



Zoveel lezen we (niet)

KARLIJN PIEK

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

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 Karlijn Piek in opdracht van Stichting Lezen.

© 1995. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

Woord vooraf	4
Verantwoording	6
Inleiding	8
1 Het leesgedrag van Nederlanders en de verwerving van leesmateriaal	11
1.1 De tijd die aan lezen wordt besteed	12
1.2 Veranderingen in het leesgedrag	19
1.3 De verwerving van boeken en kranten	22
1.4 Leesvaardigheid	26
1.5 Samenvatting	27
2 Determinanten van het leesgedrag	31
2.1 Theoretische gezichtspunten	31
2.2 Determinanten van leesgedrag en leesvoorkeur	38
2.2.1 Culturele en literaire kennis en lezen	38
2.2.2 Culturele normen en lezen	40
2.2.3 Het tijds- en geldbudget	40
2.2.4 Leesvaardigheid en leesgedrag bij kinderen	41
2.2.5 Opvoeding en lezen	43
2.2.6 Onderwijs en lezen	48
2.2.7 De invloed van andere media	49
2.2.8 Sociale invloeden en leesgedrag	53
2.2.9 Leesmotieven en leesgedrag	54
2.3 Samenvatting	56
3 Lezen in het gezin, in het onderwijs en in andere instellingen	61
3.1 Lezen in het gezin	61
3.2 Lezen in peuterspeelzalen en kinderopvangcentra	62
3.3 Lezen in het basisonderwijs	62
3.4 Lezen in het voortgezet onderwijs	68
3.5 De activiteiten van openbare bibliotheken	75
3.6 De activiteiten van boekhandels en uitgeverijen	75
3.7 Samenvatting	76

4	Besluit	81
4.1	Samenvatting	81
4.2	Bedreigingen en kansen voor het lezen	83
4.3	Aanbevelingen voor leesbevordering	86
4.4	Aanbevelingen voor verder onderzoek	88
	Literatuurlijst	90

Woord vooraf

De gemiddelde Nederlander leest in 1995 minder dan in bijvoorbeeld 1955. Dat is bekend, net zoals de term 'leesbevordering' langzamerhand vertrouwd is. Scholen, bibliotheken, boekhandels en al heel wat ouders zijn doordrongen van het besef dat lezen voor een groeiend aantal kinderen, jongeren en volwassenen geen vanzelfsprekende bezigheid meer is. En dat die ontwikkeling niet veronachtzaamd moet worden.

Maar wat gebeurt er nu precies? Hoe komt het dat er minder wordt gelezen? Valt er nog iets aan te doen? Hoe? Stichting Lezen beschouwt het als haar taak om ontwikkelingen in het lezen op de voet te volgen en - waar nodig - zelf onderzoek te initiëren. Allereerst heeft Stichting Lezen daarom opdracht gegeven een inventarisatie te maken van tot nu toe uitgevoerd onderzoek naar lezen en leesgedrag. Ook om de lege plekken in kaart te brengen.

In *Zoveel lezen we (niet)* beschrijft Karlijn Piek op heldere wijze dat tendensen in leesgedrag, in leesniveau, in leestijd en andere min of meer meetbare factoren al op veel verschillende manieren zijn onderzocht. Alleen al de lengte van de literatuurlijst van dit onderzoek bewijst dat. En toch is er nog lang niet voldoende bekend over alle positieve en negatieve invloeden waaraan het lezen blootstaat. In elk geval is er onvoldoende bekend over de samenhang tussen die invloeden.

De inventarisatie brengt desondanks interessante conclusies naar voren, zeker voor wie beroepshalve met lezen van doen heeft. Bijvoorbeeld het feit dat boekenbezit en bibliotheeklidmaatschap nog niets zeggen over hoeveel iemand leest. En dat het logisch lijkt dat een hogere opleiding duidt op meer leesactiviteit. Maar hoe kan het dan dat 'het lezen' afneemt terwijl het gemiddelde opleidingsniveau in Nederland stijgt?

Het meest verontrustende feit is misschien dat de kloof tussen lezers en niet-lezers steeds groter wordt. Want wie tien jaar geleden al veel las, is nog meer gaan lezen; wie tien jaar geleden weinig las, is gemiddeld nog minder gaan lezen. Is dat allemaal de schuld van televisie? Nee, er zijn heel veel factoren die culturele verschuivingen veroorzaken. En televisie zou zelfs wel eens een goed middel voor leesbevordering kunnen zijn.

Veel is dus bekend en toch is het inzicht in het Nederlandse leesklimaat nog lang niet helder. Van de leesbevorderingsactiviteiten die nu al in bibliotheken en op scholen worden ondernomen, is bijvoorbeeld nauwelijks het effect onderzocht. Ook de mogelijkheden die televisie biedt - daarnet al genoemd - zouden belangwekkend onderzoeksmateriaal moeten zijn. Eén ding toont deze uitvoerige inventarisatie wel onomstotelijk aan: de invloed van ouders. Hoe meer ze voorlezen en hoe meer ze zelf lezen, des te groter is de kans dat hun kinderen gaan lezen. Maar of die dan ook 'goed' leren lezen is weer een andere vraag. En of ze op de middelbare school de beste stimulansen krijgen, kan evenmin worden voorspeld. De manier waarop leraren Nederlands worden voorbereid op het literatuuronderwijs werpt daarop enig licht. Zoals uit de inventarisatie blijkt, zijn 'lerarenopleiders' daar niet optimistisch over. Maar

de leesattitude van middelbare scholieren hangt niet alleen af van het taalonderwijs; ook het gebruik van literatuur in vakken als geschiedenis speelt een rol. 'Voer' voor onderzoekers.

Zoveel lezen we (niet) behandelt de methodiek van verschillende onderzoeken. Om te meten hoeveel iemand leest, lijkt de dagboekmethode de meest doeltreffende; in enquêtes wordt immers vaak gekocht en veel sociaal-wenselijks ingevuld. Verkoopcijfers geven wel een interessant beeld, maar, evenals leencijfers, lang geen bevredigend antwoord op de vraag hoeveel men daadwerkelijk leest. Want terwijl de leencijfers stijgen, daalt de gemiddelde leestijd.

Nieuwe onderzoeken, in grotere samenhang, naar de effecten van onderwijs, voor- en buitenschoolse taalstimulering, audiovisuele media en andere instrumenten voor leesbevordering zijn met andere woorden een voorwaarde voor verder beleid op dit terrein. Dat lezen van levensbelang is, behoeft daarbij geen betoog meer.

Jan Terlouw, voorzitter Stichting Lezen
Marieke Sanders-ten Holte, directeur

Verantwoording

Deze inventarisatie van Nederlands onderzoek naar lezen is gemaakt in opdracht van de Stichting Lezen. Bij de voorbereiding van het langetermijnbeleid van de stichting ontstond namelijk behoefte aan een overzicht van het onderzoek naar lezen en leesgedrag. Ook wilde de commissie inzicht krijgen in de 'open plekken' in het leesonderzoek. De opzet en de conclusies in hoofdstuk 4 zijn op deze doelstelling afgestemd. Voor meer praktische conclusies en aanbevelingen zij verwezen naar de vele andere publicaties op dat gebied.

De praktisch ingestelde leesbevorderaar vindt in dit boekje geen concrete aanbevelingen, toch is dit overzicht bruikbaar voor wie zich beroepshalve met leesbevordering bezighouden, zoals bibliothecarissen, medewerkers van educatieve diensten, beleidsmedewerkers en medewerkers van onderwijsbegeleidingsinstellingen.

Voor deze inventarisatie werd een opzet gemaakt die door verschillende deskundigen is aangevuld en goedgekeurd. Vervolgens heb ik advies gevraagd aan Cees Vernooij voor de taal- en leesvaardigheid, Dick Schram en Elrud Ibsch over literatuurwetenschappelijke onderwerpen en Joan Hemels over tijdschriftenonderzoek. Voorts is een groot aantal bibliotheken geraadpleegd:

Boekmanstichting, Sardes, het eigen bestand van Stichting Lezen, Universiteitsbibliotheken Amsterdam (UvA en VU), Leiden en Tilburg, de bibliotheek van het NBLC, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en via deze APS, bestanden van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Stichting Speurwerk en de Openbare Bibliotheek Amsterdam.

Vervolgens is de inventarisatie aangevuld en van commentaar voorzien door de deskundige leden van de commissie langetermijn van Stichting Lezen, met name Margreet Ruardi, Jef van Gool, Dick Hattenberg, Peter Fiedeldij Dop, Henk Kraima, Alex Vermeulen en Jan-Kees Post. Ten slotte heeft een laatste consultatieronde plaatsgevonden bij de externe deskundigen Jan Blokker, Wiljan van den Akker en Cees de Glopper.

Van onderzoek naar lezen zijn al eerder overzichtsstudies gemaakt door Gasenbeek (*Op zoek naar boekenlezers*, 1987), Prins e.a. (*Lezers in beeld*, 1989), Wiebes (*Lezen en laten lezen*, 1989) en Sardes (*Grondslagennotitie leesprojecten*, 1993). Daarnaast biedt een aantal onderzoeksverslagen, met name dissertaties, een inventarisatie van eerder onderzoek op een specifiek terrein. De *Grondslagennotitie leesprojecten* behandelt verschillende onderzoeksresultaten als wetenschappelijke grondslag voor op te zetten leesprojecten. In de twee eerstgenoemde ligt de nadruk op het cijfermatige onderzoek naar lezen, terwijl het derde onderzoek een breed scala aan invloedsfactoren en beleidsmatige aspecten behandelt.

De verschillende overzichtsstudies trekken opvallend gelijklopende conclusies over het Nederlandse leesonderzoek, namelijk dat er sprake is van een zeer eenzijdige benadering, waarbij vooral kwantitatief materiaal wordt gepresenteerd. Kwalitatief onderzoek is zeldzaam. Lezen wordt vrijwel steeds met school verbonden, en zelden met het gezin. Veelvuldig wijzen de overzichtsstudies ook op de onvergelykbaarheid van verschillende onderzoeken, op het

gebrek aan validiteit en betrouwbaarheid in publieksonderzoeken en op het gebrek aan inzicht in leesmotivaties.

In deze studie ligt het accent op meer recent verschenen studies. Leesbevordering komt namelijk steeds meer in de belangstelling te staan, dus er verschijnt veel nieuw onderzoek. Ook is meer nadrukkelijk literatuurwetenschappelijk en literatuurdidactisch onderzoek opgenomen en betreft 'lezen' in dit rapport niet alleen het lezen van boeken, maar ook het lezen van kranten en tijdschriften. Deze studie gaat niet in op onderzoek naar het belang van lezen; naar dat aspect wordt een aparte studie uitgevoerd aan de Erasmus Universiteit. Dus wordt in deze studie ook afgezien van verschillende leesmotivaties en leeswijzen - denk bijvoorbeeld aan informatorisch lezen - die in verband kunnen worden gebracht met de verschillende functies van lezen. Tot slot wordt het onderzoek naar leesonderwijs en leesvaardigheid alleen globaal besproken. Alleen die onderzoeken waar raakvlakken met leesmotivatie en leesgedrag aan de orde komen, zijn behandeld.

Inleiding

Leesbevordering staat sterk in de belangstelling. Ondermeer omdat het lezen tegenwoordig een minder belangrijke plaats lijkt in te nemen in de vrijetijdsbesteding dan enkele decennia geleden. Ook heerst er bezorgdheid over het leesvaardigheidspeil van Nederlandse kinderen. De laatste jaren is daarom een groot aantal activiteiten opgezet voor de bevordering van het lezen.

Ondanks deze grote belangstelling is niet altijd duidelijk wat men onder leesbevordering verstaat en wat men ermee beoogt. Voor sommigen betekent leesbevordering de bevordering van het lezen van (fictieve) boeken, anderen denken aan de bevordering van het lezen van literair werk. Ook is denkbaar dat leesbevordering zich richt op het lezen van alles wat gedrukt is: kranten, boeken en tijdschriften. Weer anderen beschouwen het als bevordering van het adequaat hanteren van verschillende media, waaronder audiovisuele media. Over de doelstellingen bestaat evenmin eenduidig begrip; wordt er gestreefd naar literaire competentie, leesplezier, leesvaardigheid, cultuurparticipatie in het algemeen, mediumvaardigheid, participatie in democratische gedachtenvorming of betere communicatie binnen het bedrijfsleven?

In literatuur over leesbevordering is een groot aantal termen in omloop die iets te maken hebben met lezen. Om enkele te noemen: leesgedrag, leestijd, leesfrequentie, leesmotivatie, leesbeleving, belevend lezen, technisch lezen, instrumenteel lezen. Deze veelheid aan begrippen komt de vergelijkbaarheid van onderzoek niet ten goede, vooral omdat ze niet altijd naar hetzelfde verwijzen.

Onderzoek naar lezen en leesgedrag

Lezen en leesgedrag worden op veel verschillende manieren en vanuit veel verschillende invalshoeken onderzocht. Ten eerste is er beschrijvend onderzoek dat het lees-, koop- en leengedrag van Nederlanders in kaart brengt. Het gaat dan om tijdsbestedingsonderzoek, commercieel marktonderzoek naar kopen en lezen van kranten, tijdschriften en boeken, en het NOS kijk- en luisteronderzoek. In het tijdsbestedingsonderzoek wordt lezen opgevat als een specifieke vorm van vrijetijdsbesteding. Daaronder valt dus niet het lezen voor studie of werk. Een tweede type beschrijvend onderzoek is dat waarin activiteiten van instellingen en personen op het gebied van lezen worden beschreven. Daarin gaat het bijvoorbeeld over onderwijs, bibliotheken, de media, ouders en recensies. Soms bestrijkt zulk onderzoek ook de invloed van die activiteiten op het leesgedrag van anderen.

In het derde type onderzoek is de aandacht gericht op processen en interacties die invloed hebben op het leesgedrag of op de houding van kinderen ten opzichte van lezen. Van Peer (1991/1992) geeft daarvan een overzicht in het artikel 'Literaire socialisatie in het gezin'. De studie van Van Lierop (1990) is er ook een goed voorbeeld van, evenals de studies van Bus (1992), hoewel die naar een verklaring voor leesvaardigheid zoekt. Het onderzoek naar ontluikende geletterdheid valt hier ook gedeeltelijk onder.

Een vierde type onderzoek is dat naar leesattitude en leesmotivatie. Vaak gaat het hier om (sociaal-)psychologisch getint onderzoek, waarin wordt getracht een beschrijving te geven van het begrip leesmotivatie. Voorbeelden zijn Tellegen en Catsburg (1987) en Ohlson (1992). Ook is veel onderzoek gedaan naar het onderscheid tussen leesfasen, vaak gerelateerd aan ontwikkelingsfasen, en naar leesvoorkeuren en eigenschappen van teksten en lezers.

Voorbeelden: Giehrl, Ghesquiere (1988), Van Woerkom (1992) en Parsons.

Ten vijfde bestaat er onderzoek naar didactische aspecten en hun bijdrage aan de leesmotivatie. Hierin wordt verband gelegd tussen het type literatuurdidactiek en de mate waarin dat leesplezier bewerkstelligt. Het beschrijft dus activiteiten van leerkrachten. Voorbeelden: De Moor (1992), Geljon (1994) en Toussaint-Dekker (1987).

Ten zesde is er het onderzoek naar cultuurdeelname, dat ondermeer door Ganzeboom wordt verricht. Deze heeft een verklarende theorie opgesteld over de invloed van culturele kennis, culturele normen en (tijds)economisch gedrag op de deelname aan cultuur. Ganzeboom tracht deze invalshoeken samen te voegen tot een algemene theorie over cultuurdeelname.

Kraaijkamp (1993) onderzocht met behulp van deze theorie het leesgedrag. Ook Dijkstra (1992) onderzocht op deze manier het leesgedrag, zij het dat zij haar onderzoek gedeeltelijk op andere theoretische noties baseerde.

Nog een type onderzoek is van belang, namelijk het empirisch literatuurwetenschappelijk onderzoek, dat gaat over de wijze waarop mensen met literatuur omgaan. Deze vorm van literatuurwetenschap maakt gebruik van andere disciplines, zoals de psychologie en de sociologie. In het literatuursociologisch onderzoek in Tilburg bijvoorbeeld, onderzoekt men onder andere invloedsfactoren op de aanschaf van titels, zoals het omslag, de kennis van genres en uitgeverijen, en recensies. Men gaat er daarbij vanuit dat literairiteit een kwestie is van sociale waardetoekenning (Verdaasdonk, 1989/Leemans, 1994).

Het receptie-onderzoek, een andere tak van de empirische literatuurwetenschap, richt zich op relaties tussen tekst, lezer en maatschappij. Het gaat daarbij om de mogelijke invloed van teksten op de lezer, en de manier waarop een lezer een tekst leest, maar bijvoorbeeld ook om de waardering van een oeuvre in een bepaald tijdvak. Het uitgangspunt is dat zowel de verwachtingen van de lezer als bepaalde kenmerken van de tekst een rol spelen. Bij tekstenkenmerken valt te denken aan de invloed van perspectief, verteltrant en dergelijke (Schram, 1985).

Dit boekje bestaat uit vier delen die corresponderen met verschillende vragen die in het kader van een leesbevorderingsbeleid te stellen zijn.

- In het eerste deel (hoofdstuk 1) zal ik het beschrijvende onderzoek naar leesgedrag en naar het lezen van kranten, boeken en tijdschriften beschrijven. Hier komt onder andere ter sprake de tijd die de Nederlander aan het lezen van boeken, kranten en tijdschriften besteedt, de verkoop van boeken, kranten en tijdschriften en veranderingen die zich de afgelopen decennia in het leesgedrag hebben voorgedaan. Ook wordt kort ingegaan op de leesvaardigheid van Nederlanders.

- Het tweede deel (hoofdstuk 2) heeft de determinanten van het leesgedrag tot onderwerp. Het gaat hier om de vraag door welke factoren het leesgedrag wordt bepaald en waarom dat zo is. Na een korte beschrijving van theoretische noties die van belang zijn voor het leesgedrag, zal ik ingaan op de verschillende, uit de theorie af te leiden, invloedsfactoren op het lezen: literaire opvoeding, de school, leesvaardigheid, de audiovisuele media, de werkomgeving, en vrienden.
- Het derde hoofdstuk gaat over de mogelijkheden voor leesbevordering. Het bevat een beschrijving van onderzoek naar het leesklimaat in Nederlandse gezinnen, scholen en peuterspeelzalen. Ook komt onderzoek naar de activiteiten van bibliotheken en boekhandels op het gebied van lezen aan de orde en wordt het effect van enkele leesbevorderingsactiviteiten weergegeven.
- Het vierde hoofdstuk bevat een korte samenvatting van de bevindingen, resulterend in een overzicht van kansen en bedreigingen voor het lezen, en aanbevelingen voor een leesbevorderingsbeleid.

1 Het leesgedrag van Nederlanders en de verwerving van leesmateriaal

Bij het beschrijvende onderzoek naar leesgedrag zijn verschillende afhankelijke variabelen (aspecten die aan het leesgedrag te onderkennen zijn) van belang. Deze zijn echter niet in elk onderzoek vertegenwoordigd. Het gaat om de volgende variabelen:

- wel/niet lezen (of men leest);
- de leesomvang (de tijd die men aan lezen besteedt);
- het (moeilijk te meten) leesniveau van de teksten;
- wat men leest (kranten, boeken, tijdschriften);
- het leesniveau van de lezer (meestal afgemeten aan het niveau van de lectuur);
- het genre boeken;
- de wijze waarop men leest;
- het kopen van boeken, kranten en tijdschriften;
- het lenen van boeken.

Op welke wijze kan het leesgedrag het beste worden onderzocht?

Over de problematiek van de validiteit en de betrouwbaarheid¹ van leesonderzoek bestaan enkele publicaties. Van der Voort en Beentjes (1992), bijvoorbeeld, hebben een artikel gewijd aan de vraag naar de geschiktheid van verschillende indicatoren om trends in het leesgedrag te signaleren. Zij concluderen dat de leestijd de meest directe en geschikte maat is, mits deze wordt vastgesteld met behulp van dagboeken waarin het totale vrijetijdsgedrag is bijgehouden. Als er geen dagboekgegevens beschikbaar zijn, vormen verkoopcijfers volgens deze auteurs een goede maat. De trends in de leestijd weerspiegelen zich namelijk in de verkoop van boeken. De overige indicatoren voor leesgedrag achten de auteurs ongeschikt. Oplagecijfers van kranten en tijdschriften zijn, volgens hen, grove indicatoren voor trends over een langere periode. Het bereik, de uitleencijfers en het percentage boekenlezers bij bibliotheken noemen de auteurs ronduit bedrieglijk.

Otter (1993) verrichtte onderzoek naar de invloed van het in de vrije tijd lezen op schoolse leesprestaties. Zij kwam daarbij tot de ontdekking dat het leesgedrag van kinderen niet zo stabiel is als wel wordt aangenomen: de leesfrequentie van leerlingen verschilt sterk tussen de leerjaren 5 en 6. Er zijn leerlingen die het lezen pas in de loop van het zesde leerjaar 'ontdekken' en er zijn leerlingen die het lezen in de loop van de tijd inruilen voor andere bezigheden. Als men in een van beide leerjaren het leesgedrag heeft vastgesteld, zegt dit dus niet alles over het leesgedrag in het andere jaar. Deze bevinding is vooral van belang als het onderzochte leesgedrag in verband wordt gebracht met andere gegevens, zoals leesvaardigheid, schoolsucces of milieu van herkomst.

¹ Betrouwbaarheid van onderzoek verwijst naar de vraag of bij het herhaald onderzoeken van dezelfde populatie ook dezelfde resultaten worden gemeten. Validiteit verwijst naar de vraag of met behulp van een bepaalde onderzoeksmethode ook gemeten wordt, wat men beoogt te meten.

Otter heeft in haar onderzoek vastgesteld dat de dagboekmethode, waarin kinderen per dag opschrijven wat zij gedaan hebben, de enige betrouwbare en valide indicatie voor het leesgedrag is. Ook herhaald afgenomen vragenlijsten bleken geen bruikbaar alternatief. Daarmee wordt namelijk wel een grote samenhang gevonden tussen de verschillende meetmomenten - hetgeen wijst op een hoge betrouwbaarheid - maar dat wil nog niet zeggen dat de validiteit hoog is. Als respondenten de antwoorden niet volledig kunnen baseren op geheugenfeiten, maar hun antwoorden gokken of schatten dan spelen er allerlei componenten een rol die zeer consistent kunnen zijn, maar die weinig met het feitelijke gedrag te maken hebben. Oftewel: mensen kunnen systematisch gokken, waardoor een betrouwbaar beeld lijkt te ontstaan.

Men dient zich goed te realiseren dat deze methodologische overwegingen vooral betrekking hebben op het onderzoek naar de vraag hoeveel mensen lezen. Voor andere onderzoeksvragen kunnen andere normen gelden.

1.1 De tijd die aan lezen wordt besteed

Lezers van twaalf jaar en ouder

De meest recente en betrouwbare meting van het leesgedrag van Nederlanders is het tijdsbestedingsonderzoek uit 1990 waarvan de resultaten zijn weergegeven in het Sociaal en Cultureel Rapport 1992. De onderzochte groep bestaat uit Nederlanders van 12 jaar en ouder. De Nederlander besteedde in dat jaar gemiddeld 10,8% van de vrije tijd aan lezen. Dit komt neer op 43 minuten per dag en ongeveer 5 uur per week. Ter vergelijking: aan audiovisuele media werd per dag bijna 2 uur besteed. Het Sociaal en Cultureel Rapport maakt onderscheid tussen wat men leest: boeken, kranten of tijdschriften. Van de 5 uur die de Nederlander per week leest, besteedt hij zo'n 1,5 uur aan boeken, 2,2 uur aan kranten en 1,5 uur aan tijdschriften.

Het Sociaal en Cultureel Rapport geeft geen informatie over het aantal mensen dat niet leest. Dat is wel af te leiden uit het onderzoek van Kraaijkamp (1993) en uit het rapport *Op zoek naar boekenlezers* (Gasenbeek, 1987) en *Lezers in beeld* (Prins e.a, 1987). In deze rapporten worden secundaire analyses uitgevoerd van bestaand onderzoek naar het kopen, lenen en lezen van boeken. Daarin komt naar voren dat zo'n 25% van de Nederlandse bevolking geen boeken leest. De helft van de bevolking leest niet of heel weinig. Kraaijkamp vond een ander percentage niet-lezers, namelijk 7,7%, maar zijn onderzoek behelste ook het lezen van kranten en tijdschriften. De kans om in de onderzoekswEEK boeken te hebben gelezen is in zijn onderzoek 43,3%. De kans om kranten en tijdschriften te lezen ongeveer 75 %. Doorgaans komt naar voren dat zo'n 27%-30% van de Nederlanders nooit leest (zie bijvoorbeeld: Gasenbeek, 1987, Wiebes, 1989 en Prins, 1989).

Stichting Speurwerk voert jaarlijks de zogenoemde septembermeting uit, waarin 1000 personen van 15 jaar en ouder worden ondervraagd over het leesgedrag. Eén van de vragen gaat over hoe graag mensen lezen. Van de ondervraagden geeft 64% aan graag of tamelijk graag een boek te lezen en 11% van de ondervraagden zegt een hekel aan lezen te hebben. De rest heeft geen speciale belangstelling voor boeken lezen. De belangstelling blijkt sterk samen te hangen

met opleiding en geslacht: van de ondervraagde hoger opgeleiden zegt 46% heel graag te lezen. Van de lager opgeleiden 22%. Van de vrouwen leest 44% heel graag. Onder mannen is dat percentage 22%. Deze cijfers zeggen overigens niets over de frequentie waarmee wordt gelezen.

In de septembermeting wordt mensen ook gevraagd hoe vaak ze lezen. Iets minder dan de helft leest vaak tot geregeld. 17% procent geeft aan nooit te lezen. De rest leest af en toe. Ruim de helft geeft aan minder dan vier weken geleden voor het laatst een boek te hebben gelezen. 27% zegt langer dan een jaar geleden voor het laatst een boek te hebben gelezen. Hieruit blijkt al dat antwoordmogelijkheden als 'vaak', 'geregeld' en 'niet vaak' niet erg eenduidig zijn. We zagen net dat 17% aangaf nooit te lezen. In dezelfde steekproef geeft 27% van de mensen aan een jaar of langer geen boek te hebben gelezen. Blijkbaar heeft een deel van hen zichzelf geafficheerd als 'af en toe lezer'.

Deze percentages zeggen alleen iets over het lezen in de vrije tijd. Over het totale leesgedrag zijn minder gegevens bekend. Wel is een tweetal studies verricht naar het leesgedrag en de behoeften aan specifieke taalvaardigheden onder oud-leerlingen van verschillende schooltypen. Blok (1987) deed onderzoek onder oud-leerlingen van lbo's en mavo's. Van de vijftien taalsituaties die bij hen het meest voorkomen, is negen keer sprake van mondeling taalgebruik en vijf situaties zijn leestaken. Het gaat dan om lezen van algemeen nieuws in de krant (bijna dagelijks) en het lezen van strips en beeldromans (wekelijks). Het lezen van tijdschriften, informatie in gidsen of naslagwerken en het lezen van folders en reclamemateriaal gebeurt wekelijks tot maandelijks. Verder lezen de oud-lbo- en mavo-leerlingen maandelijks detectives, liefdesromans, achtergrondartikelen en politiek nieuws. Van deze leesactiviteiten vindt men het lezen van fictieve teksten het minst belangrijk.

Een vergelijkbaar onderzoek werd verricht onder oud-havo- en vwo-leerlingen (De Glopper en Van Schooten, 1990). De meest voorkomende leestaken onder deze groep zijn zakelijk, zoals het lezen van rapporterende en directieve aantekeningen en stukken. Men komt hiermee wekelijks in aanraking. Het lezen van poëzie en drama komt het minst voor (gemiddeld minder dan een keer per jaar); proza wordt maandelijks tot eens per kwartaal gelezen. In deze groep is het lezen van kranten en tijdschriften niet onderzocht, waardoor de onderzoeken niet vergelijkbaar zijn. De verschillen in leesgedrag tussen oud-lbo- en mavo-leerlingen enerzijds en havo- en vwo-leerlingen anderzijds hebben vermoedelijk ook te maken met het verschil in werkkringen. Bij de havo- en vwo-leerlingen komen veel leestaken voor die waarschijnlijk aan werk gerelateerd zijn.

Lezers tot twaalf jaar

Het leesgedrag van kinderen tot 12 jaar is minder systematisch onderzocht dan het leesgedrag van oudere kinderen en volwassenen. De onderzochte populatie in het Sociaal en Cultureel Rapport is 12 jaar en ouder. Het onderzoek van Van Lil (1989) dat verderop aan de orde komt, is het enige onderzoek dat onderzoekstechnisch niet onderdoet voor het tijdsbestedingsonderzoek.

Het NBLC-rapport *Jugend te boek* (Van der Burg, 1989) geeft een overzicht van onderzoek naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik onder jongeren. Het blijkt dat maar weinig van de onderzoeken naar lezen bij kinderen, gebaseerd zijn op betrouwbare en/of valide methoden. In veel gevallen wordt de kinderen gevraagd naar hun meest geliefde vrijetijdsbestedingen, waarbij de frequentie niet aan de orde komt. Als daar wel naar gevraagd wordt, gebeurt dit met gesloten antwoordcategorieën als 'vaak', 'soms' en 'nooit'. Of de kinderen wordt gevraagd hoeveel tijd zij aan lezen besteden. De schattingen die zij dan doen, geven een weinig valide indicatie van het leesgedrag (zie ook Van Lil, De Vooijs en Van der Voort, 1988). De onderzoeken zijn onderling moeilijk vergelijkbaar omdat steeds een andere vraagstelling wordt gehanteerd. Ook is een groot deel van de onderzoeken niet representatief. De auteurs van *Jugend te boek* verwijzen dan ook naar Duits tijdsbestedingsonderzoek waarin naar voren komt dat kinderen in deze leeftijdscategorie zo'n 20 minuten per dag lezen, voornamelijk in boeken en stripboeken. Dus zo'n 4% van de vrije tijd. De vraag is in hoeverre die cijfers ook voor Nederland opgaan. Volgens de uitkomsten van een Nederlands onderzoek naar jongerenbladen blijkt wel dat de indeling van de vrije tijd onder Duitse en Nederlandse jongeren overeenkomt. Op basis van het bestaande onderzoek komen de auteurs van het rapport tot enkele globale conclusies: lezen neemt een belangrijke plaats in tussen de verschillende vormen van vrijetijdsbesteding en het wordt door meer dan de helft van de kinderen als favoriete vrijetijdsbesteding genoemd. Bijna alle kinderen zeggen wel eens een boek te lezen. Bij kinderen tussen de 6 en 12 jaar is het lezen populairder dan bij oudere kinderen.

In het meer recente rapport *Bibliotheekgebruik door de jeugd* (NBLC, 199 I) zijn ook enkele gegevens te vinden over de leesfrequentie van kinderen. De onderzochte groep - tussen de 10 en 20 jaar - wijkt af van de groep in het hiervoor genoemde onderzoek. Ruim de helft geeft aan zeker een keer per week een boek te lezen. Tweederde leest zeker een keer per week een tijdschrift en ook zeker een keer per week een krant. Het bleek dat lezen als vrijetijdsbesteding minder belangrijk wordt naarmate de respondent ouder is. Het lezen van kranten en tijdschriften neemt echter met de leeftijd toe. Het betreft hier wederom eigen schattingen van de onderzochte groep. Daarom hebben de resultaten slechts een indicatief karakter.

Van Lil (1989) deed onderzoek naar mediagebruik van kinderen van 3 tot en met 16 jaar. Dit is van het beschikbare onderzoek de meest valide meting, omdat de gegevens verzameld werden met behulp van de dagboekmethode aangevuld met interviews. Hier kwam naar voren dat het totale mediagebruik met het ouder worden in toenemende mate deel uitmaakt van de vrijetijdsbesteding van kinderen. Kinderen van 3 tot 5 jaar besteden daaraan nog slechts 16% van de vrije tijd; in de leeftijdsgroep van 12 tot 16 neemt dit toe tot 37%. Kinderen in de leeftijd van 6 tot 16 jaar besteden per dag gemiddeld 25 minuten aan lezen. Daarvan wordt ongeveer de helft besteed aan boeken, dus 14 minuten per dag. De totale leestijd neemt tussen de 6 en de 16 jaar nauwelijks toe en het percentage tijd besteed aan boeken verandert bijna niet. In de basisschoolperiode neemt de tijd besteed aan stripboeken toe, om tijdens de middelbareschoolperiode weer af te nemen ten gunste van het lezen van kranten.

Recentelijk is door het ITS (Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen) een onderzoek verricht naar de leefsituatie van kinderen tot en met 12 jaar (Peeters en Woldringh, 1993). In dit onderzoek werd ook aandacht besteed aan de vrijetijdsbesteding en het leesgedrag. Hier kwam naar voren dat de meeste kinderen lezen. Slechts 8% van de 7- tot 12-jarigen leest nooit een boek. Ruim de helft (58%) van de kinderen leest een boek per week of meer. Ook heeft ruim de helft van hen een abonnement op een tijdschrift.

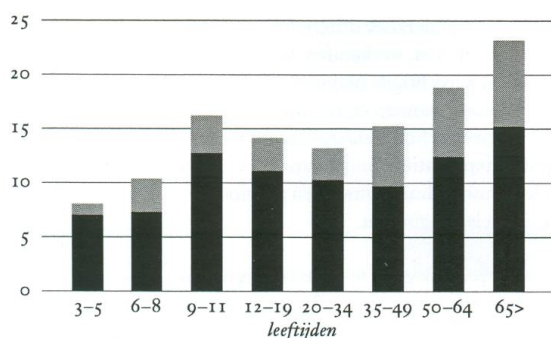
Uit onderzoek van Otter bleek overigens dat het leesgedrag van kinderen niet zo stabiel is als doorgaans wordt aangenomen. Er bestond maar een matig verband tussen het leesgedrag in meerdere achtereenvolgende jaren. Er zijn dus kinderen die het lezen pas later ontdekken en leerlingen die eerst wel lezen, maar in een ander jaar meer tijd besteden aan andere activiteiten. Met enig voorbehoud kunnen we vaststellen dat de meeste kinderen lezen.

Slechts 4% geeft aan niet te lezen (Van Lil, 1988). Gemiddeld lezen kinderen en jongeren van 7 tot 16 jaar tussen de 2 en 3 uur per week. Gecombineerd met het feit dat kinderen na hun 14de wat minder gaan lezen, kunnen we concluderen dat kinderen tussen de 7 en 12 jaar zeker 3 uur per week lezen. Hierbij moet worden aangetekend dat het gaat om lezen als vrijetijdsbesteding. Kinderen lezen op school, en in de tijd die zij besteden aan huiswerk, ook heel veel. Op de lagere school wordt alleen al aan het leesonderwijs zo'n 7 uur per week besteed (Blok, 1992). Op Amsterdamse scholen bijvoorbeeld kunnen kinderen gemiddeld 70 minuten per week 'vrij lezen'.

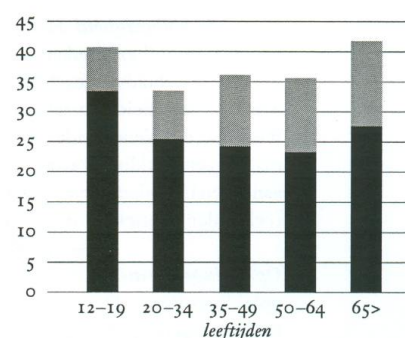
In de tabellen 1 en 2 is het mediagebruik van verschillende leeftijdsgroepen weergegeven.

Tabel 1 geeft het 'absolute' mediagebruik in uren per week weer. Tabel 2 geeft het mediagebruik weer in percentages van de vrije tijd.

Bij kinderen zijn deze percentages niet bekend. Ook bestaan er onvoldoende gegevens om het mediagebruik voor beroepsmatige en studiedoelinden weer te geven.



Tabel 1. Mediagebruik in uren per week



Tabel 2. Mediagebruik in % van de vrije tijd

■ Audiovisuele media ■ Lezen

Genres Het rapport *Jeugd te boek* geeft een overzicht van genres die bij kinderen en jongeren favoriet zijn. Kinderen tussen de 6 en 12 jaar lezen het liefst stripboeken, humoristische boeken en avonturenromans. Bij de oudere jeugd zijn ook detectives, liefdesromans, beeldromans en doktersromans populair.

Sociale kenmerken en lezen

Het tijdbestedingsonderzoek is gedifferentieerd naar een viertal sociale kenmerken: leeftijd, geslacht, beroep/hoofdactiviteit en opleidingsniveau. Die factoren zijn mogelijk van invloed op het leesgedrag. Ook is het hier weer mogelijk om te differentiëren in verschillende aspecten van het leesgedrag (leesniveau, leestijd, wel/niet lezen, genre). Dat zou in dit bestek echter een zeer gecompliceerd beeld opleveren, daarom zal ik voornamelijk de relatie tussen deze kenmerken en de leestijd beschrijven en andere relaties alleen melden voor zover zij opvallend afwijken van het normale patroon.

Geslacht Een van de meest opvallende verschillen in leesgedrag, is dat tussen mannen en vrouwen. Vrouwen lezen gemiddeld per week een half uur meer dan mannen. Dit verschil wordt niet veroorzaakt door een grotere hoeveelheid vrije tijd van vrouwen: het percentage van de vrije tijd dat zij aan lezen besteden is ook hoger, namelijk 11,5% tegenover 10% bij de mannen. Daarnaast is er sprake van een kwalitatief verschil: gemiddeld besteden vrouwen meer tijd aan boeken terwijl mannen meer in de krant lezen. Dit verschil bestaat overigens al op kinderleeftijd. In onder andere het onderzoek van Tellegen (1986) blijkt dat meisjes meer lezen dan jongens. In *Jeugd te boek* komt hetzelfde naar voren.

Leeftijd Het tijdbestedingsonderzoek onderscheidt vijf leeftijdsgroepen: 12 tot 19 jaar, 20 tot 34 jaar, 35 tot 49 jaar, 50 tot 65 jaar en boven de 65. Vastgesteld kan worden dat de jongste generatie de minste tijd aan lezen besteedt: jongeren van 12 tot 19 jaar besteden 7,2 % van hun vrije tijd aan lezen, wat neerkomt op 2,8 uur per week. Een kwartier van die tijd besteden zij aan de krant. Nederlanders tussen de 20 en 34 jaar besteden 8,4% van hun vrije tijd aan lezen en daarvan besteden zij anderhalf uur aan de krant. Nederlanders van boven de 35 lezen gemiddeld zo'n 13% van hun vrije tijd en ongeveer de helft daarvan betreft de krant. Dit is veel meer dan bij de jongeren.

De septembermeting van de Stichting Speurwerk vroeg ook naar de geliefdheid van lezen. In alle leeftijdsgroepen geeft meer dan de helft aan dat lezen een geliefde bezigheid is. Bij 65-plussers is de belangstelling iets minder groot (42 %) terwijl het lezen bij jongeren meer moet concurreren met andere activiteiten.

Beroep/hoofdbezigheid Het tijdbestedingsonderzoek differentieert vijf groepen naar hoofdbezigheden: scholieren/studenten, werkenden, huisvrouwen, werklozen/ arbeidsongeschikten, pensioengerechtigde mannen. Daarnaast wordt onderscheid gemaakt tussen werkende mannen en vrouwen. Uit de cijfers blijkt dat Nederlanders in de categorieën scholieren/studenten, werkende mannen en werklozen/arbeidsongeschikten relatief minder

van hun vrije tijd aan lezen besteden, terwijl werkende vrouwen, huisvrouwen en pensioengerechtigden zich relatief wat meer vrije tijd aan lezen gunnen.

Opleidingsniveau Het leesgedrag blijkt redelijk goed te differentiëren naar opleidingsniveau. Hoger opgeleiden besteden meer tijd aan lezen dan mensen met een lagere opleiding. Zo lezen degenen met een hbo- of universitaire opleiding gemiddeld 14,9% van hun vrije tijd. Dat is zo'n zeven uur per week. Mensen met lagere school als hoogste voltooide opleiding besteden 9,6% van hun vrije tijd aan lezen. Dat is 5,5 uur per week. Het opleidingsniveau is overigens meer van invloed op het lezen van boeken en kranten dan op het lezen van tijdschriften (Kraaijkamp, 1993). Bij de aangetroffen verbanden tussen leesniveau en opleiding moet wel worden aangetekend dat opleidingsniveau maar een klein deel van de verschillen in het leesgedrag kan verklaren. Een hogere opleiding gaat wel vaak samen met meer lezen, maar we kunnen op grond van opleidingsniveau niet of nauwelijks voorspellen hoeveel iemand leest. De vraag of mensen hun leesgedrag ook overdragen op hun kinderen komt in de volgende paragraaf aan de orde.

Sociale kenmerken en het lezen van kinderen Het onderzoek van Tellegen-Van Delft (1986) geeft een overzicht van sociaal-demografische factoren die van invloed zijn op het lezen van kinderen. De gegevens zijn gebaseerd op een inventarisatie van buitenlands en eigen onderzoek. Op grond van het buitenlandse onderzoek komt het volgende beeld naar voren. Leesgedrag hangt sterk samen met geslacht: meisjes lezen meer dan jongens. Ook bestaat er een verband met het leerjaar, het sociaal-economisch milieu, het geloof en de urbanisatiegraad van de woonomgeving. Kinderen in de tweede helft van de basisschool lezen het meest. Kinderen uit hogere sociaal-economische milieus lezen meer dan kinderen uit lagere milieus, protestants-christelijke kinderen lezen meer dan rooms-katholieke, en kinderen uit grote steden lezen meer dan plattelandskinderen.

In het eigen onderzoek vond Tellegen een verband tussen het leesgedrag en de factoren geslacht, leesvaardigheid, opleidingsniveau en geloof. De gevonden verbanden zijn overigens niet erg sterk. Slechts 11% van de variantie werd verklaard. Het spontane leesgedrag van kinderen kan dus slechts in geringe mate verklaard worden met behulp van de beschreven kenmerken.

Van Lil (1989) vindt slechts een zwak verband tussen het lezen van kinderen en hun milieu. Alleen het lezen van kranten en tijdschriften bij jongeren houdt verband met hun sociale milieu. In dit onderzoek werd eveneens een verschil in leesgedrag tussen jongens en meisjes gevonden: meisjes lezen per dag gemiddeld 10 minuten meer dan jongens, namelijk 30 minuten tegenover 20 minuten.

In het ITS-onderzoek naar de leefsituatie van kinderen tot 12 jaar (Peeters en Woldringh, 1993) komt naar voren dat kinderen uit hogere sociale lagen niet vaker een boek lezen dan kinderen uit lagere sociale lagen. Kinderen uit hogere sociale milieus bezitten echter wel meer boeken en zijn vaker lid van de bibliotheek en vaker geabonneerd op een tijdschrift. Uit deze

tegenstelling is af te leiden dat boekenbezit en bibliotheeklidmaatschap nog niet automatisch leiden tot vaker lezen.

Het leesgedrag van allochtonen In het kader van onderwijsvoorrang en onderwijsbeleid is er veel aandacht voor de leesprestaties van de allochtone bevolking. Over het daadwerkelijke leesgedrag van deze groep bestaan wat minder gegevens. Uit het gegeven dat relatief veel allochtonen laag geschoold zijn, zou men kunnen afleiden dat zij minder lezen dan de gemiddelde Nederlander. Sommige onderzoeksresultaten suggereren immers dat lager opgeleiden minder lezen dan hoger opgeleiden, hoewel in ander onderzoek een dergelijk verband niet wordt aangetroffen. Of allochtonen als groep afwijken in leesgedrag is niet bekend, omdat dat niet apart is onderzocht. Wel is bekend dat velen van hen afkomstig zijn uit een cultuur waar geletterdheid een minder belangrijke functie heeft in het dagelijks leven, hetgeen de veronderstelling rechtvaardigt dat allochtonen minder lezen. Uit onderzoek naar bibliotheeklidmaatschap is bekend dat allochtonen ondervertegenwoordigd zijn in de populatie van bibliotheekleden (Kraaijkamp, 1992).

Recentelijk verscheen een voorpublicatie van een Vlaams onderzoek waarin het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse kinderen en jongeren werd onderzocht (Ramaut, 1994). Daaruit bleek dat deze kinderen van huis uit over het algemeen weinig tot lezen gestimuleerd worden. Er zijn weinig boeken, er wordt minder van de bibliotheek gebruik gemaakt en ouders lezen zelf niet vaak.

Tussen de vrijetijdspatronen van allochtone leerlingen en autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders is kwantitatief maar weinig verschil. Bij beide groepen staat het lezen op de vijfde plaats van geliefde bezigheden. Ondanks dat gegeven leest zo'n 40% een of meer boeken per week en leest 60% van hen strips.

Tussen allochtone en autochtone Belgen openbaarde zich wel een kwalitatief verschil in leesgedrag. Allochtone kinderen kwamen via andere kanalen aan hun boeken, en hadden een voorkeur voor andere genres: ze blijven langer liefhebber van sprookjes dan autochtone kinderen, die eerder op avonturenverhalen overstappen. Kinderen met weinig leesprikkels in hun omgeving associëren boeken met school (of moskee). Zij hebben een grotere voorkeur voor informatieve boeken en leesplezier is voor hen een minder sterk motief dan voor goede lezers. Bij hun boekenkeuze telt de mening van derden mee en de vraag of een boek verfilmd is. Dat wijst er op dat deze groep sterke behoefte heeft aan goede begeleiding.

In het Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS is wel aandacht besteed aan mediagebruik van Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse Nederlanders. De resultaten van dit onderzoek, dat zich met name op de aanschaf van kranten en tijdschriften richt, komen verderop ter sprake.

Het is de vraag of alle verschillen in het leesgedrag met behulp van deze sociale kenmerken verklaard kunnen worden, oftewel: kunnen we met behulp van deze kenmerken het leesgedrag van iemand voorspellen? Deze vraag wordt in het Sociaal Cultureel Rapport niet gesteld en kan

derhalve op basis van deze gegevens niet beantwoord worden. Andere auteurs hebben zich wel over deze vraag gebogen. Gasenbeek (1987) verrichtte een evaluerend en inventariserend onderzoek naar leesonderzoek. Hij kwam tot de conclusie dat de huidige onderzoeksgegevens resulteren in een zeer ruim interpretatiekader voor verklaringen van cultuurparticipatie en dat zij bijgevolg geen ondubbelzinnig inzicht bieden in factoren die systematisch een rol spelen bij het participeren van onderscheiden publieksgroepen in culturele activiteiten. Ook concludeert hij dat de traditionele criteria voor marktsegmentering (opleiding, leeftijd, inkomen) niet voldoen om een precieze beschrijving naar lezersgroepen te maken.

Ook in het rapport *Lezers in beeld*, dat secundaire analyses van het leesonderzoek beschrijft, komen de auteurs tot deze conclusie. De verklaarde variantie is erg laag in de geanalyseerde onderzoeken. Sociaal-demografische factoren als opleiding, inkomen en leeftijd verklaren maar 7% van het leengedrag, 20% van het leesgedrag en 24% van het koopgedrag. De auteurs komen dan ook tot de conclusie dat een verfijndere vraagstelling in het leesonderzoek wenselijk is. De huidige onderzoeksvragen zijn slechts geschikt voor het signaleren van trends. Kraaijkamp komt eveneens tot de conclusie dat met behulp van dergelijke onderzoeksvragen de verklaarde variantie niet erg hoog is. Hij hanteert in zijn eigen onderzoek een verfijnder instrumentarium om differentiatie in het leesgedrag vast te stellen. Een conclusie uit zijn onderzoek is dat sociale verschillen in leesgedrag duidelijker naar voren komen als men onderscheid maakt tussen verschillende leesniveaus. Dan blijkt namelijk dat lager opgeleiden boeken, kranten en tijdschriften van 'minder' niveau lezen dan hoger opgeleiden.

1.2 Veranderingen in het leesgedrag

Hoewel de laatste jaren steeds alarmerender berichten over de afname van het lezen de ronde doen, is het nog niet zo eenvoudig om eenduidig vast te stellen om wat voor soort afname of verandering het gaat. Ook hier is namelijk weer onderscheid te maken tussen de verschillende aspecten van leesgedrag (leesomvang, leesniveau, wel/niet lezen). Voorts moet onderzocht worden bij welke groepen lezers een eventuele vermindering van het lezen zich voordoet. Het is te verwachten dat een afname van de leestijd ook tot uitdrukking komt in de verkoop van boeken, kranten en tijdschriften en in het aantal uitleningen bij bibliotheken.

Vooraf plaats ik bij die afname enkele kanttekeningen. Een teruggang in het lezen kan zowel veroorzaakt worden door het groter worden van de groep niet-lezers als door een afname van de tijd die lezers aan het lezen besteden of een afname van de frequentie waarmee ze lezen. Een teruggang zou ook veroorzaakt kunnen worden door een vermindering van de tijd die besteed wordt aan een specifiek soort lectuur, bijvoorbeeld tijdschriften of populaire boeken. Daarnaast is het mogelijk dat een eventuele daling van de leestijd zich vooral voordoet onder bepaalde groepen lezers.

De Nederlander is sinds 1975 gemiddeld een uur per week minder gaan lezen. In percentage vrije tijd gaat het om een afname van 12,7% naar 10,8%. Deze vermindering van de leestijd deed zich voor in alle groepen, gemeten naar hoofdactiviteit en opleidingsniveau. De daling

van de leestijd is echter niet voor alle onderzochte groepen even groot. De 12- tot 19-jarigen en de 20- tot 34-jarigen lezen veel minder dan degenen die in 1975 tot die leeftijdsgroep behoorden. Maar de 35- tot 49-jarigen zijn zelfs iets meer gaan lezen dan dezelfde groep in 1975. Intussen is de daling in de categorieën leerling/student, werkende man, werklozen en lager opgeleiden het grootst.

We hebben al gezien dat de scheiding tussen de verschillende opleidingsgroepen scherper wordt na correctie van de cijfers voor andere invloeden. In het Sociaal en Cultureel Rapport concludeert men daaruit - en uit het feit dat met name de jongere generaties minder lezen - dat de afname van de tijd die aan lezen wordt besteed een algemene ontwikkeling is, waarin de lager opgeleiden voorop lopen. De belangstelling voor lezen verzwakt bij iedereen, maar bij sommige groepen sneller of sterker.

Volgens de auteurs van dit rapport zijn het vooral degenen die af en toe lezen, de marginale lezers, die afvielen. De groep lezers leest nog evenveel of zelfs iets meer dan in 1975. Hieruit is op te maken dat de kloof tussen lezers en niet-lezers breder is geworden. Een groeiende kloof in het algemene mediagebruik tussen mensen met hoge en mensen met lage inkomens wordt ook gesignaleerd door Van Dijk (1994). Zo valt misschien te verklaren dat oudere overzichtsrapporten steeds melding maken van een percentage van 25% niet-(boeken)lezers, terwijl latere studies en recent boekenmarktonderzoek een hoger percentage signaleren. Uit de gecorrigeerde cijfers bleek voorts dat de daling van de leestijd vooral ten koste gaat van het lezen van kranten en boeken. Opvallend is wel dat de daling samenvalt met een stijging van het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking. Opleidingsniveau is een van de sterkste voorspellers van het leesgedrag; men zou dus eigenlijk een stijging verwachten.

KnuIst (1989) tracht in zijn dissertatie een verklaring te vinden voor lange termijnontwikkelingen in de vrijetijdsbesteding, met behulp van cijfers uit het tijdbestedingsonderzoek. Hij besteedt daarbij aandacht aan veranderingen in het leesgedrag. Kansen en bedreigingen voor het lezen hangen samen met culturele en maatschappelijke ontwikkelingen op de lange termijn. Sinds de jaren 50 heeft de vrijetijdsbesteding blootgestaan aan verschillende van die ontwikkelingen (KnuIst, 1989). De materiële en sociale omstandigheden voor mediagebruik werden gunstiger door de stijging van de welvaart, het groter worden van de gemiddelde woonruimte en de vele nieuwe technologische toepassingen op het gebied van communicatie en elektronische apparatuur. Zo kwam er een veel groter en diverser aanbod van vermaaksvormen voor de vrije tijd.

Jongere generaties zitten tegenwoordig langer op school en zijn in beginsel met meer vaardigheden toegerust om de mogelijkheden van de media te benutten. Dit blijkt echter geen voorwaarde voor doorstroming naar (traditioneel) intellectuelere vormen van vermaak. Doordat jongeren langer op school zitten zijn de voorwaarden voor intergenerationele cultuuroverdracht ongunstiger geworden. Zij blijven immers meer en langer georiënteerd op leeftijdsgenoten (KnuIst, 1992). Een andere verandering is opgetreden in de leefsituatie, door gelijkere verdeling van arbeid tussen mannen en vrouwen. Hierdoor worden verzorgingstaken minder efficiënt verricht. En door de deconfessionalisering is intussen een 'permissive society'

ontstaan, die gekenmerkt wordt door individualisme en hedonisme. Specifieke normen met betrekking tot deugdzaamheid en vermaak zijn rekbaarder geworden.

Knulst constateert dat het een en ander ertoe heeft geleid dat het publiek zich ten aanzien van vermaak gedraagt als een consument in een supermarkt. Bindingen die men aangaat worden op voor- en nadelen gewogen en de normen die daarbij een rol spelen, zijn abstracter en diverser dan in de jaren 50. Door welvaart kan meer, en door diffusere waardeestelsels mag meer, waardoor activiteiten moeten worden afgewogen. (Een van de specifieke vragen die Knulst in zijn proefschrift tracht te beantwoorden, is: waarom wordt er tegenwoordig minder leestijd besteed aan boeken en kranten, terwijl die bij tijdschriften niet gedaald is?)

Maatschappelijke ontwikkelingen hebben geleid tot een aantal verschuivingen in de vrijetijdsbesteding:

- van tijds- naar kapitaalintensieve vormen van vrijetijdsbesteding;
- van eenvoudige tijdspassing tussen de bedrijven door en met reeds bestaande hulpbronnen, naar op zichzelf staande ontspanning met gespecialiseerde voorzieningen;
- van geringe naar sterkere afwisseling in het individuele vrijetijdsrepertoire;
- van mondeling en schriftelijk overgedragen verhalen naar gevisualiseerde fictie en zelf opgezochte belevenissen.

In het Sociaal en Cultureel Rapport wordt deze verandering, onder verwijzing naar de socioloog Sorokin, gekarakteriseerd als een overgang van een meer symbolische, spirituele cultuur naar een meer zintuiglijke en hedonistische cultuur.

Met betrekking tot lezen heeft dit geleid tot de volgende ontwikkelingen:

- Bij een voortdurend grotere beschikbaarheid van weinig complexe vermaakvormen verkiezen velen het televisiekijken boven lectuur.
- De ontwikkeling naar een omslachtiger bestaan - de combinatie van beroepsarbeid en huishoudelijke zorg - staat de concentratie in de weg die voor het lezen van meer uitvoerige teksten nodig is. Knulst (1992) stelt zich ook de vraag of dit uitstel van bepaalde vormen van cultuurparticipatie blijvend of tijdelijk is. Zijn gegevens wijzen erop dat met het bereiken van de middelbare leeftijd niet alleen de tijdsdruk omlaag gaat, maar dat er ook een kwalitatieve verandering optreedt in de ontspanning. Activiteiten die meer geduld en concentratie vragen, worden dan belangrijker, waarbij het culturele rendement van het stijgende opleidingsniveau wordt uitgekeerd. Aan de andere kant is er ook sprake van 'afstel' door de verbreding van het vrijetijdsrepertoire en het beschreven cultuurrelativisme.
- Er is ook sprake van veranderingen in de media-opvoeding. Het aantal Nederlanders dat op jeugdige leeftijd in leeservaring investeert, neemt af.
- Door een ontwikkeling naar een steeds veelomvattender individueel repertoire aan vrijetijdsactiviteiten, is er steeds minder rust en tijd voor het lezen van uitvoerige teksten.
- Op het moment dat er geen (aantrekkelijke) televisieprogramma's worden uitgezonden, heeft een grote groep van het lezerspubliek zijn voorkeur geleidelijk verschoven van boeken en kranten naar een toegankelijker en gespecialiseerder aanbod aan tijdschriften.

- Bij de afweging tussen verschillende typen lectuur kiezen individuen datgene wat zich het best laat plooiën naar individuele verlangens en waarbij de zekerheid van stimulerende ervaringen het beste vooraf kan worden ingeschat. Gespecialiseerde en geïllustreerde tijdschriften zijn dan aantrekkelijker dan boeken.
- Televisie en radio zijn bij een beperkte interesse voor politieke gebeurtenissen een goedkoper alternatief voor dagbladen.
- De voorwaarden voor cultuuroverdracht tussen generaties zijn minder gunstig geworden; jongeren zijn langer georiënteerd op leeftijdsgenoten.

Goedegebuure (1989) meent dat er niet alleen sprake is van kwantitatieve veranderingen in het leesgedrag. Hij signaleert dat gemakzucht, veroorzaakt door de televisie, ook geleid heeft tot een vluchtiger en fragmentarischer leesgedrag. Men hoeft zich niet meer grondig te informeren om ergens een mening over te hebben.

1.3 De verwerving van boeken en kranten

Er zijn verschillende manieren om aan leesmateriaal te komen, namelijk kopen, lenen uit de bibliotheek of lenen van anderen. In deze paragraaf komen eerst de absolute aantallen gekochte en geleende boeken aan de orde. Vervolgens zal ik ingaan op de populariteit van de verschillende genres en de marktverdeling tussen het kopen en lenen van boeken, kranten en tijdschriften. Hiervoor staan ons verschillende bronnen ter beschikking: de uitleencijfers van openbare bibliotheken in Nederland, het commerciële marktonderzoek van Cebuco naar de verkoop van kranten, het marktonderzoek van Summo naar de verkoop van tijdschriften en het onderzoek naar de boekenverkoop van de Stichting Speurwerk. De belangrijkste resultaten van dat onderzoek worden jaarlijks weergegeven in de *Gids voor de informatiesector*. In de laatste paragraaf ga ik in op de vraag of veranderingen in het leesgedrag ook tot uitdrukking komen in het koop- en leengedrag. Oftewel: leidt een daling in de tijd die aan lezen wordt besteed ook tot een daling in de verkoop- en uitleencijfers van leesmateriaal? En kunnen we uit veranderende koop- en leencijfers ook afleiden of er veranderingen in het leesgedrag hebben plaatsgevonden?

Bibliotheken In 1992 waren ongeveer 4,5 miljoen Nederlanders lid van de bibliotheek. Dat is ongeveer 29,8% van de bevolking. Bij de jeugd is dat percentage veel hoger: 63,2 %. Het overgrote deel van de kinderen is lid van de openbare bibliotheek, namelijk 90% van de 8- tot 11-jarigen en 72% van de 4- tot 7-jarigen. Niet omdat ze zelf geen boeken hebben, worden kinderen lid: hoe meer boeken ze hebben, des te eerder zijn ze zelfs lid. Bij de bespreking van het leesgedrag van kinderen kwam al naar voren dat boekenbezit en bibliotheeklidmaatschap geen eenduidige voorspellers van het leesgedrag zijn. Want kinderen die lid zijn van de bibliotheek en die veel boeken bezitten, lezen gemiddeld niet meer dan kinderen die over minder mogelijkheden beschikken om boeken te verwerven (Peeters en Woldringh, 1993). De gegevens duiden erop dat veel jongeren na het verlaten van de middelbare school hun bibliotheeklidmaatschap niet verlengen. Onder 17-jarigen begint het percentage leden te dalen.

Gezamenlijk waren de leden in 1992 goed voor 171.705.000 uitgeleende boeken. Van de bibliotheekleden heeft 75% minder dan vier weken geleden voor het laatst een boek gelezen. Bibliotheekleden zijn dus over het algemeen regelmatig lezers en het lidmaatschap is in Nederland, in vergelijking met andere landen, sterk regionaal gespreid. Dit heeft ongetwijfeld te maken met het dichte netwerk van bibliotheken in Nederland. Bibliotheeklidmaatschappen zijn echter onevenredig verdeeld over de verschillende opleidingsgroepen. Kraaijkamp (1992) meldt dat spreiding onder verschillende opleidingsgroepen wel heeft plaatsgevonden, maar is achtergebleven bij de horizontale spreiding.

Verkoop van boeken Door het NIPO wordt in opdracht van de Stichting Speurwerk de aanschaf van boeken door particulieren onderzocht (*Gids voor de informatiesector*, 1994. *Speurwerk boekenomnibus*, 1994). In 1993 werden 27,8 miljoen algemene boeken verkocht, in 1992 waren dat er 28,2 miljoen. In 1993 was hiermee een bedrag van 697 miljoen gulden gemoeid. Per hoofd van de bevolking werd gemiddeld 1,81 boek aangeschaft en f45,40 besteed.

Rubrieken naar percentage van de totale boekenmarkt in 1993:

- kinderboeken 13%
- literatuur 21 %
- romantische fictie 11%
- spanning, overige fictie 16%
- vrije tijd/hobby, doe-het-zelf 13%
- mens, maatschappij, gezondheid 19%
- overig informatief 8%

Literatuur is de grootste rubriek, gemeten naar aantal verkochte exemplaren, gevolgd door de rubriek mens en maatschappij. Het laatste jaar is het aandeel van kinderboeken gestegen, terwijl dat van literatuur en overige fictie is gedaald. Het meest kopen de particulieren literatuur, spannende boeken, romantische boeken en kinderboeken. Deze verdeling gaat ook op voor uitleningen in de openbare bibliotheek, zij het dat daar de categorieën romantische fictie en kinderboeken oververtegenwoordigd zijn.

De sociale verschillen in leesgedrag komen ook gedeeltelijk tot uitdrukking in de aanschaf van boeken. Ruim de helft van de aankopen van algemene boeken wordt gedaan door huishoudens waarvan de hoofdkostwinner een hogere opleiding heeft genoten (havo, hbs, vwo, hbo, wo). Deze groep vormt 35% van de huishoudens. De groep met alleen lagere school of lbo (35% van de huishoudens) is goed voor 15% van de algemene boekenverkoop. Ook huishoudens met een hoog inkomen (boven de f 51.000) kopen relatief meer boeken. Een andere opvallende uitkomst is dat nieuwemediagebruikers veelal ook boekenkopers zijn. Hun gemeenschappelijke factor is een hoge opleiding.

Stichting Speurwerk signaleert een trend in het kopen van minder boeken tegen een gemiddeld hogere prijs. Hierdoor blijft de omzet in het boekenvak gelijk, maar komt de

bedrijfseconomische basis onder druk te staan. De gemiddelde oplage van boeken wordt namelijk kleiner en de voorraad van eerder verschenen titels neemt in betekenis af. Voorraadkosten nemen toe en de verkoop concentreert zich ook steeds meer op een kleine groep hooggeschoolde mensen met een goed inkomen. Uitgevers reageren op de marktontwikkelingen door steeds meer titels op de markt te brengen (*Gids voor de informatiesector*, 1994).

Door Leemans (1994) is onderzoek verricht naar informatiegebruik bij de aanschaf van boeken. Boekenkopers maken gebruik van een persoonlijke selectie uit een groot repertoire aan informatie. Informatie-items die veel kopers gemeenschappelijk hebben, zijn het genre, de auteur, het thema en de uitvoering van het boek. Informatiebronnen zijn vooral de boekhandel, de krant en andere lezers. De televisie speelt in slechts 2% van de keuzen een rol. Daar moet wel bij aangetekend worden dat dit laatste percentage zal afhangen van de mate waarin er boekenprogramma's op televisie zijn. Uit een onderzoek naar het boekenprogramma 'Ik heb al een boek' kwam bijvoorbeeld al een veel hoger percentage naar voren.

Boekenbezit van kinderen Uit het ITS- Leefsituatie-onderzoek (Peeters en Woldringh, 1993) onder kinderen tot 12 jaar, blijkt dat slechts 5% van de kinderen geen eigen boeken heeft. 58% heeft minder dan 25 boeken, 24% heeft tussen de 25 en 50 boeken en 14% van de kinderen heeft meer dan 50 boeken. Ook bleek dat het boekenbezit van de ouders sterk samenhangt met het leesgedrag, het boekenbezit en het bibliotheeklidmaatschap van de kinderen. Gemiddeld had 30% van de ouders in het voorafgaande jaar een boek voor het kind gekocht.

Uit onderzoek onder de doelgroepen van onderwijsvoorrang (ITS, 1993) blijkt dat allochtone ouders minder vaak boeken voor hun kinderen kopen dan autochtone ouders. Zo had bijna 40% van de Turkse en Marokkaanse ouders in het jaar voorafgaande aan het onderzoek geen boek voor het kind gekocht. Voor ouders van Nederlandse leerlingen uit achterstandsgroepen was dit percentage 18% en onder Surinaamse ouders 15%. Van de Nederlandse leerlingen die niet uit achterstandsgroepen komen, had 12% het voorafgaande jaar geen eigen boeken gekregen. Deze verschillen bestaan ook in het boekenbezit. Marokkaanse en Turkse kinderen bezitten gemiddeld veel minder eigen boeken dan autochtone Nederlandse kinderen.

Kranten De oplagen van dagbladen zijn de afgelopen jaren in absolute zin gestegen. In 1993 bedroeg de totale oplage 4.673.570 exemplaren. De stijging is vooral toe te schrijven aan een groei van de landelijke dagbladen; de oplage en het marktaandeel van regionale dagbladen daalden. Die tegengestelde ontwikkelingen begonnen al in 1983. Intussen is het aantal abonnementen gestegen en de losse verkoop steeg nog iets meer. Daarmee lijkt een einde gekomen aan de verschuiving van losse verkoop naar abonnementen.

Als de stijging van de oplage wordt afgezet tegen de stijging van het aantal huishoudens, is de verkoop van kranten in het afgelopen jaar echter enigszins gedaald. De verkoop van dagbladen afgezet tegen het aantal huishoudens bedraagt 76,8%. Daarbij moet worden aangetekend dat een deel van de huishoudens de krant deelt met anderen, maar dat er ook huishoudens zijn

waar meerdere kranten worden gelezen. Een economisch probleem voor de dagbladsector is de daling van de advertentie-inkomsten door een daling van het aantal personeelsadvertenties. Die daling bedroeg het afgelopen jaar 30%.

Over het algemeen is het Cebuco-onderzoek weinig informatief als het gaat om de bevordering van het lezen, want het signaleert met name marktontwikkelingen. Uit de bereikcijfers is wel op te maken dat het bij jongeren een groot verschil maakt of er thuis een krantenabonnement is of niet. (Cebuco, 1993). De krant bereikt 51% van de 13- jarigen, maar bij krantloze jongeren is dat percentage 35. Bij 15- tot 19-jarigen is dat verschil 75% ten opzichte van 43%. In 20% van de huishoudens met kinderen komt geen krant.

(Bronnen: *Gids voor de informatiesector* (1994); *Onderzoek naar kranten lezen* (Cebuco, Dos boek Amsterdam, 1993)

Mediagedrag allochtonen Het Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS heeft aandacht besteed aan de aanschaf van kranten en tijdschriften door Surinaamse, Antilliaanse, Turkse en Marokkaanse Nederlanders. Driekwart van de Turken en Antillianen leest kranten in de eigen taal. Van de Surinamers leest de helft een eigen krant, tegenover een vijfde van de Marokkanen. Meer dan 90% van de Surinamers en Antillianen leest wel eens Nederlandse kranten, onder Turken en Marokkanen is dat de helft. Dat laatste is wel een verdubbeling ten opzichte van 1986.

De gemiddelde leestijd in Nederlandse kranten verschilt niet erg per groep en wijkt ook niet veel af van de gemiddelde leestijd van Nederlanders in deze kranten. Met name Turken lezen vaak eigen tijdschriften. Surinamers en Antillianen lezen vaak Nederlandse tijdschriften, vaker dan autochtone Nederlanders. Populaire tijdschriften zijn *Panorama*, *Nieuwe Revu*, *Privé* en *Story*. Ruim 10% leest wel eens Nederlandse opiniebladen (Media-onderzoek etnische groepen, 1992).

Het verband tussen het kopen en lenen van boeken Tegenover ieder verkocht boek staan zeven uitgeleende boeken. Binnen deze totale markt staan literatuur, romantische fictie en kinderboeken bovenaan in populariteit. Voor alle genres geldt dat ze meer uitgeleend worden dan gekocht. Bij twee veelgelezen genres is de voorkeur voor de bibliotheek echter nog sterker, namelijk romantische fictie en kinderboeken. De verhouding tussen kopen en lenen is voor romantische fictie 1 op 17, voor kinderboeken 1 op 12. Daaruit is af te leiden dat de bibliotheek voorziet in de behoefte van mensen met een leespatroon waar toch 'niet tegen op te kopen' is. Veel-leners en veel-kopers overlappen elkaar maar ten dele. Uit deze gegevens blijkt dat bibliotheken en boekhandels geen echte concurrenten van elkaar zijn, iets waar vroeger wel voor werd gevreesd. Ook uit recent onderzoek van Van der Zwan (Keizer en Stein, 1993) blijkt dat kopen en lenen elkaar niet in de weg zitten. Er is wel een kleine mate van concurrentie, met name sinds de contributievrijstelling voor de jeugd maar er is voornamelijk complementariteit. Bij dergelijk onderzoek moet men wel bedenken dat uitgegaan wordt van een gegeven verhouding tussen kopen en lenen. In het ITS-onderzoek naar de leefsituatie van kinderen tot 12 jaar (Peeters en Woldringh, 1993) blijkt dat het niet-hebben van boeken geen

motief is om lid te worden van de bibliotheek. Kinderen met veel eigen boeken zijn juist vaker lid van de bibliotheek.

Het verband tussen leesgedrag en de verkoop- en uitleencijfers Komen trends in het leesgedrag ook tot uitdrukking in de verkoop van leesmateriaal? Uit de gegevens van het Sociaal Cultureel Rapport 1992 is af te leiden dat de verkoop van boeken, kranten en tijdschriften in absolute zin is gestegen in de afgelopen jaren. Als deze cijfers worden afgezet tegen de stijging van de bevolking van 12 jaar en ouder, dan is de consumptie per hoofd van de bevolking afgenomen sinds 1980. Het aantal verkochte boeken is zelfs sterker gedaald dan de tijd die wordt besteed aan lezen. Deze dalende verkooptrend is in 1990 gestopt. De grootste discrepantie tussen gebruik en verwerving is te zien bij bibliotheken, waar het aantal geleende boeken sinds 1975 sterk is gestegen. Dit wijst erop dat men in de bibliotheek boeken leent en pas thuis een selectie maakt. Een alternatieve verklaring is ook mogelijk: men leent de boeken vooral voor professioneel of schools gebruik, wat niet terug te zien is in de cijfers van het vrijetijdbestedingsonderzoek. Selectie thuis kan overigens nuttig zijn. Uit de cijfers over de verkoop van kranten, boeken en tijdschriften is op te maken dat trends in het leesgedrag zich, zij het met enige vertraging, weerspiegelen in de verkoopcijfers. Het is de vraag of deze redenering ook andersom geldig is: kunnen we uit verkoopcijfers trends waarnemen in het leesgedrag? Volgens Van der Voort e.a. (1992) is dit, zij het globaal, het geval. Maar is dat een plausibele gedachtegang? Men kan er niet vanuit gaan dat kopen ook lezen betekent en dat er een ongewijzigde verhouding is tussen kopen en lenen, en tussen verwerving en daadwerkelijk lezen.

1.4 Leesvaardigheid

Uit een onderzoek van Doets e.a. blijkt dat zo'n 18% van de volwassen bevolking in Nederland zich op het grensgebied van analfabetisme en geletterdheid bevindt. Deze groep heeft problemen met het invullen van ingewikkelde formulieren en het schrijven van langere brieven. Het gaat om taken waar niet iedereen regelmatig mee te maken heeft. Ongeveer 2,5 procent van de bevolking is in hoge mate functioneel ongeletterd en 4 procent is wel in staat tot de meest eenvoudige taken, maar heeft moeite met schrijven, het lezen van tabellen en het invullen van formulieren. Functionele geletterdheid is niet gelijk verdeeld over de bevolking. Het komt vooral voor onder lager opgeleiden (alleen basisonderwijs of lbo) en onder ouderen, gepensioneerden en WAO'ers. De functionele ongeletterdheid onder de allochtone bevolking is veel groter. Rond de 35% van de Turkse bevolking kan vrijwel niet deelnemen aan alledaags schriftelijk taalgebruik.

Leesvaardigheid van Nederlandse kinderen

Naar de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen zijn recentelijk twee onderzoeken verricht. Het PPON-onderzoek (Sijtstra, 1992) en het Internationale IEA-onderzoek naar de leesvaardigheid van kinderen in 32 landen (Elley, 1992 en De Glopper en Otter, 1993). De resultaten van dit onderzoek gaven aanleiding tot bezorgdheid.

Uit het PPON-onderzoek bleek dat kinderen halverwege de basisschool met technisch lezen weinig moeite hebben, maar dat zij bij het begrijpend en studerend lezen onvoldoende presteren. In het IEA-onderzoek werd de leesvaardigheid van kinderen van 9 en 14 jaar uit 32 landen gemeten en vergeleken. Het bleek dat de leesprestaties van Nederlandse kinderen op het gebied van begrijpend lezen ver achterblijven bij die van kinderen in andere hoogontwikkelde Westerse landen. De achterstand op de Scandinavische landen bedraagt ten minste een jaar en op West-Duitsland (dat ten tijde van de meting nog bestond) bedroeg een half jaar voor de 9-jarige kinderen. Bij de 14-jarigen bestond ook een achterstand, maar die was iets kleiner.

Tussen Nederlandse leerlingen onderling bestaan ook grote verschillen in leesvaardigheid. Er is een groep van zo'n 10% die bij het lezen op school zonder extra hulp niet kan meekomen. De gegevens wijzen erop dat bepaalde groepen leerlingen bij aanvang van het leesonderwijs al een taalachterstand van een jaar hebben. Deze achterstand lijkt in de loop van de schoolloopbaan niet te worden ingehaald maar juist groter te worden: 60% van de verschillen in leesprestaties aan het einde van de basisschool kunnen worden verklaard uit verschillen die bij aanvang van het basisonderwijs al bestonden. Het betreft hier voornamelijk kinderen uit lagere sociale milieus en kinderen uit allochtone groepen (Leseman, 1992).

1.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd nagegaan hoeveel tijd Nederlanders aan lezen besteden, of er verschillen in leestijd bestaan tussen de groepen en of zich de laatste decennia veranderingen in het leesgedrag hebben voorgedaan. Daarnaast is gekeken naar de verkoop van boeken, kranten en tijdschriften en uitleningen bij openbare bibliotheken.

In het tijdbestedingsonderzoek komt naar voren dat Nederlanders vanaf 12 jaar gemiddeld ongeveer 5 uur per week lezen. Dit komt neer op 10,8% van de vrije tijd. Daarvan wordt zo'n 1,5 uur aan boeken besteed, 1,5 uur aan tijdschriften en zo'n 2,2 uur aan kranten. Achter dit gemiddelde schuilen echter verschillen in leesgedrag tussen verschillende leeftijds- en sociale groepen. Zo lezen de categorieën jongeren, lager opgeleiden, mannen, en werklozen/arbeidsongeschikten aanmerkelijk minder. Bij de lager opgeleiden komt ook functioneel analfabetisme het meest voor. Voor het lezen van tijdschriften zijn de verschillen maar klein: hoger opgeleiden lezen ongeveer evenveel in tijdschriften als lager opgeleiden. In kranten wordt het meest gelezen door volwassen mannen.

Over het leesgedrag van allochtonen is betrekkelijk weinig bekend. Een recent Vlaams onderzoek suggereert dat er weinig kwantitatieve verschillen zijn in het leesgedrag van allochtone en autochtone kinderen van lager opgeleide ouders.

Uit onderzoek van de Stichting Speurwerk blijkt dat het met de waardering voor het lezen van boeken nog redelijk gunstig is gesteld: 64% van de bevolking zegt graag of tamelijk graag een boek te lezen. Slechts 11% heeft een hekel aan lezen. Zo'n 30% van de Nederlanders leest nooit een boek.

Uit het - schaarse - onderzoek naar het lezen van kinderen blijkt dat het daarmee nog gunstig gesteld is. De meeste kinderen tussen de 7 en 12 jaar lezen in de vrije tijd. Het is voor veel kinderen zelfs een van de favoriete tijdsbestedingen. Ruim de helft van de kinderen leest één boek per week of meer. Zo'n 4%-8% leest niet. Gemiddeld besteden kinderen aan lezen zo'n 3 uur per week, hoewel dit cijfer met de nodige reserve moet worden bekeken. In schoolverband besteden kinderen nog zeker twee keer zoveel tijd aan lezen.

Het is onduidelijk of kinderen van lager opgeleiden minder lezen. Dit blijkt namelijk in het ene onderzoek wel en in het andere niet. Wel bezitten kinderen uit hogere sociale milieus meer boeken dan allochtone kinderen en kinderen uit lagere sociale milieus. Zij zijn ook vaker lid van de bibliotheek. Dit wijst erop dat boekenbezit en bibliotheeklidmaatschap niet altijd tot meer lezen leiden. Overigens lijkt het leesgedrag van kinderen niet zo stabiel als wel eens wordt aangenomen; kinderen die het ene jaar veel lezen, lezen het volgende jaar niet altijd evenveel. Een kind dat weinig leest, kan het een jaar later ineens ontdekken.

Hoewel lezen als vrijetijdsbesteding nog door veel mensen wordt gewaardeerd, lezen Nederlanders geleidelijk aan minder in hun vrije tijd. Het gaat om een verschil van ongeveer een uur ten opzichte van 1975. In 1975 las de Nederlander 12,7% van de vrije tijd tegenover 10,8% in 1990. Niet alle groepen zijn echter in gelijke mate minder gaan lezen. De categorieën leerling/student, lager opgeleiden, jongeren, werklozen/arbeidsongeschikten en werkende mannen hebben hun leestijd meer gereduceerd dan andere groepen.

De groep die al veel las - de hoger opgeleiden en degenen die niet in het televisietijdperk zijn opgegroeid - doet dat in 1990 zelfs nog wat meer dan in 1985. Hieruit is af te leiden dat de kloof tussen lezers en niet-lezers groter is geworden. De vermindering van de gemiddelde tijd die aan lezen wordt besteed, ligt vooral in het minder lezen van kranten en boeken. Over historische veranderingen in het leesgedrag van kinderen is niets bekend, omdat hun leesgedrag niet periodiek is onderzocht.

De veranderingen in het leesgedrag hebben te maken met algemene maatschappelijke en culturele veranderingen sinds de jaren 50. Zo is het repertoire van vrijetijdsactiviteiten en weinig complexe vermaaksvormen groter geworden. Velen hebben hun aandacht verlegd naar televisie en tijdschriften en het ontbreekt hen aan rust voor het lezen van uitvoerige teksten. De vaak omslachtiger geworden levensstijl beïnvloedt de concentratie die nodig is voor het lezen van complexere teksten. Verhoogde tijdsdruk leidt tot uitstel, en bij sommigen ook tot afstel, van deelname aan bepaalde vormen van cultuurparticipatie. Daarnaast zijn de voorwaarden voor cultuuroverdracht op jongere generaties ongunstiger geworden: jongeren zijn langer georiënteerd op leeftijdgenoten en hebben meer tolerantie ten opzichte van anderssoortige vrijetijdsbestedingen dan enkele decennia geleden. Ook zijn er minder Nederlanders die, toen ze jong waren, veel leeservaring hebben opgedaan. Dit hangt samen met veranderingen in de 'media-opvoeding'.

Het leesgedrag en de veranderingen daarin weerspiegelen zich ook in de verkoop van boeken, kranten en tijdschriften. Hoger opgeleiden kopen bijvoorbeeld relatief veel boeken en lager

opgeleiden zijn minder vaak lid van een bibliotheek. De oplagen van kranten en tijdschriften stegen de afgelopen jaren in absolute zin wel, maar als deze worden afgezet tegen de groei van het aantal huishoudens is de afzet in feite gedaald. Ook in de boekenverkoop was lange tijd een dalende tendens waarneembaar. Die is de laatste jaren tot stilstand gekomen.

De ontwikkelingen in het leesgedrag weerspiegelen zich dus globaal en soms met enige vertraging in de verkoopcijfers van boeken en kranten. Daarmee is niet gezegd dat we uit trends in de verkoopcijfers van boeken, kranten en tijdschriften ook trends in het leesgedrag kunnen waarnemen. Voor bibliotheken geldt vermoedelijk dat de discrepantie tussen lenen en werkelijk gebruik van boeken groot is. De afgelopen jaren steeg het aantal uitleningen, terwijl de tijd die aan (vrijetijds)lezen werd besteed, daalde. Wellicht wordt een deel van de geleende boeken ook voor studie of werk gebruikt.

Zo'n 18% van de Nederlandse volwassenen heeft moeite met complexere lees- en schrijftaken. Onder de allochtone bevolking ligt dit percentage nog hoger. Ook met de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen is het niet erg rooskleurig gesteld, met name de begrijpende leesvaardigheid. Kinderen uit zogenoemde achterstandsgroepen komen vaak al met een taalachterstand op de basisschool en die achterstand wordt in veel gevallen op school niet meer ingehaald. Dat kan wijzen op de noodzaak van voorschoolse taalstimulering. Niet bekend is of de leesvaardigheid van kinderen en volwassenen historisch gezien achteruit is gegaan, of dat hun leesvaardigheid alleen naar huidige maatstaven tekort schiet.

Het tijdbestedingsonderzoek geeft een goed beeld van het leesgedrag van Nederlanders in de vrije tijd. Registratie van het vrijetijdsgedrag met behulp van dagboeken blijkt een valide manier te zijn om de leestijd te meten, omdat het geven van sociaal-wenselijke antwoorden minder goed mogelijk is. Het boekenmarktonderzoek en het onderzoek naar de verkoop van kranten en tijdschriften en naar bibliotheekgebruik, kunnen het beeld verder aanvullen. Toch geeft het tijdbestedingsonderzoek op een aantal punten geen (volledig) beeld. Het bevat namelijk geen gegevens over het leesgedrag van allochtonen en bovendien is alleen het lezen in de vrije tijd onderzocht. Onbekend is dus hoeveel er in totaal wordt gelezen, inclusief lectuur voor werk, school en studie. De tijd die men hieraan besteedt, blijft in het tijdbestedingsonderzoek buiten beeld. Het is denkbaar dat in het leesgedrag van specifieke groepen nog grotere verschillen te zien zouden zijn, als het lezen voor studie en beroep meetelt. Immers, lager opgeleiden lezen in hun vrije tijd relatief minder dan hoger opgeleiden en het is niet uit te sluiten dat zij werk uitoefenen waarin ook minder hoeft te worden gelezen.

In het tijdbestedingsonderzoek blijft ook het leesgedrag van kinderen onder de 12 jaar buiten beschouwing. Dat maakt het moeilijk om uitspraken te doen over trends in het leesgedrag van kinderen in het algemeen. Het ITS-leefsituatie-onderzoek of het media-onderzoek van Van Lil zouden een goed alternatief zijn, mits dat onderzoek regelmatig wordt herhaald.

Met behulp van de achtergrondkenmerken leeftijd, opleidingsniveau en hoofdbezigheid, zoals die worden onderscheiden in het Sociaal en Cultureel Rapport en in marktonderzoek, kan maar

een klein gedeelte van de verschillen in het leesgedrag worden verklaard. Over lager opgeleiden kan dus wel geconstateerd worden dat ze gemiddeld genomen minder lezen, maar het is zeker niet zo dat alle laagopgeleiden weinig lezen. Er bestaan binnen de onderscheiden groepen zeer grote verschillen in leesgedrag. Dat maakt het ook niet gemakkelijk om eenduidige doelgroepen voor leesbevordering aan te wijzen.

Het tijdbestedingsonderzoek is dan ook vooral geschikt voor het signaleren van trends. Dat geldt ook voor marktonderzoeken op het gebied van boeken, kranten en tijdschriften. Wil men nu daadwerkelijk verklarende of voorspellende uitspraken over het lees-, koop- en leengedrag doen, dan lijkt het van belang om zeker ook rekening te houden met factoren als literaire socialisatie in het gezin en op school. Over deze determinanten van het leesgedrag gaat het volgende hoofdstuk.

2 Determinanten van het leesgedrag

Zoals we in het voorafgaande hebben gezien, onderscheiden veel onderzoekers een samenhang tussen verschillende sociale kenmerken en lezen. Zo blijken vrouwen, hoger opgeleiden en ouderen globaal gezien meer te lezen, terwijl lager opgeleiden en jongeren minder lezen.

Dergelijke verbanden zeggen echter niet veel over de wijze waarop deze verschillen tot stand komen. Sommige onderzoeken tonen bovendien aan dat binnen één en dezelfde sociale groep grote verschillen in leesgedrag kunnen voorkomen.

Van Peer (1992) merkt op dat de samenhang tussen sociaal milieu, opleidingsniveau en lezen intuïtief aannemelijk lijkt. Lezen is immers een activiteit die mentale inspanning vergt en hoger opgeleiden hebben door hun langdurige scholing nu eenmaal meer training in het lezen gehad. Toch acht hij het zeer de vraag of die gedachtegang bestand is tegen kritiek. Immers, ook lager opgeleiden hebben in onze maatschappij het vermogen om, althans eenvoudige genres van literatuur, te lezen. Daarmee is het verschil dus niet verklaard. Daar komt bij dat het opleidingsniveau van Nederlanders de afgelopen decennia gestegen is. Op grond daarvan zou men verwachten dat ook het lezen op een grotere belangstelling mag rekenen en dat is nu juist niet het geval.

We hebben dus theorie nodig die aannemelijk maakt hoe en waarom dit soort verschillen in het lezen ontstaan. In dit hoofdstuk worden enkele theorieën behandeld waaruit de volgende invloedsfactoren op het lezen kunnen worden afgeleid:

- leesvaardigheid als determinant van leesgedrag;
- de invloed van andere omstandigheden, bijvoorbeeld tijdsdruk en leefsituatie;
- de invloed van andere media op het leesgedrag;
- gezinskenmerken en lezen: literaire socialisatie/ontluikende geletterdheid;
- invloed van de lagere school: leesonderwijs/leesklimaat in school;
- invloed van de middelbare school: literatuuronderwijs/leerkrachten;
- invloed van de sociale omgeving: vrienden/collega's/partner/familie.

Elk van deze invloedsferen of determinanten komt in dit hoofdstuk aan de orde, evenals hun onderlinge samenhang. Allereerst volgt een aantal gangbare theorieën waaruit deze invloedsfactoren zijn af te leiden.

2.1 Theoretische gezichtspunten

In deze paragraaf geef ik een overzicht van de gezichtspunten van waaruit lezen en leesgedrag worden benaderd. Het betreft psychologische, sociale en economische theorieën over menselijk gedrag. Met name de theorie van tijd- en inkomensallocatie, de informatietheorie, de theorie van de sociale netwerken, de statutheorie en theorieën over literaire socialisatie en ontluikende geletterdheid.

In de theorie van *tijd- en inkomensallocatie* (ook wel: handelingstheorie) wordt lezen opgevat als een vorm van menselijk keuzegedrag. Men beslist over de besteding van tijd, geld en moeite die men niet aan andere gedragvormen besteedt. Volgens sociale, psychologische en economische theorieën liggen aan zo'n keuze rationele overwegingen van kosten en baten ten grondslag. Mensen streven daarbij naar nutsmaximalisatie. Onder kosten vallen zowel geld als tijd en geestelijke inspanning. Baten kunnen zijn: geld, tijd, sociale waardering, voldoening, kennis en esthetisch genoegen.

Substituten van cultuurdeelname zijn andere vrijetijdsactiviteiten. Substituten van lezen kunnen zijn: ander mediumgebruik of andere vormen van cultuurdeelname en vrijetijdsbesteding. Op basis van deze theorie kunnen als verklarende variabelen worden onderscheiden: tijdsbudget, geldbudget, culturele kennis (waarin reeds is geïnvesteerd) en culturele normen. De baten kunnen verschillend van aard zijn, en komen ook in andere theorieën aan de orde: status, kennis, sociale waardering, esthetisch genoegen en ontspanning.

De grondgedachte in de *informatietheorie* is dat mensen behoefte hebben aan stimulerende ervaringen. Daarbij zijn nieuwheid, verrassendheid en complexiteit van invloed. Ieder individu heeft een niveau van optimale prikkeling en zal stimuli kiezen die daar het beste bij passen. Prikkeling door te eenvoudige stimuli levert geen positieve gevoelens op en overstimulatie evenmin. Bij de verwerking van die stimuli speelt dus ook de kennis en ervaring van de lezer een rol; iemand met meer culturele kennis heeft complexere cultuuruitingen nodig om geprikkeld te worden. Hier zou nog aan toegevoegd kunnen worden dat niet alleen de complexiteit van cultuuruitingen een rol speelt, maar ook meer inhoudelijke aspecten. De keuze voor een boek wordt immers niet alleen gemaakt op basis van complexiteitscriteria. Ook overwegingen van inhoudelijke aard zullen daarbij een rol spelen, zoals affiniteit met het onderwerp of thema. De kritiek op de informatietheorie is dat ze te cognitief van aard is. Meer inhoudelijke aspecten komen aan bod in de motivatietheorieën.

Invloedsfactoren die voortvloeien uit de theorie van de esthetische prikkeling zijn opleiding, literaire kennis en wat men aan het lezen denkt over te houden, bijvoorbeeld kennis, status of esthetisch genoegen. In deze theorie komen twee soorten afhankelijke variabelen voor, allereerst de keuze om te lezen. Zoals de theorie door Ganzeboom geformuleerd wordt, doet de informatietheorie vooral voorspellingen over wát men leest, aangenomen dat men leest. Daarnaast is het de vraag in hoeverre mensen hun behoefte aan stimulerende ervaringen in verband brengen met het lezen zelf. Hierbij zullen vooral eerdere ervaringen met lezen een rol spelen.

Met betrekking tot de sociale context zijn twee theorieën van belang: de *statustheorie* en de *theorie van de sociale netwerken*. Uit deze laatste zijn de volgende invloedsfactoren te distilleren: opleiding, opvoeding en sociale omgeving (bij Dijkstra: vriendenkring en partner). De theorie gaat uit van de gedachte dat leden van sociale netwerken conformerend gedrag vertonen jegens elkaar. Daarbij wordt aangenomen dat de mate van conformatie sterker is naarmate de netwerken kleiner en hechter zijn. Netwerken van belang voor het lezen zijn: het gezin, de

vriendenkring, school of opleiding, de werkomgeving en de partner (onderzocht door Kraaijkamp).

Een centrale aanname in de statutheorie, die zeer gedetailleerd is uitgewerkt door de Franse socioloog Bourdieu, is dat mensen zich van anderen kunnen onderscheiden door deel te nemen aan culturele activiteiten. Deelname aan exclusieve en naar inhoud ontoegankelijke kunstuitingen biedt mogelijkheden voor de hogere sociale klassen om zich te onderscheiden van andere lagen. Wat lezen betreft zouden zij status kunnen ontleen aan het bezit van een uitgebreide boekencollectie en aan het meepraten over een gelezen roman. KnuIst (1989) wijst erop dat deelname aan culturele activiteiten nooit geheel te herleiden is tot behoefte aan statusverwerving: 'Sociologen die de deelname aan kunstmanifestaties geheel reduceren tot een behoefte aan sociale distinctie, en voorbijgaan aan de psychische stimulerende werking van de vertoning, zullen de belangstelling voor kunst onvoldoende kunnen verklaren.'

Volgens de statutheorie hangt het leesgedrag samen met de sociale status die iemand heeft. Vergeleken met iemand uit een lagere statusgroep, leest iemand uit een hogere statusgroep meer boeken, bezit hij of zij meer boeken en leest ook meer lectuur waar status aan ontleend kan worden.

Met betrekking tot opvoeding (gezin) zijn nog twee theoretische invalshoeken van belang: *literaire socialisatie* en *ontluikende geletterdheid*. Socialisatie is het proces van persoonlijkheidsontwikkeling in wisselwerking met een historisch en maatschappelijk bepaalde omgeving. In socialisatie-onderzoek ligt het accent op de sociale aspecten van de ontwikkeling naar zelfstandigheid van het individu: het socialisatieproces is een leer- en motivatieproces dat zich voltrekt in sociale interactie en zijn oorzaak vindt in sociale behoeften. Het heeft een interactioneel karakter: een persoon leert door middel van interactie met anderen en leert door de interpretatie van die interactie handelingsstrategieën ontwikkelen. De socialisatie gebeurt zelden door één instantie. Wel kan in een bepaalde fase van het proces één instantie dominant zijn. Zo speelt in de westerse cultuur het gezin een overheersende rol in de eerste levensjaren van het kind (Van Lierop, 1990). Een kind dat in een westerse samenleving opgroeit, komt al op zeer jonge leeftijd in aanraking met geschreven taal. De mate waarin dat gebeurt, varieert en ook de vormen van geschreven taal verschillen. Zo krijgt het ene kind voornamelijk letters op uithangborden, verpakkingen of bijvoorbeeld boodschappenlijstjes onder ogen, terwijl het andere kind regelmatig wordt voorgelezen, en ook ouders ziet lezen en schrijven.

Het geheel van ervaringen dat een kind op deze wijze opdoet met geschreven taal, hoe dat gebeurt en de invloed die dat op het kind heeft, wordt aangeduid met de term 'literaire socialisatie'. Verondersteld wordt dat de ene literaire socialisatie gunstiger is voor het leren omgaan met literatuur dan de andere. Onderzoek heeft zich volgens Van Peer (1992) de laatste jaren gericht op de wijze waarop binnen gezinnen een bepaald literair klimaat heerst. De socialisatietheorie gaat ervan uit dat de manier waarop in het gezin en in het onderwijs met lezen en literatuur wordt omgegaan, een belangrijke invloed heeft op het lezen van kinderen. In het onderzoeksgebied van de ontluikende geletterdheid (bron: Verhoeven, 1994) staat de

aanname centraal dat kinderen, voordat zij leren lezen en schrijven, al veel inzichten hebben in de functies van geschreven taal. Die inzichten zouden samenhangen met de ontwikkeling van mondelinge taalverwerving op jonge leeftijd en er lijkt ook verband te bestaan met het leren lezen en schrijven, later in het onderwijs. Verschillen in voorschoolse taalverwerving lijken te ontstaan onder invloed van verschillen in taalstimulering door ouders. Het onderzoek naar ontluikende geletterdheid richt zich voornamelijk op de relaties tussen ervaringen tijdens de periode van ontluikende geletterdheid en de latere leesvaardigheid. Uit deze theorie kunnen enkele invloedsfactoren op het leesgedrag worden afgeleid: ervaring met (geschreven) teksten en taal in de voorschoolse periode en de leesvaardigheid en taalstimulering door ouders.

Dijkstra (1992) onderzocht de invloed van de sociale, de individuele en de literaire context op het lezen. De sociale context onderzocht zij aan de hand van de hierboven beschreven sociale theorieën, de individuele context met behulp van de handelingstheorie, de motivatietheorie en de informatie-esthetische theorie; en de literaire context met behulp van *literaire communicatietheorieën*.

Deze theorieën zijn onderdeel van de *empirische literatuurwetenschap*. Dat is eigenlijk een verzamelterm voor een veelheid van literatuurwetenschappelijke benaderingen die onderzoeken op welke wijze mensen omgaan met literatuur en die trachten de theorie daarover empirisch te toetsen. Empirische literatuurwetenschappers onderzoeken literaire werken niet als op zichzelf staande verschijnselen. Het gaat in deze tak van literatuurwetenschap om vragen als: wie leest welke literatuur en waarom? Hoe functioneert het literaire bedrijf? Hoe verloopt betekenis-toekenning aan teksten? De empirische literatuurwetenschap maakt dan ook vaak gebruik van methoden en werkwijzen uit de psychologie en de sociale wetenschappen. Literariteit wordt in de empirische literatuurwetenschap niet als een eigenschap van teksten beschouwd, maar als het resultaat van sociale constructie. Ook wordt aan een literaire tekst geen eenduidige werking toegedicht; een literair werk komt (mede) tot stand door de receptie van de lezer. Interpretatie van een tekst is een ten dele subjectief en ten dele sociaal conventioneel proces van betekenis-toekenning, dat wordt gestuurd door het geheel van overtuigingen, waarden en verwachtingen die iemand heeft.

De wijze waarop mensen betekenis toekennen aan teksten is met name onderwerp van onderzoek in de receptie-esthetica. Ook wordt, andersom, onderzocht in hoeverre bepaalde tekstenmerken het lezen van de tekst beïnvloeden. Onderzoeksresultaten uit de receptie-esthetica kunnen informatie verschaffen over de wijze waarop mensen lezen, over de motivatie tot lezen en over relaties tussen normen- en waardenstelsels en de waardering voor bepaalde teksten. Dit soort onderzoek kan op verschillende manieren voor leesbevordering van belang zijn. Ten eerste kan het kennis opleveren over leesmotivatie, en over waardering voor en begrip van teksten in relatie tot specifieke lezersgroepen. Dit kan een grondslag vormen voor leesbevorderingsactiviteiten, maar ook voor literatuurdidactisch handelen. Ook kan literatuurdidactiek zelf het onderwerp zijn van onderzoek, bijvoorbeeld door bestudering van de interactiepatronen of de rol van de leerkracht in het literatuuronderwijs. Zo kan empirisch

literatuuronderzoek ook van belang zijn voor het bereiken van leerdoelen die de leesmotivatie kunnen stimuleren.

Dijkstra (1992) neemt als uitgangspunt voor haar onderzoek de *literaire communicatietheorie*. Die heeft het gehele literaire systeem als onderzoeksobject, dat wil zeggen de productie, de verspreiding en de receptie van literatuur. Een belangrijk aspect van deze theorie is de invloed van professionele lezers, zoals uitgevers en literaire critici op het systeem. Door het grote aanbod aan literaire werken, moet de lezer zich informeren over het boekenaanbod alvorens tot een keuze over te gaan. Daarbij is de kans groot dat hij een titel kiest die aandacht heeft gehad van bijvoorbeeld recensenten. Uit onderzoek is gebleken dat met name literatuurlezers en professionele lezers zich door de media laten leiden bij hun keuze. De invloedsfactoren die uit deze theorie voortvloeien, zijn dus de media, de literaire critici en de actualiteit van het literaire werk. Hun invloed geldt echter vooral de boekkeuze, niet het leesgedrag.

Een andere tak van de empirische literatuurwetenschap is de literatuursociologie, zoals deze in Nederland in Tilburg wordt bedreven. Onderwerp van onderzoek is vooral het proces van waardetoekenning aan boeken in sociologisch perspectief (canonvorming) en de factoren die van invloed zijn op keuzeprocessen van boekenkopers. De hieruit af te leiden invloedsfactoren zijn dus verwant met die van Dijkstra.

Literatuurdidactiek

De laatste jaren is ook getracht om bevindingen uit de empirische literatuurwetenschap te vertalen naar literatuurdidactische werkwijzen. Een centraal thema in hedendaagse didactische discussies is de vraag of instructie en leesmethoden moeten aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. De implicaties van dit didactische principe zijn evenwel niet eenduidig. Sommigen verstaan eronder dat schoolboeken en leesboeken onderwerpen moeten behandelen uit de onmiddellijke leefwereld van kinderen, zoals buiten spelen of, voor middelbare scholieren, verliefdheid. Een bruikbaar onderscheid wordt gemaakt door Geljon (1994). In navolging van Lea Dasberg spreekt hij over 'leefwereld', waarmee de buitenschoolse omgeving van leerlingen wordt bedoeld, en 'belevingswereld' die betrekking heeft op de gevoelens, het gedachteleven en op verwachtingen en meningen van leerlingen. Een verwante didactische vraag is of in het literatuuronderwijs het tekstervarend, dan wel het tekstbestuderend lezen prioriteit moet hebben. Bij ervaringsgericht/belevend lezen moeten leerlingen in eerste instantie identificerend lezen en dus verbanden leggen tussen de boeken en hun eigen ideeën en belevenissen. In dit geval staat de leerling als lezer centraal, terwijl bij tekstbestuderend lezen de tekst en het achterhalen van betekenissen centraal staan.

Motivatietheorie

In het overzichtsrapport *Lezen en laten lezen* komt Wiebes (1989) tot de conclusie dat lezen een onderdeel vormt van een veelomvattend proces van socialisatie en persoonlijkheidsvorming. De onderzoeker stelt dat er nog weinig bekend is over leesmotivatie als gevolg van gebrekkige theorievorming en ontoereikendheid van de meetinstrumenten.

In het voorafgaande kwam aan de orde welke factoren samenhangen met het leesgedrag. Als we aannemen dat het lezen van volwassenen een enigszins stabiel gedrag is (iemand is een lezer of is dat niet, en als hij dat is, zal hij het over een jaar nog zijn), dan moet er ook zoiets bestaan als een op zichzelf staande 'leesmotivatie'. Verschillende auteurs hebben getracht het begrip leesmotivatie en leesattitude te definiëren of te omschrijven. Boland en Aarnoutse (1987) definiëren leesattitude als 'de geleerde of verworven predispositie om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen'. Leesattitude en leesmotivatie kunnen volgens hen opgevat worden als de affectieve component van lezen. Ze zijn bepalend voor het leesgedrag, zij het dat nog weinig bekend is over de onderlinge samenhang. Een voorwaarde voor spontaan leesgedrag is dat men zich bewust is van de voldoening die lezen kan geven. In aansluiting daarop onderscheiden Boland en Aarnoutse instrumentele en intrinsieke leesmotivatie (in navolging van Tellegen en Catsburg, 1987).

Onder intrinsieke leesmotivatie verstaan Tellegen en Catsburg 'aspecten van emotionele voldoening die worden nagestreefd door te lezen'. Instrumentele leesmotivatie kan worden omschreven als de motivatie om te lezen vanwege een verder gelegen doel, bijvoorbeeld om bepaalde informatie te achterhalen. Een potentieel bezwaar is dat daarmee het informatief lezen gelijk wordt gesteld aan het instrumenteel lezen. Het is de vraag of die gedachtegang helemaal juist is.

Tellegen en Catsburg onderscheiden twee vormen van leesvoldoening, namelijk de primaire, die bewust wordt nagestreefd, en de secundaire, die bij het lezen bijkomstig optreedt. De twee vormen, en daarmee samenhangende factoren, delen zij als volgt in:

Primaire leesvoldoening:

- instrumenteel informatief;
- intrinsiek als strategie voor een beter humeur.

Secundaire leesvoldoening:

- incidenteel-informatief;
- persoonlijk betrokken;
- persoonlijk selectief.

Leesbelemmerende factoren:

- tekort aan concentratievermogen;
- tekort aan uithoudingsvermogen;
- behoefte aan afzondering als voorwaarde voor lezen.

Kenmerken in de huiselijke omstandigheden:

- gezinsleden komen tussenbeide bij leesgedrag;
- gezinsleden komen tussenbeide bij leesstofselectie.

De Ghesquiere (1988) onderscheidt verschillende lezerstypen, naar aanleiding van Giehrl (differentiële psychologie). Zij acht zijn typologie het meest genuanceerd. Giehrl neemt als uitgangspunt drie grondnotieven die een mens tot lezen aanzetten:

- het verlangen om de wereld te begrijpen;

- het verlangen om aan de menselijke beperktheid te ontsnappen;
- de drang om zin te geven aan de wereld en aan het leven.

Op basis van die grondmotieven onderscheidt Giehrl vier leeswijzen die ook karakteristiek zijn voor bepaalde typen lezers:

- Bij het informatorisch lezen heeft de lezer vooral aandacht voor de inhoud. Hij wil de grondbegrippen en de basisopvatting van de tekst vatten. Hierbij wordt hij geleid door het economisch principe: een minimum aan tijd en inspanning maar een maximum aan efficiëntie. Tekenend voor deze leeswijze is het vermogen om informatie te herkennen, rationeel te verwerken en te evalueren.
- Het evasorisch lezen vloeit voort uit de grondmotivatie om de beperktheid van het hier en nu te ontvluchten. Al het lezen is in zekere zin evasorisch, maar men gaat het pas zo noemen als de stimulerende of verdovende werking overheerst. In de evasorische leeshouding wil de mens via de personages uit het boek deel hebben aan het geluk of het genot van anderen. Hij wil zijn nieuwsgierigheid geprikkeld zien en spanning en angst doorstaan. De vorm van het geschrevene is bijkomstig en kan zelfs als storend worden ervaren.
- Het cognitief lezen is het resultaat van twee grondmotivaties: het zakelijk bevatten en het verlangen naar diepere zingeving. Het cognitief lezen kenmerkt zich door een kritische houding en een grotere activiteit. De vorm krijgt wel aandacht, omdat de lezer zich er van bewust is dat er bepaalde mechanismen achter schuilen waardoor de auteur extra informatie meedeelt.
- Het literair-esthetisch lezen verschilt van de vorige leeswijzen door de expliciete aandacht voor de vormgeving.

Op basis van deze leeshoudingen onderscheidt Giehrl vier lezerstypen:

- De functioneel-pragmatische lezer, die lezen beschouwt als middel om kennis te verwerven. Volwassenen van dit type zijn er in drie soorten: de niet-lezer, de lezer die zich tot de boulevardbladen beperkt en de doelgerichte lezer die zich informeert over hobby en politiek. Het jonge kind van dit type zal bijvoorbeeld nooit kinderboeken lezen, maar wel informatieve boeken en de krant.
- De emotioneel-fantastische lezer heeft een evasorische grondhouding. Ook deze lezer is er in verschillende typen: de passieve genietster die sensatie en geluk zoekt en het actievere type dat in de literatuur impulsen tot handelen vindt. Een voorbeeld van dat laatste type is het kind dat door boeken geïnspireerd wordt tot spel.
- De rationeel-intellectuele lezer zal de informatie kritisch verwerken en zoeken naar een diepere betekenis. Hij treedt hiervoor in gesprek met de auteur. Dit type lezer moet over een aantal vaardigheden beschikken, zoals inzicht in oorzaak en gevolg en in vroeger en nu. Volgens De Ghesquiere kan de leraar een belangrijke rol spelen bij het verwerven van een dergelijke leeshouding.

- De literaire lezer is zowel verwant met het evasorische als met het cognitieve type. Hij heeft een bijzondere aandacht voor de vorm van het geschrevene. (Het is onduidelijk of Giehrl het bestaan van deze leeshoudingen en motieven ook empirisch heeft onderzocht.)

Dijkstra (1992) op haar beurt onderscheidt op basis van verschillende psychologische theorieën een hedonistisch motief, een cognitief motief, een sociaal motief en esthetische motieven om te lezen. De invloed van de motivatie komt voort uit wat men van het lezen verwacht en dit is weer afhankelijk van genoemde motieven

2.2 Determinanten van leesgedrag en leesvoorkeur

Uit de hiervoor beschreven theoretische gezichtspunten waren verschillende determinanten van het leesgedrag af te leiden: opvoeding/ouders, onderwijs, culturele kennis, culturele normen, leesvaardigheid, lezen in andere media, vriendenkring, collega's, leesmotieven en het tijdsbudget. In deze paragraaf zal op basis van onderzoek per invloedfactor worden nagegaan of en in hoeverre deze factoren het leesgedrag beïnvloeden.

2.2.1 Culturele en literaire kennis en lezen

Ganzeboom (1989) verrichtte onderzoek naar cultuurdeelname in Nederland en construeerde op basis van verschillende theorieën een theorie over cultuurdeelname. Hij onderscheidde verschillende achtergrondvariabelen, zoals leeftijd, opleidingsniveau, sociale herkomst, en een viertal verklarende variabelen voor cultuurdeelname, namelijk het tijdsbudget, het geldbudget, culturele kennis en culturele normen. In de monografie *Cultuurdeelname in Nederland* (1989) is een verslag te vinden van twee toetsingen van de theorie: een onderzoek onder de bevolking van Utrecht en een secundaire analyse van materiaal van twaalf eerder verrichte cultuurdeelname- en tijdsbestedingsonderzoeken onder de Nederlandse bevolking.

Ganzeboom veronderstelt dat bij cultuurdeelname in de eerste plaats culturele kennis of competentie een rol spelen. Zijn onderzoek onder inwoners van Utrecht toont aan dat culturele kennis inderdaad de belangrijkste voorspeller is van cultuurdeelname. De culturele kennis van de respondenten in zijn onderzoek werd gemeten met behulp van een soort algemene cultuurkennistest. Op basis van de gevonden gegevens kon Ganzeboom vaststellen dat culturele kennis vooral wordt opgedaan in het onderwijs en minder in het gezin. Dit punt zal verderop nog aan de orde komen.

Deze bevinding is dus in strijd met de aanname dat het ouderlijk huis een grote invloed heeft op het latere culturele gedrag van mensen. In later onderzoek van Ganzeboom, een secundaire analyse van landelijk onderzoek naar cultuurdeelname, bleek de invloed van de opvoeding op de latere cultuurdeelname overigens veel groter.

Dijkstra (1992) onderzocht de invloed van literaire kennis op het leesgedrag (boeken) bij een steekproef onder de Utrechtse bevolking. Literaire kennis werd daarbij gemeten met een test, en deze kennis bleek samen te hangen met het leesgedrag: hoe meer literaire kennis, hoe meer

men leest, vooral in combinatie met een stimulerende opvoeding en een hoge opleiding. Dat laatste verband zal later nog nader aan de orde komen. Omdat het onderzoek van Dijkstra alleen de Utrechtse bevolking betreft, kan niet worden aangenomen dat de resultaten generaliseerbaar zijn. Bij factoren als literaire en culturele kennis moet overigens goed bedacht worden dat ze zelf ook door lezen veroorzaakt kunnen worden.

Culturele kennis en leesvoorkeur/leesniveau

Kraaijkamp (1993) en Dijkstra (1992) onderzochten, elk op een andere manier, de verschillende invloedsfactoren op wát mensen lezen. Kraaijkamp onderzocht de invloed van kranten, boeken en tijdschriften op het leesniveau, terwijl Dijkstra alleen onderzoek deed naar het lezen van boeken, waarbij zij onderscheid maakte tussen literatuur en ontspanningslectuur, rekening houdend met genre, taalgebied van herkomst en de periode waarin het boek verscheen.

Uit het onderzoek van Dijkstra (1992) bleek dat literaire kennis - gemeten met behulp van een test - een sleutelvariabele is: wie veel literaire kennis bezit, leest vaker complexere genres, buitenlandse literatuur en oude literatuur. Kraaijkamp (1992) onderzocht de cultuurdeelname-theorie van Ganzeboom specifiek voor het lezen en keek daarbij naar de invloeden van culturele competentie, culturele normen en tijdaspecten op het leesniveau. Dit proefschrift is een product van de Utrechtse sociologische school, waar veelal getracht wordt op basis van statistisch, cijfermatig materiaal tot algemene uitspraken te komen over factoren die invloed hebben op cultuurparticipatie en mediumgebruik. Het is daarbij gebruikelijk om kunstuitingen naar niveau te onderscheiden. Kraaijkamp onderzocht dus niet de invloeden op de tijd die iemand aan lezen besteedt, maar op het niveau van de gelezen teksten, dat werd afgemeten aan het niveau van het laatst gelezen boek, krant en tijdschrift. Alle drie de factoren bleken van belang te zijn voor het leesniveau, maar culturele competentie verklaarde het leesniveau nog het meest. Dat wil zeggen dat mensen met een hoge culturele competentie vaak complexere boeken, opiniebladen en kwaliteitskranten lezen.

Bij het onderzoek van Kraaijkamp moet wel aangetekend worden dat de operationalisering van het begrip leesniveau niet onomstreden is. Het niveau van lezen meet Kraaijkamp af aan de kwaliteit en complexiteit van het laatst gelezen boek, zoals dat werd vastgesteld door een groep van 47 professionele beoordelaars en op basis van een formele complexiteitsschaal (de gemiddelde zinslengte). Veel literatuurwetenschappers staan op het standpunt dat het niveau van een literair werk geen objectief gegeven is, maar een kwestie van op een bepaald moment geldende conventies. Daarnaast is onduidelijk welke criteria de beoordelaars hebben aangelegd (vgl. Van Rees, 1994). Uit het onderzoek van Kraaijkamp kan dus alleen worden opgemaakt dat er sociale verschillen zijn in leesniveau, waarbij leesniveau werd vastgesteld door een aantal beoordelaars die daartoe bereid waren.

2.2.2 Culturele normen en lezen

Uit onderzoek van Ganzeboom (1989) bleek dat, zoals verwacht, culturele normen een kleine rol spelen bij cultuurdeelname. Respondenten die aangaven cultuur belangrijk te vinden, en die aangaven dat ze een culturele opvoeding voor kinderen belangrijk vinden, bleken vaker te participeren in culturele activiteiten.

Kraaijkamp (1993) onderzocht de invloed van culturele normen op het leesniveau. Vooral bij boeken en kranten kiezen degenen die dergelijke normen huldigen voor meer prestigieuze teksten. Die invloed doet zich zelfs gelden wanneer rekening wordt gehouden met invloeden van culturele competentie en opleiding. Het instemmen met culturele normen bleek bijna van gelijk gewicht als het kenmerk 'culturele competentie'. Het bleek vooral afhankelijk van de statuspositie van een persoon, afgemeten aan opleiding en culturele beroepsstatus, maar ook van de literaire socialisatie in opvoeding en onderwijs. Opvallend is dat de invloed van ouders op het lezen zich vooral doet gelden in culturele normen en niet in culturele kennis (competentie). De culturele normen zijn overduidelijk van belang voor het leesniveau, ook als de factor culturele competentie buiten beschouwing wordt gelaten. Deze invloed is bij zowel kranten, boeken als tijdschriften aanwezig, maar is voor het lezen van boeken het meest uitgesproken.

2.2.3 Het tijds- en geldbudget

Uit onderzoek van Ganzeboom (1989) bleek dat de hoeveelheid financiële middelen die iemand te besteden heeft, nauwelijks iets zegt over de deelname aan cultuur. Financiële drempels gelden alleen voor zeer prijzige culturele activiteiten waarvoor bijvoorbeeld ver gereisd moet worden. Gezien het zeer gespreide netwerk van openbare bibliotheken in Nederland, waardoor leesmateriaal voor iedereen toegankelijk is, valt niet te verwachten dat het lezen financiële drempels kent. Voor het zelf bezitten van boeken kan dit anders liggen. Door Kraaijkamp werd de invloed van het geldbudget op het leesgedrag niet onderzocht, omdat uit eerder onderzoek de geringe invloed was gebleken.

De invloed van het tijdsbudget op cultuurdeelname werd door Ganzeboom (1989) onderzocht en is ook af te leiden uit de gegevens van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Knulst en Kalmijn (1988) stellen vast dat tijdsaspecten vooral een rol spelen bij flexibele vrijetijdsbestedingen, zoals televisiekijken en lezen. Deze laten zich namelijk relatief gemakkelijk aanpassen aan de hoeveelheid vrije tijd. Uit onderzoek van Knuist (1989) blijkt voorts dat de tijdsdruk veroorzaakt door werk en gezin invloed heeft op het leesgedrag. Werkende mensen met kinderen lezen minder. Een opvallend resultaat in het onderzoek van Ganzeboom (1989) was de 'wegjaagfunctie' van tijdgebrek. Wie uit tijdgebrek ophoudt om deel te nemen aan een activiteit, komt later, als er weer meer tijd is, niet zo gemakkelijk tot hervatting. Hieruit is misschien voor een deel ook de lagere cultuurparticipatie van gepensioneerden te verklaren, die in het onderzoek naar voren kwam.

Op basis van deze gegevens onderzocht Kraaijkamp (1993) de invloed van tijdsaspecten op het leesgedrag en het leesniveau. Die tijdsaspecten zijn: de hoeveelheid vrije tijd waarover iemand beschikt, de mate van versnippering van die vrije tijd en de diversiteit van het

vrijtijdsrepertoire. Met name de hoeveelheid en de versnippering van de vrije tijd bleken van belang voor het leesgedrag. Lezen bleek zich vrij goed aan te passen aan de omvang van de vrije tijd en is ook geschikt voor het vullen van losse kwartiertjes. Dit geldt met name voor tijdschriften en kranten. Voor het lezen van boeken is meer aaneengesloten tijd nodig. Overigens moet bij deze resultaten opgemerkt worden dat sommige groepen mensen met relatief veel vrije tijd - zoals werklozen en bejaarden - niet evenredig veel lezen. De diversiteit van het vrijtijdsrepertoire is ook van invloed. Een cultureel actieve vrijtijdsbesteding gaat samen met veel lezen, terwijl uitgaan concurrerend is voor het boeken lezen. Tijd besteed aan hobby's en muziek bleek concurrerend voor het krantlezen. Tijdsdruk bleek intussen van weinig invloed op het leesniveau. Slechts bij het lezen van kranten deed zich een klein effect voor: als men weinig vrije tijd heeft en als deze bovendien sterk versnipperd is, leest men relatief minder complexe dagbladen.

2.2.4 Leesvaardigheid en leesgedrag bij kinderen

Het onderzoek naar de relatie tussen leesvaardigheid en leesgedrag kan zich op verschillende aspecten richten. De invloed van de leesvaardigheid op de motivatie tot lezen bijvoorbeeld, of de invloed van lezen in de vrije tijd op de leesvaardigheid. Daarnaast kan worden bezien in hoeverre onderwijsleesmethoden bijdragen aan leesvaardigheid en leesmotivatie.

De zorgwekkende berichten over de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen en de afnemende tijd die aan lezen wordt besteed, alsmede het nog steeds zeer hoge percentage leerlingen dat in de loop van het basisonderwijs moeilijkheden ondervindt bij het leren lezen - jaarlijks 13.000 = 10% (Vernooy, 1992) - stelt onderzoekers en onderwijsgeevenden voor de vraag hoe lezen het beste of het meest effectief onderwezen kan worden. Sommigen wijzen daarbij op het belang van vrij lezen voor de leesvaardigheid, terwijl anderen menen dat leerlingen die moeite hebben met lezen zeker ook gelijktijdig over leesdrempels heen geholpen moeten worden.

Als we voorbijgaan aan allerlei mengvormen en onderlinge verschillen bestaan onder leesonderzoekers twee stromingen. De ene pleit ervoor om kinderen te leren lezen in zoveel mogelijk functionele, motiverende en zinvolle contexten, waarbij de aandacht aanvankelijk niet sterk op het leren decoderen van letters is gericht, maar op het leren van woordbeelden (hele woorden). Tot dergelijke contexten kan men kinderboeken, kranten en tijdschriften rekenen. De andere stroming pleit ervoor om kinderen, en juist de lees zwakke leerlingen, allereerst zeer bedreven te maken in de klanktekenkoppeling en de auditieve synthese.

Deze stromingen hebben afhankelijk van tijd en plaats verschillende namen gekend. Om er enkele te noemen: *bottom up* en *top down*, *whole language versus phonics*, functioneel lezen versus technisch lezen, en zelfontdekkend spontaan leren tegenover een door de leerkracht geleide en gestuurde opzet.

Sommige onderzoekers leggen een verband tussen de te eenzijdige nadruk op losse technische deelvaardigheden in het leesonderwijs en de geringe motivatie van leerlingen om te lezen. De teleurstellende prestaties van Nederlandse kinderen op het gebied van begrijpend lezen (zie

bijvoorbeeld Freeman Smulders, 1990) zouden daarmee samenhangen. Ook Tellegen (1986), die onderzoek verrichtte naar de leesmotivatie van kinderen, legt dat verband. Over het algemeen pleiten representanten van deze richting, onder wie velen uit de bibliotheekwereld, voor leesbeleving op school door aandacht voor kinderboeken en voor vrij lezen. Zij waarschuwen voor te veel nadruk op het aanleren van losse vaardigheden en menen dat, als leerlingen eenmaal plezier hebben in lezen en ook daadwerkelijk lezen, de leesvaardigheid daarbij gebaat is.

Aanhangers van de andere richting pleiten ervoor om juist in het begin van het leesonderwijs veel nadruk te leggen op het adequaat verklanken van letters (fonologische vaardigheden). Onderzoek heeft namelijk uitgewezen dat veel leesproblemen terug te voeren zijn op zwakke fonologische vaardigheden. Deze onderzoekers, die overigens het belang van vrij lezen voor de leesvaardigheid niet ontkennen, redeneren dat leerlingen die moeizaam lezen uit zichzelf niet snel tot lezen overgaan. Zij voeren aan dat leesonderwijs met een globale leesmethode, waarin allerlei vaardigheden niet expliciet worden aangeleerd, alleen de betere leerlingen, die van huis uit al veel met leesmateriaal in aanraking komen, vooruit helpt. Te weinig expliciete instructie in decodeervaardigheden zou zelfs leiden tot een zogenaamd Mattheus-effect: de beteren worden er beter van en zwakken raken nog sterker achterop (Vernooy, 1992).

Hiermee komen we op de vraag of vrij lezen - op school en in de vrije tijd een determinant is van de technische en begrijpende leesvaardigheid, of dat kinderen het eerst goed moeten kunnen om gemotiveerd te zijn voor het lezen. De hierboven beschreven onderzoeksresultaten suggereren dat er een verband bestaat tussen de frequentie waarmee leerlingen lezen en hun leesprestaties op school. Dat veel lezen in de vrije tijd samengaat met of leidt tot een hogere leesvaardigheid komt echter niet overal eenduidig naar voren. Het in het eerste hoofdstuk beschreven onderzoek naar de leesvaardigheid van kinderen in 32 landen suggereert een dergelijk verband wel. In een vervolgonderzoek werd gekeken naar de kenmerken van scholen in landen waar beter gelezen werd en toen bleek dat scholen die het beter doen, over grotere schoolbibliotheken beschikken en dat leerlingen in die landen in de vrije tijd meer lezen. Dat duidt op een verband tussen vrij lezen en leesvaardigheid. De resultaten van Israëliësch onderzoek (Feitelson, 1993) suggereren ook dat lezen in de vrije tijd bijdraagt aan de leesvaardigheid van scholieren. Daar ga ik in het volgende hoofdstuk nader op in.

Een recentelijk verschenen onderzoek van Otter (1993) toonde een dergelijk verband niet aan. Leerlingen die veel lasen in de vrije tijd waren niet altijd goede lezers, terwijl er goede lezers waren die buiten school weinig lasen. Aarnoutse en Boland (1987) vonden evenmin een direct verband tussen de leesmotivatie en de leesvaardigheid. Boland (1988) concludeert dat een toename in de leesprestatie zeker niet altijd leidt tot een meer positieve leesattitude. Koolstra (1993) vond wel een (indirect) verband tussen lezen en leesvaardigheid.

De invloed van leesvaardigheid op de houding ten opzichte van lezen werd ook onderzocht door Boland (1988). Hij vond dat de invloed van technisch en begrijpend lezen op de leesattitude in de loop van het basisonderwijs verschuift. De invloed van het technisch lezen is gering in de eerste jaren en neemt verder af tot een niet-significant niveau in leerjaar 6. Verder bleek dat de invloed van de leesattitude aan het begin van het basisonderwijs weinig voorspelt

over de leesattitude aan het eind. Dat het leesgedrag van leerlingen tussen verschillende leerjaren niet met elkaar samenhangt, werd aangetoond door Otter (1993). Ook lijkt de leesattitude zich bij jongens eerder te stabiliseren. In het onderzoek werd overigens geen onderscheid gemaakt tussen verschillende categorieën leerlingen. Het kan dus ook zijn dat de gevonden verbanden voor het ene milieu sterker opgaan dan voor het andere. Verschillen in leesvaardigheid en leesmotivatie lijken veel te maken te hebben met taalstimulering door ouders.

Het verband tussen leesprestaties en motivatie tot lezen is niet zo duidelijk.

Niet aantoonbaar is bijvoorbeeld of leesvaardigheid zonder meer leidt tot een hogere leesmotivatie. Moeite met lezen lijkt wel een belemmerende factor om in de vrije tijd te lezen (Tellegen, 1986). Andersom kan weer niet aangetoond worden dat lezen in de vrije tijd leidt tot een hogere leesmotivatie en tot betere leesprestaties.

Uit onderzoek naar voor- en buitenschoolse taalstimulering is af te leiden dat verschillen in leesvaardigheid en leesmotivatie voor een groot deel zijn terug te voeren op de mate waarin ouders stimuleren (Leo evaluatie, ITS, 1993). Dus is het waarschijnlijk dat leesvaardigheid en leesgedrag elkaar niet (alleen) direct beïnvloeden, maar dat aan beide de factor voor- en buitenschoolse taalstimulering ten grondslag ligt. De paragraaf literaire socialisatie en lezen gaat hier nader op in.

2.2.5 Opvoeding en lezen

In het voorafgaande bleek dat sociale herkomst mogelijk samenhangt met leesgedrag. Mensen uit hogere milieus, hoger opgeleiden en kinderen van wie de ouders een hogere opleiding hebben, lezen over het algemeen meer. Met dergelijke resultaten moet echter voorzichtig worden omgegaan. Verbanden tussen milieu en de tijd die mensen aan lezen besteden, worden niet altijd aangetroffen en als ze worden aangetroffen zijn ze maar klein. De factor milieu van herkomst kan, met andere woorden, maar een klein gedeelte van het leesgedrag voorspellen. Voor zover het verband bestaat, suggereert het dat lezen via het gezin wordt overgedragen. Over het algemeen neemt men aan dat de invloed van het gezin op het (latere) leesgedrag erg groot is.

Uit het onderzoek van Dijkstra (1992) blijkt dat opvoeding zowel een directe als een indirecte invloed heeft op het latere leesgedrag. De respondenten in haar onderzoek die tijdens hun jeugd gestimuleerd werden tot lezen, waren op volwassen leeftijd vaker lezers en zij beschikten over meer literaire kennis. Dit verband deed zich ook voor bij lager opgeleiden die van huis uit tot lezen werden gestimuleerd. Voorts wordt regelmatig een verband gevonden tussen cultuurdeelname op volwassen leeftijd en de leeftijd waarop men begon deel te nemen aan culturele activiteiten (Ganzeboom, 1989). Van Peer (1991) signaleert dit verband specifiek voor lezen. Hij stelt zelfs dat het leesgedrag al voor het achtste levensjaar wordt bepaald. Bij meting van invloedsfactoren als de gezinssocialisatie en het onderwijs moet overigens altijd worden getracht om de invloed van de andere factoren gelijk te houden of te isoleren, omdat men anders de effecten van een andere factor meet.

In recenter onderzoek signaleren Ganzeboom en Maas (1992)² een grote invloed van het ouderlijk huis op de cultuurdeelname. Ze deden onderzoek naar culturele vorming in het lager en voortgezet onderwijs, dat tevens een vooronderzoek was voor de studie 'Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs' (nog te verschijnen). Het wees uit dat het effect van institutioneel georganiseerde kunsteducatie tamelijk klein is (0,13) in verhouding tot het effect van culturele vorming in het ouderlijk milieu (0,24). Het grootste effect werd gesorteerd door de culturele educatie buiten het lesprogramma om. Er bleek een samenhang te zijn tussen de opleidingshoogte en cultuurdeelname van ouders aan de ene kant en het volgen van kunsteducatie van leerlingen aan de andere kant. Bij het onderzoek naar kunsteducatie moet overigens bedacht worden dat deze specifieke vorm van onderwijs mogelijk minder goed vergelijkbaar is met een schoolvak als literatuur, waarin verplicht examen moet worden gedaan en dat als schoolvak een lange traditie kent. Daarom is het moeilijk om er een algemeen effect uit af te leiden. Het geeft echter wel aan dat activiteiten van de school invloed kunnen hebben op cultuurparticipatie op latere leeftijd.

Een andere belangrijke bevinding in dit onderzoek is dat het belang van de culturele socialisatie in het ouderlijk huis voor de culturele participatie op latere leeftijd historisch afneemt. Bij oudere leeftijdsgroepen lijkt de cultuurdeelname van ouders en dus ook de culturele opvoeding meer van invloed op de latere cultuurdeelname dan bij jongere groepen.

Opvoeding en leesvoorkeur

Kraaijkamp noch Dijkstra vinden belangrijke invloeden van de literaire opvoeding op de voorkeur voor bepaalde genres van boeken of tijdschriften of op de voorkeur voor een bepaald leesniveau. Kraaijkamp vond alleen een klein verband tussen literaire socialisatie tijdens de jeugd en het lezen van complexe tijdschriften.

Met de begrippen 'culturele competentie' en 'culturele normen' is het mogelijk de invloed van de factoren opleiding en opvoeding specifieker en in hun onderlinge verhouding te onderzoeken. Culturele kennis en culturele normen kunnen zowel in het gezin als op school worden opgedaan. Als nu blijkt dat deze vooral in het gezin worden opgedaan, zoals af te leiden is uit een correlatie tussen een gunstige literaire socialisatie en culturele kennis, betekent dat dat het gezin indirect invloed uitoefent op het latere leesniveau.

Uit het onderzoek van Kraaijkamp bleek dat de invloed van onderwijs op de culturele kennis groter was dan de invloed van culturele opvoeding in het gezin. Alleen een hoog leesniveau van de moeder had enige invloed. Aanvullend onderzocht hij of de invloed van de opvoeding zwakker was als die langer geleden had plaatsgevonden. Dit bleek inderdaad het geval te zijn. Culturele opvoeding heeft dus indirect wel invloed op het leesniveau, maar deze invloed zwakt af naarmate die zich langer geleden voordeed. Het is jammer dat Kraaijkamp niet de invloed

² De resultaten zijn overgenomen uit W. Oud, Ganzeboom en Haanstra: *Effecten Van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: sco, 1992

van culturele socialisatie op het *leesgedrag* heeft onderzocht. Het is immers mogelijk dat opvoeding wel invloed heeft op het leesgedrag, zonder daarbij het leesniveau te beïnvloeden. De invloed van de opvoeding komt volgens het onderzoek van Kraaijkamp wel tot uitdrukking in culturele normen. Deze werden onderzocht aan de hand van een vragenlijst over de mate waarin men lezen, boekenbezit en dergelijke belangrijk vindt. Culturele normen blijken invloed uit te oefenen op het leesniveau en ze blijken zowel door ouders als door de school 'doorgegeven' te worden. Hieruit is af te leiden dat de invloed van ouders zich vooral laat zien in de *houding* ten opzichte van lezen en cultuurdeelname, maar slechts indirect op het niveau van wat men leest. In de opvoeding wordt minder kennis doorgegeven.

Literaire socialisatie bij kinderen

Tot nu toe kwam hier onderzoek aan de orde dat tracht vast te stellen welke invloed de opvoeding *achteraf* heeft gehad op het leesgedrag. Er is ook onderzoek dat *op het moment zelf* de invloed vaststelt van literaire socialisatie op het leesgedrag van kinderen. Een onderzoek naar leesbevordering op Utrechtse onderwijsvoorrangsscholen van De Haan en Kok (1991) bijvoorbeeld toont aan dat de leescultuur thuis in vrijwel alle gevallen een significante bijdrage levert aan de verklaring van de variantie van leesmotivatie en leesfrequentie. De leescultuur thuis lijkt dus een belangrijke factor in de totstandkoming van leesgedrag en leesmotivatie. Het proefschrift van Toussaint-Dekker (1987) biedt een overzicht van vooral Duitse en Engelse literatuur over deze vraag. Zij komt tot de conclusie dat de leescultuur thuis van invloed kan zijn op het leesgedrag van jongeren. In haar ogen is het echter geen doorslaggevende factor. Steeds werd tot nog toe gesproken over verbanden tussen de leescultuur of literaire socialisatie thuis en het leesgedrag van kinderen. Er is in Nederland weinig onderzoek gedaan naar de vraag hoe dit soort verbanden tot stand komt en op welke wijze ouders het leesgedrag op hun kinderen overdragen. Van Peer (1991) distilleerde uit een aantal buitenlandse onderzoeken een viertal factoren die het literaire klimaat gunstig beïnvloeden en dus de kans op een positieve houding ten opzichte van lezen vergroten:

- Materiële voorzieningen, zoals boeken, tijdschriften, kranten, maar ook het lidmaatschap van de openbare bibliotheek, alsook het cadeau krijgen van boeken of de mogelijkheid om zelf boeken te kopen.
- Activiteiten zoals het zelf lezen door ouders, het stimuleren van lezen door ouders of het zorgen voor de nodige rust in huis.
- Attitudes van ouders, zoals een positieve waardering voor lezen, een positieve houding ten opzichte van lezen en een traditie waarin lezen en schrijven als vanzelfsprekende bezigheden een plaats hebben.
- Interacties: gezamenlijke activiteiten van ouders en kinderen zoals voorlezen, verhalen vertellen, gesprekken over lectuur, belangstelling van ouders voor wat kinderen lezen en adviezen bij de keuze van leesmateriaal.

Vanzelfsprekend is geen van deze factoren op zichzelf een voldoende voorwaarde voor het ontstaan van een gunstig leesklimaat. De factoren werken cumulatief, in die zin dat de kans op

een gunstig leesklimaat groter wordt naarmate er meer van deze factoren aanwezig zijn. In een literatuurstudie over lezen voor het Ministerie van WVC, noemt Wiebes (1989) vergelijkbare factoren die in een tweetal Duitse onderzoeken naar voren komen.

De meest uitgebreide Nederlandse studie naar literaire socialisatie is verricht door Van Lierop-Debrauwer (1990). Zij onderzocht door middel van een enquête onder 537 basisschoolkinderen en hun ouders verschillende aspecten van de literaire socialisatie van Nederlandse kinderen. In haar onderzoek werden de factoren die Van Peer noemt, bevestigd. Van Lierop voegde echter ook een nieuw element toe. Zij verbond het literaire klimaat in gezinnen met de visie die ouders op lezen hebben. Ouders die vooral geïnteresseerd zijn óf kinderen lezen, hebben een formele visie op lezen. Als zij het lezen stimuleren, is dat vaak om schoolse redenen, bijvoorbeeld als de school aangeeft dat het niet zo goed gaat met het technische lezen. Ouder-kind-interacties over boeken en lezen komen in deze gezinnen zelden voor. Ouders die belangstelling hebben voor wat kinderen lezen, hebben een functionele³ visie op lezen. Vaak lezen deze ouders zelf ook de boeken die hun kinderen lezen. Dezelfde ouders leggen vaak restricties op ten aanzien van het audiovisuele mediagebruik.

Uit een vervolgstudie onder vier middenklassegezinnen bleek dat ouders van wie de kinderen veel lezen vaak een functionele visie op lezen hebben. Deze invloed wordt nog eens versterkt als de school er eenzelfde visie op na houdt. Een andere belangrijke bevinding uit het vervolgonderzoek was dat familietradities een belangrijke rol spelen in literaire socialisatie. De eigen jeugdervaringen van de ouders zijn doorslaggevend voor het literaire klimaat in het gezin; ouders geven meestal vrij automatisch hun eigen literaire socialisatie door. Als beide ouders een vergelijkbare achtergrond hebben, versterken zij elkaar in opvattingen en handelingen. Het feit dat familietradities zo'n grote rol spelen bij het lezen, doet in elk geval vermoeden dat er in gezinnen waar niet veel wordt gelezen niet altijd sprake is van een bewuste afwijzing van het lezen. Een andere belangrijke bevinding is dat de invloed van de literaire socialisatie nog eens wordt versterkt als de school een overeenkomstige visie op lezen heeft.

Een belangrijke studie naar vrijetijdsbesteding en socialisatie in het gezin is verricht door Kamphorst en Spruijt (1983). Het onderzoek onder Nederlandse mannen tussen 25 en 30 jaar ging de invloed na van tal van socialisatiefactoren op hun vrijetijdsbesteding, als kind en als volwassene. Zo werd de invloed onderzocht van onder andere de woonomgeving, het vrijetijdsgedrag van de ouders, opvoedingskenmerken, het aanmoedigen van vrijetijdsgedrag door de ouders en de leeftijd waarop de zoon met een bepaalde vrijetijdsbesteding begon. Ook werd aandacht geschonken aan het lezen van verschillende soorten lectuur. Uit dit onderzoek kunnen zowel algemene inzichten over de overdracht van vrijetijdsbestedingen en het ontstaan van voorkeuren worden afgeleid als specifieke informatie over de literaire socialisatie.

³ De term functioneel roept wellicht wat verwarring op, omdat deze ook wordt gehanteerd voor een bepaalde vorm van geletterdheid (functionele geletterdheid). Beide begrippen hebben echter niets met elkaar te maken.

Socialisatie in het gezin, zo geeft dit onderzoek aan, heeft een sterke invloed op het vrijetijdsgedrag op latere leeftijd. De invloed daarvan is groter dan die van huidige variabelen als de sociaal-economische positie en de gezinsfase waarin iemand nu verkeert. Voor 50%-75% van de vrijetijdsgedragingen van deze zonen op latere leeftijd geldt dat ze overeenkomen met wat de ouders vroeger vaak deden. Het voorbeeld van de vader heeft daarbij de sterkste invloed. Met name bij 'lezen ter informatie' is een sterk verband te zien tussen het gedrag van de vader vroeger en het gedrag van de zoon nu. Voorbeeldgedrag van ouders heeft op langere termijn meer invloed op het vrijetijdsbestedingsgedrag dan de stimulering tot een bepaald gedrag. Stimulering heeft alleen op korte termijn enige invloed.

Uit de studie kan worden afgeleid dat het zelf lezen door ouders meer invloed heeft op het latere leesgedrag dan het stimuleren tot lezen terwijl ouders zelf niet lezen. Een ander aspect dat zelden in onderzoek naar voren komt, lijkt ook van groot belang: de sekse-rol-socialisatie. Het vrijetijdsgedrag van de vader blijkt de zoon meer te beïnvloeden dan dat van de moeder. Omgekeerd zou men kunnen verwachten dat het vrijetijdsgedrag van de moeder meer invloed uitoefent op het gedrag van dochters.

Kamphorst en Spruijt zagen ook een verband tussen de mate waarin een vrijetijdsactiviteit wordt beoefend en de leeftijd waarop men ermee begon. De meest invloedrijke aanvangsleeftijd voor het lezen van kranten is 5-8 jaar, zo bleek uit het onderzoek. Bij dit gegeven kunnen vraagtekens worden geplaatst. Het is de vraag of kinderen van deze leeftijd over voldoende kennis en leesvaardigheid beschikken om de krant te kunnen begrijpen. De sleutelleeftijden voor het lezen van boeken ter ontspanning en het lezen van informatieve boeken zijn respectievelijk voor het 18de en rond het 12de levensjaar. Wie dan begint of al begonnen is, besteedt later gemiddeld per week een half uur tot drie kwartier langer aan deze activiteit.

Voor de vroege schriftontwikkeling is met name de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn van belang, zo blijkt uit onderzoek naar ontluikende geletterdheid. Het metalinguïstisch bewustzijn is het vermogen om taal tot object van denken te maken en om stil te staan bij vormaspecten van de taal. Het onderzoek naar ontluikende geletterdheid richt zich overigens vooral op de latere leesvaardigheid.

Onder invloed van onder andere het spelen met prentenboeken en het voorlezen, verwerven kinderen al een heleboel inzichten over geschreven taal, nog voor zij leren lezen. Om er enkele te noemen: het principe van van links naar rechts lezen, het feit dat geschreven tekens een relatie hebben met gesproken taal, het feit dat geschreven teksten een gebruiks- of sociale functie hebben en verhaalstructuren. Ook wordt onder invloed van voorlezen de woordenschat uitgebreid (Verhoeven, 1992a).

Voor deze vroege taal- en schriftontwikkeling is de gezinsomgeving heel belangrijk. De aanwezigheid van boeken en schrijfmaterialen bijvoorbeeld is een randvoorwaarde voor de toegang tot geschreven taal. Ook de interacties tussen ouder en kind, bij het voorlezen of het stimuleren tot lezen en schrijven, bevorderen de vroege lees- en schriftontwikkeling.

Zoals we al gezien hebben, bestaan er tussen gezinnen grote verschillen in de mate waarin taalspelletjes, voorlezen, het zingen van liedjes en rijmpjes en dergelijke voorkomen. Volgens veel onderzoekers ontstaan daardoor grote verschillen in taalvaardigheid en ervaring met geschreven taal tussen kinderen op het moment dat zij op het kinderdagverblijf of de kleuterschool beginnen. Verschillen in leesprestaties tussen kinderen uit achterstandgroepen blijken te kunnen worden verklaard uit verschillen in taalstimulering door de ouders (Leo/ITS onderzoek 1993).

Sommige kinderen beginnen hierdoor met een achterstand in taal- en schriftontwikkeling die in de loop van het onderwijs maar moeilijk gecompenseerd blijkt te kunnen worden. Verschillen in leesvaardigheid en in de motivatie tot lezen hangen waarschijnlijk samen met de verschillende mate waarin ouders doen aan taalstimulering. Liedjes zingen, voorlezen en het leren van rijmpjes zijn belangrijke elementen daarin. Juist in het stimuleren van de taalvererving bestaan er verschillen tussen hoog- en laagopgeleide ouders (Leseman, 1990). Bus e.a. (1994) maakten een secundaire analyse van het onderzoek naar voorlezen en de invloed van voorlezen op de taalontwikkeling en op de latere leesvaardigheid. De resultaten van de meta-analyse steunen de hypothese dat voorlezen door ouders in de voorschoolse leeftijd invloed heeft op de prestaties op het gebied van taal, ontluikende geletterdheid en leesvaardigheid. Er zijn nauwelijks onderzoeken met negatieve effecten. Voorlezen verklaart ongeveer 8% van de variantie in meetresultaten (van leesvaardigheid). Zelfs in gezinnen waar geletterdheid weinig wordt gestimuleerd, heeft voorlezen effect. En die effecten blijven niet beperkt tot de voorschoolse periode, maar ze worden geleidelijk aan wel zwakker. Voorlezen lijkt dus de start van het leren lezen op school gemakkelijker te maken.

Eerder werd al opgemerkt dat het verband tussen sociaal milieu en het lezen van kinderen niet overal eenduidig naar voren komt. Ook uit onderzoek naar literaire socialisatie blijkt dat er zeker geen sterk verband bestaat tussen achtergrondkenmerken en leesgedrag. In het onderzoek van Tellegen verklaarde de factor sociaal milieu slechts 11% van de verschillen in het leesgedrag. Uit het onderzoek van Van Lierop naar literaire socialisatie in middenklasse-gezinnen bleek dat de verschillen binnen één soort milieu ook heel erg groot zijn, zelfs groter dan de verschillen in leesgedrag tussen afzonderlijke milieus.

2.2.6 Onderwijs en lezen

In onderzoeken naar leesgedrag en in het tijdsbestedingsonderzoek blijkt opleidingsniveau steeds een van de belangrijkste voorspellers van dat leesgedrag te zijn. Het is ook een belangrijke determinant van aankoopgedrag van boeken, zo toont het boekenmarktonderzoek aan. De eerder aangehaalde onderzoeken van Ganzeboom (1989), Kraaijkamp (1993), Dijkstra (1992) en Knulst (1989) verschaffen ook informatie over de invloed van onderwijs op het leesgedrag en/of leesniveau, zoals dat achteraf bij volwassenen kan worden vastgesteld. Volgens Ganzeboom is onderwijs de belangrijkste determinant van cultuurdeelname. Dijkstra vond ook verbanden tussen opleiding en leesgedrag; mensen met een hogere opleiding waren

vaker lezers. Verder constateerde zij een indirecte invloed van opleiding op het leesgedrag, doordat opleiding bijdraagt aan de literaire kennis.

In het onderzoek van Kraaijkamp blijkt dat culturele competentie (gemeten door een test) vooral afhankelijk is van het bereikte opleidingsniveau. Volgens zijn gegevens is de invloed van de culturele opvoeding in het gezin beperkt, er is alleen een zwak verband gevonden met een hoog leesniveau van de moeder. Het literatuur- en cultuuronderwijs bleek wel een rol te spelen en in dat geval is culturele competentie een belangrijke predictor van het leesniveau. Deze competentie wordt vooral bepaald door het opleidingsniveau en in mindere mate door literaire socialisatie in het gezin of specifieke elementen uit de opleiding, zoals het literatuuronderwijs. Hieruit is af te leiden dat voor het leesniveau elementen in de opleiding van belang zijn die niet worden 'gedekt' door deze operationalisatie. Mogelijkerwijs betreft het hier meer inhoudelijke aspecten van de opleiding, die in de studie niet in kaart zijn gebracht.

Met andere woorden: de leesbevorderende werking van onderwijs lijkt niet alleen terug te voeren op het genoten literatuuronderwijs. Blijkbaar worden tijdens de opleiding ook andere kennis en vaardigheden (of houdingen) opgedaan die van invloed zijn op het leesgedrag. Dat is een plausibele gedachte. Het lezen van boeken, tijdschriften en kranten vereist immers ook historische, maatschappelijke, culturele of bijvoorbeeld psychologische kennis en vaardigheden, die in andere delen van de opleiding aan bod komen.

Dit suggereert ook dat literaire competentie niet alleen in de lessen Nederlands (of andere talen) kan worden aangeleerd, maar dat het zaak is om bij literatuurgeschiedenis en het lezen van teksten relaties te leggen met andere kennisgebieden.

Dijkstra (1992) vond een verband tussen literaire socialisatie in het voortgezet onderwijs en het lezen van boeken van buitenlandse herkomst. Ook blijken mensen met een hogere opleiding meer complexe genres te lezen.

Volgens het onderzoek van Ganzeboom en Maas (1992) bleken het ouderlijk milieu en de school elkaar aan te vullen maar niet te versterken. Hieruit zou kunnen worden afgeleid dat de school een grotere stimulans geeft aan degene die van huis uit niet cultureel actief is. Er werd ook een verband gevonden tussen kunsteducatie op de lagere school en de latere cultuurdeelname.

Het is nog niet erg duidelijk welke elementen in de opleiding invloed uitoefenen op het leesgedrag en of er meer of minder leesbevorderend lees- en literatuuronderwijs bestaat. Leesbevordering in lees- en literatuuronderwijs kan moeilijk los worden gezien van andere doelstellingen van dat onderwijs. In hoofdstuk 11 zullen het leesonderwijs en het literatuuronderwijs specifiek aan de orde komen en zal ook nader worden ingegaan op de vraag welke elementen in het lees- en literatuuronderwijs bijdragen aan het (latere) leesgedrag.

2.2.7 De invloed van andere media

Gezin, kinderopvangcentra en onderwijs zijn instituties die hun uitwerking kunnen hebben op het leesgedrag. De vraag is of televisie en eventuele andere media het leesgedrag ook kunnen beïnvloeden. In onderzoek naar lezen en televisie wordt de televisie vaak bekeken als mogelijke

concurrent voor het lezen. Veel minder onderzoek bestaat er naar de vraag of dit medium of andere media leesbevorderend kunnen werken. Voor andere vormen van cultuurdeelname wordt aangenomen dat nieuwe media een groot aandeel hebben gehad in de verspreiding. Zo zijn veel meer mensen in aanraking gekomen met klassieke muziek sinds de beschikbaarheid van televisie, radio en platenspeler. Voor het lezen zijn dergelijke invloeden niet bekend. Uitgevers geven aan dat het optreden van een auteur in een televisieprogramma de verkoop van een boek stimuleert. Ook wijst onderzoek onder kinderen uit dat films en series op televisie waarvan een boekversie op de markt is, aanmoedigen tot de aanschaf van dat boek (Van der Voort, 1989). Daarmee is echter niet gezegd dat die boeken ook worden gelezen en dat de invloed van de televisie zich uitstrekt tot groepen die anders niet of minder zouden lezen.

Uit de evaluatie van het Rotterdamse leesbevorderingsproject 'Niet storen ik lees', dat onder andere bestond uit een leesprogramma op televisie en een leeskrant, bleek dat de inzet van deze media wel de bekendheid van het project had vergroot, maar dat dit niet had geleid tot meer deelname.

Kees (1992) onderzocht de invloed van verfilmingen op de boekkeuze van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zo'n 60% van de ondervraagden zag geen enkele keer eerst een film om vervolgens het boek te gaan lezen. Van de groep die dat wel deed, ging het gemiddeld om niet meer dan één titel. Uit haar enquête werd niet duidelijk of het verfilmen van boeken juist het lezen van dat boek tegengaat, wat ook denkbaar is.

Ander onderzoek laat zien dat de invloed van de sociale omgeving (ouders, leerkrachten en vrienden) veel groter is op de boekkeuze van kinderen (Van der Burg, 1989). Hierbij moet wel aangetekend worden dat de Nederlandse televisie niet overloopt van aandacht voor het boek. Bevindingen van studenten van de Frederik Muller Academie die een week lang het voorkomen van boeken op de televisie turfden, spreken wat dat betreft boekdelen. Op een enkel boekenprogramma na (Adriaan van Dis) kwamen nauwelijks boeken op televisie en als ze al op het scherm te zien waren, was dat op nogal stereotiepe wijze. Studenten in televisieseries hadden vaak een boek in hun handen en een boekenkast kwam voor als achtergronddecor van een of andere deskundige. Gezien deze geringe en nogal stereotiepe aandacht voor het boek op televisie, is het moeilijk te zeggen wat de potentiële invloed van televisie op het lezen is.

Naar aanleiding van het boekenprogramma 'Ik heb al een boek' is onderzoek gedaan in boekhandels. Wie een boek kocht dat in het programma was behandeld, kreeg de vraag wat de aanleiding was geweest tot deze aankoop (De Vries en Ohlsen, 1991). 11% van de ondervraagden noemde spontaan het televisieprogramma. Vervolgens werd een vergelijking gemaakt tussen de kenmerken van de groep kijkers/kopers (degenen die naar aanleiding van het programma een boek hadden gekocht) en de groep kopers. Toen bleek dat de kijkers-kopers die gemiddeld lager opgeleid waren, een breder aanbod aan titels hadden gekocht. Ook werd de respondenten gevraagd wanneer zij voor het laatst een boek hadden gekocht. Onder de kijkers/kopers waren mensen die gemiddeld iets minder vaak een boek kochten.

Bij deze verschillen moet worden aangetekend dat ook de groep kijkers/kopers nog sterk afweek van het landelijk gemiddelde, qua opleidingsniveau en koopgedrag van boeken. Zo bevonden onder de 81 kijkers/kopers zich er 70 die vaak tot regelmatig een boek kochten, terwijl het landelijk percentage veel lager ligt. 5 van de 81 hadden langer dan een jaar geleden voor het laatst een boek gekocht. Wellicht dat het programma op hen een leesbevorderend effect had; de onderzochte groep is te klein om verdergaande conclusies te trekken. Wat men voorts uit het onderzoek zou kunnen opmaken, is dat het programma voorziet in een behoefte aan selectie: wie boeken kocht naar aanleiding van het programma, kocht een breder repertoire. Ook is voorstelbaar dat het programma voor lager opgeleide boekenkopers in een behoefte voorziet, omdat zij wat betreft boekenkennis minder op hun opleiding kunnen steunen dan hoger opgeleiden.

De televisie lijkt dus de aankoop van bepaalde titels te bevorderen, maar het blijft onduidelijk of daarmee ook het leesgedrag of de leesfrequentie wordt beïnvloed. Mij is ook geen onderzoek bekend dat de invloeden van televisie op het leesgedrag meet. Dergelijk onderzoek zou zeker in een behoefte voorzien.⁴

Ook de gedrukte media besteden aandacht aan boeken en tijdschriften. Uit onderzoek van Dijkstra (1992) is op te maken dat met name literatuurlezers zich bij hun boekenkeuze door recensies laten leiden. Dat kan betekenen dat van recensies geen leesbevorderende werking uitgaat op incidentele lezers en niet-lezers.

Velen beschouwen de televisie als concurrent voor het lezen. Er is veel onderzoek naar gedaan en het is gerechtvaardigd om wat nader in te gaan op de vraag of televisie het lezen verdringt. Volgens gegevens van het Sociaal Cultureel Planbureau is de tijd die wordt besteed aan televisiekijken tussen 1975 en 1985 met zo'n 2 uur per week toegenomen. In dezelfde periode nam de leestijd af met bijna 1 uur. Op het eerste gezicht lijkt het vanzelfsprekend dat mensen de tijd die zij niet meer lezen nu aan televisie besteden en dat - andersom - de extra televisietijd is afgegaan van de leestijd. Het bepalen van zo'n concurrentieverhouding tussen vrijetijdsbestedingen is echter niet zo eenvoudig. Om daadwerkelijk te kunnen zeggen dat men meer televisie is gaan kijken ten koste van het lezen, zou men bij individuen moeten vaststellen of zij in de loop van de tijd leestijd opofferen voor kijktijd. Dergelijk onderzoek is niet voorhanden. De studie *Van woord naar beeld* (Knulst en Kalmijn, 1989) is geheel gewijd aan de veranderingen in het mediagedrag tussen 1975 en 1985. Uit deze studie blijkt dat er wel degelijk leestijd is ingeruild voor kijktijd. De uitbreiding van de kijktijd heeft echter niet eenzijdig een aanslag gedaan op de leestijd. Mensen hebben bijvoorbeeld ook rust- en conversatietijd opgeofferd. En de leestijd bleek ook al onder druk te staan, voordat de kijktijd sterk toenam. Dit hangt samen met veranderingen in de vrijetijdsbesteding (meer sport en andere hobby's) en veranderingen in de werkverdeling binnen gezinnen (meer werkende vrouwen).

⁴ Door het sco Kohnstamm-instituut wordt momenteel een onderzoek uitgevoerd naar leesgedrag van kinderen naar aanleiding van het programma Sesamstraat. Dit onderzoek is echter nog niet voltooid.

Zoals we eerder zagen, deden de veranderingen zich bij specifieke groepen sterker voor dan bij andere groepen: werklozen/arbeidsongeschikten, jongeren en lager opgeleiden breidden hun kijktijd het meest uit en brachten hun leestijd het meest terug. Degenen die opgroeiden met televisie offerden dus wel leestijd op aan kijktijd; meer kijken ging gepaard met minder lezen. Het verschil in kijktijd tussen hoog- en laagopgeleiden werd minder groot, terwijl hun verschil in leestijd groeide. De verwachte verschuiving van woord naar beeld blijkt zich gedeeltelijk inderdaad te hebben voorgedaan, maar de bereidheid tot lezen lijkt van meer af te hangen dan van de aantrekkingskracht van het beeldscherm alleen.

Een vervolgstudie van Kraaijkamp en Knulst (1992) wijst uit dat de vermindering van het gebruik van gedrukte media zich niet onverkort heeft doorgezet. Bij sommige groepen is sprake van een kentering. De hoger opgeleiden van middelbare leeftijd zijn juist iets meer gaan lezen - met name boeken, landelijke kwaliteitskranten en regionale dagbladen - en minder televisie gaan kijken. Hun selectieve en gevarieerde gebruik van de verschillende media wordt vooralsnog niet overgenomen door de beter geschoolden van jongere leeftijd.

Bij de vakgroep Kind en Media in Leiden zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar het kijk- en leesgedrag van kinderen. Het onderzoek van Koolstra (1993) is het meest recent en bevat een overzicht van andere onderzoeksliteratuur naar lezen en televisie.⁵

Het meeste onderzoek suggereert een negatieve invloed van televisie op de tijd die kinderen aan lezen besteden, concludeert Koolstra. Onderzoek uit de begintijd van de televisie signaleert dat kinderen, na de introductie van de beeldbuis, minder komische en gewone boeken gingen lezen. Experimenten met vermindering van de kijktijd leiden ertoe dat kinderen meer gaan lezen. In dwarsdoorsnede studies en longitudinaal onderzoek wordt geen verband aangetroffen tussen televisiekijktijd en leestijd, maar deze waren volgens Koolstra methodologisch minder goed. Het belangrijkste bezwaar tegen dwarsdoorsnede studies is dat er geen causale verbanden gelegd kunnen worden omdat televisie en lezen slechts op een moment zijn gemeten. In de meeste dwarsdoorsnede studies is geen verband aangetroffen tussen televisiekijken, leesfrequentie en leesvaardigheid van kinderen. Juist uit de beter opgezette studies is af te leiden dat televisiekijken de leesfrequentie vermindert. Ook kan televisiekijken de leesvaardigheid vertragen bij specifieke groepen, met name bij veelkijkers, kinderen uit hogere sociale milieus en bij intelligente kinderen (Van Lil, De Vooijs en Van der Voort, 1988).

Koolstra deed zelf onderzoek naar de invloed van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesvaardigheid van leerlingen uit de zesde en achtste groep. In tegenstelling tot eerder onderzoek vond hij voor de gehele steekproef een negatieve invloed van televisiekijken op de leesfrequentie van boeken en op de leesvaardigheid. Het type programma's waar kinderen naar keken, maakte daarbij geen verschil. Dit in tegenstelling tot bevindingen van Beentjes (1990)

⁵ Het literatuuronderzoek van Koolstra omvat ook de volgende studies: Beentjes (1990), Van der voort (1989) en Van Lil, De Vooijs en Van der Voort (1988). Daarom wordt aan deze studies niet afzonderlijk aandacht besteed.

die alleen een negatief effect vond voor amusementsprogramma's en voor bepaalde groepen kinderen. De vermindering van de leesfrequentie werd direct veroorzaakt door het televisiekijken, maar ook door een minder positieve leesattitude en een verminderd concentratievermogen, veroorzaakt door veel televisiekijken. Het lezen van ondertitels leek de technische leesvaardigheid wel enigszins te ondersteunen. Tot slot verklaart Koolstra waarom de effecten niet anders dan klein kunnen zijn: de meeste kinderen hebben tegenwoordig televisie en er doen zich ook geen belangrijke veranderingen meer voor in het televisieaanbod. Een mogelijk manco van Koolstra's studie is dat hij de leesfrequentie met behulp van vragenlijsten heeft gemeten, niet met de dagboekmethode. De bevindingen omtrent het leesgedrag correleerden wel met de leesmotivatie, hetgeen Koolstra interpreteert als indicatief voor de constructvaliditeit. Dat is echter de vraag, omdat een hoge of lage leesmotivatie juist de eerlijke opgave van de leesfrequentie kan beïnvloeden. Aan de andere kant: de gevonden gegevens kwamen overeen met eerdere studies naar het lezen van kinderen, waaronder studies die wel met de dagboekmethode werkten. Een ander manco is het feit dat de onderzochte groep kinderen woonachtig is in Zuid-Holland en dus niet representatief is voor Nederland. Er lijkt al met al sprake te zijn van een lichte verdringing van het lezen door toename van de kijktijd. De kijktijd is echter ook vermeerderd ten koste van andere activiteiten terwijl de leestijd verminderd is ten gunste van andere activiteiten dan televisie. De daling van de leestijd heeft wel degelijk iets te maken met de stijging van de kijktijd maar kan daar niet geheel aan worden toegeschreven.

Bij de vakgroep Kind en Media is ook gekeken naar de verschillende kwaliteiten van televisie en lezen. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek naar de vraag of kinderen verhalen die zij op televisie zien, beter onthouden dan verhalen die zij lezen. Omdat dit onderwerp buiten het aandachtsveld van deze studie ligt, wordt er hier niet op ingegaan.

2.2.8 Sociale invloeden en leesgedrag

Volgens de theorie van de sociale netwerken, die in het voorafgaande⁴ werd besproken, streven mensen naar gedragsbevestiging en zullen zij als er sprake is van een klein en hecht netwerk conformerend gedrag ten opzichte van elkaar vertonen. Op grond daarvan is te verwachten dat ook vrienden, collega's en partners het leesgedrag van iemand beïnvloeden. Volgens de statutheorie lezen mensen met een hogere (beroeps)status meer dan mensen met een minder hoge beroepsstatus. In het onderzoek van Dijkstra (1992) kwam naar voren dat lezende respondenten vaker lezende vrienden hebben dan niet lezende respondenten. Mensen die een beroep uitoefenen met een hogere sociale status lezen vaker en hebben ook vaker lezende vrienden dan mensen met een beroep met een minder hoge status. Bij dergelijke samenhangen kunnen we echter niet veronderstellen dat het een ook het ander veroorzaakt. Het is immers heel goed mogelijk dat iemand die van lezen houdt, ook eerder lezende vrienden kiest dan iemand die niet van lezen houdt.

Vriendenkring en leesvoorkeur

Dijkstra stelde vast dat de vriendenkring een belangrijke rol speelt in de lectuurkeuze, met name in de leeftijdsgroep van 18 tot 34 jaar. Men laat zich in belangrijke mate sturen door vrienden en leest ook meestal hetzelfde soort boeken. Uit de analyses in het onderzoek van Kraaijkamp (1993) bleek dat het leesniveau van het sociale netwerk van iemand met name bepalend is voor het niveau van de boeken en kranten die iemand zelf leest. Ook de statuspositie van de partner is van invloed op het leesniveau, maar minder aanzienlijk dan het sociale netwerk.

2.2.9 Leesmotieven en leesgedrag

We kunnen wel aannemen dat leesmotivatie invloed heeft op het leesgedrag. Hoe precies de relatie is, is niet bekend. Het lijkt waarschijnlijk dat mensen met een hoge leesmotivatie veel lezen, maar het is ook denkbaar dat zij er door andere omstandigheden niet aan toekomen. Omgekeerd is het minder waarschijnlijk dat mensen met een lage leesmotivatie veel zullen lezen in hun vrije tijd. Naar de relatie tussen leesmotivatie en leesgedrag is niet veel onderzoek gedaan. Doorgaans vindt leesmotivatie-onderzoek plaats onder mensen die wél lezen, om te achterhalen wat voor soort leesmotivaties er bestaan.

Tellegen (1987) verrichtte onderzoek naar het lezen van kinderen en maakte daarbij onderscheid tussen instrumentele en intrinsieke leesmotivaties. Zij kwam tot de conclusie dat de intrinsieke leesmotivatie, het lezen om het lezen zelf, het leesgedrag het beste verklaart, bijvoorbeeld het lezen om de stemming te verbeteren of het lezen tegen de verveling. Chorus (1991) deed onderzoek naar het lezen van kinderen. Haar bevindingen suggereren dat het lezen van kinderen gezien kan worden als een cirkelgang van lezen, beleven en kiezen. Het lezen van kinderen kent een actieve component en een passieve component. De actieve component is belangrijker dan wel eens gedacht wordt. Kinderen lezen tamelijk beschouwend en kritisch. Ze maken ook onderscheid tussen boeken en boeksoorten, maar niet op de volwassen manier. Ze maken bijvoorbeeld onderscheid tussen fantasie en echte (realistische) boeken.

Kinderen bepalen hun criteria aan de hand van wat ze lezen. Twee aspecten zijn daarbij belangrijk: het verhaal en of dat verhaal boeiend geschreven is. Een boek moet spannend zijn en een echt einde hebben. De hoofdpersonen moeten invoelbaar zijn. Veel kinderen lezen series. De persoonlijke betrokkenheid kan groter worden dan bij een boek, omdat kinderen meer over dezelfde hoofdpersoon kunnen lezen. Ze praten wel met anderen over boeken, maar alleen in evaluerende zin. Dat kinderen veel van hun leesbeleving voor zichzelf houden, werd ook al opgemerkt door Blok (1991) die constateerde dat lezen bij kinderen een tamelijk individuele aangelegenheid is.

Tijd om rustig te kiezen is belangrijk, en voldoende tijd en ruimte om te lezen, zonder daarbij gestoord te worden (daarom is lezen in bed favoriet). Visueel ingestelde kinderen hebben veel plaatjes nodig, evenals kinderen die moeite hebben met doorlezen. Kinderen gaven ook aan gevoelig te zijn voor aansporing door hun ouders om een boek te lezen dat die vroeger zelf

mooi vonden. Ze waarden het ook als ouders meegaan naar de bibliotheek en over boeken praten.

Daarnaast is onderzoek verricht naar de leesmotivatie van incidentele lezers (Van der Pas, 1994) in het kader van de opzet van een boekenprogramma. Het bestond uit een kwantitatief en een kwalitatief gedeelte. In het kwantitatieve gedeelte kwam naar voren dat vrouwelijke incidentele lezers vaker ontspanning als leesmotief noemen en dat incidentele mannelijke lezers vaker informatieverwerving als motief aangeven. Bij het kwalitatieve onderzoek werd een beperkt aantal incidentele lezers naar hun leesgedrag gevraagd. Zij blijken vaak een beperkt idee van de voordelen van boeken te hebben. Als positieve aspecten noemt men de mogelijkheid tot verdieping, de mogelijkheid tot inleven en het feit dat boeken blijvend en mooi zijn. Incidentele lezers hebben vaak het idee dat boeken moeilijk zijn, en 'niet voor ons'. In hun ogen zijn boeken stijf, netjes, saai, langdradig en duur. Tijdschriften worden positiever gewaardeerd. Ook heeft men moeite met het zoeken van informatie in een boek. Over het algemeen vindt men boeken wel belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen. De interesses van incidentele lezers concentreren zich vooral op de eigen situatie, de respondenten noemen nauwelijks interessegebieden als politiek, cultuur en geschiedenis.

Tussen vrouwelijke en mannelijke incidentele lezers kwamen grote verschillen in interesse aan het licht. Vrouwen blijken vooral geïnteresseerd in kinderen/opvoeding, gezondheid, reizen, natuur/milieu, liefde/romantiek, voeding en reizen. Mannen opteren voor reizen, natuur/milieu, sport, huwelijk en relatie. Van der Pas maakte een indeling in dromers en realisten. De dromers zijn meer geïnteresseerd in de intrinsieke betekenissen van het lezen, zoals ontspanning en rust. De realisten lezen omwille van extrinsieke betekenissen: informatie en praktisch gebruik van kennis van het gelezene. Deze lezers geven de voorkeur aan tijdschriften en dragen het gelezene uit.

Dijkstra (1992) vond een verband tussen soorten leesmotivaties en het type literatuur dat men kiest. Zij onderscheidde hedonistische, esthetische en sociale leesmotieven. In haar onderzoek blijkt dat mensen die zich door meer motieven tegelijk laten leiden, vaker literatuur lezen en dat 'hedonisten' vaker ontspanningslectuur lezen.

De hierboven aangehaalde onderzoeken suggereren ook dat volwassenen niet alleen verschillende motieven kunnen hebben om te lezen, maar dat leesmotieven ook per leeftijdsfase uiteen kunnen lopen.

De Ghesquiere (1988) geeft een overzicht van door verschillende auteurs geopperde fasen in het leesgedrag (zie schema). Een gemeenschappelijk element is de indeling in ongeveer vijf fasen. Als tweede fase onderscheiden de meesten een magische of sprookjesfase en als derde een helden- of realistische fase. Als vierde fase noemen de meesten een psychologische of reflectieve fase. Het is niet verwonderlijk dat de indelingen overeenkomsten vertonen, omdat ze zijn opgesteld door (ontwikkelings)psychologen die zich baseerden op theorieën van Piaget. De ontwikkelingstheorie van Piaget is wel bekritiseerd vanwege het te sterk cognitieve karakter en vanwege de universele pretenties, waardoor ontwikkelingsniveaus worden verondersteld los van de culturele en sociale context van kinderen. Andere (sociaal-)psychologen en pedagogen

hebben zijn theorie dan ook aangevuld met elementen in de ontwikkeling die verband houden met sociale en emotionele aspecten van het leren.

Jos de Mul (1990) beschrijft de vier stadia in de esthetische ontwikkeling zoals zij zijn onderscheiden door Parsons. Volgens Parsons corresponderen die met vier esthetische idealen uit de geschiedenis. Het gaat om het mimetische, expressieve, formalistische en interpretatieve stadium. Bij het mimetische ideaal ligt het accent op de afbeelding van de werkelijkheid door een kunstwerk. Bij het expressieve ideaal gaat het primair om de uitdrukking van emoties. Er bestaat dan veel aandacht voor het leven van de kunstenaar. Bij de formalistische benadering staat de vorm van het kunstwerk centraal; beoordelingscriteria refereren aan de opbouw en de constructie van het werk. De interpretatieve benadering gaat ervan uit dat de lezer door zijn interpretatieve activiteit het kunstwerk voltooit. De gedachte van een tijdloze, objectieve esthetische vorm is hier afgewezen. De Mul stelt voor om aan te sluiten bij het esthetisch ontwikkelingsstadium van de leerlingen.

Leesmotivaties voor krant en tijdschriften zijn nog minder onderzocht dan motivaties tot het lezen van boeken. Recentelijk werd een onderzoek uitgevoerd naar de redenen die mensen hebben om de krant te lezen (in: *De dagbladpers* nr. 10, oktober 1994). De krant heeft voor haar lezers verschillende functies: ze levert gespreksstof op, helpt een mening vormen en biedt service. De meeste mensen lezen de krant vooral voor hun plezier; men kan zich met de krant ontspannen. Lezers vinden de krant ook boeiend en gezellig, en een rustpunt in de dag. Het gaat de lezer niet om de directe bruikbaarheid van de informatie, men leest vanuit een algemene belangstelling.

Ook werd gevraagd naar de opvatting van mensen over de krant in relatie tot andere media. De krant is volgens de lezers begrijpelijk, betrouwbaar (meer dan de televisie), geeft hulp bij meningsvorming en is 'breed'. Als het om actuele berichtgeving gaat, kiest men ook voor de krant, tegen de verwachting in dat men de krant minder actueel zou vinden dan de televisie. De televisie ervaart men daarentegen vooral als levendige informatiebron, iets waar de krant het niet van moet hebben. Ten opzichte van het tijdschrift is de krant actueel en breed, terwijl men het tijdschrift leest voor achtergronden en compleetheid en minder voor de actualiteit.

Sommige onderwerpen die in de krant staan, wekken vooral de belangstelling van specifieke groepen: sport voor mannen en kunst en cultuur voor vrouwen. Dit onderzoek laat zien dat de krant een eigen plaats inneemt ten opzichte van televisie en tijdschriften. Opvallend is de bevinding dat men het lezen van de krant ook als ontspannend ervaart.

2.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd nagegaan welke factoren van invloed zijn op het leesgedrag. Inzicht in deze factoren zou inzicht kunnen geven in de mogelijkheden en onmogelijkheden voor leesbevorderingsactiviteiten.

Het leesgedrag lijkt te worden bepaald door een ingewikkeld patroon van factoren, die een versterkend of verzwakkend effect op elkaar hebben. Dat is een van de moeilijkheden van het onderzoek naar lezen en van leesbevorderingsactiviteiten. Het lijkt niet mogelijk om een model

te construeren waar men aan de ene kant de individuele en sociale kenmerken van een persoon instopt en dat aan de andere kant een juiste voorspelling van het leesgedrag geeft. Het relatieve gewicht van de invloedsfactoren is moeilijk vast te stellen. Over invloeden op het leesgedrag moeten we dus altijd spreken in termen van waarschijnlijkheden en van relatief sterke of zwakke invloedsfactoren. De belangrijkste invloedsfactoren lijken opleiding en literaire socialisatie in het gezin.

Literaire socialisatie in het gezin komt in onderzoeken vaak naar voren als een belangrijke determinant van het (latere) leesgedrag. Maar ook over de invloed van deze factor zijn de onderzoeken niet eenduidig, wel wordt de invloed van het gezin op het (latere) leesgedrag in de meeste gevallen onderkend. Met name als de invloed van de gezinssocialisatie wordt onderzocht op het moment dat deze nog plaatsheeft, vindt men verbanden tussen het leesklimaat in het gezin en het lezen van kinderen. In onderzoek naar pre-literaire activiteiten en taalstimulering zijn de verschillen evident. Het is denkbaar dat de invloed van het gezin aanvankelijk vrij sterk is, maar geleidelijk afneemt onder invloed van andere factoren. Een aantal elementen blijkt een rol te spelen in de literaire socialisatie: de aanwezigheid van boeken, stimulering tot lezen door ouders, zelf lezen door ouders en interacties rond boeken en lezen. Als deze elementen gezamenlijk aanwezig zijn, kunnen we spreken van een gunstig literair klimaat. Het voorbeeldgedrag van ouders heeft de meeste invloed; voordoen werkt beter dan stimuleren. Uit onderzoek naar literaire socialisatie blijkt ook dat het niet alleen belangrijk is wat er in het gezin aan lezen wordt gedaan, maar ook hoe en met welke instelling. Als alleen de schoolse kanten van lezen worden benadrukt, is dat niet altijd leesbevorderend. Familietradities lijken hier ook van belang, eigen literaire ervaringen worden vaak vrij automatisch doorgegeven. Dit kan erop duiden dat niet-lezen niet altijd een kwestie van afwijzing van het lezen is, maar ook een kwestie van gewoonte. Uit onderzoek naar buitenschoolse taalstimulering en ontluikende geletterdheid blijkt de grote invloed van taalstimulering in het gezin (voorlezen, liedjes zingen, met kinderen over boeken praten) op de latere taal- en leesprestaties. Vermoedelijk gaan leesbevordering en taalstimulering op jonge leeftijd hand in hand. Voorlezen in het gezin lijkt een gunstige uitwerking te hebben op de (latere) taal- en leesvaardigheid van kinderen. Met name het aanvankelijk taalonderwijs lijkt er door te worden ondersteund.

Een determinant die in alle onderzoeken opduikt, is het niveau van de opleiding. Wie hoger is opgeleid, leest relatief meer en leest boeken, kranten en tijdschriften van een hoger niveau. De school kan bijdragen aan de algemene en culturele kennis die van belang zijn voor het leesgedrag, de school kan ook bijdragen aan literaire kennis en vaardigheden. Een belangrijke bevinding van Kraaijkamp is het gegeven dat de invloed van de school op de culturele competentie en daarmee op de leesvoorkeur, niet alleen via het leesonderwijs loopt. Blijkbaar doet men tijdens de opleiding ook andere - algemene en culturele - kennis op die van belang is voor het lezen. Als scholen zich, volgens de huidige tendens, meer gaan richten op het aanleren van overdraagbare vaardigheden en minder op het overdragen van kennis, vormt dat

een bedreiging voor het lezen, zo zou de gevolgtrekking kunnen zijn. Scholen dragen ook culturele normen en waarden ten aanzien van leesmateriaal uit. Zo oefent de opleiding indirect invloed uit op het niveau van de gelezen werken.

Vanaf welke leeftijd de houding ten opzichte van lezen vastligt, is niet helemaal duidelijk. Wel zijn sleutelleeftijden vastgesteld voor verschillende soorten lectuur. Bijvoorbeeld, wie rond zijn twaalfde begint met informatieve boeken, besteedt er later relatief meer tijd aan. Met het lezen van ontspanningsliteratuur kan men, in dat opzicht, het beste voor het einde van de middelbare school beginnen.

Lezen blijkt voor kinderen een tamelijk individuele bezigheid te zijn, waarover ze weinig met anderen praten. Kinderen hebben tijd nodig om boeken uit te kiezen en om rustig te lezen. Dit zou kunnen wijzen op het belang van een eigen boekencollectie thuis en op school. Het is ook van belang dat ouders of leerkrachten met kinderen meegaan naar de bibliotheek en daar werkelijk de tijd voor nemen. Een schoolklas lijkt niet de meest aangewezen plaats om rustig te lezen. Wel kan de leerkracht trachten een zoveel mogelijk rustige leesruimte te creëren. Kinderen lezen tamelijk kritisch en beschouwend. Ze maken een eigen onderscheid tussen boeken.

Leesgedrag ondergaat ook invloed van collega's, vrienden en partner. Lezers hebben vaker lezende vrienden en men laat zich door de sociale omgeving in belangrijke mate sturen in de boeken-, kranten- en tijdschriftenkeuze. Het gewicht van deze invloedsfactor is moeilijk te schatten. Deze is immers recursief: lezende mensen zullen eerder vrienden kiezen met een overeenkomstige leesvoorkeur. Dat vrienden het leesgedrag beïnvloeden is iets waarmee rekening gehouden moet worden bij leesbevorderingsactiviteiten, met name bij jongeren die zich vaak laten leiden door het gedrag van peer groups. Bij het leesgedrag van collega's speelt ook het opleidingsniveau een rol; als men hoger opgeleid is, heeft men doorgaans ook hoger opgeleide collega's. De invloed van deze factor loopt dus gedeeltelijk via het opleidingsniveau.

Het geldbudget is van zeer geringe invloed op het leesgedrag. Voor het kopen van boeken zou dit anders kunnen zijn. Tijdsdruk beïnvloedt wel het lezen. Daarbij onderscheiden we twee aspecten: de hoeveelheid en de mate van versnippering van de vrije tijd. Lezen is een flexibele activiteit die zich gemakkelijk laat aanpassen aan de omvang van de vrije tijd. Kranten en tijdschriften blijken geschikt voor losse (versnipperde) kwartiertjes; voor het lezen van boeken heeft men doorgaans een langere vrije periode nodig. Belangrijk is de door Ganzeboom gesignaleerde 'wegjaagfunctie' van tijdgebrek. In een levensfase met weinig vrije tijd wordt een bepaalde culturele activiteit soms gestaakt. Als later de vrije tijd weer toeneemt, wordt de activiteit lang niet altijd hervat. Dit wegjaageffect kan erop duiden dat het zin heeft om het lezen te bevorderen onder hen die vroeger wel hebben gelezen, maar daar (tijdelijk) mee gestopt zijn.

Onderzoekers hanteren verschillende onderverdelingen in leesmotieven: instrumentele en intrinsieke, en ook informatorische, evasorische, cognitieve en esthetische motieven. Van verschillende groepen lezers zijn deze motieven onderzocht. Kinderen lezen doorgaans vanuit een intrinsieke leesmotivatie, uit een behoefte aan stemmingsregulering. Onder incidentele lezers lijken twee lezerstypen te bestaan: de dromers en realisten. De dromers hebben een meer hedonistische, op ontspanning gerichte leeswijze terwijl de realisten vooral om instrumentele redenen lezen. Lezers van literatuur hebben doorgaans meerdere motieven tegelijk, terwijl lezers van ontspanningslectuur zich vooral laten leiden door hedonistische motieven. Bij incidentele lezers heeft het boek niet zo'n sterk imago. Zij hebben vaak het idee dat boeken niet voor hen zijn en karakteriseren ze als 'saai', 'netjes' en 'duur'. Tijdschriften worden door hen meer gewaardeerd.

De hierboven aangehaalde leesmotieven gelden voor boeken. Onderzoek onder krantenlezers wees uit dat de krant niet alleen ter informatie maar ook ter ontspanning wordt gelezen. Onderzoek naar de motivatie van tijdschriftenlezers is niet voorhanden. Statusmotieven lijken ook een rol te spelen bij het leesgedrag en het niveau van de gelezen boeken. Bij de hier beschreven motieven gaat het om algemene behoeften en verlangens, dus zou iedereen in principe een lezer kunnen zijn. Het hangt ervan af of iemand die motieven wel of niet met lezen in verband brengt. Bij leesbevordering gaat het er dus om relaties te leggen tussen deze motieven en lezen.

Historisch gezien is veel leestijd verschoven naar andere media, met name de televisie. De toename van de kijktijd ging echter niet eenzijdig ten koste van de tijd die aan lezen werd besteed. Ook andere tijdsbestedingen, zoals conversatietijd, zijn opgeofferd voor de televisie. Verder is veel tijd die eerder werd besteed aan lezen, ingeruild voor andere vrijetijdsbestedingen dan televisiekijken. De opkomst van de televisie is dus niet de enige oorzaak van het feit dat er minder wordt gelezen. Bij kinderen lijkt televisiekijken intussen een negatieve invloed te hebben op de tijd die zij aan lezen besteden en indirect ook op hun leesvaardigheid. Dit verband wordt niet altijd aangetoond. Sommige onderzoekers signaleren het helemaal niet of alleen bij het veelvuldig kijken naar amusementsprogramma's.

De audiovisuele media kunnen ook een kans voor het lezen betekenen, als televisieprogramma's er in zouden slagen het lezen te bevorderen. Van de audiovisuele media is bekend dat zij vooral invloed uitoefenen op de boekenkeuze. Of deze media ook het leesgedrag beïnvloeden, is niet duidelijk. Ook van recensies in kranten en tijdschriften is niet duidelijk of er een leesbevorderend effect van uitgaat. Ze lijken vooral gelezen te worden door mensen die al lezen.

De relatie tussen leesvaardigheid en lezen is erg onduidelijk. Uit sommige onderzoeken blijkt dat lezen in de vrije tijd bijdraagt aan de leesvaardigheid. In ander onderzoek is dat verband niet aangetroffen. Omgekeerd is moeite met lezen vaak wel een belemmering om zelf te lezen. Aangezien nog steeds een zeer groot percentage kinderen niet mee kan komen bij het leesonderwijs, is aandacht voor deze groep zeker niet overbodig. Een leesmethode die op

expliciete wijze aandacht besteedt aan het onderscheiden van klanken en aan klanktekenkoppeling lijkt daarbij de beste resultaten te boeken. Aan de andere kant is het voor alle leerlingen van belang dat het leesmateriaal uitnodigend en motiverend werkt, zodat lezen niet wordt beschouwd als een paar losse deelvaardigheden. De leesvaardigheid van kinderen heeft echter ook veel met de ouders te maken. Verschillen tussen taal- en leesvaardigheid van leerlingen zijn vaak terug te voeren op verschillen in voorschoolse taalstimulering. Vermoedelijk beïnvloeden deze verschillen ook de leesmotivatie van leerlingen. Het lijkt daarom waarschijnlijk dat er een rechtstreeks verband bestaat tussen leesgedrag en leesvaardigheid en dat dat wordt veroorzaakt door de gemeenschappelijke factor taalstimulering in het gezin.

Aan het begin van deze samenvatting werd gesteld dat het leesgedrag wordt bepaald door een ingewikkeld patroon van factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden. Het is dan ook de vraag of onderzoek naar determinanten van het leesgedrag, zoals dat tot op heden is uitgevoerd, meer licht kan werpen op mogelijke invloedsfactoren. Het onderzoek was tot nu toe retrospectief, waarbij invloeden van het gezin en de school op het leesgedrag achteraf werden vastgesteld, of het beschouwde de invloed van bijvoorbeeld literaire socialisatie in het gezin op het moment zelf. Wellicht kan meer gedetailleerd en kwalitatief onderzoek of longitudinaal onderzoek, waarbij meerdere aspecten in samenhang worden bekeken, nieuwe verbanden aantonen. Daarbij kan gedacht worden aan levenslooponderzoek of aan het gebruik van leesbiografieën.

Bij volwassenen zou de invloed van werkomgeving en beroep op het leesgedrag nader bestudeerd kunnen worden. Het is denkbaar dat het soort beroep dat iemand uitoefent, meespeelt in het leesgedrag en in de keuze van het leesmateriaal. Er zou gekeken kunnen worden naar verschillen tussen bijvoorbeeld technische en sociale beroepen. Het meeste onderzoek naar determinanten van lezen en leesmotivatie richt zich nu op het lezen van boeken. Soortgelijk onderzoek naar kranten en tijdschriften is minder voorhanden; het zou interessant zijn om het gebruik en de functies van verschillende media in hun samenhang te onderzoeken.

Verbanden tussen leesgedrag en leesvaardigheid verdienen verder onderzoek en ook is bestudering gewenst van de mogelijkheden om het lezen via audiovisuele media te bevorderen.

Uit het bovenstaande blijkt in ieder geval dat het gezin en de school vaak een belangrijke rol spelen in de literaire socialisatie. Het is niet precies duidelijk of het leesgedrag zich op een bepaalde leeftijd stabiliseert. Een belangrijke basis lijkt tijdens de jeugd te worden gelegd, maar ook in latere levensfasen zijn nog factoren van invloed op het leesgedrag. Desalniettemin lijken scholen, kinderopvangcentra en peuterspeelzalen de belangrijkste kanalen voor leesbevordering. Via deze instellingen kunnen ouders bovendien worden gestimuleerd om voor hun kinderen een gunstig leesklimaat te scheppen. In het volgende hoofdstuk zal ik nagaan in hoeverre in Nederlandse gezinnen, scholen en enkele andere instellingen sprake is van zo'n gunstig literair klimaat.

3 Lezen in het gezin, in het onderwijs en in andere instellingen

Literaire socialisatie in het gezin en in het onderwijs blijkt zo belangrijk te zijn voor het latere leesgedrag, dat het interessant is om te bekijken hoe in deze en andere instituties met lezen wordt omgegaan en welke specifieke activiteiten invloed kunnen hebben op het leesgedrag. Hoe is het literaire klimaat in Nederlandse gezinnen en scholen? En welke rol spelen bibliotheken en boekhandels? Worden alle mogelijkheden voor het scheppen van een literair klimaat in deze instituties benut? Kennis over wat deze instellingen op het gebied van leesbevordering doen, kan iets zeggen over de nog aanwezige mogelijkheden voor interventie.

3.1 Lezen in het gezin

De veronderstelde invloed die de literaire socialisatie in het gezin heeft op het leesgedrag, doet vermoeden dat daar veel onderzoek naar is gedaan. Dat is niet het geval. De enige uitgebreide Nederlandse studie werd verricht door Van Lierop (1990). Andere aspecten van dit onderzoek zijn aan de orde gekomen in paragraaf 2.3.5. Uit dat onderzoek valt het een en ander op te maken over literaire socialisatie in Nederlandse gezinnen. De resultaten zijn echter niet voor heel Nederland generaliseerbaar, omdat het onderzoek in Brabantse steden plaatsvond. Het betrof verschillende prelitteraire activiteiten die in het gezin kunnen voorkomen: voorlezen, vertellen, televisiekijken, naar de radio luisteren, spel, poppenkast, moppen en raadsels vertellen en liedjes zingen.

Vertellen en poppenkast spelen blijken, volgens dat onderzoek, niet regelmatig voor te komen. Vaker vertellen kinderen zelf verhalen. Samen liedjes zingen komt vooral voor in gezinnen met kinderen in de leeftijd van 4 tot 6 jaar, terwijl gezinnen met kinderen in de leeftijd van 7 tot 14 jaar vaker moppen/raadsels vertellen en spelletjes doen. Ouders en kinderen kijken regelmatig samen naar televisieprogramma's als Sesamstraat en als de kinderen ouder zijn ook naar sportprogramma's.

De meeste ouders (90%) hebben hun kind vroeger voorgelezen, tweederde van hen zegt dat dat elke dag gebeurde. (Sociale wenselijkheid kan in dit antwoord een rol spelen.) Bijna de helft (42,4%) van de ouders begon met voorlezen toen het kind tussen de 1 en 2 jaar was, meestal voor het slapen gaan, in de slaapkamer van het kind. De opvallendste bevinding in het onderzoek is dat de meeste ouders ophouden met voorlezen op het moment dat kinderen zelf kunnen lezen. Weinig ouders voeren gesprekken met hun kinderen over boeken en lezen. Slechts 5% van de ouders denkt dat kinderen behoefte hebben aan zulke gesprekken, terwijl uit ander onderzoek bleek dat ze voor 40% van de kinderen belangrijk zijn.

Aan de orde is al geweest dat de meeste kinderen eigen boeken hebben. Uit het leefsituatie-onderzoek onder kinderen bleek ook dat veel kinderen een abonnement op een tijdschrift hebben (Peeters en Woldringh, 1993).

In verband met een evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid werd ook onderzoek gedaan naar literaire socialisatie en taalstimulering. Er bleken grote verschillen te bestaan in de mate waarin kinderen uit verschillende etnische en sociale groepen in aanraking komen met lezen en

boeken. Ruim 40% van de Turkse en Marokkaanse kinderen wordt niet voorgelezen. Bij autochtone kinderen ligt dat percentage op 3,5. Surinaamse kinderen nemen een middenpositie in tussen de autochtone kinderen en de Turkse en Marokkaanse kinderen. Wat betreft rijmpjes leren en boekenbezit zijn de verschillen vergelijkbaar. Ouders van kinderen uit achterstands-groepen gaan ook minder vaak met de kinderen mee naar de bibliotheek en praten minder vaak met hen over boeken. Ervaringen met het leesbevorderingsproject *Overstap* laten zien dat het heel goed mogelijk is om ouders bij het lezen van hun kinderen te betrekken. Het project bewerkstelligde bijna 100% deelname van ouders op onderwijsvoorrangscholen (Vaessen, 1994).

3.2 Lezen in peuterspeelzalen en kinderopvangcentra

Het lezen in kinderopvangcentra neemt een tussenpositie in tussen het lezen in het gezin en het lezen op school. Er is namelijk geen sprake van een intieme familiecontext, maar er is evenmin sprake van een expliciete leesinstructie, zoals in het leesonderwijs. Bovendien kunnen kinderen er over het algemeen nog niet lezen. Gezien het belang dat sommigen hechten aan voorschoolse en buitenschoolse stimulering van het lezen, zijn peuterspeelzalen en kinderopvangcentra belangrijke kanalen voor leesbevordering.

Door Chorus-Reintjes (1992) is het lezen in deze centra onderzocht aan de hand van gesprekken, observaties en een enquête. Alle leidsters bleken het (voor)lezen heel belangrijk te vinden. In 87,5% van de centra gebeurt het dagelijks en kinderen kunnen ook buiten de voorleessessies om boeken inkijken. De centra bezitten tussen de 20 en de 60 boeken en er worden ook boeken geleend uit de bibliotheek. Vaak is het boekenbudget niet al te groot. Contact met ouders over het lezen is zeldzaam. Het is dus moeilijk om in te spelen op de leessituatie thuis.

Peuterspeelzalen kampen vaak met een tekort aan personeel en dan krijgt het voorlezen minder aandacht dan gewenst. Vaak lezen ouders of stagiaires voor. Kinderopvangcentra hebben minder gebrek aan personeel, maar zijn minder educatief ingesteld: ze zijn vooral bedoeld als opvang voor kinderen van werkende ouders. In een groep zitten kinderen van verschillende leeftijden, waaronder ook baby's. De verzorging vraagt dan veel tijd. Driekwart van de leidsters zegt behoefte te hebben aan nascholing en informatie over voorlezen. Ook bestaat er behoefte aan begeleiding bij het uitkiezen van boeken. Leidsters van kleine centra zouden graag structureel overleg voeren over het lezen, omdat zij vaak in een vrij geïsoleerde positie werken.

3.3 Lezen in het basisonderwijs

In het basis- en voortgezet onderwijs staat een groot aantal activiteiten op het programma die invloed kunnen hebben op het leesgedrag en de leesvaardigheid. Leesbevordering in het onderwijs is dus moeilijk los te zien van andere aspecten van het leesonderwijs. Zo leren kinderen over het algemeen op school lezen, uiteraard een onmisbare voorwaarde om überhaupt te lezen. Zij leren niet alleen technisch lezen - het decoderen van woorden en letters

maar ook begrijpend lezen, functioneel lezen, studerend en kritisch lezen. Daarnaast kunnen kinderen op school kennismaken met kinderboeken en met de (school)bibliotheek en doen zij algemene kennis op die van belang is om teksten met succes te kunnen lezen. In het voortgezet onderwijs komen leerlingen in aanraking met literatuurgeschiedenis, literatuuronderwijs en de verplichte boekenlijst. Sommige scholen besteden ook aandacht aan het lezen van kranten en tijdschriften. In deze paragraaf zal ik specifiek ingaan op het lezen in het basisonderwijs en de betekenis daarvan voor de leesbevordering.

Als kinderen op de basisschool komen, kunnen ze over het algemeen nog niet lezen en het is in eerste instantie de taak van de school om hun de beginselen van het schrift bij te brengen. Maar er is meer: scholen moeten de kinderen ook brengen tot een zekere mate van begrijpend lezen, iets waar meer bij komt kijken dan het decoderen van letters en woorden en zinnen. Begrijpend lezen betekent ook het begrijpen en verwerken van de betekenis van het gelezene en verbanden leggen tussen voorkennis over een onderwerp en het gelezene. Ook wordt de laatste jaren gesproken over functionele geletterdheid. De inhoud van dit begrip is niet erg eenduidig. Er wordt mee bedoeld dat leerlingen niet alleen de vaardigheden van het technisch en begrijpend lezen beheersen, maar ze ook op zo'n manier leren hanteren dat ze in het dagelijks leven kunnen omgaan met kranten, telefoonboeken, folders, spoorboekjes, tabellen, communicatie met de overheid, het schrijven van brieven en wat dies meer zij. Volgens sommigen valt daar ook het lezen van literatuur onder.

Fasen in de verwerving van leesvaardigheid

Zoals al opgemerkt is de eerste zorg van het basisonderwijs dat kinderen leren lezen. Om uiteindelijk een volwassen leesniveau te bereiken, moeten verschillende stadia worden doorlopen. Een veel aangehaalde indeling van stadia in het leren lezen is die van Chall in *Stages of reading development* (aangehaald in: Kurvers en Mooren, 1989):

- voorbereidend lezen, pseudo-lezen, 0 tot 6 jaar;
- aanvankelijk lezen en decoderen, 6 tot 8 jaar;
- automatiseren en vloeiend lezen, 8 tot 10 jaar;
- lezen om iets nieuws te leren, 10 tot 14 jaar;
- verbreding en verdieping van de leesvaardigheid, vanaf 14 jaar.

In de eerste periode leert een kind van alles over het lezen en het schrift zonder dat het al daadwerkelijk kan lezen. Het leert dat boeken om te kijken en te lezen zijn, het bootst lezen na, leert een aantal letters van het alfabet. Deze periode komt globaal overeen met die van de *ontluikende geletterdheid* die eerder in dit hoofdstuk werd beschreven. Daarop volgt een fase van aanvankelijk lezen en leren decoderen. Kinderen leren een relatie te leggen tussen gesproken en gedrukte woorden en klanken (het alfabetisch principe). Ze kunnen de verworven vaardigheden ook al gebruiken om eenvoudige, nog onbekende woorden te lezen. In tegenstelling tot de vorige fase is de aandacht van het kind nu vooral gericht op het decoderen en in

tweede instantie op de boodschap of inhoud van het gelezene. Deze fase beslaat doorgaans groep 3 en 4 van de basisschool.

In het stadium van automatiserend lezen (7 en 8 jaar) leert het kind eenvoudige verhalen en teksten lezen en gaat het steeds vloeiender lezen door automatisering van de decodeervaardigheid. Er is in deze fase aandacht voor het decoderen, maar in toenemende mate ook voor de betekenis van het gelezene. In de latere jaren van de basisschool leert het kind het lezen te gebruiken om nieuwe kennis en ideeën op te doen.

Tussen het 14de en 17de jaar leert een kind/jongere geen fundamenteel nieuwe vaardigheden meer. Wel wordt de vaardigheid verbreed en verdiept en kan met een breder scala aan doelstellingen worden gelezen. Verhoeven (1992) maakt daarbij onderscheid tussen kritisch lezen en schrijven, en functioneel lezen en schrijven. Op het begrip functionele geletterdheid zal ik hieronder wat nader ingaan, omdat deze term de laatste jaren nogal opgang doet en ook een rol speelt in de basisvorming.

Functionele geletterdheid

De term 'functionele geletterdheid' (bron: Verhoeven, 1994) refereert aan eisen die de complexe (moderne) wereld aan geletterdheid stelt. In plaats van de schoolse vaardigheden lezen en schrijven op zichzelf, gaat het bij functionele geletterdheid om de eisen die beroep en economie stellen. Het accent ligt dus meer op de toepassingen van het lezen en schrijven, bijvoorbeeld het lezen van etiketten, kranten, tijdschriften en werknotities. Kortom, specifieke vaardigheden die geleerd moeten worden.

Het begrip werd in eerste instantie geïntroduceerd om aan te duiden dat werksituaties en economische ontwikkeling eisen stellen aan geletterdheid; in de loop van de tijd kreeg het een ruimere betekenis. Het werd een begrip dat een complex geheel van vaardigheden aanduidt omtrent de eisen die beroep, burgerschap en persoonlijk functioneren stellen op het gebied van lezen en schrijven. Volgens sommige definities valt ook het vermogen om literatuur te lezen onder functionele geletterdheid.

De eisen gesteld aan geletterdheid zijn sinds de introductie van de term ook veranderd onder invloed van geavanceerde informatie- en communicatietechnieken. Arbeid bureaucratiseerde steeds meer en gedrukte teksten kregen een belangrijker plaats in het sociale leven, terwijl de computer meer en meer werd ingezet. Functionele geletterdheid is dus geen eenduidig begrip en de inhoud ervan is onderhevig aan veranderingen. Eerdere, beperktere definities van functionele geletterdheid ontlokten de kritiek dat het, uit die definities voortvloeiende, onderwijs meer zou gaan lijken op het 'africhten' van mensen dan op opleiding. Leerlingen zouden passieve ontvangers van toepasbare kennis worden, om in de wereld te kunnen functioneren. Er zouden hun geen instrumenten worden aangereikt om meer controle te hebben over hun eigen situatie (Hammond en Freebody, 1994).

Een bijkomend probleem is dat 'functioneel' geen eenduidig begrip is. Sommige onderzoekers zijn van mening dat de grote verschillen die bestaan in leesvaardigheid en functionele geletterdheid tussen leerlingen, samenhangen met de verschillen in de mate van functionele geletterdheid thuis. Zij veronderstellen dus dat kinderen die thuis met veel functies van

geletterdheid in aanraking komen, ook beter in staat zijn om te leren lezen; de gezinssituatie verschaft hun context en stimulans tot lezen (Leseman, 1992). Sommigen verwachten dan ook dat aandacht voor functionele geletterdheid in het leesonderwijs meer stimuleert om te leren lezen, doordat leerlingen direct met de functies van lezen en schrijven in aanraking komen.

Wat kunnen scholen doen om de leesmotivatie van leerlingen te vergroten?

Het voorafgaande samenvattend, kunnen we stellen dat de school aan de ene kant moet zorgen voor voldoende vaardigheden in het technisch en begrijpend lezen. Aan de andere kant zou de school activiteiten kunnen ondernemen om de houding ten opzichte van lezen en het daadwerkelijke leesgedrag te beïnvloeden. Aan adviezen over leesbevordering ontbreekt het leerkrachten niet. Er zijn boeken vol geschreven met tips en activiteiten. Het is alleen niet duidelijk in hoeverre de opdrachten en activiteiten in deze geschriften daadwerkelijk leesbevorderend zijn. Vaak ontbreekt een theoretische en beredeneerde onderbouwing. Het blijkt ook niet gemakkelijk om de schaarse theoretische inzichten omtrent leesgedrag te vertalen in praktische activiteiten.

In de literatuur bestaan wel enkele aanwijzingen dat de school het lezen kan bevorderen. Onderzoek van De Haan en Kok (1991) toont aan dat de school in staat is om vooral de intrinsieke leesmotivatie van kinderen te vergroten. Groepen leerlingen die aan meer leesbevorderingsactiviteiten meededen, hadden gemiddeld een hogere leesmotivatie en lazen meer. Juist de intrinsieke leesmotivatie die de belangrijkste drijfveer is om te lezen, werd door de activiteiten vergroot. De leesfrequentie steeg relatief minder, waaruit de onderzoekers afleiden dat de leesmotivatie wellicht tijd nodig heeft om zich te stabiliseren. Om welke activiteiten ging het?

- Activiteiten om het boekenaanbod te verbeteren, zoals voorlichting over de bibliotheek en aanpassing van het boekenaanbod aan de belangstelling van kinderen.
- Activiteiten om kinderen te helpen bij het kiezen van boeken.
- Activiteiten omtrent de inhoud van boeken, zoals het introduceren van boeken, vertellen over boeken, voorlezen en de verwerking van boeken.

Het bleek dat de activiteiten vooral effect hebben op leerlingen die niet uit een leescultuur afkomstig zijn. Ook bleek dat scholen die leespromotie-activiteiten beter in de schoolorganisatie inpassen, doorgaans meer activiteiten ondernemen; er is meer continuïteit en meer uitwisseling van informatie over leesbevordering.

F eitelson (1992) signaleert in een survey van Israëliisch onderzoek:

- Kinderen die regelmatig worden voorgelezen door de leerkracht beter presteren bij het begrijpend lezen. Daar komt bij dat Israëliische kinderen op school leren lezen in talen die sterk afwijken van de taal die ze thuis spreken (Hebreeuws en Arabisch). Kinderen uit de experimentele groep begonnen literaire uitdrukkingen over te nemen in hun spontane spreektaal en vertoonden een veel rijker en volwassener taalgebruik dan kinderen die niet aan het voorleesexperiment deelnamen.

- Kinderen die werden voorgelezen uit bepaalde boekenseries vroegen hun ouders om boeken uit dezelfde serie aan te schaffen en voor te lezen. Aan het einde van het experiment had deze groep van 31 leerlingen in totaal 45 boeken aangeschaft, terwijl zij voorheen geen boeken kochten. Opvallend is dat het boeken waren die critici doorgaans afdoen als niet-literair. Boeken met veel stereotypen en herhalingen zijn blijkbaar aantrekkelijk voor beginnende lezers, concludeerden de onderzoekers.
- In een experiment waarbij klassebibliotheken met zo'n 60 boeken werden ingericht en leerkrachten werden gestimuleerd om daar dagelijks uit voor te lezen, gingen kinderen ongeveer vier keer zo veel lezen. De leerlingen presteerden vervolgens navenant beter op een test voor begrijpend lezen.

Overigens geeft het artikel geen informatie over de methodologische aspecten van de beschreven onderzoeken.

Na het onderzoek naar de leesvaardigheid van kinderen in 32 landen is een vervolgstudie verricht naar de kenmerken van het onderwijs in de landen waar kinderen beter lezen. Het bleek dat in hoog presterende landen de scholen groter zijn, maar de klassen kleiner. Ook zijn per leerling meer leerkrachten beschikbaar. Leerkrachten hebben in die landen gemiddeld een langere opleiding genoten en zijn vaker vrouw. De schoolweken en schooldagen in deze landen zijn korter terwijl het leesonderwijs op latere leeftijd begint. Er wordt minder technisch en vaker stil gelezen, er worden minder vaak leestoetsen afgenomen en er zijn grotere school- en klassebibliotheken. De leerlingen in deze landen hebben thuis meer boeken en bezoeken vaker de bibliotheek.

Bij dergelijke opsommingen is voorzichtigheid geboden. Het is namelijk niet gezegd dat er een oorzakelijk verband bestaat tussen de genoemde kenmerken en de leesprestaties van de leerlingen. Nederland neemt bij deze kenmerken overigens een middenpositie in: op de meeste punten onderscheidt Nederland zich niet van hoogscorende landen als Zweden, IJsland, Finland en Noorwegen. Zo heeft Nederland relatief grote klassen en kleine scholen, en veel leerlingen per leerkracht, een positie die ze met IJsland deelt, dat tot de hoogst scorende landen hoort. Ook worden leerkrachten in Nederland relatief lang opgeleid. Er bestaan wel eenduidige verschillen tussen Nederland en hoogscorende landen in de frequentie van het stillezen in de klas, de grootte van schoolbibliotheken en de frequentie waarmee leerlingen buiten schooltijd zeggen te lezen. De resultaten suggereren een verschil in leescultuur, op school en daarbuiten, tussen Nederland en landen waar kinderen gemiddeld beter lezen. (De Gloppe en Otter, 1992).

De onderwijspraktijk

Over het leesonderwijs op de basisschool is bekend dat 85% van de basisscholen de leesmethode *Veilig leren lezen* gebruikt en dat intussen steeds meer nieuwe methoden voor aanvankelijk lezen op de markt komen. In hoeverre scholen aandacht besteden aan jeugdliteratuur en leesbevordering is minder onderzocht.

Blok (1991) heeft bestudeerd wat leerkrachten precies aan lezen doen, buiten het reguliere leesonderwijs om. Hij deed onderzoek op Amsterdamse basisscholen en kwam tot de conclusie dat de tijd die scholen aan lezen besteden nogal eenzijdig wordt benut. Meestal gaat het om voorlezen of vrij lezen, waarbij weinig wordt gepraat over de inhoud van boeken. Ook andere activiteiten rond boeken zijn zeldzaam, bijvoorbeeld het begeleiden bij de keuze van boeken, deelname aan activiteiten van de bibliotheek, literatuurlessen en stellessen naar aanleiding van een boek.

Veel onderzoekers stellen vast dat leerkrachten in de praktijk minder goed zijn toegerust voor leesbegeleiding en stimulering van het informele lezen, terwijl zij ook weinig nascholingscursussen op dit gebied blijken te volgen. Ook is er veel concurrentie van andere activiteiten. Bijna alle scholen geven aan over een school- of klassebibliotheek te beschikken. Op 62% van de scholen is de collectie helemaal eigendom, 4% van de scholen beschikt alleen over wisselcollecties van bibliotheken en 31% vult de eigen collectie aan met wisselcollecties. Bij 27% van de onderzochte scholen mogen de leerlingen boeken meenemen naar huis. Leerlingen zijn over het algemeen positief over de schoolbibliotheek. De klassebibliotheek komt veel minder voor en bevat nooit meer dan 50 boeken.

Dit onderzoek wekt de indruk dat scholen over redelijk grote klassebibliotheken beschikken, maar uit waarnemingen van bibliothecarissen blijkt dat de kwaliteit van deze bibliotheken nogal te wensen over laat (zie bijvoorbeeld Piek, 1994).

Een terugkerende bevinding is dat kinderen weinig expliciete instructie ontvangen in het begrijpend lezen (Aernoutse, 1993). De meest gehanteerde werkvorm is een tekst waarover leerlingen vragen moeten beantwoorden. Het grootste deel van de lestijd bestaat uit het voorlezen van de tekst en het maken en nakijken van de vragen. Aan instructie en het overdragen van strategieën voor begrijpend lezen wordt zeer weinig tijd besteed. Het ontbreken van die instructie heeft vooral ernstige gevolgen voor zwakke lezers (Aarnoutse, 1991). Daarbij moet worden opgemerkt dat bestaande leesmethoden weinig doen aan begrijpend lezen en dat pas in het laatste decennium veel onderzoek naar instructie in leesstrategieën wordt gedaan.

Het is de vraag of zich historisch gezien veranderingen hebben voorgedaan in het leesklimaat op scholen. Goedegebuure (1989) wijst op enkele ontwikkelingen die mogelijk hebben geleid tot veranderingen. De school is zich om te beginnen steeds meer gaan richten op functionele vaardigheden en er wordt meer rekening gehouden met de behoeften van leerlingen. Hierdoor en ook door een zekere weerstand tegen moralisme, kan de leerkracht zijn (culturele) normen en waarden niet meer overdragen. In het hoger onderwijs is sprake van nog meer verzakelijking door technocratische bezuinigingsmaatregelen. Efficiëntie, rentabiliteit en outputnormen staan haaks op de humaniora. De functie van literatuur laat zich immers niet alleen uit financieel-economisch perspectief beoordelen.

Rendementsdenken van de overheid en haar gebrek aan waardering voor cultuur en literatuur worden als factor genoemd in een Vlaams artikel over het leesgedrag van jongeren (Van Bavel, 1989). De overheid heeft volgens dit artikel maar een matige waardering voor cultuur en

literatuur in het onderwijs. Dat zou ook leiden tot demotivering van leerkrachten, die hun taak niet serieus genomen zien.

Een ander aspect van leesbevordering in het onderwijs is media-opvoeding. Deze term kwam in zwang toen de gedrukte media hun monopoliepositie verloren. Het idee was dat de jeugd ook bij het gebruik van audiovisuele media begeleiding van school kon gebruiken. Ketzer e.a. (1989) beschreven in een themanummer van Massacommunicatie de stand van zaken: er blijkt in het onderwijs nog geen systematische aandacht voor media-opvoeding te bestaan. Het feit dat docenten denken dat er aan media niets te leren valt, zou een oorzaak zijn. Verder heerst onduidelijkheid over hoe media-opvoeding gedefinieerd moet worden, over de rol die het onderwijs daarin zou moeten spelen en over de te volgen methodiek. Lerarenopleidingen bereiden studenten er niet structureel op voor en schoolbegeleidingsdiensten schenken weinig aandacht aan media-opvoeding. Het artikel pleit voor het ontwikkelen van materiaal, bevordering van de theorievorming op het gebied van mediagedrag en eindtermen voor media-educatie.

Elders in dit themanummer beschrijft Linden (1989) dat ook de krant weinig aandacht krijgt in het basisonderwijs. Leerkrachten denken dat de krant te moeilijk is en er wordt tijdens de les slechts sporadisch naar de krant verwezen. Projecten als Krant in de klas bereiken niet alle leerlingen.

3.4 Lezen in het voortgezet onderwijs

Onderzoek toont aan dat de hoogte van de opleiding iets zegt over leesgedrag. Een belangrijk element in die opleiding is het literatuuronderwijs, hoewel uit onderzoek van Kraaijkamp bleek dat ook andere elementen in de opleiding het leesgedrag beïnvloeden. In zekere zin vallen de doelstellingen van het literatuuronderwijs samen met de doelstellingen van de bevordering van het lezen van literatuur - minder met die van het lezen van kranten en tijdschriften, hoewel dat ook denkbaar is. Literatuuronderwijs moet bij leerlingen belangstelling wekken voor literatuur en het moet hen voorbereiden op het zelfstandig kiezen en lezen van boeken. Daartoe moet hun literaire competentie worden bijgebracht.

Literaire competentie hangt af van verschillende vaardigheden, namelijk culturele, sociale en literaire achtergrondkennis en het vermogen om verschillende soorten literatuur te interpreteren. Literatuurleraren werken met uiteenlopende doelstellingen die mogelijk ook gelden voor leesbevordering: maatschappelijke en individuele vorming, esthetische vorming en leesplezier (Geljon, 1994). Overigens redeneert Toussaint-Dekker (1987) dat leesplezier als doel van het literatuuronderwijs niet concreet hanteerbaar is; het gaat om 'belangstelling wekken voor' door te laten zien waarom lezen nuttig is en dat het nog leuk kan zijn ook. In het voorafgaande kwam al aan de orde dat middelbare scholieren geen gemakkelijke groep zijn om belangstelling voor literatuur bij op te wekken. In de middelbare schoolleeftijd lijkt lezen voor velen een minder geliefde bezigheid te worden, zelfs voor wie als kind enthousiast las. Deze tendens doet zich voor in lagere vormen van voortgezet onderwijs, maar ook op havo en vwo. Verschillende verklaringen zijn ervoor gegeven. Jongeren zouden moeite hebben met de overgang van kinderliteratuur naar volwassenenliteratuur en op hun leeftijd groeit het

aantal alternatieve vrijetijdsbestedingen. Verplicht lezen en literatuuronderwijs zijn, volgens sommigen, niet bevorderend voor de neiging om spontaan te lezen (vgl. Van Woerkom, 1992) en sommige scholen geven bovendien alleen in hogere klassen literatuuronderwijs (*Grondslagennotitie leesbevordering*, 1993). Een laatste factor die vaak wordt genoemd, is de methode. De structuuranalytische aanpak bij het lezen van teksten zou leerlingen niet motiveren tot zelf lezen.

Hiermee zijn we aangeland bij een literatuurdidactisch discussiepunt waar in het vorige hoofdstuk aan werd gerefereerd. Het gaat om het onderscheid tussen een leerlinggerichte/ ervaringsgerichte en een cognitieve/ tekstgerichte benadering van het onderwijs. De leerlinggerichte benadering is aan de ene kant een reactie op een nogal eenzijdige tekstgerichte, cognitieve benadering in het literatuuronderwijs (met name in de structuur-analytische methode) en aan de andere kant het gevolg van literatuur-wetenschappelijk onderzoek waarin men tot het inzicht kwam dat eenduidige betekenisgeving aan een tekst niet mogelijk is en dat mensen in eerste instantie op emotionele, en minder op cognitieve wijze lezen. Vanuit dat inzicht is het volgens sommige literatuurdidactici niet gewenst dat de leerkracht zijn interpretatie van de tekst aan leerlingen oplegt.

In het leerlinggerichte literatuuronderwijs zijn reacties van leerlingen op een boek of verhaal het uitgangspunt voor de les. De leeservaring brengt leerlingen tot tekstbestudering, zo is de gedachte. De structuuranalytische benadering doet vooral een beroep op cognitieve vaardigheden en minder op hoe de leerling de tekst beleeft. Een belangrijke initiator van de leerlinggerichte benadering in het literatuuronderwijs is de Nijmeegse literatuurdidacticus W.A.M. de Moor.

Door aan te sluiten bij de ervaringswereld van leerlingen en door identificerend lezen, zou meer inzicht en motivatie ontstaan. Anderen wijzen erop dat het niet moet blijven bij een ervaringsgerichte en op de leefwereld gerichte aanpak alleen, maar dat het er ook om gaat leerlingen een stap verder te brengen, en iets nieuws te leren. Toussaint-Dekker (1987) maakt in dit verband onderscheid tussen herkendend en verkennend lezen. Bekkering (1993) noemt ook enkele beperkingen van een primair leerlinggerichte benadering. Hij citeert daarbij de Vlaamse literatuurwetenschapper en didacticus Van Assche: 'Literatuurgeschiedenis is een telelens om ons cultureel verleden weer dichterbij ons toe te halen en in ons blikveld op te nemen. Zij veruitwendigt de nood om ons geheugen te organiseren in een voor ons op dit ogenblik zinvol perspectief.' Vandaar, vervolgt Bekkering, dat hij zich verzet tegen de heden ten dage al te grote gerichtheid op de leerling. Louter tekstervaring, om maar een term uit die richting te noemen, beschouwt hij als een ervaring, uitsluitend van zichzelf, met de tekst als stimulus. Daar stelt Van Assche de volgende visie tegenover: 'Centraal in de klas staat mijns inziens niet de leerling, noch de tekst, maar concreet realiseerbare relaties tussen leerling en deze tekst, en het is de leraar die er in moet slagen deze relatie op gang te brengen, te stimuleren en waar nodig een nieuwe impuls te geven als bemiddelaar en doseerder van belangen, waarden en inzichten.' Overigens zouden beide benaderingen naar elkaar toe groeien.

Bij deze didactische aantekeningen moet worden opgemerkt dat ze uiteraard niet alleen gericht zijn op leesplezier of op de bevordering van het lezen, maar ook op het aanleren van kennis, inzicht en vaardigheden. De inrichting van het literatuuronderwijs staat of valt met de vraag wat leerlingen eigenlijk zouden moeten leren en dat is een pedagogische vraag. Geljon (1994) noemt vijf soorten doelstellingen van literatuuronderwijs: esthetische vorming, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording/wereldoriëntatie en leesplezier. Het zal van de gekozen doelstellingen afhangen hoe men het literatuuronderwijs inricht. De vraag welk type onderwijs tot de beste resultaten leidt, hangt ook af van de doelstelling die men met dat literatuuronderwijs voor ogen heeft. Wel is uit de discussie op te maken dat literatuuronderwijs gebaat is bij een benadering met aandacht voor de affectieve component en dat daarbij het verkennende aspect van lezen niet uit het oog moet worden verloren. Het onderzoek van Toussaint-Dekker (1987) biedt een ondersteuning voor deze stelling. Middelbare scholieren bleken vooral geëngageerd-identificerend te lezen; gedistantieerd-kritisch lezen komt weinig voor als spontaan leesgedrag. Wat hier wordt geschreven over het literatuuronderwijs is voor een deel gebaseerd op onderzoek naar het literatuuronderwijs Nederlands, maar de resultaten kunnen zeker ook een algemener geldigheid hebben.

Wat kan de school doen om de leesmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs te vergroten?

Met het oog op leesbevordering is het de vraag welke methode en inhoud van literatuuronderwijs het meest bijdraagt aan spontaan lezen, buiten en na de middelbare school. Gezien het belang van literaire kennis voor het lezen, speelt het aanleren van relevante achtergrondkennis ook een rol. Handboeken en andere geschriften over literatuuronderwijs doen vele aanbevelingen voor bruikbare didactische methoden en werkvormen. Weinig van deze methoden zijn echter op hun effectiviteit onderzocht en effecten op de lange termijn zijn in het geheel niet bekend. Aanbevelingen zijn bijvoorbeeld te vinden in het *Handboek literatuuronderwijs Nederlands* (1993) en De Moor (1992).

Het handboek noemt de rol van de docent essentieel voor de overdracht van lezen. Dat docenten die rol in de praktijk ook vervullen, blijkt uit enkele onderzoeken naar het lezen van jongeren. Een enquête van Kees (1992) geeft aan dat de leraar Nederlands voor velen de belangrijkste aanrader van boektitels is. Een dergelijke conclusie is ook te vinden in het onderzoeksrapport *Jeugd en Boek* (NBLC).

Schram en Geljon (1990) onderzochten aspecten van de ervaringsgerichte methode, namelijk identificatie bij het lezen van een tekst en hoe/via welke methoden identificatie opgeroepen en bevorderd kan worden. Het onderzoek werd uitgevoerd onder twee groepen leerlingen. De ene groep kreeg de opdracht om op identificerende wijze te lezen. Daarop werd hen een interview afgenomen waarin het met name over de beleving van het verhaal ging. Een tweede groep leerlingen kreeg hetzelfde verhaal voorgelegd en moest een aantal tekstvragen beantwoorden. Vervolgens werden aan beide groepen receptievragen gesteld. Vergelijking wees uit dat de leerlingen die volgens de ervaringsmethode hadden gewerkt, een grotere betrokkenheid toonden bij het personage in het verhaal. De ervaringsmethode had echter niet geleid tot meer

begrip van en waardering voor de tekst. Als leerlingen veel belangstelling hadden voor het onderwerp van de tekst, leidde dit wel tot een betere receptie. De veronderstelling dat ervaringsgerichte lesmethoden het begrip van en de waardering voor een verhaal bevorderen, gaat dus vooralsnog niet op.

De uitkomsten van dit onderzoek komen overeen met bevindingen uit eerder onderzoek van Schram (1985). Daar bleek dat lezers zich sterker identificeren met triviale teksten dan met literaire teksten. Dit leidde niet tot een hogere esthetische waardering voor literaire teksten. Als didactische implicatie kan uit het onderzoek van Schram en Geljon worden afgeleid dat leerkrachten veel aandacht dienen te besteden aan de introductie van het thema van een verhaal, omdat leerlingen het verhaal beter recipieerden als zij veel belangstelling hadden voor het onderwerp. Verder bleek het interview een bruikbare didactische werkvorm.

Dirksen (1995) deed onderzoek naar een methode van literatuuronderwijs waarin de reacties van de leerlingen op een tekst centraal staan. Zijn onderzoek laat zien dat literatuurwetenschappelijke receptietheorieën vertaald kunnen worden in doelstellingen voor literatuurlessen. Het lessenpakket riep overwegend positieve reacties op bij leerlingen en leerkrachten. De leerlingen waren zeer betrokken en enthousiast en de methode zette aan tot communiceren over de literaire teksten.

Van Peer (1990) onderzocht de parafrase als didactisch hulpmiddel bij het lezen van teksten. Met parafrase wordt hier bedoeld dat de leerkracht moeilijke literaire passages vertaalt naar dagelijkse taal. Van Peer concludeert dat de parafrase een onontbeerlijk hulpmiddel is om de afstand tussen de tekst en de jonge lezer te overbruggen. Tegelijkertijd bestaat het gevaar dat een parafrase de oorspronkelijke tekst geweld aandoet, met name als het gaat om literaire teksten. Daarom zit de docent gevangen in een dilemma: een parafrase ter verduidelijking moet zo dicht mogelijk bij de leefwereld van de lezer staan, maar hoe meer dat het geval is, des te moeilijker wordt het om de afstand tot de literaire tekst te overbruggen. Als de karakteristieke uitdrukking van de tekst geweld wordt aangedaan, kan dat ook didactisch ondermijnend werken. Dit onderzoek maakte deel uit van een studie naar interactiepatronen in de klas. Het bleek dat leerkrachten zich nooit op routinematige interactiepatronen moeten verlaten, maar zich bewust moeten blijven van de effecten die de interactievormen bewerkstelligen bij de leerlingen.

Onderzoek van Toussaint-Dekker (1987) maakt duidelijk dat de school onder bepaalde voorwaarden van invloed is op de leesgewoonten en de leesfrequentie van jongeren. De invloed van de leerkracht is daarin groter dan doorgaans wordt gedacht. Zij noemt de volgende voorwaarden en heeft die ook onderzocht: lezen dient op een gefaseerde en gestructureerde wijze benaderd te worden, waarbij vooraf in de les wordt geoefend met het zelfstandig lezen en kiezen van boeken, aansluitend op de belangstelling van leerlingen. Een belangrijke bevinding was ook dat de invloed van de school zich ongeacht de voorgeschiedenis van de leerlingen manifesteerde. Dwang tot het lezen van boeken bleek daarbij geen negatieve invloed te hebben.

Recentelijk is onderzoek gedaan naar de mogelijkheid om op school het lezen van de krant te stimuleren (Meijeraan, 1994). In vier mavo-klassen kregen leerlingen gedurende drie maanden

elke dag tien minuten de tijd om de krant te lezen. (De kranten werden aangeboden.) Er waren ook vier controleklassen waar geen krant werd gelezen. Alle leerlingen deden vooraf en na drie maanden mee aan een enquête. Het bleek dat de experimentele groep vaker de zaterdagkrant was gaan lezen. Zij lazen echter niet langer in de krant. Bij deze groep deed zich ook een attitudeverandering voor: de leerlingen hadden na afloop van het experiment een positievere houding ten opzichte van de krant en zagen beter in dat de krant kan bijdragen aan algemene kennis. Verder spraken zij meer over artikelen met klasgenoten, vrienden en ouders dan leerlingen uit de controlegroep. Ook nam hun kennis van actueel nieuws toe. Het experiment leidde echter niet tot een verbreding van de interesses en er deden zich als gevolg van het experiment geen belangrijke veranderingen voor in het soort artikelen dat de leerlingen lazen. Het sensationele nieuws, het sportnieuws en de voorpagina bleven het meest aantrekkelijk.

Het literatuuronderwijs: de praktijk

De overheidsrichtlijnen voor het Nederlandse literatuuronderwijs waren tot voor kort zeer globaal, zodat de docent veel ruimte had voor eigen invulling. Onderzoek naar de invulling van het literatuuronderwijs Nederlands is verricht door Janssen (1992) en Trisscheijn en door de Nederlandse Taalunie (Janssen e.a., 1988).

De Nederlandse Taalunie deed onderzoek onder 122 Vlaamse en Nederlandse leraren Nederlands. De steekproef is nogal klein en de non-respons hoog. De resultaten zijn dus niet representatief, maar geven wel een indicatie van de wijze waarop het literatuuronderwijs in Nederland wordt ingericht. Het overgrote deel van de ondervraagde leerkrachten (98%) vindt literatuuronderwijs zinvol. Ze zijn redelijk tevreden over de ondersteuning van de literatuurlessen door sectie overleg, de schoolbibliotheek en de beschikbaarheid van vakliteratuur en nascholing. Minder tevreden is men over de mogelijkheid van schrijversbezoeken en congresbezoek. De leerkrachten trachten de moderne literatuur en de literaire kritiek bij te houden; tekstervaringsmethoden, beoordelingsmethoden en werkvormen houden zij veel minder bij. Zij hebben behoefte aan meer informatie over moderne literatuur, jeugdliteratuur en achtergrondliteratuur, en over andere benaderingswijzen, zoals literatuursociologie, receptie-esthetica en de literatuurpsychologie.

In de onderbouw krijgen kinderen weinig literatuurles. Het zwaartepunt ligt in het vierde en vijfde leerjaar; in de bovenbouw gaat 43% van de lestijd over literatuur. De volgende doelstellingen staan leerkrachten daarbij voor ogen: cultuuroverdracht, leesplezier en in mindere mate individuele ontplooiing. De meeste gebruikte teksten komen uit de moderne literatuur, oude literatuur en achtergrondliteratuur, gevolgd door jeugdliteratuur. Ontspanningsliteratuur en strips worden veel minder gebruikt. Slechts 4% zegt aandacht te besteden aan de canon. Een opvallend gegeven, want de meesten besteden wel aandacht aan oude literatuur en dan gaat het toch vaak om gecanoniseerde werken. Vertalingen worden nauwelijks gebruikt.

De behandelwijze is meestal chronologisch en maar een enkele keer thematisch. Over het algemeen gaat men te werk volgens de structuuranalytische en de historisch-biografische

methode. Veruit de meest gehanteerde werkvormen zijn doceren en het onderwijs-leergesprek. Tekstbenadering geschiedt vooral door tekstbestudering, voorlezen en vertellen. Tekstervaring, boekpromotie en ook drama, creatief schrijven, toneel en video worden minder gehanteerd. Het meest gebruikt is een literatuurgeschiedenisboek met teksten en zelfgemaakt materiaal. Leraren zijn redelijk tevreden over het leesgedrag van hun leerlingen. Toch ervaren zij de motivatie en het lage niveau van de leerlingen als een probleem bij het geven van literatuurlessen. Andere problemen die zij noemen, zijn overbelasting, tijdgebrek, gebrek aan goede leermiddelen en werkbare werkvormen, en de cultuurkloof tussen leraar en leerling. Ruim driekwart van de docenten volgt geen nascholing en is ook niet van plan dat het komende jaar te doen. Uit het onderzoek werd niet duidelijk hoeveel leraren zelf lezen.

Een onderzoek van de Nederlandse Taalunie onder lerarenopleiders biedt een ander perspectief op het onderzoek naar literatuurdocenten (Thissen e.a., 1988). Ruim driekwart (39) van deze opleiders vulde een schriftelijke enquête in over de wijze waarop aankomende literatuurleraren op hun taak worden voorbereid. De meest opvallende conclusie is dat de literatuuropleiders veel ontevredener zijn dan hun leerlingen (de aankomend docenten) zelf. Met name aan de universiteiten heeft men het idee dat de opleiding geen adequate voorbereiding is voor het beroep van leraar Nederlands, hoewel daar wel verbetering in lijkt te komen sinds de oprichting van de universitaire lerarenopleiding. De tijd die in de opleiding aan literatuurdidactiek wordt besteed, acht men onvoldoende, zowel bij universitaire als bij hbo-opleidingen. Wel is men tevreden over wat men gezien de beknopte tijd nog kan bereiken. Hoewel er geen vaste richtlijnen zijn voor de opleiding tot leraar Nederlands, blijken leerkrachten in de praktijk op vergelijkbare manieren te worden opgeleid. Er bestaan wel verschillen tussen Nederland en Vlaanderen. In Nederland wordt meer accent gelegd op leesplezier, jeugdliteratuur en tekstervaring, terwijl in Vlaanderen, waar het literatuuronderwijs wat traditioneler is, meer nadruk ligt op cultuuroverdracht, de canon en tekstbestudering. In Vlaanderen krijgen strips en ontspanningsliteratuur minder aandacht, en wordt meer belang gehecht aan literair-esthetische vorming, tekstbestudering en structuuranalyse.

Lerarenopleiders zouden aan veel meer onderwerpen aandacht willen besteden dan zij nu doen, bijvoorbeeld aan het longitudinaal opbouwen van leerstof, boekpromotie, het geven van literatuuronderwijs in projectvorm, het hanteren en beoordelen van leermiddelen en het toepassen van beoordelingsmethoden. Hieronder volgen nog enkele specifieke problemen die de opleiders signaleren:

- Er is weinig integratie tussen vakdidactiek en vakinhoud. Letterkunde is een academisch vak, ook op de beroepsopleidingen. Leerlingen krijgen dus alleen het voorbeeld van universitair doceren.
- De lerarenopleiders werken weinig samen met collega's, vakverenigingen en bibliotheken, terwijl daar wel behoefte aan is.

- Op niet-universitaire lerarenopleidingen constateert men bij studenten een gebrek aan kennis, vaardigheden en motivatie ten aanzien van literatuur. Sommigen wijten dit aan de vooropleiding.
- Tussen opleiding en praktijk ligt een diepe kloof. Er is veel nascholingsaanbod op het gebied van literatuur, maar dat is sterk versnipperd en de voorzieningen op het gebied van nascholing zijn inhoudelijk niet divers genoeg.

Eén van de onderzoeksters vulde de bevindingen van het onderzoek onder literatuurdidactici aan met haar eigen ervaringen als universitair docente literatuurdidactiek (Coenen, 1992). Zij stelt: 'Studenten leren in hun opleiding voor de school irrelevante kennis. De nadruk ligt te veel op een academische structuuranalytische benadering in plaats van op een meer tekstervarende of tekstbelevende benadering [...] In de literatuurwetenschappelijke vooropleiding (wordt) bij de keuze van de modules nooit rekening gehouden met het feit dat aspirant-docenten de neiging hebben een wetenschappelijk model zonder didactische vertaling aan hun leerlingen voor te houden.' Meestal zijn studenten te zeer gespecialiseerd, waardoor zij veel weten van heel weinig. Hun kennis is dus nauwelijks bruikbaar in de praktijk.

Het onderzoek van Janssen (1992) onder bijna 600 leraren aan havo's en vwo's is een recentere bron van informatie. Het stelt vast dat de meeste docenten in hun opleiding kennis hebben gemaakt met de historisch-biografische en met de structuuranalytische aanpak. Andere benaderingen komen minder vaak tijdens de studie aan de orde. Een minderheid van de ondervraagde docenten heeft kort geleden nascholing gevolgd. Als belangrijkste doelstellingen van het literatuuronderwijs noemen docenten leesplezier en culturele vorming. Over het algemeen is men tevreden noch ontevreden over de mate waarin men de doelstellingen bereikt. In het literatuuronderwijs wordt zo'n 40% van de tijd besteed aan literatuurgeschiedenis, 25% aan het lezen van literatuur en 20% aan literaire theorie. De meest gehanteerde werkwijze bij het behandelen van teksten in de klas is die waarbij de docent de leerlingen naar een interpretatie leidt. Het komt niet vaak voor dat docenten de leerlingen eerst een interpretatie laten geven. Toetsing vindt plaats door overhoring van literatuurgeschiedenis en met behulp van literaire teksten met vragen. 15% van de leerkrachten gebruikt het leesdossier. Volgens de docenten verschilt de beginsituatie nogal tussen havo- en vwo-leerlingen. Op de havo start zo'n 70% van de leerlingen als niet-lezer of weinig-lezer. Bij de vwo'ers ligt dat op 50%. Van de havo-leerlingen heeft 60% geen literair inzicht, tegenover 40% van de vwo'ers. Op de havo leest 15% graag, op het vwo 25%.

Naar aanleiding van voorstellen tot vernieuwing van het vak Nederlands in de hoogste klassen van havo en vwo, werd onderzoek verricht onder oud-scholieren. Hun werd gevraagd wat zij achteraf missen aan het literatuuronderwijs (Braet en Hendrix, 1992). Ze bleken vooral behoefte te hebben aan kennis over moderne literatuur en over de huidige ontwikkelingen op literair gebied. Verder constateerden zij deficiëten in hun culturele, sociale en politieke achtergrondkennis bij het lezen van literatuur. Dat oud-leerlingen behoefte hebben aan kennis over de huidige ontwikkelingen op literair gebied strookt overigens met bevindingen van een

recent onderzoek naar voorlezen in het voortgezet onderwijs. Het bleek dat leerkrachten vooral voorlezen uit boeken en verhalen van ten minste twintig jaar oud (Wissink e.a., 1994). Dit zou er op kunnen wijzen dat de vakkennis van literatuurdocenten in sommige gevallen achterblijft bij de actualiteit, althans dat gedeelte dat zij in het onderwijs verwerken. Een andere uitkomst van dat onderzoek was dat slechts 10% van de ondervraagde leerlingen aangaf dat de docent nooit voorlas. Deze steekproef was echter te klein om de resultaten te kunnen generaliseren naar andere scholen.

3.5 De activiteiten van openbare bibliotheken

Piek (1992/1993) deed onderzoek naar de activiteiten van openbare bibliotheken op het gebied van leesbevordering. Alle door haar onderzochte bibliotheken doen aan leesbevorderingsactiviteiten, zoals leesprojecten, leesprogramma's, het plaatsen van wisselcollecties op scholen, klassebezoek aan de bibliotheek en activiteiten rond de Kinderboekenweek. Ook onderhouden bibliotheken veel contact met instellingen als scholen, boekhandels, Kruiswerk, kinderopvangcentra, en lokale en regionale media. Inhoudelijk verschillen de leesbevorderingsactiviteiten sterk. Sommige bibliotheken beperken zich tot rondleidingen voor schoolklassen, leesprogramma's en activiteiten tijdens de Kinderboekenweek. Uit het oogpunt van leesbevordering zijn deze activiteiten nogal eenzijdig en zij hebben een tamelijk incidenteel karakter.

Samenwerking met (vooral) het voortgezet onderwijs leverde bij veel bibliotheken problemen op. Dat heeft te maken met de nogal terughoudende opstelling van scholen, maar het probleem lijkt ook wel eens bij de bibliotheken zelf te liggen.

Het Nederlandse bibliotheekwerk is gedecentraliseerd. Bibliotheken zijn vaak financieel afhankelijk van de gemeente, zodat landelijke leesbevorderingsgelden niet elke bibliotheek bereiken. Leesbevorderingswerk doet soms een beroep op andere vaardigheden dan het reguliere werk, maar sommige bibliotheekmedewerkers blijken het begrip nogal eenzijdig op te vatten als bibliotheekpromotie om op korte termijn nieuwe leden te werven. Voorts hebben bibliotheken nogal eens de neiging om allemaal zelf het wiel uit te vinden en dan wordt op veel plaatsen tegelijk hetzelfde soort materiaal of project ontwikkeld. Er zijn ook bibliotheken die leesbevorderingsactiviteiten opzetten met een wat langduriger karakter en met de bedoeling om deze op te nemen in het reguliere werk. Het onderzoek, uitgevoerd in het kader van een afstudeerproject, werd gehouden onder een te klein aantal bibliotheken om representatief te zijn.

3.6 De activiteiten van boekhandels en uitgeverijen

Boschma (1992) deed een afstudeeronderzoek naar de activiteiten van boekhandels op het gebied van leesbevordering. Zij formuleert haar bevindingen in de vorm van een aantal sterke en zwakke punten. De sterke punten van boekhandels zijn: het assortiment dat gevarieerd genoeg is om ook incidentele en niet-lezers aan te spreken, veelvuldige samenwerking met onderwijs en bibliotheek en de bereidheid om financiële bijdragen te leveren aan leesbevordering.

Zwakke punten zijn er ook. De onderzoekster noemt het feit dat veel activiteiten van boekhandels interessant zijn voor wie al leest, dus eerder leesintensiverend dan leesbevorderend. Veel boekhandelaren beschouwen het niet als hun taak om aan leesbevordering onder incidentele lezers te doen, ze zijn van mening dat activiteiten weinig effect hebben op deze groep. Men maakt ook weinig gebruik van direct mail om specifieke doelgroepen te benaderen.

In samenwerkingsverbanden is de boekhandel slechts zijdelings en op passieve wijze betrokken bij de organisatie, en de activiteiten zijn nogal eenzijdig. Meestal betreft het lezingen van auteurs, vooral kinderboekenauteurs. De contacten met het onderwijs beperken zich tot het verschaffen van materialen en informatie. Boekhandelaren zien leesbevordering vooral als een manier om op korte termijn verkoopresultaten te behalen bij het reeds lezende publiek en veel minder als een lange-termijnstrategie om nieuwe groepen lezers te bereiken.

Uit onderzoek van Leemans (1994) is het een en ander af te leiden over de wijze waarop uitgeverijen informatie verschaffen aan potentiële boekenkopers. Leemans onderzocht hoe mensen een keuze maken uit het grote aanbod van titels. Zij maken vooral gebruik van informatie uit recensies en van wat zij van anderen hebben gehoord. Dat andere informatiebronnen, zoals de flaptekst van een boek, minder worden gebruikt, is volgens Leemans gedeeltelijk terug te voeren op de wijze waarop uitgevers die flapteksten samenstellen. Zij leggen sterk de nadruk op het individuele boek of op de auteur. Zij presenteren de boeken dus op dezelfde manier als recensenten dat doen: met de nadruk op de hoge kwaliteit van het boek en het schrijftalent van de auteur. Ze hebben daarbij de neiging om boeken sterk te 'individualiseren' en het unieke karakter te benadrukken. Vaak wordt geciteerd uit recensies, maar die geven geen informatie over het soort leeservaringen dat men kan verwachten en er staat weinig in over wat een boek gemeen heeft met andere boeken. Het onderzoek van Leemans ging over de aanschaf van boeken. Wellicht zou het eveneens leesbevorderend werken als uitgevers meer moeite deden om het aanbod voor potentiële lezers inzichtelijk te maken, en zo het kiezen te vergemakkelijken.

3.7 Samenvatting

De in dit hoofdstuk beschreven onderzoeken naar de aandacht voor lezen in het gezin, de peuterspeelzalen en het onderwijs geven, tezamen met het onderzoek naar de activiteiten van boekhandels, uitgeverijen en bibliotheken, een indicatie van het leesklimaat in Nederland. Als meer bekend is over de uitgangssituatie, kan dat helderheid geven over de mogelijkheden en beperkingen van leesbevorderingsactiviteiten, en over situaties waarin nog verbetering van het leesklimaat mogelijk is en waar dat niet zo is.

Uit onderzoek naar literaire socialisatie en taalstimulering door ouders blijkt dat er grote verschillen bestaan in de mate waarin Nederlandse kinderen in aanraking komen met pre-literaire activiteiten als voorlezen, vertellen, liedjes zingen en rijmpjes maken en in de mate waarin ouders met kinderen over boeken praten. Turkse en Marokkaanse kinderen komen het

minst met deze activiteiten in aanraking, gevolgd door Surinaamse kinderen en kinderen uit autochtone achterstandsgroepen.

Onderzoek naar literaire socialisatie in Brabantse middenklassegezinnen wees uit dat de meeste kinderen in die gezinnen in aanraking komen met prelitteraire activiteiten zoals voorlezen en liedjes zingen. Vertellen en poppenkast spelen komen relatief weinig voor. Uit dit onderzoek bleek ook dat binnen middenklassegezinnen grote verschillen bestaan in literaire socialisatie. Ouders lijken op te houden met voorlezen als hun kind zelf eenmaal kan lezen. Zij praten weinig met hun kinderen over boeken, terwijl die daar wel behoefte aan lijken te hebben. Het zou dus zinvol kunnen zijn om ouders te wijzen op het belang van bijvoorbeeld voorlezen. Het project Overstap laat zien dat het heel goed mogelijk is om ouders bij het lezen van hun kinderen te betrekken.

Leidsters van peuterspeelzalen vinden voorlezen belangrijk; in bijna alle centra wordt dagelijks voorgelezen. Toch heerst het gevoel dat voorlezen vanwege personeelsgebrek minder aandacht krijgt dan men zou willen. En centra hebben vaak maar een klein budget voor de aanschaf van boeken. Het aantal boeken in eigendom ligt tussen 20 en 60. Kinderopvangcentra zijn vaak meer op verzorging en educatie ingesteld, waardoor daar minder wordt voorgelezen. Leidsters tonen behoefte aan nascholing en begeleiding op het gebied van lezen.

Leesbevordering op school kan moeilijk los worden gezien van andere aspecten van het leesonderwijs. Leesonderwijs zou vaak nogal eenzijdig de nadruk leggen op het aanleren van losse deelvaardigheden en dat motiveert leerlingen niet om zelf te gaan lezen. Onderzoekers pleiten voor leesonderwijs in functionele en motiverende contexten, waardoor leerlingen in aanraking komen met de verschillende functies en de leuke kanten van lezen. Voor zwakke lezers is het daarnaast belangrijk om expliciet te oefenen met het maken van klankletterkoppelingen. Scholen besteden weinig aandacht aan expliciete instructie in begrijpend lezen en dat kan een verklaring zijn voor de zwakke leesprestaties van Nederlandse leerlingen. De bevindingen suggereren dat het beter zou zijn als kennis omtrent verschillende methoden en het vermogen tot observatie en bijstelling van het leesonderwijs niet alleen bij onderzoekers, maar ook in de scholen zelf aanwezig zou zijn. Dan zouden leerkrachten niet slechts uitvoerder van een bepaalde methode zijn, maar ook zelf de aanpak kunnen bijstellen. Verschillen in leesprestaties lijken overigens veel te maken te hebben met de voorschoolse taalontwikkeling, zoals eerder aan de orde kwam, en met de mate waarin de geletterdheid thuis functioneel is. Functionele geletterdheid als doelstelling van leesonderwijs heeft veel verschillende invullingen. Van het aanleren van zeer praktische vaardigheden tot brede definities van geletterdheid, waarin bijvoorbeeld ook kritisch lezen is opgenomen. Het is niet precies bekend wat er op basisscholen aan leesbevordering en kinderliteratuur wordt gedaan. Dat maakt het moeilijk om uitspraken te doen over het leesbevorderend gehalte van het huidige basisonderwijs. Nederlandse scholen steken ongunstig af bij andere westerse landen wat betreft de grootte van de schoolbibliotheek, de frequentie waarmee leerlingen op school kunnen stillezen en de frequentie waarmee leerlingen buiten schooltijd lezen. Bestaand

onderzoek naar 'lezen voor je plezier' op Amsterdamse scholen suggereert dat leerkrachten wel werken met kinderliteratuur, maar dat zij daar nogal eenzijdig mee omgaan. School- en klassebibliotheken zijn redelijk omvangrijk, maar volgens sommigen laat de kwaliteit te wensen over.

Onderzoek naar leesbevorderingsactiviteiten op basisscholen wijst uit dat de school de leesmotivatie in gunstige zin kan beïnvloeden, juist van leerlingen die niet uit een leescultuur afkomstig zijn. Het ging in dat onderzoek om activiteiten die de toegankelijkheid van het boekenaanbod vergroten, hulp bieden aan kinderen bij de selectie van boeken en activiteiten rond de inhoud van boeken. Ander onderzoek toonde de gunstige invloed aan die voorlezen heeft op de leesvaardigheid en op de bereidheid van leerlingen om zelf te lezen.

Literatuur onderwijzen in het voortgezet onderwijs lijkt geen gemakkelijke opgave, gezien de omstandigheden waaronder het moet gebeuren. In de eerste plaats gaat het om een moeilijke groep, die te maken heeft met een groeiend aanbod aan vrijetijdsbestedingen en die soms meer geïnteresseerd lijkt in het echte leven dan in het leven uit verhalen. Tegelijkertijd moeten deze leerlingen de overstap maken van kinder- naar volwassenenliteratuur. Er bestaat steeds meer jeugdliteratuur die geschikt is om de kloof tussen kinderliteratuur en volwassenenliteratuur te dichten, maar tot voor kort hadden lerarenopleidingen Nederlands daar weinig oog voor. Er heersen verschillende opvattingen over de gewenste aanpak van literatuuronderwijs. Globaal houden die zich op tussen een ervaringsgerichte, affectieve aanpak, waarin de leerling als lezer centraal staat, en een leerstofgerichte, cognitieve aanpak. Het schaarse onderzoek naar de twee methoden wees uit dat beide van belang zijn: identificatie is belangrijk voor de betrokkenheid van leerlingen bij de verhalen, maar leidt niet automatisch tot meer begrip van en waardering voor een tekst. Leerlingen blijken zich gemakkelijker te identificeren met triviale teksten. Uit ander onderzoek bleek dat meer gedistantieerd lezen iets is dat geleerd moet worden en niet vaak als spontaan leesgedrag voorkomt. Belangstelling voor het onderwerp biedt de beste kans op waardering en begrip van een verhaal. Het is daarom van belang dat leerkrachten in staat zijn om boeken en onderwerpen adequaat te introduceren.

Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de wijze waarop het literatuuronderwijs in Nederland wordt ingericht. De meeste leerkrachten Nederlands zijn tijdens hun opleiding geschoold in de historisch-biografische en de structuuranalytische benadering van literatuur. Zij zijn minder op de hoogte van literatuurpsychologie, literatuursociologie, receptie-esthetica en tekstervaringsmethoden. Leerkrachten Nederlands blijken wel behoefte te hebben aan informatie over deze benaderingen, maar ze volgen opvallend weinig nascholing. Over het algemeen zijn leerkrachten redelijk tevreden over het verloop van hun literatuurlessen. Wel ervaren velen de geringe leesmotivatie en het lage niveau van de leerlingen als een probleem. Lerarenopleiders zijn minder positief over het literatuuronderwijs dan leerkrachten zelf. Zij signaleren een discrepantie tussen de kennis en vaardigheden van aankomende leraren Nederlands en de vaardigheden en kennis die vereist zijn. Dit geldt met name op universitaire letterenopleidingen, waar men zich in een vroeg stadium sterk specialiseert.

Onderzoek onder oud-vwo-leerlingen levert veel informatie op over wat leerlingen achteraf in het literatuuronderwijs blijken te missen. De oud-leerlingen bemerken tekorten in hun kennis over recente literaire ontwikkelingen en moderne literatuur. Ook hebben zij meer behoefte aan sociale, culturele en politieke achtergrondkennis bij literatuur. Dit zegt aan de ene kant iets over de rol die andere schoolvakken, zoals geschiedenis, kunnen spelen. Aan de andere kant lijkt het een belangrijke taak van het literatuuronderwijs om deze achtergrondkennis te verschaffen. De ontwikkeling op scholen om zich steeds meer te richten op het aanleren van losse, overdraagbare vaardigheden en minder op de overdracht van kennis, vormt wat dat betreft een bedreiging voor het lezen.

Onderzoek wijst ook uit dat de middelbare school iets kan doen aan de leesmotivatie van leerlingen. Daartoe moeten leerlingen langzamerhand en op gestructureerde wijze worden voorbereid op het zelfstandig lezen en kiezen van boeken. Als leerlingen daarbij worden gedwongen tot lezen, werkt dat niet altijd negatief. Het is wel belangrijk om leesmateriaal te selecteren dat aansluit bij de belangstelling van leerlingen. Als ze tijd krijgen om in de klas de krant te lezen, blijkt dit te kunnen leiden tot een positievere houding ten opzichte van de krant.

Onderzoek naar het lees- en literatuuronderwijs gaat in de meeste gevallen over het lezen van boeken. Het is niet precies bekend hoeveel aandacht op scholen aan ander leesmateriaal, zoals kranten en tijdschriften, wordt besteed. De indruk bestaat dat programma's als Krant in de Klas nog niet door heel veel scholen worden gebruikt.

Boekhandels en bibliotheken lijken alle mogelijkheden voor leesbevordering nog niet voldoende te benutten en de samenwerking met het onderwijs is ook niet optimaal. Dat ligt aan externe factoren, afhankelijkheid van subsidies bijvoorbeeld, maar ook aan het feit dat bibliotheken en boekhandels vaak nog niet volledig zijn toegerust voor leesbevordering. Ze zijn soms te zeer gespist op directe verkoop- of uitleeneffecten, en dus minder op het bevorderen van lezen onder niet-lezers. Uitgevers op hun beurt zouden de informatievoorziening voor potentiële kopers kunnen verbeteren. Flapteksten individualiseren meestal één titel en bieden weinig informatie over het soort leeservaringen dat een lezer kan verwachten. Ze bevatten vaak citaten uit recensies waarin het boek als meesterwerk wordt aangeprezen. Dat maakt ze minder geloofwaardig en daarom minder bruikbaar als informatiebron.

Samenvattend kunnen we stellen dat er onvoldoende bekend is over het leesklimaat in Nederlandse gezinnen en op basisscholen. Uit wat bekend is over scholen en over leesbevorderingsactiviteiten van boekhandels, uitgeverijen en bibliotheken, valt af te leiden dat leesbevordering nog niet optimaal wordt nagestreefd. Verbetering van het boekenbezit van instellingen zou een eerste mogelijkheid kunnen zijn.

Verder onderzoek is nodig naar de uitgangssituaties en de mogelijkheden voor interventie in het leesgedrag. Een representatief onderzoek zou moeten worden verricht naar het literaire

klimaat in gezinnen en scholen. Doorgaans bestrijkt het onderzoek naar literatuuronderwijs vooral het Nederlandse literatuuronderwijs; de rol van docenten in moderne vreemde talen en in andere vakken zou ook kunnen worden onderzocht.

Leesbevorderingsactiviteiten worden tot nu toe zelden op hun effecten geëvalueerd en onderzoek naar effecten van literatuurmethoden in het voortgezet onderwijs is ook schaars. Kwalitatief (interactie)onderzoek zou een mogelijkheid kunnen zijn. Gezien de rol van het onderwijs lijkt het zinnig om pabo's en lerarenopleidingen daarin te betrekken.

4 Besluit

4.1 Samenvatting

In deze inventarisatie is getracht belangrijke Nederlandse onderzoeken naar lezen en leesgedrag bijeen te brengen en hun conclusies te beschrijven. De onderzoeken zijn in drie hoofdstukken gerangschikt. Deze corresponderen met drie vragen die van belang zijn voor een beleid ter bevordering van het lezen.

- 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?

In het eerste hoofdstuk kwam naar voren dat Nederlanders gemiddeld 5 uur per week lezen. Achter dit gemiddelde schuilen echter grote verschillen tussen sociale groepen en leeftijds-categorieën. 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. Met het oog op leesbevordering is het van belang om te weten of er tegenwoordig daadwerkelijk minder wordt gelezen dan enkele decennia geleden. Dat blijkt zeker op te gaan voor groepen die al weinig lezen: jongeren en lager opgeleiden. De kloof tussen lezers en niet-lezers, zo valt hieruit af te leiden, is dus groter geworden. De daling doet zich met name voor bij het lezen van boeken en kranten. Dat het aantal uitleningen bij bibliotheken in dezelfde periode aanzienlijk steeg, strookt niet met deze ontwikkeling.

De daling van de tijd die aan lezen wordt besteed, lijkt samen te hangen met algemenere maatschappelijke en culturele ontwikkelingen. Zo is het aantal mogelijke vrijetijdsbestedingen toegenomen en ontbreekt het veel mensen aan de rust om te lezen, doordat het bestaan omslachtiger werd. Ook zijn de condities voor overdracht van het lezen aan jongere generaties ongunstiger geworden. Er zijn bovendien nog steeds groepen kinderen en volwassenen die moeite hebben met lezen. Tussen de 10 en 20% van de bevolking is niet voldoende functioneel gealfabetiseerd. Extra aandacht, zowel voor het lezen in de vrije tijd als voor leesvaardigheid, is dus gerechtvaardigd.

In het tweede hoofdstuk is nagegaan welke factoren van invloed zijn op het leesgedrag. Inzicht in deze factoren kan leiden tot beter zicht op de mogelijkheden en onmogelijkheden van leesbevordering.

Literaire socialisatie in het gezin en op school lijken de belangrijkste determinanten van leesgedrag te zijn. De periode waarin deze socialisatie zich voordoet, lijkt samen te vallen met de leeftijd waarop kinderen gevoelig zijn voor een kennismaking met lezen. Familietradities en

de wijze waarop literaire socialisatie plaatsheeft, lijken van belang voor het leesgedrag, ook al is de invloed op langere 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.

Ook collega's, vrienden en partners hebben invloed op het leesgedrag en dan vooral op de keuze van de lectuur. De hoeveelheid vrije tijd is eveneens van invloed op het leesgedrag, terwijl financiële middelen, althans in Nederland, daarin geen rol spelen. Of de massamedia een rol kunnen spelen bij de verspreiding van het lezen is onduidelijk. Wel is aangetoond dat zij invloed hebben op de keuze van titels.

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.

Naar aanleiding van de conclusie in hoofdstuk twee dat scholen en peuterspeelzalen belangrijke instellingen zijn voor leesbevordering en dat het literaire klimaat thuis eveneens van belang is voor de overdracht van het lezen, kwam in hoofdstuk drie de vraag aan de orde hoe het gesteld is met het literaire klimaat in deze instituties. Een antwoord daarop kan ons iets zeggen over mogelijkheden voor leesbevordering. Verder werd het leesbevorderende effect van bepaalde activiteiten bekeken.

Samenvattend kan gesteld worden dat in Nederlandse gezinnen, scholen, peuterspeelzalen, bibliotheken en boekhandels nog niet alle aanwezige mogelijkheden voor de overdracht van het lezen worden benut. Er bestaan om te beginnen nog grote verschillen in de mate waarin kinderen in Nederland thuis met lezen in aanraking komen. Vrijwel alle ouders houden op met voorlezen als hun 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.

Over lezen in het onderwijs valt veel te zeggen. Leesbevordering kan immers moeilijk los worden gezien van andere aspecten van het leesonderwijs. Het is moeilijk algemene uitspraken te doen over het leesbevorderend gehalte van het basisonderwijs, omdat daar geen representatieve gegevens over bestaan. Wel lijkt de aandacht voor lezen en kinderboeken nogal eenzijdig te bestaan uit voorlezen en vrij lezen. Ook wordt wel 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 hier 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 meer leerstofgerichte, cognitieve aanpak. Het schaarse onderzoek naar de twee methoden wijst uit 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 het krant lezen 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.

Er is weinig onderzoek gedaan naar mogelijkheden voor leesbevordering. Activiteiten op dat gebied worden vaak niet geëvalueerd en zelden gaat men na wat de effecten zijn. Uit het weinige onderzoek dat er is, blijkt wel dat leesbevorderingsactiviteiten op scholen een uitwerking kunnen hebben op de leesmotivatie van leerlingen. En het is mogelijk gebleken om ouders te betrekken bij buitenschoolse taalstimulering.

4.2 Bedreigingen en kansen voor het lezen

Op basis van de beschreven onderzoeken is het mogelijk om bedreigingen en kansen voor het lezen te formuleren en enkele aanbevelingen voor leesbevordering te doen. De inventarisatie wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek.

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, alleen niet voor tijdschriften. Het is niet duidelijk of deze culturele veranderingen ook hun weerslag hebben op de manier waarop literaire socialisatie plaatsheeft in gezinnen (en andere instellingen). Evenmin is duidelijk of de invloed van deze veranderingen nog sterker zal worden ten aanzien van 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 erg 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 informatie-

behoefte van lezers en legt sterk het accent op individuele titels. Ook krijgt maar een klein gedeelte van de verschenen titels aandacht in de media. Het is niet onderzocht of het keuzeprobleem 'leesbelemmerend' werkt bij potentiële lezers.

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. Het is niet onderzocht of deze groep het lezen ook minder op hun kinderen overdraagt, door bijvoorbeeld minder voor te lezen. 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 leeftijdsgenoten. 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. Sommigen wijzen erop dat scholen zich meer zijn gaan richten op het aanleren van functionele vaardigheden dan op het overdragen van kennis. Hierdoor zou literatuur in een ondergeschikte positie raken en wordt evenmin de historische, culturele en maatschappelijke kennis overgedragen die van belang is bij het lezen.

Leesonderwijs op de basisschool richt zich vooral op het aanleren van losse deelvaardigheden, hetgeen volgens sommigen de motivatie van leerlingen om zelf te lezen niet ten goede komt. Scholen slagen er trouwens nog niet in om alle leerlingen op te leiden tot een aanvaardbaar leesvaardigheidsspeil. Een meer expliciete aanpak van klankletterkoppelingen bij het aanvankelijk lezen kan daar, volgens sommigen, iets aan bijdragen. Uit het schaarse onderzoek naar het leesklimaat op basisscholen blijkt dat leerkrachten nogal eenzijdig omgaan met kinderboeken. Of zich historisch gezien veranderingen hebben voorgedaan in het literaire klimaat en de kwaliteit van het leesonderwijs op school, is niet duidelijk.

De leesprestaties van leerlingen en hun motivatie tot lezen zijn nooit geheel terug te voeren op de kwaliteit van het onderwijs. Een groot deel van de verschillen in leesprestaties ligt al besloten in de voorschoolse taalverwerving en de mate waarin lezen en schrijven thuis functioneel worden beoefend.

Het voortgezet onderwijs houdt nog vrij sterk vast aan traditionele vormen van literatuuronderwijs, die weinig rekening houden met de affectieve component van lezen. De opleiding van leerkrachten Nederlands is niet altijd even toereikend. En bovendien volgen leerkrachten weinig nascholing.

Veel leerlingen komen in het voortgezet onderwijs terecht met een geringe motivatie om te lezen. Het literatuuronderwijs kan daardoor niet steunen op de leeservaring van leerlingen.

Geregeld is er sprake van een tweedeling in de maatschappij tussen goed opgeleide, werkende mensen en laagopgeleiden met weinig kansen op de arbeidsmarkt. De laatste groep zou minder cultureel actief zijn dan de eerste en meer televisie kijken. Deze tweedeling lijkt zich voort te zetten: kinderen uit milieus met minder maatschappelijke kansen, blijken ook minder kans te hebben op schoolsucces.

Naast deze tweedeling, die ook te zien is in de cijfers van het tijdbestedingsonderzoek, lijkt zich nog een andere af te tekenen. Uit empirisch onderzoek naar leesgedrag blijkt namelijk dat factoren als inkomen en opleidingsniveau maar gedeeltelijk iets zeggen over het leesgedrag (cultureel en economisch kapitaal vallen niet meer samen). Ook lijkt de tendens van een hoger opgeleide jeugd zich niet te vertalen in een grotere participatie van de jeugd in traditionele cultuurvormen. Deze bevindingen suggereren het bestaan van een tweedeling tussen een cultureel en maatschappelijk georiënteerde groep en een groep die meer hedonistisch en materieel georiënteerd is. Een bevestiging daarvoor is ook te vinden in het gegeven dat lezen vaak samengaat met andere vormen van cultuurparticipatie, terwijl niet-lezen vaak samengaat met sportbeoefening. Deze niet- of minder-lezende groep zou dan maar ten dele samenvallen met de economische onderlaag. Een dergelijke stelling vereist echter verfijnder sociologisch onderzoek naar de overdracht van culturele en maatschappelijke normen en waarden.

Kansen voor het lezen

Afgezien van de hierboven beschreven bedreigingen voor het lezen, zijn er ook omstandigheden die kansen bieden voor het lezen bieden.

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 ook 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 voor 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 in scholen is af te leiden dat nog niet alle scholen de mogelijkheden voor leesbevordering optimaal benutten. Er wordt op basisscholen bijvoorbeeld wel met kinderliteratuur gewerkt, maar leerkrachten blijken er nogal eenzijdig mee om te gaan. Dit is niet alleen een bedreiging voor het lezen, maar ook een kans: er valt nog iets te verbeteren aan het literaire klimaat in scholen.

Door uitgevers en boekhandelaren kan nog meer moeite worden gedaan om boekenkopers inzicht te geven in het aanbod en door de juiste informatie te verschaffen voor het maken van een keuze uit dat aanbod. Zo zou in flapteksten minder met citaten uit recensies moeten worden gewerkt en meer informatie moeten worden gegeven over het soort leeservaringen dat de lezer kan verwachten.

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 korte-termijneffecten voor de verkoop of het ledenbestand, maar ook nieuwe klanten of leden onder niet-lezers trachten te werven. De meeste kinderen in de basisschoolleeftijd lezen veel en noemen lezen een van de favoriete vrijetijdsbestedingen. Deze kinderen beschikken over een basis om later ook van lezen te houden.

Uit het 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.

De nu volgende ontwikkelingen zijn niet onderzocht, maar vormen wel kansen voor het lezen: Er bestaat een toenemende aandacht voor lezen en leesbevordering binnen het onderwijs, het bibliotheekwerk en andere kringen. Nederland heeft nog steeds een goed leesklimaat. Er is een groot aantal activiteiten en initiatieven op literair gebied en een zeer fijnmazig netwerk van openbare bibliotheken en boekhandels. En nog altijd zegt tweederde van de Nederlanders van lezen te houden. De dienstverlenende en culturele sector wint aan betekenis en dat maakt het vermogen om te lezen belangrijker.

4.3 Aanbevelingen voor leesbevordering

Alle leeftijdsgroepen

- activiteiten gericht op keuze uit boekenaanbod;
- meer boeken in de media, ook in algemenere programma's;
- lezen in verband brengen met andere belangstellingsgebieden;
- aanbodzijde: minder boeken, duidelijker informatie en presentatie;
- scholen: lezen en literatuur onderwijzen in samenhang met andere onderwerpen/vakken.

Voorschoolse leeftijd

- pre-literaire activiteiten: voorlezen, versjes, liedjes, verhalen;
- taalstimulering;
- lees- en schrijfmateriaal in directe omgeving brengen van kinderen.

Begin basisonderwijs

- bij zwakke lezers: gestructureerde aanpak van leesonderwijs met aandacht voor auditieve analyse;
- voorlezen en stimulering ouders tot voorlezen;

- stimulering tot zelf lezen;
- activiteiten om boekenkeuze te leren maken;
- instructie in begrijpend lezen;
- activiteiten rond de inhoud van boeken;
- functie van lezen en leesplezier integreren in leesonderwijs.

Vervolg basisonderwijs

- instructie in begrijpend lezen;
- aandacht voor boeken en selectie van boeken;
- media-opvoeding;
- boeken niet alleen beoordelen op volwassen criteria;
- stimuleren tot zelf lezen;
- voorlezen, stimuleren ouders tot voorlezen;
- affectieve en functionele kant van lezen integreren in leesonderwijs.

Voortgezet onderwijs

- voorbereiden op zelfstandig kiezen en lezen;
- aandacht voor overgang jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur;
- aandacht voor affectieve kant van lezen;
- aandacht voor achtergrondkennis en literaire kennis als basis om verder zelfstandig te lezen;
- media-opvoeding: aandacht voor verschillende media en hun werking;
- voorlezen;
- uitproberen verschillende werkvormen en benaderingen (niet te eenzijdig);
- lezen in samenhang met andere vakken en onderwerpen;
- stimulering tot krant lezen, stimulering ouders om zich te abonneren op een krant;
- selectie van boeken die aansluiten bij de belangstelling van leerlingen.

Volwassenen

- leesonderhoudende en leesbevorderende activiteiten;
- vanaf 25 jaar ontstaat weer meer belangstelling voor lezen: daarop inspelen in media;
- aandacht voor lezen op het werk;
- cursussen over boeken en literatuur voor verschillende groepen, onder andere ook voor incidentele lezers;
- informatie over recente ontwikkelingen in literatuur via televisie en bijvoorbeeld een tijdschrift;
- mensen die wegens tijdgebrek zijn opgehouden met lezen, weer stimuleren tot lezen;
- ouders aanzetten tot voorlezen, zelf lezen en tot het stimuleren van hun kinderen; wijzen op belang voorbeeldgedrag;
- basiseducatie en volwasseneneducatie: stimuleren tot voorlezen van kinderen, voorleescursus in lesprogramma basiseducatie/volwasseneneducatie.

4.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Op de volgende terreinen vertoont het onderzoek naar lezen nog witte vlekken: de uitgangssituatie, de mogelijkheden voor interventie en, in longitudinaal perspectief, determinanten, motivaties en leeswijzen. Wat betreft 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 vrijetijds-lezen. 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.

Uit onderzoek naar determinanten van het leesgedrag 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.

Minder bekend is 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 een rol spelen in het leesgedrag zijn ook nog vrij onbekend, bijvoorbeeld de invloed van vervolgopleidingen en beroepen. Verandert het leesgedrag als iemand veel moet lezen voor zijn werk? Bestaat er verschil in leesgedrag tussen technische en culturele beroepsgroepen?

Nog 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 mediumgebruik? In het verlengde daarvan ligt de vraag welk soort lezen of mediumgebruik bevorderd zou moeten worden.

Over de mogelijkheden voor interventie en over instrumenten voor leesbevordering is nog zeer weinig bekend. 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 vervullen in leesbevordering. Om tot een gerichte inzet van leesbevorderingsmiddelen

te komen, is het zeer belangrijk om de effectiviteit van de bestaande instrumenten te onderzoeken.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Waar moet een goede leesmethode aan voldoen?, in: *School en begeleiding* 7, 1990, pp. 35-39.
- Aarnoutse, C., Begrijpend lezen in het basisonderwijs, in: P. Reitsma en M. Walraven, *Instructie in begrijpend lezen*, pp. 129-142. Delft, 1991.
- Andringa, E. en D. Schram, *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*, Houten, 1990.
- Bavel, M. van, Leesbereidheid in het secundair onderwijs, in: *Werkblad voor de Nederlandse didactiek*, vol. 18, 1989.
- Beentjes, J.W.J., *Studies on children's television viewing and reading*, proefschrift Leiden, 1990.
- Bekkering, H., Het gelijk van de Belgen, in: *Tsjip - Tijdschrift voor literaire vorming* 3/1, april 1993, pp. 43-52.
- Bevers, A.M., Cultuurspreiding en publieksbereik, van volksverheffing tot marktstrategie, in: I. van den Berg en S. de Sitter, *Kunst en overheid, beleid en praktijk - Inleidende teksten*, Amsterdam, Boekmanstichting/UvA, 1990.
- Bibliotheekgebruik door jeugd*, verslag van een landelijk onderzoek onder jongeren in de leeftijd van 10 tot 20 jaar, Den Haag, NBLC, 1991.
- Blok, H., *Taal voor alledag - Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*, Den Haag, svo, 1987.
- Blok, H., *Lezen voor je plezier, hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?*, Amsterdam, SCO, 1992.
- Boland, Th., De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs - Een longitudinale benadering, in: *Tijdschrift voor onderwijsresearch* 13 - 1988, pp. 3-15.
- Boland, Th. en C. Aarnoutse, De relatie tussen leesattitude en leesprestatie, in: J.H. Boonman en Van der Linden (red.), *Taal leren en samenwerken in het onderwijs*. Lisse, 1987.
- Boschma, G., *Lokale en regionale leesbevordering door boekhandels*, onderzoek in opdracht van de Stichting Adviesbureau voor de Boekhandel ten behoeve van de Nederlandse Boekverkopersbond, tevens eindexamenscriptie Algemene Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, 1992.
- Braet, A. en T. Hendrix (red.), *Het CVEN rapport*, eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde havo en vwo, Den Haag, 1992.
- Burg, M. van der, *Jeugd te boek*, overzicht van onderzoek naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik door jongeren, Den Haag, NBLC, 1989.
- Bus, A.G. en L. Verhoeven (red.), *Instructie in beginnend lezen*, Reading Association in the Netherlands, Delft, Eburon, 1992.
- Bus, A.G., M.H. van Ijzendoorn, A.D. Pellegrini en W. Terpstra, Van voorlezen naar lezen - Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid, in: *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, jrg. 10 nr 3, pp.157-175, mei 1994.
- Cebuco Oplagemarkt 3, *Lezerssegmenten*, Cebuco, Amsterdam, 1993.

- Chorus- Reintjes, M., *De leeswereld van kinderen*, beschrijving van het leesproces bij kinderen uit de bovenbouw van de basisschool aan de hand van boekbesprekingen in de klas, Den Haag, NBLC, 1991.
- Chorus-Reintjes, M., *Lezen in kinderopvangcentra*, Haarlem, Stichting TMW, 1992.
- Coenen, L., Van wetenschap tot vakmanschap - De voorbereiding van de docent op het bijbrengen van literaire competentie, in: W.A.M. de Moor en M. van Woerkom (red.), *Neem en Lees*, over literaire competentie als doel van literatuuronderwijs, Den Haag, NBLC, 1992.
- Dijk, J. van, Toenemende ongelijkheid van inkomens en mediaconsumptie - Gevolgen voor sociaal-cultureel burgerschap, in: *Massacommunicatie*, 1994-1.
- Dijkstra, K., *Lezers in Utrecht*, een empirisch onderzoek naar leesgedrag en factoren die hierop van invloed zijn, academisch proefschrift Utrecht, december 1992.
- Dirksen, J.A.G., *Lezers, literatuur en literatuurlessen*, academisch proefschrift Nijmegen, 1995.
- Doets, C. en P. Groen, T. Huisman en J. Neuvel, *Functionele ongeletterdheid in Nederland*, Amersfoort, SVE, 1991.
- Elley, W.B., *How in the world do students read?*, IEA Hamburg, 1992.
- Feitelson, D., Reading Instruction: an International Perspective, in: A. Bus en L. Verhoeven (red.), *Instructie in beginnend lezen*, Rain reeks 2, Delft, Eburon, 1992.
- Fokkema, D. en E. Ibsch, *Literatuurwetenschap en cultuuroverdracht*, Muiderberg, Coutinho, 1992.
- Freeman-Smulders, A., *Leren lezen is niet genoeg*, Amsterdam, 1990.
- Ganzeboom, H., *Cultuurdeelname in Nederland. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*, Assen/Maastricht, Van Gorcum, 1989.
- Ganzeboom, H.B.G. en I. Maas, *Culturele socialisatie en sociale stratificatie. Een toetsing van de culturele reproductietheorie aan de hand van vijf Nederlandse databestanden*, paper gepresenteerd op de Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen, Amsterdam, 28-29 april 1992.
- Gasenbeek, B., *Op zoek naar boekenlezers. Een kritische evaluatie van onderzoek naar het lezen, kopen en lenen van het algemene boek*, Den Haag, NBLC, 1987.
- Geljon, C., *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het onderwijs*, Bussum, Coutinho, 1994.
- Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1988.
- Gids voor de informatiesector* 1993, NBLC uitgeverij, Den Haag en Boekblad bv, Rotterdam, 1993.
- Gids voor de informatiesector* 1994, NBLC uitgeverij, Den Haag en Boekblad bv, Rotterdam, 1994.
- Glopper, K. de, en E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*, Amsterdam, sco, 1990.
- Glopper, K. de en M.E. Otter, *Nederlandse leesprestaties in internationale perspectief*, Amsterdam, sco, 1993.
- Goedegebuure, J., *Te lui om te lezen?*, Amsterdam, 1989.
- Grondslagennotitie leesprojecten*, Den Haag, Sardes, 1993.
- Haan, M. de en W.A.M. Kok, *Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen*, Utrecht, ISOR, 1991.
- Hammond, J. en P. Freebody, The question of functionality in literacy: a systematic approach, in: L. Verhoeven (red.), *Functional Literacy*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994, pp. 425-444.

- Handboek literatuuronderwijs Nederlands*, Amsterdam, Bulkboek, 1993.
- Janssen, T., M. Overmaat en N. Rowan, Lerarenopleiders over literatuurdidaktiek, *Nederlandse Taalunie voorzeten* 14, Den Haag, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1988.
- Janssen, T., *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, resultaten van een nationale enquête, Amsterdam, 1992.
- Kamphorst, T. en E. Spruijt, *Vrijtijdsgedrag in het perspectief van socialisatie*, Academisch proefschrift, Utrecht, 1983.
- Kees, K., *Het leesbevorderingsbeleid in Nederland, enkele aspecten van het leesbevorderingsbeleid van WVC, het NBLC, SSS, Stichting Lezen en het Platform Kinder- en Jeugdliteratuur in kaart gebracht en nader onderzocht*, doctoraalscriptie, Utrecht, 1992.
- Keizer, W. en F. Stein, Nadelig effect van lenen geenszins aantoonbaar - Van der Zwan over boekvoorziening in Nederland, in: *Bibliotheek en Samenleving* 11, 1993.
- Koolstra, C.M., *Television and children's reading - A three year panel study*, academisch proefschrift, Center for child and media studies, Leiden, 1993.
- Knulst, W. en M. Kalmijn, *Van woord naar beeld?*, onderzoek naar de verschuivingen in de tijdsbesteding aan media in de periode 1975-1985, Den Haag, Sociaal Cultureel Planbureau, 1988.
- Knulst, W., *Van vanderille tot video*, een empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1989.
- Knulst, W. en G. Kraaijkamp, *Vervolgstudie van woord naar beeld*, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1990.
- Kraaijkamp, G. en W. Knulst, *Stijgend scholingsniveau, afnemende belezeneid, over verschuivingen in het gebruik van media tussen 1955 en 1990*, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992.
- Knulst, W., *Waarom blijft het cultureel rendement van een stijgend opleidingsniveau achter bij de verwachtingen?*, in: P. Dekker en M. Konings van der Snoek, *Sociale en culturele kennis - Hoe bevalt de Nederlandse vrouw? En 44 andere vragen beantwoord*, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992.
- Kraaijkamp, G., *Over lezen gesproken - Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*, Amsterdam, Thesis publishers, 1993.
- Kraaijkamp, G., *Wie maken er gebruik van de bibliotheek? Sociale spreiding van cultuur door bibliotheken*, in: *Bibliotheek en samenleving* 9, pp. 275-277, 1992.
- Kraaijkamp, G., *Bereiken bibliotheken een gespreid publiek?*, in: *Sociale en culturele kennis - Hoe bevalt de Nederlandse vrouw? En 44 andere vragen beantwoord*, SCP, Rijswijk, 1992.
- Kurvers, J. en P. Mooren, *Stadia in de leesontwikkeling*, in: *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*.
- Leemans, H.M.J.M., *Het veelvormige boek - Informatiegebruik bij de aankoop van een hedonistisch produkt*, Delft, Eburon, 1994.
- Lierop-Debrauwer, W.L.H. van, *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*, over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen, Delft, Eburon, 1992.

- Leseman, P., Geletterdheid, tweetaligheid en culturele socialisatie, in: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, jrg. 37, 2. pp. 120-132.
- Leseman, P. Sociale klasse, etniciteit en literaire socialisatie, in: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*, Amsterdam, 1992.
- Leseman, P. Socio-cultural determinant of literacy development, in: L. Verhoeven (red.), *Functional Literacy - Theoretical issues and educational implications*, Amsterdam/Philadelphia, 1994.
- Lil, J.E. van, M.W. Vooijs en T.H.A. van der Voort, Het verband tussen televisiekijken en lezen: een dwarsdoorsnedestudie, in: *Pedagogische Studicën*, 1988, nr.65, p. 377-389,
- Lil, J.E. van, *Beeld van een kind*, NOS afdeling kijk- en luisteronderzoek, Hilversum, 1988.
- Lil, J.E. van, Het mediagebruik van drie- tot en met zestienjarigen: een tijdsbestedingsonderzoek, in: *Massacommunicatie* 1, jaargang 17, 1989.
- Linden, A., Wordt de krant het stiefkind van de media-opvoeding?, in: *Massacommunicatie* 1, 1989, pp. 94-102.
- Media-onderzoek etnische groepen* - 1992, tekstrapport en tabellenrapport, NOS afdeling kijk- en luisteronderzoek, Hilversum, 1992.
- Moor, W.A.M. de en M. van Woerkom (red.), *Neem en lees - Literaire competentie: het doel van literatuuronderwijs*, Den Haag, NBLC, 1992.
- Moor, W.A.M. de, Wat betekent deze tekst voor mij? - Reflectiviteit in het literatuuronderwijs, in: W.A.M. de Moor en M. van Woerkom, *Neem en lees - Literaire competentie: het doel van literatuuronderwijs*, Den Haag, NBLC, 1992.
- Mooren, P., A. Vermeer en H. Verschuren (red.), *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*, Den Haag, NBLC, 1989.
- Meijeraan, P.M.S., *Geboeid lezen - Het effect van kranten lezen in de klas*, Utrecht, Wetenschaps-winkel sociale wetenschappen, 1994.
- Nelville Postlerwaite, T. en KN. Ross., *Effective schools in reading - Implications for educational planners*, Hamburg, IEA, 1992.
- Mul, J. de, Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? - Stadia van de esthetische opvoeding volgens Parsons, in: W.A.M. de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck - De toetsing in het literatuuronderwijs*, Nijmegen, vakgroep algemene kunstwetenschappen, 1990.
- Otter, M., *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen, Instrumentatie en effecten*, proefschrift Universiteit van Amsterdam, SCO, 1993.
- Oud, W., H. Ganzeboom en F. Haanstra, *Effecten van kunstzinnige vorming in het voortgezet onderwijs*, verslag van het vooronderzoek, Amsterdam, SCO, 1992.
- Pas, G. van der, *Lees meer, lees weer*, een studie naar het lezen en leesgedrag, doctoraalscriptie Utrecht, 1994.
- Peer, W. van en F. Marshall, Tussen Hooft en halskus - Parafraze als paradox in de literatuurles, in: E. Andringa en D. Schram, *Literatuur in functie - Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*, Houten, 1990.
- Peer, W. van, *Lees meer fruit - Kinderen en literatuur*, Houten, 1992.
- Peer, W. van en R. Soetaert, De literaire canon in het onderwijs, *Nederlandse Taalunie voorzetten* 43, Den Haag, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1993.

- Peeters, J. en C. Woldringh, *Leefsituatie van kinderen tot 12 jaar in Nederland*, Nijmegen, ITS, 1993.
- Piek, K.M., *Bibliotheken en leesbevordering, een onderzoek naar leesbevordering en de rol die bibliotheken daarin vervullen*, Den Haag, Sardes, 1993.
- Piek, K.M., *Leden of lezers?*, een onderzoek naar de rol van openbare bibliotheken in leesbevordering, doctoraalscriptie Universiteit van Amsterdam, 1994.
- Prins, H., W. de Gier en M. van der Burg, *Lezers in beeld*, een nadere analyse van het consumentengedrag ten aanzien van het kopen, lenen en lezen van boeken, Den Haag, NBLC, 1989.
- Ramaut, G., Hoe anders lezen migranten?, een onderzoek onder Vlaamse, Turkse, Marokkaanse en Italiaanse scholieren, voorpublicatie in: *Leesgoed* 5, nov. 1994, pp. 166-168.
- Rees, K van, Theorie cultuurdeelname is geen 'exempel', in: *Boekmancahier*, 6e jrg. december, 1994, pp. 495-503.
- Reitsma, P. en M. Walraven, *Instructie in begrijpend lezen*, Delft, Rain reeks 1, 1991.
- Schram, D., *Norm en normdoorbreking*, Amsterdam, 1985.
- Seegers, R. T., *Lezen en laten lezen*, Den Haag, Martinus Nijhoff, 1981.
- Sijstra, J. e.a., *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*, uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs, Arnhem, Cito, 1992.
- Sociaal en Cultureel Rapport* 1992, Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992.
- Speurwerk Boekenomnibus*, 1994.
- Tellegen-van Delft, S. B., *Waarom zou je lezen?*, een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het vierde, zesde en achtste leerjaar, Amsterdam, Baschwitz instituut, 1986.
- Thissen, J., D. Neyts en N. Rowan, Leraren over literatuuronderwijs, *Nederlandse Taalunie voorzetten* 14, Den Haag, Stichting Bibliographia Neerlandica, 1988.
- Toussaint-Dekker, A., *Boek en school*, academisch proefschrift Leiden, Spruyt, Van Mantgem & De Does bv, 1987.
- Vaessen, K., We bereiken bijna honderd procent van de ouders!, in: *Didaktief* 5, mei 1994, pp. 34-35.
- Verdaasdonk, H., *De vluchtigheid van literatuur - Het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag*, Amsterdam, Ben Bakker, 1989.
- Verhoeven, L. (red.), *Functional Literacy - Theoretical issues and educational implications*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1994.
- Verhoeven, L. (red.), *Handboek lees en schrijfdidactiek - Functionele geletterdheid in Basis- en Voortgezet onderwijs*, Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Verhoeven, L., *Ontluikende geletterdheid*, een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1994.
- Vernooy, K., Recente ontwikkelingen rondom beginnend lezen, in: A. Bus en L. Verhoeven (red.), *Instructie in beginnend lezen*, Rain, Delft, Eburon, 1992.
- Voort, T. van der en J. Beentjes, De bruikbaarheid van indicatoren voor het vaststellen van historische trends in het lezen, in: *Massacommunicatie* 2, 1992.
- Vries, R. de en R. Ohlsen, *Ik heb al een boek*, een onderzoek naar de effecten van het televisieprogramma 'Ik heb al een boek', Groningen, 1991.

Wiebes, P.E., *Lezen en laten lezen - Literatuurstudie naar het lezen van boeken en factoren die hierop van invloed zijn*, Rijswijk, WVC, 1989.

Wissink, H., W.A.M. de Moor en D. Maas, *Vallende spelden - Een onderzoek naar voorleesteksten*, in: *Moer* 4, 1994, pp. 129-132.

Woerkom, M. van, *De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière*, in: W.A.M. de Moor en M. van Woerkom, *Neem en lees - Literaire competentie: het doel van literatuuronderwijs*, Den Haag, NBLC, 1992.

Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*, Arnhem, Cito, 1990.