



University of Groningen

## Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie? De invloed van ouders en school op het lezen van boeken nader onderzocht

Verboord, Marc

*Published in:*  
Mens & Maatschappij

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
2003

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Verboord, M. (2003). Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie? De invloed van ouders en school op het lezen van boeken nader onderzocht. *Mens & Maatschappij*, 78(1), 45.

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

# Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie?

## De invloed van ouders en school op het lezen van boeken nader onderzocht

Marc Verboord<sup>1</sup>

### Summary

*Socialization as an explanation for declining reading frequency?*

*The influence of parents and school on the reading of books investigated more closely*

*In this article the impact of socialization processes in both the parental and school context on current book reading frequency of recent birth cohorts is investigated. Given the decline in reading interest recent cohorts show in other reading studies – a decline often associated with the rise of popular culture – special attention is given to the explanation of these cohort differences by socialization traits. New data were gathered from about 600 persons who finished secondary education in the period 1975-1998. From each respondent one of the parents and the former teacher in Dutch literature were interviewed as well to obtain more valid information about socialization practices. Results show the importance of both the parental and the school-socialization. However, the decline in reading in more recent cohorts can neither be attributed to a decline in literary stimulation nor to a growing share of popular culture in socialization.*

### 1. Inleiding

Tussen 1975 en 2000 heeft zich een sterke vermindering voorgedaan in de tijd die Nederlanders wekelijks aan het lezen van boeken besteden (Breedveld & Van den Broek, 2001). Deze teruggang is voornamelijk toe te schrijven aan de verminderde participatie van recente geboortecohorten (Knulst & Kraaykamp, 1996; 1998). Met name de personen geboren na 1950 lezen op uiteenlopende leeftijden structureel minder dan eerdere cohorten deden op dezelfde leeftijd. Deze verschillen tussen cohorten worden in de latere levensloop niet meer gecompenseerd: de toename in lezen die gepaard gaat met het ouder worden is voor elk cohort hetzelfde, maar van elk nieuw cohort zijn de beginpunten lager (Knulst & Kraaykamp, 1998). Hoewel verschillende verklaringen voor deze ontwikkeling de ronde doen (groeiend tijdgebrek, concurrentie van

audiovisuele media, overdaad aan leesmaterialen), is vooralsnog geen sluitend antwoord op dit onderzoeksprobleem voorhanden. Het telkens terugkerende effect van het geboortjaar lijkt in ieder geval het belang van de socialisatiecontext bij de vorming van culturele voorkeuren en gewoonten te onderstrepen (zie Ganzeboom, 1989).

In dit artikel wordt onderzocht welke invloed de socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu heeft op de huidige leesfrequentie van personen die behoren tot de cohorten verantwoordelijk voor de dalende leestrend. Drie vormen van socialisatie worden onderscheiden. In de eerste plaats twee vormen waarin de overdracht van leesgewoonten en -voorkeuren centraal staat: de literaire socialisatie door de ouders en de literaire socialisatie door de school, door middel van literatuuronderwijs. Onderzoek naar socialisatie in andere vormen van cultuurparticipatie is veelal sterk georiënteerd op dit type reproductiemechanismen: de mate waarin culturele gedragingen en smaken binnen contexten als ouderlijk milieu en school worden doorgegeven aan volgende generaties. De vormende werking van het ouderlijk milieu (primaire socialisatie) wordt hierin voor de meeste culturele activiteiten van oudsher meer gewicht toebedacht dan die van het schoolmilieu (secundaire socialisatie), omdat een vroege kennismaking met cultuur een steviger fundament voor latere deelname zou leggen (De Jager, 1967; Stigler & Becker, 1977). Deze gedachte heeft inmiddels voor diverse cultuurvormen ook empirische steun gekregen (o.a. Nagel, Ganzeboom & Haanstra, 1996), maar heeft voor de leesomvang nog slechts beperkte aandacht gekregen, ondanks de specifieke literaire vorming die het voortgezet onderwijs biedt met het literatuuronderwijs. De eerste onderzoeksvraag luidt dan ook: hoe verhoudt de invloed van de literaire socialisatie door de ouders op de leesfrequentie zich tot die door de school? De leesfrequentie wordt in dit artikel beperkt tot het lezen van boeken in de vrije tijd, waarbij boeken voor school of studie en stripboeken worden uitgesloten.

De implicaties van de gesignaleerde trendbewegingen in lezen reiken echter verder. De divergentie in leesgedrag tussen cohorten wordt wel in verband gebracht met sociaal-culturele verschillen in de tijd waarin men opgroeide (Knulst & Kraaykamp, 1996). Naarmate personen later geboren werden, zou de socialisatiefase steeds minder ruimte hebben geboden aan het lezen en steeds meer aan vormen van populaire cultuur, waaronder het televisiekijken. De hypothese dat de tanende leesfrequentie van jongere cohorten te wijten is aan deze verschuiving is echter met de door Knulst en Kraaykamp (1996) gebruikte gegevens van het Sociaal en Cultureel Planbureau niet afdoende te toetsen, omdat hierin geen socialisatiegegevens op individueel niveau beschikbaar zijn. In hun studie worden verschijnselen op macroniveau opgevoerd ter verklaring van de lagere leesfrequentie, maar door deze opzet wordt niet duidelijk in hoeverre uiteenlopende personen binnen één cohort daadwerkelijk aan de veronderstelde beïnvloeding hebben blootgestaan.

In het onderhavige onderzoek wordt met socialisatiegegevens op individueel niveau getracht tot een nadere toetsing van de opgeworpen hypothese te komen. Gegeven de negatieve invloed die vormen van populaire cultuur wordt toegedicht, wordt aan de twee eerder genoemde (reproducerende) socialisatietypen een derde (concurrerende) soort toegevoegd: de socialisatie in populaire cultuur (gemeten in het ouderlijk milieu). De tweede onderzoeksvraag luidt: in hoeverre kunnen verschillen in (drie vormen van) de socialisatie verschillen in leesfrequentie tussen cohorten verklaren?

Om de gestelde onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn nieuwe data verzameld onder zo'n 600 mensen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs. De onderzoekspopulatie behoort derhalve tot de cohorten geboren tussen 1955 en 1982, die zich in hun tijdsbesteding aan lezen negatief onderscheiden van eerdere cohorten. Van de geënquêteerde oud-leerlingen is bovendien een van de ouders en de vroegere docent Nederlands – de oud-leerlingen zijn geclusterd gekozen binnen eindexamenklassen van in totaal 88 docenten – retrospectief ondervraagd over de socialisatie van de oud-leerling in kwestie.

Een sterk punt van de vergaarde data is niet alleen dat er socialisatiegegevens op individueel niveau beschikbaar zijn, maar ook dat deze informatie onafhankelijk van de primaire onderzoekseenheden in kaart is gebracht, via de socialisatiecontexten (ouders en docent) zelf. Het risico dat rapportages door de oud-leerling vertekening richting het huidige gedragspatroon bevatten, wordt hiermee weggenomen. Het ondervragen van de socialisatie-actoren zelf levert naast meer valide ook meer gedetailleerde informatie op. Met name de socialisatie door de school, hier toegespitst op het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, wordt door de vakkennis van de docent uitputtender in beeld gebracht. Ook biedt het onderhavige design met meerdere oud-leerlingen per docent het voordeel dat de invloed van deze docent betrouwbaarder wordt geschat.

In vergelijking tot datasets gebruikt in eerder onderzoek is de reikwijdte van de hier gebruikte data door beperkingen in de populatie (geen landelijke steekproef) en meetmomenten (één tijdsmoment) bescheidener. Daar staat echter het voordeel tegenover dat de socialisatie en het leesgedrag van een aantal cohorten nauwkeuriger dan voorheen geanalyseerd kan worden. Dat het hierbij relatief recente cohorten betreft vloeit voort uit de gekozen onderzoeksopzet waarin ouders en docenten nog bereikt moesten kunnen worden, maar ook uit de sleutelpositie die deze cohorten in het bredere onderzoeksprobleem innemen.

## 2. Literaire socialisatie: ouders versus school

Het beschikken over eerdere ervaring met een cultuurvorm is een belangrijke predictor van latere deelname hieraan. Het vertrouwd raken met haar idioom alsmede de hieraan verbonden moeilijkheidsgraad, is een vorm van competentieontwikkeling die verdere investeringen niet alleen eenvoudiger maar (daarmee) ook aantrekkelijker maakt (Ganzeboom, 1989). Literaire socialisatie kan worden beschouwd als het opdoen van ervaring met het lezen van boeken. In dit socialisatieproces spelen ouders met name een belangrijke rol in de voorschoolse periode. In families waar meer leesmaterialen binnen bereik zijn, waar ouders een positieve leeshouding uitdragen en een voorbeeldfunctie vervullen, door zelf te lezen en door met hun kinderen over boeken te praten, lezen kinderen meer en met groter plezier (Bonfadelli, Fritz & Köcher, 1993; Van Peer, 1991). Het effect van ouderlijke socialisatieactiviteiten is ook op latere leeftijd nog aanwijsbaar (Dijkstra, 1992; Powell, Taylor & McMillen, 1984).

Over de invloed van school op de latere leesfrequentie, en hoe die zich verhoudt tot het

ouderlijk milieu, is minder bekend. Zoals bij alle culturele activiteiten leidt een hoger opleidingsniveau tot een hogere deelnamegraad, maar de specifieke effecten van literatuuronderwijs blijven daarbij doorgaans onbehandeld. Didactisch onderzoek concentreert zich traditioneel meer op de leesvaardigheid en leesmotivatie van nog schoolgaande personen.

Voor deze groep lijken didactische kenmerken ook van betekenis te kunnen zijn voor de leesfrequentie. Uit Amerikaans onderzoek blijkt een 'leerlinggerichte' instructie in de literatuurles een positief effect te hebben op de mate waarin jongeren fictie lezen; een 'docentgerichte' instructie een negatief effect (Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995).

In een van de weinige studies waarin de invloed van de socialisatie van onderwijs en ouders tegen elkaar afgezet worden, toonde de schoolcontext zich de belangrijkste verklarende factor voor literair lezen (geoperationaliseerd als de verhouding tussen de leesfrequentie van literatuur en niet-literaire genres) (Kraaykamp, 2000). De indicator voor de 'culturele socialisatie via de school' bestaat in deze studie echter zowel uit kenmerken van de les (gerapporteerd door de oud-leerling) als uit door de leerling zelf geïnitieerde activiteiten, zoals participatie in een toneelclub of schoolkrantredactie. Het wekt in dit licht geen bevreemding dat de invloeden van het ouderlijk milieu grotendeels wegvallen na introductie van de schoolcontext: de personen die volgens dit model baat gehad hebben bij de culturele socialisatie op school vormen een selectieve groep van reeds vooraf in cultuur geïnteresseerden. Door de gekozen operationalisering kunnen geen zuivere onderwijs effecten aan het licht worden gebracht.

Vooralsnog lijkt het aannemelijk dat net als voor andere vormen van cultuurdeelname, de primaire socialisatie van grotere invloed is op later leesgedrag dan de secundaire socialisatie. Voor de eerste onderzoeksvraag naar de verhouding tussen de invloed van ouderlijk milieu en schoolmilieu wordt daarom de volgende hypothese opgesteld:

H1: (a) Zowel de literaire socialisatie door de ouders als de literaire socialisatie door de school heeft een positieve invloed op de huidige leesfrequentie, en (b) de invloed van de literaire socialisatie door de ouders op de huidige leesfrequentie zal sterker zijn dan die door de school.

### **3. Verschillen tussen cohorten**

Trendcijfers over lezen laten zien dat het leesgedrag van verschillende geboortecohorten sterk uiteenloopt (Knulst & Kraaykamp, 1998). Deze verschillen tussen meer en minder recente geboortecohorten op het gebied van het lezen van boeken staan niet op zichzelf. Ook ten aanzien van bijvoorbeeld andere vormen van culturele participatie en verbale vaardigheden onderscheiden recente cohorten zich negatief van hun voorgangers (De Haan & Knulst, 2000; Glenn, 1994). Een verklaring die voor dergelijke cohortverschillen wel is gegeven, luidt dat de smaak, behoeften en vaardigheden van mensen geboren in dezelfde periode sterk worden beïnvloed door de soortgelijke omstandigheden waarin ze opgroeien (Becker, 1992; SCP, 1998). Dit type verklaring borduurt voort op de theorie van Inglehart (1977) over waardeveranderingen in de westerse samenleving. Kern van Ingleharts theorie is dat de waardevorming van mensen verklaard kan worden door de structurele kenmerken (economische situatie, politieke situatie,

onderwijspeil en dergelijke) van de samenleving in de tijd dat deze mensen opgroeiden. De afkalving van het leespubliek zou eveneens een consequentie zijn van wisselende sociale condities waaronder mensen gevormd worden (Knulst & Kraaykamp, 1996).

Om deze verklaring enige kracht te kunnen bijzetten zou aannemelijk gemaakt moeten worden dat deze soortgelijke omstandigheden enerzijds verschillen tussen cohorten – oftewel veranderd zijn door de tijd – en anderzijds betrekking hebben op de factoren die theoretisch relevant geacht worden voor deelname aan lezen. Socialisatiecontexten zouden met andere woorden zodanig veranderd moeten zijn over de tijd dat de voorwaarden voor deelname aan lezen minder gunstig zijn geworden voor de cohorten geboren na 1955.

De periode waarin onze cohorten opgroeiden, kenmerkt zich door grote maatschappelijke veranderingen, zowel in politiek, sociaal-economisch als sociaal-cultureel opzicht (Schuyt & Taverne, 2000). Trends als de groei van de welvaart, het gestegen opleidingsniveau en de versoepelde normatieve richtlijnen voor gedragingen laten zich op het eerste gezicht lezen als gunstige voorwaarden voor deelname aan culturele activiteiten (Knulst, 1989). Immers, barrières in termen van prijs, aanbod en verbodsregels vielen weg; kennis en vaardigheden kwamen vrijer beschikbaar. De voorsprong die jongeren eind jaren vijftig in hun leesomvang hadden op ouderen zou via deze faciliterende omstandigheden geleid kunnen hebben tot juist een aanwas aan lezers uit recente cohorten (zie Knulst & Kraaykamp, 1996).

Een belangrijke kiem van de vernieuwingen in de jaren zestig lag echter in de verschillende wijzen waarop de vooroorlogse en naoorlogse cohorten op met name de sociaal-economische veranderingen reageerden (Righart, 1995). De ontstane (financiële) mogelijkheden werden door jongeren aangegrepen om hun eigen culturele voorkeuren, die zich vooral uitstrekten op het gebied van film, kleding, tijdschriften en popmuziek, sterker te profileren (Frith, 1984; Righart, 1995). Het onderscheid dat zij hiermee aanbrachten ten opzichte van voorgaande cohorten drukte enerzijds een wezenlijk andere ideologische visie op de inrichting van de samenleving uit, waarin een protest tegen maatschappelijke ongelijkheid, traditionele gezagshierarchieën en dergelijke doorklonk. Anderzijds gaven de naoorlogse cohorten met hun specifieke jeugdcultuur er ook blijk van makkelijk te kunnen inspelen op het zich aandienende consumptiekapitalisme waarin ‘goede’ culturele smaak er niet meer toe deed (Von der Dunk, 2000; Righart, 1995). Zowel in de politieke als commerciële kanten van de jeugdcultuur school drang naar individuele (keuze)vrijheid, die niet alleen een uitwerking had op de traditionele sociale verhoudingen in de samenleving, maar ook op de traditionele omgang met kunst en cultuur, zoals die werd voorgestaan door de oudere generatie. Oude culturele hiërarchieën verloren aan gezag, waardoor het belang van deelname aan ‘klassieke’ cultuur gerelativeerd werd ten gunste van meer laagdrempelige vermaaksvormen (Knulst, 1989), die we onder de noemer ‘populaire cultuur’ kunnen vangen. Deze ontwikkelingen lijken niet gunstig geweest te zijn voor de leescultuur, met name onder jongeren. De sterke groei van de markt voor literaire boeken in de jaren zestig met de doorbraak van auteurs als Mulisch, Reve, Hermans en Wolkers is wellicht nog op het conto van een jonge generatie – hoger opgeleide en progressieve – lezers te schrijven (Anbeek, 1993). Maar sindsdien wijzen participatiecijfers onverminderd op een dalende belangstelling voor lezen, bij uitstek onder naoorlogse cohorten, zoals eerder gemeld.

Het surplus aan opleiding, dat 'klassieke' cultuur toegankelijker en aantrekkelijker zou hebben moeten maken voor instromende cohorten, lijkt het te hebben afgelegd tegen de aantrekkingskracht van het extra aanbod aan alternatieve tijdsbestedingen. Deze sociaal-culturele verklaring krijgt bovendien steun uit sociaal-economische hoek, waarin wordt gesteld dat vrije tijd relatief<sup>2</sup> schaarser en dus kostbaarder is geworden in de afgelopen decennia. Gegeven het onder-tussen wel gestegen beschikbare inkomen, zullen korte maar 'dure' tijdsbestedingen daardoor attractiever worden (Linder, 1970). Ook deze ontwikkeling lijkt nadelig voor een relatief goedkope maar tijdsintensieve bezigheid als lezen. De tijdskosten die met lezen gemoeid zijn, maken een plaats in het verbrede patroon van tijdsbestedingen allerm minst zeker, daar waar bijvoorbeeld de meer fragmentarisch te gebruiken audiovisuele media deze garantie wel lijken te hebben (Knulst, 1989).

Sinds de jaren zestig heeft deze omslag in culturele waardenoriëntaties opgang gemaakt, en niet alleen onder de recentste cohorten, zo blijkt uit analyses van gedragsverschuivingen sinds de jaren zeventig (De Haan & Knulst, 2000; Knulst, 1989; Van Eijck & Van Rees, 2000). Het tijdsbestedingspatroon van de Nederlandse bevolking is meer 'sensorisch' en minder intellectueel van aard geworden (SCP, 1994). Het voortouw werd hierbij genomen door recentere cohorten. De bevinding dat verschillen in cultuurdeelname tussen jong en oud eerder een gevolg van een uiteenlopende socialisatie dan van een afwijkende levensfase zijn (De Haan & Knulst, 2000) strookt met het idee dat de basisingrediënten van een andere cultuurbeleving, de populaire cultuur, zich de afgelopen decennia via cohortvervangings hebben verspreid. Vanaf de jaren zestig heeft elk nieuw intredend cohort gedurende de formatieve jaren blootgestaan aan een gewijzigde maatschappelijke context en daaraan gerelateerde waardeoriëntaties. Zo benadrukken Knulst en Kraaykamp (1996; 1998) bij de verklaring van de teruggang in het lezen dat personen die opgroeiden voor invoering van de televisie in 1951, andere (voor lezen gunstigere) ervaringen en competenties hebben opgedaan dan personen die opgroeiden na introductie van de televisie. Doordat deze cohorten met het verstrijken van de tijd een steeds groter aandeel verwerven in de populatie zijn hun opvattingen langzaam maar zeker het algemene beeld gaan bepalen. Op dit punt gekomen is het echter belangrijk aan te tekenen dat dit verklaringsverhaal vooralsnog louter gesitueerd is op macroniveau.

#### **4. Van macro- naar microniveau**

De voorstelling van cohortsgewijze gedragsveranderingen als uitkomst van maatschappelijke processen laat nog niet zien langs welke weg deze beïnvloeding exact gestalte krijgt op individueel niveau. Daarom worden indicatoren op individueel niveau gezocht waarin deze macroverschijnselen tot uitdrukking komen. Enerzijds moet dit leiden tot een concretisering van een door aggregatie tamelijk abstract geworden verklaringsverhaal. Anderzijds wordt zo getracht het probleem te ondervangen dat niet allen die in dezelfde tijd geboren en opgegroeid zijn (biologische cohorten), zich per se gedragen als eenduidige sociale groepen (sociologische cohorten) (Mannheim, 1972). Hiervoor is het noodzakelijk niet alleen te laten zien dat deze groepen aan

dezelfde maatschappelijke omstandigheden blootgesteld stonden, maar ook dat ze hier op dezelfde wijze op reageerden (Abma, 1991).

Een aanzienlijk deel van de geschetste maatschappelijke veranderingen bereikte de opgroeiende cohorten via de socialisatiecontexten die eerder zijn besproken, het ouderlijk milieu en het schoolmilieu, en deze kunnen op individueel niveau bekeken worden. Gewezen is al op de positieve relatie tussen literaire socialisatie en leesgedrag (zie paragraaf 2). Daarnaast zijn naar verwachting ook veranderingen in de maatschappelijk gangbare opvattingen over onderwijs en opvoeding doorgesijpeld. De samenleving is meer eisen gaan stellen aan opleidingen, waardoor jongeren langer in het onderwijs verblijven, en langer onder elkaar zijn. De eerder geschetste opkomst van de jeugdcultuur leidde dan ook tot een afname van de invloed van ouders en school (Coleman, 1961; Meeus & 't Hart, 1993). Parallel hieraan zijn de vigerende ideeën over opvoeding en onderwijsdidactiek veranderd. De ontwikkeling van het individuele kind is steeds centraler komen te staan in de pedagogiek, waardoor zowel in het gezin als in de schoolklas steeds meer rekening gehouden wordt met diens voorkeuren en belangen (De Winter, 2000). De democratische opvoedingsstijl – uitmondend in de zogeheten ‘onderhandelingshuishouding’ (De Swaan, 1979) – is dan ook de standaard geworden: aanbevolen door pedagogen (Scholte & Sontag, 1992) en gepraktiseerd door ouders en docenten (Beckers, Van Hennekeler, Tromp & Van Zuijlen, 1998; Du Bois-Reymond, Te Poel & Ravesloot, 1998). De herstructurering van het voortgezet onderwijs via de Mammoetwet (1968), bedoeld om de kansen op maatschappelijk succes van personen uit lagere sociale klassen te vergroten, voorzag de leerlinggerichtheid in het onderwijs bovendien van een institutionele basis.

Dit heeft naar verwachting gevolgen gehad voor de literaire voeding die jongeren uit uiteenlopende geboorteperioden ontvingen van hun ouders en docenten. Inderdaad zien we dat de in het voortgezet onderwijs aan literatuur bestede tijd tussen 1975 en 1998 afnam (Verboord, 2002). Bovendien is het zwaartepunt van het curriculum in het literatuuronderwijs verschoven van inhouden en doelstellingen geënt op wat in de literaire kritiek als belangrijke literatuur wordt beschouwd, naar die waarin de inbreng van de leerlingen een grote plaats heeft gekregen.

Voor de ouderlijke literaire socialisatie ligt een soortgelijke verschuiving voor de hand, al bestaat hier een meer gereede kans dat de letterkundige component daarbij geheel uit beeld verdwijnt. In een democratischer gekleurde opvoeding zullen kinderen meer invloed kunnen uitoefenen op het culturele pakket waarmee ze geconfronteerd worden. Cultuuruitingen die buiten hun onmiddellijke interessesfeer vallen (‘klassieke’ cultuur) delven dan het onderspit ten opzichte van snel te appreciëren (populaire) cultuur, waaronder de vaak als grote opponent van het lezen gebrandmerkte audiovisuele media. Bovendien mag verwacht worden dat een grotere zelfstandigheid van jongeren zal samengaan met een stijging in de deelname aan populaire uitgaanscircuits (popconcerten, discotheekbezoek en dergelijke). De invloed van de socialisatie in populaire cultuur op de leesfrequentie op individueel niveau is vooral onderzocht voor het televisiekijken. De opkomst van de televisie lijkt inderdaad nadelig te zijn geweest voor de aan lezen bestede tijd (Johnsson-Smaragdi, 1994; Van Aarle, 2000; Van der Voort, 1991). Deze studies focussen zich echter louter op het leesgedrag van kinderen en jongeren, en houden niet altijd rekening met andere vormen van socialisatie.



Met nieuwe data zal getoetst worden in hoeverre cohortverschillen in leesfrequentie door deze ontwikkelingen verklaard kunnen worden. De tweede hypothese luidt:

H2: Het minder lezen door jongere cohorten dan oudere cohorten is geheel te verklaren door (a) een afname van de literaire socialisatie door de ouders, (b) een afname van de literaire socialisatie door de school, en (c) een toename van de socialisatie in populaire cultuur.

Omdat in de gebruikte data slechts gegevens over één tijdstip beschikbaar zijn, zijn effecten van het geboortjaar ook op te vatten als leeftijds- of levensfase-effecten. In hoeverre verschillen in lezen tussen cohorten daadwerkelijk als gevolgen van de socialisatie zijn te duiden, wordt nagegaan door levensfasekenmerken in het model op te nemen. Er wordt geprobeerd het rechtstreekse verband tussen geboortjaar en de leesfrequentie te interpreteren (statistisch bezien: weg te verklaren) door het toevoegen van kenmerken die een inhoudelijke interpretatie van respectievelijk de levensfase en de socialisatie vormen (vergelijk De Graaf, 1989). Als karakteristiek voor de levensfase waarin mensen verkeren wordt doorgaans de hoeveelheid tijd beschouwd die men kwijt is aan verplichtingen die met de bewuste periode komen: werk, studie en zorgtaken (SCP, 1998). De leeftijd waarop de onderhavige onderzoekspopulatie bestudeerd wordt (tussen 20 en 47 jaar), valt in een periode in de levensloop waarin voor velen deze bezigheden zich sterk doen gelden (overgang van studie naar werk; investeringen in de arbeidscarrière; begin van het gezinsleven) en verknopen tot een drukke levensfase.

## 5. Methode

### 5.1 Algemeen design

Er wordt voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen gebruik gemaakt van de Literaire Socialisatie-data (LISO) die in 2000 en 2001 verzameld zijn onder oud-leerlingen van scholen uit het voortgezet onderwijs, één van hun ouders en hun docent Nederlands in het examenjaar. Deze dataverzameling vond plaats in het kader van het onderzoeksproject Culturele Canons en Culturele Competenties (CCCC). De onderzoeksopzet kende een trapsgewijze steekproefrekening. In 14 plaatsen in Nederland, verspreid over acht provincies, zijn op in totaal 42 scholen (55 schoollocaties) 148 bovenbouwdocenten Nederlands benaderd. Van de geselecteerde scholen waren er 24 twee jaar eerder al betrokken geweest bij een scholierenonderzoek naar cultuurdeelname (zie Ganzeboom & Nagel, 1999). Destijds waren deze scholen op aselechte wijze gekozen binnen een achttal middelgrote steden. Deze scholen zijn aangevuld met aselechte gekozen scholen uit twee grote steden en vier kleine steden.<sup>4</sup> De betrokken scholen zijn voor het merendeel scholengemeenschappen, waarvan de verschillende schoollocaties in de tijd waarover de docent ondervraagd werd soms verschillende scholen waren. Op deze scholen werd geprobeerd op alle locaties alle bovenbouwdocenten Nederlands te benaderen, alsmede (waar mogelijk) oud-docenten. In totaal 110 docenten gaven respons (74% van de benaderden). Van elk van de ondervraagde docenten zijn vervolgens een aantal oud-leerlingen opgespoord, die in de periode 1975-1998 les hadden gekregen van de bijbehorende docent. Na het wegvallen van docenten

die niet bereikt werden, non-respons gaven of waarvan geen oud-leerlingengegevens beschikbaar waren, bleven 88 responderende docenten over. De oud-leerlingen werden geclusterd gekozen binnen vroegere eindexamenklassen<sup>4</sup> van deze leraren. Elke docent werd retrospectief over één willekeurig examenjaar op één examenniveau ondervraagd; de oud-leerlingen kwamen uit deze specifieke klas. Er is gestreefd naar een gelijkmatige spreiding van klassen over de periode 1975-1998 en over het niveau (vbo, mavo, havo, vwo). Hoewel er onder de ondervraagde leraren een lichte oververtegenwoordiging is van hogere examenniveaus (36% vwo; 25% havo; 23% mavo; 16% vbo) en recentere examenjaren (van 17% eind jaren zeventig tot 33% begin jaren negentig), zijn voor elke combinatie representanten. Wel zijn de lagere examenniveaus sterker geconcentreerd in de recente examenjaren.

Van de geënquêteerde docenten zijn telkens van 16 (random geselecteerde) oud-leerlingen uit de geselecteerde examenklas adressen nagetrokken die aangetroffen waren in het schoolarchief. Met dit adres werd geprobeerd eerst (een van) de ouders, en via hen de oud-leerling op te sporen. Van de ouders is 10% nooit gevonden en benaderd. Bij de oud-leerlingen is dit percentage hoger (26%) omdat kinderen van niet-bereikte ouders relatief moeilijk te vinden waren, en niet alle wel-bereikte ouders het adres van hun kind wilden geven. Zowel bij de ouders als de oud-leerlingen zijn twee vragenlijsten, een basisvragenlijst en een vervolgvragenlijst, gebruikt. De basisvragenlijst bevatte vragen over de leesfrequentie (oud-leerlingen), leessocialisatie (ouders) en achtergrondkenmerken (beiden); de vervolgvragenlijst was uitgebreider en ging onder andere in op de socialisatie in populaire cultuur. In totaal hebben 711 oud-leerlingen (63% van de benaderden) en 809 ouders (59% van de benaderden) gerespondeerd op de basisvragenlijst. Deze is voor de meeste respondenten telefonisch afgenomen. De schriftelijke vervolgvragenlijst werd door 621 oud-leerlingen en 620 ouders ingevuld. Bij elke oud-leerling is slechts een van de ouders geënquêteerd. Waar mogelijk was dit de moeder, omdat verwacht werd dat de moeder de beste informatie over opvoedingszaken kon geven. Voor 90% van de ondervraagde oud-leerlingen is dit ook gelukt.

De aard van de onderzoeksopzet brengt een mogelijke selectie van de steekproef met zich mee op bijvoorbeeld mate van verhuizen, telefonische bereikbaarheid en interesse voor lezen. Dit is geprobeerd zoveel mogelijk te ondervangen door de dataverzameling in meerdere ronden te verdelen, het tussentijds opvragen van adressen bij bevolkingsregisters, het omzetten in schriftelijke vorm van de basisvragenlijst (en samen met de vervolgvragenlijst opsturen) in ronde drie en vier en het bij de introductie van de vragenlijsten benadrukken van de bredere context van het CCCC-project.

Doordat drie partijen ondervraagd zijn met in totaal vijf vragenlijsten, zijn er uiteenlopende patronen van non-respons en daarmee van ontbrekende waarnemingen. Van niet alle 711 oud-leerlingen is alle informatie beschikbaar. Oud-leerlingen van drie docenten zijn bovendien buiten beschouwing gelaten omdat onvoldoende zekerheid was dat ze bij de ondervraagde docenten hoorden. We maken gebruik van een groep van 561 oud-leerlingen (van 85 docenten op 34 scholen/42 schoollocaties), die de basisvragenlijst hebben ingevuld en van wie zowel de ouder als de docent Nederlands participeerde.

## 5.2 Operationalisatie

De volgende typen variabelen zijn gebruikt:

### *Afhankelijke variabele*

De huidige *leesfrequentie* van de oud-leerlingen is gemeten door het gemiddelde te nemen van drie vragen naar de mate waarin mensen boeken lezen. Dit waren de vragen: 'Hoe vaak leest u gemiddeld boeken?' (zes antwoordcategorieën, van 'vrijwel elke dag' tot 'vrijwel nooit'), 'Wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd uitgelezen?' (zeven antwoordcategorieën, van 'afgelopen week' tot 'langer dan een jaar geleden') en 'Hoeveel boeken heeft u de afgelopen 12 maanden uitgelezen?' (zes antwoordcategorieën, van 'geen boeken' tot 'meer dan 24 boeken'). Boeken voor studie en werk alsook stripboeken waren uitgesloten. De verkregen variabele bleek betrouwbaar (*Cronbachs*  $\alpha = 0,93$ ) en is omgezet tot een variabele lopend van 0 tot 10 door de minimumwaarde op 0 te stellen en vervolgens alle waarden te delen door een tiende van het maximum.

### *Levensfasekenmerken*

De levensfasekenmerken zijn gemeten met vier variabelen: het aantal (*werk*)uren dat personen wekelijks kwijt zijn aan betaald werk en opleidingen (gedeeld door 10); het aantal kinderen jonger dan twaalf jaar; het al dan niet hebben van een *partner die werkt*; en het *inkomen van het huishouden* (gedeeld door 1000). Het gaat hierbij om het netto maandinkomen van de respondent plus dat van een eventuele bij de respondent inwonende partner.

### *Socialisatiekenmerken: ouders*

Er zijn twee literaire socialisatiekenmerken bij de ouders geoperationaliseerd; beide via de geënquêteerde ouder. Het *stimuleren van leesgedrag door de ouders* is gemeten door het gemiddelde te nemen van acht vragen over activiteiten (voorlezen, praten over boeken, meenemen naar bibliotheek, meenemen naar boekhandel, boek geven als cadeau, boek kopen voor kind) en houdingen (hoe belangrijk het was dat het kind las, aanmoedigen boek te lezen) met betrekking tot boeken lezen toen het kind op de lagere school zat. Deze items zijn grotendeels ontleend aan eerder onderzoek (o.a. Van Peer, 1991) en bleken uit een betrouwbaarheidsanalyse een coherent schaal te vormen (*Cronbachs*  $\alpha = 0,76$ ). De antwoordcategorieën liepen telkens van 'nooit' (0) naar 'vaak' (3). Daarnaast is de voorbeeldfunctie van ouders geoperationaliseerd door te vragen naar *de leesfrequentie van de ouder zelf* toen het kind 12 jaar was. Hier is het gemiddelde genomen van twee vragen ('hoe vaak las u zelf gemiddeld boeken?' en 'hoeveel las u zelf ongeveer per jaar?').

### *Socialisatiekenmerken: onderwijs*

De literaire socialisatie in het literatuuronderwijs is gemeten met drie variabelen. De gegevens hiervoor zijn verkregen van de geënquêteerde docent. De eerste variabele betrof de omvang: *het aantal uren literatuuronderwijs* dat de oud-leerlingen per week kregen. Dit is bevraagd in cate-

gorieën die gehercodeerd zijn naar daadwerkelijke lesuren (minder dan 1 lesuur per week=0,5; 1 lesuur per week=1; tussen de 1 en 2 lesuren per week=1,5; 2 lesuren per week=2; meer dan 2 lesuren per week=2,5). De andere twee indicatoren beduiden de aard van het literatuuronderwijs: de mate waarin het curriculum leerlinggericht dan wel cultuurgericht genoemd kon worden. De *leerlinggerichtheid van het literatuuronderwijs* is in kaart gebracht met een vraag naar de mate waarin in de les behandelde teksten werden afgestemd op de leerling en een schaal waarin de leerlinggerichtheid van gehanteerde doelstellingen, gemeten op eendimensionele alsook meerdimensionele wijzen, tot uitdrukking kwam (*Cronbachs*  $\alpha = 0,71$ ). De *cultuurgerichtheid van het literatuuronderwijs* werd eveneens geoperationaliseerd door te vragen naar teksten en doelstellingen, maar dan gericht op het uitdragen van 'klassieke' cultuur/literatuur. Bovendien werd de omvang van de verplicht door leerlingen te lezen boekenlijst meegenomen (totale schaal met *Cronbachs*  $\alpha = 0,81$ ). De onderlinge correlatie van beide benaderingen van literatuuronderwijs bedroeg -0,34, hetgeen erop duidt dat het twee verschillende concepten betreft die tegelijkertijd geen perfecte tegenpolen van elkaar zijn. Voor gedetailleerdere informatie over de operationalisering van het literatuuronderwijs wordt verwezen naar Verboord (2002).

#### *Socialisatiekenmerken: populaire cultuur*

De socialisatie in populaire cultuur is gemeten met indicatoren voor audiovisuele media en uitgaansactiviteiten. Allereerst drie variabelen die betrekking hebben op de mate waarin audiovisuele stimuli voorhanden waren en gebruikt werden: *frequentie van het televisiekijken op 12-jarige leeftijd* door de oud-leerling (gemiddelde van 'hoe vaak keek u televisie per week' en 'hoe lang keek u gemiddeld televisie per dag'), de mate waarin de oud-leerling '*laagdrempelige*' tv-programma's keek op 12-jarige leeftijd (aantal programma's dat hij of zij wel eens keek uit een voorselectie van zes soorten: sport; soaps; comedyseries; politie-/actieseries; spelletjesprogramma's; actie-/avontuurspeelfilms) en de aanwezigheid van *audiovisuele goederen* in huis in dezelfde tijd. De audiovisuele goederen waarvan de aanwezigheid bevraagd is (aan de ouders) zijn de volgende: videorecorder en computer (in het huishouden), en videorecorder, computer of televisie (op de kamer van de leerling). Het maximum aantal goederen was derhalve 5, het minimum 0. Er is verder naar de socialisatie in vier andere vormen van populaire cultuur gevraagd, telkens gemeten als het gedrag op 16-jarige leeftijd. Het betreft het *bezoek aan de bioscoop*, het *bezoek aan een popconcert*, het *bezoek aan een discotheek*, het *bezoek aan een café*. De antwoordcategorieën liepen hier van 'niet' (0) tot '1 keer per maand of vaker' (5).

Alle socialisatievariabelen (uitgezonderd het aantal lesuren literatuuronderwijs) zijn tussen 0 en 1 geschaald door de laagste waarde op 0 te stellen en vervolgens te delen door het maximum. Het voordeel van deze manier van schalen is dat de parameterschattingen zich dan laten interpreteren als het verschil in leesgedrag tussen de laagste en hoogste waarde voor desbetreffende socialisatievariabele (de minst en meest gesocialiseerde).

#### *Controlevariabelen*

Het *cohort* is gemeten via het geboortejaar van de oud-leerling. Alle waarden zijn herijkt door het eerst voorkomende geboortejaar (1955) ervan af te trekken en daarna te delen door het

maximum (27). De variabele loopt daardoor van 0 (1955) tot 1 (1982). Het geslacht is gecodeerd als *vrouw* (=1; man=0). Het opleidingsniveau is met twee variabelen gemeten. Allereerst het *examenniveau* van de voortgezet onderwijsopleiding behorende bij het genoten literatuuronderwijs (0=vbo, 1=mavo, 2=havo, 3=vwo). Ten tweede een variabele voor een eventuele *vervolgopleiding* (0=geen, 1=mbo, 2=hbo, 3=wo).<sup>5</sup> Het hoogst bereikte *opleidingsniveau van de ouders* is in acht categorieën gemeten (0=alleen lagere school, 1=vbo, 2=mavo, 3=mbo, 4=havo, 5=vwo, 6=hbo, 7=wo). Het gemiddelde van beide ouders is (voorzover bekend) gebruikt en geschaald tussen 0 en 1. Tot slot zijn er nog twee controlevariabelen waarover in de resultatensectie verder niet gerapporteerd zal worden. Omdat er mogelijke verschillen tussen het telefonisch en schriftelijk responderen op de basisvragenlijst door oud-leerlingen kunnen zijn, houden we rekening met de *vorm van de basisvragenlijst* voor oud-leerlingen. Ook wordt het *geslacht* van de geënquêteerde *ouder* constant gehouden. Het bleek dat zowel de literaire socialisatie door de ouders als de leesfrequentie van de ouder toen het kind 12 jaar was, significant hoger was wanneer de moeder geïnterviewd was dan wanneer dit de vader betrof.

### 5.3 Gebruikte analysetechniek

De data die in dit artikel gebruikt worden, hebben als bijzondere eigenschap dat ze een geneste structuur bezitten, waarin kenmerken op verschillende niveaus zijn opgenomen. De onderzochte oud-leerlingen (individuele niveau) zijn geclusterd gekozen binnen eindexamenklassen van docenten<sup>6</sup> (aggregatieniveau). Omdat bij het analyseren van dit type gegevens met deze hiërarchie rekening gehouden dient te worden, wordt multilevel-analyse gebruikt (Snijders & Bosker, 1999).

Een technische consequentie van het gebruik van multilevel-analyse is dat cases met ontbrekende waarden op variabelen niet geanalyseerd kunnen worden. Om de uitval van cases te beperken zijn voor de 561 cases waarvan de basisvragenlijst van de oud-leerling, de ouder en de docent is ingevuld, de ontbrekende waarden opgevuld via de *hot deck nearest neighbour imputation*-methode (zie Little & Rubin, 1987). Bij deze methode worden ontbrekende waarden in variabele Y ingevuld met aangrenzende waarden op dezelfde variabele Y, nadat het databestand gerangschikt is naar een variabele – waarin de voorspelde waarden op variabele Y staan. De variabele – is berekend met een multiple regressieanalyse van variabele Y op een aantal theoretisch relevante verklarende variabelen.

## 6. Resultaten

Voor de socialisatie wordt opgevoerd ter verklaring van de huidige leesfrequentie, wordt eerst een beschrijving gegeven van de verschillen in socialisatie tussen cohorten. In tabel 1 staat de gemiddelde leesfrequentie van vijf cohortgroepen oud-leerlingen, gecontroleerd voor vier levensfasekenmerken en, omdat lager opgeleiden oververtegenwoordigd zijn in recente cohorten, het examenniveau. Duidelijk is te zien dat elke cohortgroep minder leest dan de vooraf-

gaande. De F-waarde van het cohort is significant, hetgeen erop duidt dat verschillen tussen cohorten niet toegeschreven kunnen worden aan de controlevariabelen. De *lineair verschil-schatter* geeft aan in hoeverre er sprake is van een lineair verband tussen deze verschillen. De significante negatieve waarde van deze schatter vormt de bevestiging dat cohorten inderdaad minder lezen naarmate ze recenter van origine zijn: het verschil tussen het oudste en jongste cohort is bijna 1,8 op een schaal van 10, ofwel 18 procentpunten. Onze gegevens stemmen op dit punt dus overeen met de landelijke trend.

*Tabel 1: Verschillen in leesfrequentie en socialisatie door ouders en literatuuronderwijs tussen geboortecohorten van oud-leerlingen (resultaten univariate Anova)*

Cohort oud-leerling	Oudleerling <sup>a</sup>	Ouders <sup>b</sup>	Stimuleren (0-1)	Literatuuronderwijs <sup>c</sup>		
	Lees- frequentie nu (0-10)	Lees- frequentie 12j (0-1)		Aantal lesuren (0-2,5)	Leerling- gericht (0-1)	Cultuur- gericht (0-1)
1955-1960	5,89	0,42	0,46	1,38	0,37	0,54
1961-1965	5,55	0,50	0,49	1,34	0,48	0,52
1966-1970	5,09	0,49	0,52	1,22	0,42	0,49
1971-1975	4,69	0,57	0,59	1,21	0,61	0,51
1976-1982	4,10	0,58	0,59	1,18	0,49	0,52
F-waarde cohort	3,28*	4,41**	13,52***	5,31***	24,09***	2,96*
Lineair verschil schatter	-1,40***	0,13***	0,12***	-0,17***	0,12***	-0,01

\* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$  \*\*\* =  $p < 0,001$

<sup>a</sup> Gecontroleerd voor examenniveau, aantal kinderen, aantal werkuren, hebben van partner, inkomen huishouden, vorm vragenlijst;

<sup>b</sup> Gecontroleerd voor examenniveau oud-leerling, vorm vragenlijst, geslacht ouder;

<sup>c</sup> Gecontroleerd voor examenniveau oud-leerling.

Bron: LISO, 2001.

In de andere kolommen van tabel 1 zijn de gemiddelden gerapporteerd van een aantal socialisatievariabelen, op het aantal uren literatuuronderwijs na allemaal tussen 0 en 1 geschaald. Opmerkelijk is dat het leesklimaat in het ouderlijk gezin, tegen de verwachting in, gunstiger is geworden in de loop van de tijd. De leesfrequentie van ouders op 12-jarige leeftijd van het kind steeg per oud-leerlingcohort, evenals de investeringen in het stimuleren van het leesgedrag van de oud-leerling. De literaire socialisatie op school veranderde wel grotendeels in de verwachte richting. Het aantal uren dat in het voortgezet onderwijs aan literatuur besteed werd, daalde en de oriëntatie op de smaak van de leerling (leerlinggericht) deed opgang. Wel lijkt er onder de docenten van de meest recente cohorten een lichte opleving van de overdracht van het 'klassieke' literaire erfgoed (cultuurgericht) te bespeuren. Er is hier geen significant lineair verband. Ontwikkelingen in de socialisatie in populaire cultuur staan gerapporteerd in tabel 2. De rol

van populaire cultuur in de socialisatie werd, het bezoeken van popconcerten uitgezonderd, steeds groter. Met name de frequentie van televisiekijken en de nabijheid van audiovisuele goederen nam sterk toe. Ook het bezoeken van uitgaansgelegenheden als disco, café en bioscoop vonden onder recentere cohorten meer aftrek dan onder hun voorgangers. Deze uitkomsten bevestigen de in paragraaf 3 beschreven cohortsgewijze verspreiding van het populaire cultuurgoed.

Tabel 2: *Verschillen in socialisatie in populaire cultuur tussen geboortecohorten van oud-leerlingen (resultaten univariate Anova)*

Cohort oud- leerling	Populaire cultuur (0-1) <sup>a</sup>						
	Tv-kijken frequentie	Laag- drempelig tv-kijken	Audio- visuele goederen	Disco	Café	Bioscoop	Pop- concert
	12j	12j	12j	16j	16j	16j	16j
1955-1960	0,63	0,55	0,01	0,46	0,64	0,56	0,39
1961-1965	0,63	0,58	0,04	0,60	0,59	0,59	0,29
1966-1970	0,71	0,63	0,12	0,67	0,65	0,64	0,33
1971-1975	0,73	0,70	0,23	0,60	0,69	0,64	0,29
1976-1982	0,75	0,69	0,31	0,61	0,75	0,65	0,24
F-waarde cohort	10,30***	5,85***	61,05***	3,20*	2,56*	2,71*	3,17*
Lineair verschil schatteer	0,11***	0,13***	0,25***	0,09*	0,10*	0,07**	-0,09**

\* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

<sup>a</sup> Gecontroleerd voor examenniveau.

Bron: LISO 2001.

De verrassende bevinding dat de literaire socialisatie door de ouders intensiever is geworden heeft als belangwekkende consequentie dat deze factor op voorhand al vrijwel is uitgeschakeld als inhoudelijke verklaring van de cohortverschillen in leesfrequentie. Zowel het ouderlijke stimuleren als zelf lezen is positief gecorreleerd met de leesfrequentie van de oud-leerling (beide 0,19), terwijl de bewegingen op de cohortlijn tegengesteld zijn.

Met een multilevel-analyse is vervolgens onderzocht welke invloed de socialisatiekenmerken op de leesfrequentie hebben. De rapportage van deze analyse staat in tabel 3. Allereerst is een zogeheten 'leeg' model geschat (model 1), waarin nog geen verklarende variabelen zijn opgenomen. Met dit model wordt de totale variantie in leesfrequentie in niveaucomponenten opgedeeld: 14,7% (1,59/1,59+9,19) blijkt verklaard te moeten worden op het docentniveau, 85,3% op leerlingniveau. Bovendien wordt in model 1 de totale hoeveelheid onverklaarde variantie geschat, die in volgende modellen als referentiepunt wordt gebruikt om de verklaarde variantie te berekenen. Deze volgende modellen betreffen telkens een 'random intercept model'.

In model 2 wordt berekend welke invloed het geboortjaar (cohort) heeft op de leesfrequentie, wanneer we alleen rekening houden met iemands geslacht en examenniveau. Naar voren komt dat het verschil in lezen tussen het eerste cohort (1955, waarde 0) en het laatste (1982, waarde 1) meer dan 16 procentpunten is. Door in model 3 levensfasekenmerken op te nemen worden de leeftijdseffecten uit de cohortvariabele gefilterd. Nu blijkt het verschil nog groter te zijn: ruim 21 procentpunten. Van de levensfasekenmerken zijn vooral het hebben van kleine kinderen en het aantal werkuren van belang. De significantie van het inkomen verdwijnt in volgende modellen. Het resterende verschilpercentage tussen cohorten is wellicht terug te voeren op verschillen in de socialisatie tussen deze cohorten. De vraag is derhalve of deze socialisatie nader geïnterpreteerd kan worden, door achtereenvolgens de literaire socialisatie door de ouders, de literaire socialisatie door de docent (beiden onafhankelijk van de oud-leerling gemeten) en de socialisatie in populaire cultuur op te nemen in het model. Met het modelleren van de eerste twee socialisatievormen snijden we echter eerst de onderzoeksvraag naar de verschillen tussen ouders en school aan.

Uit het vierde model blijkt het belang van de ouderlijk milieu. Eerder zagen we al dat ouders van recentere cohorten meer geïnvesteerd hebben in de literaire socialisatie.

In model vier zien we dat deze socialisatie ook helpt. Maximaal of minimaal gestimuleerd worden door de ouders maakt een verschil van bijna 20 procentpunten in leesfrequentie; maximaal of minimaal een voorbeeld krijgen, 11 procentpunten. In dit model wordt ook rekening gehouden met eventuele vervolgopleidingen van de oud-leerling: deze voegen opmerkelijk genoeg niets toe aan het effect van het examenniveau. Aan het eind van het voortgezet onderwijs zijn de voor lezen benodigde ervaringen in het onderwijs klaarblijkelijk reeds opgedaan, hetgeen pleit voor het belang van de literatuurdocent.

De invloed van het onderwijs op de leesfrequentie is voor een deel inderdaad toe te schrijven aan het gevolgde literatuuronderwijs, zo blijkt uit model 5. Naarmate deze lessen meer leerlinggericht waren en minder cultuurgericht, lezen oud-leerlingen meer. Er gaat geen invloed uit van het aantal uren dat wekelijks aan literatuuronderwijs besteed wordt. Deze onderwijseffecten komen bovenop de invloed van het examenniveau. Oftewel: hoe hoger het examenniveau des te meer mensen lezen, maar binnen één examenniveau leiden verschillen in aanpak ook tot verschillen in lezen. Nu kunnen we de eerste onderzoeksvraag beantwoorden. We concluderen dat er een positieve invloed uitgaat van zowel de socialisatie door de ouders als die door de school: hypothese 1a wordt bevestigd. De invloed van de literaire socialisatie door de school doet echter niet onder voor die van de ouders; noch qua sterkte van effecten, noch qua significantieniveaus. Hypothese 1b wordt verworpen.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag richten we ons weer op de cohortcoëfficiënt. De ouderlijke literaire socialisatie verklaart de cohortverschillen niet; integendeel, deze lopen op tot bijna 30 procentpunten (model 4). Ook de socialisatie in het literatuuronderwijs kan de cohortcoëfficiënt niet interpreteren. De verschillen tussen cohorten groeien door naar ruim 32 procentpunten. In model 6 wordt de socialisatie in populaire cultuur toegevoegd. Naarmate oud-leerlingen meer televisie keken op 12-jarige leeftijd, blijken ze later significant minder vrije tijd door te brengen met het lezen van een boek. Het kijken van 'laagdrempelige'



Tabel 3: Multilevel-analyse van de leesfrequentie van oud-leerlingen (0-10) (N=561), omgestandaardiseerde effecten, tussen haakjes standaardfout

	Cohort of levensfase					+ Pop. cultuur
	Lege model	+ Ouders			+ School	
	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5	model 6
<b>VASTE EFFECTEN</b>						
Cohort (0-1)		-1,64 (0,61) **	-2,13 (0,72) **	-2,97 (0,71) ***	-3,25 (0,67) ***	-2,91 (0,71) ***
Vrouw (0-1)		1,84 (0,25) ***	1,57 (0,28) ***	1,56 (0,28) ***	1,63 (0,27) ***	1,66 (0,27) ***
Exameniveau (0-3)		0,76 (0,13) ***	0,62 (0,15) ***	0,54 (0,15) ***	1,02 (0,24) ***	1,04 (0,24) ***
Vervolgopleiding (0-3)				-0,18 (0,16)	-0,17 (0,16)	-0,21 (0,15)
<b>Levensfasekenmerken</b>						
Aantal kinderen 12- (0-4)			-0,44 (0,14) **	-0,42 (0,14) **	-0,42 (0,14) **	-0,42 (0,14) **
Werkende partner (0-1)			0,02 (0,27)	0,02 (0,26)	0,04 (0,26)	-0,08 (0,26)
Aantal werken/10 (0-7)			-0,32 (0,11) **	-0,28 (0,11) **	-0,27 (0,11) *	-0,22 (0,11) *
Inkomen huishouden/1000 (0-1,3)			0,20 (0,09) *	0,14 (0,09)	0,12 (0,09)	0,08 (0,09)
<b>Socialisatie: literair</b>						
Stimuleren door ouders (0-1)				1,97 (0,77) **	2,08 (0,76) **	2,06 (0,75) **
Lezen ouders kind 12j (0-1)				1,09 (0,41) **	1,02 (0,41) *	1,00 (0,40) *
Opleiding ouders (0-1)				0,87 (0,51)	0,94 (0,50)	0,44 (0,51)
Literatuuronderwijs leerlinggericht (0-1)					1,77 (0,54) ***	1,63 (0,54) **
Literatuuronderwijs cultuurgericht (0-1)					-2,81 (1,09) *	-2,63 (1,08) *
Aantal lesuren literatuuronderwijs (0-2,5)					0,46 (0,31)	0,41 (0,31)
<b>Socialisatie: populaire cultuur</b>						
Frequentie tv-kijken oud-leerling 12j (0-1)						-2,35 (0,71) ***
Laagdrempelig tv-kijken oud-leerling 12j (0-1)						0,10 (0,49)
Audiovisuele goederen 12j (0-1)						-0,06 (0,48)
Bezoek bioscoop 16j (0-1)						1,94 (0,59) ***
Bezoek popconcert 16j (0-1)						0,03 (0,45)
Bezoek café 16j (0-1)						0,10 (0,36)
Bezoek discotheek 16j (0-1)						-0,69 (0,36)
<b>Constante</b>	5,02 (0,19) ***	3,47 (0,49) ***	4,50 (0,81) ***	3,71 (0,87) ***	2,86 (0,94) **	3,78 (1,07) ***
<b>RANDOM DEEL</b>						
Variantie op docentniveau	1,59 (0,47)	0,27 (0,25)	0,34 (0,25)	0,20 (0,22)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Variantie op oud-ll-niveau	9,19 (0,59)	8,46 (0,55)	8,12 (0,53)	7,78 (0,50)	7,77 (0,46)	7,47 (0,45)
R <sup>2</sup> docentniveau	0%	46%	46%	52%	59%	60%
R <sup>2</sup> oud-leerling-niveau	0%	19%	22%	26%	28%	31%
-2.log(likelihood)	2899,69	2806,35	2787,61	2755,84	2742,37	2720,22

\* = p<0,05 \*\* = p<0,01 \*\*\* = p<0,001. Alle modellen gecontroleerd voor vorm vragenlijst en vanaf model 4 voor geslacht ondervraagde ouder. Bron: LISO 2001.

tv-programma's en de aanwezigheid van audiovisuele goederen op jonge leeftijd zijn niet gerelateerd aan lezen. Ook de socialisatie in uithuizige vormen van populaire cultuur biedt geen verklaring voor cohortverschillen. Alleen het discotheekbezoek vertoont de gezochte negatieve samenhang, maar deze is gering. Popconcert- en cafébezoek staan later lezen niet in de weg; het bezoeken van de bioscoop blijkt zelfs een positief effect te hebben. Al met al worden slechts iets meer dan 3 procentpunten van de cohortverschillen geïnterpreteerd door de socialisatie in populaire cultuur, ondanks de in tabel 2 geconstateerde trends. Op grond van deze resultaten moet hypothese 2 eveneens verworpen worden. De verschillen tussen cohorten laten zich niet weg verklaren door socialisatiekenmerken: het recentste cohort leest in model 6 nog altijd 29 procentpunten minder dan het oudste cohort. De verklaarde varianties in het laatste model duiden erop dat een verdere verklaring vooral gezocht moet worden op individueel niveau. Op docentniveau is er geen te verklaren variantie over, hetgeen erop duidt dat resterende verschillen in leesfrequentie niet toegeschreven kunnen worden aan verschillen tussen docenten (dan wel andere kenmerken van klassen). De verklaarde variantie, berekend als de proportionele reductie in onverklaarde variantie (zie Snijders & Bosker, 1999), bedraagt 31% op individueel niveau en 60% op docentniveau. Dat geen 100% verklaarde variantie op docentniveau bereikt is, komt doordat bij het berekenen van deze verklaarde variantie rekening gehouden wordt met geaggregeerde individuele variantie.

## 7. Discussie

In dit artikel is de invloed van drie vormen van leessocialisatie op de leesfrequentie van personen uit recente, steeds minder in lezen geïnteresseerde, cohorten (1955-1982) onderzocht. Twee onderzoeksvragen werden aan de orde gesteld. Allereerst de vraag hoe de invloed van twee typen socialisatie specifiek gericht op de overdracht van leesgewoonten, de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu, zich tot elkaar verhouden. Met metingen die op eerder onderzoek voor hebben dat ze onafhankelijk van de onderzoekseenheden gedaan zijn bij de socialiserende actoren zelf, de ouders en de docent, kan een aanzienlijk beter beeld geschetst worden van de literaire socialisatie. Het bleek dat de activiteiten van zowel de ouders als de docent een sterke impact hebben op de huidige leesfrequentie, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de ouders lijkt zelfs iets kleiner dan die door de docent. Daarbij moet wel aangetekend worden dat de variantie in leesgedrag op docentniveau beter verklaard werd dan die op leerlingniveau. Het is niet ondenkbeeldig dat de invloed van de ouders zich nog uitstrekt via ongemeten kenmerken.

De tweede onderzoeksvraag betrof de verklaring waarom jongere cohorten minder lezen dan oudere cohorten. Recente cohorten zouden tijdens het opgroeien minder in aanraking komen met exponenten van de 'klassieke' cultuur (de 'woordcultuur') en meer met exponenten van de populaire cultuur (vooral 'beeldcultuur') hetgeen tot andere waardeoriëntaties en gedragingen zou leiden (Knulst & Kraaykamp, 1996). Deze hypothese is getoetst door na te gaan in hoeverre indicatoren van deze socialisatievormen op individueel niveau het effect van het

geboortjaar kunnen interpreteren. Dit bleek slechts in zeer beperkte mate het geval. Zo is de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu alleen maar gunstiger geworden voor recente cohorten. De sterke teruggang in lezen, die ook in onze data gevonden werd, kan de ouders niet aangerekend worden; zonder hun inspanningen zou het verlies nog groter geweest zijn. Ook het literatuuronderwijs biedt geen verklaring. Docenten houden in hun lessen steeds meer rekening met de smaak van de leerling wat een positief gevolg heeft voor de leesfrequentie. Als het gaat om literaire socialisatie lijken opvoeders derhalve eerder te hebben geanticipeerd op een ongunstiger leesklimaat dan dat ze ertoe hebben bijgedragen.

Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt wel een rol, al is deze zeer bescheiden. Alleen het negatieve effect van het frequent televisiekijken op 12-jarige leeftijd verklaart een stukje van de cohortverschillen; andere vormen van populaire cultuur hebben geen aantoonbare invloed.

Het onderzoek heeft gezien deze bevindingen relatief weinig opheldering kunnen brengen in het onderzoeksprobleem van de cohortsgewijze daling in leesfrequentie. Niettemin zijn een aantal stukjes van de puzzel met overtuigende, specifiek op het onderwerp toegespitste data geprobeerd. Dat er weinig bewijs gevonden is voor de hypothese dat de lagere leesfrequentie van recente cohorten te wijten is aan ongunstigere socialisatieomstandigheden is in dat licht bezien wel degelijk een resultaat. Het vormt een nuancering van soms al te zwart-wit getekende verhalen over de leesapathie van de 'televisiegeneratie'. De resultaten bieden dan ook met name meer inzicht in welke factoren van belang zijn in het proces van literaire vorming. Zowel ouders als docenten kunnen met hun activiteiten een wezenlijke bijdrage leveren aan de leesbevordering op lange termijn. En een aanzienlijk deel van deze populaties lijkt zich hier ook van bewust. Voor de hier geanalyseerde cohorten is overigens ook nauwelijks bewijs gevonden dat de werking van de socialisatie veranderd is per cohort. Interacties tussen cohorten en socialisatievormen (niet gerapporteerd) gaven geen significante resultaten, met één uitzondering. Het negatieve effect van cultuurgericht onderwijs is sterker geworden voor recente cohorten.

De stijgende lijn in ouderlijke socialisatie en leerlinggericht literatuuronderwijs laat niet onverlet dat een groot onverklaard verschil in leesfrequentie tussen cohorten resteert. Vanuit het leesbevorderingsperspectief mag dit zorgwekkend genoemd worden. Immers, zonder stimulans van buiten daalt het animo van de recentste cohorten om te lezen wel erg hard. Voor onderzoekers blijven de nodige vragen liggen met betrekking tot veranderende opvattingen en vaardigheden van cohorten. Toekomstig onderzoek zou dit probleem allereerst verder kunnen uitdiepen door de onderzoekspopulatie uit te breiden naar andere cohorten. Verder zou het volgen van verschuivingen in de leesfrequentie binnen personen, en het relateren hiervan aan socialisatiekenmerken alsmede algemene gedragspatronen, meer inzicht opleveren in de plaats die lezen inneemt in de vrijetijdsbesteding. Mogelijk dienen cohortverschillen toegeschreven te worden aan veranderde algemene opvattingen over vrije tijd en de wijze waarop deze wordt ingevuld. Het staat echter buiten kijf dat nauwkeurige metingen van de socialisatiefase op individueel niveau, zoals ondernomen in het onderhavige artikel, hierbij van groot belang blijven.

## Noten

1. Marc Verboord is als onderzoeker in opleiding verbonden aan de afdeling sociologie/ICS van de Universiteit Utrecht. De auteur bedankt Harry Ganzeboom, Kees van Rees en Ineke Nagel voor hun commentaar. Correspondentieadres: Marc Verboord, capaciteitsgroep sociologie/ICS, Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS, Utrecht. E-mail: M.Verboord@fss.uu.nl.
2. De absolute hoeveelheid beschikbare vrije tijd nam tussen 1955 en 1975 overigens toe, maar tussen 1975 en 1995 af (SCP, 1998: 721).
3. De grote steden hebben meer dan 150.000 inwoners, de middelgrote steden hebben tussen de 75.000 en 150.000 inwoners en de kleine steden hebben tussen de 30.000 en 75.000 inwoners.
4. De verwachting dat leerlingen in deze klassen reeds langer les gehad zouden hebben van deze docent, werd goeddeels bevestigd door de oud-leerlingen: bijna 50% gaf aan twee jaar les te hebben gehad van hun toenmalige docent; ruim 30% had het over drie jaar of meer.
5. Omdat de jongste cohorten hun opleidingscarrière wellicht nog niet hadden afgerond, zijn ook opleidingen waar men nog mee bezig was meegeteld. Afgebroken opleidingen niet.
6. De clustering van docenten op schoolniveau waarvan ook sprake is, wordt hier niet verdisconteerd, omdat deze clustering niet eenduidig is. De docenten van één school(locatie) zijn weliswaar op dezelfde locatie aangetroffen, maar hun antwoorden kunnen verwijzen naar andere perioden, waarin deze clustering lang niet altijd bestond; veel scholen hebben tussen 1975 en 1998 fusies ondergaan. Er is wel een model geschat waarin drie niveaus onderscheiden zijn. In dit model bevond slechts 4% van de variantie zich op schoolniveau, tegen 11% op docentniveau en 85% op leerlingniveau.

## Literatuur

- Aarle, P. van (2000). Een asociale beeldschermgeneratie? Een empirisch onderzoek naar de rol van de media in de vrijetijdsbesteding van A.S.O.-jongeren tussen twaalf en veertien jaar. *Communicatie*, 29 (4), 38-60.
- Abma, R. (1991). Jeugd en generatie. De generatiesociologische benadering. In C. Klaassen (red.), *Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek* (pp. 14-29). Amersfoort/Leuven: Acco.
- Anbeek, T. (1993). Literatuur in paperbackvorm veroverd de markt. In M.A. Schenkveld-van der Dussen (red.), *Nederlandse literatuur, een geschiedenis* (pp. 752-755). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Becker, F., Hennekeler, W. van, Tromp, B. & Zuijlen, M. van (1998). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Het negentiende jaarboek voor het democratisch socialisme*. Amsterdam: De Arbeiderspers/Wiardi Beckman Stichting.
- Becker, H.A. (1992). *Generaties en hun kansen*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Bonfadelli, H., Fritz, A. & Köcher, R. (1993). *Lesesozialisatie. Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Breedveld, K. & Broek, A. van den (red.) (2001). *Trends in de tijd. Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordering*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Coleman, J. (1961). *The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education*. New York: The Free Press.
- Dijkstra, K. (1992). *Lezers in Utrecht: een empirisch onderzoek naar leesgedrag en factoren die hierop van invloed zijn*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

- Du Bois-Reymond, M., Poel, Y. te & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Dunk, H.W. von der (2000). *De verdwijnende hemel. Over de cultuur van Europa in de twintigste eeuw*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Eijck, K. van & Rees, K. van (2000). Media orientation and media use: television viewing behavior of specific reader types from 1975 to 1995. *Communication Research*, 27, 574-616.
- Frith, S. (1984). *Jeugsociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ganzeboom, H.B.G. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Ganzeboom, H.B.G. & Nagel, I. (1999). *Het CJP en cultuurparticipatie van schoolgaande jeugd. Evaluatie van een veldexperiment in acht gemeenten*. Amsterdam: Stichting CJP.
- Glenn, N.D. (1994). Television watching, newspaper reading, and cohort differences in verbal reading. *Sociology of Education*, 67, 216-230.
- Graaf, N.D. de (1989). Individual and structural conditions affecting postmaterialist values. In H.B.G. Ganzeboom & H.Flap (eds.), *New social movements and social change* (pp. 5-49). Amsterdam: Siswo.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: an exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 8-25.
- Haan, J. de & Knulst, W. (2000). *Het bereik van de kunsten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution. Changing values and political styles among Western publics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Jager, H. de (1967). *Cultuuroverdracht en concertbezoek*. Leiden: Stenfert Kroese.
- Johnsson-Smaragdi, U. (1994). Models of change and stability in adolescents' media use. In K.E. Rosengren (ed.), *Media effects and beyond. Culture, socialization and lifestyles* (pp. 97-130). London: Routledge.
- Knulst, W. (1989). *Van vaudeville tot video. Empirisch-theoretische studie naar verschuivingen in het uitgaan en het gebruik van media sinds de jaren vijftig*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Knulst, W. & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA.
- Knulst, W. & Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics*, 26, 21-41
- Kraaykamp, G. (2000). Socialisatie in literair lezen. Een dubbele voedingsbodem. *Frame*, 14, 60-78.
- Linder, S. (1971). *Arme elite! Toekomst en tijdgebrek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Little, R.J.A. & Rubin, D.B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Mannheim, K. (1972). *Essays on the sociology of knowledge*. Edited by Paul Kecskemeti. Fifth Impression. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Meeus, W. & Hart, H. 't (red.) (1993). *Jongeren in Nederland: een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationele overdracht*. Amersfoort: Academische Uitgeverij.

- Nagel, I., Ganzeboom, H. & Haanstra, F. (1996). *Cultuurdeelname in de levensloop: de invloed van ouders, school en buitenschools kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.
- Peer, W. van (1991). Literary socialization in the family: a state of the art. *Poetics*, 20, 539-558.
- Powell, R.R., Taylor, M.T. & McMillen, D.L. (1984). Childhood socialization: its effect on adult library use and adult reading. *Library Quarterly*, 54, 245-264.
- Righart, H. (1995). *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Scholte, E.M. & Sontag, L. (1992). *Opvoeding en ontwikkeling. Een literatuuronderzoek naar de samenhang tussen opvoedingsgedrag van primaire opvoeders en de ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: PCOJ.
- Schuyt, K. & Taverne, E. (2000). 1950: *Welvaart in zwart-wit. Nederlandse cultuur in Europese context*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- SCP (1994). *Sociaal en Cultureel Rapport 1994*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- SCP (1998). *Sociaal en Cultureel Rapport 1998. 25 jaar sociale verandering*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage publications.
- Stigler, G.J. & Becker, G.S. (1977). De gustibus non est disputandum. *American Economic Review*, 67, 76-90.
- Swaan, A. de (1979). *Uitgaansbeperking en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding*. Amsterdam: De Gids/Meulenhoff.
- Verboord, M. (2002). Veranderingen in het literatuuronderwijs: literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands 1975-2001 (te verschijnen).
- Voort, T.H.A. van der (1991). Television and the decline of reading. *Poetics*, 20, 73-89.
- Winter, M. de (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofddlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.