1 tot 10') is er een onderscheid gemaakt tussen lezen voor vermaak en lezen voor kennis. Daarnaast is het lezen onderverdeeld in drie lezersprofielen, namelijk boekenlezers, krantenlezers en tijdschriftenlezers.

Op basis van het onderscheid lezen voor vermaak zijn er drie items onderscheiden: (1) *een boek lezen om te ontspannen, zoals Harry Potter of Kippenvel*, (2) *voor je plezier een tijdschrift lezen, bijvoorbeeld over mode of computergames* en (3) *een krant lezen voor sportnieuws of nieuws over sterren (gossip)*. De variabele lezen voor vermaak is onderverdeeld in de schalen 'frequentie vermaak' (cronbachs alpha = .43) 'belang vermaak' (cronbachs alpha = .56). De variabele lezen voor kennis bestaat uit de items: (1) *thuis een boek lezen waar je iets van kunt leren, bijv. schoolboeken*, (2) *thuis iets opzoeken in een woordenboek of encyclopedie*, (3) *een tijdschrift lezen waar je iets van kunt leren, bijv. over psychologie of biologie* en (4) *een krant lezen om te weten wat er in de wereld gebeurt*. De

variabele lezen voor kennis is, net als lezen voor vermaak, onderverdeeld in de schalen 'frequentie kennis' (cronbachs alpha = .61) en 'belang kennis' (cronbachs alpha = .75)

Naast het onderscheid tussen lezen voor vermaak en voor kennis zijn er drie lezersprofielen onderscheiden: boekenlezers, krantenlezers en tijdschriftenlezers. Per lezersprofiel zijn er twee schalen, frequentie en belang, geconstrueerd. De variabele boekenlezers bestaat uit de items: (1) *een boek lezen om je te ontspannen, zoals Harry Potter of Kippenvel*, (2) *thuis een boek lezen waar je iets van kunt leren, bijv. schoolboeken* en (3) *thuis iets opzoeken in een woordenboek of encyclopedie*. Dit lezersprofiel bestaat uit de schalen: 'frequentie boekenlezers' (cronbachs alpha .57) en 'belang boekenlezers' (cronbachs alpha .69). Het lezersprofiel krantenlezers bestaat uit de items (1) *een krant lezen voor sportnieuws of nieuws over sterren (gossip)* en (2) *een krant lezen om te weten wat er in de wereld gebeurt*, en bestaat uit de schalen 'frequentie krantenlezers' (cronbachs alpha = .54) en 'belang krantenlezers' (cronbachs alpha = .59). Het lezersprofiel tijdschriftenlezers bestaat uit de items (1) *voor je plezier een tijdschrift lezen, bijv. over mode of computergames* en (2) *een tijdschrift lezen waar je iets van kunt leren, bijv. over psychologie of biologie*, en bestaat uit de schalen 'frequentie tijdschriftenlezers' (cronbachs alpha = .42) en 'belang tijdschriftenlezers' (cronbachs alpha = .36).

Resultaten

Beschrijvende resultaten van de onderzoeksgroep

Om een beeld te vormen van de participerende leerlingen in de onderzoeksgroep, wordt in tabel 2 een overzicht weergegeven van de achtergrondkenmerken.

Tabel 2.

Achtergrondkenmerken van de onderzoeksgroep (N=708)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Sekse		
Meisje	349	49.30
Jongen	359	50.70
Leeftijd		
12	8	1.10
13	299	42.20
14	353	49.90
15	48	6.80
Onderwijsniveau		
Vmbo bbl/kbl/gl	229	32.40
Vmbo tl	77	10.90
Havo	201	28.40
Athenaeum	111	15.70
Gymnasium	90	12.70
	<i>M (sd)</i>	
Leeftijd	13.62 (.63)	
Cito score	535.02 (11.19)	

Wanneer gekeken wordt naar de verdeling van sekse over de verschillende onderwijsniveaus, blijkt er geen significant verschil te bestaan tussen jongens en meisjes wat betreft hun onderwijsniveau ($\chi^2 = 3.5$; $df = 4$; $p = .49$). Een overzicht van de verschillen in onderwijsniveaus tussen jongens en meisjes wordt weergegeven in tabel 3.

Tabel 3.

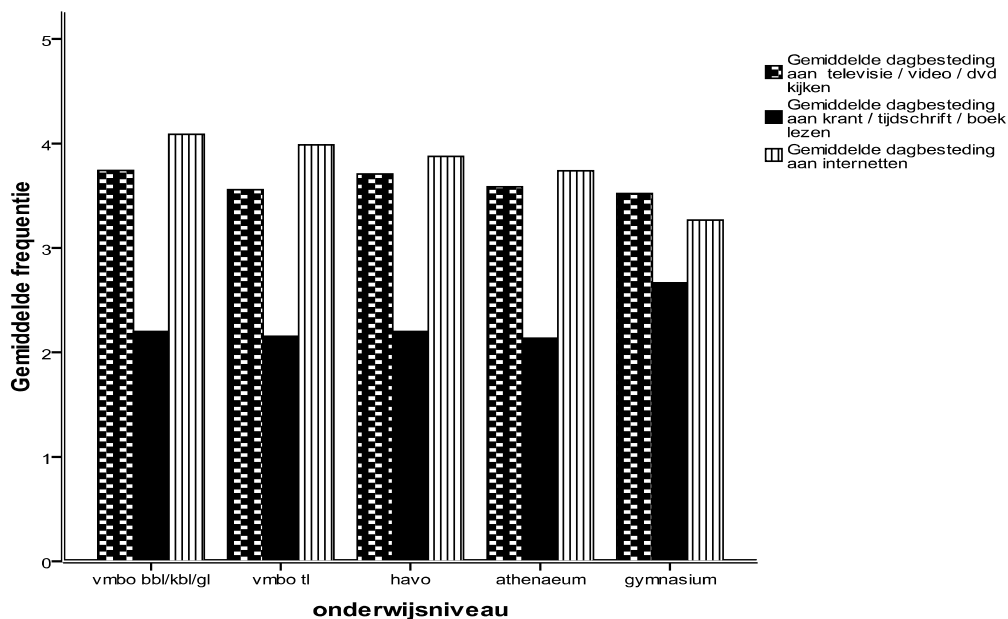
Overzicht van de verschillen in onderwijsniveau tussen jongens en meisjes

Onderwijsniveau	Jongen		Meisje	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Vmbo bbl/ kbl/ gl	123	34.30	106	30.40
Vmbo tl	39	10.90	38	10.90
Havo	103	28.70	98	28.10
Athenaeum	56	15.60	55	15.80
Gymnasium	38	10.60	52	14.90
Totaal	359	100.00	349	100.00

Om inzicht te krijgen in de gemiddelde dagbesteding van jongeren aan klassieke media (krant, tijdschrift, boek), audio-visuele media (televisie, video, dvd) en internet werd onderzocht wat jongeren gemiddeld gezien geantwoord hebben op deze vragen in de vragenlijst. De antwoordschaal die gehanteerd werd bestaat uit vijf keuzemogelijkheden: “doe ik nooit”(1), “minder dan 0,5 uur per dag”(2), “0,5 tot 1 uur per dag”(3), “1 tot 2 uur per dag”(4) en “langer dan 2 uur per dag”(5). In figuur 1 is af te lezen dat de jongeren op alle onderwijsniveaus de minste tijd per dag besteden aan klassieke media. Jongeren van het vmbo tl besteden de minste tijd aan klassieke media ($M = 2.16$, $sd = .90$) en leerlingen van het gymnasium besteden, vergeleken met jongeren van de andere onderwijsniveaus, de meeste tijd aan klassieke media ($M = 2.67$, $sd = .76$) Jongeren besteden (met uitzondering van het gymnasium) de meeste tijd per dag aan internet. Leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl besteden gemiddeld 1 tot 2 uur per dag aan internet ($M = 4.09$, $sd = .96$), terwijl leerlingen van het gymnasium besteden gemiddeld 0,5 tot 1 uur per dag aan internet ($M = 3.27$, $sd = .90$).

Figuur 1.

Gemiddelde dagbesteding van jongeren verschillende media



Lezen voor vermaak en voor kennis

In tabel 5 worden de gemiddelden en standaardafwijkingen van de variabelen lezen voor kennis en voor vermaak weergegeven. Hierin is af te lezen dat de frequentie om te lezen voor vermaak het hoogste is bij leerlingen van het gymnasium ($M = 3.51$, $Sd = .90$), minstens één keer per week. Leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl lezen het minst vaak voor hun vermaak ($M = 2.74$, $Sd = 1.18$), gemiddeld minstens één keer per maand. Ook is af te lezen dat leerlingen van het gymnasium, vergeleken met leerlingen van de andere onderwijsniveaus, het lezen voor vermaak het belangrijkste vinden.

Wanneer gekeken wordt naar de resultaten op de variabelen lezen voor kennis is af te lezen (zie tabel 5) dat leerlingen van het gymnasium het vaakst lezen voor kennis ($M = 2.99$, $Sd = .91$), en leerlingen van de havo het minst vaak lezen voor kennis ($M = 2.46$, $Sd = .98$). Door de leerlingen van alle onderwijsniveaus wordt gemiddeld minstens één keer per maand gelezen voor kennis. Leerlingen van het gymnasium vinden lezen voor kennis ook het belangrijkste ($M = 4.07$, $Sd = 1.94$), en leerlingen van de havo vinden dit het minst belangrijk ($M = 2.96$, $Sd = 1.76$).

Tabel 5.

Gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen lezen voor vermaak en voor kennis

	Lezen voor vermaak		Lezen voor kennis	
	Frequentie	Belang	Frequentie	Belang
	$M (Sd)$	$M (Sd)$	$M (Sd)$	$M (Sd)$
Vmbo bbl/kbl/gl	2.74 (1.18)	4.05 (2.22)	2.59 (1.15)	3.41 (2.21)
Vmbo tl	2.87 (.96)	4.93 (2.00)	2.47 (.85)	3.30 (1.86)
Havo	3.02 (1.05)	4.98 (2.22)	2.46 (.98)	2.96 (1.76)
Athenaeum	3.05 (1.01)	5.58 (2.19)	2.63 (.83)	3.48 (1.75)
Gymnasium	3.51 (.90)	6.27 (2.04)	2.99 (.91)	4.07 (1.94)

Om de samenhang tussen de frequentie en het belang van lezen voor kennis en voor vermaak te meten werd gebruik gemaakt van Pearson's Correlatietoets. Er werd hierbij een onderscheid gemaakt naar onderwijsniveau (zie tabel 6). Bij leerlingen van elk opleidingsniveau bestaat er een relatief sterke positieve samenhang tussen frequentie en belang van lezen voor vermaak. Deze samenhang is het hoogst bij leerlingen van het vmbo tl ($r = .82$) en het laagst bij leerlingen van vmbo bbl/kbl/gl ($r = .63$). Dit toont aan dat leerlingen van vmbo tl het vaakst lezen voor vermaak omdat ze het belangrijk vinden om dit te doen.

Wanneer gekeken wordt naar de samenhang tussen frequentie en belang van lezen voor kennis bij de verschillende onderwijsniveaus dan blijkt er op alle onderwijsniveaus sprake te zijn van een relatief sterke positieve samenhang tussen de frequentie van lezen voor kennis en het belang dat gegeven wordt aan het lezen voor kennis. Deze samenhang is het hoogst bij leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl ($r = .74$) en het laagst bij leerlingen van de havo ($r = .65$).

Tabel 6.

Correlatie tussen frequentie en belang van lezen voor vermaak en kennis

	Lezen voor vermaak	Lezen voor kennis
Vmbo bbl/kbl/gl	.63**	.74**
Vmbo tl	.82**	.69**
Havo	.71**	.65**
Athenaeum	.79**	.73**
Gymnasium	.73**	.69**

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

Om uit te zoeken of de groepen gevormd door de onderwijsniveaus vmbo bbl/kbl/gl, vmbo tl, havo, athenaeum en gymnasium verschillen op de variabelen frequentie lezen voor vermaak en voor kennis werd een multiple regressieanalyse uitgevoerd. Op basis van het resultaat van deze multivariate toetsing is te constateren dat er een significant verschil in frequentie lezen voor vermaak en lezen voor kennis bestaat (Wilks's lambda = .93, $F(8; 1404) = 6.25$; $p < .01$). Uit de post-hocvergelijkingen volgens de Bonferroni-methode blijkt het onderwijsniveau gymnasium significant ($p < .05$) te verschillen van de andere onderwijsniveaus op het gebied van frequentie van lezen voor vermaak. Leerlingen van het gymnasium blijken significant vaker te lezen voor hun vermaak dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus, zij blijken gemiddeld minstens één keer per maand tot minstens één keer per week te lezen voor hun vermaak. Leerlingen van de andere onderwijsniveaus lezen gemiddeld minstens één keer per maand voor hun vermaak. Op het gebied lezen voor kennis verschilt het onderwijsniveau gymnasium significant ($p < .05$) van de onderwijsniveaus vmbo bbl/kbl/gl, vmbo tl en havo. Leerlingen van het gymnasium blijken gemiddeld minstens één keer per maand te lezen voor kennis, terwijl de leerlingen van de andere onderwijsniveaus minder dan één keer per maand tot minstens één keer per maand lezen (zie tabel 7).

Ook om uit te zoeken of de groepen gevormd door onderwijsniveau verschillen op de variabelen belang lezen voor vermaak en voor kennis werd een multiple regressieanalyse

uitgevoerd. Op basis van het resultaat van deze multivariate toetsing is te constateren dat er een significant verschil in belang lezen voor vermaak en lezen voor kennis bestaat (Wilks's $\lambda = .86$, $F(8; 1404) = 13.81$; $p < .01$). Uit de post-hocvergelijkingen volgens de Bonferroni-methode blijken leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl het lezen voor vermaak significant ($p < .05$) minder belangrijk te vinden dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus. Leerlingen van het gymnasium blijken lezen voor vermaak significant belangrijker te vinden ($p < .05$) dan leerlingen van de onderwijsniveaus vmbo bbl/kbl/gl, vmbo tl en havo. Op de variabele belang lezen voor kennis verschillen alleen de groepen havo en gymnasium significant van elkaar; leerlingen van het gymnasium vinden lezen voor kennis significant belangrijker dan leerlingen van de havo ($p < .05$). (zie tabel 7).

Tabel 7.

Verschillen tussen onderwijsniveaus op de variabelen lezen voor vermaak en lezen voor kennis

		Lezen voor vermaak		Lezen voor kennis	
		frequentie	belang	frequentie	Belang
Vmbo bbl/kbl/gl	Vmbo tl	1.00	.02*	1.00	1.00
	Havo	.14	.00**	1.00	.20
	Athenaeum	.10	.00**	1.00	1.00
	Gymnasium	.00**	.00**	.01*	.06
Vmbo tl	Havo	1.00	1.00	1.00	1.00
	Athenaeum	1.00	.46	1.00	1.00
	Gymnasium	.00**	.00**	.01*	.11
Havo	Athenaeum	1.00	.21	.93	.27
	Gymnasium	.00**	.00**	.00**	.00**
Athenaeum	Gymnasium	.02*	.25	.11	.31

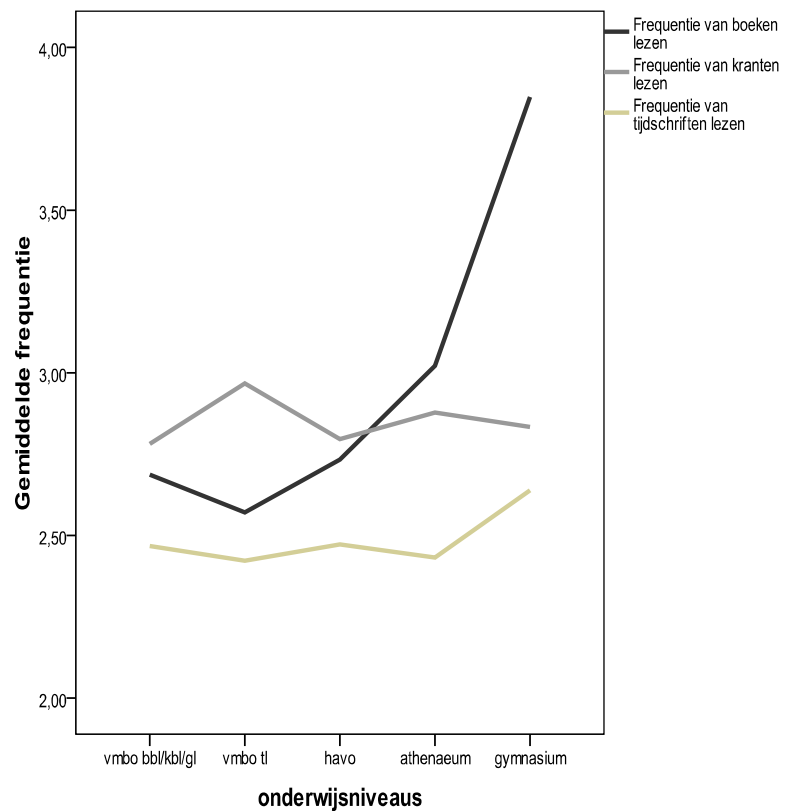
* $p < .05$, ** $p < .01$

Lezersprofielen

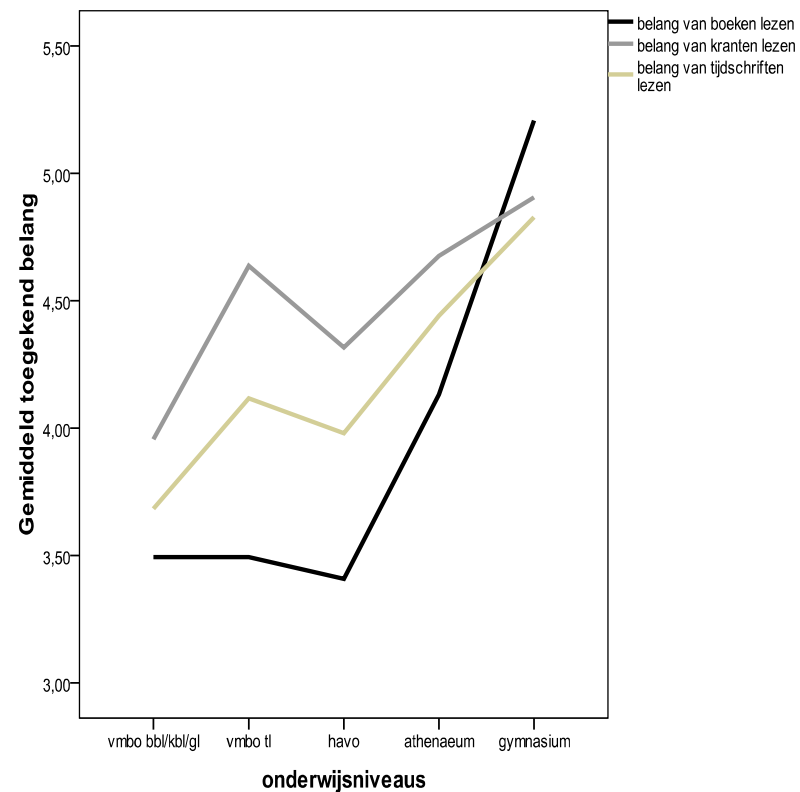
In figuur 2 en 3 worden de gemiddelde frequenties en gemiddeld toegekend belang van de lezersprofielen naar onderwijsniveau weergegeven. Uit deze figuren is af te lezen dat boeken het vaakst gelezen worden door leerlingen van het gymnasium ($M = 3.85$, $Sd = .94$), en het minst vaak door leerlingen van het vmbo tl ($M = 2.57$, $Sd = .98$). Kranten worden het vaakst gelezen door leerlingen van vmbo tl ($M = 2.97$, $Sd = 1.25$), en het minst door leerlingen van vmbo bbl/kbl/gl ($M = 2.78$, $Sd = 1.43$). Tijdschriften worden het vaakst gelezen door leerlingen van het gymnasium ($M = 2.64$, $Sd = .94$), en het minst vaak door leerlingen uit vmbo tl ($M = 2.42$, $Sd = .98$). Wanneer per onderwijsniveau wordt gekeken aan welke activiteit de meeste tijd wordt besteedt, blijkt dat leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl, vmbo tl en havo het vaakst kranten lezen, terwijl leerlingen van atheneum en gymnasium de meeste tijd besteden aan het lezen van boeken.

Wanneer gekeken wordt naar het toegekende belang aan het lezen van boeken, kranten en tijdschriften blijkt dat bij alle drie de lezersprofielen het meeste belang wordt toegekend aan het uitvoeren van de activiteit door leerlingen van het gymnasium, en het minste belang wordt toegekend door leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl. Opvallend is dat leerlingen van de havo minder belang toekennen aan het lezen van boeken, kranten en tijdschriften dan leerlingen van vmbo tl. Met uitzondering van het leerlingen van het gymnasium, vinden leerlingen van alle onderwijsniveau het lezen van kranten het belangrijkste. Wanneer naar de onderwijsniveaus gekeken wordt, vinden leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl het lezen van kranten het belangrijkste ($M = 3.96$, $Sd = 2.68$). Het lezen van kranten wordt ook door leerlingen van het vmbo tl ($M = 4.64$, $Sd = 2.27$), leerlingen van de havo ($M = 4.30$, $Sd = 2.42$), en leerlingen van het atheneum ($M = 4.68$, $Sd = 2.28$) het belangrijkste gevonden. Leerlingen van het gymnasium vinden echter het lezen van boeken belangrijker ($M = 5.21$, $Sd = 1.94$).

Figuur 2. Gemiddelde frequenties lezersprofielen naar onderwijsniveau



Figuur 3. Gemiddeld toegekend belang lezersprofielen naar onderwijsniveau



Om de samenhang tussen de frequentie en het belang bij de verschillende lezersprofielen te meten werd gebruik gemaakt van een Pearson's Correlatietoets. Er werd hierbij een onderscheid gemaakt naar onderwijsniveau. Wanneer gekeken wordt naar de samenhang tussen frequentie en belang bij de lezersprofielen dan blijkt er bij alle onderwijsniveaus sprake te zijn van een relatief sterke positieve samenhang. De lagere correlatie bij leerlingen van het gymnasium is niet te wijten aan outliers of een plafondeffect.. De correlaties zijn weergegeven in tabel 8.

Tabel 8.

Correlaties tussen de frequentie en belang bij de lezersprofielen

	Boekenlezers	Krantenlezers	Tijdschriftenlezers
Vmbo bbl/kbl/gl	.69**	.69**	.69**
Vmbo tl	.66**	.85**	.80**
Havo	.62**	.77**	.72**
Athenaeum	.69**	.76**	.78**
Gymnasium	.48**	.80**	.80**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Om uit te zoeken of de groepen gevormd door de onderwijsniveaus vmbo bbl/kbl/gl, vmbo tl, havo, athenaeum en gymnasium verschillen op de frequentie van het lezen van boeken, kranten of tijdschriften (lezersprofielen) werd een multiple regressieanalyse uitgevoerd. Op basis van het resultaat van deze multivariate toetsing is te constateren dat er een significant verschil in frequentie van het lezen van boeken, kranten en tijdschriften bestaat (Wilks's lambda = .88, $F(12; 1854.96) = 7.62$; $p < .01$). Uit de post-hocvergelijkingen volgens de Bonferroni-methode blijkt het onderwijsniveau gymnasium significant ($p < .01$) te verschillen van de andere onderwijsniveaus op het gebied boeken lezen. Leerlingen van het gymnasium lezen significant vaker boeken dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de onderwijsniveaus in hoe vaak zij kranten en tijdschriften lezen (zie tabel 9).

Naast het onderzoek naar de frequentie, werd ook een multiple regressieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of de groepen gevormd door de onderwijsniveaus verschillen in hoe belangrijk zij het vinden om boeken, kranten en tijdschriften te lezen. Het resultaat van deze multivariate toetsing laat zien dat er een significant verschil bestaat tussen de onderwijsniveaus in hoe belangrijk zij het vinden om boeken, kranten en tijdschriften te lezen

Wilks's lambda = .92, $F(12; 1854.96) = 5.22$; $p < .01$). Uit de post-hocvergelijkingen volgens de Bonferroni-methode blijken leerlingen van het gymnasium het lezen van boeken significant ($p < .01$) belangrijker te vinden dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus. Op het gebied van kranten lezen bestaat er alleen een significant verschil ($p < .01$) tussen vmbo bbl/kbl/gl en het gymnasium, leerlingen van het gymnasium vinden het lezen van kranten belangrijker dan leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl. Het lezen van tijdschriften wordt door leerlingen van het gymnasium significant ($p < .05$) belangrijker gevonden dan leerlingen van de havo en het vmbo bbl/kbl/gl, en leerlingen van het athenaeum vinden het lezen van tijdschriften significant ($p < .05$) belangrijker dan leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl (zie tabel 9).

Tabel 9.

Verschillen tussen onderwijsniveaus op de lezersprofielen

		Boekenlezers		Krantenlezers		Tijdschriftenlezers	
		frequentie	belang	frequentie	Belang	Frequentie	Belang
Vmbo bbl/kbl/gl	Vmbo tl	1.00	1.00	1.00	.32	1.00	1.00
	Havo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Athenaeum	.11	.12	1.00	.12	1.00	.02*
	Gymnasium	.00**	.00**	1.00	.02*	1.00	.00**
Vmbo tl	Havo	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Athenaeum	0.08	.49	1.00	1.00	1.00	1.00
	Gymnasium	.00**	.00**	1.00	1.00	1.00	.29
Havo	Athenaeum	.32	.05	1.00	1.00	1.00	.63
	Gymnasium	.00**	.00**	1.00	.61	1.00	.02*
Athenaeum	Gymnasium	.00**	.01*	1.00	1.00	1.00	1.00

Conclusie

Op alle onderwijsniveaus blijkt er een relatief sterke samenhang te zijn tussen hoe vaak gelezen wordt en hoe belangrijk de jongeren het vinden om te lezen. Deze bevinding is in overeenstemming met de conclusie van de onderzoeken van Morgan en collega's (2008) en Morgan en Fuchs (2007) dat leerlingen die meer gemotiveerd zijn om te lezen (het dus belangrijker vinden) ook vaker lezen. Aangezien de gevonden samenhang tussen frequentie en belang gebaseerd is op een correlatie-analyse, kan geen causaal verband vastgesteld worden. De gevonden samenhang kan namelijk ook de andere kant op wijzen: hoe vaker jongeren lezen, hoe belangrijker zij het vinden om dit te doen.

Op basis van de gevonden resultaten in dit huidig onderzoek kan geconcludeerd worden dat er een verschil bestaat tussen de onderwijsniveaus in de frequentie waarmee zij boeken, kranten en tijdschriften lezen. Leerlingen van het gymnasium lezen significant vaker voor hun vermaak en voor kennis, vergeleken met leerlingen van de andere onderwijsniveaus (uitgezonderd het athenaeum op lezen voor kennis). Wanneer gekeken wordt naar de lezersprofielen, blijken leerlingen van het gymnasium significant vaker boeken lezen dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de onderwijsniveaus in hoe vaak zij kranten en tijdschriften lezen.

De bevinding dat leerlingen van het gymnasium vaker boeken lezen dan leerlingen van lagere niveaus is in overeenstemming met het onderzoek van Raymaekers (2002). Zij geeft aan dat er sprake is van een opwaartse spiraal ten opzichte van het onderwijsniveau bij het lezen van boeken (Raymaekers, 2002). In het onderzoek van Raymaekers (2002) wordt ook aangegeven dat jongeren uit de lagere onderwijsniveaus meer tijd besteden aan het lezen van kranten en tijdschriften dan leerlingen uit de hogere onderwijsniveaus. Resultaten van dit huidige onderzoek laten echter zien dat er geen significante verschillen bestaan tussen de onderwijsniveaus in hoe vaak zij kranten en tijdschriften lezen. Wanneer naar de gemiddelde scores wordt gekeken blijken er wel (kleine) verschillen te zijn, die gedeeltelijk overeenstemmen met de resultaten van het onderzoek van Raymaekers (2002). Leerlingen van vmbo tl blijken meer tijd besteden aan kranten lezen dan leerlingen van de hogere onderwijsniveaus, en leerlingen van het athenaeum minder tijd besteden aan het lezen van tijdschriften dan leerlingen van vmbo bbl/kbl/gl en de havo.

Ook op het gebied van hoe belangrijk leerlingen het vinden om te lezen, blijken er verschillen te zijn tussen de onderwijsniveaus. Leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl blijken het lezen voor vermaak significant minder belangrijk te vinden dan leerlingen van de andere onderwijsniveaus. Leerlingen van het gymnasium vinden lezen voor hun vermaak

belangrijker dan leerlingen van alle onderwijsniveaus, uitgezonderd het atheneum. Op het gebied lezen voor kennis blijkt er alleen een verschil te zijn tussen leerlingen van het gymnasium en de havo. Leerlingen van het gymnasium vinden het lezen voor kennis belangrijker dan leerlingen van de havo. Resultaten van het onderzoek naar de lezersprofielen hebben aangetoond dat er verschillen bestaan tussen de onderwijsniveaus in hoe belangrijk zij het vinden om te lezen. Boeken lezen wordt significant belangrijker gevonden door leerlingen van het gymnasium. Op het gebied van kranten lezen bestaat er alleen een verschil tussen het vmbo bbl/kbl/gl en het gymnasium, leerlingen van het gymnasium vinden dit belangrijker dan leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl. Het lezen van tijdschriften wordt door leerlingen van het gymnasium en het atheneum belangrijker gevonden dan door leerlingen van het vmbo bbl/kbl/gl, en daarnaast vinden leerlingen van het gymnasium dit belangrijker dan leerlingen van de havo.

Er zijn een aantal beperkingen te noemen van dit onderzoek. Doordat er gebruik is gemaakt van een selecte steekproef, zijn de resultaten niet automatisch generaliseerbaar. Daarnaast is de verdeling van de onderzoeksgroep niet gelijk verdeeld over de verschillende onderwijsniveaus. Een andere beperking is dat veel van de geconstrueerde schalen een lage Cronbachs's alpha hebben, waardoor deze schalen minder betrouwbaar zijn. Bij de schalen lezen voor kennis en lezen voor vermaak is het goed denkbaar dat leerlingen ook plezier beleven aan het lezen voor kennis, en omgedraaid iets leren van boeken die ze lezen voor hun vermaak. Dit onderscheid tussen lezen voor vermaak en lezen voor kennis is daardoor in de praktijk iets minder strikt dan in theorie. Een andere beperking is dat leerlingen tegenwoordig ook veel lezen via de computer, en dit niet wordt meegerekend in dit huidige onderzoek.

Daarnaast is een beperking van het onderzoek dat er gebruik gemaakt is van een enkel meetinstrument, alleen een internetvragenlijst. Volgens Baarda, de Goede & Kalmijn (2000) bestaat er bij het afnemen van een vragenlijst de kans dat deze sociaal wenselijk wordt ingevuld. De jongeren kunnen geneigd zijn om zich voor de buitenwereld goed voor te doen en een goede indruk willen maken. Deze mogelijkheid tot sociaal wenselijk antwoorden is geprobeerd te verkleinen door aan de jongeren uit te leggen dat de resultaten van de vragenlijst anoniem gemaakt zullen worden en dat ze dus het antwoord kunnen geven dat het beste bij henzelf past. Van Yperen en Veerman (2008) geven aan dat wanneer participanten terug moeten kijken bij het invullen van een vragenlijst, het de vraag is of zij dit op de goede manier doen en of hun geheugen hen dan niet in de steek laat. Het is de vraag of leerlingen zich precies weten te herinneren hoeveel tijd ze per week besteedt hebben aan de verschillende onderzochte activiteiten. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is dat er naast

een internetvragenlijst gebruik gemaakt wordt van een dagboek, waarbij de meting dichter op de doelactiviteit zit. Leerlingen kunnen dan direct weergeven hoeveel tijd ze aan een activiteit besteedt hebben, en hoeven niet (ver) terug te kijken.

Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is om onderzoek te doen naar de beschikbaarheid van klassieke media (boeken, kranten, tijdschriften), het leesgedrag en de leeshouding van ouders. Raymaeckers (2002) concludeert namelijk, op basis van haar onderzoeksresultaten, dat de beschikbaarheid van media thuis en het mediagedrag van ouders van invloed zijn op het leesgedrag en de leeshouding van hun kinderen. In vervolgonderzoek zouden de variabelen beschikbaarheid van klassieke media en het mediagedrag van ouders kunnen worden opgenomen.

Referenties

- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Kalmijn, M. (2000). *Enquêteeren en gestructureerd interviewen: Praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van gestructureerde interviews*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116–131.
- Edmunds, K. M. , & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414–424.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W. , Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A Meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Möller, J., Streblov, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology Education*, 12, 113-122.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007) Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morgan, P. L., Fuchs, D. , Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinisingh, K. , Mogge, S., et al. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50, 378–396.
- Raymaekers, K. (2002). Research note: Young people and patterns of time consumption in relation to print media. *European Journal of Communication*, 17, 369-383.
- Richardson, P.W. , & Eccles, J. S.(2007) Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46, 341–356.
- Swenor, K. (2006). A teen take on reading. Results from the 2005 Teen Read Survey. *Young Adult Library Services*, 42-44.

- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Writ*, 22, 85-106.
- Verschueren, K. & Gadeyne, E. (2007). Zelfconcept. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.) *Handboek Diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 151-167). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wang, J., H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Yperen, T.A. van en Veerman, J.W. (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.