

# Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn

Naam: Petra Bothof  
Studentnummer: 3840697  
Scriptiebegeleider: Karien Dekker  
Universiteit Utrecht  
Faculteit Sociale Wetenschappen  
Centrumgebouw Noord (CGN)  
Padualaan 14  
3584 CH Utrecht  
Stagebegeleider: Carla van Rijckevorsel  
Stagebedrijf: Bibliotheek Hoorn  
Wisselstraat 8  
1621 CT Hoorn  
Afstudeerdatum: juli 2013

## VOORWOORD

Voor u ligt mijn scriptie in het kader van de masteropleiding Vraagstukken van Beleid en Organisatie, gevolgd aan de Universiteit Utrecht. Door mijn eerdere opleiding en ervaringen in het werkveld heb ik een grote interesse ontwikkeld voor onderwijs en het beleid dat daarmee samenhangt. Ik ben dan ook bewust op zoek gegaan naar een afstudeeronderwerp en stageplek die met deze interesse samenhangt.

In opdracht van de bibliotheek Hoorn heb ik een onderzoek uitgevoerd naar het effect van het leesbevorderingsproject de Brede School Bibliotheek. Tijdens dit onderzoek heb ik ervaring opgedaan met het ontwerpen en uitvoeren van een effectevaluatie.

Het uitvoeren van dit onderzoek en het schrijven van mijn scriptie heb ik als zeer leerzaam ervaren. Daarom wil ik bij deze enkele mensen bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van mijn scriptie.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider mevrouw Dekker bedanken voor de goede begeleiding die zij mij bij het schrijven van deze scriptie geboden heeft. Dankzij haar feedback heeft zij gezorgd dat mijn scriptie een duidelijke focus heeft en heeft zij mij tijdens het schrijven op het juiste pad gehouden. Mijn dank gaat ook uit naar de heer Huysmans, de Bibliotheek Hoorn en in het bijzonder mevrouw Van Rijckevorsel en mevrouw De Jonge voor de mogelijkheid en het vertrouwen om op zelfstandige wijze mijn onderzoek vorm te geven en uit te voeren. Tevens wil ik mevrouw Van Rijckevorsel bedanken voor haar inzet om zoveel mogelijk respondenten voor mijn onderzoek te bereiken.

Als laatste wil ik mijn familie en vriend bedanken voor hun steun tijdens mijn gehele studie en tijdens mijn afstudeerperiode. Mede door hun vertrouwen heb ik altijd doorgezet.

Alphen aan den Rijn, juli 2013

Petra Bothof

## SAMENVATTING

Het doel van dit onderzoek was het onderzoeken van het effect van de Brede School Bibliotheek (BSB) op het leesgedrag van middelbare scholieren. Ook is er gekeken naar manieren om de BSB verder te ontwikkelen om de effecten te vergroten.

Dit onderzoek is uitgegaan van de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991), voor het verklaren van leesgedrag van middelbare scholieren. Volgens deze theorie bepaalt de attitude, de subjectieve norm en de gedragscontrole het gedrag van een individu.

Leesgedrag van middelbare scholieren wordt bepaald door de leesattitude, de waargenomen leesvaardigheid, de selectievaardigheid en de sociale norm van de ouders, de school en beste vriend of vriendin van een middelbare scholier.

Om het effect van de BSB op het leesgedrag van middelbare scholieren te onderzoeken, is er gebruik gemaakt van een pre-experimenteel onderzoeksdesign.

Scholieren van zes middelbare scholen uit Hoorn die op de basisschool deel hebben genomen aan de BSB werden, aan de hand van een vragenlijst, vergeleken met scholieren uit dezelfde klas die niet deel hadden genomen aan de BSB.

Er werd onderzocht welk van de factoren de variantie in leesgedrag konden verklaren: deelname aan de BSB, de sociale norm van ouders, school of vrienden, de leesattitude, de leesvaardigheid of de selectievaardigheid.

Uit het onderzoek bleek dat er geen verband was tussen deelname aan de BSB en hoeveel middelbare scholieren lezen. Er was wel een significant verband tussen deelname aan de BSB en het aantal boeken dat scholieren lenen bij de bibliotheek.

De belangrijkste factor uit dit onderzoek die het leesgedrag beïnvloedt, is de leesattitude van de middelbare scholier. Hoe positiever de leesattitude van de middelbare scholier, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier. Hoewel de sociale norm van de beste vriend/vriendin een positieve invloed heeft op het leesgedrag van de scholier, is de leesattitude nog belangrijker.

Om de effecten van de BSB te vergroten, is het noodzakelijk te onderzoeken wat middelbare scholieren prettige leeservaringen vinden en welke factoren de leesattitude beïnvloeden. Wanneer bekend is wat positieve en negatieve leeservaringen zijn, kan de BSB zich richten op het stimuleren van de positieve ervaringen en het voorkomen van negatieve ervaringen.

Uit dit onderzoek blijkt eveneens dat de norm van de ouders en de norm van de school een negatieve invloed hebben op hoeveel een middelbare scholier leest.

Voor de verbetering van het literatuuronderwijs op middelbare scholen is het van belang te onderzoeken waarom de sociale norm van school een negatieve invloed heeft op het leesgedrag van middelbare scholieren.

Een mogelijke verklaring voor deze negatieve invloed is het karakter van het literatuuronderwijs (Verboord, 2002). Uit eerder onderzoek blijkt dat leerlinggericht literatuuronderwijs een positieve invloed heeft op het leesgedrag en cultuurgericht onderwijs een negatieve invloed. Wanneer bekend is op welke wijze er literatuuronderwijs op de onderzochte middelbare scholen wordt gegeven, kunnen er aanbevelingen worden gedaan voor het verbeteren van het literatuuronderwijs.

Om het leesgedrag van de scholieren te verbeteren is het noodzakelijk dat de bibliotheek, de basisscholen en de middelbare scholen gaan samenwerken. Hierdoor wordt het mogelijk een doorgaande leerlijn te krijgen in het literatuuronderwijs.

Deze doorgaande leerlijn kan bereikt worden door de BSB uit te breiden naar het voortgezet onderwijs. De BSB heeft een leerlinggericht karakter (Verboord, 2002). Niet alleen wordt er rekening gehouden met de smaak en voorkeuren van de leerling, de leerlingen hebben de regie over wat er gebeurt in de BSB.

# INHOUDSOPGAVE

<b>Voorwoord .....</b>	<b>1</b>
<b>Samenvatting.....</b>	<b>2</b>
<b>Inhoudsopgave .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introductie .....</b>	<b>6</b>
1.1. Achtergrond .....	6
1.2. Doelstelling en onderzoeksvragen.....	6
1.3. Maatschappelijke en Wetenschappelijke relevantie .....	7
1.4. Leeswijzer.....	9
<b>2. De Brede School Bibliotheek Hoorn.....</b>	<b>10</b>
2.1. De Brede School Bibliotheek.....	10
2.2. Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn .....	10
<b>3. Theorie en Hypotheses .....</b>	<b>12</b>
3.1. Theoretisch kader .....	12
3.2. Theory of Planned Behavior.....	12
3.3. Het leesgedrag van middelbare scholieren .....	14
<b>4. Onderzoeksopzet .....</b>	<b>20</b>
4.1. Doelgroep en dataverzameling.....	20
4.2. Operationalisering en methoden.....	22
4.3. Beschrijvende statistiek. ....	27
4.4. Analyse methode .....	29
<b>5. Resultaten.....</b>	<b>30</b>
5.1. Lezen in de vrije tijd .....	30
5.2. Lenen bij de bibliotheek.....	36

<b>6. Conclusie en discussie.....</b>	<b>42</b>
6.1. Theoretische uitgangspunten en onderzoeksmethode.....	42
6.2. Beantwoording deelvragen en de belangrijkste bevindingen.....	43
6.3. Discussie.....	45
<b>7. Aanbevelingen .....</b>	<b>48</b>
7.1. Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.....	48
7.2. Beleidsaanbevelingen .....	49
<b>Literatuur .....</b>	<b>51</b>
<b>Bijlage A: Vragenlijst .....</b>	<b>54</b>

# 1. INTRODUCTIE

## 1.1. Achtergrond

Steeds minder Nederlanders zijn lid van de bibliotheek. In 2011 is 24,1 procent van de Nederlanders lid van de bibliotheek, in 2000 lag dat percentage nog op 27,2 procent (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2012). Het aantal jeugdleden is daarentegen gegroeid over de periode 2000 tot 2011. 62,5 procent van de Nederlandse jongeren tot 18 jaar is lid van de bibliotheek (Sectorinstituut Openbare Bibliotheken [SIOB] 2012).

Eén van de verklaringen voor de stijging van het aantal jeugdleden zou de inzet van leesbevorderingsprojecten, zoals Boekstart, Nederland Leest en de Nationale Voorleesdagen, kunnen zijn (Stichting Lezen, 2013).

Op 12 april 2006 is de bibliotheek Hoorn gestart met het leesbevorderingsproject de Brede School Bibliotheek (BSB). In 2008 is op verzoek van de bibliotheek Hoorn het effect van de BSB op basisschoolleerlingen van groep 6,7 en 8 onderzocht (Geurtsen, 2008). In hoofdstuk twee wordt dieper ingegaan op de BSB en de effectevaluatie van Geurtsen.

In dit onderzoek wordt gekeken of er op de middelbare school nog een effect van de BSB op het leesgedrag van middelbare scholieren waar te nemen is. Bekend is dat basisschoolkinderen, die deel hebben genomen aan de BSB, in de jaren erna lid blijven van de bibliotheek; zij ontvangen een gratis lidmaatschap van de bibliotheek. Wat niet bekend is, is hoeveel boeken deze middelbare scholieren lenen en lezen en of dit verschilt met scholieren die niet hebben deelgenomen aan de BSB.

## 1.2. Doelstelling en onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt onderzocht of er bij leerlingen van de derde klas middelbare school effecten waarneembaar zijn van deelname aan het leesbevorderingsproject de BSB op de basisschool. Onderzocht wordt of er verschillen zijn in leesgedrag van middelbare scholieren en of deze verschillen verklaard kunnen worden door deelname aan de BSB. Met leesgedrag wordt bedoeld: het lezen van boeken en het lenen van boeken in de bibliotheek.

In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen het lezen van boeken en het lenen van boeken. Wanneer jongeren weinig boeken lenen, kunnen ze alsnog veel lezen. Er zijn andere manieren om aan boeken te komen, zoals lenen van bekenden, kopen, cadeau krijgen of de ouders lenen voor de

kinderen boeken bij de bibliotheek. Maar andersom kan het ook zijn dat jongeren veel lenen, maar niet alle boeken lezen, bijvoorbeeld omdat een boek niet aan de verwachtingen voldoet.

Hieronder worden de onderzoeksvragen geformuleerd.

Beschrijvende vragen:

- 1 *Lezen middelbare scholieren die hebben deelgenomen aan de BSB meer dan vergelijkbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan BSB?*
- 2 *Lenen middelbare scholieren die hebben deelgenomen aan de BSB meer dan vergelijkbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan BSB?*

Verklarende vragen:

- 3 *In welke mate kan verschil in leesgedrag van middelbare scholieren verklaard worden door de sociale normen?*
- 4 *In welke mate kan verschil in leesgedrag van middelbare scholieren verklaard worden door leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid?*
- 5 *In welke mate kan deelname aan de BSB het verschil in leesgedrag tussen middelbare scholieren verklaren?*

Beleidsvraag:

- 6 *Welk effect heeft de BSB op leesgedrag van middelbare scholieren en op welke manier is het mogelijk het BSB concept verder te ontwikkelen om de effecten te vergroten?*

### 1.3. Maatschappelijke en Wetenschappelijke relevantie

De leesvaardigheid van Nederlandse middelbare scholieren is stabiel, met een score van 513 punten in 2003, 507 in 2006 en 508 in 2009 op het internationale leesvaardigheidsonderzoek PISA. Nederland staat in 2009 op het gebied van leesvaardigheid als tweede EU-land op de ranglijst. Alleen Finland heeft een hogere score met 536 punten (Gille, Loijens, Noijons, & Zwitser, 2012).

De beoogde ambities (waaronder een plek in de algemene top vijf op de PISA -ranglijst) worden echter nog niet bereikt (Stichting Lezen, 2013). Ook blijkt uit nationaal onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2012) dat de gemiddelde cijfers voor het centraal examen voor de kernvakken wiskunde, Nederlands en Engels tussen 2006 en 2010 binnen bijna alle onderwijssoorten zijn gedaald. Een verklaring voor deze daling wordt niet gegeven. De grootste daling voor het Nederlands Centraal Examen lijkt vooral binnen het vmbo te zijn; alleen de cijfers op het vwo zijn in 2011 weer iets gestegen (zie tabel 1.1.).



Tabel 1.1.

*Cijfers Nederlands Centraal Examen Voortgezet Onderwijs 2006, 2010 en 2011, per Onderwijssoort.*

	Nederlands 2006	Nederlands 2010	Nederlands 2011*
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	6,6	6,4	6,3
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	6,9	6,2	6,0
Gemengde/ theoretische leerweg vmbo	6,9	6,6	5,9
Havo	6,0	6,0	6,0
Vwo	6,4	6,1	6,2

\* gegevens gebaseerd op voorlopige cijfers.

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2012.

Nederlandse middelbare scholieren hebben, vergeleken met andere landen, een negatievere houding tegenover lezen; de score op de index “plezier in lezen” van Nederland is -0,32 (De Meyer & Warlop, 2010). Alleen Vlaamse 15-jarigen hebben een negatievere houding tegenover het lezen (-0,34). De meeste middelbare scholieren beschouwen lezen als een verplichte activiteit en niet als hobby (Stichting Lezen, 2013).

In voorgaand onderzoek is het korte termijn effect van de BSB onderzocht. Hieruit wordt geconcludeerd dat de BSB een positieve invloed heeft op vrijetijdslezen en op de houding ten aanzien van boeken van basisschoolleerlingen in de groepen 6,7 en 8 (Geurtsen, 2008).

In het onderzoek van Geurtsen wordt onderzocht in welke mate deelname aan de BSB het verschil in vrijetijdslezen, houding ten opzichte van boeken, leesprestaties en het imago van de bibliotheek verklaart. Ook wordt er kort ingegaan op de invloed van de ouders en de school op het leesgedrag van basisschool leerlingen.

Wat niet is onderzocht, is of er nog andere factoren zijn die het verschil in vrijetijdslezen kunnen verklaren, zoals de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen. Daar wordt in dit onderzoek wel op ingegaan.

Dit onderzoek draagt bij aan de kennis over het effect van deelname aan de BSB. Wanneer blijkt dat deelname aan de BSB ook een positief effect heeft op leesgedrag op de middelbare school, zullen ook andere instellingen kunnen profiteren en kan de BSB geëxporteerd worden naar andere scholen en gemeenten. Kennis over dergelijke leesbevorderingsprojecten kan de overheid helpen de beoogde ambities (waaronder een plek in de algemene top vijf op de PISA-ranglijst) te bereiken.

Wanneer blijkt dat er geen lange termijn effect is van de BSB, kan onderzocht worden hoe de BSB of toekomstige leesbevorderingsprojecten verbeterd kunnen worden, zodat er wel een effect zichtbaar is van de BSB op de middelbare school. Omdat er ook gekeken wordt naar andere factoren die leesgedrag kunnen beïnvloeden, zou de BSB aangepast kunnen worden aan de drijfveren van middelbare scholieren om te gaan lezen.

## 1.4. Leeswijzer

Hoofdstuk twee is een beschrijving van de BSB Hoorn en de resultaten van de eerdere effectevaluatie van het BSB-concept. In hoofdstuk drie van deze effectevaluatie wordt het theoretisch kader geschetst en zullen er, aan de hand van de theorie, hypothesen omtrent het effect van deelname aan de BSB op het leesgedrag van middelbare scholieren worden geformuleerd.

In hoofdstuk vier wordt de onderzoeksopzet beschreven. Er wordt ingegaan op de doelgroep, de onderzoeksmethode en de analyse methode. De resultaten van dit onderzoek zullen beschreven worden in hoofdstuk vijf. Hier zal ook ingegaan worden op de hypothesen van hoofdstuk drie.

Hoofdstuk zes is de conclusie. Hierin zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden en wordt er afgesloten met een discussie over de onderzoeksmethode. Deze effectevaluatie sluit in hoofdstuk zeven af met aanbevelingen voor verder onderzoek en beleidsaanbevelingen.

## 2. DE BREDE SCHOOL BIBLIOTHEEK HOORN

### 2.1. De Brede School Bibliotheek

Op 12 april 2006 is de Brede School Bibliotheek Hoorn gestart. Deze bibliotheek is bijzonder, omdat de kinderen de baas zijn in de bibliotheek (Bibliotheek Hoorn, 2013).

In eerste instantie is de bibliotheek in 2006 gestart met drie basisscholen in de wijk Grote Waal: de openbare basisschool (OBS) Jules Verne, OBS De Zonnewijzer en de Oecumenische basisschool Ichthus. Later zijn daar ook OBS Socrates en Daltonschool Roald Dahl in de wijk Bangert en Oosterpolder bijgekomen. In die wijk is een eigen BSB.

De leerlingen van groep 7 van deze scholen krijgen een opleiding tot bibliotheekmedewerker en beheren de bibliotheek (Bibliotheek Hoorn, 2013). Wekelijks krijgen 4 deelnemers van elke school de sleutel van de BSB en de andere klassen van de school komen één voor één langs om boeken terug te brengen en nieuwe boeken te lenen. De leerlingen die op dat moment de bibliotheek beheren zijn verantwoordelijk voor het uitlenen van de boeken, het terugzetten van de boeken en het voorlezen en helpen van de kleine kinderen. Daarnaast mogen de leerlingen bepalen welke activiteiten plaatsvinden, welke nieuwe boeken worden aangeschaft en hoe de bibliotheek wordt ingericht. Ze worden hierbij op de achtergrond begeleid door volwassenen.

Dit project won in 2007 de Innovatieprijs van de Vereniging van Openbare Bibliotheken. Hiervoor ontvingen ze 20.000 euro, waarmee ze het project verder konden ontwikkelen (Bibliotheek Hoorn, 2013). Ook ontvangt de bibliotheek structureel subsidie van de gemeente Hoorn voor het BSB project.

### 2.2. Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn

In 2008 is op verzoek van de bibliotheek Hoorn het effect van de BSB onderzocht (Geurtsen). Dit onderzoek had twee doelstellingen: allereerst werden de effecten van de BSB beoordeeld op verschillende aspecten van leesgedrag, namelijk vrijetijdslezen, de houding ten aanzien van boeken, het imago van de bibliotheek Hoorn en begrijpend lezen. De tweede doelstelling was om, bij een aantoonbaar effect van de BSB op het leesgedrag van kinderen, de BSB te exporteren naar andere wijken en scholen in Hoorn.

De doelgroep van dit onderzoek waren leerlingen van de groepen 6, 7 en 8 van vijf basisscholen uit Hoorn (Geurtsen, 2008). De kinderen van de drie scholen die deelnamen aan het BSB-project behoorden tot de experimentele groep. De controlegroep kwam van de andere twee scholen. Het totaal

aantal kinderen dat heeft deelgenomen aan het onderzoek was  $N = 303$ , waarvan 210 leerlingen wel deelnamen en 93 leerlingen niet deelnamen aan het BSB project. Het betrof een quasi-experimenteel onderzoek waarbij er wel gebruik werd gemaakt van een controlegroep, maar niet van een voor- of nameting.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de kinderen die deelnemen aan de BSB, significant meer lezen dan kinderen die niet deelnemen aan de BSB (Geurtsen, 2008). Deelname aan de BSB verklaart 4,1 procent ( $p=.000$ ) van het aantal uren vrijetijdslezen, ook wanneer er andere variabelen zoals leeftijd, geslacht, land van herkomst, de rol van de ouders en de rol van de school wordt meegenomen. De leeftijd, de rol van ouders, de rol van school en deelname aan de BSB verklaren samen 34 procent van het vrijetijdslezen. Dit houdt in dat, ondanks dat er een significant effect is van BSB op vrijetijdslezen, het effect wel klein is.

Eveneens blijkt uit dit onderzoek dat deelname aan de BSB 5,4 procent ( $p=.000$ ) van de houding ten aanzien van boeken verklaart (Geurtsen, 2008). Daarnaast hebben geslacht ( $p=.003$ ) en land van herkomst ( $p=.002$ ) een significant effect op de houding ten aanzien van boeken. Jongens hebben in dit onderzoek een positievere houding ten opzichte van boeken dan meisjes en kinderen die in Nederland zijn geboren hebben een positievere houding ten opzichte van boeken dan kinderen die niet in Nederland zijn geboren.

Wanneer er wordt gekeken naar deelname aan de BSB en de prestaties op begrijpend lezen, blijkt dat het effect van de BSB niet statistisch kan worden bewezen (Geurtsen, 2008). Bij dit onderzoek werd er gebruik gemaakt van de Cito-scores op de begrijpend lezen toets. Deze cijfers waren anoniem beschikbaar gesteld en daardoor niet te koppelen aan individuele kenmerken zoals geslacht of land van herkomst.

Wanneer er wordt gekeken naar het effect van de BSB op het imago van de bibliotheek, blijkt dat het imago bij kinderen die deelnemen aan de BSB iets beter is, dan bij kinderen die niet deelnemen aan de BSB (Geurtsen, 2008). Echter is dit resultaat niet significant en kan de invloed van de BSB op het imago van de bibliotheek niet worden bewezen.

Bovenstaand onderzoek laat met behulp van een quasi-experimenteel onderzoek zien dat er een significant verschil is in vrijetijdslezen en leeshouding tussen de kinderen van de scholen die deelnemen aan BSB en de kinderen van scholen die niet deelnemen aan de BSB. Dit onderzoek is uitgevoerd toen de kinderen midden in het BSB-project zaten.

Wat nog niet onderzocht is, is of de effecten op latere leeftijd ook waarneembaar zijn. Zijn er ook nog verschillen in leesgedrag wanneer de scholieren niet meer deelnemen aan de BSB? Daar gaat dit onderzoek op in.

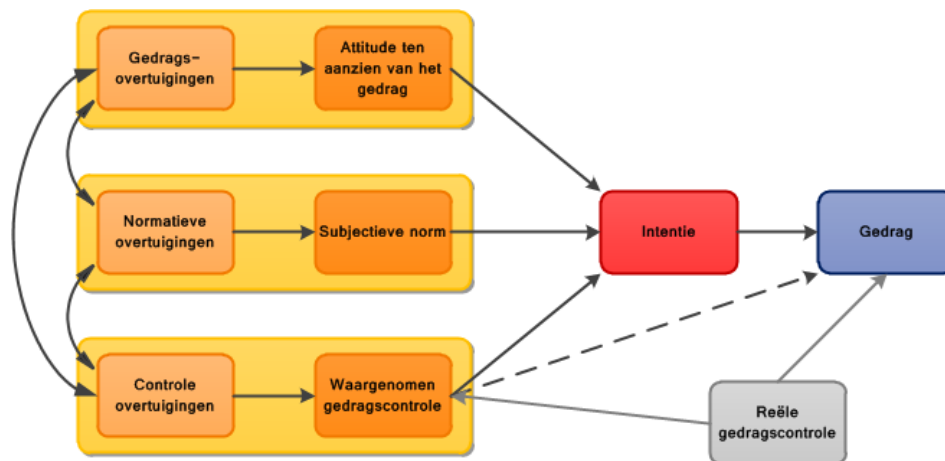
## 3. THEORIE EN HYPOTHESES

### 3.1. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst over de factoren die leesgedrag beïnvloeden. Allereerst wordt er ingegaan op de *Theory of Planned Behavior* van Ajzen (1991), een algemene theorie die ingaat op de factoren die gedrag beïnvloeden. Deze theorie van gepland gedrag zal vervolgens vertaald worden naar leesgedrag. Aan de hand van de theorie en voorgaand onderzoek worden in paragraaf 3.3 hypothesen gevormd.

### 3.2. Theory of Planned Behavior

De theorie van gepland gedrag is ontworpen om menselijk gedrag in een specifieke context te voorspellen en te verklaren. Deze theorie bouwt voort op de theorie van beredeneerde actie (Ajzen & Fishbein, 1980).



Figuur 3.1. Theorie van gepland gedrag, van: <http://www.neji.eu/index/kennis/gepland%20gedrag/>, geraadpleegd op 20 februari 2013.

In figuur 3.1. wordt de theorie van gepland gedrag weergegeven in een diagram (Ajzen, 1991). Net als bij de theorie van beredeneerde actie, is de gedragsintentie van het individu de centrale factor. Deze intenties zijn de motiverende factoren die het gedrag beïnvloeden. Hoe sterker de intentie tot het uitvoeren van bepaald gedrag, des te waarschijnlijker dat dit gedrag wordt uitgevoerd.

Daarnaast stelt de theorie van gepland gedrag dat er drie onafhankelijke determinanten zijn die gedragsintentie beïnvloeden, namelijk attitude ten aanzien van het gedrag, de subjectieve norm en de waargenomen gedragscontrole (Ajzen, 1991). Elk van deze determinanten wordt beïnvloed door overtuigingen over het gedrag.

De eerste determinant is de *attitude ten aanzien van het gedrag* (Ajzen, 1991). Hierbij gaat het om de mate waarin het individu een gunstige of ongunstige beoordeling van bepaald gedrag heeft. De attitude ten opzichte van gedrag wordt beïnvloed door *gedragsovertuigingen*. Gedragsovertuigingen ontstaan, doordat gedrag wordt gekoppeld aan bepaalde kenmerken; het wordt geassocieerd met andere gedragingen, kenmerken of gebeurtenissen. Elke gedragsovertuiging koppelt gedrag aan een zekere uitkomst of aan andere kenmerken, zoals de kosten die gemaakt worden bij bepaald gedrag. Omdat deze kenmerken gekoppeld aan bepaald gedrag al positief of negatief zijn beoordeeld, wordt er automatisch een bepaalde houding ten opzichte van dit gedrag gevormd.

De tweede determinant betreft een sociale factor, de *subjectieve norm*. Of een individu wel of niet bepaald gedrag laat zien hangt af van de sociale druk die het individu ervaart (Ajzen, 1991). Deze subjectieve norm wordt beïnvloed door *normatieve overtuigingen*. Normatieve overtuigingen ontstaan door de verwachting van het individu over andere personen of groepen of ze bepaald gedrag wel of niet goedkeuren.

De derde determinant van gedragsintentie is de *waargenomen gedragscontrole* (Ajzen, 1991). De gedragsintentie kan alleen resulteren in gedrag wanneer het individu controle heeft over dit gedrag. Volgens Ajzen (1991) is niet alleen de reële gedragscontrole van het individu van belang, maar bovenal de waargenomen gedragscontrole. Hierbij refereert Ajzen (1991) aan de perceptie die een individu heeft over hoe gemakkelijk of moeilijk het is het beoogde gedrag te vertonen. Dit wordt ook wel *self-efficacy* genoemd. Deze waargenomen controle op gedrag kan per situatie verschillen: een individu kan geloven dat de uitkomsten over het algemeen afhangen van zijn eigen gedrag, maar wanneer het gaat om bijvoorbeeld de kans piloot te worden, ziet deze in dat de kans heel klein is (het individu neemt weinig controle over het gedrag waar).

De *controle overtuigingen* leveren de basis voor de waargenomen gedragscontrole (Ajzen, 1991). Hier gaat het om de overtuiging dat de vereiste hulpmiddelen en mogelijkheden aan- of afwezig zijn. Deze overtuigingen worden gedeeltelijk gebaseerd op eerdere persoonlijke ervaringen, maar nog meer door informatie verkregen van anderen, zoals ervaringen van kennissen en vrienden. Hoe meer hulpmiddelen of mogelijkheden individuen geloven te hebben en hoe minder ze met obstakels en belemmeringen rekening moeten houden, des te groter zou hun waargenomen controle over gedrag moeten zijn.

Het belang van attitude, subjectieve norm en waargenomen controle over gedrag bij het voorspellen van de gedragsintentie, kan per gedrag en situatie verschillen (Ajzen, 1991). In sommige gevallen kan het zo zijn dat alleen attitude een significante impact heeft op de gedragsintentie. Het kan

ook voorkomen dat de attitude en de waargenomen controle samen de gedragsintentie beïnvloeden en in andere gevallen kunnen ook alle drie de determinanten bijdragen aan de gedragsintentie.

### 3.3. Het leesgedrag van middelbare scholieren

Waarom leest de ene tiener wel en de andere tiener niet? In dit onderzoek wordt de theorie van gepland gedrag in de praktijk getoetst om leesgedrag van middelbare scholieren en de invloed van de BSB te verklaren.

De drie determinanten van de theorie van gepland gedrag kunnen vertaald worden naar drie vragen die een middelbare scholier zichzelf zal stellen wanneer het om lezen gaat (Stalpers, 2007):

- 1 Wil ik lezen? (leesattitude)
- 2 Kan ik lezen? (controle)
- 3 Lezen anderen? (sociale norm)

Het antwoord op deze drie vragen heeft invloed op het leesgedrag. Wanneer alle vragen positief beantwoord worden is de waarschijnlijkheid dat een middelbare scholier zal lezen groter dan wanneer ze negatief worden beantwoord.

#### 3.3.1 *Wil ik lezen?*

Een positieve leesattitude kan een positieve invloed hebben op de leesfrequentie van middelbare scholieren. Zo blijkt uit onderzoek van Stalpers (2007) en Stokmans (2009) dat middelbare scholieren die lezen beschouwen als een prettige activiteit vaker lezen dan scholieren die lezen vervelend vinden. Een leesattitude is een aangeleerde of verworven neiging om lezen en leesmateriaal positief of negatief te waarderen (Aarnoutse & Boland, 1987).

Attitudes kunnen ontstaan door eerdere positieve of negatieve ervaringen (Stalpers, 2007). Er zijn verschillende soorten ervaringen; directe en indirecte ervaringen en utilitaire en hedonistische ervaringen.

Bij directe ervaringen gaat het om de ervaringen die een persoon zelf opdoet, bij indirecte ervaringen gaat het om verhalen van ervaringen van anderen. Directe ervaringen hebben een sterkere impact op de attitude dan de indirecte ervaringen (Oskamp, 1991).

Het onderscheid tussen de utilitaire en hedonistische ervaringen gaat over wat het lezen kan opleveren (Batra & Ahtola, 1990, Stokmans, 1999) en over ideeën en gevoelens over lezen (Mathewson, 1994). Een utilitaire leeservaring houdt in dat lezen nuttig wordt ervaren voor school en carrière en voor

de persoonlijke ontwikkeling. Een hedonistische leeservaring houdt in dat lezen plezierig wordt ervaren en dat de lezer zich inleeft in het verhaal.

Leesattitude kan gemeten worden aan de hand van deze vier ervaringsdimensies van lezen (Stokmans, 2009); het plezier dat de lezer beleeft, de mate waarin de lezer zich kan inleven, de ervaring dat lezen de schoolprestaties positief beïnvloedt en de mate waarin persoonlijke ontwikkeling wordt waargenomen door de lezer.

### 3.3.2. *Kan ik lezen?*

Naast de invloed van leesattitude op leesgedrag is er ook een invloed van leesvaardigheid op leesgedrag. In 1995 ontdekten de Amerikanen McKenna, Kear en Ellsworth dat kinderen die niet goed in lezen zijn in de loop der jaren een negatievere attitude ten opzichte van lezen krijgen dan kinderen die wel goed zijn in lezen, en hierdoor dan ook minder lezen (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

De theorie van gepland gedrag (Ajzen, 1991) stelt dat niet alleen de daadwerkelijke leesvaardigheid, maar ook de waargenomen leesvaardigheid invloed heeft op leesgedrag. Daarbij gaat het om hoe goed een middelbare scholier denkt dat hij kan lezen. Hoe hoger de scholier zijn leesvaardigheid inschat, des te groter de kans dat deze scholier gaat lezen.

Uit onderzoek van Stokmans (2009) naar de invloed van literatuuronderwijs op leesattitude, waaraan 20 klassen die varieerden in opleidingsniveau deelnamen, komt naar voren dat leerlingen die van zichzelf denken dat ze goed kunnen lezen, het lezen van een tekst positief benaderen. De waargenomen leesvaardigheid beïnvloedt het leesgedrag.

Maar leesvaardigheid beïnvloedt niet alleen leesfrequentie; leesfrequentie beïnvloedt ook leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Mol en Bus bewijzen met behulp van een meta-analyse van 99 internationale leesvaardigheid studies deze positieve spiraal. Het effect van lezen in de vrije tijd op leesvaardigheid groeit met elk leer- en levensjaar. 12 procent van de woordenschat van peuters en kleuters wordt verklaard door voorgelezen worden.

Zelf lezen verklaart 13 procent van de woordenschat van basisscholieren in de middenbouw, 19 procent van de woordenschat van basisscholieren in de bovenbouw en middelbare scholieren in de onderbouw, 30 procent van de woordenschat van middelbare scholieren in de hogere klassen en 34 procent van de woordenschat van studenten op hogeschool en universiteit.

Daarnaast heeft de vraag *Kan ik lezen?* niet alleen betrekking op de leesvaardigheid of waargenomen leesvaardigheid.



Stalpers (2007) geeft aan dat één op de vier leerlingen risico's ervaart bij de selectie van een boek. 28 procent geeft aan moeite te hebben met het maken van een keuze uit het boekenaanbod van de bibliotheek, 25 procent heeft wel eens een slechte leeservaring gehad en 33 procent vindt het niet gemakkelijk om van te voren in te schatten of een boek zal bevallen.

Wanneer een tiener meer risico ervaart bij het maken van een keuze zal deze minder snel een boek lezen (Stalpers, 2007). Bij een slechte selectievaardigheid kunnen er negatieve ervaringen ontstaan en kan er een negatieve leesattitude ontstaan.

Hoeveel leerlingen lezen en lenen in de bibliotheek hangt af van hun leesattitude, van de waargenomen leesvaardigheid en de selectievaardigheid. De eerste hypothese van dit onderzoek gaat over deze individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen. Deze eerste hypothese wordt opgedeeld in drie deelhypotheses:

*H1a: Hoe positiever de leesattitude van een middelbare scholier, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier.*

*H1b: Hoe hoger de waargenomen leesvaardigheid van de middelbare scholier, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier.*

*H1c: Hoe hoger de selectievaardigheid van de middelbare scholier, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier.*

In de hypothesen wordt met positiever leesgedrag bedoeld dat de middelbare scholieren meer boeken lezen en meer boeken lenen in de bibliotheek.

Naast de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen kunnen er nog andere variabelen zijn die invloed hebben op het leesgedrag. Azjen (1991) geeft aan dat de sociale norm eveneens het gedrag beïnvloedt. Daarover gaat paragraaf 3.3.3.

### *3.3.3. Lezen anderen?*

Gedrag van tieners kan beïnvloed worden door ouders, leerkrachten en vrienden, ook wanneer het gaat om lezen. Wanneer de norm in de omgeving van de tiener is om veel te lezen, zullen tieners zelf ook meer lezen.

Verboord (2002) heeft onderzoek gedaan naar de invloed van leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de leesfrequentie van personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen

deden in het voortgezet onderwijs. Volgens Verboord (2002) dragen beide vormen van socialisatie bij aan een hogere leesfrequentie. In het bijzonder de mate van stimuleren door de ouders leidt tot grote verschillen in het lezen van boeken. Oud-leerlingen die veel gestimuleerd werden door hun ouders konden wel 21 procentpunten meer lezen dan oud-leerlingen die niet of weinig gestimuleerd werden. Wanneer de ouders het goede voorbeeld geven door zelf te lezen, kan het verschil oplopen tot 10 procentpunten.

De inrichting van het literatuuronderwijs heeft eveneens invloed op de leesfrequentie van de oud-leerlingen (Verboord, 2002). Niet het aantal uur heeft invloed op de leesfrequentie, maar het karakter van de lessen bepalen of literatuuronderwijs een positief of negatief effect heeft. Bij cultuurgerichte lessen lezen de oud-leerlingen minder (26 procentpunt) en bij leerlinggerichte lessen meer (10 procentpunt). Bij cultuurgerichte lessen worden meer traditionele opvattingen over literatuur overgedragen, bij leerlinggerichte lessen wordt er rekening gehouden met de smaak en voorkeuren van de leerling.

Een andere studie naar het effect van inspanningen van ouders, bibliotheken en middelbare scholen op het leesgedrag van jongeren geeft aan dat leesbevordering pas effectief is bij intensief herhaald contact in een sociale omgeving die voor de leerling belangrijk is (Kraaykamp, 2002). Kraaykamp heeft onderzocht welke invloed leesbevordering heeft op het latere leesniveau. Daarbij heeft hij 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).

Kraaykamp (2002) concludeert dat, wanneer jongeren in hun jeugd gestimuleerd zijn te lezen, ze een hoger leesniveau hebben en vaker van literaire en spannende boeken houden. Wanneer de ouders literaire boeken lezen zullen hun kinderen dat ook eerder doen en wanneer de ouders hun kinderen direct stimuleren om te lezen heeft dit een positief effect op hun leesniveau.

Ook aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs stimuleert de culturele belangstelling van leerlingen. Deze socialisatie vanuit school leidt tot een grotere voorkeur voor literatuur op volwassen leeftijd (Kraaykamp, 2002). Kraaykamp geeft ook aan dat een keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket de culturele belangstelling van leerlingen stimuleert. Echter kan men twijfelen aan de causaliteit hiervan. Het kan ook zijn dat leerlingen met een hoge culturele belangstelling kiezen voor een alfavakkenpakket.

Kraaykamp heeft ook de invloed van de bibliotheek onderzocht. Volgens Kraaykamp is de bibliotheek bij het bevorderen van de leesbelangstelling het meest effectief. Personen die langdurig lid waren in hun jeugd hebben later een grotere voorkeur voor literaire boeken en ook enigszins voor

spannende boeken. Ook hierbij kan er getwijfeld worden over de causaliteit van deze conclusie. Het kan ook zijn dat juist de voorkeur voor literaire boeken leidt tot het langdurig lid zijn van de bibliotheek.

Wanneer er gekeken wordt naar de invloed van vrienden, dan ziet men dat tieners die veel lezen, doorgaans ook vrienden hebben die graag lezen (Stalpers, 2007). Maar het kan ook zijn dat vrienden gekozen worden op basis van gelijkenissen in attitude, vaardigheden en gedrag, het zogenaamde selectiemechanisme.

Wanneer wordt gekeken naar de norm van leeftijdsgenoten, dan komt naar voren dat autochtonen leerlingen een positievere expliciete norm hebben dan allochtonen leerlingen (Broeder & Stokmans, 2009). Uit de correlatieanalyse komt echter naar voren dat leesomvang negatief samenhangt met deze norm, oftewel een negatievere norm leidt tot een positievere leesomvang. Een verklaring van Broeder en Stokmans (2009) voor deze negatieve invloed is, dat leerlingen zich willen afzetten tegen deze negatieve norm. Wel geven Broeder en Stokmans aan dat deze negatieve norm een indicatie is van het slechte imago dat lezen heeft onder leerlingen en dat, wanneer leerlingen zich meer los gaan maken van de invloeden van ouders, ze dit slechte imago kunnen overnemen.

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat een positieve sociale norm van ouders, de school en vrienden het leesgedrag positief kunnen beïnvloeden. De tweede hypothese van dit onderzoek gaat in op de invloed van de sociale norm op leesgedrag:

*H2: Hoe sterker de sociale norm om te lezen, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier.*

Wanneer het leesgedrag van middelbare scholieren en het effect van de BSB wordt onderzocht moet de invloed van deze sociale norm worden meegenomen.

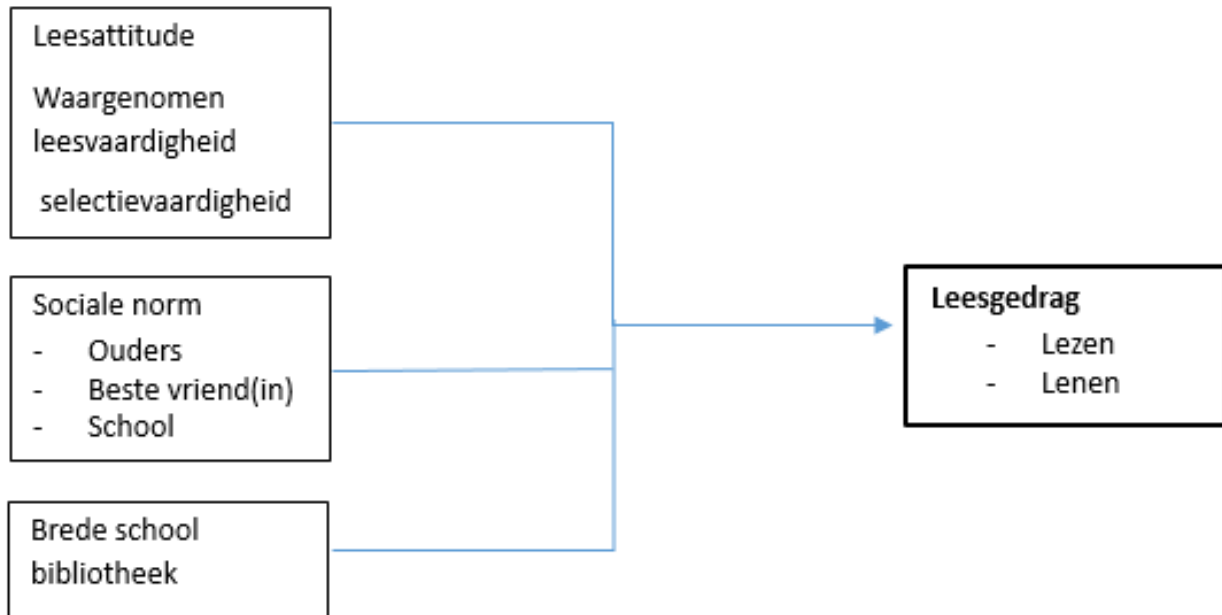
Voor de laatste hypothese kijken we naar eerder onderzoek naar de BSB (hoofdstuk twee). Uit het onderzoek van Geurtsen (2008) blijkt dat er een positief significant verband is tussen deelname aan de BSB en het leesgedrag van leerlingen van de basisschool.

De leerlingen die nu in de derde klas voortgezet onderwijs zitten hebben vier jaar deelgenomen aan de BSB. Het contact met dit leesbevorderingsproject was intensief en werd elk schooljaar tot en met groep 8 herhaald. Met behulp van deze kennis kan de derde en laatste hypothese worden opgesteld.

*H3: Middelbare scholieren die deel hebben genomen aan de BSB tonen positiever leesgedrag dan middelbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan de BSB.*

In dit onderzoek wordt gekeken naar deelname aan de BSB, de attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen (leesattitude, de waargenomen leesvaardigheid en de selectievaardigheid) en de sociale norm om te lezen van de ouders, school en de beste vriend/vriendin van middelbare scholieren.

Onderzocht wordt wat de invloed van de BSB is en welke variabelen het beste leesgedrag verklaren. Figuur 3.2. geeft het conceptuele model van dit onderzoek weer. In hoofdstuk vier staat beschreven op welke wijze de hypothesen van dit onderzoek worden onderzocht.



*Figuur 3.2.* Conceptueel model.

## 4. ONDERZOEKSOPZET

### 4.1. Doelgroep en dataverzameling

In dit pre-experimentele onderzoek wordt het effect van het leesbevorderingsproject de Brede School Bibliotheek op de middelbare school onderzocht. Dit onderzoek is een pre-experimenteel onderzoek, omdat er geen gebruik wordt gemaakt van een voormeting maar wel van een controlegroep. Ook zijn de groepen niet random toegewezen maar matchen de respondenten van de controlegroep met de leerlingen van de experimentele groep (Neuman, 2012).

Het nadeel van een pre-experimenteel onderzoeksdesign is dat niet bekend is of verschillen tussen de groepen er al waren voordat de leerlingen deelnamen aan het BSB project of dat ze veroorzaakt zijn door het BSB project (Neuman, 2012). Toch wordt er voor dit onderzoeksdesign gekozen omdat het niet mogelijk is een klassiek experimenteel onderzoek uit te voeren.

In dit onderzoek worden scholieren uit de derde klas van de middelbare school uit Hoorn onderzocht op hun leesgedrag. Het betreft hier scholieren van zowel vmbo, havo en vwo. Het leesgedrag van scholieren die deel hebben genomen aan de BSB (48) wordt vergeleken met het leesgedrag van scholieren die niet deel hebben genomen aan de BSB (55).

De leerlingen die hebben deelgenomen aan de BSB komen uit de wijk Grote Waal in Hoorn en komen van drie verschillende basisscholen, namelijk OBS Jules Verne, OBS De Zonnewijzer en Oecumenische basisschool Ichthus.

In 2008 is er een effectevaluatie geweest naar de BSB. De leerlingen van de experimentele groep zaten ten tijde van het eerste onderzoek in groep 7 en hebben tijdens de eerste evaluatie een vragenlijst ingevuld. Het is niet mogelijk om de gegevens van het eerste onderzoek met de gegevens van het huidige onderzoek te koppelen, omdat de vragenlijsten in 2008 anoniem zijn afgenomen en in het huidige onderzoek met behulp van een respondentnummer.

De leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de BSB behoren tot de controlegroep en worden random geselecteerd door de contactpersoon van de middelbare school. Wel wordt er gelet op opleidingsniveau en geslacht. Deze matchen met de leerlingen die hebben deelgenomen aan de BSB.

Er is gekozen voor matching op geslacht omdat sekse van invloed is op leesgedrag (Tellegen & Lampe, 2000). Negen van de tien meisjes kunnen uren doorgaan met lezen en ongeveer de helft van de meisjes doet dat vaak. Bij jongens kunnen zes op de tien uren doorgaan met lezen en één op de vijf doet dat vaak. Ook de redenen om te lezen verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes lezen vooral voor

stemmingsregulatie of stemmingsbeïnvloeding (Tellegen & Lampe, 2000). Voor jongens is lezen vooral aantrekkelijk omdat het informatie verschaft.

Er is gekozen voor matching in opleidingsniveau, omdat het leesgedrag tussen opleidingsniveaus differentieert (Piek, 1995). Hoger opgeleiden lezen meer dan lager opgeleiden. Mensen met een hogere of universitaire opleiding lezen gemiddeld 14,9 procent van hun vrije tijd, mensen met de lagere school als hoogst voltooide opleiding lezen gemiddeld 9,6 procent van hun vrije tijd. Het gaat hier zowel om boeken als om kranten en tijdschriften.

De dataverzameling vindt plaats in de maanden april, mei en juni 2013. De middelbare scholen die benaderd zijn voor het onderzoek zijn het Oscar Romero (mavo, havo en vwo), het Werenfridus (mavo, havo, atheneum, gymnasium en tweetalig onderwijs) en het d'Ampte (vmbo) van het Taborcollege, de OSG West-Friesland (mavo, havo, atheneum en gymnasium), de SG Newton (leerwerktrajecten, leerwegondersteunend onderwijs, vmbo, mavo) en de SG Copernicus (mavo, havo en atheneum) van het Atlascollege en het Clusiuscollege (groene vmbo). Op elk van deze scholen zitten scholieren die komen van de basisscholen die deel hebben genomen aan de BSB.

Carla van Rijckevorsel, de projectleider van de bibliotheek Hoorn heeft de eerste contacten gelegd met de scholen, omdat de bibliotheek veel waarde hecht aan contact met scholen in Hoorn. Dit onderzoek was een mooie gelegenheid om deze contacten te versterken. Het heeft veel tijd en energie gekost om in contact te komen met de verschillende middelbare scholen.

In tabel 4.1. staat vermeld op welke dag de vragenlijsten zijn afgenomen bij de verschillende scholen en het aantal leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld.

Tabel 4.1.

*Scholen en datum waarop de vragenlijsten zijn afgenomen.*

Scholen	Datum van afname	Aantal respondenten	
		BSB	Controlegroep
SG Newton	24 april 2013	3	4
SG Copernicus	16 mei 2013	6	6
Clusiuscollege	22 mei 2013	2	4
D'Ampte	28 mei 2013	10	9
Oscar Romero	4 juni 2013	5	5
OSG West-Friesland	5, 6, 11, 12 en 13 juni 2013	22	27
Werenfridus	-	-	-

Het afnemen van de vragenlijst vond plaats op de middelbare scholen zelf. Er is gebruik gemaakt van de computers die op de scholen aanwezig zijn.

De contactpersonen van de scholen zorgden ervoor dat alle leerlingen geïnformeerd werden. Eventuele toestemmingsverklaringen of informatiebrieven voor de ouders werden aan de contactpersonen geleverd, zodat ze deze konden verspreiden onder de betrokkenen.

Voorafgaand aan de vragenlijst werd er een korte uitleg gegeven door de onderzoeker, daarna vulden de leerlingen de vragenlijst in.

De vragenlijst is een digitale vragenlijst die met het programma Google docs is gemaakt. Er zijn open vragen en meerkeuzevragen. In paragraaf 4.2. worden de vragen van de vragenlijst besproken. In bijlage A staat de complete vragenlijst. Wanneer de leerlingen het formulier hebben verzonden komen de antwoorden in een Google spreadsheet. Deze spreadsheet kan gekopieerd worden naar een Excel-bestand of een SPSS-bestand.

## 4.2. Operationalisering en methoden

In deze paragraaf zullen de verschillende variabelen die van belang zijn voor dit onderzoek worden uitgewerkt en gekoppeld aan vragen uit de vragenlijst.

### 4.2.1. De afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele van dit onderzoek is leesgedrag. Het gaat hierbij om hoeveel de leerlingen lezen en het aantal boeken dat de leerlingen lenen bij de bibliotheek.

De vragen uit de vragenlijst die ingaan op hoeveel leerlingen lezen zijn: *Hoeveel boeken heb je dit jaar buiten de zomervakantie om in je vrije tijd gelezen?* En *Hoeveel boeken heb je in de zomervakantie gelezen?* De hoeveelheid boeken die de scholieren in de zomervakantie en buiten de zomervakantie om lezen worden bij elkaar opgeteld. Zo kan berekend worden hoeveel de scholier in een jaar leest.

Daarnaast wordt er onderzocht hoeveel uur de middelbare scholieren lezen in een week. Hiervoor is gekozen omdat de hoeveelheid boeken die de leerlingen lezen niet de enige maat is die afmeet hoeveel een leerling leest. De ene leerling leest sneller dan de andere leerling.

De vraag die ingaat op hoeveel de leerlingen lezen in een week is: *Hoeveel uur per week lees jij in je vrije tijd boeken?* Deze vraag kan beantwoord worden met: “geen” (1), “minder dan 1 uur per week” (2), “1 - 2 uur per week” (3), “2 - 3 uur per week” (4) of “meer dan 3 uur per week” (5).

Wanneer er gekeken wordt naar het aantal boeken dat de leerlingen lenen bij de bibliotheek, wordt er eerst gevraagd of de leerling lid is van de bibliotheek en er wordt gevraagd wat ze van de bibliotheek vinden. Daarna wordt een filtervraag gesteld: *Hoe vaak ga je naar de bibliotheek?* Deze vraag kunnen de leerlingen beantwoorden met “nooit” (1), “1 keer per week” (2), “1 keer per twee weken” (3), “1 keer per maand” (4) of “minder dan 1 keer per maand” (5).

Wanneer de leerlingen wel naar de bibliotheek gaan, onafhankelijk van hoeveel keer, krijgen de leerlingen een vervolgvraag: *Hoeveel boeken leen je bij de bibliotheek in een jaar?* Deze vraag kunnen de leerlingen beantwoorden met “nul boeken” (1), “1 – 4 boeken” (2), “5 – 9 boeken” (3), “10 – 14 boeken” (4), “15 – 19 boeken” (5) of “20 of meer boeken” (6).

#### 4.2.2. De onafhankelijke variabelen

De onafhankelijke variabelen van dit onderzoek zijn deelname aan de BSB, de sociale norm en de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen: leesattitude, waargenomen leesvaardigheid en selectievaardigheid.

In dit onderzoek is deelname aan de BSB de eerste onafhankelijke variabele. Deze variabele wordt gemeten aan de hand van de volgende vraag: *Heb je deelgenomen aan de Brede School Bibliotheek?* Respondenten kunnen deze vraag beantwoorden met ja, nee of weet niet. In de analyses wordt er een dummievariabele gemaakt, 0 betekent “geen deelname” (hierbij horen de respondenten die “nee” of “weet niet” hebben ingevuld), 1 betekent “wel deelname”.

De tweede onafhankelijke variabele is de sociale norm met betrekking tot lezen. Ouders, docenten en de beste vriend/vriendin kunnen alle drie, los van elkaar, invloed uitoefenen op het leesgedrag van middelbare scholieren. Daarom worden deze variabelen los van elkaar gevraagd en zal er ook per sociale omgeving berekend worden welke invloed ze hebben op het leesgedrag van middelbare scholieren.

Om de sociale norm te onderzoeken zijn er een aantal vragen met betrekking tot de ouders van de leerlingen, de docent van de leerlingen en de beste vriend of vriendin van de leerlingen. De leerlingen krijgen een aantal stellingen die ze kunnen beantwoorden met behulp van een vijfpuntsschaal, oplopend van ‘nooit’ (1) tot ‘altijd’ (5).

Hoe hoger het aantal punten dat de leerlingen geven, hoe sterker de sociale norm is om te lezen. De verschillende items worden samengebracht tot één schaal die de sociale norm van de ouders representeert, één schaal die de sociale norm van school representeert en één schaal die de sociale norm



van de beste vriend(in) representeert. In tabel 4.2. staan de gebruikte schalen, de bijhorende items en Cronbach's alpha en de minimale en maximale score.

Tabel 4.2.

*Gebruikte schalen voor sociale norm met bijbehorende items, Cronbach's alpha en minimale en maximale score.*

Schaal	Items	Cronbach's alpha	Min. – Max. score
Norm ouders	Mijn ouders zeggen mij welke boeken leuk zijn. Mijn ouders lezen zelf boeken.	.664	2 – 10
Norm school	Ik ga in een boek lezen, omdat mijn docent dat wil. De docent vertelt iets over een boek, door over de inhoud te vertellen. De docent vertelt iets over een boek door een stukje voor te lezen. De docent vertelt iets over een boek door iets te vertellen over de schrijver. De docent kan enthousiast vertellen over een boek.	.756	5 – 25
Norm beste vriend(in)	Je beste vriend(in) praat met je over boeken. Je beste vriend(in) vertelt je welke boeken leuk zijn. Je beste vriend(in) geeft je een boek cadeau. Je beste vriend(in) leest zelf boeken.	.732	4 – 20

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Bij de sociale norm van ouders is de hoogst mogelijke Cronbach's alpha bij 2 items .664. Hoewel deze Cronbach's alpha lager is dan .70 wordt er toch gekozen om deze items samen te voegen tot één schaal. Uit eerder onderzoek blijkt dat ouders die hun kinderen stimuleren om te lezen het leesgedrag van jongeren positief beïnvloedt. Vertellen welke boeken leuk zijn is een positieve manier van stimuleren. Ook blijkt dat wanneer ouders zelf lezen dit ook een positieve invloed heeft, daarom worden deze twee items samengevoegd tot de schaal "norm ouders".

Voor het meten van de derde variabele leesattitude wordt er gebruik gemaakt van stellingen die de leerlingen beantwoorden met een vijfpuntsschaal, oplopend van 'nooit' (1) tot 'vaak' (5). In tabel 4.3. staan de items die gebruikt worden voor de schaal leesattitude, de bijhorende Cronbach's alpha en de minimum en maximum score.

Tabel 4.3.

*Gebruikte items bij de schaal Leesattitude, de bijbehorende Cronbach's alpha en minimale en maximale score.*

Items	Cronbach's alpha	Min. – Max. score
Als ik vrij ben lees ik een boek.	.931	14 – 70
Ik lees graag een boek in de vakantie.		
Ik lees omdat ik het leuk vind.		
Ik vind het leuk om voor school een boek te lezen.		
Ik ga een boek lezen omdat ik het zelf wil.		
Ik ga een boek lezen, omdat ik er veel van leer.		
Als ik lees vergeet ik alles om mij heen.		
Als ik leesboeken lees, vind ik het leuk om het verhaal te beleven.		
Als ik leesboeken lees, kan ik lekker wegdromen.		
Als ik een boek lees, herken ik me vaak in de hoofdpersoon.		
Het lezen van verhalen vind ik spannend.		
Ik vind lezen nuttig.		
Door leesboeken te lezen, haal ik betere punten op school.		
Door te lezen kan ik me ontspannen.		

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Zoals aangegeven in hoofdstuk drie gaat het in dit onderzoek niet om de daadwerkelijke leesvaardigheid van de leerlingen, maar om de waargenomen leesvaardigheid van de leerlingen. Er zijn verschillende vragen die ingaan op deze waargenomen leesvaardigheid. Zo zijn er een aantal stellingen die gaan over leesvaardigheid die de scholieren kunnen beantwoorden met een vijfpuntsschaal, oplopend van 'helemaal niet waar' (1) tot 'helemaal waar' (5).

De inzet is, dat hoe hoger het aantal punten op deze schaal is, des te positiever de leerlingen zijn over hun waargenomen leesvaardigheid. Om dat te bewerkstelligen is het van belang enkele stellingen te hercoderen. In tabel 4.4. staan de gebruikte items, de Cronbach's alpha en de minimum en maximum haalbare score voor de schaal waargenomen leesvaardigheid.

Tabel 4.4.

*Gebruikte items bij de schaal waargenomen leesvaardigheid, de bijbehorende Cronbach's alpha en minimale en maximale score.*

Items	Cronbach's alpha	Min. – Max. score
Boeken die ik voor school moet lezen vind ik vaak moeilijk. Ik vind dat er veel moeilijke woorden staan in boeken die ik voor school moet lezen. Ik heb vaak moeite met het begrijpen van een verhaal.	.828	3 – 15

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Ook is er een vraag die gaat over de waargenomen leesvaardigheid ten opzichte van de rest van de klas. Leerlingen wordt gevraagd hoe goed ze zijn in lezen in vergelijking met hun klasgenoten. Dit kunnen ze beantwoorden met: de beste van mijn klas, één van de beteren van mijn klas, beter dan gemiddeld in mijn klas, gemiddeld, slechter dan gemiddeld in mijn klas, één van de slechtsten van mijn klas of de slechtste van mijn klas. Bij een score van 7 vindt de respondent zichzelf de beste van de klas, bij een score van 1 vindt de respondent zichzelf de slechtste van de klas.

De vijfde en laatste onafhankelijke variabele is de selectievaardigheid. Selectievaardigheid wordt onderzocht door middel van stellingen die de leerlingen kunnen beantwoorden met behulp van een vijfpuntsschaal, oplopend van 'helemaal niet waar' (1) tot 'helemaal waar' (5).

Ook binnen de vragen die gaan over de selectievaardigheid zijn er een aantal items die opnieuw worden gecodeerd. In tabel 4.5. staan de gebruikte items, de Cronbach's alpha en de minimale en maximale score op de schaal selectievaardigheid.

Tabel 4.5.

*Gebruikte items bij de schaal selectievaardigheid en de bijbehorende Cronbach's alpha.*

Items	Cronbach's alpha	Min. – Max. score
Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken. Als ik een boek gekozen heb, dan ben ik daarover vaak onzeker. Ik kies vaak een boek dat me tegenvalt. Ik heb vaak moeite met het kiezen van een boek in de bibliotheek of boekwinkel. Sommige verhalen die ik uitkies in een bibliotheek of boekwinkel blijken tijdens het lezen tegen te vallen.	.715	5 – 25

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

### 4.2.3. Controle variabelen

De laatste variabelen waar naar gevraagd wordt in deze vragenlijst zijn de controle variabelen. Het gaat hierbij om *Geboortejaar*; gemeten aan de hand van de vraag: *In welk jaar ben je geboren? Sekse*; Deze variabele wordt gemeten aan de hand van de vraag of de respondent een *jongen* of een *meisje* is. Deze kan beantwoord worden met jongen (1) of meisje (0). *Opleidingsniveau*; Het opleidingsniveau van de respondent wordt gemeten aan de hand van de vraag: *Op welk niveau zit je?* De respondent kan deze vraag beantwoorden door te kiezen uit negen antwoordcategorieën, oplopend van ‘praktijkonderwijs’ (1) tot en met ‘gymnasium’ (9). De variabele niveau is opnieuw gecodeerd waardoor de leerlingen zijn onderverdeeld in de niveaus vmbo, havo en vwo.

Als laatste wordt er gevraagd naar het geboorteland van de respondenten. De leerlingen moeten aangeven in welk land ze zelf en in welk land hun ouders geboren zijn. De antwoordcategorieën zijn: ‘Nederland’(1), ‘Suriname’ (2), ‘Nederlandse Antillen/Aruba’ (3), ‘Turkije’ (4), ‘Marokko’ (5) of ‘anders’ (6), hierbij kunnen ze in een leeg vak invullen welk land dit is. Deze variabele is opnieuw gecodeerd naar autochtoon (1) en allochtoon (0). Een respondent behoort tot de groep allochtonen wanneer één of beiden ouders of de respondent zelf in het buitenland geboren is.

## 4.3. Beschrijvende statistiek.

In tabel 4.6. staan alle variabelen van dit onderzoek beschreven. Binnen het totaal aantal boeken per jaar en lenen bij de bibliotheek zijn er 6 missing values. De reden dat deze waarden missen is omdat het aantal boeken dat men gemiddeld per jaar leest scheef verdeeld is (skewness = 5.5, SE = 0,238). Er blijken 2 respondenten te zijn die extreem veel boeken lezen per jaar, namelijk 70 en 80 boeken. Daarnaast zijn er 4 respondenten die ook hoog scoren namelijk 15, 18 en 19 boeken per jaar. Ook het aantal boeken die geleend worden bij de bibliotheek in een jaar is scheef verdeeld (skewness = 1,32, SE = .322). Er zijn 6 respondenten die hoog scoren, namelijk “15 – 19 boeken” en “20 of meer boeken”.

Vanwege het kleine aantal respondenten worden de respondenten met extreme waarden en de outliers niet verwijderd uit het databestand. Wel zijn in deze tabel deze waarden verwijderd en ook in de analyses die op deze afhankelijke variabelen betrekking hebben worden deze waarden niet meegenomen. In onderstaande tabel zijn deze variabelen opgenomen als missing.

Tabel 4.6.

*Afhankelijke, onafhankelijke en controle variabelen.*

		Valid	N Missing	Min.	Max.	Mean	Std. Deviatie	%	
Afhankelijke variabelen	Totaal boeken per jaar	97	6	0	14	3,60	3,65	.	
	Aantal uur lezen per week	103	0	1	5	1,94	1,18	.	
	Bibliotheek bezoek	97	6	1	3	1,67	0,72	.	
	Lenen bij bibliotheek	49	6	1	4	2,47	0,71	.	
Onafhankelijke variabelen	Leesattitude	103	0	14	69	36,03	12,04	.	
	Leesvaardigheid	103	0	7	15	12,42	2,15	.	
	Positie in de klas	103	0	1	7	4,47	1,10	.	
	Selectievaardigheid	103	0	10	25	18,06	3,58	.	
	Norm ouders	103	0	2	10	4,90	2,13	.	
	Norm school	103	0	5	21	10,57	3,59	.	
	Norm beste vriend(in)	103	0	4	15	6,53	2,50	.	
	Deelname	Ja	48	0	.	.	.	.	46,6
	BSB	Nee	55	0	.	.	.	.	53,4
	Controle variabelen	Leeftijd	103	0	15	18	15,65	0,65	.
geslacht		Jongen	48	0	.	.	.	.	46,6
		meisje	55	0	.	.	.	.	53,4
Niveau		Vmbo	61	0	.	.	.	.	59,2
		Havo	27	0	.	.	.	.	26,2
Etniciteit		Vwo	15	0	.	.	.	.	14,6
	Autochtoon	69	0	.	.	.	.	67,0	
	Allochtoon	34	0	.	.	.	.	33,0	

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Opvallende items in deze tabel zijn de maximum leeftijd van de respondenten en de verdeling van het onderwijsniveau. Wanneer we kijken naar de gemiddelde leeftijd van de leerlingen dan zien we dat deze overeenkomt met de verwachtingen, leerlingen in de derde klas voortgezet onderwijs vallen doorgaans in de leeftijdscategorie 15 -16 jaar. Voor ongeveer 92 procent van de respondenten is dit ook het geval, daarnaast is ongeveer 7 procent van de respondenten 17 jaar en er is 1 respondent van 18 jaar.

De verdeling van de respondenten over het onderwijsniveau is niet gelijk verdeeld. Bijna 60 procent van de respondenten zit op het vmbo. Dit kan gevolgen hebben voor de uitkomsten van dit onderzoek, omdat leesgedrag tussen opleidingsniveaus differentieert (Piek, 1995).

Het percentage havo/vwo leerlingen binnen dit onderzoek komt overeen met de werkelijkheid. 40 procent van de respondenten zit op havo of vwo. Het aandeel jongeren dat rond 15-jarige leeftijd (3e leerjaar vo) onderwijs volgt binnen de route havo/vwo in Nederland is 44 procent (OCW, 2013).

Opvallend bij de onafhankelijke variabelen is dat de score op de schaal waargenomen leesvaardigheid van de middelbare scholieren hoog is. Gemiddeld scoren de respondenten 12,42 punten op de schaal waargenomen leesvaardigheid. De minimale score die de respondenten konden behalen was 3 en de maximale score 15. Dit betekent dat de meeste respondenten van zichzelf vinden dat ze geen moeite hebben met lezen.

#### 4.4. Analyse methode

In dit onderzoek worden twee groepen met elkaar vergeleken: middelbare scholieren die op de basisschool hebben deelgenomen aan het BSB project en middelbare scholieren die niet hebben deelgenomen. De scholieren worden onderzocht op leesgedrag. Hierbij gaat het om hoeveel ze lezen en hoeveel boeken ze lenen bij de bibliotheek.

Er wordt gebruik gemaakt van een Independent-Samples T Test om te onderzoeken of twee gemiddelden aan elkaar gelijk zijn (De Vocht, 2010). Voor het uitvoeren van een T-toets is het wel van belang dat het een normale verdeling is of dat beide steekproeven minimaal 30 cases zijn; hiervoor wordt gecontroleerd. Er wordt bij deze berekeningen gebruik gemaakt van de schalen die zijn besproken in paragraaf 4.2. Alle analyses worden eenzijdig getoetst.

Daarna wordt voor elke afhankelijke variabele gebruik gemaakt van een multiple regressie om te onderzoeken of de BSB de variantie in leesgedrag verklaart of dat de andere onafhankelijke variabelen deze variantie beter verklaren. Per afhankelijke variabele zijn er vier modellen.

In het eerste model is alleen deelname aan de BSB de onafhankelijke variabele. In het tweede model worden, naast deelname aan de BSB, de persoonlijke kenmerken van de respondenten meegenomen in de analyse: de leeftijd, het geslacht, het onderwijsniveau en de etniciteit van de respondenten. In het derde model worden naast deelname aan de BSB en de significante persoonskenmerken ook de sociale norm van de ouders, de school en de beste vriend/vriendin van de respondent meegenomen. In het vierde model worden de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen (leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid) toegevoegd.

## 5. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven en wordt gekeken of de hypothesen met betrekking tot leesgedrag aangenomen kunnen worden.

Het effect van de BSB op leesgedrag wordt besproken. Ook wordt er gekeken naar de andere variabelen die vanuit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen als variabelen die het leesgedrag kunnen beïnvloeden, zoals de sociale norm, de leesattitude, de waargenomen leesvaardigheid en de selectievaardigheid. Er wordt gecontroleerd op de persoonskenmerken van de middelbare scholieren.

### 5.1. Lezen in de vrije tijd

Allereerst wordt er in dit onderzoek gekeken naar de mate waarin deelname aan de BSB het aantal boeken dat een respondent leest in een jaar kan verklaren (zie tabel 5.1.). Daarna wordt er met behulp van een multiple regressie onderzocht welke andere variabelen, naast deelname aan de BSB, de variantie in het aantal gelezen boeken kunnen verklaren.

Wat van belang is bij de interpretatie van de analyses is dat, vanwege het beperkte aantal respondenten ( $n = 103$ ), de percentages van de verklaarde variantie in de analyses niet erg hard zijn. Kleine variaties in de populatie kunnen deze percentages snel beïnvloeden.

In de multiple regressieanalyse worden alle onafhankelijke variabelen één voor één opgenomen. In het eerste model van de multiple regressieanalyse wordt alleen deelname aan de BSB ingevoerd als onafhankelijke variabele, in het tweede model wordt er gecontroleerd op de variabele persoonskenmerken (leeftijd, geslacht, niveau en etniciteit), daarna volgt de sociale norm (van de ouders, school en vriend). En als laatste worden de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen toegevoegd (leesattitude, de waargenomen leesvaardigheid, de waargenomen leesvaardigheid ten opzichte van de rest van de klas en de selectievaardigheid). De resultaten van deze multiple regressie staan vermeld in tabel 5.1.

Tabel 5.1. Niet-Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (B) standaarddeviatie (SD) en Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (β) voor elke variabele die het aantal gelezen boeken per jaar voorspelt.

Variabelen	model 1			model 2			model 3			model 4			
	B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β	
BSB	bij deelname	1.206	.736	.166	1.020	.742	.140	1.038	.694	.143	.820	.548	.113
Persoons-kenmerken	Leeftijd				.457	.556	.082	.	.	.	.	.	.
	Jongen				-1.669	.713	-.230 *	-.971	.736	-.134	-.243	.596	-.033
	Niveau				1.241	.511	.246 *	.313	.546	.062	-.310	.431	-.061
Sociale norm	autochtoon				.030	.789	.004	.	.	.	.	.	.
	Ouders							.132	.171	.079	-.075	.137	-.045
	School							-.188	.100	-.189	-.232	.079	-.232 **
Individuele attitude en vaardigheden m.b.t. lezen	Vriend(in)							.480	.177	.312 *	.077	.150	.050
	leesattitude										.217	.033	.664 **
	leesvaardigheid										.008	.144	.005
positie klas											.371	.281	.109
	selectievaardigheid										-.078	.085	-.078

N = 97, \*p < .05. \*\* p < .01.

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Het eerste model in deze regressieanalyse, met alleen deelname aan de BSB als onafhankelijke variabele, is niet significant. In model 1 wordt 2,7 procent van de variantie in het aantal boeken dat wordt gelezen in een jaar verklaard door deelname aan de BSB,  $R^2 = .027$ , Adjusted  $R^2 = .017$ ,  $F(1,95) = 2.683$ ,  $p = .105$ .

Wanneer er gecontroleerd wordt voor de persoonskenmerken van de respondent is het model wel significant. In model 2 wordt 13,2 procent van de variantie in het aantal boeken dat wordt gelezen in een jaar verklaard door deelname aan de BSB en de persoonskenmerken van de respondent,  $R^2 = .132$ , Adjusted  $R^2 = .085$ ,  $F(5,91) = 2.774$ ,  $p = .022$ . Ook in dit model is de invloed van de BSB niet significant.

De persoonskenmerken geslacht en niveau zijn wel significant. Jongens lezen gemiddeld minder boeken per jaar dan meisjes ( $\beta = -.230$ ,  $p = .021$ ). Ook blijkt dat leerlingen met een hoger niveau significant meer boeken lezen dan leerlingen met een lager niveau ( $\beta = .267$ ,  $p = .017$ ). De niet significante controlevariabelen leeftijd en etniciteit worden uit het volgende model verwijderd.

Voor het aantal boeken dat gelezen wordt in een jaar kan de hypothese dat deelname aan de BSB een positieve invloed heeft op het leesgedrag niet worden aangenomen. Uit bovenstaande modellen blijkt dat er geen verband is tussen deelname aan de BSB en het aantal gelezen boeken per jaar.

In model 3 wordt onderzocht wat de invloed van de sociale norm is op het leesgedrag van middelbare scholieren. 21,8 procent van de variantie in het aantal boeken dat wordt gelezen in een jaar wordt verklaard door deelname aan de BSB, de persoonskenmerken (geslacht en niveau) en de sociale norm van de respondent,  $R^2 = .218$ , Adjusted  $R^2 = .166$ ,  $F(6,90) = 4.179$ ,  $p = .001$ .



Wanneer de variabele sociale norm wordt toegevoegd valt het effect van de persoonskenmerken weg. Dit zou kunnen betekenen dat voor zowel jongens als meisjes het belangrijk is wat hun beste vriend of vriendin vindt van lezen en dat voor leerlingen van alle niveaus de invloed van hun beste vriend/vriendin belangrijk is. Er is een significant verband tussen de sociale norm van de beste vriend/vriendin van de leerling en het aantal boeken die de leerling leest per jaar. Hoe hoger de sociale norm van de beste vriend/vriendin om te lezen, des te meer boeken de leerling zelf ook leest ( $\beta = .312, p = .008$ ).

De hypothese *“Hoe sterker de sociale norm om te lezen, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier”* kan hierbij voor de sociale norm van de beste vriend of vriendin worden aangenomen. Er is een positief verband tussen de sociale norm van de beste vriend of vriendin en het leesgedrag van de middelbare scholier.

In model 4 wordt 55,5 procent van de variantie in het aantal boeken dat wordt gelezen in een jaar verklaard door deelname aan de BSB, de persoonskenmerken (geslacht en niveau), de sociale norm en de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen,  $R^2 = .555$ , Adjusted  $R^2 = .504$ ,  $F(10,86) = 10.741, p = .000$ .

Van de verschillende determinanten van leesgedrag, is er een significant positief verband tussen de leesattitude en het aantal boeken die een leerling leest in een jaar ( $\beta = .664, p = .000$ ). Hoe positiever de leesattitude, des te meer boeken de leerling leest in een jaar.

De invloed van de sociale norm van de beste vriend/vriendin valt weg in het vierde model ( $p = .606$ ). Dit kan erop duiden dat de leerlingen hun eigen attitude ten opzichte van lezen belangrijker vinden dan wat hun beste vriend/vriendin van lezen vindt.

De invloed van de school wordt in het vierde model sterker. Er is een significant negatief verband tussen de sociale norm van de school en het aantal boeken dat gelezen wordt in een jaar ( $\beta = -.214, p = .004$ ). Leerlingen, waarbij de leerkracht verplicht om te lezen en waarbij de leerkracht vertelt over de inhoud en schrijver van de boeken, zullen minder lezen dan wanneer de leerkracht niet verplicht om te lezen en vertelt over boeken.

De hypothese *“Hoe sterker de sociale norm om te lezen, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier”* kan voor de sociale norm van school niet worden aangenomen.

Het is tegen de verwachting in dat er een negatief verband is tussen de sociale norm van school en leesgedrag. Een mogelijke verklaring voor het negatieve verband tussen de norm van school en leesgedrag, wordt al gegeven in het theoretisch kader in hoofdstuk drie. Uit onderzoek naar leesgedrag van oud-leerlingen

komt naar voren dat de inrichting van het literatuuronderwijs invloed heeft op de leesfrequentie (Verboord, 2002).

Hierbij gaat het niet om hoeveel literatuuronderwijs er wordt gegeven, maar om de manier waarop de lessen zijn ingericht. Wanneer tijdens het literatuuronderwijs de nadruk wordt gelegd op de meer traditionele opvattingen over literatuur (cultuurgericht) in plaats van dat er rekening wordt gehouden met de smaak en voorkeuren van de leerling (leerlinggericht), zullen leerlingen op latere leeftijd minder literatuur lezen.

Omdat niet onderzocht is hoe de lessen op de onderzochte scholen zijn ingericht en of deze cultuurgericht of leerlinggericht zijn, kunnen hier geen betrouwbare uitspraken over gedaan worden.

Van de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen, kan er alleen een verband tussen de leesattitude en leesgedrag worden aangetoond. Er kan geconcludeerd worden dat er een positief significant verband is tussen leesattitude en het aantal boeken dat een leerling leest in een jaar.

Wanneer de leerlingen lezen als prettig ervaren, wanneer ze zich kunnen inleven in het verhaal en wanneer de leerlingen ervaren dat lezen een positieve invloed heeft op schoolresultaten en persoonlijke ontwikkelingen, zullen ze meer boeken lezen dan wanneer ze dit niet ervaren.

De eerste hypothesen die zijn gesteld gaan over deze individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen. Van deze hypothesen kan alleen de hypothese *“Hoe positiever de leesattitude van een middelbare scholier, des te positiever het leesgedrag van de middelbare scholier”* worden aangenomen.

Er wordt in dit onderzoek niet alleen gekeken naar het aantal boeken die de leerlingen lezen in een jaar, maar ook naar het aantal uur dat de leerlingen lezen in een week.

De leerlingen die deel hebben genomen aan de BSB ( $M = 2.1$ ,  $SD = 1.20$ ) lezen niet significant meer uur per week dan leerlingen die niet deel hebben genomen aan de BSB ( $M = 1.8$ ,  $SD = 1.15$ ) eenzijdig getoetst ( $p = .071$ ).

Wat opvalt is, dat bijna de helft van alle deelnemers niet of weinig leest en dat dit geldt voor zowel de leerlingen die deel hebben genomen aan de BSB, als voor leerlingen die niet hebben deelgenomen (zie tabel 5.2.).

Tabel 5.2.

*Aantal uur lezen per week bij wel of geen deelname aan het BSB-project, in percentages.*

	Deelname BSB %		Totaal %
	nee	ja	
Aantal uur lezen per week			
Geen	56.4	41.7	49,5
minder dan 1 uur per week	25.5	22.9	24,3
1 - 2 uur per week	7.3	20.8	13,6
2 - 3 uur per week	5.5	10.4	7,8
meer dan 3 uur per week	5.5	4.2	4,9
Totaal (N)	55	48	103

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Met behulp van een multiple regressie wordt er gekeken naar welke variabelen de variantie in het aantal uur lezen per week kunnen verklaren. Ook voor de afhankelijke variabele 'aantal uur lezen per week' worden de onafhankelijke variabelen stapsgewijs toegevoegd (zie tabel 5.3.).

Tabel 5.3. *Niet-Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (B) standaarddeviatie (SD) en Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (β) voor elke variabele die het aantal uur lezen in de week voorspelt.*

Variabelen	model 1			model 1			model 2			model 3		
	B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β
BSB	.343	.231	.146	.268	.235	.114	.279	.218	.119	.237	.168	.101
Persoons- kenmerken												
Leeftijd				-.027	.177	-.015	.	.	.	.	.	.
Jongen				-.654	.226	-.278 **	-.447	.229	-.190	-.210	.182	-.089
Niveau				.251	.157	.157	.	.	.	.	.	.
autochtoon				-.095	.251	-.038	.	.	.	.	.	.
Sociale norm												
Ouders							-.028	.053	-.050	-.098	.042	-.177 *
School							-.056	.031	-.172	-.050	.024	-.152 *
Vriend(in)							.149	.048	.315 **	-.005	.041	-.011
Individuele attitude en vaardigheden m.b.t. lezen												
leesattitude										.065	.009	.666 **
leesvaardigheid										-.015	.045	-.027
positie klas										.145	.089	.135
selectievaardigheid										.008	.027	.023

*N = 103, \*p < .05. \*\* p < .01.*

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Voor de afhankelijke variabele aantal uur lezen per week is het eerste model niet significant. Er is geen significant verband tussen deelname aan de BSB en het aantal uur lezen per week,  $R^2 = .021$ , Adjusted  $R^2 = .012$ ,  $F(1,101) = 2.199$ ,  $p = .141$ . Wanneer er gecontroleerd wordt op de persoonskenmerken is het model wel significant.

In model 2 wordt 11,7 procent van de variantie in het aantal uur lezen per week verklaard door deelname aan de BSB en persoonskenmerken samen,  $R^2 = .117$ , Adjusted  $R^2 = .072$ ,  $F(5,97) = 2.573$ ,  $p = .031$ .

Alleen de variabele geslacht is in model 2 significant. Wanneer de leerling een jongen is zal hij gemiddeld minder uur per week lezen dan wanneer de leerling een meisje is ( $\beta = -.278, p = .005$ ). De controlevariabelen die niet significant zijn in het tweede model worden bij de volgende analyses erbuiten gehouden.

Voor het aantal uur lezen per week kan de hypothese dat de BSB een positieve invloed heeft niet worden aangenomen. Uit de resultaten is gebleken dat er geen significant verband is. Leerlingen die deel hebben genomen aan de BSB lezen niet meer uur per week dan leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de BSB.

In model 3 wordt 19,5 procent van de variantie in het aantal uur dat wordt gelezen in een week verklaard door deelname aan de BSB, het geslacht en de sociale norm van de respondent,  $R^2 = .195$ , Adjusted  $R^2 = .154$ ,  $F(5,97) = 4.705, p = .001$ .

Het verband tussen het geslacht en aantal uur lezen is verminderd in het derde model en is niet meer significant ( $p = .054$ ). De variabele die in model 3 de variantie in het aantal uur lezen per week significant verklaart is de sociale norm van de beste vriend/vriendin van de leerling. Hoe positiever de sociale norm van de vriend, des te meer de leerling zelf ook leest ( $\beta = .315, p = .003$ ).

In model 4 wordt 55,4 procent van de variantie in het aantal uur dat wordt gelezen in een week verklaard door deelname aan de BSB, het geslacht, de sociale norm en de leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid van de respondent,  $R^2 = .554$ , Adjusted  $R^2 = .511$ ,  $F(9,93) = 12.839, p = .000$ .

Er is een significant positief verband tussen leesattitude en het aantal uur dat een leerling leest in een week. Hoe positiever de leesattitude, des te meer uur de leerling leest per week ( $\beta = .666, p = .000$ ).

Door leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid toe te voegen, is de invloed van de beste vriend of vriendin van de leerling niet meer significant ( $p = .900$ ). De invloed van de ouders en de school is daarentegen versterkt en in het vierde model wel significant.

Er is in het vierde model een significant negatief verband tussen de sociale norm van de ouders en het leesgedrag van de leerlingen. Dit betekent dat wanneer bij de leerlingen thuis de norm is om te lezen de leerlingen juist minder lezen ( $\beta = -.177, p = .021$ ).

De sociale norm van school heeft eveneens een significant negatieve invloed op het aantal boeken dat een leerling leest per week ( $\beta = -.152, p = .040$ ).

De tweede regressieanalyse, die de variantie in het aantal uur lezen per week verklaart, laat een soortgelijk resultaat zien als de regressieanalyse die het aantal gelezen boeken per jaar verklaart.

De hypothese dat een positieve sociale norm om te lezen het leesgedrag van middelbare scholieren positief beïnvloedt, kan worden aangenomen voor de norm van de beste vriend/vriendin. Wel kan uit het vierde model afgeleid worden dat wat de respondent zelf vindt van lezen belangrijker is dan wat de beste vriend/vriendin vindt van lezen.

De hypothesen dat de sociale norm van de ouders en de sociale norm van school het leesgedrag positief beïnvloeden, kunnen in dit onderzoek niet worden aangenomen. De sociale norm van ouders en school hebben in dit onderzoek juist een negatieve invloed op het leesgedrag van middelbare scholieren.

Voor de sociale norm van school is al besproken dat de inrichting van het literatuuronderwijs de eventuele oorzaak van deze negatieve invloed op het leesgedrag van leerlingen kan zijn. Wat de oorzaak is van de negatieve invloed van ouders is niet bekend. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leerlingen zich willen afzetten tegen de norm van hun ouders. In hoofdstuk drie geven Broeder en Stokmans (2009) ook aan dat wanneer leerlingen zich meer los gaan maken van de invloeden van ouders, zij het slechte imago van lezen kunnen overnemen van hun leeftijdsgenoten.

Van de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen kan ook in deze regressieanalyse alleen het verband tussen leesattitude en leesgedrag worden aangetoond. Er kan geconcludeerd worden dat leesattitude een positief significant effect heeft op het aantal uur lezen per week.

Uit de analyses naar het aantal gelezen boeken per jaar en het aantal uur lezen per week kan geconcludeerd worden dat de leesattitude de belangrijkste voorspeller is voor lezen. Voor de leerlingen uit dit onderzoek is de belangrijkste reden om te lezen dat ze lezen leuk vinden. De norm van de beste vriend of vriendin is minder belangrijk en de norm van de ouders en school lijkt eerder een reden te zijn om juist niet te lezen.

## 5.2. Lenen bij de bibliotheek

Wanneer we kijken naar het aantal boeken dat de middelbare scholieren lenen bij de bibliotheek, zien we dat de middelbare scholieren die deel hebben genomen aan de BSB ( $M = 2.73$ ,  $SD = .724$ ) significant meer boeken lenen dan de middelbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan de BSB ( $M = 2.17$ ,  $SD = .120$ ),  $t(47) = -2.951$ ,  $p = .003$ , eenzijdig.

Tabel 5.4.

*Aantal boeken dat per jaar geleend wordt bij wel of geen deelname aan het BSB-project, in percentages.*

		Deelname BSB %		Totaal %
		nee	ja	
Lenen bij de bibliotheek	nul boeken	4.3	0.0	2.0
	1 - 4 boeken	78.3	42.3	59.2
	5 - 9 boeken	13.0	42.3	28.6
	10 - 14 boeken	4.3	15.4	10.2
Totaal (N)		23	26	49

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

In het eerste model, waar deelname aan de BSB de enige onafhankelijke variabele is, wordt 15,6 procent van de variantie in het aantal boeken dat wordt geleend verklaard door deelname aan de BSB,  $R^2 = .156$ , Adjusted  $R^2 = .138$ ,  $F(1,47) = 8.710$ ,  $p = .005$  (zie tabel 5.5.).

In het tweede, derde en vierde model wordt er gecontroleerd op de variabele persoonskenmerken en het effect van de andere onafhankelijke variabelen. Net als bij voorgaande multiple regressieanalyses worden de variabelen één voor één toegevoegd.

Tabel 5.5. Niet-Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (B) standaarddeviatie (SD) en Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt ( $\beta$ ) voor elke variabele die het aantal geleende boeken voorspelt.

Variabelen		model 1			model 2			model 3			model 4		
		B	SD	$\beta$	B	SD	$\beta$	B	SD	$\beta$	B	SD	$\beta$
BSB	Bij deelname	.557	.189	.395 **	.461	.198	.327 *	.537	.202	.382 *	.474	.216	.337 *
Persoons- kenmerken	Leeftijd				-.169	.163	-.151	.	.	.	.	.	.
	Jongen				-.329	.200	-.228	.	.	.	.	.	.
	Niveau				.093	.125	.100	.	.	.	.	.	.
	autochtoon				-.318	.232	-.209	.	.	.	.	.	.
Sociale norm	Ouders							-.010	.048	-.030	-.011	.051	-.033
	School							-.007	.027	-.036	-.008	.029	-.039
	Vriend(in)							.027	.039	.099	.005	.048	.018
Individuele attitude en vaardigheden m.b.t. lezen	leesattitude										.010	.013	.129
	leesvaardigheid										.004	.061	.011
	positie klas										.078	.128	.105
	selectievaardigheid										-.016	.041	-.065

$N = 49$ , \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

In het tweede model worden alleen de controlevariabelen toegevoegd aan de regressieanalyse. 27,5 procent van de variantie in het aantal boeken dat geleend wordt, wordt verklaard door de persoonskenmerken van de respondenten,  $R^2 = .275$ , Adjusted  $R^2 = .191$ ,  $F(5,43) = 3.264$ ,  $p = .014$ .

Geen van de controle variabelen hebben een significante invloed op het aantal boeken dat een leerling leent. Het verband tussen deelname aan de BSB en het aantal boeken dat geleend wordt blijft in

dit model significant ( $\beta = .327$ ,  $p = .025$ ). Daarom zullen de controle variabelen in de volgende analyse buiten beschouwing worden gelaten.

In het derde model wordt de onafhankelijke variabele “sociale norm” ingevoegd. 16,7 procent van de variantie in het aantal boeken dat geleend wordt, wordt verklaard door deelname aan de BSB en de sociale norm. Dit is echter niet significant,  $R^2 = .167$ , Adjusted  $R^2 = .091$ ,  $F(4,44) = 2.201$ ,  $p = .084$ .

Er blijkt geen significant verband te zijn tussen de sociale norm en het aantal boeken die een middelbare scholier leent. Het verband tussen deelname aan de BSB en het aantal boeken dat wordt geleend blijft in het derde model zichtbaar.

In het vierde model wordt 19,4 procent van de variantie in het aantal boeken dat geleend wordt verklaard door deelname aan de BSB, de sociale norm en leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid. Ook dit model is niet significant,  $R^2 = .192$ , Adjusted  $R^2 = .033$ ,  $F(8,40) = 1.202$ ,  $p = .323$ .

Bovenstaande resultaten laten zien dat de enige variabele in dit onderzoek die de variantie in het aantal boeken dat geleend wordt kan verklaren, deelname aan de BSB is.

Geconcludeerd kan worden dat, wanneer leerlingen op de basisschool deel hebben genomen aan de BSB, zij op de middelbare school significant meer boeken lenen bij de bibliotheek dan wanneer zij niet hebben deelgenomen. De hypothese dat deelname aan de BSB positieve invloed heeft op het leesgedrag van middelbare scholieren kan voor het aantal boeken dat geleend wordt bij de bibliotheek worden aangenomen.

De hypothesen dat een positieve sociale norm en positieve individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen een positieve invloed hebben op het leesgedrag, kan voor het aantal boeken die de leerling leent niet worden aangenomen.

Echter het aantal respondenten dat naar de bibliotheek gaat is erg laag. In totaal gaan er maar 57 van de 103 respondenten naar de bibliotheek en binnen deze analyse zijn de outliers verwijderd waardoor er maar 49 respondenten overblijven voor de analyse.

Wanneer er maar weinig respondenten zijn, wordt de betrouwbaarheid van de analyses lager en de kans op een significant resultaat kleiner (Gravetter & Wallnau, 2009).

Vanwege het lage aantal respondenten dat naar de bibliotheek gaat zal er een analyse worden uitgevoerd naar het bibliotheekbezoek van de respondenten. De outliers (de respondenten die meer dan één keer per maand naar de bibliotheek gaan) worden verwijderd, maar er blijven nog steeds 97 respondenten over om mee te nemen in de analyses.

In tabel 5.6. is goed zichtbaar dat maar een klein percentage van de respondenten naar de bibliotheek gaat. Bij de leerlingen die niet hebben deelgenomen aan de BSB gaat ongeveer 53 procent nooit naar de bibliotheek. Bij de leerlingen die wel hebben deelgenomen is dit ongeveer 41 procent (zie tabel 5.6.).

Tabel 5.6.

*Bezoek bibliotheek bij wel of geen deelname aan het BSB-project, in percentages.*

		Deelname BSB %		Totaal %
		nee	ja	
Bezoek bibliotheek	Nooit	52.8	40.9	47.4
	Minder dan 1 keer per maand	35.8	40.9	38.1
	Eén keer per maand	11.3	18.2	14.4
<b>Totaal (N)</b>		<b>53</b>	<b>44</b>	<b>97</b>

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Met behulp van een multiple regressie wordt er onderzocht welke variabelen de variantie in het bibliotheek bezoek kunnen verklaren (zie tabel 5.7.).

Tabel 5.7. Niet-Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (B) standaarddeviatie (SD) en Gestandaardiseerde regressie coëfficiënt (β) voor elke variabele die bezoek aan de bibliotheek voorspelt.

Variabelen		model 1			model 2			model 3			model 4		
		B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β	B	SD	β
BSB	Bij deelname	.188	.146	.131	.127	.146	.088	.093	.140	.065	.083	.136	.058
Persoons- kenmerken	Leeftijd				-.030	.111	-.027	.	.	.	.	.	.
	Jongen				-.352	.140	-.246 *	-.213	.147	-.149	-.074	.147	-.052
	Niveau autochtoon				.241	.099	.247 *	.133	.106	.137	.077	.102	.079
Sociale norm	Ouders							.007	.034	.021	-.009	.034	-.029
	School							-.001	.020	-.004	-.006	.019	-.030
	Vriend(in)							.078	.032	.275 *	.038	.034	.133
Individuele attitude en vaardigheden m.b.t. lezen	leesattitude										.024	.008	.394 **
	leesvaardigheid										.007	.035	.021
	positie klas selectievaardigheid										-.027	.070	-.040
											-.023	.021	-.119

N = 97, \*p <.05. \*\* p <.01.

Bron: Enquête Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn, 2013.

Het eerste model in deze analyse is niet significant, R2 = .017, Adjusted R2 = .007, F (1,95) = 1.658, p = .201.

In model 2 wordt 13,3 procent van de variantie in bibliotheekbezoek verklaard door deelname aan de BSB en de persoonskenmerken van de respondent, R2 = .133, Adjusted R2 = .086, F (5,91) = 2.797, p = .021.



Zowel het geslacht als het niveau zijn in model 2 significant. Jongens gaan significant minder vaak naar de bibliotheek dan meisjes ( $\beta = -.246, p = .014$ ). En hoe hoger het onderwijsniveau van de leerlingen, des te vaker gaan ze naar de bibliotheek ( $\beta = .247, p = .017$ ).

Uit model 1 en 2 kan geconcludeerd worden dat er geen significant verband is tussen deelname aan de BSB en hoe vaak leerlingen naar de bibliotheek gaan. De hypothese dat middelbare scholieren die deel hebben genomen aan de BSB positiever leesgedrag hebben dan middelbare scholieren die niet deel hebben genomen aan de BSB, kan voor de frequentie van bibliotheekbezoek niet worden aangenomen.

In model 3 wordt 18,8 procent van de variantie in bibliotheekbezoek verklaard door deelname aan de BSB, het geslacht en opleidingsniveau en de sociale norm van de respondent,  $R^2 = .188$ , Adjusted  $R^2 = .134$ ,  $F(6,90) = 3.472, p = .004$ .

In het derde model valt het effect van het geslacht ( $p = .150$ ) en het onderwijsniveau ( $p = .211$ ) weg. Er is geen significant verband meer tussen deze twee persoonskenmerken en bibliotheekbezoek.

Alleen de sociale norm van de beste vriend of vriendin van de middelbare scholier heeft een significante invloed op het bibliotheekbezoek van de scholier ( $\beta = .275, p = .018$ ). Hoe positiever de sociale norm van de beste vriend of vriendin ten opzichte van lezen, hoe vaker de scholier naar de bibliotheek zal gaan.

In model 4 wordt 29,7 procent van de variantie in bibliotheekbezoek verklaard door deelname aan de BSB, geslacht en niveau, de sociale norm en de leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid van de respondent,  $R^2 = .297$ , Adjusted  $R^2 = .215$ ,  $F(10,86) = 3.636, p = .000$ .

Wanneer de leesattitude, leesvaardigheid en selectievaardigheid van de leerling in het model worden opgenomen valt het effect van de sociale norm van de beste vriend/vriendin weg. In het vierde model is er maar één variabele die het bibliotheekbezoek significant beïnvloedt. Leesattitude beïnvloedt het bibliotheekbezoek significant positief ( $\beta = .393, p = .002$ ).

Uit bovenstaande resultaten kunnen, kort samengevat, de volgende conclusies getrokken worden:

Hypothese 1a, die stelt dat een positievere leesattitude leidt tot positiever leesgedrag, kan worden aangenomen voor het aantal boeken dat een middelbare scholier leest per jaar, voor het aantal uur dat een middelbare scholier leest per week en voor de frequentie waarin een middelbare scholier de bibliotheek bezoekt.

Hypothese 1b en 1c die stellen dat een hogere waargenomen leesvaardigheid en selectievaardigheid leidt tot positiever leesgedrag, kunnen in dit onderzoek niet worden aangenomen. Er

is geen verband gevonden tussen leesvaardigheid en selectievaardigheid en het lezen en lenen van boeken.

De tweede hypothese die stelt dat een sterke sociale norm om te lezen leidt tot positiever leesgedrag, kan worden aangenomen voor de sociale norm van de beste vriend/vriendin. Echter blijkt de leesattitude (wat de leerling zelf vindt van lezen) belangrijker te zijn dan wat zijn vriend of vriendin vindt van lezen.

De tweede hypothese kan niet aangenomen worden voor de sociale norm van de ouders en school. Een sterke sociale norm vanuit school en vanuit de ouders lijkt juist een negatief verband te hebben met het leesgedrag van de middelbare scholieren.

De derde hypothese, die stelt dat middelbare scholieren die deel hebben genomen aan de BSB positiever leesgedrag tonen dan middelbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan de BSB, kan alleen worden aangenomen voor het leengedrag van de respondenten.

Er is geen significant verband tussen deelname aan de BSB en hoeveel boeken een middelbare scholier leest in een jaar en hoeveel een middelbare scholier leest in een week.

## 6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

*Welk effect heeft de BSB op leesgedrag van middelbare scholieren en op welke manier is het mogelijk het BSB concept verder te ontwikkelen om de effecten te vergroten?*

Paragraaf 6.1. gaat kort in op de theoretische uitgangspunten van dit onderzoek en de onderzoeksmethode. Vervolgens zullen in paragraaf 6.2. de deelvragen, die in hoofdstuk 1 zijn geformuleerd, worden beantwoord en de belangrijkste bevindingen worden beschreven. Aansluitend zal in paragraaf 6.3. de onderzoeksmethode bediscussieerd worden en worden de sterke en zwakke punten van dit onderzoek besproken. Deze conclusie en discussie worden gebruikt om beleidsaanbevelingen en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek te kunnen doen in hoofdstuk zeven.

### 6.1. Theoretische uitgangspunten en onderzoeksmethode.

Dit onderzoek is uitgegaan van de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) voor het verklaren van leesgedrag van middelbare scholieren. Met leesgedrag wordt in dit onderzoek bedoeld hoeveel de leerlingen lezen en hoeveel de leerlingen lenen bij de bibliotheek.

Volgens de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) wordt gedrag beïnvloed door de attitude ten opzichte van het gedrag, de sociale norm uit de omgeving ten opzichte van het gedrag en de waargenomen controle over gedrag. Vertaald naar het leesgedrag van middelbare scholieren, bepaalt de leesattitude, de waargenomen leesvaardigheid, de selectievaardigheid en de sociale norm van de ouders, school en beste vriend of vriendin hoeveel een middelbare scholier zal lezen en lenen.

Naar aanleiding van bovenstaande theorie en eerder onderzoek naar leesgedrag zijn er een aantal hypotheses geformuleerd. Om deze hypotheses te beantwoorden is er in de periode april tot en met juni 2013 bij zes middelbare scholen in Hoorn een vragenlijst afgenomen. Het totaal aantal respondenten is  $n= 103$ . 48 respondenten hebben op de basisschool deelgenomen aan de BSB (experimentele groep) en 55 respondenten niet (controlegroep).

De vragenlijst bestond uit verschillende onderdelen. In de vragenlijst werden de leerlingen naar een aantal algemene gegevens over hun persoonskenmerken gevraagd (geboortjaar, geslacht, onderwijsniveau, etniciteit). Deze persoonskenmerken waren de controle variabelen van dit onderzoek.

De afhankelijke variabelen lezen en lenen werden in de vragenlijst gemeten door te vragen naar hoeveel de leerlingen lezen en hoe vaak de leerlingen de bibliotheek bezoeken en hoeveel ze dan lenen.

Om de onafhankelijke variabele BSB te meten moesten de leerlingen aangeven of ze deel hebben genomen aan de BSB en om de andere onafhankelijke variabelen te meten moesten leerlingen een aantal stellingen beantwoorden. Er waren stellingen die de sociale norm van de ouders, school en beste vriend of vriendin maten en er waren stellingen die de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen maten.

## 6.2. Beantwoording deelvragen en de belangrijkste bevindingen.

### 6.2.1. *Lezen in de vrije tijd.*

*Lezen middelbare scholieren die hebben deelgenomen aan de BSB meer dan vergelijkbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan BSB?*

Het aantal boeken dat scholieren lezen in een jaar loopt erg uiteen. Er zijn scholieren die helemaal geen boeken lezen in hun vrije tijd en er zijn scholieren die heel veel lezen in hun vrije tijd, tot wel anderhalf boek per week.

De outliers in het databestand zijn uit de analyses gehouden. De overige scholieren ( $n = 97$ ) lezen gemiddeld 3,6 boeken per jaar in hun vrije tijd.

Van de totale steekproef ( $n = 103$ ) geeft bijna 50 procent van de scholieren aan nooit te lezen in hun vrije tijd, 24 procent geeft aan minder dan één uur per week te lezen in de vrije tijd, 21 procent leest tussen de 1 en 3 uur per week. Slechts 5 procent geeft aan meer dan 3 uur per week te lezen.

Leerlingen die hebben deelgenomen aan de BSB lezen niet significant meer boeken per jaar en lezen ook niet significant langer per week dan leerlingen die niet deel hebben genomen aan de BSB. Deelname aan BSB kan niet de variantie in lezen tussen middelbare scholieren verklaren.

### 6.2.2. *Boeken lenen bij de bibliotheek.*

*Lenen middelbare scholieren die hebben deelgenomen aan de BSB meer dan vergelijkbare scholieren die niet hebben deelgenomen aan BSB?*

Aan de middelbare scholieren is gevraagd hoe vaak zij naar de bibliotheek gaan. De scholieren konden deze vraag beantwoorden met behulp van een vijfpuntsschaal, oplopend van “nooit” tot “één keer per

week". Bijna 50 procent van de scholieren gaat nooit naar de bibliotheek. De  $n$  in de analyses naar leengedrag is slechts 49.

Van de leerlingen die niet deel hebben genomen aan de BSB leent ongeveer 80 procent 1 tot 4 boeken per jaar. Van de leerlingen die deelgenomen hebben aan de BSB leent 58 procent meer dan 4 boeken per jaar.

Naar aanleiding van de analyses kan geconcludeerd worden dat middelbare scholieren die deel hebben genomen aan de BSB significant meer boeken lenen dan leerlingen die niet hebben deelgenomen.

### 6.2.3. *Belangrijkste bevindingen.*

Hieronder staat kort weergegeven wat de belangrijkste bevindingen zijn van dit onderzoek en in welke mate leesgedrag verklaard kan worden door deelname aan de BSB, de sociale norm ten opzichte van lezen en de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen.

- De belangrijkste variabele die het leesgedrag beïnvloedt is de leesattitude van de middelbare scholier. Hoe positiever de leesattitude van een middelbare scholier des te meer zal een middelbare scholier lezen en des te vaker zal de middelbare scholier naar de bibliotheek gaan.
- Deelname aan de BSB verklaart niet de variantie in hoeveel leerlingen lezen op de middelbare school. Wel is er een verband aangetoond tussen deelname aan de BSB en hoeveel middelbare scholieren lenen bij de bibliotheek.
- In dit onderzoek wordt een deel van het leesgedrag verklaard door de sociale norm.
  - De norm van de beste vriend/vriendin heeft een positieve invloed op hoeveel een middelbare scholier leest. Maar de individuele attitude ten opzichte van lezen is belangrijker dan de sociale norm van de beste vriend of vriendin.
  - De norm van de ouders en de norm van de school heeft een negatieve invloed op hoeveel een middelbare scholier leest.
- De leesvaardigheid en selectievaardigheid hebben in dit onderzoek geen significante invloed.

Om terug te komen op de onderzoeksvraag die aan het begin van het onderzoek is gesteld kan geconcludeerd worden dat deelname aan de BSB geen invloed heeft op hoeveel een middelbare scholier leest en op hoe vaak een middelbare scholier naar de bibliotheek gaat. Wel is er een verband tussen deelname aan de BSB en het aantal boeken dat de scholieren lenen bij de bibliotheek.

Uit de literatuur is op te maken dat leesbevordering pas effectief is wanneer leerlingen er langdurig mee in contact komen (Kraaykamp, 2002). Ook aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs stimuleert de culturele belangstelling en daarmee het leesgedrag van leerlingen. Bij de invulling van het literatuuronderwijs is het van belang dat dit leerlinggericht is, anders heeft literatuuronderwijs een averechts effect (Verboord, 2002).

Wanneer een effect van de BSB in het voortgezet onderwijs wenselijk is, zal het noodzakelijk zijn het BSB concept verder te ontwikkelen.

Allereerst moet er aandacht worden besteed aan de leesattitude van de scholieren. Onderzocht moet worden wat voor scholieren positieve leeservaringen zijn en wat voor scholieren negatieve leeservaringen zijn. Wanneer bekend is wat de positieve en negatieve leeservaringen zijn, moet de BSB deze positieve ervaringen stimuleren en negatieve ervaringen helpen voorkomen.

Daarnaast moet onderzocht worden wat het karakter van het literatuuronderwijs van de onderzochte middelbare scholen is (cultuurgericht of leerlinggericht) en wat het effect is op het leesgedrag van de middelbare scholieren.

Om ook op het voortgezet onderwijs profijt te hebben van de positieve effecten van de BSB, is het noodzakelijk de BSB uit te breiden naar het voortgezet onderwijs. Op welke manier dit vormgegeven kan worden zal besproken worden in hoofdstuk zeven.

## 6.3. Discussie

### 6.3.1. *Onderzoeksvragen en theoretisch kader.*

Terugkijkend op het onderzoek kan worden gesteld dat er toereikende antwoorden zijn gevonden op de geformuleerde onderzoeksvragen. Bekend is nu wat het effect van de BSB is op het leesgedrag van middelbare scholieren en in welke mate leesgedrag verklaard kan worden door andere factoren.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er niet alleen wordt gekeken naar het effect van de BSB op leesgedrag van middelbare scholieren, maar ook naar andere factoren die het leesgedrag beïnvloeden. Naar aanleiding van de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) wordt er ook gekeken naar de invloed van de sociale norm en de individuele attitude en vaardigheden met betrekking tot lezen. Voordeel hiervan is dat er onderzocht kan worden wat de belangrijkste reden van middelbare scholieren is om wel of niet te lezen.

De belangrijkste bevinding van dit onderzoek is dat het verband tussen de leesattitude en het leesgedrag het sterkste is. Met dit onderzoek wordt de invloed van de leesattitude nog eens bevestigd en de bevindingen van ander onderzoekers, zoals Stalpers (2007) en Stokmans (2009), nog eens versterkt.

Deze kennis over het sterke verband tussen leesattitude en leesgedrag kan gebruikt worden bij de ontwikkeling van toekomstige leesbevorderingsprojecten. Wanneer er onderzocht wordt hoe je de leesattitude van middelbare scholieren kan bevorderen kunnen scholen en bibliotheken hun methoden hierop aanpassen.

Dit brengt ons bij de tweede belangrijke bevinding van dit onderzoek, de negatieve invloed van de sociale norm van school. Uit dit onderzoek blijkt dat hoe meer de leerkracht praat over boeken, hoe minder boeken de leerlingen lezen.

Verboord (2002) heeft met zijn onderzoek aangetoond dat het karakter van het literatuuronderwijs invloed heeft op het leesgedrag. Wanneer er rekening wordt gehouden met de smaak en voorkeuren van de leerlingen zullen leerlingen later meer lezen dan bij cultuurgerichte literatuurlessen.

Er is in dit onderzoek niet gekeken naar het karakter van de literatuurlessen op de scholen waar de vragenlijsten zijn afgenomen. Omdat uit dit onderzoek naar voren komt dat de scholen een negatieve invloed hebben op het leesgedrag, is het voor een volgend onderzoek interessant om te kijken wat het karakter van het literatuuronderwijs op verschillende scholen is en wat de invloed hiervan op het leesgedrag is (zie verder hoofdstuk zeven).

### *6.3.2. Bruikbaarheid en verbeteringen onderzoeksmethodiek*

Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een pre-experimenteel onderzoeksdesign. Er is voor dit design gekozen omdat er geen bruikbare voormeting aanwezig is. Ook is er gekozen voor matching in plaats van een randomisatie, omdat de groepen die meededen aan het onderzoek vrij klein waren. Door de respondenten te matchen kon een ongelijke verdeling in opleidingsniveau en geslacht vermeden worden.

Er is hier sprake van een betrouwbare onderzoeksmethode omdat de methode van meten onafhankelijk en consistent is. Elke leerling wordt op dezelfde manier dezelfde vragenlijst afgenomen.

Een pre-experimenteel onderzoeksdesign heeft niet de voorkeur omdat het hierdoor moeilijk is om een causale relatie aan te tonen. Dit is nadelig is voor de validiteit van het onderzoek (Neuman, 2012)

Om een causale relatie aan te tonen zou de voorkeur uitgaan naar een klassiek experimenteel onderzoeksdesign. Bij een klassiek experimenteel onderzoek is het noodzakelijk om een voormeting te hebben en moeten de groepen random geselecteerd zijn. Omdat de eerste vragenlijst (2008) anoniem is

afgenomen is het niet mogelijk om de uitslagen van beide metingen met elkaar te koppelen. Eveneens is er geen voormeting van de controlegroep beschikbaar. Hierdoor kan niet worden uitgesloten dat het leesgedrag wordt beïnvloed door andere variabelen dan de BSB.

Het aantal respondenten dat deel heeft genomen aan dit onderzoek was erg klein ( $n = 103$ ). Daardoor kunnen kleine variaties in de populatie de resultaten snel beïnvloeden.

De samenstelling van de steekproef komt voor het grootste gedeelte overeen met de werkelijkheid in Nederland. De verhouding jongens/meisjes is in de steekproef bijna gelijk, er zijn iets meer meisjes dan jongens. Ongeveer 40 procent van de respondenten zit op havo/vwo, in Nederland is dit 44 procent (OCW, 2013). De gemiddelde leeftijd (15,65) komt overeen met de leeftijd van derde klas leerlingen op het voortgezet onderwijs (15-16 jaar). In de steekproef is het percentage allochtonen (33 procent) net iets hoger dan in de rest van Nederland (21 procent) (CBS, 2013).



## 7. AANBEVELINGEN

### 7.1. Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

#### *7.1.1. Onderzoek naar de factoren die leesattitude beïnvloeden.*

Uit dit onderzoek komt naar voren dat er een verband is tussen de leesattitude van middelbare scholieren en hoeveel ze lezen. Middelbare scholieren die lezen als plezierig ervaren, zich kunnen inleven in een verhaal en ervaren dat lezen bijdraagt aan hun schoolresultaten en persoonlijke ontwikkeling, zullen eerder lezen dan scholieren die deze ervaringen niet hebben.

Het is voor het verbeteren van het BSB concept en voor de ontwikkeling van toekomstige leesbevorderingsprojecten interessant om te onderzoeken wat positieve en negatieve leeservaringen zijn voor middelbare scholieren.

Onderzocht moet worden wat positieve hedonistische leeservaringen voor scholieren zijn: *Wanneer vind je het prettig om te lezen? Of Wanneer kan je je inleven in een verhaal?* En wat positieve utilitaire leeservaringen zijn: *Wanneer is lezen nuttig voor school? Wat leer je door boeken te lezen?*

Ook moet er onderzocht worden welke andere factoren invloed hebben op de leesattitude. Bijvoorbeeld: wanneer uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die een slechte selectievaardigheid hebben en vaak boeken kiezen die tegenvallen een negatieve leesattitude hebben, zou het leesbevorderingsproject gericht kunnen worden op het verbeteren van de selectievaardigheid.

Om leesattitude te onderzoeken, kunnen dezelfde factoren die ook het leesgedrag beïnvloeden worden onderzocht: de invloed van de leesvaardigheid, de selectievaardigheid en de sociale norm van ouders, school en vrienden op de leesattitude van middelbare scholieren.

#### *7.1.2. Onderzoek naar de invloed van literatuuronderwijs op leesgedrag.*

In dit onderzoek kan de negatieve invloed van de scholen niet verklaard worden. Wanneer er gezocht wordt naar verklaringen in de literatuur, dan komt naar voren dat er een verband is tussen het karakter van literatuurlessen en het aantal boeken dat leerlingen op latere leeftijd lezen. Dit onderzoek gaat niet in op het verschil in leesgedrag tussen de middelbare scholieren van de verschillende scholen.

Een vervolgonderzoek is noodzakelijk om erachter te komen of de leerlingen op de ene school positiever leesgedrag hebben dan de leerlingen op de andere school. Wel moet er dan rekening worden gehouden met de verschillende onderwijsniveaus op de scholen.

Door alleen maar leerlingen van scholen met elkaar te vergelijken kan er nog geen verband worden gelegd tussen het karakter van het literatuuronderwijs en het leesgedrag van de middelbare scholieren.

Daarvoor moet er in een vervolgonderzoek ook gekeken worden naar de vormgeving van het literatuuronderwijs. Dit kan gedaan worden door het afnemen van een vragenlijst onder de docenten Nederlands van de verschillende scholen, waarin gevraagd wordt naar hoe ze hun onderwijs indelen, hoeveel aandacht ze aan literatuur besteden en op welke manier ze het literatuuronderwijs vormgeven (cultuurgericht of leerlinggericht).

Wanneer uit dit onderzoek zou blijken dat de scholen meer cultuurgericht onderwijs geven en dat dit een negatieve invloed heeft op het leesgedrag van de middelbare scholieren, dan moeten de scholen het karakter van het literatuuronderwijs wijzigen. Hier kan de bibliotheek een rol in spelen.

## 7.2. Beleidsaanbevelingen

Uit dit onderzoek blijkt dat de middelbare scholieren op de onderzochte scholen gemiddeld 3,6 boeken per jaar lezen in hun vrije tijd. Bijna 50 procent van alle respondenten geeft aan nooit te lezen in hun vrije tijd.

Er is een negatief verband tussen de sociale norm van de school en hoeveel een middelbare scholier leest.

Hierbij is een taak weggelegd voor de middelbare scholen. Belangrijk is de kwaliteit van het literatuuronderwijs te onderzoeken en te verbeteren waardoor de negatieve invloed van de school verdwijnt (zie paragraaf 7.1.2).

Om het leesgedrag van de scholieren te verbeteren is het noodzakelijk dat de bibliotheek, de basisscholen en de middelbare scholen gaan samenwerken. Hierdoor wordt het mogelijk een doorgaande leerlijn te krijgen in het literatuuronderwijs.

Deze doorgaande leerlijn kan bereikt worden door de BSB uit te breiden naar het voortgezet onderwijs. De BSB heeft een leerlinggericht karakter (Verboord, 2002). Niet alleen wordt er rekening gehouden met de smaak en voorkeuren van de leerling, de leerlingen hebben de regie over wat er gebeurt in de BSB. De volwassenen begeleiden de leerlingen alleen op de achtergrond.

De bibliotheek kan de middelbare scholen ondersteunen in het vormgeven van de BSB in het voortgezet onderwijs. De bibliotheek kan de opleiding van de “medewerkers” verzorgen. En de bibliotheek kan

helpen bij het leveren van boeken en het organiseren van activiteiten met betrekking tot lezen en literatuur tijdens bijvoorbeeld een cultuurdag.

De taak van de school is om een geschikte plek te vinden om de BSB in te richten. Een mogelijkheid is het vestigen van de BSB in de al aanwezige mediatheek. Ook moet de school leerlingen de mogelijkheid geven hun maatschappelijke stage binnen de school te volbrengen, door stage te lopen in de BSB.

Taken van de leerlingen die stage lopen in de bibliotheek kunnen zijn: het ondersteunen van de medeleerlingen bij het selecteren van leesboeken die aansluiten op hun belevingswereld en interesses, het aandragen van nieuwe aanwinsten voor de bibliotheek (wat zijn boeken die populair zijn onder de leerlingen en welke van deze boeken missen nog in de collectie) en het organiseren van activiteiten met betrekking tot lezen tijdens cultuurdagen e.d. Hierbij worden ze op de achtergrond ondersteund door de mediathecaris van school.

Een dergelijke aanpak vergt een grote inzet van de middelbare scholen en de bibliotheek. Er moet tijd en geld zijn om dit plan tot uitvoering te brengen. Maar er moet niet vergeten worden dat leesattitude een aangeleerde of verworven neiging is om lezen en leesmateriaal positief of negatief te waarderen (Aarnoutse & Boland, 1987). Wanneer leerlingen op jonge leeftijd positieve ervaringen hebben met lezen, wordt er automatisch een positieve houding ten opzichte van dit gedrag gevormd (Ajzen, 1991).

Of de scholen en de bibliotheek voldoende middelen hebben om dit plan uit te voeren is mede afhankelijk van externen. Vanuit de gemeente Hoorn is er al een structurele subsidie voor het huidige BSB-concept.

Het is van belang dat gemeente en overheid scholen en bibliotheken subsidie blijven verlenen om dergelijke projecten mogelijk te kunnen maken en om het leesgedrag van scholieren te bevorderen.

## LITERATUUR

- Aarnoutse, C. A. & Boland, T. (1987). *Schalen voor het Meten van de Leesattitude en de Leespreferentie: Bestemd voor de hoogste groep van het basisonderwijs : Verantwoording, handleiding, antwoordbladen*. Nijmegen: Berkhout.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Batra, R. & Ahtola, O. T. (1990). Measuring the Hedonic and Utilitarian Sources of Consumer Attitudes. *Marketing Letters*, 2(2), 159 - 170.
- Bibliotheek Hoorn. (2013). *BSB: Een vernieuwend Bibliotheekconcept*. Retrieved from Bibliotheekhoorn.nl: <http://www.bibliotheekhoorn.nl/projecten/brede-school-bibliotheek>
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2009). Het leesgedrag van Turkse, Marokaanse en Nederlandse Leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(3), 20-27.
- CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek). (2012). *Openbare Bibliotheken, Ingeschreven gebruikers*. Retrieved februari 6, 2013, from CBS Statline: <http://statline.cbs.nl>
- CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek). (2013). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. Retrieved from CBS Statline: <http://statline.cbs.nl/>
- De Meyer, I. & Warlop, N. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent: Universiteit Gent.
- De Vocht, A. (2010). *Basishandboek SPSS 18*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Geurtsen, N. (2008). *Effectevaluatie van de Brede School Bibliotheek Hoorn*. Hoorn: Bibliotheek Hoorn.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2012). *Resultaten PISA-2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2009). *Statistics for the Behavioral Sciences* (8 ed.). Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kraaykamp, G. (2002). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders bibliotheek en school. In A. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassen* (pp. 209 - 231). Delft: Stichting Lezen.

- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer, *Theoretical Models and Processes* (pp. 1131 - 1161). Newark: International Reading Association.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). *Children's attitudes toward reading: A national survey*. Reading Research Quarterly.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, Vol 137(2), 267 - 296. doi:10.1037/a0021890
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding Research*. Verenigde staten van Amerika: Pearson Education, Inc.
- OCW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). (2013). *Aandeel HAVO/VWO -leerlingen per gemeente*. Retrieved from Monitor Trends in Beeld: <http://www.trendsinbeeld.minocw.nl/>
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. New Jersey: Prentice Hall.
- Piek, K. (1995). *Zoveel lezen we (niet)*. Amsterdam: Stichting lezen.
- SIOB (Sectorinstituut Openbare Bibliotheken). (2012). *Trends bibliotheken: Ledentallen volwassenen*. Retrieved februari 6, 2013, from <http://www.siob.nl/bibliotheekmonitor/trends-bibliotheken/leden-en-niet-leden/ledentallen-volwassenen/item42>
- Stalpers, C. P. (2007). *Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2013). *Leesmonitor 2011-2013: Bibliotheekcijfers*. Retrieved februari 6, 2013, from <http://www.leesmonitor.nu/page/10001/bibliotheekcijfers>
- Stichting Lezen. (2013). *Leesmonitor 2011-2013: leesmotivatie*. Retrieved februari 7, 2013, from <http://www.leesmonitor.nu/page/10003/Leesmotivatie/>
- Stichting Lezen. (2013). *Leesmonitor 2011-2013: Leesvaardigheid*. Retrieved februari 6, 2013, from <http://www.leesmonitor.nu/page/10004/Leesvaardigheid>
- Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 16(17), 245 - 261.
- Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 35-43.
- Tellegen, S. & Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van VMBO leerlingen. Een profielschets*. Amsterdam: Stichting lezen.

Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In A. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 233 - 247). Delft: Stichting Lezen.

# BIJLAGE A: VRAGENLIJST

## Enquête Brede School Bibliotheek

Probeer de antwoorden zelf in te vullen zonder te overleggen met je klasgenoten. Er zijn geen goede of slechte antwoorden, het gaat om jouw mening. Je hoeft je naam niet op de vragenlijst in te vullen, alle antwoorden worden anoniem verwerkt.

- Lees iedere vraag rustig door
- Kruis steeds één antwoord per vraag aan
- Als je vragen hebt dan mag je die altijd stellen. Steek je hand omhoog, dan komt iemand langs om je te helpen.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten.

Bedankt voor je hulp en veel succes met invullen van de vragenlijst.

Petra Bothof (Universiteit Utrecht).

### De eerste vragen gaan over jou:

1. Wat is je respondentnummer? \*

2. In welk jaar ben je geboren? \*

3. Ik ben een...: \*

- Jongen
- Meisje

4. Op welke school zit je? \*

5. Op welk niveau zit je? \*

- praktijkonderwijs
- lwoo
- vmbo basis
- vmbo kader
- vmbo gemengde leerweg
- vmbo theoretische leerweg
- havo
- atheneum
- gymnasium

6. Heb je deelgenomen aan de Brede School Bibliotheek? \*

- ja
- nee
- weet niet

**De volgende vragen gaan over het lezen van boeken in je vrije tijd:**

7. Hoeveel boeken heb je dit jaar buiten de zomervakantie om in je vrije tijd gelezen? \*

(Dus niet voor school)

8. Hoeveel boeken heb je in de zomervakantie gelezen? \*

9. Wanneer heb je voor het laatst een boek uitgelezen? \*

(Geen boeken voor school)

- 1 week of korter geleden
- 2 - 3 weken geleden
- Ongeveer een maand geleden
- Ongeveer 2 - 3 maanden geleden
- Ongeveer 4 - 6 maanden geleden
- Langer dan een half jaar geleden



10. Hoeveel uur per week lees jij in je vrije tijd boeken? \*

(Geen boeken voor school)

- geen
- minder dan 1 uur per week
- 1 - 2 uur per week
- 2 - 3 uur per week
- meer dan 3 uur per week

11. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe dit voor jou is. \*

	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
a. Als ik vrij ben lees ik een boek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ik lees graag een boek in de vakantie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ik lees, omdat ik het leuk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ik vind het leuk om voor school een boek te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Ik ga een boek lezen omdat ik het zelf wil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ik ga een boek lezen, omdat ik er veel van leer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe dit voor jou is. \*

	helemaal niet waar	niet waar	soms soms waar	waar/ niet waar	helemaal waar
a. Als ik lees vergeet ik alles om mij heen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Als ik leesboeken lees, vind ik het leuk om het verhaal te beleven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Als ik leesboeken lees, kan ik lekker wegdromen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	helemaal niet waar	niet waar	soms soms waar	waar/ niet waar	helemaal waar
d. Als ik een boek lees, herken ik me vaak in de hoofdpersoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Het lezen van verhalen vind ik spannend.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ik vind lezen nuttig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Door leesboeken te lezen, haal ik betere punten op school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Door te lezen kan ik me ontspannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**De volgende vragen gaan over je ouders en jou:**

13. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe vaak dat voorkomt \*

	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
a. Ik ga in een boek lezen, omdat mijn ouders dat willen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ik krijg een boek cadeau van mijn ouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Mijn ouders zeggen mij welke boeken leuk zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Mijn ouders lezen zelf boeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Geef voor alle mogelijkheden aan wat je ervan vindt: \*

	helemaal niet leuk	niet leuk	normaal	leuk	heel leuk
a. Ik vind het ..... om in een boek te lezen, als dat moet van mijn ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	helemaal niet leuk	niet leuk	normaal	leuk	heel leuk
b. Ik vind het ..... om een boek cadeau te krijgen van mijn ouders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**De volgende vragen gaan over je school en jou:**

15. Geef voor alle mogelijkheden aan of iets voorkomt. \*

	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
a. Ik ga in een boek lezen, omdat mijn docent dat wil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. De docent vertelt iets over een boek, door over de inhoud te vertellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. De docent vertelt iets over een boek door een stukje voor te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. De docent vertelt iets over een boek door iets te vertellen over de schrijver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. De docent kan enthousiast vertellen over een boek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Geef voor alle mogelijkheden aan wat je ervan vindt. \*

	helemaal niet leuk	niet leuk	normaal	leuk	heel leuk
a. Ik vind het ..... om in een boek te lezen als dat moet van mijn docent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ik vind het ..... als de docent iets vertelt over een boek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**De volgende vragen gaan over je beste vriend(in) en jou:**

17. Geef voor alle mogelijkheden aan of iets voorkomt.

	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
a. Je beste vriend(in) praat met je over boeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Je beste vriend(in) vertelt je welke boeken leuk zijn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Je beste vriend(in) geeft je een boek cadeau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Je vriend(in) leest zelf boeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Zijn er leuke boeken?**

18. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe dit voor jou is. \*

	helemaal niet waar	niet waar	soms soms waar	waar/niet waar	waar	helemaal waar
a. Boeken die ik voor school moet lezen vind ik vaak moeilijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ik vind dat er veel moeilijke woorden staan in boeken die ik voor school moet lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ik heb vaak moeite met het begrijpen van een verhaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Ik wordt steeds beter in lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Ik begrijp verhalen steeds beter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Hoe goed ben je in lezen in vergelijking met je klasgenoten? \*

- De beste van mijn klas
- Eén van de beteren van mijn klas
- Beter dan gemiddeld in mijn klas
- Gemiddeld
- Slechter dan gemiddeld in mijn klas
- Eén van de slechtsten van mijn klas
- De slechtste van mijn klas

20. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe dit voor jou is. \*

	helemaal niet waar	niet waar	soms soms waar	waar/ niet waar	helemaal waar
a. Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Als ik een boek gekozen heb, dan ben ik daarover vaak onzeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Ik kies vaak een boek dat me tegenvalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Ik heb vaak moeite met het kiezen van een boek in de bibliotheek of boekwinkel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Sommige verhalen die ik uitkies in een bibliotheek of boekwinkel blijken tijdens het lezen tegen te vallen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**De volgende vragen gaan over de bibliotheek en jou:**

21. Ben je lid van de bibliotheek? \*

- ja
- nee

22. Ik vind de bibliotheek ..... \*

- helemaal niet leuk
- niet leuk
- neutraal
- leuk
- heel leuk

23. Hoe vaak ga je naar de bibliotheek? \*

Als je NOOIT hebt ingevuld, sla je vraag 24, 25, 26 en 27 over. Begin weer met vraag 28.

- nooit
- 1 keer per week
- 1 keer per twee weken
- 1 keer per maand
- minder dan 1 keer per maand

24. Hoeveel boeken leen je bij de bibliotheek in een jaar?

- nul boeken
- 1 - 4 boeken
- 5 - 9 boeken
- 10 - 14 boeken
- 15 - 19 boeken
- 20 of meer boeken

25. Ik vind het ..... om naar de bibliotheek te gaan.

- helemaal niet leuk
- niet leuk
- neutraal
- leuk
- heel leuk

26. Als ik naar de bibliotheek ga vind ik ..... een leuk boek.

- nooit
- soms
- regelmatig
- vaak
- altijd

27. De bibliotheek organiseert leuke activiteiten.

- ja
- nee

**De volgende vraag gaat over de dingen die je thuis in je vrije tijd doet.**

Ga hierbij uit van een gewone doordeweekse dag.

28. Geef voor alle mogelijkheden aan hoe dit voor jou is. \*

	dit doe ik nooit	een paar minuten	ongeveer een half uur	een half uur tot een uur	tussen de 1 en 2 uur	tussen de 2 en 3 uur	3 uur of langer
Luisteren naar radio, CD's, enzovoort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisie en dvd/ blueray / video kijken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezen (boeken, stripverhalen, enzovoort).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet gebruiken voor e-mailen en chatten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	dit doe ik nooit	een paar minuten	ongeveer een half uur	een half uur tot een uur	tussen de 1 en 2 uur	tussen de 2 en 3 uur	3 uur of langer
Internet gebruiken om dingen op te zoeken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet gebruiken voor spelletjes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computerspelletjes spelen (zoals op de playstation, x-box, gameboy, op de PC maar niet via internet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tekenen, knutselen, enz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muziek maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Binnen spelen. (bordspellen, enzovoort).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**De laatste vragen gaan over in welk land jij en je ouders zijn geboren:**

29. In welk land ben je geboren? \*

- Nederland
- Suriname
- Nederlandse Antillen/ Aruba
- Turkije
- Marokko
- Anders:

30. In welk land is je vader geboren? \*

- Nederland
- Suriname
- Nederlandse Antillen/ Aruba
- Turkije
- Marokko
- Anders:



31. In welk land is je moeder geboren? \*

- Nederland
- Suriname
- Nederlandse Antillen/ Aruba
- Turkije
- Marokko
- Anders:

**Hartelijk dank voor het invullen!**

Je mag het formulier wat je hebt gekregen inleveren met je naam erop.