

# **Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school**

## **Effecten en ontwikkelingen**





# Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school

Effecten en ontwikkelingen

Gerbert Kraaykamp



Stichting Lezen reeks ③



Uitgeverij Eburon, Delft



Stichting Lezen reeks:

1. Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
2. Waarom is lezen plezierig? - Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
3. Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school - Gerbert Kraaykamp

COLOFON

Redactie: Stichting Lezen, Universiteit Utrecht en Provinciale Bibliotheekcentrale voor Noord-Brabant

Stichting Lezen  
Oxford House / Nieuwezijds Voorburgwal 328g  
1012 RW Amsterdam  
020-6230566  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

Lezen

Vertaling: Christien Franken (tekstbureau Melusine)  
Vormgeving: Melanie van Haaren bNo

ISBN 90 5166 909 7

Besteladres:  
Uitgeverij Eburon  
Postbus 2867  
2601 CW Delft  
[info@eburon.nl](mailto:info@eburon.nl)  
[www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

© 2002, Stichting Lezen

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

# INHOUD

VOORWOORD	7
HOOFDSTUK 1 LEESBEVORDERING DOOR OUDERS, BIBLIOTHEEK EN SCHOOL	9
1.1 Introductie	10
1.2 Leesbevordering in drie instituties	11
1.2.1 Leessocialisatie in het ouderlijke gezin	11
1.2.2 Leessocialisatie via het bibliotheeklidmaatschap	12
1.2.3 Leessocialisatie op de middelbare school	12
1.3 Onderzoeksvragen	14
1.4 Onderzoeksopzet en datamateriaal	15
1.4.1 De onderzoeksopzet	15
1.4.2 Data en meetinstrumenten	17
1.5 Opbouw van het boek	18
HOOFDSTUK 2 OUDERS, BIBLIOTHEEK EN SCHOOL. EEN BESCHRIJVING	21
2.1 Introductie	21
2.2 Leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school. De meting	22
2.3 Trends in leessocialisatie	26
2.4 Leessocialisatie en sociaal-economische gezinsachtergrond	29
2.5 Samenhang tussen de leessocialisatie-kenmerken	32
2.6 Resumé	35
HOOFDSTUK 3 LEESBEVORDERING EN BELANGSTELLING VOOR LEZEN	37
3.1 Introductie	38
3.2 Boeken lezen. De meting	39
3.3 Ouders, bibliotheek en school. De belangstelling voor boeken	40
3.3.1 Gemiddeld aantal uren boeken lezen per week	41
3.3.2 Meer dan 2 uur boeken lezen per week	43
3.3.3 Meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar	43
3.4 Veranderende effecten van leesbevordering. Trends in de leesbelangstelling	45
3.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends	49
3.6 Resumé	52

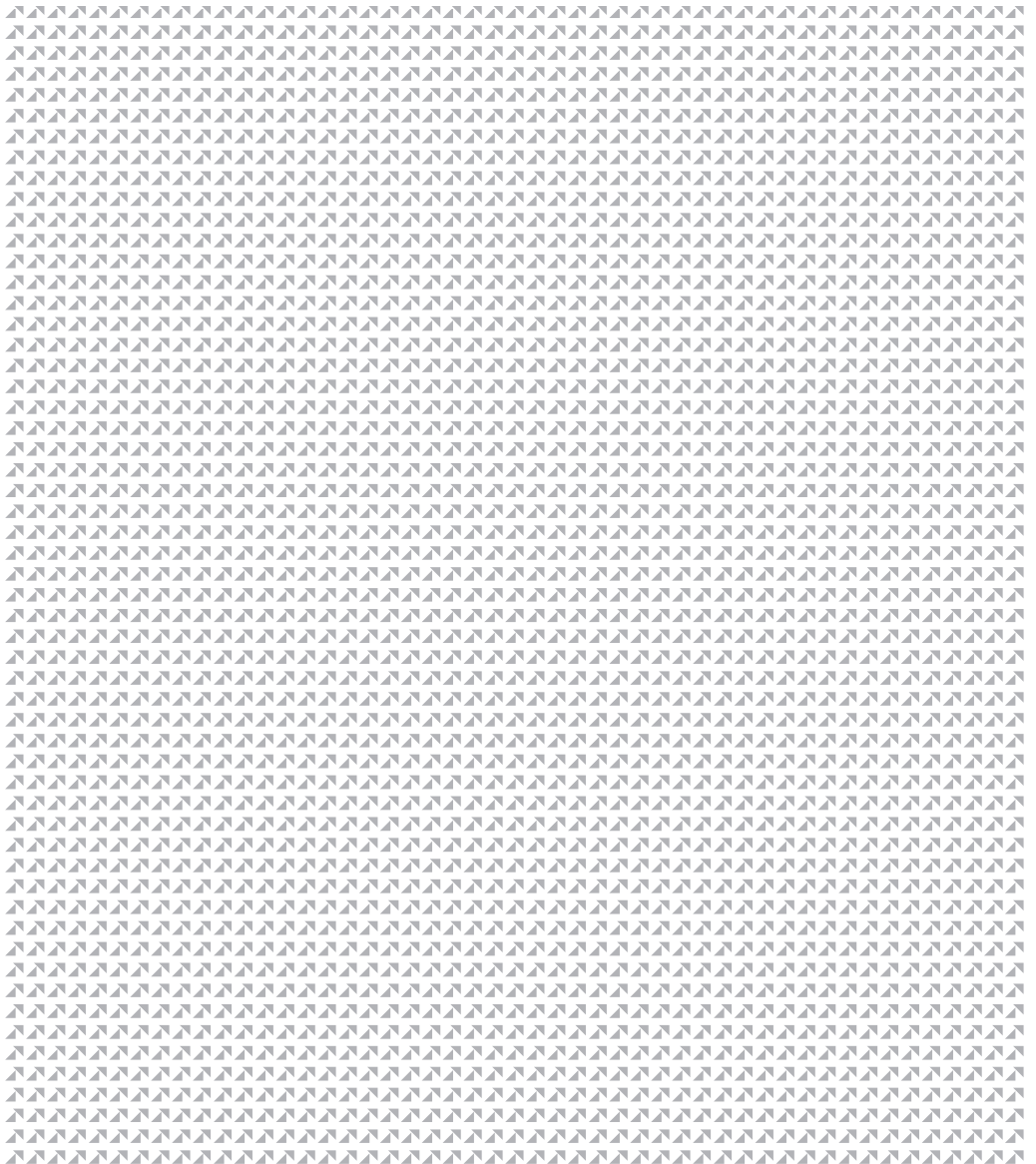
---

HOOFDSTUK 4 LEESBEVORDERING EN LEESVOORKEUREN	55
4.1 Introductie	56
4.2 Leesvoorkeuren. De meting	56
4.3 Ouders, bibliotheek en school. De leesvoorkeuren	58
4.3.1 <i>Al dan niet literaire boeken lezen</i>	58
4.3.2 <i>Al dan niet romantische boeken lezen</i>	61
4.3.3 <i>Al dan niet detectives, science fiction en/of oorlogsromans lezen</i>	63
4.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor het leesniveau	63
4.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends	66
4.6 Resumé	69
 HOOFDSTUK 5 LEESBEVORDERING EN CULTUREEL UITGAAN	 71
5.1 Introductie	72
5.2 Cultureel uitgaan. De meting	72
5.3 Ouders, bibliotheek en school. Cultureel uitgaan	75
5.3.1 <i>Gemiddeld aantal malen cultureel uitgaan per jaar</i>	75
5.3.2 <i>Al dan niet bezoeken van kunstmusea</i>	77
5.3.3 <i>Al dan niet bezoeken van serieuze theateervoorstellingen</i>	79
5.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor cultureel uitgaan	79
5.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends	82
5.6 Resumé	85
 HOOFDSTUK 6 LEESBEVORDERING EN TELEVISIEKIJKEN	 84
6.1 Introductie	88
6.2 Televisie kijken. De meting	89
6.3 Ouders, bibliotheek en school. Het televisie kijken	90
6.3.1 <i>Gemiddeld aantal uren televisie kijken per week</i>	91
6.3.2 <i>Al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken</i>	93
6.3.3 <i>Al dan niet vaak culturele programma's kijken</i>	93
6.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor televisie kijken	96
6.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends	99
6.6 Resumé	102
 HOOFDSTUK 7 SAMENVATTINGEN CONCLUSIE	 105
Summery	110
 LITERATUUR	 113
BIJLAGEN	117

## Voorwoord

Deze studie is het resultaat van een onderzoeksopdracht, getiteld *Het effect van leesbevordering* en gesubsidieerd door Stichting Lezen. In dit boek wordt getracht een algemeen antwoord te geven op de vraag naar de effectiviteit van leesbevordering door drie relevante instituties: de ouders, de bibliotheek en de school. Een algemene doelstelling van het leesbevorderingsbeleid is namelijk de culturele competentie van individuen zodanig te stimuleren dat meer mensen met plezier gaan lezen en dat meer mensen werk van literaire kwaliteit gaan lezen. In deze studie staan de invloeden van een zestal algemene aspecten van leesbevordering in de jeugd op het culturele gedrag in het volwassen leven onder de aandacht. Het moet duidelijk zijn dat hiermee niet het concrete beleid van de overheid, of een organisatie als Stichting Lezen wordt geëvalueerd. Met dit kwantitatief-empirisch onderzoek verkrijgt men informatie over de effectiviteit van leesbevordering via drie instituties. Daarmee biedt deze studie de mogelijkheid het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren. Er is voor gekozen om alle onderzoekshoofdstukken eenzelfde structuur te geven. Hiermee is een grotere helderheid nagestreefd. Een nadeel van deze opzet is dat bepaalde delen nogal gelijkvormig kunnen zijn. Om de lezer bij de tekst te betrekken, is voor het gebruik van een meervoudige persoonsvorm (we, ons) gekozen. Uiteraard staan alle in dit boek gepresenteerde meningen en onderzoeksresultaten onder de verantwoordelijkheid van de auteur en weerspiegelen deze niet noodzakelijkerwijs de opvattingen van Stichting Lezen.

Gerbert Kraaykamp  
Nijmegen, maart 2002





## Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school

## 1.1 *Introductie*

Is het belangrijk dat ouders, bibliotheken en middelbare scholen hun best doen om jongeren in contact te brengen met lezen? Is de inspanning van deze instituties voor leesbevordering effectief? Dat is de vraag die in deze studie centraal staat. In de theorievorming rondom lezen, gaat men er expliciet of impliciet vanuit dat de essentiële periode voor het stimuleren van lezen en leesplezier de (vroege) jeugd is. Leessocialisatie houdt dan in dat door concrete activiteiten of omstandigheden via sociale interactie, zowel cognitieve als motivationele hulpbronnen worden overgedragen, die er voor zorgen dat de culturele ontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd. Als het gaat om de effectiviteit van deze leessocialisatie-activiteiten zijn nog veel vragen onbeantwoord. Meestal richt men zich in onderzoek op een bestudering van specifieke leesbevorderingsprojecten of -activiteiten kort nadat deze zijn geïmplementeerd. Een belangrijk nadeel van dergelijke studies is dat men gemakkelijk effecten van gevoerd leesbevorderingsbeleid overschat. Als we aannemen dat leesbevordering bedoeld is om de culturele vorming van een persoon te stimuleren, is het juist relevant naar langetermijneffecten te kijken. Immers, culturele kennis en vaardigheid bouwt men niet op door een eenmalige kennismaking met literatuur of cultuur, maar via een intensief herhaald contact met aanwezige, beschikbare competentie in een als belangrijk ervaren sociale omgeving. Deze voorwaarden van een herhaling van instructie en de ervaren relevantie van de sociale interactie doet zich bij leesbevordering voor binnen drie instituties, het ouderlijk gezin, de bibliotheek en de middelbare school. In alle drie de instituties stellen relevante personen zich tot doel culturele hulpbronnen over te dragen aan jongeren door hun met grote regelmaat culturele producten of kennis aan te bieden. Een studie naar de langetermijneffecten van leesbevordering dient zich daarom te oriënteren op de rol van deze instituties bij de culturele vorming van jongeren.

In deze studie richten we ons specifiek op een aantal positieve omstandigheden in het ouderlijk gezin, de benutting van het uitgebreide boekenaanbod in de bibliotheek en de culturele stimulering die plaatsvindt in lesprogramma's op middelbare scholen. Hiermee bestuderen we uitsluitend algemene, maar herhaalde leessocialisatie-ervaringen die personen in hun jeugd opdoen. De (eventuele) effecten van meer incidentele leesbevorderingsprojecten zijn hier buiten beschouwing gelaten. We hanteren het pedagogische uitgangspunt dat leessocialisatie-ervaringen het meest effectief zijn als ze plaatsvinden in de zogenaamde formatieve jaren (tussen vijf en twintig jaar) binnen een relevante sociale context. In dit onderzoek bestuderen we daarom de directe gevolgen van leesbevordering door ouders, bibliotheek en school in het latere, volwassen leven van een persoon. Immers, als leesbevordering de culturele competentie van een persoon vergroot, betaalt zich dat uit gedurende de latere fasen van het leven op een groot aantal terreinen. Meer specifiek vermoeden we dat een intensieve leessocialisatie in de jeugd positieve gevolgen heeft voor de latere leesbelangstelling, het leesniveau, het culturele uitgaan en de televisievoorkeuren van een persoon.

De effectiviteit van leesbevorderingsbeleid door de overheid staat in dit onderzoek niet direct ter discussie. De leessocialisatie-aspecten die we bestuderen, schetsen een algemeen beeld van de bestaande verschillen in de culturele en literaire opvoeding van kinderen. De meer of minder positieve leesomstandigheden die een kind ervaart tijdens de jeugd zijn vooral het gevolg van de bewuste of onbewuste keuzes van ouders, bijvoorbeeld als het gaat om de daadwerkelijke stimulering van boeken lezen, of om het

soort school voor een kind. Echter, ook de individuele keuzes van jeugdigen zelf, om frequent een bibliotheek te bezoeken, of om een alfa-examenpakket te kiezen op school, zijn van betekenis. In hoeverre de hier bedoelde algemene leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school, kan of moet worden bevorderd door overheidsbeleid, valt buiten de vraagstelling van deze studie. Het is wel relevant te onderkennen, dat het voor een overheid mogelijk is binnen al deze drie structuren leesbevorderingsbeleid te ontwikkelen. Om dergelijke keuzes te kunnen maken, is het van belang kennis te vergaren over de effectiviteit van leesbevordering bij jongeren door de drie meest relevante leesbevorderende instituties.

## *1.2 Leesbevordering in drie instituties*

Het onderzoek naar lezen wijst op drie instituties waarbinnen een succesvolle bevordering van het lezen en leesplezier kan plaatsvinden (Purves en Beach, 1976; Duijx en Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 1993; Piek, 1995; Kraaykamp, 2001\*). In de onderstaande subparagrafen gaan we op deze drie leesbevorderende instituties nader in.

### 1.2.1 Leessocialisatie in het ouderlijk gezin

De sociaal-wetenschappelijke literatuur over de effecten van een culturele socialisatie in het ouderlijk gezin is sterk ontwikkeld (De Jager, 1967; Bourdieu, 1984; Ganzeboom, 1989). Bij diverse vormen van culturele participatie, zoals het bezoeken van kunstmusea, klassieke concerten of theatervoorstellingen is een intensieve socialisatie door ouders betekenisvol (Ganzeboom, 1989; Nagel, Ganzeboom, Haanstra en Oud, 1996); kinderen van cultureel actieve ouders blijken later in hun leven zelf ook vaker liefhebbers van cultuur. Ook specifiek voor lezen zijn er studies die aantonen dat positieve leesomstandigheden thuis in het ouderlijk gezin relevant zijn voor de leesvoorkeuren van een persoon (Duijx en Verdaasdonk, 1989; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Van Peer, 1991; Kraaykamp, 1993; 2001\*). Deze culturele socialisatie in het ouderlijk gezin kent twee verschijningsvormen. Ouders kunnen de culturele ontwikkeling van hun kinderen bevorderen door zelf nadrukkelijk culturele producten te consumeren, maar ook door hun kinderen op het culturele vlak te stimuleren en aan te sporen. Deze twee manieren van ouderlijke socialisatie treft men in de pedagogische literatuur aan onder de termen 'imitatie' en 'instructie' (Bandura, 1969; Leseman en De Jong, 1998). Waar bij imitatie de bevordering van culturele ontwikkeling door ouders min of meer onbewust plaatsvindt door het herhaald geven van een voorbeeld, is er bij instructie sprake van een doelbewuste stimulering van de culturele vorming bij kinderen.

Toegesneden op leesbevordering gaat het bij imitatie om niets meer en niets minder dan het voorleven van 'correct' gedrag door ouders. Als ouders zelf boeken lezen en literatuur verkiezen boven lectuur, zijn zij voor hun kinderen een 'goed' voorbeeld (Duijx en Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 1993; 2001\*). Deze vorm van ouderlijke leessocialisatie heeft een zeer vanzelfsprekend karakter. Omdat kinderen aanwezig zijn als ouders lezen, er boeken in een boekenkast staan en ouders lid kunnen zijn van een bibliotheek raken zij op een natuurlijke wijze bekend met boeken en met het plezier in lezen. Dat de smaakoverdracht van ouders op kinderen niet alleen voor literair lezen opgaat, tonen Kraaykamp en Kalmijn (1995) voor romantische lectuur aan. Liefhebsters van kasteel- en doktersromans hebben relatief vaak

een moeder die vroeger thuis ook romantisch las. Ook bij kijkvoorkeuren treedt deze reproductie van smaak aan het licht (Kraaykamp, 2001<sup>b</sup>). Kinderen waarvan de ouders vaak amusementsprogramma's keken tijdens de jeugd, ontwikkelen zelf ook een voorkeur voor dergelijke programma's.

Het sociaal-wetenschappelijke onderzoek wijst daarnaast op instructie als een elementaire opvoedingspraktijk bij de culturele vorming van kinderen (Nagel e.a., 1996; Leseman en De Jong, 1998). Bij leesbevordering door instructie gaat het om gezinsactiviteiten die het lezen van kinderen direct stimuleren, zoals voorlezen, boeken bespreken en boeken cadeau doen. Ouders nemen dan actief en bewust de culturele vorming van hun kinderen ter hand. De instructiepraktijk in het ouderlijk gezin bestaat meestal uit het aanleveren van informatie voor de ontwikkeling van culturele vaardigheden en een positieve houding ten aanzien van lezen. Deze informatie-overdracht zorgt er dus voor dat naast culturele competentie, ook leesplezier wordt aangekweekt. Bij leesbevordering in het gezin bestaat de instructiepraktijk grotendeels uit een herhaalde ouder-kind interactie waarmee de ouderlijke waardering voor lezen tot uitdrukking komt (Van Lierop-Debrauwer, 1990; Van Peer, 1991; Kraaykamp, 1993; 2001<sup>a</sup>). Anders gezegd, waarden en normen over lezen worden door ouders overgedragen door kinderen voor te lezen, hun boeken aan te raden en met kinderen te praten over gelezen boeken. De verwachting is dat deze leesstimulering in het ouderlijk gezin tot gevolg heeft dat kinderen relatief veel culturele competentie ontwikkelen.

### 1.2.2 Leessocialisatie via het bibliotheeklidmaatschap

In enkele studies wijst men bij leesbevorderende maatregelen ook op de beschikbaarheid van leesvoorzieningen (Duijix en Verdaasdonk, 1989; Van Peer, 1991). Daarmee bedoelt men dat jeugdigen in de gelegenheid moeten zijn om te lezen. Deze omstandigheden worden uiteraard door ouders geboden, maar ook door het voorzieningenniveau van de openbare bibliotheken in Nederland (Schneiders, 1990; Piek, 1995; CBS, 2001). De bibliotheek is een van de instanties waar sinds de jaren vijftig de verspreidingsgedachte sterk is aangeslagen. Openbare bibliotheken stellen zich tot doel zoveel mogelijk Nederlanders in contact te brengen met een omvangrijk leesaanbod tegen een betrekkelijk geringe leenvergoeding. De overheid definieert als een belangrijke functie van bibliotheken 'het mogelijk maken voor de burgers van dit land om zich kennis, informatie en cultuur eigen te maken' (WVC, 1992). Vooral na invoering van de Wet op het Openbare Bibliotheekwerk in 1975 is een trend naar stijgende participatie in gang gezet (CBS, 2001). Met name de invoering van het gratis jeugdlidmaatschap speelt daarbij een grote rol. De verwachting is dat een langdurige kennismaking met lezen in de jeugd via het bibliotheeklidmaatschap positieve gevolgen heeft voor de culturele ontwikkeling van een persoon. De activiteiten van bibliotheken blijven momenteel niet meer beperkt tot het uitlenen van boeken. Diverse activiteiten om kinderen enthousiast te maken worden door de bibliotheken in Nederland georganiseerd, zoals voorleesmiddagen, kinderboekenweekprojecten, samenwerkingsprojecten met basisscholen en instructiemiddagen. Hiermee is de bibliotheek in Nederland geworden tot een betekenisvolle instantie die het lezen in brede zin bevordert.<sup>[1]</sup>

### 1.2.3 Leessocialisatie op de middelbare school

De school brengt veel kinderen met lezen en cultuur in contact, waardoor de verwachting is dat ook het

onderwijs invloedrijk is bij de culturele vorming van kinderen (Purves en Beach, 1976; Toussaint-Dekker, 1987; Duijx en Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 1993; 2001<sup>a</sup>). In verband hiermee is er binnen de ontwikkelingspsychologie, de onderwijskunde en de letteren veel aandacht voor overheidsbeleid op het gebied van het lees- en literatuuronderwijs (Peters en Piek, 1997; Van Lierop-Debrauwer, Peters en De Vries, 1997; Janssen, 1998). Om de rol van leessocialisatie in het voortgezet onderwijs te verduidelijken, is het van belang onderscheid te maken tussen selectie-effecten en leereffecten van de gevolgde middelbare schoolopleiding (Ganzeboom, 1992; Nagel e.a., 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>).

De middelbare school is te beschouwen als een instituut waar men kennis aanbiedt en vaardigheden traint, maar er tegelijkertijd op selecteert. Als gevolg van deze selectie komen kinderen met boven gemiddelde intellectuele capaciteiten terecht op de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs. Deze hogere opleidingen kenmerken zich tevens doordat er relatief veel culturele kennis wordt aangeboden en intensiever op culturele vaardigheden wordt getraind. Als gevolg hiervan ontwikkelen leerlingen op de hogere schoolniveaus meer culturele competentie dan kinderen op lagere niveaus (het selectie-effect). Empirisch onderzoek heeft de positieve samenhang tussen het bereikte opleidingsniveau en cultuurparticipatie al vaak aangetoond (Ganzeboom, 1989; Knulst en Kraaykamp, 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>); hoger-opgeleiden zijn veel vaker cultureel actief dan lageropgeleiden. Omdat dit effect niet het directe gevolg is van schoolse leessocialisatie maar van een selectie op cognitieve capaciteiten, laten we het in deze studie verder buiten beschouwing.<sup>[2]</sup>

In deze studie staat specifiek de schoolse leessocialisatie door leereffecten onder de aandacht. De ontwikkeling van culturele competentie bij leerlingen vindt plaats door instructie op cultureel gebied binnen een lesprogramma (Guthrie, Schafer, Wang en Afflerbach, 1995; Nagel e.a., 1996). Er ontstaan verschillen in culturele ontwikkeling tussen leerlingen van eenzelfde onderwijsniveau doordat middelbare scholen verschillen in de intensiteit van de leesbevorderende activiteiten. Vooral het verzorgde literatuuronderwijs binnen de moderne talen is van belang bij het stimuleren van de culturele ontwikkeling bij leerlingen (Toussaint-Dekker, 1987; Kraaykamp, 1993; Janssen, 1998; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Concreet is er in het voortgezet onderwijs aandacht voor de literaire en culturele vorming via de lessen in literatuurgechiedenis en literatuurbegrip (Kraaykamp, 1993; Janssen, 1998). Deze schoolse aandacht voor de literaire vorming blijkt met name van belang bij de verklaring van leesvoorkeuren; veel aandacht voor literatuur in het middelbaar onderwijs leidt tot een grotere belangstelling voor complexe boekengenres later in het leven (Kraaykamp, 1993; 2001<sup>a</sup>). Ook is er sprake van een differentiatie tussen scholen (en dus leerlingen) doordat ze verschillen in hun aandacht voor de algemene culturele ontwikkeling van leerlingen. Er zijn bijvoorbeeld scholen die in klassikaal verband theaterprogramma's bijwonen, of kunstmusea bezoeken (Nagel e.a., 1996). Deze vorm van culturele socialisatie leidt tot een grotere belangstelling voor cultuur op volwassen leeftijd. Janssen (1998) toont in dit verband aan dat er substantiële verschillen optreden tussen docenten, zowel als het gaat om de doelen die zij met culturele vorming nastreven, maar ook in de tijdsbesteding aan cultuuronderricht.

Leerlingen zijn ook verschillend van elkaar door het vakkenpakket dat zij kiezen (Toussaint-Dekker, 1987; Nagel e.a., 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Een algemene verwachting is dat een alfa-examenpakket met relatief veel aandacht voor moderne en klassieke talen de belangstelling voor lezen en cultuur vergroot. Een expliciet doel van het onderwijs in een vreemde taal is immers de culturele kennis en competentie

van leerlingen te ontwikkelen (Toussaint-Dekker, 1987). Er wordt ook wel verondersteld dat door het 'lezen voor de lijst' bij de moderne talen de liefde voor het lezen juist wordt geremd. Deze dwangsituatie zou er dan de oorzaak van zijn dat lezers zich juist afkeren van het lezen. Onderzoek naar de effecten van het gekozen examenpakket wijst echter uit dat leerlingen met een alfa-examenpakket later vaker cultureel actief zijn dan leerlingen zonder veel alfa-vakken (Nagel e.a., 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>).

### 1.3 Onderzoeksvragen

In deze studie gaan we na in hoeverre leesbevordering via de drie socialiserende instanties van betekenis is op een viertal gebieden. Doordat deze instituties alle drie een relevante sociale context bieden waarbinnen leesbevordering bij herhaling kan plaatsvinden, nemen we aan dat deze leessocialisatieaspecten de culturele vorming en ontwikkeling van een persoon bevorderen.

In de eerste onderzoeksvraag staan de effecten van leesbevordering in de jeugd op de latere leesbelangstelling centraal. Op dit terrein zijn onze verwachtingen over de effectiviteit van leesbevordering het meest vergaand. Immers, de grootste invloeden van leesbevorderende maatregelen zijn te verwachten voor het lezen van boeken. Overheidsbeleid spreekt al sinds jaar en dag de intentie uit dat leesbevordering erop gericht dient te zijn om zoveel mogelijk mensen het plezier in lezen bij te brengen. De eerste onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot grotere belangstelling voor lezen later in het leven, en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?*

De tweede onderzoeksvraag handelt over de effecten van leesbevordering in de jeugd op de leesvoorkeuren van een persoon. Een doelstelling van het leesbevorderingsbeleid is immers niet alleen de leesbelangstelling te stimuleren, maar ook het niveau waarop men leest te verhogen. De algemene verwachting is dat ook het leesniveau kan profiteren van de aandacht voor lezen in de jeugd door ouders, bibliotheek en school. Als door instructie in het gezin, in de bibliotheek en op school de culturele competentie van jongeren wordt verhoogd, is daarmee als vanzelf het lezen van kwalitatief hoogstaande boeken meer aantrekkelijk. De tweede onderzoeksvraag is: *In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot een hoger leesniveau later in het leven en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?*

Met onze derde vraag richten we ons op de kwestie of leesbevordering door ouders, bibliotheek en school ook de volwassen interesse in culturele vrijetijdsactiviteiten stimuleert. Leesbevorderende maatregelen zijn niet alleen belangrijk als het gaat om de stimulering van het lezen als zodanig, maar het leidt ook tot de ontwikkeling van een meer algemene culturele competentie en culturele belangstelling. Daarom veronderstellen we dat met name het culturele uitgaan van personen profiteert van een intensieve leesbevordering tijdens de jeugd. De derde onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot meer culturele participatie later in het leven en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?*

De vierde onderzoeksvraag houdt zich bezig met de invloeden van leesbevordering op het televisiekijken later in het leven. Onze verwachting is dat een culturele socialisatie ook bij kijkvoorkeuren relevant kan zijn. Meer specifiek is de hypothese dat een intensieve kennismaking met lezen en cultuur in de jeugd

de aantrekkelijkheid van het televisiekijken vermindert. Als men kijkt, vermoeden we dat een culturele socialisatie de aantrekkelijkheid van culturele televisieprogramma's verhoogt. De vierde onderzoeksvraag formuleren we als volgt: *In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot minder televisiekijken later in het leven en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?*

In de vier bovenstaande onderzoeksvragen is sprake van veranderende invloeden. Het hoeft namelijk niet zo te zijn dat de invloeden die we voor de diverse aspecten van een jeugdige leesbevordering vinden voor alle personen gelijk zijn. Een voor de hand liggende gedachte is dat de invloed van intensieve leesbevordering afneemt naarmate de ervaren socialisatie langer geleden is. Dit is te begrijpen als een zogenaamd *leeftijdseffect*; de rol van ouders, bibliotheek en school wordt steeds minder belangrijk naarmate een persoon zelf ouder wordt. Oftewel, voor oudere personen is een jeugdige leesbevordering voor het huidige culturele gedrag niet zo relevant als voor jongere personen. Tegelijkertijd is een verwachting dat een intensieve leessocialisatie meer betekenis heeft als men is opgegroeid in een tijdperiode (de jaren vijftig) waarin lezen een veel voorkomende vrijetijdsbesteding is (Knulst en Kraaykamp, 1998). Dit kunnen we zien als een zogenaamd *cohorteffect*; de tijdperiode waarin een persoon wordt gesocialiseerd, is dan belangrijk voor de effectiviteit van deze socialisatie. Meer specifiek is de veronderstelling dat voor personen geboren voor 1945 positieve leesomstandigheden in de jeugd van groter belang zijn voor de huidige cultuurparticipatie dan voor personen geboren na 1960. Omdat we in deze studie werken met gegevens die zijn verzameld op één tijdstip (in 1998) is het in principe niet mogelijk om leeftijd- en cohorteffecten van elkaar te onderscheiden.<sup>[5]</sup> Alleen op grond van theoretische overwegingen en de interpretatie van de richting van de veranderende invloed kunnen we hierover uitspraken doen. Dit is mogelijk omdat de leeftijd- en cohorteffecten in deze studie veelal betrekking hebben op ontwikkelingen in tegengestelde richting.

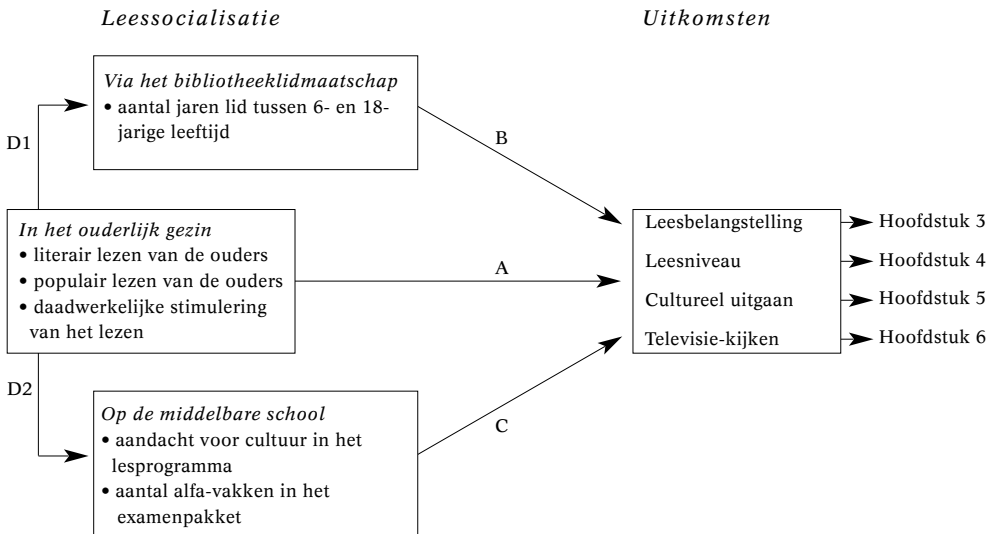
## 1.4 Onderzoeksopzet en datamateriaal

### 1.4.1 De onderzoeksopzet

In deze studie gaat het bij de beantwoording van de bovenstaande onderzoeksvragen om een onderlinge vergelijking van de invloeden van leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. In figuur 1.1 is een schematische voorstelling van de gehanteerde onderzoeksopzet gegeven.

Figuur 1.1 maakt duidelijk dat het in het onderzoek naar de effecten van leessocialisatie-omstandigheden handelt om de drie eerdergenoemde instituties: ouders, bibliotheek en school. De uitkomsten hebben betrekking op vier soorten culturele gedragingen van een volwassen persoon later tijdens de levensloop. De directe invloeden van leessocialisatie in het ouderlijk gezin worden gerepresenteerd via pijl A. Deze ouderlijke leesbevordering krijgt in deze studie vorm via het literaire lezen van ouders, het populaire boeken lezen van ouders en de directe stimulering van boeken lezen. Het directe effect van leesbevordering door de duur van het bibliotheeklidmaatschap tussen zes- en achttienjarige leeftijd, is weergegeven via pijl B. Om de directe invloeden van de schoolse leessocialisatie (pijl C) te indiceren, wordt informatie gebruikt over de aandacht voor cultuur in het lesprogramma en het aantal gekozen alfa-examenvakken in het voortgezet onderwijs.

Uit figuur 1.1 komt naar voren dat de ouderlijke leessocialisatie ook een directe invloed heeft op het



Figuur 1.1. Schematische weergave van de invloeden van leesbevordering door ouders, bibliotheek en school op vier aspecten van culturele participatie

jeugdig bibliotheekgebruik en de keuze voor een soort school en het examenpakket (via de pijlen D1 en D2). Cultureel actieve ouders zullen hun kinderen vaker stimuleren van een bibliotheek gebruik te maken, een school voor hun kinderen kiezen met veel culturele vorming en een voorkeur hebben voor veel alfavakken in het examenpakket van hun kinderen. Als gevolg van deze relaties zullen de ouderlijke leessocialisatiekenmerken ook van invloed zijn op het culturele gedrag van een persoon via deze omwegen (via pad D1\*B, en via pad D2\*C).

De hier gekozen onderzoeksopzet houdt in dat we een zeer strenge toets hanteren voor de effectiviteit van ouderlijke leessocialisatie-aspecten. Het directe effect van de ouderlijke socialisatie (pijl A), zoals we dat hier bestuderen is namelijk gecontroleerd voor de indirecte effecten via het bibliotheekgebruik (pad D1\*B), en de schoolkeuzes (pad D2\*C). Het wordt daardoor moeilijker een significant direct effect voor de ouderlijke leesbevordering aan te treffen. Omdat een bestudering van directe effecten de meest zuivere manier is om de drie instituties onderling te vergelijken, is voor deze opzet gekozen. Bij de interpretatie van de effecten moeten we wel steeds in het oog houden dat leesbevordering door ouders ook van betekenis is voor het meer intensieve gebruik van de bibliotheek en de keuze voor cultureel meer actieve scholen en meer alfa-examenvakken (Nagel e.a., 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>).



#### 1.4.2 Data en meetinstrumenten

Om na te gaan welke invloed leesbevordering heeft op de latere leesbelangstelling, het leesniveau, het cultureel uitgaan en het televisiekijken, maken we gebruik van landelijk representatieve gegevens uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998 (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp en Ultee, 1998). Het betreft hier een gecombineerde mondelinge en schriftelijke enquête onder personen die via een gestratificeerde steekproefprocedure uit de gemeentelijke bevolkingsregisters zijn geselecteerd. Alle ondervraagde personen zijn tussen de 18 en 70 jaar oud en spreken Nederlands (respons 49,5%). Van een primair geselecteerde respondent is altijd ook de partner (indien van toepassing) geïnterviewd. Beiden hebben exact dezelfde vragen beantwoord. Aangezien de socialisatie van beide partners zich vrijwel altijd onafhankelijk van elkaar heeft afgespeeld, veelal in andere gezinnen en in andere scholen, is er voor gekozen de beide partners als individuele respondenten te beschouwen. In de analyses zijn alleen personen ouder dan 25 jaar opgenomen die niet (meer) bij hun ouders wonen. Hierdoor is het aannemelijk dat ondervraagden hun onderwijsloopbaan hebben afgesloten en dat zij niet meer direct door hun ouders worden beïnvloed. Op deze manier is het goed mogelijk na te gaan welke invloeden er van de leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school op het latere culturele gedrag uitgaan. Het uiteindelijke bestand bestaat na verwijdering van personen met ontbrekende gegevens op ten minste één van de meetinstrumenten uit 1.762 respondenten (van de oorspronkelijke 1.883 personen).

Informatie over de leessocialisatie in de jeugd van een persoon is verkregen via een groot aantal retrospectieve vragen. In totaal zijn er zes aspecten geselecteerd, waarvan we denken dat die de mate van leesbevordering in de jeugd goed indiceren (zie Figuur 1.1). De meetinstrumenten voor de leessocialisatiekenmerken hebben allemaal drie categorieën; de eerste categorie van een meetinstrument representeert de situatie met relatief weinig leesbevordering, terwijl de derde categorie de omstandigheid met veel leesbevordering vertegenwoordigt. De ouderlijke leesbevordering wordt met een drietal meetinstrumenten vastgesteld, namelijk met het literaire lezen van ouders, het populaire boeken lezen van ouders en de daadwerkelijke stimulering van het lezen door ouders. Leesbevordering door de bibliotheek is in dit onderzoek gemeten via de duur van het lidmaatschap tussen zes- en achttienjarige leeftijd van een persoon. Om de schoolse leessocialisatie te meten, gebruiken we informatie over de aandacht voor cultuur in het lesprogramma in het voortgezet onderwijs, en het aantal alfavakken in het examenpakket van een persoon. Voor de operationalisering van de meetinstrumenten verwijzen we naar paragraaf 2.2.

Waar is de jeugdige confrontatie met lezen, geïnitieerd door ouders, bibliotheek en school op van invloed? In deze studie veronderstellen we dat vooral de culturele competentie en vaardigheid van een persoon door leesbevordering in de jeugd wordt gestimuleerd. Daarom bestuderen we hier de invloeden van de drie leesbevorderende instanties op de culturele participatie in het volwassen leven. Alle meetinstrumenten voor het culturele gedrag hebben betrekking op de situatie ten tijde van het onderzoek in 1998. Allereerst gaan we na in hoeverre een intensieve leessocialisatie in de jeugd van invloed is op de belangstelling voor het lezen later in het leven (aantal uren boeken lezen, intensief boeken lezen, en vaak een bibliotheek bezoeken). Een tweede verwachting is dat de jeugdige stimulering van betekenis is voor het leesniveau. Daarom gaan we na in welke mate individuele leesvoorkeuren (literair, romantisch en spannend lezen) worden beïnvloed door de bevordering van het lezen in de jeugd. Ten derde, bestuderen we de mogelijke invloeden van leesbevordering op het culturele uitgaansgedrag van een persoon

(intensiteit cultureel uitgaan, kunstmusea bezoeken en serieuze theatervoorstellingen bezoeken). Ten slotte onderzoeken we de effecten van een intensieve leessocialisatie op de huidige televisiekijkvoorkeuren (aantal uren televisiekijken, vaak amusementsprogramma's bekijken en vaak culturele programma's kijken). Voor de concrete operationalisering van de meetinstrumenten voor deze afhankelijke kenmerken verwijzen we naar de betreffende hoofdstukken.

In het onderzoek zijn een vijftal sociale en demografische kenmerken als controlevariabelen meegenomen. Voor alle vijf de aspecten geldt dat uit eerder onderzoek is gebleken dat ze een significant samenhang hebben met de hier afhankelijke culturele gedragingen. Als men in onderzoek met deze aspecten geen rekening houdt, zou men eventueel ten onrechte kunnen concluderen dat een leessocialisatie-aspect van invloed is, terwijl dat volledig is terug te voeren naar de selectie op een of meer van deze sociale achtergrondkenmerken. Om te beginnen is het jaar meegenomen waarin een persoon werd geboren, gemeten als continue kenmerk (lopend van 1914 tot 1973). Daarnaast nemen we het geslacht van de ondervraagde in beschouwing (vrouw=0, man=1). Het individuele opleidingsniveau van een respondent is gemeten in vier categorieën, namelijk (1) primair onderwijs, (2) lager secundair onderwijs, (3) hoger secundair onderwijs en (4) tertiair onderwijs. Een indicatie voor de mate van religiositeit is verkregen door vragen naar kerksheden en kerkelijkheid zodanig te combineren dat (1) is niet religieus, (2) is religieus met weinig kerkbezoek (minder dan éénmaal per maand), en (3) is religieus met frequent kerkbezoek (meer dan éénmaal per maand). Voor de vaststelling van de burgerlijke staat onderscheiden we drie categorieën, te weten (1) alleenstaand zonder kinderen, (2) gehuwd of samenwonend met jonge kinderen (onder de 13 jaar), en (3) gehuwd of samenwonend met oudere kinderen (boven de 12 jaar).<sup>[4]</sup> Over de effecten van deze vijf sociale en demografische achtergrondkenmerken wordt niet gerapporteerd in de analyses.<sup>[5]</sup> Een beschrijving van de verdelingskenmerken van deze vijf achtergrondkenmerken is te vinden in bijlage 1.1.

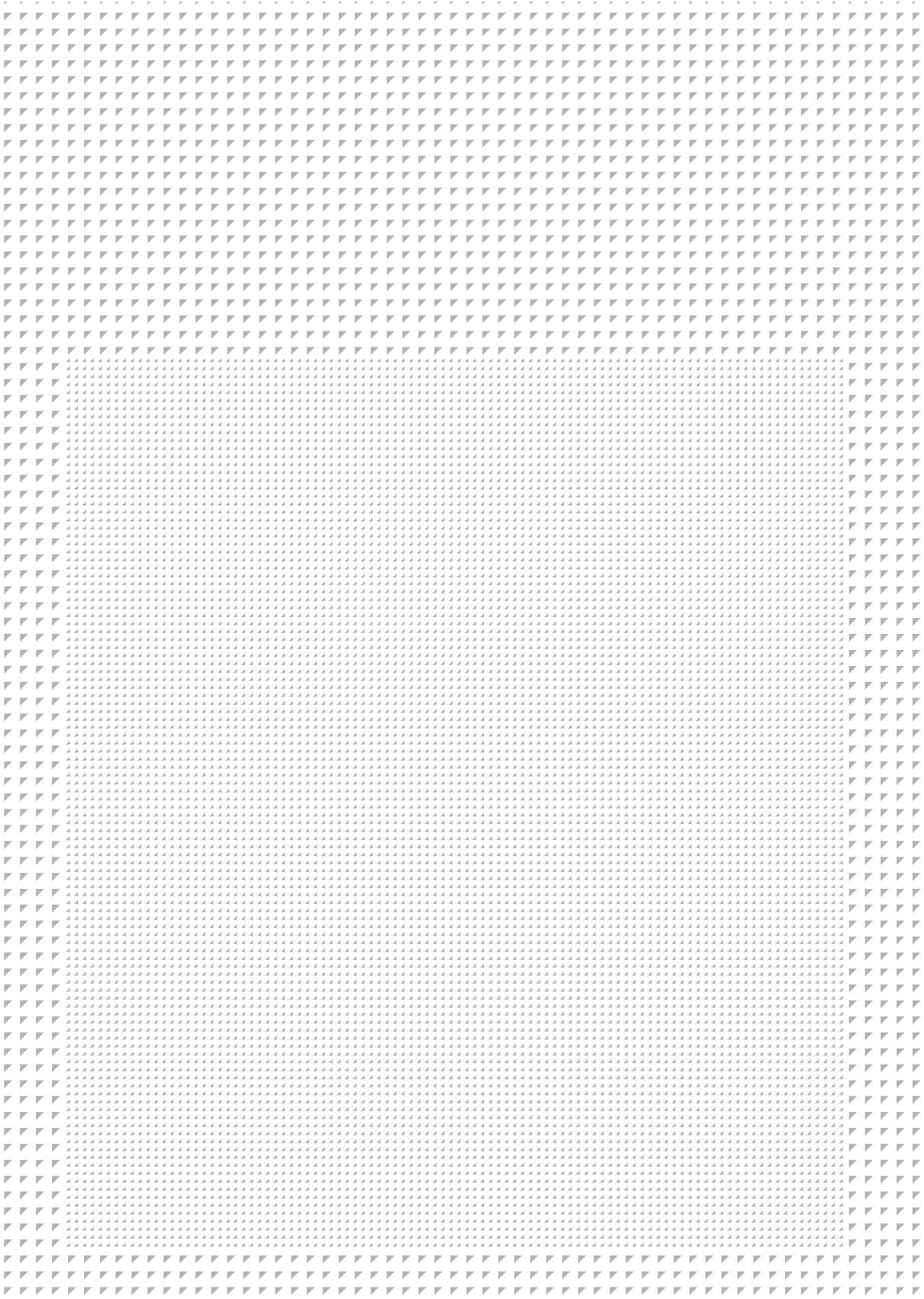
### 1.5 Opbouw van het boek

De opbouw van het boek is als volgt. In *hoofdstuk 2* geven we een beschrijving van de zes geselecteerde leessocialisatiekenmerken. Tevens gaan we na in hoeverre de intensiteit van de ervaren leesbevordering in de loop van de tijd is veranderd en hoe de zes aspecten onderling samenhangen. Ook komt de samenhang van de leessocialisatiemetingen met de sociaal-economische familie-achtergrond aan de orde. In *hoofdstuk 3* gaan we na in hoeverre leesbevordering in gezin, via de bibliotheek en op de middelbare school van invloed is op de latere leesbelangstelling. Daarbij gaan we tevens na in hoeverre de betekenis van een intensieve leessocialisatie zich voor de latere leesbelangstelling heeft ontwikkeld. In *hoofdstuk 4* concentreren we ons op het effect van de leessocialisatie-aspecten op het leesniveau. Is het zo dat intensief gesocialiseerden later meer complexe boeken lezen, of maakt het niet uit? Ook gaan we na in hoeverre de invloeden constant zijn in de loop der tijd. *Hoofdstuk 5* is gericht op de gevolgen van leesbevordering in de jeugd voor het latere cultureel uitgaan. Zijn de met lezen gesocialiseerde personen meer geïnteresseerd in culturele producten, zoals kunstmusea en serieuze theater? Ook hier, bestuderen we de veranderingen van deze invloeden in de tijd. In *hoofdstuk 6* gaan we na of het huidige televisiekijkgedrag wordt beïnvloed door een intensieve leesbevordering in de jeugd. Is het zo dat de met

literatuur en lezen grootgebrachte kinderen in het volwassen leven meer weerstand kunnen bieden aan de geneugten van de televisie, en hoe is dat veranderd in de loop der tijd? Met *hoofdstuk 7* sluiten we af. We geven een korte samenvatting van de belangrijkste resultaten en evalueren het specifieke belang van leesbevordering door ouders, bibliotheek en middelbare school.

In dit boek staat bij de beantwoording van de onderzoeksvragen een in kwantitatieve termen gedefinieerde vorm van algemene leesbevordering onder de aandacht. Deze studie richt zich daarmee niet op een evaluatie van concreet leesbevorderingsbeleid van een overheid, of een organisatie als Stichting Lezen. Wel is het mogelijk om via een kwantitatief-empirisch onderzoek informatie te verkrijgen over de kwestie via welke instituties investeringen in leesbevordering het meest renderen. Deze studie biedt daarom een gelegenheid het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren.

- [1] In deze studie is de veronderstelling dat personen die in hun jeugd langdurig lid waren van een bibliotheek, ook meer met de andere dan leenactiviteiten zijn geconfronteerd dan hen die kort, of in het geheel niet lid waren.
- [2] Bij het beoordelen van de invloeden van een schoolse leessocialisatie houdt dit als het ware in dat we voor personen met eenzelfde bereikt onderwijsniveau, de effecten van cultuur in het lesprogramma en een uitgebreid alfa-examenpakket bestuderen.
- [3] Respondenten van een bepaalde leeftijd, hebben hun geboortjaar gemeenschappelijk. Het is daarom onmogelijk een onderscheid aan te brengen tussen invloeden als gevolg van een verschillende leeftijd en invloeden ten gevolge van het geboortjaar.
- [4] In de Familie-Enquête Nederlandse bevolking 1998 zijn 15 respondenten alleenstaand met kinderen. Dit geringe aantal maakt zinvolle analyses onmogelijk. Alleenstaanden met kinderen zijn daarom toegevoegd aan de alleenstaanden zonder kinderen. Analyses waarbij deze personen worden uitgesloten, laten geen verschillen zien.
- [5] De resultaten voor de effecten van sociale en demografische achtergrondkenmerken op de culturele gedragingen, zijn opvraagbaar bij de auteur.



## Ouders, bibliotheek en school Een beschrijving

## 2.1 *Introductie*

Hoe is het in Nederland precies gesteld met de leesbevorderende activiteiten van ouders, bibliotheek en school? Is er nu meer aandacht van ouders voor het lezen van hun kinderen dan vroeger en hebben middelbare scholen in de jaren negentig van de twintigste eeuw meer oog voor de culturele vorming van hun leerlingen dan in de jaren vijftig? In deze studie zijn leesbevorderende activiteiten opgevat als een aantal positieve omstandigheden die personen in de jeugd gedurende hun formatieve jaren hebben ervaren. De leessocialisatie-aspecten die we hier bestuderen, schetsen een algemeen beeld van bestaande verschillen in de culturele en literaire opvoeding van kinderen.

Zoals gezegd, onderscheiden we drie leesbevorderende instanties, het ouderlijk gezin, de bibliotheek en de middelbare school (Purves en Beach, 1967; Duijx en Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 2001<sup>\*)</sup>. Binnen elk van de instanties zijn er omstandigheden waardoor de culturele ontwikkeling en het leesplezier bij kinderen concreet wordt bevorderd. Allereerst verschillen ouders onderling sterk in de mate waarin zij hun kinderen socialiseren met lezen als zinvolle vrijetijdsbesteding (door instructie en imitatie). Ouders kunnen een voorbeeld voor hun kinderen zijn als zij zelf veel lezen, maar ook kunnen zij hun kinderen aanmoedigen te lezen door boeken cadeau te doen, door voor te lezen en te discussiëren over boeken. Ten tweede zijn er verschillen in leessocialisatie-ervaringen te verwachten door de voorzieningen van de openbare bibliotheken in Nederland. Sommige personen zullen in hun jeugd intensief gebruik hebben gemaakt van het kwalitatief hoogwaardig boekenaanbod in de bibliotheek, terwijl anderen dat niet deden. Als derde zijn er verschillen in leesbevordering te constateren door een culturele socialisatie in het middelbaar onderwijs.<sup>[1]</sup> Via de lessen in moderne en klassieke talen, geschiedenis en maatschappijleer schenkt men in het voortgezet onderwijs concreet aandacht aan het ontwikkelen van culturele competentie bij leerlingen. Uiteraard zijn hierbij relevante verschillen tussen de opleidingsniveaus waar te nemen. In de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs is meer aandacht voor cultuur en literatuur in het lesprogramma, dan in de lagere niveaus.<sup>[2]</sup> Echter, ook scholen van eenzelfde niveau verschillen in de mate waarin men er aandacht geeft aan de culturele ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast is het van belang te realiseren dat leerlingen op de middelbare school kiezen voor een vakkenpakket met daarin veel (alfa), of weinig (bèta) aandacht voor cultuur en literatuur.

## 2.2 *Leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school. De meting*

Welke aspecten van de leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school bestuderen we hier? De drie leesbevorderende instituties zijn in dit onderzoek via zes meetinstrumenten in kaart gebracht. Alle leessocialisatievariabelen zijn zodanig geconstrueerd dat ze bestaan uit drie categorieën; de eerste categorie van een variabele representeert de omstandigheid met relatief weinig leesbevordering, terwijl de derde categorie een situatie met veel leesbevordering vertegenwoordigt. De gegevens voor deze meetinstrumenten zijn afkomstig uit de Familie-Enquête Nederlandse bevolking 1998 (N=1762). In dit landelijk representatieve survey is via retrospectieve vragen informatie verkregen over de omstandigheden in de jeugd van een persoon. Hierbij is alleen naar daadwerkelijke gedragingen, situaties of keuzes gevraagd, en niet naar meningen, voorkeuren of opvattingen. Op deze wijze is relatief betrouwbare informatie over de

levensloop van personen te achterhalen (Van der Vaart, 1996). Uiteraard is het mogelijk dat bij zaken die in het verleden hebben gespeeld herinneringseffecten optreden. Als deze herinneringseffecten bij een selecte groep optreden en tegelijkertijd een over- of onderschatting inhouden, zijn ze problematisch. Het meeste onderzoek naar de kwaliteit van retrospectieve informatie toont echter aan dat rapportagefouten vrij willekeurig (random) zijn. Dergelijke random fouten hebben tot gevolg dat men minder snel een significant verband tussen twee aspecten vaststelt. Als gevolg hiervan is het moeilijker vooraf geformuleerde verwachtingen te bevestigen. In deze studie betekent dit, dat men minder snel concludeert dat een intensieve jeugdige leessocialisatie verband houdt met grotere culturele belangstelling later in het leven.

Leesbevordering door ouders is met een drietal meetinstrumenten geïndiceerd: (a) het literaire lezen van ouders, (b) het populaire boeken lezen van ouders en (c) de daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen. De twee aspecten die betrekking hebben op de ouderlijke leesvoorkeuren, representeren het idee dat socialisatie voor een deel werkt via imitatie. Voor de constructie van deze metingen gebruiken we de vragen uit één blok van de vragenlijst naar de genrevoorkeuren van vader en moeder toen de respondent ongeveer 15 jaar oud was. Respondenten konden bij vijf voorgeschreven boekengenres aangeven in hoeverre hun vader en/of moeder die lazen; er zijn drie antwoordcategorieën: (1) nooit, (2) soms en (3) vaak. Indien vader of moeder in het geheel geen boeken las, is bij alle genres de score 1 (nooit) toegekend. Voor de meting van *het literair lezen van ouders* is gebruikgemaakt van de gemiddelde score voor vader en moeder op de vragen naar het lezen van Nederlandse literaire romans en naar het lezen van literatuur in een vreemde taal (variërend tussen 1 en 3). Om de uiteindelijke meting te construeren is de schaal teruggebracht naar drie categorieën. Tabel 2.1 laat zien dat in 48% van de Nederlandse gezinnen de ouders nooit literatuur lazen. Daarentegen las in 12% van de gezinnen tenminste één ouder vaak literaire boeken. In deze ouderlijke context mag men spreken van een herhaald literair leesvoorbeeld dat aan kinderen wordt voorgehouden.

Bij het meten *het populaire boeken lezen van ouders* hanteren we de gemiddelde score voor vader en moeder op de vragen naar het lezen van romantische boeken (kasteel- en doktersromans) en naar het lezen van detectives, science fiction en oorlogsromans (variërend tussen 1 en 3). Wederom is de schaal gehercodeerd naar drie categorieën. Tabel 2.1 illustreert dat ook deze boekengenres onder ouders veel gelezen worden; in 14% van de gezinnen las in ieder geval één van de ouders vaak populaire boeken. Slechts in 40% van de gezinnen werden nooit populaire boeken gelezen.

Het aspect *daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen* vertegenwoordigt de gedachte dat ouderlijke leessocialisatie via instructie werkt. Om deze variabele te construeren is in de vragenlijst aan de respondent een reactie gevraagd op vijf stellingen over de daadwerkelijke ouder-kind interactie over lezen (3 antwoordcategorieën, (1) nooit, (2) soms en (3) vaak). De uitspraken handelen over het al dan niet voorlezen door ouders, cadeau geven van boeken, aanraden van boeken, discussiëren over gelezen boeken en interesse tonen in leesvoorkeuren. De gemiddelde score over de vijf items is berekend en de schaal is gehercodeerd naar drie categorieën (betrouwbaarheid=.83). Uit tabel 2.1 is te lezen dat ongeveer 21% van de ondervraagden door hun ouders vrijwel niet werd gestimuleerd op het gebied van boeken lezen. 15% ondervond daarentegen relatief vaak ouderlijke belangstelling voor het lezen. Deze gegevens ondersteunen de gedachte dat er substantiële verschillen bestaan in de aandacht van ouders voor de directe leesbevordering bij hun kinderen.

Tabel 2.1 Weergave van de verdelingen voor de leessocialisatie-variabelen.

Leessocialisatie	in procenten	aantal personen
<i>In het ouderlijk gezin</i>		
Literair lezen van de ouders		
• geen van de ouders las literatuur	48.4	853
• tenminste één ouder las soms literatuur	39.7	699
• tenminste één ouder las vaak literatuur	11.9	210
Populaire boeken lezen van de ouders		
• geen van de ouders las populaire boeken	40.2	709
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	46.3	816
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	13.5	237
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen		
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	21.3	375
• regelmatig ouderlijke stimulering	63.1	1111
• vaak ouderlijke stimulering	15.7	276
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>		
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd		
• nooit lid geweest	31.7	559
• 1 tot 6 jaar lid geweest	35.7	629
• meer dan 6 jaar lid geweest	32.6	574
<i>Op de middelbare school</i>		
Aandacht voor cultuur		
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	66.6	1174
• regelmatig aandacht voor cultuur	25.6	451
• vaak aandacht voor cultuur	7.8	137
Aantal alfa-vakken in examenpakket		
• 0 of 1 alfa-examenvak	41.8	737
• 2 of 3 alfa-examenvakken	37.5	660
• 4 of 5 alfa-examenvakken	20.7	365
Totaal	100.0	1762

Bron. Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Leesbevordering door bibliotheekbezoek in de jeugd is in dit onderzoek met één meetinstrument geïndiceerd: (a) de duur van het lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd. We veronderstellen dat de lidmaatschapsduur een relevante indicator is voor het effect van leesbevordering. Alle Nederlanders hebben via het lidmaatschap de mogelijkheid boeken te lenen en van andersoortige activiteiten in de bibliotheek te profiteren. Personen die in hun jeugd langdurig lid waren, zijn daarom meer met lezen gesocialiseerd dan personen die nooit lid waren. In de Familie-Enquête Nederlandse bevolking is *het bibliotheeklidmaatschap tussen 6-, en 18-jarige leeftijd* met één directe vraag gemeten. Concreet is gevraagd,



hoe lang men tussen het zesde en achttiende levensjaar lid van de bibliotheek was (4 antwoordcategorieën, lopend van (1) nooit lid geweest, tot (4) meer dan zes jaar lid geweest). Net als bij de andere lees-socialisatiemetingen is het aantal categorieën teruggebracht tot drie, waarbij de beide middelste categorieën (een tot twee jaar lid en twee tot zes jaar lid) zijn samengenomen. Tabel 2.1 laat zien dat maar liefst 33% van alle Nederlanders in de jeugd meer dan zes jaar lid was van de bibliotheek. Ook ongeveer een derde deel van de bevolking (32%) was nooit lid. We mogen hieruit concluderen dat onder de Nederlandse bevolking veel personen intensief gebruik hebben gemaakt van de bestaande bibliotheekfaciliteiten en zodoende intensief met lezen zijn gesocialiseerd.<sup>[5]</sup>

In dit onderzoek is als derde socialiserende institutie naar leesbevordering in het voortgezet onderwijs gekeken. We gebruiken twee meetinstrumenten: (a) de aandacht voor cultuur in het lesprogramma en (b) het aantal alfavakken in het examenpakket. Het idee is dat met name in het middelbaar onderwijs verschillen optreden tussen scholen en tussen leerlingen als het gaat om de ervaren aandacht voor cultuur en literatuur in het lesprogramma. Daarbij denken we in eerste instantie niet aan de gevolgen van niveauverschillen in het onderwijs. We veronderstellen dat leesstimulering mogelijk is op alle niveaus in het middelbaar onderwijs. Ook opleidingen van eenzelfde niveau kunnen onderling sterk verschillen naar de aandacht die zij aan cultuur besteden en leerlingen op scholen kunnen verschillen in hun keuze om van de aangeboden lesmogelijkheden gebruik te maken. Allereerst is voor de constructie van de *aandacht voor cultuur in het lesprogramma* gebruik gemaakt van de gemiddelde score (variërend tussen 1 en 3) op drie vragen in de Familie-Enquête Nederlandse bevolking 1998 naar de aandacht die in het onderwijs werd besteed aan literatuurgeschiedenis, toneel en theater, en beeldende kunst (drie antwoordcategorieën, (1) nooit, (2) soms en (3) vaak). Aan personen met alleen lagere school is voor alle items de score 1 (nooit) toegekend. We veronderstellen dat intensieve aandacht in het lesprogramma voor deze onderdelen de competentie van leerlingen vergroot waardoor hun culturele interesse wordt gestimuleerd (zie Kraaykamp, 2001<sup>3</sup>). De uiteindelijke schaal (betrouwbaarheid=.66) is weer onderverdeeld in drie categorieën. De resultaten uit tabel 2.1 laten zien dat tweederde van de ondervraagden vrijwel geen aandacht in het middelbaar onderwijs voor deze culturele onderwerpen heeft ervaren. Slechts 8% van de respondenten zegt relatief vaak met cultuur in het lesprogramma in aanraking te zijn gekomen.

In de Familie-Enquête Nederlandse bevolking 1998 is nagegaan of een persoon op de middelbare school examen heeft gedaan in een negental vakken (twee antwoordcategorieën, (1) nee, (2) ja). Het meetinstrument *het aantal alfavakken in het examenpakket* is geconstrueerd door voor vijf van deze vakken (Engels, Frans, Duits, Latijn/Grieks en geschiedenis) in de lijst na te gaan of een persoon daarin eindexamen deed. Personen met alleen lagere school kregen voor alle vijf vakken de score 1 (nee) toegewezen. De veronderstelling is dat personen met een uitgesproken alfapakket meer in contact zijn gekomen met de humaniora en daarom meer culturele competentie in hun onderwijsloopbaan hebben ontwikkeld. Ook hier is een variabele met drie categorieën gecreëerd. De verdeling van respondenten over de drie categorieën van deze variabele in tabel 2.1 laat zien dat de meeste Nederlanders, namelijk 41%, slechts in nul of een alfavakken zijn geëxamineerd. Daarentegen is 21% van de bevolking als een echte 'alfa' te karakteriseren, aangezien zij in tenminste vier alfavakken eindexamen deden. Hierbij is het van belang de invoering van de zogenaamde Mammoetwet in ogeschouw te nemen (Verlinden, 1968). Door een herstructurering van het onderwijs als gevolg van deze wet in 1968, is het aantal examenvakken

drastisch ingeperkt. In deze studie zullen daarom personen met veel alfa-examenvakken vooral uit de oudere geboortecohorten afkomstig zijn.

Tenslotte is een overkoepelende leessocialisatiemeting geconstrueerd waarvoor al de zes leessocialisatie-aspecten uit het onderzoek zijn gebruikt. Bij deze zes variabelen is steeds het al dan niet voorkomen van de meest profijtelijke leessocialisatie-omstandigheid opgeteld (score van 0 tot 6). Vervolgens is deze cumulatieve maat, *de algemene leessocialisatie in de jeugd*, teruggebracht tot drie categorieën. De eerste categorie weerspiegelt de situatie van een respondent zonder één voordelige leessocialisatie-omstandigheid, terwijl de derde categorie de situatie voor personen met drie of meer profijtelijke leessoocialisatiekenmerken representeert. Aangezien dit meetinstrument puur de relatieve verhouding in algemene leessocialisatie-ervaringen tussen personen weergeeft, presenteren we geen frequentieverdeling.

2.3 Trends in leessocialisatie

Zijn jongeren altijd in dezelfde mate gesocialiseerd door ouders, bibliotheken en scholen of was de betrokkenheid van ouders en scholen bij de leesbevordering vroeger groter of juist kleiner? Om dit na te gaan, presenteren we hier specifiek voor ondervraagden uit drie geboortecohorten (voor 1945, 1945-1960, na 1960) de frequentieverdelingen voor de zes leessocialisatievariabelen. Op deze wijze kunnen we nagaan welke ontwikkelingen met betrekking tot leesbevordering zich in de loop der tijd in Nederland hebben voorgedaan. Een algemene verwachting luidt dat personen uit het jongste cohort het meest met lezen zijn gesocialiseerd. Ouders zijn door de algehele onderwijsexpansie in Nederland gemiddeld steeds hoger opgeleid geraakt en het bibliotheeklidmaatschap van jongeren is na 1975 gratis geworden.

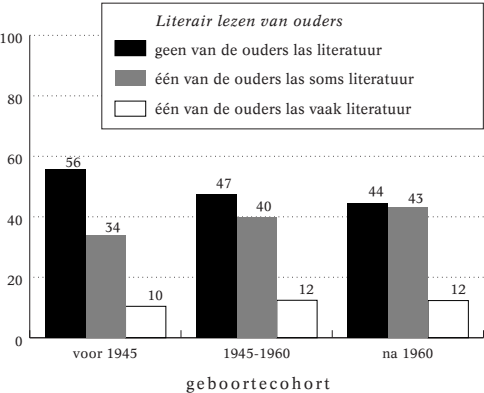


Fig 2.1 Literair lezen van ouders naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

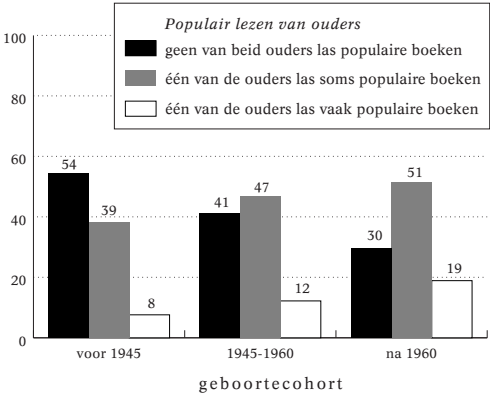


Fig 2.2 Populair lezen van ouders naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

Deze externe ontwikkelingen doen ons vermoeden dat de culturele socialisatie in de jongste cohorten intensiever is geworden in vergelijking met de oudere cohorten. De figuren 2.1, 2.2 en 2.3 geven informatie over de trends in de ouderlijke leessocialisatie.

Uit figuur 2.1 blijkt dat de situatie dat een van beide ouders vaak literatuur las, vrij stabiel is over de cohorten (ongeveer 12%). Het literair lezen van ouders neemt echter wel toe in de tijd. Het aantal gezinnen waarin een van beide ouders soms literaire boeken las, neemt toe van 34% voor het cohort geboren voor 1945, naar 43% bij het jongste cohort. Een soortgelijke ontwikkeling constateren we bij het lezen van populaire boeken door ouders (figuur 2.2). Vooral het percentage ouders dat nooit las neemt af; van 54% naar 30%. Tegelijkertijd neemt het aantal ouders dat vaak populaire boeken las over de cohorten sterk toe. In het oudste cohort las 8% van de ouders vaak populaire boeken tijdens de jeugd van een respondent, terwijl dat is gestegen naar 19% van de ouders in het cohort geboren na 1960. Een algemene conclusie ten aanzien van het voorbeeldleesgedrag is dat vooral het niet lezen van ouders in de loop der jaren minder is gaan voorkomen. Steeds meer ouders zijn regelmatig tijd aan het lezen van literatuur en populaire boeken gaan besteden en zijn zo een zichtbaar rolmodel voor hun kinderen.

Figuur 2.3 schetst de trend voor de daadwerkelijke leesstimulering door ouders. Hierbij staat de ouder-kind-interactie over lezen centraal. De ontwikkelingen zijn helder. Vooral het aantal ouders dat in het geheel geen aandacht schenkt aan de leesbevordering van hun kinderen daalt. 31% van de ouders van kinderen uit het oudste cohort besteedde geen aandacht aan de concrete aansporing van het lezen. In het jongste cohort is dat afgenomen naar 15%. Momenteel besteden vrijwel alle Nederlandse ouders aandacht aan directe leesstimulering bij hun kinderen door voor te lezen, boeken te bespreken en boeken cadeau te doen.

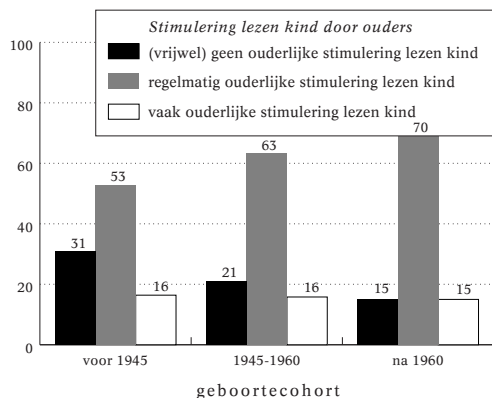


Fig 2.3 Stimulering van lezen bij kinderen door ouders naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

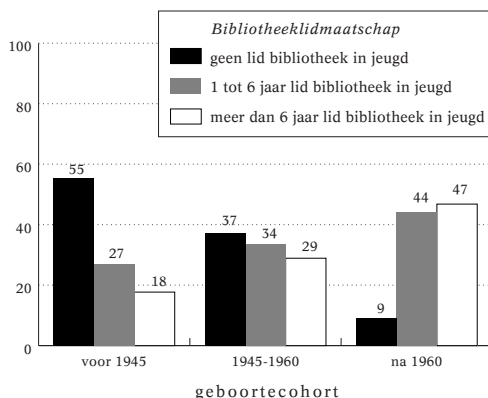


Fig 2.4 Bibliotheeklidmaatschap in jeugd naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

Figuur 2.4 illustreert de ontwikkelingen voor het bibliotheekgebruik. Het aantal jongeren dat tussen het zesde en achttiende jaar geen lid is geweest van een bibliotheek daalt spectaculair. In het oudste cohort was 55% van de jongeren nooit lid, terwijl dat in het jongste cohort (geboren na 1960) is gedaald naar 9%. We constateren daarom dat bibliotheken momenteel eigenlijk alle jongeren bereiken. Tegelijkertijd neemt ook het intensieve gebruik van de bibliotheek enorm toe. Van de personen geboren voor 1945 was slechts 18% langer dan zes jaar bibliotheeklid in de jeugd, maar onder de jongeren uit het laatste cohort is dat inmiddels gestegen naar 47%. We mogen aannemen dat de invoering van het gratis jeugdlidmaatschap sedert 1975 een belangrijke rol heeft gespeeld bij deze opzienbarende gegroeide belangstelling van jongeren voor de bibliotheek.

Met figuur 2.5 bestuderen we de ontwikkelingen in de aandacht voor cultuur in het lesprogramma op middelbare scholen. Over het algemeen geldt dat steeds meer leerlingen een vorm van culturele socialisatie hebben ervaren; 77% van de ondervraagden uit het cohort geboren voor 1945 heeft vrijwel geen culturele stimulering in het voortgezet onderwijs meegereggen, terwijl dat bij de personen geboren na 1960 is gedaald naar 62%. Toch wordt duidelijk dat een meerderheid van de ondervraagden slechts in zeer beperkte mate met literatuurgeschiedenis, beeldende kunst en theater in contact is gekomen via het middelbaar onderwijs. Figuur 2.6 geeft ons informatie over het aantal personen dat een alfa-examenpakket op de middelbare school heeft gekozen. Anders dan bij de andere leessocialisatie-aspecten constateren we hier een afnemende trend over de cohorten; steeds minder leerlingen hebben een uitgebreid alfa-examenvakkenpakket gevolgd. Van de personen geboren in het oudste cohort koos 36% een echt alfa-examenpakket, terwijl dat voor personen uit het jongste cohort is gedaald naar 6%. Zoals eerder is gememoreerd, kan dit worden toegeschreven aan de invoering van de Mammoetwet in 1968, waardoor het moeilijker is geworden om vier of meer alfa-examenvakken te kiezen.

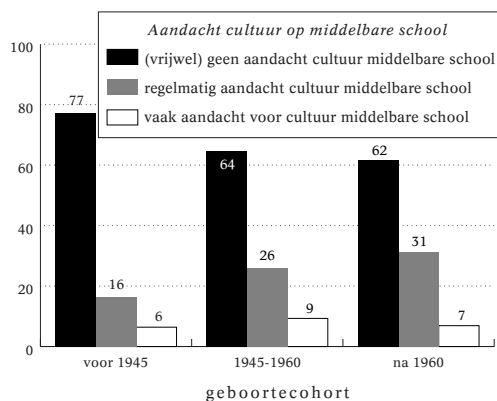


Fig 2.5 Aandacht voor cultuur op de middelbare school naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

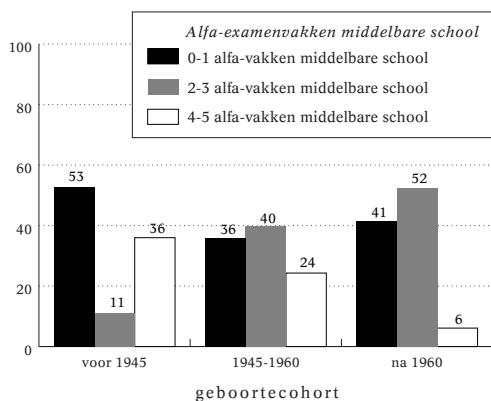


Fig 2.6 Aantal alfa-examenvakken op de middelbare school naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

Als we de vraag willen beantwoorden of in Nederland in algemene zin meer of minder aandacht is gekomen voor leesbevordering zijn in figuur 2.7 de trends voor de cumulatieve meting van de ervaren leesbevordering weergegeven. Het is duidelijk dat het aantal personen met een zeer intensieve jeugdige leessocialisatie vrijwel niet is veranderd in de loop der tijd; het betreft ongeveer 12% van alle Nederlanders. Echter, het is wel zo dat het aantal personen met een intensieve leessocialisatie is gestegen, terwijl tegelijkertijd het aantal personen met een weinig intensieve leessocialisatie verder is gedaald. 49% van de ondervraagden geboren voor 1945 ervoer een weinig intensieve leessocialisatie in de jeugd, terwijl dat voor 38% van degenen geboren na 1960 nog geldt. De algemene conclusie luidt dat in de loop van de afgelopen decennia de intensiteit van de ervaren leesbevordering licht is toegenomen.

#### 2.4 Leessocialisatie en sociaal-economische gezinsachtergrond

Is er in alle gezinnen evenveel aandacht voor leessocialisatie of zijn er sociale verschillen in de mate waarin men in een gezin de culturele ontwikkeling van kinderen stuurt en bevordert? Eerder empirisch onderzoek toont aan dat in gezinnen met een sociaal-economisch goede positie meer aandacht is voor cultuurparticipatie, lezen en de ontwikkeling van culturele competentie dan in gezinnen uit de lagere sociale lagen (Ganzeboom, 1989; Van Peer, 1991; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Geldt dit ook als het gaat om leesbevordering? Om dit na te gaan relateren we de zes leessocialisatievariabelen aan het hoogst behaalde opleidingsniveau van de ouders (vier categorieën, lopend van (1) primair onderwijs, naar (4) tertiair onderwijs). De figuren 2.8, 2.9 en 2.10 geven informatie over deze sociale basis van ouderlijke leessocialisatie.

Uit figuur 2.8 komt duidelijk naar voren dat hoogopgeleide ouders veel vaker literatuur lezen tijdens

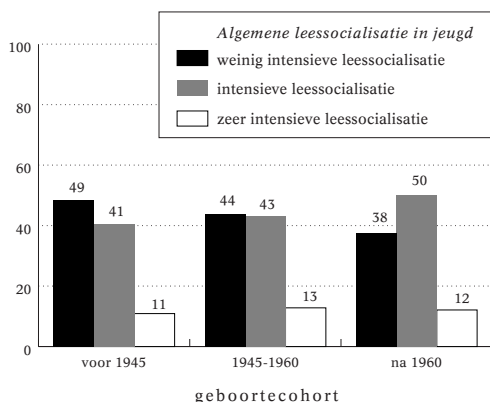


Fig 2.7 Algemene leessocialisatie naar geboortecohort van de ondervraagde (in procenten)

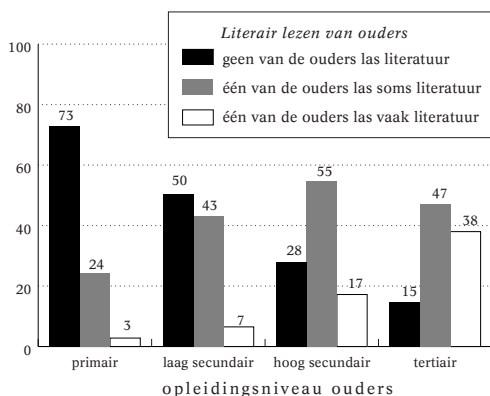


Fig 2.8 Literair lezen van ouders naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

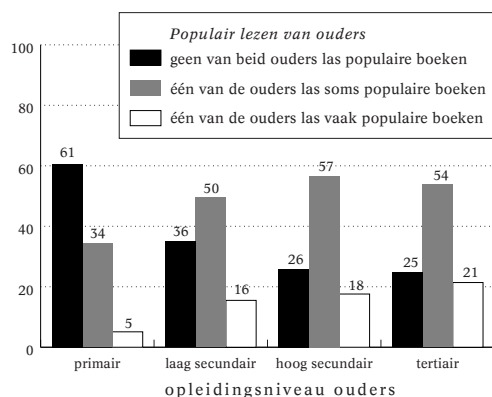


Fig 2.9 Populair lezen van ouders naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

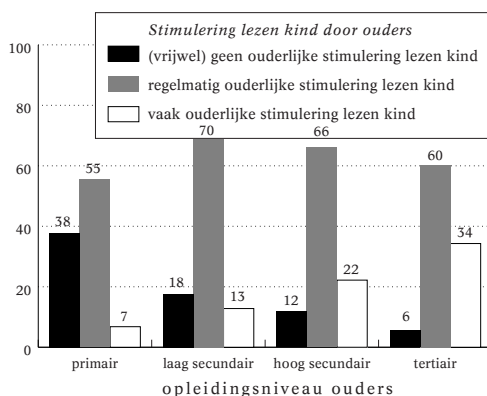


Fig 2.10 Stimulering van lezen bij kinderen door ouders naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

de jeugd van een respondent dan laagopgeleide ouders. Slechts 3% van de ouders met alleen lagere school las vaak literatuur, tegen 38% van de ouders met hoger beroepsonderwijs of universiteit. 73% van de laagopgeleide ouders las zelfs in het geheel geen literatuur, terwijl dat bij hoogopgeleide ouders zelden voorkomt (slechts 15%). Ook in figuur 2.9 stellen we voor het lezen van populaire boeken substantiële sociale verschillen naar familie-achtergrond vast. Hoewel de ongelijkheid minder duidelijk is als bij het literaire lezen, is ook hier het patroon helder. Laagopgeleide ouders lasen tijdens de jeugd van de ondervraagden vaak in het geheel geen populaire boeken (61%), terwijl slechts 5% vaak populaire lectuur las. Deze resultaten illustreren dat hoog opgeleide ouders vaker een goed leesvoorbeeld voor hun kinderen zijn dan laagopgeleide ouders.

Figuur 2.10 schetst de situatie voor de concrete leesstimulering in de gezinscontext door ouder-kind-interacties over lezen. Ook hier zijn de verschillen overduidelijk. Hoogopgeleide ouders stimuleerden hun kinderen veel vaker (34%) om te lezen (door voor te lezen, boeken cadeau te doen en boeken te bespreken), dan laagopgeleide ouders (7%). Het is opmerkelijk dat slechts 6% van de hoogopgeleide ouders hun kinderen in het geheel niet met lezen heeft gesocialiseerd, terwijl meer dan eenderde van de laag opgeleide ouders dat niet deed. De bovenstaande figuren bevestigen overduidelijk de verwachting dat er een meer profijtlijke leesbevorderingssituatie bestaat in gezinnen met hoogopgeleide ouders. Het betekent tevens dat een intensieve leessocialisatie in het gezin niet iets is van alle bevolkingslagen, maar dat de stimulering van het lezen vooral door hoogopgeleide ouders nadrukkelijk ter hand wordt genomen.

Uit figuur 2.11 komt naar voren dat ook het lidmaatschap van een bibliotheek gerelateerd is aan de sociale achtergrond van het ouderlijk gezin. 55% van de kinderen met laagopgeleide ouders was nooit lid, terwijl dat bij de kinderen met hoogopgeleide ouders slechts 17% is. Daarbij is vooral de scheidslijn

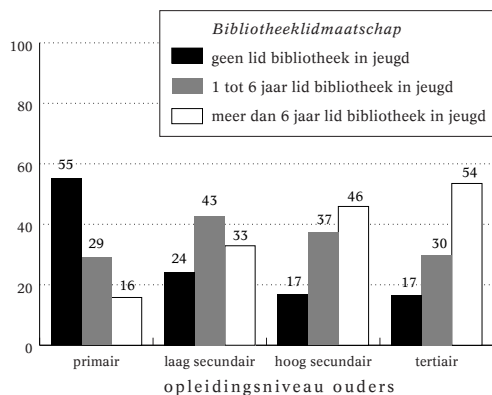


Fig 2.11 Bibliotheeklidmaatschap in de jeugd naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

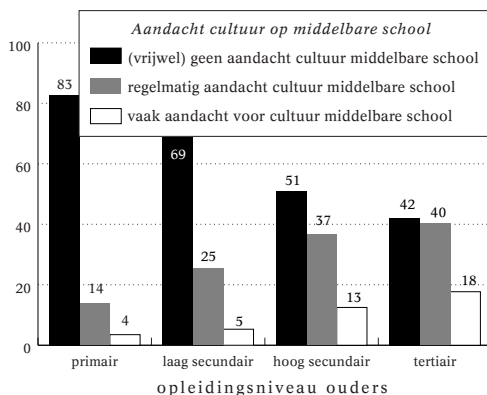


Fig 2.12 Aandacht voor cultuur op de middelbare school naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

tussen ouders met alleen lager onderwijs en ouders met meer dan lager onderwijs relevant. Van de kinderen met ouders met een lage secundaire opleiding (mavo, lbo) is bijvoorbeeld 24% nooit lid geweest. Daar is het verschil met de hoogstopgeleide ouders dus minder pregnant. Deze resultaten illustreren dat ouders niet alleen door hun eigen (culturele) gedrag leesbevorderend bezig zijn, maar ook door het gebruik van de openbare bibliotheek te stimuleren.

Ook als het gaat om de schoolse leessocialisatie treden omvangrijke verschillen naar de sociaal-economische familie-achtergrond aan het licht. Hierbij moeten we wel beseffen dat in de figuren 2.12 en 2.13 geen rekening is gehouden met het bereikte opleidingsniveau van een persoon zelf. De hier gerepresenteerde verschillen zijn daarom mede te wijten aan het feit dat kinderen van hoog opgeleide ouders, zelf ook vaak een hoge opleiding bereiken en dat in het hoger onderwijs meer aandacht aan de culturele ontwikkeling van leerlingen wordt geschonken dan in de lagere niveaus. Met dit in het oog blijkt uit figuur 2.12 dat respondenten met hoogopgeleide ouders vaker naar scholen gingen met veel aandacht voor cultuur in het lesprogramma; 18% van de leerlingen met hoogopgeleide ouders heeft veel culturele stimulering in de lessen op de middelbare school ervaren, tegen 4% van de leerlingen met laagopgeleide ouders. Ook de keuze voor een alfapakket hangt samen met het opleidingsniveau van de ouders. In 56% van de gevallen heeft een kind met laagopgeleide ouders een opleiding gevolgd zonder alfavakken, terwijl dat voor de kinderen met hoogopgeleide ouders slechts 26% is. Het patroon voor de beide schoolaspecten maakt duidelijk dat ouders ook door de keuze voor een school en het examenpakket, invloed uitoefenen op de schoolse leessocialisatie van hun kinderen.

Hoe is de situatie als we de geconstrueerde cumulatieve meting voor algemene leessocialisatie beschouwen? Figuur 2.14 geeft daarover uitsluitsel. Het zal weinig verbazing wekken dat we constateren dat er ook voor de algemene leessocialisatie substantiële verschillen naar familie-achtergrond zijn.

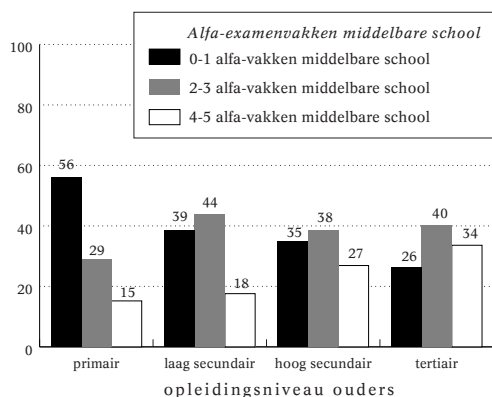


Fig 2.13 Aantal alfa-examenvakken op de middelbare school naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

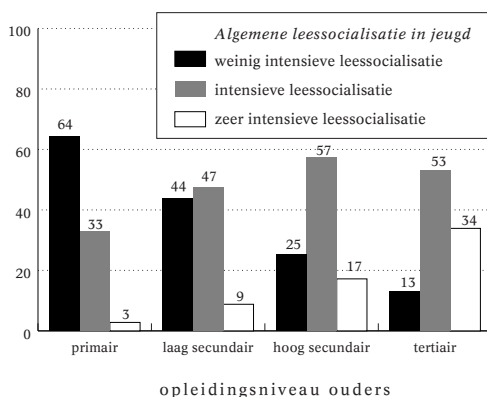


Fig 2.14 Algemene leessocialisatie naar het opleidingsniveau van ouders (in procenten)

Waar 34% van de hoogstopgeleide ouders aan hun kinderen een zeer intensieve leessocialisatie meegeeft, lukt dat de laagstopgeleide ouders maar in 3% van de gevallen. Maar liefst 64% van de kinderen met laagopgeleide ouders ervoer een weinig intensieve leessocialisatie in de jeugd, terwijl slechts 13% van de kinderen van hoogopgeleide ouders een weinig intensieve leessocialisatie meekrijgt.

Aangezien eerder onderzoek (Ganzeboom, 1989; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>) overduidelijk aantoonde dat de sociaal-economische familie-achtergrond voornamelijk indirect van invloed is via de concrete leesbevordering in het gezin en via de schoolkeuze, laten we de sociaal-economische achtergrond van de familie waarin een persoon is opgegroeid in deze studie verder buiten beschouwing. Dit laat onverlet dat we bij de interpretatie van de effecten van leesbevordering in de gaten moeten houden dat voordelige leesomstandigheden vaker voorkomen in gezinnen uit de hogere sociaal-economische lagen.

## 2.5 Samenhang tussen leessocialisatie-kenmerken

De leesbevorderende omstandigheden die ouders, bibliotheek en school bieden, staan niet los van elkaar. Zoals eerder is aangegeven, ligt het voor de hand te veronderstellen dat de ouderlijke leessocialisatie bepalend is voor het gebruik van de bibliotheek in de jeugd en de keuze met betrekking tot het voortgezet onderwijs (zie figuur 1.1). Het is bijvoorbeeld te verwachten dat veel lezende ouders het bibliotheekbezoek bij hun kinderen meer stimuleren dan niet lezende ouders. Ook is het waarschijnlijk dat dergelijke ouders het kiezen van alfa-examenvakken aanraden en een voorkeur hebben voor een school



met veel aandacht voor cultuur binnen het lesprogramma (Nagel e.a., 1996). Met 2.2 wordt nagegaan of het bibliotheekbezoek in de jeugd en de twee leessocialisatie-aspecten van de middelbare school verband houden met de intensiteit van de ouderlijke leesbevordering.

Voor het bibliotheeklidmaatschap in de jeugd blijkt de ouderlijke leessocialisatie van groot belang; alle correlatiecoëfficiënten zijn positief en significant. Van de personen met vaak literatuur lezende ouders is zo'n 54% langer dan zes jaar lid geweest, tegen slechts 21% van de respondenten met niet-literair lezende ouders. Bij het populaire lezen van ouders tekent zich eenzelfde patroon af. Echter, voor het daadwerkelijk stimuleren van lezen is de relatie met het bibliotheeklidmaatschap nog sprekender. 12% van de weinig gestimuleerde kinderen was vaak lid, terwijl maar liefst 58% van de intensief gestimuleerde kinderen langer dan zes jaar lid is geweest. Deze resultaten maken duidelijk dat leesbevordering door ouders vaak voorafgaat aan de leessocialisatie via het bibliotheeklidmaatschap. In de verdere analyses mogen we daarom verwachten dat invloeden van de ouderlijke leessocialisatie vaak ook indirect verlopen via de duur van het lidmaatschap van de bibliotheek in de jeugd (zie ook subparagraaf 1.4.1).

Tabel 2.2 De samenhang tussen de ouderlijke leesbevordering en het intensieve gebruik van de bibliotheek, en een intensieve culturele socialisatie in het voortgezet onderwijs (in procenten).

	leessocialisatie via de bibliotheek	leessocialisatie op de middelbare school	
Leessocialisatie	meer dan 6 jaar lid geweest	vaak aandacht voor cultuur	4 of 5 alfa- examenvakken
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	20.5	4.5	15.5
• tenminste één ouder las soms literatuur	40.8	7.9	23.6
• tenminste één ouder las vaak literatuur	54.3	21.0	32.4
<i>Correlatie</i>	.26***	.17***	.14***
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	20.5	5.4	17.5
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	37.4	8.8	23.9
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	52.3	11.4	19.4
<i>Correlatie</i>	.24***	.08**	.04
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	12.3	3.8	15.2
• regelmatig ouderlijke stimulering	33.1	6.9	19.4
• vaak ouderlijke stimulering	58.0	16.7	33.3
<i>Correlatie</i>	.29***	.14***	.13***
Totaal	32.6	7.8	20.7

Bron. Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie. \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

Bij de twee leessocialisatie-aspecten in het voortgezet onderwijs ligt de situatie iets anders. Er zijn effecten van de ouderlijke leesstimulering, maar deze zijn duidelijk minder groot dan bij het bibliotheeklidmaatschap. Toch blijken literair lezende ouders hun kinderen vaker naar scholen te sturen met veel aandacht voor cultuur in het lesprogramma ( $r=.17$ ); 21% van de kinderen met literatuurleefhebbers als ouders hebben intensieve aandacht voor culturele ontwikkeling in het middelbaar onderwijs ervaren, tegen slechts 5% van de leerlingen waarvan de ouders geen literatuur lezen. Eenzelfde patroon is te onderkennen bij de daadwerkelijke leesstimulering van ouders ( $r=.14$ ), terwijl bij het populair lezen van ouders slechts geringe effecten bestaan ( $r=.08$ ).

Ook bij de keuze voor een alfa-examenpakket blijkt de leesbevordering in de jeugd door ouders van betekenis. Als de ouders vaak literatuur lezen, kiest 32% van de kinderen voor 4 of 5 alfa-vakken, terwijl bij niet-literair lezende ouders dat percentage slechts 16% is. Een soortgelijke relatie treffen we bij de ouderlijke leesstimulering aan ( $r=.13$ ). Bij de hier gepresenteerde relaties met de schoolse socialisatie moeten we wel beseffen dat geen rekening is gehouden met het bereikte opleidingsniveau van een persoon. De hier gepresenteerde verschillen zijn daarom mede te wijten aan het feit dat kinderen met cultureel actieve ouders vaker een hogere opleiding bereiken en dat in het hoger onderwijs meer aandacht aan de culturele ontwikkeling van leerlingen wordt geschonken. In de analyses uit de volgende hoofdstukken wordt hiermee rekening gehouden.

- [1] Het basisonderwijs is bij het in kaart brengen van leesbevordering in het onderwijs buiten beschouwing gelaten. Daarvoor zijn twee redenen. Allereerst, staat in het basisonderwijs vooral de taalvaardigheid en het leren lezen centraal. Van het direct stimuleren van de culturele competentie is slechts in beperkte mate sprake. Ten tweede zijn er in het basisonderwijs slechts geringe verschillen tussen scholen, als het gaat om de directe aandacht voor het ontwikkelen van leesplezier en culturele competentie.
- [2] In de onderzoekshoofdstukken waar we de invloeden van de zes leessocialisatie-kenmerken nagaan, zal met de verschillen naar opleidingsniveau worden rekening gehouden.
- [3] Uiteraard zijn er tekortkomingen van deze meting. Het is niet mogelijk na te gaan waar het bibliotheeklidmaatschap concreet uit bestond. Men kan lang lid zijn, maar nooit boeken lenen. Men kan ook lid zijn en voornamelijk van andere faciliteiten gebruik maken (cd-uitleen, informatieproducten, computerfaciliteiten). We veronderstellen echter dat het lidmaatschap van de bibliotheek voor de meeste jongeren heeft betekend dat zij er boeken hebben geleend en bekend zijn geraakt met lezen als een zinvolle vrijetijdsactiviteit en bron van informatievoorziening.

## 2.6 Resumé

De meest relevante resultaten staan hieronder in de vorm van stellingen weergegeven.

### *Over de trends in leesbevordering*

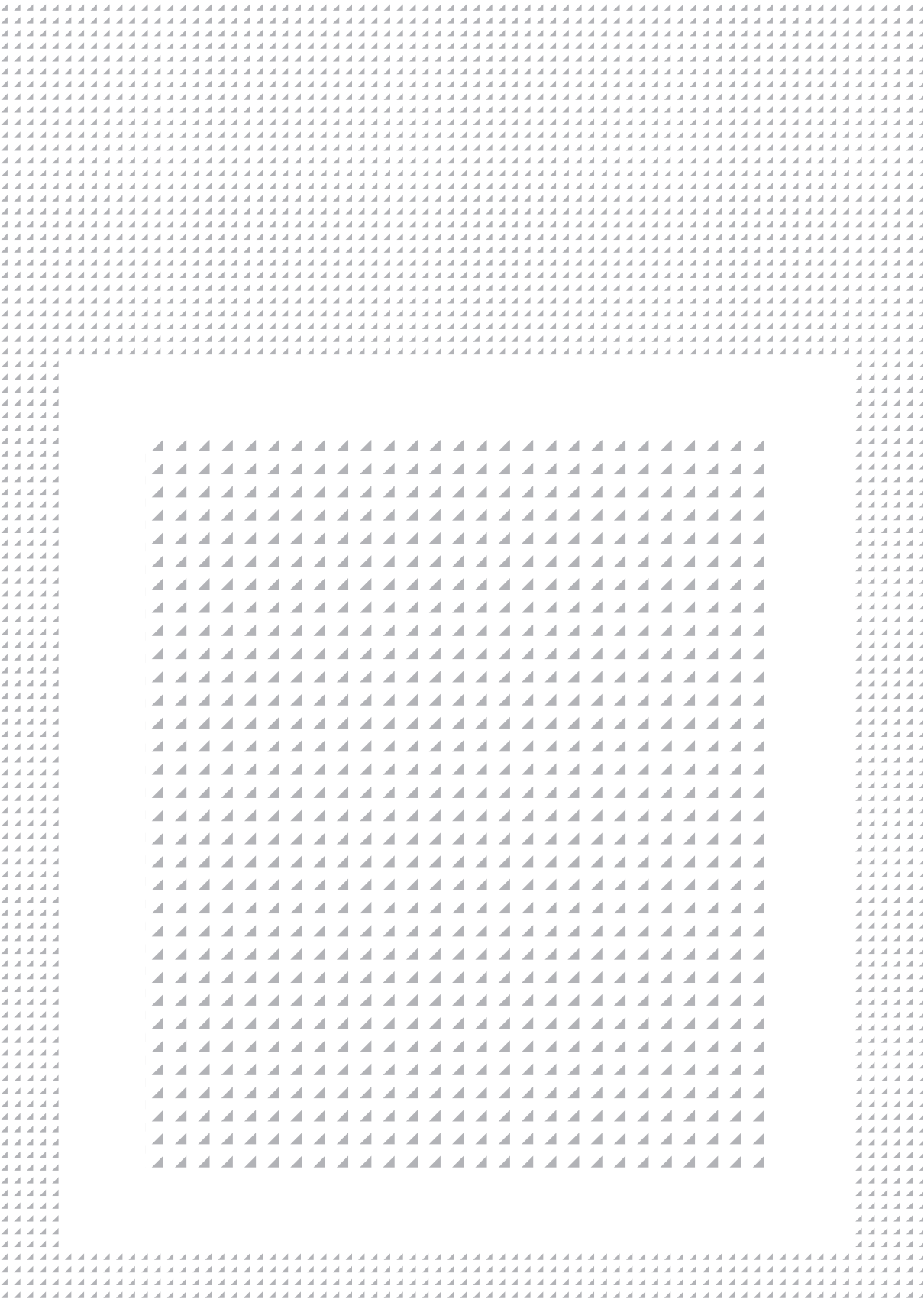
- In de afgelopen vijf decennia is de intensiteit van de algemene leesbevordering in Nederland licht toegenomen.
- Steeds meer ouders zijn tijd gaan besteden aan het lezen van literatuur en populaire boeken en vormen zo een goed leesvoorbeeld voor hun kinderen.
- Steeds meer ouders geven aandacht aan de directe leesstimulering van hun kinderen door voor te lezen, over boeken te praten en boeken cadeau te doen.
- In de afgelopen vijf decennia is het langdurig gebruik (meer dan 6 jaar) van de bibliotheek door jongeren sterk toegenomen.
- Steeds minder leerlingen in het voortgezet onderwijs kiezen een examenpakket met vier of meer alfavakken.
- Steeds meer leerlingen komen via het voortgezet onderwijs in contact met cultuur. Percentueel is hun aantal echter nog steeds beperkt (ongeveer 40%).

### *Over de sociaal-economische gezinsachtergrond van leesbevordering*

- Hoogopgeleide ouders organiseren een meer profijtelijke leesbevorderings-situatie voor hun kinderen dan laagopgeleide ouders.
- Hoogopgeleide ouders zijn niet alleen direct leesbevorderend bezig, maar ook indirect doordat ze bij hun kinderen het gebruik van de openbare bibliotheek stimuleren.
- Kinderen van hoogopgeleide ouders gaan vaker naar een middelbare school met veel aandacht voor de culturele vorming van leerlingen en kiezen iets vaker voor een uitgebreid alfa-examenpakket, dan kinderen van laagopgeleide ouders.

### *Over de samenhang tussen de leesbevorderingsaspecten*

- Een intensieve leessocialisatie in het ouderlijk gezin heeft positieve gevolgen voor het bibliotheekgebruik en de schoolkeuze van kinderen.
- Kinderen van cultureel actieve ouders maken in de jeugd relatief vaak langdurig gebruik (meer dan zes jaar) van de bibliotheek.
- Kinderen van cultureel actieve ouders kiezen iets vaker voor een middelbare school met veel aandacht voor cultuur in het lesprogramma dan kinderen van cultureel inactieve ouders.
- Kinderen van cultureel actieve ouders kiezen relatief vaak voor een alfa-examenpakket met vier of meer alfavakken.



## Leesbevordering en belangstelling voor lezen

### 3.1 *Introductie*

Het sociaal-wetenschappelijke onderzoek naar de belangstelling voor lezen wijst in Nederland al jaren op een afnemende tijdsbesteding aan het boek (Knulst en Kraaykamp, 1996). Steeds minder personen voelen de behoefte om vrije tijd met boeken lezen te vullen. Tussen 1975 en 2000 nam de gemiddelde boekenleestijd af met 0.7 uur; van 1.6 uur per week in 1975, tot 0.9 uur in 2000 (Huysmans en De Haan, 2001). Het zijn vooral mannen, laagopgeleiden en personen geboren na 1955, die hun boekenleestijd verminderen (Knulst en Kraaykamp, 1996). Eerder onderzoek wijst erop dat met name personen die in hun jeugd veel culturele competentie hebben ontwikkeld, door een goede opleiding en via een intensieve socialisatie met het geschreven woord meer weerstand hebben tegen de moderne concurrenten van het boek (Knulst en Kraaykamp, 1998). In deze studie gaan we na welke socialisatie-aspecten nu precies van betekenis zijn bij het ontwikkelen van belangstelling voor lezen. Oftewel, welke factoren in de jeugd zorgen ervoor dat men later interesse in boeken lezen heeft?

Het centrale uitgangspunt in deze studie is dat ouders, bibliotheek en school het lezen van boeken stimuleren. Daarvoor gebruiken de drie instituties uiteraard andere middelen. Zo zullen ouders gebruik maken van aansporing en het goede voorbeeld geven, is de bibliotheek vooral faciliterend, en bedient het voortgezet onderwijs zich van concrete instructie en kennisoverdracht. Onze verwachtingen ten aanzien van de effecten van leesbevordering zijn bij de leesbelangstelling later in de levensloop het meest vergaand. Immers, de grootste invloeden van leesbevorderende maatregelen mag men verwachten op het terrein waarop deze leessocialisatie zich specifiek richt, het lezen van boeken. Overheidsbeleid spreekt al sinds jaar en dag de intentie uit dat leesbevordering ernaar moet streven zoveel mogelijk mensen in contact te brengen met leesmateriaal en het leesplezier te stimuleren. Een voor de hand liggende gedachte is dan dat leesbevordering in de jeugd door ouders, bibliotheek en school van betekenis is voor de leesbelangstelling later in het leven van een persoon.

### 3.2 *Boeken lezen. De meting*

Hoe meten we de belangstelling van personen voor het lezen van boeken? Eerder onderzoek neemt vaak als algemene indicatie de hoeveelheid tijd die een persoon aan boeken besteedt in een begrensde tijdsperiode. Zo gaat het Sociaal en Cultureel Planbureau via de vijfjaarlijkse tijdsbestedingonderzoeken na hoeveelheid uren de Nederlander besteedt aan onder andere boeken lezen in een onderzoeksweek in oktober (Knulst en Kraaykamp, 1996; Huysmans en De Haan, 2001). Deze beschrijvende SCP-onderzoeken laten veelal zien dat er sprake is van een afnemende tijdsbesteding. Een alternatief voor dergelijk tijdsbestedingonderzoek is het gebruik van zogenaamde frequentieschattingen in survey-onderzoek. In deze methode vraagt men aan respondenten in een vragenlijst een inschatting te maken van de hoeveelheid tijd die men bijvoorbeeld gemiddeld per week aan boeken lezen besteedt.<sup>[1]</sup> Deze laatste methode gebruiken we hier.

De belangstelling voor het lezen van boeken is in dit onderzoek geïndiceerd via een drietal meetinstrumenten: (a) het aantal uren boeken lezen per week, (b) het meer dan twee uur boeken lezen per week, en (c) het meer dan zes keer per jaar bezoeken van een bibliotheek. We gaan ervan uit dat deze

drie metingen een redelijk compleet beeld geven van de bestaande leesbelangstelling in Nederland. De gegevens voor deze drie meetinstrumenten zijn afkomstig uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. De constructie van de metingen heeft plaatsgevonden op basis van de antwoorden op twee schriftelijke vragen in de vragenlijst. De eerste vraag is die naar de tijdbesteding aan het lezen van boeken (vijf antwoordcategorieën, lopend van (1) nooit, tot (5) meer dan drie uur per week). De tweede vraag is die naar het bezoeken van een bibliotheek (vier antwoordmogelijkheden, lopend van (1) nooit, tot (4) vaker dan zes keer per jaar). Bij beide vragen werd uitdrukkelijk vermeld dat het hierbij niet mocht gaan om het boeken lezen of bibliotheekbezoek voor werk of studie. Voor de meting van het *aantal uren boeken lezen per week* is gebruikgemaakt van de eerste vraag. Aan de antwoordcategorieën is met klassenmiddens een reële waarde, in uren per week, toegekend. Op deze manier is voor iedere respondent een waarde verkregen. Bij het *meer dan twee uur boeken lezen per week* zijn de personen met score 4 en 5 (meer dan twee uur lezen) op de eerste vraag uitgekozen. Voor het *meer dan zes keer de bibliotheek bezoeken per jaar* zijn bij de tweede vraag de personen uit categorie 4 (meer dan zes keer per jaar) geselecteerd. In de figuren 3.1 tot 3.3 is de frequentieverdeling voor de drie meetinstrumenten met taartdiagrammen weergegeven (zie ook bijlage 3.1).

Uit figuur 3.1 blijkt dat de spreiding op het kenmerk *aantal uren boeken lezen per week* groot is. Alle categorieën zijn goed gevuld. Ongeveer 21% van de respondenten geeft aan in het geheel niet te lezen, terwijl 25% aangeeft minder dan een uur per week boeken te lezen. Men mag aannemen dat het in deze beide categorieën handelt om personen die boeken lezen niet als een dagelijkse bezigheid kennen. Tegelijkertijd kan men vaststellen dat zo'n 20% een groot boekenliefhebber is; deze personen besteden meer dan drie uur per week aan het lezen van boeken. De gemiddelde tijdbesteding aan boeken lezen per week (gemeten met klassenmiddens) is 1,57 uur.<sup>[2]</sup> Op basis van het gemiddeld aantal uren boeken lezen per week is ook vastgesteld of een persoon al dan niet een intensieve boekenlezer is. We veronderstellen dat

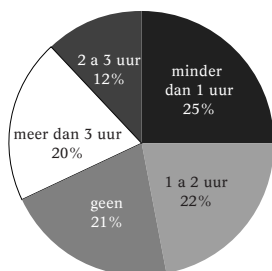


Fig 3.1 Aantal uren boeken lezen per week (in procenten)

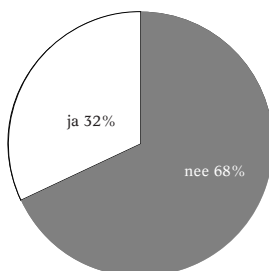


Fig 3.2 Meer dan 2 uur boeken lezen per week (in procenten)

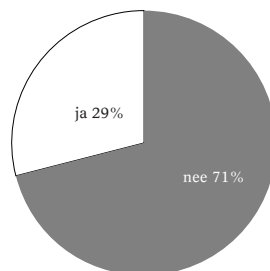


Fig 3.3 Meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (in procenten)

personen die meer dan twee uur per week achter het boek doorbrengen als boekenliefhebbers mogen worden gekenschetst. Figuur 3.2 laat zien dat zo'n 32% van de Nederlandse bevolking in 1998 aan deze voorwaarde voldoet. Ongeveer eenderde van de ondervraagden is een zogenaamde intensieve boekenlezer.

Tenslotte veronderstellen we dat een grote belangstelling voor boeken kan worden afgemeten aan het veelvuldig bezoeken van de bibliotheek. Uiteraard is bekend dat men niet alleen voor het lenen van boeken een bibliotheek bezoekt. We gaan er hier echter van uit dat het overgrote deel van de mensen dat vaak naar de bibliotheek gaat, ook kan worden gezien als iemand met een grote belangstelling voor lezen. Zo bestaat nog steeds rond de 90% van de plusminus 180 miljoen jaarlijkse uitleningen van de Nederlandse bibliotheken uit boeken (CBS, 2001). In figuur 3.3 is te zien dat ongeveer 29% van de ondervraagden in de jeugd meer dan zes maal per jaar de bibliotheek bezocht.

### 3.3 Ouders, bibliotheek en school. De belangstelling voor boeken

Om na te gaan welke invloed leesbevordering door ouders, bibliotheek en school heeft op de volwassen belangstelling voor boeken van een persoon, maken we gebruik van zogenoemde variantie-analyses (MCA). Met deze methode kan men nagaan in hoeverre er sprake is van een afwijking van een algemeen gemiddelde in de leesbelangstelling voor de drie categorieën van een socialisatiekenmerk. Bijvoorbeeld, als de gemiddelde tijdbesteding aan boeken lezen per week 1,57 uur is, kan men nagaan in hoeverre veel of weinig ouderlijke leesstimulering uitmaakt. Als kinderen uit gezinnen met weinig stimulering gemiddeld een uur per week lezen en kinderen uit gezinnen met veel stimulering twee uur, dan betekent het dat de ouderlijke leesstimulering veel invloed op de huidige leesbelangstelling uitoefent. Daarbij geldt dat hoe groter de hoog-laag-afwijkingen van een algemeen gemiddelde zijn, des te belangrijker het betreffende kenmerk is. De in de tabellen weergegeven *bèta*-coëfficiënt geeft ook informatie over de sterkte van deze invloed. De *bèta*-coëfficiënt (minimum  $\beta = -1$  en maximum  $\beta = 1$ ) geeft een indicatie voor het relatieve belang dat een socialisatie-aspect heeft in de verklaring van leesbelangstelling. Hoe groter de *bèta*-coëfficiënt is, hoe groter de invloed van het betreffende leessocialisatie-aspect. Als de *bèta*-coëfficiënt 0 is, weerspiegelt dat de situatie waarin de beide aspecten geen verband met elkaar houden.

In het onderzoek worden voor elke vorm van leesbelangstelling steeds drie modellen gepresenteerd. Model A representeert de situatie dat men alleen naar de relatie kijkt tussen één leessocialisatie-aspect en leesbelangstelling (bi-variaat). Daarbij wordt dan geen rekening gehouden met het feit dat leessocialisatie-aspecten gerelateerd kunnen zijn aan andere sociale en demografische kenmerken van een persoon. Als gevolg daarvan is het mogelijk dat men aan een specifieke leesbevorderende activiteit veel waarde toekent, terwijl dat eigenlijk is toe te schrijven aan een selectie ten gevolge van de sociale en demografische eigenschappen van een persoon. Om hiervoor te controleren houden we in model B rekening met de effecten die van geslacht, geboortecohort, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat uitgaan op de huidige leesbelangstelling. Op deze wijze schatten we de meer zuivere afwijkingen van het algemeen gemiddelde voor een leessocialisatie-aspect.<sup>[3]</sup> Vervolgens wordt in model C ook gecontroleerd voor het feit dat de zes leessocialisatie-metingen onderling samenhangen (zie paragraaf 2.5). Dat zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat men in model B werking toeschrijft aan de schoolse socialisatie, terwijl dat volledig te wijten is aan het feit dat schooleffecten worden veroorzaakt door een profijtelijke



ouderlijke leessocialisatie. Om hiermee rekening te houden schatten we in model C zuivere socialisatie-effecten, waarbij zowel met de sociale achtergrondkenmerken als met de overige leessocialisatiekenmerken is rekening gehouden. Het is van belang op te merken dat hiermee voor een zeer strenge toetsing op de effecten van leesbevordering is gekozen. Immers, veel socialisatie-effecten zullen juist indirect (via de bereikte opleiding of de andere leessocialisatiekenmerken) verlopen. Groot voordeel van deze methode is echter wel dat volstrekt helder wordt welke directe invloeden van betekenis zijn bij het ontwikkelen van leesbelangstelling.

### 3.3.1 Gemiddeld aantal uren boeken lezen per week

In tabel 3.1 presenteren we de resultaten voor het gemiddeld aantal uren lezen per week. Als we om te beginnen naar model A kijken, stellen we vast dat al de zes leessocialisatie-aspecten van belang zijn voor het huidig aantal uren boeken lezen; alle *bèta*-coëfficiënten zijn positief en significant. Dit houdt in dat in alle gevallen een intensievere leesbevordering via ouders, bibliotheek en middelbare school leidt tot meer leesbelangstelling later in het leven.

Model B laat zien dat er in enige mate sprake is van een samenhang met de sociale en demografische achtergrondkenmerken van een persoon; de meeste verschillen tussen de hoogste en laagste categorieën van de socialisatiekenmerken nemen af. Echter, met name het lidmaatschap van de bibliotheek in de jeugd blijft zeer invloedrijk ( $\beta=.23$ ); personen die in hun jeugd nooit lid waren van de bibliotheek lezen gemiddeld zo'n 1,25 uur per week, terwijl degenen die meer dan zes jaar lid waren gemiddeld 2,05 uur per week in boeken lezen (64% meer). Ook de drie socialisatie-aspecten, die de betrokkenheid en het goede voorbeeld van ouders weerspiegelen zijn invloedrijk. Met name directe stimulering van het lezen (voorlezen en boeken cadeau doen) is relevant bij het ontwikkelen van de leesbelangstelling ( $\beta=.17$ ).

De resultaten uit model C geven inzicht in de invloeden van de leessocialisatie-aspecten wanneer we rekening houden met de onderlinge samenhang. Het wordt hier nog duidelijker dan in model B, dat vooral het op jonge leeftijd bekend worden met boeken via een bibliotheek van invloed is op de huidige leesintensiteit. Personen die in hun jeugd lange tijd lid waren van een bibliotheek, besteden momenteel zo'n 48% meer tijd aan het lezen van boeken dan personen die nooit lid waren. Van de ouderlijke socialisatie-kenmerken blijkt het literaire lezen van ouders niet langer van belang. Blijkbaar verlopen de invloeden van het 'goede' voorbeeld, als het gaat om literair lezen, indirect (via het opleidingsniveau en via het bibliotheeklidmaatschap). Wel significant positieve invloeden gaan uit van de directe ouderlijke stimulering en het hebben van een voorkeur voor populaire boeken door ouders. Zo besteden personen die geen directe leesstimulering in hun jeugd ervoeren gemiddeld nu 1,40 uur per week aan boeken, terwijl personen van wie de ouders zich intensief met de leesstimulering van hun kinderen bezighielden 1,81 uur per week. Ook de instructie die op middelbare scholen plaatsvindt binnen de moderne talen en het geschiedenis- en maatschappijleeronderwijs, valt niet op droge bodem. Hoewel de invloeden gematigd zijn, blijkt dat hoe meer aandacht voor cultuur er in het lesprogramma was en hoe meer alfa-examenvakken men had, hoe meer tijd men later aan het lezen van boeken besteedt. Het is echter volstrekt duidelijk dat de meeste van deze schooleffecten verlopen via de invloed van het opleidingsniveau (vergelijk model A en model B); het is nu eenmaal zo dat in de hogere niveaus van het onderwijs meer aandacht is voor de ontwikkeling van culturele competentie dan in de lagere niveaus.

Tabel 3.1 Gemiddeld aantal uren boeken lezen per week en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	gemiddeld aantal uren boeken lezen per week		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<b>Leessocialisatie</b>			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	1.36	1.43	1.57
• tenminste één ouder las soms literatuur	1.65	1.63	1.53
• tenminste één ouder las vaak literatuur	2.18	1.99	1.72
<i>Bèta</i>	.18***	.12***	.04
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	1.33	1.35	1.45
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	1.67	1.66	1.62
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	1.98	1.97	1.80
<i>Bèta</i>	.16***	.14***	.08**
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	1.19	1.24	1.40
• regelmatig ouderlijke stimulering	1.54	1.57	1.57
• vaak ouderlijke stimulering	2.25	2.05	1.81
<i>Bèta</i>	.22***	.17***	.09**
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	1.27	1.25	1.32
• 1 tot 6 jaar lid geweest	1.35	1.43	1.45
• meer dan 6 jaar lid geweest	2.11	2.05	1.96
<i>Bèta</i>	.26***	.23***	.19***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	1.43	1.51	1.57
• regelmatig aandacht voor cultuur	1.75	1.59	1.49
• vaak aandacht voor cultuur	2.28	2.02	1.87
<i>Bèta</i>	.17***	.09***	.06*
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	1.34	1.48	1.51
• 2 of 3 alfa-examenvakken	1.51	1.50	1.52
• 4 of 5 alfa-examenvakken	2.17	1.89	1.80
<i>Bèta</i>	.22***	.11***	.08**
<b>Algemeen gemiddelde</b>	<b>1.57</b>	<b>1.57</b>	<b>1.57</b>

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

### 3.3.2 Meer dan twee uur boeken lezen per week

Personen die wekelijks meer dan twee uur besteden aan het lezen van boeken mogen we betitelen als intensieve boekenlezers. Welke leessocialisatie-aspecten specifiek voor het ontwikkelen van een intensieve leesbelangstelling relevant zijn, staat aangegeven in tabel 3.2. Bij het bestuderen van model A valt in het bijzonder de overeenkomst met het gemiddeld aantal uren boeken lezen op (tabel 3.1). Vrijwel alle leessocialisatie-aspecten zijn betekenisvol als het er om gaat te voorspellen, wie een groot boekenliefhebber wordt en wie niet.

Ook als we in model B rekeninghouden met de eventuele samenhang van de socialisatie-kenmerken met de achtergronden van een persoon, blijven alle leesbevorderende activiteiten van significante betekenis bij het voorspellen van intensief boeken lezen. Met name het regelmatig bezoeken van de bibliotheek in de jeugd is van belang voor het ontplooiën van een liefde voor lezen; zo'n 25% van de ondervraagden die nooit of soms de bibliotheek bezochten tussen het 6e en 18e levensjaar blijkt in 1998 een liefhebber van boeken te zijn, terwijl van de personen die meer dan zes jaar lid waren maar liefst 45% een groot boekenliefhebber is.

In model C tenslotte, gaan we na welke de invloed is van de zes leesbevorderende activiteiten als we rekening houden met hun onderlinge samenhang. Een opmerkelijk resultaat daarbij is dat directe ouderlijke stimulering en het goede voorbeeld geven door ouders niet langer betekenisvol is; geen van de drie ouder-aspecten heeft een sterk significante invloed. Gegeven de significante effecten in model B wijst dit erop dat de invloeden van ouders vooral indirect verlopen, namelijk via het bevorderen van het lidmaatschap van een bibliotheek en het kiezen van scholen met veel aandacht voor de culturele ontwikkeling van kinderen. Net als in model B blijkt het in de jeugd de bibliotheek bezoeken het meest invloedrijk ( $\beta=.15$ ); jeugdige bibliotheekbezoekers worden of blijven liefhebbers van boeken. Ook de middelbare school speelt een rol in het ontwikkelen van de liefde voor lezen. Naast het feit dat hogeropgeleiden intensievere lezers zijn (niet gerapporteerd), blijkt ook het lesprogramma relevant. Personen die geen examen deden in alfavakken zijn in 1998 duidelijk minder vaak intensieve boekenlezers (31%), dan personen met een alfa-examenpakket (41%).

### 3.3.3 Meer dan zes keer bibliotheekbezoek per jaar

De derde indicator die we gebruiken om leesbelangstelling vast te stellen, is het bezoeken van de bibliotheek. Tabel 3.3 geeft informatie over de socialisatie-kenmerken die van belang zijn bij het voorspellen van het meer dan zes keer per jaar de bibliotheek bezoeken. Model A laat zien dat ook bij bibliotheekgebruik geldt 'jong geleerd is oud gedaan'. Van de ondervraagden die in hun jeugd nooit de bibliotheek bezochten, doet slechts 19% dit in 1998 meer dan zes keer per jaar, terwijl van de vroegere jeugdleden nu 46% vaak bezoekt. Dit resultaat ondersteunt het beleid van bibliotheken dat erop gericht is om kinderen al op jonge leeftijd met het aanbod van de bibliotheek bekend te maken. Jeugdig bezoek vergroot aanmerkelijk de kans dat een persoon zijn bibliotheekbezoek in het volwassen leven voortzet. Naast de directe socialisatie via de bibliotheek is vooral de school belangrijk om intensief gebruik van de bibliotheek later in het leven te verklaren. Zowel de keuze voor een alfa-examenpakket, als ook de specifieke aandacht voor cultuur in het lesprogramma heeft tot gevolg dat men op volwassen leeftijd meer gebruik maakt van het bibliotheekaanbod.

Tabel 3.2 Meer dan 2 uur per week boeken lezen en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	meer dan 2 boeken lezen per week (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	34.2	27.6	31.1
• tenminste één ouder las soms literatuur	26.1	33.8	31.7
• tenminste één ouder las vaak literatuur	51.4	46.9	39.7
<i>Bèta</i>	.17***	.13***	.06
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	26.0	25.9	28.6
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	34.7	34.6	33.6
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	43.5	43.8	39.4
<i>Bèta</i>	.13***	.13***	.08*
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	24.3	25.2	30.2
• regelmatig ouderlijke stimulering	30.7	31.7	31.9
• vaak ouderlijke stimulering	50.0	44.7	37.3
<i>Bèta</i>	.17***	.13***	.05
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	26.3	24.9	27.0
• 1 tot 6 jaar lid geweest	25.1	27.5	27.9
• meer dan 6 jaar lid geweest	46.2	44.9	42.5
<i>Bèta</i>	.21***	.19***	.15***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	29.1	31.2	32.9
• regelmatig aandacht voor cultuur	35.0	31.4	28.5
• vaak aandacht voor cultuur	51.8	45.5	40.6
<i>Bèta</i>	.13***	.08**	.07*
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	27.0	30.4	30.9
• 2 of 3 alfa-examenvakken	28.9	29.3	29.4
• 4 of 5 alfa-examenvakken	49.3	41.9	40.8
<i>Bèta</i>	.19***	.11***	.09***
Algemeen gemiddelde	32.3	32.3	32.3

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

In model B houden we wederom rekening met de samenhang met sociale en demografische achtergrondkenmerken. Duidelijk is dat een deel van de in model A gevonden invloeden daaraan is toe te schrijven; de effecten worden allemaal kleiner. In model C is vervolgens gecontroleerd voor de onderlinge samenhang van de socialisatie-aspecten. De hierboven gesignaleerde invloed van het bibliotheeklidmaatschap blijft bestaan; trouwe jeugdleden blijken in hun volwassen leven ongeveer twee maal zo vaak intensieve bibliotheekbezoekers te zijn als personen die in hun jeugd nooit lid waren. Van de eerder gevonden schoolinvloeden blijft alleen het effect van het gekozen vakkenpakket bestaan ( $\beta = .14$ ); alfa's blijken vaker lid van de bibliotheek te zijn dan niet-alfa's. Let wel, dit is gecontroleerd voor het uiteindelijk bereikte opleidingsniveau. In model C (tabel 3.3) is het meest opmerkelijke resultaat dat de invloeden van de ouderlijke leessocialisatie volledig zijn verdwenen. Zoals eerder vermeld, duidt dit erop dat ouderlijke invloeden (zoals gevonden in model A) indirect hun weg vinden via een gevolgde opleiding en de ouderlijke stimulering om als jongere van de bibliotheek gebruik te gaan maken. Zeer opmerkelijk is het negatieve effect voor het literair lezen van ouders. Het literaire leesvoorbeeld leidt niet tot meer bibliotheekbezoek, maar juist tot significant minder bezoek (10% minder in vergelijking met de niet-literair lezende ouders). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat kinderen van literaire ouders hun boeken vaker kopen, omdat het statusvoordeel van een geleend boek nu eenmaal minder groot is dan dat van een boek uitgestald in de boekenkast. Als dit waar is, biedt de bibliotheek voornamelijk ruimte aan personen die niet uit statusoverwegingen lezen.

### 3.4 *Veranderende effecten van leesbevordering. Trends in de leesbelangstelling*

Zijn de invloeden van de zes leessocialisatiekenmerken in de loop van de jaren constant of treedt er verandering in op? Meer specifiek stellen we ons de vraag of personen uit de vroege cohorten (geboren voor 1945) meer of minder hebben aan leesbevordering door ouders, bibliotheek en school dan personen uit de latere cohorten (geboren na 1960)? Let wel, het gaat daarbij niet om de vraag in welke mate de algehele belangstelling voor lezen afneemt. De dalende leesbelangstelling is in het eerdere onderzoek al overduidelijk gedocumenteerd (Knulst en Kraaykamp, 1996). De vraag naar veranderde effecten richt zich erop of, bijvoorbeeld, intensief met de bibliotheek gesocialiseerde personen relatief gezien meer/minder leestijd hebben ingeleverd (vergeleken over de cohorten) dan niet met de bibliotheek gesocialiseerde personen.

Wederom is variantie-analyse gebruikt om deze vraag te beantwoorden. Hierbij is steeds voor de drie cohorten apart het meest volledig model (is model C) geschat. Het moge duidelijk zijn dat hiermee een zeer strenge test op veranderende invloeden is gehanteerd, omdat tegelijkertijd wordt gecontroleerd voor compositieveranderingen (over de cohorten) voor alle overige kenmerken in model C.<sup>[4]</sup> De analyses staan in tabelvorm weergegeven in de bijlagen 3.2, 3.3 en 3.4. In de figuren 3.4, 3.5 en 3.6 zijn voor de zes socialisatiekenmerken apart de veranderende invloeden gepresenteerd. In deze figuren staat steeds per socialisatiekenmerk de verschillscore tussen de hoogste en laagste categorie weergegeven uitgesplitst naar cohort. Op deze manier wordt duidelijk wanneer er sprake is van convergentie (groter wordende verschillen) of divergentie (kleiner wordende verschillen). Bij grotere verschillen wordt de invloed van een socialisatiekenmerk op de leesbelangstelling voor de latere cohorten steeds belangrijker. Als de ver-

Tabel 3.3 Meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	meer dan 6 x bibliotheekbezoek per jaar (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	27.3	29.2	32.6
• tenminste één ouder las soms literatuur	30.3	29.4	27.1
• tenminste één ouder las vaak literatuur	33.3	28.9	22.5
<i>Bèta</i>	.05	.00	-.08*
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	24.8	26.3	27.1
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	30.8	29.9	29.4
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	37.1	35.8	34.9
<i>Bèta</i>	.09***	.07*	.05
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	21.9	24.5	27.1
• regelmatig ouderlijke stimulering	28.8	29.2	29.3
• vaak ouderlijke stimulering	40.9	35.9	32.0
<i>Bèta</i>	.13***	.08**	.03
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	18.8	20.5	21.2
• 1 tot 6 jaar lid geweest	23.5	24.5	24.2
• meer dan 6 jaar lid geweest	45.6	43.0	42.6
<i>Bèta</i>	.26***	.21***	.21***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	25.4	27.8	29.1
• regelmatig aandacht voor cultuur	36.1	31.8	29.2
• vaak aandacht voor cultuur	39.4	33.4	30.6
<i>Bèta</i>	.12***	.05	.01
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	21.0	25.0	25.3
• 2 of 3 alfa-examenvakken	29.7	26.9	26.8
• 4 of 5 alfa-examenvakken	44.9	42.0	41.5
<i>Bèta</i>	.20***	.15***	.14***
Algemeen gemiddelde	29.2	29.2	29.2

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

schillen kleiner worden dan speelt het kenmerk over de cohorten een steeds kleinere rol in de verklaring van de belangstelling voor boeken.

Figuur 3.4 presenteert de veranderende invloeden voor het gemiddeld aantal uren lezen per week. Bij de leesbevordering door ouders treedt weinig verandering over de drie cohorten op. Slechts bij de directe ouderlijke leesstimulering is voor het cohort 1945-1960 een duidelijk grotere invloed vast te stellen, dan bij het jongste en oudste cohort. Wellicht is dus de ouderlijke stimulering vooral op middelbare leeftijd van invloed op de leesbelangstelling (een leeftijdeffect). De invloed van het bibliotheeklidmaatschap neemt over de cohorten duidelijk af; voor de latere cohorten speelt het bibliotheeklidmaatschap een duidelijk minder prominente rol in de verklaring van het aantal uren boeken lezen. Het is opmerkelijk dat de beide effecten voor de schoolse leessocialisatie over de cohorten belangrijker worden. Met name het jongste cohort profiteert sterk van culturele stimulering in het middelbaar onderwijs, als het gaat om het boeken lezen op latere leeftijd. Deze divergentie toont aan dat culturele vorming in het voortgezet onderwijs voor het gemiddeld aantal uren lezen steeds belangrijker is geworden.

In figuur 3.5 schetsen we de situatie voor het huidig intensief lezen (meer dan twee uur per week). Wederom zijn de invloeden van de ouderlijke leessocialisatie redelijk stabiel over de cohorten. Het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd blijkt ook hier aan invloed te verliezen; was het hoog-laag verschil in het oudste cohort nog zo'n 23%, in het jongste cohort is dat gedaald naar ongeveer 9%. Bij de schoolse leessocialisatie is het precies andersom. Daarvan lijken de effecten over de tijd aan belang te winnen.

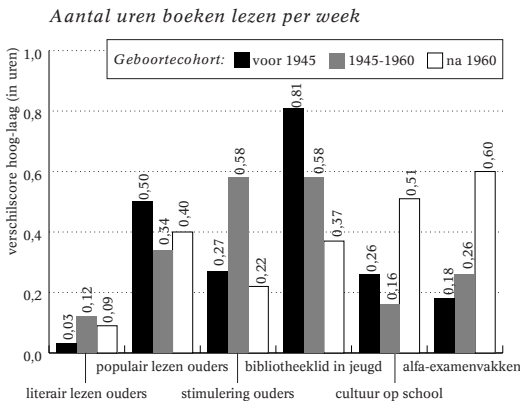


Fig 3.4 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het gemiddeld aantal uren boeken lezen per week (per socialisatievariabele verschillscore hoogste-laagste categorie per cohort)

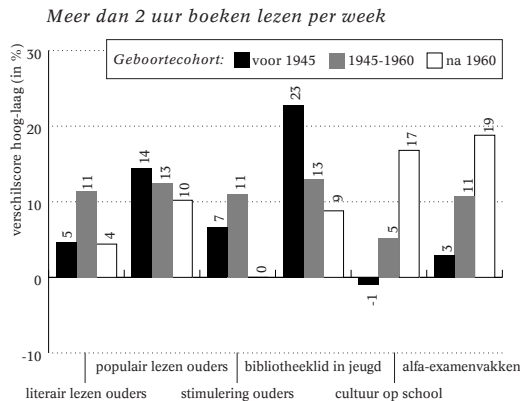


Fig 3.5 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het percentage meer dan 2 uur boeken lezen per week (per socialisatievariabele verschillscore hoogste-laagste categorie per cohort)

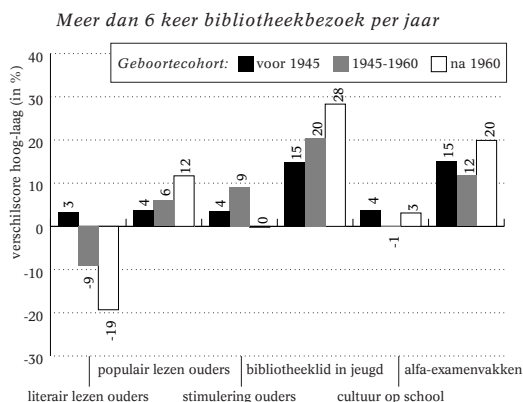


Fig 3.6 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het percentage meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (per socialisatievariabele verschillingscore hoogste-laagste categorie per cohort)

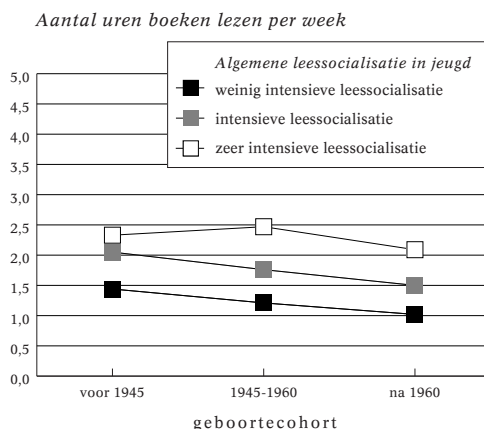


Fig 3.7 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het aantal uren boeken lezen per week (naar cohort)

Zowel het ervaren van cultuur in het lesprogramma als het kiezen van een alfa-examenpakket heeft in het jongste cohort duidelijk meer invloed op het intensief boeken lezen in 1998, dan in het oudste cohort.

De resultaten in figuur 3.6 laten voor het intensieve bibliotheekbezoek (meer dan zes keer per jaar) een volstrekt ander beeld zien. Bij het verklaren van het bibliotheekbezoek zijn de invloeden van de schoolse leessocialisatie vrijwel onveranderlijk over de cohorten. In paragraaf 3.3 constateerden we dat literair lezende ouders een barrière voor het huidige bibliotheekbezoek vormen. Deze negatieve invloed blijkt over de cohorten steeds sterker te worden; voornamelijk personen uit het jongste cohort met literair lezende ouders laten de bibliotheek links liggen. Literair lezende ouders geven hun kinderen blijkbaar wel het goede leesvoorbeeld, maar ze raden ze steeds minder aan boeken van de bibliotheek te lenen. Het positieve effect van populair lezende ouders ondervindt een lichte stijging over de cohorten; kinderen van populair lezende ouders treffen we steeds vaker als intensief gebruiker van de openbare bibliotheek aan. Opmerkelijk is tenslotte de toegenomen invloed van het jeugdig bibliotheeklidmaatschap op het intensieve gebruik van de bibliotheek in 1998. Dus, de stelling ‘jong geleerd is oud gedaan’ gaat bij bibliotheekbezoek meer op voor personen geboren na 1960 dan voor personen uit oudere geboortecohorten.



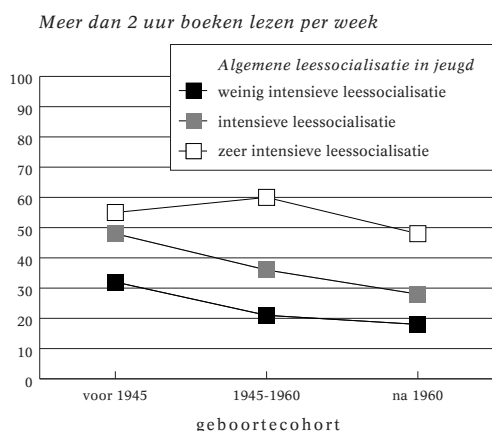


Fig 3.8 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het percentage meer dan 2 uur lezen per week (naar cohort)

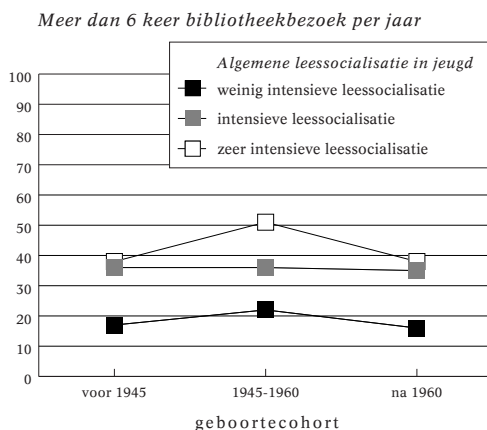


Fig 3.9 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het percentage meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (naar cohort)

### 3.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends

In de hier voorgaande paragrafen is steeds apart voor zes leessocialisatie-aspecten nagegaan welke invloed op de leesbelangstelling van een persoon uitgaat. Ter afsluiting lijkt het ons ook relevant na te gaan in hoeverre een cumulatie van leesbevorderende omstandigheden in de jeugd uitmaakt. Een dergelijk onderzoek geeft een omvattend antwoord op de vraag of en in welke mate leessocialisatie überhaupt effectief is ter bevordering van het boeken lezen. Tabel 3.4 geeft voor leesbelangstelling de afwijkingen van het algemeen gemiddelde voor de drie categorieën van de algemene leessocialisatie in de jeugd, te weten weinig intensief, intensief en zeer intensief. Model A heeft weer betrekking op de bi-variate relatie tussen leessocialisatie en leesbelangstelling. In model B wordt daarenboven rekeninggehouden met het feit dat een intensieve leessocialisatie hoogstwaarschijnlijk samengaat met een aantal sociale en demografische achtergrondeigenschappen van een persoon.

Tabel 3.4 laat overduidelijk zien dat leesbevordering in de jeugd van betekenis is als men het lezen van boeken later wil stimuleren. Voor alle drie de metingen van leesbelangstelling zijn gunstige leesomstandigheden in de jeugd belangrijk. Ook als we in model B controleren voor de differentiatie naar sociale achtergrond blijven de verschillen opmerkelijk groot. Zo besteden weinig intensief gesocialiseerde personen in 1998 zo'n 1,19 uur per week gemiddeld aan boeken tegen de zeer intensief gesocialiseerden

Tabel 3.4 Meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	gemiddeld aantal uren boeken lezen per week	
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	1.09	1.19
• intensieve leessocialisatie	1.80	1.74
• zeer intensieve leessocialisatie	2.52	2.31
<i>Bèta</i>	.33***	.26***
	meer dan 2 uur boeken lezen per week (in procenten)	
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	19.9	22.1
• intensieve leessocialisatie	36.7	36.0
• zeer intensieve leessocialisatie	60.1	55.1
<i>Bèta</i>	.28***	.23***
	meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (in procenten)	
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	15.9	18.5
• intensieve leessocialisatie	36.9	35.5
• zeer intensieve leessocialisatie	47.9	43.5
<i>Bèta</i>	.26***	.21***

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

bijna het dubbele (2,31 uur). Ook bij het intensief boeken lezen (meer dan twee uur per week) en bibliotheek bezoeken (meer dan zes keer per jaar) constateren we significante verschillen. Zeer intensief gesocialiseerden hebben een 2,5 maal grotere kans veel boeken te lezen en een 2,3 maal grotere kans om een groot bibliotheekgebruiker te zijn dan een persoon met weinig leesbevorderingservaringen in de jeugd.

Zijn de invloeden van deze algemene leessocialisatie in de loop der tijd gewijzigd? Oftewel is het zo dat personen uit de vroege cohorten (geboren voor 1945) meer aan een intensieve leessocialisatie hebben dan personen uit de latere cohorten (geboren na 1960)? De figuren 3.7, 3.8 en 3.9 geven hierover enig uitsluitsel. De gegevens in deze figuren zijn gebaseerd op een cohortspecifieke variantie-analyse, waarbij gecontroleerd wordt voor de vijf sociale achtergrondkenmerken.

In figuur 3.7 is de situatie voor het gemiddeld aantal uren boeken lezen per week weergegeven. Het is duidelijk dat voor alle categorieën van de algemene leessocialisatie een daling in de leestijd over cohorten is opgetreden. Echter, het zijn de weinig intensief gesocialiseerden die de sterkste daling doormaken; van 1,44 uur voor personen geboren voor 1945, naar 1,02 uur voor personen geboren na 1960. De daling voor de meest intensief gesocialiseerde personen is minder sterk: van 2,33 naar 2,09 uur per week. Deze resultaten wijzen op divergentie over de geboortecohorten. Met andere woorden, het belang van een intensieve leessocialisatie wordt in de loop der jaren belangrijker als men de leeshoeveelheid positief wenst te beïnvloeden. Dit resultaat sluit aan bij eerder leesonderzoek dat aantoonde dat intensief met lezen gesocialiseerden het lezen als hobby minder snel opgeven (Knulst en Kraaykamp, 1998). Ook bij het meer dan twee uur boeken lezen per week (in figuur 3.8) treedt het fenomeen van divergentie aan het licht; voor alle categorieën van de algehele leessocialisatie is een dalende populariteit van boeken lezen vast te stellen, maar die bij de weinig intensief gesocialiseerden is het steilst. Een uitgebreide leessocialisatie in de jeugd vormt daarom een barrière voor de dalende leesbelangstelling. Er bestaat bij deze personen in ieder geval enige weerstand om het lezen als vrijetijdsactiviteit al te sterk te verminderen.

In figuur 3.9 treedt voor het bibliotheekbezoek een ander patroon aan het licht. Voor bibliotheekbezoek is er geen algemene ontwikkeling naar minder belangstelling; de populariteit van de bibliotheek neemt over cohorten zelfs nog iets toe (van 26,8% in de oudste cohorten naar 28% in de jongste cohorten). Wellicht dat zich hier het bibliotheekbeleid van het gratis jeugdlidmaatschap uitbetaalt. Als we de ontwikkeling voor de categorieën van de algehele leessocialisatie voor huidig bibliotheeklidmaatschap bestuderen, is er sprake van een weinig helder patroon. De invloeden van een zeer intensieve en intensieve leessocialisatie blijken zeer weinig van elkaar te verschillen. De effectiviteit van de algemene leessocialisatie op het latere bibliotheekgebruik is dus min of meer gelijk in alle cohorten.

### 3.6 Resumé

De meest relevante conclusies worden hier nog eens in de vorm van stellingen weergegeven.

#### *Over de invloed van ouders, bibliotheek en school*

- De bibliotheek is van de drie leessocialisatie instanties het meest effectief in het bevorderen van de latere leesbelangstelling.
- Bij het huidige bibliotheekgebruik geldt in zeer sterke mate het principe van ‘jong geleerd is oud gedaan’.
- Cultureel actieve ouders zijn voor de bevordering van latere leesbelangstelling vooral indirect belangrijk via de schoolkeuze en het stimuleren van het jeugdig bibliotheekbezoek.
- Literair lezen van ouders leidt niet tot meer bibliotheekbezoek later, maar juist tot significant minder bezoek.
- Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een uitgebreid alfavakkenpakket leidt tot meer tijdsbesteding aan boeken lezen later.

#### *Over de veranderde invloed van ouders, bibliotheek en school*

- ‘Jong geleerd is oud gedaan’ gaat voor bibliotheekbezoek meer op voor personen geboren na 1960 dan voor personen uit de oudere cohorten.
- Bij het huidige aantal uren boeken lezen is het jeugdig bibliotheeklidmaatschap duidelijk minder belangrijk voor personen uit de oudste cohorten dan voor personen uit de jongere cohorten.
- De positieve invloed van de schoolse leessocialisatie-aspecten op de huidige leesbelangstelling wordt over de cohorten steeds groter.
- De negatieve invloed die uitgaat van literair lezende ouders op het huidige bibliotheekbezoek wordt over de cohorten steeds sterker.

#### *Over de effecten en trends van algemene leesbevordering*

- Een intensieve algemene leesbevordering is van grote betekenis bij de huidige leesbelangstelling. Het vormt een barrière om boeken lezen als hobby op te geven.
- Zeer intensief gesocialiseerden hebben een veel grotere kans momenteel boeken te lezen en een bibliotheekliefhebber te zijn dan weinig intensief gesocialiseerden.
- In alle cohorten wordt dalende belangstelling voor boeken lezen vastgesteld. Het zijn echter de weinig intensief gesocialiseerden die de sterkste daling doormaken.

- 
- [1] Aan deze beide methoden kleven nadelen. In het tijdsbestedingonderzoek wordt aan respondenten gevraagd een week lang een dagboek bij te houden en per kwartier de activiteit te noteren. Doordat deze methode veel van de ondervraagden vergt, is de respons bij tijdsbestedingonderzoek tamelijk laag. Bij frequentie-schattingen is een nadeel dat personen hun leesactiviteiten te gemakkelijk overschatten (Knulst en Kraaykamp, 1996). Omdat uit onderzoek blijkt dat vrijwel alle respondenten hun leestijd in gelijke mate overschatten, heeft dit in een multivariate analyse geen gevolgen voor de bestaande associaties.
- [2] De gemiddelde leestijd per week komt behoorlijk goed overeen met de schattingen op basis van tijdsbestedingonderzoek. Voor 1995 rapporteerden Knulst en Kraaykamp (1998) een gemiddelde van 1,2 uur boeken lezen per week.
- [3] De resultaten voor invloeden van de sociale en demografische achtergrondkenmerken worden niet gepresenteerd. Dat zou de tabellen onnodig ingewikkeld maken. Het gaat in deze studie in de eerste plaats om de effecten van leessocialisatie. De analysesresultaten voor de sociale en demografische achtergrondkenmerken zijn opvraagbaar bij de auteur.
- [4] Compositie-effecten zijn veranderingen die het gevolg zijn van een veranderend aantal personen in een bepaalde categorie van een kenmerk over de cohorten. Bijvoorbeeld, omdat het aantal hoog opgeleiden over de cohorten sterk toeneemt, is het voor de leessocialisatie-kenmerken moeilijker effectief te blijven in de jongere cohorten.



## Leesbevordering en leesvoorkeuren

#### 4.1 *Introductie*

Wie leest er literatuur en wie verkiest meer populaire boeken zoals romantische lectuur of detectives? Eerder empirisch onderzoek wijst uit dat met name de culturele competentie van een persoon van belang is bij het lezen van uitdagende literaire boeken (Kraaykamp, 1993; 2001<sup>a</sup>). Deze culturele competentie bouwt men op gedurende het leven en tijdens de jeugd zijn er veel mogelijkheden om via leessocialisatie de culturele ontwikkeling van jongeren te bevorderen.

Hoe beïnvloeden ouders, bibliotheek en school nu concreet de leesvoorkeuren van jongeren? Pedagogisch onderzoek wijst op instructie en imitatie als de manieren waarop beïnvloeding door ouders plaatsvindt (Bandura, 1969; Van Lierop-Debrauwer, 1990). Bij instructie wordt door ouders vooral informatie over lezen verstrekt. Men kan denken aan het benadrukken van de waarde van lezen in de onderlinge communicatie, maar ook aan het concreet sturen van leesvoorkeuren door te discussiëren over boeken, boeken cadeau te geven en voor te lezen. Daarnaast zijn ouders relevant door het directe leesvoorbeeld dat ze geven (imitatie); als ouders tijdens de jeugd van een persoon zelf veelvuldig literair of romantisch lezen, leidt dat tot meer waardering voor die genres bij hun kinderen (Kraaykamp en Kalmijn, 1995; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>).

Bibliotheken zijn ook bij het bevorderen van het leesniveau voornamelijk faciliterend. Hoewel de bibliotheek allerlei lectuur verstrekt, ligt de nadruk er van oudsher wel op het 'betere' boek. Vanuit het aloude idee van volksverheffing richt men zich in de bibliotheek niet alleen op een vergroting van de algemene belangstelling voor het boek, maar ook en vooral op bevordering van kwalitatief hoogstaande teksten. Bij jongeren staat echter de ontwikkeling van het leesplezier voorop. In de bibliotheekwereld hanteert men het idee dat kinderen later in het leven vanzelf naar steeds intrigerender en esthetischer boeken grijpen als zij het plezier van boeken lezen al op jonge leeftijd hebben leren kennen.

De school draagt vooral bij aan de ontwikkeling van de culturele competentie van een persoon, waardoor indirect ook het leesniveau wordt beïnvloed (Toissant-Dekker, 1987; Nagel e.a., 1996; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Men mag daarom veronderstellen dat de specifieke aandacht binnen het lesprogramma voor de culturele ontwikkeling van leerlingen van substantiële betekenis is voor de latere leesvoorkeuren (Kraaykamp, 1993; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Vooral het onderwijs in literatuurgeschiedenis, beeldende kunst en toneel en theater zal een latere keuze voor kwalitatief hoogstaande boeken bevorderen (Toissant-Dekker, 1987; Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>). Tevens is de verwachting dat de leerlingen met een uitgebreid alfa-examenpakket op de middelbare school, hun culturele competentie ontwikkelen en daarom later meer belangstelling voor literatuur zullen hebben dan hun bèta-tegenpolen (Kraaykamp, 2001<sup>a</sup>).

#### 4.2 *Leesvoorkeuren . De meting*

Hoe stellen we hier de leesvoorkeuren van een persoon vast? Eerder onderzoek concentreerde zich veelal op de belangstelling voor een bepaald genre. Daarnaast zijn er onderzoeken waar genres geordend zijn naar een zeker inhoudelijk criterium (complexiteit of prestige).<sup>[1]</sup> Het gemeenschappelijke aan al deze onderzoeken is dat zij de sociale gelaagdheid van het lezerspubliek overduidelijk aantonen. Literaire, complexe genres worden vooral gelezen door personen uit de maatschappelijke bovenlaag, met een hoge



opleiding en cultureel beroep (Kraaykamp, 1993). Daarnaast blijken ouderen wat vaker een voorkeur voor literatuur te hebben dan jongeren. Het weinig complexe romantische genre vindt voornamelijk aftrek bij laagopgeleide en traditioneel ingestelde vrouwen (Kraaykamp en Kalmijn, 1996).

De leesvoorkeuren van een persoon worden hier geïndiceerd via een drietal meetinstrumenten: (a) het al dan niet lezen van literaire boeken, (b) het al dan niet lezen van romantische boeken en (c) het al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans. Zonder uitpuittend te zijn, denken we dat we hiermee de range aan mogelijke leesvoorkeuren (van eenvoudig tot complex) redelijk representeren. Er is één relatief complex genre, één relatief eenvoudig genre en een genre dat de gemiddelde lezer zou kunnen aanspreken. De vraag is vervolgens of de hier onderscheiden leessocialisatie-aspecten voor alle drie de genres even betekenisvol zijn?

De gegevens over de drie meetinstrumenten zijn afkomstig uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. Voor de constructie van de metingen gebruiken we vragen uit één blok van de vragenlijst naar de leesvoorkeuren van personen. Alleen aan personen die aangaven boeken te lezen, zijn deze vragen voorgelegd. Respondenten moesten bij zes voorgeschreven genres aangeven in hoeverre men die leest (drie antwoordcategorieën: (1) nooit, (2) soms en (3) vaak). Personen die aangaven in het geheel geen boeken te lezen, hebben bij alle genres de score 1 (nooit) toegekend gekregen. Voor de meting van *het al dan niet lezen van literaire boeken* is gebruikgemaakt van een gemiddelde score op de vragen naar het lezen van Nederlandse literaire romans en naar het lezen van vertaalde literaire romans. Personen met een gemiddelde score van twee of hoger (dat wil zeggen minimaal op beide genres 'soms' of op één van beide genres 'vaak') beschouwen we als een literaire lezer. Alle andere personen zijn als niet-literaire lezers gekenschetst. Bij *het al dan niet lezen van romantische boeken* gebruiken we eenzelfde strategie. Voor iedere persoon is een gemiddelde score berekend op basis van het lezen van kasteel- en doktersromans en het lezen van familie- en streekromans. Wederom beschouwen we personen met een gemiddelde score van 2 of hoger (dat wil zeggen minimaal op beide genres 'soms', of op één van beide



Fig 4.1 Al dan niet lezen van literaire boeken (in procenten)

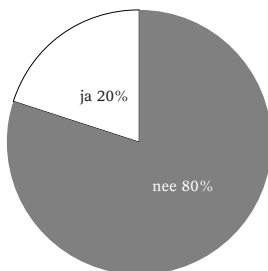


Fig 4.2 Al dan niet lezen van romantische boeken (in procenten)

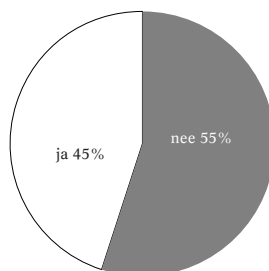


Fig 4.3 Al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans (in procenten)

genres ‘vaak’) als een liefhebber van romantische boeken. Bij *het al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans* gebruiken we één concrete vraag naar het lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans. Personen met een score van 2 of hoger beschouwen we als liefhebbers van deze boeken. In de figuren 4.1, 4.2 en 4.3 is de frequentieverdeling voor de drie meetinstrumenten met taartdiagrammen weergegeven (zie ook bijlage 4.1).

Figuur 4.1 maakt duidelijk dat in 1998 ongeveer 35% van de Nederlandse bevolking als een liefhebber van literaire boeken kan worden gekarakteriseerd. Het zijn deze ondervraagden die relatief veel tijd doorbrengen achter een Nederlands en/of vertaald literair boek. We stellen hiermee vast dat onder de gehele Nederlandse bevolking ongeveer eenderde deel literatuur leest. In vergelijking met andere culturele activiteiten, zoals museumbezoek of theaterbezoek, is de belangstelling voor het literaire boek dus zeer hoog. In figuur 4.2 staat informatie over het lezen van romantische boeken; zo’n 20% van de ondervraagden geeft aan relatief vaak streek-, dokters- en kasteelromans te lezen. Het is opmerkelijk dat het romantische genre, dat weinig media-aandacht krijgt, zo populair is onder het Nederlandse lezerspubliek. Het zijn vooral vrouwen die romantisch lezen; ongeveer 35% van de ondervraagde vrouwen in 1998 leest regelmatig romantische fictie.<sup>[2]</sup> Verder blijken ook detectives, science fiction boeken en oorlogsromans relatief populair. Plusminus 45% van de Nederlanders zegt dergelijke boeken soms of vaak, te lezen. Bovengenoemd patroon komt redelijk goed overeen met de resultaten uit eerder sociaal-wetenschappelijk onderzoek (Kraaykamp, 1993; Knulst en Kraaykamp, 1996).

### 4.3 Ouders, bibliotheek en school. De leesvoorkeuren

Om na te gaan welke invloed leesbevordering door ouders, bibliotheek en school heeft op latere leesvoorkeuren, gebruiken we wederom variantie-analyses (MCA). Met deze methode gaan we na in hoeverre er sprake is van een afwijking van de gemiddelde belangstelling voor een genre, voor de drie categorieën van een leessocialisatiekenmerk. We presenteren steeds drie modellen. In model A gaat het om de bi-variate relatie tussen één leessocialisatie-aspect en een genrevoorkeur. Voor de invloeden die geslacht, geboortecohort, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat uitoefenen op de huidige leesvoorkeuren controleren we in model B. Vervolgens wordt in model C rekening gehouden met het feit dat de zes leessocialisatie-metingen ook onderling samenhangen. Voor een uitgebreidere beschrijving van de gevolgde methode verwijzen we naar paragraaf 3.3.

#### 4.3.1 Al dan niet literaire boeken lezen

Tabel 4.1 illustreert de invloed van de leessocialisatiekenmerken op het al dan niet literair lezen. Uit model A blijkt dat leesbevordering zich uitbetaalt; alle *bèta*-coëfficiënten zijn positief en significant. Dit houdt in dat aandacht voor lezen in de jeugd door ouders, bibliotheek of school uitgeoefend, leidt tot een grotere belangstelling voor literatuur in het volwassen leven.

Model B laat zien dat een groot deel van deze leessocialisatie-effecten toe te schrijven is aan de selectie naar sociale en demografische achtergrondkenmerken. Bijna alle hoog-laag verschillen voor de leessocialisatie-aspecten nemen af en alle *bèta*-coëfficiënten dalen ook. Zo nemen de invloeden van de school-

Tabel 4.1 Al dan niet lezen van literaire boeken en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	al dan niet lezen van literaire boeken (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	22.2	26.9	30.6
• tenminste één ouder las soms literatuur	41.1	38.9	36.8
• tenminste één ouder las vaak literatuur	67.1	55.3	47.2
<i>Bèta</i>	.31***	.20***	.11***
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	25.1	29.3	34.2
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	39.5	37.4	35.1
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	49.4	43.9	37.1
<i>Bèta</i>	.18***	.11***	.02
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	18.4	24.6	31.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	34.2	34.5	34.7
• vaak ouderlijke stimulering	60.9	51.1	41.0
<i>Bèta</i>	.27***	.17***	.06*
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	21.1	26.1	29.7
• 1 tot 6 jaar lid geweest	27.8	30.0	30.4
• meer dan 6 jaar lid geweest	56.5	49.2	45.3
<i>Bèta</i>	.32***	.21***	.15***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	23.6	29.0	31.4
• regelmatig aandacht voor cultuur	53.0	43.7	39.6
• vaak aandacht voor cultuur	73.7	58.2	51.4
<i>Bèta</i>	.36***	.19***	.12***
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	19.7	28.1	29.7
• 2 of 3 alfa-examenvakken	37.3	34.5	34.6
• 4 of 5 alfa-examenvakken	61.9	50.0	46.5
<i>Bèta</i>	.33***	.17***	.13***
Algemeen gemiddelde	35.0	35.0	35.0

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

Tabel 4.2 Al dan niet lezen van romantische boeken en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	al dan niet lezen van romantische boeken (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	21.0	19.9	21.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	19.7	20.6	19.8
• tenminste één ouder las vaak literatuur	15.7	17.4	13.9
<i>Bèta</i>	-.04	-.02	-.06
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	19.3	17.6	17.5
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	18.6	19.5	19.5
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	25.7	27.8	28.2
<i>Bèta</i>	.06*	.08***	.09***
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	17.6	16.5	16.6
• regelmatig ouderlijke stimulering	19.4	20.2	20.1
• vaak ouderlijke stimulering	24.6	23.0	23.5
<i>Bèta</i>	.06	.05	.05
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	18.6	18.6	19.3
• 1 tot 6 jaar lid geweest	18.9	19.9	19.9
• meer dan 6 jaar lid geweest	22.1	21.1	20.4
<i>Bèta</i>	.04	.03	.01
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	20.9	20.3	20.3
• regelmatig aandacht voor cultuur	18.6	19.2	19.4
• vaak aandacht voor cultuur	15.3	18.1	18.2
<i>Bèta</i>	-.04	-.02	-.02
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	19.8	19.6	19.7
• 2 of 3 alfa-examenvakken	21.8	22.1	21.9
• 4 of 5 alfa-examenvakken	16.4	16.5	16.6
<i>Bèta</i>	-.05	-.05	-.05
Algemeen gemiddelde	19.9	19.9	19.9

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

aspecten af met zo'n 50%, doordat we rekening houden met het feit dat in de hogere niveaus van het onderwijs meer aandacht is voor cultuur in het lesprogramma en men gemakkelijker een alfapakket kan kiezen. Over het algemeen mogen we concluderen dat de invloeden van de drie leesbevorderingsinstanties op een latere voorkeur voor literatuur indrukwekkend blijven. Van de personen die literatuur lezen de ouders hadden, verkiest 55% zelf ook vaak literatuur, terwijl dat voor ondervraagden van wie de ouders geen literatuur lezen maar 27% is. Ook de middelbare school blijkt erg betekenisvol bij het stimuleren van de 'goede' smaak. Zo leest 29% van de personen die vrijwel geen aandacht in het lesprogramma voor cultuur ondervonden in 1998 literaire boeken, terwijl 58% van de personen met veel schoolse aandacht voor culturele vorming dat doet.

In model C wordt duidelijk hoe de zuivere effecten van de zes leessocialisatie-aspecten eruit zien. Het model houdt rekening met de onderlinge samenhang. Het is overduidelijk dat bibliotheekbezoek op jonge leeftijd van significante betekenis is om een literaire smaak te ontwikkelen ( $\beta=.15$ ). Daarbij moeten we echter wel aantekenen dat het bibliotheekbezoek in de jeugd eigenlijk een al bestaande interesse in lezen weerspiegelt. Het is daarom duidelijk dat de in model B weergegeven ouderlijke invloeden deels via het stimuleren van jeugdig bibliotheekgebruik hun weg vinden (zie figuur 1.1). Van de leessocialisatie in het gezin is vooral het geven van een goed voorbeeld van belang. Ouders die zelf literatuur lezen, blijken hun kinderen ook relatief vaak tot een literaire smaak te verleiden ( $\beta=.11$ ). Directe leesstimulering en het populaire lezen van ouders heeft duidelijk veel minder invloed. Het meest opmerkelijke resultaat in tabel 4.1 is wellicht de blijvende betekenis van het culturele onderricht op de middelbare school. Zowel het ervaren van cultuur in het lesprogramma, als de keuze voor een alfa-examenpakket leidt tot een significant grotere belangstelling voor literaire boeken later in het leven. Zo leest van de personen met een uitgebreid alfa-examenpakket op de middelbare school zo'n 47% vaak literaire boeken, terwijl slechtst 30% van de personen zonder alfavakken literaire boeken verkiest. Let wel, het betreft hier schooleffecten die gecontroleerd zijn voor de hoogte van de gevolgde opleiding en de leessocialisatie van ouders en de bibliotheek. Het is dus volstrekt duidelijk zijn dat instructie op de middelbare school die de culturele competentie van leerlingen vergroot, zich uitbetaalt in de vorm van een latere voorkeur voor literatuur. Deze bevinding ondersteunt de gedachte dat de inspanningen die leraren zich op de middelbare school getroosten om de culturele interesse van hun leerlingen te vergroten effectief zijn.

#### 4.3.2 Al dan niet romantische boeken lezen

Het lezen van romantische boeken wordt geheel anders dan het lezen van literatuur vrijwel niet door de leesbevordering in de jeugd beïnvloed. Tabel 4.2 geeft daarover informatie. Het is duidelijk dat bij een romantische leesvoorkeur alleen een direct imitatie-effect optreedt. Het zijn de personen waarvan de ouders ook romantische boeken lezen die significant vaker voor romantische lectuur kiezen (model C:  $\beta=.11$ ); 28%, tegen 18% van de personen met ouders die niet-romantische fictie lezen. Tegelijkertijd blijkt het intensief de bibliotheek bezoeken in de jeugd niet effectief te zijn als het er om gaat populaire leesvoorkeuren te bevorderen. Dat is aan de ene kant misschien opmerkelijk omdat ook de bibliotheek kasteel-, dokters- en streekromans aanbiedt, maar aan de andere kant is duidelijk dat romantische lectuur vaak via niet-officiële kanalen, zoals het onderling ruilen, de sigarenhandelaar en de supermarkt wordt verspreid. De modellen in tabel 4.2 illustreren verder dat géén van de schoolsocialisatie-aspecten

Tabel 4.3 Al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogromans en effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogromans (in procenten)		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<b>Leessocialisatie</b>			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	36.9	39.8	45.6
• tenminste één ouder las soms literatuur	50.9	49.4	45.4
• tenminste één ouder las vaak literatuur	57.6	51.2	40.8
<i>Bèta</i>	.16***	.10***	.03
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	32.7	35.2	38.2
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	49.8	48.4	46.7
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	65.0	62.0	58.9
<i>Bèta</i>	.23***	.18***	.14***
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	26.7	30.4	35.9
• regelmatig ouderlijke stimulering	47.3	46.9	46.6
• vaak ouderlijke stimulering	60.5	56.7	50.7
<i>Bèta</i>	.21***	.17***	.10***
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	32.6	34.0	37.4
• 1 tot 6 jaar lid geweest	42.3	42.7	42.6
• meer dan 6 jaar lid geweest	59.9	58.1	54.9
<i>Bèta</i>	.22***	.20***	.15***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	39.5	42.8	44.3
• regelmatig aandacht voor cultuur	53.2	47.5	44.8
• vaak aandacht voor cultuur	64.2	54.8	51.3
<i>Bèta</i>	.16***	.07*	.04
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	36.4	41.5	42.7
• 2 of 3 alfa-examenvakken	47.6	45.4	45.2
• 4 of 5 alfa-examenvakken	57.5	51.0	49.2
<i>Bèta</i>	.16***	.07*	.05
<b>Algemeen gemiddelde</b>	<b>44.9</b>	<b>44.9</b>	<b>44.9</b>

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

van invloed is op de keuze om romantisch te lezen. Dat mocht men wellicht ook niet verwachten. De hier gekozen aspecten van het middelbaar onderwijs zijn vooral gericht op de culturele vorming van leerlingen waardoor de aantrekkelijkheid van romantische lectuur wellicht eerder afneemt.

#### 4.3.3 Al dan niet detectives, science fiction en/of oorlogsromans lezen

Welke socialisatie-aspecten zijn voor het lezen van spannende boeken belangrijk? Voor het antwoord op deze vraag zijn de resultaten in tabel 4.3 relevant. Als we model A bestuderen valt op dat vrijwel alle leessocialisatie-aspecten van betekenis zijn bij het bevorderen van het lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans. Het lezen van spannende boeken wordt anders dan het romantisch lezen dus wel beïnvloed door de leessocialisatie van ouders, bibliotheek en school. Hieruit mogen we concluderen dat leesbevordering niet alleen van belang is bij literatuur, maar ook bij het ontwikkelen van een leesvoorkeur voor spannende boeken.

Als we in model B rekening houden met de bestaande selectie naar sociale en demografische achtergrondkenmerken blijven de meeste leessocialisatie-aspecten van significante betekenis. Slechts de invloed van de schoolse leessocialisatie neemt substantieel in betekenis af. Het is opmerkelijk te constateren dat met name het populair lezen van ouders relevant is om het lezen van spannende boeken te voorspellen; van de kinderen met ouders die vaak populaire boeken lezen, kiest nu 62% regelmatig voor een spannend boek, terwijl van de kinderen met niet-populair lezende ouders slechts 35% vaak spannende boeken leest. Ten slotte blijkt in het bijzonder het jeugdig bibliotheekbezoek van belang in de verklaring van een voorkeur voor spannende boeken later in het leven ( $\beta=.20$ ); jeugdige bibliotheekbezoekers hebben een 1,9 maal grotere kans om later spannende boeken te lezen dan niet-leden van de bibliotheek.

In model C gaan we tenslotte na, welke de invloed is van de zes leessocialisatie-activiteiten als we rekening houden met hun onderlinge samenhang. De aspecten die te maken hebben met de leesbevorderende activiteiten op de middelbare school blijken niet van belang voor het spannend lezen. De leessocialisatie-aspecten binnen het gezin en het bibliotheekbezoek in de jeugd houden een significant effect. 55% van de jeugdige bibliotheekliefhebbers leest in 1998 regelmatig spannende boeken, terwijl van de niet-bezoekers momenteel 37% spannend leest. Bij de ouderlijke socialisatie is het effect van het literaire leesvoorbeeld van ouders niet langer significant. Dat houdt in dat de ouderlijke stimulering van spannend lezen, voornamelijk plaatsvindt door het in algemene zin stimuleren van lezen (door voorlezen en boeken cadeau doen) en door een imitatie-effect van de populaire leesvoorkeuren van ouders.

#### 4.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor het leesniveau

Net als in hoofdstuk 3, stellen we ons hier de vraag of personen uit de vroege cohorten (geboren voor 1945) meer of minder hebben gehad aan leesbevordering door ouders, bibliotheek en school dan personen uit de latere cohorten (geboren na 1960). Wederom, het gaat daarbij niet om een eventuele algemene verandering in de belangstelling voor literatuur, romantische lectuur of spannende boeken. De vraag naar veranderde effecten richt zich er specifiek op of, bijvoorbeeld, personen met literair lezende ouders

meer/minder literair zijn gaan lezen (vergeleken over de cohorten) dan personen zonder het ouderlijke literaire voorbeeld. We gebruiken variantie-analyses om deze vraag te beantwoorden. Er is steeds apart voor drie cohorten een volledig model (is model C) geschat. De analyses zijn in tabelvorm weergegeven in bijlage 4.2, 4.3 en 4.4. In de figuren 4.4, 4.5 en 4.6 staat steeds per socialisatiekenmerk het verschil tussen de hoogste en laagste categorie weergegeven uitgesplitst naar cohort. Als er sprake is van convergentie worden de verschillen over de cohorten kleiner en wanneer divergentie optreedt, worden de verschillen over de cohorten groter. Als verschillen kleiner worden dan is het kenmerk over de cohorten steeds minder belangrijk geworden in de verklaring van de specifieke leesvoorkeur. Als de verschillen groter worden dan wordt de invloed van een socialisatiekenmerk op een genrevoorkeur voor de latere cohorten steeds belangrijker.

Figuur 4.4 laat de veranderende invloeden voor het literaire lezen zien. Het is duidelijk dat literair lezende ouders voor de jongere cohorten belangrijker zijn dan voor de personen uit het oudste cohort, terwijl we ook voor het directe stimuleren van de leesbelangstelling een dergelijke trend zien. Deze conclusie dienen we echter enigszins te nuanceren, want de hier gepresenteerde cohortspecifieke verandering kan men ook interpreteren als een leeftijds-effect. De gedachte is dan dat jongeren, omdat ze nog dichter bij hun thuissituatie staan, meer bevattelijk zijn voor ouderlijke socialisatie-effecten. Tegen deze hypothese spreekt echter de over de cohorten dalende invloed van populair lezende ouders. Als leeftijds-effecten optreden zou men ook daar een dalende trend verwachten. Opmerkelijk ook in het licht van

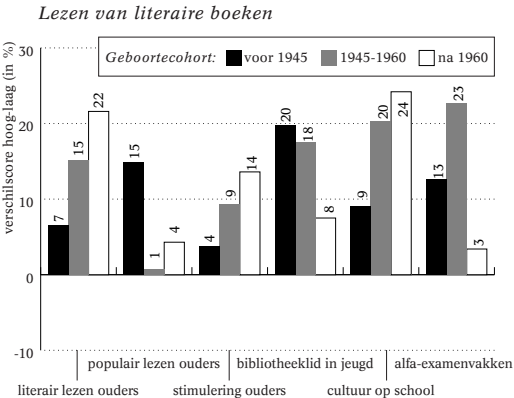


Fig 4.4 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet lezen van literaire boeken (per socialisatievariabele verschilscore hoogste-laagste categorie per cohort)

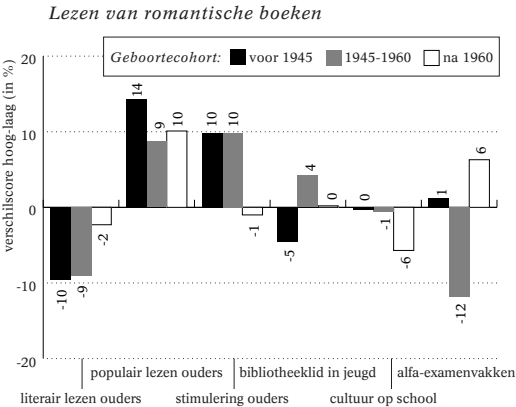


Fig 4.5 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet lezen van romantische boeken (per socialisatievariabele verschilscore hoogste-laagste categorie per cohort)



mogelijke leeftijdseffecten is het kleiner wordende effect van een bibliotheeksocialisatie op jonge leeftijd. Voor de beide oudste cohorten is het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd veel relevanter bij het verklaren van het literaire lezen, als bij het jongste cohort; het hoog-laagverschil neemt van 20% in het oudste cohort af naar 8% in het jongste cohort. Deze ontwikkeling is nauwelijks als een leeftijdseffect te duiden. Ten slotte is voor de schoolse socialisatie een stijgende invloed over de cohorten waar te nemen; er is sprake van divergentie. Dit betekent dat aandacht in het voortgezet onderwijs voor de culturele vorming van leerlingen, steeds belangrijker is geworden bij het voorspellen van het literair lezen later in het leven; het hoog-laagverschil neemt toe van 9% in het oudste cohort naar 24% in het jongste cohort.

Bestudering van figuur 4.5 waarin de resultaten voor het romantisch lezen zijn vermeld, leert ons dat er vrijwel geen veranderende invloeden zijn. Voor het significante imitatie-effect uit tabel 4.3, dat van romantisch lezende ouders, stellen we vast dat er vrijwel geen verandering optreedt over de cohorten. Voor het lezen van spannende boeken (in figuur 4.6) is van de ouderlijke leessocialisatie met name het belang van directe leesstimulering over de cohorten toegenomen; het hoog-laag verschil stijgt van 2% in het cohort geboren voor 1945 naar 19% in het cohort geboren na 1960. De invloed van het lidmaatschap van de bibliotheek op jonge leeftijd is wederom licht dalend over de cohorten; voor personen uit het oudste cohort is het langdurig lidmaatschap van grotere betekenis dan voor de personen uit het jongste cohort. Bij de schoolse socialisatie-aspecten treedt een bijzonder fenomeen aan het licht. Waar in het

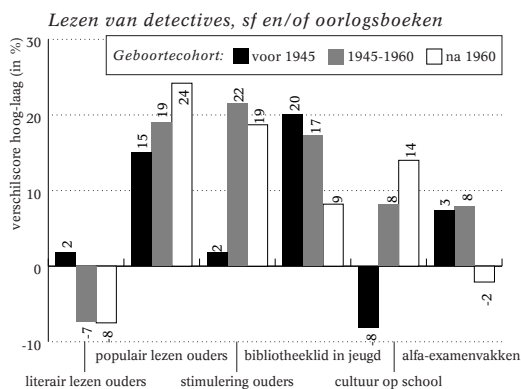


Fig 4.6 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsboeken (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)

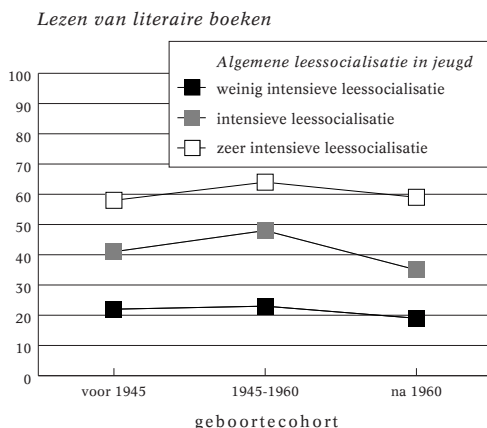


Fig 4.7 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet lezen van literaire boeken (naar cohort)

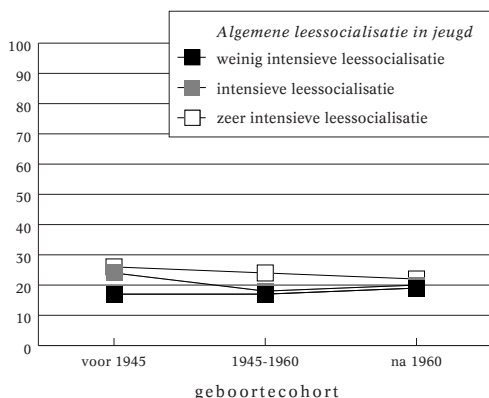
*Lezen van romantische boeken*

Fig 4.8 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet lezen van romantische boeken (naar cohort)

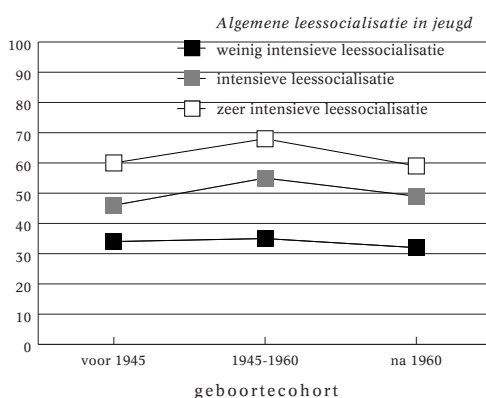
*Lezen van detectives, sf en/of oorlogsromans*

Fig 4.9 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans (naar cohort)

oudste cohort, een intensieve kennismaking met cultuur in het onderwijs nog negatief uitpakte voor spannende boeken lezen, is dat inmiddels voor het jongste cohort omgedraaid en heeft het positieve gevolgen. Met andere woorden, veel cultuur op school leidt voor personen geboren voor 1945 tot relatief minder spannend lezen en voor personen geboren na 1960 tot meer.

#### 4.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends

Hoe staat het met de invloed van jeugdige leesbevordering op volwassen literaire, romantische en spannende leesvoorkeuren als we alle hier gebruikte socialisatie-aspecten gecumuleerd beschouwen? Een dergelijke exercitie geeft informatie over de algehele effectiviteit van de ervaren leesbevordering voor het niveau dat mensen later in hun leven gaan waarderen. Tabel 4.4 geeft voor de drie genres de afwijkingen van het gemiddelde voor een weinig intensieve, intensieve en zeer intensieve algemene leessocialisatie in de jeugd. Model A heeft weer betrekking op de bi-variate relatie tussen leessocialisatie en het verkozen genre. In model B houden we rekening met het feit dat een intensieve leessocialisatie samengaat met een selectie op een aantal sociale en demografische achtergrondkenmerken.

De resultaten uit tabel 4.4 illustreren overduidelijk dat een intensieve leesbevordering van belang is als men het lezen van kwalitatief hoogstaande boeken wil stimuleren. Van de weinig gesocialiseerde personen kiest slechts 21% voor literaire boeken later, terwijl dat bij de zeer intensief gesocialiseerden maar liefst 61% is. Ook voor het lezen van spannende boeken zien we het belang van leesbevordering terug.

Het zijn degenen met een positieve leesomgeving in de jeugd die vaker spannende boeken lezen; 63% van hen leest regelmatig spannende boeken, terwijl van de personen met weinig leessocialisatie 34% spannende boeken leest. Een volstrekt andere conclusie moeten we trekken voor het lezen van de kasteel-, dokters- en streekromans. Leesbevordering heeft voor een volwassen voorkeur voor romantische boeken geen effect. Zoals eerder bleek is alleen imitatie van ouderlijke voorkeuren relevant in de voorspelling van het latere romantisch lezen.

Als het gaat om veranderende invloeden van de algemene leessocialisatiemeting op leesvoorkeuren in de loop der tijd, is het antwoord kort. Er is vrijwel geen sprake van divergentie of convergentie als het

Tabel 4.4 Drie leesniveau-variabelen en de effecten van de algehele leessocialisatie in de jeugd (MCA-variantie-analyse)

al dan niet lezen van literaire boeken (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	13.4	20.8
• intensieve leessocialisatie	44.7	41.5
• zeer intensieve leessocialisatie	75.6	61.3
<i>Bèta</i>	.44***	.29***
al dan niet lezen van romantische boeken (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	18.2	17.9
• intensieve leessocialisatie	20.6	20.9
• zeer intensieve leessocialisatie	23.0	23.3
<i>Bèta</i>	.04	.05
al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogromans (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	30.6	33.8
• intensieve leessocialisatie	52.3	50.8
• zeer intensieve leessocialisatie	68.1	62.8
<i>Bèta</i>	.27***	.21***

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

gaat om de effecten van de algehele socialisatiemeting (zie de figuren 4.7, 4.8 en 4.9). Over het algemeen is niet alleen de belangstelling voor de drie genres relatief constant over de cohorten, ook de invloed van leesbevordering is in alle cohorten vrijwel even groot. Met de resultaten uit paragraaf 4.4 in gedachte wijst dit op elkaar compenserende ontwikkelingen doordat we de zes leessocialisatieaspecten hier simultaan bestuderen. Er is echter één uitzondering. Voor het literaire lezen treedt met name voor de groep van intensief gesocialiseerden (de middelste groep) een daling over de cohorten aan het licht. Er is hier sprake van enige divergentie. Dat wil zeggen dat een zeer intensieve socialisatie voor de keuze van literaire boeken over de tijd relatief belangrijker wordt. Dit resultaat laat zien dat in de jongere cohorten een opvoeding met veel aandacht is voor lezen momenteel van groter belang is als vroeger bij de huidige literaire leesvoorkeur.

[1] Zie voor een overzicht van dergelijke studies Kraaykamp (1993).

[2] In onderzoek naar leesvoorkeuren uit 1991 bleek ongeveer 46% van de vrouwen romantische boeken te lezen (Kraaykamp en Kalmijn, 1995).

## 4.6 Resumé

De meest relevante conclusies zijn hieronder in de vorm van stellingen weergegeven.

### *Over de invloed van ouders, bibliotheek en school*

- Alle drie de leesbevorderende instituties zijn effectief in het stimuleren van latere literaire leesvoorkeuren en een voorkeur voor spannende boeken.
- Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een keuze voor een uitgebreid alfa-examenpakket leidt tot een voorkeur voor literatuur op volwassen leeftijd.
- Literair lezende ouders blijken hun kinderen ook relatief vaak tot een literaire smaak te kunnen verleiden.
- Het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd leidt zowel tot een grotere voorkeur voor literaire boeken als voor spannende boeken.
- Romantisch lezen wordt vrijwel niet door leessocialisatie in de jeugd beïnvloed. Alleen de directe smaakoverdracht van ouders op kinderen is bij romantisch lezen van belang (imitatie).

### *Over de veranderde invloed van ouders, bibliotheek en school*

- Bij literair lezen wordt de invloed van de ouderlijke leessocialisatie, door directe stimulering en het geven van een literaire leesvoorbeeld, over de cohorten steeds belangrijker.
- De positieve invloed van de aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs op het literair lezen wordt over de cohorten steeds groter.
- De positieve invloed van het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd op het literair en spannend lezen wordt over de cohorten steeds kleiner.

### *Over de effecten en trends van algemene leesbevordering*

- Een intensieve algemene leessocialisatie is van grote betekenis voor de latere leesvoorkeuren. Vooral het literair en spannend boeken lezen worden door leesbevordering sterk gestimuleerd.
- De belangstelling voor literair, romantisch en spannend lezen is opmerkelijk constant over de cohorten. Tegelijkertijd zijn de invloeden van leesbevordering op deze leesvoorkeuren stabiel in de tijd.



## Leesbevordering en cultureel uitgaan

### 5.1 *Introductie*

Is een intensieve leessocialisatie in de jeugd ook van belang als het gaat om het bezoeken van culturele voorstellingen? Leesbevordering is uiteraard specifiek bedoeld om de belangstelling en het plezier in lezen van jongeren te stimuleren. Maar omdat leesbevorderende activiteiten meestal gericht zijn op het ontwikkelen van de culturele competentie van een persoon, vermoeden we dat ook de culturele participatie later in het leven profiteert van de jeugdige stimulering van het lezen. Cultureel uitgaan wordt gekarakteriseerd door de relatief ongelijke belangstelling in het Nederlandse publiek (Ganzeboom, 1989; De Haan en Knulst, 2000). Deze ongelijke deelname is niet volstrekt willekeurig, maar vindt plaats langs sociale scheidslijnen. Het zijn voornamelijk vrouwen, hoger opgeleiden en personen met een cultureel beroep die men vaak aantreft in het theater, in het museum en in de concertzaal (Ganzeboom, 1989; De Haan en Knulst, 2000). Voor cultuurparticipatie is echter niet alleen van belang welke sociale positie men momenteel inneemt, maar ook in welke mate men in de jeugd bekend is geraakt met culturele producten (De Jager, 1967). Eerder onderzoek naar cultureel uitgaan toont steevast aan dat kinderen van ouders die zelf cultureel actief waren en kinderen die in het voortgezet onderwijs culturele vorming meekregen, op latere leeftijd vaker liefhebbers van cultuurparticipatie zijn (Ganzeboom, 1989; Nagel e.a., 1996). Ganzeboom (1992) veronderstelt dat activiteiten waarbij de sociale omgeving van belang is (zoals uitgaan), voornamelijk worden beïnvloed door een culturele opvoeding in het ouderlijk gezin; kinderen doen later vaker aan cultuur als hun ouders dat ook deden (Nagel e.a., 1996). Tegelijkertijd veronderstelt Ganzeboom (1992) dat activiteiten met een meer cognitieve component (zoals lezen) gestimuleerd kunnen worden door het culturele onderricht op school. Deze schoolse culturele socialisatie kan dan als een compensatie dienen voor gemiste ouderlijke culturele stimulering (Ranshuysen en Ganzeboom, 1993). Aangezien leesbevorderende activiteiten tot doel hebben de culturele competentie van een persoon te vergroten is de verwachting dat ook de leessocialisatie door ouders, bibliotheek en school van invloed is op de volwassen culturele belangstelling. Aangezien we hier geen directe imitatie-effecten bestuderen, veronderstellen we dat de invloeden van leesbevordering op cultureel uitgaan kleiner zullen zijn dan bij de leesbelangstelling en het leesniveau.

### 5.2 *Cultureel uitgaan. De meting*

Hoe is in ons onderzoek de belangstelling voor cultureel uitgaan vastgesteld? Anders dan bij lezen, maakt men voor het meten van culturele participatie meestal alleen gebruik van enquêtemateriaal.<sup>[1]</sup> Beschrijvend onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau toont aan dat het toneelbezoek sinds de jaren zeventig in Nederland vrij constant is; rond de 23% van alle Nederlanders (zes jaar en ouder) bezoekt jaarlijks tenminste een maal een toneelvoorstelling (De Haan en Knulst, 2000). Het museumbezoek mag zich in een stijgende publieke belangstelling verheugen; trof men in 1979 nog zo'n 25% van de bevolking tenminste één maal per jaar in een museum, in 1999 is dat gestegen naar 33% (SCP, 2000). Als het gaat om de sociale samenstelling van het cultuurbpubliek is duidelijk dat hoog opgeleiden veel vaker participeren dan laag opgeleiden (Ganzeboom, 1989; De Haan en Knulst, 2000).

Het cultureel uitgaansgedrag is in deze studie gemeten met drie indicatoren: (a) het aantal maal cultu-



reel uitgaan per jaar, (b) het al dan niet bezoeken van kunstmusea en (c) het al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen. We veronderstellen dat met deze drie metingen een redelijk beeld is te vormen van het cultuurpubliek in Nederland. De gegevens zijn afkomstig uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. De drie meetinstrumenten zijn gebaseerd op één blok van 10 vragen naar de jaarlijkse frequentie van het uitgaansgedrag (vier antwoordcategorieën, lopend van (1) nooit tot (4) vaker dan zes keer per jaar). Vijf van de tien vragen in dit deel hebben betrekking op culturele activiteiten, te weten het bezoeken van klassieke concerten, historische musea, kunstmusea, serieus theater en spannend theater. Bij de constructie van *het aantal malen cultureel uitgaan per jaar* is gebruik gemaakt van deze informatie. Voor de vijf activiteiten is met klassenmiddens een reële waarde aan de antwoordcategorieën toegekend. Vervolgens zijn per persoon de scores voor de vijf culturele activiteiten opgeteld. Bij *het al dan niet bezoeken van kunstmusea* zijn die personen geselecteerd die aangaven tenminste één maal per jaar een kunstmuseum te bezoeken, en bij *het al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen* (drama, dans) is hetzelfde gedaan. In de figuren 5.1, 5.2 en 5.3 zijn de frequentieverdelingen van deze metingen met taartdiagrammen weergegeven (zie ook bijlage 5.1).

Uit figuur 5.1 blijkt dat 20% van de ondervraagde Nederlanders nooit een culturele instelling bezoekt. Men kan dus constateren dat een vijfde deel van de bevolking geen gebruik maakt van deze door de overheid gesubsidieerde culturele voorzieningen. Aan de andere kant is zo'n 15% van de respondenten te karakteriseren als een intensieve cultuurparticipant; zij zeggen meer dan tien maal per jaar naar een theater, museum en/of concertgebouw te gaan. Het gemiddeld aantal bezoeken is 5,77 per jaar (gemeten met de klassenmiddens). Figuur 5.2 illustreert dat ongeveer 35% van de volwassen Nederlanders jaarlijks een kunstmuseum bezoekt. Dit gegeven komt goed overeen met dat in de eerder genoemde SCP-onderzoeken. Een kleine 30% van de ondervraagden zegt tenminste één maal per jaar een serieuze vorm van theater, te weten drama of dans te bezoeken (figuur 5.3).<sup>[2]</sup>

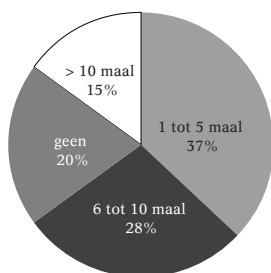


Fig 5.1 Aantal maal bezoeken van culturele uitgaansgelegenheden per jaar (in procenten)

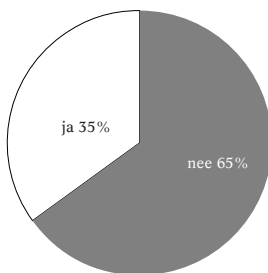


Fig 5.2 Al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)

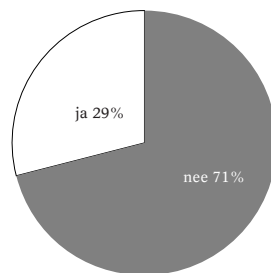


Fig 5.3 Al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen (in procenten)

Tabel 5.1 Aantal maal cultureel uitgaan per jaar en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse).

	aantal maal cultureel uitgaan per jaar		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<b>Leessocialisatie</b>			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	4.45	4.98	5.34
• tenminste één ouder las soms literatuur	6.34	6.12	5.92
• tenminste één ouder las vaak literatuur	9.24	7.82	7.00
<i>Bèta</i>	.27***	.16***	.09***
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	4.96	5.32	5.94
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	6.28	6.08	5.78
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	6.43	6.02	5.20
<i>Bèta</i>	.11***	.06*	-.04
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	3.78	4.32	4.83
• regelmatig ouderlijke stimulering	5.61	5.72	5.73
• vaak ouderlijke stimulering	9.09	7.95	7.19
<i>Bèta</i>	.28***	.19***	.12***
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	4.54	4.63	5.03
• 1 tot 6 jaar lid geweest	5.37	5.76	5.81
• meer dan 6 jaar lid geweest	7.40	6.88	6.44
<i>Bèta</i>	.20***	.16***	.10***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	4.64	5.24	5.52
• regelmatig aandacht voor cultuur	7.36	6.38	5.89
• vaak aandacht voor cultuur	10.16	8.31	7.50
<i>Bèta</i>	.30***	.15***	.09***
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	4.00	4.91	5.10
• 2 of 3 alfa-examenvakken	5.77	5.85	5.84
• 4 of 5 alfa-examenvakken	9.32	7.36	7.00
<i>Bèta</i>	.34***	.16***	.12***
<b>Algemeen gemiddelde</b>	<b>5.77</b>	<b>5.77</b>	<b>5.77</b>

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

### 5.3 Ouders, bibliotheek en school. Cultureel uitgaan

We hanteren variantie-analyses (MCA) om na te gaan welke invloed de leesbevordering door ouders, bibliotheek en school heeft op het culturele uitgaansgedrag. Deze methode presenteert de afwijkingen van de gemiddelde culturele belangstelling voor de drie categorieën van een leessocialisatiekenmerk. We hebben drie modellen geschat. Model A presenteert de bi-variate associatie tussen één leessocialisatie-aspect en de culturele uitgaansbelangstelling van een persoon. Model B houdt rekening met de selectie-effecten van geslacht, geboortecohort, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat voor culturele participatie. Tenslotte controleren we in model C voor het feit dat de zes leessocialisatiemetingen ook onderling samenhangen. Voor een gedetailleerde uitleg van de variantie-analyse methode verwijzen we naar paragraaf 3.3.

#### 5.3.1 Gemiddeld aantal malen cultureel uitgaan per jaar

Tabel 5.1 geeft inzicht in de leessocialisatie-invloeden van ouders, bibliotheek en school op het aantal maal cultureel uitgaan per jaar. Uit model A blijkt overduidelijk dat alle hier gemeten indicatoren van de leesbevordering op jonge leeftijd van invloed zijn op de intensiteit van de culturele belangstelling later in het leven. Met name de socialiserende activiteiten van ouders en de culturele vorming die plaatsvindt in het voortgezet onderwijs, zijn betekenisvol. Een algemene conclusie is daarom dat leesbevordering als gunstig bijeffect heeft dat men tevens bij jongeren meer interesse kweekt voor cultuuruitingen als theatervoorstellingen, beeldende kunst en klassieke muziek.

Model B illustreert dat veel van het aan leesbevordering toegeschreven effect is terug te voeren op de sociale en demografische achtergrond van de gesocialiseerde personen. Vrijwel alle hoog-laag-verschillen nemen substantieel in betekenis af en alle effecten worden kleiner (de bèta-coëfficiënt). Toch zijn in model B alle zes de leessocialisatie-aspecten van significante betekenis voor het aantal culturele activiteiten waaraan men in een jaar tijd besteedt. Met name de beide aspecten van schoolse socialisatie zijn van groot belang; leerlingen die in hun opleiding vaak aandacht voor cultuur hebben ervaren, gaan in 1998 gemiddeld 8,3 keer per jaar naar cultuuruitingen, terwijl de leerlingen zonder deze aandacht voor culturele vorming op school gemiddeld slechts 4,9 keer deel nemen. Let wel, bij deze resultaten is er rekening gehouden met het verschil dat optreedt doordat in de hogere opleidingsniveaus meer aandacht is voor de ontwikkeling van culturele competentie bij leerlingen (selectie-effecten).

In model C presenteren we de effecten van de socialisatie-aspecten, terwijl we rekening houden met de onderlinge samenhang. Veel van de leesbevorderingsaspecten houden een significante, onafhankelijk invloed. Zowel de leesopvoeding binnen het gezin als de schoolse leessocialisatie zijn relevant voor het aantal malen cultureel uitgaan per jaar. De directe ouderlijke leesstimulering heeft de grootste invloed op het latere culturele uitgaan ( $\beta = .19$ ); kinderen die van huis uit werden aangemoedigd om te lezen blijken later niet alleen meer te lezen, maar ook meer van cultureel uitgaan te houden. We nemen aan dat de instructiebereidheid van ouders die hieruit spreekt, zich niet alleen zal hebben beperkt tot het lezen, maar dat zij hun kinderen tegelijkertijd ook de liefde voor uitgaanscultuur hebben bijgebracht. Ook het literaire lezen van ouders is effectief; kinderen van literair lezende ouders doen later meer aan cultuurparticipatie dan kinderen van wie de ouders niet literair lezen (7,0 maal versus 5,3 maal). Blijkbaar zijn

Tabel 5.2 Al dan niet bezoeken van kunstmusea en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse)

	al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	24.7	29.9	32.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	39.5	37.1	35.6
• tenminste één ouder las vaak literatuur	63.3	50.5	45.0
<i>Bèta</i>	.26***	.14***	.08**
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	28.2	32.4	36.5
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	40.1	37.9	36.0
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	39.2	34.1	28.5
<i>Bèta</i>	.12***	.06*	-.06*
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	20.5	26.2	30.2
• regelmatig ouderlijke stimulering	34.4	34.9	35.1
• vaak ouderlijke stimulering	58.3	48.8	42.2
<i>Bèta</i>	.24***	.14***	.08***
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	24.9	28.2	30.9
• 1 tot 6 jaar lid geweest	30.5	33.1	33.3
• meer dan 6 jaar lid geweest	50.4	44.3	41.5
<i>Bèta</i>	.23***	.14***	.09***
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	25.0	30.3	32.4
• regelmatig aandacht voor cultuur	49.2	40.2	36.5
• vaak aandacht voor cultuur	76.6	60.4	54.5
<i>Bèta</i>	.33***	.18***	.12***
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	20.4	28.0	29.5
• 2 of 3 alfa-examenvakken	35.2	34.3	34.2
• 4 of 5 alfa-examenvakken	65.2	51.3	48.5
<i>Bèta</i>	.35***	.18***	.15***
Algemeen gemiddelde	35.2	35.2	35.2

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

ouders in staat een voorkeur voor culturele kwaliteit over te dragen op hun kinderen. Hierdoor gaan zij niet alleen meer literair lezen, maar weten zij ook meer van het cultureel uitgaan te genieten. Een langdurige kennismaking met de bibliotheek in de jeugd is ook relevant ( $\beta=.10$ ); jeugdleden ontwikkelen hun culturele competentie zodanig dat ook de algemene culturele belangstelling toeneemt. Het meest opmerkelijk is echter het positieve effect van de schoolse socialisatie. Eerder onderzoek (Nagel e.a., 1996) laat zien dat effecten van de culturele vorming op school beperkt zijn, als tegelijkertijd de ouderlijke culturele socialisatie in ogenschouw wordt genomen. Dat is hier echter niet het geval. Uit model C blijkt overduidelijk dat de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket en de aandacht voor culturele vorming in het lesprogramma zich uitbetaalt in termen van meer culturele belangstelling later in het leven. Het is opmerkelijk dat voor beide metingen geldt dat alleen de meest intensieve vorm van schoolse socialisatie werkzaam is. Regelmatig aandacht voor cultuur in de lessen is blijkbaar niet voldoende om de culturele belangstelling van jongeren blijvend te stimuleren. Het is belangrijk voor scholen om de culturele vorming van haar leerlingen intensief ter hand te hand, omdat alleen dat zich uitbetaalt in de vorm van meer cultuurparticipatie. We denken dat met dit gegeven het brede belang van cultureel onderricht op het terrein van literatuur, theater en beeldende kunst overduidelijk is aangetoond.

### 5.3.2 Al dan niet bezoeken van kunstmusea

Welke leesbevorderingsaspecten zijn relevant voor het op volwassen leeftijd bezoeken van kunstmusea? Oftewel, welke aspecten van een jeugdige leessocialisatie hebben als neveneffect een grotere belangstelling voor beeldende kunst? Model A in tabel 5.2 geeft op deze vraag een eerste antwoord. Net als bij onze brede meting van cultureel uitgaan zijn bij het al dan niet bezoeken van kunstmusea alle leessocialisatie-aspecten van significant belang.

Ook als we in model B rekening houden met een mogelijke selectie naar de sociale en demografische achtergrond van museumbezoekers is duidelijk dat een positief leesklimaat in de jeugd zich uitbetaalt door een grotere interesse in beeldende kunst later in het leven. Verrassend is wederom dat de schoolse culturele socialisatie het meest relevant is; van de personen met een uitgebreid alfa-examenpakket blijkt zo'n 51% jaarlijks kunstmusea te bezoeken, terwijl slechts 28% van de personen zonder alfavakken dat doet. Wel wordt helder dat een groot deel van de effecten van de schoolse en ouderlijke leesbevordering verloopt via het bereikte opleidingsniveau (vergelijk de effecten in model A en model B); de effecten nemen af met zo'n 40%.

Model C presenteert de invloeden na controle voor de onderlinge samenhang van de leessocialisatiekenmerken. De directe invloeden van de ouderlijke socialisatie nemen serieus af; ze blijven echter wel significant. Het lijkt er daarom op dat de ouderlijke invloed op het latere kunstmuseumbezoek zich voornamelijk voltrekt via de keuze voor een bepaalde school (met veel cultuur in het lesprogramma). Het voorbeeld van een ouder die romantische boeken las, werkt zelfs licht negatief uit op de belangstelling voor beeldende kunst ( $\beta=-.06$ ). Voor het bezoeken van kunstmusea blijkt uiteindelijk de schoolse culturele vorming het meest betekenisvol; van de leerlingen die op de middelbare school veel aandacht voor cultuur in het lesprogramma hebben ervaren, treft men 55% jaarlijks in het museum, terwijl van de leerlingen die geen culturele stimulering op school hebben ervaren slechts 32% participeert. Deze resultaten benadrukken wederom de zeer relevante rol van het cultuuronderwijs op middelbare scholen; onge-

Tabel 5.3 Al dan niet bezoeken van serieus theater en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse)

	al dan niet bezoeken van serieus theater (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	21.0	24.1	25.3
• tenminste één ouder las soms literatuur	30.9	29.6	29.3
• tenminste één ouder las vaak literatuur	52.4	44.0	40.2
<i>Bèta</i>	.22***	.14***	.10***
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	25.1	27.7	31.0
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	30.6	29.4	28.0
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	32.6	29.2	24.0
<i>Bèta</i>	.07*	.02	-.05
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	19.2	22.8	25.6
• regelmatig ouderlijke stimulering	27.1	27.6	27.9
• vaak ouderlijke stimulering	47.8	41.0	36.1
<i>Bèta</i>	.20***	.13***	.07*
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	21.7	24.4	26.7
• 1 tot 6 jaar lid geweest	25.9	28.0	28.4
• meer dan 6 jaar lid geweest	38.5	33.6	30.9
<i>Bèta</i>	.16***	.08**	.04
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	20.6	24.1	25.5
• regelmatig aandacht voor cultuur	41.0	35.2	33.0
• vaak aandacht voor cultuur	56.9	46.3	41.6
<i>Bèta</i>	.27***	.16***	.11***
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	17.6	22.9	24.2
• 2 of 3 alfa-examenvakken	32.0	31.7	31.7
• 4 of 5 alfa-examenvakken	44.9	34.9	32.2
<i>Bèta</i>	.23***	.11***	.08**
Algemeen gemiddelde	28.7	28.7	28.7

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

acht het schoolniveau blijkt intensieve aandacht voor de culturele ontwikkeling van leerlingen positieve gevolgen te hebben voor de culturele belangstelling later in de levensloop.

### 5.3.3 Al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen

De derde indicator voor het culturele uitgaansgedrag van een persoon is het bezoeken van serieuze theatervoorstellingen (drama en dans). Tabel 5.3 geeft informatie over de vraag in hoeverre de zes leessocialisatie-aspecten van belang zijn bij het voorspellen van het al dan niet jaarlijks bezoeken. Model A illustreert dat ook bij het bezoeken van toneelvoorstellingen van belang is welke culturele ervaringen men in de jeugd heeft meegekregen. Ouders, school en bibliotheek zijn alle drie in enige mate van belang; de effecten zijn echter duidelijk minder groot dan bij het bezoeken van kunstmusea.

Model B laat zien dat het al dan niet bezoeken van serieus theater beïnvloed wordt door de sociale en demografische achtergronden. De effecten van de leessocialisatievariabelen nemen door introductie van deze kenmerken substantieel af. In model C wordt vervolgens ook nog gecontroleerd voor de onderlinge samenhang van de socialisatiekenmerken. Het is duidelijk dat het bibliotheeklidmaatschap dan niet langer leidt tot meer belangstelling voor serieus toneel. De ouders en de school zijn wel van betekenis. Ouders die literaire boeken lezen, dragen aan hun kinderen de interesse voor serieuze cultuur over; van hun kinderen gaat 40% jaarlijks naar een theatervoorstelling, terwijl slechts 25% van degenen met niet-literair lezende ouders participeert. De schoolse socialisatie heeft wederom de meeste invloed. Niet alleen het onderwijsniveau is van belang bij het voorspellen van een belangstelling voor serieus theater, ook de inhoud van het lesprogramma is relevant. Veel aandacht op school voor de culturele vorming van leerlingen leidt tot een 1,6 maal grotere kans om in het volwassen leven een bezoeker van serieuze theatervoorstellingen te zijn, terwijl de keuze voor een uitgebreid alfapakket tot een 1,3 maal grotere kans leidt.

### 5.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor cultureel uitgaan

In hoeverre hebben personen uit de oudste cohorten (geboren voor 1945) meer of minder gehad aan leesbevordering door ouders, bibliotheek en school voor cultureel uitgaan, dan personen uit de jongste cohorten (geboren na 1960)? Het is van belang te beseffen dat het bij deze vraag niet gaat om een algehele verandering in de belangstelling voor cultuur in de loop der tijd. Bij de veranderde effecten van leesbevordering bestuderen we of, bijvoorbeeld, aandacht op school voor culturele vorming in de jongere cohorten meer of minder belangrijk is geworden als we de mate van cultureel uitgaan willen voorspellen. Om dergelijke vragen te beantwoorden hanteren we variantie-analyses (MCA). Er is steeds per cohort een volledig model (is model C) geschat. De resultaten van de analyses staan in de tabellen in bijlage 5.2, 5.3 en 5.4. In de figuren 5.4, 5.5 en 5.6 staat per socialisatiekenmerk de verschillscore tussen de hoogste en laagste categorie weergegeven, uitgesplitst naar cohort. Als er sprake is van convergentie worden de verschillen over de cohorten kleiner en wanneer divergentie optreedt worden de verschillen over de cohorten groter. Als de verschillen kleiner worden dan is het socialisatie-aspect over de cohorten steeds minder belangrijk geworden voor cultureel uitgaan en als de verschillen groter worden dan wordt de invloed van het socialisatiekenmerk voor de jongste cohorten juist belangrijker.

In figuur 5.4 is weergegeven hoe de invloeden van leessocialisatie op het aantal maal cultureel uitgaan per jaar zijn veranderd. Het is duidelijk dat de invloed van de ouderlijke socialisatiekenmerken enigszins is gewijzigd. Populair lezende ouders oefenen voor personen uit het oudste cohort volstrekt geen invloed uit op het cultureel uitgaan, terwijl zij personen uit de jongste cohorten juist weerhouden van cultuurbezoek (verschil=-1.43). Blijkbaar is populair lezen in de loop der tijd geworden van een neutrale activiteit tot een activiteit die duidelijk als niet-cultureel wordt beschouwd. Bij het literaire lezen observeren we een onduidelijk patroon. Waar voor personen uit het jongste en het oudste cohort het literaire leesvoorbeeld van ouders van grote betekenis is, blijkt dat voor personen uit het middelste geboortecohort niet zo te zijn. Hoogstwaarschijnlijk moeten we dit als een leeftijdeffect interpreteren. Personen van middelbare leeftijd zijn eenvoudigweg minder in de gelegenheid cultureel uit te gaan door verplichtingen van werk en gezin. De concrete ouderlijke leesstimulering heeft een tamelijk stabiel patroon; veel ouderlijke stimulering leidt tot meer culturele participatie. De cohortspecifieke effecten van de schoolse culturele socialisatie zijn het meest duidelijk. Over de cohorten wordt het belang van aandacht in het lesprogramma voor cultuur iets groter (divergentie), terwijl tegelijkertijd het belang van een uitgebreid alfa-examenpakket duidelijk afneemt (convergentie).

Figuur 5.5 presenteert voor het bezoeken van kunstmusea de veranderende invloeden. Het patroon is nogal divers. Het is wel duidelijk dat de serieuze culturele socialisatie door ouders (via het literair lezen en directe leesstimulering) van toenemende betekenis is voor kunstmuseumbezoek. Er is sprake van divergentie; de verschillen tussen de hoogste en laagste categorie nemen toe over de cohorten. Voor

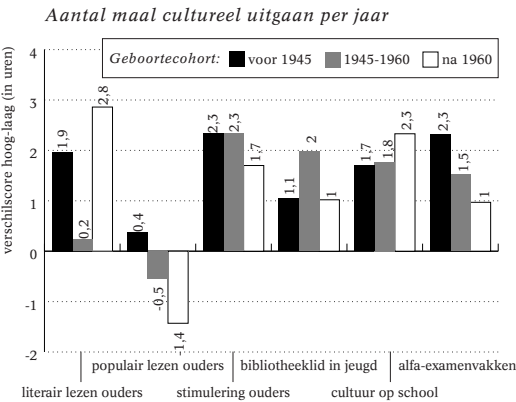


Fig 5.4 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het gemiddeld aantal maal cultureel uitgaan per jaar (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)

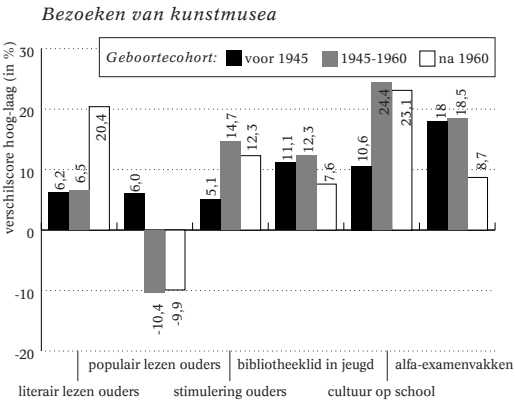


Fig 5.5 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet bezoeken van kunstmusea (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)



een populair leesvoorkeur van ouders treedt een ander fenomeen aan het licht; het hebben van populair lezende ouders pakt in de jongste cohorten veel negatiever uit dan in het oudste cohort. Zoals eerder reeds werd geconstateerd blijkt dat de schoolse culturele socialisatie van groot belang is; de verschilcores zijn substantieel. Vooral voor de beide laatste cohorten (geboren na 1945) is de aandacht voor culturele vorming in het onderwijs van substantiële betekenis voor het latere museumbezoek. Aan de andere kant is juist voor het oudste cohort een uitgebreid alfapakket weer minder belangrijk voor het bezoeken van kunstmusea. Wellicht speelt de invoering van de Mammoetwet hierbij een rol, omdat alfa-examenpakketten na 1968 een geheel andere invulling kregen.

Ten slotte laat figuur 5.6 zien welke veranderingen er zijn in de effecten van de leessocialisatie-aspecten voor het bezoeken van het theater. De hoofdeffecten in tabel 5.3 waren bescheiden en als gevolg daarvan treden er ook weinig veranderingen aan het licht. Wel is net als bij het aantal maal cultureel uitgaan en museumbezoek een duidelijke afnemende invloed van het hebben van een uitgebreid alfapakket te constateren (convergentie). Het lijkt erop dat in de jongste cohorten de invoering van de Mammoetwet tot een minder intensieve culturele socialisatie via het alfapakket heeft geleid. Verder is vooral duidelijk dat de negatieve invloed van een populair ouderlijk leesvoorbeeld groter wordt in de loop van de tijd. Dus waar het romantisch lezen van ouders in het oudste cohort geen effect had op de belangstelling voor serieus theater, leidt het nu tot een duidelijk minder grote belangstelling voor theaterbezoek. Zoals gezegd, het lijkt er dus op dat populair lezen steeds meer als een niet-culturele activiteit wordt beschouwd.

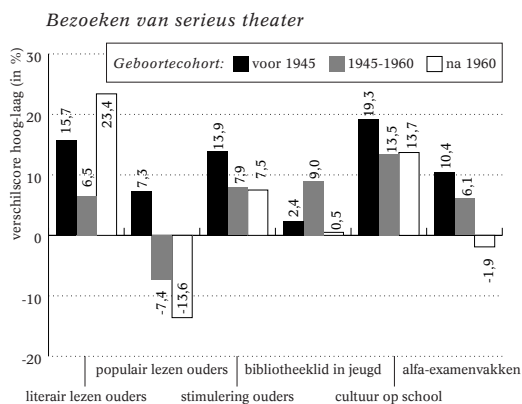


Fig 5.6 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen (per socialisatievariabele verschilcore hoogste-laagste categorie per cohort)

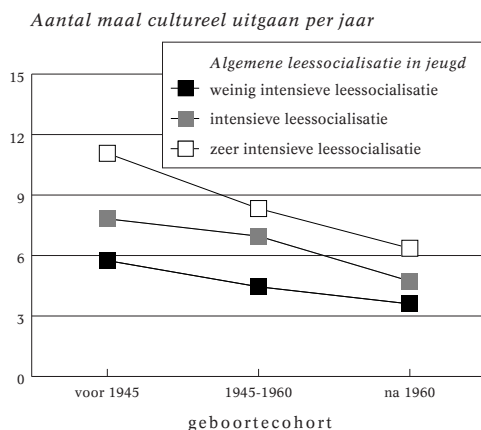


Fig 5.7 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het aantal maal cultureel uitgaan per jaar (naar cohort)

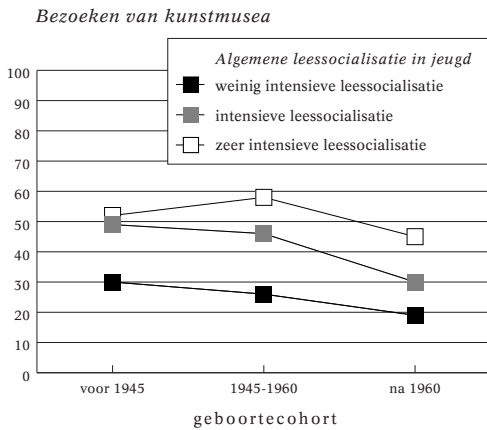


Fig 5.8 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet bezoeken van kunstmusea (naar cohort)

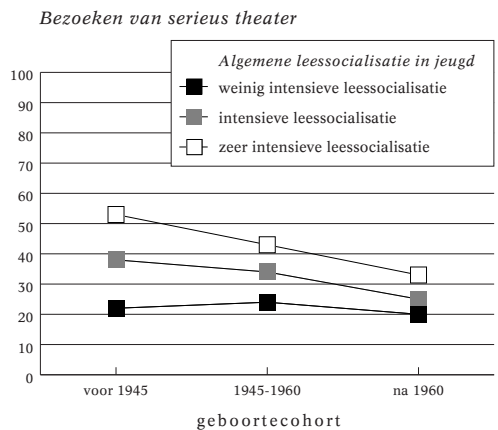


Fig 5.9 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet bezoeken van serieuze theatervoorstellingen (naar cohort)

### 5.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends

Als we alle hier gemeten leessocialisatiekenmerken tegelijkertijd in beschouwing nemen, hoe staat het dan met de invloed van leesbevordering op cultureel uitgaan? Het antwoord op deze vraag geeft ons informatie over de kwestie in welke mate de algemene inspanningen voor leesbevordering relevant zijn voor cultuurparticipatie later in het leven. In tabel 5.4 is voor weinig, intensief en zeer intensief met lezen gesocialiseerde personen nagegaan in hoeverre zij meer of minder dan gemiddeld cultureel uitgaan. De bi-variate relatie tussen leessocialisatie en cultureel uitgaan staat in model A centraal, terwijl in model B rekening wordt gehouden met het feit dat een intensieve leessocialisatie samengaat met een aantal sociale en demografische achtergrondkenmerken.

Tabel 5.4 illustreert overduidelijk dat een intensieve leessocialisatie ook van betekenis is voor het stimuleren van cultuurparticipatie. Met name als het gaat om het aantal malen cultureel uitgaan per jaar is leesbevordering van invloed; de weinig-gesocialiseerden profiteren bijna twee maal zo weinig van het culturele aanbod in Nederland als de zeer intensief-gesocialiseerden (4,4 versus 8,2 bezoeken per jaar). Ook zijn het de intensief-gesocialiseerden die we vaker in kunstmusea aantreffen; 52% van de intensief-gesocialiseerden gaat jaarlijks naar het museum, terwijl slechts 24% van de weinig intensief-gesocialiseerden naar beeldende kunst gaat. Ten slotte blijkt ook de liefde voor het serieuze theater bevorderd te

Tabel 5.4 Drie cultureel uitgaan-variabelen en de effecten van de algehele leessocialisatie in de jeugd (MCA-varian-tie-analyse).

	aantal maal cultureel uitgaan per jaar	
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
<i>Algehele leessocialisatie in de jeugd</i>		
• weinig intensieve leessocialisatie	3.59	4.45
• intensieve leessocialisatie	6.71	6.36
• zeer intensieve leessocialisatie	9.95	8.24
<i>Bèta</i>	.37***	.22***
al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
<i>Algehele leessocialisatie in de jeugd</i>		
• weinig intensieve leessocialisatie	16.6	24.4
• intensieve leessocialisatie	44.2	40.9
• zeer intensieve leessocialisatie	67.6	52.3
<i>Bèta</i>	.37***	.21***
al dan niet bezoeken van serieus theater (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
<i>Algehele leessocialisatie in de jeugd</i>		
• weinig intensieve leessocialisatie	16.6	22.1
• intensieve leessocialisatie	33.6	31.3
• zeer intensieve leessocialisatie	53.1	41.9
<i>Bèta</i>	.27***	.14***

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

worden door leesbevordering in de jeugd. Van de personen zonder jeugdige leesstimulering treft men 22% jaarlijks tenminste één keer bij serieuze theatervoorstellingen aan, terwijl van de intensief gestimuleerde kinderen in 1998 zo'n 42% minimaal éénmaal per jaar gaat. Bovenstaande illustreert dat leessocialisatie niet alleen het lezen bevordert. Blijkbaar zorgen de leessocialisatie-inspanningen van ouders, bibliotheek en school voor een degelijke stimulering van de algemene culturele competentie, waardoor ook het culturele uitgaan van een persoon wordt bevorderd.

De figuren 5.7, 5.8 en 5.9 geven informatie over mogelijke veranderende invloeden van deze algehele leessocialisatie in de tijd. Hoewel de algehele belangstelling voor cultureel uitgaan over de cohorten daalt, is het duidelijk dat bij het aantal maal cultureel uitgaan convergentie optreedt (figuur 5.7). Dit gegeven betekent dat de leesstimulering in de tijd aan invloed verliest; in het oudste cohort is het verschil tussen veel en weinig stimulering 5,3 maal deelname, terwijl dat in het cohort geboren na 1960 nog maar 2,8 is. Figuur 5.9 laat zien dat hetzelfde fenomeen ook optreedt bij het bezoeken van serieuze theatervoorstellingen. De effecten worden over de cohorten kleiner; er treedt convergentie op. Door de richting van deze veranderende invloeden zijn deze ontwikkelingen slecht als leeftijdseffecten te duiden. Immers, men mag juist verwachten dat de invloeden van socialisatie het grootste zijn direct na de jeugdjaren. De hier gesignaleerde trends zijn cohorteffecten, en wijzen nadrukkelijk op een dalende invloed van leesbevordering op cultureel uitgaan. Bij het bezoek van kunstmusea treedt deze ontwikkeling in veel mindere mate op. Daar stellen we vast dat de daling alleen voor de gemiddeld-gesocialiseerden optreedt. Omdat dit betekent dat het relatieve belang van een zeer intensieve socialisatie toeneemt, kunnen we stellen dat hier divergentie optreedt; leessocialisatie wordt over de cohorten juist belangrijker voor het latere museumbezoek.

[1] Tijdsbestedingonderzoek levert bij cultuurparticipatie slechts zeer geringe bezoekfrequenties op. Voor de meeste Nederlanders is cultureel uitgaan, anders dan lezen, geen dagelijkse bezigheid. Hierdoor is bij cultuurparticipatie de toevalsfactor in tijdsbestedingonderzoek erg groot.

[2] Het is zo dat deze schattingen rijkelijk hoog zijn, als we ze vergelijken met de eerder besproken SCP-gegevens (SCP, 2000). Aangezien wij ons hier beperken tot personen van 25 jaar en ouder (in tegenstelling tot zes jaar en ouder in de SCP-onderzoeken) zijn de schattingen onvergelykbaar.

## 5.6 Resumé

De meest relevante conclusies worden hieronder in de vorm van stellingen weergegeven.

### *Over de invloed van ouders, bibliotheek en school*

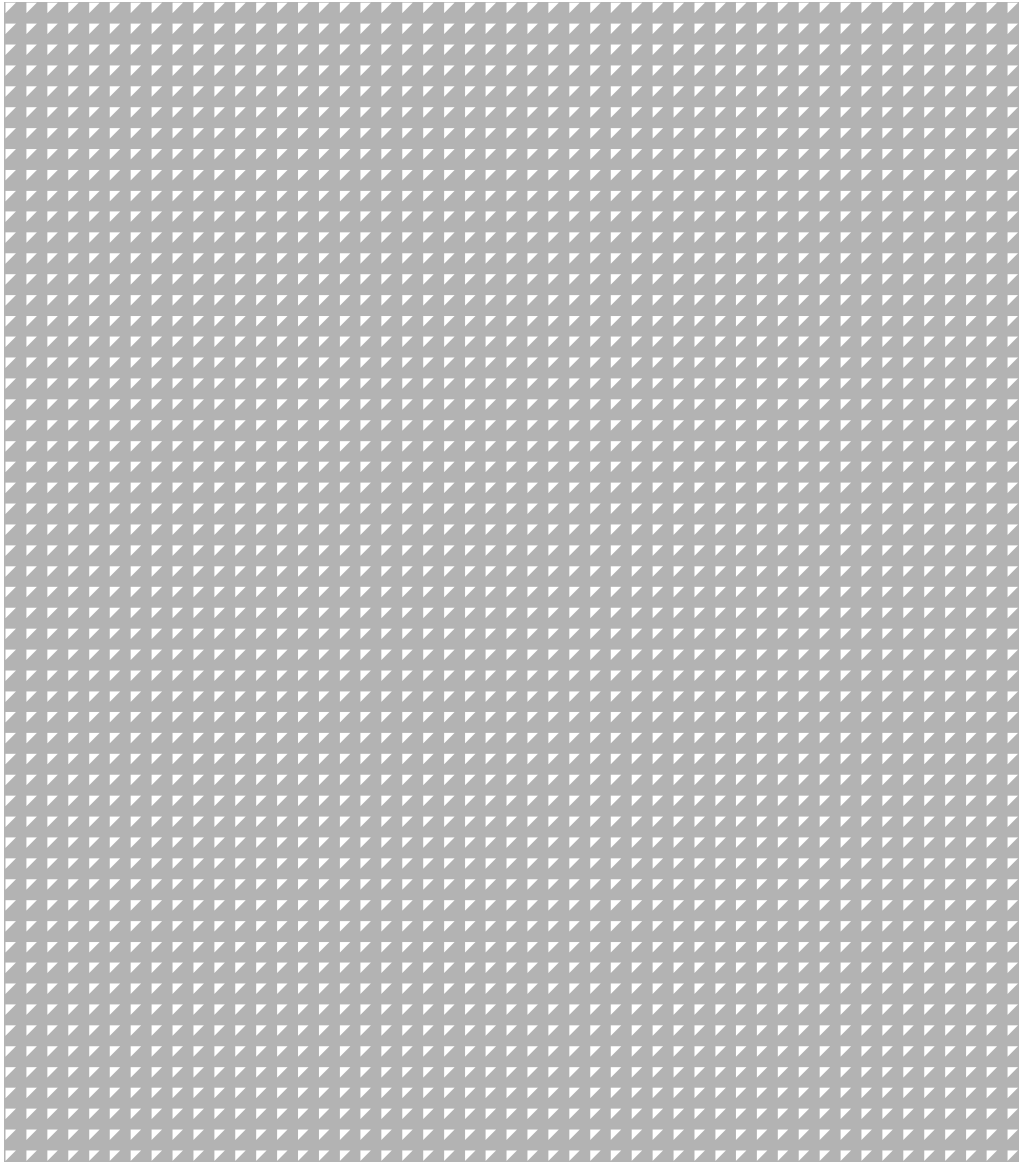
- Vooral de ouderlijke en schoolse leesbevorderingsactiviteiten zijn effectief in het stimuleren van belangstelling voor cultureel uitgaan.
- Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een keuze voor een uitgebreid alfa-examenpakket leidt tot meer cultureel uitgaan en een grotere belangstelling voor kunstmusea en serieus theater.
- De directe leesstimulering van ouders en het literaire leesvoorbeeld van ouders leidt tot meer cultureel uitgaan en een grotere belangstelling voor kunstmusea en serieus theater.
- Het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd leidt tot een iets grotere voorkeur voor cultureel uitgaan op volwassen leeftijd.

### *Over de veranderde invloed van ouders, bibliotheek en school*

- Bij cultureel uitgaan wordt de positieve invloed van een uitgebreid alfapakket over de cohorten steeds kleiner.
- De positieve invloed van de aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs op het aantal maal uitgaan en het bezoeken van kunstmusea wordt over de cohorten groter.
- De positieve effecten van de directe leesstimulering van ouders en het literaire leesvoorbeeld van ouders zijn stabiel in de tijd. De negatieve invloed van populair lezen van ouders op cultureel uitgaan wordt echter steeds groter.
- De gematigde positieve effecten van het jeugdig bibliotheeklidmaatschap op cultureel uitgaan zijn vrij stabiel in de tijd.

### *Over de effecten en trends van algemene leesbevordering*

- Een intensieve algemene leessocialisatie is van grote betekenis voor de latere culturele participatie van een persoon. Met name het aantal malen uitgaan en het museumbezoek worden door leesbevordering sterk gestimuleerd.
- In het oudste cohort is de invloed van een intensieve leesbevordering op het culturele uitgaan het grootst. Met name voor het aantal maal uitgaan en het bezoeken van serieus theater wordt het positieve effect over de cohorten steeds kleiner.



## Leesbevordering en televisiekijken

## 6.1 *Introductie*

Weerhoudt een intensieve kennismaking met lezen en cultuur in de jeugd een persoon van het televisiekijken later? En waar kijken de intensief met lezen gesocialiseerde personen dan het liefst naar? Deze vragen staan in dit hoofdstuk centraal. Eerder beschrijvend onderzoek naar televisiekijken (Huysmans en De Haan, 2001) laat zien dat vooral mannen, alleenstaanden, ouderen, laag opgeleiden en werklozen relatief veel tijd voor de beeldbuis doorbrengen. De bestudering van mogelijke invloeden van het ouderlijk gezin op het kijkgedrag beperkt zich meestal tot de rol van de sociaal-economische positie van ouders (Rosengren, 1994; Roe, 2000). Ook is er veel onderzoek naar het kijkgedrag van kinderen die nog bij hun ouders thuis wonen. Dergelijke familiestudies concentreren zich dan vaak op het meekijken, of op de effecten van specifieke televisieprogramma's. Onderzoek dat voor televisiekijken de lange termijn gevolgen bestudeert van socialisatie-ervaringen tijdens de jeugd is schaars. Aangezien leesbevordering de culturele competentie van personen vergroot, verwachten we echter dat ook kijkvoorkeuren door de socialisatie van ouders, bibliotheek en school worden beïnvloed. Meer specifiek is de veronderstelling dat een intensieve kennismaking met lezen en cultuur in de jeugd de aantrekkelijkheid van het televisiekijken vermindert (Knulst en Kraaykamp, 1998). Als men televisie kijkt, verwachten we van de cultureel gesocialiseerden relatief meer interesse voor culturele televisieprogramma's en relatief minder belangstelling voor amusement.

Hoe worden televisievoorkeuren beïnvloed door de leesbevorderingsactiviteiten van ouders, bibliotheek en school? We veronderstellen dat van de ouderlijke leessocialisatie een restrictieve werking uitgaat op het televisiekijken. Ouders geven aan kinderen thuis het 'goede' voorbeeld en bieden hen op deze wijze handelingsalternatieven aan. Lezende ouders dragen naar hun kinderen expliciet uit dat boeken lezen een uitdagende en aantrekkelijke vrijetijdsbesteding is. Ook zijn ouders relevant doordat zij via gerichte instructie en advisering inhoudelijk sturing geven aan de ontwikkeling van de smaak van hun kinderen. Via de directe stimulering van het lezen, door te discussiëren over boeken, boeken cadeau te doen en voor te lezen, benadrukken ouders de waarde van lezen. Deze ouderlijke stimulering maakt het lezen aantrekkelijk, waardoor tegelijkertijd televisiekijken wordt gediskwalificeerd. Van een intensieve ouderlijke leessocialisatie mag men tevens verwachten dat men aan meer kwalitatief hoogstaande programma's de voorkeur geeft boven amusement. Empirisch onderzoek naar televisiekijkgedrag toont aan dat ouderlijke leesvoorkeuren inderdaad van invloed zijn op de interesse voor televisieprogramma's met een culturele inhoud (Kraaykamp, 2001<sup>1</sup>); personen met literair lezende ouders blijken later een grotere voorkeur te hebben voor kunst, cultuur en klassieke concerten op televisie dan personen waarvan de ouders niet literair lezen.

De bibliotheek biedt vooral een faciliterende omgeving waardoor de leesinteresse van jeugdigen wordt bevorderd (Duijx en Verdaasdonk, 1989). Ook via de bibliotheek wordt zo status aan het boeken lezen gegeven. We vermoeden daarom dat een langdurig lidmaatschap van de bibliotheek in de jeugd de aantrekkelijkheid van het televisiekijken later tijdens de levensloop verkleint. De leesbevorderingsactiviteiten op de middelbare school dragen direct bij aan de ontwikkeling van de culturele kennis en ontwikkeling van een persoon (Toissant-Dekker, 1987; Nagel e.a., 1996). Men mag aannemen dat lesprogramma's gericht op het vergroten van de interesse in het culturele aanbod er toe leiden dat aan een ontspannen-



de en weinig uitdagende vrijetijdsbesteding, als het televisiekijken niet zoveel aandacht wordt gegeven. Als het handelt om kijkvoorkeuren vermoeden we dat personen die in het voortgezet onderwijs een intensieve aandacht voor cultuur in het lesprogramma hebben ervaren een grotere voorkeur zullen hebben voor culturele programma's op de televisie.

## 6.2 *Televisiekijken. De meting*

Welke aspecten van het huidige televisiekijken bestuderen we hier? Eerder publieksonderzoek naar televisiekijken richtte zich meestal op de hoeveelheid tijd die men aan het kijken besteedt (Vierkant, 1987; Huysmans en De Haan, 2001). Een conclusie is dat de belangstelling voor televisiekijken bij alle sociale groepen in de afgelopen decennia sterk is toegenomen (Knulst en Kraaykamp, 1998); vrijwel alle Nederlanders maken in hun vrije tijd ruimschoots gebruik van het televisieaanbod. Knulst en Kraaykamp (1998) laten wel zien dat met name personen uit de oudere geboortecohorten hun kijktijd minder dan gemiddeld hebben verhoogd; zij zijn de personen die zijn opgegroeid in een woordcultuur. Er is ook onderzoek dat zich richt op specifieke kijkpatronen (Barwise en Ehrenberg, 1988; Bonfadelli, 1993; Van den Bulck, 1995; Van Eijck en Van Rees, 2000). Deze studies brengen typen televisiekijkers in kaart, maar zijn vaak beperkt als het gaat om de samenhang met de sociale achtergronden en socialisatieaspecten.

In dit onderzoek gaan we concreet in op de betekenis van leesbevordering door ouders, bibliotheek en school in de verklaring van kijkvoorkeuren. De kijkvoorkeuren van een persoon indiceren we via een drietal meetinstrumenten: (a) het gemiddeld aantal uren televisiekijken per week, (b) het al dan niet vaak naar amusementsprogramma's kijken en (c) het al dan niet vaak naar culturele programma's kijken. Met deze drie meetinstrumenten bereiken we een redelijke afspiegeling van het spectrum aan televisiekijkvoorkeuren (Barwise en Ehrenberg, 1988). We bestuderen één relatief complexe programmasoort (culturele programma's), één relatief eenvoudige programmasoort (amusement) en we bestuderen de tijdsbesteding aan televisiekijken.

De gegevens over deze drie meetinstrumenten zijn afkomstig uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. Voor de constructie van de metingen benutten we de vragen uit één blok van de enquête over het televisiekijkgedrag. Bij de meting van het *gemiddeld aantal uren televisiekijken per week* maken we gebruik van twee schriftelijke vragen naar het (gemiddeld) aantal uren kijken op een doorde-weekse dag, en het (gemiddeld) aantal uren kijken op een weekend dag (vijf antwoordcategorieën, lopend van (1) nooit, tot (5) meer dan drie uur per week). Aan deze categorieën is met klassenmiddens een reële waarde in uren per dag toegekend. Vervolgens is de score voor weekdays met vijf vermenigvuldigd en de score voor de weekenddagen met twee om een gemiddelde score per week te krijgen. Aan de respondenten is tevens een lijst met soorten televisieprogramma's voorgelegd. Bij vijf vooraf aangegeven programmasoorten moest men aankruisen hoe vaak men die kijkt (drie antwoordcategorieën, (1) (vrijwel) nooit, (2) soms en (3) vaak). Personen die aangaven nooit televisie te kijken, hebben steeds de score 1 (nooit) toegekend gekregen. Voor de meting van *het al dan niet vaak naar amusementsprogramma's kijken* is gebruik gemaakt van de score op een vraag naar het kijken van amusement (quizen en shows). Personen met een score van 3 (vaak) zijn als de amusementsliefhebbers opgevat. Bij *het al dan niet vaak kijken naar culturele programma's* is dezelfde strategie gehanteerd. Wederom beschouwen

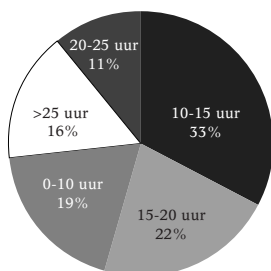


Fig 6.1 Aantal uren televisie-kijken per week (in procenten)

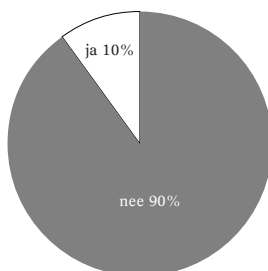


Fig 6.2 Al dan niet vaak amusements-programma's kijken (in procenten)

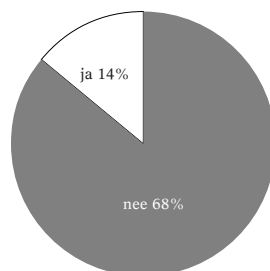


Fig 6.3 Al dan niet vaak culturele programma's kijken (in procenten)

we personen met een score van 3 (vaak) op de vraag naar het kijken van kunst, cultuur en concerten op televisie als typische liefhebbers van culturele programma's. In de figuren 6.1, 6.2 en 6.3 is de frequentieverdeling voor deze drie meetinstrumenten met taartdiagrammen weergegeven (zie ook bijlage 6.1).

Figuur 6.1 illustreert dat televisiekijken in Nederland voor veel personen een aantrekkelijke en tijdvergende hobby is; men besteedt er gemiddeld 15,1 uur per week aan. Maar liefst 16% van de ondervraagden treft men meer dan 25 uur per week voor de televisie aan, terwijl 81% van de Nederlanders gemiddeld meer dan 10 uur per week kijkt.<sup>[1]</sup> In figuur 6.2 staat de informatie over het aantal typische amusementsliefhebbers. Ongeveer 14% van de ondervraagde respondenten kijkt vaak naar amusementsprogramma's. Onderzoek naar kijkcijfers laat zien dat amusement zeer populair is bij de Nederlandse kijker. Vrijwel alle Nederlanders kijken regelmatig naar shows, soaps en quizzes. We hebben er voor gekozen in dit onderzoek alleen de intensieve kijkers van amusement te selecteren (met de score vaak). Aangezien iedereen wel eens amusement kijkt zou de variatie te gering zijn wanneer ook de 'soms' amusement kijkende personen in het onderzoek zijn betrokken. Culturele programma's op televisie trekken een meer elitair kijkerspubliek. Uit Figuur 6.3 blijkt dat in 1998 slechts 10% van de ondervraagden vaak naar kunst, cultuur en concerten op televisie keek.

### 6.3 Ouders, bibliotheek en school. Het televisiekijken

We gebruiken variantie-analyses (MCA) om te bestuderen welke invloed leesbevordering door ouders, bibliotheek en school heeft op het televisiekijken. Met deze methode gaan we na in hoeverre er sprake is van een afwijking van de gemiddelde televisiekijkvoorkeur voor de drie categorieën van een leessociëalisatiekenmerk. We presenteren drie modellen. In model A gaat het om de bi-variate relatie tussen één leessociëalisatie-aspect en het televisiekijken. Met de invloeden die geslacht, geboortecohort, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat uitoefenen op het televisiekijken in 1998 houden we rekening

in model B. Tenslotte controleren we in model C voor het feit dat de zes leessocialisatiemetingen ook onderling samenhangen. Voor een uitgebreidere beschrijving van de gevolgde methode verwijzen we naar paragraaf 3.3.

### 6.3.1 Gemiddeld aantal uren televisiekijken per week

In tabel 6.1 presenteren we de effecten van de zes leessocialisatiekenmerken voor het gemiddeld aantal uren televisiekijken. De resultaten uit model A tonen overduidelijk de gevolgen van een jeugdige leessocialisatie op het televisiekijken aan; alle *bèta*-coëfficiënten zijn negatief en significant. Dit houdt in dat aandacht voor lezen in de jeugd verzorgd door ouders, bibliotheek of school leidt tot een minder grote belangstelling voor televisiekijken later in het volwassen leven. Blijkbaar heeft de concentratie op de culturele ontwikkeling van kinderen tot gevolg dat men later meer weerstand kan bieden aan de verlokkingen van het beeld. Zo blijken kinderen die door hun ouders gestimuleerd werden om te lezen in 1998 gemiddeld 13,8 uur per week televisie te kijken, terwijl kinderen zonder deze ouderlijke leesaandacht 2,6 uur meer kijken (16,4 uur). Met name de keuze voor een alfa-examenpakket heeft substantiële gevolgen voor het aantal uren kijken. Leerlingen zonder alfavakken in het examenpakket blijken later zo'n 16,7 uur per week voor de beeldbuis door te brengen, terwijl personen met een uitgebreid alfa-examenpakket 13,3 uur per week kijken. Een intensieve schoolse leessocialisatie heeft een verminderde interesse in televisiekijken tot gevolg.

Model B nuanceert echter de situatie dat leesbevordering van direct belang is. Als we rekening houden met de selectie naar sociale en demografische achtergrondkenmerken is te constateren dat vier van de zes leessocialisatie-effecten niet langer significant zijn. Daarnaast nemen bijna alle hoog-laag-verschillen voor de leessocialisatie-aspecten substantieel af, en bij alle *bèta*-coëfficiënten treedt een daling op. Dit wijst er op dat de effecten van een jeugdige socialisatie in lezen vooral verlopen via het bereikte onderwijsniveau (niet gepresenteerde analyse). Omdat culturele ouders met veel aandacht voor leesbevordering vaak een positieve bijdrage leveren aan het bereiken van een hoog onderwijsniveau van hun kind en een hoog onderwijsniveau samengaat met relatief weinig televisiekijken is de negatieve invloed van de ouderlijke leesbevordering op het televisiekijken voornamelijk indirect. Dezelfde redenering gaat op voor de invloeden van schoolse leessocialisatie. In de hogere niveaus van het onderwijs is immers meer intensieve aandacht voor de culturele ontwikkeling van leerlingen.<sup>[2]</sup> Als we, in model B, voor de hoogte van het bereikte onderwijsniveau controleren, gaat er van de aandacht voor cultuur in de lessen en de keuze voor een alfa-pakket op de middelbare school slechts een geringe directe invloed uit; vrijwel alle effecten van schoolse leessocialisatie verlopen indirect via het bereikte onderwijsniveau. Twee aspecten behouden hun significante invloed. Het betaalt zich nog steeds uit om een alfa-examenpakket te kiezen (onder controle van bereikt opleidingsniveau). De aandacht voor cultuur en literatuur in deze vakken verhoogt de culturele competentie van leerlingen blijkbaar zodanig dat televisiekijken later een minder aantrekkelijk alternatief is ( $\beta = -.08$ ). Daarnaast blijkt ook het intensieve gebruik van de bibliotheek in de jeugd enigszins een barrière te zijn tegen al te veel televisiekijken in het volwassen leven ( $\beta = -.07$ ).

In model C wordt duidelijk hoe de zuivere effecten van de zes leessocialisatie-aspecten op het gemiddeld aantal uur televisiekijken per week eruit zien. Hier houden we rekening met de onderlinge samenhang tussen de zes leesbevorderingsaspecten. Er blijken nu vrijwel geen directe invloeden meer te

Tabel 6.1 Aantal uren televisie-kijken per week en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse)

	aantal uren televisie-kijken per week		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
Leessocialisatie			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	15.69	15.19	15.06
• tenminste één ouder las soms literatuur	14.88	15.17	15.28
• tenminste één ouder las vaak literatuur	13.47	14.57	14.67
<i>Bèta</i>	-.10***	-.03	-.03
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	15.70	15.10	14.92
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	14.72	15.07	15.15
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	14.69	15.25	15.49
<i>Bèta</i>	-.07*	.01	.03
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	16.44	15.61	15.47
• regelmatig ouderlijke stimulering	14.97	15.05	15.04
• vaak ouderlijke stimulering	13.81	14.63	14.88
<i>Bèta</i>	-.11***	-.04	-.03
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	16.48	15.86	15.78
• 1 tot 6 jaar lid geweest	14.88	14.92	14.94
• meer dan 6 jaar lid geweest	14.00	14.56	14.63
<i>Bèta</i>	-.14***	-.07*	-.06
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	15.93	15.32	15.20
• regelmatig aandacht voor cultuur	13.37	14.45	15.20
• vaak aandacht voor cultuur	13.77	15.38	15.72
<i>Bèta</i>	-.16***	-.05	-.04
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	16.69	15.78	15.73
• 2 of 3 alfa-examenvakken	14.35	14.80	14.80
• 4 of 5 alfa-examenvakken	13.25	14.29	14.40
<i>Bèta</i>	-.19***	-.08**	-.07*
Algemeen gemiddelde	15.10	15.10	15.10

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).  
Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.  
a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.  
b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

bestaan. Slechts de schoolse socialisatie via de keuze voor een alfa-examenpakket is van significante betekenis; personen met een uitgebreid alfapakket besteden in 1998 gemiddeld 14,4 uur per week aan televisiekijken, terwijl men personen zonder alfavakken 15,7 uur achter de beeldbuis aantreft; een verschil van 1,3 uur. Let wel, het betreft hier zuivere schooleffecten als rekening is gehouden met de hoogte van de gevolgde opleiding en de leessocialisatie door ouders en via de bibliotheek. We concluderen daarom dat de culturele instructie op de middelbare school via de alfavakken zich uitbetaalt in de vorm van een relatieve afkeer voor veel televisiekijken.

### 6.3.2 Al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken

Ook een intensieve voorkeur voor amusementsprogramma's op televisie hangt negatief samen met de aandacht voor lezen in de jeugd. Tabel 6.2 geeft daarover informatie. Een voorkeur voor amusement wordt duidelijk beïnvloed door de ouderlijke leesbevordering (model A); kinderen die door hun ouders zijn opgevoed met lezen als vrijetijdsgedrag, hebben duidelijk een minder grote voorkeur voor amusement op televisie. Zo kijkt in 1998 6% van de personen met literair lezende ouders vaak naar amusement, en maar liefst 18% van de personen van wie de ouders nooit literair lezen. Ook een intensieve schoolse leesbevordering hangt negatief samen met de voorkeur voor amusement. De resultaten uit model B tonen echter aan dat ook hier de invloeden van leesbevordering vooral indirect zijn. Als we rekening houden met de vijf sociale achtergrondkenmerken verdwijnen de meeste hoog-laag-verschillen. Dit laat zien dat de afkeer van amusement op televisie bij personen met intensieve leessocialisatie-ervaringen vooral terug te voeren is naar hun hogere opleidingsniveau. Model C uit tabel 6.2 illustreert dat alleen het bibliotheeklidmaatschap in de jeugd van direct negatief belang is voor een latere amusementsvoorkeur op televisie ( $\beta = -.07$ ); de overige leessocialisatie-aspecten zijn niet langer significant. Populaire kijkvoorkeuren worden vrijwel niet door een intensieve jeugdige socialisatie in lezen tegengegaan. De negatieve samenhang van leesbevordering met het aantal uren televisiekijken later in het leven is vrijwel volledig terug te voeren naar het hogere opleidingsniveau dat intensief cultureel gesocialiseerden bereiken.

### 6.3.3 Al dan niet vaak culturele programma's kijken

Welke aspecten zijn voor culturele programmavoorkeuren op televisie van belang? Voor het antwoord op deze vraag zijn de resultaten in tabel 6.3 relevant. Als we model A bestuderen valt op dat vrijwel alle leessocialisatie-aspecten van positieve betekenis zijn bij een latere voorkeur voor cultuur op televisie. Hieruit concluderen we dat leesbevordering niet alleen van belang is bij lezen, maar ook bij het bevorderen van kijkvoorkeuren op cultureel terrein. Een intensieve kennismaking met literatuur en cultuur in de jeugd leidt tot een grotere interesse voor het culturele aanbod later, ook op televisie.

Als we in model B rekening houden met de bestaande samenhang met sociale en demografische achtergrondkenmerken blijven de meeste leessocialisatie-aspecten significant. Van de ouderlijke leesbevorderingsaspecten is alleen een populaire leesvoorkeur van ouders niet langer significant. Ouders die literatuur lezen ( $\beta = .10$ ), en ouders die hun kinderen intensief stimuleerden te lezen ( $\beta = .11$ ) bereiken daarmee dat hun kinderen in 1998 een grotere voorkeur voor culturele programma's op televisie hebben, dan ouders die dat niet deden. Zo blijkt slechts 5% van de niet gestimuleerde kinderen in 1998 een voor-

Tabel 6.2 Al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse)

	vaak amusementsprogramma's kijken (in procenten)		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
Leessocialisatie			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	17.6	15.3	14.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	11.4	13.0	14.1
• tenminste één ouder las vaak literatuur	5.7	10.0	9.8
<i>Bèta</i>	-.12***	-.05	-.04
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	19.6	16.4	15.9
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	10.2	11.9	12.1
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	8.4	12.1	13.0
<i>Bèta</i>	-.14***	-.06*	-.05
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	20.3	15.9	13.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	11.8	12.5	12.6
• vaak ouderlijke stimulering	12.9	15.7	18.6
<i>Bèta</i>	-.10***	-.05	.06*
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	21.7	16.9	16.5
• 1 tot 6 jaar lid geweest	13.0	14.0	14.3
• meer dan 6 jaar lid geweest	6.8	10.3	10.4
<i>Bèta</i>	-.17***	-.08*	-.07*
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	16.8	14.0	13.6
• regelmatig aandacht voor cultuur	8.4	13.5	14.4
• vaak aandacht voor cultuur	5.1	11.8	12.9
<i>Bèta</i>	-.13***	-.02	-.01
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	20.1	15.9	15.9
• 2 of 3 alfa-examenvakken	9.1	12.6	12.5
• 4 of 5 alfa-examenvakken	9.3	11.4	11.6
<i>Bèta</i>	-.16***	-.06	-.05
Algemeen gemiddelde	13.7	13.7	13.7

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).  
Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.  
a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.  
b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

keur voor cultuur op televisie te hebben, terwijl 16% van de sterk gestimuleerde kinderen van culturele televisieprogramma's houdt. Ook de schoolse socialisatie in culturele vorming werpt haar vruchten af. Waar van de leerlingen met een uitgebreid alfapakket later ongeveer 15% een liefhebber van culturele televisieprogramma's is, houdt slechts 6% van de leerlingen zonder alfa-examenvakken van cultuur op televisie. Let wel, het betreft hier een directe invloed, omdat er is rekening gehouden met het bereikte opleidingsniveau van een persoon en daarmee met het feit dat er in de hogere schoolopleidingen meer aandacht is voor de culturele ontwikkeling van leerlingen.

In model C is nagegaan in hoeverre er nog invloeden van de zes leessocialisatie-activiteiten bestaan als we rekening houden met hun onderlinge samenhang. De ouderlijke leesbevordering blijft van directe betekenis, hoewel de effecten in grootte afnemen. In dit meest strenge model is het zo dat een positieve betrokkenheid van ouders bij het lezen van hun kinderen ( $\beta=.08$ ), en het literaire lezen van ouders ( $\beta=.07$ ) leidt tot een tweemaal zo grote belangstelling voor culturele programma's op televisie vergeleken met de kinderen van ouders die dit niet deden. Ook de schoolsocialisatie behoudt haar invloed. Aandacht op school voor de culturele ontwikkeling van leerlingen, met name door de keuze voor een alfapakket, betaalt zich uit in de zin dat men later meer waardering heeft voor cultuur op televisie; 14% van de leerlingen met een uitgebreid alfapakket kijkt in 1998 vaak naar cultuur op televisie, terwijl dat van de leerlingen zonder een alfapakket slechts 6% is. Dit is een opmerkelijk resultaat omdat men hieruit mag concluderen dat leesbevordering een bredere invloed heeft dan alleen de concrete stimulering van lezen. Ook de algemene culturele interesses van personen worden er door bevorderd.

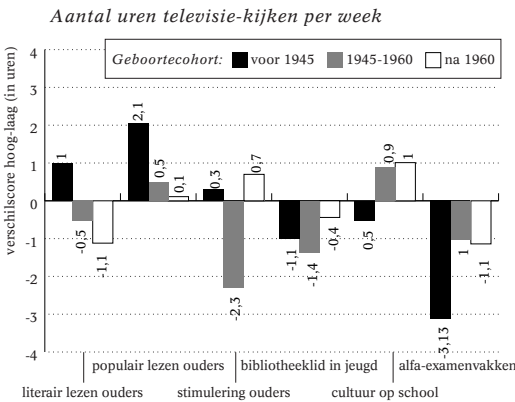


Fig 6.4 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het aantal uren televisie-kijken per week (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)

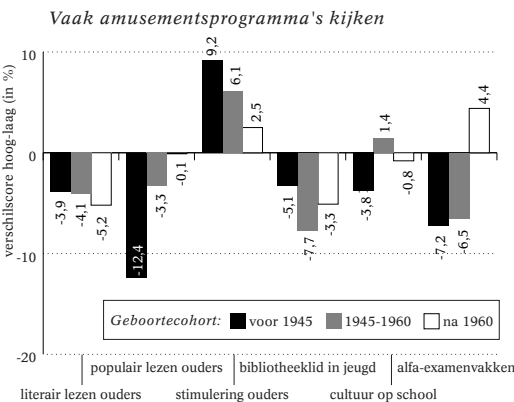


Fig 6.5 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)

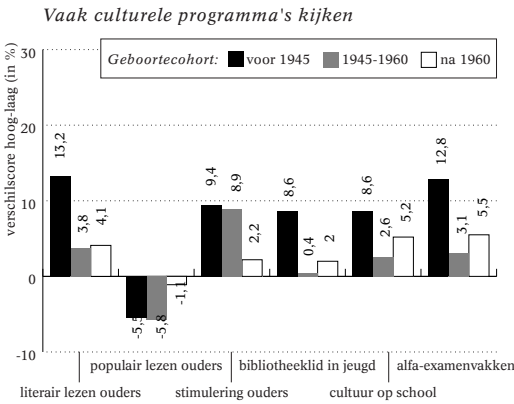


Fig 6.6 Veranderde invloed van de leessocialisatie-variabelen voor het al dan niet vaak culturele programma's kijken (per socialisatievariabele verschilsscore hoogste-laagste categorie per cohort)

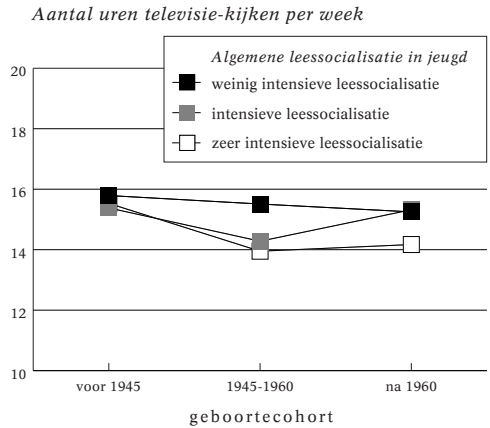


Fig 6.7 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het aantal uren televisie-kijken per week (naar cohort)

6.4 Veranderende gevolgen van leesbevordering. Trends voor televisiekijken

Is het zo dat personen geboren voor 1945 meer profijt hebben van de leesbevordering door ouders, bibliotheek en school dan personen geboren na 1960 of juist minder? Hierbij is het van belang te onderkennen dat het in deze vraag niet gaat om een algemene verandering in de belangstelling voor televisiekijken. Het gaat hier specifiek om de kwestie of, bijvoorbeeld, personen met literair lezende ouders meer of minder zijn gaan televisiekijken (vergeleken over de cohorten) in verhouding tot personen zonder het ouderlijke literaire voorbeeld. Er is variantie-analyse gebruikt om deze vraag te beantwoorden. Er is steeds voor drie cohorten een volledig model (model C) geschat. De analyses zijn in tabelvorm weergegeven in bijlage 6.2, 6.3 en 6.4. In de figuren 6.4, 6.5 en 6.6 staat steeds voor elk cohort per socialisatiekenmerk de verschilsscore voor de hoogste en laagste categorie weergegeven. Als er sprake is van convergentie worden de verschillen over de cohorten kleiner, en wanneer divergentie optreedt worden de verschillen over de cohorten groter. Als verschillen kleiner worden dan is het socialisatiekenmerk over de cohorten steeds minder belangrijk geworden in de verklaring van het televisiekijken. Als de verschillen groter worden dan krijgt een socialisatiekenmerk voor de latere cohorten steeds meer betekenis.

Figuur 6.4 laat zien hoe de effecten van de zes leesbevorderingsaspecten voor het gemiddeld aantal uur televisiekijken over de cohorten zijn veranderd. Het gevonden patroon is niet erg helder. Voor de ouderlijke leessocialisatie is vast te stellen dat de restrictieve invloed op het latere televisiekijken enig-



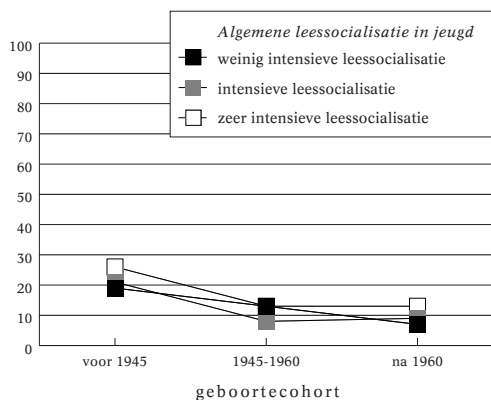
*Vaak amusementsprogramma's kijken*

Fig 6.8 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken (naar cohort)

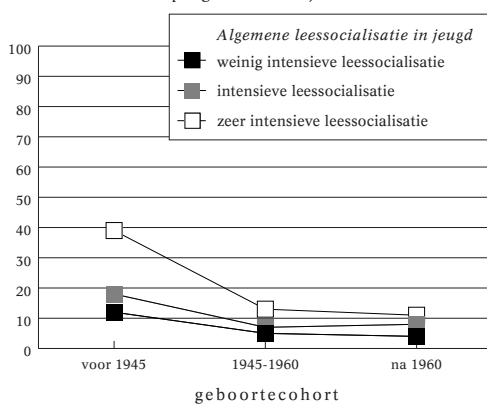
*Vaak culturele programma's kijken*

Fig 6.9 Ontwikkeling voor invloed van de algehele leessocialisatie op het al dan niet vaak culturele programma's kijken (naar cohort)

zins toeneemt; we treffen een dalende trend in de hoog-laag-verschillen aan voor het ouderlijke literaire en populaire lezen. Opmerkelijk is het omvangrijke negatieve hoog-laag-verschil bij de daadwerkelijke leesstimulering door ouders voor het middelste cohort (verschil=-2,30 uur). Blijkbaar is de ervaren aandacht voor lezen in het ouderlijk gezin juist voor de personen uit dit cohort een reden om later minder tijd voor de televisie door te brengen. Of het hier een cohort- of leeftijdseffect betreft, is met ons data-materiaal niet te beantwoorden.<sup>[3]</sup> Bij de schoolse culturele socialisatie lijkt zich het patroon van een kleiner wordende betekenis voor het aantal uren televisiekijken af te tekenen. Voor de oudste cohorten heeft veel aandacht voor cultuur nog tot gevolg dat men veel minder televisie kijkt, maar dit effect is substantieel kleiner in de jongere cohorten. In de jongste cohorten kijkt vrijwel iedereen evenveel, ongeacht de schoolse culturele socialisatie.

Bij de voorkeur voor amusement op de buis is het gepresenteerde patroon nog minder duidelijk (figuur 6.5). Slechts voor een tweetal leesbevorderingsaspecten zijn heldere trends vast te stellen. In het oudste cohort vinden we ten gevolge van een uitgebreid alfa-examenpakket nog een duidelijke weerstand tegen amusement op televisie (verschil=-7,2%), maar in het jongste cohort is dat geheel verdwenen in (verschil=4,4%). Hetzelfde fenomeen doet zich voor bij het populair lezen van ouders. Aangezien voor de andere vier socialisatie-aspecten de hoog-laag-verschillen betrekkelijk gering zijn, concluderen we dat er slechts in zeer geringe mate sprake is van veranderende invloeden van leesbevordering op de latere voorkeur voor amusementsprogramma's op televisie.

Tabel 6.3 Al dan niet vaak culturele programma's kijken en de effecten van leesbevordering (MCA-variantie-analyse)

	vaak culturele programma's kijken (in procenten)		
	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )	Model C (gecontroleerd <sup>b</sup> )
<b>Leessocialisatie</b>			
<i>In het ouderlijk gezin</i>			
Literair lezen van de ouders			
• geen van de ouders las literatuur	6.4	7.1	7.9
• tenminste één ouder las soms literatuur	10.6	10.4	10.1
• tenminste één ouder las vaak literatuur	18.6	16.4	14.6
<i>Bèta</i>	.13***	.10***	.07*
Populaire boeken lezen van de ouders			
• geen van de ouders las populaire boeken	8.7	8.9	10.9
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	10.2	10.1	9.2
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	9.7	9.5	6.7
<i>Bèta</i>	.02	.02	-.05
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen			
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	5.1	5.3	6.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	8.9	9.3	9.5
• vaak ouderlijke stimulering	18.1	16.1	13.9
<i>Bèta</i>	.14***	.11***	.08*
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>			
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd			
• nooit lid geweest	8.4	7.3	8.5
• 1 tot 6 jaar lid geweest	7.3	8.5	8.6
• meer dan 6 jaar lid geweest	13.1	12.8	11.6
<i>Bèta</i>	.09**	.08**	.05
<i>Op de middelbare school</i>			
Aandacht voor cultuur			
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	7.6	8.3	9.3
• regelmatig aandacht voor cultuur	12.0	10.9	9.2
• vaak aandacht voor cultuur	18.3	15.4	12.5
<i>Bèta</i>	.11***	.07*	.03
Aantal alfa-vakken in examenpakket			
• 0 of 1 alfa-examenvak	5.3	5.8	6.2
• 2 of 3 alfa-examenvakken	9.2	10.7	10.7
• 4 of 5 alfa-examenvakken	18.6	15.0	14.2
<i>Bèta</i>	.17***	.12***	.11***
Algemeen gemiddelde	9.5	9.5	9.5

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

b: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

In figuur 6.6 presenteren we veranderende effecten voor de voorkeur voor cultuur op televisie. Een patroon is hier wel herkenbaar. De invloeden van vrijwel alle leessocialisatie-aspecten nemen af over de cohorten. Dit houdt bijvoorbeeld in dat literair lezen door ouders voor personen uit het cohort geboren voor 1945 wel tot een significant grotere belangstelling voor culturele televisieprogramma's leidt, maar voor de jongste cohorten niet meer; het hoog-laag-verschil daalt van 13% naar 4%. Eenzelfde fenomeen treffen we aan bij de schoolse socialisatie en het jeugdig bibliotheekbezoek; veel leessocialisatie leidt steeds minder vaak tot een significant grotere belangstelling voor culturele televisieprogramma's. Ongeacht de ervaren leesbevordering in de jeugd kijken personen uit het jongste cohort anno 1998 ongeveer even vaak naar cultuur op televisie.

### 6.5 Algemene leesbevordering. Effecten en trends

Hoe staat het met de effecten van leesbevordering op televisiekijken later in het leven, als we alle hier gebruikte socialisatie-aspecten tegelijkertijd in ogenschouw nemen? Een dergelijke exercitie geeft informatie over de algehele effectiviteit van leesbevordering voor het kijkgedrag later in het volwassen leven. Tabel 6.4 geeft voor het televisiekijken de afwijkingen van het algemeen gemiddelde voor een weinig intensieve, intensieve en zeer intensieve algemene leessocialisatie in de jeugd. Model A heeft wederom betrekking op de bi-variate relatie tussen deze leessocialisatie en de televisievoorkeuren. In model B houden we rekening met het feit dat een intensieve leessocialisatie vaak samengaat met een aantal persoonlijke sociale en demografische achtergrondkenmerken.

Allereerst maakt tabel 6.4 duidelijk dat een intensieve leessocialisatie samengaat met minder televisiekijken en een geringere voorkeur voor amusementsprogramma's. De weinig intensief met lezen gesocialiseerden besteden in 1998 gemiddeld 16,4 uur per week aan televisiekijken, terwijl 13,2 uur per week de tijdsbesteding is voor de intensief gesocialiseerden. 8% van de met lezen gesocialiseerden is een typische liefhebber van amusementsprogramma's, terwijl 20% van de niet intensief met lezen gesocialiseerden van amusement op televisie houdt. We mogen hieruit concluderen dat door een jeugdige leesbevordering een zekere weerstand tegen de geneugten van de televisie wordt opgebouwd. Uit model B (gecontroleerd voor sociale achtergronden) blijkt echter dat de hierboven gesignaleerde associaties voornamelijk zijn terug te voeren naar bestaande opleidingsverschillen voor de socialisatiecategorieën. Aangezien een intensieve leessocialisatie samengaat met een hoger individueel opleidingsniveau is de invloed van de leesbevordering door ouders, bibliotheek en middelbare school voornamelijk indirect (via het bereikte opleidingsniveau). Tegelijkertijd illustreert tabel 6.5 overduidelijk dat een jeugdige leessocialisatie voor televisiekijken wel invloedrijk is, als het gaat om een voorkeur voor culturele programma's (model B:  $\beta = .12$ ). Als een persoon in de jeugd intensief met cultuur en literatuur is grootgebracht, leidt dat later in het leven tot meer interesse voor het culturele aanbod, ook op televisie. Zo blijkt van de weinig intensief gesocialiseerden een kleine 7% in 1998 een liefhebber van culturele televisieprogramma's te zijn, terwijl 18% van de intensief met lezen gesocialiseerden dat is.

Als het gaat om veranderende invloeden van leessocialisatie op televisiekijken in de loop der tijd, is voor het gemiddeld aantal uren kijken en de voorkeur voor amusementsprogramma's vrijwel geen verandering vast te stellen (zie figuur 6.7 en 6.8). Er is vrijwel geen sprake van divergentie of convergentie

Tabel 6.4 Drie televisie-kijk variabelen en de effecten van de algehele leessocialisatie in de jeugd (MCA-variantie-analyse)

	aantal maal cultureel uitgaan per jaar	
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	16.35	15.48
• intensieve leessocialisatie	14.44	14.93
• zeer intensieve leessocialisatie	13.20	14.42
<i>Bèta</i>	.05***	.05
al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	19.8	16.1
• intensieve leessocialisatie	9.7	11.8
• zeer intensieve leessocialisatie	7.5	12.5
<i>Bèta</i>	-.15***	-.06***
al dan niet bezoeken van serieus theater (in procenten)		
Leessocialisatie	Model A (bi-variaat)	Model B (gecontroleerd <sup>a</sup> )
Algehele leessocialisatie in de jeugd		
• weinig intensieve leessocialisatie	5.4	6.5
• intensieve leessocialisatie	10.4	10.2
• zeer intensieve leessocialisatie	20.7	18.0
<i>Bèta</i>	.16***	.14***

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang en burgerlijke staat.

als het gaat om het effect van de algehele socialisatiemeting. Slechts voor de zeer intensief gesocialiseerden uit het cohort geboren na 1960 is duidelijk minder tijdsbesteding aan de televisie te constateren. Dit fenomeen is het meest gemakkelijk als een leeftijdeffect te duiden. Het lijkt er op dat vooral bij jongeren een intensieve leessocialisatie hen enige tijd weerhoudt van veel kijken.

In figuur 6.9, bij de voorkeur voor culturele televisieprogramma's, treedt een opmerkelijke convergentie aan het licht. Voor personen uit het cohort geboren voor 1945 blijkt een jeugdige leesbevordering zeer

---

belangrijk; maar liefst 39% van de intensief gesocialiseerden heeft een voorkeur voor culturele televisieprogramma's, tegen slechts 12% van de weinig gesocialiseerden. In het jongste cohort is dit hoog-laagverschil van 27% afgenomen tot 7% (11% versus 4%). Algemene leesbevordering wordt over de tijd dus minder effectief in het bevorderen van een voorkeur voor culturele televisieprogramma's. Blijkbaar is cultuur op televisie voornamelijk iets van de intensief gesocialiseerden geboren voor 1945. Dit gegeven belooft niet veel goeds voor de invloed van leesbevordering op de culturele kijkbelangstelling in de toekomst.

## 6.6 Resumé

De meest relevante conclusies zijn hieronder in de vorm van stellingen weergegeven.

### *Over de invloed van ouders, bibliotheek en school*

- Alle drie de leesbevorderende instanties zijn effectief in het bevorderen van de belangstelling voor culturele televisieprogramma's.
- Leesbevordering heeft voornamelijk indirect een restrictieve invloed op veel televisiekijken en een voorkeur voor amusementsprogramma's, via een hoger bereikt opleidingsniveau.
- De keuze voor een uitgebreid alfa-examenpakket leidt tot een grotere voorkeur voor culturele televisieprogramma's en tot minder uren televisiekijken op volwassen leeftijd.
- Het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd weerhoudt personen enigszins van het kijken naar amusementsprogramma's op televisie

### *Over de veranderde invloed van ouders, bibliotheek en school*

- Bij het aantal uren televisiekijken en een voorkeur voor amusement worden de restrictieve invloeden van leesbevordering over de cohorten steeds kleiner.
- De positieve invloed van de aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs op de belangstelling voor culturele programma's wordt over de cohorten steeds kleiner.
- De positieve invloed van de ouderlijke leesbevordering op de belangstelling voor culturele programma's wordt over de cohorten steeds kleiner.

### *Over de effecten en trends van algemene leesbevordering*

- Een intensieve algemene leessocialisatie is van enige betekenis voor de latere kijkvoorkeuren. Vooral het waarderen van culturele televisieprogramma's wordt door leesbevordering gestimuleerd.
- Een intensieve algemene leessocialisatie biedt slechts in beperkte mate een grotere weerstand tegen de genoegens van amusement op televisie.
- In het oudste cohort is de invloed van een intensieve leesbevordering op een culturele kijkvoorkeur het grootst. Het effect van leesbevordering op culturele kijkvoorkeuren wordt over de cohorten steeds kleiner.

[1] Het gevonden patroon hier komt goed overeen met dat gevonden in de tijdsbestedingonderzoeken van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Huysmans en De Haan, 2001).

[2] Het gegeven dat voor televisievoorkeuren de invloeden van leesbevordering veelal indirect verlopen, via het individuele opleidingsniveau, betekent niet dat leessocialisatie zonder betekenis is. Aangezien de hier gemeten aspecten van leesbevordering alle bijdrage aan het bereiken van een hogere opleiding, betekent het dat leesbevordering van belang is bij televisiekijken, doordat het individuen in staat stelt een hoger onderwijsniveau te behalen (zie ook Kraaykamp, 2001<sup>3</sup>).

[3] In deze studie interpreteren we de effectverschillen tussen de cohorten als indicaties voor verandering in de loop der tijd. In cross-sectie onderzoek is het onmogelijk om absolute zekerheid te verkrijgen over de vraag of cohort-effecten geen leeftijdseffecten zijn. Immers, de hier geselecteerde cohortgroepen vallen perfect samen met leeftijdsgroepen. Meestal kan men op theoretische aannemelijk maken dat cohorteffecten optreden. In dit geval is dat echter niet mogelijk.





## Samenvatting en conclusie

## Summary

In deze studie is nagegaan of de inspanningen van ouders, bibliotheken en middelbare scholen om jongeren in contact te brengen met lezen vruchten afwerpen. Leesbevordering houdt in dat door concrete activiteiten of omstandigheden via sociale interactie, zowel cognitieve als motivationele hulpbronnen worden overgedragen, die er voor zorgen dat de culturele ontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd. Een voorwaarde voor de effectiviteit van leesbevordering bij jongeren is dat inspanningen moeten plaatsvinden door intensief herhaald contact in een als belangrijk ervaren sociale omgeving. Deze voorwaarden van een herhaling van instructie en de ervaren relevantie van de sociale interactie doet zich bij leesbevordering voor binnen drie instituties, het ouderlijke gezin, de bibliotheek en de middelbare school. Doordat deze instanties alle drie een relevante sociale context bieden waar leesbevordering kan plaatsvinden, verwachten we aan dat deze leessocialisatie-aspecten de culturele vorming en ontwikkeling van een persoon bevorderen. In deze studie hebben we ons concreet gericht op de effecten van een aantal positieve omstandigheden in het ouderlijk gezin, de benutting van het uitgebreide boekenaanbod in de bibliotheek en de culturele stimulering die plaatsvindt in de lesprogramma's op middelbare scholen. Meer specifiek hebben we de onderzoeksvraag beantwoord, welke invloed leesbevordering heeft op de leesbelangstelling, het leesniveau, het cultureel uitgaan en het televisiekijken. Bij het bestuderen van de effecten van leesbevordering hebben we gebruik gemaakt van landelijk representatieve gegevens over personen tussen de 25 en 75 jaar uit de Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998 (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp en Ultee, 1998). Met deze studie is een evaluatie van concreet leesbevorderingsbeleid niet nagestreefd. We hebben getracht empirische bewijslast aan te dragen over de kwestie via welke instituties de stimulering van lezen rendeert. Deze studie biedt daarom alleen de gelegenheid het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren.

Over het algemeen blijkt dat de aandacht voor leesbevordering in de afgelopen vijf decennia in Nederland licht is gestegen. Steeds meer jongeren komen tijdens hun formatieve jaren in contact met lezen en cultuur. Met name de ouderlijke leessocialisatie-activiteiten zijn sterk toegenomen. Om te beginnen vinden steeds meer ouders het belangrijk via instructie het lezen bij hun kinderen te stimuleren (voor lezen, discussiëren over lezen). Maar omdat steeds meer ouders literaire boeken zijn gaan lezen in de afgelopen decennia, is het geven van het goede leesvoorbeeld ook veel gebruikelijker geworden in de Nederlandse gezinnen. Verder is het jeugdig gebruik van de faciliteiten van de bibliotheek sterk gegroeid. Steeds meer kinderen worden stelselmatig met boeken en informatie geconfronteerd door hun lidmaatschap van de bibliotheek. Tenslotte besteden ook middelbare scholen heden ten dage meer aandacht aan de culturele vorming van leerlingen dan vroeger. Binnen de lesprogramma's van de moderne talen, geschiedenis en maatschappijleer is er veel aandacht voor het vergroten van de culturele competentie en het ontwikkelen van de interesse in cultuur. Personen die in hun jeugd veel aandacht hebben ervaren voor leesbevordering zijn relatief vaak afkomstig uit gezinnen met een hoge sociaal-economische achtergrond; hoogopgeleide ouders slagen er beter in hun kinderen te stimuleren, brengen ze vaker in contact met de bibliotheek en sturen hun kinderen vaker naar scholen met veel aandacht voor culturele vorming.

Is leesbevordering in het algemeen effectief? Als jongeren veel aandacht voor lezen in de jeugd hebben ervaren, heeft dat een duidelijk positieve invloed op het culturele gedrag later in het volwassen leven. Intensief met lezen gesocialiseerde personen zijn bijvoorbeeld later in hun leven veel vaker een liefhebber van lezen. Daarbovenop heeft leesbevordering effect op het leesniveau; personen die in de

jeugd gestimuleerd zijn te lezen, houden vaker van literaire boeken en ook iets vaker van spannende boeken. Leesbevordering leidt dus niet alleen tot meer lezen, maar zorgt er voor dat men ook meer waardering ontwikkelt voor het kwalitatief hoogstaande leesaanbod. Cultuurparticipatie profiteert ook van de inspanningen gericht op het bevorderen van het lezen. De intensief met lezen gesocialiseerde personen blijken later veel vaker aan culturele activiteiten deel te nemen en treft men vaker aan in kunstmusea en in het theater. Een jeugdige leesbevordering heeft derhalve positieve consequenties voor de algemene culturele ontwikkeling en interesses van een persoon. Intensieve aandacht voor lezen in de jeugd leidt niet tot minder televisiekijken later in de levensloop. Het blijkt wel zo te zijn dat degenen met veel lees-socialisatie-ervaringen vaker culturele televisieprogramma's verkiezen, dan hen die niet met lezen als zinvolle tijdsbesteding zijn grootgebracht. Een algemene conclusie mag zijn dat een intensieve leessocialisatie door ouders, bibliotheken en scholen zich daadwerkelijk uitbetaalt in het latere leven met name op het gebied van lezen en het culturele uitgaan.

Als we specifiek de effectiviteit van de leessocialisatie in het gezin evalueren, stellen we vast dat de ouders vooral indirect van belang zijn. Omdat cultureel actieve ouders het bibliotheekbezoek op jonge leeftijd van hun kinderen stimuleren en onmiskenbaar een belangrijke rol spelen bij de schoolkeuze, oefenen ouders voornamelijk via de andere twee instituties invloed uit. Er zijn echter ook substantiële directe invloeden van de ouderlijke leessocialisatie vast te stellen. Zo blijken literair lezende ouders hun kinderen relatief vaak tot een literaire smaak te verleiden en heeft ook de directe ouderlijke leesstimulering positieve gevolgen voor het huidige leesniveau. Opmerkelijk is bovendien dat deze positieve effecten van het literaire leesvoorbeeld en de directe stimulering over de cohorten steeds belangrijker lijkt te worden. Het romantisch lezen wordt vrijwel volledig door de directe smaakoverdracht van ouders op kinderen bepaald (imitatie). Ook de algemene culturele belangstelling wordt door de ouderlijke leessocialisatie beïnvloed; veel stimulering van ouders om te lezen en literair lezende ouders leidt tot meer cultureel uitgaan, een grotere belangstelling voor kunstmusea en serieus theater en meer waardering voor culturele programma's op televisie. Al met al zijn de ouders van groot belang bij het ontwikkelen van culturele competentie bij kinderen.

De bibliotheek is bij het bevorderen van de leesbelangstelling het meest effectief. Met name bij het huidige bibliotheekgebruik geldt in zeer sterke mate het principe van 'jong geleerd is oud gedaan'. Het is echter opmerkelijk dat het bibliotheeklidmaatschap minder belangrijk is voor personen uit de oudste cohorten dan voor personen uit de jongere cohorten. Dit duidt op een leeftijdseffect; het lidmaatschap is vooral relevant bij de leesbelangstelling voor personen die nog niet zo lang geleden lid waren. Ervaringen opgedaan op jonge leeftijd met de bibliotheek zijn ook van betekenis bij het leesniveau. Personen die langdurig lid waren in de jeugd hebben momenteel een grotere voorkeur voor literaire boeken, maar ook enigszins voor spannende boeken. Dit positieve effect van het bibliotheeklidmaatschap treffen we vooral aan bij personen uit het oudste geboortecohort. Dit kan er op wijzen dat het voor de huidige generatie bibliotheekbezoekers niet langer opgaat. De invloeden van het bibliotheeklidmaatschap op het culturele uitgaan en het televisiekijken zijn over het algemeen bescheiden. Het bibliotheeklidmaatschap op jonge leeftijd leidt tot een iets grotere voorkeur voor cultureel uitgaan en tot een lichte afkeer van amusementsprogramma's op televisie. Over het algemeen constateren we dat de bibliotheek effectief is ter bevordering van het huidige leesgedrag. Daarbij is wel van belang in het oog te houden dat het jeugdige

lidmaatschap eigenlijk al de leesinteresse van een jongere in zich draagt. Het blijft daarom moeilijk te evalueren welke bijdrage de bibliotheek nu zelf heeft gehad in het stimuleren van de latere leesbelangstelling.

Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket is zeer effectief om de culturele belangstelling van leerlingen te stimuleren. Om te beginnen leidt deze schoolse socialisatie tot meer boeken lezen en een grotere voorkeur voor literatuur op volwassen leeftijd. Deze positieve invloed van de schoolse leessocialisatie op het huidige leesgedrag wordt steeds belangrijker in de loop der tijd. Deze effecten ondersteunen de gedachte dat cultureel onderricht op de middelbare school van belang is om de culturele competentie van leerlingen te bevorderen. Dit cultureel onderricht is effectief op elk schoolniveau. Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en een keuze voor een uitgebreid alfa-examenpakket blijkt ook tot meer cultuurparticipatie in het latere leven te leiden, tot een voorkeur voor culturele televisieprogramma's en tot minder uren televisiekijken. In deze studie zijn de effecten van de culturele socialisatie via de school het meest opmerkelijk. Het maakt duidelijk dat de school eventuele tekorten van leerlingen ontstaan in het ouderlijk gezin kan compenseren door een intensieve kennismaking met culturele producten in het lesprogramma.

Hoe moeten we de effecten van de drie leesbevorderende instituties nu precies onderling evalueren? Deze studie toont aan dat alle drie de instituties effectief zijn in het bevorderen van het lezen. De bibliotheek is bij het bevorderen van de leesbelangstelling het meest effectief, maar ook ouders en de school zijn zeer relevant. Ook zijn alle drie de leesbevorderende instituties van belang bij het stimuleren van latere literaire leesvoorkeuren en een voorkeur voor spannende boeken. Bij het cultureel uitgaan en een voorkeur voor culturele televisieprogramma's zijn vooral de ouderlijke en schoolse leesbevorderingsactiviteiten van betekenis. De effectiviteit van de drie instituties verschilt niet zodanig dat een van de drie als het meest invloedrijk kan worden aangewezen. Daarbij geldt dat deze studie laat zien dat zij eerder aanvullend werkzaam zijn, als concurrerend. Zo maken ouders die hun kinderen de liefde voor lezen willen bijbrengen, dankbaar gebruik van de uitstekende faciliteiten van de bibliotheken in Nederland en zijn bibliotheken weer afhankelijk van scholen die leerlingen aanraden er boeken te lenen en informatie te zoeken. Ouders, bibliotheek en school zijn alle drie onmisbaar bij de bevordering van de culturele competentie van jongeren in Nederland.



## Summary

This study examines whether the efforts made by parents, libraries and secondary schools to bring young people into contact with reading are successful. Stimulation of reading implies the passing on of cognitive and motivational resources, which stimulate the cultural development of children, through concrete activities and circumstances via social interaction. A condition for the effectiveness of literary socialization of reading among young people is that efforts must take place on the basis of intensive repetitive contact in a social surrounding that is experienced as important. In the case of the stimulation of reading, these conditions occur in three institutions: the parental family, libraries and secondary schools. In this study we concretely address the effects of a number of positive circumstances in the parental family, the use of the extensive book collections of public libraries and the cultural stimulation, which takes place in the teaching programs at secondary schools. More specifically we answer the research question regarding the influence of the stimulation of reading on the interest in reading, the level of reading, the participation in cultural events and television viewing. In studying the effects of the stimulation of reading we have used the nationally representative data of individuals from the *Familie-Enquête Nederlandse Bevolking* 1998.

Generally literary socialization increased slightly in the Netherlands over the past five decades. In particular parental activities in the socialization of reading have greatly increased. More and more parents find it important to stimulate the reading of their children through instruction but the presence of a good parental role model as far as reading is concerned has become much more common in Dutch families. Furthermore, the use of library facilities by young people has increased greatly. Finally, secondary schools nowadays pay more attention to the cultural development of their pupils than they used to.

Is the stimulation of reading effective from a general point of view? When young people experience much attention to reading in their youth, it clearly has a positive influence on their cultural behavior in adult life. Parents who read literature entice their children into a literary taste relatively often and the direct stimulation of reading by parents has positive effects on the present day reading quantity and the level of reading. Romantic reading is determined nearly entirely by the direct transferal of taste from parents to children (imitation). General cultural interest is also influenced by the parental socialization of reading; the stimulation of reading by parents and parents reading literature leads to a greater participation in cultural events, a greater interest in museums and serious theatre and greater appreciation of cultural television programs.

When it comes to the stimulation of the interest in reading the library is most effective. For the current

use of the library in particular the principle is valid that what one learned as a child, one practices as an adult. However, it is striking that the membership of libraries is less important to people from the eldest cohorts than to people from the younger cohorts. This points to the effect of age; the membership is especially relevant to the interest in reading of people who were members not so long ago.

Attention to cultural education in secondary education and the choice of an extensive humanities program is very effective in stimulating the cultural interest of pupils. For a start this socialization at school leads to the reading of more books and a greater preference for literature in adulthood. This positive influence on current reading attitudes of the socialization at school becomes more important in the course of time. These effects support the idea that cultural education aimed at secondary schools is important in stimulating the cultural competence of pupils. This cultural education is effective on every educational level. Attention for cultural education in secondary education and a choice of an extensive humanities program appears to lead to more cultural participation in later life, to a preference for cultural programs on television and to a reduction in the hours spent viewing television.

How should we evaluate the interrelated effects these three institutions have on the stimulation of reading? This study shows that these three institutions are effective when it comes to the stimulation of reading. Libraries are most effective, but parents and schools are also very important. These three institutions, which stimulate reading, are also important when it comes to literary reading preferences and a preference for suspense books. As far as the participation in cultural entertainment and the preference for cultural programs on television are concerned, activities by parents and schools in the context of the stimulation of reading are especially important. The effectiveness of the three institutions does not differ to such an extent that it is possible to single out one of the three as most influential. Moreover, this study shows that they work in additional ways instead of competitive ways. Parents who wish to teach their children a love of literature are thankful users of the excellent library facilities in the Netherlands and libraries, in their turn, are dependent upon schools advising pupils to borrow books and search for information in libraries. Parents, libraries and schools are indispensable to the stimulation of the cultural competence of young people in the Netherlands.





**literatuur**

- Barwise, P. en A. Ehernberg. 1988. *Television and its audience*, Sage: London.
- Bonfadelli, H. 1993. Adolescent media use in a changing media environment, *European Journal of Communication*, 8, p. 225-256.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement in taste*, Routledge: London.
- C.B.S. (Centraal Bureau voor de Statistiek) 2001. *Statistisch zakboek 2001*, Staatsuitgeverij: Den Haag.
- De Haan, J. en W. Knulst. 2000. *Het bereik van de kunsten*, SCP: Den Haag.
- De Jager, H. 1967. *Cultuuroverdracht en concertbezoek*, Stenfert-Kroese: Leiden.
- Duijx, H. en H. Verdaasdonk. 1989. Het bevorderen van het lezen van boeken, *Massacommunicatie*, 1, p. 84-93.
- Ganzeboom, H. 1989. *Cultuurdeelname in Nederland*, Van Gorcum: Assen.
- Ganzeboom, H. 1992. Culturele vorming uit en thuis. in: R. Kooyman (red.), *De vergeten participant. Amateurkunst, kunsteducatie en kunstparticipatie*, LOKV: Utrecht, p. 39-51.
- Guthrie, J.T., Schafer, W. en S.R. Hutchinson. 1991. Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26, p. 30-48.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang Y.Y en P. Afflerbach. 1995. Relationships of instruction to amount of reading. *Reading Research Quarterly*, 30, p. 8-25.
- Huysmans, F. en J. De Haan. 2001. Media en ICT. Omgaan met een overvloedig aanbod. in: Breedveld, K. en A. VandenBroek (red.). *Trends in de tijd. Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordening*, SCP: Den Haag, p. 75-96.
- Janssen, T. 1998. *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, Thesis: Amsterdam.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp. 1996. *Leesgewoonten*, SCP: Rijswijk.
- Knulst W. en G. Kraaykamp. 1998. Trends in leisure reading. Forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics*, 26, p. 21-41.
- Kraaykamp, G. 1993. *Over lezen gesproken. Een studie naar de sociale differentiatie in leesgedrag*, Thesis: Amsterdam.
- Kraaykamp, G. en M. Kalmijn. 1995. Een stille liefde. Over de lezerssen van romantische lectuur. *Mens & Maatschappij*, 70, p. 120-137.
- Kraaykamp, G. 2001<sup>a</sup>. De muze en de dubbele voedingsbodem. De socialisatie van literaire leesgewoonten, in: Ganzeboom, H. en H. Henrichs (red.), *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst*, Cultuurnetwerk: Utrecht, p. 62-81.
- Kraaykamp, G. 2001<sup>b</sup>. Parents, personality and media preferences. Communications. *The European Journal of Communication Research*, 26, p. 15-38.

- Leseman, P.P.M. en P.F. DeJong. 1998. Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement, *Reading Research Quarterly*, 33, p. 294-318.
- Nagel, I., Ganzeboom, H. Haanstra, F. en W. Oud. 1996. *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*, SCO-Kohnstamm: Amsterdam.
- Peters, J. en K. Piek (red.). 1997. *Handboek Literatuuronderwijs 1997/1998*, Bulkboek: Amsterdam.
- Piek, K. 1995. *Zoveel lezen we (niet)*, Stichting Lezen: Amsterdam.
- Purves, A.C. en R. Beach. 1976. *Literature and the reader*. National Council of Teachers: Urbana.
- Ranshuysen, J. en H. Ganzeboom. 1993. *Cultuureducatie en cultuurparticipatie*, Ministerie van Welzijn, Cultuur en Volksgezondheid: Rijswijk.
- Roe, K. 2000. Socio-economic status and children's television use, *Communications*, 25, p. 3-18.
- Rosengren, K.A. 1994. *Media effects and beyond. Culture, socialization and lifestyles*, Routledge: London/New York.
- Schneiders, P. 1990. *Lezen voor iedereen. Geschiedenis van de openbare bibliotheek in Nederland*, NBLC: Den Haag.
- S.C.P. (Sociaal en Cultureel Planbureau). 2000. Sociaal Cultureel Rapport 2000, SCP: Den Haag.
- Toussaint-Dekker, A. 1987. *Boek en school*, Spruyt, Van Mantegem en De Does: Leiden.
- VanderVaart, W. 1996. *Inquiring into the past. Data quality of responses to retrospective questions*, Veenendaal: Universal Press.
- Van den Bulck, J. 1995. The selective viewer. Defining Flemish viewer types. *European Journal of Communication*, 10, p. 147-177.
- Van Eijck, K. en K. Van Rees. 2000. Media orientation and media use. Television viewing behavior of specific types from 1975 to 1995. *Communication Research*, 27, p. 574-616.
- VanLierop-Debrauwer, H. 1990. *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*, Eburon: Delft.
- VanLierop-Debrauwer, H., Peters, H. en A. DeVries. 1997. *Van Nijntje tot Nabokov: Stadia in geletterdheid*, Tilburg University Press: Tilburg.
- VanPeer, W. 1991. Participatie in de literaire cultuur. De invloed van het gezin. *Comenius*, 43, p. 263-279.
- Verlinden, J.A.A. 1968. *De Mammoetwet. Nieuwe fase in ontwikkeling van ons onderwijs*. Deventer: Kluwer-Noorduijn-Stam.
- Vierkant, P. 1987. *Televisiekijkers in Nederland. Een onderzoek naar het kijkgedrag van de Nederlandse bevolking*. Krips Repro: Meppel.
- W.V.C. (Ministerie van Welzijn Volksgezondheid en Cultuur). 1992. *Nota openbaar bibliotheekwerk*. SDU: Den Haag.
- Databron*
- De Graaf, N. D. De Graaf, P., Kraaykamp, G. en W.C. Ultee. 1998. Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB-98), Codeboek, KUN: Nijmegen





## **bijlagen**

## Bijlage 1.1. Verdelingskenmerken voor de sociale achtergrondkenmerken.

<i>Achtergrondkenmerken</i>	in procenten	aantal personen
Geboortjaar		
• voor 1945	24.0	422
• 1945-1960	40.9	721
• na 1960	35.1	619
Geslacht		
• vrouw	50.0	881
• man	50.0	881
Opleidingsniveau		
• primair onderwijs (lo)	11.2	198
• lager secundair onderwijs (lbo, vmbo, mavo)	22.9	403
• hoger secundair onderwijs (mbo, havo, vwo)	33.8	595
• tertiair onderwijs (hbo, wo)	32.1	566
Intensiteit kerkgang		
• niet religieus	53.5	943
• religieus weinig kerkbezoek (< 1 keer per maand)	24.0	422
• religieus veel kerkbezoek (> 1 keer per maand)	22.5	397
Burgerlijke staat		
• alleenstaand zonder kinderen	8.1	142
• gehuwd/samenwonen met jonge kinderen	39.1	689
• gehuwd/samenwonen met oudere kinderen	52.8	931
Totaal	100.0	1762

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762)

Bijlage 3.1 Verdelingskenmerken voor de drie leeshoeveelheid variabelen.

Leeshoeveelheid	in procenten	aantal personen
Aantal uren boeken lezen per week <sup>a</sup>		
• geen	20.6	363
• minder dan 1 uur per week	24.9	438
• 1 à 2 uur per week	22.2	391
• 2 à 3 uur per week	11.8	208
• meer dan 3 uur per week	20.5	362
Meer dan 2 uur boeken lezen per week		
• nee	67.7	1192
• ja	32.3	570
er dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar		
• nee	70.8	1247
• ja	29.2	515
Totaal	100.0	1762

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

a: De categorieën voor het kenmerk 'Aantal uren boeken lezen per week' zijn voor de latere analyses gehercodeerd naar een concreet aantal uren op basis van klasse-middens.

Bijlage 3.2 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het aantal uren boeken lezen per week (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	gemiddeld aantal uren boeken lezen per week			
	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<b>Leessocialisatie</b>				
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	1.75	1.61	1.44	-17.7
• tenminste één ouder las soms literatuur	1.84	1.57	1.31	-28.8
• tenminste één ouder las vaak literatuur	1.78	1.73	1.53	-14.0
<i>Bèta</i>	.03	.04	.06	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	1.64	1.49	1.25	-23.8
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	1.92	1.65	1.38	-28.1
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	2.14	1.83	1.65	-22.9
<i>Bèta</i>	.11	.08	.10	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	1.57	1.44	1.31	-16.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	1.89	1.56	1.38	-27.0
• vaak ouderlijke stimulering	1.84	2.02	1.53	-16.8
<i>Bèta</i>	.09	.13**	.05	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	1.60	1.39	1.31	-18.1
• 1 tot 6 jaar lid geweest	1.75	1.54	1.11	-36.6
• meer dan 6 jaar lid geweest	2.41	1.97	1.68	-30.3
<i>Bèta</i>	.19***	.17***	.20***	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	1.75	1.58	1.43	-18.3
• regelmatig aandacht voor cultuur	1.84	1.63	1.21	-34.2
• vaak aandacht voor cultuur	2.01	1.74	1.94	-3.5
<i>Bèta</i>	.04	.03	.13**	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	1.68	1.54	1.41	-16.1
• 2 of 3 alfa-examenvakken	2.04	1.55	1.31	-35.8
• 4 of 5 alfa-examenvakken	1.86	1.80	2.01	+8.1
<i>Bèta</i>	.08	.08	.12**	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	1.79	1.61	1.39	-22.3

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).  
 Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.  
 a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.  
 b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).



Bijlage 3.3 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het percentage meer dan 2 uur boeken lezen per week (MCA-variantie-analyse)<sup>a</sup>

	meer dan 2 uur boeken lezen per week (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	39.8	30.5	26.1	-34.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	41.3	31.9	25.7	-37.8
• tenminste één ouder las vaak literatuur	44.5	41.9	30.5	-14.0
<i>Bèta</i>	.03	.08	.03	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	37.6	27.7	22.9	-39.1
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	43.1	34.6	26.2	-39.2
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	52.0	40.2	33.1	-36.3
<i>Bèta</i>	.08	.09	.08	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	33.9	30.6	29.8	-12.1
• regelmatig ouderlijke stimulering	44.9	30.8	25.1	-44.1
• vaak ouderlijke stimulering	40.5	41.6	29.7	-26.7
<i>Bèta</i>	.10	.09	.05	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	36.8	28.1	25.3	-31.3
• 1 tot 6 jaar lid geweest	36.5	29.8	18.7	-48.8
• meer dan 6 jaar lid geweest	59.6	41.1	34.1	-42.8
<i>Bèta</i>	.18**	.12*	.17***	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	40.7	32.2	27.8	-31.7
• regelmatig aandacht voor cultuur	41.3	31.4	19.9	-51.8
• vaak aandacht voor cultuur	39.7	37.4	44.6	+12.3
<i>Bèta</i>	-.01	.03	.14***	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	39.2	28.7	28.2	-28.1
• 2 of 3 alfa-examenvakken	44.0	31.5	22.8	-48.2
• 4 of 5 alfa-examenvakken	42.1	39.5	47.0	+11.6
<i>Bèta</i>	.04	.09	.13**	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	40.8	32.5	26.5	-35.0

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 3.4 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het percentage meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (MCA-variantie-analyse)<sup>a</sup>

	meer dan 6 keer bibliotheekbezoek per jaar (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	27.0	35.8	32.9	+21.9
• tenminste één ouder las soms literatuur	25.4	28.6	26.9	+5.9
• tenminste één ouder las vaak literatuur	30.2	26.7	13.6	-55.0
<i>Bèta</i>	.03	-.08	.03	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	26.1	29.6	25.3	-3.1
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	27.1	32.7	26.2	-3.3
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	29.9	35.6	37.0	+23.7
<i>Bèta</i>	.02	.04	.10*	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	20.0	30.5	30.2	+51.0
• regelmatig ouderlijke stimulering	31.7	30.2	27.0	-14.8
• vaak ouderlijke stimulering	23.6	39.6	30.0	+27.1
<i>Bèta</i>	.12*	.07	-.03	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	23.9	24.9	11.4	-52.3
• 1 tot 6 jaar lid geweest	24.8	27.8	18.9	-23.8
• meer dan 6 jaar lid geweest	38.7	45.3	39.7	+2.6
<i>Bèta</i>	.13*	.19***	.25***	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	25.8	31.3	28.8	+11.6
• regelmatig aandacht voor cultuur	30.1	33.3	25.5	-15.3
• vaak aandacht voor cultuur	29.6	30.5	31.9	+7.8
<i>Bèta</i>	.04	-.02	.04	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	22.5	27.6	25.6	+13.8
• 2 of 3 alfa-examenvakken	11.7	30.8	27.7	+136.7
• 4 of 5 alfa-examenvakken	37.7	39.4	45.5	+20.7
<i>Bèta</i>	.20***	.10*	.10*	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	26.8	31.7	28.0	+4.5

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 4.1. Verdelingskenmerken voor de drie leesniveau variabelen.

Leesniveau	in procenten	aantal personen
Al dan niet lezen van literaire boeken		
• nee	35.0	617
• ja	65.0	1145
Al dan niet lezen van romantische boeken		
• nee	80.1	1412
• ja	19.9	350
Al dan niet lezen van detectives, science fiction en/of oorlogsromans		
• nee	55.1	970
• ja	44.9	792
Totaal	100.0	1762

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Bijlage 4.2 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet lezen van literaire boeken (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet lezen van literaire boeken (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	29.8	34.3	27.6	-7.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	39.2	40.8	30.5	-22.2
• tenminste één ouder las vaak literatuur	36.4	49.5	49.2	+35.2
<i>Bèta</i>	.09	.10*	.15**	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	31.3	39.0	29.3	-6.4
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	34.5	38.5	32.0	-7.2
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	46.2	39.7	33.6	-27.3
<i>Bèta</i>	.08	.01	.03	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	31.3	35.2	26.0	-16.9
• regelmatig ouderlijke stimulering	34.6	38.6	31.0	-10.4
• vaak ouderlijke stimulering	35.1	44.5	39.6	-12.8
<i>Bèta</i>	.03	.06	.08	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	29.1	33.6	30.9	+6.2
• 1 tot 6 jaar lid geweest	33.0	34.1	24.3	-26.4
• meer dan 6 jaar lid geweest	48.9	51.1	38.4	-21.5
<i>Bèta</i>	.15**	.16***	.15***	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	31.5	34.3	27.6	-12.4
• regelmatig aandacht voor cultuur	41.2	44.4	34.7	-15.8
• vaak aandacht voor cultuur	40.5	54.6	51.8	+27.9
<i>Bèta</i>	.08	.14***	.14**	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	29.1	28.3	32.0	+10.0
• 2 of 3 alfa-examenvakken	29.2	40.9	30.7	+5.1
• 4 of 5 alfa-examenvakken	41.7	51.0	35.4	-15.1
<i>Bèta</i>	.13*	.18***	.03	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	35.0	38.8	31.5	-10.0

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 4.3 Cohortverschillen in effecten van leesbevordering op het al dan niet lezen van romantische boeken (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet lezen van romantische boeken (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	22.4	19.5	22.4	0.0
• tenminste één ouder las soms literatuur	21.5	19.0	19.8	-7.9
• tenminste één ouder las vaak literatuur	12.8	10.5	20.1	-57.0
<i>Bèta</i>	<i>-.07</i>	<i>-.08</i>	<i>-.03</i>	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	18.9	17.6	16.5	-12.7
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	21.7	16.5	21.5	-0.9
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	33.2	26.3	26.6	-19.9
<i>Bèta</i>	<i>.09</i>	<i>.08</i>	<i>.09</i>	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	15.5	15.1	21.1	+36.1
• regelmatig ouderlijke stimulering	23.0	17.5	21.2	-7.8
• vaak ouderlijke stimulering	25.3	24.9	20.1	-20.6
<i>Bèta</i>	<i>.04</i>	<i>.08</i>	<i>-.01</i>	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	22.5	15.4	21.3	-5.3
• 1 tot 6 jaar lid geweest	20.4	20.0	20.4	0.0
• meer dan 6 jaar lid geweest	18.0	19.6	21.5	-19.4
<i>Bèta</i>	<i>-.04</i>	<i>.06</i>	<i>.01</i>	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	20.4	18.8	22.0	-7.8
• regelmatig aandacht voor cultuur	24.8	16.6	20.0	-19.4
• vaak aandacht voor cultuur	20.1	18.2	16.3	-18.9
<i>Bèta</i>	<i>-.04</i>	<i>-.03</i>	<i>-.04</i>	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	19.9	20.4	19.1	-4.0
• 2 of 3 alfa-examenvakken	26.8	20.0	22.0	-17.9
• 4 of 5 alfa-examenvakken	21.1	11.8	25.4	+20.4
<i>Bèta</i>	<i>.05</i>	<i>-.09*</i>	<i>.04</i>	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	21.1	18.2	21.0	-0.5

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a. Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b. Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 5.3 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet bezoeken van kunstmusea (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	40.4	48.9	46.2	+14.4
• tenminste één ouder las soms literatuur	44.5	48.2	42.7	-4.0
• tenminste één ouder las vaak literatuur	42.2	41.6	38.7	-8.3
<i>Bèta</i>	.04	-.05	-.05	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	35.7	42.7	35.1	-1.7
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	49.2	48.5	43.1	-12.4
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	50.7	61.7	59.3	+17.0
<i>Bèta</i>	.14*	.12*	.17***	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	38.2	38.5	28.2	-26.2
• regelmatig ouderlijke stimulering	47.8	47.7	46.5	-2.7
• vaak ouderlijke stimulering	40.0	60.0	46.9	+17.3
<i>Bèta</i>	.06	.13**	.13**	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	35.5	40.8	42.3	+19.2
• 1 tot 6 jaar lid geweest	46.3	46.4	37.0	-20.1
• meer dan 6 jaar lid geweest	55.6	58.1	50.5	-9.2
<i>Bèta</i>	.16**	.14**	.13**	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	41.8	47.1	42.3	+1.2
• regelmatig aandacht voor cultuur	45.8	46.7	44.0	-3.9
• vaak aandacht voor cultuur	33.7	55.3	56.3	+67.1
<i>Bèta</i>	-.05	.05	.07	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	38.1	46.0	42.6	+11.8
• 2 of 3 alfa-examenvakken	48.6	45.5	45.1	-7.2
• 4 of 5 alfa-examenvakken	45.5	53.9	40.5	-11.0
<i>Bèta</i>	.08	.07	-.03	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	41.9	47.7	43.8	+4.5

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a. Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b. Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 5.1 Verdelingskenmerken voor de drie cultureel uitgaan variabelen.

Cultureel uitgaan	in procenten	aantal personen
Aantal maal cultureel uitgaan per jaar <sup>a</sup>		
• geen	20.0	353
• 1 tot 5 maal per jaar	36.9	650
• 6 tot 10 maal per jaar	28.0	494
• meer dan 10 maal per jaar	15.0	265
Al dan niet bezoeken van kunstmusea		
• nee	64.8	1142
• ja	35.2	620
Al dan niet bezoeken van serieus theater		
• nee	71.3	1257
• ja	28.7	505
Totaal	100.0	1762

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

a: De categorieën voor het kenmerk 'Aantal uren boeken lezen per week' zijn voor de latere analyses gehercodeerd naar een concreet aantal uren op basis van klasse-middens.

Bijlage 5.2 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het aantal maal cultureel uitgaan per jaar (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	aantal maal cultureel uitgaan per jaar			
	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<b>Leessocialisatie</b>				
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	6.42	5.90	4.04	-37.1
• tenminste één ouder las soms literatuur	8.03	6.16	4.31	-46.3
• tenminste één ouder las vaak literatuur	8.39	6.13	6.90	-17.8
<i>Bèta</i>	.12	.02	.19***	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	6.84	6.13	5.16	-24.6
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	7.62	6.07	4.41	-42.1
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	7.22	5.58	3.73	-48.3
<i>Bèta</i>	.05	-.03	-.11*	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	5.92	5.44	3.82	-35.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	7.55	5.80	4.43	-41.3
• vaak ouderlijke stimulering	8.26	7.77	5.52	-33.2
<i>Bèta</i>	.12*	.14***	.10*	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	6.81	5.18	3.90	-42.7
• 1 tot 6 jaar lid geweest	7.46	6.01	4.19	-43.8
• meer dan 6 jaar lid geweest	7.86	7.16	4.92	-37.4
<i>Bèta</i>	.06	.15***	.08	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	6.80	5.81	4.20	-38.2
• regelmatig aandacht voor cultuur	8.40	6.04	4.65	-44.6
• vaak aandacht voor cultuur	8.50	7.58	6.53	-23.2
<i>Bèta</i>	.09	.09*	.13**	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	6.10	5.43	4.12	-32.5
• 2 of 3 alfa-examenvakken	8.20	6.02	4.74	-42.2
• 4 of 5 alfa-examenvakken	8.42	6.95	5.09	-39.5
<i>Bèta</i>	.16*	.11*	.07	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	7.17	6.03	4.50	-37.2

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).



Bijlage 5.3 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet bezoeken van kunstmusea (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet bezoeken van kunstmusea (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	34.9	38.0	24.9	-28.7
• tenminste één ouder las soms literatuur	48.2	38.1	25.5	-47.1
• tenminste één ouder las vaak literatuur	41.1	44.5	45.3	+10.2
<i>Bèta</i>	.13*	.04	.15***	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	39.3	39.1	31.5	-19.8
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	40.0	41.2	27.6	-31.0
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	45.3	28.7	21.6	-52.2
<i>Bèta</i>	.03	-.08*	-.08	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	34.3	35.9	20.1	-41.4
• regelmatig ouderlijke stimulering	43.6	36.9	28.2	-35.3
• vaak ouderlijke stimulering	39.4	50.6	32.4	-17.8
<i>Bèta</i>	.08	.11*	.08	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	36.7	34.7	25.0	-31.9
• 1 tot 6 jaar lid geweest	41.8	36.4	22.9	-45.2
• meer dan 6 jaar lid geweest	47.8	47.0	32.6	-31.8
<i>Bèta</i>	.09	.11*	.10*	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	37.5	35.1	25.7	-31.5
• regelmatig aandacht voor cultuur	49.0	40.8	26.8	-45.3
• vaak aandacht voor cultuur	48.1	59.5	48.8	+1.5
<i>Bèta</i>	.10	.15***	.13**	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	33.0	32.0	25.8	-21.8
• 2 of 3 alfa-examenvakken	38.2	37.8	28.3	-25.9
• 4 of 5 alfa-examenvakken	51.0	50.5	34.5	-32.4
<i>Bèta</i>	.17**	.15***	.05	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	40.1	38.8	27.6	-31.2

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 5.4 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet bezoeken van serieus theater (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet bezoeken van serieus theater (in procenten)			
Leessocialisatie	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	26.5	29.1	20.2	-23.8
• tenminste één ouder las soms literatuur	37.1	31.3	22.5	-39.4
• tenminste één ouder las vaak literatuur	42.2	35.6	43.6	+3.3
<i>Bèta</i>	.13*	.05	.17***	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	29.0	33.8	30.1	+3.8
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	34.8	29.3	23.4	-32.8
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	36.3	26.4	16.5	-54.5
<i>Bèta</i>	.07	-.06	-.11*	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	26.0	29.2	23.8	-8.5
• regelmatig ouderlijke stimulering	32.6	29.7	22.6	-30.7
• vaak ouderlijke stimulering	39.9	37.1	31.3	-21.6
<i>Bèta</i>	.10	.06	.07	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	30.6	27.6	24.5	-19.9
• 1 tot 6 jaar lid geweest	33.4	29.4	23.1	-30.8
• meer dan 6 jaar lid geweest	33.0	36.6	25.0	-24.2
<i>Bèta</i>	.03	.08	.02	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	27.1	28.9	19.8	-26.9
• regelmatig aandacht voor cultuur	47.9	31.3	30.5	-36.3
• vaak aandacht voor cultuur	46.4	42.4	33.5	-27.8
<i>Bèta</i>	.18**	.08	.13*	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	25.5	28.3	19.6	-23.1
• 2 of 3 alfa-examenvakken	48.0	30.8	28.4	-40.8
• 4 of 5 alfa-examenvakken	35.9	34.4	17.7	-49.3
<i>Bèta</i>	.16**	.05	-.11*	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	31.8	30.8	24.1	-24.2

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

## Bijlage 6.1 Verdelingskenmerken voor de drie televisie-kijk variabelen.

Televisie-kijken	in procenten	aantal personen
Aantal maal cultureel uitgaan per jaar <sup>a</sup>		
• 0 tot 10 uur per week	18.9	333
• 10 tot 15 uur per week	32.6	574
• 15 tot 20 uur per week	21.9	385
• 20 tot 25 uur per week	11.0	194
• meer dan 25 uur per week	15.7	276
Al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken		
• nee	86.3	1150
• ja	13.7	242
Al dan niet vaak culturele programma's kijken		
• nee	90.5	1594
• ja	9.5	168
Totaal	100.0	1762

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

a. De categorieën voor het kenmerk 'Aantal uren televisie-kijken per week' zijn gecreeerd op basis van een continue kenmerk televisie-kijktijd.

Bijlage 6.2 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het aantal uren televisie-kijken per week (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	aantal uren televisie-kijken per week			
	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<b>Leessocialisatie</b>				
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	15.15	14.58	15.57	+2.8
• tenminste één ouder las soms literatuur	16.16	15.23	14.92	-7.6
• tenminste één ouder las vaak literatuur	16.14	14.05	14.45	-10.5
<i>Bèta</i>	.06	.06	-.06	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	14.99	14.61	15.31	+2.1
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	16.17	14.82	14.97	-7.4
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	17.05	15.11	15.42	-9.6
<i>Bèta</i>	.09	.02	.03	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	15.69	16.49	13.95	-11.1
• regelmatig ouderlijke stimulering	15.42	14.35	15.52	+0.6
• vaak ouderlijke stimulering	15.99	14.19	14.65	-.83
<i>Bèta</i>	.03	-.12*	.09	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	16.15	15.58	15.49	-4.1
• 1 tot 6 jaar lid geweest	14.75	14.37	15.20	+3.1
• meer dan 6 jaar lid geweest	15.14	14.21	15.05	-0.6
<i>Bèta</i>	-.08	-.08	-.02	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	15.71	14.66	15.37	-2.2
• regelmatig aandacht voor cultuur	15.22	14.79	14.46	-5.0
• vaak aandacht voor cultuur	15.19	15.55	16.38	+7.8
<i>Bèta</i>	-.03	.03	.08	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	16.93	15.40	15.44	-8.8
• 2 of 3 alfa-examenvakken	15.05	14.46	15.03	-0.1
• 4 of 5 alfa-examenvakken	13.80	14.37	14.30	+3.6
<i>Bèta</i>	-.19*	-.06	-.04	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	15.59	14.77	15.15	-2.8

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 6.3 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet vaak amusementsprogramma's kijken (in procenten)			
	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<b>Leessocialisatie</b>				
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	23.5	11.8	11.2	-52.3
• tenminste één ouder las soms literatuur	23.3	11.3	11.0	-52.8
• tenminste één ouder las vaak literatuur	19.6	7.7	6.0	-69.4
<i>Bèta</i>	-.03	-.04	-.05	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	26.7	13.0	11.4	-57.3
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	19.5	9.8	9.7	-50.3
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	14.3	9.7	11.3	-21.0
<i>Bèta</i>	-.10	-.05	-.03	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	19.9	12.3	10.4	-47.7
• regelmatig ouderlijke stimulering	22.9	8.9	10.0	-56.3
• vaak ouderlijke stimulering	29.1	18.4	12.9	-55.7
<i>Bèta</i>	.07	.11*	.03	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	25.4	15.3	10.6	-54.7
• 1 tot 6 jaar lid geweest	19.9	9.4	13.9	-30.2
• meer dan 6 jaar lid geweest	20.3	7.6	7.3	-64.0
<i>Bèta</i>	-.06	-.11*	-.10*	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	23.4	10.9	9.6	-59.0
• regelmatig aandacht voor cultuur	22.2	11.3	12.7	-42.8
• vaak aandacht voor cultuur	19.6	12.3	8.8	-55.1
<i>Bèta</i>	-.02	.01	-.05	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	26.3	14.1	10.4	-60.5
• 2 of 3 alfa-examenvakken	20.0	10.5	10.1	-49.5
• 4 of 5 alfa-examenvakken	19.1	7.6	14.8	-22.5
<i>Bèta</i>	-.08	-.08	.04	
Algemeen gemiddelde (per cohort)	23.0	11.1	10.5	-54.3

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p&lt;.05; \*\* p&lt;.01; \*\*\* p&lt;.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).

Bijlage 6.4 Cohortverschillen in de effecten van leesbevordering op het al dan niet vaak culturele programma's kijken (MCA-variantie-analyse).<sup>a</sup>

	al dan niet vaak culturele programma's kijken (in procenten)			
	geboren voor 1945	geboren tussen 1945 en 1960	geboren na 1960	percentuele verschilscore <sup>b</sup>
<b>Leessocialisatie</b>				
<i>In het ouderlijk gezin</i>				
Literair lezen van de ouders				
• geen van de ouders las literatuur	14.1	7.0	5.6	-60.3
• tenminste één ouder las soms literatuur	20.2	5.6	8.0	-60.4
• tenminste één ouder las vaak literatuur	27.3	10.8	9.7	-64.5
<i>Bèta</i>	.11	.06	.06	
Populaire boeken lezen van de ouders				
• geen van de ouders las populaire boeken	18.1	8.4	6.7	-63.0
• tenminste één ouder las soms populaire boeken	17.8	6.8	7.9	-44.4
• tenminste één ouder las vaak populaire boeken	12.6	2.6	5.6	-55.6
<i>Bèta</i>	-.04	-.07	-.04	
Daadwerkelijke ouderlijke stimulering van het lezen				
• (vrijwel) geen ouderlijke stimulering	14.9	3.1	6.7	-55.0
• regelmatig ouderlijke stimulering	17.0	6.9	6.8	-60.0
• vaak ouderlijke stimulering	24.3	12.0	8.9	-63.4
<i>Bèta</i>	.08	.11	.03	
<i>Via het bibliotheeklidmaatschap</i>				
Lidmaatschap tussen 6- en 18-jarige leeftijd				
• nooit lid geweest	16.6	7.0	6.9	-58.4
• 1 tot 6 jaar lid geweest	14.4	6.5	5.3	-63.2
• meer dan 6 jaar lid geweest	25.2	7.4	8.9	-64.7
<i>Bèta</i>	.10	.02	.07	
<i>Op de middelbare school</i>				
Aandacht voor cultuur				
• (vrijwel) geen aandacht voor cultuur	15.5	7.3	6.6	-57.4
• regelmatig aandacht voor cultuur	24.7	5.0	7.1	-71.3
• vaak aandacht voor cultuur	24.1	9.9	11.8	-51.0
<i>Bèta</i>	.10	.05	.05	
Aantal alfa-vakken in examenpakket				
• 0 of 1 alfa-examenvak	10.9	4.8	5.0	-54.1
• 2 of 3 alfa-examenvakken	29.4	8.2	8.4	-71.4
• 4 of 5 alfa-examenvakken	23.7	7.9	10.5	-55.7
<i>Bèta</i>	.19**	.06	.07	
<b>Algemeen gemiddelde (per cohort)</b>	<b>17.5</b>	<b>6.9</b>	<b>7.1</b>	<b>-59.4</b>

Bron: Familie-Enquête-Nederlandse Bevolking 1998 (N=1762).

Significantie: \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

a: Gecontroleerd voor: geboortecohort, geslacht, opleiding, intensiteit kerkgang, burgerlijke staat en de andere vijf leessocialisatie-variabelen.

b: Percentuele verschilscore is: 100-((score voor cohort na 1960/(score voor cohort voor 1945)\*100).



