

CEDRIC STALPERS

# HET VERHAAL ACHTER DE LEZER

EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR VARIABELEN  
DIE VERSCHILLEN IN LEESGEDRAG VERKLAREN

STICHTING LEZEN REEKS 9

**HET VERHAAL ACHTER DE LEZER**  
**EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR VARIABELEN DIE**  
**VERSCHILLEN IN LEESGEDRAG VERKLAREN**

Cedric Stalpers

STICHTING LEZEN REEKS  
DEEL 9



Uitgeverij Eburon, Delft

### **Stichting Lezen Reeks**

- 1) Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2) Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3) Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4) Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Susanne Janssen
- 5) Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6) Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7) Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8) De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject – Mia Stokmans

ISBN 978-90-5972-197-5

© Stichting Lezen 2007

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

## INHOUD

SAMENVATTING	5
HOOFDSTUK 1 INLEIDING	7
1.1 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie	10
1.2 Doelstelling en vraagstelling	11
HOOFDSTUK 2 EEN EERSTE THEORIE OVER VRIJWILLIG LEZEN	13
2.1 Leesattitude en de theorie van gepland gedrag	15
2.2 Leesattitudes versus leesmotieven	19
2.3 Openstaande vragen	21
2.4 Beantwoording van de gestelde vragen	23
HOOFDSTUK 3 PERSOONLIJKHEID ALS OORSPRONG VAN LEESATTITUDE	25
3.1 Inleiding	27
3.2 Behoeftte aan fantasie en reflectie	28
3.3 Onderzoeksopzet	30
3.4 Drie persoonlijkheidstypen	31
3.5 Tot slot	32
HOOFDSTUK 4 SOCIALE NORMEN TEN AANZIEN VAN LEZEN	35
4.1 Inleiding	37
4.2 Onderzoeksopzet	37
4.3 Het leesklimaat thuis, op school en bij vrienden	38
4.4 Leesvaardigheid	40
4.5 Tot slot	41
HOOFDSTUK 5 SELECTIEVAARDIGHEDEN EN WAARGENOMEN RISICO	43
5.1 Inleiding	45
5.2 Onderzoeksopzet	46
5.3 Kennis	47
5.4 Waargenomen risico en selectiecriteria	48
5.5 Selectiecriteria en informatiebronnen	49
5.6 Tot slot	50

HOOFDSTUK 6 DE OPENBARE BIBLIOTHEEK	51
6.1 Inleiding	53
6.2 Leesattitude	53
6.3 De openbare bibliotheek	54
6.4 Leesattitude, leesgedrag en klantentrouw	56
6.5 Tot slot	58
HOOFDSTUK 7 CONCLUSIES	59
HOOFDSTUK 8 AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK	65
BIBLIOGRAFIE	75
CURRICULUM VITAE	79

## SAMENVATTING

Een vraag die bibliothecarissen bezighoudt, is hoe ze tieners - een leeftijdsgroep onder wie het ledenverloop groot is - kunnen behouden als lener. Zij en andere beroepsgroepen zoals leraren vragen zich daarnaast af hoe men deze leeftijdsgroep aan het lezen krijgt. Beide vragen blijken nauw verwant te zijn, aangezien het ledenverloop in openbare bibliotheken het hoogst is onder de tieners die het minst fictie lenen en lezen. De centrale vraag van het onderzoek dat gerapporteerd wordt in dit boek, is dan ook: welke factoren kunnen verschillen in het leesgedrag van en ledenverloop onder tieners verklaren?

In de laatste vijftien jaar wordt leesattitude (ofwel de mate waarin mensen lezen plezierig en spannend vinden) veelvuldig als antwoord op deze vraag opgevoerd. Dit antwoord roept echter een nieuwe vraag op: *waarom* vinden sommige mensen lezen plezierig, terwijl anderen het saai vinden en daarom boek en bibliotheek mijden?

Uit de onderzoeken die in dit boekwerk gerapporteerd worden, bleek dat vier variabelen een rol spelen bij het vormen van leesattitudes:

1. Persoonlijkheid: scholieren met een positieve leesattitude zijn doorgaans reflectiever en fantasierijker ingesteld. In de persoonlijkheidsleer zou gesteld worden dat lezers een hoge score behalen op *openness to experience* en derhalve een rijker geestelijk leven hebben.
2. Opvoeding en leesklimaat: scholieren uit een gezin waarin veel wordt gelezen en waarin veel over boeken wordt gesproken, maken een vijf keer zo grote kans een positieve leesattitude te ontwikkelen. Ook de docent Nederlands speelt een belangrijke rol in het scheppen van een klimaat waarin tieners een goede kans maken zich tot lezer te ontwikkelen.
3. Leesvaardigheid: scholieren die door een gebrekkige leesvaardigheid (circa 12% tot 15% van alle leerlingen aan het voortgezet onderwijs) moeite en frustraties ervaren bij lezen, beleven er doorgaans minder plezier aan en hebben daarom een negatieve(re) leesattitude.
4. Waargenomen risico: meer dan 25% van de scholieren heeft veel moeite om in het grote en vaak onoverzichtelijke boekenaanbod iets van hun gading te vinden, en ervaart dan ook een hoog risico op een miskoop. Door hun soms gebrekkige kennis van boeken enerzijds en het grote aanbod anderzijds, is hun zoektocht naar een aansprekend boek vergelijkbaar met die naar een speld in een hooiberg. Een hoog waargenomen risico blijkt een belangrijke drempel

voor leesgedrag, ook onder de scholieren die in principe positief ten aanzien van boeken staan.

Het grote ledenverloop onder tieners blijkt niet alleen terug te voeren op een negatieve leesattitude (circa 28% van alle scholieren heeft een hekel aan lezen), maar ook op tekortkomingen in de dienstverlening van de bibliotheek. Veel scholieren voelen zich er niet op hun gemak en menen dat de sfeer, collectie en boekplaatsing verbeterd kunnen worden.

In dit boek wordt een tiental aanbevelingen voor de praktijk van leesbevordering en bibliotheekwerk gedaan, zoals een actievere benadering van de zogenaamde nul-leners; mensen die wel een lenerspas hebben maar hier nooit gebruik van maken. Met name onder deze groep is het ledenverloop groot. Zij zouden behouden kunnen blijven door hen regelmatig aan te schrijven en met vouchers te belonen voor (hernieuwd) bibliotheekgebruik. Het lezen kan bevorderd worden door het waargenomen risico te verlagen. Een middel hiertoe is – parallel aan wijnproeverijen – een boekproeverij, waarbij scholieren op basis van een tiental boekfragmenten leren hoe ze een aansprekend boek kunnen kiezen.



**HOOFDSTUK 1**  
**INLEIDING**





*'A book is the only place in which you can examine a fragile thought without breaking it, or explore an explosive idea without fear it will go off in your face. It is one of the few havens remaining where a man's mind can get both provocation and privacy.'*

Edward P. Morgan

*'Anyone who says they have only one life to live must not know how to read a book.'*

Auteur onbekend

'Wie haken waarom af als lener en wat kunnen we daaraan doen?' Die vraag kreeg ik meer dan vijf jaar geleden als onderzoeksmedewerker van de Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant.

De wie-vraag bleek vrij goed te beantwoorden. Analyses van uitleenscans – de digitale kassarollen van bibliotheken die exact weergeven wie wat wanneer leent – wezen uit dat met name tieners hun lidmaatschap opzegden. Van de leeftijdsgroep 18 tot en met 20 jaar zegt jaarlijks meer dan 40% het lidmaatschap op. Mede door deze vrije val in het lidmaatschap bereikt de bibliotheek tegenover een meerderheid van de minderjarigen slechts een minderheid van de meerderjarigen. Dit netto ledenverlies begint reeds bij de 13- en 14-jarigen (Stalpers, 2001).

Toch is het niet zo dat op het achttiende levensjaar iedereen besluit het lidmaatschap van de bibliotheek op te zeggen: een groep blijft lid van de bibliotheek en dit blijken met name fictieleners te zijn. De tieners die weinig tot geen fictie lenen, zeggen hun lidmaatschap op, terwijl de veelleners van fictie doorgaans lid blijven. Uit klant-, afhakers- en marktonderzoeken van bibliotheken is gebleken dat er ook bij andere leeftijdsgroepen een sterke relatie bestaat tussen het lezen van fictie enerzijds en bibliotheekgebruik anderzijds: mensen die veel fictie lezen, gaan vaker naar de bibliotheek, lenen er meer, zijn trouwer aan en meer tevreden over de instelling en bezitten vaker zelf een lenerspas (Stalpers, 2002a).

Dit antwoord riep een nieuwe vraag op: waaróm lezen sommige tieners veel en blijven ze daarom lid van de bibliotheek, terwijl anderen bijna niet lezen? Welke drempels en drijfveren spelen bij lezen een rol? Deze vragen staat centraal in het boek dat u nu in handen heeft. Ze vormden de probleemstelling van een promotieonderzoek aan de Universiteit Utrecht, waarvoor in totaal bijna 900 leerlingen bevraagd zijn over lezen en de bibliotheek. Dit boek is een meer leesbare en compactere versie van dat proefschrift. Daarnaast wordt onderzoeksinformatie geboden die nog niet in de dissertatie beschreven is.

Voorafgaand aan de presentatie van die informatie en de beantwoording van die vragen wordt eerst de relevantie van het onderzoek beschreven.

## 1.1 MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Er zijn verschillende redenen om het ledenverloop onder tieners en hun leesgedrag onder de loep te nemen. Wanneer we weten waarom sommige tieners lezen en andere niet, kan dit aanknopingspunten bieden voor leesbevordering. Welke drempels zijn er voor het lezen van boeken? Kunnen we van iedereen een lezer maken? Zijn naast leesvaardigheid nog andere vaardigheden noodzakelijk voor het lezen van boeken? Wat kunnen boekhandel, bibliotheek, onderwijs en andere leesbevorderaars ondernemen om het lezen te bevorderen? Het onderzoek gaat op al deze vragen in en kan als uitkomst hebben dat we weten aan welke knoppen we kunnen draaien om tieners aan het lezen te krijgen.

Dát het leesgedrag van tieners aandacht verdient, wordt toegelicht door Raukema, Schram en Stalpers (2002, pag. 9) in hun symposiumbundel over het leesgedrag van adolescenten: *‘In 1955 lasen jongeren meer dan oudere generaties. Ook in 1980 werd nog gerapporteerd dat niet-lezers veel ouder waren dan lezers. Anno 2002 is de verhouding geheel omgekeerd. Jongeren lezen nu minder dan oudere generaties, minder dan ze voorheen als kind deden en minder dan adolescenten een kwart eeuw geleden lasen. Terwijl in 1955 adolescenten de meest fervente lezers waren, worden zij nu gezien als een doelgroep die maar moeilijk voor het lezen geïnteresseerd kan worden. Er zijn verschillende trends te onderscheiden als het gaat om het leesgedrag van tieners. Met name onder deze leeftijdsgroep is de ontleding het sterkst geweest; de tieners van de jaren ‘80 lasen meer dan de tieners van de eenentwintigste eeuw. Daarnaast zien we dat veel mensen – ongeacht het decennium waarin ze geboren zijn – het plezier in lezen verliezen, ook degenen die als kind nog graag lasen.’*

Openbare bibliotheken lijden een groot ledenverlies onder met name ‘late’ tieners: van de 13- tot 17-jarigen is meer dan 60% lid van de bibliotheek tegenover minder dan 25% van de groep 18- tot 20-jarigen. De uitstroom van leden bij de laatstgenoemde leeftijdsgroep is zeer groot (meer dan 40% ieder jaar) en op latere leeftijd lijken maar weinigen van hen terug te keren naar de bibliotheek. Eens verloren lijkt voor altijd verloren. Wanneer er een kurk geplaatst zou kunnen worden in deze uitstroom, zou het bereik van de bibliotheek sterk stijgen. Het onderzoek beoogt dan ook inzicht op te leveren voor ledenbehoud. Dat dit inzicht nog niet volledig ontwikkeld is, is al eerder geformuleerd door Mariëtte van der Burg (1989, pag. 29),

die de stand van zaken van het Nederlandse bibliotheekonderzoek samenvatte met de woorden: *‘Nederlands onderzoek naar de bibliotheeksector is schaars. De informatie die voorhanden is, is vaak fragmentarisch van aard. Over veel belangrijke aspecten van het bibliotheekgebruik is niets bekend. Bovendien ontbreekt een theoretisch kader waarin onderzoeksresultaten geplaatst kunnen worden. Op vele vragen met betrekking tot bibliotheekgebruik is dus slechts ten dele of helemaal geen antwoord te geven.’*

Sinds 1989 is door de Provinciale Bibliotheekcentrales (inmiddels provinciale steunorganisaties ofwel pso’s geheten) en Stadsmonitor Vlissingen veel nuttig en goed praktijkonderzoek verricht, waardoor we steeds meer over onze leners en niet-leners te weten zijn gekomen. Eén probleem is echter gebleven: er is tot op heden nog geen theoretisch kader gevormd waarin onderzoeksresultaten geplaatst kunnen worden. Een verklaring voor de onderliggende oorzaken van ledenverloop ontbreekt hierdoor nog. Met andere woorden: op veel waarom-vragen kunnen we – zeker als men gaat doorvragen – nog steeds geen goed antwoord geven.

## 1.2 DOELSTELLING EN VRAAGSTELLING

De centrale vraagstelling van het onderzoek is: *Welke factoren bepalen of tieners frequent lezen en trouw aan de openbare bibliotheek zijn? De doelgroep van het onderzoek wordt gevormd door tieners, ofwel scholieren aan het voortgezet onderwijs (zowel vmbo, havo als vwo).* De doelstellingen van het onderzoek zijn ten dele al in de vorige paragraaf aangegeven.

- Het onderzoek wil een volledig beeld schetsen van determinanten van leesgedrag en bibliotheekgebruik. Onze kennis van determinanten van leesgedrag en bibliotheekgebruik is onvolledig en ongestructureerd. We beschikken over losse puzzelstukjes, maar weten niet of we alle stukjes hebben en hoe we daarmee een totaalbeeld moeten scheppen.
- Het onderzoek wil inzichten en ideeën voor leesbevordering en bibliotheekbeleid aandragen. Welke inzichten heeft het promotieonderzoek opgeleverd over deze twee onderwerpen? En wat is er bekend uit andere studies over effectieve methoden om tieners aan het lezen te krijgen en voor de bibliotheek te behouden?

In het volgende hoofdstuk zal een theorie beschreven worden die veel gehanteerd wordt om verschillen in leesgedrag te verklaren, namelijk de theorie van gepland gedrag van Icek Ajzen. Vervolgens worden vier open plekken in zijn theorie aangewezen. Elk van deze open plekken wordt in een vervolghoofdstuk ‘ingevuld’.





**HOOFDSTUK 2**  
**EEN EERSTE THEORIE OVER VRIJWILLIG**  
**LEZEN**



*'Each success only buys an admission ticket to a more difficult problem.'*

Henry Kissinger

In dit hoofdstuk wordt Icek Ajzens theorie van gepland gedrag beschreven. Deze theorie wordt veel gehanteerd om verschillen in leesgedrag te verklaren. Vervolgens wordt aangegeven welk alternatief er voor Ajzens theorie bestaat en op welke punten deze uitbreiding behoeft.

## 2.1 LEESATTITUDE EN DE THEORIE VAN GEPLAND GEDRAG

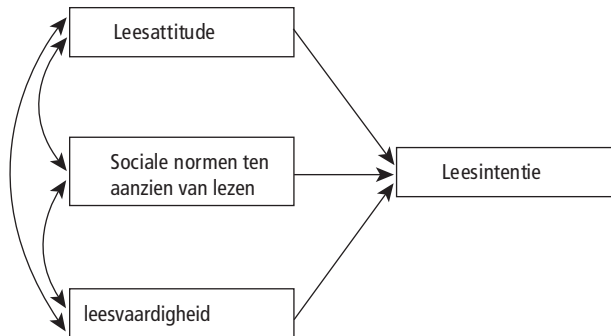
Waarom leest de ene tiener wel en de andere tiener niet? Een theorie die veel gehanteerd wordt om deze vraag te beantwoorden is Icek Ajzens theorie van gepland gedrag (onder andere Van Schooten en De Gloppe, 2002; Miesen, 2003). Volgens deze theorie worden gedragsvoornemens van mensen bepaald door drie variabelen:

- *Attitudes*, ofwel de uitkomsten die mensen van dat gedrag verwachten. Uitkomsten van lezen kunnen zijn het meegesleept worden en helemaal opgaan in een verhaal, in gedachten naar andere landen reizen en meer over jezelf te weten komen.
- *Sociale normen*, ofwel de reacties van andere mensen op dat gedrag. Keuren ouders en vrienden het lezen goed en lezen ze zelf?
- *Waargenomen gedragscontrole*, ofwel de mate waarin men zichzelf in staat acht het gedrag uit te voeren. In het geval van lezen kan dit iemands leesvaardigheid betreffen.

Deze drie variabelen kunnen onderling samenhangen en blijken dat in de praktijk ook vaak te doen. Zo blijkt dat kinderen die vaardiger zijn in lezen het doorgaans ook leuker vinden om te lezen (Stalpers, 2002b). Vaardigheden in het lezen blijken voor een groot deel thuis, door de ouders, getraind te worden bijvoorbeeld door voor te lezen (Burgess, Hecht en Lonigan, 2002). Wanneer we de relaties tussen deze variabelen weergeven in een figuur, dan levert dit het volgende beeld op:



FIGUUR 1 | RELATIES TUSSEN VARIABELEN



Ajzens theorie draait om drie vragen:

- 1 Wat verwacht *ik* als uitkomst van lezen? (attitude)
- 2 Wat verwacht *mijn omgeving* van mij als het gaat om lezen? (sociale norm)
- 3 Hoe *goed* ben ik in lezen? (leesvaardigheid)

Laten we elk van deze variabelen eens onder de loep nemen.

#### LEESATTITUDE

Deze variabele wordt als synoniem beschouwd voor het begrip ‘leesplezier’ in de zin dat mensen die lezen plezierig vinden een positieve leesattitude toegedicht wordt (Ohlsen, 1992). Leesattitude heeft de volgende kenmerken:

- Het is evaluatief: het drukt een mate van waardering of juist afkeer uit.
- Het is ervaringsgebaseerd: door te lezen en leeservaringen op te doen leert iemand of lezen iets voor hem of haar is, of juist niet. Met andere woorden, door zelf te ruiken aan, proeven van en bladeren in boeken komen tieners erachter of lezen iets voor hen is of niet.
- Het is stabiel: het verandert niet van de ene op de andere dag, of zelfs van de ene op de andere maand.
- Het geeft richting aan gedrag: mensen die lezen leuk vinden (een positieve leesattitude hebben), lezen doorgaans veel.
- Het is experiëntieel: mensen lezen om een bepaalde ervaring (*experience*) te verkrijgen, zoals het opgaan in een verhaal, teruggaan in de tijd, reizen naar andere landen of het beleven van spannende avonturen. Als eenmaal een verhaal een plezierige leeservaring heeft opgeleverd, dan smaakt dat naar meer en vormt dat een reden om meer te gaan lezen om die ervaring te opnieuw te beleven.

Er is een rijke traditie aan theorievorming over en onderzoek naar leesattitude (Tellegen en Catsburg, 1987; Mathewson, 1994; McKenna, 1994; Stokmans, 1999). Uit deze studies blijkt dat leesattitude in hoge mate de verschillen in leesgedrag verklaart: mensen met een positieve leesattitude lezen doorgaans meer. Verder blijkt dat ze vaker naar de openbare bibliotheek gaan (Stokmans, 1996; Stalpers, 2002b).

#### SOCIALE NORMEN

Er is redelijk veel onderzoek gedaan naar de invloed van ouders op het leesgedrag van hun kinderen. Helma van Lierop schrijft hierover in haar proefschrift (1990, pag. 208):

*‘De eerste impressies van literaire socialisatieprocessen in gezinnen hebben een aantal conclusies uit eerdere studies bevestigd: aspecten als een positieve attitude van ouders ten aanzien van lezen, veel boeken in huis en ter beschikking van het kind, voorlezen, praten over lezen en boeken, het stimuleren van lees- en schrijffactiviteiten zorgen voor een klimaat, waarin kinderen zich eerder tot lezers zullen ontwikkelen dan in gezinnen waarin de meeste van deze factoren ontbreken.’*

Het effect van ouders op het leesgedrag van hun kinderen verloopt via verschillende processen. Die processen zijn als volgt te benoemen:

- introductie;
- training;
- attitudevorming;
- modelling;
- positieve associatie.

*Introductie* houdt in dat ouders kinderen laten kennismaken met boeken en wegwijs maken in boekhandel en bibliotheek.

*Training* gaat een stap verder; het betreft de bijdrage die ouders leveren aan de leesvaardigheid van hun kinderen. Als er thuis veel boeken zijn, kinderen ruim de tijd krijgen om te lezen en ouders veel mogelijkheden en vaardigheden hebben om hen hierbij te ondersteunen, werkt dit positief door in de vaardigheid van kinderen. Zo vonden Burgess, Hecht en Loningan (2002) dat kinderen uit zulke gezinnen betere taalvaardigheden hadden dan kinderen uit minder op lezen gerichte gezinnen. Greaney en Hegarty (1987) zagen in hun onderzoek dat kinderen uit gezinnen met een positief leesklimaat hogere scores haalden op leesvaardigheidstoetsen. Morrow (1983) vond in haar studie dat kinderen met een bovengemiddelde taalvaardigheid vaker mee naar de bibliotheek genomen werden door hun ouders en

meer boeken op hun kamer hadden. Ouders die veel aan lezen doen, zorgen ervoor dat kinderen met een goede start – zo niet een voorsprong – aan het primair onderwijs beginnen en dit hoge niveau behouden. Ruth Love, voormalig directeur van Chicago Schools, merkte dan ook op: *‘Als we ouders zover zouden krijgen dat ze iedere dag aan hun kinderen vijftien minuten zouden voorlezen, zou dit een revolutie voor het onderwijs zijn.’*

Voorlezen door ouders heeft niet alleen een effect op vaardigheden, maar leidt vaak ook tot plezierige leeservaringen en zo tot *attitudevorming*. Als een ouder een verhaal voorleest, kan een kind in gedachten reizen naar andere landen, avonturen beleven en nieuwe mensen ontmoeten. Dergelijke leeservaringen dragen bij aan de vorming van een positieve leesattitude of leeshouding. Immers, wat mensen zelf ervaren in termen van plezier (of juist frustratie) vormt een belangrijke bron van informatie en uit die bron ontspringen veel attitudes.

Ouders kunnen een rolmodel zijn voor hun kinderen, die vervolgens het ouderlijk gedrag imiteren in de veronderstelling dat ‘als mijn ouders het doen, het waarschijnlijk goed is.’ Dit kopiëren van gedrag wordt *modelling* of imitatie genoemd en kan zowel wenselijk gedrag (zoals lezen) als onwenselijk gedrag (bijvoorbeeld roken) tot gevolg hebben.

Kinderen kunnen lezen met iets positiefs *associëren* als ouder en kind tijdens het voorlezen samen een leuke tijd hebben. Vergelijk het met naar de bioscoop gaan: veel mensen die geen uitgesproken film liefhebber zijn, kunnen toch met plezier aan de bioscoop denken, simpelweg, omdat een bioscoopbezoek vaak een gezellig avondje met vrienden is. Het sociale aspect is voor hen mogelijk belangrijker dan de film zelf. Een persoonlijk gesprek met een moeder maakte duidelijk dat ouders dit soort sociale motieven heel goed aanvoelen: wanneer een kind stout is geweest, wordt het onthouden van het voorleesmoment (‘zonder verhaaltje naar bed’) door dat kind echt als een straf ervaren.

#### LEESVAARDIGHEID

De Amerikaan Richard McKenna (1995) ontdekte in onderzoeken met zijn collega's Kear en Ellsworth dat met name kinderen die niet goed in lezen waren, in de loop van de jaren een steeds negatievere leesattitude kregen en het lezen vaarwel zeiden. Dit is tevens de verklaring voor het feit dat tieners in de loop der jaren *gemiddeld* steeds negatiever tegenover lezen komen te staan: met name de zwakke lezers haken af. Ook in Nederlands onderzoek blijkt leesattitude samen te hangen met leesvaardigheid: kinderen die vaardiger zijn in lezen, vinden het doorgaans ook leuker. Ramaut (1994, pag. 27) verklaarde dit gegeven als volgt:

*‘Taalzwakke leerlingen lopen omwille van hun taalachterstand grote kans in een negatieve spiraal terecht te komen. Het lezen gaat moeilijk omdat men niet over de vereiste taalvaardigheid beschikt om een tekst te begrijpen. Daardoor moet men vaker stukjes opnieuw lezen. Dit kan demotiverend werken, met als gevolg dat men sneller een boek opzij legt. Kinderen die ontmoedigd worden om te lezen, ervaren weinig of geen leesplezier en zullen vermoedelijk minder vaak naar een boek grijpen. Minder lezen betekent dan weer dat de leesvaardigheid nauwelijks verhoogt en dat lezen een lastig en moeilijk karwei blijft.’*

Binnen de onderwijspsychologie is veel onderzoek verricht naar de relatie tussen vaardigheden en onderwijsprestaties, onder andere door de wetenschapper Bandura. Hij spreekt in dit kader over *self-efficacy* ofwel het vertrouwen dat kinderen hebben in hun eigen (lees)vaardigheden. Dit vertrouwen – of juist het gebrek eraan – wordt voor een groot deel gevormd in scholen, aangezien kinderen daar vergeleken worden met andere kinderen, zich kunnen schamen als ze niet mee kunnen komen en reacties krijgen van hun leraar op hun leesgedrag. *Self-efficacy* heeft te maken met succesverwachtingen: als ik me inspan, verwacht ik dan te slagen? Kinderen die hoog scoren op de variabele *self-efficacy* houden langer vol als een leestaak moeilijker wordt, zoeken doorgaans moeilijker taken (boeken) op en ervaren minder stress of angst bij een leestaak op school. Als een leestaak moeilijker blijkt dan verwacht, zullen ze minder snel ‘ik kan het toch niet’ zeggen. Het tegenovergestelde geldt ook: kinderen die lage verwachtingen hebben van hun kansen op succes, spannen zich minder in, geven eerder op en zouden een leestaak het liefst in zijn geheel mijden. Uit diverse studies is gebleken dat dergelijke succesverwachtingen sterk samenhangen met en waarschijnlijk bepalend zijn voor leesattitudes.

## 2.2 LEESATTITUDES VERSUS LEESMOTIEVEN

Hoewel de theorievorming over leesattitudes in het algemeen en de theorie van gepland gedrag in het bijzonder veel gebruikt wordt, bestaat er een alternatieve benadering die eveneens zijn aanhangers kent, te weten de benadering van *leesmotieven*. Alan Wigfield (1997a en 1997b) en John Guthrie (1997) van het *National Reading Research Centre* in Maryland zijn bekende vertegenwoordigers van deze richting. Wat zijn de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen beide richtingen en waarom wordt er in dit boek voor gekozen de attitudebenadering te hanteren?

Er zijn legio overeenkomsten tussen beide benaderingen. Bij beide staan de vragen centraal: vind ik mezelf vaardig in lezen, welke uitkomsten verwacht ik van lezen

en wat vindt mijn omgeving van lezen? Zowel aan attitudes als aan motivatie wordt een stabiel karakter toegedicht: beide veranderen niet van de ene op de andere dag of van de ene op de andere maand. Bij beide benaderingen wordt ervan uitgegaan dat leerlingen in de loop der jaren leren hoe goed ze zijn in lezen en welke uitkomsten deze activiteit biedt. In beide benaderingen heeft *self-efficacy* (inschatting van de eigen leesvaardigheid) een belangrijke rol, want deze variabele bepaalt hoeveel inspanning leerlingen zich getroosten om een verhaal te begrijpen en is ook een weerslag van de moeite die zij hiermee in het verleden hebben gehad.

Er zijn ook enkele wezenlijke verschillen. Het begrip *motivatie* wordt vaak gebruikt in een context van niet volledig vrijwillig gedrag, zoals werk of school: iemand is een gemotiveerde leerling of een gemotiveerde werknemer, maar ongeacht motivatie hebben leerlingen en medewerkers niet de volledige vrijheid om te doen en te laten wat ze willen. Om kritiek van een docent of chef te voorkomen, zal iedere leerling zich toch een minimum aan inspanning moeten getroosten, zo niet, dan kunnen sancties volgen. Het begrip *attitude* wordt daarentegen (vooral) gebruikt voor vrijwillig gedrag; gedrag dat niet per se onder controle staat van een chef of leerkracht, maar door een persoon zelf bepaald wordt, zoals bij lezen in de vrije tijd het geval is.

De onderwijscontext is ook heel duidelijk merkbaar aan de vragenlijst die Wigfield en Guthrie toepassen: de meerderheid van de vragen betreft het lezen op en voor school. Omdat hun theorie zo onlosmakelijk verbonden is met het onderwijs, is deze moeilijk toe te passen op lezen in de vrije tijd. Voor dit onderzoek is echter juist de vrijetijdscontext belangrijk. Wanneer scholieren de leeftijd van 18 jaar bereiken, is bij bijna allen de schoolse leesplicht vervallen; waarom blijft dan (bijna) de ene helft van de oud-scholieren wel lid van de bibliotheek en (bijna) de andere helft niet?

Een tweede belangrijk onderscheid betreft de mate waarin de theorie van Wigfield en Guthrie 'af' is. In Ajzens theorie, zoals weergegeven in figuur 1, is redelijk duidelijk wat attitude is, waar deze mee samenhangt (sociale normen en leesvaardigheid) en waar deze toe leidt (gedrag). Niet alleen ontbreekt in de studies van Wigfield en Guthrie een dergelijke schematische tekening, ook is het niet geheel duidelijk wat motivatie is, waar dit door wordt veroorzaakt en waar het effect op heeft. Het begrip is niet scherp omschreven, en de causale keten (A leidt tot B en B leidt tot C) is diffuus. Een voorbeeld kan dit illustreren. In hun vragenlijst operationaliseren beide onderzoekers *leesmotivatie* met vragen over *leesgedrag*. Dat is vreemd, omdat motivatie geacht wordt een *oorzaak* van gedrag te zijn, en niet het gedrag *zelf*. Dergelijke onduidelijkheden maken hun theorie minder geschikt voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

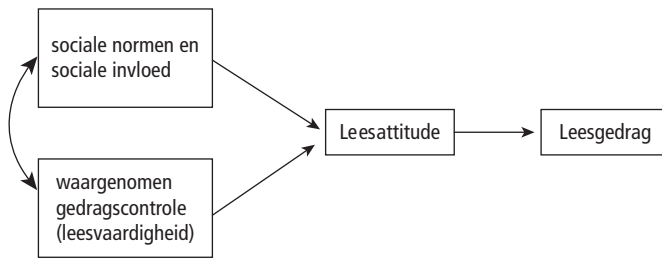
## 2.3 OPENSTAANDE VRAGEN

Naar leesattitudes als onderdeel van de theorie van gepland gedrag is beduidend meer onderzoek gedaan dan naar leesmotieven. Dat maakt de eerstgenoemde theorie echter nog niet volmaakt. Op verschillende vragen geven de theorie en de onderzoeken die erop gebaseerd zijn nog geen antwoord. In dit boek wordt gepoogd die vragen wel te beantwoorden.

### *Vraag 1: Wat is de oorsprong van attitude?*

Leesattitude blijkt doorgaans in zeer grote mate de verschillen in leesgedrag te verklaren (o.a. Stokmans, 1999). Zo sterk zelfs dat deze het effect van de andere variabelen wegtrekt: attitude blijkt de meeste verschillen in leesgedrag te verklaren en de andere twee variabelen (sociale norm en waargenomen gedragscontrole) voegen hier weinig aan toe. Dus is een alternatief model voorgesteld dat eenvoudiger is (Stalpers, 2002c):

**FIGUUR 2 | VEREENVOUDIGD MODEL VAN DE THEORIE VAN GEPLAND GEDRAG, TOEGEPAST OP LEZEN**



Dit vereenvoudigde model wordt in hoofdlijnen door diverse studies bevestigd (Van Schooten en De Gloppe, 2002; Stalpers, 2002b en c; Stalpers, 2005a). De vraag is vervolgens: welke variabelen verklaren de verschillen in lees*attitude*? Een veelgehoord antwoord hierop (zie ook figuur 2) is: stimulering door ouders. Kinderen staan positief ten opzichte van lezen als zij hiertoe gestimuleerd worden door ouders. Dit antwoord zal zondermeer deels correct zijn, maar het roept nieuwe vragen op: waarom kunnen binnen hetzelfde gezin kinderen verschillen in leesattitude? Twee kinderen kunnen worden blootgesteld aan dezelfde leesbevorderende invloed, terwijl het ene kind boeken mijdt (negatieve attitude) terwijl het andere een boekliefhebber wordt (positieve attitude). Ondanks al het onderzoek naar leesattitudes is nog steeds voor een groot deel onduidelijk hoe iemand aan een positieve leesattitude komt en wat dus de bron of oorsprong is van iemands leeshonger. Je doet iets omdat je er plezier of voordeel van verwacht (attitude), maar

waaróm verwacht je er voordeel van? Waaróm verwacht de een plezierige uitkomsten van lezen en de ander niet? Welke persoonlijkheidsstructuren of andere psychologische variabelen kunnen dit verschil verklaren? Zoals Van der Burgt al aangaf, kunnen we op veel belangrijke vragen geen antwoord geven, zeker niet als er doorgevraagd wordt.

*Vraag 2: Wie heeft welke invloed op lezen?*

Het is goed gedocumenteerd dat ouders invloed hebben op het leesgedrag van hun kinderen, maar zijn zij de enige mensen die invloed hebben? Kunnen ook vrienden en docenten met opmerkingen en (voorbeeld)gedrag ertoe leiden dat een tiener gaat lezen? En in welke mate doen zij dat of laten zij dat juist na? Is het zo dat tieners weinig lezen, omdat dat wordt afgekeurd door hun leeftijdsgenoten ('lezen is voor watjes') of staan tieners juist positiever tegenover lezen dan we denken?

*Vraag 3: Is leesvaardigheid de enige vaardigheid die van invloed is op leesgedrag?*

In verschillende onderzoeken naar verschillen in leesgedrag, wordt *leesvaardigheid* opgevoerd als verklarende factor, maar is dit de enige vaardigheid die een rol speelt? Kelderman en Janssen (2002) menen van niet als zij in hun overzichtsstudie naar informatiegebruik bij boek aankopen schrijven (pag. 9): *'Om plezier te krijgen in lezen is het van belang dat lezers weten hoe ze de boeken moeten kiezen, die hun dat plezier kunnen leveren... Met name voor fictieboeken is het zaak informatie te vinden en op de juiste manier te interpreteren, zodat men zich een beeld kan vormen van de te verwachten leeservaring. Wanneer de informatie schaars of niet eenduidig is moeten lezers afwachten wat ze te lezen krijgen. In dat geval nemen ze een risico; ze weten immers niet van tevoren of ze plezier gaan beleven aan het boek.'*

Het lijkt afgaand op hun overzichtsstudie dus niet alleen te gaan om leesvaardigheid, maar ook om keuzevaardigheid. De thema's informatiegebruik, risico en selectieprocessen, die zij noemen, hebben binnen de economische psychologie (theorieën over consumentengedrag) meer aandacht gekregen dan binnen het leesonderzoek. Lezers nemen een risico als zij een boek kiezen, namelijk het risico tijd en geld te besteden aan een boek dat uiteindelijk tegenvalt. Dit risico hoeft niet perse klein te zijn. Uitgeverijen zelf geven immers aan dat tegenover iedere bestseller die ze uitgeven ook vijf boeken staan die geen commercieel succes hebben mogen genieten (Leemans, 1994). Wanneer uitgeverijen zelf al niet slagen het 'kaf van het koren' te onderscheiden, wat mag dan van een tiener verwacht worden die voor het eerst de volwassenenafdeling in de bibliotheek betreedt? Hoe groot is het risico dat een tiener een boek kiest dat 'niet smaakt', om vervolgens niet meer te gaan lezen?

*Vraag 4: Spelen naast kenmerken van de persoon ook kenmerken van de dienstverlener een rol?*

Tot op heden hebben we met name gesproken over de kenmerken van tieners, maar nog niet over kenmerken van het instituut dat hen graag als klant wil behouden: de bibliotheek. Zijn bibliotheken instellingen die lijdzaam en hulpeloos moeten toezien hoe tieners hen vaarwel zeggen? Of kunnen zij mogelijk interessanter worden voor deze doelgroep als zij hun dienstverlening verbeteren?

## 2.4 BEANTWOORDING VAN DE GESTELDE VRAGEN

In de volgende hoofdstukken wordt gepoogd deze vier vragen te beantwoorden. In hoofdstuk 3 staat de vraag naar de oorsprong van leesattitudes centraal: Is een voorliefde voor het lezen typerend voor iemands persoonlijkheid en is deze liefde verbonden met dieperliggende drijfveren of motieven? Hoofdstuk 4 gaat in op de personen die de liefde voor het boek wakker kunnen maken (zoals vrienden, ouders en docenten). In hoofdstuk 5 staat de vraag naar waargenomen risico centraal en in hoofdstuk 6 wordt de bibliotheek zelf uitvoerig onder de loep genomen.

In dit boek wordt onderscheid gemaakt tussen drie groepen lezers:

- *boekmijders*: mensen met een negatieve leesattitude;
- *boektwijfelaars*: mensen die neutraal tegenover lezen staan;
- *boekliefhebbers*: mensen met een positieve leesattitude.

In volgende hoofdstukken zal deze driedeling verschillende keren terugkomen.







**HOOFDSTUK 3**  
**PERSOONLIJKHEID ALS OORSPRONG VAN**  
**LEESATTITUDE**



*‘Toon mij uw boekenkast, en ik zal u zeggen wie u bent.’*

spreekwoord

In het vorige hoofdstuk is de vraag gesteld naar de oorsprong van leesattitude. Attitudes worden doorgaans beschouwd als evaluatieve houdingen die mensen tijdens hun leven verwerven en die gevormd zijn door ervaring. Wanneer ervaringen positief zijn, ontstaat een positieve attitude; wanneer ze negatief zijn, wordt een negatieve houding gevormd. Waarom resulteert nu bij sommige mensen lezen in positieve ervaringen en bij andere juist in negatieve? Zou persoonlijkheid hierbij een rol kunnen spelen? Staan sommige mensen meer open voor datgene wat fictie te bieden heeft? Zijn er tussen de genoemde groepen, de boekliefhebbers, de boektwijfelaars en de boekmijders sterke verschillen in persoonlijkheid? Deze vragen staan centraal in dit hoofdstuk.

### 3.1 INLEIDING

Uit veel studies is reeds gebleken dat mensen met een positieve leesattitude veel lezen. Het was echter onduidelijk waarom sommige mensen een positieve leesattitude hebben en andere niet. Een veelgehoorde – en ook deels bewezen – hypothese is dat opvoeding een belangrijke rol speelt: wordt er thuis meer (voor)gelezen en op school meer aan lezen gedaan, dan heeft een adolescent een positievere leesattitude. Maar toch kunnen binnen één gezin (of binnen één schoolklas) de verschillen tussen tieners groter en opvallender zijn dan hun overeenkomsten. Het ene kind in een gezin leest graag, schrijft verhalen, is actief bij de schoolkrant en neemt deel aan diverse vormen van cultuur. Het andere kind in hetzelfde gezin mijdt het lezen, schrijft alleen wanneer dat nodig is voor een schoolopdracht en bezoekt in de vrije tijd zelden theatervoorstellingen. De opvoeding is hetzelfde, zowel bij de boekliefhebber als bij de boekmijder. De verklaring voor het verschil in attitude en gedrag moet dus elders gezocht worden. In dit hoofdstuk wordt die verklaring gezocht bij persoonlijkheid.

Het bestuderen van de persoonlijkheid van leerlingen kan als een zeer theoretische bezigheid klinken, het heeft ook praktische consequenties. Wanneer er een sterke samenhang blijkt te zijn tussen leesgedrag en leesattitude enerzijds en persoonlijkheid anderzijds, kan dit al te hoog gespannen verwachtingen over de effecten van leesbevordering temperen tot een meer realistisch niveau. In de praktijk verwachten subsidiënten, managers en leesbevorderaars vaak van kortlopende, weinig intensieve projecten grote veranderingen in attitudes en gedrag. Wanneer dit gedrag en die attitudes echter sterk gerelateerd blijken te zijn aan persoonlijkheid – een psycho-

logisch construct dat beschouwd wordt als zeer stabiel en moeilijk veranderbaar – dan weten we meteen dat we van kortlopende leesbevorderende activiteiten niet te grote effecten moeten verwachten. Eén kinderboekenweek maakt nog geen zomer. In hoofdstuk 8 (aanbevelingen) wordt hierop teruggekomen.

### 3.2 BEHOEFTE AAN FANTASIE EN REFLECTIE

De verwachting in dit hoofdstuk is dat de leesattitude bepaald wordt door twee persoonlijkheidskenmerken: *need for cognition* (behoefte aan kennis en reflectie; Cacioppo, Petty, Feinstein en Jarvis, 1996) en *fantasy proneness* (behoefte aan fantasie en verbeelding; Merckelbach, Horselenberg en Muris, 2001). Deze twee persoonlijkheidskenmerken vallen onder één van de vijf belangrijkste menselijke karaktertrekken (*traits*) zoals de psychologen Costa en McCrae (1990) die onderscheiden hebben, te weten *openness to experience*: het openstaan voor en plezier beleven aan nieuwe, ongewone of complexe stimuli in bijvoorbeeld muziek, films en boeken. Naarmate adolescenten ouder worden – in de periode 12 tot 18 jaar – staan zij meer ‘open voor ervaringen’. Dit houdt in dat hun reflectiviteit toeneemt. Beide psychologen veronderstellen dat deze karaktertrekken eerder aangeboren (*nature*) dan aangeleerd (*nurture*) zijn. Hierover is men het in de psychologie niet geheel eens, maar er is wel overeenstemming over het feit dat deze karaktertrekken, net als de stam en wortels van een boom, zeer ‘sterk’ en moeilijk buigzaam zijn. Gebleken is bijvoorbeeld dat deze persoonskenmerken bij meer dan 80% van de mensen na het twintigste levensjaar niet meer sterk veranderen, dit in tegenstelling tot andere psychologische fenomenen zoals stemmingen of attitudes. Ook worden ze niet sterk beïnvloed door ingrijpende gebeurtenissen in iemands leven, zoals momenten van voorspoed of tegenslag.

*Fantasy proneness* – vrij vertaald: behoefte aan fantasie en verbeelding – is een persoonlijkheidskenmerk dat uitvoerig onderzocht is door Merckelbach et al. (2001). Mensen met een sterke *fantasy proneness* hebben de neiging in een droomwereld (verhaal, film of dagdroom) te stappen en kunnen hierin helemaal opgaan. In zeer extreme gevallen kan de grens tussen fantasie en werkelijkheid bij hen vervagen. In een onschuldiger vorm kan deze behoefte zich uiten in het hebben van denkbeeldige vriendjes, het doen alsof men iemand anders is (een koning(in), prins(es), filmheld et cetera), het opgaan in verhalen en sterk meelevens met sprookjes (bij kinderen). Het kan leiden tot dagdromen die heel levendig en accuraat zijn (bij volwassenen).

Het idee onderliggend aan dit onderzoek is dat voor lezen fantasie nodig is: het veronderstelt – veel sterker dan bijvoorbeeld het bekijken van films – dat een lezer

zich locaties en personages voor het geestesoog kan halen en de letters op papier kan vertalen in beelden, stemmingen en emoties. En niet alleen dat een lezer dit kán, maar ook dat hij of zij hier plezier aan beleeft.

In het onderzoek van Merckelbach et al. blijkt dat mensen die hoog scoren op deze variabele meer dan anderen aangeven ‘automatisch te schrijven’: bij het schrijven van een verhaal, brief of artikel zijn zij niet meer bewust bezig met reflecteren over hetgeen ze willen opschrijven, maar lijkt de brief of het verhaal zichzelf te schrijven. De schrijver is vervolgens een ‘passief’ doorgeefluik van alle schrijfdideeën die zich spontaan lijken aan te dienen, eerder dan een ‘actieve’ regisseur die bepaalt in welke volgorde ideeën of plotlijnen zich onvouwen. Uit hun onderzoek blijkt ook dat *fantasy proneness* veel samenhang vertoont met absorptie: de neiging op te gaan in kunst, in verhalen, in de natuur of andere fenomenen en alles om zich heen te vergeten. Het vermoeden is dan ook dat *fantasy proneness* niet alleen positief samenhangt met het lezen van fictie, maar ook met het schrijven ervan. Het schrijven van verhalen kan vereisen dat een scholier een eigen fantasiewereld kan scheppen en die zo helder voor ogen krijgt, dat deze vertaald kan worden in woorden.

*Need for cognition* – behoefte aan reflectie – heeft te maken met de vraag of een individu een onstilbare honger heeft naar kennis en of hij of zij reflectief is ingesteld. *Need for cognition* kan omschreven worden als de intrinsieke motivatie om informatie te zoeken, te verwerven, te analyseren en te interpreteren. Mensen met een sterke behoefte aan reflectie kunnen vergeleken worden met magneten die informatie als ijzervijzel aantrekken. Zij zien een complex vraagstuk niet als een vervelende belasting, maar als een plezierige uitdaging.

De relatie tussen lezen en behoefte aan reflectie is als volgt te verklaren. Boeken en bibliotheken zijn bronnen van kennis en zetten aan tot reflectie. Verschillende auteurs veronderstellen dat de lezer ‘open plekken’ invult, nadenkt over diepere betekenislagen of (bij een thriller) meedenkt met de hoofdpersoon op zijn speurtocht naar de schuldige. Een detectiveverhaal kan door een lezer beschouwd worden als een cognitieve uitdaging waarbij hij net als Hercule Poirot, Sherlock Holmes of Inspector Morse poogt het mysterie op te lossen. Of deze uitdaging gewaardeerd wordt hangt af van de *need for cognition* van de lezer.

Mensen die hoog scoren op deze variabele, behoren tot de relatief frequente gebruikers van de openbare bibliotheek, zo is de gedachte. Klanttevredenheidsonderzoek in openbare bibliotheken (Stalpers, 2005b) heeft uitgewezen dat een substantieel deel van de bezoekerspopulatie bestaat uit zogenaamde autodidacten, ofwel (doorgaans hoger opgeleide) bezoekers die in de bibliotheek informatie zoeken over kunst,

cultuur, andere landen en geschiedenis, zónder dat hiervoor een praktische noodzaak (zoals werk of studie) aanwezig is. De informatieve collectie van de bibliotheek wordt door hen niet zozeer gebruikt omdat zij dat moeten (voor school of werk), maar omdat zij dat willen (uit persoonlijke belangstelling en ten behoeve van de eigen algemene ontwikkeling).

De ene behoefte sluit de andere zeker niet uit. Integendeel, kinderen met een sterke verbeelding kunnen ook een hoge behoefte aan reflectie hebben. Beide persoonlijkheidskenmerken, dus zowel *need for cognition* als *fantasy proneness* vallen onder de noemer *openness to experience*, het nastreven van een rijk geestelijk leven. Beide bleken dan ook in het veldonderzoek dat in het vervolg van dit hoofdstuk beschreven wordt, samen te hangen.

### 3.3 ONDERZOEKSOPZET

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is aan 186 jongeren in de leeftijd van 12-19 jaar een schriftelijke vragenlijst voorgelegd. Deze jongeren zijn benaderd op twee verschillende scholen en in een jongerencentrum in Tilburg. In de vragenlijst zijn de persoonlijkheidskenmerken *need for cognition* en *fantasy proneness* achterhaald door de jongeren een aantal stellingen voor te leggen en hen te vragen aan te geven in welke mate zij het hiermee eens dan wel oneens waren.

#### *Need for cognition:*

- Ik probeer vaak meer te weten te komen over een onderwerp, ook als dat niet hoeft voor school.
- Als ik ergens op vakantie ga, probeer ik veel te weten te komen over de streek.
- Ik zoek vaak meer informatie over een land of streek, ook als ik er niet heen ga op vakantie.
- Ik heb veel belangstelling voor geschiedenis.
- Ik houd van taken die, als ik ze eenmaal onder de knie heb, weinig denkwerk kosten.
- Ik houd van taken waarbij ik nieuwe oplossingen moet vinden voor problemen.

#### *Fantasy proneness:*

- Ik zit vaak te dagdromen of fantaseren.
- Ik vervel me nooit: ik ga altijd fantaseren als het saai wordt.
- Als ik naar een mooi lied of muziekstuk luister, dan vergeet ik vaak alles om me heen.

- Als ik naar een goede film kijk, dan vergeet ik vaak alles om me heen.
- Mijn fantasieën zijn vaak levensecht.
- Als ik naar een goede film kijk, dan vergeet ik vaak dat het ‘niet echt’ is.
- Als ik goede muziek hoor, krijg ik vaak een brok in mijn keel of kippenvel.

Behalve persoonlijkheid is ook leesattitude bevroegd, om de samenhang tussen beide variabelen te kunnen achterhalen. Hiervoor zijn in dit onderzoek (en in de studies die in vervolghoofdstukken beschreven worden) onder andere de volgende stellingen gebruikt:

- Als ik lees, vergeet ik alles om me heen.
- Als ik leesboeken lees, kan ik lekker wegdromen.
- Als ik een boek lees, herken ik me vaak in de hoofdpersoon.
- De meeste boeken die ik gelezen heb, vielen me tegen.
- Het lezen van verhalen vind ik spannend.

Verder zijn er enkele vragen over gedrag – zoals het lezen en zelf schrijven van fictie – gesteld: deden tieners dit en zo ja, hoe frequent?

### 3.4 DRIE PERSOONLIJKHEIDSTYPEN

Op basis van de persoonlijkheidsvragen zijn de ondervraagde tieners ingedeeld in drie verschillende groepen.

- 1 *Creatieven* scoren hoog op beide persoonlijkheidskermerken (*fantasy proneness* en *need for cognition*). Ze zijn creatief genoemd omdat een meerderheid van hen niet alleen fictie las, maar ook zelf verhalen bleek te schrijven.
- 2 De *middengroep* heeft op beide of één van beide karaktertrekken een gemiddelde score. In tegenstelling tot de creatieven schrijft slechts een kleine minderheid fictie.
- 3 De *doeners* hebben op beide trekken een benedengemiddelde score en zijn daarom mogelijk meer uitvoerend (doen) dan planmatig (denken) ingesteld.

Naast deze indeling op basis van persoonlijkheid, is ook een driedeling gemaakt op basis van leesattitude, te weten in de groepen: boekmijders (negatieve leesattitude), boektwijfelaars (neutraal ten opzichte van lezen) en boekliefhebbers (positieve leesattitude) genoemd. Wanneer de indeling naar leesattitude afgezet wordt tegen die naar persoonlijkheid, dan levert dit het volgende beeld op:



**TABEL 3.1** | PERCENTAGE BOEKMIJDERS, BOEKLIEFHEBBERS EN BOEKTWIJFELAARS PER PERSOONLIJKHEIDSTYPE (VERTICAAL GEPERCENTEERD)

	Doeners	Middengroep	Creatieven
Boekmijders	56%	30%	20%
Boektwijfelaars	21%	31%	20%
Boekliefhebbers	23%	39%	60%

Van de doeners is de meerderheid boekmijder, terwijl van de creatieven de meerderheid juist graag boeken leest. Bij de middengroep houden boekliefhebbers, -mijders en -twijfelaars elkaar ongeveer in evenwicht. Aanvullende analyses wezen uit dat karaktertrekken als fantasie en reflectiviteit positief samenhangen met leeshouding: de meer fantasierijke en reflectieve tieners houden meer van lezen.

Niet alleen attitudes, ook lezen en leesgerelateerd gedrag zijn onder de loep genomen. In de volgende tabel wordt getoond of de drie verschillende persoonlijkheidsgroepen (doeners, middengroep en creatieven) ook verschillen in gedrag.

**TABEL 3.2** | LEESGERELATEERD GEDRAG PER PERSOONLIJKHEIDSGROEP

	Doeners	Middengroep	Creatieven
Leest verhalen	47%	68%	80%
Schrijft verhalen	13%	31%	60%
Leest informatieve boeken	52%	72%	84%
Houdt een dagboek bij	15%	23%	44%
Gaat naar de openbare bibliotheek	40%	70%	76%
Bezoekt toneelstukken	26%	29%	58%

Er blijkt een positieve relatie te zijn tussen lezen en leesgerelateerd gedrag enerzijds en persoonlijkheid anderzijds. Zo zijn er binnen de groep creatieven de meeste lezers, schrijvers, bibliotheekbezoekers, bibliotheekbezoekers, theaterliefhebbers en mensen die een dagboek bijhouden.

### 3.5 TOT SLOT

Het veldonderzoek wees uit dat er een betekenisvolle relatie is tussen persoonlijkheid enerzijds en leesattitude en leesgedrag anderzijds. Creatieven staan positiever tegenover lezen, lezen dan ook meer, schrijven zelf vaak fictie, houden vaker een dagboek bij, hebben meer belangstelling voor cultuur en bezoeken vaker de bibliotheek. Aangezien persoonlijkheid doorgaans als aangeboren wordt gezien, terwijl attitudes tijdens de rest van het leven verworven worden, kan de ene variabele beschouwd worden als antecedent of oorzaak van de andere. Het verband

tussen attitude en persoonlijk is echter niet één op één of zwart-wit: er zijn mensen met weinig fantasie die toch veel lezen, net zoals er fantasierijke mensen zijn die weinig lezen.

Voor dit gegeven zijn verschillende verklaringen denkbaar. Dezelfde behoeften (reflectie en fantasie) kunnen op verschillende manieren vervuld worden. Ook muziek, films, informatieve boeken, strips, zelf geschreven verhalen et cetera kunnen – net als verhalende boeken – een mogelijkheid bieden de fantasie de vrije loop te geven. Daarnaast kan de waardering voor het lezen door meer factoren bepaald worden dan alleen persoonlijkheid (die voor een groot deel aangeboren – *nature* – kan zijn), zoals: opvoeding en onderwijs (*nurture*); op deze twee thema's wordt teruggekomen in het volgende hoofdstuk. Costa en McCrea – die zeer uitgesproken zijn over het aangeboren ofwel *nature* karakter van persoonlijkheid – geven aan dat attitudes zowel door aangeboren als aangeleerde factoren bepaald worden.

In het volgende hoofdstuk staat de invloed van ouders, vrienden en leerkrachten (*nurture*) centraal. Hebben zij een positieve invloed op het leesgedrag van tieners en zo ja, hoe sterk is die invloed?





**HOOFDSTUK 4**  
**SOCIALE NORMEN TEN AANZIEN VAN**  
**LEZEN**



*‘Om een beschaving te vernietigen, moet je geen boeken verbranden. Overtuig gewoon de mensen om er geen meer te lezen.’*

Ray Bradbury

In het vorige hoofdstuk is het verband tussen persoonlijkheid (*nature*) en attitude beschreven. In dit hoofdstuk staat het verband tussen leesklimaat (*nurture*) en leesattitude centraal. In welke mate worden tieners door ouders, vrienden en leerkrachten gestimuleerd om te lezen? Wat gebeurt er als lezen sterk afgekeurd wordt door leeftijdsgenoten? Hebben ouders, docenten en vrienden een sterke invloed op waargenomen leesvaardigheid ofwel *self-efficacy*; een belangrijke determinant van leesattitude?

#### 4.1 INLEIDING

In hoofdstuk 2 is beschreven dat ouders het leesgedrag van hun kinderen kunnen beïnvloeden door hen mee te nemen naar de bibliotheek (introductie), hen voor te lezen (training van leesvaardigheid) en het goede voorbeeld te geven door zelf te lezen (*modelling*). Daarnaast kan het voorleesmoment positieve associaties oproepen bij kinderen: lezen wordt gekoppeld aan de nabijheid van de ouder.

Dit geldt echter vooral voor jonge kinderen. Het lijkt erop dat ouders zich minder met het leesgedrag bemoeien naarmate hun kinderen ouder worden (Kaufmann, 2000). Een reden hiervoor kan zijn dat ze veronderstellen dat kinderen nu wel zelf kunnen lezen en daarbij nog maar weinig ondersteuning behoeven. Daarnaast stellen veel adolescenten zich onafhankelijker van hun ouders op en gaan zich in gedrag en attitudes meer spiegelen aan leeftijdsgenoten (de zogenaamde *peer group control*). Dit conformeren is deels ook noodzakelijk: terwijl kinderen voor hun geborgenheid en veiligheid grotendeels afhankelijk zijn van hun ouders, geldt bij tieners dat zij hiervoor meer afhankelijk zijn van elkaar. O'Rourke (1979) geeft aan dat tijdens de tienerjaren individuen dan ook van hun ouders af en naar hun vrienden toe lijken te groeien in leesgedrag.

Een derde partij die invloed op het leesgedrag van tieners uitoefent is de docent Nederlands. De vraag is hoe groot zijn of haar invloed is *buiten* school. Werkt het leesbevorderend gedrag van de docent door in vrijetijdslezen of blijft het gevangen tussen de twee zoemers die het begin en eind van een leesuur markeren?

#### 4.2 ONDERZOEKSOPZET

Om na te gaan wat het leesklimaat thuis en op school is, zijn 425 scholieren op meer dan vijf verschillende scholen bevraagd. In deze studie is naast leesklimaat

ook leesvaardigheid onder de loep genomen. Deze laatste variabele is gemeten door leerlingen te laten reageren op de volgende stellingen:

- Leesboeken die ik op school moet lezen, vind ik vaak moeilijk.
- Ik heb vaak moeite met het begrijpen van een leesboek.
- Ik word steeds beter in lezen.
- Ik begrijp leesboeken steeds beter.

Het leesklimaat is achterhaald met vragen als:

Hoe vaak doen jouw ouders de volgende dingen?

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
Je ouders praten met je over boeken.	0	0	0	0
Je ouders vertellen je welke boeken leuk zijn.	0	0	0	0
Je ouders lezen zelf ook boeken.	0	0	0	0
Je ouders geven je boeken cadeau.	0	0	0	0

Vinden jouw ouders het goed als je leest?

- Ik weet zeker dat ze het goedvinden.
- Ik denk dat ze dat goedvinden.
- Ik weet niet wat ze van lezen vinden.
- Ze vinden lezen niet echt goed.
- Ze vinden lezen niet goed.

### 4.3 HET LEESKLIMAAT THUIS, OP SCHOOL EN BIJ VRIENDEN

De twee vragen die in dit hoofdstuk centraal staan zijn:

- Wat is de invloed van ouders, vrienden en leerkrachten op leesattitudes?
- Hoe sterk is de invloed van ouders, vrienden en leerkrachten op leesattitudes?

In tabel 4.1 wordt weergegeven wát de invloed is, terwijl tabel 4.2 de gegevens bevat over de stérkte van die invloed. Daaronder volgt per sociale groep een toelichting.

**TABEL 4.1** | LEESBEVORDEREND GEDRAG VAN OUDERS, LEERKRACHT EN BESTE VRIEND OF VRIENDIN

	Ouders	Docent Nederlands	Beste vriend of vriendin
Praat over boeken	51%	83%	43%
Raadt boeken aan	47%	70%	53%
Leest zelf	82%	65%	72%
Keurt lezen goed	93%	91%	64%

Met een zogenaamde regressieanalyse is berekend hoe de sterk de invloed van de genoemde drie partijen is. Deze analyse geeft aan wat de kans is dat iemand een boekliehebber is wanneer zijn omgeving veel aan lezen doet. Een kans van precies 1 geeft aan dat de betreffende partij geen invloed heeft. Een kans van bijvoorbeeld 2 geeft aan dat iemand een twee keer zo grote kans maakt boekliehebber te worden of zijn, wanneer een bepaalde partij zich inzet om het lezen te bevorderen. Een cijfer lager dan 1 geeft daarentegen aan dat de kans kleiner wordt dat iemand boekliehebber wordt, wanneer een specifieke partij leesbevorderend gedrag vertoont.

**TABEL 4.2** | DE MATE WAARIN VRIENDEN, OUDERS EN DOCENTEN VAN INVLOED ZIJN OP DE LEESATTITUDE VAN TIENERS, UITGEDRUKT ALS KANS

	Kans
Ouders	4.9
Docent	1.5
Beste vriend(in)	3.6

De docent Nederlands is, niet geheel onverwacht, diegene die het meeste leesbevorderend gedrag vertoont (zie tabel 4.1). Zijn of haar invloed op de attitudes en het leesgedrag van tieners is echter van al deze drie partijen het minst sterk, mogelijk omdat hij of zij sociaal gezien het verst van de tieners af staat. Uit tabel 4.2 blijkt namelijk dat de kans dat een tiener boekliehebber wordt anderhalf keer zo groot wordt wanneer de docent zich inspant het lezen te bevorderen, tegenover een bijna vijf keer zo grote kans wanneer ouders dit doen. Opvallend is dat veel leerlingen (33%) niet weten of hun docent zelf leest; mogelijk spreekt de leerkracht hierover niet in de klas. Eveneens valt op dat er grote verschillen tussen scholen zijn als het gaat om leesbevorderend gedrag. Zo geeft bij twee scholen bijna de helft van de leerlingen aan dat hun docent géén boeken aanraadt, terwijl dat bij twee andere scholen minder dan 10% is. De algemene lijn is dat leerlingen op scholen waar veel aan leesbevordering wordt gedaan, een anderhalf keer zo grote kans maken om boekliehebbers te worden.

Ouders staan in overgrote meerderheid positief ten opzichte van lezen en lezen ook zelf (62% van de ouders doet dat regelmatig tot vaak). Interactie met hun kinderen over boeken en lezen is er echter slechts in de helft van de gevallen. De antwoorden op twee andere vragen wekken de indruk dat ouders meer leesbevorderend gedrag vertonen wanneer hun kinderen nog klein zijn dan wanneer hun kinderen op het voortgezet onderwijs zitten. Hoewel er slechts in de helft van de gevallen thuis over boeken gesproken wordt, geeft 83% van de tieners aan als kind regelmatig tot vaak te zijn voorgelezen en geeft 66% aan als kind regelmatig tot vaak mee naar de bibliotheek genomen te zijn. In het veldonderzoek kon een duidelijke relatie tussen het



leesgedrag en het leesbevorderend gedrag van ouders versus dat van hun kinderen gevonden worden: wanneer ouders leesenthousiast waren, maakten hun kinderen een bijna vijf keer zo grote kans ook boekliefhebber te worden. Van de boekemijders is de meerderheid door de ouders niet gestimuleerd tot lezen, terwijl voor de boekliefhebbers precies het tegenovergestelde geldt.

De invloed van de beste vriend of vriendin is matig positief. Hoewel tieners onderling niet veel en vaak over boeken praten, blijkt dat lezen zelden wordt afgekeurd. In 64% van de gevallen keurt de beste vriend of vriendin het lezen goed, in 32% laat hij of zij zich niet over lezen uit en in slechts 4% van de gevallen wordt lezen afgekeurd. Op lezen lijkt dus onder jongeren geen sterk taboe te rusten. Wat verder bleek is dat leerlingen met leesenthousiaste vrienden een bijna vier keer zo grote kans maken zelf ook boekliefhebber te worden. De overgrote meerderheid van de boekliefhebbers heeft vrienden die ook graag lezen en leesenthousiast zijn, terwijl boekmijders doorgaans geen vrienden hebben met een passie voor het lezen.

#### 4.4 LEESVAARDIGHEID

In het grootschalige scholierenonderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt, zijn eveneens verschillende vragen gesteld over de leesvaardigheid van leerlingen. Hieruit blijkt dat 12% van hen moeite heeft met de leesboeken op school en 13% met het begrijpen van leesboeken in het algemeen. 15% van de leerlingen heeft niet het gevoel beter te worden in lezen. Het komt erop neer dat 12% tot 15% van alle leerlingen (vmbo tot en met vwo) problemen ervaart met lezen. Deze zwakkere lezers zijn in overgrote meerderheid (64%) boekmijder en hebben dus een afkeer van lezen. Van de groep met een voldoende tot goede leesvaardigheid is daarentegen slechts 19% boekmijder.

Vervolgens is onderzocht in welke mate ouders, docenten en vrienden van invloed lijken te zijn op leesvaardigheid. Als je ouders je vaak voorlezen, wat is dan de kans dat je een goede leesvaardigheid ontwikkelt? En wat is die kans als andere belangrijke personen leesbevorderend gedrag vertonen?

**TABEL 4.3** | WAT IS DE KANS DAT IEMAND EEN VAARDIGE LEZER WORDT ALS OUDERS, DOCENTEN EN VRIENDEN LEESBEVORDEREND GEDRAG VERTONEN?

	Kans dat iemand een vaardige lezer wordt
Ouders	4.0
Docenten	1.3
Vrienden	3.0

Ouders blijken van alle drie de partijen het grootste effect te hebben: wanneer ouders hun kinderen voorlezen, heeft hun kroost een vier keer zo grote kans in de groep van leesvaardige leerlingen terecht te komen, en niet in de groep van 12% tot 15% minder vaardige leerlingen. Let wel: dit is een kans en geen zekerheid: ondanks leesbevorderend gedrag van ouders, kunnen hun kinderen toch achterblijven in leesvaardigheid. De docent heeft een iets kleiner effect: een goede docent heeft een positief effect op de leesvaardigheid van zijn leerlingen, maar met een kansvergroting van 1,3 is dit niet zeer groot. Tieners die goed zijn in lezen blijken doorgaans vrienden te hebben die veel lezen en veel praten over boeken.

#### 4.5 TOT SLOT

Ouders hebben een zeer sterke en positieve invloed op het leesgedrag en de leesattitude van hun kinderen. De docent Nederlands is diegene die zich van alle onderzochte partijen het meeste inspant om het lezen te bevorderen. Tegelijkertijd is zijn invloed op attitudes en gedrag het minst sterk. Als ouders een positief leesklimaat scheppen is de kans vijf keer zo groot dat kinderen een boekliehebber worden; als docenten een zelfde klimaat pogen te scheppen is die kans 'slechts' anderhalf keer zo groot.

Het leesgedrag van vrienden blijkt eveneens samen te hangen met de attitudes, vaardigheden en gedrag ten aanzien van lezen. Het zou te eenvoudig zijn om hier een causaal verband tussen te veronderstellen. Vrienden kan men immers *kiezen*; ouders en docenten niet. En bij de keuze van die vrienden kan een tiener letten op gelijkenissen in attitudes, vaardigheden en gedrag. Ter illustratie een eigen voorbeeld: Vrijwel al mijn vrienden lezen net als ik graag (attitude), zijn net als ik slecht in sport (vaardigheid) en gaan net als ik vaak naar de film (gedrag). Ik word in mijn leesplezier, mijn hekel aan sporten en mijn bioscoopbezoek niet (intensief) beïnvloed door zijn vrienden. Eerder heb ik mijn vriendenclub samengesteld op basis van overeenkomsten in levensstijl, die zich uit in een voorkeur voor boeken en films boven sport. De pointe hiervan is dat men in zijn gedrag niet beïnvloed hoeft te worden door zijn vrienden, maar dat men zijn vrienden kan 'selecteren' op basis van overeenkomsten in gedrag die er al zijn.

Dit wil echter nog niet zeggen dat vrienden helemaal geen invloed hebben op leesgedrag. Uit aanvullend onderzoek (Stalpers, 2005a) is gebleken dat vrienden iemand in een bepaalde richting kunnen 'sturen' ondanks diens persoonlijke attitude. Stel dat twee tieners dezelfde attitude ten aanzien van lezen hebben, maar de eerste

heeft een leesenthousiaste vriendenclub en de tweede juist niet. De eerstgenoemde tiener zal dan waarschijnlijk iets meer lezen dan de tweede, mogelijk omdat hij of zij wil kunnen meepraten met zijn of haar vrienden.



**HOOFDSTUK 5  
SELECTIEVAARDIGHEDEN EN  
WAARGENOMEN RISICO**



*‘Uit een boek leert men altijd wel wat, al was het maar dat men beter een ander had kunnen kopen.’*

G. van Buren

*‘The fact of knowing how to read is nothing, the whole point is knowing what to read.’*

Jacques Ellul

In hoofdstuk 3 is een uitstapje gemaakt naar de persoonlijkheidsleer en in hoofdstuk 4 naar de socialisatietheorie. In dit hoofdstuk wordt de afslag genomen naar de economische psychologie, wanneer onderwerpen als selectievaardigheden en waargenomen risico onder de loep genomen worden.

## 5.1 INLEIDING

*‘If you don’t like whisky, you haven’t tasted the right one yet,’* luidt de tekst op een bord boven de bar in de Ierse pub in Tilburg. Zou zoiets ook voor boeken kunnen gelden? Houd je niet van lezen, omdat je nooit het goede boek geproefd hebt en te weinig kennis van het aanbod hebt om er een goede keus uit te maken? Er zijn enkele feiten die in die richting lijken te wijzen.

Van veel producten, zoals verwarmingsketels, levensmiddelen of wasmiddelen kan de kwaliteit objectief vastgesteld worden met behulp van technische of andere toetsen, bijvoorbeeld een test van de consumentenbond of TNO. De uitslagen van zo’n test zijn vaak netjes weergegeven op de verpakking of in brochures, zodat een consument op basis van die informatie een keus kan maken. Bij boeken is dat veel minder eenvoudig. Objectieve toetsen kunnen een lezer niet helpen, want een leeservaring is vaak een subjectief fenomeen: de een vindt boek X mooi en meeslepend, de ander vindt hetzelfde boek saai en onleesbaar. Informatie op de ‘verpakking’ van boeken is eveneens subjectief en helpt de lezer lang niet altijd bij het maken van een keuze.

Uitgevers, bibliotheken en lezers hebben minimaal één ding met elkaar gemeen: de vraag naar titels die de moeite waard zijn. Uitgevers geven aan dat de beslissing een boek uit te geven grotendeels gebaseerd is op intuïtie, en dat tegenover een bestseller meestal vier flops staan. Het komt voor dat een bestseller in een eerder stadium door verschillende andere uitgeverijen is afgewezen. Auteurs die nu zonder uitzondering de bestsellerlijsten halen, hebben soms in het begin van hun loopbaan talloze malen vruchteloos bij een uitgever aangeklopt.

Ook bibliotheken staan voor de vraag welke titels aan zullen slaan bij de leners en welke niet. Tegenover de Harry Potters en Dan Browns staan er ook veel titels op

de nullijst. Lezers staan voor de vraag welke titel in de boekenrekken hen een plezierige avond zal bezorgen. Mogelijk klampen zij zich uit angst voor een miskoop vast aan de Browns en Potters en zouden zij aan de boeken op de nullijsten van bibliotheken evenveel plezier beleven.

De problematiek is voor tieners mogelijk nog groter, omdat ze tussen wal en schip vallen. Ze zijn de kinderboeken ontgroeid, maar nog niet toe aan romans voor volwassenen, waarin de hoofdpersoon met heel andere thema's bezig is dan wat er in een tienerleven centraal staat. Ze komen in een niemandsland terecht, waar kennis van kinderboeken niet meer kan fungeren als een kompas of richtinggever, en 'volwassen' literaire fictie nog ver weg lijkt, en in ieder geval voorbij de horizon ligt.

De centrale vraag in dit hoofdstuk is: in hoeverre is het *kunnen* (vaardigheden), het *vrezen* (waargenomen risico) en het *weten* (kennis van auteurs) van invloed op het *doen* (lezen)? Hoeveel kennis hebben tieners van boeken, en dan met name van het genre dat geacht wordt het gat tussen kinderboek en literaire fictie te dichten, de adolescentenroman? Welke criteria hanteren zij om een keuze te maken uit het boekenaanbod? Hebben zij vervolgens vertrouwen in hun eigen keuze of ervaren zij drempelvrees: misschien staat het beslissende boek ergens in één van die vele rekken op me te wachten, maar is de kans groot op een 'miskoop'.

Er zijn verschillende termen voor de vrees op een miskoop. Economen noemen dit *perceived risk* (Dowling, 1986); een variabele die doorgaans beschouwd wordt als het product van *onzekerheid* over de uitkomst van een aanschaf ('koop ik wel het goede product?') en van de *ernst* van de uitkomst ('als ik het verkeerde product koop, hoe groot is dan de schade?') Wanneer iemand bijvoorbeeld een fles wijn wil kopen voor zijn gasten, kunnen deze twee variabelen het risico bepalen: hoe groot is de kans dat ik uit al die flessen bij de wijnhandel een fles kies die helemaal niet blijkt te smaken (onzekerheid) en wat zullen mijn gasten van me denken als ik hen een minder goede fles wijn voorzet (ernst)? In het Nederlands zou men deze term kunnen vertalen in waargenomen risico of drempelvrees; voor de minder ervaren wijnkoper is de drempel hoger een fles te kopen dan voor de meer ervaren. In dit hoofdstuk zullen drempelvrees en waargenomen risico als synoniemen gehanteerd worden.

## 5.2 ONDERZOEKSOPZET

Om de gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden is een schriftelijke enquête onder 237 scholieren gehouden, waarin vragen gesteld zijn over boekkennis, waargenomen risico en selectievaardigheden.

Kennis van het boekenaanbod is bevestigd door tieners uit te nodigen zoveel mogelijk namen van auteurs van adolescentenromans op te schrijven ('Hoeveel auteurs kun je opnoemen?'). Ook zijn net als in de twee eerder beschreven hoofdstukken vragen gesteld over de leesattitude van leerlingen. Op basis van deze vragen zijn leerlingen ingedeeld in drie groepen: boekmijders (negatieve attitude), boekwifelaars (neutrale attitude) en boekliefhebbers (positieve attitude).

Waargenomen risico is bevestigd aan de hand van de volgende stellingen.

- Als ik een boek gekozen, ben ik daarover vaak onzeker.
- Ik kies vaak een boek dat me tegenvalt.
- Ik heb vaak moeite om uit het grote verhalenaanbod in boekhandel en bibliotheek een keuze te maken.
- Sommige verhalen die ik uitkies in de boekhandel of bibliotheek, blijken tijdens het lezen me helemaal niet te bevallen.
- Als ik een leuk leesboek moet uitkiezen, weet ik doorgaans waar ik op moet letten.
- Ik vind het makkelijk in te schatten tijdens het uitkiezen van een boek of het mee zal bevallen of niet.

Tot slot zijn ook de selectiecriteria onderzocht. Er is bevestigd op basis van welke informatie men een keuze voor een bepaald boek maakt (bijvoorbeeld op basis van het omslag, of op advies van vrienden), en dat aan de hand van de volgende vraag: Stel, je gaat in de openbare bibliotheek of in de boekhandel een boek uitkiezen, waar let je dan op? Hoe belangrijk zijn de volgende dingen bij je keuze?

	Onbelangrijk	Beetje belangrijk	Heel belangrijk
De voorkant van een boek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De bespreking van een boek in een krant of tijdschrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De eerste indruk bij het door het boek heen bladeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het advies van de leraar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De adviezen van vrienden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het advies van de bibliothecaris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5.3 KENNIS

Bij het vaststellen van de boekenkennis van tieners is gevraagd naar auteursnamen van adolescentenromans. Deze kennis bleek niet zeer groot te zijn. 30% van de



bevroegden kon geen enkele auteursnaam noemen, en 32% kwam niet verder dan één of twee auteursnamen. Opvallend is dat de aandacht geconcentreerd is op slechts een heel klein aantal auteurs, zoals Carry Slee (door 58% genoemd), Francine Oomen (25%) en Thea Beckman (14%). Van de 98 andere auteurs die genoemd werden, bleek dat niemand door meer dan 10% van de leerlingen was genoemd.

In eerdere hoofdstukken is gebruikgemaakt van de driedeling in groepen: boekmijders, boektwijfelaars en boekliefhebbers. In dit hoofdstuk is dat eveneens gedaan. De mijders konden gemiddeld 1,7 auteursnamen noemen, de twijfelaars 1,9 en de liefhebbers 2,6. Weliswaar zijn deze verschillen (nipt) significant, tegelijkertijd lijkt geen van deze gemiddeldes te duiden op een zeer grote kennis van het aanbod aan adolescentenromans.

Net als in het onderzoek van Mia Stokmans (2002) bleek dat het *weten* (auteursnamen kennen) positief samenhangt met het *doen* (lezen), en dat deze samenhang los van de leesattitude stond. Als twee tieners exact dezelfde leesattitude zouden hebben, maar zouden verschillen in kennis van boeken, zou diegene met de meeste kennis substantieel meer lezen.

## 5.4 WAARGENOMEN RISICO EN SELECTIECRITERIA

Meer dan één op de vier leerlingen ervaart risico's bij de selectie van een boek. Zo geeft 28% aan moeite te hebben met het maken van een keuze uit het grote boekenaanbod in de bibliotheek, heeft 25% verschillende keren een teleurstellende leeservaring gehad en vindt 33% het niet makkelijk om van te voren in te schatten of een boek hen zal bevallen. Boekmijders hadden het meeste last van drempelrees-, -twijfelaars al minder en -liefhebbers het minst (zie tabel 5.1)

**TABEL 5.1** | WAARGENOMEN RISICO PER ATTITUDEGROEP (BOEKMIJDERS, -TWIJFELAARS EN -LIEFHEBBERS)

	Percentage dat een hoog waargenomen risico ervaart
Boekmijders	47%
Boektwijfelaars	25%
Boekliefhebbers	15%

Uit aanvullende analyses bleek dat drempelrees ofwel waargenomen risico (durven) – meer nog dan kennis van auteursnamen (weten) – een onverwacht groot effect had op leesgedrag (doen). Doorgaans is – zoals opgemerkt in het tweede hoofdstuk – attitude (willen) de belangrijkste en enige voorspeller van gedrag

(doen), maar de invloed van drempelvrees bleek voor een substantieel deel onafhankelijk van attitude te zijn. Met andere woorden: of een tiener frequent leest hangt niet alleen af van zijn attitude, maar ook van de risico's die hij waarneemt bij het doen van een keuze.

Om dit effect te illustreren zijn leerlingen verdeeld over vier groepen, afhankelijk of men een boven- dan wel benedengemiddelde leesattitude had en of men veel dan wel weinig last had van drempelvrees (ofwel waargenomen risico).

**TABEL 5.2** | LEESFREQUENTIE UITGESPLITST NAAR VIER GROEPEN OP BASIS VAN LEESATTITUDE (POSITIEF/NEGATIEF) EN WAARGENOMEN RISICO (HOOG/LAAG)

	Leest frequent	Leest incidenteel	Leest niet
Positieve leesattitude, laag waargenomen risico	83%	16%	1%
Positieve leesattitude, hoog waargenomen risico	55%	36%	9%
Negatieve leesattitude, laag waargenomen risico	42%	42%	15%
Negatieve leesattitude, hoog waargenomen risico	19%	41%	40%

Zoals te verwachten viel, lezen tieners met een positieve leesattitude meer dan tieners met een negatieve attitude. Hetzelfde kan gesteld worden voor tieners die weinig risico ervaren bij een keuze in vergelijking tot diegene die juist veel risico ervaren. Een derde gegeven is dat bij een *gelijke* leesattitude, het waargenomen risico het verschil kan maken: als persoon X een even positieve attitude heeft als persoon Y maar een *hogere* risico percipieert, dan leest hij minder.

## 5.5 SELECTIECRITERIA EN INFORMATIEBRONNEN

Adolescenten bleken zes verschillende soorten informatiebronnen te hanteren bij het selecteren van boeken. Deze zes selectiecriteria zijn, in volgorde van belangrijkheid, de volgende:

- 1 het uiterlijk van een boek, zoals de afbeelding op de omslag;
- 2 adviezen van leeftijdsgenoten, zoals vrienden;
- 3 voorproeven en eigen leeservaring, zoals het doorbladeren van een boek en de kennis die men heeft van eerdere werken van een schrijver;
- 4 de dikte van een boek;
- 5 adviezen van volwassenen, zoals ouders, leraren, boekverkopers of bibliothecarissen;
- 6 publiciteit rondom boeken, zoals interviews en recensies.

De rangordening maakt duidelijk dat tieners weinig waarde hechten aan het

Amerikaanse gezegde ‘don’t judge a book by its cover’; de omslag was namelijk de belangrijkste informatiebron bij het maken van een keuze. Daarnaast leek het erop dat de zogenaamde *peer group control* een rol speelt bij het kiezen van boeken: tieners hechten veel waarde aan de adviezen van leeftijdsgenoten. Het voorproeven en uitvoerig rondsnuffelen in een boekhandel, waarbij men let op de auteur en het genre van een boek is een derde selectiestrategie. Met name boekmijders letten op de dikte van een boek, waarschijnlijk omdat men liever zo dun mogelijke boeken kiest voor de leeslijst. Adviezen van volwassenen en publiciteit rond boeken en auteurs worden relatief onbelangrijk gevonden door tieners. Tieners die boeken ‘voorproefden’ (criterium 3) bleken relatief veel te lezen, terwijl zij die met name letten op dikte (criterium 4) en omslag (criterium 1) juist relatief weinig lazen.

## 5.6 TOT SLOT

Onzekerheid en (waargenomen) risico spelen een rol bij het lezen van fictie. Veel tieners ervaren drempelvrees: de angst voor een miskoop remt hen in het kopen, lezen en lenen van boeken. Voor een deel kan dit terug te voeren zijn op een gebrek aan kennis van het aanbod: velen van hen kunnen geen of slechts een handjevol auteurs van tienerromans noemen. Voor een deel lijken tieners ook weinig effectieve bronnen en tactieken te hanteren bij het selecteren van boeken. Zo beschouwt een grote groep de illustratie op de omslag als een graadmeter voor het verhaal dat achter die omslag ligt.



**HOOFDSTUK 6**  
**DE OPENBARE BIBLIOTHEEK**



*'Perhaps no place in any community is so totally democratic as the town library. The only entrance requirement is interest.'*

Lady Bird Johnson

## 6.1 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is al verschillen keren gesproken over leesattitude, met name in de context van boekliefhebbers, -twijfelaars en -mijders. In dit hoofdstuk zal ingezoomd worden op deze variabele, omdat de verwachting is dat leesattitude klantentrouw aan de bibliotheek verklaart. Ook is de verwachting dat niet alleen leesattitude, maar ook kenmerken van de bibliotheek van invloed zijn op het voornemen lid te blijven van deze instelling.

Om inzicht te krijgen in deze variabelen is gebruikgemaakt van de gegevens die ook voor de hoofdstukken vijf en zes gebruikt zijn. In het onderzoek dat de basis vormde van hoofdstuk vier zijn verschillende vragen gesteld over leesattitude en bibliotheekgebruik. Wat zouden tieners aan deze instelling veranderen wanneer zij er directeur van zouden zijn? Ook is in deze studie aan hen gevraagd wat de kans was dat zij lid zouden blijven van de bibliotheek, wanneer zij moesten gaan betalen voor het lidmaatschap. Ten slotte is in de onderzoeksinformatie die ten grondslag lag aan het voorgaande hoofdstuk, in verschillende antwoorden naar voren gekomen hoe overzichtelijk jongeren de bibliotheek vinden, of zij er gemakkelijk boeken kunnen vinden en of zij zich daar op hun gemak voelen. In dit hoofdstuk worden die antwoorden gepresenteerd.

## 6.2 LEESATTITUDE

In de voorgaande hoofdstukken is de variabele leesattitude alleen op hoofdlijnen beschreven. In deze paragraaf willen we uitvoeriger op deze variabele ingaan. Wat 'levert' lezen 'op' in de ogen van tieners? Welke uitkomsten verwachten zij van deze activiteit? De volgende stellingen zijn hen voorgelegd.

**TABEL 6.1** | OORDELEN VAN TIENERS OVER LEZEN (LEESATTITUDE)

	Oneens	Neutraal	Eens
Ik vind lezen leuk.	28%	28%	44%
Als ik lees vergeet ik alles om me heen.	32%	20%	49%
Ik vind lezen spannend.	26%	32%	42%
Als ik lees, kan ik lekker wegdromen.	33%	16%	51%
Ik vind het leuk om te fantaseren hoe mensen eruit zien in boeken.	22%	16%	62%
Als ik een boek lees, herken ik me vaak in de hoofdpersoon.	48%	33%	20%
De meeste boeken die ik gelezen heb vielen me tegen.	68%	19%	14%
Door te lezen snap ik meer van mijn eigen problemen.	64%	22%	15%
Ik houd ervan me in te leven in een leesboek.	26%	21%	53%
Door te lezen leer ik meer over mezelf.	62%	25%	13%

44% van alle tieners vindt lezen leuk tegenover 28% die het duidelijk saai vindt. Als het gaat om het nut en de spanning van lezen, kennen de oordelen een vergelijkbare verdeling. Een grote groep tieners geeft aan wel eens helemaal op te gaan in verhalen, en dus absorptie of *flow* te ervaren: 49% geeft aan tijdens het lezen alles om zich heen te vergeten, 51% droomt weg en 62% fantaseert over hoe mensen eruit zien in boeken.

Opvallend is dat weinig tieners de gelezen verhalen op zichzelf betrekken: 20% zegt zich te herkennen in de hoofdpersoon, 15% zegt door te lezen meer te begrijpen over de eigen problemen en 13% zegt door te lezen meer over zichzelf te begrijpen. Een iets grotere groep (meer dan 30%) geeft aan door te lezen meer te leren over andere mensen en de wereld om hen heen. Meisjes blijken tevens iets introspectiever op verhalen te reageren dan jongens.

De frequentie waarmee tieners lezen, kent bijna dezelfde verdeling als leesattitude: 29% heeft sinds de zomervakantie géén boeken meer gelezen in de vrije tijd, 29% heeft een of twee boeken in de vrije tijd gelezen en 42% heeft drie boeken of meer gelezen. Verder lijkt het erop dat enkele tieners hun leesboeken opsparen tot de grote vakantie: 35% leest dan drie of meer boeken, 29% leest een of twee boeken en 36% leest helemaal niets. Voor meer dan de helft van de tieners geldt dat ze in de zomervakantie evenveel of meer lezen dan in de periode tussen de zomer- en kerstvakantie.

### 6.3 DE OPENBARE BIBLIOTHEEK

81% van de bevroegde jongeren was lid van de bibliotheek en de meerderheid van hen bezocht die minimaal eens per half jaar. Zij reageerden als volgt op stellingen over de kwaliteit van deze instelling.

TABEL 6.2 | OORDEEL OVER HET AANBOD VAN DE BIBLIOTHEEK

	Mee oneens	Neutraal	Mee eens
De openbare bibliotheek heeft veel boeken voor jongeren van mijn leeftijd.	15%	15%	70%
Ik vind in de openbare bibliotheek maar zelden een boek dat me leuk lijkt.	70%	16%	14%
De bibliotheek heeft veel nieuwe boeken.	32%	34%	34%
Als ik een leuk boek zoek, vind ik er meestal ook een in de openbare bibliotheek.	12%	25%	63%
De bibliotheek heeft jongeren veel te bieden.	16%	32%	53%
Ik voel me op mijn gemak in de openbare bibliotheek.	19%	24%	57%
In de openbare bibliotheek staan zoveel boeken dat ik soms niet weet waar ik moet zoeken.	47%	28%	25%
In de bibliotheek kan ik de jongerenromans makkelijk vinden.	20%	23%	57%

Twee op de drie bevroegden vinden dat de bibliotheek een ruim aanbod heeft, al meent één op de drie dat dit aanbod weinig actueel is. Eén op de vijf jongeren vindt het moeilijk om jongerenromans te vinden in de bibliotheek en één op de vier heeft in het algemeen moeite iets te vinden in het grote aanbod. Wat eveneens opvalt is dat bijna één op de vijf jongeren last heeft van zogenaamde *library anxiety*: zij voelen zich niet op hun gemak in de bibliotheek.

Aan jongeren is tevens gevraagd de bibliotheek een rapportcijfer te geven. Gemiddeld geven zij een 7,3 als cijfer. 40% geeft de bibliotheek een 8 of hoger. De boekhandel, waarover eveneens vragen zijn gesteld, haalt op de meeste punten geen betere score dan de bibliotheek. Tiensers komen beduidend minder vaak in de boekhandel en menen dat de bibliotheek meer boeken aanbiedt. Tegelijkertijd wordt wel erkend dat de boekhandel meer *nieuwe* boeken aanbiedt.

Jongeren bleken niet allemaal naar dezelfde bibliotheek te gaan. 44 waren lid van een bibliotheek waar adolescentenromans apart van zowel de kinderboeken als de volwassenenromans opgesteld waren. De anderen gingen naar bibliotheken waar dit niet het geval was. Statistische analyses wezen uit dat bezoekers van de eerstgenoemde bibliotheek minder moeite met zoeken ervoeren, eenvoudiger hun weg vonden in het grote boekenaanbod en zich meer thuis voelden in de bibliotheek.

In het onderzoek wilde men ook een indruk krijgen van hetgeen de bibliotheek zou kunnen doen om aantrekkelijker te worden voor tiensers. Daarom werd hen gevraagd wat zij aan de bibliotheek zouden veranderen als zij er directeur van zouden zijn. Deze vraag maakt deel uit van het standaardklantenonderzoek voor openbare bibliotheken. 315 respondenten deden 432 verschillende suggesties. De antwoorden op deze vraag waren als volgt:



Onderwerp	Aantal keer genoemd	%	Voorbeelden van uitspraken
Sfeer	108	34%	'de stijl wat hipper maken en zeker wat meer kleur'
Uitbreiding van de collectie	71	22%	'meer informatieve boeken voor werkstukken en ongeveer twee exemplaren van elk boek'
Meer computer- en internetvoorzieningen	62	20%	'meer computers met internet, want er zijn er maar twee, en dan moet je zo lang wachten'
Indeling en overzichtelijkheid	51	17%	'een duidelijke indeling zodat je gemakkelijk jouw soort leesboeken kunt vinden'
Speciale activiteiten of afdelingen voor jongeren	48	15%	'meer ruimte voor mensen om te lezen en een soort café waar je ook iets kunt drinken' 'acties en speciale dagen voor jongeren om ze te laten lezen'
Actualisering en afstemming van de collectie op de leeftijdsgroep tieners	43	14%	'meer boeken voor jongeren van mijn leeftijdsgroep: een groep die eigenlijk geen jeugdboeken meer leest, maar ook nog niet echt boeken voor volwassenen' 'meer boeken van deze tijd erin zetten, niet allemaal van die oude boeken'
Overige opmerkingen	47	15%	'vriendelijker personeel' 'lagere boetes en lagere contributiebedragen'

Meer dan één op de drie opmerkingen van respondenten had betrekking op de sfeer en uitstraling van de bibliotheek, die zij als saai en oubollig bestempelden. Nog eens één op de drie opmerkingen betrof de kwantiteit of kwaliteit van de collectie. Met de term kwaliteit wordt niet bedoeld op de literaire waarde van het boekenaanbod, maar eerder op de actualiteit van de collectie en de mate waarin deze aansloot op de belevingswereld van adolescenten (eerder dan die van kinderen of volwassenen). Eén op de vijf opmerkingen betrof (het gebrek aan) computervoorzieningen en de betaalbaarheid ervan. Adolescenten gaven aan dat er meer mogelijkheden mochten zijn om internet te raadplegen en dat deze mogelijkheden tevens goedkoper dan nu het geval was, mochten zijn. 17% van de opmerkingen betrof de moeite die respondenten hadden om het gezochte te vinden en 15% de wenselijkheid van speciale activiteiten of een eigen afdeling voor hun leeftijdsgroep.

#### 6.4 LEESATTITUDE, LEESGEDRAG EN KLANTENTROUW

In de voorgaande hoofdstukken zijn de jongeren ingedeeld in drie groepen: boekliefhebbers, -twijfelaars en -mijders. Deze drie groepen verschillen ook in de frequentie waarmee ze lezen. De liefhebbers lezen gemiddeld vijf boeken tijdens de zomervakantie, de twijfelaars twee en de mijders doorgaans geen een. Dezelfde gemiddelden keren terug als het gaat om het aantal boeken dat men sinds de zomervakantie in de vrije tijd gelezen heeft.

Deze drie groepen blijken conform de theorie sterk te verschillen in hun klan-

tentrouw aan de bibliotheek. Om die klantentrouw vast te stellen is gevraagd of tieners lid zou blijven van deze instelling wanneer zij er tien euro voor moesten betalen. Aangenomen werd dat mensen waarschijnlijk pas een bewuste keuze maken wanneer niet alleen de baten, maar ook de kosten bekend (gemaakt) zijn. De antwoorden per doelgroep op deze vraag waren als volgt.

**TABEL 6.3** | ANTWOORDEN OP DE VRAAG 'BLIJF JE LID VAN DE BIBLIOTHEEK ALS JE ER TIEN EURO VOOR MOET BETALEN?' NAAR LEESATTITUDE

	Waarschijnlijk wel	Dat weet ik niet	Waarschijnlijk niet
Boekmijders	14%	30%	56%
Boekwifelaars	32%	27%	41%
Boekliefhebbers	61%	21%	18%

Hoe meer tieners van lezen houden, des te sterker zijn ze van plan lid te blijven van de openbare bibliotheek: van de boekmijders is 14% van plan lid te blijven van de bibliotheek, van de boekwifelaars is dit 32% en van de boekliefhebbers is dit 61%.

Ook is vastgesteld welke rol kenmerken van de bibliotheek (de kwaliteit van de dienstverlening) spelen naast kenmerken van de persoon (leesattitude). Om deze relatie te achterhalen zijn drie kwaliteitsniveaus gevormd (goed – voldoende tot ruim voldoende – onvoldoende) op basis van de rapportcijfers die respondenten aan hun bibliotheek gegeven hebben. Vervolgens is het dwarsverband met het voor-nemen lid te blijven vastgesteld.

**TABEL 6.4** | ANTWOORDEN OP DE VRAAG 'BLIJF JE LID VAN DE BIBLIOTHEEK ALS JE ER TIEN EURO VOOR MOET BETALEN?' NAAR KWALITEITSNIVEAU

	Waarschijnlijk wel	Dat weet ik niet	Waarschijnlijk niet
Goed	51%	26%	23%
Voldoende tot ruim voldoende	35%	26%	39%
Onvoldoende	25%	23%	52%

Van diegenen die menen dat de dienstverlening goed is, blijft de meerderheid lener. Daarentegen zegt ruim de helft van de mensen die menen dat de bibliotheek onvoldoende kwaliteit biedt, het lidmaatschap op. Verder blijkt uit aanvullende analyses dat het kwaliteitsoordeel van respondenten onafhankelijk van hun leesattitude klantentrouw bepaalt. Tieners blijven vooral lid als ze én tevreden zijn over de kwaliteit van de dienstverlening én positief tegenover lezen staan.

## 6.5 TOT SLOT

Conform de bevindingen uit hoofdstuk 3 blijken fantaseren, wegdromen en alles om zich heen vergeten (exponenten van *fantasy proneness*) belangrijke redenen om te lezen. Tieners die deze – en andere – positieve uitkomsten van lezen verwachten en waarderen, lezen meer en zijn trouwer aan de bibliotheek. De klantentrouw aan de bibliotheek wordt niet alleen bepaald door kenmerken van de consument (leesattitude), maar ook door kenmerken van de bibliotheek, zoals de mate waarin deze haar collectie heeft afgestemd op tieners en tieners helpt een weg te vinden in het grote boekenaanbod.

Tieners doen verschillende adviezen ter verbetering van de dienstverlening door de bibliotheek, die de collectie, de sfeer, de aankleding en het activiteiten aanbod betreffen. Ook maken zij opmerkingen over de (schaarste aan) computervoorzieningen. Ter nuancering van deze uitspraken kan opgemerkt worden dat – door een groeiend aanbod aan computers op school en in huishoudens – de vraag naar dergelijke voorzieningen in de bibliotheek op middenlange termijn kan afnemen.



**HOOFDSTUK 7**  
**CONCLUSIES**



*'A thinker's first duty is to follow his intellect to whatever conclusion it may lead. Truth gains more even by the errors of one who, with due study and preparation, thinks for himself than by the true opinions of those who only hold them because they do not suffer themselves to think.'*

John Stuart Mill

De onderzoeksvraag luidde: Wat maakt iemand tot een lezer? In het allereerste model dat beschreven is in hoofdstuk 2 leest iemand wanneer:

- hij positieve uitkomsten van lezen verwacht (leesattitude);
- zijn omgeving (impliciet) van hem verwacht te lezen (sociale norm);
- hij verwacht een boek goed te kunnen lezen (leesvaardigheid ofwel waargenomen gedragscontrole).

Deze uitwerking is weliswaar correct, maar heeft op enkele punten uitbreiding nodig. Het begrip leesattitude – dat van alle drie de variabelen de belangrijkste, zo niet de enige, voorspeller van feitelijk leesgedrag was – leek uit de lucht te komen vallen. Uitvoerig is onderzocht en bewezen dat leesattitude verschillen in leesgedrag verklaart, maar het bleef nog onduidelijk welke variabelen *verschillen* in leesattitude verklaren. Daarnaast was het de vraag of leesvaardigheid de enige vaardigheid was die een rol speelde bij het lezen van boeken. De derde vraag die open bleef was wie nu de sociale norm bepalen.

De uitkomsten van de drie onderzoeken overziend, blijkt dat de vraag of iemand lezen leuk vindt en daarom ook frequent leest afhangt van (de wisselwerking) tussen drie factoren. Allereerst persoonlijkheid, omdat lezen een beroep doet op karaktertrekken als verbeeldingskracht en reflectiviteit. Lezen verwacht van ons dat we woorden kunnen vertalen in beelden, personages voor ons geestesoog kunnen halen en open plekken invullen in een verhaal. Of mensen een dergelijk beroep op hun verbeeldingskracht waarderen, hangt af van hun persoonlijkheid, meer specifiek van *fantasy proneness* en *need for cognition*; twee karaktertrekken die vaak onder de noemer *openness to experience* geplaatst worden. Verhalen kunnen een wereld voor mensen openen, maar mensen betreden die wereld alleen als ze behoefte ervaren aan kennis, reflectie en verbeelding; met andere woorden als hun persoonlijkheid 'open' is. In het veldonderzoek bleek dan ook dat met name creatieven (mensen met een rijke fantasie en een reflectieve instelling) een positieve leesattitude hebben.

Terwijl persoonlijkheid veelvuldig als *nature* (aangeboren) bestempeld wordt, wordt de invloed van vrienden, ouders en docenten doorgaans als *nurture* (aangeleerd) betiteld. Met name ouders blijken een sterke invloed te hebben op zowel de

leesattitude als leesvaardigheid van hun kinderen. Boekliefhebbers zijn doorgaans vaak voorgelezen en vaak meegenomen naar de bibliotheek. Hun ouders zijn vaak zelf lezers. Lezen lijkt daarmee deels met de paplepel ingegoten. Tieners met leesenthousiaste ouders maken een vijf keer zo grote kans om zelf enthousiaste en vaardige lezers te worden, dan tieners die in een minder leesgeoriënteerd gezin zijn opgegroeid. De docent Nederlands is intensiever met tieners in gesprek over boeken en lezen, maar zijn invloed is beduidend minder sterk dan die van de ouders, mogelijk omdat de sociale afstand groter is en de mogelijkheden tot interactie kleiner zijn. Tieners die zelf graag lezen, blijken doorgaans vrienden te hebben die graag lezen. In hoeverre hier sprake is van een causaal verband, wordt voorzichtigheidshalve in het midden gelaten. In tegenstelling tot ouders en docenten, kan men de eigen vrienden kiezen, en die keuze kan gebaseerd zijn op gelijkenissen in (lees)attitudes, (lees)vaardigheden en (lees)gedrag. Met andere woorden: de vrienden hoeven niet alleen de eigen attitudes te bepalen, ook kan men de eigen vrienden kiezen op basis van gelijkenissen in attitudes. Uit ander onderzoek blijkt dat ondanks deze selectiemechanismen tieners (zij het in beperkte mate) gestuurd worden in hun gedrag door hun vrienden. Wanneer twee tieners dezelfde leesattitude hebben, maar de eerste heeft leesenthousiaste vrienden en de tweede niet, dan zal de eerste iets vaker lezen.

Leesvaardigheid bleek zeker niet de enige vaardigheid te zijn die van invloed is op leesgedrag. Niet goed kunnen lezen is voor een relatief kleine groep (12% tot 15%) waarschijnlijk een groot probleem. Niet goed kunnen *kieszen* (en dientengevolge een hoog risico op een miskoop ervaren) is voor een veel grotere groep (25% tot 33%) waarschijnlijk een kleiner probleem. Goed leren kiezen zal immers minder inspanning kosten dan goed leren lezen. Uit het veldonderzoek bleek dat veel tieners een groot risico ervaren wanneer zij een boek kiezen: ‘zal het wel bevallen?’

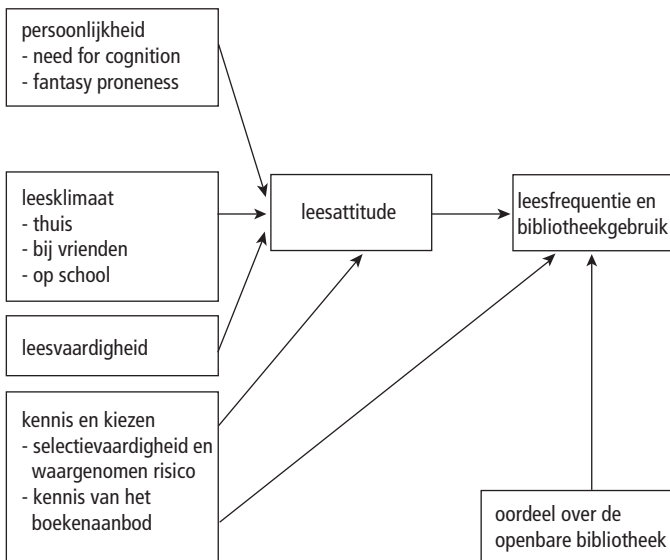
Hiervoor zijn verschillende verklaringen aan te dragen. Het boekenaanbod is zeer groot, de kennis van boeken blijkt bij tieners relatief klein te zijn en de selectiestrategieën die zij hanteren bieden weinig kansen op succes. Zo noemt de meerderheid de cover als een van de belangrijkste en meest gebruikte informatiebronnen van een boek, terwijl de afbeelding op de omslag maar weinig hoeft te zeggen over het avontuur dat erachter schuilt. Waargenomen risico bleek een opvallend sterk effect te hebben op feitelijk leesgedrag. Een hoog waargenomen risico bleek jongeren te verhinderen veel te lezen, *ook al hadden zij een positieve leesattitude*. Voor de ontwikkeling van een leesgewoonte lijkt het nog niet genoeg te zijn om van lezen plezierige uitkomsten (zoals meegesleept worden of een avontuur te beleven) te verwachten. Tieners moeten ook de kennis en vaardigheden hebben om

die verhalen te selecteren die de genoemde uitkomsten kunnen leveren. Ze moeten weten welke symbolen garanderen dat ze een ‘aansprekend’ boek uitkiezen.

Vaardigheden, opvoeding en persoonlijkheid bepalen of iemand een boekmijder, -twijfelaar of -liefhebber wordt. In tegenstelling tot alle doemberichten over het leesgedrag van tieners heeft 44% een positieve leesattitude (boekliefhebbers), 28% een neutrale (boektwijfelaars) en 28% een negatieve (boekmijders). Deze drie groepen verschillen sterk in hun klantentrouw aan de bibliotheek: van de liefhebbers blijft de meerderheid lid ook als ze er geld voor moeten betalen (contributie), terwijl een meerderheid van de mijders dan afhaakt.

Het ledenverlies van de bibliotheek is zeker niet alleen terug te voeren op de leeshekel van tieners. De kwaliteit van de dienstverlening blijkt positief samen te hangen met de loyaliteit van klanten: betere dienstverlening inspireert tot klantentrouw. De dienstverlening van bibliotheken is met gemiddeld een 7,3 als rapportcijfer relatief goed te noemen, maar er is ruimte voor verbetering. Zo geeft 20% van de jongeren aan *library anxiety* te ervaren (zich niet op zijn gemak te voelen in de bibliotheek), een even grote groep ervaart moeite met het vinden van jongerenromans en bijna één op de drie jongeren noemt het aanbod ‘verouderd’. Jongeren doen dan ook verschillende suggesties ter verbetering van de dienstverlening, die met name de collectie en sfeer van de bibliotheek betreffen.

De eerder genoemde verbanden kunnen worden weergegeven in figuur 3:









## **HOOFDSTUK 8**

### **AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK**



*'Whoever desires constant success must change his conduct with the times.'*

Niccolo Machiavelli

*'I'll go anywhere as long as it's forward.'*

David Livingstone

*'Change is the law of life and those who look only to the past and present are certain to miss the future.'*

John F. Kennedy

In dit hoofdstuk zullen tien aanbevelingen voor de praktijk van leesbevordering, bibliotheekwerk voor adolescenten en ledenbehoud gedaan worden. Veel van deze aanbevelingen zijn gebaseerd op het huidige onderzoek. Daarnaast is inspiratie geput uit andere wetenschappelijke onderzoeken.

#### *Aanbeveling 1 Lange adem en doorlopende leeslijn*

Mia Stokmans, docent aan de Universiteit van Tilburg en deskundige op het gebied van leesattitudeonderzoek, schreef over de praktijk van leesbevordering en het effect hiervan op leesattitudes (2002, pag. 151): 'Het succes van een leesbevorderingsproject – een blijvende positieve attitude ten aanzien van lezen – hangt af van de duur van het programma; eigenlijk zou het een doorlopend programma moeten zijn, zoals *De Rode Draad*.'

Het veranderen van attitudes is een zaak van een lange adem en constante aandacht. Zoals bleek uit het onderzoek worden attitudes immers bepaald door variabelen die niet snel en eenvoudig te veranderen zijn, zoals opvoeding, vaardigheden en persoonlijkheid. Eén kinderboekenweek maakt nog geen zomer, en hetzelfde geldt waarschijnlijk voor andere vormen van verkooppromotie. Gezien de invloed van ouders op de leesattitudes van hun kinderen, verdient het aanbeveling om het voorlezen te bevorderen, zoals gebeurt met *Het Voortouw* en *Boekenpret*. Hiermee wordt het zaadje voor een goede leesattitude geplant. Met projecten als *De Rode Draad* of *Fantasia* komt deze plant langzaam maar zeker tot groei. Vervolgens is het zaak de plant water te blijven geven. Dat is een moeilijke klus aangezien ouders denken dat deze geen aandacht meer nodig heeft en wel uit zichzelf groeit.

Bibliotheken en scholen doen – als het gaat om tieners in het voortgezet onderwijs – helaas niet zoveel aan gezamenlijk onderhoud van deze leesplant. Meer gezamenlijke inspanning lijkt noodzakelijk om te voorkomen dat de plant verdort. Op de samenwerking tussen voortgezet onderwijs en openbare bibliotheken wordt dieper ingegaan bij aanbeveling 9.

### *Aanbeveling 2 Stimulering van voorlezen en praten over boeken*

‘Als we alle ouders zover zouden krijgen dat ze iedere dag een kwartier zouden voorlezen, zou dit een revolutie voor het onderwijs inhouden.’ Deze uitspraak van Ruth Love is ook in hoofdstuk 2 aangehaald. Het onderzoek onderstreept dat er een samenhang is tussen het leesklimaat thuis en de leesattitude van tieners en dat deze samenhang blijft bestaan, ook wanneer een kind tiener wordt en het leesbevorderend gedrag van ouders afneemt.

Het onderzoek van Yolanda Kaufmann onder kinderen van vijf achterstandsscholen voor *Stichting Lezen* wees uit dat Ruth Loves wens nog niet overal is uitgekomen. In haar onderzoek bleek dat meer dan 40% van de allochtone leerlingen nooit thuis is voorgelezen. Wanneer deze allochtone leerlingen in groep 7 of 8 zitten wordt 73% niet meer thuis voorgelezen (bij Nederlandse kinderen is dat 48%), terwijl 29% van de allochtone kinderen hier wél behoefte aan ervaart.

Hoogleraar Ontluikende Geletterdheid Adriana Bus deed samen met collega-onderzoekers Verhallen en De Jong onderzoek naar het effect van prentenboeken op cd-rom of dvd op het verhaalbegrip en de woordenschat van kinderen. Het interessante aan dit onderzoek is dat het mogelijk een oplossing biedt voor het probleem zoals gesignaleerd door Yolanda Kaufman: voorlezen is bewezen goed voor de taalvaardigheid van kinderen, maar desondanks wordt een grote groep kinderen (onder andere allochtone leerlingen) niet voorgelezen, mogelijk omdat hun ouders zelf niet goed kunnen lezen. De multimediale prentenboeken in Adriana Bus’ onderzoek bleken een positief effect op de woordenschat en het verhaalbegrip van kinderen in de vroegschoolse educatie te hebben. Deze prentenboeken kunnen daarmee een nuttig hulpmiddel zijn voor ouders die zelf minder goed kunnen lezen.

### *Aanbeveling 3 Boekproeverijen*

Bijna de helft van alle tieners in het tweede veldonderzoek gaf aan weinig kennis van boeken te hebben. Dit gold bijvoorbeeld in sterke mate voor de boektwijfelaars. Zij staan voor de situatie dat er een zee aan boeken is, waar het moeilijk is om een keuze uit te maken. Voor minder ervaren lezers kan gelden: ik weet wat ik lekker leesvoer vind, maar achter welke kaft gaat die schuil?

Ilse Bolscher, Joop Dirksen, Hanneke Houkes en Stefan van der Kist schreven hierover (2004, pag. 36-37): *‘Om leerlingen aan het lezen te krijgen, en vooral te houden, is het belangrijk dat ze de ‘juiste’ boeken kiezen. Leerlingen geven vaak aan dat een boek heel anders is dan ze hadden verwacht. Niet-lezers zullen na een of meer verkeerde leeservaringen het bijltje erbij neergooien, want negatieve leeservaringen zijn heel moeilijk weg te poetsen. Maar een goedgekozen boek, een verhaal dat een leerling raakt, waarin hij zichzelf herkent of waardoor hij juist een gevoel van vervreemding*

*krijgt, dat antwoorden geeft op vragen of juist nieuwe vragen oproept, maakt een onuitwisbare positieve indruk. Daarom moet er gedurende alle jaren van de basisvorming (en ook nog daarna) aandacht besteed worden aan de manier waarop je een boek zoekt én vindt, dat je aanspreekt qua onderwerp, en dat ook bij je past qua stijl en taalgebruik. Leerlingen moeten zelf vat krijgen op dit keuzeproces.'*

Ineke Guldemond (2003) vond in haar onderzoek een goede oplossing voor dit probleem. Parallel aan de wijnproeverijen (waarbij mensen meer leren over smaken en hoe die smaken beschreven worden), hield zij boekproeverijen. Net zoals je bij een wijnproeverij van iedere fles maar een slok neemt, legde zij leerlingen vijftien verhaalfragmenten van één of twee pagina's voor. Op basis van deze verhaalfragmenten mochten leerlingen vervolgens bepalen of ze het hele boek wilden lezen. Guldemond bevroeg hen ook naar hun oordeel over de tekst en de complexiteit ervan. Door deze werkwijze leren tieners te selecteren uit een groot en soms onoverzichtelijk aanbod en kan de kans op een 'miskoop' gereduceerd worden. Ze hoeven niet ineens een heel boek 'op te drinken', maar kunnen verschillende boeken 'proeven' en leren welke boeken hen het beste smaken.

#### **Aanbeveling 4 Beleving centraler in onderwijs en leesbevordering**

Marc Verboord (2003) heeft een dissertatie geschreven over – onder andere – het effect van literatuuronderwijs op het latere lezen door leerlingen. Hij onderscheidde twee onderwijsbenaderingen, te weten een tekstgerichte en een belevings- of leerlinggerichte. Bij de eerste moesten leerlingen een tekst afstandelijk en rationeel analyseren, waarbij het primaat van de tekst en zijn kwaliteit gold. Bij de tweede was er ruimte om op te gaan in een verhaal en gold het primaat van de beleving. Het bleek dat de tweede benadering meer lezers 'kweekte' dan de eerste. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de tekstgerichte methode leerlingen onvoldoende ruimte biedt om de leeservaring op te doen die leidt tot een positieve leesattitude, en het effect heeft dat tieners lezen gaan associëren met een schoolse verplichting waarbij geen ruimte meer is voor fantasie en plezier.

Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen (2002) deden concrete voorstellen over hoe een belevingsgerichte benadering verder uitgewerkt kan worden. Zo stellen zij voor het geestesoog te trainen door leerlingen personages en handelingen te laten tekenen of een spel te organiseren waarbij een leerling een boekpersonage is dat door een journalist wordt geïnterviewd.

Christine Lemaire stelde voor om in het literatuuronderwijs en bibliotheekwerk meer plek in te ruimen voor literatuur die sterker appelleert aan de belevingswereld van adolescenten (2004, pag. 13): *'Door alle verandering die zich op deze leeftijd [12-18 jaar] voltrekken kan het zijn dat tieners geen (innerlijke) rust hebben om te lezen. Het*

*is daarom belangrijk dat zij in aanraking gebracht worden met adolescentenliteratuur. Deze literatuur sluit namelijk nauw aan op hun belevingswereld en kan hen zodoende toch tot lezen aanzetten. Kinderliteratuur is voor hen namelijk al te kinderachtig en volwassenenliteratuur is nog te complex. Op deze leeftijd is het extra belangrijk dat de boeken gemakkelijk te vinden zijn, omdat de intrinsieke motivatie om te lezen niet hoog is. Als er in de bibliotheek specifieke aandacht is voor boekbemiddeling aan adolescenten heeft dit een positief effect.'*

#### **Aanbeveling 5** *Vertrouwen in eigen vaardigheden*

In het onderzoek viel het op dat veel boekmijders aangaven niet het gevoel te hebben, beter te worden in lezen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat ze – in de vorm van docentfeedback en rapportcijfers – steeds vergeleken worden met klasgenoten die – althans in hun ogen – veel beter zijn in lezen. Mogelijk kunnen zij teruggewonnen worden voor het lezen door ze kleine successen te gunnen: leg de lat op een hoogte dat ze eroverheen kunnen springen en probeer vergelijking met andere leerlingen die hoger en verder kunnen springen te voorkomen. Het voorgaande is een advies aan het onderwijs. Ook bibliotheken ondernemen goede initiatieven om de minder vaardige lezer een handreiking te doen, zoals het *Makkelijk lezen plein* in Haarlem.

#### **Aanbeveling 6** *Houd rekening met verschillen*

Leerlingen verschillen in vaardigheden, maar ook in sociaal-emotionele ontwikkeling. Fransje Nelck- da Silva Rosa en Walter Schlundt Bodien (2004) vonden in hun promotieonderzoek dat adolescenten vier tot vijf ontwikkelingsstadia doorlopen en dat deze stadia gerelateerd zijn aan de mate waarin ze reflecteren over een verhaal, het soort boodschappen dat ze eruit oppikken en de mate waarin zij bij hun analyse de diepte ingaan en verschillende betekenislagen weten te bereiken. Het doorlopen van deze ontwikkelingsstadia verliep niet 1-op-1 met kalenderleeftijd: leerlingen van dezelfde leeftijd (in dezelfde schoolklas) konden zich in verschillende ontwikkelingsstadia bevinden, waarbij meisjes enige voorsprong hadden op jongens. In één klas kunnen dus tieners zitten die dezelfde leeftijd hebben, maar op een heel andere manier verhalen interpreteren en heel anders over fictie denken. Dit werd zichtbaar tijdens de evaluatie van het leesbevorderingsproject *Lang Leve de Liefde* voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Meisjes vonden dit project heel leuk, maar jongens reageerden veel kritischer op de themakeuze 'liefde', ofwel omdat ze hier nog niet helemaal aan toe waren, ofwel omdat dit geen thema was waarover ze ten overstaan van hun klasgenoten durfden te spreken.

*Aanbeveling 7 Driedeling kinderen, tieners en volwassenen*

Fransje Nelck-da Silva Rosa en Walter Schlundt Bodien gaven aan dat er binnen één schoolklas grote verschillen kunnen zijn in persoonlijkheid en in het stadium van persoonlijke groei dat adolescenten bereikt hebben. Aan een dergelijke diversiteit wordt in veel bibliotheken volledig voorbijgegaan: de groep tieners als geheel wordt voor een deel naar de kinderafdeling gestuurd, en voor een ander deel naar de volwassenenafdeling, terwijl adolescenten noch kinderen, noch volwassenen zijn. Bibliotheken, zoals de bibliotheek van Haarlem en die van Cuijk, die tieners een eigen afdeling gunnen, rapporteren doorgaans een sterke stijging in de uitleenfrequentie van adolescentenromans. Gezien de opmerkingen van jongeren in hoofdstuk 5 – de bibliotheek mag meer boeken aanbieden, boeken zijn moeilijk vindbaar en geschikt aanbod is niet altijd ruim voorhanden – lijkt een dergelijke afdeling zeer wenselijk. Het opzetten van een aparte adolescentenafdeling blijkt doorgaans de uitleen van voor hen bestemde materialen substantieel ten goede te komen.

*Aanbeveling 8 Non-fictie en moeilijke lezers*

Docenten of leesbevorderaars worden soms geconfronteerd met een klas die veel moeite heeft met lezen, in het verleden veel frustratie met lezen ervaren heeft en het dan ook absoluut niet leuk vindt. Het benadrukken hoe leuk verhalende teksten kunnen zijn, lijkt dan geen vruchtbare strategie. In de Verenigde Staten zijn er effectieve praktijken bekend om ook deze groep aan het lezen te krijgen. Bij deze groep worden leesplezier en leesbeleving niet als vertrekpunt gekozen (want dat is er maar in beperkte mate), maar men koos ervoor om thema's waar leerlingen wél interesse voor hebben als basis te nemen, zoals gevaarlijke beroepen, dieren, sport of beroemdheden. Een docent nodigde FBI-agenten, autocoureurs, lokale beroemdheden, dompteurs en andere personen uit om een lezing te komen geven, maar stelde wel een eis aan zijn leerlingen: ze moesten voorafgaand aan die les iets lezen over het betreffende thema (of de betreffende persoon) om goede vragen te kunnen stellen. Deze werkwijze bleek een sleutel te bieden om het pantser van leesaversie te openen.

*Aanbeveling 9 Verbetering van de samenwerking tussen openbare bibliotheken en voortgezet onderwijs*

Een onderzoek dat letterenstudent Kristel Dumoulin voor *Doe Maar Dicht Maar* deed, onderstreept het vermoeden dat bij veel bibliothecarissen al langer leefde, namelijk dat het voortgezet onderwijs veel minder positief tegenover samenwerking met de bibliotheek staat dan het basisonderwijs. Samenwerking hangt soms af van



een of twee enthousiaste leerkrachten, maar is verdwenen zodra die leerkrachten naar een andere school vertrekken. Dat is spijtig, want bibliothecarissen kunnen op verschillende manieren het onderwijs ondersteunen: ze zijn goed in het zoeken van betrouwbare informatiebronnen die leerlingen voor werkstukken kunnen gebruiken, ze hebben kennis van leesbevordering en zijn goed op de hoogte van het actuele aanbod aan (adolescenten)literatuur. Het is een uitdaging voor de toekomst op zoek te gaan naar vormen van meer structurele en intensieve samenwerking.

#### *Aanbeveling 10 Nullijsten: afschrijven en aanschrijven*

Bibliothecarissen zijn zorgvuldig in het afschrijven van niet-geleende boeken. Mede hierdoor kan de actualiteit van de collectie bewaakt worden. Naast niet-uitgeleende boeken zijn er ook niet-lenende leners, dus slapende klanten. Deze slapende klanten vormen een substantiële groep (20% van alle leners), onder wie het ledenverloop zeer groot is. Terwijl we niet-uitgeleende boeken afschrijven, kunnen we – in het kader van ledenbehoud – deze niet-lenende leners beter aanschrijven. Het vasthouden van bestaande leden is goedkoper en effectiever dan het werven van nieuwe leden, want bibliotheken beschikken al over het adres van de doelgroep. Ook heeft de doelgroep (in het verleden) belangstelling gehad voor de bibliotheek (men is er immers lid van).

Uit onderzoek van de Schotse bibliothecaris George Kerr (1999) is gebleken dat het regelmatig aanschrijven van deze slapende leners een forse bijdrage levert aan het klantenbehoud. Zeker wanneer deze nulleners niet langer dan een half jaar ‘slapend’ gelaten werden en zij een voucher kregen om gratis een of meer materialen te lenen.

#### TOT SLOT

In dit slothoofdstuk is beargumenteerd dat succesvolle leesbevordering een lange adem vereist, waarbij men in de voorschoolse periode het zaadje plant voor een goede leeshouding en dit water blijft geven tot en met de tienerjaren op de middelbare school. Dit vereist een gezamenlijke inspanning van bibliotheken en scholen, waarbij men een divers palet aan activiteiten inzet. Bibliotheken wordt voorts aanbevolen een onderscheid te maken naar de drie leeftijdsgroepen kinderen, tieners en volwassenen. Docenten wordt voorts aanbevolen in schoolklassen rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen in persoonlijkheid, ontwikkeling, vaardigheden en zelfvertrouwen.

In dit slothoofdstuk is veelvuldig verwezen naar andere studies op het vlak van lezen. Ondanks de schat aan onderzoeksgegevens van studenten, promovendi, bibliotheekonderzoekers en het Sociaal Cultureel Planbureau liggen er nog vol-

doende onderzoeksvragen te wachten op een antwoord. Om vervolgonderzoek te stimuleren, zullen er drie besproken worden.

Een brandende vraag in de bibliotheekbranche betreft de effectiviteit en samenstelling van leesbevorderingsprojecten. Welke projecten zijn bewezen effectief en verdienen navolging? Aan welke eisen moeten projecten voldoen en met welke vul-len we de doorlopende leeslijn in? Veel bibliothecarissen zijn het er over eens *dat* er een doorlopende leeslijn moet komen, maar *hoe* die er vervolgens uit zou kunnen zien is nog een open vraag.

In 2007 werd wederom gerapporteerd dat de leden- en uitleenaantallen van bibliotheken terugliepen, hetgeen noopt tot een intensivering van de pro-ductontwikkeling en omgevingsverkenning in deze branche. Welke nieuwe bibliotheekdiensten slaan aan bij het publiek? Welke kansen liggen er voor de open-bare bibliotheek en op welke wijze maken we deze instelling toekomstbestendig?

In het vorige hoofdstuk is een model geschetst dat verschillen in leesfrequentie verklaart. Een vraag voor onderzoekers zou kunnen zijn of dit model ook toepas-baar is op andere vormen van maatschappelijk relevant gedrag (dan lezen), zoals bijvoorbeeld onderwijsmotivatie en –prestaties als ook diverse vormen van cultuur-deelname.



## BIBLIOGRAFIE

- Ajzen, I. (1988) *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. Ramachaudran *Encyclopedia of human behaviour* vol. 4. (71-81) New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bolscher, I., J. Dirksen, H. Houkes, S. van der Kist (2004). Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor *het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion.
- Burg, M. van der (1989) *Jeugd te boek – een overzicht naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik door jongeren*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lectorium Centrum.
- Burgess, S., S. Hecht en C. Lonigan (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 4, 408-426.
- Cacioppo, J., R. Petty, J. Feinstein en W. Jarvis (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 2, 197-253.
- Dowling, G. (1986). Perceived Risk: The Concept and Its Measurement. *Psychology and Marketing*, 3, 193-210.
- Dumoulin, K. (2006). *Van rijm tot rap, van J.C. Bloem tot Ali B – een onderzoek naar de drempels en mogelijkheden voor de dichtwedstrijd Doe Maar Dicht Maar*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Greaney, V. en M. Hegarty (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 1, 3-20.
- Guldemond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kaufman, J. (2000). *Voorlezen – een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep 7 en 8 van vijf Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kelderman, S. en S. Janssen (2002). *Informatiegebruik door lezers*. Delft: Eburon.
- Kerr, G. (1999). *Gaining and retaining customer loyalty*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Leemans, H. (1994). *Het veelvormige boek: informatiegebruik bij de aankoop van een hedonistisch produkt*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.

- Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell en H. Singer (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (4th edition, 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McCrae, R. en P. Costa (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.
- McKenna, R. (1994). Towards a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer en M. Marrietta *Fostering the love of reading: the affective domain* (18-40). Newark: International Reading Association.
- McKenna, R., J. Kear en R. Ellsworth (1995). Children's attitudes towards reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 934-956.
- Merckelbach, H., R. Horselenberg en P. Muris (2001). The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): a brief self-report measure of fantasy proneness. *Personality and Individual Differences*, 31, 987-995.
- Miesen, H. (2003). Predicting and explaining literary reading: an application of the theory of planned behaviour. *Poetics* 31, 3-4, 189-212.
- Morrow, L. (1983) Home and school correlates of an early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 4, 221-230.
- Nelck-da Silva Rosa, F. en W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus: de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- O'Rourke, W. (1979). Are parents an influence on adolescent reading habits? *Journal of reading*, 22, 340-343.
- Ohlsen, R. (1992) *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle: Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe.
- Ramaut, G. (1994). Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen: een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen. *Spiegel*, 12, 1, 23-39.
- Raukema, A., D. Schram en C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Schooten, E. van en K. de Gloppe (2002). The relation between reading attitude towards reading adolescent literature and literary reading behaviour. *Poetics* 30 (3), 169-194.
- Stalpers, C. (2001). Waarom haken leners af? *Bibliotheekblad*, nr. 18, 22-23.
- Stalpers, C. (2002a). *Wat zijn de verschillen tussen gebruikers en niet-gebruikers van de openbare bibliotheek?* Tilburg: Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant.
- Stalpers, C. (2002b). Het belang van plezier in lezen – de relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik. *Moer*, 1, 2-13.

- Stalpers, C. (2002c). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers: *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen (176-193)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stalpers, C. (2005a). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C. (2005b). Totaalrapport klanttevredenheidsonderzoek openbare bibliotheek 2004-2005. Den Haag: Vereniging Openbare Bibliotheken.
- Stokmans, M. (1996). Verschillen in lees-, leen- en koop-gedrag met betrekking tot fictie. In R. Bruijnzeels, H. Leemans, & J. Kamphuis (Eds.), *Lezen/Lenen onderzocht* (pag. 31-48). Tilburg: PBC Noord-Brabant.
- Stokmans, M. (1999) Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Stokmans, M. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatie-verwerkingsperspectief. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers: *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen (135-153)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S. en I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?: de invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Verhallen, M., A. Bus en M. de Jong (2004). *Elektronische boeken in de voorschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Wigfield, A. (1997a). Children's motivations for reading and reading engagement. In: J.T. Guthrie en A. Wigfield *Reading Engagement – motivating readers through integrated instruction* (14-33). Newark: International Reading Association.
- Wigfield, A. (1997b). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. en J. Guthrie (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.



## CURRICULUM VITAE

Cedric Stalpers is geboren op 11 augustus 1972 in Tilburg, waar hij van 1984 tot 1990 voorbereidend wetenschappelijk onderwijs genoten heeft aan het Koning Willem II College; een school die heeft deelgenomen aan het onderzoek dat beschreven is in dit boek. Van 1990 tot 1996 studeerde hij Cultuur en Letteren aan de Katholieke Universiteit Brabant (later omgedoopt tot Universiteit van Tilburg). In de jaren na zijn studie heeft hij verschillende onderzoeken uitgevoerd voor onder andere Uitgeverij Zwijsen (hetgeen geresulteerd heeft in de publicatie *Moelijkheid Gemeten – een nieuw kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van kinderen boeken*), de Vereniging Openbare Bibliotheken, de Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant en boekhandelsketen De Slegte. Op 7 oktober 2005 is hij gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht op de studie die in dit boek beschreven is. Zijn promotores waren prof. dr. D. Schram en mevrouw dr. M. Stokmans. Momenteel is hij als docent verbonden aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de Universiteit van Tilburg, waar hij onder andere methoden van bedrijfseconomisch onderzoek doceert.