

Het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen

MIA STOKMANS & PETER BROEDER

In deze bijdrage proberen de auteurs meer inzicht te krijgen in leesomvang in de vrije tijd van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De studie maakt gebruik van de *Theory of planned behavior* met de verklarende factoren 'subjectieve norm', 'leesattitude' en 'waargenomen gedragscontrole'. Een interessante bevinding is dat autochtone leerlingen in hun vrije tijd net zo veel blijken te lezen als hun allochtone leeftijdsgenoten.

Herhaaldelijk blijkt dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en dat ze het lezen steeds minder leuk vinden (Huysmans, 2006; Hermans, 2002). Maar wanneer we nauwkeuriger kijken naar de groep jongeren, blijkt deze trend zich voornamelijk voor te doen bij autochtone jongeren en in veel mindere mate bij allochtone jongeren (Huysmans, 2006). Deze resultaten zijn tegengesteld aan de algemene verwachting. Binnen de Nederlandse cultuur is het lezen van fictie in de vrije tijd namelijk algemeen geaccepteerd, maar sterk gedifferentieerd naar het opleidingsniveau van de ouders (Van Lierop-Debauwer, 1990; Kraaykamp, 2002). Doordat ouders van autochtone jongeren gemiddeld genomen een

hoger opleidingsniveau hebben, zou men verwachten dat juist autochtone jongeren meer boeken lezen in hun vrije tijd dan allochtone jongeren.

In deze studie staat het lezen van (Nederlandstalige) fictie in de vrije tijd door allochtone en autochtone leerlingen centraal. Strikt genomen is dit onderscheid te globaal omdat er grote verschillen in cultuurdeelname bestaan tussen allochtone groeperingen (Trienekens & Chrau, 2000). Daarom beperken we ons tot Turkse en Marokkaanse leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Een model voor het verklaren van verschillen in leesgedrag

In ons onderzoek maken wij gebruik van de sociaalpsychologische *Theory of planned behavior* (Ajzen, 1991). Deze theorie verklaart verschillen in leesgedrag vanuit drie componenten: de subjectieve norm, de leesattitude en de waargenomen controle over het lezen. Hieronder volgt een toelichting.

DE SUBJECTIEVE NORM

De subjectieve norm is de druk die een leerling vanuit zijn of haar sociale omgeving

ervaart om juist wel of juist niet te lezen. Voor leerlingen komt deze sociale druk voort uit twee relevante sociale groepen: de ouders en vrienden (*peers*) (Stalpers, 2005).

De subjectieve norm bestaat volgens de *Theory of planned behavior* uit de heersende normen van de betreffende groep en de geneigdheid van de leerling om toe te geven aan deze norm. De heersende norm geeft aan hoe een sociale groep denkt over het lezen van boeken in de vrije tijd. Deze mening kan expliciet (verbaal) aan de leerling kenbaar gemaakt worden. Het is dan een doelbewuste stimulering van het leesgedrag (Van Lierop-Debauwer, 1990; Kraaykamp, 2002). Daarnaast kan men de leeshouding uiten door daadwerkelijk gedrag. Bij deze impliciete norm geschiedt de socialisatie via 'imitatie' (Leseman & De Jong, 1998) en het bevorderen van het lezen vindt meer of minder onbewust plaats door het frequent geven van voorbeelden.

DE LEESATTITUDE

Een leesattitude is een aangeleerde houding om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op 'lezen in de vrije tijd' (Fishbein & Ajzen, 1975). Deze aangeleerde houding kent een utilitaire en hedonistische component (Stokmans, 2007). De utilitaire leesattitude omvat de opinie dat lezen nuttig is, zoals nuttig voor school en de schoolcarrière (schoolfunctie), nuttig voor de verdere persoonlijke ontwikkeling (ontplooiings-

functie). De hedonistische leesattitude bevat de opinie dat lezen plezierig is, omdat de lezer zich amuseert (plezierfunctie), in het verhaal duikt, meeleeft met de hoofdpersoon of zich inleeft in het verhaal (inlevingsfunctie).

DE WAARGENOMEN GEDRAGSCONTROLE

De waargenomen gedragscontrole wordt, binnen de *Theory of planned behavior*, omschreven als de inschatting door de leerling van de mate waarin hij/zij denkt te kunnen lezen in de vrije tijd. Het is geen objectief kenmerk, maar het gaat om de perceptie van benodigde bronnen en kansen. De bronnen en kansen omvatten zowel de leesvaardigheid als de aanwezigheid van 'geschikte' boeken (Stalpers, 2005).

Onderzoeksmethode

De vraag die centraal staat in dit onderzoek, maakt deel uit van een meeromvattend internationaal onderzoek naar verschillen in leesgedrag. Een volledige beschrijving van het gehanteerde meetinstrument is te vinden in Stokmans (2007).

DE LEERLINGEN

In het voorjaar van 2007 is een survey uitgevoerd op 15 middelbare scholen (van vmbo tot vwo) in 24 klassen. Uit het totaal van deelnemende leerlingen (N=826) is voor deze

	MAROKKAANSE ACHTERGROND	TURKSE ACHTERGROND	ALLOCHTONE ACHTERGROND	NEDERLANDSE ACHTERGROND
Aantal respondenten	31	21	52	94
% vrouw	55%	48%	52%	52%
Leeftijd (M, Sd)	15,39 (1,31)	15,05 (1,28)	15,25 (1,30)	14,99 (1,34)

Tabel 1: Leerling-kenmerken.

studie een 'gematchte' steekproef getrokken. Uit de totale steekproef zijn alle Turkse en Marokkaanse leerlingen (N=52) geselecteerd. Etnisch/culturele achtergrond is vastgesteld met het combinatiecriterium herkomstland van de leerling en ouders en de zelfidentificatie van culturele achtergrond (Extra e.a., 2002).

De Turkse/Marokkaanse leerlingen zijn gematcht met Nederlandse leerlingen (N=94) uit dezelfde klas. Door deze matching zijn verschillen in attitude, waargenomen gedragscontrole en subjectieve norm die hun grondslag vinden in het leesklimaat in de klas (onderwijsniveau, onderwijstype en aandacht voor adolescentenliteratuur) onder controle gebracht.

De steekproef bevat 39% vmbo-leerlingen, 20% mavo-leerlingen, 33% havo-leerlingen en 8% vwo-leerlingen. In Tabel 1 staan belangrijke kenmerken van de leerlingen samengevat.

De vragenlijst

De vragenlijst werd afgenomen bij de leerlingen tijdens het literatuuronderwijs. In dit onderzoek zijn de volgende kenmerken van belang: leesomvang, subjectieve norm, leesattitude en waargenomen gedragscontrole. We zullen deze achtereenvolgens toelichten.

Vragen over de leesomvang betroffen de leesfrequentie (*Hoe vaak en wanneer voor het laatst is gelezen?*) en de leeshoeveelheid (*Hoeveel boeken worden gelezen en hoeveel tijd wordt er aan lezen besteed?*).

In deze studie is de subjectieve norm voor de ouders (verzorgers) en vrienden afzonderlijk vastgesteld en de betreffende vragen zijn door de leerling ingevuld. Voor de subjectieve norm onderscheiden we drie onderdelen:

- De expliciete norm (verbaal): de waardering door de betreffende referent van lezen als tijdsbesteding.
- De impliciete norm: de frequentie waarmee

de betreffende referent aan lezen gerelateerde handelingen verricht.

- De neiging om toe te geven aan de norm. Hiervoor werd gevraagd naar de mate waarin de leerling zich iets aantrekt van de houding van de referent.

Leesattitude is op twee manieren gemeten. Enerzijds is gebruik gemaakt van 20 woordparen die betrekking hebben op de hedonistische en utilitaire leesattitude. Anderzijds is leesattitude gemeten met behulp van beweringen (14 in totaal) over de vier functies van het lezen (Stokmans, 2007; Tellegen & Frankenhuizen, 2002): plezierfunctie, inlevingsfunctie, schoolfunctie en de ontplooiingsfunctie.

De waargenomen gedragscontrole bestaat uit de zelfinschatting voor leesvaardigheid en de geschiktheid van het boekenaanbod. De inschatting van de eigen leesvaardigheid werd gemeten met drie vragen (*moeilijkheid boeken lezen voor school, vergelijking eigen leesvaardigheid met klasgenoten, en zelf geven van rapportcijfer voor eigen leesvaardigheid*) en de geschiktheid van het boekenaanbod met eveneens drie vragen (*de mate waarin de leerling denkt dat er boeken zijn voor jongeren zoals hij/zij, er voldoende leuke boeken zijn, en er boeken zijn die hem/haar echt aanspreken*).

Resultaten

De resultaten wijzen uit dat de Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen tegen de algemene verwachting in nauwelijks (significant) verschillen. Maar gezien het kleine aantal Turkse en Marokkaanse leerlingen moeten de verschillen ook aanzienlijk zijn voordat de statistische toetsing aangeeft dat er zonder twijfel een verschil bestaat. Daarom zullen we toch de verschillen inventariseren en daarna nagaan in hoeverre deze samengaan met leesomvang om zo inzicht te krijgen in de onderzoeksvraag.

VERSCHILLEN IN LEZEN EN WAARGENOMEN GEDRAGSCONTROLE

De resultaten (zie Tabel 2) wijzen op geringe (niet-significante) verschillen in leesomvang, zelfinschatting van de leesvaardigheid en boekenaanbod. Maar er is wel een trend waar te nemen. De Nederlandse leerlingen lezen minder vaak en minder veel dan de Turkse en Marokkaanse leerlingen, hebben een lagere zelfinschatting van leesvaardigheid en beoordelen het boekenaanbod iets lager. Alle groepen beoordelen het boekenaanbod als redelijk goed.

Belangrijke vraag is natuurlijk of de verschillen in waargenomen gedragscontrole ook samenhangen met verschillen in leesomvang. Correlatieanalyse geeft aan dat de samenhang tussen leesomvang en leesvaardigheid 0,31 is en 0,38 tussen leesomvang en boekenaanbod. Deze correlaties geven aan dat de perceptie van de leesvaardigheid en het boekenaanbod positief samenhangen met leesomvang.

VERSCHILLEN IN SUBJECTIEVE NORM VAN DE OUDERS EN VRIENDEN

Opmerkelijk is dat er geen significant verschil is in de (impliciete en expliciete) heersende norm bij de ouders van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen; alle ouders stimuleren het lezen af en toe (zie Tabel 3).

Wanneer we wat nauwkeuriger naar de gemiddelden kijken, blijkt dat de impliciete norm (*wat de ouders zelf doen*) van de Turkse ouders het hoogst scoort. Bij de expliciete norm (*de verbale waardering van het lezen*) scoren de Nederlandse ouders het hoogst. Verder is de neiging van Turkse en Marokkaanse leerlingen om naar hun ouders te luisteren (significant) groter in vergelijking tot de Nederlandse leerlingen.

Om na te gaan in hoeverre de normen van de ouders samengaan met leesomvang is de hoogte van de norm en de neiging om aan deze norm toe te geven samengevoegd tot de subjectieve norm van de betreffende referentie groep (conform het model van Ajzen). Correlatieanalyse geeft aan dat de samenhang van leesomvang met de expliciete subjectieve norm van de ouders 0,00 is, terwijl er wel een samenhang is met de impliciete subjectieve norm ($r = 0,46$).

Voor de heersende norm van de vrienden zien we dat de impliciete norm (gedrag) niet significant verschilt tussen de leerlinggroepen, maar de gemiddelden wijzen uit dat de Marokkaanse leerlingen iets meer lezen. Tegen deze achtergrond is het opmerkelijk dat de expliciete norm (verbaal) van de Marokkaanse leerlingen significant lager is dan de norm bij de Nederlandse leerlingen. Bovendien laten de Turkse en Marokkaanse

		NEDERLANDS	TURKS	MAROKKAANS	P-WAARDE
		Gemiddelde (Sd)	Gemiddelde (Sd)	Gemiddelde (Sd)	
Leesomvang ¹		-0,07 (0,91)	0,14 (0,89)	0,11 (0,72)	ns ²
Waargenomen gedragscontrole	Leesvaardigheid	-0,07 (0,75)	0,10 (0,83)	0,06 (0,75)	ns
	Boekenaanbod	3,52 (1,03)	3,90 (0,87)	3,53 (1,21)	ns

1. Deze kenmerken zijn omgezet naar z-scores; 2. ns= niet significant

Tabel 2: Verschillen in lezen en waargenomen gedragscontrole tussen de leerlingen.

SUBJECTIEVE NORM		NEDERLANDS	TURKS	MAROKKAANS	P-WAARDE
		Gemiddelde (Sd)	Gemiddelde (Sd)	Gemiddelde (Sd)	
IMPLICIETE NORM	ouders	1,53 (0,65)	1,60 (0,62)	1,47 (0,63)	ns ¹
	peers	1,43 (0,56)	1,48 (0,47)	1,61 (0,66)	ns
EXPLICIETE NORM	ouders	2,32 (0,89)	2,05 (0,59)	2,20 (1,52)	ns
	peers	3,49 (1,09)	3,20 (0,86)	2,76 (1,33)	< 0,05
TOEGEVEN AAN NORM	ouders	1,91 (1,18)	2,43 (1,03)	2,86 (1,24)	< 0,05
	peers	2,24 (1,26)	2,67 (1,17)	2,68 (1,28)	ns

1. ns= niet significant

Tabel 3: Verschillen in subjectieve norm tussen Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen.

leerlingen zich meer gelegen liggen aan hun *peers* dan de Nederlandse leerlingen, hoewel dit verschil niet significant is.

Voor de vrienden gaan we ook na in welke mate de subjectieve normen samengaan met leesomvang. Voor de *peers* zien we een negatieve samenhang tussen leesomvang en de expliciete subjectieve norm ($r = -0,42$) en een positieve samenhang met de impliciete subjectieve norm ($r = 0,39$).

In zijn algemeenheid geven deze correlaties aan dat datgene wat de referenten doen (de impliciete norm van zowel de ouders als de *peers*) een positieve bijdrage levert aan de leesomvang. Verder lijkt het erop dat de verbale stimulering door de ouders geen impact heeft. Wat ook opmerkelijk is, is dat de verbale stimulering van *peers* negatief samengaat met leesomvang.

VERSCHILLEN IN LEESATTITUDE

Voor alle aspecten van leesattitude zien we dat de Nederlandse leerlingen systematisch lager scoren dan de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Verder scoren de Turkse leerlingen

het hoogst op de (hedonistische en utilitaire) globale attitude en de inlevingsfunctie. De Marokkaanse leerlingen scoren het hoogst op de plezierfunctie, de schoolfunctie en de ontplooiingsfunctie. De verschillen tussen de leerling-groepen zijn echter alleen significant voor de school- en ontplooiingsfunctie van de utilitaire leesattitude.

Uit voorgaand onderzoek bleek dat de leesattitude de sterkste relatie vertoonde met leesomvang (Stalpers, 2005; Stokmans, 2007). Ook in deze studie is dat het geval. De hedonistische globale attitude heeft een correlatie van 0,69 en de utilitaire globale attitude een correlatie van 0,63. Voor de functies van lezen zijn de correlaties respectievelijk 0,46 voor de plezierfunctie, 0,21 voor de inlevingsfunctie, 0,35 voor de schoolfunctie en 0,39 voor de ontplooiingsfunctie.

Conclusies en discussie

Het doel van deze bijdrage is om meer inzicht te krijgen in leesomvang in de vrije tijd van

		NEDERLANDS	TURKS	MAROKKAANS	P-WAARDE
HEDONISTISCHE ATTITUDE	Globaal	2,83 (1,12)	3,16 (0,89)	3,15 (1,01)	ns ¹
	Plezier	3,09 (1,19)	3,32 (1,14)	3,48 (1,24)	ns
	Inleven	2,38 (1,12)	2,79 (0,96)	2,63 (1,24)	ns
UTILITAIRE ATTITUDE	Globaal	3,05 (0,94)	3,35 (0,83)	3,16 (1,01)	ns
	School	3,17 (0,85)	3,44 (0,77)	3,59 (0,99)	< 0,05
	Ontplooiing	2,67 (0,87)	2,93 (0,92)	3,06 (1,12)	< 0,10

1. ns= niet significant

Tabel 4: Verschillen in leesattitude tussen Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen.

leerlingen in het voortgezet onderwijs en in het bijzonder, in het idee dat allochtone leerlingen meer lezen (of net zo veel lezen) in hun vrije tijd dan autochtone leerlingen. Het kader van deze studie is de *Theory of planned behavior* (Ajzen, 1991) met de verklarende factoren subjectieve norm, leesattitude en waargenomen gedragscontrole. De opmerkelijkste bevindingen (voor de Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen) zullen voor ieder van deze factoren generaliserend worden samengevat en toegelicht.

Allochtone en autochtone leerlingen verschillen niet in leesomvang, leesvaardigheid en hun oordeel over het boekenaanbod.

Over het algemeen wordt aangenomen dat de leesomvang en leesvaardigheid van allochtone leerlingen lager is dan die van autochtone leerlingen (OECD, 2002). Een verklaring wordt vaak gezocht in het verschil in lees-socialisatie. Uit de resultaten van deze studie blijkt dat deze aanname slechts ten deel kan kloppen. Als gecontroleerd wordt voor alle effecten die samengaan met de klas waarin de leerling zit, zoals in deze studie gedaan is, zijn de verschillen klein, maar de trend wijst

precies in de andere richting: Nederlandse leerlingen scoren minder positief op leesomvang en leesvaardigheid.

Voor wat betreft de aard van het boekenaanbod blijkt overigens uit een studie van Hermans (2002) dat er wel verschillen bestaan in de thema's van boeken die graag gelezen worden door allochtone en autochtone leerlingen. Allochtone leerlingen lezen graag verhalen over migrantenproblematiek en verhalen over het land van herkomst (Geljon & Schram, 2000; Geljon, 2001), terwijl autochtone leerlingen graag verhalen lezen met een duidelijk Nederlands thema, verankerd in de Nederlandse cultuur.

De 'leesnorm' van de ouders (zowel wat ze zeggen als wat ze doen) verschilt niet tussen allochtone en autochtone gezinnen. Ouders van jongeren in alle groepen lezen af en toe en waarderen lezen matig als vrijetijdsbesteding.

Dit resultaat is opmerkelijk. Zo suggereert Hermans (2002) dat het leesklimaat in allochtone gezinnen minder goed is dan in autochtone gezinnen. Door de allochtone ouders wordt minder gelezen en er zijn minder boe-

ken in huis dan bij autochtone gezinnen. Ook Huysmans (2006) toont aan dat autochtone ouders (35-44 jarigen en 45-54 jarigen) meer boeken lezen (10 boeken per jaar) dan Marokkaanse en Turkse ouders (ongeveer 2 à 3 boeken per jaar lezen). Uit onze studie blijkt dat als school- en klaseffecten gecontroleerd worden, en daarmee mogelijk voor de sociale klasse van de ouders, er geen verschil is in de (impliciete en expliciete) norm ten aanzien van het lezen in allochtone en autochtone gezinnen.

Onze studie geeft aan dat de normen van de ouders een invloed uitoefenen op de leesomvang. Deze invloed komt geheel voor rekening van de impliciete norm. Opmerkelijk is dat verbale stimulering door de ouders (de expliciete norm) niet samenhangt met leesomvang. Het is belangrijker wat ouders doen, dan wat ze zeggen. Dit effect is het grootst voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. Zij hebben immers een grotere neiging om het gedrag van hun ouders na te volgen dan de Nederlandse leerlingen (en het leesgedrag van de ouders verschilt niet).

De (lage) waardering van het lezen door de peers (de expliciete norm) heeft een tegen-gestelde invloed op de leesomvang van leerlingen.

Voor de normatieve invloeden van de peers geven de resultaten aan dat alleen de expliciete norm (en niet de impliciete norm) verschilt: autochtone leerlingen bezitten een positievere norm dan allochtone leerlingen. Maar de correlatieanalyse toont aan dat leesomvang negatief samenhangt met deze norm. Deze negatieve invloed in het grootst voor Marokkaanse leerlingen omdat zij zich het meest negatief uiten over lezen als tijdsbesteding. Deze negatieve invloed kan enerzijds duiden op de tendentie van leerlingen om zich af te zetten afzetten tegen deze negatieve norm. Anderzijds kan het ook een indicatie zijn van het slechte imago dat lezen heeft

onder leerlingen. Als men zich meer los gaat maken van de invloeden van de ouders, kan men dit slechte imago overnemen (zoals de *Theory of planned behavior* voorspelt), waardoor de leeshouding en vervolgens de leesomvang daalt. Nader longitudinaal onderzoek is nodig om hier duidelijkheid over te verkrijgen.

Allochtone leerlingen hebben een positievere hedonistische en positievere utilitaire leesattitudes dan autochtone leerlingen.

Op zowel de globale hedonistische als de globale utilitaire leesattitude scoren allochtone leerlingen structureel hoger dan autochtone leerlingen. Niet alle verschillen in onze analyses zijn significant, maar het totale effect zal waarschijnlijk positiever uitpakken voor de allochtone leerling. Dat blijkt ook uit de hoge correlaties tussen de globale (hedonistische en utilitaire) attitude en leesomvang.

Deze resultaten hadden we gedeeltelijk verwacht. Onze verwachting was dat de utilitaire leesattitude voor allochtonen hoger zou zijn dan die voor autochtonen, omdat voor deze groep goed kunnen lezen geassocieerd wordt met goed presteren op school (school-functie) en men lezen vaak ziet als een mogelijkheid om meer te leren van de eigen cultuur (ontplooiingsfunctie) (Hermans, 2002). De resultaten zijn in lijn met deze argumentatie. Allochtonen scoren hoger op zowel de schoolfunctie als de ontplooiingsfunctie van de utilitaire leesattitude.

We hadden niet verwacht dat dit ook zou gelden voor de hedonistische leesattitude. De verschillen voor de hedonistische leesattitude zijn niet zo groot als voor de utilitaire leesattitude, maar vertonen een duidelijk trend. Een verklaring voor dit resultaat kan gevonden worden in de beoordeling van het boekenaanbod. Dit onderzoek toont aan dat zowel allochtonen als autochtonen matig positief zijn over het boekenaanbod. Door de positieve ervaringen met het boekenaanbod worden de hedonistische leeservaringen van alloch-

tone adolescenten sterk gevoed, waardoor een mogelijk initieel verschil in de hedonistische attitude tussen allochtone en autochtone adolescenten verdwijnt.

Tot slot, in onze studie waren de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen wel in de verwachte richtingen, maar niet altijd significant. Dit resultaat kan het gevolg zijn van het relatief kleine aantal Turkse en Marokkaanse leerlingen waardoor het statistisch moeilijker wordt om de kleine maar systematische verschillen aan te tonen. Toch is het ook tegenintuïtief dat Turkse en Marokkaanse leerlingen net zoveel lezen als hun autochtone leeftijdsgenoten. Wordt vervolgd.¹

NOOT

1. In 2009 zijn vergelijkbare gegevens over leesgedrag verzameld voor middelbare scholieren in Peking en Kaapstad.

LITERATUUR

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum: Coutinho.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Geljon, C. (2001). 'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was'. Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. *Tsjip / Letteren*, 3, 13-19.

Geljon, C., & Schram, D. (2000). Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram, A. Raukema & J. Hakemulder (Red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Stichting Lezen reeks 1, 101-125, Delft: Eburon.

Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen* (pp. 155-173). Delft: Eburon.

Huysmans, F. (2006). Stutmarokkanen?! *Bibliotheekblad*, 10, 11, 22-24.

Leseman, P., & Jong, P. de (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.

Lierop-Debrauer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Academisch Proefschrift. Delft: Eburon.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheken en school*. Stichting Lezen reeks, 3. Delft: Eburon.

OECD (2002). *Education at a glance OECD Indicators 2002 Edition*. <www.oecd.org>.

Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Academisch Proefschrift. Universiteit Utrecht.

Stokmans, M. (2007). *Effectmeting van een leesbevorderingsproject: De casus Bazar*. Delft: Eburon.

Tellegen, S. & Frankenhuizen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.

Trienekens, S., & Chrau, A. (2000). Cultuurparticipatie van allochtonen. *MMNieuws*, 7(2), 11-14.

MIA STOKMANS is werkzaam aan de Universiteit van Tilburg. Correspondentie-adres: Universiteit Tilburg, Faculteit Communicatie en Cultuur. Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.
E-mail: <m.j.w.stokmans@uvt.nl>.

PETER BROEDER is eveneens werkzaam aan de Universiteit van Tilburg.
E-mail: <peter.broeder@uvt.nl>.