

Het belang van plezier in lezen

De relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik

Ondanks het potentieel belang van leesattitude voor de verklaring van verschillen in leesfrequentie en de effectmeting van leesbevorderingsprojecten, is Nederlands onderzoek naar deze variabele en de mate waarin deze feitelijk leesgedrag verklaart schaars. Dat is een gemis voor onderwijs en bibliotheek, aangezien een meetinstrument dat het construct leesattitude operationaliseert inzicht kan verschaffen in verschillen tussen lezers en gebruikt kan worden voor de effectbepaling van leesbevorderingsprojecten.

Cedric Stalpers ontwikkelde en toetste een schaal die leesattitude meet, naar aanleiding van een recente vraag van jeugdbibliothecarissen om een dergelijk instrument. Dit artikel geeft weer wat een leesattitude is en wat het belang ervan is. Voorts worden de resultaten van een onderzoek onder 175 leerlingen weergegeven, waarmee is vastgesteld of attitude op een betrouwbare manier gemeten kan worden en welke voorspellende waarde het heeft voor leesgedrag en bibliotheekgebruik.

In internationaal onderzoek naar factoren die het leesgedrag in de vrije tijd en op school verklaren, wordt frequent de variabele leesattitude naar voren geschoven (onder andere McKenna, 1994; Matthewson, 1994; Stokmans, 1999). Als leesbevordering vier doelen heeft – meer lezen, beter lezen, meer plezier in lezen en teksten van hogere (toegedichte) literaire kwaliteit lezen – betreft leesattitude twee daarvan. Deze variabele wordt beschouwd als de theoretische uitwerking van leesplezier (Ohlsen, 1992) en wordt gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor een goede leesgewoonte, ofwel frequent lezen.

Wat is een leesattitude?

Een veelgeciteerde definitie van attitude is “een mentale toestand, georganiseerd door ervaring, die richting geeft aan de reacties van een individu met betrekking tot een object, situatie of gedrag” (Allport, 1935). Deze definitie geeft aan dat attitude een psychologische variabele is, die ertoe leidt dat een individu op een consequente manier reageert op een bepaald fenomeen (in dit geval lezen) in de vorm van afkeuren of goedkeuren, opzoeken of mijden, dan wel waarderen of niet-waarderen. Attitudes hebben dus een evaluatieve component. Voorts zijn attitudes gevormd door ervaringen, zoals eerdere leeservaringen in het onderwijs of de vrije tijd (directe ervaringen) of meer indirecte ervaringen, zoals leesbevorderende handelingen van ouders (waarderend spreken over boeken, kinderen meenemen naar de bibliotheek, boeken cadeau geven etc.). Als individuen geen directe of indirecte ervaring hebben met een bepaald fenomeen, kunnen ze ook geen attitude ten aanzien van dat fenomeen hebben. Positieve ervaringen worden geacht in positieve zin bij te dragen aan een attitude, terwijl negatieve ervaringen leiden tot een negatieve attitude of een verslechtering van een bestaande. Met name directe – zelf verkregen ervaringen – worden geacht een sterk effect op een attitude uit te oefenen. Wanneer een leerling zelf ervaart dat boeken vaak saai of te moeilijk zijn, kunnen deze negatieve ervaringen ertoe leiden – wanneer ze als representatief ervaren worden – dat de betreffende leerling een negatieve leesattitude krijgt.

Oskamp (1991) geeft aan dat attitudes niet alleen een evaluatief karakter hebben en gebaseerd zijn op ervaringen, maar ook dat ze een relatief duurzaam en stabiel karakter hebben. Een lezer zal niet van de een op de andere week, of de een op de andere maand, het plezier in lezen verliezen of het lezen als zinloos ervaren. Leesattitudes kunnen echter wel gerelateerd zijn aan levensfasen. Zo zien we dat tijdens de tienerjaren veel mensen het plezier in lezen verliezen, ook zij die als kind graag lasen (Schram, 1999). Cecil Smith (1990) vond in zijn onderzoek dezelfde breuk: leesattitudes van kinderen zijn relatief stabiel, maar deze zijn slechts in beperkte mate voorspellend voor de

attitude die het kind als tiener zal hebben. En de attitude die een tiener heeft is vervolgens weer in beperkte mate voorspellend voor de leesattitude die hij of zij later als volwassene zal hebben. Op basis van zijn data kan geconcludeerd worden dat binnen levensfasen attitudes zeer stabiel zijn, maar daartussen niet stabiel hoeven te zijn.

Stokmans (1999, 2000) werkt in haar onderzoeken het begrip leesattitude verder uit, en geeft aan dat het gebaseerd is op de verwachte consequenties ofwel de waargenomen functies van het lezen voor een individu. Anders gezegd: een individu staat positief ten opzichte van het lezen als hij of zij positieve consequenties (zoals plezier, ontspanning en kennisverrijking) ervan verwacht. Zij vond in haar onderzoek onder volwassen lezers en niet-lezers dat met name *affektieve* ofwel gevoelsmatige consequenties van het lezen (prikkeling van fantasie, identificatie met personages, dagdromen over het gelezene) een belangrijke bijdrage leverden aan de voorspelling van feitelijk leesgedrag. Deze bevinding stemt overeen met het onderzoek van Tellegen (1987) die affectieve leesdoelen zoals stemmingsregulatie – negatieve emoties meer hanteerbaar maken en een slechte stemming verminderen, danwel positieve emoties en een goed humeur verkrijgen – een belangrijke rol toedichtte bij het verklaren van verschillen in leesgedrag.

Wanneer men spreekt over een attitude ten aanzien van gedrag zoals in dit geval lezen, is het van belang om het specifieke gedrag nader te omschrijven, in termen van domein, tijd, object en bereik (Fishbein & Ajzen, 1975). Met *domein* doelen we op het kader waarin het lezen plaatsvindt, in dit geval niet alleen school maar ook de vrije tijd. Onder leesgewoonte wordt immers met name het lezen in de vrije tijd verstaan; wanneer een kind immers alleen leest op of voor school, maar niet in de vrije tijd lijkt een leesgewoonte afwezig. *Tijd* verwijst naar het tijdstip of de duur van het gedrag. Aangezien we in dit onderzoek eerder belangstelling hebben voor de leesgewoonten dan voor tijdelijke verschijnselen zoals het voornemen om op moment A boek B te gaan lezen, ligt aan het leesgedrag in ons onderzoek geen tijdsspeci-

ficatie of –beperking ten grondslag. Met *object* doelen we op het soort boeken, in dit geval narratieve teksten eerder dan informatieve boeken en met *bereik* doelen we op het feit dat lezen en niet het lenen, kopen of cadeau geven van boeken centraal staat.

Samenvattend wordt in dit onderzoek leesattitude gedefinieerd als de *stabiele, evaluatieve houding ten opzichte van lezen in de vrije tijd, gebaseerd op directe (ofwel eigen) en indirecte (zoals opvoeding) ervaringen en verwachte consequenties van gedrag*.

Wat is het belang van leesattitude?

Een minimale leesvaardigheid, zoals aangeleerd in het basisonderwijs, lijkt een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde voor feitelijk lezen. Wanneer een kind goed kan lezen, maar er niet positief tegenover staat, is de kans groot dat het in de vrije tijd niet zal lezen. Zo vond Roettger (1982) in haar onderzoek dat er technisch gezien minder goede lezers zijn, die desondanks een positieve leesvaardigheid hadden, en andersom dat er technisch goede lezers waren die een negatieve leeshouding hadden. De eerstgenoemde groep las beduidend meer en hechtte er ook beduidend meer waarde aan. Voor het bereiken van een goede leesgewoonte lijken niet alleen technische leesvaardigheden, maar is ook een positieve houding noodzakelijk. Wel of niet lezen is niet alleen een zaak van kunnen, maar ook van waarderen.

Leesattitudes worden verondersteld bepalend te zijn voor het wel of niet hebben van een leesgewoonte, en Mickulecky vond in zijn onderzoek (1997) dat een leesgewoonte noodzakelijk is voor het behoud van de leesvaardigheid. Louter leren lezen was onvoldoende – zo bleek uit zijn onderzoek – voor het behoud van leesvaardigheid; hiervoor is frequent lezen – waardoor men vaardigheden oefent en uitbreidt – in de vrije tijd vereist. Of anders gezegd: rust roest.

Onderzoek naar leesattitudes kan informatie opleveren die gebruikt kan worden voor de praktijk van leesbevordering. Wetenschappelijke aandacht voor de psychologische determinanten van het lezen kan informatie opleveren

waardoor de effectiviteit van leesbevorderingsprojecten vergroot wordt. Een belangrijk theoretisch gegeven is bijvoorbeeld dat leesattitudes een vrij stabiel karakter hebben; dat gegeven wekt de indruk dat leesbevorderingsactiviteiten een minimale duur en intensiteit dienen te hebben om duurzame gedragsveranderingen te kunnen bereiken. Een redelijk stabiel persoonskenmerk als een attitude kan immers niet eenvoudig met kortdurende projecten veranderd worden. Verschillende effectmetingen van leesbevorderingsprojecten hebben dit vermoeden bevestigd.

Voorts kan een meetinstrument dat leesattitude op een betrouwbare manier operationaliseert, gebruikt worden bij het bepalen van de effectiviteit van leesbevorderende initiatieven door onderwijs en bibliotheken. Voorwaarde hierbij is natuurlijk wel dat leesattitude het veronderstelde effect heeft op leesgedrag.

De attitudetheorie wordt meer dan zestig jaar frequent gebruikt in sociaal-psychologisch onderzoek, ter verklaring van cultureel en maatschappelijk relevant gedrag. De variabele leesattitude kan mogelijk niet alleen dienen om inzicht te verschaffen in leesgewoonten van kinderen, maar ook gehanteerd worden om vanuit een gedegen theoretisch kader inzicht te krijgen in verschillen in gebruik van de openbare bibliotheek. Ondanks dat meer dan negen op de tien kinderen lid is van de bibliotheek, de instelling voor kinderen de belangrijkste plaats is om boeken te verkrijgen en deze zich veel inspanningen getroost om het lezen te bevorderen, is wetenschappelijk onderzoek naar de bibliotheeksector immers nog zeer schaars. De noodzaak tot meer theoretisch gefundeerd onderzoek naar bibliotheekgebruik gaf Van der Burg al in 1989 in haar onderzoek naar bibliotheekgebruik door kinderen (pag. 29):

"De informatie die voorhanden is, is vaak fragmentarisch van aard. Over veel belangrijke aspecten van het bibliotheekgebruik is niets bekend. Bovendien ontbreekt een theoretisch kader waarin onderzoeksresultaten geplaatst worden."



Leesplezier bepaalt het leesgedrag.

Waardoor ontstaat een leesattitude?

Oskamp (1991) geeft aan dat er vier factoren zijn die attitudes (mede) vormen, te weten eigen ervaringen, ouders, invloedrijke leeftijdsgenoten (de zogenaamde peer group) en het onderwijs. Het merendeel van onze attitudes verkrijgen we dankzij onze ouders. Zo vond Helma van Lierop (1992) dat ouders een grote invloed kunnen uitoefenen op het leesgedrag van kinderen door voor te lezen, te praten over boeken en als rolmodel te fungeren door zelf te lezen. Greaney (1980) vond in zijn onderzoek dat het hierbij niet zozeer gaat om de sociaal-economische klasse van ouders, maar eerder om hun feitelijk gedrag, zoals kinderen mee naar de bibliotheek nemen en hen boeken cadeau geven. Naarmate kinderen dichterbij de adolescentie levensfase(n) komen verschuift de invloed van de ouders naar die van de leeftijdsgenoten. Kinderen gaan elkaar 'opvoeden' en conformeren zich aan de smaak van hun leeftijdsgenoten (Sociaal Cultureel Planbureau, 2000; Stalpers, 2002).

Attitudes die gebaseerd zijn op eigen ervaringen zijn doorgaans het meest duurzaam. Wanneer gelezen verhalen aansluiten bij de leesmotieven van kinderen, zoals onderscheiden door Saskia Tellegen, en men door lezen vormen van voldoening ervaart die men niet verwacht had (de zogenaamde secundaire leesmotieven), zal dit in positieve zin bijdragen aan de leesattitude. Als de inhoud van gelezen verhalen echter niet appelleert aan leesmotieven die men heeft, gelezen boeken frequent tegenvallen of deze als te moeilijk ervaren worden, kunnen deze teleurstellingen de leesattitude schaden. Zeker

wanneer deze als representatief en sterk ervaren worden. Aangezien attitudes gevormd worden door ervaringen, is deze factor een belangrijke rol toebedeeld in het ontwikkelde meetinstrument.

Het onderwijs kan een sterke invloed uitoefenen op de leesattitude aangezien veel van de feitelijke leeservaring binnen het onderwijs opgedaan wordt. Leesmaterialen die op school gebruikt worden, de mate van en soort aandacht voor technisch zwakke lezers, de ruimte voor plezierlezen, het aanbod aan leesboeken in een omgeving die verleidt tot lezen en het rolmodel dat een docent vormt door zelf te lezen, kunnen allen direct of indirect de leeshouding van kinderen bepalen (McKenna, 1994).

Naast het onderwijs kan ook de bibliotheek een grote invloed uitoefenen op de leeshouding van kinderen. Met name voor kinderen is de openbare bibliotheek een belangrijke plek om boeken te verkrijgen; een activiteit die zowel door ouders als school gestimuleerd wordt (Van der Burg, 1989). De bibliotheek kan invloed op de leesattitude uitoefenen door een aantrekkelijke opstelling van materialen die verleidt tot lezen, boekbemiddeling en het uitvoeren van leesbevorderingsprojecten, zoals (in Brabant) de Rode Draad.

Plezier en nut

In het voorgaande is met name aandacht geweest voor leesplezier als onderdeel van leesattitude. Attitudematen die uitgaan van een globale gevoelsstaat ofwel attitude uitwerken als het structureel wel of niet beleven van plezier aan het lezen (onder andere Ohlsen, 1992), blijken doorgaans een goede voorspelling te bieden van feitelijk leesgedrag in de vrije tijd (Stalpers, 2002). Ahtola (1982) stelt in zijn beschouwing van attitudes dat deze echter uit minimaal twee dimensies kunnen bestaan, te weten een hedonistische (waarbij geanticipeerd plezier centraal staat) en een utilitaire (waarbij het nut, de waarde en de wijsheid van een gedrag centraal staan). De nutscomponent wordt geacht dicht tegen persoonlijke normen aan te liggen, waarbij lezen gezien kan worden als middel om te voldoen aan een persoonlijke norm (zoals een goede taalvaardigheid en succes op school). Attitude bestaat in zijn visie uit een

plezier- en een nutscomponent, waarbij geldt dat beide een ongelijk voorspellend effect kunnen hebben op gedrag. Sommige gedragingen (zoals het maken van huiswerk) zullen met name door de nutscomponent voorspeld worden, terwijl andere (zoals een bezoek aan de bioscoop) eerder door de pleziercomponent voorspeld worden. In Ahtolas visie bepalen zowel het nuts- en normgerichte utilitaire aspect en het meer affectieve hedonistische aspect samen de totale attitude. Om de nutscomponent te operationaliseren gebruikt hij termen als nuttig, verstandig en waardevol; voor de pleziercomponent termen als leuk, saai, vervelend en plezierig.

Het onderscheid tussen de hedonistische en utilitaire component is zinvol, omdat lezen zowel plezierdoelen als nutsdoelen kan dienen. Een scholier kan besluiten te lezen om zijn taalvaardigheid te verbeteren, meer succes te hebben op school en kennis te verwerven. Zo vond Roettger in haar onderzoek dat er scholieren waren met een zwakke leesvaardigheid, maar een positieve leesattitude: deze doelgroep zag lezen als een noodzakelijke voorwaarde voor succes op school en een belangrijk middel om niet onder te hoeven doen voor hun klasgenoten (Stokmans, 1999).

Er is weinig consensus over welke consequenties de pleziercomponent van het lezen constitueren. Weliswaar keert Tellegens stemmingsregulatie in de meeste onderzoeken terug (lezen om een negatieve stemming te verbeteren of meer hanteerbaar te maken, dan wel een positieve stemming, avontuur, spanning en opwindend op te zoeken), en verwijst zij ook naar Nells (1988) absorptiebegrif (lezen om op te gaan in een verhaal, in een droomwereld te stappen en alles om je heen te vergeten). Toch wees een literatuurstudie naar consequenties van het lezen uit dat er door theoretici vele affectieve consequenties van het lezen onderscheiden worden (Stalpers, 1998), zoals spanning (dankzij lezen kun je spannende avonturen beleven), fantasie (door te lezen kun je je fantasie de vrije loop laten) en herkenning (lezers kunnen plezier beleven wanneer ze zichzelf herkennen in een personage en

hierdoor meer inzicht krijgen in hun eigen gevoelsleven). Daarnaast worden in de literatuur ook genoemd: inleven in de hoofdpersoon, absorptie (ofwel opgaan in het verhaal), esthetische reacties (plezier beleven aan de schrijfstijl en manier van vertellen, eerder dan aan de inhoud van het verhaal) en assertie (opkijken tegen sterke of succesvolle personages die als een rolmodel kunnen fungeren).

Om vast te stellen in hoeverre deze onderscheiden consequenties onder één noemer te plaatsen waren, was aan 140 volwassen lezers een groot aantal stellingen voorgelegd over vormen van voldoening die zij door het lezen van boeken konden verkrijgen (Stalpers, 1999). Een factoranalyse die over de voorgelegde stellingen werd uitgevoerd, wees uit dat vragen betreffende de plezierige ofwel affectieve consequenties verdeeld zijn over drie verschillende factoren, te weten affect gericht op personages (zoals herkenning, inleven en assertie ofwel opkijken tegen *personages*), affect gericht op de plot (zoals spanning en absorptie) en affect verkregen door de *schrijfstijl* eerder dan de inhoud van het verhaal, ofwel esthetische reacties.

Aangezien dit pilotonderzoek alleen onder volwassen lezers en niet onder kinderen was uitgezet en het slechts een kleinschalig proefonderzoek was, zijn de bevindingen ervan niet vertaald naar vragen in het meetinstrument dat onder de kinderen is uitgezet. In plaats daarvan is met twee open vragen gevraagd welke consequenties van het lezen kinderen het meest waarderen: 'Wat vind je het leukst aan lezen' en 'Wat vind je het leukst aan jouw lievelingsboek?'

Doelstelling en probleemstelling van dit onderzoek

Gezien het veronderstelde belang van leesattitude op leesgewoonte, is het doel een meetinstrument te ontwikkelen dat a) betrouwbaar is (ofwel voldoende interne samenhang heeft) en b) een goede voorspelling biedt van leesgedrag. Tevens is het doel leesattitude niet in isolatie te bestuderen, maar te toetsen of deze variabele verklaringskracht toevoegt aan traditioneel gehanteerde variabelen zoals geslacht en leesvaardigheid.

In het voorgaande is verschillende keren gesproken over moeite hebben met lezen in relatie tot leesattitude. Zowel in de theorievorming over

attitudes (Ajzen, 1988) als in de onderwijspsychologie (Bandura & Schunk, 1981) wordt in dit kader het fenomeen van *self-efficacy* een belangrijke rol toegedicht. *Self-efficacy* is de waargenomen eigen vaardigheid om succesvol te zijn op een bepaald terrein, in dit geval lezen, ofwel het vertrouwen in de eigen leesvaardigheden. *Self-efficacy* is niet hetzelfde als technische leesvaardigheid, maar eerder de uitwerking ervan op het zelfvertrouwen van een lezer. Attitude en efficacy kunnen in theorie sterk samenhangen, aangezien beide het resultaat zijn van eerdere positieve of negatieve ervaringen met het lezen (Wigfield, 1997). Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen in hoeverre dat het geval is en beide variabelen voorspellend zijn voor gedrag.

Het concept leesattitude wordt niet alleen in relatie tot leesvaardigheid geanalyseerd, maar deze variabele wordt ook gebruikt om vanuit een meer theoretisch perspectief het bibliotheekgebruik van kinderen onder de loep te nemen. De centrale probleemstelling van dit artikel is daarmee: *bepaalt leesattitude het leesgedrag en de frequentie van het bibliotheekgebruik?*

Onderzoeksoptzet

Bij het operationaliseren van leesattitude is gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten die beschreven zijn in publicaties van de International Reading Association. Ter inspiratie zijn geraadpleegd: Henk & Melnick (1995) *The Reader Self-Perception Scale*; Gambrell, Palmer, Codling & Mazzonis (1996) *Motivation to Read Profile*; de vragenlijst van Saskia Tellegen (1987), en Wigfield's *Motivation for Reading Questionnaire* (1997) als ook vragenlijsten die in de dagelijkse praktijk van het bibliotheekonderzoek gebruikt zijn. Bij het opstellen van de vragen is er op gelet dat eerdere leeservaringen en verwachte consequenties van het lezen aan de orde kwamen. De vragenlijst is besproken met een jeugdbibliothecaris om te verzekeren dat deze begrijpelijk zou zijn voor kinderen. Zo is de uitdrukking 'opgaan in een verhaal' veranderd in 'in een verhaal duiken'. Voorts is afgezien van het gebruik van Likertstellingen (stellingen zoals 'Ik vind lezen leuk' waarop men kan reageren door 'mee oneens' of 'mee eens' aan te kruisen) en is gebruik gemaakt van reguliere multiple choice vragen ('Lezen is a) zeer leuk b) leuk c) saai of

d) zeer saai'). De verwachting hierbij was dat deze opzet begrijpelijker zou zijn. In de vragen van de leesattitudeschaal komt ieder onderdeel van de gehanteerde definitie terug. Het *evaluatieve karakter* komt terug in de vraag of men lezen leuk versus vervelend vindt. De *consequenties* komen terug in de vragen of men lezen spannend en meeslepend vindt en de eigen *ervaringen* worden bevraagd met een stelling over de mate waarin kinderen de boeken die ze in het verleden hebben gelezen leuk vonden. Het *stabiele karakter* van de leesattitude is bevraagd met een item over de mate waarin men lezen zou missen, als men er niet aan toe zou komen.

Aan 175 leerlingen in groep 6,7 en 8 van vier Brabantse basisscholen en 1 openbare bibliotheek is de vragenlijst voorgelegd, met daarin gesloten vragen over leesattitude, self-efficacy, leesfrequentie en bibliotheekgebruik. Leesfrequentie is met vier vragen bepaald (hoe vaak leest men in het algemeen, wanneer heeft men voor het laatst een boek gelezen, hoeveel minuten heeft men de afgelopen week gelezen en hoeveel boeken heeft men de afgelopen maand gelezen), die gestandaardiseerd zijn. Dat houdt in dat antwoorden op deze vragen zijn omgerekend naar een score die de spreiding rond het gemiddelde aangeeft. Het is immers niet mogelijk een gemiddelde te berekenen van bijvoorbeeld het aantal minuten per week met het aantal gelezen boeken per maand. Daarom zijn alle antwoorden omgezet naar de mate van afwijking van het gemiddelde, waardoor antwoorden op verschillende vragen wel vergelijkbaar zijn.

Van de respondenten was 54% jongen en 46% meisje. De gemiddelde leeftijd was 10,7 jaar (het minimum was 9 jaar en het maximum 12 jaar). Deze vragen maakten deel uit van een grootschalig bibliotheekonderzoek onder scholieren.

Resultaten

Om vast te stellen of de interne samenhang ofwel de betrouwbaarheid van de vragen over attitude, efficacy en leesfrequentie hoog genoeg was, zijn de zogenaamde cronbach's alfa's van deze schalen berekend.

Een eenvoudige manier om de alfa's te interpreteren is ze naar rapportcijfers te vertalen door een vermenigvuldiging met 10. Hieruit blijkt de betrouwbaarheid van efficacy voldoende is, na weglating van één vraag die niet met de andere bleek samen te hangen. Hetzelfde bleek te gelden voor de utilitaire ofwel nutscomponent van attitude; wanneer één item werd weggelaten steeg de interne samenhang van de serie vragen. De operationalisatie van de hedonistische ofwel pleziercomponent van attitude bleek zeer goed. Vervolgens zijn de plezier en nutscomponent van de leesattitude vastgesteld door het gemiddelde te berekenen van de verschillende vragen (gemiddelde van de pleziercomponent = 2,88 , standaarddeviatie = 0,70; gemiddelde van de nutscomponent = 3,27, standaarddeviatie = 0,55). Hetzelfde is gebeurd voor self-efficacy (gemiddelde = 2,91, standaarddeviatie = 0,55). Bij leesfrequentie zijn zoals gezegd de antwoorden op de vier vragen allereerst gestandaardiseerd en vervolgens gemiddeld

Tabel 1 Interne samenhang van de verschillende schalen uitgedrukt gemeten met cronbach's alfa's (0,00 staat voor geen interne samenhang, 0,60 staat voor voldoende interne samenhang)

	Aantal vragen	Aantal weggelaten	Cronbach's alfa vragen
Leesattitude – pleziercomponent	6	0	.86
Leesplezier – nutscomponent	2	1	.70
Self-efficacy	3	1	.63
Leesfrequentie	4	0	.77

Tabel 2 *Mate van samenhang tussen de drie variabelen (lopend van 0 'geen samenhang' tot 1 'volledige samenhang').*

	<i>Leesattitude – plezier</i>	<i>Leesattitude – nut</i>	<i>Self-efficacy</i>	<i>Leesfrequentie</i>
Leesattitude – pleziercomponent		.64	.40	.59
Leesplezier – nutscomponent	.64		.33	.75
Self-efficacy	.40	.33		.28
Leesfrequentie	.75	.59	.28	

(minimum = - 1,89, maximum = + 2,41). Vervolgens is met een correlatieanalyse vastgesteld in hoeverre deze vier variabelen met elkaar samenhangen.

Zowel de componenten van leesattitude als efficacy hangen betekenis vol met elkaar en met leesfrequentie samen (de kans dat de samenhang op toeval berust is in alle gevallen kleiner dan 1%). De samenhang tussen attitude en leesfrequentie enerzijds is hoger dan die tussen leesfrequentie en self-efficacy anderzijds. Om te toetsen hoe sterk de voorspellende waarde is van attitude op leesfrequentie is een regressieanalyse gebruikt; deze maat geeft in percentages aan hoe goed variabele(n) A, variabele B voorspelt. In deze analyse is allereerst geprobeerd met traditionele maten (self-efficacy ofwel waargenomen leesvaardigheid en geslacht) de lees-

frequentie te voorspellen, en is vervolgens getoetst in hoeverre de componenten van leesattitude nog iets aan deze voorspelling toevoegen.

Geslacht (meisjes lezen meer dan jongens) en self-efficacy (leerlingen die weinig moeite met het lezen ervaren, lezen meer dan leerlingen die veel moeite met het lezen ervaren) verklaren 17% van de verschillen in leesgedrag. Wanneer echter de componenten van de leesattitude aan de regressieanalyse worden toegevoegd, trekken deze het effect van geslacht en self-efficacy weg. Anders gezegd, het verschil tussen jongens en meisjes in leesfrequentie berust met name op een verschil in leesattitude. Hetzelfde geldt voor verschillen tussen de groep leerlingen die weinig moeite met het lezen ervaart en de groep die meer moeite ervaart met het lezen van verhalen.

Tabel 3 *Regressieanalyse met als onafhankelijke variabelen geslacht en self-efficacy in model 1 en de twee componenten van attitude toegevoegd in model 2.*

	<i>Gestandaardiseerde beta-waarde</i>	<i>t-waarde</i>	<i>p-waarde</i>	<i>Verklaarde variantie</i>
<i>Model 1</i>				17%
Geslacht	.31	3.57	<.01	
Self-efficacy	.23	2.73	< .01	
<i>Model 2</i>				59%
Geslacht	.00	.05	.97	
Self-efficacy	.05	.70	.49	
Leesattitude – pleziercomponent	.65	7.51	<.001	
Leesattitude – nutscomponent	.20	2.50	<.05	

De eerste groep leest alleen meer dan de tweede, wanneer ook hun leesattitude beter is.

Voorts blijkt dat de hedonistische (ofwel plezier) component van de leesattitude een sterker effect heeft op feitelijk leesgedrag dan de nutscomponent. De nutscomponent voegt slechts 2% verklaarde variantie toe aan de variantie die door de hedonistische component reeds verklaard is, terwijl andersom de pleziercomponent 24% verklaarde variantie toevoegt aan de variantie die door de nutscomponent reeds verklaard is. Uit de gestandaardiseerde beta-coëfficiënten in tabel 3 valt eveneens af te leiden dat het effect van de pleziercomponent groter is dan die van de nutscomponent.

Eénderde van de variantie in leesattitudes wordt verklaard door geslacht (meisjes hebben een positiever leeshouding dan jongens), leeftijd (jongere kinderen hebben een iets positiever leeshouding dan oudere) en self-efficacy (leerlingen die weinig moeite hebben met het lezen, staan positiever ten opzichte van het lezen). Gezien de uitkomsten van de regressie-analyse die in tabel 3 gepresenteerd is, lijken deze variabelen een direct effect op de leesattitude te hebben, maar geen direct effect op gedrag: de variabelen geslacht en leesvaardigheid voegen niets toe aan de voorspellende waarde van leesattitude (verandering in verklaarde variantie = 0,1%, F-verandering (df=2,174) = 0.11, p=.96).

Met twee open vragen is gepoogd te achterhalen wat kinderen het meest waarderen aan het

lezen, ofwel de consequenties die ze wensen te ervaren met het lezen. De meest genoemde consequenties waren spanning (door 50% genoemd), fantasie en verbeelding (27%), humor (18%), iets ervan leren (15%), meegesleept worden door een verhaal en wegdromen (11%), ontspanning voor het slapen gaan (13%) en meeleven met of zich inleven in personages (8%). Of om de woorden van de lezers zelf te gebruiken: “Als er personen in het verhaal voorkomen, kun je zelf verzinnen hoe die er uit zien”, “Dat je er zelf in je hoofd over fantaseert. Je bedenkt er dan allemaal dingen erbij.” “Ik vind dat boeken zonder plaatjes veel leuker zijn, ik kan altijd een beeld in mijn hoofd zien”. Over het wegdromen in een andere wereld, schreven kinderen: “In sommige boeken gebeuren leuke en nare dingen, en dat vind ik leuk want dan word ik helemaal in het verhaal meegenomen.” “Dat boeken je in het verhaal meenemen en dat je ze in een keer wilt uitlezen.” “Je kunt er helemaal in inleven en je voelt het net als in het boek. Je kunt gewoon helemaal in een andere wereld terecht komen.”

Niet alleen het leesgedrag maar ook het bibliotheekgebruik van kinderen is onder de loep genomen. Alhoewel bibliotheekstatistieken uitwijzen dat bijna alle kinderen tussen de 8 en 12 jaar lid zijn van deze instelling, verschilt het gebruik ervan sterk. Zo komt 20% van de bevraagde kinderen wekelijks in de bibliotheek, tegen 29% die er eens per drie maanden of minder komt. 15% van de kinderen leent

Tabel 4 Meervoudige regressieanalyse met eerst geslacht en self-efficacy (model 1) en vervolgens leesattitude (model 2) als verklarende variabelen en frequentie waarmee men de bibliotheek bezoekt als afhankelijke variabele.

	Gestandaardiseerde beta-waarde	t-waarde	p-waarde	Verklarede variantie
<i>Model 1</i>				6%
Geslacht	.18	1.93	.06	
Self-efficacy	.15	1.69	.09	
<i>Model 2</i>				18%
Geslacht	.01	.13	.90	
Self-efficacy	.01	.06	.95	
Leesattitude – pleziercomponent	.35	2.90	<.001	
Leesattitude – nutscomponent	.09	.81	.42	

wekelijks een boek tegen 17% die nooit een boek in de bibliotheek leent.

De variabelen geslacht (meisjes gaan iets vaker naar de bibliotheek dan jongens) en self-efficacy (leerlingen die weinig moeite ervaren met lezen, gaan iets vaker naar de bibliotheek dan leerlingen die meer moeite met het lezen ervaren) verklaren zes procent van de verschillen in bezoekfrequentie. De verklaringskracht van deze variabelen wordt echter weggetrokken door de pleziercomponent van leesattitude, die 18% van de variantie in bezoekfrequentie verklaart: leerlingen die een positieve leeshouding hebben, bezoeken vaker de bibliotheek, ongeacht hun geslacht of waargenomen leesvaardigheid. Net zoals we zagen bij leesfrequentie, voegen ook hier waargenomen leesvaardigheid en geslacht geen verklaringskracht toe aan leesattitude (Verandering in verklaarde variantie = 0,1%, F-verandering (df=2,174)=.03, p=.97). Vervolgens is geanalyseerd in hoeverre leesattitude leenfrequentie verklaart.

Geslacht (meisjes lenen meer dan jongens) en self-efficacy (leerlingen die weinig moeite ervaren met lezen, lenen meer dan leerlingen die wel moeite met het lezen ervaren) verklaren gezamenlijk 13% van de verschillen in leenfrequentie. Net als bij bezoekfrequentie en leesgedrag wordt het effect van deze twee onafhankelijke variabelen weggetrokken door de pleziercomponent van leesattitude, die 29%

van de verschillen in leenfrequentie verklaart. Geslacht en waargenomen leesvaardigheid voegen geen verklaringskracht toe aan leesattitude (Verandering in verklaarde variantie = 1%, F-verandering (df=2,174)= 1.23, p=.30).

Conclusies en aanbevelingen

De probleemstelling van dit onderzoek was in hoeverre leesattitude gebruikt kan worden om verschillen in leesgedrag en bibliotheekgebruik te verklaren, wanneer het eerstgenoemde theoretisch construct op een betrouwbare manier geoperationaliseerd kon worden. Gezien de hoge cronbach's alfa voor de pleziercomponent en de ruim voldoende alfa als het gaat om de nutscomponent kan geconcludeerd worden dat het construct betrouwbaar geoperationaliseerd is. Het bleek dat leesattitude – en dan met name de pleziercomponent – de meerderheid van de verschillen in leesgedrag verklaart en hierbij het effect van geslacht en waargenomen leesvaardigheid wegtrok. Hetzelfde gold voor de afhankelijke variabelen bibliotheekbezoek en leenfrequentie, waar de verklaringskracht respectievelijk 18% en 29% was.

Net als in het onderzoek van McKenna bleek dat meisjes en goede lezers een positievere leeshouding hebben, waarschijnlijk omdat meisjes meer door hun omgeving gestimuleerd worden om te lezen en omdat bij goede lezers een plezierige leesbeleving niet belemmerd wordt door een geringe leesvaardigheid. Een nieuwe bevinding is dat leesattitude meer

Tabel 5 Meervoudige regressieanalyse met geslacht (model 1) en vervolgens attitude en self-efficacy (model 2) als verklarende variabelen, en leenfrequentie als afhankelijke variabele.

	Gestandaardiseerde beta-waarde	t-waarde	p-waarde	Verklaarde variantie
Model 1				13%
Geslacht	.32	3.42	<.001	
Self-efficacy	.17	1.95	.05	
Model 2				29%
Geslacht	.11	1.26	.21	
Self-efficacy	.00	.03	.98	
Leesattitude – pleziercomponent	.42	3.70	<.001	
Leesattitude – nutscomponent	.08	.77	.44	

verklaringskracht heeft dan geslacht en leesvaardigheid, hetgeen noopt tot de conclusie dat louter stimulering door de ouders of een goede leesvaardigheid bijdragen aan een goede leesgewoonte, maar er geen voldoende voorwaarde voor zijn en daarmee ook geen uitputtende verklaring bieden voor leesgewoonten. De leesgewoonte lijkt toch eerder gebaseerd op de positieve consequenties van het lezen die de leerling zelf ervaart, zoals het meeleven met personages, de prikkeling van verbeelding en fantasie, het meegesleept worden in verhalen of het vergaren van kennis.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is, om de vragenlijst onder een groter aantal kinderen uit te zetten, ook in stedelijke gebieden. Het onderzoek is uitgevoerd in scholen en één bibliotheek waaraan de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant diensten levert. Deze zijn doorgaans gevestigd in dorpen, waardoor kinderen in een stedelijke omgeving buiten beeld zijn gebleven. Het promotieonderzoek van Saskia Tellegen wees echter uit dat de invloed van geografische factoren op het leesgedrag slechts klein was.

Een andere aanbeveling is om wanneer de vragenlijst wordt uitgezet in een andere provincie, te toetsen of de formulering 'in een boek duiken' begrepen wordt door kinderen. Alternatieve formuleringen die kinderen zelf gebruikten waren: "zo spannend dat je het niet kan wegleggen", "dat je het boek in één keer wilt uitlezen" en "helemaal meeleven met het verhaal". Uiteraard is het ook mogelijk om verschillende alternatieve formuleringen te hanteren en vervolgens vast te stellen of deze goed met elkaar samenhangen.

Een derde aanbeveling betreft het opnemen van variabelen, die in dit onderzoek buiten beeld zijn gebleven, maar mogelijk wel een rol kunnen spelen. Een belangrijke variabele kan de sociale norm, ofwel de positieve invloed van ouders op het lezen, zijn. Deze variabele is in het huidige onderzoek niet uitgebreid aan de orde gekomen. Een tweede variabele betreft de mogelijkheid die een kind heeft – gezien het aanbod van openbare bibliotheek, schoolbibliotheek en boekhandel – om een titel te vinden die aansluit op de eigen leesvoorkeuren en leesmotieven. Wanneer een leerling wel een positieve leesattitude heeft,

maar vervolgens weinig mogelijkheden heeft om een leuk boek te verkrijgen – bijvoorbeeld door een gering aanbod in de school- of openbare bibliotheek – dan kan dit negatief uitwerken op de leesfrequentie.

Cedric Stalpers is als onderzoeker verbonden aan de Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant en werkt aan een proefschrift over de relatie tussen de leesattitude van adolescenten in relatie tot hun bibliotheekgebruik. Promotores zijn de heer prof.dr. D. Schram (Universiteit Utrecht) en mevrouw dr. M. Stokmans (Katholieke Universiteit Brabant). Hij wil graag Marieke Buisman (jeugdbibliothecaris) bedanken voor haar waardevolle adviezen bij het opstellen van de leesattitudeschaal en Petra van Oosterhout (medewerker van de afdeling Bibliobussen van PBC Noord-Brabant) voor haar hulp bij de uitvoering van het onderzoek.

Literatuur

- Ahtola, O., Hedonic and utilitarian aspects of consumer behaviour: an attitudinal perspective. In: E. Hirschman en M. Holbrook, *Symbolic consumer behaviour*. Ann Harbour: Association for Consumer Behaviour, 1983.
- Ajzen, I., *Attitudes, personality and behavior*. Chicago, Dorsey, 1988.
- Bandura, A. & D. Schunk, Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, 1981.
- Burgt, M. van der, *Jeugd te boek – een overzicht naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik door jongeren*. Den Haag, Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum, 1989.
- Burgt, M. van der, *Bibliotheekgebruik door de jeugd – verslag van een onderzoek onder jongeren in de leeftijd van 10 tot 20 jaar*. Den Haag, Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum, 1991.
- Cecil Smith, M., A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, 1990.
- Fishbein, M. & I. Ajzen, *Beliefs, attitudes, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Addison-Wesley, 1975.
- Gambrell, L., B. Palmer, R. Codling & S. Mazzoni, Assessing motivation to read. In: *The Reading Teacher*, vol. 49, 1996.

- Greaney, V., Factors related to amount and type of leisure time reading. In: *Reading Research Quarterly*, vol. 3, 1980.
- Henk, W. & S. Melnick, The reading self perception scale: a new tool for measuring how children feel about themselves as readers. In: *The Reading Teacher*, vol. 48, 1995.
- Lierop-Debrauwer, W. van, *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft, Eburon, 1992.
- Matthewson, G., Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer, *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, 1994.
- McKenna, R., Towards a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer & M. Marrietta, *Fostering the love of reading: the affective domain*. Newark, International Reading Association, 1994.
- Mickulecky, L., The need for affective literates. In E.H. Cramer & M. Marrietta, *Fostering the love of reading: the affective domain*. Newark, International Reading Association, 1994.
- Nell, V., *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven, Yale University Press, 1988.
- Ohlsen, R., *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle, Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe, 1992.
- Oskamp, S., *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1991.
- Roettger, D., Elementary students' attitudes towards reading. In: *The Reading Teacher*, 1982.
- Schlundt Bodien, W. & Nelck-da Silva Rosa, Reflectie op literatuur – nieuwe wijn in oude zakken? In: *Tsjip / Letteren*, 2000.
- Schram, D., *Kracht van het lezen*. Utrecht, Faculteit der Letteren, Universiteit Utrecht, 1999.
- Stalpers, C., Motives people have for reading fiction – an overview of earlier theories for use in future research. Barcelona, 10th Conference for Cultural Economics, 1998.
- Stalpers, C., Dimensions of reading pleasure. *Proceedings AIMAC Conference 1999*, Helsinki, Helsinki School of Economics and Business Administration, 1999.
- Stalpers, C., Waarom haken leners af? In: *Bibliotheekblad*, nr. 18, 2001.
- Stalpers, C., Gevormd door ervaringen – de relatie tussen de leesattitude van tieners en hun betrokkenheid met de bibliotheek. In: *Tsjip / Letteren*, jaargang 11, nummer 3, 2001.
- Stalpers, C., *Leesattitude en sociale omgeving als verklarende factoren voor leesgedrag en bibliotheekgebruik – een onderzoek onder 240 dertien- en veertienjarige scholieren (nog te verschijnen)*.
- Stokmans, M., Reading attitude and its effect on leisure time reading. In: *Poetics*, vol. 26, 1999.
- Tellegen, S. & I. Catsburg, *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.
- Triandis, H., *Attitude and attitude change*. New York, Wiley, 1971.
- Wigfield, A., Children's motivations for reading and reading engagement. In: J.T. Guthrie & A. Wigfield, *Reading Engagement – motivating readers through integrated instruction*. Newark, International Reading Association, 1997.

Bijlage: Vragen leesattitudeschaal

1. Vind je lezen spannend?
 - ☐ Ik vind lezen heel spannend
 - ☐ Ik vind lezen een beetje spannend
 - ☐ Ik vind lezen saai
 - ☐ Ik vind er niets aan
2. Vind je het lezen van verhalen leuk?
 - ☐ Ik vind lezen heel leuk
 - ☐ Ik vind lezen leuk
 - ☐ Ik vind lezen niet echt leuk
 - ☐ Ik vind lezen vervelend
3. Als je een tijdje niet aan lezen toekomt, mis je het dan?
 - ☐ Dan mis ik het lezen echt
 - ☐ Dan mis ik het lezen een beetje
 - ☐ Dan mis ik het lezen niet
 - ☐ Dan ben ik blij dat ik niet hoef te lezen
4. Komt het wel eens voor dat je je helemaal verdiept in een verhaal en vergeet wat er om je heen gebeurt?
 - ☐ Ik duik vaak helemaal in een verhaal en vergeet dan wat er om me heen gebeurt
 - ☐ Ik duik meestal helemaal in een verhaal en vergeet dan wat er om me heen gebeurt
 - ☐ Ik duik soms helemaal in een verhaal en vergeet dan wat er om me heen gebeurt
 - ☐ Ik duik nooit in een verhaal
5. Van alle verhalen die je gelezen hebt, hoeveel vond je leuk?
 - ☐ Bijna alle boeken vond ik leuk om te lezen
 - ☐ De meeste boeken vond ik leuk om te lezen
 - ☐ Sommige boeken vond ik leuk om te lezen
 - ☐ Bijna geen enkel boek vond ik leuk om te lezen
6. Beleef je veel of weinig plezier aan lezen?
 - ☐ Ik beleef veel plezier aan lezen
 - ☐ Ik beleef een beetje plezier aan lezen
 - ☐ Ik beleef weinig plezier aan lezen
 - ☐ Ik beleef helemaal geen plezier aan lezen
7. Vind je lezen nuttig of juist tijdverspilling?
 - ☐ Lezen is heel nuttig
 - ☐ Lezen is nuttig
 - ☐ Lezen is een beetje tijdverspilling
 - ☐ Lezen is tijdverspilling
8. Vind je dat je van lezen veel leert?
 - ☐ Van lezen leer ik veel
 - ☐ Van lezen leer ik een beetje
 - ☐ Van lezen leer ik weinig
 - ☐ Van lezen leer ik niets