



# Lezen we nog?

EEN INVENTARISATIE VAN ONDERZOEK OP HET GEBIED VAN  
LEZEN EN LEESBEVORDERING

NIENKE DE VRIES

**Lezen**

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995  
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000  
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000  
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000  
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001  
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001  
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002  
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002  
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002  
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003  
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003  
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003  
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004  
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004  
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004  
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005  
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005  
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006  
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*, 2006

## Colofon

Stichting Lezen  
Oxford House  
Nieuwezijds Voorburgwal 328G  
1012 RW Amsterdam  
020-6230566  
www.lezen.nl  
info@lezen.nl

## **Vormgeving cover**

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Nienke de Vries in opdracht van Stichting Lezen,  
Amsterdam.

© 2007. Stichting Lezen, Amsterdam

# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>5</b>
1.1 Aanleiding	5
1.2 Uitgangspunt: Piek 1995	5
1.3 Hoe staat het met het lezen	6
1.4 Leeswijze	6
<b>2 Trends in leesgedrag</b>	<b>8</b>
2.1 Tijdsbestedingsonderzoek	8
2.1.1 <i>Voor- en nadelen tijdsbestedingsonderzoek</i>	9
2.2 Algemene trend in vrijetijdsbesteding	9
2.3 Trends in leesgedrag	10
<b>3 Methode</b>	<b>12</b>
3.1 Totstandkoming inventarisatie	12
3.1.1 <i>Onderzoeksthema's</i>	12
3.1.2 <i>Samenvattingen</i>	13
3.1.3 <i>Methodologie</i>	13
3.2 Verdeling onderwerpen	14
<b>4 Resultaten literatuurinventarisatie</b>	<b>17</b>
4.1 Determinanten van leesgedrag	17
4.1.1 <i>Sekse</i>	17
4.1.2 <i>Leeftijd</i>	18
4.1.3 <i>Afkomst: allochtoon of autochtoon</i>	18
4.1.4 <i>Opleidingsniveau</i>	19
4.1.5 <i>Informatiegebruik en tekstenmerken</i>	19
4.2 Socialiserende instanties	20
4.2.1 <i>School</i>	20
4.2.2 <i>Gezin</i>	21
4.2.3 <i>Bibliotheek</i>	22
4.3 Soorten materiaal	23
4.3.1 <i>Overgang jeugd- naar volwassenenliteratuur: de adolescentenroman</i>	23
4.3.2 <i>Boeken en multimedia</i>	24
<b>5 Discussie en aanbevelingen</b>	<b>25</b>
5.1 Algemene conclusies	25
5.2 Aanbevelingen	27
<b>Samenvattingen: overzicht van onderzoeken</b>	<b>29</b>
<b>Schematisch overzicht</b>	<b>158</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>185</b>

## Voorwoord

Voor iedereen die beleidsmatig betrokken is bij leesbevordering en literatuureducatie is het van belang op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen die zich voordoen op het gebied van onderzoek naar lezen en leesbevordering. Stichting Lezen heeft daarom in het verleden opdracht gegeven deze ontwikkelingen in kaart te brengen. De meest uitgebreide inventarisatie werd in 1995 gemaakt door Karlijn Piek. Aangezien dat rapport meer dan tien jaar oud is, heeft Stichting Lezen mij in 2006 benaderd met de vraag of ik een aanvullende inventarisatie kon maken. Voor u ligt het resultaat.

Ik wil Anne-Mariken Raukema en Dick Schram bedanken voor het aanleveren van het materiaal voor deze inventarisatie, voor hun begeleiding en bruikbare adviezen. Ik heb, met hun hulp, getracht een zo compleet mogelijk overzicht te geven maar ik realiseer mij dat er in deze inventarisatie ongetwijfeld onderzoeken ontbreken. Voor aanvullingen houd ik mij graag aanbevolen; u kunt die sturen naar [info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl). Ik hoop dat ik met de aanbevelingen in dit rapport een aanzet geef voor verdere ontwikkelingen in dit vakgebied.

Nienke de Vries

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Ondanks het feit, of misschien wel juist dankzij het feit, dat lezen een steeds minder prominente plaats lijkt in te nemen in het vrijetijdsrepertoire, wordt er regelmatig empirisch onderzoek verricht naar lezen en leesbevordering. Een deel van het onderzoek dat op dit gebied wordt uitgevoerd, wordt geïnitieerd door Stichting Lezen. Deze stichting wil het lezen in de Nederlandse en Friese taal in de ruimste zin van het woord bevorderen. De stichting levert een bijdrage aan het verbeteren van het leesklimaat en de leescultuur, als onderdeel van het algemene letterenbeleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vanwege de doelstelling van Stichting Lezen is het niet alleen van belang dat zij zelf initiatieven neemt op het gebied van onderzoek, maar ook dat zij op de hoogte blijft van andere onderzoeken die op dit gebied worden uitgevoerd, bijvoorbeeld promotieonderzoeken en opdrachtonderzoek. Om deze actuele stand van zaken bij te houden, heeft Stichting Lezen al diverse malen opdracht gegeven om een inventarisatie van onderzoek te maken (Piek 1995, Braaksma en Breedveld 2003, Lemaire 2004). Deze rapporten geven alle een inventarisatie van uitgevoerd onderzoek, en schetsen daarbij ook de belangrijkste conclusies en ontwikkelingen. Dit rapport beoogt een aanvulling te zijn op de eerdere inventarisaties.

## 1.2 Uitgangspunt: Piek 1995

Als uitgangspunt is gekozen voor het rapport *Zoveel lezen we (niet)* van Karlijn Piek. In dit rapport uit 1995 schetst Piek de stand van zaken omtrent onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering. Het rapport bestaat uit een hoofdstuk met een beschrijving van het leesgedrag van Nederlanders, en voorts uit beschrijvingen van onderzoek die zijn uitgevoerd naar uiteenlopende aspecten van lezen. Piek geeft, per determinant van leesgedrag en per socialiserende instelling een overzicht. In haar conclusies signaleert zij een aantal hiaten in het onderzoek en geeft zij aanbevelingen naar aanleiding daarvan.

Ten eerste geeft Piek aan dat er nog onvoldoende bekend is over de uitgangssituatie: er is nog onvoldoende bekend over het totale leesgedrag, met name over de vraag hoeveel tijd men besteedt aan lezen voor werk en studie en aan vrijetijdslezen. Er bestaat in 1995 nog geen landelijk representatief onderzoek naar het leesklimaat op scholen en in gezinnen. Het leesgedrag van kinderen zou periodiek onderzocht kunnen worden om ontwikkelingen aan het licht te krijgen; ook kan er meer onderzoek worden verricht naar het leesgedrag van allochtonen. Het belang van het lees- en literatuuronderwijs voor het lezen is groot; daarom zou het zinvol zijn om te onderzoeken op welke manier op pabo's en lerarenopleidingen wordt geleerd deze lessen te geven.

Ten tweede signaleert Piek dat er anno 1995 nog maar zeer beperkt longitudinaal onderzoek is gedaan naar hoe het leesgedrag van iemand en diens houding ten opzichte van lezen zich in de loop van de tijd ontwikkelt. Vrijwel alle onderzoeken die de invloed van het gezin, de school en andere factoren op het leesgedrag onderzoeken, zijn cross-sectioneel opgezet, dat wil zeggen op één moment gemeten. De ontwikkeling blijft hierdoor onzichtbaar.

Vervolgens is de houding ten opzichte van lezen op de langere termijn weinig onderzocht. Het is niet bekend of deze houding zich op een bepaalde leeftijd stabiliseert. Ook is het nog onvoldoende duidelijk welke rol gezin en onderwijs op de langere termijn spelen en hoe de interactie is tussen deze invloedsfactoren. Het onderwijs hoeft niet alleen een rol te spelen in de vorm van lees- en literatuuronderwijs. Ook vakken als geschiedenis en maatschappijleer kunnen wellicht het lezen beïnvloeden. Over invloeden van de fase na de onderwijsperiode, zoals vervolgopleidingen en beroepen, is ook nog weinig bekend. Mogelijk verandert de houding die iemand ten opzichte van lezen heeft, als diegene voor zijn werk veel moet lezen. Ook is er nog weinig onderzoek verricht naar verschillen in leeshouding en leesgedrag tussen technische en culturele beroepsgroepen. Een vierde terrein waar nog weinig onderzoek naar verricht is, is dat van het gebruik van verschillende media en hun samenhang. Onduidelijk is voor welke doeleinden en met welke motieven mensen gebruik maken van verschillende media. Uit onderzoek is nog niets bekend over afzonderlijke leesmotivatie, die losstaat van motivaties voor andere vormen van media. Ook rijst vervolgens de vraag welk soort lezen of mediumgebruik bevorderd zou moeten worden. Onderzoek op dit terrein is zeker in deze tijden, waarin media als televisie en internet zich zeer snel hebben ontwikkeld, relevant. Ten slotte is er nog zeer weinig bekend over de mogelijkheden voor interventie en over instrumenten voor leesbevordering. Piek merkt op dat leesbevorderingsactiviteiten nauwelijks worden getoetst op effectiviteit, net zomin als wordt onderzocht wat het effect van werkvormen en methoden in het literatuuronderwijs is. Dit moet zeker een aandachtspunt in onderzoek worden, om zo tot een gerichtere inzet van leesbevorderingsmiddelen te kunnen komen.

De hiaten die Piek signaleerde vormen het uitgangspunt voor dit rapport. Een periode van tien jaar is verstreken; een periode waarin veel onderzoeken zijn opgezet en uitgevoerd op het gebied van lezen en leesbevordering. Het is tijd om een decennium na Piek de balans op te maken.

### **1.3 Hoe staat het met het lezen?**

Met in ons achterhoofd nu de hiaten die Piek in 1995 signaleerde, formuleren we de vragen waar het in dit rapport om zal draaien:

- 1. Hoe heeft het onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering zich ontwikkeld in de periode 1995-2005?*
- 2. Zijn de hiaten die Piek in haar inventarisatie in 1995 signaleerde in de periode 1995-2005 opgevuld?*
- 3. Wat zijn de hiaten die nog bestaan in het onderzoek naar lezen en leesbevordering?*

### **1.4 Leeswijzer**

Dit rapport is opgebouwd uit twee delen. In het eerste deel wordt in een aantal hoofdstukken geschetst hoe het lezen en het onderzoek naar lezen en leesbevordering zich in de afgelopen jaren heeft ontwikkeld. In hoofdstuk 2 worden de trends in leesgedrag geschetst, aan de hand van (met name) onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau. In hoofdstuk 3 wordt kort ingegaan op de methode van onderzoek. Hieronder verstaan we

in dit geval een korte beschrijving van hoe een onderzoek methodologisch in elkaar zou moeten zitten, en een beschrijving van hoe de onderzoeken die in dit rapport zijn opgenomen daadwerkelijk methodologisch zijn opgebouwd. Ook wordt er een schematisch overzicht gegeven van de onderzoeken die in de afgelopen tien jaar zijn gedaan en hoe deze verdeeld zijn over verschillende onderwerpen. In hoofdstuk 4 wordt aan de hand van dit schema een overzicht gegeven van onderzoek op verschillende terreinen. De indeling die hiervoor wordt gebruikt, is grotendeels overgenomen van Piek. Zij deelt haar onderwerpen in grote lijnen in binnen de terreinen determinanten van leesgedrag en socialiserende instanties. In dit rapport wordt onder determinanten van leesgedrag verstaan geslacht, leeftijd, achtergrond en opleidingsniveau. Daarnaast is er ook onderzoek verricht naar informatiegebruik en tekstkenmerken. De socialiserende instanties die besproken worden zijn de school, de bibliotheek en het gezin. Ook is er nog een derde onderwerp toegevoegd, te weten soort materiaal. Een sterk in opkomst zijnde boekvorm is de adolescentenroman. Onderzoeken met betrekking daartoe worden apart besproken. Een tweede onderwerp dat bij ‘soort materiaal’ wordt besproken is het boek in combinatie met of in vergelijking met (multi)media. In hoofdstuk 5 zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden en volgen aanbevelingen.

Het tweede deel van het rapport, veruit het grootste gedeelte, bestaat uit samenvattingen van de onderzoeken. Deze samenvattingen geven een uitgebreider beeld van een onderzoek dan dat wat in het eerste deel van het rapport wordt weergegeven. De samenvattingen zijn gemaakt volgens een vast stramien. Stichting Lezen krijgt op deze manier een duidelijke indruk van een onderzoek, en ook voor andere lezers worden de belangrijkste gegevens van een onderzoek op een rijtje gezet.

In de bijlage wordt een schematisch overzicht van alle samengevatte onderzoeken. In het schema worden de vraagstelling, methode en conclusies, evenals eventuele aanbevelingen of opmerkingen weergegeven. Zo is in een oogopslag de strekking van een onderzoek helder.

## 2 Trends in leesgedrag

De onderzoeken die worden uitgevoerd, kunnen worden geplaatst tegen een maatschappelijke achtergrond. In dit hoofdstuk worden de trends in leesgedrag in Nederland geschetst aan de hand van bestaande onderzoeksgegevens.

### 2.1 Tijdsbestedingsonderzoek

Het Sociaal en Cultureel Planbureau participeert al enkele decennia in een tijdsbestedingsonderzoek (TBO). Ook vrijetijdsbesteding en leesgedrag komen aan de orde in deze onderzoeken. Voordat het SCP aan de tijdsbestedingsonderzoeken deelnam, werd er ook al onderzoek gedaan naar leesgedrag (Blonk en Kruyt 1936, in Knulst en Kraaykamp 1996: pp.31-32). Deze onderzoeken leveren echter geen representatieve gegevens op. In de jaren vijftig begon het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) met tijdsbestedingsonderzoeken onder de Nederlandse bevolking. Vanaf 1975 zijn er representatieve en bovendien onderling vergelijkbare gegevens beschikbaar, doordat de tijdsbestedingsonderzoeken altijd op dezelfde manier worden opgezet.

Het tijdsbestedingsonderzoek zoals dit vanaf 1975 is gehouden, bestaat uit twee onderdelen: vragenlijst- en dagboekonderzoek worden gecombineerd. Bij deelnemers aan het onderzoek wordt eerst een uitgebreide vragenlijst afgenomen, waarbij sociodemografische kenmerken, activiteiten, opinies en huishoudenskenmerken aan bod komen. Na afloop van een dagboekweek wordt nog een korte vragenlijst afgenomen, waarmee aanvullende informatie wordt verzameld. Belangrijk is bijvoorbeeld om te weten of de dagboekweek voor de respondent een normale of juist een atypische week was. In de dagboekweek wordt in feite een week lang gevraagd: 'Wat deed u dit kwartier?' (Knulst en Kraaykamp, 1996) Voor de beantwoording van deze vraag hadden de respondenten keuze uit 226 verschillende antwoordmogelijkheden. De karakterisering van bezigheden in hoofdlijnen is ontleend aan een internationaal vergelijkend tijdsbestedingsonderzoek uit 1972. Dit onderzoek hanteerde negen hoofdrubrieken voor de typering van de dagelijkse tijdsbesteding, waarbij elke hoofdrubriek nader in afzonderlijke soorten activiteiten was onderverdeeld. Deze systematiek is ook voor de Nederlandse onderzoeken gebruikt, zij het met enige aanpassingen aan de Nederlandse omstandigheden op een tijdstip buiten het zomerseizoen. De tijdsbestedingsonderzoeken worden altijd gehouden in een week in oktober, een week waarin geen bijzondere feestdagen of seizoensactiviteiten zijn, en die je dus kan beschouwen als een gemiddelde week in het leven van een Nederlander.

Ondanks een uitgebreide categorie antwoordmogelijkheden, is het tijdsbestedingsonderzoek van het SCP niet opgezet als gespecialiseerd leesonderzoek. Wel zijn de laatste jaren, bijvoorbeeld bij het tijdsbestedingsonderzoek in 1990, de vragen over lezen uitgebreid. Tabel 1 geeft een schematisch indeling van activiteiten, waarbij cursief is weergegeven welke soorten leesactiviteiten door het tijdsbestedingsonderzoek bestreken worden. De rijen in de kolom 'functioneel' maken deel uit van een andere activiteit en worden dus niet als lezen onderzocht. De activiteiten in de tabel moeten gezien worden als

posities op een continuüm, waarbij zowel de toepassingsgebieden (verticaal) als de mate van zelfstandigheid (horizontaal) vloeiend in elkaar kunnen overlopen.

	mate van zelfstandigheid		
	functioneel →	oriëntatie, gids →	(ont)spanning
beroepsuitoefening	bestellijst	<i>beursnoteringen in krant</i>	<i>gossip in vakblad</i>
onderwijs, studie	huiswerkopgave	<i>cursusfolder</i>	<i>verhaal in schoolblad</i>
huishouding en huishoudelijke consumptie	Tekst op verpakking	<i>advertentiepagina</i>	<i>kookboek uit vorige eeuw</i>
verzorging van eigen persoon of van gezinsleden	Bijsluiter bij medicament	<i>naslagwerk over kinderopvoeding</i>	<i>rubriek met kinderhumor</i>
verenigingsleven, politiek, levensbeschouwing	Ingekomen stukken	<i>bijbel, koran</i>	<i>politieke opstellen</i>
uitgaan, sport, liefhebberij	spelregels	<i>uitgaanskrant</i>	<i>stripboek, roman, column</i>

Tabel 1: Voorbeelden van soorten leesactiviteiten, onderscheiden naar toepassingsgebied en mate van zelfstandigheid. (Bron: W. Knulst en G. Kraaykamp 1996: 17)

### 2.1.1. Voor- en nadelen tijdsbestedingsonderzoek

Al jaren gelden dus de gegevens die zijn verkregen met tijdsbestedingsonderzoeken van het SCP als een goede maatstaf voor het leesgedrag van Nederlanders. Voordelen van een dergelijke manier van onderzoek is dat het relatief betrouwbaar is. Respondenten noteren hun activiteit per kwartier en hoeven zich dus niet achteraf hun activiteiten, die ze over een langere periode in het verleden deden, te herinneren. Ook zijn de gegevens representatief, door een getrapte manier van steekproeftrekking. Toch zijn er ook mensen die kritiek hebben op de methode en de opzet van het onderzoek met betrekking tot lezen. Het SCP zou bijvoorbeeld een te beperkte definitie van lezen en lezers hanteren, waardoor sommige vormen van lezen niet in het onderzoek worden betrokken. Andere aspecten van lezen, zoals leesvaardigheid en leesbeleving worden niet in kaart gebracht, en door SCP-onderzoek zou de overheid uitgaan van verkeerde veronderstellingen over ontleding. Bovendien is er methodologische kritiek geformuleerd op het onderzoek. Ondanks deze kritiekpunten, die in het publieke debat en in een gedachtewisseling in de Volkskrant eind 2005 geformuleerd zijn, is er in oktober 2005 volgens planning wederom een tijdsbestedingsonderzoek gehouden. De trendbeschrijving die hieronder volgt is dus geschreven met gegevens tot 2000. De nieuwe resultaten worden, behalve in een rapport van het SCP, ook gepresenteerd op de website [www.tijdsbesteding.nl](http://www.tijdsbesteding.nl).

## 2.2 Algemene trend in vrijetijdsbesteding

In de afgelopen decennia was er in een drietal opzichten sprake van een ontwikkeling in de richting van een vrijetijdsmaatschappij (Van den Broek et al. 2004). Ten eerste kwam er een

vrijtijdsmarkt tot ontwikkeling, die inmiddels tot de grootste takken van bedrijvigheid behoort. Ten tweede werd de invulling van de vrije tijd steeds belangrijker voor de individuele identiteit. Waar in vroeger tijden voornamelijk rang, stand en religie van belang waren voor de identiteit, zijn dat tegenwoordig hobby's en interesses. Ten derde vond er een verzelfstandiging van het domein van de vrije tijd plaats. Hierdoor kwam de vrije tijd lossier te staan van de normering in andere maatschappelijke domeinen.

In het Sociaal en Cultureel Rapport 2004 hangt de ontwikkeling naar een vrijetijdssamenleving samen met maatschappelijke veranderingen in het algemeen. Om deze algemene veranderingen aan te geven, worden de vijf i's geïntroduceerd: individualisering, intensivering, informalisering, informatisering en internationalisering. Vooral individualisering is een trend die van toepassing is op het domein van de vrije tijd. Het verenigingsleven neemt af, mensen zoeken steeds meer naar een individuele invulling van hun vrije tijd (Van den Broek et al. 2004).

Het lijkt erop dat in de waardering van de vrije tijd vier dimensies kunnen worden onderscheiden: ontplooiing, sociaal gedrag, vrijheid en ontspanning. De eerste drie worden breed gedragen; de ontplooiingsdimensie vindt vooral steun onder mensen jonger dan 55 jaar. Je zou kunnen verwachten dat lezen, wat als een bezigheid mag worden beschouwd waarbij je jezelf kunt ontplooien, een graag gedane vrijetijdsactiviteit is. Helaas wijzen de cijfers anders uit. In de volgende paragraaf gaan we in op de trends in leesgedrag.

### **2.3 Trends in leesgedrag**

Lezen, een aloude en lang geliefde bezigheid in de vrije tijd, wordt steeds minder populair. Dat is althans het algemene beeld dat uit onderzoek naar voren komt. Door de tijdsbestedingsonderzoeken van het Sociaal en Cultureel Planbureau kan een nauwkeurig beeld worden geschetst van het leesgedrag van Nederlanders sinds 1975.

Een ontwikkeling die al lange tijd in tijdsbestedingsonderzoeken wordt beschreven (Knulst en Kraaykamp 1996, Van den Broek, Knulst en Breedveld 1999, Breedveld en Van den Broek 2001) is de teruggang van het lezen. Sinds 1975 heeft zich, met name onder personen tot 35 jaar, een sterke teruggang in het lezen voorgedaan. De leestijd per persoon stijgt wat naarmate deze persoon ouder wordt, maar dan nog is de leestijd van personen nu lager dan de leestijd van even oude personen in eerdere leeftijdscohorten.

Na 1995 heeft de daling in het lezen zich sterk voortgezet onder alle bevolkingsgroepen die in het tijdsbestedingsonderzoek zijn vertegenwoordigd (Breedveld en Van den Broek 2001). Mannen en vrouwen gingen in gelijke mate minder lezen. In 1975 besteedden mannen nog 6 uur per week aan het lezen van gedrukte media (als hoofdbezigheid), in 2000 was dit nog slechts 3,8 uur per week. Voor vrouwen geldt een even grote daling: van 6,2 uur in 1975 naar 4,1 uur in 2000.

In alle leeftijdsgroepen was een teruggang van de leestijd zichtbaar. In de periode 1995-2000 was de vermindering van leestijd het grootst bij de leeftijdsgroep 35-49 jaar. Lazen zij in 1995 nog 4,7 uur per week, in 2000 was dit nog slechts 3,4 uur, een daling van maar liefst 27%!

Ook bij alle onderscheiden categorieën van opleidingsniveau en arbeidsmarktpositie was er een dalende trend in leestijd. De grootste teruggang was te zien bij studerende en schoolgaanden: van 4,6 uur per week in 1975 naar 1,5 uur per week in 2000.

Vaak wordt gezegd dat de teruggang in het lezen samengaat met een stijging van het televisiekijken. Als bovenstaande cijfers echter naast die van het televisiekijken worden gelegd, wordt duidelijk dat de teruggang in het lezen niet wordt vergezeld door een navenante stijging in het televisiekijken (Breedveld en Van den Broek 2001).

### **Typen gedrukte media**

Het is wel duidelijk dat er over het algemeen minder gelezen wordt, maar is de daling onder alle vormen van gedrukte media even sterk? Om hierop een antwoord te kunnen geven, maken Breedveld et al. (2001) een uitsplitsing naar vier soorten gedrukte media: boeken, kranten/nieuwsbladen, tijdschriften en huis-aan-huisbladen/reclamefolders. De leestijd bij alle gedrukte media tezamen is teruggelopen van 6,1 uur per week in 1975 naar 3,9 uur per week in 2000. Alleen voor huis-aan-huisbladen en reclamefolders was er een lichte stijging waarneembaar. Bij de overige drie typen gedrukte media was er sprake van een daling. De daling bij boeken was het grootst. Tussen 1985 en 1990 was er nog een lichte opleving waarneembaar, maar die werd ruim tenietgedaan door een sterke daling van 23% in 2000. Gemiddeld besteedt de bevolking van 12 jaar en ouder in dat jaar 0,9 uur per week aan het lezen van boeken, 1,8 uur aan kranten, 0,8 uur aan tijdschriften en 0,3 uur aan huis-aan-huisbladen en reclamefolders.

## 3 Methode

### 3.1 Totstandkoming inventarisatie

Bij deze inventarisatie is de keuze gemaakt om empirische onderzoeken uit het Nederlandse taalgebied te beschrijven. In de meeste gevallen gaat het dan om onderzoeken in Nederland, in een enkel onderzoek worden Vlaamse gegevens meegenomen. De onderzoeken zijn aangedragen door Stichting Lezen. Het gaat in alle gevallen om onderzoeken die voor het werkterrein van de stichting relevantie informatie bevatten. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens verder ingegaan op de soorten onderzoek die in deze inventarisatie zijn meegenomen, de samenvattingen die van deze onderzoeken zijn gemaakt en een aantal algemene opmerkingen over methodologie.

#### 3.1.1 Onderzoeksthema's

Er zijn vele soorten onderzoek te onderscheiden. Piek (1995) geeft in haar rapport een overzicht van verschillende soorten onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering. Ten eerste noemt zij beschrijvend onderzoek, dat het lees-, koop- en leengedrag van Nederlanders in kaart brengt. Dit soort onderzoek wordt bijvoorbeeld uitgevoerd door het Sociaal en Cultureel Planbureau, en is in deze inventarisatie gebruikt om een overzicht te schetsen van trends in leesgedrag (hoofdstuk 2). Een tweede type beschrijvend onderzoek dat door Piek genoemd wordt is dat waarin activiteiten van instellingen en personen op het gebied van lezen worden beschreven. Hierbij gaat het om activiteiten van socialiserende instanties zoals de school, het gezin en de bibliotheek. Een derde type onderzoek is dat waarin de aandacht wordt gericht op processen en interacties die invloed hebben op het leesgedrag of op de houding van kinderen ten opzichte van lezen. Een vierde type onderzoek is dat naar leesattitude en leesmotivatie. Onderzoek naar didactische aspecten en hun bijdrage aan de leesmotivatie is een vijfde type dat kan worden onderscheiden. Tenzesde is er het onderzoek naar algemene cultuurdeelname. Een laatste type onderzoek dat door Piek wordt onderscheiden is het empirisch literatuurwetenschappelijk onderzoek, dat gaat over de wijze waarop mensen met literatuur omgaan. Receptieonderzoek (de relaties tussen tekst, lezer en maatschappij) is hier een vorm van.

Niet al deze vormen van onderzoek zijn in deze inventarisatie van de periode 1995-2005 vertegenwoordigd. Voor een compleet overzicht van deze onderzoeken in de periode voor 1995 wordt verwezen naar Piek (1995).

In deze inventarisatie wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen opdrachtonderzoek en onafhankelijk onderzoek. Hiervoor is bewust gekozen, omdat de opzet, uitvoering en rapportages van opdrachtonderzoek en onafhankelijk onderzoek in de praktijk soms verschillen. Opdrachtonderzoek is in de meeste gevallen met een directe aanleiding uitgevoerd. In deze inventarisatie waren de aanleidingen voor beide opdrachtonderzoeken jubilea. De rapportages zijn vaak toegeschreven naar een bepaald doel, en lijken niet meer geheel onafhankelijk omdat ze voor een specifieke opdrachtgever zijn gemaakt. Onafhankelijk onderzoek daarentegen belicht vaker meerdere kanten van een kwestie en lijkt daardoor een hoger wetenschappelijk gehalte te hebben. Er is geen conclusie die men

vooraf graag zou willen bereiken en het rapport kan met een geheel open blik geschreven worden.

Om dit verschil niet te zeer te laten meewegen, is ervoor gekozen om opdrachtonderzoek duidelijk te onderscheiden van het onafhankelijke onderzoek.

### **3.1.2 Samenvattingen**

Het tweede gedeelte van dit rapport bevat samenvattingen van onderzoeken. Deze samenvattingen, die gebruikt zijn om de ontwikkeling van het onderzoek beter te kunnen beschrijven, zijn geschreven volgens een bepaald stramien. Dit stramien is grotendeels overgenomen uit het rapport *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* van Braaksma & Breedveld (2003). Zij geven in dit rapport middels samenvattingen een overzicht van onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen. Zij hanteren hierbij een schematisch overzicht om onderzoek weer te geven. Ze beschrijven achtereenvolgens de achtergrond, vraagstelling, methode, resultaten, conclusies en aanbevelingen van een onderzoek. Voor de inventarisatie die nu voor u ligt is dezelfde opbouw gehanteerd. In sommige gevallen is nog het kopje Opmerkingen aan de samenvatting toegevoegd, waar opmerkingen gemaakt worden over bijvoorbeeld de rapportage van een onderzoek of de methodologische opzet. Ook heeft de auteur van een rapport in sommige gevallen zelf opmerkingen gemaakt ten aanzien van het onderzoek. Door volgens een vast stramien de onderzoeken te beschrijven, kunnen de onderzoeken beter vergeleken worden en kunnen trends en ontwikkelingen inzichtelijk worden gemaakt.

### **3.1.3 Methodologie**

Twee belangrijke punten bij het opzetten en uitvoeren van empirisch onderzoek zijn de validiteit en betrouwbaarheid. Validiteit is de mate waarin een meetinstrument ook daadwerkelijk datgene meet wat het beoogt te meten. Betrouwbaarheid is de mate waarin men nogmaals dezelfde resultaten kan behalen bij herhaling van het onderzoek (Baker 1994). Belangrijk is, vooral voor de betrouwbaarheid, dat een onderzoek zorgvuldig wordt gerapporteerd. Als een onderzoeker opschrijft hoe hij tot een bepaalde dataverzameling en data-analyse is gekomen, zijn de gegevens meer betrouwbaar, omdat ze op eenzelfde manier herhaald kunnen worden en op die manier getoetst. De validiteit kan tijdens een onderzoek getoetst worden, bijvoorbeeld door middel van schaalconstructen en het berekenen van Cronbach's Alpha (mate van samenhang binnen een schaal). Ook dit moet dan goed gerapporteerd worden, zodat duidelijk is voor lezers hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd.

Bij deze inventarisatie bleek dat sommige onderzoeken helaas niet volledig aan de methodologische standaard voldoen. Een voorbeeld van een onderzoek dat beter opgezet en gerapporteerd had kunnen worden is het onderzoek *'Het boek in Nederland 2005'*, dat is uitgevoerd door Motivaction BV in opdracht van het CPNB. De rapportage van het onderzoek is summier, waardoor sommige zaken in de opzet niet helder zijn, zoals bijvoorbeeld hoe de respondenten geselecteerd zijn. Daarnaast is het opvallend dat sommige antwoordcategorieën niet aansluiten bij een vraag, of dat vragen niet lijken te meten wat de bedoeling is. Een voorbeeld hiervan is dat men om het leesgedrag te onderzoeken vraagt of men een boek op het nachtkastje heeft liggen. Vraag en antwoord

sluiten niet goed op elkaar aan: iemand kan wel twintig boeken op zijn nachtkastje hebben liggen, maar er nooit in lezen. Kleinere opmerkingen zijn te maken bij sommige andere onderzoeken, waar bijvoorbeeld niet helder is beschreven hoe men respondenten heeft geselecteerd, of waar de rapportage over het algemeen zeer summier is. Gelukkig is het merendeel van de onderzoeken wel degelijk methodologisch goed opgezet en zijn de gegevens derhalve goed bruikbaar om een beeld te schetsen van de huidige stand van zaken op het gebied van lezen en leesbevordering.

### 3.2 Verdeling onderwerpen

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de onderzoeken die in deze inventarisatie zijn opgenomen. Hierbij wordt gedeeltelijk de indeling van Piek (1995) aangehouden. In onderstaande tabel staan de onderzoeken genoemd, per onderwerp.

<b>Algemeen onderzoek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers</i>, W. Knulst en G. Kraaykamp, 1996</li> <li>- <i>Een boek is iets aangenaams</i>; Wim van Leeuwen, Stichting Speurwerk, ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van Overleg Nederlandstalige Uitgeverij en Boekhandel (ONUB), 1998 (opdrachtonderzoek)</li> <li>- <i>Patronen van printmedia-gebruik 1975-1995. Een latente-klasse analyse van veranderingen in lezerstypen</i>, K. van Eijck en K. van Rees, 1999</li> <li>- <i>Naar andere tijden? Tijdsbesteding en tijdsordening in Nederland, 1975-1995</i>, A. van den Broek, W. Knulst en K. Breedveld, 1999</li> <li>- <i>Trends in de tijd: een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordening</i>, Breedveld en Van den Broek, 2001</li> <li>- <i>Het boek in Nederland in 2005</i>; Motivaction International BV, in opdracht van CPNB ter gelegenheid van hun 75-jarig bestaan, 2005 (opdrachtonderzoek)</li> </ul>	
<b>Determinanten van leesgedrag</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief</i>, M. Stokmans, 2002</li> </ul>	
	<b>Geslacht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lezen straks alleen meisjes nog?</i>; S. Tellegen, 2002</li> </ul>
	<b>Leeftijd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie</i>; W. Meeus, 2002</li> <li>- <i>Waarom is lezen plezierig?</i>; S. Tellegen en J. Frankhuizen, 2002</li> </ul>
	<b>Afkomst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De functies van het lezen in een multiculturele samenleving</i>; J. Hakemulder, 2000</li> <li>- <i>Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs</i>; M. Hermans, 2002</li> </ul>

	<b>Opleidingsniveau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs</i>; L. van der Bolt, 2000</li> <li>- <i>Leesgedrag van vmbo-leerlingen: een profielschets</i>; S. Tellegen &amp; M. Lampe, 2000</li> <li>- <i>Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo</i>; D. Schram, 2002</li> </ul>
	<b>Informatiegebruik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Informatiegebruik door lezers</i>, S. Kelderman en S. Janssen, 2002</li> </ul>
	<b>Tekstkenmerken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief</i>, H. Miesen, 2002</li> <li>- <i>Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm: een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier</i>, B. de Jager, 2003</li> </ul>
<b>Socialiserende instanties</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school</i>; G. Kraaykamp, 2002</li> <li>- <i>Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op lange termijn</i>; M. Verboord, 2002 (artikel, zie ook hele proefschrift 2003)</li> <li>- <i>Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart</i>, M. Steendijk, 2004</li> </ul>
	<b>School</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Literatuuronderwijs bij benadering</i>; T. Janssen, 1998</li> <li>- <i>Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten: een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en indentificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen</i>; Ineke Guldemond, 2003</li> </ul>
	<b>Gezin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Voorlezen. Een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen</i>; Yolanda Kaufmann, 2000</li> </ul>
	<b>Bibliotheek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Uitleengegevens als marketinginformatie: eenonderzoek naar een marktgerichte indeling van vraag en aanbod in de bibliotheek op basis van uitleengegevens</i>; Jaap Boter, 2001</li> <li>- <i>De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek</i>; Cedric Stalpers, 2002</li> </ul>

<b>Soorten materiaal</b>	<b>Adolescentenroman</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur; L. van Boekhout &amp; M. van Hattum, 1992</li> <li>- De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren; K. Laarakker, 2002</li> <li>- Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase; H. van Lierop-Debrauwer, 2002</li> <li>- Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman; J. de With, 2005</li> </ul>
	<b>Boeken en multimedia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De attractie van boek en computerspel: een onderzoek onder scholieren; S. Tellegen, L. Alink en P. Welp, 2002</li> <li>- Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie; M. Verhallen, A. Bus en M. de Jong, 2004</li> </ul>

Tabel 2: Overzicht van onderzoeken die in de inventarisatie zijn opgenomen, 1995-2005

De oplettende lezer heeft wellicht gezien dat er een onderzoek in het overzicht staat uit 1992. Het gaat om een artikel met betrekking tot de adolescentenroman. Dit artikel is opgenomen, omdat de adolescentenroman als thema in onderzoek veel voorkomt in de afgelopen tien jaar. Het artikel is in eerdere inventarisaties niet opgenomen, maar kan in deze inventarisatie mogelijk wel een aanvulling zijn op de overige onderzoeken.

In hoofdstuk 4 zullen, per onderwerp, de onderzoeken beschreven worden.

## 4 Resultaten literatuurinventarisatie

### 4.1 Determinanten van leesgedrag

#### 4.1.1 *Sekse*

Een persoonskenmerk dat van invloed is op leesgedrag is sekse. Diverse onderzoeken wijzen uit dat jongens en meisjes/mannen en vrouwen niet in dezelfde mate lezen, vaak in het nadeel van de mannen (zie ook hoofdstuk 3 voor gegevens uit SCP-onderzoek). Onderzoek van Tellegen (2000) wijst uit dat vooral jongens de laatste tien jaar niet of niet meer geboeid lezen. Een van de kenmerken van geboeide lezers is dat zij uren kunnen doorgaan met lezen. In het jaar 2000, zo blijkt uit Tellegens onderzoek, kunnen negen van de tien adolescenten meisjes uren doorgaan met lezen -meer dan de helft doet dat ook vaak- tegenover nog geen zes van de tien adolescenten jongens die het lezen uren volhouden, en slechts één op de vijf van hen die dat vaak doet. Ook in Tellegen, Alink en Welp (2002) wordt over dit verschil in geboeid lezen tussen jongens en meisjes gerapporteerd. De meeste meisjes lezen voor rust en afleiding, als ze zich vervelen of als ze zich eenzaam voelen (Tellegen 2000). Boeken worden door meisjes vaak gebruikt voor stemmingsregulatie of stemmingsbeïnvloeding; door jongens minder vaak. Sinds de komst van het computerspel gebruiken zowel meisjes als jongens een spel ook wel eens voor stemmingsregulatie; jongens vaker dan meisjes. De afname van stemmingsregulerend/stemmingsbeïnvloedend lezen is bij meisjes minder groot dan bij jongens: bij vergelijking van gegevens over adolescenten meisjes uit 1993 met gegevens over hen uit 2000 zien we een afname van tussen de vier en acht procent. Bij de adolescenten jongens bedraagt de afname in die periode tussen de tien en twintig procent.

Ook Van der Bolt (2000) rapporteert dat meisjes over het algemeen vaker voor stemmingsregulatie lezen dan jongens. Verder bleek uit haar onderzoek dat aan de leeshandeling van meisjes andere stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandelingen van jongens. Bovendien scoren meisjes in vergelijking met jongens hoger op leesplezier en uithoudingsvermogen met betrekking tot lezen, en hebben zij een hogere leesfrequentie. Van der Bolt vond ook dat meisjes tijdens het lezen over het algemeen niet alleen meer emoties ondervonden dan jongens, maar vooral ook meer 'complexe' emoties, zoals dyfore emoties, empathie en sympathie.

Onderzoek van Tellegen en Lampe (2000) wijst uit dat meisjes op het vmbo lezen om hun leven te veraangenamen. Zowel jongens als meisjes lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en stellen dat ook op prijs. Meisjes lezen vaker dan jongens ook droevige boeken, respectievelijk drie kwart tegenover één kwart. Meisjes ervaren meer dan jongens verbeeldingsprocessen tijdens het lezen. Wel kennen vrijwel evenveel jongens als meisjes het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen.

De Jager (2003) rapporteert in een onderzoek naar Friese taalnorm en de invloed daarvan op leesbegrip en leesplezier dat meisjes alle drie de in het onderzoek meegenomen teksten

leuker vonden dan de jongens, dat ze twee van de drie teksten beter gegrepen en één tekst makkelijker vonden.

#### **4.1.2 Leeftijd**

Onderzoek wijst uit dat onder alle leeftijdsgroepen het lezen is afgenomen (o.a. Knulst en Kraaykamp 1996). Toch zegt Van Leeuwen (1998) dat voor alle leeftijdscategorieën in het Nederlandse taalgebied geldt dat 70% van de mensen boeken lezen in principe aangenaam vindt.

Volgens Meeus (2002) is de afname van lezen onder andere een gevolg van de verandering van de adolescentie als levensfase. Hij gaat uit van de assumptie dat veranderingen in de periode 1950-1990 ertoe hebben geleid dat jongeren tegenwoordig minder vrije tijd hebben dan vroeger en daardoor minder lezen. Bovendien zouden jongeren van nu ook meer tijd besteden aan televisie en pc, en meer activiteiten buitenshuis ondernemen.

Verboord (2003) vindt in zijn onderzoek naar leessocialisatie verschillen tussen jongere cohorten en oudere cohorten, maar kan geen verklaring geven voor het feit dat jongere cohorten minder zijn gaan lezen. Duidelijk is wel dat jongeren steeds minder gaan lezen. Leesfrequentie groeit dan misschien niet met leeftijd, leesbegrip wel (De Jager 2003).

Onderzoek van Van der Bolt (2000) wijst uit dat stemmingsregulerend lezen terugliep met de vordering van leerjaar (en dus leeftijd). Oudere leerlingen ondervonden ook vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen.

#### **4.1.3 Afkomst: allochtoon of autochtoon**

In deze inventarisatie zijn niet veel (nieuwe) gegevens aan het licht gekomen over de invloed van afkomst op het lezen. Ook uit SCP-gegevens worden we over het algemeen niet veel wijzer; in ieder geval het tijdsbestedingsonderzoek van 2000 is niet representatief voor allochtonen en etnische minderheden in Nederland. Deze groepen zijn ondervertegenwoordigd in de steekproef (Breedveld, Van de Broek et al. 2001).

Een onderzoek dat wel specifiek ingaat op de mate waarin etnische achtergrond een rol speelt in het leesgedrag van leerlingen is uitgevoerd door Hermans (2002). Haar gegevens wijzen uit dat allochtone leerlingen minder kunnen profiteren van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders of de aanwezigheid van boeken thuis. Toch hebben allochtone leerlingen ondanks dat nadeel een positievere houding ten aanzien van literatuur en lezen dan hun autochtone medeleerlingen. De allochtone leerlingen konden meer waardering voor literatuuronderwijs opbrengen dan de autochtone leerlingen, al was die waardering niet erg hoog. Allochtone leerlingen staan positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs. Hermans merkt op dat het belang van de factor 'etnische achtergrond' niet onderschat moet worden, ondanks het feit dat het slechts een klein deel van het leesgedrag bepaalt. Zij vond een opvallend verschil tussen de leesattitude van allochtone en autochtone leerlingen; daarnaast bleken de leesvoorkeuren en leesattitude van de twee groepen nogal uiteen te lopen. Allochtone leerlingen, zo concludeert Hermans, werken gestaag om hun autochtone leeftijdsgenoten in te halen.

In aanvulling op de achterstand die Hermans signaleert, concludeerde Kaufmann (2000) dat allochtone kinderen in de Randstad minder vaak worden voorgelezen dan autochtone kinderen: 73% van de allochtone kinderen zegt niet thuis voorgelezen te worden, tegenover 48% van de autochtone kinderen. De Nederlandse kinderen worden ook gemiddeld langer voorgelezen.

#### **4.1.4 Opleidingsniveau**

Een aantal onderzoeken met betrekking tot de relatie tussen opleidingsniveau en lezen, gaat over het schooltype vmbo. Het onderzoek van Tellegen en Lampe (2000) gaat specifiek over het leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een aantal aspecten van het leesgedrag van deze leerlinggroep is in kaart gebracht: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving (emotioneel en verbeeldend) en informele leerprocessen. De conclusie die zij trokken is dat vmbo-leerlingen lezen over het algemeen een plezierige bezigheid vinden. Anderzijds vinden veel vmbo-leerlingen lezen een vermoeiende bezigheid, wat vermoedelijk te wijten is aan een gebrek aan leeservaring. In het onderzoek worden ook resultaten gegeven over verschillen tussen jongens en meisjes op het vmbo (zie paragraaf 4.1).

Een onderzoek dat zich eveneens specifiek richt op de leerlinggroep vmbo is dat van Schram (2002). Eerste- en tweedejaars vmbo-leerlingen worden getoetst op hun narratieve competentie. De conclusie van Schram is dat de narratieve competentie wel toeneemt met leeftijd, en dus met leef- en leeservaring, maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is. Een derde onderzoek dat als onderzoeksgroep specifiek vmbo-leerlingen heeft, is dat van Guldmond (2003). Haar onderzoek richt zich op het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarige vmbo-leerlingen in Nederland en bso/tso-leerlingen in Vlaanderen (vergelijkbaar met vmbo in Nederland). Haar resultaten laten zien dat leerlingen in het beroepsonderwijs zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om die tekst te kunnen waarderen. Deze emoties kunnen zowel door personages als door een situatie worden opgeroepen. Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. Leerlingen toetsen dat gedrag dan aan hun eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen.

Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh (2002) onderzochten de tekstkwaliteit van vmbo-studieboeken. Uit hun onderzoek komt naar voren dat uitgeverij op verschillende manieren geprobeerd hebben om aan te sluiten bij de doelgroep van hun methodes. De tekstkenmerken die daarbij een belangrijke rol spelen zijn structuur, stijl en vormgeving. Docenten geven aan dat zij denken dat vmbo-leerlingen vaak onderschat worden. Volgens hen zou het goed zijn als de teksten in de studieboeken zouden aansluiten bij de teksten die de leerlingen in de werkelijkheid tegen kunnen komen. Studieboekteksten moeten dus niet te simpel geformuleerd worden. Algemeen concluderen Land et al. dat tekstkenmerken op het niveau van de tekststructuur en de stijl van invloed zijn op de mate waarin vmbo-leerlingen studieboekteksten begrijpen en waarderen.

#### **4.1.5 Informatiegebruik en tekstkenmerken**

Overige determinanten van leesgedrag die in onderzoek in de afgelopen tien jaar aan de orde zijn gesteld zijn informatiegebruik en tekstkenmerken. Kelderman en Janssen (2002)

stelden in hun rapport de vraag aan de orde hoe verschillende groepen lezers zich informeren over het actuele aanbod van boeken en welke rol deze informatie speelt in hun omgang met diverse soorten literatuur. Hun conclusie luidt dat lezers bij het selecteren van boeken een sterke voorkeur blijken te hebben voor werken van bekende en vertrouwde auteurs, terwijl ook het genre een belangrijk selectiecriteria is. Als lezers echt een keuze gaan maken voor een bepaald boek, baseren ze zich vooral op informatie op het boek, zoals titel, flaptekst of een fragment uit het boek. Leeservaring en ervaring met informatiebronnen blijken belangrijke factoren bij de boekenkeuze. Daarnaast is het genre dat wordt gelezen van invloed op het verwerven van informatie.

Miesen (2002) onderzocht welke verschillen er bestaan in de waardering voor tekstkenmerken die bijdragen aan de complexiteit van een tekst, al naar gelang het genre dat men prefereert. De resultaten laten zien dat er betrekkelijk homogene groepen fictielezers onderscheiden kunnen worden die weliswaar uit meerdere genererubrieken lezen, maar desondanks een uitgesproken voorkeur hebben voor één specifiek genre. Lezers van fictie kan men van elkaar onderscheiden op basis van hun waardering voor tekstkenmerken alsook het medium dat ze kiezen om plezier of genoeg aan hun lezen te ontfen. Op basis van een inhoudelijke interpretatie van de tekstkenmerken en de genrevoorkeuren van de lezers van fictie kan worden vastgesteld dat de tekstkenmerken die worden gewaardeerd veelal typerend zijn voor het genre dat wordt geprefereerd.

De Jager (2003) bekeek in haar onderzoek een heel andere aspect van tekstkenmerken. Zij onderzocht hoe de gekozen Friese taalnorm in een tekst de leesvaardigheid en het leesplezier van basisschoolleerlingen beïnvloedt. Haar conclusie is dat de moderne variant van een Friese tekst door kinderen leuker en makkelijker wordt gevonden, en dat er daarnaast over het algemeen een beter tekstbegrip bestaat. Leerkrachten en deskundigen schatten de moderne taalnorm in als beter passend bij het taalgebruik van kinderen.

## **4.2 Socialiserende instanties**

### ***4.2.1 School***

Piek (1995) concludeerde al dat de school een zeer belangrijke rol kan spelen in de leessocialisatie van kinderen. Ook rapporteerde zij dat er nog weinig onderzoek was gedaan naar het leesklimaat op scholen. Tien jaar na Piek is daar redelijk wat verandering in gekomen.

Wat het kleuteronderwijs betreft is door Westerik en Van Grinsven (2005) onderzoek gedaan naar voorlezen in de klas. Dit onderzoek is heel summier, maar wel kon de conclusie worden getrokken dat voorleesactiviteiten voor de kleutergroepen door veel scholen georganiseerd worden. Deze activiteiten vinden in sommige gevallen plaats in de vorm van het Nationale Voorleesontbijt.

Een andere doelgroep en invalshoek voor onderzoek wordt gekozen door Van Elsäcker (2002). In een onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs kijkt zij met name naar begrijpend lezen en factoren die hierop van invloed zijn. De resultaten wijzen uit dat in groep 5 en 6 van de basisschool weinig wordt

gelezen en gesproken tijdens de lessen begrijpend lezen; ook is er weinig interactie tussen de leerlingen onderling. Er wordt voornamelijk naar de leerkracht geluisterd, die meer aandacht besteedt aan technische aspecten van het lezen dan aan leesbegrip. Intrinsieke leesmotivatie en het gebruik van zelfreflectiestrategieën hebben een positief effect op begrijpend lezen, terwijl vrijetijdslezen slechts indirect effect heeft, via motivatie of strategiegebruik. Een belangrijke conclusie was dat voor allochtone en autochtone leerlingen verschillende factoren van invloed zijn op succesvolle leesprestaties. Allochtone, meertalige kinderen hebben in de eerste plaats een stevige woordenschatbasis nodig, terwijl bij Nederlandstalige kinderen in een eerder stadium factoren als non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen en intrinsieke motivatie van invloed zijn op leesprestaties. Van Elsäcker geeft, om deze reden, onder andere de aanbeveling om verschillend leesonderwijs te geven voor verschillende populaties.

Janssen (1998) deed uitgebreid empirisch onderzoek naar de vormgeving en praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands op havo en vwo in Nederland. In haar studie onderzocht zij of vier benaderingen die in de retoriek worden onderscheiden, te weten auteursgericht/historisch, tekstgericht, contextgericht, en lezersgericht, in de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands kunnen worden onderscheiden. Dat bleek inderdaad het geval te zijn. De vier benaderingen onderscheiden zich van elkaar ten aanzien van leerstofinhouden en/of didactische werkwijzen. De auteursgerichte/historische benadering profileert zich in de onderwijspraktijk het duidelijkst. Bij nader onderzoek naar de leeropbrengsten van de benaderingen, blijkt echter dat deze niet verschillen. Sterker nog, zowel op de korte als de wat langere termijn lijkt de onderwijsbenadering er niet veel toe te doen, mits een docent 'goed' onderwijs geeft.

Enige tijd na de invoer van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming ckv op scholen, hebben Westerik en Van Grinsven (2005) onderzocht of de discipline 'literatuur' aan de orde komt in de lessen ckv1. Hun conclusie luidde dat bij ongeveer de helft van de scholen 'literatuur' inderdaad aan de orde komt tijdens de lessen ckv1, met name bij havo en vwo. 'Literatuur' wordt vaker in relatie met andere kunst disciplines aan de orde gebracht, dan als zelfstandige kunst discipline. Er wordt nog niet vaak samenwerking gerealiseerd tussen de sectie ckv1 en talensecties.

Zowel Kraaykamp (2002) als Verboord (2002) hebben onderzoek gedaan naar de socialiserende effecten van school. Beide onderzoekers concluderen dat de socialiserende effecten van school aanzienlijk zijn. Verboord (2002) stelt dat de teruggang in het lezen de school zijns inziens niet aangerekend kan worden. Docenten houden in hun lessen steeds meer rekening met de smaak van de leerling. Dit heeft een positief effect op de leesfrequentie. Ook Kraaykamp (2002) signaleert dat socialisatie op school positieve effecten kan hebben. Uit zijn onderzoek blijkt dat aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een uitgebreid alfavakkenpakket de culturele belangstelling van leerlingen kan stimuleren.

#### **4.2.2 Gezin**

Een tweede socialiserende instantie die invloed kan hebben op het leesgedrag van mensen is het gezin. Kraaykamp (2002) en Verboord (2002), die in de vorige paragraaf al besproken

werden, hebben beiden in hun onderzoeken ook de socialiserende invloed van het gezin onderzocht. Verboord (2002) vond dat de lange termijn invloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu op de huidige leesfrequentie aanzienlijk was, ongeacht verschillen in opleidingsniveau en geslacht. Ouders kunnen vooral invloed uitoefenen door stimulering van lezen en het geven van het goede voorbeeld. Ook Kraaykamp (2002) vond positieve effecten van ouders. Ook hij noemt het geven van het goede voorbeeld als belangrijk middel om lezen door kinderen te beïnvloeden. Ouders hebben hiermee zelfs invloed op het genre dat hun kinderen later gaan lezen: ouders die zelf literatuur lezen, brachten hun kinderen vaak ook een literaire smaak bij. Personen van wie de ouders romantische boeken lezen, lezen zelf later ook significant vaker romantische boeken. Het lezen van spannende boeken wordt vooral bevorderd door stimulering van lezen in algemene zin en door het imitatie-effect van populaire leesvoorkeuren door de ouders.

Naast een positieve invloed op leesgedrag, heeft ouderlijke stimulering ook een positief effect op het latere culturele uitgaan. Ouders die literaire boeken lezen, dragen aan hun kinderen hun interesse voor serieuze cultuur over, evenals een hogere belangstelling voor culturele programma's op televisie.

Voorlezen, een vorm van ouderlijke stimulering, kan ook een positief effect hebben, maar wordt helaas bij leerlingen van achterstandsscholen in de Randstad maar weinig gedaan, zo blijkt uit onderzoek van Kaufmann (2000).

#### **4.2.3 Bibliotheek**

Naast de socialiserende invloed van de school en het gezin, is er nog een derde instantie die invloed kan uitoefenen op leesgedrag: de bibliotheek. In het eerdergenoemde onderzoek van Kraaykamp (2002) komt deze invloed ook aan de orde. Kraaykamp concludeert dat het op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken via de bibliotheek van invloed is op de leesintensiteit op latere leeftijd. Een liefde voor lezen kan gestimuleerd worden door het regelmatig bezoeken van een bibliotheek in de jeugd. Daarnaast kan bibliotheekbezoek in de jeugd ook van invloed zijn op grotere culturele belangstelling op latere leeftijd en kleinere voorkeur voor amusementsprogramma's op televisie.

Stalpers (2002) onderzocht de relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de bibliotheek. Hij vond dat sociale normen, vaardigheden en mogelijkheden tot lezen een direct effect hebben op attitude, en attitude weer een direct effect op gedrag. Hij doet in dit kader onder andere de aanbeveling om als bibliotheek te zorgen voor voldoende boeken voor adolescenten. Het aanwezige aanbod, dat ook aansluit op de leesvaardigheid en belevingswereld van adolescenten, kan ervoor zorgen dat deze qua lezen kwetsbare groep plezier in het lezen behoudt en minder snel afhaakt als lid van de bibliotheek.

Boter (2001) pleit ervoor om goed te kijken naar de indeling van het aanbod in lenersegmenten. Resultaten van zijn onderzoek laten zien dat de lener vaak een andere mening over een indeling in productgroepen heeft dan een bibliotheek. De indeling in productcategorieën kan van invloed zijn op het overzicht van het aanbod en op het keuzegedrag.

Bibliotheken kunnen extra bijdragen aan hun socialiserende functie door aanvullende activiteiten. Sommige bibliotheken hebben een zogenaamde wetenschappelijke steunfunctie (WSF). Deze bibliotheken hebben een groter aanbod aan non-fictie, naslagwerken, tijdschriften en bladmuziek per 10 inwoners dan andere bibliotheken (Stalpers 2004). De WSF-bibliotheken scoorden op de aspecten aanbod, gebruik en gebruikersconsequenties beter dan bibliotheken zonder wetenschappelijke steunfunctie.

Veel bibliotheken nemen deel aan de Nationale Voorleesdagen. Dit is een mooie gelegenheid voor bibliotheken om zich te profileren en extra leden te werven. Stalpers (2005) vond echter dat niet alle deelnemende bibliotheken geheel tevreden waren over de opzet en uitvoering van de voorleesdagen, althans in 2005. Zo'n driekwart van de bibliotheken is wel tevreden en geeft ook aan dat ze volgend jaar weer willen deelnemen. Ook is bij een vergelijkbaar percentage bibliotheken het ledenaantal gestegen na deelname aan de voorleesdagen. Een goed middel om meer mensen te laten kennismaken met de bibliotheek dus. Voor een nog beter resultaat echter geeft Stalpers aan dat de bibliotheekpakketten en de pakketten voor de kinderopvang nog verbeterd kunnen worden. Ook zou er een klankbordgroep van bibliotheekfunctionarissen geformeerd kunnen worden, zodat de Nationale Voorleesdagen hun socialiserende taak nog beter kunnen vervullen.

### 4.3 Soorten materiaal

#### *4.3.1 Overgang jeugd- naar volwassenenliteratuur: de adolescentenroman*

Een onderwerp dat de laatste jaren veelvuldig onderzocht is, is de adolescentenroman als mogelijke oplossing voor de veelal problematische overgang tussen jeugd- en volwassenenliteratuur. Boekhout en Van Hattum (1992) onderzochten hoe deze overgang verloopt in het onderwijs. Zij ondervroegen hiervoor zowel leerlingen als docenten. Hun resultaten wijzen uit dat voor zowel de leerlingen als de docenten de overgang niet soepel verloopt. Leerlingen gaan lezen steeds minder leuk vinden; ze ervaren ook dat ze, naarmate ze in een hogere klas komen, meer tot lezen worden gedwongen. De docenten ervaren de overgang als abrupt. Onder invloed van het naderende eindexamen worden de eisen van dat examen groter dan de wens om de leerlingen te laten lezen, iets wat in de lagere klassen nog wel belangrijk was. Het moment waarop de leerlingen en docenten de overgang idealiter willen laten plaatsvinden, verschilt ook. Hierdoor ervaren de leerlingen spanning. Laarakker (2002) richt zich in haar onderzoek op de 'jeugdliteratuurkant' van de overgang. Zij onderzocht of het lezen van literaire of complexe jeugdliteratuur in de basisvorming en daarvoor van invloed is op het lezen van complexe teksten later (in de tweede fase van het onderwijs). Haar resultaten wijzen erop dat er inderdaad een verband bestaat tussen vroegere en huidige complexiteit van de boekenkeuze. De onderzoekster merkt wel op dat de resultaten, door een pril en niet heel verfijnd meetinstrument, met de nodige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Het is op basis van dit onderzoek niet zeker te zeggen of de inzet van jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs een positief effect op de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kan hebben.

Volgens Van Lierop (2002) verdient de adolescentenroman zeker een plaats in het literatuuronderwijs, maar krijgt hij deze nog te weinig. Het onderzoek van Van Lierop wijst uit dat ruim de helft van de docenten wel zelf adolescentenromans leest, de ontwikkelingen

rondom jeugdliteratuur volgt en de adolescentenroman ook tot de literatuur rekent (in tegenstelling tot de jeugdliteratuur), maar dat zij toch niet heel happig zijn om het genre in het onderwijs in de tweede fase een plaats te geven.

Slechts een derde van de docenten geeft aan dat de leerlingen adolescentenromans voor jongeren mogen lezen, met als belangrijkste reden stimulering van het leesplezier.

De With (2005) voerde recentelijk een onderzoek uit met als belangrijkste vraag of de literaire adolescentenroman er in de bovenbouw van havo en vwo daadwerkelijk voor kan zorgen dat de overgang soepeler verloopt. Zij concludeerde dat een kwart van de ondervraagde leerlingen moeite heeft met de overstap. De With stelde vast dat de literaire adolescentenroman, door de mogelijkheid tot identificatie, door realisme en door het kunnen reflecteren, wel voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen zorgen, maar dat deze overgang momenteel nog niet echt vergemakkelijkt wordt door de adolescentenroman.

### **4.3.2 Boeken en multimedia**

In 2000 heeft Mascha van de Ven in opdracht van Stichting Lezen een uitgebreide inventarisatie gemaakt van onderzoek op het gebied van nieuwe media en lezen. Zij concludeert dat de nieuwe media nog volop in ontwikkeling zijn en daardoor ook nog geen eigen parameters hebben ontwikkeld. Hierdoor worden oude en nieuwe media nog vaak zo met elkaar vergeleken, wat volgens Van de Ven leidt tot onnodige polarisatie. Van de Ven stelt dat nieuwe media niet automatisch leiden tot massale ontleding, maar dat oude en nieuwe media coëxistent kunnen zijn, of met andere woorden: naast elkaar kunnen bestaan. Mensen die nu al veel lezen, blijken over het algemeen ook veel gebruik te maken van de nieuwe media. De nieuwe media kunnen, afhankelijk van het gebruik dat ervan wordt gemaakt, positieve of negatieve effecten hebben.

In onderzoek tot 2000 heeft men intrinsieke voordelen van hypertext ten opzichte van lineaire tekst niet kunnen vaststellen. Van de Ven stelt wel dat digitale presentatie in combinatie met onderwijs aan kleine kinderen in sommige opzichten nuttig kan zijn, bijvoorbeeld door het toevoegen van geluid, plaatjes en bewegende beelden.

Deze toevoegingen zijn precies waar Verhallen, Bus en De Jong (2004) zich in hun onderzoek op richten. Zij stellen zich de vraag of prentenboeken op dvd of cd-rom met additionele kenmerken (geanimeerde prenten en geluidseffecten) voordelen hebben boven prentenboeken met alleen statische platen. Aanvullend wordt de vraag gesteld of een ICT-omgeving unieke mogelijkheden biedt om de lees- en taalontwikkeling van kinderen met een taalachterstand te stimuleren. De conclusie die Verhallen et al. trekken is positief: de groep met een zwakke taalontwikkeling leert van voor de leeftijdsgroep geschikte prentenboeken op de computer. Deze kinderen begrijpen, met toevoeging van filmische beelden en geluiden aan de prentenboeken, meer van het verhaal. Bovendien leren ze nieuwe woorden en zinsstructuren bij.

Een verschil tussen oude en nieuwe media is onderzocht door Tellegen, Alink en Welp (2002) in de vorm van een onderzoek naar verschil tussen leesgedrag en computerspelgedrag bij scholieren. Hun belangrijkste conclusie was dat er bij de ervaring met en aandacht voor het lezen van een boek of het spelen van een computerspel grote verschillen zijn tussen jongens en meisjes (zie ook paragraaf 4.1.1).

## 5 Discussie en aanbevelingen

Wat is het antwoord op de vragen die in het eerste hoofdstuk zijn geformuleerd? Is er een goede ontwikkeling in onderzoek zichtbaar? Zijn de thema's veranderd of juist hetzelfde gebleven? Wat zijn onderzoeksgebieden die tot op heden onderbelicht zijn gebleven? Dat zijn vragen die in dit laatste hoofdstuk worden beantwoord. Ook worden er aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek.

### 5.1 Algemene conclusies

In het eerste hoofdstuk is geschetst wat het uitgangspunt van deze inventarisatie was, namelijk het rapport van Piek (1995) en de hiaten in onderzoek die zij in haar rapport formuleerde. De vragen die aan het begin van deze inventarisatie gesteld werden, luiden:

1. *Hoe heeft het onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering zich ontwikkeld in de periode 1995-2005?*
2. *Zijn de hiaten die Piek in haar inventarisatie in 1995 signaleerde in de periode 1995-2005 opgevuld?*
3. *Wat zijn de hiaten die nog bestaan in het onderzoek naar lezen en leesbevordering?*

In het voorgaande zijn trends en ontwikkelingen in onderzoek geschetst uit de afgelopen tien jaar. Een aantal dingen vallen hierbij op. Het onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering heeft zich zeker goed ontwikkeld sinds 1995. Hoewel de vraagstelling vaak nog 'traditioneel' is, zijn de onderwerpen wel aangevuld ten opzichte van tien jaar geleden. De opzet van onderzoek is ook wat meer uitgebreid, in die zin dat er vaker ook longitudinaal onderzoek naar lezen wordt opgezet, of wordt gewerkt met een experimentele opzet. Thema's die veel aan de orde komen zijn leesgedrag bij vmbo-leerlingen en de adolescentenroman. Dat laatste is een onderwerp dat bij Piek niet aan de orde kwam, terwijl in deze aanvullende inventarisatie met gemak een aantal onderzoeken werden gevonden betreffende dit onderwerp. Dit thema is blijkbaar actueel bij onderzoekers. Dat geeft aan dat men zich steeds meer bewust is van het feit dat een soepele overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur van belang is voor leesplezier op latere leeftijd. Vmbo-leerlingen zijn een relatief nieuwe categorie leerlingen (vroeger bestonden er mavo-leerlingen, maar de opzet van de mavo verschilt in een aantal opzichten sterk van de opzet van het vmbo), en misschien is het daarom dat vmbo-leerlingen veelvuldig onderwerp van onderzoek zijn. Andere schooltypes als determinant van leesgedrag komen echter nauwelijks aan bod in onderzoek; daarover meer bij de aanbevelingen.

Ook andere thema's zoals de rol van de socialiserende instanties school, gezin en bibliotheek zijn in het afgelopen decennium regelmatig onderwerp van onderzoek geweest. In die zin heeft het onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering dus zeker een goede ontwikkeling doorgemaakt in de periode 1995-2005.

Als we concreet gaan kijken welke door Piek gesignaleerde hiaten zijn opgevuld, kunnen we concluderen dat er zeker goede aanvullingen zijn geweest op dit onderzoeksterrein van lezen en leesbevordering, maar dat er helaas ook nog wat hiaten blijven.

Piek gaf aan dat er nog onvoldoende bekend was over de uitgangssituatie: het totale leesgedrag en met name over de vraag hoeveel tijd men besteedt aan lezen voor werk en studie, en vrijetijdslezen. Sinds 1995 zijn er door het SCP twee nieuwe tijdsbestedingsonderzoeken uitgevoerd, en bovendien is in 1996 een rapport verschenen dat specifiek over leesgedrag gaat (Knulst en Kraaykamp 1996). Hierin wordt een overzicht gegeven van een halve eeuw onderzoek naar leesgedrag, Echter, in tijdsbestedingsonderzoeken wordt lezen slechts als vrijetijdsactiviteit onderzocht. Tijd die mensen voor werk en studie aan lezen besteden, ‘verdwijnt’ in andere activiteiten. Het hiaat dat Piek signaleerde blijft dit gedeeltelijk bestaan.

Een ander hiaat waar niet echt aan tegemoet gekomen is, is een landelijk representatief onderzoek naar het leesklimaat in scholen en gezinnen. Janssen (1998) heeft wel onderzoek verricht naar de praktijk van het literatuuronderwijs, en ook Kraaykamp (2002) en Verboord (2003) schonken in hun respectievelijke onderzoeken aandacht aan school en gezin, maar hier is het leesklimaat nog niet afdoende beschreven. Ook leesgedrag van allochtonen is, tien jaar na Piek, nog steeds een onderbelicht terrein. Hermans (2002) deed specifiek onderzoek naar verschillen in leesgedrag en literatuuronderwijs tussen allochtonen en autochtonen, en ook in andere onderzoeken wordt etnische achtergrond als persoonskenmerk onderscheiden en onderzocht (bijvoorbeeld bij Guldmond 2003, Kaufmann 2000), maar op dit gebied zijn nog heel wat blinde vlekken. Ook in de tijdsbestedingsonderzoeken van het SCP zijn allochtonen tot nu toe ondervetegenwoordigd. Onderzoeken die zeker wel een goede aanvulling op het bestaande hebben geleverd zijn die van Kraaykamp (2002) en Verboord (2003). Beiden deden onderzoek naar de invloed van school en gezin, en Kraaykamp ook naar de invloed van bibliotheek op leesgedrag. Verboord keek hierbij ook naar invloed op langere termijn. Tien jaar terug was dit nog een onderbelicht terrein. Verboord heeft hiermee dus een door Piek gesignaleerd hiaat opgevuld. Kraaykamp kijkt ook naar het effect van het onderwijs op leesgedrag en algemene culturele voorkeuren later. Hij kijkt daarbij niet alleen naar literatuuronderwijs, maar ook naar de hoeveelheid alfavakken die een persoon heeft. Een aanbeveling van Piek die nog niet is opgepakt, is onderzoek naar het effect van andere schoolvakken, zoals geschiedenis en maatschappijleer, evenmin als de aanbeveling voor onderzoek naar verschillen in leeshouding en leesgedrag tussen technische en culturele beroepsgroepen.

Verschillende media en hun samenhang zijn in het afgelopen decennium onderwerp van onderzoek geweest, maar gezien de razendsnelle ontwikkelingen op het gebied van televisie en internet, zou meer onderzoek niet vreemd geweest zijn. Natuurlijk besteedt het SCP in de tijdsbestedingsonderzoeken aandacht aan verschillende media; in de laatste tijdsbestedingsonderzoeken zijn bijvoorbeeld ook vragen over internetgebruik opgenomen. Kelderman en Janssen (2002) hebben een inventarisatie gemaakt van informatiegebruik en gebruikmaking van verschillende verwervingskanalen, waarbij ook internet aan de orde kwam. Van Eijck en Van Rees (1999) maakten een analyse van verschillende typen gebruikers van printmedia, in dit geval kranten en tijdschriften. Zij bekeken dus ook nadrukkelijk de samenhang tussen de verschillende media.

Er valt nog heel wat te onderzoeken op het gebied van de relatie tussen nieuwe media en lezen. Van de Ven (2000) maakte een overzicht van onderzoeken op dit gebied. Verhallen, Bus en De Jong (2004) onderzochten de invloed van prentenboeken op dvd en cd-rom op lezen, bij kleuters met een taalachterstand.

Een laatste gebied dat volgens Piek nog veel mogelijkheden tot onderzoek had, betrof de mogelijkheden voor interventie en instrumenten voor leesbevordering. In eerdergenoemde onderzoeken van Kraaykamp (2002) en Verboord (2003) en ook in onderzoek van Stokmans (2002), worden suggesties gegeven voor goede leesbevorderingsmethoden. Onderzoek naar de effectiviteit van leesbevorderingsprogramma's zijn er in de loop van de laatste tien jaar wel geweest. Deze onderzoeken zijn echter niet in deze inventarisatie opgenomen (zie hiervoor bijvoorbeeld: K. Vaessen et al 1995; H. Kook 1996). Werkvormen en methoden, en de effectiviteit daarvan in het literatuuronderwijs zijn onderwerp van onderzoek geweest bij Janssen (1998), die effectiviteit van vier verschillende benaderingen van literatuuronderwijs heeft getoetst.

Al met al zijn er aardig wat ontwikkelingen geweest in het onderzoek naar lezen en leesbevordering gedurende de periode 1995-2005, maar blijft er ook nog genoeg over om te onderzoeken. Daarom worden in de volgende paragraaf aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek.

## 5.2 Aanbevelingen

- Een eerste aanbeveling die gegeven kan worden voor vervolgonderzoek heeft betrekking op de uitgangspunten van lezen. Piek signaleerde hier een hiaat, en in de vorige paragraaf kwam naar voren dat dit hiaat niet geheel verdwenen is. Lezen wordt in SCP-onderzoek nog slechts als vrijetijdsactiviteit gezien, en lezen dat gedaan wordt voor werk of studie blijft nog veel verborgen voor onderzoekers. Het SCP zou hiermee in het tijdsbestedingsonderzoek wellicht rekening mee kunnen houden. Ook andere onderzoekers kunnen dit onderwerp uiteraard oppakken.

- Een landelijk representatief onderzoek naar het leesklimaat in scholen en gezinnen is in deze inventarisatie niet naar voren gekomen. Dit zou beter in kaart gebracht kunnen worden.

- Er is nog weinig bekend over het leesgedrag van allochtonen. Verschilt hun leesgedrag van dat van autochtone Nederlanders? Zijn er onder allochtonen verschillen tussen de diverse etnische achtergronden? Zijn er verschillen tussen de verschillende generaties? In welke taal lezen allochtonen, in hun moedertaal of in het Nederlands? Zijn er bij allochtonen en autochtonen andere effecten van literatuuronderwijs waarneembaar? Dit zijn allemaal vragen die in toekomstig onderzoek aan de orde kunnen worden gesteld.

- Onderzoek naar effecten van de socialiserende instanties school, gezin en bibliotheek is in de afgelopen jaren wel uitgevoerd, maar toch is het hiaat dat Piek schetste niet geheel verdwenen. Zo zijn er op basis van deze inventarisatie geen aanwijzingen dat er inmiddels veel onderzoek beschikbaar is naar het effect van andere schoolvakken als Nederlands/literatuuronderwijs op leesgedrag (nu en op latere leeftijd). Ook het verschil tussen leesgedrag binnen technische en culturele beroepsgroepen is niet onderzocht.

- School in het algemeen is een onderzoeksterrein waar nog veel te ontdekken valt. Opvallend is dat er in de laatste jaren veel onderzoeken zijn gedaan waarin vmbo-leerlingen de doelgroep zijn. Hogere opleidingsvormen echter, zoals havo en vwo en ook hbo en universiteit zijn zelden onderwerp van onderzoek. Ook deze groepen zouden interessant zijn om eens onder de loep te nemen. Daarnaast is er ook weinig bekend over de manier waarop op pabo's en lerarenopleidingen literatuuronderwijs wordt gegeven, en over de manier waarop studenten van pabo's en lerarenopleidingen later zelf literatuuronderwijs gaan geven. Uit onderzoek is wel gebleken dat school een belangrijke socialiserende werking kan hebben; in die zin is het dus belangrijk om te kijken hoe de leraren van de toekomst onderwijs op dat gebied gaan geven.
- Een laatste gebied waar nog veel onderzoek gedaan kan worden is dat van de nieuwe media en hun connectie met lezen en leesgedrag. In deze inventarisatie is weinig onderzoek op dit gebied naar voren gekomen, terwijl er juist veel voordeel te behalen is in de combinatie nieuwe media/leesbevordering. Hoe dat voordeel het beste te halen valt, is zeker de moeite van het onderzoeken waard.

Twee aanbevelingen van algemene aard zijn de volgende:

- Voor onderzoekers is het belangrijk te onthouden dat zij een onderzoek methodologisch juist opzetten en hun onderzoek zo goed mogelijk rapporteren. Door dit te doen zijn de resultaten betrouwbaarder en bruikbaarder in de praktijk.
- Deze inventarisatie heeft zich slechts gericht op onderzoeken in het Nederlandse taalgebied. Voor een completer overzicht is het aan te bevelen de inventarisatie uit te breiden naar het buitenland.

## Samenvattingen: overzicht van onderzoeken

In dit gedeelte van het rapport vindt u de samenvattingen van onderzoek dat in de afgelopen 10 jaar is gedaan op het gebied van lezen en leesbevordering. Een aantal van deze samenvattingen is eerder verschenen in het rapport *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* van M. Braaksma en E. Breedveld (2003). De samenvattingen die in hun rapport stonden, zijn in grote mate overgenomen. Op enkele punten zijn ze aangevuld. De overige samenvattingen zijn voor dit rapport gemaakt volgens het stramien dat Braaksma en Breedveld ook al hanteerden, namelijk achtereenvolgens een beschrijving van de achtergrond, de vraagstelling, de methode, de resultaten, de conclusies en de aanbevelingen. Bij enkele samenvattingen is nog het kopje opmerkingen toegevoegd, waarin opmerkingen worden gegeven over methodologische opzet of aanleiding van het onderzoek. Bij de samenvattingen is in vrijwel alle gevallen de letterlijke tekst overgenomen. Waar letterlijke bewoordingen in de tekst ontbraken, bijvoorbeeld van een vraagstelling of conclusie is die door de auteur geformuleerd.

De samenvattingen zijn weergegeven volgens de indeling die ook is aangehouden in het beschrijvende hoofdstuk over onderzoek in het afgelopen decennium. De indeling is:

- Determinanten van leesgedrag:
  - Geslacht
  - Leeftijd
  - Afkomst: allochtoon of autochtoon
  - Opleidingsniveau
  - Informatiegebruik
  - Tekstkenmerken
  
- Socialiserende instanties:
  - School, diverse typen
  - Gezin
  - Bibliotheek
  
- Soorten materiaal
  - Overgang jeugd- naar volwassenenliteratuur: adolescentenroman
  - Boeken met multimedia

## ***Zoveel lezen we (niet)***

Karlijn Piek

1995

### **Achtergrond**

Piek geeft in haar rapport in opdracht van Stichting Lezen een inventarisatie van tot dan toe uitgevoerd onderzoek naar lezen en leesgedrag. Aanleiding is dat er bij de voorbereiding van het langetermijnbeleid van de stichting behoefte ontstond aan een overzicht van het onderzoek naar lezen en leesgedrag. Ook wilde de commissie inzicht krijgen in de 'open plekken' in het leesonderzoek.

Piek eindigt haar inventarisatie met een overzicht van kansen en bedreigingen voor het lezen, en aanbevelingen voor een leesbevorderingsbeleid.

### **Vraagstelling**

1. Hoeveel wordt er door Nederlanders in boeken, kranten en tijdschriften gelezen?
2. Wat zijn determinanten van het leesgedrag?
3. Hoe is het leesklimaat in Nederlandse gezinnen, scholen en andere instellingen? Welke activiteiten ondernemen instellingen op het gebied van lezen en leesbevordering? Wat zijn mogelijkheden om het lezen te bevorderen?

### **Methode**

Piek heeft voor deze inventarisatie een opzet gemaakt die door verschillende deskundigen is aangevuld en goedgekeurd. Vervolgens heeft ze advies gevraagd aan diverse deskundigen op verschillende onderzoeksgebieden. Ook heeft ze een groot aantal bibliotheken geraadpleegd. De inventarisatie is aangevuld en van commentaar voorzien door deskundige leden van de commissie lange termijn van Stichting Lezen.

### **Resultaten**

*M.b.t. het leesgedrag:*

Nederlanders lezen gemiddeld 5 uur per week. Achter dit gemiddelde schuilen echter grote verschillen tussen sociale groepen en leeftijdscategorieën. Ongeveer 30% van de Nederlandse bevolking leest geen boeken en het ziet er naar uit dat jongere generaties en lager opgeleiden het minst lezen. Kinderen onder de 12 jaar lezen over het algemeen redelijk veel; slechts 4 tot 8% van hen leest geen boeken in de vrije tijd.

De kloof tussen lezers en niet-lezers is groter geworden dan enkele decennia geleden. De daling doet zich met name voor bij het lezen van boeken en kranten. De daling van de tijd die aan lezen wordt besteed lijkt samen te hangen met algemenere maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. De condities voor overdracht van het lezen aan jongere generaties zijn ongunstiger geworden. Daarnaast is tussen de 10 en 20% van de bevolking niet voldoende functioneel gealfabetiseerd.

*M.b.t. de determinanten van leesgedrag:*

Literaire socialisatie in het gezin en op school lijken de belangrijkste determinanten van leesgedrag te zijn. Familietradities en de wijze waarop literaire socialisatie plaatsvindt, lijken

van belang voor het leesgedrag, ook al is de invloed op lange termijn niet geheel duidelijk. Met name op jonge leeftijd lijken leesbevordering en taalstimulering in het gezin hand in hand te gaan. Voorlezen is aantoonbaar gunstig voor de latere leesvaardigheid. Gezien de gevoelige leeftijden voor de kennismaking met lezen en het feit dat vooral het gezin en de school belangrijk zijn voor de overdracht ervan, lijkt de school de meest geëigende instelling voor leesbevordering. Ook kan gedacht worden aan instellingen als kinderopvangcentra en peuterspeelzalen. Bibliotheken en boekhandels zouden daarbij flankerend en ondersteunend kunnen optreden.

Op latere leeftijd hebben collega's, vrienden en partners invloed op het leesgedrag, en dan vooral op de keuze van lectuur. De hoeveelheid vrije tijd is ook van invloed op het leesgedrag, terwijl financiële middelen, althans in Nederland, geen rol lijken te spelen. Massamedia kunnen aantoonbaar van invloed zijn op de keuze van titels, maar het is niet duidelijk of massamedia een rol kunnen spelen bij de verspreiding van lezen.

*M.b.t. leesklimaat in instituties/ activiteiten op het gebied van leesbevordering:*

In Nederlandse gezinnen, scholen, peuterspeelzalen, bibliotheken en boekhandels worden nog niet alle aanwezige mogelijkheden voor de overdracht van het lezen benut.

Voorlezen is een punt van aandacht. Vrijwel alle ouders houden op met voorlezen zodra een kind zelf kan lezen; in peuterspeelzalen en kinderopvangcentra wordt veel waarde gehecht aan voorlezen, maar het ontbreekt er vaak aan financiële middelen, informatie en deskundigheid.

Activiteiten voor leesbevordering in het basisonderwijs lijken nogal eenzijdig te bestaan uit voorlezen en vrij lezen. Ook wordt in de literatuur soms opgemerkt dat het leesonderwijs het lezen juist onaantrekkelijk maakt voor leerlingen, omdat lezen wordt aangeleerd in losse, technische deelvaardigheden. In het voortgezet onderwijs staat literatuur verplicht op het programma. Een probleem is daar dat leerlingen in deze leeftijd meestal minder gaan lezen. Over de meest wenselijke invulling van het literatuuronderwijs bestaan verschillende opvattingen. Globaal onderscheidt men een ervaringsgerichte, affectieve aanpak en een leerstofgerichte, cognitieve aanpak. Het schaarse onderzoek naar de twee methoden wijst erop dat beide invalshoeken waarschijnlijk belangrijk zijn. Oud-havo en oud-vwo-leerlingen geven aan dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van recente literaire ontwikkelingen en van sociale, culturele en politieke achtergronden van literatuur. Dit wijst erop dat de tendens op scholen om zich steeds meer te richten op de overdracht van losse, overdraagbare vaardigheden, ongunstig is met het oog op leesbevordering.

Het meeste onderzoek naar onderwijs en lezen betreft het lezen van boeken. De rol van de school in de overdracht van krantlezen is nauwelijks onderzocht en 'media-opvoeding' lijkt nog in de kinderschoenen te staan.

Boekhandels en vooral bibliotheken ondernemen veel activiteiten op het gebied van lezen en leesbevordering. Boekhandels lijken zich daarbij te beperken tot 'leesintensiverende' activiteiten en vooral uit te zijn op verkoopeffecten op de korte termijn. Bibliotheken daarentegen trachten, onder andere door samenwerking met scholen, ook niet-lezende groepen te bereiken. De activiteiten in samenwerking met scholen zijn echter vaak nogal eenzijdig en soms eerder gericht op het werven van leden dan op de bevordering van het lezen zelf.

## Conclusies

Piek geeft in haar conclusies een aantal kansen en bedreigingen voor het lezen weer, die zijn gebleken uit haar inventarisatie van bestaand literatuuronderzoek.

### *Bedreigingen voor het lezen:*

- De toename van het aanbod aan vrijetijdsbestedingen – waaronder de visuele media – vormt een bedreiging voor het lezen. De culturele veranderingen van de laatste decennia brachten ook kwalitatieve veranderingen teweeg in de vrijetijdsbesteding: er is een afwisselender en vluchtiger patroon van vrijetijdsbesteding ontstaan. Als gevolg daarvan nam de aandacht voor boeken en kranten af (niet voor tijdschriften). Het is niet duidelijk of deze culturele veranderingen ook hun weerslag hebben op de manier waarop literaire socialisatie plaatsvindt in gezinnen en andere instellingen. Evenmin is duidelijk of de invloed van deze veranderingen nog sterker zal worden t.a.v. het lezen of dat de belangrijkste veranderingen in de leesgewoonten zich nu al hebben voltrokken.
- Uitgeverijen brengen een groot en snel wisselend aanbod aan titels uit. Daardoor zien potentiële lezers zich voor een keuzeprobleem gesteld en moeten ze zich veel moeite getroosten om van dat aanbod op de hoogte te blijven en om een verantwoorde selectie te maken. Informatievoorziening over dat aanbod lijkt niet altijd aan te sluiten bij de informatiebehoefte van lezers en legt sterk het accent op individuele titels. Ook krijgt maar een klein aantal titels aandacht in de media.
- Juist onder potentiële lezersgroepen is de tijdsdruk in het dagelijks leven toegenomen; door de groei van het aantal kleine huishoudens nemen zorgtaken relatief meer tijd in beslag. De combinatie van werk en zorgtaken van beide partners, maakt dat er weinig rust is voor activiteiten als lezen. Uitstel van bepaalde vormen van cultuurparticipatie vanwege de hoge tijdsdruk in een bepaalde levensfase, leidt soms tot afstel.
- De mogelijkheden voor cultuuroverdracht tussen volwassenen en kinderen zijn kleiner geworden. Jongeren gaan namelijk langer naar school en oriënteren zich daardoor gedurende een groter deel van hun leven alleen op leeftijdgenoten. En intussen is bij ouders en andere volwassenen een grotere tolerantie ontstaan ten aanzien van afwijkende vormen van vrijetijdsbesteding en cultureel gedrag.
- De vermindering van de belangstelling voor het lezen onder jongeren werkt cumulatief, tenzij de belangstelling op latere leeftijd alsnog ontstaat. Het is immers niet waarschijnlijk dat mensen die zelf niet lezen, het lezen overdragen op hun kinderen.
- De kwaliteit van het leesonderwijs en het literaire klimaat in basisscholen vormt, zo lijkt het, soms een bedreiging voor het lezen.

### *Kansen voor het lezen:*

- Het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking is de afgelopen decennia sterk gestegen. Een groot deel van de Nederlanders heeft enige jaren literatuuronderwijs genoten en beschikt over een historisch en maatschappelijk interpretatiekader voor het lezen van allerlei soorten teksten. Dit heeft echter vooralsnog niet geleid tot een grotere participatie in het lezen.
- De audiovisuele media kunnen een kans betekenen voor het lezen, als op radio en televisie meer aandacht aan lezen en leesmateriaal zou worden besteed en als

programma's erin zouden slagen mensen te verleiden tot lezen. Uit onderzoek is nog niet duidelijk geworden of door middel van deze media het lezen bevorderd kan worden.

- Een aantal bevindingen wijst erop dat leesbevordering de motivatie tot lezen bij kinderen en jongeren kan doen toenemen: leespromotie-activiteiten op de basisschool kunnen de leesmotivatie van leerlingen in gunstige zin beïnvloeden, juist als die kinderen uit een omgeving komen waarin niet veel wordt gelezen.
- Ook scholen van voortgezet onderwijs zijn in staat om de leesmotivatie van leerlingen positief te beïnvloeden. Daarvoor moeten leerlingen geleidelijk en op een gestructureerde wijze worden voorbereid op het zelfstandig lezen en kiezen van boeken.
- Uit het schaarse onderzoek naar het leesklimaat op scholen is af te leiden dat nog niet alle scholen de mogelijkheden voor leesbevordering optimaal benutten. Er valt dus nog iets te verbeteren aan het literaire klimaat op scholen.
- Door uitgeverij en boekhandelaren kan nog meer moeite worden gedaan om boekkopers inzicht te geven in het aanbod en door de juiste informatie te verschaffen voor het maken van een keuze uit dat aanbod.
- Er kan nog het een en ander worden verbeterd in de samenwerking tussen scholen, bibliotheken en boekhandels op het gebied van leesbevordering. Boekhandels en bibliotheken moeten zich niet uitsluitend richten op kortetermijneffecten voor de verkoop of het ledenbestand, maar ook nieuwe klanten of leden onder niet-lezers proberen te werven.
- Uit onderzoek (Interview-onderzoek 'Jongeren '93') blijkt dat jongeren zich weer meer op ideële waarden en minder op materiële zaken oriënteren. Wellicht biedt dit ook kansen voor het lezen.

### **Aanbevelingen**

Piek geeft aanbevelingen voor leesbevordering gericht op verschillende leeftijdsgroepen: alle leeftijdsgroepen, voorschoolse leeftijd, begin basisonderwijs, vervolgbasisonderwijs, voortgezet onderwijs, volwassenen.

Piek geeft aanbevelingen voor vervolgonderzoek op diverse gebieden:

#### *Uitgangssituatie*

- Er is nog onvoldoende bekend over het totale leesgedrag, met name over de vraag hoeveel tijd men besteedt aan lezen voor werk en studie en aan vrijetijdslezen. Ook bestaat nog geen landelijk representatief onderzoek naar het leesklimaat in scholen en gezinnen. Er zou periodiek onderzoek kunnen worden verricht naar het leesgedrag van kinderen en er kan nog meer inzicht worden verkregen in het leesgedrag van allochtonen. Gezien het belang van het onderwijs voor het lezen, is het zinvol te onderzoeken op welke wijze leerkrachten op pabo's en lerarenopleidingen leren om lees- en literatuuronderwijs te geven.

### *Determinanten van leesgedrag*

- Uit onderzoek is het een en ander bekend over de invloed van het gezin, de school en andere factoren. Het gezin en de opleiding bleken grote invloed te hebben op het (latere) leesgedrag. Dit soort onderzoek is doorgaans cross-sectioneel (op een moment gemeten) of retrospectief (achteraf vastgesteld). Daardoor blijft onzichtbaar hoe het leesgedrag van iemand en diens houding ten opzichte van lezen zich in de loop van de tijd ontwikkelt. Dit kan bij voorkeur aangevuld worden met longitudinaal onderzoek (gemeten over een langere periode in de tijd om de ontwikkeling te volgen).
- Het is minder bekend of de houding ten opzichte van het lezen zich op een bepaalde leeftijd stabiliseert, welke rol het gezin en het onderwijs spelen op de langere termijn en hoe de interactie is tussen deze invloedsfactoren. Wat betreft onderwijs hoeft daarbij niet alleen gedacht te worden aan de invloed van literatuur- en leesonderwijs, maar is ook de invloed van vakken als geschiedenis en maatschappijleer interessant.
- Factoren die gedurende andere levensfasen dan die waarin men onderwijs volgt een rol spelen in het leesgedrag zijn nog vrij onbekend, bijvoorbeeld de invloed van vervolgopleidingen en beroepen. Verandert het leesgedrag als iemand veel moet lezen voor zijn werk? Bestaat er een verschil in leesgedrag tussen technische en culturele beroepsgroepen?
- Een onderbelicht terrein is het gebruik van verschillende media en hun samenhang. Op welke wijze, voor welke doeleinden en met welke motieven gebruiken mensen verschillende media? Bestaat er zoiets als een afzonderlijke leesmotivatie, die losstaat van motivaties voor andere vormen van gebruik? In het verlengde daarvan ligt de vraag welk soort lezen of mediumgebruik bevorderd zou moeten worden.

### *Mogelijkheden voor interventie en instrumenten voor leesbevordering*

- Het is opvallend dat de effectiviteit van leesbevorderingsactiviteiten zelden wordt onderzocht, net zomin als het effect van werkvormen en methoden in het literatuuronderwijs. Literatuurdidactisch onderzoek en empirisch literatuurwetenschappelijk onderzoek zouden zich bij uitstek lenen voor studies naar de samenhang tussen leesmotivatie, persoonskenmerken, tekstkenmerken en instructiemethoden, of naar de rol die audiovisuele media kunnen spelen in leesbevordering. Om tot een gerichte inzet van leesbevorderingsmiddelen te komen, is het zeer belangrijk om de effectiviteit van de bestaande instrumenten te onderzoeken.

## Algemene trends

### *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers.*

Wim Knulst, Gerbert Kraaykamp

1996

## Achtergrond

Het rapport is de eerste SCP-studie waarin oudere en recentere tijdsbestedingsgegevens in onderlinge samenhang zijn onderzocht. Het rapport is de tweede in de reeks “Het Culturele Draagvlak”, waarin periodiek de stand van de cultuurparticipatie, het lezen en het gebruik van overige media wordt geanalyseerd.

## Vraagstelling

- Hoeveel werd er op de verschillende tijdstippen gelezen?
- Wat werd er gelezen: hoeveel aandacht ging er naar kranten, naar boeken en naar tijdschriften en welke soorten hiervan worden minder dan wel meer gelezen?
- Wie las veel en wie weinig in de onderscheiden soorten lectuur; zijn de kenmerken van de veellezers en matige lezers door de tijd hetzelfde gebleven?
- Hoe laten veranderingen in leesgewoonten, gelet op het gewijzigde publiek en de gewijzigde omstandigheden, zich verklaren?

## Methode

Er is gebruikgemaakt van gegevens die op verschillende momenten in de geschiedenis zijn verzameld. Voor het samenstellen van het rapport is het meest teruggevallen op een zestal landelijke tijdsbestedingsonderzoeken:

- CBS Vrijtijdsbesteding in Nederland 1955-'56 (landelijke bevolking van 12 jaar en ouder, oktober 1955 tot januari 1956, n = 7230);
- CBS Vrijtijdsbesteding in Nederland 1962 (landelijke bevolking van 12 jaar en ouder, november 1962, n = 4008);
- SCP/Intomart Tijdsbestedingsonderzoek (TBO) 1975 (landelijke bevolking van 12 jaar en ouder, oktober 1975, n = 1309);
- SCP/Intomart TBO 1980 (steekproefbasis/onderzoekperiode als in 1975, n = 2730)
- SCP/Intomart TBO 1985 (steekproefbasis/onderzoekperiode als in 1975, n = 3262)
- SCP/Intomart TBO 1990 (steekproefbasis/onderzoekperiode als in 1975, n = 3158)

## Resultaten

Uit het eerste tijdsbestedingsonderzoek bleek dat de ondervraagde werkende bevolking ongeveer 30% van de vrije uren aan lezen besteedde. Ten tijde van het eerste tijdsbestedingsonderzoek, dat werd uitgevoerd door het CBS onder de bevolking van 12 jaar en ouder, werden ruim vijf (22%) van de arbeidsvrije uren aan lezen besteed, waarvan 2,4 aan boeken, 2,1 aan kranten en 0,7 aan tijdschriften. Mannen lasen toen nog meer dan vrouwen; ouderen meer dan jongeren. Met de komst van de televisie en andere apparatuur kwam een ommekeer. Het aandeel van televisie, radio en grammofoon in de besteding van de vrije werkdagavonden en weekenddagen verdubbelde in korte tijd van 14% in 1955/'56

naar 30% in 1962, terwijl het aandeel aan lezen bestede tijd afnam van 22% tot 17% van de vrije tijd. In vervolgonderzoek uit 1963 viel het percentage boeklezers onder vrouwen voor het eerst hoger uit dan onder mannen. Het verschil was weliswaar niet groot, maar het markeerde wel een omslagpunt; de leesvoorsprong van vrouwen op mannen wordt later almaar groter.

Vanaf de komst van de televisie verloor het lezen terrein. Niet alleen andere nieuwe media zijn van invloed op het aantal uren dat wordt gelezen, maar ook het aantal vrij besteedbare uren. De verdeling van het aantal vrije uren over de bevolking is naar leeftijd en sociale klasse ongelijker geworden. Als gevolg van veranderingen in arbeidsparticipatie, verdeling van zorgtaken en huishoudensomvang heeft het middelbaar en hoger opgeleide deel van de bevolking in de leeftijd tot 50 jaar minder vrije tijd dan voorheen, terwijl ouderen en lager opgeleiden juist over meer vrije tijd beschikken.

De gemiddelde leestijd nam in de jaren 1975-1980-1985-1990 telkens opnieuw af, hetgeen vooral werd veroorzaakt door de afname van het aantal mensen dat in de loop van één week pleegt te lezen. Het televisiekijken nam voornamelijk tussen 1980 en 1985 toe, zodat tussen de afname in leestijd en de toename in televisiekijken geen één op één relatie bestond. Dat geldt ook voor de dagdelen waarop gelezen respectievelijk naar de televisie gekeken werd.

Wat kranten en boeken betreft hebben vooral de marginale lezers afgehaakt; de overgebleven lezers besteden per persoon gemiddeld meer tijd aan hun kranten en boeken. Ten aanzien van tijdschriften geldt echter dat niet alleen de groep lezers afnam, maar ook de gemiddelde leestijd van de resterende tijdschriftlezers.

Jongeren lezen tegenwoordig beduidend minder dan ouderen, vooral waar het kranten betreft. Lezers die over veel tijd beschikken, onderscheiden zich het meest door meer tijd aan het lezen van boeken te besteden. Bij kranten en tijdschriften veroorzaakt de hoeveelheid beschikbare tijd minder verschil.

Het verband tussen de gelezen tijd en het opleidingsniveau werd door de tijd sterker, vooral bij kranten en boeken. Sekse heeft een verhoudingsgewijs geringe invloed op de totale leestijd. Dit gemiddelde verhult verschillen bij de aan kranten en boeken bestede tijd.

Mannen lezen meer dan vrouwen in kranten, een verschil dat overigens afkalfde. Vrouwen lezen meer in tijdschriften en vooral boeken. De oververtegenwoordiging van vrouwen onder het boeken lezend publiek, die voor het eerst in 1963 werd waargenomen, werd recentelijk almaar groter.

De inkomensgrootte heeft geen invloed op het lezen van kranten of boeken. Wel stijgt met het gezinsinkomen het aantal titels dat mensen onder ogen hebben gehad. De teruggang in het aantal gelezen boeken heeft zich in nagenoeg gelijke mate onder alle inkomensgroepen voorgedaan.

Het lezen in de krant liep sinds 1975 minder terug dan lezen in andere lectuur (minder met name dan in tijdschriften). De afname van de wekelijks in de krant gelezen tijd valt toe te

schrijven aan het afnemende percentage wekelijkse krantenlezers. De gemiddelde per krantenlezer aan kranten bestede leestijd onderging nauwelijks verandering.

Na een stijging in vergelijking met de jaren 50 heeft de aan het lezen van tijdschriften bestede tijd sinds 1975 een aanzienlijke teruggang te zien gegeven, terwijl er een forse toename is geweest van zowel het aantal te koop aangeboden titels als het aantal gratis bladen. Hierin zou mogelijk een oorzaak te vinden zijn voor de meer dan trendmatige teruggang bij het lezen in tijdschriften.

In de jaren 50 lazen jongeren meer in boeken dan ouderen. In 1975 was dit beeld al sterk afgezwakt, terwijl het boeken lezen onder jeugdigen en volwassenen sindsdien meer dan gemiddeld terugliep. Anderzijds deed zich in de levensfase boven de 40 jaar sinds 1975 geen teruggang in leestijd voor. Personen van 60 jaar en ouder besteedden in 1990 zelfs 30% tot 40% meer tijd aan lezen in boeken dan hun voorgangers in 1975 deden. Ook bij opleidingsniveau deden zich gedifferentieerde ontwikkelingen voor: mensen met lager onderwijs, lbo en havo, vwo en mbo lazen in 1990 minder in boeken dan in 1975, maar onder mensen met mulo/mavo en universiteit was een toename in het lezen in boeken zichtbaar.

De waargenomen gemiddelde teruggang in de leestijd was het resultaat van een sterke teruggang onder de leeftijdsklasse tot 40 jaar en onder degenen met een lager en middelbaar opleidingsniveau. De veranderde leesgewoonten per leeftijdscategorie zijn de resultante van twee bewegingen. Enerzijds gaan mensen met het klimmen der jaren meer lezen.

Aangezien de Nederlandse bevolking een omvangrijke groep personen van middelbare leeftijd kent, had dit tot een stijging van de gemiddelde leestijd moeten leiden. Anderzijds ligt het aanvangsniveau van de leestijd van de nieuw intredende cohorten telkens lager dan dat van hun voorgangers. Bovendien schuift de leeftijd waarop de toename van het lezen inzet, naar boven op. Die toename begint tegenwoordig niet langer rond het twintigste levensjaar, zoals in de jaren vijftig, maar pas boven het dertigste. Een en ander geldt vooral voor mannen, zodat vrouwen nu, anders dan in de jaren vijftig, de meest lezende sekse zijn. Slechts een fractie van het verband tussen geboorteperiode (of levensfase) enerzijds en de leestijd en de veranderingen daarin tussen 1975 en 1990 anderzijds, kan toegeschreven worden aan doorkruisende invloeden van tijdsdruk, opleidingsniveau of sekseverschillen. De meerwaarde van hoger onderwijs naar leesgewoonten is cohortsgewijs teruggelopen.

Personen lezen het meest in huiselijke kring. In 1975 werd circa 20% van alle thuis doorgebrachte vrije uren gelezen. Jongeren verschilden hierin niet veel van ouderen. Voor de leeftijdsklassen van boven de 35 jaar was dit percentage in 1990 van dezelfde orde van grootte, maar bij de jeugd was het naar 11% gedaald, bij de jongvolwassenen (tot 35 jaar) naar 13,5%. Van alle door jongeren thuis bestede vrije uren slurpt de televisie een groter wordende portie op; boeken, kranten en tijdschriften een afnemende portie.

Er bestaat een verband tussen de teruggang van de gelezen tijd en het aantal uiteenlopende vrijetijdsactiviteiten waaraan personen tijdens de onderzochte week hebben deelgenomen. Veel of weinig lezen blijkt samen te gaan met tal van andere soorten vrijetijdsgedrag. Enkele springen eruit: personen die veel tijd besteden aan huiselijke contacten, aan café- of discobezoek, sport of vissen, lezen in het algemeen weinig. De cultureel actieven

(bezoekers van culturele evenementen) onderscheidden zich in 1990 met hun leesgewoonten noch in positief noch in negatief opzicht.

Personen die een meer dan gemiddelde hoeveelheid tijd bij de televisie doorbrengen, lezen ook meer dan gemiddeld. De correlaties tussen lezen en tv kijken bieden extra informatie indien de correlaties per lectuursoort worden beschouwd (en de invloed van een ongelijke portie vrije tijd wordt uitgeschakeld). Dan geldt dat er minder is gelezen naarmate er een groter bestanddeel aan vrije uren bij de televisie is doorgebracht. Dit negatieve verband voor het lezen in totaal is door de tijd iets afgezwakt. De relatie leestijd-kijktijd per cohort in ogenschouw genomen, blijkt bij nagenoeg alle cohorten de verandering in de kijktijd sterker te zijn geweest dan die in de leestijd. Dat betekent dat de extra kijktijd niet eenzijdig is verkregen door op de leestijd te bezuinigen.

Slechts een gering deel van de teruggang in de leestijd (ongeveer 15%) kan worden toegeschreven aan de toename van de proportie taakcombineerders, ondanks het gegeven dat mannelijke taakcombineerders hun leestijd in vergelijking met hun evenredig belaste voorgangers uit 1975 ook nog extra reduceerden. Het gebruik van lectuur stagneert, ondanks dat het aanbod van boek- en tijdschrifttitels sinds de jaren zeventig voortdurend is gegroeid. Ten gevolge van het komen en gaan van tijdschrifttitels en van de toevloed van gratis bladen lijkt de waardering voor tijdschriften meer dan trendmatig te zijn verminderd. De aftocht van het lezen is niet eenduidig herleidbaar tot de opmars van het televisie kijken. De toename van de taakcombinatie, van de diversiteit van de vrijetijdsbesteding en van het lecturaanbod zijn daar mede debet aan. Wel is de substitutie van lezen door tv kijken afhankelijk van het feit of men onder de heerschappij van het woord dan wel in het tv-tijdperk opgegroeid is. Geboorteperiode is in dit opzicht belangrijker dan geslacht en opleidingsniveau.

### **Conclusies**

Het lezen in eigen tijd is door verschillende oorzaken teruggelopen, waarvoor vier steekhoudende redenen zijn gevonden: de toename van het publiek met complexe en belastende dagtaken, de concurrentie van andere vrijetijdsactiviteiten, het overaanbod aan lectuur, en een opschuiven van lezen naar televisiekijken. Invloed van de televisie is de belangrijkste reden voor afname van leesgedrag. De groep die nog wel geregeld leest, bestaat hoofdzakelijk uit leden van de oudere generaties die veelal middelbaar of hoger onderwijs genoten hebben.

### **Aanbeveling**

De factoren taakcombinatie, diversificatie van vrijetijdsgedrag, overproductie van lectuur en het aanbod van televisie-uitzendingen hebben met elkaar gemeen dat zij naar een ambitieus en buitengewoon actief cultuurpatroon verwijzen. Matiging op elk van deze terreinen zou het lezen vermoedelijk ten goede komen. In het huidige klimaat is het echter niet goed voorspelbaar dat de overheid omwille van het lezen op één van de terreinen zou willen ingrijpen.

## ***Naar andere tijden? Tijdsbesteding en tijdsordening in Nederland, 1975-1995***

Andries van den Broek, Wim Knulst, Koen Breedveld

*Sociale en Culturele Studies – 29, Sociaal en Cultureel Planbureau*

1999

### **Achtergrond**

Het rapport geeft resultaten die verkregen zijn middels een tijdsbestedingsonderzoek. Sinds 1975 participeert het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) in een groot landelijk onderzoek waarbij gegevens verzameld worden over vrijwel alles wat mensen doen, en waar ze dat doen. Het tijdsbestedingsonderzoek wordt met vijfjaarlijkse intervallen herhaald, zodat trends goed zichtbaar worden.

### **Vraagstelling**

Hoe ziet de tijdsbesteding en tijdsordening van Nederlanders er uit in de periode 1975-1995?

Subvragen:

- Is er sprake van rolvervaging?
- Is individuele regelmaat verminderd?
- Zijn collectieve ritmen verwaterd?
- Zijn individuen langer actief?
- Is de maatschappij langer actief?

### **Methode**

Ongeveer 3000 mensen hebben één week in oktober 1995 24 uur per dag in een dagboek bijgehouden wat ze deden en waar ze dat deden. Aan de hand van een vaste lijst van bezigheden geven zij per kwartier hun voornaamste bezigheid aan. De gegevens zijn vervolgens door veldwerkers en codeurs verwerkt tot een analyseerbare dataset. Daarnaast wordt informatie over gedrag en kenmerken van de respondenten ingewonnen door middel van twee interviews.

Ook eerder (met vijfjaarlijkse intervallen vanaf 1975) zijn dezelfde gegevens verzameld, zodat trends in de tijd kunnen worden weergegeven.

[In de bijlage wordt een complete onderzoeksverantwoording gegeven met aantallen respondenten, perioden van dataverzameling enzovoorts.]

### **Resultaten**

NB In deze samenvatting worden alleen resultaten m.b.t. leesgedrag gegeven.

In de periode 1975-1995 is het totale takenpakket (werk, studie en huishoudelijke zorg) van de bevolking gestaag toegenomen, met ruim 2½ uur. Toename van werk komt door een grotere arbeidsdeelname, niet door een langere werkweek. Het gemiddeld aantal uren vrije tijd is nauwelijks veranderd in de loop der jaren; wel hebben er verschuivingen plaatsgevonden in verplichtingen en persoonlijke verzorging.

In de vrijetijdsbesteding in de periode 1975-1995 is lezen een van de grote verliezers. Gemiddeld is men per week anderhalf uur minder gaan lezen. De vermindering van de leesduur (-25%) was in 1975-1995 vrij gelijkmatig over het lezen van kranten (-20%), boeken (-25%) en tijdschriften (-30%) verdeeld. De afname komt niet alleen voor rekening van de afname van leestijd onder lezers, maar houdt ook verband met vermindering van het aantal lezers. De omvang van het lezerspubliek van boeken, tijdschriften en kranten slonk. Het weekbereik van boeken daalde tussen 1975 en 1995 van 49% naar 38%, dat van kranten van 80% naar 68% en dat van tijdschriften van 84% naar 72%. Het aantal boeken dat men per maand leest daalde eveneens (van 1,7 naar 1,4).

Het aantal uren per week dat aan lezen wordt besteed neemt af naarmate men meer betaald werk en meer huishoudelijk werk doet (zowel binnen als buiten kantooruren). Lezen is echter niet het eerste waarop men “bezuinigd” wanneer tijdstip en tijdsduur van verplichtingen daar aanleiding toe geven.

De tijd die ouders vrij weten te maken voor contact met hun kinderen, in de vorm van onder andere voorlezen, lijdt niet onder spreiding van de arbeidstijden.

Aan lezen werd over de jaren minder tijd besteed (6,1 uur per week in 1975 t.o.v. 4,6 uur per week in 1995), maar de concentratie ervan op zaterdag en zondag nam toe, terwijl het aandeel van lezen op werkdagen verminderde. Het lezen op werkdagen is dus sterker teruggelopen dan op weekenddagen.

Als lezen wordt bekeken als ingetogen vrijetijdsbesteding op zondag, is het in de periode 1975-1995 weliswaar met meer dan 50% participatie een typisch zondagse bezigheid gebleven, maar sinds 1975 is het aantal betrokkenen gestaag blijven dalen. Lezen op zondag wordt meer gedaan dan andere rustige activiteiten zoals een middagdutje doen, kerkbezoek, muziek beluisteren of een gezelschapsspel spelen, en ook meer dan ‘hedonistische’ activiteiten zoals recreatie buiten, cafébezoek, wedstrijdbezoek en sportbeoefening. Ook wordt er op zondag meer gelezen dan arbeid/andere werkzaamheden verricht.

Lezen daalde over de gehele linie maar het verschil tussen niet-gelovigen en protestantskerkse mensen werd groter. Bij protestantskerkse mensen is het lezen relatief minder gedaald.

Lezen behoort tot de activiteiten die dagelijks terugkomen. Anno 1995 sloeg 27% van de bevolking van 12 jaar en ouder een boek, krant of tijdschrift open [niet uitgesplitst naar deze drie, dus zegt nog niks over leesgedrag van boeken!] Krantenlezen (als verbijzondering van lezen in het algemeen) komt gedurende vijf doordeweekse dagen met enige regelmaat voor.

Minder mensen lezen nog elke doordeweekse dag: 41% in 1975 tegen 27% in 1995. Bij kranten slonk de schare dagelijkse lezers van 28% naar 17%.

In de vrije tijd zorgen vooral huiselijke activiteiten zoals lezen voor dagelijkse routine, waarbij het belang van lezen minder wordt ten opzichte van televisiekijken.

Lezen is een activiteit die in vrijwel gelijke mate verdeeld is over de verschillende doordeweekse dagen.

Lezen kent een redelijke spreiding over de gehele dag, maar wordt wel iets meer 's avonds gedaan dan 's middags. Het aandeel lezen als vrijetijdsactiviteit is in de overdagse periode iets gedaald, van 55% in 1975 naar 49% in 1995. (NB deze gegevens zijn verkregen op een dinsdag.)

Er blijkt zich geen neergang te hebben voorgedaan in de hoeveelheid tijd die ouders aan hun kinderen besteden door hun voor te lezen, met hen te praten, spelletjes met hen te doen en tochtjes met hen te maken. Integendeel, nadat die aandacht zich van 1975 tot 1990 op een constant niveau bevond, hebben ouders daar sinds 1990 meer tijd voor gevonden: 1,6 uur per week in 1975 t.o.v. 1,9 uur per week in 1995. Vooral bij jonge en bij hoogopgeleide ouders is dit pakket van activiteiten een grotere plaats op de gezinsagenda in gaan nemen.

### **Conclusies**

Er is een algemeen beeld van toegenomen bedrijvigheid in de periode 1975-1995. Dit beeld is in diverse opzichten ook op de vrije tijd van toepassing. Rustige huiselijke activiteiten als lezen, praten met huisgenoten en visites, verloren terrein (in totaal -3,5 uur).

Op zondag wordt in 1995 minder gelezen dan in 1975. Het belang van de zondag voor lezen nam echter wel toe, doordat de teruggang van lezen op andere dagen zich nog sneller voltrok.

Overdag werd door de jaren heen minder gelezen.

Ouders bezuinigden niet op de tijd om hun kinderen voor te lezen, met ze te praten, spelletjes met ze te doen en tochtjes met ze te maken (niet uitgesplitst per activiteit).

Integendeel, daar werd in 1995 juist meer tijd voor vrijgemaakt dan voorheen.

Binnen het vrijetijdsrepertoire verloren huiselijke sociale contacten en lezen flink terrein aan uithuizige activiteiten en televisiekijken.

### **Aanbevelingen**

Er worden geen aanbevelingen gedaan. Het rapport is slechts een weergave van empirische studie naar het tijdsbestedingsgedrag van Nederlanders in de periode 1975-1995.

### **Opmerkingen**

Dit onderzoek is gedegen en betrouwbaar, en uitgevoerd door een onafhankelijke partij. Het geeft een goede indruk van tijdsbesteding en tijdsordening in Nederland van 1975 tot 1995. We zijn inmiddels echter ook al 10 jaar verder en daarom geven de gegevens geen uitsluitsel over het huidige (lees)gedrag. Voor trends in leesgedrag geeft het rapport echter wel een indicatie.

Er staat in het rapport weinig informatie over lezen. Bovendien is de informatie vaak samengepakt in een groepje activiteiten, waardoor het niet te zeggen is wat het aandeel van lezen precies is. Er wordt niet dieper ingegaan op het leesgedrag. Zo wordt er alleen gesproken over de tijdsbesteding, niet over bijvoorbeeld verschillende genres die gelezen worden. Onderscheid tussen boeken, kranten en tijdschriften worden in de beschrijvingen niet gemaakt.

## ***Patronen van printmedia-gebruik 1975-1995: Een latente-klasse analyse van veranderingen in lezerstypen***

Koen van Eijck & Kees van Rees

1999

### **Achtergrond**

De auteurs richten zich in dit onderzoek op één culturele activiteit, het lezen in vrije tijd. Vanwege de beschikbaarheid van de data beperken zij zich daarbij tot het lezen van kranten en tijdschriften, vooral publiekstijdschriften. Ze brengen het gebruik van printmedia in kaart met behulp van de latente-klasse analyse.

In de eerste plaats achten zij het van belang meer inzicht te verwerven in de manier waarop consumenten soorten printmedia (en non-printmedia) met elkaar combineren. In de tweede plaats is het zinvol om de analyse van patronen van printmediagebruik (de consumptiekant) in samenhang te bezien met ontwikkelingen aan de productiekant. Tot nu toe is dat bij de analyse van leesgedrag nauwelijks gebeurd, afgezien van de substituutfunctie van de televisie.

### **Vraagstelling**

Hoe kunnen meer verfijnde lezerstypen worden geïdentificeerd naar gelang de specifieke manier van elk type om leesitems te combineren?

### **Methode**

Er wordt gebruikgemaakt van de latente-klasse analyse. Deze techniek verschaft de mogelijkheid om samenhangen te ontdekken in het gebruik van de verschillende typen printmedia. De data die voor de analyses gebruikt worden zijn afkomstig van twee jaargangen van het tijdsbestedingsonderzoek (TBO) van het SCP. Om een zo lang mogelijke periode te bestrijken, is gekozen voor een vergelijking van de gegevens van 1975 en 1995. Dit zijn het eerste en het meest recente tijdsbestedingsonderzoek (ten tijde van deze studie).

De variabelen zijn somscores van het aantal kwartieren besteed aan leesmateriaal uit elk van de door de onderzoekers geconstrueerde categorieën. De scores op elk van de zes leescategorieën zijn gedichotomiseerd ('wel gelezen' of 'niet gelezen') om ze geschikt te maken voor de latente-klasse analyse. In een logit analyse wordt een vijftal covariaten meegenomen: sekse, opleiding, leeftijd, het lezen van boeken en de tijdsdruk.

De printmedia zijn opgedeeld in drie categorieën, op basis van de mate waarin een krant of tijdschrift zich richt op informatieverschaffing dan wel op human interest (met name aangaande personen uit de amusementswereld). Categorie 1 kranten en opiniebladen hebben een hoger informatiegehalte. De wel als 'populair' aangeduide kranten en de roddelbladen (categorie 3) scoren hoog op de amusementspool; de kranten uit deze categorie bieden ook binnen de actualiteit veel 'human interest'. Een nog betrekkelijk heterogene tussencategorie van tijdschriften (categorie 2), waar politiek en economie vrijwel buiten beschouwing blijven, richt zich op de leefomgeving van een bepaalde sekse (vrouwenbladen, met een hoge oplage) of op het verrichten van een bepaalde hobby, en zijn in die zin misschien vaak dichterbij de informatiepool gelegen. Ook regionale kranten,

waar politiek en economie niet ontbreken, zitten om bovengenoemde redenen in deze tussencategorie.

### **Resultaten en conclusies**

Latente-klasse analyse laat zien dat er vijf klassen van printmediagebruikers onderscheiden kunnen worden. Elke klasse vertegenwoordigt een type printmediagebruikers op basis van hun overwegende oriëntatie op informatie dan wel amusement. De vijf typen zijn te benoemen als amusementszoekers (klasse 1), informatiezoekers (klasse 2), regiokrantelezers (klasse 3), niet-lezers (klasse 4) en omnivoren (klasse 5). Amusementszoekers vermijden de leesitems uit categorie 1. Zij scoren relatief hoog op vrouwenbladen, hobbybladen (categorie 2) alsook op roddelbladen en jeugdbladen (categorie 3). Het zou daarom verkeerd zijn deze groep te kwalificeren als ‘univoren’: zelfs binnen één culturele praktijk (lezen) maken zij gebruik van een breed bereik aan leesitems.

De informatiezoekers (klasse 2) kenmerken zich door hun hoge score op kwaliteitskranten en hun betrekkelijk hoge score op opinietijdschriften, gecombineerd met hun lage score op populaire kranten en categorie 3 tijdschriften. Ondanks hun betrekkelijk hoge score op het brede bereik van categorie 2 tijdschriften, is er onvoldoende grond om leden van deze klasse, net als die van klasse 5, te classificeren als ‘omnivoren’.

Respondenten uit klasse 3, de regionale lezers, hebben een nogal exclusieve oriëntatie op een ‘weinig geprofileerde’ informatiebron, de regionale dagbladen. Klasse 4, aangeduid als de niet-lezers, bestaat voornamelijk uit personen die geen tijdschriften lezen en als ze al een krant lezen, dan is dat een regionale krant. Maar vergeleken met andere groepen, scoren ze ook daarop het laagst. Klasse 5 heeft op alle items de hoogste of één na hoogste kans om ‘ja’ te scoren. Om deze reden zou dit de klasse van de ‘omnivoren’ genoemd kunnen worden. Leden van deze klasse lijken frequente lezers te zijn en daarenboven vertonen ze de neiging om items uit alle categorieën te combineren.

Laagopgeleiden hebben een bovengemiddelde kans om tot klasse 1 (amusementszoekers) te behoren, terwijl de hoogopgeleiden een benedengemiddelde kans hebben om tot die klasse te behoren. Universitair opgeleiden hebben juist een bovengemiddelde kans om tot klasse 2, die van informatiezoekers, te behoren. Vrouwen hebben een grotere kans dan mannen om tot klasse 1 (met voornamelijk aandacht voor categorie 3 tijdschriften) te behoren. Tieners en vijftigplussers behoren zelden tot deze groep, maar personen van 20-34 jaar juist relatief vaak. Verder hangt de kans om tot klasse 1 te behoren sterk en tamelijk lineair negatief samen met het hoogst behaalde opleidingsniveau. Tijdsdruk en het lezen van boeken ter ontspanning hebben een gering effect.

In klasse 2, waar zich de informatiezoekers (lezers van categorie 1 items) bevinden, zitten iets meer mannen dan vrouwen. Het leeftijdseffect is positief: hoe ouder, hoe meer kans om in klasse 2 te komen.

Klasse 3 bestaat voornamelijk uit jongeren. Oplopend van lager onderwijs tot hbo daalt de kans om in deze klasse te belanden per opleidingscategorie, maar voor academici is het effect juist licht positief. Klasse 3 is een klasse van drukbezette personen: hoe meer tijd men kwijt is aan verplichtingen, hoe groter de kans in deze klasse te vallen. Vaak een boek lezen heeft geen enkele invloed op de kans tot klasse 3 te behoren.

Klasse 4, de klasse die het minst gebruikmaakt van de onderzochte printmedia en daarom is aangeduid als de 'niet-lezers', bestaat net als klasse 1 uit meer vrouwen dan mannen. Het opleidingseffect is negatief, met de categorie academici als uitschieter. De geringe tijd die aan printmedia wordt besteed, lijkt niet te wijten aan een druk bestaan. Het lezen van boeken hangt ook negatief samen met de waarschijnlijkheid dat men tot klasse 4 behoort. In de loop der jaren is de leeftijdspeik in de kans om tot deze klasse te behoren opgeschoven: de kans is afgenomen voor jongeren en toegenomen voor ouderen, zodanig dat de respondenten met een pensioengerechtigde leeftijd in 1995 een bovengemiddelde kans hebben om tot de weinig-lezers te behoren. Jongeren daarentegen vallen in 1995 minder snel in klasse 4 dan in 1975.

Klasse 5, de klasse van degenen die opinietijdschriften combineren met regionale of lage kranten, bevat vooral mannen. In 1975 waren het vooral de tieners die tot deze klasse behoorden, in 1995 daarentegen personen van middelbare leeftijd, met name dertigers en veertigers. Het effect van het huidige of hoogst behaalde opleidingsniveau is sterk negatief. Degenen die tot klasse 5 behoren hebben het niet buitengewoon druk, maar besteden hun vrije tijd liever niet aan het lezen van boeken.

### **Aanbevelingen**

In dit onderzoek is een bepaalde indeling van kranten en tijdschriften gebruikt. Door categorie 2 tijdschriften verder te differentiëren in onderscheiden subcategorieën is het wellicht mogelijk om meer verfijnde onderscheidingen tussen klassen te maken.

### **Opmerkingen**

Het artikel bevat zeer veel technische termen. Daardoor is het voor mensen die niet zo veel verstand hebben van statistische analysemethoden een moeilijk te lezen artikel.

## ***Trends in de tijd: Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordening.***

*Sociaal en Cultureel Planbureau 2001*

### **Achtergrond**

Het rapport geeft een eerste aanvulling op cijferreeksen die verkregen zijn middels het vijfjaarlijkse tijdsbestedingsonderzoek (TBO). Er worden in het rapport geen verklaringen gegeven of nieuwe kengetallen ontwikkeld. Doel was om zo snel mogelijk na de data-verzameling in oktober 2000 een eerste indruk van de resultaten te geven.

### **Vraagstelling**

Hoe besteden en ordenen Nederlanders hun tijd?

### **Methode**

Drie elementen maken onderdeel uit van de onderzoeksopzet: dagboekjes waarin de respondenten per kwartier bijhouden wat ze doen en waar ze dat doen, en een vragenlijst die uiteen valt in een basisvragenlijst en een slotvragenlijst. In totaal deden 1813 respondenten mee aan het onderzoek. Bij de steekproeftrekking werd rekening gehouden met sekse, leeftijd, werkzaamheid, urbanisatiegraad, omvang van het huishouden en type huishouden/plaats in het huishouden. De groep respondenten is niet representatief wat betreft etnische achtergrond. In ieder geval in het tijdsbestedingsonderzoek 2000 blijken allochtonen en etnische minderheden in het onderzoek ondervertegenwoordigd te zijn.

### **Resultaten**

Trends in vormen van vrijetijdsbesteding tot 1995 laten zien dat Nederlanders wat minder aan huiselijk vermaak op het vrijetijdsrepertoire zetten en hun vertier vaker buiten de deur gingen zoeken. In de periode 1975-1995 groeide het gebruik van elektronische media, vooral in de vorm van televisiekijken. Binnen het huiselijk vermaak werd de televisie nog dominanter dan die in 1975 al was. Lezen en huiselijke sociale contacten gaven het meeste terrein prijs. Gemiddeld ging men per week anderhalf uur minder lezen.

Afname van de hoeveelheid vrije tijd met 5% na 1995 roept de vraag op of dit heeft doorgewerkt op de verschillende activiteiten die men in de vrije tijd onderneemt. Op het lezen van gedrukte media (-14% in 2000 t.o.v. 1995) werd beduidend sterker bezuinigd dan de trendmatige 5%. Die meer dan trendmatige bezuiniging op lezen past in een langdurige trend. Reeds jaren is sprake van een gestage inruil van lezen voor andere vrijetijds-activiteiten.

Bij de gedrukte media zien we een teruggang in de dagbladabonnementen en het lidmaatschap van de bibliotheek. Opvallend is dat lidmaatschap van de bibliotheek van 1975 tot 1995 steeg. Van 1995 tot 2000 daalde het met 14%. Het is niet duidelijk wat deze omkering heeft veroorzaakt.

Bij het lezen van gedrukte media (boeken, kranten/nieuwsbladen, tijdschriften en huis-aan-huisbladen/reclamefolders) is de daling in het gebruik een combinatie van een geringer aantal participanten en een dalende leestijd per participant. Nadat de leestijd in de decennia daarvoor al stapsgewijs was teruggelopen, is ze sinds 1995 nog eens met 14% gereduceerd.

Het deelnamepercentage daalde van 96 in 1975 naar 89 in 1995 en verloor daarna nog een 5 procentpunt. De groep die het lezen trouw bleef reduceerde voorts haar leestijd, een trend die zich de afgelopen vijf jaar heeft doorgezet. Deze daling kwam tot stand tegen de achtergrond van een stijging van het aanbod gedrukte media.

Vooraf jongeren zouden het lezen massaal hebben ingeruild voor het televisiekijken. Uit het TBO 2000 blijkt dat de daling in het lezen zich na 1995 verscherpt heeft doorgezet, en wel onder vrijwel alle in het onderzoek onderscheiden bevolkingsgroepen. Mannen en vrouwen gingen in gelijke mate minder lezen. Waar men bij de 65-plussers tussen 1990 en 1995 nog een lichte stijging waarnam, werd die in de periode 1995-2000 meer dan tenietgedaan. De groep van 35-49 jaar reduceerde haar leestijd het meest van alle leeftijdsgroepen. Leggen we deze cijfers naast die van het televisiekijken naar leeftijd, dan wordt duidelijk dat de teruggang in het lezen niet wordt vergezeld door een navenante stijging in het televisiekijken. Het lezen als nevenactiviteit blijkt in de jaren 1990 niet teruggelopen te zijn. In 2000 lag het op hetzelfde niveau als tien jaar eerder. Uit de uitsplitsing naar de diverse hoofdbezigdheden waarmee het lezen wordt gecombineerd, zijn geen duidelijke trends af te lezen.

Opmerkelijk is wel dat van het uur dat de Nederlanders gemiddeld met het openbaar vervoer reizen, er in 2000 maar 0,1 uur met lezen werd gecombineerd. Een klein deel van het lezen (0,1 uur) vond plaats terwijl men – primair - televisiekeek. De ogenschijnlijk logischer combinatie van lezen als hoofdactiviteit en televisiekijken als nevenactiviteit vond driemaal zo veel plaats.

Als er een uitsplitsing wordt gemaakt naar boeken, kranten/nieuwsbladen, tijdschriften en huis-aan-huisbladen/reclamefolders, dan blijkt de leestijd voor alle gedrukte media te zijn teruggelopen tussen 1975 en 1995, met uitzondering van het doornemen van huis-aan-huisbladen en reclamefolders. Voor de vijf jaar daarna geldt dezelfde constatering. Waar voor het lezen van boeken in 1990 een lichte opleving kon worden geregistreerd, werd die in de jaren daarna tenietgedaan. De daling met 23% sinds 1995 is fors te noemen, forser in ieder geval dan de teruggang in leestijd van kranten en nieuwsbladen.

De daling in de tijdsbesteding aan het lezen van boeken, kranten/nieuwsbladen en tijdschriften blijkt vooral voor rekening te komen van gedaalde deelnamecijfers. De leestijd van de lezers van de vermelde typen gedrukte media blijft gelijk (kranten, nieuwsbladen) of daalde in mindere mate. Deze daling komt voort uit het feit dat steeds minder mensen het lezen van verschillende soorten lectuur combineren. In 1975 besteedde men in de onderzoeksweek tijd aan gemiddeld 2,4 van de vier onderscheiden soorten lectuur, in 2000 was dit cijfer gedaald tot 1,8 (terwijl het in 1995 nog 2,1 was.) Nederlanders kiezen er kennelijk in toenemende mate voor om hun (steeds geringere) aandacht te concentreren op de gedrukte media van hun voorkeur.

De daling in leestijd naar soort lectuur (m.u.v. huis-aan-huisbladen en reclamefolders) is niet voorbehouden aan specifieke bevolkingsgroepen. Voor boeken, kranten/nieuwsbladen en tijdschriften is voor een enkele groep hooguit sprake van een stabilisatie (vgl. de positie van samenwonenden). Naar opleidingsniveau zijn er geen grote verschillen: hoog, midden en laag hebben hun leestijd voor boeken in ongeveer gelijke mate teruggebracht. Voor tijdschriften lezen geldt: hoe hoger de opleiding, des te kleiner de daling is geweest. Bij kranten zijn het de jongste groepen die hun toch al geringe leestijd naar verhouding het sterkst hebben teruggebracht. Verder gingen vooral alleenwonenden en werklozen tussen

1995 en 2000 minder de krant lezen. Voor de eerstgenoemden hing de daling in leeftijd samen met het feit dat deze groep minder vaak is geabonneerd op een dagblad, terwijl onder de laatstgenoemden de abonneeverdeling juist is gestegen.

### **Conclusies**

Er is zowel continuïteit als verandering waarneembaar. Over de hele linie heeft de trend van een teruggang in de tijd besteed aan gedrukte media (met uitzondering van de kleine categorie huis-aan-huisbladen) zich voortgezet. Waar in het tijdvak tot 1995 de opkomst van de televisie bij met name de jongeren een verklarende factor leek te zijn, moet er wat betreft de periode daarna een andere verklaring worden gevonden. Mogelijk is het niet langer de televisie maar de pc met internetaansluiting die tijd van boeken, kranten en tijdschriften weg snoept, en die jongeren tot (beeldscherm)lezen aanzet.

## Determinanten van leesgedrag

### *Lezen straks alleen meisjes nog?*

S. Tellegen

*In: Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen: Stichting Lezen Reeks 5, 2002, pp. 121-133*

### Achtergrond

Uit verschillende studies blijkt dat een meerderheid van de tieners moeite ervaart om hun aandacht bij een verhaal te houden. Een minderheid van hen daarentegen gaat moeiteloos op in een verhaal. Voor deze minderheid biedt lezen de mogelijkheid gedachten te verzetten en afleiding te vinden. In het artikel staat geboeide leesaandacht centraal. De auteur heeft naar aanleiding van onderzoek een model voor geboeide leesaandacht opgesteld. Met geboeide leesaandacht wordt bedoeld dat iemand zonder bewust op te letten, geheel opgaat in een tekst.

Aan de hand van dit model worden onderzoeksbevindingen vertaald naar aanbevelingen voor de praktijk van leesbevordering. Tot slot wordt een vergelijking gemaakt tussen geboeide aandacht bij het lezen van boeken en bij het spelen van computerspelletjes, hetgeen de laatste jaren een concurrent voor het lezen lijkt te vormen.

### Vraagstelling

De centrale vragen zijn:

- Welke variabelen, zoals leesmotivatie, hangen in welke mate samen met geboeide leesaandacht?
- In welke mate hangt geboeide leesaandacht samen met leesfrequentie?
- Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen geboeide aandacht bij het lezen van boeken en aandacht bij het uitvoeren van concurrerende vrijetijdsbestedingen zoals het spelen van computerspelletjes?

### Methode

Om de vragen te kunnen beantwoorden is een model voor geboeide leesaandacht opgesteld (voor alle leerlingen tezamen en voor jongens en meisjes afzonderlijk), dat empirisch getoetst is. Het model is geconstrueerd aan de hand van gegevens afkomstig van ruim vijftienhonderd leerlingen, bijna vierhonderd in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en ruim duizend in de tweede en vierde klas van het voortgezet onderwijs. In het model wordt het verband aangeduid tussen acht aspecten van spontaan leesgedrag te weten, geboeide aandacht, twee aspecten die betrekking hebben op de beïnvloeding van het humeur (lezen voor rust en afleiding, lezen voor de spanning), drie aspecten die voortvloeien uit de leeshandeling (emotie, verbeelding en terugdenken), leesplezier en de frequentie van spontaan leesgedrag. Met getallen en pijlen worden invloeden en gewicht van de bijdrages weergegeven.

## Resultaten

### *Resultaten van het model*

Uit het model blijkt dat zowel de geboeide aandacht als het lezen voor rust en afleiding nogal wat invloed hebben op de emotionele leesbeleving. Met andere woorden, als jongeren in staat zijn in een boek op te gaan en als zij geregeld van deze vaardigheid gebruikmaken teneinde hun eigen stemming te reguleren door al lezend even afstand te nemen van hun dagelijkse beslommeringen, dat is er een heel redelijke kans dat zij zich emotioneel betrokken voelen bij de inhoud van het boek.

Als lezers emotioneel betrokken raken bij een boek en zich vervolgens ook in hun verbeelding een voorstelling gaan maken van hetgeen zich afspeelt, dan draagt dit bij aan de wijze waarop ze het verhaal in hun geheugen opslaan.

### *Implicaties van het model voor leesbevordering*

Het model toont aan dat geboeide aandacht, lezen voor rust en afleiding en leesplezier de grootste invloed hebben op de leesfrequentie, maar het is niet mogelijk rechtstreeks les te geven in die aspecten van leesgedrag, om zo de leesfrequentie te beïnvloeden. Verschillende auteurs hebben echter aangetoond dat het mogelijk is les te geven in het ontdekken en het verder ontwikkelen van de leesbeleving. (Deze auteurs worden in het artikel kort besproken.) Als leerlingen eenmaal uit eigen ervaring weten dat een tekst niet alleen kennismakend maar ook belevend gelezen kan worden, dan wordt de kans groter dat zij het geboeide lezen en het lezen ter regulatie van het humeur en het leesplezier ook zullen ervaren. Dan is het toch mogelijk om via het onderwijs de geboeide leesaandacht, de intrinsieke leesmotivatie (waarbij lezers streven naar beïnvloeding van hun humeur) en het leesplezier te beïnvloeden mits dit via een omweg geschiedt, in dit geval via de leesbeleving, en zo uiteindelijk tevens invloed uit te oefenen op de leesfrequentie.

### *Afname van geboeid lezen sindskomst van het computerspel*

Vanaf het eind van de jaren 1980 neemt het aantal jongeren dat geboeid leest en dat leest voor een goed humeur systematisch af, zo blijkt uit onderzoek. Uit onderzoeksgegevens van de laatste tien jaar blijkt dat vooral jongens niet of niet meer geboeid lezen. Een van de kenmerken van geboeide lezers is dat zij uren door kunnen gaan met lezen. In het jaar 2000 kunnen negen van de tien adolescente meisjes uren doorgaan met lezen en meer dan de helft van hen doet dat vaak. Nog geen zes van de tien adolescente jongens kunnen het lezen uren volhouden en slechts een van de vijf doet dat vaak. Dat is niet omdat het hen ontbreekt aan uithoudingsvermogen, want negen van de tien adolescente jongens kunnen met een computerspel wel uren doorgaan. Twee van de drie jongens doen dat vaak. Adolescente meisjes spelen ook wel computerspelletjes maar minder vaak en minder lang dan de jongens. De meeste meisjes vinden een computerspel minder boeiend dan een boek. Voor de jongens geldt het omgekeerde.

In het model is te zien dat geboeide leesaandacht een grote invloed heeft op het lezen voor een goed humeur. Als minder jongens dan meisjes geboeid lezen dan mogen we aannemen dat minder jongens dan meisjes een boek pakken om hun stemming te beïnvloeden en dat is ook zo, blijkt uit onderzoek. De meeste meisjes lezen voor rust en afleiding, ze lezen als ze zich vervelen of zich eenzaam voelen. Sinds de opkomst van het computerspel gaan ze

onder dergelijke omstandigheden ook wel eens een computerspel spelen en inmiddels is het stemmingbeïnvloedend lezen bij hen wel iets afgenomen. Die afname is echter gering. Bij vergelijking van gegevens over adolescente meisjes uit 1993 met gegevens over hen uit het jaar 2000 zien we een afname van tussen de vier en acht procent. Bij de adolescente jongens bedraagt de afname over die periode tussen de tien en twintig procent.

### **Conclusies**

Geboeide aandacht, lezen voor rust en afleiding hebben invloed op de emotionele leesbeleving. Emotionele leesbeleving heeft invloed op de verbeelding en dat heeft weer invloed op de mate waarin lezers aan een verhaal kunnen terugdenken. Geboeide aandacht, lezen voor rust en afleiding en leesplezier zijn de aspecten die het meest van invloed zijn op de leesfrequentie.

Onderzoek van de besproken auteurs die hebben geschreven over leesbevordering door beïnvloeding van het leesgedrag, toont aan dat twee aspecten van leesgedrag in het model, te weten lezen met emotionele en/of verbeeldende betrokkenheid, gebruikt kunnen worden als aanknopingspunt voor het lees- en literatuuronderwijs.

Sinds de komst van het computerspel neemt de neiging tot geboeid lezen, tot lezen voor een goed humeur en tot spontaan leesgedrag als zodanig systematisch af, met name bij jongens.

### **Aanbevelingen**

Uit de analyse van het model en de implicaties hiervan voor leesbevordering in het voortgezet onderwijs, blijkt dat het mogelijk is in het lees- en literatuuronderwijs indirect invloed uit te oefenen op de geboeide leesaandacht en op het lezen voor een goed humeur. Dat kan van belang zijn als we de afname van het leesgedrag willen voorkomen of althans afremmen.

Het lijkt van belang dat kinderen zo jong mogelijk kennismaken met de aantrekkingskracht van het boek; met het plezier dat voortvloeit uit de omgang met boeken. Een goede manier is het leesbevorderingsproject Boekenpret, waarbij ouders worden aangemoedigd een kind vanaf de leeftijd van drie maanden regelmatig voor te lezen. Een dergelijk leesbevorderingsprogramma heeft het grote voordeel dat kinderen hierbij (voor)leesplezier kunnen ervaren lang voordat ze zelfstandig computerspelletjes kunnen spelen want dat doen de meesten pas als ze drie of vier jaar oud zijn. Het is heel goed mogelijk dat kinderen voor wie het van kleinst af aan vanzelfsprekend is dat de omgang met boeken plezierig is, in hun verdere ontwikkeling deze positieve houding ten aanzien van het boek behouden.

## ***Literatuuronderwijs bij benadering***

Tanja Janssen

1998

### **Achtergrond**

Het boek bevat het verslag van een empirisch onderzoek naar het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland. Hoewel uit onderzoek is gebleken dat docenten Nederlands vermoedelijk zeer veel tijd aan literatuuronderwijs besteden en literatuur een belangrijk vakonderdeel vinden dat zij bij de toetsing zwaar laten meewegen, is er maar weinig bekend over wat er nu eigenlijk in de klas gebeurt tijdens literatuurlessen. En hoewel er veel geklaagd wordt over de opbrengsten van literatuuronderwijs, is er weinig bekend over wat leerlingen in feite van dit onderwijs meenemen. Deze studie is te beschouwen als een poging om beide lacunes enigszins op te vullen.

### **Vraagstelling**

Hoofdvragen:

- a. Hoe zien de inhoud en de vormgeving van het huidige literatuuronderwijs Nederlands - zoals dat in de bovenbouw van het havo en vwo gegeven wordt- er in grote lijnen uit?
- b. Zijn er in de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands sporen te vinden van de vier typen benaderingen die in retoriek onderscheiden worden, aangeduid als auteursgericht/historisch, tekstgericht, contextgericht en lezersgericht?

Bij een bevestigend antwoord op de tweede onderzoeksvraag, wordt getracht een antwoord te geven op de volgende vragen:

- c. Hoe krijgen de vier benaderingen in de (zelfgerapporteerde en geobserveerde) praktijk van het literatuuronderwijs gestalte? Waarin onderscheiden de benaderingen zich van elkaar?
- d. Wat leren leerlingen van het literatuuronderwijs? Zijn er verschillen in opbrengsten bij leerlingen tussen de benaderingen?
- e. Wat hebben oud-leerlingen van het literatuuronderwijs geleerd? Zijn er verschillen in opbrengsten bij oud-leerlingen tussen de benaderingen?

### **Methode**

De studie is opgezet als een reeks empirische deelonderzoeken. Deze deelonderzoeken zijn:

1. een enquête onder 593 docenten Nederlands (onderzoeksvragen a, b en c)
2. interviews met twaalf prototypische docenten (vragen b en c)
3. observaties van vier prototypische docenten (vraag c)
4. een onderzoek naar leerervaringen van leerlingen van de vier docenten (vraag d)
5. een onderzoek naar leerervaringen van oud-leerlingen van de docenten (vraag e).

#### *ad 1. Enquête*

Met behulp van een schriftelijke enquête wordt eerst een globaal beeld van het literatuuronderwijs geschetst. Het perspectief is dat van de docent, zij het dat er gebruik wordt gemaakt van een zeer sterk voorgestructureerd instrument waarbij het onderzoeksperspectief tot uitdrukking komt. De nadruk in het onderzoek ligt op

docentgedrag: wat doet de docent in de klas tijdens de literatuurles? En zijn er verschillende benaderingen te onderscheiden?

#### *ad 2. Interviews*

Er wordt vanuit het algemene kader ‘ingezoomd’ op het didactisch handelen van twaalf docenten die prototypisch lijken voor een bepaalde benadering. Per benadering wordt aan drie docenten een diepte-interview afgenomen over de inhoud en vormgeving van hun literatuurlessen. Het interview is weinig voorgestructureerd. Het accent ligt op docentgedrag in de klas.

#### *ad 3. Observaties*

In het observatieonderzoek verschuift het perspectief van de docent naar de onderzoeker én van gerapporteerd naar geobserveerd gedrag. De docentenvragen en –opdrachten in literatuurlessen staan in dit onderzoek centraal. Op basis van de enquête- en interviewresultaten wordt voor iedere benadering één docent gekozen die een goede vertegenwoordiger is van de betreffende benadering.

#### *ad 4. Leerervaringen van leerlingen*

Leerlingen van de vier geobserveerde docenten wordt gevraagd een zogenaamd ‘learner report’ of leerverslag te schrijven. Zij kunnen daarin opschrijven wat zij van het literatuuronderwijs van de betreffende docent geleerd hebben. Aan de hand van deze leerverslagen worden de opbrengsten van de verschillende typen benaderingen binnen het literatuuronderwijs in kaart gebracht. Er wordt gebruikgemaakt van een weinig voorgestructureerd instrument. Afname gebeurt in de klas.

#### *ad 5. Leerervaringen van oud-leerlingen*

Om zicht te krijgen op opbrengsten op wat langere termijn worden oud-leerlingen van de vier docenten gevraagd een leerverslag te schrijven. Het instrument is vrijwel overeenkomstig met het instrument dat in het onderzoek onder leerlingen wordt gebruikt. De afname gebeurt door middel van een schriftelijke, postale enquête.

## **Resultaten**

### *Enquête onder docenten*

Op het havo en vwo neemt het onderdeel ‘literatuur’ binnen het vak Nederlands een centrale plaats in: ongeveer een derde van de tijd wordt aan literatuur besteed. Literatuurgeschiedenis en literatuurtheoretische onderwerpen komen aan de orde, evenals (stil)lezen en het beluisteren van literaire teksten. Het algemene doel dat men hiermee vooral nastreeft, is het bevorderen van de leesbereidheid en het leesplezier bij leerlingen. In de tweede plaats wil men leerlingen laten kennismaken met cultureel erfgoed. Deze doelen worden zeer wenselijk geacht, maar worden naar het oordeel van de docenten bij minder dan de helft van de leerlingen bereikt. De beginsituatie is naar het oordeel van docenten niet rooskleurig: veel leerlingen zouden niet of weinig lezen en (dus) geen of weinig literair inzicht hebben. Over hun motivatie oordelen de docenten positiever.

Het aantal teksten dat in het literatuuronderwijs wordt gelezen en besproken verschilt sterk per docent. Gemiddeld genomen komen zo'n twintig teksten per jaar aan bod. Het interpreteren van teksten blijft veelal voorbehouden aan de docent: hij of zij leidt de leerlingen via vragen naar de (juiste) interpretatie of geeft die interpretatie zelf. Bij het bespreken krijgt de inhoud van de tekst de meeste aandacht. Het literatuurgeschiedenis- onderwijs behelst vooral: kennis van verbanden tussen literaire werken onderling (bijvoorbeeld in stromingen) en tussen literaire werken en de niet-literaire werkelijkheid. Literatuurtheorie behelst vooral enkele structuuranalytische termen en begrippen. Het literatuuronderwijs is overwegend receptief van aard: er wordt vooral naar de docent geluisterd en gekeken. Verreweg de meeste docenten gebruiken één of meerdere leerboeken. Veelgebruikte evaluatie- of beoordelingsmethoden zijn de schriftelijke overhoring, individuele gesprekken, literaire teksten met vragen en boek- of leesverslagen. Docenten toetsen vooral kennis van literaire stromingen en de vaardigheden in het formuleren van waardeoordelen en persoonlijke reacties naar aanleiding van literaire teksten. De omvang van de boekenlijst varieert sterk, gemiddeld omvat de lijst in het havo 17 en het vwo 24 titels. De verschillen tussen het havo- en het vwo-curriculum voor het literatuuronderwijs liggen vooral in de doelstellingen en leerstofinhouden.

#### *Interviews met docenten*

Op basis van de enquête zijn vier profielen van leraren onderscheiden, afhankelijk van het doel waaraan zij in hun lessen prioriteit zeggen te geven:

- Culturele vormers: streven er primair naar leerlingen kennis te laten maken met het culturele erfgoed, met wat de Nederlandse literaire cultuur aan waardevols heeft voortgebracht (48% van alle docenten);
- Literair-esthetische vormers: streven er primair naar leerlingen inzicht te geven in (de structuur van) literaire teksten (11%);
- Maatschappelijke vormers: streven er primair naar leerlingen via het lezen van literaire teksten inzicht te geven in de (contemporaine en historische) maatschappelijke werkelijkheid en te leren deze kritisch te benaderen (12%);
- Individuele ontplooiers: streven er primair naar leerlingen via het lezen van literaire teksten zelfkennis te laten opdoen en te komen tot persoonlijke, emotionele groei (25%).

Deze groepen bleken significant van elkaar te verschillen, zowel in het wat (leerstof, teksten) als in het hoe (werkvormen, onderwijsleeractiviteiten) van hun literatuuronderwijs. De drie geïnterviewde docenten 'culturele vormers' zijn vertegenwoordigers van de traditionele, literair-historische richting binnen het literatuuronderwijs. Inhoudelijk is het onderwijs cognitief gericht. Het accent ligt op cultuuroverdracht. De tekstordening is chronologisch. De docent is primair de kennisoverdrager. De esthetische vormers kennen een belangrijke plaats toe aan het leren lezen, interpreteren en beoordelen van literaire werken, waarbij structuuranalyse een belangrijk hulpmiddel is. Het literaire werk zelf stellen zij centraal. De maatschappelijke vormers hebben interesse en aandacht voor sociaal-maatschappelijke achtergronden van literatuur en voor de lezende leerling. 'Kritisch leren oordelen' vinden zij belangrijk, maar dit wordt niet altijd weerspiegeld in de toetsing. De

individuele ontplooiers hebben aandacht voor de rol van de lezer, voor identificatie en persoonlijke beleving. De nadruk ligt op het subjectieve en affectieve karakter van het literaire leesproces. De kern van hun literatuuronderwijs is volgens hen: lezen en erover praten. Ze zijn zich sterk bewust van de institutionele context waarbinnen zij literatuuronderwijs geven en van de beperkingen en belemmeringen die dat met zich meebrengt.

#### *Observaties*

Over het algemeen blijken de inhoudsdimensies gevoeliger voor docentverschillen in taakeisen dan in gedragsdimensies.

De taakeisen die de docent van het profiel Culturele Vorming in de geobserveerde onderwijspraktijk stelt, zijn minder tekstgericht dan die van andere docenten. Ongeveer de helft van de vragen en opdrachten is niet-tekstgericht. De tekstgerichte taakeisen hebben bij de culturele vormer met name betrekking op poëtische teksten. Bij deze docent gaat het aanzienlijk vaker om het min of meer letterlijk reproduceren van eerder verworven kennis dan bij andere docenten. Ongeveer een derde van de taakeisen is productief te noemen. De docent vereist vaker directe handelingen met literaire teksten dan andere docenten, zoals meelesen, voorlezen, reciteren enz. Daarentegen stelt de culturele vormer minder taakeisen op het gebied van het evalueren van gelezen literaire teksten, het elaboreren en abstraheren tot thema's en motieven. De culturele vormer stelt evenals de andere docenten overwegend taakeisen in de fase na het eigenlijke lezen van de literaire tekst. Daarnaast vindt er echter óók informatieverwerking plaats voor het eigenlijke literaire lezen en verwerken. De docent stelt in de 'pre-reading' fase meer vragen dan andere docenten.

De Literair-esthetische docent onderscheidt zich van andere docenten met name in de tekstsoort bij de tekstgerichte vragen en opdrachten. Deze docent laat leerlingen in de literatuurlessen aanzienlijk meer moderne romans (van na 1945) en ouder toneel (van voor 1945) verwerken dan andere docenten. Op moderne poëzie zijn de taakeisen van deze docent minder vaak gericht. Ongeveer een derde van de vragen en opdrachten behelst het min of meer letterlijk reproduceren van informatie. De overige taakeisen zijn productieve vereisten. De esthetische vormer vraagt leerlingen minder vaak dan andere docenten om de inhoud van een literaire tekst te (re)construeren. In verreweg de meeste gevallen worden teksten eerst gelezen en dan verwerkt.

De docent van het profiel Maatschappelijke Vorming onderscheidt zich van andere docenten met name in de soort literaire teksten die leerlingen in de lessen moeten verwerken. De maatschappelijke vormer vereist meer activiteiten met proza van oudere datum dan andere docenten. Het merendeel van de vragen (driekwart) is productief te noemen: de cognitieve activiteiten zijn interpreteren, convergeren en in minder mate evalueren en divergeren. De docent vraagt leerlingen minder vaak verbanden te leggen tussen tekstgedeelten, literaire teksten onderling of tussen de gelezen tekst en de buitentekstuele werkelijkheid. Deze docent stelt verreweg de meeste taakeisen (circa 90%) in de 'post-reading' fase.

De taakeisen van de individuele ontplooiër zijn vaker tekstgericht dan die van de andere docenten. Het omgaan met een literaire tekst staat in de literatuurlessen centraal, het verwerven of toepassen van buitentekstuele kennis is van ondergeschikt belang. De teksten

waarmee leerlingen iets moeten doen, zijn overwegend moderne korte verhalen. De cognitieve taken waarop deze docent een beroep doet zijn, vaker dan bij andere docenten, evaluatief van aard. In termen van leesactiviteiten gaat het bij de individuele ontplooiër vaker om evalueren en elaboreren dan bij andere docenten. Daarentegen vraagt deze docent de leerlingen minder vaak om de soort tekst, de stroming, de auteur, de structurele middelen en dergelijke van een gelezen tekst te identificeren. De individuele ontplooiër benut vaker dan andere docenten de ‘post-reading’ fase en laat zelden of nooit vóór of tijdens het lezen activiteiten verrichten.

#### *Leerervaringen van leerlingen*

Het docentenprofiel Culturele Vorming slaagt er, in vergelijking tot docenten uit andere profielen, goed in om bij leerlingen op korte termijn positieve houdingen ten opzichte van literatuur en literatuuronderwijs in stand te houden en te bevorderen.

Het docentenprofiel Individuele ontplooiing slaagt er, beter dan docenten uit andere profielen, in om leerlingen inzicht te geven in de meerduidigheid en polyvalentie van literaire teksten én om leerlingen zelf daarmee te leren omgaan, over het algemeen met behoud van enig leesplezier. Dit gaat echter ten koste van de declaratieve kennis over literair-historische achtergronden. Opvallend is dat de leerlingen uit deze profielgroep zich minder vaak positief uitlaten over het literatuuronderwijs dan leerlingen uit de andere profielgroepen. Ook rapporteert deze groep minder leerervaringen dan de andere groepen én vindt het rapporteren van leerervaringen bij het literatuuronderwijs moeilijker dan leerlingen uit de profielgroep Culturele Vorming.

De belangrijkste bevinding bij het Literair-esthetische profiel is dat literatuuronderwijs binnen deze groep bij meer leerlingen een negatieve houding oproept ten opzichte van het analyseren van literatuur.

Het profiel Maatschappelijke Vorming onderscheidt zich in gerealiseerde leeropbrengsten niet van alle andere groepen (er zijn geen leerervaringen die exclusief aan deze groep gekoppeld kunnen worden. In hoeverre docenten uit dit profiel erin slagen hun primaire, meer emancipatoire doelstellingen te realiseren is wellicht pas op langere termijn vast te stellen.

#### *Leerervaringen van oud-leerlingen*

De profielgroep Maatschappelijke Vorming onderscheidt zich van de drie andere groepen doordat binnen deze groep minder oud-leerlingen positieve attitudes rapporteren als opbrengst van literatuuronderwijs. Binnen de profielgroep Individuele ontplooiing rapporteren significant minder oud-leerlingen leerervaringen op het gebied van studievaardigheid dan binnen de drie andere groepen. Paarsgewijze verschillen zijn dat het groepenpaar Culturele Vorming en Literair-esthetische vorming zich onderscheidt van de andere groepen door meer oud-leerlingen rapporteren op het gebied van een positieve attitude, studievaardigheid en literair-historische achtergronden. Verder werden er geen significante verschillen tussen de profielgroepen gevonden. Een conclusie die gerechtvaardigd lijkt, is dat de gehanteerde literatuuronderwijsmethode er op wat langere termijn niet zo heel veel toe doet.

## **Conclusies**

Het is moeilijk om in algemene zin iets feitelijks over de inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs in Nederland te beweren, omdat er enorme variatie is tussen docenten onderling op vrijwel alle onderzochte kenmerken van het (gerapporteerde) literatuurcurriculum.

Als gekeken wordt naar de typen benaderingen lijkt er een zekere spanning te bestaan tussen enerzijds de ‘retoriek’ of ‘gerapporteerde praktijk’ en anderzijds de geobserveerde ‘praktijk’ van docenten Nederlands ten aanzien van het literatuuronderwijs. Die spanning lijkt mede samen te hangen met het type benadering dat de docent aanhangt.

De vier benaderingen binnen het literatuuronderwijs onderscheiden zich van elkaar ten aanzien van leerstofinhouden of didactische werkwijzen of beide. Geconcludeerd kan worden dat één type benadering zich het duidelijkst profileert: de auteursgerichte/historische benadering. Ook de lezersgerichte benadering profileert zich duidelijk in de praktijk.

Een leeropbrengst die afhankelijk lijkt van de aanpak die de docent hanteert, is attitudevorming ten opzichte van (Nederlandse) literatuur in het algemeen of bepaalde literaire werken in het bijzonder. Met andere woorden: ‘haat’, ‘liefde’ en alle gevoelsschakeringen daartussenin met betrekking tot gelezen literatuur treden bij leerlingen sowieso op als gevolg van literatuuronderwijs, ongeacht wat de docent in de klas precies doet. ‘Goede’ docenten Nederlands blijken in staat om hun belangrijkste doelstellingen op het gebied van literaire kennis en vaardigheden bij de leerlingen te realiseren, of zij nu overwegend een literair-historische aanpak hanteren of juist overwegend een lezersgerichte aanpak.

In de langetermijnopbrengsten van literatuuronderwijs zijn niet of nauwelijks verschillen tussen typen benaderingen geconstateerd. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de specifieke literatuuronderwijsmethode er op wat langere termijn niet zo heel veel toe doet, mits de docent ‘goed’ onderwijs geeft.

## **Aanbevelingen**

Verder onderzoek naar het literatuuronderwijs Nederlands is van belang, zeker met de invoering van de tweede fase. Vragen die aan de orde kunnen komen hebben betrekking op de indeling in vier profielgroepen die in dit onderzoek is gehanteerd. Deze indeling kan nog verfijnd worden. Ook verdient het aanbeveling om het observatieonderzoek verder uit te breiden met gegevens uit andere bronnen, om de vraag naar (verschillen in) taakeisen binnen het literatuuronderwijs vollediger te kunnen beantwoorden. Ook kan men zich afvragen of leerlingen daadwerkelijk die activiteiten verrichten die de docenten kennelijk op het oog hebben.

Het onderzoek naar wat leerlingen op lange termijn van het literatuuronderwijs meenemen verdient uitbreiding.

## ***Leesgedrag van vmbo-leerlingen: een profielschets***

Saskia Tellegen, Mirjam Lampe

2000

### **Achtergrond**

Het onderzoek is onderdeel van het project Bazar (materiaalontwikkeling voor fictie- en leesonderwijs voor het vmbo). In een secundaire analyse van bestaand materiaal is een aantal aspecten van het leesgedrag van vmbo-leerlingen onderzocht: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend en ten slotte informele leerprocessen.

### **Vraagstelling**

- Wat is het leesgedrag van vmbo-leerlingen? De aspecten leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend, en informele leesprocessen zijn onderzocht.
- Hoe verschillen jongens en meisjes in die aspecten van het leesgedrag?

### **Methode**

De gegevens over de aspecten van het leesgedrag zijn verkregen door een secundaire analyse van bestaand materiaal afkomstig uit onderzoek van Van der Bolt (2000) naar affectieve leesbeleving en onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (1998) naar leesaandacht. In deze onderzoeken vulden leerlingen vragenlijsten in. Elk aspect is uitgesplitst in meerdere deelaspecten. Elk deelaspect bevatte verscheidene vragen. Bijvoorbeeld: het deelaspect leesmotivatie is opgesplitst in instrumentele en intrinsieke leesmotivatie. Bij deze laatste categorie is een aantal vragen gewijd aan lezen voor rust en afleiding en een aantal vragen aan lezen voor spanning. Bijvoorbeeld: 'Als ik ergens op moet wachten, ga ik ondertussen lezen.' Bij elke vraag konden de leerlingen aangeven of dat nooit, soms of vaak op hun eigen leesgedrag van toepassing was.

Van der Bolt (2000) ondervroeg in 1993 leerlingen in het kader van haar onderzoek naar affectieve leesbeleving. Bij dit onderzoek waren 1125 leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo en mavo betrokken.

Tellegen en Frankhuisen (1998) ondervroegen in 1998 leerlingen voor hun onderzoek naar leesaandacht. Bij dat onderzoek waren 752 leerlingen uit de tweede en vierde klas betrokken. Bij dit laatste onderzoek werden twee vragenlijsten gebruikt. De ene lijst waarin ook vragen over emotionele leesbeleving en lezen uit weetgierigheid waren opgenomen, werd ingevuld door 400 leerlingen. De andere lijst, met daarin ook vragen over verbeeldend lezen, werd ingevuld door 352 leerlingen.

### **Resultaten en conclusies**

Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen wel een plezierige bezigheid. Ze worden vooral geboeid tijdens het lezen van informatie over nuttige zaken in het hier en nu.

Meisjes lezen ook om al lezend het leven te veraangemen.

Veel vmbo-leerlingen vinden lezen een vermoeiende activiteit, vermoedelijk door tekort aan leeservaring.

Zowel jongens als meisjes lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en stellen dat ook op prijs. Driekwart van de meisjes leest graag droevige boeken, slechts een kwart van de jongens is daartoe geneigd.

Meer vmbo-meisjes dan –jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding, behalve voor het verbeeldend meebeleven van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes.

Vrijwel evenveel jongens als meisjes kennen het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen.

### **Aanbevelingen**

Het lijkt de moeite waard om het experiment ‘de klas als leeskring’ (onderdeel van het Sirene-project) ook in het vmbo uit te voeren, gezien het enthousiasme waarmee de meeste leerlingen in dit onderzoek over hun leesbeleving konden vertellen. Deze werkwijze was in havo/vwo-groepen een succes wanneer de docent het principe deelde dat in de leeskring de eigen beleving door de leerling van de gelezen boeken ruime aandacht kreeg.

## ***Moelijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo.***

D. Schram

2002

### **Achtergrond**

In de publicatie wordt verslag gedaan van een onderzoek dat op vmbo-scholen wordt uitgevoerd. Het gaat om het begrijpen van narratieve teksten. Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip? Het onderzoek beoogt inzichten met betrekking tot de ontwikkeling van literaire en meer specifiek narratieve competentie concreet te maken.

### **Vraagstelling**

#### *Hoofdvraag*

Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip?

#### *Subvragen*

- Wat is het effect van de vertelsituatie op receptie?
- Wat begrijpen leerlingen van de tekst?
- Neemt het begrip van het verhaal toe van leerlingen van de tweede klas in vergelijking met die van de eerste klas vmbo?

### **Methode**

184 leerlingen van het vmbo in het eerste en tweede leerjaar deden mee aan het onderzoek. Ze zijn afkomstig van drie Amsterdamse scholen die onderling vergelijkbaar zijn. Ook wat betreft de populatie zijn de scholen vergelijkbaar: er zitten veel leerlingen van allochtone afkomst op. De leerlingen lezen een fragment uit een jeugdroman en vulden daarna een vragenlijst in. Bovendien las een aantal leerlingen het verhaal hardop-denkend.

Als materiaal diende een (niet zo gemakkelijk) fragment uit de jeugdroman *Te snel* van Caja Cazemier (1997). Het verhaalfragment is complex wat betreft de verhouding tussen geschiedenis en verhaal, en daarmee de vertelstructuur. Het verhaalfragment is in twee varianten voorgelegd: in de oorspronkelijke personele vertelsituatie en in een herschreven ik-vertelsituatie.

In de vragenlijst zijn de volgende aspecten van de receptie bevraagd: waardering van het verhaal (drie vragen), de ervaren moeilijkheid (twee vragen), de houding ten opzichte van de persoon Frank (vijf vragen) en de identificatie met hem (vijf vragen). Daarna zijn tien vragen gesteld die het begrijpen van het verhaal betreffen. Ten slotte zijn negen vragen gesteld over de leesattitude. Verder is gevraagd naar het geslacht van de lezer, etnische achtergrond, bekendheid met de tekst en naar het rapportcijfer voor Nederlands als een indicatie van het taalvaardigheidsniveau.

Naast de vragenlijst is nog een kwalitatief onderzoek verricht. Een zevental leerlingen van de eerste en tweede klas van het vmbo afkomstig van dezelfde scholen hebben hun reacties op het verhaal in een hardop-denken sessie gegeven. Daartoe was het verhaal in acht passages verdeeld die elk op een aparte bladzijde zijn gepresenteerd. Om te zien of de eerste moeilijk te begrijpen zinnen na afloop van het gehele fragment beter begrepen zouden worden, zijn ze na de acht passages nogmaals voorgelegd. De bedoeling van de hardop-denken sessies is het verkrijgen van extra informatie over het begrijpen van het verhaal.

## **Resultaten**

### *Effect van vertelsituatie*

Voor elke leerling is een begripsscore berekend. Een analyse met als onafhankelijke variabelen het perspectief (ik-perspectief en personeel perspectief) en de klas waarin de leerlingen zaten (klas 1 en klas 2), waarbij gecorrigeerd is voor het geslacht en de taalvaardigheid van de leerlingen, leverde voor de identificatievragen geen significante verschillen op.

Wat betreft de houding ten opzichte van de persoon Frank waren er bij de vijf vragen twee verschillen: bij het personeel perspectief hadden de leerlingen minder medelijden met Frank en de leerlingen van klas 2 vonden Frank sympathieker. De leerlingen van klas 1 vonden het verhaal beter en mooier.

### *Begrip en niveau van de leerlingen*

De ervaren moeilijkheid van het verhaal verschilde niet tussen de condities; wel trad er een sterk verschil op bij de begripsscore: de leerlingen van klas 2 begrepen het verhaal beter dan de leerlingen van klas 1. Ondanks het feit dat het begrip van de tekst toeneemt met leeftijd, was het niet zo dat het begrip absoluut gezien erg groot was. Dit werd bevestigd door een analyse van de hardop-denken protocollen.

Meisjes doen het beter dan jongens: meisjes kunnen zich beter identificeren, hebben een gunstiger beeld van Frank, waarderen het verhaal esthetisch meer en begrijpen het beter, zowel wat betreft de ervaring van begrip als de begripsscore.

## **Conclusies**

Uit de resultaten wordt duidelijk dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt dat wat in de rollen en fasen in de literaire ontwikkeling samengenomen wordt, meer gedetailleerd kan worden bestudeerd en in onderlinge relatie kan worden bezien: de leesattitude blijkt los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie lijkt te zijn dat de narratieve competentie toeneemt met leeftijd en dus leef- en leeservaring, maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is.

## **Aanbevelingen**

Een intensievere training van het lezen van narratieve teksten juist met het oog op hun verhalende structuur is gewenst. Het aanbieden van het fragment uit *Te snel* veronderstelt

dat leerlingen beheersen dat wat nog geleerd moet worden, namelijk het doorzien en begrijpen van de complexe vertelwijze van het fragment.

Onderzoek naar narratieve competentie zou ook ontwikkelingen op latere leeftijd moeten systematiseren en deze inpassen in meer algemeen geformuleerde stadia en rollen van literaire competentie. Ook de samenhang van algemene leesvaardigheid en narratieve competentie zou explicieter onderwerp van onderzoek moeten zijn. Tevens zou het effect van interventies, bijvoorbeeld het leerlingen gericht trainen in het omgaan met complexere narratieve structuren, kunnen worden beoordeeld.

## ***Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs***

Lilian van der Bolt

2000

### **Achtergrond**

In dit proefschrift draait het om het in kaart brengen van affectieve leeservaringen (dat wil zeggen emotioneel belevend lezen of emotioneel betrokken lezen) bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat leesplezier (een positieve affectieve ervaring) leesgedrag kan bevorderen. De intrinsieke leesvoldoening en leesbetrokkenheid kunnen een bijdrage leveren aan de opbouw en continuering van de geregelde leesgewoonte.

### **Vraagstelling**

- Kan het lezen van boeken de affectieve, en in het bijzonder de emotionele ontwikkeling van het opgroeiend kind bevorderen, en welke rol spelen factoren als leerjaar en sekse in deze relatie?

- a. Kan het lezen van boeken de vaardigheid in het reguleren van gevoelens/stemmingen bevorderen, en welke rol spelen sekse en leerjaar in dit verband?
- b. Kan het lezen van boeken de ontwikkeling van kennis over emoties/gevoelens bevorderen, en welke rol spelen sekse en leerjaar in dit verband?

- Welke verschijnselen van emotionele leesbeleving worden door lezers van uiteenlopende leeftijd ervaren en hoe kunnen we deze ervaringen in kaart brengen, ordenen en categoriseren?

- Kunnen we een vragenlijst ontwerpen waarmee we de emotionele beleving tijdens het lezen van boeken meetbaar kunnen maken?

- In welke mate worden verschillende affectieve verschijnselen ervaren door scholieren, en welke rol spelen factoren als leerjaar, sekse en leesfrequentie hierin?

- a. In welke mate worden verschillende intrinsieke/stemmingsregulerende motieven genoemd die voor scholieren de aanzet vormen tot het lezen van boeken, en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?
- b. In welke mate worden verschillende verschijnselen van emotionele leesbeleving ervaren door scholieren, en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?

### **Hypothese/verwachting**

Het vermoeden bestaat dat frequente lezers beter in staat zullen zijn het boek in te zetten ter herstel of behoud van stemmingen en dat hun kennis over emoties in alle facetten beter ontwikkeld is dan die van de infrequente lezers.

## Methodie

Dataverzameling geschiedde middels ten eerste een exploratief onderzoek en ten tweede een survey. Het doel van het exploratieve onderzoek was het inventariseren van een groot arsenaal aan persoonlijke leeservaringen. Tevens werd in deze verzameling een ordening aangebracht. Bij de vergaring, ordening en rubricering van gegevens over dergelijke gevoelens wordt zowel gebruikgemaakt van gegevens uit diepte-interviews met lezers, als van theoretisch materiaal over de emotionele leesbeleving in het algemeen. Uit het totaal aan gegevens over deze vorm van leesbeleving zijn vervolgens uitspraken en categorieën gedestilleerd ten behoeve van de ontwikkeling van een instrument waarmee verschijnselen van emotionele leesbeleving ook in kwantitatieve zin gemeten kan worden.

### *Exploratief onderzoek*

Er werden ongeveer 170 ‘focused interviews’ afgenomen:

- ongeveer 30 interviews met (jeugd)bibliothecarissen, leesfanaten, en mensen met een sterke emotionele leesbeleving
- ongeveer 20 interviews met leesfanaten ter voorbereiding op interviews met basisschoolleerlingen
- ongeveer 50 interviews met scholieren (alleen zesde groep en hoger) op drie basisscholen
- ongeveer 70 interviews met scholieren op 9 middelbare scholen. Het betrof hier leerlingen uit de tweede en vierde klassen van vbo, mavo, havo en vwo.

Tijdens de interviews werden de respondenten geconfronteerd met een aantal uitspraken over emotionele leesbetrokkenheid. Vervolgens konden de respondenten hun eigen emotionele leeservaringen aan de hand van deze uitspraken toelichten, of aangeven op welk gebied zij vonden dat er uitspraken ontbraken of verdere nuancering behoeften. De lijst met uitspraken werd samengesteld door middel van wat de onderzoekers tegenkwamen in autobiografieën en andere egodocumenten, romans, opstellen van kinderen, interviews met leesfanaten, in hun eigen belevingswereld en in publicaties op het gebied van emotionele leesbeleving.

Van alle interviews werden er 52 at random geselecteerd, deze zijn nader geanalyseerd. Minstens de helft betrof interviews met scholieren in basis- en middelbaar onderwijs. Er was wel een evenwichtige verdeling naar leeftijd in de set met interviews. De uitspraken van de respondenten zijn gecodeerd door twee personen. Daarna is nagegaan (door berekening van intercodeursbetrouwbaarheid) in hoeverre beide codeurs overeenstemden. De intercodeursbetrouwbaarheid is statistisch getoetst en goed bevonden.

De indeling van emoties die van tevoren door de onderzoekers was gemaakt, werd door de respondenten in het exploratieve onderzoek grotendeels bevestigd en nog wat aangevuld. De exploratieve studie leverde inzicht in de processen achter de beleving van de emotie tijdens het lezen. Regelmatigheden (door de onderzoekers ‘clues’ genoemd) konden mede op aanwijzingen in theoretische literatuur over emotie worden opgespoord.

### *Survey*

Gedurende de loop van het exploratieve onderzoek werd de “startlijst” met uitspraken over emotionele leesbeleving telkens naar aanleiding van de theorie en de empirische resultaten bijgewerkt, verfijnd en gereviseerd. Ten slotte bleven er 72 uitspraken over. Met deze uitspraken werd een vragenlijst geconstrueerd met behulp waarvan de emotionele leesbeleving ten behoeve van het surveyonderzoek onder Nederlandse scholieren van 9 tot 17 jaar in kaart gebracht kon worden.

Ten behoeve van de ontwikkeling van de vragenlijst werd een pilotstudie gehouden onder 796 scholieren. Deze scholieren waren in de leeftijd van 9 tot 17 jaar en afkomstig uit het basisonderwijs (zesde en achtste groep), en uit het middelbaar onderwijs (tweede en vierde klas, vbo, mavo, havo en vwo) van in totaal 14 scholen voortgezet onderwijs en 4 scholen basisonderwijs). Met de resultaten van de pilotstudie werd de schaalconstructie getoetst. Vervolgens werd de vragenlijst gebruikt in een surveyonderzoek die het antwoord op de vraagstelling met betrekking tot een kwantitatieve peiling van de emotionele leesbeleving en de relatie tussen lezen en de affectieve ontwikkeling moet opleveren.

Voor de meting die betrekking heeft op de primair intrinsieke leesmotivatie wordt gebruikgemaakt van de lijst met uitspraken over stemmingsregulerend lezen die werd opgesteld door Tellegen en Catsburg (1987). Naast de motieven voor stemmingsregulerend lezen stelden Tellegen en Catsburg twee categorieën op voor factoren die de leesmotivatie sterk konden beïnvloeden. Ook die werden gebruikt/overgenomen. Het begrip leesfrequentie werd geoperationaliseerd.

120 scholen verspreid over Nederland werden benaderd met de vraag of zij wilden meewerken aan het surveyonderzoek. Daarbij werd rekening gehouden met het schooltype (basisonderwijs, vbo, mavo, havo, vwo), met levensbeschouwelijke achtergrond (rooms-katholiek, protestants-christelijk of openbaar) en met urbanisatiegraad van het schooldistrict (‘grote stad’ of ‘kleine gemeente’). Uiteindelijk waren 65 scholen bereid om hun medewerking te verlenen, van deze scholen vulden 3025 leerlingen de vragenlijst in.

### **Resultaten (survey)**

NB De resultaten van het exploratieve onderzoek zijn verwerkt in de survey. Om die reden worden hier alleen de resultaten van de survey besproken.

De leesfrequentie en de relatie van deze variabele met emotionele leesbeleving en stemmingsregulerend lezen blijken in dit onderzoek van essentiële betekenis. Achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype zijn van invloed op de mate waarin leerlingen lezen. Het lezen met betrokkenheid en het lezen voor de stemmingsregulatie bleek een veel voorkomend verschijnsel bij jeugdige lezers, met name bij veellezende jongeren, basisschoolleerlingen en alle meisjes. Frequente lezers gebruiken de tekst vaker ter verlichting, reparatie of behoud van het humeur of de stemming dan infrequente lezers. Meisjes, die over het algemeen een hogere leesfrequentie hebben dan jongens, lezen naar verhouding ook meer voor stemmingsregulatie en scoren hoger op leesplezier en uithoudingsvermogen met betrekking tot lezen. Alleen voor het lezen om het spanningsniveau op te voeren is er geen sekseverschil. Ook verschillen jongen en meisjes van elkaar wat betreft het soort stemming waarvoor in het lezen soelaas wordt gezocht.

Wat betreft de relatie tussen leerjaar en stemmingsregulerend lezen bleek het lezen voor primair intrinsieke motieven niet constant te blijven, maar met de vordering naar leerjaar terug te lopen. Deze afname geldt voor alle categorieën van stemmingsregulatie in meer of mindere mate. De behoefte aan lezen voor de spanning of voor afzondering neemt naar leeftijd licht af, terwijl het lezen voor de afleiding verhoudingsgewijs sterk afneemt. Het leesplezier en het uithoudingsvermogen in relatie met de leeshandeling lopen naar leerjaar niet terug. De mate waarin leerlingen lezen, hangt zowel met de mate van leesbetrokkenheid en emotionele leesbeleving, als met de soort emoties die tijdens het lezen ervaren worden, samen.

De verwachting dat frequente lezers vooral emoties van de meer ‘complexe’ soort ondervinden tijdens het lezen, werd slechts ten dele door de resultaten ondersteund. De uitkomsten van het onderzoek bevestigen de veronderstelling dat meisjes dergelijke emoties als empathie, sympathie, verdriet en boosheid in verbinding met de leesstof vaker ervaren dan jongens. Ook op veel andere categorieën van leesbeleving scoren meisjes hoger dan jongens. De veronderstelling dat oudere leerlingen (tweede en vierde klas middelbaar onderwijs) dysfore emoties en emoties als empathie en sympathie vaker ervaren dan jongere leerlingen, kon ook bevestigd worden. Op de andere emotie categorieën met uitzondering van de categorie interesse scoren de basisschoolleerlingen hoger of is er geen sprake van verschillen naar leerjaar.

## **Conclusies**

In het algemeen kan naar aanleiding van de resultaten geconcludeerd worden dat lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie veel voorkomende verschijnselen zijn bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie.

- Frequente lezers lezen vaker voor stemmingsregulatie en daarmee weten zij het lezen vaker en vaardiger in te zetten voor stemmingsregulatie en stemmingsbehoud.
- Meisjes lezen over het algemeen meer voor stemmingsregulatie dan jongens. Verder bleek dat aan de leeshandeling van meisjes andere stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandeling van jongens.
- Het stemmingsregulerend lezen liep terug met de vordering naar leerjaar, in plaats van constant te blijven. Leesplezier en uithoudingsvermogen bleven wel constant.
- De mate waarin scholieren lezen beïnvloedt niet alleen de mate van emotionele leesbeleving, maar ook het soort emoties dat ervaren wordt tijdens het lezen.
- Meisjes ondervonden niet alleen in het algemeen meer emoties tijdens het lezen dan jongens, maar vooral ook meer ‘complexe’ emoties zoals dysfore emoties, empathie en sympathie.
- Oudere leerlingen ondervonden vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen.
- De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype.

### **Aanbevelingen**

Door in het onderwijs voorbij te gaan aan de persoonlijke leesbetrokkenheid wordt tevens voorbijgegaan aan de kans om de leerling een instrument in handen te spelen dat een belangrijke bijdrage kan leveren aan zijn of haar emotionele en sociale ontwikkeling. Daardoor kan bovendien de sleutel tot het leesplezier en een belangrijke kans tot het ontwikkelen van de leesgewoonte aan de aandacht van de leerling ontsnappen. Het zou de leerling ten goede komen wanneer binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding van betrokkenheid en overgave gestimuleerd worden, en de leerling vaardigheden worden bijgebracht om de twee leeshoudingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen.

## ***Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs.***

M. Hermans

2002

### **Achtergrond**

Lezen is van wezenlijk belang om goed te kunnen functioneren in de hedendaagse informatiemaatschappij. Door het lezen van literatuur, op school en in de vrije tijd, kunnen leerlingen diverse schoolse vaardigheden en maatschappelijke inzichten opdoen. Kritisch leren lezen en het bijbrengen van leesplezier zijn naast cultuuroverdracht de pijlers van het literatuuronderwijs. Het bestrijden van onderwijsachterstand kan hand in hand gaan met leesbevorderende activiteiten. De vraag is welke aanpak het meest geschikt is voor allochtone jongeren. Deze vraag gaat uit van de veronderstelling dat allochtonen andere leesgewoonten en leesvoorkeuren hebben dan autochtonen. Lezen heeft in de opvoeding en thuiscultuur van allochtone gezinnen vaak een andere plaats dan in de meeste 'doorsnee' gezinnen, zoals blijkt uit onderzoeken naar mediagedrag, vrijetijdsbesteding en voorlezen. Of er daadwerkelijk sprake is van grote verschillen in de leessocialisatie en in hoeverre de culturele achtergrond van leerlingen hun leeservaringen en het literatuuronderwijs beïnvloedt, is nog onduidelijk. Inzicht in het leesgedrag van allochtone jongeren is mede van belang voor de inrichting van het literatuuronderwijs.

### **Vraagstelling**

#### *Hoofdvraag*

In hoeverre speelt etnische achtergrond een rol in het leesgedrag van allochtone leerlingen?

#### *Subvragen*

- Welke verschillen zijn er in het leesgedrag van allochtone en autochtone Nederlandse leerlingen?
- In hoeverre verschillen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft leesattitude, leesklimaat thuis, en beleving van het literatuuronderwijs?

### **Methode**

Circa 950 leerlingen uit de bovenbouw (15-, 16- en 17-jarigen) op scholen voor vmbo, havo en vwo hebben een vragenlijst ingevuld. In de vragenlijst kwamen onder meer de volgende onderwerpen aan bod: de sociaal-economische en culturele achtergrond, de leessocialisatie (leesgedrag ouders, boekbezit, praten over boeken, voorlezen), leesvoorkeuren, lezen in andere talen dan het Nederlands, leesattitude, literatuuronderwijs en intercultureel onderwijs.

De 950 leerlingen van vmbo, havo en vwo zijn ingedeeld naar etniciteit op basis van hun geboorteland en het geboorteland van hun ouders. Wat betreft de spreiding van opleidingsniveau, geslacht en taalvaardigheid bleken de groepen vergelijkbaar. Het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse ouders was wel duidelijk hoger dan dat van de allochtone ouders.

## Resultaten

### *Leesgedrag*

In vergelijking met de groep autochtone leerlingen lezen allochtone leerlingen vaker spannende en romantische boeken, mythen en sprookjes, reisverhalen, gedichten en religieuze lectuur. Ze lezen minder vaak strips dan de autochtone leerlingen.

Een vergelijking van de gemiddelden van allochtone en autochtone leerlingen laat zien dat de allochtone leerlingen iets meer lezen. Ongeveer de helft van de allochtone leerlingen zegt wel eens in een andere taal dan het Nederlands te lezen, van de autochtone leerlingen is dat eenderde. Allochtone leerlingen blijken in een andere taal vaker de krant te lezen, gedichten, romantische boeken en tijdschriften, en vooral veel vaker religieuze teksten te lezen in een andere taal.

Allochtone leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen in een andere taal dan autochtone leerlingen. De allochtone leerlingen noemen ook vaker als reden dat ze meer willen weten over een andere cultuur.

De Tweede Wereldoorlog is een geliefd onderwerp, gevolgd door seks, drugs en geweld op een gedeelde tweede plaats. Ook onbekende culturen of het opgroeien in twee culturen zijn relatief populaire onderwerpen. De verwachte verschillen in voorkeuren tussen autochtone en allochtone leerlingen waren het duidelijkst bij onderwerpen die te maken hebben met de 'migrantenproblematiek' en bij de voorkeur voor het 'eigen' land, waarmee voor allochtone leerlingen bedoeld wordt het herkomstland. Stomvervelend vinden de meeste leerlingen verhalen over een gereformeerde jeugd. Het onderwerp 'homoseksualiteit' wordt niet afgekeurd, hoewel de Turkse en Marokkaanse leerlingen een wat lagere waardering hebben. Zoals autochtone leerlingen het leuker vonden dan hun allochtone klasgenoten om te lezen over een 'oer-Hollandse' situatie, hebben allochtone leerlingen een uitgesproken voorkeur voor verhalen over hun herkomstlanden.

### *Leesattitude, leesklimaat thuis en beleving van het literatuuronderwijs*

De allochtone leerlingen hadden een positievere houding ten aanzien van lezen en literatuur dan de autochtone groep. De allochtone leerlingen bleken meer waardering voor literatuuronderwijs op te kunnen brengen dan de autochtone, al was die waardering niet erg hoog. De leerlingen stonden positief tegenover het gebruik van teksten uit niet-westerse en migrantenliteratuur.

Het bleek dat allochtone leerlingen hun ouders minder vaak zien lezen dan autochtone. Er was weinig verschil tussen de allochtone en de autochtone leerlingen wat betreft boeken lenen, kopen of cadeau krijgen. Ruim 95% van de allochtone leerlingen leent boeken uit de bibliotheek, van de Nederlandse leerlingen 90%. Iets meer allochtone dan autochtone leerlingen zegt wel eens boeken te kopen (53% versus 41%). Het duidelijkste verschil betreft de aanwezigheid van boeken thuis: de allochtone leerlingen hebben minder boeken zelf in hun bezit en ook zijn er minder boeken thuis dan bij de autochtone leerlingen. Een grote meerderheid van de leerlingen is vroeger voorgelezen, in de meeste gevallen door de moeder en anders door de vader. In allochtone gezinnen werd er vaker ook voorgelezen door andere familieleden, zoals grootouders, broers of zussen, nichtjes of neefjes.

Het aanraden van boeken gebeurt het vaakst door de docent, het op een na vaakst door de moeder. Leeftijdgenoten komen voor de autochtone leerlingen op de derde plaats, terwijl

allochtone leerlingen vaker de vader noemen. Op basis van de vragen over voorlezen en boeken aanraden is een variabele voor het leesklimaat thuis samengesteld. Dat blijkt voor de allochtone leerlingen iets ongunstiger uit te pakken dan voor de autochtone leerlingen.

Om dieper in te gaan op het relatieve belang van etniciteit voor het leesgedrag en de leesattitude, zijn analyses uitgevoerd. De leesomvang (serieus lezen) hangt redelijk hoog samen met de leesattitude, en verder met geslacht, voorbeeldgedrag van de ouders, het leesklimaat thuis, met de opleiding van de ouders en met het onderwijsniveau. Tussen etniciteit en leesomvang is nauwelijks samenhang.

Tussen etniciteit en leesattitude was een sterkere samenhang dan tussen etniciteit en leesgedrag. Verder is er enige samenhang van leesattitude met geslacht en leesklimaat thuis. Bovendien hangt de leesattitude substantieel samen met de attitude voor literatuuronderwijs en intercultureel literatuuronderwijs.

Achtereenvolgens is bekeken wat de invloed is van etniciteit, geslacht en onderwijsniveau van de leerling, leesklimaat (voorlezen en boeken aanraden), leesgedrag van de ouders, en opleiding van de ouders op de leesattitude en het leesgedrag. Uit de analyses bleek dat etniciteit er nauwelijks toe doet voor de omvang van de serieuze leesstof. Geslacht, opleiding van de ouders, leesklimaat en leesgedrag van de ouders verklaren gezamenlijk circa veertien procent van de leesomvang.

Etniciteit blijkt wel van (bescheiden) belang bij het verklaren van verschillen in leesattitude. Ook geslacht is een belangrijke verklarende variabele.

## **Conclusies**

De resultaten wijzen uit dat allochtone leerlingen minder kunnen profiteren van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders, of de aanwezigheid van boeken thuis. In weerwil van deze relatief ongunstige situatie, hebben de allochtone leerlingen positievere attitudes tegenover lezen en literatuuronderwijs dan hun autochtone klasgenoten, en lezen ze meer. De allochtone leerlingen staan ook positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs.

Op het eerste gezicht zijn de positieve uitkomsten van de allochtone leerlingen wat betreft leesgedrag en attitudes enigszins onverwacht, gezien het verschil in literaire socialisatie in het gezin, in vergelijking met autochtone leerlingen. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie is de suggestie dat de allochtone leerlingen sterker gemotiveerd zijn om te lezen, omdat dit de taalvaardigheid verbetert en dus betere kansen biedt in het onderwijs. Behoud van herkomstcultuur en thuistaal zijn belangrijke drijfveren voor het lezen van teksten van en over de herkomstlanden.

Hoewel etnische achtergrond slechts een heel klein deel van het leesgedrag en een wat groter deel van de leesattitude verklaarde, moet het belang van deze factor niet onderschat worden. Het verschil tussen de leesattitude van allochtone en autochtone leerlingen was opvallend en daarnaast blijken de leesvoorkeuren en de leessituatie thuis van allochtone en autochtone leerlingen nogal uiteen te lopen. Allochtone leerlingen werken zich gestaag omhoog om hun autochtone leeftijdgenoten in te halen. En hoewel ze niet optimaal

toegerust lijken om deze spurt te maken, zijn ze des te sterker gemotiveerd om toch zover te komen.

### **Aanbevelingen**

Literatuuronderwijs dat gebruikmaakt van cultureel diverse teksten, kan allochtone leerlingen verder helpen. Ook autochtone leerlingen kunnen zich daarmee bewust worden van de persoonlijke betekenis die het lezen van literatuur kan hebben. Voor de meeste leerlingen is ‘intercultureel literatuuronderwijs’ een welkome afwisseling in de literatuurlessen. Behalve voor het trainen van de leesvaardigheid en het brengen van leesplezier, is multiculturele literatuur geschikt voor bredere doelen, zoals het bevorderen van gelijkwaardigheid en cultureel bewustzijn.

Het is dus een aanrader voor docenten om zich meer in deze vormen van literatuur te verdiepen. De geijkte Nederlandse canon halen de leerlingen wel uit uittrekselboeken of van het internet. Juist door de onbekendheid van veel niet-westerse en migrantenliteratuur kan de docent zich nog volop inzetten om leerlingen hiermee in aanraking te brengen. Als ze er eenmaal met genoeg van geproefd hebben, vinden ze de weg naar de literatuur vanzelf wel. Wel moeten docenten bedacht zijn op enkele valkuilen: zet een leerling nooit te expliciet in de belangstelling alsof hij een vertegenwoordiger is van zijn herkomstcultuur, waak ervoor dat goedbedoelde discussies niet uitmonden in een uitwisseling van stereotypen en probeer leerlingen genuanceerd te laten denken. En de grootste valkuil: wees niet té optimistisch; enkel het toevoegen van multiculturele literatuur aan het curriculum is niet genoeg om het literatuuronderwijs intercultureel te maken. Dit vergt ook een andere aanpak en de nodige investeringen van de docent, evenals een onbevooroordeelde houding en de bereidheid zich open te stellen voor minder gangbare literatuur.

Tot slot geeft de onderzoeker enkele punten om rekening mee te houden bij het werken met multiculturele teksten:

- Voorzie de leerlingen van adequate achtergrondinformatie, die het onderwerp van verschillende invalshoeken belicht.
- Maak niet de fout een leerling als vertegenwoordiger van zijn cultuur te zien. Maak wel gebruik van zijn ‘ervaringsdeskundigheid’, maar geef hem niet het idee dat hij de (enige) expert is op het gebied van die bepaalde cultuur.
- Nodig een schrijver uit op school en laat de leerlingen een boek van deze schrijver voorbereiden. Stel twee leerlingen aan als inleider en discussieleider. Stel een panel samen van een stuk of zes leerlingen die het boek heel goed gelezen hebben, en laat hen hun favoriete passage voorlezen. Nadat ze hun motivatie voor deze keuze gegeven hebben, kan de schrijver reageren. Tot slot kunnen vragen gesteld worden, ook vanuit het publiek.

***Begrijpend lezen: Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs.***

Willy van Elsäcker

2002

**Achtergrond**

Het rapport geeft een beknopte samenvatting van de onderzoeksresultaten die eerder gepubliceerd werden in het proefschrift 'Development of Reading Comprehension: The engagement perspective' (Van Elsäcker, 2002). De resultaten zijn verkregen middels een tweejarig longitudinaal onderzoek onder autochtone en allochtone basisschoolleerlingen in groep 5 en 6. In het onderzoek werd gekeken naar diverse variabelen die mogelijk van invloed zijn op begrijpend lezen, en naar het soort achtergrond dat nodig is voor leerlingen om zich tot vaardige, geëngageerde lezers te ontwikkelen.

**Vraagstelling**

1. Hoe ziet de huidige praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit en zijn er hierbij verschillen tussen scholen met verschillende populaties?
2. Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?
3. Wat zijn de relaties tussen technisch lezen, begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen? Welke invloed hebben strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen op het begrijpend lezen en zijn er hierbij verschillen tussen de verschillende groepen kinderen?
4. Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?

**Methode**

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd een tweejarig, longitudinaal onderzoek opgezet in de groepen 5 en 6 van de basisschool. Met behulp van verschillende instrumenten werd de leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie, gezinsvariabelen en leerkrachtvariabelen gemeten. De toetsen en vragenlijsten voor de kinderen werden klassikaal afgenomen door de groepsleerkracht. Om een uniforme afname te garanderen, kregen alle leerkrachten van tevoren een uitgebreide instructie over de toetsprocedures aan de hand van een toetsprotocol of draaiboek. De meeste toetsen werden afgenomen op drie meetmomenten: aan het begin van groep 5, aan het eind van groep 5 en aan het eind van groep 6. De toets voor begrijpend luisteren werd slechts op twee meetmomenten afgenomen.

Tevens werd door de leerlingen gedurende twaalf weken (over twee jaar verspreid) een logboek bijgehouden. De leerkrachten vulden aan het begin en eind van elk schooljaar een aantal vragenlijsten in en hielden eveneens gedurende twaalf weken een logboek bij waarin

ze de taal- en leesactiviteiten van de afgelopen dag noteerden. Hiernaast werden in alle groepen 5 en 6 observaties van begrijpend leeslessen uitgevoerd, met gebruikmaking van tijdseenheden van tien seconden (predominant activity sampling). Hierbij werden vier observatiecategoriën gehanteerd: groeperingvorm, activiteit van de leerkracht, focus van de leerkracht en activiteit van de leerlingen.

De toets voor technische leesvaardigheid en het leerlinginterview werden individueel afgenomen in een apart kamertje door de onderzoeker of door een testassistent. De toets voor non-verbale intelligentie werd klassikaal afgenomen door de onderzoeker of testassistent.

In totaal deden 34 scholen (met in totaal 43 groepen) mee, waarvan 21 scholen in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam, vijf in middelgrote gemeenten en acht in plattelandsgebieden. Er werd gekozen voor scholen in de Randstadprovincies om deelname van voldoende allochtone leerlingen te waarborgen.

In totaal waren 815 leerlingen betrokken bij het onderzoek, waarvan 288 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een hogere sociaal-economische status (hoge SES), 185 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een lagere sociaal-economische status (lage SES), 180 leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse afkomst en 162 leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst. De kinderen uit de Surinaams/Antilliaanse en de Turks/Marokkaanse groepen waren voornamelijk afkomstig uit gezinnen met een lage SES. Er werden gegevens verzameld over de achtergrond, leesgedrag, leesattitude, voorlezen thuis en bibliotheeklidmaatschap. Aan het einde van groep 5 werd de kinderen tevens gevraagd hun mening te geven ten aanzien van twintig verschillende categoriën boeken.

## Resultaten

*Onderzoeksvraag 1: Hoe ziet de huidige praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit en zijn er hierbij verschillen tussen scholen met verschillende populaties?*

Uit de attitudevragenlijsten bleek dat de leerkrachten de bevordering van het leesplezier en de ontwikkeling van de woordenschat als de belangrijkste doelen van leesinstructie zagen. Verder kwam uit de vragenlijsten naar voren dat er grote verschillen bestonden tussen individuele scholen op het gebied van lees- en boekpromotie en activiteiten rondom het zelfstandig lezen.

Bij een vergelijking tussen vier verschillende typen scholen (vier strata: 1) scholen met voornamelijk Nederlandse, hoge SES-leerlingen, 2) scholen met vooral Nederlandse, lage SES-leerlingen, 3) scholen met een gemengde populatie van zowel allochtone als autochtone leerlingen en 4) scholen met voornamelijk allochtone leerlingen) bleken er slechts twee significante verschillen te zijn. Ten eerste bleek dat hoe meer allochtone en hoe meer kinderen in achterstandssituaties er op de scholen aanwezig waren, hoe meer tijd er besteed werd aan lessen begrijpend lezen. Ten tweede bleek dat op scholen in stratum 3 de leerkrachten affectieve, motivationele doelen van leesinstructie minder belangrijk vonden dan de leerkrachten in de andere strata. Verrassend genoeg werden er op 44 van de 46 variabelen geen significante verschillen gevonden tussen de strata.

*Onderzoeksvraag 2: Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?*

In lijn met eerder onderzoek scoorden de allochtone kinderen aanzienlijk lager op de toetsen voor begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen. De verschillen tussen de vier groepen bleven vrij constant over de twee leerjaren, hoewel de allochtone leerlingen hun achterstand op technische lezen bleken in te lopen. Met betrekking tot de leesstrategieën was er geen duidelijke vooruitgang of achteruitgang te zien in de scores. Voor alle subgroepen viel een duidelijke neergang waar te nemen op alle drie aspecten van leesmotivatie. Parallel aan de achteruitgang in leesmotivatie werd ook het vrijetijdslezen minder.

De zwakke lezers rapporteerden in het algemeen meer strategiegebruik dan de goede lezers; vooral routinestrategieën werden door de zwakke lezers aanzienlijk vaker gebruikt. Dit gold voor zowel de autochtone als de allochtone groep. Alleen de zelfreflectiestrategieën werden door de Nederlandse goede lezers meer gebruikt dan door de Nederlandse zwakke lezers. Het verschil was echter niet significant. Verder scoorden de Nederlandse goede lezers significant hoger op intrinsieke leesmotivatie en op vrijetijdslezen dan de Nederlandse zwakke lezers. De Nederlandse zwakke lezers scoorden hoger op extrinsieke leesmotivatie. Tussen de allochtone goede en zwakke lezers werden dergelijke verschillen niet gevonden; de goede zowel als de zwakke lezers lazen thuis evenveel en scoorden ook even hoog op intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie.

*Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de relaties tussen technisch lezen, begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen? Welke invloed hebben strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen op het begrijpend lezen en zijn er hierbij verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen?*

In een structureel model dat de effecten van cognitieve en linguïstische vaardigheden op het begrijpend lezen toetste, bleek dat er naast de vele overeenkomsten tussen de subgroepen ook verschillen waren. Voor de twee Nederlandse groepen werd een sterk effect van begrijpend luisteren op begrijpend lezen gevonden en geen effect van leeswoordenschat. Voor de twee allochtone groepen was het precies andersom; hier werd een sterk effect van leeswoordenschat op begrijpend lezen gevonden en slechts een matig effect van luistervaardigheid op begrijpend lezen. Verder bleek dat er voor de Turks/Marokkaanse groep een veel kleiner effect van non-verbale intelligentie op begrijpend lezen te zijn dan voor de andere groepen.

Van de vier typen leesstrategieën bleken alleen de zelfreflectiestrategieën een positief effect te hebben op begrijpend lezen, voor de totale groep en ook voor de vier subgroepen. Het gebruik van routine-, herlees- en inschattingstrategieën vertoonde een negatieve relatie met leesbegrip voor alle subgroepen.

Met betrekking tot de drie aspecten van leesmotivatie kwam naar voren dat alleen intrinsieke motivatie een positief effect had op het leesbegrip. Extrinsieke en ontsnappingsmotivatie bleken beide een negatieve relatie te hebben met leesbegrip. Vrijetijdslezen bleek geen direct effect te hebben op leesbegrip, althans niet voor de totale groep. Voor de twee Nederlandse groepen werden wel kleine maar significante, positieve effecten gevonden. Echter, voor de Turks/Marokkaanse kinderen was er geen effect en

voor de Surinaams/Antilliaanse kinderen was het effect van vrijetijdslezen op begrijpend lezen negatief.

In een geïntegreerd structureel model werden de relaties tussen begrijpend lezen, de vier typen leesstrategieën, de drie aspecten van leesmotivatie en het vrijetijdslezen nader onderzocht. In het model voor de totale groep bleek dat vrijetijdslezen een positief effect had op de intrinsieke motivatie, wat vervolgens een positief effect had op het gebruik van zelfreflectiestrategieën. De zelfreflectiestrategieën beïnvloedden vervolgens het leesbegrip weer positief. Bovendien werd er ook een direct, positief effect van intrinsieke motivatie op leesbegrip gevonden. In afzonderlijke analyses voor de vier groepen was er voor alle vier groepen kinderen een significante en positieve relatie tussen intrinsieke motivatie en vrijetijdslezen. Bovendien gold voor alle groepen dat motivatievariabelen in het algemeen een positief effect hadden op het strategiegebruik. Voor de twee Nederlandse groepen had vrijetijdslezen een indirect positief effect op begrijpend lezen via intrinsieke motivatie. In het geïntegreerde model waren na toevoeging van de strategie- en motivatievariabelen de directe effecten van vrijetijdslezen op leesbegrip, die in eerdere modellen significant waren, niet meer significant.

Voor de Turks/Marokkaanse groep had niet de intrinsieke maar de extrinsieke motivatie een indirect positief effect op leesbegrip via het gebruik van zelfreflectiestrategieën. Voor de Surinaams/Antilliaanse groep werd weer een negatieve relatie tussen vrijetijdslezen en leesbegrip gevonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat vrijetijdslezen een negatief effect op het leesbegrip heeft voor de Surinaams/Antilliaanse groep. Het is waarschijnlijker dat de kinderen uit deze groep vooral gestimuleerd worden om meer te gaan lezen door hun ouders als deze signalen krijgen van de school dat hun kind het niet goed doet met lezen.

*Onderzoeksvraag 4: Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?*

Tussen de gezinsfactoren en leesvaardigheid waren de relaties over het algemeen sterker dan tussen de schoolfactoren en leesvaardigheid.

Voor de Nederlandse kinderen bleken non-verbale intelligentie, het leesklimaat thuis en - in mindere mate - vrijetijdslezen en zelfstandig lezen de meest positieve voorspellers te zijn van zowel leesbegrip als leeswoordenschat. Tv-kijken en de tijd die op school aan begrijpend leeslessen besteed werd, vertoonden allebei een negatieve relatie met leesbegrip en woordenschat. Voor zowel de autochtone als de allochtone leerlingen was er een consistent negatief verband tussen het hardop lezen van de tekst (in plaats van stil lezen) tijdens de begrijpend leeslessen en de scores op begrijpend lezen en leeswoordenschat. Voor de allochtone kinderen was er net als voor de autochtone leerlingen sprake van positieve effecten van het leesklimaat thuis op leesbegrip en woordenschat, maar deze effecten waren in de meeste gevallen niet significant. Voor de allochtone kinderen daarentegen waren non-verbale intelligentie, het thuis spreken van de Nederlandse taal en de tijd die op school aan woordenschatonderwijs besteed werd, de meest positieve voorspellers van leesbegrip en woordenschat. De tijd die aan woordenschat besteed werd, was zelfs een betere voorspeller van woordenschat dan het leesklimaat thuis en de non-verbale intelligentie.

Voor de autochtone leerlingen was er een positief verband tussen vrijetijdslezen en technisch lezen. Voor de allochtone leerlingen was dit verband alleen in groep 6 significant en bovendien minder sterk dan voor de autochtone leerlingen. Opvallend was dat voor de allochtone groep de correlaties tussen tv-kijken en leesbegrip positief waren, terwijl de relaties tussen vrijetijdslezen en leesbegrip negatief waren. Voor de autochtone groep was het precies andersom. In aanvullende analyses bleek dat het vooral de Turkse en Marokkaanse kinderen waren die profiteerden van het tv-kijken.

Deze resultaten wijzen erop dat het leesklimaat in het gezin bij de allochtone kinderen wel het technisch lezen, de leesmotivatie, het vrijetijdslezen en het gebruik van leesstrategieën van de kinderen bevordert, maar veel minder het leesbegrip en de woordenschat in het Nederlands.

Voor zowel de autochtone als de allochtone kinderen waren het leesklimaat thuis, het vrijetijdslezen en het thuis praten over boeken de meest positieve voorspellers van het gebruik van zelfreflectiestrategieën en van intrinsieke leesmotivatie. Echter, waar zelfstandig lezen en voorlezen op school een positief effect hadden op de leesmotivatie van de autochtone kinderen, hadden deze twee variabelen een negatief effect op de motivatie van de allochtone kinderen. Daarentegen had het uitleggen van grotere tekstdelen bij begrijpend lezen een positief effect op de leesmotivatie van de allochtone kinderen. Opvallend was dat het strategiegebruik van de leerlingen vooral werd bevorderd door gezinsfactoren; er waren nauwelijks schoolfactoren die invloed hadden op het gebruik van leesstrategieën.

## **Conclusies**

In de lessen begrijpend lezen in groep 5 en 6 werd weinig gelezen en gesproken, interactie tussen leerlingen onderling kwam nauwelijks voor en er werd voornamelijk naar de leerkracht geluisterd. Ook werd er relatief weinig tijd besteed aan schrijfactiviteiten. Werken en discussiëren in kleine groepjes kwam slechts sporadisch voor. Er werd meer tijd besteed aan de technische aspecten van lezen (decoderen, spelling, interpunctie en grammatica) dan aan leesbegrip. Hoewel de allochtone leerlingen lager dan de autochtone leerlingen scoorden op begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen, scoorden ze hoger op strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen.

Intrinsieke leesmotivatie en het gebruik van zelfreflectiestrategieën hebben een positief effect op begrijpend lezen, terwijl vrijetijdslezen voornamelijk indirecte effecten heeft op leesbegrip via motivatie of strategiegebruik. Verder blijkt dat de relaties tussen de strategie- en motivatievariabelen en begrijpend lezen verschillend zijn voor de verschillende groepen leerlingen. Om geëngageerde, vaardige lezers te worden hebben meertalige leerlingen leesonderwijs nodig dat in een aantal opzichten verschilt van dat voor Nederlandstalige leerlingen.

De resultaten geven aan dat allochtone, meertalige leerlingen in de eerste plaats een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren (zoals bijvoorbeeld non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen, intrinsieke motivatie) dezelfde positieve effecten kunnen hebben op de leesprestaties als bij Nederlandstalige leerlingen het geval is.

## **Aanbevelingen**

Nader onderzoek naar de effecten van het begrijpend leesonderwijs zijn dringend gewenst. Hoewel er tot nu toe werd aangenomen dat tv-kijken niet goed is voor de leerprestaties, zou de tv in Turkse en Marokkaanse gezinnen wel eens een goed hulpmiddel kunnen zijn voor de ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheden in het Nederlands. De mogelijkheid om de tv in te zetten bij tweedetaalverwerving van minderheidsgroepen is tot nu toe nog te weinig onderzocht en benut.

Ook de ontwikkeling van aantrekkelijke boeken met minder tekst en meer visuele ondersteuning voor tweede taalleerders verdient aanbeveling. Tot nu toe zijn er op de markt echter weinig van dit soort boeken verkrijgbaar voor oudere basisschoolleerlingen. De vergelijkingen van scholen met verschillende leerlingpopulaties in dit onderzoek geven aan dat lang niet alle leerkrachten zich ervan bewust zijn dat leerlingen met verschillende achtergronden ook verschillend leesonderwijs nodig hebben; het leesonderwijs op witte en zwarte scholen verschilde nauwelijks. Een betere voorlichting op dit terrein is dan ook noodzakelijk om alle leerlingen geëngageerd literatuuronderwijs te kunnen bieden.

## ***Ontlezing; welke factoren zijn van invloed op het minder lezen van de krant door de jeugd?***

Suzanne Morton-Taylor

1999

### **Achtergrond**

Er is in de afgelopen decennia sprake van een veranderende leesgewoonte. De jeugd leest steeds minder en daar valt ook het lezen van kranten onder. In dit artikel wordt ingegaan op een aantal vragen die gesteld kunnen worden naar aanleiding van het minder kranten lezen door de jeugd, zoals: Is alleen de jeugd minder gaan lezen of is deze trend ook zichtbaar onder de ouderen van onze bevolking? Kan men daadwerkelijk van een maatschappelijke vervlakking spreken door het verdwijnen van de leescultuur of kan onze nieuwe beeldcultuur dit opvangen? Heeft de komst van de nieuwe media invloed op het veranderde leespatroon? Heeft opleiding iets te maken met het wel of niet lezen van een krant?

### **Vraagstelling**

*Hoofdvraag:*

Welke factoren zijn van invloed op het minder lezen van de krant door de jeugd?

*Deelvragen:*

1. Hoe is de tijdsbesteding van de jeugd veranderd?
2. Hoe verandert het leespatroon naarmate men ouder wordt?
3. Wat is de invloed van de televisie op het lezen van de krant?
4. Zijn opleiding en opvoeding van invloed op het leesgedrag van een individu?
5. Zijn de nieuwe media van invloed op het leesgedrag van een individu?
6. Leidt het overvloedige aanbod van informatie tot verminderde leeslust?

### **Methode**

De onderzoeker gebruikt literatuuronderzoek als methode. Zij maakt gebruik van bestaande gegevens over het leesgedrag die zijn verzameld door het Centraal Bureau voor de Statistiek, het Cebuco en het Sociaal Cultureel Planbureau. Deze gegevens worden middels een tekstanalyse uitgewerkt en geïnterpreteerd. Ook wordt er gebruikgemaakt van eerder gepubliceerde artikelen en teksten over het onderwerp. Het onderzoek beperkt zich tot de Nederlandse markt en de Nederlandse bevolking.

### **Resultaten en conclusies**

In de jaren 30 werd er, volgens een klein, niet representatief onderzoek, redelijk gelezen. Mannen lasen meer dan vrouwen, er werd zowel door mannen als door vrouwen meer gelezen naarmate men ouder werd. Er waren verschillen in leesgedrag tussen jong en oud: jongeren lasen minder dan ouderen. De jeugd besteedde het meest van de gelezen tijd aan boeken, zo'n 81%. Bij het ouder worden daalde het aandeel van boeken naar 39% en men zag een geleidelijke verschuiving van boek naar krant. In de loop van de vorige eeuw, in de periode 1975-1990, viel de gemiddelde leestijd elke vijf jaar lager uit. Deze teruggang deed

zich voornamelijk voor in de hoek van kranten en tijdschriften. Vooral de jongeren zijn verantwoordelijk voor de teruggang en het verschil in gelezen tijd tussen jong en oud is het sterkst bij kranten.

Als een mogelijke oorzaak voor de verminderde leeslust van de jongeren wordt de levensfase aangedragen. Het mediagebruik van mensen hangt samen met hun leeftijd en naarmate men ouder wordt leest men meer dagbladen en kijkt men ook meer televisie. De andere media zoals radio en de computer profiteren niet van deze stijging. De leeftijd waarop de toename van het lezen inzet, is in de laatste decennia toegenomen.

De jeugd is, net als de rest van de bevolking, meer televisie gaan kijken. De jeugd van tegenwoordig is opgegroeid in een beeldcultuur en wordt van jongs af aan al met televisie geconfronteerd. Kinderen kunnen eerder televisiekijken dan dat ze kunnen lezen en dit kan het denkpatroon van de jeugd beïnvloeden. Door sommigen wordt deze verschuiving van een leescultuur naar een beeldcultuur als bedreigend gezien voor het lezen.

Uit diverse studies komt naar voren dat naarmate het opleidingsniveau hoger wordt, men ook meer gaat lezen. Toch concludeert het SCP dat de invloed van opleiding op het al dan niet lezen van een krant cohortgewijs is teruggelopen. De HBO en WO studenten van nu lezen net zo veel als de laagstopgeleiden van 1919-1933. Het sociale milieu waarin een jongere zich begeeft kan zeer bepalend zijn voor het mediagebruik. Het gezin waarin men opgroeit en het mediagebruik van ouders spelen een belangrijke rol. Hoe hoger de sociale klasse, hoe vaker men een krant leest. Als ouders regelmatige lezers zijn, is de kans groot dat hun kinderen ook regelmatige lezers worden. Hieraan gekoppeld kan gesteld worden dat kinderen van hoogopgeleide ouders meer lezen aangezien ook hoogopgeleide ouders meer lezen. Ook beschikbaarheid speelt een belangrijke rol in het al dan niet lezen van de krant. Wanneer ouders van thuiswonenden een abonnement hebben (bij 80%), dan ligt het bereik 8% hoger dan gemiddeld. Als deze ouders hun kinderen ook nog actief stimuleren en ze op het belang van de krant wijzen, wordt dit bereik nog hoger. Jongeren hebben zelf niet vaak een abonnement, maar veel van hen verwachten dat wel te nemen als ze zelfstandig gaan wonen.

Het is nog niet duidelijk of de krant daadwerkelijk iets te vrezen heeft van het internet. Er zijn zowel kansen (het voortdurend up-to-date houden van informatie) als bedreigingen (stagnerende groei in de oplagen van kranten en afname van advertentie-inkomsten).

In onderzoek wordt gesteld dat het aanbod van informatie exponentieel toeneemt terwijl de toename van het kennisniveau hierbij achterblijft. Als men dan gaat kijken naar het effect op het gedrag, dan zien we dat de extra informatie nagenoeg geen invloed meer uitoefent op het gedrag. Het handelen van mensen wordt na een zekere grens nagenoeg informatieongevoelig.

### **Opmerkingen**

Er worden in het artikel geen duidelijke antwoorden gegeven op de onderzoeksvragen. Ook is het niet geheel duidelijk in welk kader het onderzoek geplaatst dient te worden. Beweringen worden niet altijd goed onderbouwd met literatuurverwijzingen.

## ***Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie***

W. Meeus

*In: Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen: Stichting Lezen Reeks 5, 2002, pp. 27-36*

### **Achtergrond**

De bijdrage handelt over de ontwikkeling en het leesgedrag in de adolescentie. Er wordt een beeld geschetst van de adolescentie (ontwikkelingsfasen, veranderingen in de loop van de vorige eeuw) en hiermee wordt geprobeerd de afname van het klassieke lezen (vrijtijdsbesteding gericht op literair lezen van boeken of daaraan verwant, tijdschriften of kranten) te verklaren.

### **Vraagstelling**

Het artikel gaat uit van drie stellingen:

1. Adolescenten lezen tegenwoordig niet per se minder dan bijvoorbeeld vijftig jaar geleden. Het antwoord op de vraag 'Lezen adolescenten nu minder dan vijftig jaar geleden?' is afhankelijk van de definitie van leesgedrag.
2. Stel dat adolescenten al minder lezen, afhankelijk van de definitie, dan ligt dat niet aan het verloop van de ontwikkeling in de adolescentie als zodanig of aan de ontwikkelingsmogelijkheden van de adolescenten. Jongeren van 10 tot 24 jaar krijgen namelijk een grotere capaciteit tot lezen.
3. Als adolescenten minder zijn gaan lezen in de afgelopen vijftig jaar, dan ligt het vooral aan de culturele ontwikkeling in Nederland.

### **Methode**

De auteur gebruikt literatuur over ontwikkeling in de adolescentie en gegevens over vrijtijdsbesteding in de tweede helft van de vorige eeuw om zijn stellingen te verdedigen.

### **Resultaten**

De ontwikkeling in de adolescentie, zowel wat sociale cognitie betreft als de ontwikkeling van identiteit, wijst op een toenemende leescapaciteit. Daarnaast is het zo dat het patroon van relaties met ouders en leeftijdsgenoten wijst op een potentiële oorzaak voor afname van feitelijke leesactiviteit; jongeren zijn door het toenemend belang van leeftijdsgenoten en vrienden vaker uithuizig, wat niet bevorderlijk is voor het leesgedrag.

Leesafname heeft ook te maken met veranderingen in de adolescentie in de afgelopen decennia. De belangrijkste veranderingen voor de periode 1950-1990: school duurt gemiddeld 6,5 jaar langer, jeugdcultuur begint 7 jaar eerder en de periode van relatievorming duurde in 1990 7 jaar langer dan in 1950. Met andere woorden, de jeugdperiode is een periode die veel langer is geworden omdat jongeren langer naar school gaan en tegelijkertijd zijn ze ook al een beetje meer volwassen omdat ze langer experimenteren met relaties.

In de periode van 1975 tot 1995 is het aantal uren dat jongeren besteedden aan werk, studie en zorgtaken met zo'n een à anderhalf uur per week toegenomen. Tegelijkertijd was er een afname van vrije tijd. De verklaring kan worden gezocht in het feit dat jongeren tegenwoordig meer bijbaantjes hebben.

De verandering in de adolescentie zorgt er de laatste tien jaar voor dat jongeren minder vrije tijd hebben en dat is een verklaring voor minder lezen; minder vrije tijd is minder lezen. Ook de invulling van de vrije tijd is veranderd. Binnenshuis heeft zich de overgang voltrokken van lezen naar de pc en de televisie. Tegelijkertijd wordt er iets meer tijd buitenshuis besteed, door een kleine toename van de vrijetijdsactiviteiten sporten en reizen.

### **Conclusies**

1. De afname van lezen is geen ontwikkelingsfenomeen *sec.* De afname van lezen is het gevolg van de verandering van adolescentie als levensfase en daarom is het dus moeilijk terug te draaien.
2. De conclusie over leesgedrag hangt heel erg af van de definitie van lezen.
3. Er is wellicht hoop voor de toekomst. Er zijn aanwijzingen dat mensen het televisiekijken langzamerhand een beetje hebben gehad. Alhoewel het nog steeds de belangrijkste vrijetijdsactiviteit is van de Nederlandse bevolking, neemt het aantal uren dat naar televisie wordt gekeken niet meer toe.

### **Aanbevelingen**

Door op een intelligente manier gebruik te maken van de moderne media kan misschien wel een serieuze concurrentiepositie worden gecreëerd voor de televisie, want de belangstelling van jongeren om interactief bezig te willen zijn met beeldscherm en tekst zou best eens groot kunnen zijn. Wellicht zijn daar mogelijkheden om het lezen in haar klassieke definitie te bevorderen.

### **Opmerkingen**

In het artikel worden op verschillende punten assumpties gemaakt die niet wetenschappelijk onderbouwd worden.

## ***Waarom is lezen plezierig?***

Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen

2002

### **Achtergrond**

De publicatie vormt het sluitstuk van het onderzoeksproject 'Kind en boek'. Binnen dit project werd ruim vijftientig jaar onderzoek verricht naar diverse aspecten van het leesgedrag, met name waar het lezen door kinderen en jongeren betreft. De publicatie is het resultaat van onderzoek in de laatste fase van het project en gaat over de rol van aandacht tijdens het lezen. De onderzoekers trachtten na te gaan door wie en op welke wijze het lezen als boeiend ervaren werd. Tevens werd nagegaan welke factoren het lezen kunnen belemmeren. Daartoe werd een instrument ontwikkeld waarmee leesaandacht en factoren die leesaandacht belemmeren konden worden gemeten. Daarna is nagegaan wat het verband is tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving, leerprocessen en leesfrequentie enerzijds en leesplezier anderzijds, om inzicht te krijgen in de kenmerken van lezen die als aangenaam worden ervaren en aldus het begrip leesplezier verduidelijken.

De resultaten in de publicatie zijn afkomstig uit vier verschillende studies, waarin is gewerkt met vijf verschillende schriftelijke vragenlijsten. De vragenlijsten van de tweede en derde studie hadden voornamelijk betrekking op leesaandacht en werden ingevuld door bibliothecarissen (studie 2) en door gebruikers (zestienjarigen tot en met bejaarden) van een openbare bibliotheek (studie 3). De overige twee studies waren gericht op het leesgedrag van leerlingen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

De vragenlijst van de eerste studie had voornamelijk betrekking op emotionele leesbeleving. De lijst werd ingevuld door leerlingen in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en door leerlingen in de tweede en vierde klas van het vbo, mavo, havo en vwo.

De vragenlijsten van de tweede studie bevatten voornamelijk vragen over leesaandacht aangevuld met vragen over leesbeleving. Ruim tweehonderd lijsten werden in de herfst van 1997 ingevuld door bibliothecarissen.

De vragenlijsten van de derde studie verschilden alleen waar het de aanhef betrof van de lijsten uit de tweede studie, de vragen waren overeenkomstig. Deze lijsten werden eveneens ingevuld in de herfst van 1997 en wel door gebruikers van een openbare bibliotheek.

Bij de vierde studie werden twee soorten vragenlijsten gebruikt. De eerste versie had vooral betrekking op het verbeeldend lezen, in de tweede versie werden alle verschijnselen die verband zouden kunnen houden met leesplezier opgenomen, evenals vragen over het leesplezier zelf. Beide versies werden aangevuld met vragen rond het verschijnsel leesaandacht. Net als in de eerste studie werden de vragenlijsten ingevuld door leerlingen in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en door leerlingen in de tweede en vierde klas van het vbo, mavo, havo en vwo.

In de publicatie wordt voor elk verschijnsel behalve frequentie van het leesgedrag eerst een theoretische verantwoording of toelichting gegeven, eventueel aangevuld met commentaar van lezers afkomstig van publicaties van anderen of uit interviews. Daarna volgen tabellen

met uitkomsten van onderzoek naar het betreffende verschijnsel. Omdat in de publicatie niet de vier studies afzonderlijk worden besproken, voert het te ver om ieder hoofdstuk apart samen te vatten. Voor bespreking van (gedeelten van) de studies wordt daarom verwezen naar de samenvattingen van de publicaties van Van der Bolt (2000), Tellegen en Lampe (2000) en Tellegen, Alink en Welp (2002).

## Socialiserende instanties

### *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart: een overzicht van de opzet en uitvoering van Bookstart, een leesbevorderingsprogramma in Groot-Brittannië*

Marjolein Steendijk

2004

#### **Achtergrond**

In het artikel wordt een overzicht geschetst van het Britse leesbevorderingsprogramma Bookstart, vanaf het begin van het project in 1992 tot aan 2003, het jaar waarin een nieuw onderdeel van Bookstart, My Bookstart Bag, wordt getest. Er wordt ingegaan op wat er allemaal bij komt kijken om een project op zo'n grote schaal als in Groot-Brittannië goed uit te voeren, er wordt geschetst wat voor onderzoek er tot nu toe naar Bookstart is gedaan en wat nuttig is om te weten voor de verdere ontwikkeling van het vergelijkbare programma Boekenpret in Nederland. Ook komt de onmisbare rol van financiering en samenwerking aan bod.

Bookstart is een nationaal programma met als doelstelling het aanmoedigen van ouders om hun kinderen vanaf zeer jonge leeftijd in aanraking te laten komen met boeken, en om samen met deze boeken bezig te zijn. Het programma is onder andere gebaseerd op de gedachte dat kinderen die al op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken een voorsprong ontwikkelen waar ze hun hele leven profijt van zullen hebben. De uitvoering van het programma gebeurt middels het uitreiken van een pakket aan ouders dat onder andere bestaat uit gratis boeken en advies over hoe je deze boeken samen met je kind kan bekijken. Bookstart wordt uitgevoerd door meerdere instanties, waarbij er een nauwe samenwerking is tussen de overheid, diverse uitgeverijen, het bibliotheekwezen en diverse gezondheidsorganisaties.

In Nederland is het project Boekenpret opgezet, dat overeenkomsten vertoont met het Britse Bookstart. In het artikel wordt ook kort een beeld geschetst van dit project. Het is een pilotproject dat wordt uitgevoerd in de Kop van Noord-Holland, in opdracht van Stichting Lezen en in samenwerking met de Landelijke Vereniging voor Thuiszorg. Een longitudinaal onderzoek naar het project wordt uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen.

#### **Conclusies**

Bookstart is in Groot-Brittannië een begrip en maakt, veertien jaar na het begin van het project, vast onderdeel uit van de opvoeding. Uit een eerste pilotproject is gebleken dat het uitreiken van boeken aan jonge gezinnen zorgt voor een toename in voorlezen aan baby's. Ook zijn er positieve resultaten ten aanzien van het bibliotheekbezoek en de boekverkoop behaald. Van groot belang bleek een goede samenwerking tussen verschillende instanties en een goede financiële ondersteuning.

Uit onderzoek naar het effect op langere termijn bleek dat Bookstartkinderen op 2- en 3-jarige leeftijd een duidelijk positievere houding hebben ten aanzien van boeken en (voor)lezen dan kinderen die geen Bookstartpakket hebben gehad. Ook toonde onderzoek

naar het niveau van de kinderen op het moment dat ze voor het eerst naar school gaan aan dat dit niveau hoger lag dan van kinderen die niet aan Bookstart hadden meegedaan. Ten slotte bleek uit een derde onderzoek dat deze kinderen drie jaar na aanvang van het primair onderwijs deze voorsprong nog steeds hadden. Na invoering van Bookstart op nationaal niveau bleken er wederom positieve effecten ten aanzien van het (voor)leesgedrag waar te nemen.

### **Aanbevelingen**

Aangezien Bookstart in Groot-Brittannië een groot succes is, waarbij 92% van alle kinderen wordt bereikt, kan het zinvol zijn om te kijken welke elementen van Bookstart ook in Nederland toepasbaar zouden kunnen zijn voor Boekenpret. Mogelijkheden voor financiële steun voor het verspreiden van gratis boekjes moet onderzocht worden, evenals de rol die uitgeverijen in dit kader kunnen spelen, uitbreiding van de doelgroep (van laaggeschoolde autochtone en allochtone gezinnen naar alle bevolkingsgroepen) en verbetering van de naamsbekendheid.

***Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op lange termijn***

M. Verboord  
2002

Zie ook: ***Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000.***

M. Verboord  
*Proefschrift Universiteit Utrecht 2003*

**Achtergrond**

Nederlanders zijn in de afgelopen decennia steeds minder tijd aan het lezen van boeken gaan besteden. Met name jongeren lezen steeds minder. De bezorgdheid over het leesgedrag van adolescenten is vooral een zorg over de toekomst: het blijkt namelijk dat als adolescenten van nu weinig lezen, zij dat als volwassenen van morgen evenzeer zullen doen.

In de publicatie wordt de invloed onderzocht van datgene wat mensen in de jeugd en adolescentie meekrijgen aan vorming op het gebied van lezen voor de lange termijn. Bestudeerd wordt hoeveel de adolescenten die in de periode 1975-1998 voortgezet onderwijs volgden, momenteel lezen.

**Vraagstelling**

*Algemeen*

Welke invloed heeft de leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de leesfrequentie van personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs?

*Deelvragen*

- Hoe verhoudt de invloed van de literaire socialisatie door de ouders op de leesfrequentie zich tot die van de school?
- In hoeverre kunnen verschillen in de leessocialisatie verschillen in de leesfrequentie tussen cohorten verklaren?

**Methode**

Er werden enquêtes gehouden onder oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs, hun vroegere docent Nederlands en één van de ouders van de oud-leerling. Er deden 88 docenten (op 34 scholen), 711 oud-leerlingen en 809 ouders mee.

De huidige leesfrequentie van de oud-leerling is bevroegd met drie vragen ('hoe vaak leest u gemiddeld boeken?', 'wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd gelezen?' en 'hoeveel boeken heeft u in de afgelopen twaalf maanden uitgelezen?'). De ouders zijn meerdere vragen gesteld over de ontplooiende socialisatieactiviteiten (onder andere voorlezen, praten over boeken, meenemen naar bibliotheek en boekhandel, boek geven als cadeau en aanmoedigen een boek te lezen) en de eigen leesfrequentie in de periode dat de

oud-leerling op de lagere school zat. De docenten kregen over hun literatuuronderwijs vragen voorgelegd over de wekelijks aan literatuuronderwijs bestede tijd, de doelstellingen die ze gebruikten, het belang dat ze aan uiteenlopende leesonderwerpen hechtten en het soort teksten en auteurs dat ze behandelden. De socialisatie in de populaire cultuur is in kaart gebracht met vragen aan de oud-leerling over televisie kijken op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd; en met vragen aan de ouder over de aanwezigheid en beschikbaarheid van audiovisuele goederen in het huishouden toen de oud-leerling twaalf jaar was (onder andere televisie op de kamer van de oud-leerling). Bovendien was er informatie beschikbaar over het geboortjaar, levensfasekenmerken (aantal werk- en scholingsuren, aantal kinderen jonger dan twaalf jaar, hebben van werkende partner, netto maandinkomen huishouden), het geslacht, het examenniveau, eventueel gevolgde vervolgopleidingen en het opleidingsniveau van de ouders.

## **Resultaten**

### *Beschrijving van de cohorten*

De leesfrequentie van het oudste cohort (1955-1960) is nog bijna zes waarden op een schaal van 10, maar de latere cohorten lezen telkens minder. Het cohort 1976-1982 leest maar vier waarden op een schaal van 10. Het verschil is dus bijna 20 procentpunten. Opmerkelijk was dat het leesklimaat in een ouderlijk gezin, tegen de verwachting in, gunstiger is geworden in de loop der tijd. Zowel de leesfrequentie van de ouders als het stimuleren van het leesgedrag van de oud-leerling steeg per (oud-leerling)cohort. De literaire socialisatie op school wijzigde grotendeels in de verwachte richting: het aantal uren dat in het voortgezet onderwijs aan literatuur besteed werd, daalde en de oriëntatie op de smaak van de leerling deed opgang. Wel lijkt er onder de docenten van de meest recente cohorten een lichte opleving van de overdracht van het 'klassieke' literaire erfgoed te bespeuren. De rol van populaire cultuur in de socialisatie werd, het bezoek van popconcerten uitgezonderd, steeds groter. Met name het televisie kijken en de nabijheid van audiovisuele goederen nam sterk toe. Ook het bezoeken van uitgaansgelegenheden als disco, café en bioscoop vonden onder recente cohorten meer aftrek dan onder voorgaande cohorten.

### *Ouders versus school*

Met name de mate van stimuleren door de ouders leidt tot grote verschillen in het lezen van boeken, met een maximum van 21 procentpunten. Het effect van het geven van het goede voorbeeld door zelf te lezen kan oplopen tot 10 procentpunten verschil. Ook het literatuuronderwijs beïnvloedt de leesfrequentie van oud-leerlingen, maar alleen waar het de inrichting van de lessen betreft. Het aantal uren dat docenten wekelijks besteden aan het vak heeft geen invloed op de omvang van het lezen. Naarmate de literatuurlessen een meer cultuurgericht karakter vertonen, lezen oud-leerlingen echter minder, terwijl een meer leerlinggerichte les juist een positief effect heeft op de leesfrequentie. De verschillen zijn aanzienlijk: 26 procentpunten minder en 16 procentpunten meer. Deze effecten komen bovenop de positieve invloed van een hoger examenniveau (welke liefst 35 procentpunten bedraagt, zelfs wanneer rekening is gehouden met vervolgopleidingen). Oftewel: hoe hoger

het examenniveau des te meer mensen lezen, maar binnen één examenniveau leiden verschillen in aanpak ook tot verschillen in leesfrequentie.

Er zijn dus geen aanwijzingen gevonden dat de literaire socialisatie door de ouders meer invloed heeft op de leesfrequentie dan die door de school.

#### *Vershillen tussen cohorten*

In een analyse is berekend welke invloed het geboortjaar heeft op de leesfrequentie, er is alleen rekening gehouden met het examenniveau en het geslacht van de oud-leerling. Het bleek dat het verschil in lezen tussen het eerste cohort (1955) en het laatste (1982) bijna 16 procentpunten is, in het nadeel van de laatste groep. Als levensfasekenmerken worden opgenomen, blijkt het verschil nog groter te zijn: 21 procentpunten.

De ouderlijke literaire socialisatie verkleint de cohortverschillen niet; integendeel, deze lopen op tot 30 procentpunten. De ontwikkeling bij de ouders biedt geen verklaring voor de daling van de leesfrequentie onder hun kinderen. Ook de literaire socialisatie door de school biedt geen verklaring voor de cohortverschillen, die nu 33 procentpunten bedragen. Het literatuuronderwijs werd leerlinggericht, een leerlinggericht onderwijs bleek juist een gunstige invloed uit te oefenen op de latere leesfrequentie. Net als voor de literaire socialisatie door de ouders geldt dus dat de daling in procentpunten van de cohortverschillen kunnen beschouwd worden als gevolg van de socialisatie in populaire cultuur. Het is ook alleen het televisie kijken op twaalfjarige leeftijd dat het latere lezen minder waarschijnlijk maakt; de aanwezigheid van audiovisuele goederen in het huishouden op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd vertonen geen verband. Op de vraag waarom jongere cohorten minder dan oudere cohorten lezen is dus geen duidelijk antwoord gevonden. De afname in de leesfrequentie kan niet verklaard worden door een ongunstiger leesklimaat en evenmin door de opkomst van populaire cultuurvormen.

#### **Conclusies**

De langetermijninvloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de huidige leesfrequentie van de oud-leerling bleek aanzienlijk, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent doet niet onder voor die door de ouder.

De teruggang in lezen kan de ouders niet worden aangerekend; zonder hun inspanningen zou het verlies nog groter zijn geweest. Ook het literatuuronderwijs biedt geen verklaring. Docenten houden in hun lessen steeds meer rekening met de smaak van de leerling wat een positief gevolg heeft voor de leesfrequentie. Als het gaat om literaire socialisatie lijken opvoeders derhalve eerder te hebben geanticipeerd op een ongunstiger leesklimaat dan dat ze ertoe hebben bijgedragen. Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt wel een rol, al is deze zeer bescheiden. Alleen het negatieve effect van het frequent televisie-kijken op twaalfjarige leeftijd verklaart een deel van de cohortverschillen; andere vormen van populaire cultuur hebben geen aantoonbare invloed.

### **Aanbevelingen**

Zowel ouders als docenten kunnen met hun activiteiten een wezenlijke bijdrage leveren aan de leesbevordering op lange termijn.

### **Opmerkingen**

Het grootste gedeelte van de data van dit onderzoek is achteraf verzameld. Sommige respondenten zaten in de jaren 1960 op school en hebben 30 jaar later vragen beantwoord over hun leesgedrag toen. Dat geldt ook voor de ouders van de oud-leerlingen en hun docenten. Het is onmogelijk dat deze gegevens geheel correct zijn weergegeven. Achteraf lijkt het altijd anders en is het heel moeilijk in te schatten hoeveel je precies las in die tijd. Dit gegeven kan de resultaten van dit onderzoek wel enigszins op losse schroeven zetten. Een vergelijkbaar onderzoek zou kunnen worden uitgevoerd met een longitudinale opzet (panel samenstellen en volgen in de tijd) om de data correct te krijgen. Vgl. dagboekmethode met het TBO.

## *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school*

G. Kraaykamp

2002

### **Achtergrond**

In de theorievorming rondom lezen gaat men er impliciet of expliciet vanuit dat de essentiële periode voor het lezen en leesplezier de (vroeg) jeugd is. Leessocialisatie houdt dan in dat door concrete activiteiten of omstandigheden via sociale interactie, zowel cognitieve als motivationele hulpbronnen worden overgedragen, die ervoor zorgen dat de culturele ontwikkelingen van kinderen worden gestimuleerd. Dit onderzoek concentreert zich op de drie instituties waarbinnen een succesvolle bevordering van lezen kan plaatsvinden: het ouderlijk gezin, de bibliotheek en de school.

Wat het ouderlijk gezin betreft is de verwachting dat leesstimulering door de ouders tot gevolg heeft dat kinderen relatief veel culturele competenties ontwikkelen. Op het gebied van leesbevordering door de bibliotheek is de verwachting dat een langdurige kennismaking met lezen in de jeugd via het bibliotheeklidmaatschap positieve gevolgen heeft voor de culturele ontwikkeling van een persoon. De school tot slot brengt veel kinderen met lezen en cultuur in contact, waardoor de verwachting is dat ook het onderwijs invloedrijk is bij de culturele vorming van kinderen.

### **Vraagstelling**

In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot

- grotere belangstelling voor lezen later in het leven?
- een hoger leesniveau later in het leven?
- een culturele participatie later in het leven?
- minder televisiekijken later in het leven?
- en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?

### **Methode**

Er is gebruikgemaakt van de landelijke representatieve gegevens uit de Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998. Dit is een gecombineerde mondelinge en schriftelijke enquête onder personen die via een gestratificeerde steekproefprocedure uit de gemeentelijke bevolkingsregisters zijn geselecteerd. Alle ondervraagde personen zijn tussen de 18 en 70 jaar oud en spreken Nederlands. In de analyses zijn alleen personen ouder dan 25 jaar opgenomen die niet (meer) bij hun ouders wonen.

De ouderlijke leesbevordering wordt met een drietal meetinstrumenten vastgesteld, namelijk het literaire lezen van ouders, het populaire boeken lezen van ouders en de daadwerkelijke stimulering van het lezen door ouders. Leesbevordering door de bibliotheek is in dit onderzoek gemeten via de duur van het lidmaatschap tussen zes- en achttienjarige leeftijd van een persoon. Om de schoolse socialisatie te meten, is informatie gebruikt over de aandacht voor cultuur in het lesprogramma in het voortgezet onderwijs, en het aantal alfavakken in het examenpakket van een persoon.

In het onderzoek is een vijftal sociale en demografische kenmerken als controlevariabelen meegenomen: geboortjaar, geslacht, opleidingsniveau, mate van religiositeit en burgerlijke

staat. Over de effecten van deze vijf sociale en demografische achtergrondkenmerken wordt niet gerapporteerd in de analyses. (Deze resultaten zijn wel opvraagbaar bij de auteur.)

## **Resultaten**

### *Leesbevordering door ouderlijk gezin*

Significant positieve invloeden op de latere belangstelling voor lezen gaan uit van de directe ouderlijke stimulering en het hebben van een voorkeur voor populaire boeken door ouders. Van de leessocialisatie in het gezin is vooral het geven van een goed voorbeeld van belang. Ouders die zelf literatuur lezen, blijken hun kinderen ook relatief vaak tot een literaire smaak te verleiden. Personen waarvan de ouders ook romantische boeken lezen, kiezen significant vaker voor romantische lectuur. Verder wordt het lezen van romantische boeken vrijwel niet door leesbevordering in de jeugd beïnvloed. Ouderlijke stimulering van spannend lezen vindt voornamelijk plaats door het in algemene zin stimuleren van lezen (door voorlezen en boeken cadeau doen) en door een imitatie-effect van de populaire leesvoorkeuren van ouders.

Ouderlijke stimulering heeft grote invloed op het latere culturele uitgaan; kinderen die van huis uit werden aangemoedigd om te lezen, blijken later niet alleen meer te lezen, maar ook meer van cultureel uitgaan te houden. Ook het literaire lezen van ouders is effectief; kinderen van literair lezende ouders doen later meer aan cultuurparticipatie dan kinderen van wie de ouders niet literair lezen. Het lijkt erop dat de ouderlijke invloed op het latere kunstmuseumbezoek zich voornamelijk voltrekt via de keuze voor een bepaalde school (met veel cultuur in het leesprogramma). Ouders die literaire boeken lezen, dragen aan hun kinderen de interesse voor serieuze cultuur over.

Een positieve betrokkenheid van ouders bij het lezen van hun kinderen, en het literaire lezen van ouders leidt tot een tweemaal zo hoge belangstelling voor culturele programma's op televisie, vergeleken met kinderen van ouders die dat niet deden.

### *Leesbevordering door bibliotheek*

Vooraf het op jonge leeftijd bekend worden met boeken via een bibliotheek is van invloed op de huidige leesintensiteit. Met name het regelmatig bezoeken van een bibliotheek in de jeugd is van belang voor het ontplooiën van een liefde voor lezen, evenals voor het ontwikkelen van literaire smaak en het regelmatig lezen van spannende boeken op latere leeftijd.

Een langdurige kennismaking met de bibliotheek in de jeugd is relevant voor culturele belangstelling op latere leeftijd; jeugdleden ontwikkelen hun culturele competentie zodanig dat ook de culturele belangstelling toeneemt.

Het bibliotheeklidmaatschap in de jeugd is van direct negatief belang voor een latere amusementsvoorkeur op televisie; met andere woorden personen die in hun jeugd langdurig lid waren van de bibliotheek, hebben later een minder grote voorkeur voor amusementsprogramma's op televisie.

### *Leesbevordering door de school*

Hoewel de invloeden gematigd zijn, blijkt dat hoe meer aandacht voor cultuur er in het lesprogramma was en hoe meer alfavakken men had, hoe meer tijd men later aan het lezen van boeken besteedt. De meeste van deze schooleffecten verlopen via de invloed van het opleidingsniveau; het is nu eenmaal zo dat in de hogere niveaus van het onderwijs meer aandacht is voor de ontwikkeling van culturele competentie dan in de lagere niveaus. De middelbare school speelt een rol in het ontwikkelen van de liefde voor lezen. Naast het feit dat hogeropgeleiden intensieve lezers zijn, blijkt ook het lesprogramma relevant. Personen die geen examen deden in alfavakken zijn duidelijk minder vaak intensieve boekenlezers dan personen met een alfa-examenpakket. Zowel het ervaren van cultuur in het lesprogramma als de keuze voor een alfa-examenpakket leidt tot een significant grotere belangstelling voor literaire boeken later in het leven. Ook leiden deze zaken tot meer culturele belangstelling later in het leven (ongeacht het schoolniveau). Niet alleen het onderwijsniveau is van belang bij het voorspellen van een belangstelling voor serieus theater, ook de inhoud van het lesprogramma is relevant. Veel aandacht voor culturele vorming en een uitgebreid alfapakket leiden tot een grotere kans om in het volwassen leven een bezoeker van serieuze theatervoorstellingen te zijn. De schoolse socialisatie via de keuze voor een alfa-examenpakket is van significante betekenis voor het aantal uren televisiekijken per week. De culturele instructie op de middelbare school via de alfavakken betaalt zich uit in de vorm van een relatieve afkeer voor televisiekijken. Men heeft door culturele ontwikkeling door alfavakken later wel meer waardering voor cultuur op televisie.

### **Conclusies**

Over het algemeen blijkt dat de aandacht voor leesbevordering in de afgelopen vijf decennia in Nederland licht is gestegen. Met name de ouderlijke socialisatieactiviteiten zijn sterk toegenomen. Verder is het jeugdig gebruik van de faciliteiten van de bibliotheek sterk gegroeid. Tenslotte besteden ook middelbare scholen heden ten dage meer aandacht aan de culturele vorming van leerlingen dan vroeger.

Een algemene conclusie mag zijn dat een intensieve leessocialisatie door de ouders, bibliotheken en scholen zich daadwerkelijk uitbetaalt in het latere leven met name op het gebied van lezen en het culturele uitgaan.

Bij de effectiviteit van de leessocialisatie in het gezin kan worden vastgesteld dat de ouders vooral indirect van belang zijn, via beïnvloeding van bibliotheekbezoek en schoolkeuze. Er zijn echter ook substantiële directe invloeden van de ouderlijke leessocialisatie vast te stellen. Zo blijken literair lezende ouders hun kinderen relatief vaak tot een literaire smaak te verleiden en heeft ook de directe ouderlijke leesstimulering positieve gevolgen voor het huidige leesniveau. Ook de algemene culturele belangstelling wordt door de ouderlijke socialisatie beïnvloed.

De bibliotheek is bij het bevorderen van de leesbelangstelling het meest effectief. Met name bij het huidige bibliotheekgebruik geldt in zeer sterke mate het principe van 'jong geleerd is oud gedaan'. Het is echter opmerkelijk dat het bibliotheeklidmaatschap minder belangrijk is voor oudere personen dan voor jongere personen. Over het algemeen is de bibliotheek effectief ter bevordering van het huidige leesgedrag. Daarbij is wel van belang in het oog te

houden dat het jeugdige lidmaatschap eigenlijk al de leesinteresse van een jongere in zich draagt.

Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket is zeer effectief om de culturele belangstelling van leerlingen te stimuleren. Cultureel onderricht is effectief op elk schoolniveau. Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket blijkt ook tot meer cultuurparticipatie in het latere leven te leiden, tot een voorkeur voor culturele televisieprogramma's en tot minder uren televisiekijken.

De effectiviteit van de drie instituties verschilt niet zodanig dat een van de drie als het meest invloedrijk kan worden aangewezen. Daarbij geldt dat deze studie laat zien dat zij eerder aanvullend werkzaam zijn dan concurrerend.

### **Aanbevelingen**

Met deze studie is het mogelijk om via een kwantitatief-empirisch onderzoek informatie te krijgen over de kwestie bij welke instituties investeringen in leesbevordering het meest renderen. Deze studie biedt daarom een gelegenheid het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren.

***Voorlezen. Een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen.***

Yolanda Kaufmann

*Stichting Lezen, 2000*

**Achtergrond**

Het rapport beschrijft een onderzoek met betrekking tot De Nationale Voorleesdag, dat is uitgevoerd in opdracht van Stichting Lezen. Doel van het onderzoek is het in kaart brengen van het voorlezen in de thuissituatie van kinderen in groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen met een achterstand. Er is niet aangegeven volgens welke criteria de basisscholen een achterstand hebben; wel wordt aangegeven dat op deze scholen een relatief hoog percentage allochtone leerlingen onderwijs volgt.

**Vraagstelling**

Hoe is het voorleesgedrag in de thuissituatie van leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen?

**Methode**

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruikgemaakt van een enquête. Deze bevat vragen over voorleesgedrag: of er wordt voorgelezen, hoeveel, waar, wanneer en door wie. Ook wordt gevraagd aan de leerlingen wat ze van voorlezen vinden, en worden vragen gesteld over het vertellen van verhalen binnen het gezin. Dat laatste om de assumptie te toetsen dat er bij allochtone gezinnen inderdaad sprake is van een orale cultuur. Tot slot worden vragen gesteld over geslacht, leeftijd, en geboorteland van de kinderen en hun ouders.

De enquête is ingevuld door 244 leerlingen van vijf Amsterdams basisscholen. De groep respondenten bestaat voornamelijk uit tien-, elf- en twaalfjarigen. Een grote meerderheid van de ondervraagden is in Nederland geboren, een kleiner aantal leerlingen komt uit Turkije, Marokko, Suriname, de Nederlandse Antillen. Enkelen zijn in nog een ander land geboren. De ouders van de kinderen zijn in veel gevallen in Nederland geboren, maar er zijn ook veel ouders die geboren zijn in bovengenoemde landen. In een aantal gevallen zijn de ouders in verschillende landen geboren, meestal één in Nederland en één in een ander land.

De gegevens zijn geanalyseerd met SPSS; hierbij is gebruikgemaakt van een chikwadratoets.

In de analyses is er een scheiding gemaakt tussen kinderen met Nederlandse ouders en kinderen met andere ouders dan Nederlandse. Deze laatste groep is 'allochtonen' genoemd. De thuistaal van de kinderen is in de meeste gevallen (bij 156 kinderen) Nederlands. De andere kinderen spreken thuis Turks (6 kinderen), Marokkaans-Berbers (16 kinderen), Surinaams (6 kinderen), tweetalig (55, vooral Nederlands-Turks en Nederlands-Berbers).

## Resultaten

### *Voorlezen*

Bijna 60% van de leerlingen zegt niet voorgelezen te worden. Van deze groep leerlingen werd driekwart vroeger wel voorgelezen en ruim 60% van hen zegt dat dat was omdat ze toen zelf nog niet konden lezen. Van de kinderen die wel voorgelezen worden, werd 90% vroeger ook voorgelezen, waarvan bijna 60% zegt dat dat was omdat ze toen zelf nog niet konden lezen.

Bijna de helft van de kinderen wordt één keer per maand of minder voorgelezen, maar 15% wordt elke dag voorgelezen. Ruim 35% wordt één keer per week voorgelezen.

Van alle leerlingen die de vraag hebben ingevuld, wordt meer dan de helft een kwartier of langer voorgelezen. De rest tien minuten of korter.

Meer dan 60% van de respondenten wordt door de moeder voorgelezen en zo'n 20% door de vader.

Spannende en fantasievolle boeken zijn erg populair om uit voorgelezen te worden.

De belangrijkste reden die kinderen aangeven waarom ze niet worden voorgelezen is dat ze zelf al kunnen lezen. Iets meer dan de helft van de kinderen geeft deze reden. Van bijna 10% van de kinderen kunnen de ouders niet lezen, of spreken ze geen Nederlands (voorlezen wordt hier dus geassocieerd met de Nederlandse taal). Deze 10% bestaat alleen uit allochtone leerlingen. Een vrij groot percentage geeft aan geen idee te hebben waarom er thuis niet wordt voorgelezen en een klein percentage heeft ouders die er geen tijd voor of zin in hebben.

Van de groep kinderen die thuis niet wordt voorgelezen, vindt bijna 90% het wel leuk als ze op school of ergens anders worden voorgelezen. Terwijl juist 85% van diezelfde groep aangeeft thuis helemaal niet voorgelezen te willen worden. Weer geeft (van die 85%) een grote meerderheid aan dat ze zelf al kunnen lezen en dat voorlezen dus niet meer nodig is of dat ze van zelf lezen meer kunnen leren. Kinderen die niet voorgelezen worden geven over het algemeen ook aan het niet belangrijk te vinden. Een duidelijke meerderheid geeft aan dat je van zelf lezen meer leert. Kinderen die wel voorgelezen worden, vinden het over het algemeen heel belangrijk (70%) omdat je er zo veel van kunt leren. Van degenen die het niet belangrijk vinden, zegt ook weer een groot aantal dat je van zelf lezen meer leert.

### *Verhalen vertellen*

NB Een probleem binnen dit onderdeel wordt gevormd door de opvatting wat het vertellen van verhalen precies inhoudt. Omdat dit niet overal gespecificeerd is, moeten de resultaten met een kritisch oog bekeken worden.

Bij Nederlandse kinderen worden verhalen verteld door de vader (44%) en moeder (13%), maar ook door beide ouders samen. De kinderen geven bij de antwoordoptie 'verschillende' meestal vader en moeder aan. Een klein percentage blijft over voor de opa. Bij allochtone leerlingen ligt de uitkomst heel anders. Daar worden verhalen verteld door de vader (13%), de moeder (32%), opa en/of oma (8%), broer en/of zus (6%), neef en/of nicht (2%), maar vooral elke keer door verschillende mensen (38%).

Bij Nederlandse kinderen thuis worden vooral zelf verzonden verhalen verteld (46%) en in veel mindere mate bestaande (10%) verhalen, verhalen over de geschiedenis van een land

(5%), leuke verhalen (3%) en verhalen over vroeger/familie (10%). 5% is voor andersoortige verhalen en nog 21% is voor verschillende soorten verhalen. Bij allochtone leerlingen betreft het vooral zelf verzonden verhalen (29%), bestaande verhalen (29%), verhalen over de geschiedenis van een land (20%) en in veel mindere mate leuke verhalen (6%), verhalen over vroegen/familie (6%), andersoortige verhalen (4%) en nog 6% voor verschillende soorten verhalen.

#### *Nederlandse kinderen t.o.v. allochtone kinderen*

48% van de Nederlandse kinderen zegt thuis niet voorgelezen te worden, tegenover 73% van de allochtone kinderen. Van de Nederlandse kinderen die thuis niet worden voorgelezen zegt 81% er te groot voor te zijn, 14% heeft geen idee waarom ze niet worden voorgelezen en 5% geeft aan dat de ouders er geen tijd voor of geen zin in hebben. Van de allochtone kinderen zegt 39% er te groot voor te zijn, heeft 41% geen idee, van 5% hebben de ouders er geen tijd voor of geen zin in en van 15% kunnen de ouders niet lezen of spreken ze geen Nederlands.

### **Conclusies**

De leerlingen van achterstandsscholen uit de Randstad worden maar heel weinig voorgelezen. Over het algemeen werden ze vroeger wel of veel vaker voorgelezen omdat ze toen zelf nog niet konden lezen. In totaal wordt ongeveer 15% van de leerlingen dagelijks voorgelezen. Het blijkt inderdaad zo te zijn dat allochtone leerlingen minder worden voorgelezen (ongeveer een kwart) dan hun autochtone leeftijdgenoten (ongeveer de helft). Nederlandse leerlingen worden niet alleen vaker voorgelezen, maar ook langer. Bij een grote meerderheid van de Nederlandse kinderen duurt het voorlezen meestal een kwartier of langer. Bij een grote meerderheid van de allochtone kinderen duurt het voorlezen juist tien minuten of korter.

### **Aanbevelingen**

Dit onderzoek is uitgevoerd bij kinderen uit een (onder andere) lager milieu in de Randstad. Het is aan te bevelen om een soortgelijk onderzoek uit te voeren in een ander gebied van Nederland en bij kinderen met een andere achtergrond. Eventueel zou bij uitvoering van een onderzoek ook gebruik kunnen worden gemaakt van een dagboekmethode, waarbij kinderen exact bijhouden hoeveel en hoe lang er precies wordt voorgelezen.

### **Opmerkingen**

In het rapport worden beweringen gedaan die niet onderbouwd worden met literatuur, bijvoorbeeld 'binnen allochtone gezinnen is sprake van een orale cultuur'. Deze opmerking wordt nergens op gebaseerd.

Het rapport komt niet erg wetenschappelijk over, omdat de onderzoeker het in de ik-vorm heeft geschreven.

Een punt wat door de onderzoeker zelf gemaakt wordt, is dat het voor de kinderen waarschijnlijk moeilijk is geweest om een tijdsperiode in te schatten.

## Leesbevorderende instanties: de school

### *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten: Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen.*

Ineke Guldemon

2003

#### **Achtergrond**

Leesplezier wordt als absolute voorwaarde gezien om het lezen van fictie te bevorderen. In het algemeen wordt verondersteld dat de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage voor een jongere noodzakelijk is om plezier aan een tekst te beleven; bovendien zouden alleen teksten die door de jeugd als spannend worden bestempeld de aandacht van de jongeren kunnen vasthouden.

Hiernaar is echter nog weinig empirisch onderzoek verricht. Dit onderzoek wil meer duidelijkheid geven over de rol die de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage speelt bij het vergroten van leesplezier.

Er worden aanbevelingen gedaan aan het onderwijs.

#### **Vraagstelling**

*Onderzoeksvraag:*

In hoeverre speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het vergroten van leesplezier van circa 14-jarigen in het tweede studiejaar van de eerste graad op scholen met bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en van scholen voor vmbo in Nederland?

*Subvraag:*

Welke referentiële verwijzingen moet een tekst bevatten om deze leerlingen emotioneel te boeien?

#### **Methode**

Dit onderzoek bestaat uit drie fasen:

##### *1. Voorbereidende fase (uitgevoerd in 1999)*

Zes leerlingen uit Vlaanderen en zes leerlingen uit Nederland zijn geïnterviewd. Centraal tijdens de interviews stond de vraag aan welke voorwaarden een tekst zou moeten voldoen, opdat de leerling zich zou kunnen identificeren met een verhaalpersonage. Daarnaast is ook geprobeerd te achterhalen wanneer de leerlingen zich emotioneel betrokken voelden bij de tekst en of dat spanning met zich meebracht.

Na inleidende vragen over leesgewoonten en leesvoorkeuren kregen de leerlingen fragmenten uit vier boeken voorgelegd. De fragmenten waren gekozen op basis van vier criteria: identificatie; perspectief; aantrekkelijkheid en toegankelijkheid; randvoorwaarden onderzoek. De leerlingen moesten vragen beantwoorden over identificatie en aantrekkelijkheid. Ook werd hun gevraagd de boeken met elkaar te vergelijken en een beeld te schetsen van de meest ideale hoofdfiguur over wie zij zouden willen lezen. Op basis van

deze interviews werden drie criteria toegevoegd: de hoofdfiguren hebben de leeftijd van circa 14 jaar; een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes als hoofdpersoon; de ruimte is in de meeste gevallen vergelijkbaar met situaties in Nederland en Vlaanderen. De tekstfragmenten in de verkennende fase zouden moeten voldoen aan deze criteria.

### *2. Verkennende fase (uitgevoerd in 1999)*

Aan de verkennende fase namen 50 leerlingen uit de doelgroep deel (26 uit Hoogstraten, Vlaanderen en 24 uit Tilburg, Nederland). Zij kregen verdeeld over het schooljaar acht tekstfragmenten of korte verhalen te lezen; daarbij vulden zij vragenlijsten in. De keuze voor de fragmenten was gemaakt op basis van de interviews in de voorbereidende fase. Bovendien kregen de leerlingen tweemaal een tekstonafhankelijke enquête voorgelegd. Bij de eerste vragenlijst ging het erom inzicht te verkrijgen in het leesgedrag en de leesmotivatie. De tweede vragenlijst was erop gericht zicht te krijgen op de leesbeleving van leerlingen.

### *3. Vervolgfase (uitgevoerd in 2002)*

In deze fase is de enquête over leesbeleving voorgelegd aan 170 leerlingen uit de tweede klassen van een vmbo-scholengemeenschap in Tilburg. Daarnaast zijn 9 leerlingen geïnterviewd om dieper in te gaan op drie van de acht tekstfragmenten uit de verkennende fase. Deze drie fragmenten waren in de verkennende fase zeer goed gewaardeerd en zijn daarom geselecteerd voor de vervolgfase.

NB. In het onderzoek wordt onder identificatie verstaan wat psychologen onder empathie verstaan, namelijk 'het gegeven dat men op een ervaring van een ander met emoties reageert alsof het om een eigen ervaring gaat.'

## **Resultaten**

### *Enquêtes 1999 en 2002*

Terugdenken, bleek uit de enquête van 1999, een aspect van leesgedrag te zijn wat leerlingen soms of zelfs vaak deden. Zowel meisjes als jongens konden zich soms iets verbeelden als ze aan het lezen waren. De Vlaamse jongens gaven aan dat zij zich soms konden identificeren met personages. Daarmee scoorden ze het hoogst; de andere jongens en meisjes zaten met hun antwoord tussen zich bijna nooit kunnen identificeren en zich soms kunnen identificeren in. Het slechtst konden de leerlingen zich emotioneel mee laten slepen met een verhaal. Gemiddeld kwamen zowel de jongens als de meisjes erop uit dat ze bijna nooit emoties voelden als ze lezen.

Ook bij de enquête die in 2002 werd afgenomen scoorden de leerlingen het hoogst bij het aspect terugdenken. De meeste jongens en meisjes zeiden dat zij soms terugdachten aan gelezen verhalen. Meisjes zaten iets meer naar de positieve kant en de jongens naar de negatieve kant. In 1999 zaten de Nederlandse jongens ongeveer op hetzelfde niveau als de meisjes in 2002.

In 1999 zeiden de Tilburgse jongens nog dat zij zich soms iets konden verbeelden als zij lezen, in 2002 was hun antwoord dat zij zich bijna nooit iets verbeeldden. De meisjes gaven zowel in 1999 als in 2002 dezelfde reactie: zij verbeeldden zich bijna nooit iets.

Het vermogen tot identificatie was voor de meisjes gelijk aan het vermogen tot verbeelden: bijna nooit. De jongens kwamen ook uit op de conclusie dat zij zich bijna nooit identificeerden met verhaalpersonages. De Nederlandse jongens zaten in 1999 nog dichterbij de constatering dat zij zich soms konden identificeren met personages. Een lagere score dus voor de jongens in 2002.

Gaven de jongens en de meisjes in 1999 nog aan dat zij bijna nooit emoties voelden als ze lezen, in 2002 zeiden zowel de jongens als de meisjes dat zij nooit emotioneel betrokken waren bij gelezen verhalen. Ook hier een achteruitgang in de scores.

Op het gebied van leesbeleving bleek er tussen autochtone en allochtone leerlingen een significant verschil bij het aspect terugdenken. Bij nader onderzoek bleek dat slechts één allochtone jongen en twee allochtone meisjes op de grens zaten tussen het bijna nooit en soms terugdenken aan een verhaal. Geen van de allochtone leerlingen zei dat nooit wordt teruggedacht aan een gelezen verhaal. Dat lag bij de autochtone leerlingen heel anders. Het aantal autochtone leerlingen dat aangaf nooit terug te denken tot en met het aantal autochtonen dat op de grens zat tussen bijna nooit terugdenken en soms terugdenken, bedroeg 25. Dat is 25% van de autochtone leerlingen tegenover 6% van de allochtone leerlingen.

#### *Interviews 2002*

Opvallend was dat alle negen geïnterviewde leerlingen in een één op één gesprek heel openhartig over de teksten spraken. Allen reageerden met emotie op de tekstfragmenten en konden goed aangeven waarom ze wel of niet met een personage konden meeleven. Ze konden ook prima een oordeel geven over het gedrag van een personage. Het was daarom niet mogelijk om op basis van de interviews aan te geven of de ondervraagde leerling hoog of laag scoorde bij de enquête naar leesbeleving. Dat was wel heel opmerkelijk. Ook leerlingen die weinig lezen en wellicht daardoor de vragenlijsten zo hadden ingevuld dat ze laag scoorden, waren in een gesprek wel degelijk in staat tot empathie ten opzichte van de verhaalpersonages. Verschil tussen leerlingen uit vt- of vb-klassen was ook niet aan te geven. De twee allochtone leerlingen reageerden niet anders dan de autochtone. Alle negen lezers waren persoonlijkheden met een eigen voorkeur voor soorten fictie en ze wilden daar graag over praten.

#### **Conclusies**

Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen in het beroepsonderwijs zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om die tekst te kunnen waarderen. Identificatie met een verhaalpersonage is niet absoluut noodzakelijk. Emoties kunnen ook door de situatie opgeroepen worden.

Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. De leerling toetst dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen.

Leerlingen bleken zeer te verschillen in hun leesgedrag en daardoor beschikten zij niet over dezelfde leeservaring en hadden zij ook niet dezelfde interesse in bepaalde tekstfragmenten.

### **Aanbevelingen**

Het fictie-onderwijs moet vormgegeven worden vanuit leesplezier. Als het leesplezier toeneemt, zal ook de leesfrequentie toenemen. In de lessen jeugdliteratuur zal aandacht moeten zijn voor leesbeleving. Om zo veel mogelijk leerlingen plezier te laten beleven aan fictie, zal er door de docent gekozen moeten worden voor gedifferentieerde werkvormen waarbij de leesbeleving centraal staat.

## ***Rapportage: Onderzoek leesactiviteiten in het basisonderwijs***

Henk Westerik, Vincent van Grinsven (in opdracht van Stichting Lezen)

2005

### **Achtergrond**

De rapportage geeft resultaten van een onderzoek, uitgevoerd door onderzoeksbureau DUO Market Research, naar leesactiviteiten in het basisonderwijs. Gegevens werden verzameld in een omnibusmeting (methode van onderzoek waarbij verschillende onderwerpen in één vragenlijst worden samengevoegd).

### **Vraagstelling**

Welke voorleesactiviteiten worden ondernomen in het basisonderwijs [vraagstelling ontbreekt in het rapport, deze vraagstelling geformuleerd op basis van rapportage i.e. omschrijving onderzoek en resultaten.]

### **Methode**

Aan 1500 directeuren van basisscholen is een e-mail verzonden met een korte uitnodiging tot deelname aan het onderzoek. In deze e-mail was een persoonlijke URL verwerkt, waarmee de deelnemer de vragenlijst kon activeren. De mails zijn gefaseerd verzonden, van eind mei tot begin juni 2005. De vragenlijst werd vervolgens online ingevuld. Elke deelnemer kon de vragenlijst slechts eenmaal invullen. Vragen voor het onderdeel van de vragenlijst waar de rapportage over gaat, werden aangeleverd door Stichting Lezen. In totaal deden 307 directeuren en adjunct-directeuren van basisscholen in Nederland mee.

### **Resultaten**

Bij 83% van alle scholen worden tijdens de Kinderboekenweek voorleesactiviteiten georganiseerd voor de kleutergroep. Deze voorleesactiviteiten worden bij relatief meer rooms-katholieke scholen en bij relatief minder openbare scholen georganiseerd. Protestants-christelijke scholen zitten hier tussenin.

Bijna een kwart van de scholen neemt deel aan Het Nationale Voorleesontbijt. De deelname aan deze activiteit is bij protestants-christelijke scholen groter dan bij niet protestants-christelijke scholen.

Bij 73% van de scholen die aan het voorleesontbijt deelnemen doen alle acht groepen mee.

Bij de 27% van de scholen waar niet alle groepen aan het voorleesontbijt deelnemen, fluctueert de deelname per groep in geringe mate.

Tweederde van de scholen die deelnemen aan het voorleesontbijt, organiseert het evenement eind januari, bij de start van de campagne.

### **Conclusies**

Er zijn veel scholen die voorleesactiviteiten organiseren voor de kleutergroep. Bijna een kwart van de scholen neemt deel aan Het Nationale Voorleesontbijt. Bij drie van de vier scholen doen alle acht groepen hieraan mee; tweederde van de scholen organiseert het voorleesontbijt in januari.

## **Opmerkingen**

De rapportage is zeer summier.

## ***Rapportage: Literatuur als onderdeel van de lessen ckv1***

Henk Westerik, Vincent van Grinsven (in opdracht van Stichting Lezen)

2005

### **Achtergrond**

De rapportage geeft resultaten van een onderzoek, uitgevoerd door onderzoeksbureau DUO Market Research, naar literatuur als onderdeel van de lessen ckv1. Gegevens werden verzameld in een omnibusmeting (methode van onderzoek waarbij verschillende onderwerpen in één vragenlijst worden samengevoegd).

### **Vraagstelling**

Komt de discipline 'literatuur' tijdens de lessen ckv1 aan de orde?

### **Methode**

Aan 1263 sectievoorzitters ckv en cultuurcoördinatoren werd een e-mail verzonden met een korte uitnodiging tot deelname aan het onderzoek. In deze e-mail werd een persoonlijke URL verwerkt waarmee de deelnemer de vragenlijst kon activeren. De mails werden gefaseerd verzonden van 9 december tot 23 december 2004. De vragenlijst kon via de browser worden bekeken en ingevuld. Zowel één als twee weken na verzending van de eerste mails werd zowel per e-mail als telefonisch een reminder verzorgd. Elke deelnemer kon de vragenlijst slechts eenmaal invullen

Aan het onderzoek hebben 71 sectievoorzitters ckv en 44 cultuurcoördinatoren deelgenomen.

### **Resultaten**

Bij 51% van de scholen komt de discipline 'literatuur' aan de orde tijdens de lessen ckv1. Dat is met name bij havo/vwo het geval, in tegenstelling tot het vmbo waar 7% van de sectievoorzitters ckv literatuur aan de orde stellen.

Ruim de helft van de ondervraagden (56%) brengt met name de relatie met literatuur met andere kunstdisciplines (zoals muziek, dans en film) aan de orde, terwijl 30% literatuur als zelfstandige kunstdiscipline aan de orde stelt.

Als 'literatuur' aan de orde komt in de lessen ckv dan laat 60% van de sectievoorzitters ckv en cultuurcoördinatoren de leerlingen in dat kader aan creatief schrijven doen, laat 48% een boek lezen uit de wereldliteratuur en eveneens 48% schenkt aandacht aan de 'grote verhalen achter de kunst'.

Bij 37% van de scholen waar literatuur onderdeel vormt van de lessen ckv vindt een samenwerking plaats tussen één of meer talensecties en de sectie ckv1. Gerelateerd aan het totaal aantal scholen zien we dat 19% van de sectievoorzitters ckv en cultuurcoördinatoren voor literatuurprojecten samenwerking zoekt met (één of meer) talensecties.

### **Conclusies**

Bij ongeveer de helft van de scholen komt 'literatuur' aan de orde tijdens de lessen ckv1, met name bij havo en vwo. Vaker wordt 'literatuur' in relatie met andere kunstdisciplines

aan de orde gebracht, dan als zelfstandige kunstdiscipline. Er wordt nog niet vaak samenwerking gerealiseerd tussen de sectie ckv1 en talensecties.

### **Opmerkingen**

De rapportage is zeer summier.

## Leesbevorderende instanties: de bibliotheek

### *De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek*

C. Stalpers

2002

#### **Achtergrond**

Meer dan één op de vier Nederlanders is lid van de bibliotheek. Dit lidmaatschap is echter sterk ongelijk verdeeld over de verschillende leeftijdsgroepen. De bibliotheek bereikt meer dan negen op de tien kinderen en meer dan twee op de drie tieners, tegen slechts één op de zeven volwassenen. Bij het achttiende levensjaar is er een duidelijk omslagpunt - ofwel een vrije val - in het bereik van de bibliotheek: de bibliotheek bereikt de meerderheid van de mensen jonger dan achttien jaar, maar een minderheid van de mensen boven de achttien. Het lenen van fictie lijkt als lijm te fungeren die jongeren bij de bibliotheek houdt. De vraag is echter welke variabelen kunnen verklaren waarom jongeren fictie lenen en lezen. Uit een onderzoek onder kinderen bleek dat leesattitude een goede verklaring biedt voor de frequentie waarmee men de bibliotheek bezoekt en er boeken leent. Maar ook leesvaardigheid, de stimulering van het lezen door de sociale omgeving (ouders en vrienden) en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod lijken samen te hangen met leesfrequentie. Deze vier variabelen zijn tot heden nog niet in combinatie bestudeerd, als het gaat om de vraag in hoeverre ze leesgedrag verklaren.

#### **Vraagstelling**

- In hoeverre bepaalt leesattitude het feitelijk leesgedrag?
- Zijn de factoren leesvaardigheid, (de aansprekendheid van) het boekenaanbod en de invloed van de sociale omgeving - naast leesattitude - belangrijke voorspellers van dat leesgedrag? Of hebben deze factoren alleen een direct effect op de leesattitude?
- In hoeverre verklaart leesattitude het voornemen lid te blijven of af te haken als bibliotheeklid en welke invloed heeft de kwaliteit van de dienstverlening op dit besluit?

#### **Methode**

275 leerlingen van een middelbare school in Deventer werden bevroegd met een schriftelijke vragenlijst over hun leesgedrag, leesattitude, leesvaardigheid, sociale normen, bibliotheekgebruik en hun voornemen om lid te blijven van de bibliotheek. Er zijn iets meer meisjes dan jongens. Daarnaast zijn leerlingen van havo en vwo oververtegenwoordigd, en leerlingen van het vmbo ondervertegenwoordigd. 11% van de leerlingen heeft geen voldoende voor het vak Nederlands. Bijna alle ondervraagden zijn lid van de bibliotheek.

#### **Resultaten**

##### *Leesattitude*

Twee soorten leesattitude (pleziergericht en nutgericht) hangen onderling substantieel samen en hangen substantieel samen met leesfrequentie. Voorts bleek de pleziergerichte component substantieel samen te hangen met de aansprekendheid van het boekenaanbod

en redelijk hoog samen te hangen met leesvaardigheid. De samenhang met de sociale norm(en) zoals bepaald door ouders, leeftijdgenoten en docenten was in alle gevallen zeer laag en daarmee niet substantieel te noemen.

#### *Voorspellers van leesgedrag*

De belangrijkste voorspeller van leesfrequentie is de pleziergerichte component van leesattitude, die meer dan 36% van de verschillen in leesgedrag voorspelt. Toevoeging van de variabele leesvaardigheid verklaart aanvullend op leesattitude 1,4% van de verschillen in leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door klasgenoten en de nutgerichte component van leesattitude verklaren elk iets meer dan een procent van de verschillen in leesgedrag. Uit deze analyse blijkt dat de mogelijkheid - ofwel het boekenaanbod - geen invloed heeft op het leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door ouders, broers, zussen, docenten of vrienden bleek evenmin een rol te spelen.

De sociale norm zoals bepaald door de beste vriend(in) en klasgenoten, de leesvaardigheid en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod, verklaren gezamenlijk bijna eenderde van de verschillen in leesattitude.

#### *Lid blijven van de bibliotheek of afbaken*

Tot slot is berekend of leesattitude een voorspellende waarde heeft voor het voornemen om lid te blijven van de bibliotheek. De overgrote meerderheid van de bevroegde scholieren (66%) was er zeker van lid te zullen blijven van de bibliotheek. De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening verklaren gezamenlijk bijna 25% van het afhaakgedrag. Deze twee variabelen bleken ook onderling samen te hangen. De samenhang tussen de nutgerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening is beduidend lager. Dit gold ook voor het voornemen om volgend jaar nog lid te zijn van de bibliotheek.

### **Conclusies**

De nut- en pleziercomponent van attitude bleken onderling substantieel samen te hangen. De pleziercomponent bleek 36% van de verschillen in leesgedrag te verklaren; de nutcomponent voegde hier weinig aan toe.

De sociale norm, leesvaardigheid en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod bleken een substantieel deel - bijna dertig procent - van de verschillen in de pleziergerichte component van leesattitude te verklaren. Dit doet vermoeden dat sociale normen, vaardigheden en mogelijkheden een direct effect hebben op attitude, en attitude vervolgens weer een direct effect heeft op gedrag.

De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening verklaarden ten dele het voornemen lid te blijven dan wel af te haken als bibliotheekgebruiker. Gezamenlijk verklaarden zij 25% van de antwoorden op de vraag 'Blijf je volgend jaar lid?' en 20% van de antwoorden op de vraag 'Blijf je als je klaar bent met school lid van de bibliotheek?'.

## Aanbevelingen

Aangezien de pleziercomponent van leesattitude een groot deel van de verschillen in leesgedrag verklaart, lijkt het zinvol om van deze variabele een belangrijk leesbevorderingsdoel te maken, waarbij voor en na een uit te voeren project gemeten wordt, wat de leesattitude van jongeren is.

Er zijn verschillende manieren om de leesattitude te verbeteren. Allereerst is het van belang rekening te houden met het stabiele karakter van attitudes. De praktijk heeft geleerd dat een dergelijk stabiel persoonskenmerk niet eenvoudig te veranderen is. Incidentele projecten van korte duur hebben er weinig effect op. Het verbeteren ervan lijkt een zaak van lange adem, ofwel van het herhaaldelijk uitvoeren van projecten van redelijke duur (minimaal vijf weken). Een voorbeeld hiervan is *De Rode Draad*, een leesbevorderingsproject dat werd ontwikkeld en uitgevoerd in Noord-Brabant en gericht is op leerlingen van de basisschool. Dit project keert structureel ieder schooljaar terug, waarbij kinderen gedurende een vijftal weken verschillende leesbevorderende activiteiten uitvoeren.

Attitudes worden gevormd door ervaringen, met name eigen ervaringen. Het onderzoek wees uit dat het aanwezige boekenaanbod en de leesvaardigheid invloed hebben op de attitude en ervaringen. Daarom is het van belang dat bibliotheken een goed ontsloten, aantrekkelijk opgesteld en regelmatig roulerend aanbod aan voor adolescenten interessante boeken hebben. Een aparte opstelling van adolescentenromans bleek zeer belangrijk: een Brabantse bibliotheek die alle adolescentenromans in één kast opstelde - dus duidelijk onderscheiden van de kinderboeken en romans voor volwassenen - rapporteerde een sterke stijging in de uitleenfrequentie van adolescentenromans.

Andermans ervaringen hebben invloed op de eigen leesattitude. Dit gegeven kan gebruikt worden in de communicatie over boeken en leesbevordering. Bijvoorbeeld door tieners een kort artikel te laten schrijven over een boek dat zij zeer gewaardeerd hebben, en deze informatie te bundelen in kranten of folders die onder tieners op scholen verspreid worden. Dergelijke boekinformatie kan tevens het risico op 'miskopen' en daarmee teleurstellende leeservaringen voorkomen; wanneer tieners beter geïnformeerd zijn over de verschillende titels die in de bibliotheek en elders te verkrijgen zijn, kunnen zij ook een betere keuze maken.

Leesvaardigheid hangt eveneens samen met leesattitude. Zij die goed kunnen lezen, beleven er vaak ook meer plezier aan. Andersom kan voor zwakke lezers lezen eerder frustrerend dan plezierig zijn. Het vertrouwen van deze lezersgroep in de eigen leesvaardigheden kan vergroot worden door een individuele benadering waarbij er rekening wordt gehouden met en respect is voor de mate waarin een zwakke lezer vooruitgang kan boeken. Leg voor hen de lat niet te hoog en gun ze het boeken van kleine successen, waardoor hun zelfvertrouwen vergroot wordt. De individuele benadering is van belang, omdat het tonen van de eigen leesmoelijkheden ten overstaan van de gehele klas als bedreigend kan worden ervaren.

De praktijk heeft geleerd dat leesbevorderingsprojecten effectiever zijn wanneer ze aansluiten op de belevingswereld van tieners. Wanneer zonder bestudering van de doelgroep een thema gekozen wordt, bestaat het risico dat het project niet aanspreekt en daarmee de leeshouding niet verandert. Bij leerlingen met een zeer negatieve leeshouding is

het helemaal belangrijk om eerst vast te stellen waarvoor zij zich wel interesseren, en die thema's gebruiken als *motivator* om ze aan het lezen te krijgen. Een andere bevinding is dat leerlingen positiever reageren op projecten waarbij ze zelf actief en creatief bezig zijn (een kort verhaal schrijven, een flaptekst bedenken of een omslag tekenen) dan waarbij ze passief moeten luisteren naar een illustrator of schrijver die over zijn werk vertelt. Door leerlingen zelf activiteiten te laten ondernemen, raken ze meer betrokken bij een project en wordt daarmee ook de kans groter dat het project effect zal hebben op de leesattitude.

***Wat is de waarde van WSF-bibliotheken in vergelijking met andere bibliotheken?***  
**Onderzoeksrapport**

Cedric Stalpers  
2004

**Achtergrond**

Het onderzoek is uitgevoerd door de Vereniging van Openbare bibliotheken, om de meerwaarde te achterhalen van de Wetenschappelijke Steun Functie (WSF) in het stelsel van openbare bibliotheken. De missie van de samenwerkende WSF-bibliotheken is het leveren van een permanente bijdrage aan het versterken van het bibliotheeknetwerk in Nederland door het bieden van een openbare bibliotheekvoorziening op wetenschappelijk of hbo-niveau. Hiertoe zetten WSF-bibliotheken collecties en expertise in voor het totale bibliotheeknetwerk, nemen ze het voortouw bij innovatie (de ontwikkeling van nieuwe diensten) en voeren ze specifieke erfgoedtaken uit.

**Vraagstelling**

Verschillen WSF-bibliotheken betekenisvol van andere bibliotheken als het gaat om het aanbod aan en het gebruik van diensten, als ook de uitkomsten die gebruik van deze diensten bezoekers opleveren?

**Methode**

De waarde van WSF-bibliotheken wordt aangetoond door ze te vergelijken met reguliere bibliotheken op een drietal variabelen die voortvloeien uit de missie van WSF-bibliotheken, te weten: aanbod (waaronder de informatieve collectie), gebruik en gebruikersconsequenties. Om deze variabelen te operationaliseren zijn de volgende kengetallen (bibliotheekstatistieken) uit het Branche Informatie Systeem (BIS) over 2002 en 2003 en het klanttevredenheidsonderzoek over 2003-2004 gehanteerd:

Aanbod

- informatieve collectie per inwoner en als percentage van de totale collectie
- collectie bladmuziek per inwoner en als percentage van de totale collectie
- aantal tijdschriftabonnementen per 100 inwoners

Vraag

- uitleen van de informatieve collectie en de collectie bladmuziek
- aantal verstrekte inlichtingen
- aantal bezoeken op de website
- beantwoorde al@dinvragen op IB niveau
- IBL-aanvragen

Gebruikersconsequenties

- percentage van de gebruikers dat omwille van zelf- of avondstudie naar de bibliotheek gaat (bron: klanttevredenheidsonderzoek 2003-2004)

In de analyses zijn 11 WSF-bibliotheken meegenomen, te weten: Amsterdam, Arnhem, Den Haag, Eindhoven, Groningen, Haarlem, Maastricht, Middelburg, Rotterdam, Tilburg en Utrecht. (Den Haag en Rotterdam vervullen geen bovenlokale WSF-taken meer in de provincie Zuid-Holland.)

### **Resultaten**

WSF-bibliotheken hebben betekenisvol meer non-fictie, naslagwerken, tijdschriften en bladmuziek per 10 inwoners dan andere bibliotheken. Tevens maken deze materiaalsoorten een groter deel van de collectie uit. In een aanvullende berekening bleek dat in de primaire werkgebieden van bibliotheken met een WSF-functie minder dan 20% van alle inwoners van Nederland woont, maar dat deze bibliotheken 27% van het totaal aan non-fictie boeken en tijdschriftabonnementen van alle Nederlandse bibliotheken bevatten, 35% van alle naslagwerken en meer dan 51% van alle bladmuziek.

De uitleen in non-fictie en bladmuziek is in WSF-bibliotheken betekenisvol hoger. Hetzelfde kan gezegd worden over het aantal IBL-aanvragen en spurweraanvragen. De websites van WSF-bibliotheken worden gemiddeld meer dan twee keer zo veel bezocht als die van andere bibliotheken. Sinds de oprichting van de vraagbaak al@din in 2003, tot en met oktober 2004 zijn er 138.000 vragen aan bibliotheken gesteld. Meer specialistische vragen worden doorgespeeld naar zogenaamde IB-teams, waarin verschillende WSF-bibliotheken participeren. Analyses wezen uit dat van de specialistische vragen over cultureel erfgoed, kunst, economie, gezondheid, literatuur, muziek, Europa en recht meer dan 58% door WSF-bibliotheken beantwoord werd.

Niet alleen reguliere inwoners maar ook andere bibliotheken maken intensief gebruik van de informatieve en andere collecties van WSF-bibliotheken. De WSF-bibliotheken handelen meer dan 40% van alle IBL-aanvragen in Nederland af.

In WSF-bibliotheken geeft gemiddeld 39% van de bezoekers aan omwille van zelf- of avondstudie naar de bibliotheek te komen; in bibliotheken zonder wetenschappelijke steunfunctie is dat bijna de helft minder (21%).

### **Conclusies**

Op alle drie de variabelen waarop WSF-bibliotheken in dit onderzoek werden afgezet tegen bibliotheken zonder wetenschappelijke steunfunctie, scoren WSF-bibliotheken beter dan niet-WSF-bibliotheken.

## ***Onderzoek De Nationale Voorleesdagen 2005***

Cedric Stalpers

### **Achtergrond**

In het verslag worden de uitkomsten gepresenteerd van een evaluatieonderzoek naar de Nationale Voorleesdagen in 2005, dat onder alle jeugdbibliothecarissen is uitgezet.

### **Vraagstelling**

Welk oordeel hebben jeugdbibliothecarissen over De Nationale Voorleesdagen in 2005, de effectiviteit van deze campagne en welke suggesties hebben zij ter verbetering?

### **Methode**

Meer dan 70 jeugdbibliothecarissen hebben deelgenomen aan het onderzoek, waarvan 45% afkomstig uit een kleine(re) bibliotheek (minder dan 30.000 inwoners in het werkgebied), 24% uit een middelgrote (30.000 tot 50.000 inwoners in het werkgebied) en 31% uit een grotere bibliotheek (meer dan 50.000 inwoners in het werkgebied).

De jeugdbibliothecarissen hebben via een digitale nieuwsbrief een uitnodiging ontvangen om deel te nemen aan het onderzoek, door op een link naar een webgebaseerde vragenlijst te klikken.

### **Resultaten**

Bibliotheken konden tijdens de De Nationale Voorleesdagen 2005 samenwerken met kinderdagverblijven, peuterspeelzalen, basisscholen en andere partijen. De samenwerking met peuterspeelzalen was het meest intensief: 64% van de bibliotheken werkt met een meerderheid van of met al deze instellingen samen. Bij de kinderdagverblijven is dat 44% en bij de basisscholen 35%. Opvallend is dat bij kleinere bibliotheken de samenwerking met basisscholen en met name kinderdagverblijven en peuterspeelzalen veel intensiever is dan bij grotere bibliotheken.

Meer dan vier op de vijf bibliotheken namen zelf contact op met peuterspeelzalen, maakten gebruik van de tips op de website en organiseerden nog andere activiteiten dan voorleesactiviteiten in de bibliotheek. Meer dan twee op de drie bibliotheken namen contact op met kinderdagverblijven en lazen voor in de bibliotheek. Voorlezen in kinderdagverblijven kwam in de helft van de gevallen voor.

Bijna de helft (46%) van de bibliotheken heeft geld gereserveerd voor de voorleesdagen. De omvang van het budget bleek sterk samen te hangen met de grootte van de bibliotheek. Kleinere bibliotheken besteden omstreeks 350 euro aan de voorleesdagen, de grootste tussen de 1500 en 2000 euro.

Vrijwel iedere bibliotheek die voor 2005 geld had gereserveerd, wil dat voor het volgende jaar weer doen. Eén op de drie bibliotheken (36%) die voor 2005 geen geld had gereserveerd wil dat in 2006 wel doen. Meer dan negen op de tien bibliotheken (92%) heeft geen subsidie aangevraagd. Van de vijf bibliotheken die wél subsidie hebben aangevraagd hebben vier die ook ontvangen.

38% van de bibliotheken heeft geen pakketten voor de *kinderopvang* aangeschaft, 27% heeft er één aangeschaft, 15% twee of drie en 20% vier of meer. Het aantal aangeschafte pakketten bleek sterk te correleren met het budget van de bibliotheken: bibliotheken met een groter budget kochten meer pakketten. Bibliotheken gaven als reden op voor het niet aanschaffen van dit pakket dat de prijs-kwaliteitverhouding in hun ogen niet goed was en voorts dat de kinderopvang geen belangstelling had voor dit pakket. De laatstgenoemde partij vindt het pakket te veel reclame voor de bibliotheek bevatten. Bijna de helft van de bibliotheken gaf dan ook aan dat de pakketten niet goed afgestemd waren op de behoeften van de kinderopvang.

Voor zover zij met de pakketten voor de kinderopvang werkten, hebben twee op de drie (63%) bibliotheken voor deze pakketten een vergoeding gevraagd. 63% van alle bibliotheken heeft zelf materialen voor de kinderopvang ontwikkeld.

60% van de bibliotheken heeft een *bibliotheekpakket* besteld. Een veelgenoemde reden om het pakket niet te bestellen was de prijs. Daarnaast gaven verschillende respondenten de voorkeur aan het bestellen van losse materialen boven één totaalpakket, vonden ze dat er weinig cadeautjes inzaten, werkten andere niet met dergelijke weggevertjes (maar met een inschrijfkorting), vonden ze de cadeaus gevaarlijk voor peuters of werden de materialen om een andere reden niet bruikbaar gevonden. Van diegenen die de pakketten wel hadden aangeschaft, vonden vrijwel allen deze goed, betaalbaar en aansluitend bij beleid. Van diegenen die deze niet aangeschaft hadden, vond 74% deze te duur, 37% slecht en 48% niet aansluiten bij het beleid.

92% van de bibliotheken vond dat zij van tevoren voldoende informatie hadden gekregen vanuit de CPNB om de dagen vorm te geven. Drie op de vier bibliotheken (74%) is tevreden tot zeer tevreden over de dagen, 21% is tevreden noch ontevreden en 5% is (zeer) ontevreden.

27% vindt de voorleesdagen in 2005 beter dan die in 2004, 49% vindt deze even goed en 12% vond die in 2004 beter. 12% heeft hierover geen mening.

77% geeft aan volgend jaar zeker weer mee te doen aan de voorleesdagen en 18% denkt waarschijnlijk weer mee te doen. 3% weet dit nog niet en 2% twijfelt.

70% geeft aan dat het aantal leden met minder dan 5% gestegen is; 6% zegt dat het ledental met meer dan 5% gestegen is. 12% rapporteert geen ledenstijging en 12% weet niet of het ledenaantal gestegen is. De groep van kleine bibliotheken (tot 15.000 inwoners in het werkgebied) gaf aan dat het ledenaantal met gemiddeld 21 is gestegen; bij de grootste bibliotheken (meer dan 100.000 inwoners) is de stijging gemiddeld 122 leners.

Niet alleen de grootte van de bibliotheek bleek van invloed te zijn op de omvang van de ledenwinst; ook de mate van inspanning had effect in de zin dat bibliotheken die meer activiteiten ondernomen hadden, meer ledenwinst boekten. Met name bibliotheken die zelf contact opnamen met de kinderdagopvang, boekten een grotere ledenwinst. Ook bibliotheken die een groter budget hadden gereserveerd, bleken een grotere ledenwinst te boeken.

## **Conclusies**

74% van de bibliotheken is tevreden tot zeer tevreden over de voorleesdagen en 77% geeft aan volgend jaar weer aan deze campagne te zullen deelnemen. Negen op de tien bibliotheken geeft aan van tevoren voldoende informatie te hebben ontvangen om de voorleesdagen vorm te geven. Bij 76% van de bibliotheken is het ledenaantal gestegen na de voorleesdagen.

Met name grotere bibliotheken waren minder tevreden over de voorleesdagen en hadden minder de wens om volgend jaar weer deel te nemen. Een grote groep bibliotheken (meest grotere bibliotheken) heeft het bibliotheekpakket niet besteld, deels omdat men het te duur vond, deels omdat het niet was afgestemd op de lokale situatie.

Omstreeks vier op de vijf bibliotheken wensten veranderingen in de opzet van de voorleesdagen.

## **Aanbevelingen**

Er moeten middelen bedacht worden om verlies van betrokkenheid en groei van kritiek te voorkomen: het formeren van een klankbordgroep van jeugdbibliothecarissen (waarbij bij voorkeur ook enkele grote bibliotheken, die nu het meest kritisch zijn, worden betrokken), één of twee problemen van bibliotheken proberen te verhelpen en communiceren waarom andere bezwaren niet verholpen kunnen worden.

Er zou meer differentiatie kunnen worden aangebracht in de bibliotheekpakketten om ze beter te laten aansluiten bij besluit en budget van verschillende bibliotheken. Ook moet er aandacht worden besteed aan het pakket voor de kinderopvang. Mogelijk kan bij het verbeteren van laatstgenoemde pakketten inspiratie opgedaan worden bij de bibliotheken die momenteel zelf pakketten ontwikkelen voor de kinderopvang.

***Uitleengegevens als marketinginformatie: Een onderzoek naar een marktgerichte indeling van vraag en aanbod in de bibliotheek op basis van uitleengegevens.***

Jaap Boter

*Stichting Lezen, Amsterdam 2001*

*Zie ook:*

***Het kiezen van een verhaal: Een analyse van het keuzegedrag aan de hand van uitleengegevens***

Jaap Boter

*In: Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen Reeks 5, 2002, pp. 195-207.*

## **Achtergrond**

In de bibliotheeksector komt steeds vaker een marktgerichte benadering voor. Voor een dergelijke benadering is kennis over klanten en hun leengedrag essentieel. Middels het Rationeel Collectiebeleid analyseert de Provinciale Bibliotheek Centrale (PBC) Noord-Brabant uitleengedrag op basis van de uitleengegevens van haar bibliotheken. In het besproken onderzoek staat de vraag centraal welke type leners zijn af te leiden uit de uitleengegevens.

## **Vraagstelling**

### 1. Productgroepen

Wat voor indeling in productgroepen komt het meest overeen met de combinaties van boeken die leners kiezen en in hoeverre wijkt deze af van de door de bibliotheek gehanteerde indeling?

### 2. Doelgroepen/Typen leners

Welke verschillende groepen leners zijn te onderscheiden op basis van de geleende categorieën boeken?

(Deze vraag is alleen onderzocht voor fictie voor volwassenen.)

## **Methode**

De onderzoeksdata zijn gebaseerd op zeven uitleenbestanden van vijf bibliotheken van de PBC Noord-Brabant. Alle uitleenbestanden zijn afkomstig uit de periode tussen november 1995 en mei 1999. Het aantal uitleningen per bibliotheek ligt tussen 166.075 en 409.514. De uitleenbestanden bestaan uit de velden lenersnummer, titelnummer en objectnummer, datum en tijdstip uitlening, geslacht en geboortedatum lener, en type lener (particulier of organisatie).

In de analyses zijn alleen particuliere lezers meegenomen, evenals titelnummers die voorkomen in het titelbestand van Biblion, zodat titel en auteur te achterhalen zijn.

Methode vraag 1: Voor het zoeken naar een categorie indeling is gekeken naar de mate waarin titels door leners worden gecombineerd. Hiertoe zijn de bewerkte gegevens ingelezen in SPSS voor een hiërarchische clusteranalyse op de 250 of 500 meest gelezen

boeken. Als afstandsmaat is Phi-kwadraat gebruikt, zodat minder populaire boeken even zwaar meetellen als meer populaire boeken. Deze analyse levert een boomstructuur op als grafische weergave van het combinatiepatroon van de leners, waarbij vaak gecombineerde boeken bij elkaar staan in groepen. Voorafgaand aan elke clusteranalyse is elk bestand willekeurig in tweeën gesplitst, zodat er steeds twee boomstructuren worden gegenereerd per bestand. Deze uitkomsten zijn onderling vergeleken op hun consistentie met behulp van de Rand Index.

Alle interpretaties van clustering zijn ter toetsing voorgelegd aan een panel van experts op het gebied van fictie voor volwassenen, bestaande uit drie bibliothecarissen en een onderzoeker van de PBC Noord-Brabant, een bibliothecaris van de PBC Utrecht, drie uitgevers, tien recensenten van Biblion, een docent Nederlands van een middelbare school en een bijzonder hoogleraar Leesbevordering. De interpretaties van deze panelleden vertoonden een hoge mate van consistentie.

Methode vraag 2: De boektitels in de categorie fictie volwassenen zijn gecodeerd volgens de categorie-indeling die uit vraag 1 naar voren is gekomen. Vervolgens is een matrix gemaakt van leners versus (nieuwe) categorie-indeling. Deze matrix is ingelezen in het programma Panmark voor een latente klassenanalyse. Een grafiek van de AIC en BIC gaf een duidelijke knik te zien bij een oplossing van vier klassen.

## **Resultaten**

In de analyse is gekeken naar vier categorieën: fictie volwassenen, fictie kinderen, non-fictie volwassenen en non-fictie kinderen. Hiervoor is volgens de onderzoeker/auteur gekozen omdat uit een eerste onderzoek bleek dat er grote verschillen waren tussen deze categorieën, maar er wordt niet verder ingegaan op het onderzoek waaruit dit blijkt. De analyse per categorie is beperkt tot de top 500 uitgeleende titels.

### ***Resultaten productgroepen***

#### *Volwassenen*

Bij fictie voor volwassenen zijn duidelijk vier hoofdcategorieën of productgroepen te onderscheiden, te weten 1) detectives en thrillers, 2) literair en populair (vergelijk AKO-Bruna-aanbod), 3) romantische fictie van Nederlandse auteurs en 4) vertaalde romantische fictie van (met name) Amerikaanse auteurs. Binnen elk van de vier hoofdcategorieën zijn nog verschillende subcategorieën te onderscheiden zoals naar nationaliteit (Amerikaanse versus Engelse detectives) of hardheid (glamour versus een nadruk op sfeer). Deze subcategorieën zijn niet zo nadrukkelijk als de vier hoofdcategorieën.

Daarnaast zijn er drie auteurs die in het leengedrag een geheel eigen categorie vormen en kennelijk los worden gezien van de vier hoofdcategorieën, namelijk 1) Baantjer, 2) Virginia Andrews en 3) William Sarabande. Deze auteurs behoren niet tot de top-10 van populaire auteurs; de boeken van deze auteurs worden kennelijk gecombineerd met heel veel verschillende boeken.

Ook is er een groep veel gelezen boeken van onder meer Maeve Binchy, Sidney Sheldon, Catherine Cookson en Jackie Collins, die soms door leners worden ingedeeld bij 'romantiek buitenlandse auteurs' en soms bij 'algemeen literair/populaire boeken'. Waarschijnlijk gaat het hier om twee groepen leners die de titels anders combineren of wellicht hebben leners verschillende meningen over de status van deze boeken (is het literair of romantisch?)

Bij de non-fictie voor volwassenen zijn enkele duidelijke productgroepen te onderscheiden, maar er blijft een relatief grote restcategorie over. Er wordt niet verder ingegaan op deze duidelijk te onderscheiden productgroepen.

### *Kinderen*

Binnen de fictie voor jeugd komen resultaten overeen met de leeftijdsindeling AA - A - B - C boeken, maar kunnen met name B en C boeken verder worden uitgesplitst naar thematische genres, zoals boeken rond school, rond actualiteit, etc. Hoewel de resultaten misschien beïnvloed zijn door de duidelijke labeling en opstelling in bibliotheken, ligt het voor de hand dat moeilijkheidsgraad een grote rol speelt bij kinderen.

Binnen de non-fictie voor de jeugd zijn leeftijd en geslacht alsmede populariteit van het onderwerp sterk bepalend: zo lenen kinderen met name veel boeken over dieren en maken daarbinnen een scherp onderscheid tussen paarden/pony's enerzijds en overige dieren anderzijds. Tevens zijn er duidelijke aparte categorieën voor wilde dieren en prehistorische dieren.

### ***Resultaten lenersegmenten (fictie volwassenen)***

Voor de analyse is uitgegaan van acht productgroepen, die zijn vastgesteld op basis van de analyses bij vraag 1. De productgroepen zijn:

- Genrecategorieën: literair/populair, detectives/thrillers, romantische fictie buitenlandse auteurs, romantische fictie Nederlandse auteurs.
- Auteurcategorieën: Virginia Andrews, Baantjer, William Sarabande.
- Wisselende groep.

Uit de analyse komen vier lenerssegmenten naar voren, die elk ongeveer even groot zijn (twee van 20% en twee van 30% van de leners.) Het eerste segment scoort hoog op veel categorieën en lijkt een omnivoor op het gebied van fictie. Wel scoren de 'wisselende groep' en de categorie 'romantische fictie van buitenlandse auteurs' het hoogst. Het tweede segment daarentegen beperkt zich nadrukkelijk tot literaire fictie en algemeen populaire boeken. De invloed van "lezen voor de lijst" ligt voor de hand. Ook het derde segment van lezers van spannende fictie leent af en toe iets uit de categorie literair/populair. Het laatste segment richt zich vooral op romantische fictie. Zowel Virginia Andrews als de titels in de wisselende groep hebben een sterk romantisch karakter.

Samengevat zijn er kennelijk drie typen behoeften met voor elk type behoefte een lenerstype, plus een lenerstype dat alle drie de behoeften in fictie vindt:

- spanning (detectives en thrillers)
- inspanning (literair/lijstlezen)

- ontspanning (romantiek)

Binnen elk type lener is nog gekeken naar hoe boeken worden gecombineerd tot productgroepen en sub-productgroepen, van de 250 meest geleende titels binnen segmenten. Deze analyse van meest gelezen titels en groepering van deze titels blijkt een goed beeld te geven van de motivaties en beeld van het aanbod.

Het eerste segment leent weliswaar uit alle fictiecategorieën, maar de top 250 geleende boeken zijn vrijwel allemaal uit de categorie romantische fictie van buitenlandse auteurs. Het tweede segment van leners van literair/populaire fictie, maakt een duidelijk onderscheid in de hoofdcategorieën nieuw en klassiek. De titels uit de categorie nieuw verschillen in het al dan niet gender-specifieke karakter en de nieuwheid van de publicatie. Een aparte categorie wordt gevormd door auteurs die uitgebreid in de publiciteit zijn geweest, om verschillende redenen.

Het derde segment van spannende titels kent allereerst een voor de hand liggend onderscheid in detectives en thrillers. Binnen detectives zijn verder nog specifieke subgenres naar type hoofdpersoon, stijl, omgeving en nationaliteit. Binnen de categorie thrillers zijn zowel specifieke subgenres te onderscheiden (actiethrillers en medische thrillers) als twee algemene groepen titels die lijken te verschillen in hun meer ‘vrouwelijke’ of ‘mannelijke’ karakter.

Het vierde segment scoort hoog op romantische fictie van Nederlandse auteurs en maakt hierin een duidelijk onderscheid naar de mate waarin maatschappelijke problemen aan de orde komen en de mate waarin de bijbel als expliciet kader wordt genoemd.

## Conclusies

### *Conclusies t.a.v. productgroepen:*

Voor fictie volwassenen blijken er, naast drie auteurscategorieën, vier duidelijke genrecategorieën te bestaan. Ook bij de overige boeken zijn categorieën te onderscheiden. Wel is de categorie-indeling bij non-fictie voor zowel volwassenen als kinderen minder duidelijk; er is sprake van een redelijk grote restcategorie. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen gegeven: het beperkte aantal uitleningen in verhouding tot het aantal boeken binnen non-fictie en de snellere behoeftebevrediging van deze categorie.

De eerste resultaten laten zien dat de lener vaak een andere mening over een indeling in productgroepen heeft dan een bibliotheek in het algemeen of hier de PBC Noord-Brabant in het bijzonder. Dit geldt voor fictie en non-fictie en voor volwassenen en kinderen.

### *Conclusies t.a.v. typen leners:*

Deze analyse heeft vier verschillende typen opgeleverd. Bij elk van de typen scoort één van de vier genrecategorieën uit de eerste clusteranalyse het hoogst. Verder verschillen de groepen vooral in de mate waarin ze ook andere genres lenen. Zo leent het eerste type aanzienlijk vaker uit een andere categorie dan de andere typen.

Waar de resultaten van de eerste onderzoeksvraag laten zien dat de drie behoeften spanning, romantiek en cognitieve stimulans de belangrijkste motieven zijn voor keuzegedrag, toont de analyse per segment aan dat leners deze emoties bij voorkeur beleven binnen specifieke, herkenbare kaders. Subgenres verschillen dan ook in hun

specifieke setting van het plot (land of werkomgeving), actualiteit, genderspecifieke elementen of de rol van het geloof.

*Conclusies t.a.v. de methode:*

Uit de analyse blijkt dat uitleendata een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het efficiënt en doeltreffend in kaart brengen van deze onderdelen. De methode heeft echter wel twee belangrijke lacunes. Ten eerste blijft in deze methode het raadplegen van informatiebronnen – ook een belangrijke functie van een bibliotheek – buiten beschouwing. Zeker gezien de toenemende digitalisering van media kunnen uitleengegevens slechts een beperkt beeld geven van de marktbehoefte. Ten tweede zegt het analyseren van bestaande gegevens weinig over de potentiële klanten onder de niet-gebruikers.

**Aanbevelingen**

Gezien de resultaten lijkt het de moeite waard om de tweede onderzoeksvraag ook uit te voeren voor bijvoorbeeld kinderliteratuur. De clusterresultaten van de eerste onderzoeksvraag geven aan dat kinderen voor fictie een andere indeling hanteren dan volwassenen. Daarnaast zou het onderzoek herhaald kunnen worden met bestanden van één of meer bibliotheken in de Randstad. Hoewel het type kleine bibliotheek dat onder beheer van de PBC Noord-Brabant valt kenmerkend is voor een groot deel van alle bibliotheken in Nederland, mag verwacht worden dat bibliotheken in de meer verstedelijkte gebieden ook andere segmenten trekken en wellicht een andere clusterindeling van boeken vertonen omdat zij een groter aanbod hebben.

**Opmerkingen**

In het onderzoek worden zeer weinig verwijzingen naar literatuur gegeven. Hierdoor lijken sommige uitspraken niet echt gebaseerd op waarnemingen.

Er worden nogal wat onbekende methodologische termen gebruikt, die niet nader worden uitgelegd. Misschien een beetje onduidelijk voor de lezer die er niet zo veel verstand van heeft.

## Lezen in combinatie met of in vergelijking met andere media

### *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*

M.J.A.J. Verhallen, A.G. Bus, M.T. de Jong  
*Stichting Lezen, 2004*

#### **Achtergrond**

Het rapport gaat over een studie die is opgezet om te testen of kinderen met een taalachterstand de verhalen in prentenboeken begrijpen en of ze onder invloed van voorlezen hun kennis van de vocabulaire en zinsstructuren uitbreiden.

Doel van de studie is om te bepalen hoe effectief voorlezen aan kinderen met een taalachterstand is als gebruik wordt gemaakt van prentenboeken met multimedia; tevens wordt onderzocht hoe prentenboeken kunnen worden ingezet om de lees- en taalontwikkeling te stimuleren.

#### **Vraagstelling**

Hebben prentenboeken op dvd of cd-rom met additionele kenmerken (geanimeerde prenten en geluidseffecten) voordelen boven prentenboeken met alleen statische prenten? Biedt een ICT-omgeving unieke mogelijkheden om de lees- en taalontwikkeling van kinderen met een taalachterstand te stimuleren?

#### **Hypotheses**

De belangrijkste verwachtingen waren:

- 1) dat toevoegingen bij multimedia-prentenboeken zoals geanimeerde prenten en geluidseffecten ondersteunend kunnen werken voor begrip van verhaal en taal. Uitbreiding met niet-talige informatiebronnen zou met name voordelen kunnen hebben als kinderen achter zijn in taalontwikkeling.
- 2) dat er vooral leereffecten optreden als een prentenboek diverse malen is voorgelezen. In de lijn met eerdere studies gaan de onderzoekers ervan uit dat 3 tot 4 keer een verhaal voorlezen een optimaal effect heeft.

#### **Methode**

Het onderzoek is uitgevoerd bij 60 kleuters met een taalachterstand (C-, D-, of E-niveau op de *Cito Taaltest voor Kleuters*) van Marokkaanse of Turkse herkomst (de grootste minderheidsgroepen in Nederland; deze kinderen spreken thuis Marokkaans-Arabisch, Turks of Berbers). Middels een viertal tests werden deze geschikte proefpersonen geselecteerd: *Cito Taaltest voor Kleuters* (om taalniveau te bepalen), *Raven's Progressive Matrices* (om non-verbale intelligentie te toetsen), het navertellen van het verhaal *Slaap lekker, Meneer Beer* (om tekstbegrip te toetsen) en een test om bekendheid met *Heksespul* te bepalen. Kinderen die bekend waren met *Heksespul* werden van deelname uitgesloten, evenals kinderen met een zwakke non-verbale intelligentie. De kinderen zijn afkomstig van zes Haagse binnenstadscholen (in totaal uit 26 kleutergroepen). Bij de samenstelling van de experimentele groepen is erop gelet dat er per groep evenveel Turkse als Marokkaanse kleuters zijn, evenveel C, D als E-leerlingen en evenveel jongens als meisjes. Alle kinderen

hebben volgens de gangbare normering een SE-factor van .90; de gemiddelde leeftijd is 5 jaar en 7 maanden ( $M = 67.3$  maanden,  $sd = 2.8$ ).

Twee versies van eenzelfde prentenboek werden vergeleken. Het boek *Heksespul* kent zowel een statische versie als een versie met multimedia. De ene versie heeft statische plaatjes waarbij de tekst hardop wordt voorgelezen; de andere versie is verrijkt met filmische effecten, bepaalde gebeurtenissen zijn daardoor nadrukkelijker gevisualiseerd dan in de statische versie. Beide versies worden op de computer aangeboden waardoor eventuele verschillen in effect niet kunnen worden toegeschreven aan al dan niet werken met de computer.

Om de hypothese te toetsen werd de frequentie van voorlezen van het verhaal *Heksespul* gevarieerd (1 keer versus 4 keer) en de beschikbaarheid van multimedia tijdens voorlezen (statische platen versus multimedia). De kinderen die het verhaal 1 keer hoorden deden tijdens de drie van de vier sessies een niet-talig computerspel (*Middernachtspel*).

De opzet van het onderzoek was een voor- en natest (vooraf werden woordenschat en zinsbegrip getoetst, achteraf woordenschat, zinsbegrip en verhaalbegrip), met daartussen verschillende interventies. De verschillende condities voor interventie waren:

- *Heksespul* 1 keer horen ondersteund door multimedia, 3 keer *Middernachtspel*
- *Heksespul* 4 keer horen ondersteund door multimedia
- *Heksespul* 1 keer horen ondersteund door statische plaatjes, 3 keer *Middernachtspel*
- *Heksespul* 4 keer horen ondersteund door statische plaatjes
- 4 keer met het computerspel *Middernachtspel* spelen
- Geen interventie tussen voor- en natests.

Om de tijdspanne tussen *Heksespul* en natests gelijk te houden werd in elke conditie tijdens de laatste sessie *Heksespul* voorgelezen. Gemiddeld was de tijdspanne tussen voor- en natests 26 dagen.

## Resultaten

De zes experimentele groepen verschilden niet op variabelen die van invloed zouden kunnen zijn op effecten van de interventie. Er waren geen statistisch significante verschillen in leeftijd, aantal maanden op school, intelligentie, en in verhaalbegrip.

Als met multimedia was geoefend scoorden kinderen lager op navertellen aan de hand van statische plaatjes. Als ze daarentegen met statische plaatjes hadden geoefend, scoorden ze lager met bewegende beelden. Met andere woorden: niet de soort stimuli in de testsituatie maar of kinderen vertrouwd zijn met de afbeeldingen bepaalde de scores voor verhaalbegrip. De kinderen die vier keer multimedia hadden gezien scoorden hoger dan kinderen die vier keer statisch hadden gezien; vier keer statisch verschilde niet van één keer statisch. Eén keer statisch was effectiever dan de controle condities, oftewel 1) experimentele condities lokten hogere scores uit dan de controle condities, 2) multimedia versterkten effecten van voorlezen en 3) vier keer voorlezen was niet altijd effectiever dan één keer.

Acht verhaalelementen werden niet in dezelfde mate naverteld. Met name de profielen voor vier keer statisch en vier keer multimedia weken af van de rest, maar op verschillende manieren: vier keer multimedia scoorde over de hele linie (zeven van acht

verhaalelementen) hoger dan de rest en vier keer statisch voor een deel (vier van acht verhaalelementen). Kinderen in de vier keer statisch-conditie begrepen wel de hoofdgebeurtenissen, maar konden niet uitleggen waarom deze acties plaatsvonden en wat (directe) consequenties waren. Na vier keer multimedia scoorden kinderen op alle verhaalelementen hoger dan de rest. Ze benoemden vaker dan één van de andere groepen complexere verhaalelementen: aanleidingen tot of gevolgen van acties.

Welbeschouwd was verhaalbegrip over de hele linie vrij laag. Zelfs in de conditie met de sterkste effecten op leesbegrip (vier keer multimedia) is het verhaal maar ten dele begrepen. Na vier keer multimedia noemden kinderen wel meer verhaalitems dan in alle andere condities maar ook deze groep scoorde niet meer dan 50% van alle verhaalitems. In de andere condities lag die score nog beduidend lager: na vier keer statisch en één keer multimedia noemden ze een derde van de verhaalitems en na één keer statisch een kwart. Alle kinderen leerden er wel enkele woorden bij tijdens het onderzoek maar afname van een voortest was al voldoende om dit effect te halen. Voorlezen voegde daar niks aan toe. Alleen de kinderen die veel steun kregen bij het maken van een voorstelling van gebeurtenissen (multimedia) en die de tekst herhaald (vier keer) hoorden in combinatie met die multimedia slaagden erin de betekenis van nieuwe woorden uit de beschikbare informatie af te leiden en zo hun woordenschat uit te breiden.

Met name vier keer multimedia veroorzaakte een toename van zinsbegrip terwijl alle overige condities dat niet deden. Deze groep haalde een aanzienlijke hogere score dan de rest. Het contrast tussen vier keer multimedia en vier keer statisch was significant ( $p < .02$ ). Alle andere contrasten waren niet significant. De andere experimentele groepen verschilden niet van de controle conditie.

## **Conclusies**

Deze studie toont aan dat de groep met een zwakke taalontwikkeling wel leert van voor de leeftijdsgroep geschikte prentenboeken op de computer. Als filmische beelden en geluiden aan de prentenboeken zijn toegevoegd, begrijpen deze kinderen aanzienlijk meer van het verhaal en leren ze nieuwe woorden en zinsstructuren bij. In andere woorden, kinderen met een taalachterstand hebben profijt van multimedia toegevoegd aan prentenboeken.

## **Aanbevelingen**

Prentenboeken op dvd en cd-rom multimediale toevoegingen als filmische beelden en geluiden, zijn maar beperkt verkrijgbaar. Educatieve uitgeverijen zouden het veld een grote dienst bewijzen door nieuwe (series) prentenboeken op dvd of cd-rom uit te brengen.

## ***De attractie van boek en computerspel: een onderzoek onder scholieren***

Saskia Tellegen, Lianne Alink en Pieter Welp

2002

### **Achtergrond**

Dit onderzoek is het laatste van het onderzoeksproject 'Kind en boek'. Binnen dit project werd ruim vijftientig jaar onderzoek verricht naar diverse aspecten van leesgedrag, met name gaat het over het lezen van scholieren.

Naar aanleiding van aanwijzingen dat er verandering gaande was van de leesmotivatie van scholieren en hun ervaringen tijdens het lezen en op grond van het vermoeden dat deze verandering verband hield met de opkomst van het computerspel, werd onderzoek verricht naar vormen van voldoening ontleend aan het lezen van boeken en het spelen van computerspellen.

Het doel van het onderzoek was een beeld te geven van de huidige situatie van het leesgedrag en spelgedrag van scholieren. Daarnaast was het doel een meetinstrument te ontwikkelen waarmee de attractie van het lezen van boeken of het spelen van computerspellen kan worden gemeten.

### **Vraagstelling**

1. In hoeverre worden scholieren geboeid tijdens het lezen van boeken en het spelen van computerspelletjes?
2. Gebruiken zij deze media om een slechte stemming te verbeteren of een goede stemming te bestendigen?
3. Ervaren zij tijdens het contact met deze media processen van emotie of verbeelding? Hoe vaak lezen of spelen zij?

Later toegevoegde vraagstellingen:

4. Ontlenen zij vaardigheidsvreugde aan het lezen of spelen?
5. In hoeverre achten zij het noodzakelijk tijdens het lezen of spelen de aandacht doelbewust te richten op tekst of spel?

### **Methode**

Er werden gesprekken gevoerd met scholieren, studenten en volwassenen over verschil en overeenkomst tussen het lezen van boeken en het spelen van computerspellen. Naar aanleiding hiervan zijn de twee laatste vraagstellingen toegevoegd.

Voor een overzicht van de huidige stand van zaken waar het de attractie van boek en spel betreft en voor de constructie van een meetinstrument voor die attractie werd gebruikgemaakt van vragenlijsten. Voorlopige vragenlijstversies werden ingevuld door ruim tweehonderd leerlingen van de basisschool en door ruim tweehonderd jongvolwassenen die geregeld computerspellen spelen. Na analyse van het verkregen materiaal werd de definitieve vragenlijst opgesteld en ingevuld door scholieren in de tweede en vierde klas van het voortgezet onderwijs. Het meetinstrument is geconstrueerd aan de hand van de gegevens afkomstig van de oudere leerlingen.

## Resultaten

### 1. *Geboeide aandacht*

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs nog groter.

Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen, maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af.

Een verklaring zou kunnen zijn dat meisjes in het voortgezet onderwijs niet zo geïnteresseerd zijn in wedijver, die wel in de meeste spellen zit. Daarnaast werd de inhoud van de spellen afgestemd op mannen en jongens.

### 2. *Intrinsieke motivatie: lezen of spelen voor stemmingsregulatie*

Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs is het duidelijk dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel volgens hen veel meer te bieden heeft dan het boek. Bij drie van de vijf aspecten van intrinsieke motivatie was het aantal jongens dat onder die omstandigheden een spel zou spelen minstens twee keer zo groot als het aantal dat een boek zou lezen. Dit houdt verband met het feit dat vrijwel alle jongens genoeg scheppen in het spelen, terwijl een van de drie jongens in het voortgezet onderwijs lezen geen prettige activiteit vindt.

Meisjes, met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, verkiezen bij behoefte aan stemmingsregulatie nog steeds het lezen van een boek.

### 3. *Emoties en verbeelding naar aanleiding van boek of spel*

Belevingsprocessen tijdens de omgang met een medium kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de verbeelding en aan de vaardigheid in de omgang met emoties. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder ervaren dan in de omgang met het boek. Bijvoorbeeld het aantal leerlingen dat sympathie of empathie ervaart voor personages in het spel is kleiner dan het aantal dat deze gevoelens ervaart voor personages in boeken. Meer meisjes dan jongens kennen diverse verschijnselen op het terrein van de verbeelding en emotie door de omgang met het boek.

### *Frequentie van lezen of spelen*

Het spelen van een computerspel is voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Het lezen van boeken is voor jongens niet zo'n vanzelfsprekende zaak. Zo leest bijvoorbeeld in de vierde klas van het voortgezet onderwijs nog maar één op de tien jongens minstens één boek per veertien dagen. Meisjes spelen minder vaak en minder lang dan jongens computerspelletjes. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid. In de vierde klas leest meer dan de helft van hen ten minste wekelijks en ruim een derde leest minstens een boek per veertien dagen.

#### 4. *Vaardigheidsvreugde*

Vaardigheidsvreugde heeft betrekking op het gevoel dat mensen ervaren als zij een activiteit beleven als een plezierige uitdaging of als zij na afloop van een activiteit trots of tevreden zijn over eigen vaardigheden en prestaties.

Twee derde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaren het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren: vier van de vijf, terwijl slechts de helft van de meisjes dat zo ervaart.

Evenveel jongens als meisjes - een op de drie - zijn wel eens tevreden over eigen leesvermogen als ze een boek hebben gelezen. Twee van de vijf jongens en slechts een op de vijf meisjes is wel eens tevreden over eigen speelprestaties. Dat meer jongens dan meisjes vaardigheidsvreugde beleven kan verklaard worden door het feit dat jongens in het algemeen meer geneigd zijn op uitdagingen in te gaan en succes te behalen dan meisjes.

#### 5. *Doelbewust gerichte aandacht ('moeten opletten')*

Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert de geboeide leesaandacht, het leesplezier, de intrinsieke leesmotivatie, belevingsprocessen tijdens het lezen en het leesgedrag als zodanig. Maar doelbewust de aandacht richten op het spel bevordert juist de geboeide aandacht voor het spel, speelplezier, intrinsieke speelmotivatie, belevingsprocessen en het speelgedrag als zodanig.

#### *Problemen met aandacht*

Zowel jongens als meisjes, en zowel jongere als oudere leerlingen hebben meer last van afleiding als ze een boek lezen dan als ze een spel spelen. Bijna iedereen moet over een drempel heen om een boek te gaan lezen. Tachtig procent van de leerlingen weet uit eigen ervaring dat het even duurt voordat ze 'in het boek zitten'. Toegang krijgen tot computerspellen kost nauwelijks moeite. Redenen hiervoor zijn aangedragen in de gesprekken: een computerspel wordt bij herhaling gespeeld en is dus vertrouwd terrein. Het lezen van boeken stelt hogere eisen aan het voorstellingsvermogen dan het spelen van een spel.

### **Conclusies**

*In hoeverre worden scholieren geboeid tijdens het lezen van boeken en het spelen van computerspelletjes?*

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden, en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs nog groter. Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen, maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af.

*Gebruiken zij deze media om een slechte stemming te verbeteren of een goede stemming te bestendigen?*

Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs is het duidelijk dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel volgens hen veel meer te bieden heeft dan het boek.

Meisjes, en met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, geven bij behoefte aan stemmingsregulatie nog steeds de voorkeur aan het lezen van een boek.

*Ervaren zij tijdens het contact met deze media processen van emotie of verbeelding?*

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder ervaren dan in de omgang met het boek.

*Hoe vaak lezen of spelen zij?*

In tegenstelling tot lezen is het spelen van een computerspel voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Meisjes spelen minder vaak en minder lang dan jongens computerspelletjes. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid.

*Ontlenen scholieren vaardigheidsvreugde aan het lezen of spelen?*

Twee derde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaren het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren. Evenveel jongens als meisjes - een op de drie - zijn wel eens tevreden over leesvermogen als ze een boek hebben gelezen. Slechts een op de vijf meisjes en twee van de vijf jongens zijn wel eens tevreden over eigen speelprestaties.

*In hoeverre achten zij het noodzakelijk tijdens het lezen of spelen de aandacht doelbewust te richten op tekst of spel?*

Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert de geboeide leesaandacht, het leesplezier, de intrinsieke leesmotivatie, belevingsprocessen tijdens het lezen en het leesgedrag als zodanig. Maar doelbewust de aandacht richten op het spel bevordert juist de geboeide aandacht voor het spel, speelplezier, intrinsieke speelmotivatie, belevingsprocessen en het speelgedrag als zodanig.

### **Aanbevelingen**

In dit onderzoek bleef het belang van het spelen als middel om van jongs af aan vertrouwd te raken met ICT en om bepaalde vaardigheden te leren, zoals het kunnen overzien van een veld als geheel en op grond van dat overzicht snel de juiste handeling verrichten, buiten beschouwing. Daarmee bleef dus ook buiten beschouwing of het wenselijk is meisjes die zelden een computerspel spelen, aan te moedigen dit vaker te doen.

Leesbevorderingsprojecten als Boekenpret of Fantasia kunnen misschien wel voorkomen dat steeds meer scholieren steeds vaker hun toevlucht zoeken tot het spel in plaats van tot het boek. Als kinderen van jongs af aan opgroeien met het besef dat lezen een plezierige stemmingsregulerende activiteit is, dan wordt de kans groter dat zij bij behoefte aan stemmingsregulatie niet alleen computerspellen spelen, maar ook boeken lezen.

## De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur

### *De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren.*

K. Laarakker

2002

#### **Achtergrond**

De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur is een belangrijke periode in de literaire socialisatie, die vermoedelijk in hoge mate bepalend is voor het verloop van de verdere leescarrière. Veel jongeren ervaren die overgang als te abrupt en stellen het literatuuronderwijs daarvoor verantwoordelijk. Zelfs in het Studiehuis, waarin de verplichte leeslijst minder boeken dan ooit bevat en leesbeleving belangrijker is dan structuuranalyse, lijkt dit probleem nog steeds te bestaan. In het onderzoek wordt onderzocht in hoeverre meer (structurele) aandacht voor de 'betere' jeugdliteratuur in zowel de basisvorming als de tweede fase een oplossing kan bieden.

#### **Vraagstelling**

##### *Hoofdvraag*

Bestaat er een verband tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugdliteratuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) in de basisvorming en daarvoor en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de tweede fase van het voortgezet onderwijs?

##### *Subvragen*

- Welke factoren bepalen (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school?
- Bestaat er een verband tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze?

#### **Methode**

Voor de dataverzameling van het onderzoek kon worden aangehaakt bij het grootschalige onderzoeksproject School en Cultuur, een samenwerkingsverband van verschillende onderzoekers aan de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Tilburg, de Vrije Universiteit in Amsterdam, Cultuurnetwerk Nederland en het Sociaal en Cultureel Planbureau. In het kader van het onderzoeksproject is in de laatste maanden van het schooljaar 2000-2001 op een groot aantal scholen, verspreid over heel Nederland, een enquête gehouden over cultureel gedrag van jongeren in relatie tot het vak ckv. Voor het verzamelen van de gegevens is een aantal scholen bezocht om enquêtes te verspreiden en werden leraren geïnterviewd. In de enquête is onder andere informatie verzameld over lezen op drie gebieden, namelijk: (1) leesgedrag, (2) leesattitude, de houding ten opzichte van lezen en (3) de invloed van school, de invloed van het verplichte lezen voor school (op onder meer leesgedrag en leesattitude). De publicatie concentreert zich op het eerste aspect: het leesgedrag.

De gegevens werden verzameld in 119 at random geselecteerde (cluster)klassen van 3- en 4-havo en 3-, 4- en 5-vwo (atheneum en gymnasium) op middelbare scholen, verspreid over heel Nederland. In totaal werden 876 vragenlijsten gebruikt voor het onderzoek.

Het vroegere (tot twaalf jaar) en huidige leesgedrag (na twaalf jaar) is in de enquête door middel van twee variabelen geoperationaliseerd: leesomvang (hoe vaak en hoeveel iemand leest) en boekenkeuze. Voor de boekenkeuze werden elf jeugdboekenauteurs, twaalf jeugdboeken, tien volwassenenauteurs en twaalf volwassenenboeken bevroegd. De complexiteit van die boekenkeuze werd door experts (zoals jeugdbibliothecarissen en een universitair docent jeugdliteratuur) vastgesteld. Met de verzamelde gegevens werden vervolgens twee regressieanalyses uitgevoerd.

## Resultaten

*Welke factoren bepalen (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school?*

Het leesgedrag van de ouders (de leesfrequentie en het boekenbezit) heeft geen effect op het niveau van de boeken die de proefpersonen als kind lezen. Toch hebben de ouders wel een bepaalde invloed: hun opleidingsniveau heeft een positief effect. Dus hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe complexer de leerling leest.

*Bestaat er een verband tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze?*

Veel lezen leidt niet of hoeft niet te leiden tot beter lezen: er is geen positief resultaat op 'leesomvang'. Kinderen die veel lezen, lezen dus niet per definitie ook meer complexe of 'betere' boeken. Wel van grote invloed is het geslacht: meisjes lezen beduidend complexere boeken dan jongens.

*Bestaat er een verband tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugdliteratuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) in de basisvorming en daarvoor en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de tweede fase van het voortgezet onderwijs?*

Leerlingen in 4- en 5-vwo lezen complexere boeken dan leerlingen in 3-havo. Het kan haast niet anders dan dat de invloed van het literatuuronderwijs hierbij een grote rol speelt. De variabele leeftijd blijkt geen enkele invloed te hebben. Een opvallend resultaat is het feit dat, in tegenstelling tot bij de complexiteit van de vroegere boekenkeuze, geslacht nu een sterk negatief effect heeft, wat betekent dat de huidige boekenkeuze van de jongens beduidend complexer is. De oorzaken of redenen hiervoor zijn niet geheel duidelijk. Een verklaring zou kunnen zijn dat de inhaalrace in de ontwikkeling van jongens die bij hen op omstreeks vijftienjarige leeftijd wordt ingezet, zich uitstrekt naar het leesgedrag. Prestige zou daarbij nog eens een versterkende rol kunnen spelen: jongens vinden het wellicht stoer om te (kunnen) zeggen dat ze Mulisch of een andere als 'moeilijk' bekend staande auteur gelezen hebben. Bij de variabelen 'leesgedrag ouders' en 'opleiding ouders' zijn effecten gevonden die vergelijkbaar zijn met die van de complexiteit van het vroegere leesgedrag. Het leesgedrag van de ouders is niet van invloed, hun opleidingsniveau daarentegen zeer sterk, in positieve zin. Evenmin als dat op jongere leeftijd het geval is, is de leesomvang van

invloed. Dat geldt klaarblijkelijk ook op de langere termijn: wie vroeger veel gelezen heeft, leest nu niet complexer.

### **Conclusies**

Het lijkt erop dat er een verband bestaat tussen de complexiteit van de vroegere en die van de huidige boekenkeuze. De inzet van jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs zou een positief effect op de overgang naar volwassenenliteratuur kunnen hebben. De aard van dat verband is echter allerminst duidelijk. Het is zelfs nog maar de vraag of er überhaupt sprake is van een lineair verband: de samenhang kan ook andere gronden hebben. Bijvoorbeeld de leesvoorkeur van jongeren voor genres met een bepaalde complexiteit. Bovendien spelen vele andere factoren een rol. Enkele ervan, namelijk de invloed van het geslacht en de ouders, zijn al onderzocht, andere zijn hier achterwege gelaten. De invloed van het literatuuronderwijs kwam weliswaar op indirecte wijze uit de resultaten naar voren, maar zou eigenlijk directer gemeten moeten worden om van empirische evidentie te kunnen spreken.

### **Aanbevelingen**

Om tot valide uitspraken te kunnen komen zou het meetinstrumentarium verder uitgebreid en verfijnd moeten worden. Dit zou uiteindelijk tot resultaten moeten leiden op basis waarvan literatuurdocenten meer dan tot nu toe in hun lessen differentiatie kunnen aanbrenge.

***Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase.***

Helma van Lierop-Debrauwer  
*Stichting Lezen, 2002*

**Achtergrond**

Volgens de onderzoeker zou in het literatuuronderwijs in de tweede fase plaatsgemaakt moeten worden voor jongerenromans. Dan wordt er namelijk serieus werk gemaakt van het zo vaak bepleite longitudinale literatuuronderwijs. Om te onderzoeken in hoeverre docenten bekend zijn met de adolescentenroman en hoeveel aandacht ze daarvoor hebben, is een verkennend onderzoek uitgevoerd.

**Vraagstelling**

Wat is de bekendheid van docenten met en de aandacht voor de adolescentenroman?

**Methode**

Er is een schriftelijke enquête met 35 vragen (gesloten en open) verstuurd naar secties Nederlands. In de enquête is gevraagd naar persoonlijke gegevens zoals leeftijd, geslacht en leservaring, naar de invulling van het literatuuronderwijs op school, het al dan niet werken met een literatuurlijst en vooral naar de bekendheid met en de aandacht voor jeugdliteratuur, in het bijzonder de adolescentenroman. 117 docenten Nederlands op havo/vwo stuurden de enquête ingevuld weer terug, een respons van 20%.

**Resultaten**

*Literatuuronderwijs: doel en leerstof*

Als voornaamste doelstelling voor literatuuronderwijs ziet 42,2% het bevorderen van leesplezier. Cultuuroverdracht volgt met 25% en daarna komen individuele ontplooiing (16,4%) en literair-esthetische vorming (12,1%). Maatschappelijke bewustwording wordt door 1,7% genoemd en 2,6% noemt een andere doelstelling. De tekstsoorten die in de bovenbouw van havo/vwo aan bod komen, zijn vooral moderne literatuur na 1880 (98,3%), oude literatuur van voor 1880 (88,8%) en achtergrondliteratuur (72,4%). Jeugdliteratuur wordt door 12,1% van de respondenten genoemd.

*De literatuurlijst*

Bijna 80% van de docenten die lesgeven op het havo of het vwo en 73% van de gymnasiumdocenten, zegt geen gebruik te maken van een verplichte literatuurlijst. De meeste respondenten geven aan dat leerlingen in overleg met de docent bepalen wat ze lezen. 32,4% geeft daarbij aan dat de leerlingen wel adolescentenliteratuur voor jongeren mogen lezen, maar geen kinderboeken. Meer dan de helft (57,7%) stelt nog meer beperkingen aan het overleg, in die zin dat alleen over volwassenenliteratuur gesproken kan worden. De redenen die hiervoor gegeven worden, zijn onder meer dat men van mening is dat er kwaliteitseisen gesteld moeten worden. Jeugdliteratuur is in de onderbouw al voldoende aan de orde geweest en in de bovenbouw moeten ze daarom

volwassenenliteratuur lezen. Docenten die antwoorden dat adolescentenliteratuur wel gelezen mag worden, geven aan dat te doen om het leesplezier te stimuleren.

#### *Kennis van ontwikkelingen in de jeugdliteratuur*

Ruim 98% zegt de ontwikkelingen in de literatuur voor volwassenen te volgen. 55,7% zegt zich op de hoogte te houden van wat er in de jeugdliteratuur verschijnt. Om meer inzicht te krijgen of docenten hun informatie over jeugdliteratuur halen uit vakliteratuur, is gevraagd naar de bekendheid met tijdschriften en handboeken over jeugdliteratuur. De antwoorden laten zien dat van de genoemde periodieken en handboeken alleen *Tsjip/Letteren* bekend is bij meer dan de helft van de respondenten (60,8%). Van de handboeken is *De hele Bibelebontse berg* (1989) het meest bekend (45,7%).

#### *Adolescentenromans*

62,2% leest zelf adolescentenromans. 75 verschillende auteurs en 113 titels werden genoemd bij de vraag of ze de laatste drie gelezen boeken wilden noemen. De auteurs die het vaakst genoemd werden, waren Carry Slee (zestien keer), J.K. Rowling (elf keer), Anne Provoost (tien keer), Aidan Chambers (zeven keer) en Hans Hagen (zeven keer). Van Carry Slee wordt zeven keer *Spijt!* genoemd, van J.K. Rowling negen keer *Harry Potter en de steen der wijzen*, van Anne Provoost zeven keer *Vallen*, van Aidan Chambers verschillende titels en van Hans Hagen zeven keer *RecPlay*.

De docenten is ook een lijstje voorgelegd met auteurs en hun adolescentenromans voor jongeren, die in de recente discussie over de grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur een rol spelen. Aan hen is gevraagd of ze bekend waren met deze adolescentenromans voor jongeren. Boeken die meer dan de helft van de respondenten zegt te kennen, zijn *Vallen* van Anne Provoost, *Ongelukkig verliefd* van Imme Dros, en *Gebr.* van Ted van Lieshout. Minder dan twintig procent van de docenten kent *Kus me* van Bart Moeyaert (19,2%), *De dagen van de bluegrassliefde* van Edward van de Vendel (19%), *Verleden week* van Aidan Chambers (16,2%), *Chocolade oorlog* van Robert Cormier (14,4%), *Met mij gaat alles goed* van Jan Simoen (13,3%), *De arkevaarders* van Anne Provoost (10,3%) en *Nachtogen* van Peter van Gestel (9,2%).

Ten slotte is ook gevraagd of docenten adolescentenromans voor jongeren tot de literatuur rekenen. 67% vindt van wel, 33% vindt van niet. Van de docenten die de adolescentenromans tot de literatuur rekenen, maakt een deel wel het voorbehoud dat het afhangt van de kwaliteit van de boeken. Docenten die de adolescentenroman voor jongeren niet als literatuur beoordelen, geven als redenen dat de boeken niet genoeg niveau hebben of dat ze volgens hen tot de jeugdliteratuur behoren, omdat ze voor jongeren geschreven zijn.

#### **Conclusies**

Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er het nodige voorbehoud om de adolescentenroman een plaats te geven in het literatuuronderwijs in de tweede fase. De restricties lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman.

### **Aanbevelingen**

Om de adolescentenroman een plaats in het literatuuronderwijs te geven, moet volgens de onderzoeker het denken in doelgroepen losgelaten worden.

## ***Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur***

Lidia Boekhout & Maria van Hattum

1992

### **Achtergrond**

In het artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. De onderzoekers merkten tijdens een stage in de lerarenopleiding op dat er vrij lang aandacht werd besteed aan jeugdliteratuur. Pas na de vierde klas werd er echt begonnen met volwassenenliteratuur. Mogelijk zijn leerlingen op een ander moment toe aan de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur dan het moment dat de leraar kiest. Dat zou een verklaring kunnen zijn van het waargenomen verschijnsel dat het leesplezier van leerlingen in de loop der jaren afneemt. De onderzoekers verwachten een discrepantie tussen de voorkeur van de leerling en de voorkeur van de docent in het moment waarop de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur plaatsvindt.

### **Vraagstelling**

- a. Hoe groot is de discrepantie tussen het moment waarop leerlingen toe zijn aan de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, het moment waarop die overgang plaatsvindt en het moment waarop docenten die idealiter plaats zouden willen laten vinden?
- b. Welke redenen voeren docenten aan om de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur op een bepaald moment te laten plaatsvinden?

### **Methode**

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag hebben de onderzoekers een enquête voorgelegd aan leerlingen in het vervolgonderwijs: drie klassen van een gymnasium, te weten een eerste klas van 27 leerlingen en twee tweede klassen van elk 26 leerlingen, een 3-havo van 30 leerlingen en een 4-havo van 26 leerlingen. Omdat het een onderzoeksgroep is waarbinnen grote verschillen worden verwacht (een eersteklasser is qua leesgedrag toch moeilijk op één lijn te stellen met een vierdeklasser), hebben de onderzoekers gekozen voor twee verschillende enquêtes voor onder- en bovenbouw, die elkaar gedeeltelijk overlappen. In de enquête voor de onderbouw ligt de nadruk op lezen in het algemeen en jeugdliteratuur, in de enquête voor de vierde klas ligt de nadruk op volwassenenliteratuur. De overlap bestaat hieruit dat de enquête voor de onderbouw ook ruimte biedt aan leerlingen die (al) volwassenenliteratuur lezen, terwijl via de enquête voor de bovenbouw ook leerlingen die (nog) jeugdliteratuur lezen, te registreren zijn.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag hebben ongeveer veertig leraren van acht scholen een vragenlijst ontvangen met vragen over wat de leraren in welke klassen laten lezen en waarom. Zestien van de veertig leraren hebben gereageerd. Het is niet duidelijk aan welke klassen de ondervraagde leraren les geven.

## Resultaten

### *Resultaten leerlingen*

Oorlogs- en avonturenboeken worden het vaakst gelezen, zowel in de eerste, de tweede als de derde klas. Volgens de onderzoekers zou dit erop kunnen wijzen dat deze groep leerlingen zich in een overgangsfase bevindt; aan de ene kant is er een waardering voor het fantasierijke, aan de andere kant voor de meer bij de realiteit aansluitende literatuur.

Leerlingen gaan in de loop van de tijd minder lezen.

Het lijkt zo te zijn dat beduidend meer leerlingen in de hogere klassen dwang ervaren bij het lezen dan leerlingen in lagere klassen.

Leerlingen in de hogere klassen vinden het lezen op school over het algemeen minder leuk (de onderzoekers geven zelf aan dat op basis van de gegevens voorzichtigheid geboden is bij deze interpretatie).

In alle klassen is er een duidelijke minderheid die lezen nu leuker vindt dan vroeger. In de eerste en tweede klassen vindt het overgrote deel lezen vroeger leuker, in de derde klas is er ook een grote groep die dit vindt. De meeste leerlingen geven aan dat ze lezen vroeger even leuk vonden als nu.

Als leerlingen uit de bovenbouw titels en schrijvers moeten noemen van de laatste drie door hen gekozen boeken, noemt niemand de titel van een jeugdboek. De lijst wordt gedomineerd door boeken van Marga Minco en Harry Mulisch.

15 van de 26 leerlingen hebben aangegeven dat zij zowel jeugd- als volwassenenliteratuur lezen.

De meeste leerlingen zijn in de tweede, derde of vierde klas begonnen met het lezen van volwassenenliteratuur.

Er blijkt een duidelijke discrepantie te bestaan tussen de door de docent gekozen boeken en de smaak van de leerlingen. Slechts 20% van de leerlingen antwoordt positief op de vraag of de boeken die ze van hun docent moeten lezen ook boeken zijn die ze zelf zouden kiezen. Maar liefst 52% zegt dat ze de boeken die op school worden gelezen, niet zelf uitgekozen zouden hebben. 28% vindt de keuze op school soms geslaagd en soms niet. Het blijkt dus dat 80% van de leerlingen niet altijd gelukkig is met de keuze van de docent.

### *Resultaten docenten*

Relatief gezien zijn er veel leraren (ongeveer 50%) die de smaak van de leerlingen in acht zeggen te nemen. Verder wordt er een aantal factoren genoemd die een rol spelen bij de keuze om in de klas te lezen, die onder een noemer te brengen zijn, namelijk: het verhelderen van verschillen, het feit of iets van het verhaal te leren is, de representativiteit en de voorbeeldfunctie. Al deze vier factoren duiden op de sterke wens van de docenten verhalen aan een opdracht te kunnen koppelen. In de les moet er iets cognitiefs mee gedaan kunnen worden.

In antwoord op de vraag wat voor soort boeken/titels de docenten in de klas laten lezen noemen de docenten in de klassen 1 en 2 alleen auteurs van jeugdboeken. In klas 3 daarentegen staan er bijna alleen maar auteurs van volwassenenliteratuur op de lijst. Bij de inventarisatie van klas 4, 5 en 6 valt het op dat er na de derde klas niet veel meer verandert. Het enige verschil is dat er wat meer aandacht aan poëzie wordt geschonken.

In de praktijk blijken de leraren bijna allemaal in de derde te beginnen met het lezen van volwassenenliteratuur, terwijl uit de cijfers valt af te lezen dat niet alle docenten de overgang in de derde klas laten plaatsvinden. Uiteraard, zo geven de onderzoekers aan, moet er rekening mee worden gehouden dat een overgang een geleidelijk proces is.

### **Conclusies**

Uit de enquêtes voor leerlingen kwam naar voren dat veel leerlingen lezen steeds minder leuk gaan vinden. Er is kritiek op de manier waarop er op school gelezen moet worden. De boekenkeuze van de docent spreekt hen niet altijd aan en de opdrachten die gekoppeld worden aan het lezen vinden ze niet altijd plezierig. Naarmate de leerlingen in hogere klassen komen, ervaren ze dat ze meer tot lezen worden gedwongen. In de derde klas wordt er voornamelijk jeugdliteratuur gelezen, terwijl in de vierde klas plotseling de nadruk heel sterk op volwassenenliteratuur ligt.

Uit de enquête voor docenten blijkt dat er sprake is van een abrupte overgang. De docenten laten de overgang over het algemeen planmatig verlopen onder invloed van het naderende examen. In brugklassen wordt er nog op een vrij ongedwongen manier met literatuur omgegaan. Alles wordt in het werk gesteld om leerlingen maar te laten lezen. In hogere klassen is dit afgelopen; niet de behoefte van de leerling maar de eisen van het examen staan centraal.

Als gekeken wordt naar de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur en naar het moment waarop die overgang plaatsvindt en het moment waarop docenten die idealiter willen laten plaatsvinden, blijkt dat er tussen deze momenten 'spanningen' zijn. Het moment waarop docenten de overgang willen laten plaatsvinden sluit niet goed aan bij de wensen van de leerlingen. Leerlingen ervaren de spanning wel en docenten niet.

### **Aanbevelingen**

De doelstellingen van het leesonderwijs moeten worden gezien en beter in de praktijk worden gebracht. Iedereen is het erover eens dat leesmotivatie in alle klassen heel belangrijk is, maar in de praktijk blijken de schoolse doelstellingen (sterk cognitief en analytisch gericht) toch vaak centraal te staan. Om de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder schoksgewijs te laten verlopen, pleiten de onderzoekers ervoor dat ook in hogere klassen de leerlingen voor een gedeelte vrijgelaten worden in hun keuze van wat ze willen lezen.

### **Opmerkingen**

In de vraagstelling gaan de onderzoekers er wel heel makkelijk vanuit dat er echt een discrepantie is.

Bij de methode is niet aangegeven waarom deze respondenten zijn geselecteerd en ook niet hoe.

Een opmerking die de onderzoekers zelf ook al maken is dat het onderzoek methodologisch niet stevig in elkaar zit. Van wetenschappelijke pretenties kan geen sprake zijn.

## ***Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman.***

Janetta de With

*Stichting Lezen, 2005*

### **Achtergrond**

Leesplezier van jongeren op de middelbare school neemt in de loop van de jaren af, en daarmee ook vaak de leesmotivatie. Een mogelijke verklaring hiervoor kan worden gezocht in de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Dit onderzoek betreft het functioneren van de literaire adolescentenroman. Dit genre kan mogelijk een rol spelen in een soepele overgang tussen jeugd- en volwassenenliteratuur.

### **Vraagstelling**

Kan de literaire adolescentenroman er voor adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo voor zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt?

### **Methode**

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden op twee manieren data verzameld.

Ten eerste is er een enquête (over leesgedrag) afgenomen onder 219 adolescenten uit de bovenbouw van havo en atheneum van het Van Merewade College in Gorinchem. Het waren 98 havoleerlingen en 121 atheneumleerlingen. De verdeling bij de havoleerlingen was 62 jongens en 36 meisjes, bij de atheneumleerlingen was dit 61 jongens en 60 meisjes; totaal dus 123 jongens en 96 meisjes. 47,9% zat in de vierde klas, 35% in de vijfde klas en 17% in de zesde klas. De leerlingen waren verdeeld over vier docenten. Deze vier docenten hebben ieder een andere benadering van 'literatuur in de klas'.

Bij het tweede gedeelte van de dataverzameling was het uitgangspunt het lezen van een adolescentenroman door 22 4-atheneumleerlingen: 10 jongens en 12 meisjes. De betreffende adolescentenroman is *De tolbrug* van Aidan Chambers. De leerlingen hielden tijdens het lezen leesdagboeken bij, vulden achteraf een enquête in over hun leesbeleving en voerden een groepsgesprek met de onderzoeker.

### **Resultaten**

#### *Resultaten enquête leesgedrag*

De eigenschappen van leerlingen die aangaven moeite te hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur (55 leerlingen, 25,1% van de gehele groep) zijn dat het meer meisjes dan jongens zijn (respectievelijk 20 en 35), waarvan 12,7% veellezer was, 50,9% een gemiddelde lezer en 36,4% weinigelezer. Voor deze groep gold dat zij niet zo enthousiast waren over volwassenenliteratuur, dat zij moeite hadden met de personages uit die boeken en dat zij, als zij die keuze hadden, liever over personages van hun eigen leeftijd zouden willen lezen. Maar de groep leerlingen met overgangsproblemen wordt vooral gekenmerkt door de houding ten opzichte van lezen; die is nogal negatief. Deze leerlingen lezen sowieso weinig. Ten opzichte van leerlingen die geen moeite hebben met de overgang

van jeugd- naar volwassenenliteratuur zijn zij heel wat minder goed bekend met auteurs van volwassenenboeken en ook geven ze aan nu geen jeugdboeken meer te lezen. Dat laatste doen ze omdat ze jeugdboeken te kinderachtig en saai vinden, maar ook omdat ze niet van lezen houden.

Lezers van adolescentenboeken zijn vooral meisjes, leerlingen uit de hogere klassen en van het atheneum. Deze leerlingen hebben een positievere leesattitude dan hun medeleerlingen die geen adolescentenboeken lezen, de groep bestaat voor een groot deel uit veellezers (45,9%). Deze leerlingen lezen dus zowel meer volwassenenboeken als meer jeugdboeken. De jeugdboeken die de leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman lezen toen zij jonger waren, zijn bovendien literairder dan de jeugdboeken die de leerlingen die de adolescentenroman niet kennen lezen, maar het literaire niveau van de volwassenenboeken die beide groepen lezen, is gelijk. Dit betekent dat de stap van jeugd- naar volwassenenliteratuur voor leerlingen die de adolescentenroman niet kennen groter is.

#### *Resultaten leesverslagen De tolbrug*

Het beeld van de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken wordt door de subgroep van twintig 4-atheneumleerlingen die *De tolbrug* van Aidan Chambers lezen en hierover een leesverslag maakten, iets genuanceerd. Uit hun antwoorden in de enquête en gesprekken met de onderzoeker, blijkt dat de overgang niet altijd probleemloos verloopt.

De *De tolbrug* lezers waren erg bij het verhaal betrokken. Dat bleek vooral uit de leesdagboeken die zij hadden bijgehouden. De meeste leerlingen waren betrokken bij de personages. Dat de personages in *De tolbrug* van hun eigen leeftijd waren, vond de ene leerling erg prettig, terwijl het de ander niet uitmaakte. Het merendeel van de leerlingen vond *De tolbrug* daarnaast ook echt overkomen: 55% vond het boek geloofwaardig, zo blijkt uit de enquête. Ook hebben de leerlingen tijdens het lezen kunnen nadenken over de personages, over hun motieven en gevoelens en over hoe die zijn in vergelijking met die van henzelf.

#### **Conclusies**

Een kwart van de ondervraagde leerlingen heeft moeite met de overstap. De literaire adolescentenroman zou door de mogelijkheid tot identificatie, door realisme en door het kunnen reflecteren voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kunnen zorgen, maar momenteel wordt de overgang nog niet echt vergemakkelijkt door de adolescentenroman.

#### **Aanbeveling**

De verandering naar een gemakkelijkere overgang zou moeten beginnen bij het aankweken van de juiste leesattitude (immers: hoe hoger de leesattitude, hoe groter de mate waarin gelezen wordt) en daar speelt de docent een belangrijke rol in.

## ***De functies van het lezen in een multiculturele samenleving***

J. Hakemulder

*In: Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving: Stichting Lezen Reeks 1, 2000, pp. 141-149*

### **Achtergrond**

De auteur rapporteert over een psychologisch experiment dat zich richt op twee mogelijke functies van literatuur in een multiculturele samenleving, namelijk 1) het 'in de huid kruipen' van een ander en voelen hoe het is om die persoon te zijn, en 2) het meer abstracte reflecteren over algemene menselijke reacties op bepaalde situaties. Het artikel beschrijft één experiment uit een reeks studies die de auteur verricht binnen het NWO-project de 'Multiculturele en Pluriforme Samenleving' (MPS).

### **Vraagstelling**

Welk element van de leeservaring veroorzaakt het effect van lezen, dat wil zeggen, de waarneming van leden van een outgroup (mensen die niet tot de eigen sociale groep behoren).

De verwachting is als volgt: door zich te verplaatsen in een personage (middels empathisch lezen) of door bij het lezen te denken aan hoe mensen in het algemeen reageren op situaties (middels generaliserend lezen) zouden de proefpersonen het gedrag van het personage eerder aan externe factoren toeschrijven (de situatie, opvoeding, de normen en waarden van de cultuur waarin hij of zij opgroeit) dan aan interne (zijn of haar karakter of persoonlijkheid).

### **Methode**

Het experiment werd uitgevoerd onder middelbare scholieren (gemiddelde leeftijd 17 jaar) en studenten (gemiddelde leeftijd 20 jaar); dit om te kunnen onderzoeken of de effecten van het lezen verschillen per leeftijdsgroep.

Om de verwachting te toetsen kregen de proefpersonen het verhaal 'De doorboorde amulet' van de Turkse schrijfster Svegli Soysal te lezen. Dit verhaal is gekozen omdat er voldoende informatie beschikbaar is over de externe factoren die de hoofdpersoon hebben gevormd om begrip voor zijn gedrag te stimuleren. Anderzijds is zijn gedrag zo onuitstaanbaar dat de verleiding voor de proefpersonen groot zal zijn om zijn gedrag eenvoudig in termen van interne attributie te verklaren.

De proefpersonen werden per toeval toegewezen aan drie verschillende groepen die alle drie een andere instructie kregen voorafgaand aan het lezen van het verhaal. De proefpersonen werd voorgehouden dat de leesinstructie een onderdeel was van een 'geheugenexperiment', zodat zij niet wisten waar het onderzoek daadwerkelijk over ging. De controlegroep las de tekst normaal (met in de instructie: Lees heel ontspannen), experimentele groep 1 kreeg een 'Empathie-instructie' (de proefpersonen werd gevraagd te proberen zich tijdens het lezen te verplaatsen in het personage), experimentele groep 2 kreeg een 'Aristoteles-instructie' (generaliserend; de proefpersonen kregen het verzoek de

tekst te lezen alsof het niet ging om één specifiek jongetje in een bepaalde historische situatie, maar eerder om algemene menselijke reacties op bepaalde omstandigheden). Na het lezen van het verhaal werd bij alle deelnemers een zogenaamde geheugentest afgenomen. In het kader daarvan konden ze een open reactie schrijven op het verhaal. De reacties werden geanalyseerd op externe attributie. Daarnaast werd een korte enquête afgenomen om effecten op stereotypen vast te stellen. Bij de controlegroep werden enkele vragen voorafgaand aan het experiment gesteld, bijvoorbeeld over de mate waarin men van mening was dat jongens in Turkije zo worden opgevoed dat zij leren vrouwen slecht te behandelen; bij de experimentele groepen werden deze vragen achteraf gesteld.

### **Resultaten**

Over het algemeen bleken leerlingen veel gevoeliger te zijn voor de generaliserende benadering van het verhaal dan de studenten. Verder bleek dat ze veel minder effect ondervinden van de empathische benadering dan de studenten.

Leerlingen die generaliserend lezen bleken inderdaad geneigd te zijn wat ze te weten kwamen over de fictieve wereld van het verhaal te generaliseren naar de 'echte' wereld; bij studenten was dat veel minder het geval.

Onder normale omstandigheden (dus zoals in de controlegroep) zijn lezers meer geneigd het gedrag van de hoofdpersoon in het verhaal toe te schrijven aan interne factoren. De leesinstructies van de experimentele groepen brachten daar echter een grote verandering in teweeg. De resultaten laten zien dat het de generaliserende leesstijl was die de leerlingen heeft geïnspireerd meer na te denken over de externe factoren, terwijl bij de studenten dit effect juist aan de empathische leeswijze toegeschreven kan worden.

### **Conclusies**

De resultaten suggereren dat literatuur een rol zou kunnen spelen bij het kweken van begrip voor culturele verschillen: lezers worden door bepaalde aspecten van het literaire lezen (welk aspect dat is, bleek leeftijdsgebonden) gestimuleerd tot het nadenken over de manier waarop culturele verschillen tot stand komen.

### **Aanbevelingen**

In het beschreven onderzoek kan volgens de auteur/onderzoeker een aanzet gezien worden voor systematisch onderzoek naar bepaalde benaderingen van literatuur en de psychologische processen die deze teweeg brengen. Hieraan zou men eventueel conclusies kunnen verbinden voor de literatuurdidactiek.

### **Opmerking**

De onderzoeker geeft niet aan hoeveel mensen aan het onderzoek hebben deelgenomen en ook niet hoe hij deze personen heeft geselecteerd.

## ***De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief***

H. Miesen

*In: Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen: Stichting Lezen Reeks 5, 2002, pp. 85-103*

### **Achtergrond**

De studie die wordt gerapporteerd in het artikel gaat in op de vraag wat de relatie is tussen kenmerken van een tekst die bijdragen aan de complexiteit van een boek en de waardering voor de aanwezigheid van deze kenmerken in een tekst, al naargelang het genre dat men prefereert.

Miesen gaat in het artikel uit van het Ludiek-lezen model van Nell (1988), dat hij uitvoerig bespreekt. Nell definieert ludiek lezen (afgeleid van het Latijnse ludo, ik speel) als een vorm van spel waarmee wordt gesuggereerd dat ludiek lezen een bruikbare term is voor lezen voor het genoegen.

### **Vraagstelling**

Welke verschillen bestaan er in de waardering voor tekstkenmerken die bijdragen aan de complexiteit van een tekst, al naar gelang het genre dat men prefereert.

### **Methode**

Er werd een toevalssteekproef getrokken van 273 respondenten (113 mannen (41%) en 160 vrouwen (59%) onder inwoners van Noord-Brabant. Deze respondenten voldeden aan de ingangsvoorwaarden dan zij ten minste één of meerdere fictietitels hadden gelezen in de afgelopen twaalf maanden, en dat zij ten minste achttien jaar of ouder waren. Dat laatste om te garanderen dat de steekproef zou bestaan uit mensen die ludiek lezen, en niet omwille van verplicht lezen op school. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 49,6 jaar met een standaarddeviatie van 15,4 jaar. 43% van de respondenten had een hbo- of universitaire opleiding.

De respondenten werd gevraagd om hun waardering voor 18 a priori geformuleerde tekstkenmerken uit te spreken. De leeservaringsschaal van Stalpers en Heerze (1999) vormde het uitgangspunt bij het formuleren van tekstkenmerken. Omdat de leeservaringsschaal was ontwikkeld om teksten te karakteriseren naar complexiteit, werden aanpassingen gemaakt voor het doel van de studie. De kenmerken werden geherformuleerd op een zodanige wijze dat de waardering voor de aanwezigheid van deze kenmerken in een tekst werd bevraagd. Respondenten konden hun waardering uitspreken middels een vijfpuntsschaal. De respondenten werd ook gevraagd hun genrevoorkeur uit te drukken door 100 punten te verdelen over de genrecategorieën literatuur, romantisch, spannend, jeugdliteratuur en strips. De categorieën jeugdliteratuur en strips werden niet in de analyses meegenomen. Tot slot werden geslacht, leeftijd en opleidingsniveau gevraagd.

### **Resultaten**

Omdat men doorgaans uit meerdere genres pleegt te lezen, is een clusteranalyse uitgevoerd voor verdeling van de respondenten over de verschillende genres. Hieruit komen de volgende clusters naar voren: Romantisch (64% romantisch, 22% spannend, 14%

literatuur), Spannend (14% romantisch, 71% spannend, 15% literatuur) en Literatuur (3% romantisch, 11% spannend, 86% literatuur). De clusters romantisch en literatuur bestaan voor het grootste deel uit vrouwen (respectievelijk 72,4% en 68%). Het cluster spannend kent een gelijkmatige verdeling (49% mannen, 51% vrouwen). De gemiddelde leeftijd van de drie clusters varieert tussen de 48 en 53 jaar. Er bestaan geen significante verschillen wat leeftijd betreft. Deze zijn er wel wat betreft opleidingsniveau. Het cluster literatuur heeft een significant hoger opleidingsniveau dan de clusters romantisch en spannend.

Om de vraag te kunnen beantwoorden welke tekstkenmerken van belang zijn voor het typeren van een lezer als zijnde een lezer van literatuur, een lezer van spannende boeken of een lezer van romantische boeken, is een discriminantanalyse uitgevoerd. Hieruit blijkt dat lezers die een voorkeur hebben voor romantische boeken een grote waardering hebben voor gedetailleerde uitwerkingen van karakters van personages en meerdere tijdlagen waarin het verhaal zich afspeelt, maar een lage waardering voor figuurlijk taalgebruik door de auteur, een frequent wisselend verhaelperspectief en veel personages in het verhaal. Lezers die een uitgesproken voorkeur hebben voor het lezen van spannende boeken en lezers van literatuur in het bijzonder, daarentegen, hebben juist een grote waardering uitgesproken voor de drie laatst genoemde tekstkenmerken terwijl deze groepen juist een lage waardering hebben uitgesproken voor gedetailleerde uitwerkingen van de karakters van personages en meerdere tijdlagen waarin het verhaal zich afspeelt, in vergelijking tot lezers van romantische boeken.

Lezers die een uitgesproken voorkeur hebben voor literatuur hebben een grote waardering uitgesproken voor figuurlijk taalgebruik door de auteur, veel open plekken in de verhaallijn en een gevarieerde woordkeus door de auteur (zowel moeilijke als makkelijke woorden), maar zij hebben in vergelijking tot lezers van spannende boeken juist een lage waardering uitgesproken voor meerdere hoofd- en zijlijnen in een verhaal, gedetailleerde beschrijving van gebeurtenissen en gedachten in het verhaal en het opbouwen van spanning door middel van veelvuldige beschrijving van gebeurtenissen, vooruitwijzingen en sfeerbeschrijvingen. Lezers met een uitgesproken voorkeur voor spannende boeken scoorden hoog op de drie laatstgenoemde tekstkenmerken en laag op de eerder genoemde tekstkenmerken, in vergelijking tot lezers van literatuur.

## **Conclusie**

De resultaten laten zien dat er betrekkelijk homogene groepen fictielezers onderscheiden kunnen worden die weliswaar uit meerdere genrerubrieken lezen maar desondanks een uitgesproken voorkeur hebben voor één specifiek genre. Met name de lezers van spannende boeken en de literatuurlezers vertoonden univorengedrag. Lezers met een voorkeur voor romantische boeken, daarentegen, legden een wat bredere voorkeur aan de dag in die zin dat spannende boeken en literatuur eveneens in enige mate werden gelezen. Verder blijkt dat lezers van romantische boeken in grotere mate spannend erbij lezen dan literatuur, terwijl de lezers van literatuur eerder spannend erbij lezen dan romantisch. Lezers van spannende boeken lezen er in gelijke mate romantische boeken en literatuur bij. De brug tussen romantisch en literatuur is ogenschijnlijk groot, terwijl lezers van spannende boeken zich midden in de 'hiërarchie' bevinden en daardoor 'van beide walletjes eten'.

De resultaten tonen aan dat men lezers van fictie van elkaar kan onderscheiden op basis van hun waardering voor tekstkenmerken alsook het medium dat ze kiezen om plezier of genoegen aan hun lezen te ontleen. Op basis van een inhoudelijke interpretatie van de tekstkenmerken en de genrevoorkeuren van de lezers van fictie kunnen we vaststellen dat de tekstkenmerken die worden gewaardeerd, veelal typerend zijn voor het genre dat wordt geprefereerd.

## ***Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm: Een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier***

Bernadet de Jager

*Uitgevoerd door de Fryske Akademy in opdracht van Stichting Lezen, 2003*

### **Achtergrond**

Leesbegrip en leesplezier spelen een belangrijke rol in een discussie over de gewenste taalnorm in jeugdliteratuur, die al jaren in Friesland wordt gevoerd. Voorstanders van een flexibele, moderne taalnorm zijn van mening dat het gebruiken van een traditionele taalnorm negatieve invloed heeft op de leesvaardigheid Fries en het leesplezier van leerlingen in het basisonderwijs. Het taalgebruik van de kinderen moet het uitgangspunt zijn als er geschreven wordt voor kinderen, anders zullen ze de tekst niet willen lezen, niet kunnen lezen of niet begrijpen. Deze opvatting wordt gesteund door algemeen leesonderzoek, waaruit blijkt dat wanneer leerlingen woorden niet of minder goed kennen dit een negatieve invloed heeft op leesbegrip.

De andere groep in deze discussie bestaat uit mensen, waaronder uitgevers, die het Fries zo puur mogelijk willen houden en willen beschermen tegen invloeden vanuit het Nederlands. Deze groep gebruikers prefereert een traditionele taalvorm.

De genoemde discussie is niet gebaseerd op onderzoeksgegevens over de relatie tussen taalnorm enerzijds en leesbegrip en leesplezier anderzijds, maar vooral op veronderstellingen en taalideologische uitgangspunten. Dit onderzoek naar de invloed van taalnorm op leesbegrip en leesplezier van basisschoolleerlingen, kan een empirisch onderbouwde bijdrage aan de discussie leveren.

### **Vraagstelling**

In het onderzoek staat de vraag centraal welke invloed de gekozen Friese taalnorm heeft op de leesvaardigheid van basisschoolleerlingen en op hun leesplezier.

De onderzoeksvragen luiden:

1. Hoe hangt de gebruikte taalnorm samen met leesbegrip en leesplezier van basisschoolleerlingen?
  - 1a. Hoe ziet het leesbegrip en het leesplezier eruit van teksten met traditionele, tussenliggende en moderne taalnorm?
  - 1b. Hangen die verschillen in leesbegrip en leesplezier samen met sekse, moedertaal en groep?
  - 1c. Zijn er significante verschillen in leesbegrip en leesplezier tussen teksten met de traditionele, de tussenliggende en de moderne taalnorm?
  - 1d. Heeft taalnorm invloed op leesbegrip en leesplezier na correctie voor sekse, groep en moedertaal?
2. Hoe beoordelen de leerkrachten het taalgebruik en de moeilijkheid van teksten met traditioneel, tussenliggend en modern taalgebruik?
3. Hoe beoordelen deskundigen het taalgebruik en moeilijkheid van teksten met traditioneel, tussenliggend en modern taalgebruik?

## **Methode**

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn drie teksten geselecteerd uit de verhalenbundel *It ald kammenet* (1983) van Berber van der Geest. De drie teksten zijn vervolgens aangepast voor het onderzoek; van elk van de drie teksten werd een tekst met een traditionele, een moderne en een tussenliggende taalnorm ontwikkeld. De teksten werden vervolgens voorgelegd aan leerlingen, leerkrachten en deskundigen, waarna vragen beantwoord moesten worden. Elk van de respondenten heeft één tekst met een traditionele, één met een moderne en één met een tussenliggende norm gelezen. De leerlingen moesten vragen beantwoorden over de tekst (om leesbegrip te toetsen) en een oordeel geven over de tekst (om leesplezier en moeilijkheid te toetsen). De leerkrachten en deskundigen moesten vragen invullen over gehanteerde taalnorm in de teksten. Ook werden aanvullende gegevens verzameld als sekse, groep en moedertaal (bij de leerlingen) en mening over Fries en Fries in het onderwijs (bij leerkrachten en deskundigen).

In totaal deden 396 leerlingen van 18 verschillende scholen, verspreid over heel Friesland, mee met het onderzoek. Daarnaast vulden 22 leerkrachten en 5 deskundigen de vragenlijst in.

## **Resultaten**

### *Bij leerlingen*

Taalnorm blijkt van invloed te zijn op leesbegrip en leesplezier van kinderen. De leerlingen in de onderzoeksgroep vinden de teksten met de moderne taalnorm gemiddeld leuker, ze beantwoorden meer vragen over de tekst goed en vinden de tekst gemakkelijker. Zoals te verwachten spelen sekse en moedertaal en de groep waarin de leerling zit ook een belangrijke rol. Meisjes vinden alle drie de teksten leuker dan jongens; bij twee van de drie teksten begrijpen meisjes de tekst beter en één tekst vinden ze gemakkelijker. Wat betreft groep zijn de resultaten dat leerlingen van groep 7 bij één tekst meer vragen goed beantwoorden dan leerlingen van groep 6. Bij twee van de drie teksten vinden de leerlingen van groep 7 de tekst gemakkelijker dan de leerlingen van groep 6. De grootste verschillen zijn zichtbaar bij moedertaal. Friestalige kinderen hebben een hoger leesbegrip dan Nederlandstalige kinderen en ze vinden de teksten ook leuker en gemakkelijker.

### *Bij leerkrachten*

De bevroegde leerkrachten zijn van mening dat de leerlingen alle drie de teksten leuk zullen vinden. In de beoordeling van de moeilijkheid vinden we de relatie met taalnorm. De leerkrachten schatten de moderne variant gemakkelijker te lezen dan de traditionele, voor zowel Friestalige als Nederlandstalige kinderen. Ook de beoordeling van het taalgebruik verschilt significant; de leerkrachten zijn van mening dat het taalgebruik in de moderne variant moderner is en beter aansluit bij de taal van de kinderen.

### *Bij deskundigen*

Hier leeft hetzelfde idee als bij de leerkrachten. (NB. Vanwege het kleine aantal deskundigen zijn de gegevens van deze groep niet statistisch getoetst.)

## **Conclusies**

De moderne variant van een Friese tekst wordt door kinderen leuker en gemakkelijker gevonden, en daarnaast bestaat er over het algemeen een beter tekstbegrip. Leerkrachten en deskundigen schatten de moderne taalnorm in als beter passend bij het taalgebruik van kinderen.

In vergelijking tot leerlingkenmerken blijkt de gehanteerde taalnorm een bescheiden rol te spelen als het gaat om leesplezier van basisschoolleerlingen. Moedertaal en sekse bepalen sterker of een leerling een tekst leuk vindt. Met name meisjes en Friestalige kinderen vinden de teksten leuker, gemakkelijker en hebben een beter tekstbegrip.

## **Aanbevelingen**

De resultaten van dit onderzoek ondersteunen over het algemeen het pleidooi voor het gebruik van de moderne taalnorm in Friese jeugdliteratuur.

Uitgevers zouden, in het licht van de resultaten van dit onderzoek, opnieuw moeten discussiëren over de gewenste taalnorm in Friese jeugdliteratuur. Pabo's zouden de resultaten kunnen verwerken in hun lessen Fries, waar het gaat om taalnorm in kinderboeken.

Het lezen van Friese boeken zou nog veel meer gepromoot moeten worden dan nu reeds het geval is. Door de leerlingen, vooral de Nederlandstalige kinderen en de jongens, enthousiast te maken voor Friese jeugdliteratuur, zullen ze een positievere houding krijgen ten opzichte van het lezen van de Friese taal. Wanneer de leerlingen positiever zijn, zullen ze vaker Friese boeken lezen, waardoor hun leesvaardigheid Fries zal verbeteren. Hier ligt ook een duidelijke rol voor het basisonderwijs, waar Fries een verplicht vak is. Scholen zouden leerlingen enthousiast moeten maken voor Friese boeken en ook de leesvaardigheid Fries moeten vergroten.

Moedertaal en sekse spelen een belangrijke rol in leesplezier bij basisschoolleerlingen. Het zou nader onderzocht moeten worden waarom met name de jongens en de Nederlandstalige leerlingen Friese teksten minder leuk vinden. Bij dit vervolgonderzoek zou tevens in kaart moeten worden gebracht aan welke kenmerken Friese teksten voldoen, die deze groep leerlingen wel leuk vinden. Hierbij kan het gaan om de gehanteerde taalnorm, maar ook om het onderwerp, de lengte en de complexiteit van de tekst en de illustraties.

## ***Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief***

M. Stokmans

*In: Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen: Stichting Lezen Reeks 5, 2002, pp. 135-153*

### **Achtergrond**

Uit tijdbestedingsonderzoek blijkt dat de Nederlandse bevolking steeds minder tijd besteed aan het lezen van fictie. Er is verschil in omvang tussen de diverse leeftijdscohorten; het cohort twaalf- tot vierentwintigjarigen gaat echter meer lijken op het daarop volgende cohort (25-44) wat betreft de omvang van het leesgedrag. In het onderzoek waar het artikel over gaat wordt nagegaan welke factoren een verklaring bieden voor verschillen in leesomvang en leesniveau.

Om zicht te krijgen op verschillen in leesgedrag wordt de informatietheorie van Ganzeboom (1984) als uitgangspunt genomen. Deze theorie is een van de weinige die expliciet een onderscheid maakt tussen leesomvang en leesniveau.

Het gerapporteerde onderzoek maakt deel uit van een meer omvattend survey-onderzoek naar leesgedrag.

### **Vraagstelling**

Wat zijn de factoren die verschillen in leesgedrag, uitgesplitst naar leesomvang en leesniveau, verklaren?

Er wordt een aantal hypothesen geformuleerd:

*Ten aanzien van het effect van competentie op leesomvang en leesniveau:*

H1a: Intellectuele capaciteiten hebben geen effect op leesomvang.

H1b: De verkregen kennis en vaardigheden in het lezen hebben een positief effect op leesomvang.

H1c: Intellectuele capaciteiten hebben een positief effect op leesniveau.

H1d: De verkregen kennis en vaardigheden in het lezen hebben een positief effect op leesniveau.

*Ten aanzien van de relatie tussen hoeveelheid vrije tijd enerzijds en leesomvang of leesniveau anderzijds:*

H2a: Er bestaat een positieve samenhang tussen de hoeveelheid vrije tijd en leesomvang.

H2b: Er bestaat een positieve samenhang tussen de hoeveelheid vrije tijd en leesniveau.

### **Methode**

Er werd gebruikgemaakt van een quota steekproef (N = 224), om een representatieve steekproef te krijgen op de kenmerken leeftijd en geslacht. De steekproef bevatte ongeveer 20% niet-lezers. Respondenten werden benaderd in een winkelcentrum in een middelgrote stad in het zuiden des lands en gevraagd werd of zij een vragenlijst wilden invullen.

De vragenlijst bevatte vragen naar de achtergrondvariabelen geslacht en leeftijd, en daarnaast werden de variabelen culturele competentie, hoeveelheid vrije tijd, leesattitude, *involvement* (de waargenomen persoonlijke relevantie van het lezen door de persoon, wat tot uitdrukking komt in de mate waarin opinies over het object (ondergebracht in het construct

leesattitude) direct gerelateerd zijn aan het beeld dat de persoon van zichzelf heeft) en *need for cognition* (de algemene tendentie van een persoon om zich bezig te houden met en plezier te beleven aan cognitieve inspanningen) bevraagd.

## Resultaten

De resultaten laten zien dat leesomvang niet samenhangt met leeftijd en de hoeveelheid vrije tijd. Verder blijkt dat de leesomvang positief samenhangt met beide aspecten van competentie: opleidingsniveau als indicator voor algemene intellectuele capaciteiten, en kennis van auteursnamen als indicator voor kennis en vaardigheid in het lezen.

Zoals verwacht vertonen de aspecten van leesattitude een significante samenhang met leesomvang. Hoe meer plezier men beleeft aan het lezen van fictie, hoe meer men leest. Deze positieve samenhang geldt ook voor ontplooiing, maar dan in iets mindere mate. De *escape*functie gedraagt zich niet geheel zoals verwacht. De verwachting was dat ook de *escape*functie een positieve relatie zou hebben met leesomvang, maar het blijkt een negatieve relatie te zijn. Achteraf is dat wel te verklaren; *escape* duidt in deze studie op de opinie dat lezen alleen in aanmerking komt als vrijetijdsbesteding als men niets beters te doen heeft of niets beters weet.

Beide indicatoren voor motivatie (*involvement* en *need for cognition*) hangen positief samen met leesomvang. Hoe hoger de persoonlijke relevantie van lezen (*involvement*) hoe meer men leest.

Ten aanzien van leesniveau blijkt dat deze niet samenhangt met leeftijd en hoeveelheid vrije tijd. In deze studie zijn er geen aanwijzingen dat jongeren boeken lezen die minder complex zijn in vergelijking tot boeken gelezen door oudere personen.

Zoals verwacht vertonen beide aspecten van competentie een positief en significante samenhang met leesniveau.

Tegen de verwachting in hangen de aspecten ‘ontplooiing’ en ‘plezier’ van leesattitude niet samen met het bereikte leesniveau, terwijl het aspect ‘*escape*’ zoals verwacht negatief en significant samenhangt met leesniveau. Deze correlaties suggereren dat personen die complexere boeken lezen in vergelijking tot personen die minder complexe boeken lezen, in gelijke mate boeken lezen vanwege de ontplooiings- en plezierfunctie, maar in mindere mate boeken lezen vanwege de *escape*functie.

De samenhang tussen *need for cognition* en leesniveau is positief en significant terwijl de samenhang tussen leesniveau en *involvement* niet significant van nul verschilt. Dit suggereert dat personen die complexere boeken lezen in vergelijking tot personen die minder complexe boeken lezen, een grotere algemene tendentie bezitten om zich te begeven in en plezier te beleven aan inspannende cognitieve activiteiten.

Leeftijd blijkt geen effect te hebben op leesomvang noch op leesniveau. Verder kon in deze studie het vaak gevonden effect van geslacht op leesomvang niet worden vastgesteld. Dit resultaat is mogelijk te verklaren uit het feit dat verschillen in geslacht samengaan met verschillen in leesattitude en *involvement*.

Uit de resultaten blijkt dat vooral het plezier-effect van lezen er voor zorgt dat men veel en vaak leest. Maar dit effect is marginaal significant. Wanneer men vooral leest met als doel zich te ontplooien, lijkt dit een rem te zetten op de leesomvang.

Geslacht draagt bij in de verklaring van het leesniveau. De gevonden positieve coëfficiënt van geslacht duidt erop dat mannen complexere boeken lezen dan vrouwen. Kennis van auteursnamen heeft een positief effect op leesniveau, maar effect van opleiding is niet significant.

Er is een negatief effect gevonden van de hoeveelheid vrije tijd op leesniveau. Dit houdt in dat personen met veel vrije tijd een lager leesniveau realiseren dan personen met weinig vrije tijd (onder de voorwaarde dat ze op andere variabelen vergelijkbaar zijn). Dit zou mogelijk kunnen betekenen dat mensen met veel vrije tijd wat minder kieskeurig zijn in hun keuze om boeken te lezen; ze lezen naast literaire boeken ook nog andersoortige boeken. Ontplooiing heeft een positief en significant effect op leesniveau. Dit betekent dat ontplooiing meer een drijfveer is voor het lezen van literatuur dan dat het een drijfveer is voor het lezen van romantische boeken. Voor de plezierfunctie zien we juist een negatief effect op leesniveau. Dit duidt erop dat plezier een belangrijker consequentie is voor het lezen van romantische boeken in vergelijking tot literaire boeken.

### **Conclusies**

Leesattitude en competentie hebben beide een effect op zowel leesomvang als leesniveau. Maar de onderscheiden aspecten van leesattitude (plezier, ontplooiing en escape) hebben een gedifferentieerd effect. Leesplezier heeft een positief effect op leesomvang, maar een negatief effect op leesniveau. Terwijl ontplooiing een negatief effect heeft op leesomvang en een positief effect op leesniveau. Er is in deze studie geen effect van opleidingsniveau aangetoond.

Personen die gemiddeld genomen complexere boeken lezen bezitten een grotere *need for cognition*.

### **Aanbevelingen**

Bij het opzetten van een leesbevorderingsproject moet expliciet worden stilgestaan bij de doelstelling van dat project. Wanneer je met een leesbevorderingsproject het leesgedrag wilt veranderen, is het noodzakelijk aan te geven wat je wilt veranderen aan dat gedrag: omvang of niveau. Kennis en vaardigheid in het lezen kan met behulp van een leesbevorderingsprogramma vergroot worden. In zo'n project zou dan aandacht moeten worden besteed aan het vergroten van alle soorten kennis die nodig zijn bij het lezen: woordenschat, kennis van grammatica, maar ook wereldkennis en kennis van verhaalopbouw.

## ***Informatiegebruik door lezers***

Suzanne Kelderman en Susanne Janssen

*Stichting Lezen Reeks 4, 2002*

### **Achtergrond**

In opdracht van Stichting Lezen voerden de onderzoeksters deze onderzoeksvoorbereidende literatuurstudie uit. Het rapport brengt het bestaande onderzoek naar het gebruik van de omvangrijke en gevarieerde informatievoorziening over literaire boeken op overzichtelijke wijze in kaart. Het maakt tevens duidelijk dat onze kennis op dit terrein nog heel wat lacunes vertoont en dat nader, empirisch onderzoek naar het informatiegebruik van boekenlezers noodzakelijk is, temeer daar het om een cruciale factor gaat in verband met leesbevordering.

### **Vraagstelling**

Hoe informeren verschillende groepen lezers zich over het actuele aanbod van boeken en welke rol speelt deze informatie in hun omgang met diverse soorten literatuur?

### **Methode**

De auteurs maken een inventarisatie van onderzoek naar het gebruik van informatievoorziening over literaire boeken. Ze delen het rapport op de volgende wijze in:

- aanbod van informatie
- gebruik van informatie in keuzeprocessen
- genrevoorkeuren en informatiegebruik
- verwervingskanalen en keuzegedrag

### **Resultaten**

#### *Aanbod van informatie*

Er bestaan zeer veel informatiebronnen die (potentiële) lezers kunnen gebruiken om informatie over boeken te verkrijgen.

De sociale omgeving kan op verschillende manieren een rol spelen bij de keuze voor een boek. Lezers kunnen door het lezen van bepaalde boeken status verwerven binnen de sociale kring(en) waarin ze verkeren of hun lidmaatschap van een specifieke sociale groep tot uitdrukking brengen. In hoeverre de sociale omgeving van invloed is op het leesgedrag van mensen hangt onder meer af van de beslotenheid van de groep.

Op de radio is redelijk wat structurele aandacht voor literatuur. De vraag is echter of een radioprogramma over literatuur door veel mensen beluisterd wordt. Een televisieprogramma lijkt meer kans te maken om - naast literatuur liefhebbers - ook een publiek te bereiken dat niet of minder leest. Het succes van diverse televisieprogramma's (o.a. van Adriaan van Dis en Oprah Winfrey) geeft aan dat televisie invloed kan uitoefenen op het keuzegedrag van lezers en wellicht ook een rol kan spelen in de leesbevordering in bredere zin.

Boekverfilmingen kunnen ook als informatiebron dienen. Uit onderzoek is gebleken dat een verfilming op de korte termijn er niet toe lijkt te leiden dat een boek alsnog op grote schaal gelezen wordt door degenen die de film hebben gezien. Wel leidt de publiciteit voor

een film geregeld tot een toename in de verkoop van het betreffende boek. Op de lange termijn lijkt een verfilming ervoor te zorgen dat het boek minder in de vergetelheid raakt dan zonder deze verfilming het geval zou zijn geweest. Het lijkt echter nauwelijks een bijdrage te leveren aan de bekendheid van (potentiële) lezers met de auteur of (de inhoud van) diens werk.

Een medium dat veel meer ruimte reserveert voor boeken dan radio of televisie, is het dagblad. Uit onderzoek blijkt dat de literaire berichtgeving in dagbladen sinds 1965 sterk is toegenomen. De inhoud van de literaire berichtgeving is in de loop der jaren wel duidelijk veranderd. Tegenwoordig is er nog weinig aandacht voor poëzie, maar wel veel aandacht voor (vertaalde) buitenlandse literatuur en niet-literaire fictie, vooral thrillers. Informatie over literair proza vormt nog steeds de hoofdmoot van de literaire pagina's. Op internet heeft een aantal kranten een recensiearchief, waarin kan worden gezocht naar boeken.

Onderzoek naar het gebruik van dergelijke online-archieven ontbreekt.

Ook in tijdschriften wordt aandacht besteed aan literatuur. Bovendien zijn er literaire tijdschriften. Deze bereiken echter maar een kleine groep van kopers van literaire boeken. Informatie op internet is veelvuldig.

Overige verwervingskanalen van informatie zijn informatie via de displaytafel in bibliotheek of boekhandel, op het omslag van een boek, via literaire lezingen of literaire prijzen.

Niet alle lezers worden in gelijke mate blootgesteld aan deze informatie; dit hangt mede af van het patroon van mediagebruik dat ze hebben ontwikkeld en de mate waarin ze belang hechten aan en op zoek zijn naar informatie over boeken.

#### *Gebruik van informatie in keuzeprocessen*

Door verschillen in onderzoeksopzet en vraagstelling van bestaand onderzoek, zijn de uitkomsten van de onderzoeken vaak moeilijk met elkaar te vergelijken. De uitkomsten komen toch op een aantal punten overeen.

Bij het selecteren van boeken blijken lezers een sterke voorkeur te hebben voor werken van bekende en vertrouwde auteurs, terwijl ook het genre een belangrijk selectie criterium vormt. Wanneer de lezer vervolgens gaat *browsen* binnen een bepaalde set van boeken, worden de aanwijzingen op het boek zelf belangrijk, zoals titel, flaptekst of een *sample* pagina uit het boek.

Sociale omgeving komt als belangrijke informatiebron naar voren, met name ook voor jongere lezers. Recensies en andere vormen van mediale informatie lijken vooral voor literaire lezers van belang, maar spelen voor veel andere lezers geen of slechts een ondergeschikte rol.

Hoe volwassenen en kinderen met de beschikbare informatie omgaan blijkt voor een groot deel afhankelijk van de leeservaring en ervaring met informatiebronnen. Maar ook het genre dat wordt gelezen is van invloed op het verwerven van informatie. Het lezen van literatuur blijkt gepaard te gaan met een grotere consumentenvertrouwdheid en -expertise dan het lezen van romantische boeken.

#### *Genrevoorkeuren en informatiegebruik*

Leesmotieven leiden tot de keuze voor een bepaald genre. Welke informatie lezers gebruiken hangt af van hun voorkeursgenre en van de hoeveelheid en aard van de

beschikbare informatie over boeken uit dit genre. Een voorkeur voor een bepaald genre gaat vaak gepaard met een voorkeur voor een specifiek verwervingskanaal. Zo prefereren lezers van spannende en romantische boeken in veel gevallen de bibliotheek, terwijl literatuurlezers vaker voor de boekhandel kiezen. Lezers die boeken uit verschillende genres lezen, combineren in veel gevallen literatuur met spannende boeken of spannende met romantische boeken. Of deze combinaties invloed hebben op het gebruik van verwervingskanalen is nagenoeg onbekend.

#### *Verwervingskanalen en keuzegedrag*

De keuze voor boekhandel of bibliotheek hangt samen met genrevoorkeur. De respondenten uit de groepen die uitsluitend kopen of lenen, vinden in meerderheid dat het kanaal van hun keuze is afgestemd op hun behoeften. Openbare bibliotheken en boekhandels verschillen door hun collecties zodanig van elkaar, dat lezers verschillend keuzegedrag vertonen bij beide instanties. Bij de keuze voor een boek kan de lener zich laten leiden door aanwijzingen die typerend zijn voor de bibliotheek; bijvoorbeeld een boek waarvan er veel exemplaren zijn, of een beschadigd boek, zal wel populair zijn. Sommige leners echter kiezen juist liever een boek dat er nieuw uitziet. Leners laten zich in hun keuze ook leiden door nugi-codes (tegenwoordig nur-codes [NdV]) en door een bepaald genre wat ze willen lezen. Aanbod dat op een bepaald moment in de bibliotheek beschikbaar is, is zeer bepalend voor de keuze die gemaakt wordt. Voor kopers is het voorradig zijn van boeken in de winkel heel belangrijk voor de keuze. Kopers maken, net als leners, weinig gebruik van het personeel in de boekhandel. Wel gebruiken ze informatiebronnen als recensies, tv-programma's en de achterflap om hun keuze te maken. Slechts een tiende van de boekaankopen wordt impulsief gedaan. Op internet wordt anders gezocht en gekocht dan in fysieke boekwinkels. Koopbeslissingen kunnen gemakkelijker gemaakt worden, omdat de consument kan kiezen uit een groter assortiment met (gerichte) informatievoorziening over wat er te koop is.

#### **Conclusies**

Bij het selecteren van boeken blijken lezers een sterke voorkeur te hebben voor werken van bekende en vertrouwde auteurs, terwijl ook het genre een belangrijk selectie criterium vormt. Als lezers echt een keuze gaan maken voor een bepaald boek baseren ze zich vooral op informatie op het boek, zoals titel, flaptekst of een fragment uit het boek. Over het algemeen wordt gesteld dat het voor lezers met meer kennis van het boekenaanbod gemakkelijker is om tot een boekkeuze te komen. Dit lijkt echter niet zo voor lezers van romantische boeken: zij baseren zich op eenvoudige selectiecriteria. Ook leeservaring en ervaring met informatiebronnen blijken belangrijke factoren. Daarnaast is het genre dat wordt gelezen van invloed op het verwerven van informatie. Hoe lezers met de beschikbare informatie omgaan lijkt voor een groot deel afhankelijk van de leeservaring. Hoe meer leeservaring ze hebben, hoe meer informatie ze (kunnen) gebruiken. Voor 'veellezers' is het makkelijker om aanwijzingen op het boek te herkennen. Ook de leesmotieven en de daarmee verbonden voorkeur voor een bepaald genre hebben invloed op informatiegebruik van lezers.

Naast leeservaring en genrevoorkeur, vormt de keuze voor een bepaald verwervingskanaal een derde factor die van invloed is op het informatiegebruik door lezers. Het gebruik van specifieke verwervingskanalen lijkt op zijn beurt weer nauw verbonden met genrevoorkeuren van lezers.

### **Aanbevelingen**

Om nader inzicht te krijgen in de totstandkoming en ontwikkeling van keuze- en informatiegedragpatronen van lezers is longitudinaal onderzoek vereist, waarbij lezers gedurende een langere periode worden gevolgd.

Het onderzoek naar informatiegebruik door lezers vertoont een aantal witte plekken. Zo zou er onder meer verdergaand onderzoek moeten plaatsvinden naar de vraag hoe eerder opgedane leeservaringen precies doorwerken in het informatiegebruik en de boekselectie van lezers.

Ook is nader onderzoek wenselijk naar de relatie naar genrevoorkeuren en informatiegebruik, naar het gebruik dat lezers maken van diverse verwervingskanalen en het daarmee verbonden informatiegebruik en naar de invloed van informatie op de leesfase.

In onderzoek is niet of nauwelijks aan bod gekomen hoe lezers tot een genrevoorkeur zijn gekomen en in hoeverre ze ook bepaalde andere genres lezen, terwijl ook de wijze waarop ze binnen een bepaald genre hun boeken uitkiezen onderbelicht is gebleven. Verder ontbreekt een gedifferentieerd beeld van het informatieaanbod per genre en het gebruik dat lezers van diverse genres hiervan maken.

Toekomstig onderzoek zou zich niet meer moeten beperken tot het gebruik van de reguliere boekhandel en/of de bibliotheek. Het zou het gebruik van het hele scala van verwervingskanalen in samenhang met elkaar moeten bekijken en nader in moeten gaan op de specifieke gedragingen die lezers per verwervingskanaal vertonen.

Er is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar internet als kanaal om (informatie over) boeken te verwerven.

Er is heel weinig onderzoek gedaan naar de invloed die het gebruik van informatie heeft op de leesfase zelf.

## Opdrachtonderzoek

### Het boek in Nederland 2005

Motivaction International BV, in opdracht van CPNB ter gelegenheid van hun 75-jarig bestaan  
2005

### Achtergrond

De Stichting CPNB (Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek) is een samenwerkingsverband van uitgeverijen, bibliotheken en boekwinkels die het lezen en het bezit van boeken stimuleert door middel van promotionele activiteiten. Op 15 november 2005 bestond de Stichting CPNB 75 jaar. Ter gelegenheid daarvan heeft zij dit onderzoek naar het boek laten uitvoeren door onderzoeksbureau Motivaction.

### Vraagstelling

De doelstelling van het onderzoek luidt:

Inzicht verkrijgen in het leesgedrag met betrekking tot het algemene boek onder de Nederlandse bevolking.

Deze doelstelling luidt tot de vraagstellingen:

- Wat, waar, hoeveel en wanneer leest de Nederlander?
- Welke rol speelt het boek in het leven van de Nederlander?
- Welke emoties spelen een rol bij het lezen van boeken?

### Methode

Er is online een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Omdat in het webpanel nieuwe Nederlanders en ouderen ondervertegenwoordigd zijn, is er voor gekozen om deze groepen een extra boost te geven; voor deze groepen zijn extra vragenlijsten verzonden (73 nieuwe Nederlanders online, 152 ouderen schriftelijk. In totaal namen 1131 personen deel aan het onderzoek: 979 personen vulden een vragenlijst online in via het Stempunt-panel, 152 personen vulden de vragen schriftelijk in. Dataverzameling vond plaats tussen 17 en 26 oktober 2005. De data zijn achteraf gewogen naar representativiteit voor de Nederlandse bevolking van 18-85 jaar.

### Resultaten

- Ruim twee derde van de Nederlanders (69%) heeft ten minste wekelijks een boek in handen
- Van de zware lezers leest de grootste groep dagelijks, van de lichte lezers leest bijna de helft (49%) maandelijks
- De roman is het meest gelezen soort boek, 42% van 1114 respondenten heeft in de afgelopen periode een roman ingekeken of gelezen
- De meeste mensen lezen thuis (94% van de ondervraagden), daarna in de trein (17%), in de wachtkamer (17%), op het werk (15%), in de bibliotheek (7%), op een terras, op school of bij vrienden/familie (allen 1%). Van de respondenten die thuis lezen (1049)

- leest 49% in een stoel/op de bank, 28% in bed, 11% aan tafel, 2% in de tuin/op het balkon en 1% op het toilet
- 47% van de respondenten heeft een boek op het nachtkastje
  - 56% van de ondervraagden combineert het lezen met andere bezigheden, dat zijn 619 personen. Van hen combineert 42% lezen met het luisteren naar muziek, 17% met tv-kijken en 5% met computeren
  - 67% van alle ondervraagden leest tijdens de vakantie, 50% leest in het weekend, en 46% leest voor het slapen gaan
  - 10% van de ondervraagden is lid van een leeskring of –club (relatief vaker vrouwen dan mannen), 36% is lid van de openbare bibliotheek (relatief vaker 65+-ers, relatief minder vaak lageropgeleiden)
  - De redenen om voor een bepaald boek te kiezen lopen uiteen. 29% kiest vanwege het onderwerp, 17% vanwege de schrijver, 14% op aanraden van familie/vrienden, 14% op basis van achterflap/titel/omslag van het boek, 5% op basis van een recensie of aandacht op tv. Jongeren laten zich relatief vaak leiden door advies van familie of vrienden, personen van 25-34 jaar laten hun keuze het meest afhangen van het onderwerp, de schrijver of informatie op het boek
  - 69% van de ondervraagden leest om te ontspannen/genieten. Andere redenen om te lezen zijn kennis verbreden/leren (47%), iets opzoeken (41%), afleiding (30%), ontsnappen (24%), verdiepen in een ander (leven, situatie) (20%), inspiratie (15%), geloofsredenen (11%) en zelfbespiegeling (8%). Deze redenen zijn te verdelen in drie clusters van leesmotieven: informatie (44%, iets opzoeken, kennis verbreden/leren), ontspanning (40%, afleiding, ontsnappen, verdiepen in een ander, ontspanning, genieten) en betekenisgeving (16%, zelfbespiegeling, inspiratie, geloofsredenen, verdiepen in een ander)
  - In antwoord op de stelling “Nederlanders vinden boeken niet saai” geeft 57% aan ‘Ik zou meer willen lezen’, 45% ‘Boeken hebben een belangrijke invloed op mijn lezen gehad’, 27% ‘Ik lees meerdere boeken naast elkaar’, 21% ‘Een boek dat mij niet bevalt lees ik toch uit’, 7% ‘Boeken zijn vooral saai’
  - 87% van de ondervraagden denkt dat boeken altijd blijven bestaan, 57% herleest wel eens een boek, 52% vindt een boek een ideaal cadeau, 6% denkt dat over 10 jaar geen boeken meer worden gelezen.

## Conclusies

- Het boek is zeker niet passé: twee op de drie Nederlanders neemt minstens 1 keer per week een boek ter hand
- De roman is het populairste soort boek. Ook het woordenboek en kookboek worden veelvuldig ter hand genomen
- De helft van alle Nederlanders heeft een boek op het nachtkastje liggen
- Twee op de drie Nederlanders leest vaak tijdens de vakantie
- Nederlanders gebruiken boeken ter ontspanning, bij het vergaren van informatie en voor betekenisgeving
- De Nederlander acht het boek hoog, en verwacht dat boeken altijd zullen blijven bestaan

## Aanbevelingen

Er worden geen aanbevelingen gedaan. De uitkomsten zijn ook alleen maar positief!!

## Opmerkingen

- In de introductie wordt gemeld dat dit onderzoek over 'het boek' gaat. Dit is een heel brede term, te breed voor onderzoek. Er zou een afbakening gemaakt moeten worden. Later in onderzoek wordt steeds gesproken over lezen, maar wordt niet meer gezegd wát mensen lezen. Sommige antwoorden doen vermoeden dat respondenten ook aan andere dingen dan boeken hebben gedacht bij het beantwoorden van de vragen. Zou 17% van de ondervraagden een boek lezen in de wachtkamer? En zou 5% van de ondervraagden een boek lezen combineren met computeren?
- Nergens wordt aangegeven wie de respondenten zijn. Hoe zijn zij verdeeld wat betreft leeftijd, geslacht en opleidingsniveau? Dit zijn indicatoren die veel kunnen zeggen over leesgedrag, maar ze worden nergens in het onderzoek opgenomen (leeftijd in zeer kleine mate).
- Het onderzoek lijkt niet valide. Soms slaan antwoordcategorieën nergens op in vergelijking met de vraag waarbij ze horen. Sommige conclusies die getrokken worden zeggen totaal niets over leesgedrag. Als bijvoorbeeld 69% van de ondervraagden zegt wekelijks een boek in handen te hebben, betekent dat dan ook dat zij allemaal wekelijks in een boek lezen??
- De uitkomsten van dit onderzoek zijn dermate positief dat je kunt vermoeden dat ze als tegemoetkoming aan de opdrachtgever zijn geschreven. Het zou immers slechte reclame zijn voor Stichting CPNB als blijkt dat hun promotionele activiteiten niets hebben opgeleverd, zeker bij hun 75-jarig bestaan!

## ***Een boek is iets aangenaams***

Wim van Leeuwen

*Stichting Speurwerk, 1998*

### **Achtergrond**

Het rapport geeft de resultaten weer van een onderzoek naar het imago van het boek. [Wel lekker breed geformuleerd.] Dit onderzoek is in 1997 uitgevoerd in het Nederlandse taalgebied (Vlaanderen en Nederland) dankzij een subsidie van de Nederlandse Taalunie. In het rapport wordt geprobeerd een zo compleet mogelijke beschrijving te geven van het beeld dat mensen van boeken hebben. Daarnaast bevat het rapport aanbevelingen door deskundigen uit de boekenbranche.

Het onderzoek is uitgevoerd ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van Overleg Nederlandstalige Uitgeverij en Boekhandel (ONUB).

### **Vraagstelling**

Wat is, in het Nederlandse taalgebied, het imago van het boek?

### **Methode**

De gegevens zijn eind februari 1997 verzameld middels een telefonische enquête. Hierbij zijn in totaal 802 willekeurige personen (verzameld door aselechte steekproef van personen ouder dan 18 jaar) in het Nederlandse taalgebied (Vlaanderen en Nederland) ondervraagd.

In Vlaanderen is het veldwerk verricht door het NID onder verantwoordelijkheid van Dimarso. In Nederland zijn de telefonische interviews afgenomen door het NIPO. Speurwerk heeft de gegevens verwerkt.

### **Resultaten**

*NB. In het rapport worden zeer veel percentages genoemd. Hieronder worden slechts opvallende resultaten weergegeven.*

In het Nederlands taalgebied zegt een ruime meerderheid van 71% van de ondervraagden dat zij in principe graag een boek leest [dat zegt helemaal niks!!] (in principe, namelijk ongeacht hoe vaak men eraan toekomt). Slechts een minderheid van 29% vindt boeken lezen niet aantrekkelijk.

Op de vraag wat men het allerliefste doet in de vrije tijd antwoordt één op de drie volwassenen (33%) dat het boek in principe het aantrekkelijkst is van de zes genoemde media boek, televisie, krant, tijdschrift, pc en internet. [hier geloof ik helemaal niks van!!!] In Vlaanderen is de televisie het aantrekkelijkst van alle media (37%). Maar bijna een kwart (24%) vindt het boek het aantrekkelijkst. Maar liefst 36% van de Nederlanders vindt het boek het aantrekkelijkst van de zes media.

Boeken lezen is een geliefde bezigheid van zowel mannen (Vlaanderen 57%, Nederland 63%) als vrouwen (Vlaanderen 69%, Nederland 84%).

Voor alle leeftijdsklassen in het Nederlands taalgebied geldt dat ongeveer 70% het lezen van boeken in de vrije tijd in principe aangenaam vindt. Bovendien vindt bij alle leeftijden

ongeveer 30% het lezen van boeken zelfs de aangenaamste bezigheid van de zes beoordeelde activiteiten krant lezen, televisie kijken, tijdschrift lezen, boeken lezen, met de pc bezig zijn en op internet rondkijken.

In het Nederlands taalgebied leest 22% van de ondervraagden naar eigen zeggen vrijwel elke dag in boeken tijdens de vrije tijd [niet uitgesplitst naar soorten boeken, dus dat kunnen bijvoorbeeld ook kookboeken zijn]. Terecht wordt de opmerking gemaakt dat de perceptie kan afwijken van het werkelijke gedrag.

In het Nederlandse taalgebied zijn er ook 19% die zeggen zelden of nooit een boek in te kijken [inkijken is niet lezen!!].

Volgens de eigen opgave duurt het lezen van boeken bij volwassenen in het Nederlandse taalgebied gemiddeld 1,3 uur per keer (1 uur, 18 minuten). Dagelijkse boekenlezers lezen per keer maar relatief kort, gemiddeld 1,1 uur. Bij wekelijkse lezers (1,6 uur) en maandelijks lezers (1,5 uur) is de gemiddelde leesduur per keer in lichte mate hoger dan gemiddeld.

Een volwassene in het Nederlands taalgebied blijkt volgens de eigen perceptie gemiddeld 1,8 uur (1 uur, 47 minuten) van zijn vrije tijd per week te wijden aan het lezen van boeken. Vlamingen lezen per week gemiddeld 1 uur, 21 minuten. Nederlanders geven een gemiddelde van bijna 2 uur (117 minuten).

Nederlandse vrouwen lezen het meest (2,5 uur per week).

Ondervraagden in de leeftijd van 50 t/m 64 jaar brengen volgens eigen opgave minder vrije tijd door met het lezen van boeken dan zowel 65-plussers als personen beneden de 50 jaar. Jongeren hebben, volgens dit onderzoek, zelf niet het gevoel dat ze extreem weinig vrije uren doorbrengen met lezen.

Van alle (zelfgelabelde) graaglezers zegt 40% hoogstens een paar keer per maand een boek te lezen. 42% van de volwassenen in het Nederlands taalgebied vindt dat ze in het algemeen onvoldoende tijd hebben om boeken te lezen. Van de graaglezers zegt 41% in het algemeen onvoldoende tijd te hebben om boeken te lezen. Meer dan de helft (53%) van de 35 t/m 49-jarigen zegt over te weinig tijd te beschikken.

De bevolking in het Nederlands taalgebied kan wat betreft het lezen van boeken in drie groepen verdeeld worden. Een grote groep (42%) wil graag lezen en heeft daar naar eigen zeggen ook voldoende tijd voor. Een tweede groep (29%) wil wel boeken lezen, maar heeft daar volgens eigen zeggen onvoldoende tijd voor. Een derde groep (29%) heeft geen belangstelling voor boeken.

Graaglezers die zeggen dat ze niet aan boeken toekomen, zeggen dat dit komt door werk en overwerk (35%), sportieve activiteiten (30%), sociale activiteiten (24%), huishouden (18%), kinderen en kleinkinderen (17%) en/of hobby's (17%). Televisiekijken, waarvan wordt aangenomen dat het een belangrijke bedreiging voor lezen is, wordt door 4% van de ondervraagden genoemd als iets dat het lezen van boeken belemmerde.

Volwassenen (meestal de ouders) die wonen in gezinnen met jonge kinderen, hebben in meerderheid van zichzelf de indruk dat zij hun kinderen regelmatig voorlezen. Slechts 30% zegt dit nooit te doen. Voor 41% is het voorlezen aan kinderen iets wat zij vrijwel elke dag doen. De resterende 29% zit hier tussenin. Volgens de eigen opgave leest een volwassene die woont in een gezin met jonge kinderen gemiddeld 2,4 keer per week de kinderen voor.

Het voorlezen gebeurt gemiddeld 15 minuten per keer, volgens de opgave van de voorlezende volwassenen.

Van mensen die meer dan gemiddeld een boek lezen, bestaat het volgende beeld: ze zijn hoog opgeleid (volgens 22% van de ondervraagden), ouder dan 40, 50, 60 of 65 (volgens 21%) [deze omschrijving zegt niks, ouder dan 40 of dan 65?? Nog wel een verschil!], studerend of jong (volgens 14%) en met veel vrije tijd (volgens 12%).

Om het ideale boek te achterhalen is een open vraag gesteld. Hieruit blijkt dat voor relatief veel volwassenen (32%) een spannend boek ideaal is. Bijna de helft van de jongeren wil een spannend boek en/of een boek uit de rubriek spanning (detectives, thrillers, SF, enz.)

Wervende woorden die lezers aanspreken zijn: spannend, roman, romantisch, waar gebeurd, boeiend.

56% van degenen die graag boeken willen lezen, wil sommige boeken per se bezitten. Bijna de helft (44%) van de graaglezers daarentegen wil helemaal geen boeken bezitten. Ruim tweederde (71%) van de graaglezers wil sommige boeken graag lenen, maar hoeft ze niet te bezitten. De meeste graaglezers zijn kennelijk ook 'graagleners'. De meest gegeven motivering voor het willen bezitten van boeken in plaats van ze te lenen is de mogelijkheid om ze te kunnen herlezen of nog eens open te slaan. Deze reden werd genoemd door 59% van de ondervraagden. De meest gegeven twee redenen om een boek liever te lenen dan te kopen is het financiële voordeel (genoemd door 38% van de ondervraagden) en het feit dat het boek toch slechts één keer gelezen wordt (33%).

Een boek is voor lezers veelal iets eenmaligs. Bijna twee derde (65%) van de ondervraagden leest een boek veelal slechts één keer. Bij graaglezers zelfs 70%.

De grote meerderheid (80%) zegt over voldoende geld te beschikken om boeken te kopen. Tijd vinden om boeken te lezen wordt door 42% van de mensen een probleem genoemd.

## Conclusies

Een boek wordt door een ruime meerderheid van de Nederlandstalige volwassenen als iets aangenaams gezien; lezen is iets wat ze over het algemeen vaak doen, maar waar ze soms wel moeilijk tijd voor kunnen vinden. Spannende boeken zijn geliefd. Meer mensen lenen dan kopen boeken. Boeken worden dan ook veelal maar één keer gelezen. Een ruime meerderheid van de ondervraagden heeft voldoende geld om boeken te kopen, maar veel mensen lenen boeken omdat dat voordeliger is.

## Aanbevelingen

In het rapport worden aanbevelingen gedaan door de onderzoeker/auteur en door mensen uit de praktijk.

- In boekwinkels moeten consumenten verleid worden om te kopen, bijvoorbeeld door toptienen en tiptienen. Ook moeten ze de winkel in gelokt worden. Daarnaast moeten boekhandelaren minder van het boek uitgaan, maar meer van hun winkel. Door een goede ambiance te creëren kunnen mensen in de winkel de verleiding niet weerstaan.
- Vervolgonderzoek moet gedaan worden bij adolescenten en vijftigplussers, naar hun verwachtingen en wensen met betrekking tot boeken en boekhandels. Ook zou er volgens de deskundigen vervolgonderzoek gedaan moeten worden naar perceptie door de boekhandel van de klant en vice versa, naar koop- en beslissingsgedrag in de

boekhandel, naar de mate waarin het almaar stijgende aanbod van nieuwe media op termijn van invloed zal zijn op de waardering voor het boek.

### **Opmerkingen**

Het onderzoek zit methodologisch niet heel sterk in elkaar. Dat heeft vooral te maken met de manier van bevragen. Bij de vraag: “Vindt u een boek lezen in principe iets aangenaams?” zal bijna niemand nee zeggen. Maar dat zegt natuurlijk niet veel. ‘Het boek’ is niet gespecificeerd, op een algemene vraag als genoemde kun je bijna niet anders dan positief antwoorden.

De resultaten zijn hier en daar erg ongeloofwaardig. Het lijkt heel onwaarschijnlijk dat een boek lezen veel populairder is dan televisiekijken of internetten. SCP-cijfers wijzen al jaren anders uit!

Het onderzoek is uitgevoerd ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van het Overleg Nederlandstalige Uitgeverij en Boekhandel (ONUB). Het lijkt daarom logisch dat de resultaten onverdeeld positief zijn in de richting van het boek!

## Schematisch overzicht

Bibliografie	Vraagstelling	Methode	Conclusies	Opmerkingen/ Aanbevelingen
<b><i>Uitgangspunt: Piek</i></b>				
<i>Zoveel lezen we (niet)</i> Karlijk Piek 1995	1.Hoeveel wordt er door Nederlanders in boeken, kranten en tijdschriften gelezen? 2.Wat zijn de determinanten van leesgedrag? 3.Hoe is het lees-klimaat in Nederlandse gezinnen, scholen en andere instellingen? Welke activiteiten ondernemen instellingen op het gebied van lezen en leesbevordering? Wat zijn mogelijkheden om het lezen te bevorderen?	Voor deze inventarisatie is een opzet gemaakt die door verschillende deskundigen is aangevuld en goedgekeurd. Er is advies gevraagd aan deskundigen op verschillende onderzoeksgebieden. Bibliotheken geraadpleegd. Inventarisatie bekeken/aangevuld door leden van commissie lange termijn van Stichting Lezen.	Piek geeft in haar conclusies kansen en bedreigingen voor het lezen.	Piek geeft aanbevelingen voor vervolgonderzoek t.a.v. de uitgangssituatie, determinanten van leesgedrag, mogelijkheden voor interventie en instrumenten voor leesbevordering.
<b><i>Algemeen onderzoek</i></b>				
<i>Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers.</i> W. Knulst, G. Kraaykamp 1996	- Hoeveel werd er op de verschillende tijdstippen gelezen? - Wat werd er gelezen: hoeveel aandacht ging er naar kranten, naar boeken en naar tijdschriften en welke soorten hiervan worden minder dan wel meer gelezen? - Wie las veel en wie weinig in de onderscheiden soorten lectuur; zijn de kenmerken van de veellezers en matige lezers door de tijd hetzelfde gebleven? - Hoe laten veranderingen in leesgewoonten, gelet op het gewijzigde publiek	Er is gebruikgemaakt van gegevens die op verschillende momenten in de geschiedenis zijn verzameld. Voor het samenstellen van het rapport is het meest teruggevallen op een zestal landelijke tijdsbestedingsonderzoeken uit de periode 1955 tot 1990.	Het lezen in eigen tijd is door verschillende oorzaken teruggelopen, waarvoor vier steekhoudende redenen zijn gevonden: de toename van het publiek met complexe en belastende dagtaken, de concurrentie van andere vrijetijdsactiviteiten, het overaanbod aan lectuur, en een opschuiven van lezen naar televisiekijken. Invloed van de televisie is de belangrijkste reden voor afname van leesgedrag. De groep die nog wel geregeld leest, bestaat hoofdzake-	Aanbeveling: De factoren taakcombinatie, diversificatie van vrijetijdsgedrag, overproductie van lectuur en het aanbod van televisie-uitzendingen hebben met elkaar gemeen dat zij naar een ambitieus en buitengewoon actief cultuurpatroon verwijzen. Matiging op elk van deze terreinen zou het lezen vermoedelijk ten goede komen. In het huidige klimaat is het echter niet goed voorspelbaar dat de overheid

	en de gewijzigde omstandigheden, zich verklaren?		lijk uit leden van de oudere generaties die veelal middelbaar of hoger onderwijs genoten hebben.	omwille van het lezen op één van de terreinen zou willen ingrijpen.
<i>Ontlezing: welke factoren zijn van invloed op het minder lezen van de krant door de jeugd?</i> Suzanne Morton-Taylor 1999	Welke factoren zijn van invloed op het minder lezen van de krant door de jeugd? Deelvragen: 1. Hoe is de tijdsbesteding van de jeugd veranderd? 2. Hoe verandert het leespatroon naarmate men ouder wordt? 3. Wat is de invloed van de televisie op het lezen van de krant? 4. Zijn opleiding en opvoeding van invloed op het leesgedrag van een individu? 5. Zijn de nieuwe media van invloed op het leesgedrag van een individu? 6. Leidt het overvloedige aanbod van informatie tot verminderde leeslust?	De onderzoeker gebruikt literatuuronderzoek als methode. Ze maakt gebruik van bestaande gegevens over het leesgedrag, die zijn verzameld door het Centraal Bureau voor de Statistiek, het Cebuco en het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze gegevens worden middels een tekstanalyse uitgewerkt en geïnterpreteerd. Het onderzoek beperkt zicht tot de Nederlandse markt en de Nederlandse bevolking.	Er is een teruggang in tijdsbesteding aan lezen, voornamelijk in de hoek van kranten en tijdschriften. Vooral jongeren zijn verantwoordelijk voor deze teruggang. Verminderde leeslust van jongeren is mogelijk de levensfase. De jeugd is, net als de rest van de bevolking meer televisie gaan kijken. Door sommigen wordt de verschuiving van een leescultuur naar een beeldcultuur als bedreigend gezien voor het lezen. De invloed van opleiding op het al dan niet lezen van een krant is cohortsgewijs teruggelopen. Het is nog niet duidelijk of de krant iets te vrezen heeft van het internet.	In het artikel worden de onderzoeksvragen slechts impliciet beantwoord. Ook is het niet geheel duidelijk in welk kader het artikel geplaatst moet worden.
<i>Patronen van printmedia-gebruik 1975-1995: Een latente-klasse analyse van veranderingen in lezerstypen.</i> K. van Eijck, K. van Rees 1999	Hoe kunnen meer verfijnde lezerstypen worden geïdentificeerd naar gelang de specifieke manier van elk type om leesitems te combineren?	Er wordt gebruikgemaakt van een latente-klasse analyse, die wordt toegepast op gegevens van twee jaargangen van het Tijdsbestedingsonderzoek: 1975 en 1995, om samenhangen te ontdekken in het	Latente-klasse analyse laat zien dat er vijf klassen van printmedia-gebruikers onderscheiden kunnen worden. Elke klasse vertegenwoordigt een type printmediagebruikers op basis van hun	Aanbeveling: In dit onderzoek is een bepaalde indeling van kranten en tijdschriften gebruikt. Door categorie 2 tijdschriften verder te differentiëren in onderscheiden subcategorieën is het

		gebruik van verschillende typen printmedia. De printmedia zijn opgedeeld in drie categorieën, op basis van de mate waarin een krant of tijdschrift zich richt op informatiever-schaffing dan wel op human interest (met name aangaande personen uit de amusements-wereld).	overwegende oriëntatie op informatie dan wel amusement. De vijf typen zijn te benoemen als amusementszoekers (klasse 1), informatiezoekers (klasse 2), regio-krantlezers (klasse 3), niet-lezers (klasse 4) en omnivoren (klasse 5). De onderzoekers beschrijven van iedere klasse kenmerken en wat voor soort personen in de klasse vertegenwoordigd zijn.	wellicht mogelijk om meer verfijnde onderscheidingen tussen klassen te maken.  Opmerking [NdV]: Het artikel bevat zeer veel technische termen. Daardoor is het voor mensen die niet zo veel verstand hebben van statistische analysemethoden een moeilijk te lezen artikel.
<i>Naar andere tijden? Tijdsbesteding en tijdsordening in Nederland, 1975-1995</i> Andries van den Broek, Wim Knulst, Koen Breedveld 1999	Hoe ziet de tijdsbesteding en tijdsordening van Nederlanders er uit in de periode 1975-1995?	De gegevens zijn afkomstig uit het Tijdsbestedingsonderzoek (TBO). Dit is een grootschalig onderzoek dat vanaf 1975 met vijfjaarlijkse intervallen wordt herhaald door het Sociaal en Cultureel Planbureau. In een week in oktober houden respondenten een dagboek bij, waarin ze per kwartier opschrijven wat ze deden en waar ze dat deden, aan de hand van een vaste lijst van bezigheden. Daarnaast wordt informatie over gedrag en kenmerken van de respondenten ingewonnen door middel van twee interviews. In het TBO 1995 deden ongeveer 3000 respondenten mee.	Rustige huiselijke activiteiten, zoals lezen, praten met huisgenoten, en visites, verloren terrein. In totaal gaat het om een afname van 3,5 uur per week, waarbij huiselijke activiteiten niet zijn uitgesplitst naar bijv. lezen. Op zondag wordt in 1995 minder gelezen dan in 1975. Het belang van de zondag voor lezen nam wel toe, doordat de teruggang van lezen op andere dagen nog sterker was. Overdag werd door de jaren heen minder gelezen. Ouders maakten meer tijd vrij voor activiteiten met hun kinderen, waaronder voor-	Dit is een goed opgezet en gedegen uitgevoerd onderzoek. De resultaten mogen zeer serieus genomen worden.

			lezen (niet gespecificeerd als voorlezen). Binnen het vrijetijdsrepertoire verloren huiselijke activiteiten en lezen flink terrein aan uithuizige activiteiten en televisie kijken.	
<i>Trends in de tijd. Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordening</i> SCP 2001	Hoe besteden en ordenen Nederlanders hun vrije tijd?	Gegevens zijn afkomstig van tijdsbestedingsonderzoeken, uitgevoerd door het SCP. Bij deze TBO's houden respondenten een week lang een dagboekje bij van hun activiteiten. Dit wordt aangevuld met twee vragenlijsten.	Over de hele linie is er een teruggang in tijd die wordt besteed aan gedrukte media. Televisie lijkt geen verklarende factor meer te zijn voor deze teruggang in lezen; wellicht speelt nu de opkomst van pc met internetaansluiting een rol.	

#### **Determinanten van leesgedrag**

<i>Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief.</i> M. Stokmans 2002	Wat zijn de factoren die verschillen in leesgedrag, uitgesplitst naar leesomvang en leesniveau, verklaren?	224 personen vulden een vragenlijst in met vragen over culturele competentie, hoeveelheid vrije tijd, leesattitude, <i>involvement</i> / leesattitude en <i>need for cognition</i> . Daarnaast werden achtergrondvariabelen als geslacht en leeftijd gevraagd.	Leesattitude en competentie hebben beide een effect op zowel leesomvang als leesniveau. Maar de onderscheiden aspecten van leesattitude (plezier, ontplooiing en escape) hebben een gedifferentieerd effect. Leesplezier heeft een positief effect op leesomvang, maar een negatief effect op leesniveau. Terwijl ontplooiing een negatief effect heeft op leesomvang en een positief effect op leesniveau. Er is in deze studie geen effect van opleidingsniveau aangetoond.	Aanbeveling: Bij het opzetten van een leesbevorderingsproject moet expliciet worden stilgestaan bij de doelstelling van dat project. Wanneer je met een leesbevorderingsproject het leesgedrag wilt veranderen, is het noodzakelijk aan te geven wat je wilt veranderen aan dat gedrag: omvang of niveau. Kennis en vaardigheid in het lezen kan met behulp van een leesbevorderingsprogramma vergroot worden. In zo'n project zou dan aandacht moeten worden
--	--	--	---	--

			Personen die gemiddeld genomen complexere boeken lezen bezitten een grotere <i>need for cognition</i> .	besteed aan het vergroten van alle soorten kennis die nodig zijn bij het lezen: woordenschat, kennis van grammatica, maar ook wereldkennis en kennis van verhaalopbouw.
<b>Geslacht</b>				
<i>Lezen straks alleen meisjes nog?</i> Saskia Tellegen 2002	Welke variabelen, zoals leesmotivatie, hangen in welke mate samen met geboeide leesaandacht? In welke mate hangt geboeide leesaandacht samen met leesfrequentie? Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen geboeide aandacht bij het lezen van boeken en aandacht bij het uitvoeren van concurrerende vrijetijdsbestedingen zoals het spelen van computerspelletjes?	Er is een model voor geboeide leesaandacht opgesteld, dat empirisch getoetst is. Het model is geconstrueerd aan de hand van gegevens afkomstig van ruim 1500 leerlingen, bijna 400 in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en ruim 1000 in de tweede en vierde klas van het voortgezet onderwijs.	Geboeide aandacht, lezen voor rust en afleiding, hebben invloed op de emotionele leesbeleving. Emotionele leesbeleving heeft invloed op de verbeelding en dat heeft weer invloed op de mate waarin lezers aan een verhaal kunnen terugdenken. Geboeide aandacht, lezen voor rust en afleiding, en leesplezier zijn de aspecten die het meest van invloed zijn op de leesfrequentie. Onderzoek naar leesbevordering door beïnvloeding van het leesgedrag toont aan dat twee aspecten van leesgedrag in het model, te weten lezen met emotionele en/of verbeeldende betrokkenheid, gebruikt kunnen worden als aanknopingspunt voor het lees- en literatuuronderwijs. Sinds de komst van het computerspel	Het lijkt van belang kinderen zo jong mogelijk kennis te laten maken met de aantrekkelijkheid van het boek, met het plezier dat voortvloeit uit de omgang met boeken. Een goede manier hiervoor zijn leesbevorderingsprogramma's, bijvoorbeeld Boekenpret.

			neemt de neiging tot geboeid lezen, tot lezen voor een goed humeur en tot spontaan leesgedrag als zodanig, systematisch af, met name bij jongens.	
<b>Leeftijd</b>				
<i>Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie</i> W. Meeus 2002	Het artikel gaat uit van drie stellingen: 1. Adolescenten lezen tegenwoordig niet per se minder dan bijvoorbeeld vijftig jaar geleden. Het antwoord op de vraag 'Lezen adolescenten nu minder dan vijftig jaar geleden?' is afhankelijk van de definitie van leesgedrag. 2. Stel dat adolescenten al minder lezen, afhankelijk van de definitie, dan ligt dat niet aan het verloop van de ontwikkeling in de adolescentie als zodanig of aan de ontwikkelingsmogelijkheden van de adolescenten. Jongeren van 10 tot 24 jaar krijgen namelijk een grotere capaciteit tot lezen. 3. Als adolescenten minder zijn gaan lezen in de afgelopen vijftig jaar, dan ligt het vooral aan de culturele ontwikkeling in Nederland.	De auteur gebruikt literatuur over ontwikkeling in de adolescentie en gegevens over vrijetijdsbesteding in de tweede helft van de vorige eeuw om zijn stellingen te verdedigen.	1. De afname van lezen is geen ontwikkelingsfenomeen sec. De afname van lezen is het gevolg van de verandering van adolescentie als levensfase en daarom is het dus moeilijk terug te draaien. 2. De conclusie over leesgedrag hangt heel erg af van de definitie van lezen. 3. Er is wellicht hoop voor de toekomst. Er zijn aanwijzingen dat mensen het televisiekijken langzamerhand een beetje hebben gehad. Alhoewel het nog steeds de belangrijkste vrijetijdsactiviteit is van de Nederlandse bevolking, neemt het aantal uren dat naar televisie wordt gekeken niet meer toe.	Aanbeveling: Door op een intelligente manier gebruik te maken van de moderne media kan misschien wel een serieuze concurrentiepositie worden gecreëerd voor de televisie, want de belangstelling van jongeren om interactief bezig te willen zijn met beeldscherm en tekst zou best eens groot kunnen zijn. [Dit is een assumptie die niet onderbouwd wordt.] Wellicht zijn daar mogelijkheden om het lezen in haar klassieke definitie te bevorderen.
<i>Waarom is lezen plezierig?</i> S. Tellegen en J. Frankhuisen	Dit rapport is het sluitstuk bij het project 'Kind en boek'. Binnen dit			

	<p>project werd ruim 25 jaar onderzoek verricht naar diverse aspecten van leesgedrag, met name waar het lezen door kinderen en jongeren betreft. De publicatie is het resultaat van onderzoek in de laatste fase van het project en gaat over de rol van aandacht tijdens het lezen.</p>			
<b>Afkomst</b>				
<p><i>De functies van het lezen in een multiculturele samenleving</i> J. Hakemulder 2000</p>	<p>Welk element van de leeservaring veroorzaakt het effect van lezen, dat wil zeggen, de waarneming van leden van een outgroup (mensen die niet tot de eigen groep behoren)?</p>	<p>Er werd een experiment gehouden onder middelbare scholieren [niet aangegeven hoeveel]. De proefpersonen kregen, verdeeld over drie verschillende groepen, een verhaal van een Turkse schrijver te lezen. De groepen kregen ieder een andere leesinstructie. Na afloop kregen de proefpersonen een geheugentest, ze moesten een korte open reactie schrijven op het verhaal, en ze kregen een enquête om effecten van stereotypen vast te stellen.</p>	<p>De resultaten suggereren dat literatuur een rol zou kunnen spelen bij het kweken van begrip voor culturele verschillen: lezers worden door bepaalde aspecten van het literaire lezen (welke aspect dat is bleek leeftijdsgebonden) gestimuleerd tot het nadenken over de manier waarop culturele verschillen tot stand komen.</p>	<p>Volgens de onderzoeker kan in het beschreven onderzoek een aanzet worden gezien voor systematisch onderzoek naar bepaalde benaderingen van literatuur en de psychologische processen die deze teweeg brengen. Hieraan zou men eventueel conclusies kunnen verbinden voor de literatuurdidactiek.</p>
<p><i>Cultuur en lezen: Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs</i> M. Hermans 2002</p>	<p>In hoeverre speelt etnische achtergrond een rol in het leesgedrag van allochtone jongeren? Welke verschillen zijn er in het leesgedrag van allochtone en</p>	<p>Circa 950 allochtone en autochtone leerlingen uit de bovenbouw (15- tot 17-jarigen) op scholen voor vmbo, havo en vwo hebben een vragenlijst ingevuld over hun sociaal-</p>	<p>Allochtone leerlingen kunnen minder profiteren van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders, of de</p>	<p>Het is een aanrader voor docenten om zich meer te verdiepen in cultureel diverse teksten. Behalve voor het trainen van de leesvaardigheid en het brengen van</p>

	<p>autochtone Nederlandse leerlingen? In hoeverre verschillen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft leesattitude, leesklimaat thuis, en beleving van het literatuuronderwijs?</p>	<p>culturele achtergrond, de leessocialisatie (leesgedrag ouders, boekbezit, praten over boeken, voorlezen), leesvoorkeuren, lezen in andere talen dan het Nederlands, leesattitude, literatuuronderwijs en intercultureel onderwijs.</p>	<p>aanwezigheid van boeken thuis. Desondanks hebben de allochtone leerlingen positievere attitudes tegenover lezen en literatuuronderwijs dan hun autochtone klasgenoten, en lezen ze meer. Ook staan ze positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs.</p>	<p>leesplezier, is multiculturele literatuur geschikt voor bredere doelen, zoals het bevorderen van gelijkwaardigheid en cultureel bewustzijn.</p>
<b>Opleidingsniveau</b>				
<p><i>Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs</i> L. van der Bolt 2000</p>	<p>- Kan het lezen van boeken de affectieve, en in het bijzonder de emotionele ontwikkeling van het opgroeiende kind bevorderen, en welke rol spelen factoren als leerjaar en sekse in deze relatie? - Kan het lezen van boeken de vaardigheid in het reguleren van gevoelens /stemmingen bevorderen, en welke rol spelen sekse en leerjaar in dit verband? - Kan het lezen van boeken de ontwikkeling van kennis over emoties/ gevoelens bevorderen, en welke rol spelen sekse en leerjaar in dit verband? - Welke verschijnselen van emotionele leesbeleving worden door lezers van uiteenlopende leeftijd ervaren en</p>	<p>Dataverzameling gebeurde via een exploratief onderzoek en een survey. Bij het exploratief onderzoek werden ongeveer 170 'focused interviews' afgenomen. Naar aanleiding daarvan werd een survey samengesteld die door 3025 leerlingen uit basisonderwijs, vbo, mavo, havo en vwo werd ingevuld.</p>	<p>In het algemeen kan naar aanleiding van de resultaten geconcludeerd worden dat lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie veel voorkomende verschijnselen zijn bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie. - Frequente lezers lezen vaker voor stemmingsregulatie en daarmee weten zij het lezen vaker en vaardiger in te zetten voor stemmingsregulatie en stemmingsbehoud. - Meisjes lezen over het algemeen meer voor stemmingsregulatie dan jongens. Verder bleek dat aan de leeshandeling van meisjes andere</p>	<p>Door in het onderwijs voorbij te gaan aan de persoonlijke leesbetrokkenheid wordt tevens voorbij gegaan aan de kans om de leerling een instrument in handen te spelen dat een belangrijke bijdrage kan leveren aan zijn of haar emotionele en sociale ontwikkeling. Daardoor kan bovendien de sleutel tot het leesplezier en een belangrijke kans tot het ontwikkelen van de leesgewoonte aan de aandacht van de leerling ontsnappen. Het zou de leerling ten goede komen wanneer binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding</p>

	<p>hoe kunnen we deze ervaringen in kaart brengen, ordenen en categoriseren?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnen we een vragenlijst ontwerpen waarmee we de emotionele beleving tijdens het lezen van boeken meetbaar kunnen maken?</li> <li>- In welke mate worden verschillende affectieve verschijnselen ervaren door scholieren, en welke rol spelen factoren als leerjaar, sekse en leesfrequentie hierin?</li> <li>- In welke mate worden verschillende intrinsieke/stemmingsregulerende motieven genoemd die voor scholieren de aanzet vormen tot het lezen van boeken, en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?</li> <li>- In welke mate worden verschillende verschijnselen van emotionele leesbeleving ervaren door scholieren, en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?</li> </ul>		<p>stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandeling van jongens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Het stemmingsregulerend lezen liep terug met de vordering naar leerjaar, in plaats van constant te blijven. Leesplezier en uithoudingsvermogen bleven wel constant.</li> <li>- De mate waarin scholieren lezen beïnvloedt niet alleen de mate van emotionele leesbeleving, maar ook het soort emoties dat ervaren wordt tijdens het lezen.</li> <li>- Meisjes ondervonden niet alleen in het algemeen meer emoties tijdens het lezen dan jongens, maar vooral ook meer ‘complexe’ emoties zoals dysfore emoties, empathie en sympathie.</li> <li>- Oudere leerlingen ondervonden vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen.</li> <li>- De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype.</li> </ul>	<p>van betrokkenheid en overgave gestimuleerd worden, en de leerling vaardigheden worden bijgebracht om de twee leeshoudingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen.</p>
<p><i>Leesgedrag van vmbo-leerlingen: een profielschets</i> S. Tellegen en M. Lampe 2000</p>	<p>Wat is het leesgedrag van vmbo-leerlingen? De aspecten leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving:</p>	<p>De gegevens over de aspecten van het leesgedrag zijn verkregen door een secundaire analyse van bestaand</p>	<p>Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen een plezierige bezigheid. Meer vmbo-meisjes dan -</p>	<p>Aanbeveling: Het lijkt de moeite waard om het experiment ‘de klas als leeskring’ (onderdeel</p>

	<p>emotioneel en verbeeldend, en informele leesprocessen zijn onderzocht.</p> <p>Hoe verschillen jongens en meisjes in die aspecten van het leesgedrag?</p>	<p>materiaal afkomstig uit onderzoek van Van der Bolt (2000) naar affectieve leesbeleving en onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (1998) naar leesaandacht.</p> <p>Van der Bolt (2000) ondervroeg in 1993 1125 leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo en mavo. Tellegen en Frankhuisen (1998) ondervroegen in 1998 752 leerlingen uit de tweede en vierde klas.</p>	<p>jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding, behalve voor het verbeeldend meebelevan van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes. Vrijwel evenveel jongens als meisjes kennen het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen.</p>	<p>van het Sirene-project) ook in het vmbo uit te voeren, gezien het enthousiasme waarmee de meeste leerlingen in dit onderzoek over hun leesbelevingen konden vertellen. Deze werkwijze was in havo/vwo-groepen een succes wanneer de docent het principe deelde dat in de leeskring de eigen beleving door de leerling van de gelezen boeken ruime aandacht kreeg.</p>
<p><i>Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo</i> D. Schram 2002</p>	<p>Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip?</p> <p>Subvragen: Wat is het effect van de vertelsituatie op receptie? Wat begrijpen leerlingen van de tekst? Neemt het begrip van het verhaal toe van leerlingen van de tweede klas in vergelijking met die van de eerste klas vmbo?</p>	<p>184 Amsterdamse vmbo-leerlingen in het eerste en tweede leerjaar deden mee aan het onderzoek. De leerlingen lazen een fragment met een complexe vertelstructuur uit een jeugdroman (<i>Te snel</i> van Caja Cazemier, 1997) en vulden daarna een vragenlijst in. Een aantal leerlingen las het verhaal hardopdenkend. In de vragenlijst stonden vragen over waardering van het verhaal, de ervaren moeilijkheid, de houding ten opzichte van de persoon Frank en de identificatie met hem, evenals vragen die het begrijpen van het verhaal betreffen, en vragen over de leesattitude</p>	<p>Uit de resultaten wordt duidelijk dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt dat wat in de rollen en fasen in de literaire ontwikkeling samengenomen wordt, meer gedetailleerd kan worden bestudeerd en in onderlinge relatie kan worden gezien: de leesattitude blijkt los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie lijkt te zijn dat de narratieve competentie toeneemt met leeftijd en dus leef- en leeservaring, maar dat deze nog altijd</p>	<p>Een intensievere training van het lezen van narratieve teksten juist met het oog op hun verhalende structuur is gewenst. Het aanbieden van het fragment uit <i>Te snel</i> veronderstelt dat leerlingen beheersen dat wat nog geleerd moet worden, namelijk het doorzien en begrijpen van de complexe vertelwijze van het fragment. Onderzoek naar narratieve competentie zou ook ontwikkelingen op latere leeftijd moeten systematiseren en deze inpassen in meer algemeen geformuleerde stadia en rollen</p>

		<p>en achtergrondkenmerken van de lezer. Zeven leerlingen hebben hun reacties bovendien in een hardop-denken-sessie gegeven.</p>	<p>betrekkelijk gering is.</p>	<p>van literaire competentie. Ook de samenhang van algemene leesvaardigheid en narratieve competentie zou explicieter onderwerp van onderzoek moeten zijn. Tevens zou het effect van interventies, bijvoorbeeld het leerlingen gericht trainen in het omgaan met complexere narratieve structuren, kunnen worden beoordeeld.</p>
<b>Informatiegebruik</b>				
<p><i>Informatiegebruik door lezers</i> S. Kelderman en S. Janssen 2002</p>	<p>Hoe informeren verschillende groepen lezers zich over het actuele aanbod van boeken en welke rol speelt deze informatie in hun omgang met diverse soorten literatuur?</p>	<p>De auteurs maken een inventarisatie van onderzoek naar het gebruik van informatievoorziening over literaire boeken. Ze delen het rapport op de volgende wijze in: aanbod van informatie, gebruik van informatie in keuzeprocessen, genrevoorkeuren en informatiegebruik, verwervingskanalen en keuzegedrag.</p>	<p>Bij het selecteren van boeken blijken lezers een sterke voorkeur te hebben voor bekende en vertrouwde auteurs, en voor een bepaald genre. Lezers baseren zich vooral op informatie op het boek. Lezers met meer kennis van het boekenaanbod kunnen gemakkelijker tot een boekkeuze komen; lezers van romantische boeken echter baseren zich op eenvoudige selectiecriteria. Voor verwerven van informatie zijn leeservaring en ervaring met informatiebronnen belangrijke factoren, evenals het genre dat wordt gelezen.</p>	<p>Aanbeveling: De onderzoekers geven uitgebreide aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Er moet onder andere meer onderzoek komen naar informatiekanalen en hoe deze door lezers van verschillende genres gebruikt worden, hoe informatiegedragspatronen zich ontwikkelen en hoe een nieuw kanaal als internet wordt gehanteerd.</p>

			Hoe meer leeservaring lezers hebben, hoe meer informatie ze (kunnen) gebruiken. Ook de leesmotieven en genrevoorkeur hebben invloed op informatiegebruik van lezers. Keuze voor een bepaald verwervingskanaal (weer verbonden met genrevoorkeur) is ook van invloed op het informatiegebruik door lezers.	
<b>Tekstkenmerken</b>				
<i>De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief</i> H. Miesen 2002	Welke verschillen bestaan er in de waardering voor tekstkenmerken die bijdragen aan de complexiteit van een tekst, al naar gelang het genre dat men prefereert?	Er werd een toevalssteekproef getrokken van 273 respondenten onder inwoners van Noord-Brabant. De respondenten werd gevraagd om hun waardering uit te spreken voor 18 a priori geformuleerde tekstkenmerken. De leeservaringschaal van Stalpers en Heerze (1999) vormde het uitgangspunt bij het formuleren van tekstkenmerken.	De resultaten laten zien dat er betrekkelijk homogene groepen fictielezers kunnen worden onderscheiden, die weliswaar uit meerdere genre-rubrieken lezen, maar desondanks een uitgesproken voorkeur hebben voor één specifiek genre. Op basis van een inhoudelijke interpretatie van de tekstkenmerken en de genrevoorkeuren van de lezers van fictie, kunnen we vaststellen dat de tekstkenmerken die worden gewaardeerd veelal typerend zijn voor het genre dat wordt geprefereerd.	
<i>Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm: een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier</i>	1.Hoe hangt de gebruikte taalnorm samen met leesbegrip en leesplezier van basisschoolleerlin-	Drie verschillende versies (een traditionele, een moderne en een tussenliggende variant) van het	De moderne variant van een Friese tekst wordt door kinderen leuker en gemakkelijker gevonden,	Uitgevers zouden, in het licht van de resultaten van dit onderzoek, moeten discussiëren over de gewenste

<p>B. de Jager 2003</p>	<p>gen? 1a.Hoe ziet het leesbegrip en het leesplezier eruit van teksten met traditionele, tussenliggende en moderne taalnorm? 1b.Hangen die verschillen in leesbegrip en leesplezier samen met sekse, moedertaal en groep? 1c. Zijn er significante verschillen in leesbegrip en leesplezier tussen teksten met de traditionele, tussenliggende en moderne taalnorm? 1d. Heeft taalnorm invloed op tekstbegrip en leesplezier na correctie voor sekse, groep en moedertaal? 2. Hoe beoordelen leerkrachten het taalgebruik en de moeilijkheid van teksten met traditioneel, tussenliggend en modern taalgebruik? 3. Hoe beoordelen deskundigen het taalgebruik en moeilijkheid van teksten met traditioneel, tussenliggend en modern taalgebruik?</p>	<p>hetzelfde Friese verhaal werden voorgelegd aan leerlingen, leerkrachten en deskundigen, waarna vragen over de tekst beantwoord moesten worden. De vragen hadden als doel leesbegrip en leesplezier te toetsen. Ook werden aanvullende persoonsgegevens verzameld. In totaal deden 396 leerlingen mee van 18 scholen, verspreid over Friesland. Ook vulden 22 leerkrachten en 5 deskundigen de vragenlijst in.</p>	<p>en daarnaast bestaat er over het algemeen een beter tekstbegrip. Leerkrachten en deskundigen schatten de moderne taalnorm in als beter passend bij het taalgebruik van kinderen. In vergelijking tot leerlingkenmerken blijkt de gehanteerde taalnorm een bescheiden rol te spelen als het gaat om leesplezier van basisschoolleerlingen. Moedertaal en sekse bepalen sterker of een leerling een tekst leuk vindt. Met name meisjes en Fries-talige kinderen vinden de teksten leuker, gemakkelijker en hebben een beter tekstbegrip.</p>	<p>taalnorm in Friese jeugdliteratuur. Pabo's zouden de resultaten kunnen verwerken in hun lessen Fries, waar het gaat om taalnorm van kinderboeken. Scholen zouden leerlingen enthousiast moeten maken voor Friese boeken en ook de leesvaardigheid Fries moeten vergroten. Het zou nader onderzocht moeten worden waarom met name jongens en de Nederlandstalige kinderen Friese teksten minder leuk vinden. Bij dit vervolgonderzoek zou tevens in kaart gebracht moeten worden aan welke kenmerken Friese teksten voldoen, die deze groep leerlingen wel leuk vinden.</p>
<p><b>Socialiserende instanties</b></p>				
<p><i>Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school</i> G. Kraaykamp 2002</p>	<p>In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot grotere belangstelling voor lezen later in het leven?</p>	<p>Er is gebruikge- maakt van de landelijke gegevens uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. De ouderlijke lees-</p>	<p>Een intensieve leessocialisatie door ouders, bibliotheken en scholen betaalt zich daadwerkelijk uit in het latere leven, met name op het</p>	<p>Aanbeveling: Met deze studie is het mogelijk om via een kwantitatief-empirisch onderzoek informatie te krijgen</p>

	<p>-een hoger leesniveau later in het leven?</p> <p>-een culturele participatie later in het leven?</p> <p>-minder televisiekijken later in het leven?</p> <p>-en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?</p>	<p>bevordering wordt met een drietal instrumenten vastgesteld: het literaire lezen van ouders, het populaire boeken lezen van ouders en de daadwerkelijke stimulering van het lezen door ouders. Leesbevordering door de bibliotheek is gemeten via de duur van het lidmaatschap tussen zes- en achttienjarige leeftijd van een persoon. Schoolse socialisatie is gemeten met aandacht voor cultuur in het lesprogramma in het voortgezet onderwijs en het aantal alfavakken in het examenpakket van een persoon.</p>	<p>gebied van lezen en het culturele uitgaan. Ouders zijn vooral indirect effectief via bibliotheekbezoek en schoolkeuze, maar ook wel direct door literair lezen. De bibliotheek is bij het bevorderen van de leesbelangstelling het meest effectief. Aandacht voor culturele vorming en een uitgebreid alfavakkenpakket is zeer effectief om de culturele belangstelling van leerlingen te stimuleren. De effectiviteit van de drie instanties verschilt niet zodanig dat een van de drie als het meest invloedrijk kan worden aangewezen; ze werken aanvullend.</p>	<p>over de kwestie welke instituties investeringen in leesbevordering het meest renderen. Deze studie biedt daarom een gelegenheid om het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren.</p>
<p><i>Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op lange termijn</i> M. Verboord 2002</p>	<p>Welke invloed heeft leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de leesfrequentie van personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs?</p> <p>Deelvragen: Hoe verhoudt de invloed van de literaire socialisatie door de ouders op de leesfrequentie zich tot die van de school?</p> <p>In hoeverre kunnen verschillen in de leessocialisa-</p>	<p>Er werden enquêtes gehouden onder oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs, hun vroegere docent Nederlands en één van de ouders van de oud-leerling. Er deden 88 docenten (op 34 scholen), 711 leerlingen en 809 ouders mee. In de vragenlijst kwamen aan de orde: de huidige leesfrequentie van de oud-leerling, de ontplooiende socialisatieactiviteiten door de ouders en hun eigen lees-</p>	<p>De langetermijninvloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de huidige leesfrequentie van de oud-leerling bleek aanzienlijk, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht werden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent doet niet onder voor die van de ouder.</p>	<p>Aanbeveling: Zowel ouders als docenten kunnen met hun activiteiten een wezenlijke bijdrage leveren aan de leesbevordering op lange termijn.</p> <p>Opmerking [NdV]: Het grootste gedeelte van de data is achteraf verzameld. Omdat er vragen gesteld werden over de situatie van, in sommige gevallen, 30 jaar geleden, kunnen</p>

	<p>tie verschillen in de leesfrequentie tussen cohorten verklaren?</p>	<p>frequentie in de tijd dat de oud-leerling op de lagere school zat, het literatuuronderwijs zoals gegeven door de docenten, de socialisatie in de populaire cultuur en achtergrondvariabel en.</p>		<p>de resultaten enigszins anders zijn uitgevallen dan de werkelijkheid.</p>
<p><i>Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart</i> M. Steendijk 2004</p>	<p>In het rapport wordt geen echte vraagstelling geformuleerd. Het rapport wil een overzicht schetsen van het Britse leesbevorderingsprogramma Bookstart. Bij dit programma werken diverse instanties (overheid, bibliotheken, gezondheidszorg) nauw samen om ouders hun kinderen vanaf zeer jonge leeftijd kennis te laten maken met boeken.</p>		<p>Bookstart is in Groot-Brittannië een begrip en maakt, veertien jaar na het begin van het project, vast onderdeel uit van de opvoeding. Resultaten wijzen erop dat Bookstart een toename in voorlezen aan baby's tot gevolg heeft, evenals stijgend bibliotheekbezoek en boekverkoop. Uit onderzoek op langere termijn blijkt dat Bookstartkinderen op 2- en 3-jarige leeftijd een duidelijk positievere houding hebben ten aanzien van boeken en (voor) lezen dan kinderen die geen Bookstartpakket hebben gehad. De Bookstartkinderen hebben ook een hoger instroomniveau in het onderwijs, en behielden deze voorsprong ook drie jaar na aanvang van het primair onderwijs.</p>	<p>Aangezien Bookstart in Groot-Brittannië een groot succes is, waarbij 92% van de kinderen wordt bereikt, kan het zinvol zijn om te kijken welke elementen van Bookstart ook in Nederland toepasbaar zouden kunnen zijn voor het leesbevorderingsprogramma Boekenpret. Mogelijkheden voor financiële steun voor het verspreiden van gratis boekjes moeten onderzocht worden, evenals de rol die uitgeverijen in dit kader kunnen spelen, uitbreiding van de doelgroep, en verbetering van de naamsbekendheid.</p>

<b>School</b>				
<p><i>Literatuuronderwijs bij benadering</i> T. Janssen 1998</p>	<p>Hoofdvragen: a. Hoe zien de inhoud en de vormgeving van het huidige literatuuronderwijs Nederlands, zoals dat in de bovenbouw van het havo en vwo gegeven wordt, er in grote lijnen uit? b. Zijn er in de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands sporen te vinden van de vier typen benaderingen die in retoriek onderscheiden worden, aangeduid als auteursgericht/historisch, tekstgericht, contextgericht en lezersgericht? Zo ja: c. Hoe krijgen de vier benaderingen in de (zelfgerapporteerde en geobserveerde) praktijk van het literatuuronderwijs gestalte? Waarin onderscheiden de benaderingen zich van elkaar? d. Wat leren leerlingen van het literatuuronderwijs? Zijn er verschillen in opbrengsten bij leerlingen tussen de benaderingen? e. Wat hebben oud-leerlingen van het literatuuronderwijs geleerd? Zijn er verschillen in opbrengsten bij oud-leerlingen tussen de</p>	<p>De studie is opgezet als een reeks empirische deelonderzoeken. Deze deelonderzoeken zijn: 1. een enquête onder 593 docenten Nederlands. 2. interviews met twaalf prototypische docenten. 3. observaties van vier prototypische docenten. 4. een onderzoek naar leerervaringen van leerlingen van de vier docenten. 5. een onderzoek naar leerervaringen van oud-leerlingen van de docenten.</p>	<p>Het is moeilijk om in algemene zin iets feitelijks over de inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs in Nederland te beweren, omdat er enorme variatie is tussen docenten onderling op vrijwel alle onderzochte kenmerken van het (gerapporteerde) literatuurcurriculum. Er lijkt bij de vier benaderingen een zekere spanning tussen de gerapporteerde praktijk en de geobserveerde 'praktijk' van docenten. De vier benaderingen binnen het literatuuronderwijs onderscheiden zich van elkaar ten aanzien van leerstofinhouden of didactische werkwijzen, of beide. Eén type benadering profileert zich het duidelijkst: de auteursgerichte/historische benadering. 'Haat', 'liefde' en alle gevoelsschakeringen daartussen met betrekking tot gelezen literatuur treden bij leerlingen sowieso op als gevolg van literatuuronderwijs, ongeacht wat de docent in de klas precies doet. 'Goede' docenten Nederlands blijken</p>	<p>Aanbevelingen: Verder onderzoek naar het literatuuronderwijs Nederlands is van belang, zeker met de invoering van de tweede fase. Het onderzoek naar wat leerlingen op lange termijn van het literatuuronderwijs meenemen, verdient uitbreiding.</p>

	benaderingen?		in staat om hun belangrijkste doelstellingen op het gebied van literaire kennis en vaardigheden bij leerlingen te realiseren, ongeacht hun aanpak. In de langetermijnopbrengsten van literatuuronderwijs zijn niet of nauwelijks verschillen tussen typen literatuuronderwijs geconstateerd.	
<i>Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs.</i> Willy van Elsäcker 2002	<p>1. Hoe ziet de huidige praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit en zijn er hierbij verschillen tussen scholen met verschillende populaties.</p> <p>2. Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?</p> <p>3. Wat zijn de relaties tussen technisch lezen, begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen? Welke invloed hebben strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen op het begrijpend lezen en zijn er hierbij</p>	815 kinderen in de groepen 5 en 6 van de basisschool, uit gezinnen met een verschillende sociaal-economische status deden mee aan een tweejarig longitudinaal onderzoek. Met behulp van verschillende instrumenten (toetsen, enquêtes) werden leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie, gezinsvariabelen en leerkrachtvariabelen gemeten.	In de lessen begrijpend lezen in groep 5 en 6 basisschool wordt weinig gelezen en gesproken en er is weinig interactie tussen leerlingen. Er wordt meer tijd besteed aan technisch lezen dan aan leesbegrip. Allochtone leerlingen scoren lager dan autochtone leerlingen op begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen, maar hoger op strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen. Intrinsieke leesmotivatie en het gebruik van zelfreflectiestrategieën hebben een positief effect op begrijpend lezen, terwijl vrijetijdslezen slechts indirect effect heeft via motivatie of strategiegebruik. De resultaten geven aan dat	Aanbevelingen: nader onderzoek naar de effecten van het begrijpend leesonderwijs zijn dringend gewenst. De mogelijkheid om de televisie in te zetten bij tweedetaalverwerving van minderheidsgroepen is tot nu toe nog te weinig onderzocht en benut. Ontwikkeling van aantrekkelijke boeken met minder tekst en meer visuele ondersteuning voor tweede taalleerders verdient aanbeveling. Nog lang niet alle leerkrachten zijn zich ervan bewust dat leerlingen met verschillende achtergronden ook verschillend leesonderwijs nodig hebben. Een betere voorlichting op dit

	verschillen tussen de verschillende groepen kinderen? 4. Welke gezinsfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?		allochtone, meertalige leerlingen op de eerste plaats een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren dezelfde positieve effecten kunnen hebben op de leesprestaties als bij Nederlandstalige leerlingen het geval is.	gebied is noodzakelijk om alle leerlingen geëngageerd literatuuronderwijs te kunnen bieden.
<i>Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten: een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen</i> I. Guldemond 2003	In hoeverre speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het vergroten van leesplezier van circa 14-jarigen in het tweede studiejaar van de eerste graad op scholen met bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en van scholen voor vmbo in Nederland? Subvraag: Welke referentiële verwijzingen moet een tekst bevatten om deze leerlingen emotioneel te boeien?	Voorbereidende fase: interviews met 6 Nederlandse en 6 Vlaamse leerlingen over voorwaarden waaraan een tekst moet voldoen opdat een leerling zich kan identificeren met een verhaalpersonage. Verkennde fase: 26 Vlaamse en 24 Nederlandse leerlingen lezen verdeeld over een schooljaar 8 tekstfragmenten/korte verhalen en vulden daarover vragenlijsten in. Vervolgfase: 170 Nederlandse leerlingen vulden een enquête over leesbeleving in. Daarnaast zijn 9 leerlingen geïnterviewd over de tekstfragmenten uit de verkennende fase.	Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen in het beroepsonderwijs zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om die tekst te kunnen waarderen. Identificatie met een verhaalpersonage is niet absoluut noodzakelijk. Emoties kunnen ook door de situatie opgeroepen worden. Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. De leerling toetst dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen. Leerlingen bleken zeer te verschillen in hun leesgedrag en daardoor beschikten zij niet over dezelfde leeservaring en	Aanbevelingen: Het fictieonderwijs moet vormgegeven worden vanuit leesplezier. Als het leesplezier toeneemt, zal ook de leesfrequentie toenemen. In de lessen jeugdliteratuur zal aandacht moeten zijn voor leesbeleving. Om zo veel mogelijk leerlingen plezier te laten beleven aan fictie, zal er door de docent gekozen moeten worden voor gedifferentieerde werkvormen waarbij de leesbeleving centraal staat.

			hadden zij ook niet dezelfde interesse in bepaalde tekstfragmenten.	
<i>Literatuur als onderdeel van de lessen ckv1</i> Henk Westerik, drs. Vincent van Grinsven 2005	Komt de discipline 'literatuur' tijdens de lessen ckv1 aan de orde?	Aan 1263 sectievoorzitters ckv en cultuurcoördinatoren werd een e-mail verzonden met een korte uitnodiging voor deelname aan het onderzoek. Van hen vulden 71 sectievoorzitters ckv en 44 cultuurcoördinatoren on-line een vragenlijst in.	Bij ongeveer de helft van de scholen (51%) komt 'literatuur' aan de orde tijdens de lessen ckv1, met name bij havo en vwo. Vaker wordt 'literatuur' in relatie met andere kunstdisciplines aan de orde gebracht dan als zelfstandige kunstdiscipline. Er wordt nog niet vaak samenwerking gerealiseerd tussen de sectie ckv1 en talensecties.	Opmerkingen [NdV]: De rapportage is zeer summier.
<i>Onderzoek leesactiviteiten in de basisschool.</i> Henk Westerik, drs. Vincent van Grinsven 2005	Welke voorleesactiviteiten worden ondernomen in het basisonderwijs? [vraagstelling geformuleerd door NdV, want ontbreekt in de rapportage]	Aan 1500 directeuren van basisscholen is een e-mail verzonden met een uitnodiging tot deelname aan het onderzoek. 307 directeuren en adjunct-directeuren vulden uiteindelijk online een vragenlijst in.	Er zijn veel scholen die voorleesactiviteiten organiseren voor de kleutergroep. Bijna een kwart van de scholen neemt deel aan Het Nationale Voorleesontbijt. Bij drie van de vier scholen doen alle acht groepen hieraan mee; twee derde van de scholen organiseert het voorleesontbijt in januari.	Opmerkingen [NdV]: De rapportage is zeer summier.
<b>Gezin</b>				
<i>Voorlezen. Een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen</i> Yolanda Kaufmann 2000	Hoe is het voorleesgedrag in de thuissituatie van leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen?	Enquête ingevuld door 244 leerlingen van vijf Amsterdamse basisscholen, in de leeftijd van tien tot twaalf jaar, uit Nederland, Turkije, Marokko, Suriname of de Nederlandse Antillen.	Leerlingen van achterstandsscholen uit de randstad worden maar heel weinig voorgelezen. Allochtone kinderen wordt minder voorgelezen dan autochtone.	

<b>Bibliotheek</b>				
<p><i>Uitleengegevens als marketinginstrument: een onderzoek naar een marktgerichte indeling van vraag en aanbod in de bibliotheek op basis van uitleengegevens</i> J. Boter 2001</p>	<p>1. Productgroepen: Wat voor indeling in productgroepen komt het meest overeen met de combinaties van boeken die leners kiezen en in hoeverre wijkt deze af van de door de bibliotheek gehanteerde indeling? 2. Doelgroepen/typen leners: Welke verschillende groepen leners zijn te onderscheiden op basis van de geleende categorieën boeken?</p>	<p>Onderzoeksdata gebaseerd op zeven uitleenbestanden van vijf bibliotheken van de PBC Noord-Brabant, van de periode november 1995 tot mei 1999.</p>	<p>De eerste resultaten laten zien dat de lener vaak een andere mening over een indeling in productgroepen heeft dan een bibliotheek in het algemeen of hier de PBC Noord-Brabant in het bijzonder. Dit geldt voor fictie en non-fictie en voor volwassenen en kinderen. Analyse van typen leners heeft vier typen opgeleverd.</p>	
<p><i>De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek</i> C. Stalpers 2002</p>	<p>In hoeverre bepaalt leesattitude het feitelijk leesgedrag? Zijn de factoren leesvaardigheid, (de aansprekendheid van) het boekenaanbod en de invloed van de sociale omgeving - naast leesattitude - belangrijke voorspellers van leesgedrag? Of hebben deze factoren alleen een direct effect op de leesattitude? In hoeverre verklaart leesattitude het voornemen om lid te blijven of af te haken als bibliotheklid en welke invloed heeft de kwaliteit van de dienstverlening op dit besluit?</p>	<p>275 leerlingen van een middelbare school in Deventer werden bevraagd met een schriftelijke vragenlijst over hun leesgedrag, leesattitude, leesvaardigheid, sociale normen, bibliotheekgebruik en hun voornemen om lid te blijven van de bibliotheek.</p>	<p>De nut- en pleziercomponent van attitude bleken onderling substantieel samen te hangen. De sociale norm, leesvaardigheid en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod bleken een substantieel deel van de verschillen in de pleziergerichte component van leesattitude te verklaren. Dit doet vermoeden dat sociale normen, vaardigheden en mogelijkheden een direct effect hebben op attitude, en attitude vervolgens weer een direct effect heeft op gedrag. De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de</p>	

			dienstverlening verklaarden ten dele het voor-nemen lid te blijven dan wel af te haken als biblio-theekgebruiker.	
<i>Wat is de waarde van WSF-bibliotheken in vergelijking met andere bibliotheken?</i> Cedric Stalpers 2004	Verschillen WSF-bibliotheken betekenisvol van andere bibliotheken als het gaat om het aanbod aan en het gebruik van diensten, alsook de uitkomsten die gebruik van deze diensten bezoekers opleveren?	De waarde van WSF-bibliotheken wordt aangetoond door ze te vergelijken met reguliere bibliotheken op een drietal variabelen die voortvloeien uit de missie van WSF-bibliotheken, te weten aanbod, gebruik en gebruikersconsequenties. Er zijn gegevens gebruikt uit het Branche Informatie Systeem over 2002 en 2003 en uit het klanttevredenheids-onderzoek 2003-2004. In de analyse zijn 11 WSF-bibliotheken, verspreid over Nederland, meegenomen.	Op alle drie de variabelen waarop WSF-bibliotheken in dit onderzoek werden afgezet tegen bibliotheken zonder wetenschappelijke steunfunctie, scoren WSF-bibliotheken beter dan niet-WSF-bibliotheken.	
<i>Onderzoek De Nationale Voorleesdagen 2005</i> Cedric Stalpers 2005	Welk oordeel hebben jeugdbibliothecarissen over De Nationale Voorleesdagen 2005, de effectiviteit van deze campagne en welke suggesties hebben zij ter verbetering?	Meer dan 70 jeugdbibliothecarissen hebben op internet een vragenlijst ingevuld, waarvoor zij via een digitale nieuwsbrief een uitnodiging hadden ontvangen. De jeugdbibliothecarissen waren voor 45% afkomstig uit een kleine(re) bibliotheek, voor 24% uit een middelgrote en voor 31% uit een grote bibliotheek.	74% van de bibliotheken is tevreden tot zeer tevreden over de voorleesdagen en 77% geeft aan volgend jaar weer aan deze campagne te zullen deelnemen. Negen op de tien bibliotheken geeft aan van tevoren voldoende informatie te hebben ontvangen om de voorleesdagen vorm te geven. Bij 76% van de bibliotheken is het ledenaantal	Aanbevelingen: Er moeten middelen bedacht worden om verlies van betrokkenheid en groei van kritiek te voorkomen: het formeren van een klankbordgroep van jeugdbibliothecarissen, één of twee problemen van bibliotheken proberen te verhelpen en communiceren waarom andere bezwaren niet

			gestegen na de voorleesdagen. Met name grotere bibliotheken waren minder tevreden over de voorleesdagen en hadden minder de wens om volgend jaar weer deel te nemen. Een grote groep bibliotheken (meest grotere) heeft het bibliotheekpakket niet besteld, deels omdat men het te duur vond, deels omdat het niet was afgestemd op de lokale situatie. Omstreeks vier van de vijf bibliotheken wensten veranderingen in de opzet van de voorleesdagen.	verholpen kunnen worden. Er zou meer differentiatie moeten worden aangebracht in de bibliotheekpakketten om ze beter te laten aansluiten bij besluit en budget van verschillende bibliotheken. Ook moet er aandacht besteed worden aan het pakket van de kinderopvang. Daarvoor kan mogelijk inspiratie worden opgedaan bij bibliotheken die momenteel zelf pakketten voor de kinderopvang ontwikkelen.
<b>Soorten materiaal</b>				
<b>Adolescentenroman</b>				
<i>Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur</i> L. van Boekhout en M. van Hattum 1992	Hoe groot is de discrepantie tussen het moment waarop leerlingen toe zijn aan de overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur, het moment waarop die overgang plaatsvindt en het moment waarop docenten die idealiter plaats zouden willen laten vinden? Welke redenen voeren docenten aan om de overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur op een bepaald moment te laten plaatsvinden?	Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is aan ongeveer 130 leerlingen van de eerste tot en met de vierde klas havo/vwo een enquête voorgelegd. Voor boven- en onderbouw zijn verschillende enquêtes gebruikt, waar wel wat overlap in zit. Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag hebben zestien leraren een vragenlijst ingevuld met vragen over wat de leraren in welke klassen laten	Uit de leerling-enquêtes kwam naar voren dat veel leerlingen lezen steeds minder leuk gaan vinden. Er is kritiek op de manier waarop op school gelezen wordt. Uit de enquête voor docenten blijkt dat er sprake is van een abrupte overgang. De docenten laten de overgang over het algemeen planmatig verlopen onder invloed van het naderende examen. Als gekeken wordt naar de overgang	De doelstellingen van het lesonderwijs moeten worden gezien en beter in de praktijk worden gebracht. Om de overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur minder schoksgewijs te laten verlopen, pleiten de onderzoekers ervoor dat ook in hogere klassen de leerlingen voor een gedeelte vrijgelaten worden in hun keuze van wat ze willen lezen.

		lezen en waarom.	van jeugd- naar volwassenenliteratuur en naar het moment waarop die overgang plaatsvindt en het moment waarop docenten die idealiter willen laten plaatsvinden, blijkt dat er tussen deze momenten 'spanningen' zijn. Het moment waarop docenten de overgang willen laten plaatsvinden sluit niet goed aan bij de wensen van de leerlingen. Leerlingen ervaren de spanning wel en docenten niet.	
<i>De overgang van jeugd-naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren</i> K. Laarakker 2002	Bestaat er een verband tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugd-literatuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) in de basisvorming en daarvoor, en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de tweede fase van het voortgezet onderwijs? Welke factoren bepalen (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school? Bestaat er een verband tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze?	Er is een enquête ingevuld door 876 leerlingen van 119 at random geselecteerde (cluster)klassen van 3- en 4-havo en 3-, 4- en 5-vwo, verspreid over heel Nederland. De enquête ging over leesgedrag, leesattitude en de invloed van de school. Het vroegere (tot 12 jaar) en huidige leesgedrag (na 12 jaar) is geoperationaliseerd door leesomvang en boekenkeuze. NB. De publicatie richt zich alleen op het leesgedrag.	Het lijkt erop dat er een verband bestaat tussen de complexiteit van de vroegere en die van de huidige boekenkeuze. De inzet van jeugdliteratuur in het literatuur-onderwijs zou een positief effect op de overgang naar volwassenen-onderwijs kunnen hebben. De aard van dat verband is echter allerminst duidelijk.	Om tot valide uitspraken te kunnen komen zou het meet-instrument verder uitgebreid en verfijnd moeten worden. Dit zou uiteindelijk tot resultaten moeten leiden op basis waarvan literatuurdocenten meer dan tot nu toe in hun lessen differentiatie kunnen aanbrengen.
<i>Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in</i>	Wat is de bekendheid van docenten met en de aandacht voor	Een schriftelijke enquête met 35 vragen (open en gesloten) is	Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in	Om de adolescentenroman een plaats te geven in het literatuur-

<p><i>de tweede fase</i> H. van Lierop- Debrauwer 2002</p>	<p>de adolescenten-roman?</p>	<p>verstuurd naar secties Nederlands en ingevuld door 117 docenten Nederlands op havo/vwo. In de enquête werd gevraagd naar persoonlijke gegevens (o.a. leservaring), naar de invulling van het literatuuronderwijs op school, het al dan niet werken met een literatuurlijst en naar de bekendheid met en aandacht voor jeugdliteratuur, in het bijzonder de adolescentenroman.</p>	<p>de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur rekenen, bestaat er het nodige voorbehoud om de adolescentenroman een plaats te geven in het literatuuronderwijs in de tweede fase. De restricties lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman.</p>	<p>onderwijs, moet volgens de onderzoeker het denken in doelgroepen worden losgelaten.</p>
<p><i>Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman</i> J. de With 2005</p>	<p>Kan de literaire adolescentenroman er voor adolescenten uit de bovenbouw van havo en vwo voor zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt?</p>	<p>219 leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo vulden een enquête in over leesgedrag. Daarnaast lazen 22 4-atheneumleerlingen een adolescentenroman; zij hielden hierover leesdagboeken bij, vulden achteraf een enquête in over leesbeleving en voerden een groepsgesprek met de onderzoeker.</p>	<p>Een kwart van de ondervraagde leerlingen heeft moeite met de overstap. De literaire adolescentenroman zou door de mogelijkheid tot identificatie, door realisme en door het kunnen reflecteren voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kunnen zorgen, maar momenteel wordt de overgang nog niet echt vergemakkelijkt door de adolescentenroman.</p>	<p>De verandering naar een gemakkelijkere overgang zou moeten beginnen bij het aankweken van de juiste leesattitude (immers: hoe hoger de leesattitude, hoe groter de mate waarin gelezen wordt) en daar speelt de docent een belangrijke rol in.</p>
<p><b>Boeken en andere media</b></p>				
<p><i>De attractie van boek en computerspel: een onderzoek onder scholieren</i> S. Tellegen, L. Alink en P. Welp 2002</p>	<p>1. In hoeverre worden scholieren geboeid tijdens het lezen van boeken en het spelen van computerspelletjes? 2. Gebruiken zij</p>	<p>Er werden gesprekken gevoerd met scholieren, studenten en volwassenen over verschil en overeenkomst tussen het lezen van</p>	<p>Meisjes lezen meer geboeid dan jongens, jongens spelen juist meer geboeid een computerspel. Meisjes gebruiken</p>	<p>Leesbevorderingsprojecten kunnen misschien wel voorkomen dat steeds meer scholieren steeds vaker hun</p>

	<p>deze media om een slechte stemming te verbeteren of een goede stemming te bestendigen?</p> <p>3. Ervaren zij tijdens het contact met deze media processen van emotie of verbeelding? Hoe vaak lezen of spelen zij?</p> <p>4. Ontlenen zij vaardigheidsvreugde aan het lezen of spelen?</p> <p>5. In hoeverre achten zij het noodzakelijk tijdens het lezen of spelen de aandacht doelbewust te richten op tekst of spel?</p>	<p>boeken en het spelen van computerspellen. Een voorlopige vragenlijstversie werd ingevuld door ruim tweehonderd leerlingen van de basisschool en door ruim tweehonderd jongvolwassenen die regelmatig computerspellen spelen. Definitieve vragenlijsten, op basis van de testversie gemaakt, werden ingevuld door scholieren in de tweede en vierde klas voortgezet onderwijs (niet gezegd hoeveel!)</p>	<p>met name boeken voor stemmingsregulatie, jongens liever computerspelletjes. Leerlingen ervaren bepaalde vormen van beleving bij een spel anders of minder dan bij een boek. Meisjes spelen minder vaak en lang computerspellen dan jongens. Voor meisjes is lezen vaak een vanzelfsprekende bezigheid. Lezen is voor twee derde van de meisjes en de helft van de jongens een aangename uitdaging. Vooral jongens vinden een computerspel een uitdaging. Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert o.a. de geboeide lees-aandacht, maar doelbewust de aandacht richten op een spel bevordert juist o.a. de geboeide aandacht voor het spel.</p>	<p>toevlucht zoeken tot het spel in plaats van tot het boek. Als kinderen van jongs af aan opgroeien met het besef dat lezen een plezierige stemmingsregulerende activiteit is, dan wordt de kans groter dat zij bij behoefte aan stemmingsregulatie niet alleen computerspellen spelen, maar ook boeken lezen.</p>
<p><i>Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie</i> M. Verhallen, A. Bus en M. de Jong 2004</p>	<p>Hebben prentenboeken op dvd of cd-rom met additionele kenmerken (geanimeerde prenten en geluidseffecten) voordelen boven prentenboeken met alleen statische prenten?</p> <p>Biedt een ICT-omgeving unieke mogelijkheden om</p>	<p>Het onderzoek is uitgevoerd bij 60 kleuters met een taalachterstand van Marokkaanse of Turkse herkomst. Twee versies van hetzelfde prentenboek werden vergeleken: de ene versie heeft statische plaatjes en de andere versie is verrijkt met</p>	<p>De studie toont aan dat de groep met een zwakke taalontwikkeling wel leert van voor de leeftijdsgroep geschikte prentenboeken op de computer. Als filmische beelden en geluiden aan de prentenboeken zijn toegevoegd, begrijpen deze</p>	<p>Prentenboeken op dvd en cd-rom met multimediale toevoegingen als filmische beelden en geluiden, zijn maar beperkt verkrijgbaar. Educatieve uitgeverijen zouden het veld een grote dienst bewijzen door nieuwe (series)</p>

	de lees- en taalontwikkeling van kinderen met een taalachterstand te stimuleren?	filmische effecten. Er was een voor- en natetest, met zes verschillende soorten interventies om verschillen te toetsen.	kinderen aanzienlijk meer van het verhaal en leren ze nieuwe woorden en zinsstructuren bij. In andere woorden, kinderen met een taalachterstand hebben profijt van multimedia toegevoegd aan prentenboeken.	prentenboeken op dvd of cd-rom uit te brengen.
<b>Opdrachtonderzoek</b>				
<i>Een boek is iets aangenaams</i> Wim van Leeuwen 1998	Wat is, in het Nederlandse taalgebied, het imago van het boek?	802 willekeurige personen in het Nederlandse taalgebied (Nederland en Vlaanderen) zijn middels een telefonische enquête bevraagd.	Een boek wordt door een ruime meerderheid van de Nederlandstalige volwassenen als iets aangenaams gezien; lezen is iets wat ze over het algemeen vaak doen, maar waar ze soms wel moeilijk tijd voor kunnen vinden. Spannende boeken zijn geliefd. Meer mensen lenen dan kopen boeken. Boeken worden dan ook veelal maar één keer gelezen. Een ruime meerderheid van de ondervraagden heeft voldoende geld om boeken te kopen, maar veel mensen lenen boeken omdat dat voordeliger is.	Aanbevelingen: In boekwinkels moeten consumenten verleid worden tot kopen. Ook moeten ze de winkel in gelokt worden. Er moet vervolgonderzoek worden gedaan onder adolescenten en vijftigplussers over hun verwachtingen en wensen met betrekking tot boeken en boekhandels.  Opmerkingen [NdV]: Het onderzoek zit methodologisch niet heel sterk in elkaar. De resultaten verschillen hier en daar erg met bijvoorbeeld cijfers van het SCP. Soms ongeloofwaardig.
<i>Het boek in Nederland in 2005</i> Motivation International BV	Wat, waar, hoeveel en wanneer leest de Nederlander? Welke rol speelt	Er is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. In totaal namen 1131	Het boek is zeker niet passé: twee op de drie Nederlanders	Dit onderzoek is methodologisch gezien zeer slecht opgezet. Bij het

2005	het boek in het leven van de Nederlander? Welke emoties spelen een rol bij het lezen van boeken?	personen deel aan het onderzoek, 979 personen vulden een vragenlijst online in, 152 personen vulden een schriftelijke vragenlijst in.	neemt minstens 1 keer per week een boek ter hand. De roman is het populairste soort boek. Ook het woordenboek en het kookboek worden veelvuldig ter hand genomen. De helft van alle Nederlanders heeft een boek op het nachtkastje liggen. Twee op de drie Nederlanders leest vaak tijdens de vakantie. Nederlanders gebruiken boeken ter ontspanning, bij het vergaren van informatie en voor betekenisgeving. De Nederlander acht het boek hoog, en verwacht dat boeken altijd zullen blijven bestaan!	lezen van de conclusies moet dit in acht worden genomen. Het onderzoeksrapport lijkt geschreven als tegemoetkoming naar de opdrachtgever i.p.v. als onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek.
------	--	---	--	---

## Literatuurlijst

- Baker, Th. L., *Doing social research* (second edition), McGraw-Hill, Inc. 1994
- Boekhout, L. en M. van Hattum, Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, In: *Spiegel 10* (1992), nr. 1, pp. 107-117
- Boerboom, H., I. Glandorff en F. Spangenberg, *Het boek in Nederland 2005*. Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB), Motivaction International BV, Amsterdam, 2005
- Bolt, L. van der, *Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*, proefschrift Universiteit van Amsterdam, 2000
- Bos-Aanen, J., T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering, Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners?*, Stichting Lezen Amsterdam, 2002
- Boter, J., Het kiezen van een verhaal: Een analyse van het keuzegedrag aan de hand van uitleengegevens, In: Raukema A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 195-207 Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Boter, J., *Uitleengegevens als marketinginformatie. Een onderzoek naar een marktgerichte indeling van vraag en aanbod in de bibliotheek op basis van uitleengegevens*, Stichting Lezen Amsterdam, 2001
- Braaksma, M. en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een tweede inventarisatie van onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Stichting Lezen Amsterdam, 2003
- Breedveld, K. en A. van den Broek (red.), *Trends in de tijd: Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordering*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 2001
- Broek, A. van den, K. Breedveld, J. de Haan en F. Huysmans, *Vrijtijdsbesteding: Hoofdstuk 12 uit het Sociaal en Cultureel Rapport 2004*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 2004
- Broek, A. van den, W. Knulst en K. Breedveld, *Naar andere tijden? Tijdsbesteding en tijdsordering in Nederland, 1975-1995*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 1999
- Eijck, K. van en K. van Rees, Patronen van printmedia-gebruik 1975-1995. Een latente-klasse analyse van veranderingen in lezerstypen. In: *Communicatiewetenschap*, jaargang 27, nummer 2 (1999), pp. 125-149
- Elsäcker, W. van, *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*, Stichting Lezen Amsterdam, 2002
- Guldmond, I., *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Stichting Lezen Amsterdam, 2003
- Hakemulder, J., De functies van het lezen in een multiculturele samenleving, In: Schram, D., A-M. Raukema en J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving, Stichting Lezen Reeks 1*, pp. 141-149, Uitgeverij Eburon Delft, 2000
- Hermans, M., Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 155-173, Uitgeverij Eburon Delft, 2002

- Jager, B. de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm. Een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier*, Stichting Lezen Amsterdam, 2003
- Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, Uitgeverij Thesis/Thela Amsterdam, 1998
- Kaufmann, Y., *Voorlezen. Een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep zeven en acht van vijf Amsterdamse basisscholen*, Stichting Lezen Amsterdam, 2000
- Kelderman, S. en S. Janssen, *Informatiegebruik door lezers*, Stichting Lezen Reeks 4, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Knulst, W. en G. Kraaykamp, *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar lezen en zijn belagers. Het culturele draagvlak 2, Sociaal en Cultureel Planbureau Rijswijk*, 1996
- Kraaykamp, G., *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school*, Stichting Lezen Reeks 3, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Kraaykamp, G., Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 209-231, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Laarakker, K., De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In: Raukema A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 71-83, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Land, J., T. Sanders, L. Lentz en H. van der Bergh, *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studietekstboeken?*, Stichting Lezen Amsterdam, 2002
- Leeuwen, W. van, *Een boek is iets aangenaams: Uitkomsten van een onderzoek over het imago van het boek in Vlaanderen en Nederland*, Stichting Spoorwerk Amsterdam, 1998
- Lemaire, Chr., *Lezen doen we samen!: De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*, Stichting Lezen Amsterdam, 2004
- Lierop-Debrauwer, H. van, Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 15-25, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Meeus, W., Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie, In: Raukema A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 27-36, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Miesen, H., De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief, In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, Stichting Lezen Reeks 5*, pp. 85-103, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Morton-Taylor, S., Ontlezing; welke factoren zijn van invloed op het minder lezen van de krant door de jeugd? Op: [edocom/pscw.uva.nl/bs-seminar/suzanne/suzanne.htm](http://edocom/pscw.uva.nl/bs-seminar/suzanne/suzanne.htm) op 28 juli 1999
- Piek, K. *Zoveel lezen we (niet)*, Stichting Lezen Amsterdam, 1995

- Schram, D., Moeilijke tekst of moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In: Raukema A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 105-119, Uitgeverij Eburon Delft, 2002`
- Stalpers, C., De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 175-193, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Steendijk, M., *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart. Een overzicht van de opzet en uitvoering van Bookstart, een leesbevorderingsprogramma in Groot-Brittannië*, Stichting Lezen Amsterdam, 2004
- Stokmans, M., Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief, In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 135-153, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Tellegen, S., Lezen straks alleen meisjes nog?, In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 121-133, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Tellegen, S., L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel. Een onderzoek onder scholieren*, Stichting Lezen Amsterdam, 2002
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen, *Waarom is lezen plezierig?*, Stichting Lezen Reeks 2, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Tellegen, S., M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo leerlingen. Een profielschets*, Stichting Lezen Amsterdam, 2000
- Ven, M. van de, *Nieuwe media en lezen*, Stichting Lezen Amsterdam, 2000
- Verboord, M., Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In: Raukema, A-M., D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*, Stichting Lezen Reeks 5, pp. 233-247, Uitgeverij Eburon Delft, 2002
- Verboord, M., *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*, proefschrift Universiteit Utrecht, 2003
- Verhallen, M., A. Bus en M. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, Stichting Lezen Amsterdam, 2004
- With, J. de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers. Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*, Stichting Lezen Amsterdam, 2005
- Informatie ontleend aan Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht.  
<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/investeerdere.php>