

De aard van de lezer

Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren

CEDRIC STALPERS

Waarom leest de ene adolescent veel en de andere weinig? Wat is de invloed van ouders, school en vrienden op leesgedrag? Hebben veel- en weiniglezers een andere persoonlijkheid? Waarom haken zovelen af als bibliotheekgebruiker wanneer ze achttien worden? Deze vragen stonden centraal in een promotieonderzoek, getiteld 'Gevormd door Leeservaringen' dat in de periode 2002 tot en met 2005 onder leerlingen van het voortgezet onderwijs – zowel vmbo-, havo- als vwo-leerlingen – is uitgevoerd.

Jaarlijks verlengt meer dan 15% van alle 4,4 miljoen bibliotheekleners die ons land telt het lidmaatschap op deze instelling niet. Een Brabantse bibliotheek stelde de vraag wie deze afhakers waren. Dankzij uitleenscans – de digitale kassarollen van bibliotheken die exact weergeven wie wat wanneer in welke rubriek en in welke aantallen leent – bleek dat met name onder tieners het ledenverloop hoog was. Bij de 18- tot en met 20-jarigen was dit zelfs meer dan 40%. In deze groep van 40% bevonden zich met name tieners die weinig of geen fictie leenden, terwijl de overige 60% met name bestond uit tieners die heel veel fictie leenden.

Met dit gegeven werd één onderzoeksvraag beantwoord – wie haken af? – maar ook een nieuwe onderzoeksvraag opgeroepen: waarom is er één groep tieners die veel leest, leent en daarmee trouw is aan de bibliotheek en één andere voor wie dat helemaal niet geldt? In veel wetenschappelijke studies wordt gesteld en bewezen dat het psychologisch construct leesattitude (onder andere Tellegen & Catsburg, 1987; McKenna, 1995; Stokmans, 1999; Van Schooten en de Gloppe, 2002) in hoge mate verschillen in leesfrequentie en bibliotheekgebruik verklaart. Maar ook dit roept weer twee nieuwe vragen op. Allereerst welke variabelen kunnen verklaren waarom de ene tiener een positieve leesattitude heeft en de andere niet? In welke mate verklaren variabelen als persoonlijkheid, leesklimaat thuis en op school, leesvaardigheid en mogelijkheden tot lezen dergelijke verschillen? Met het in Figuur 1 geschetste theoretische model is gepoogd een antwoord te formuleren op die vraag, en van dit model is een vijftal hypothesen afgeleid. Ten tweede kan de vraag opgeworpen worden welke waarden die variabelen aannemen: wat vinden adolescenten van lezen, zijn ze er goed in, hebben ze er voldoende mogelijkheden (gezien het boekenaanbod)

toe en worden ze ertoe gestimuleerd door ouders, vrienden en docenten?

Deze vraagstukken vormden de aanleiding van een vijf jaar durend promotieonderzoek (Stalpers, 2005). In dit artikel worden de voornaamste uitkomsten van dit onderzoek als ook het theoretisch model dat met het onderzoek getoetst is, beschreven. Dit artikel heeft daarmee zowel een descriptief (hoeveel tieners vinden lezen leuk?) als verklarend karakter (waarom vindt een groep tieners lezen leuk en heeft de ander er juist een hekel aan?)

Theoretisch kader en hypothesen

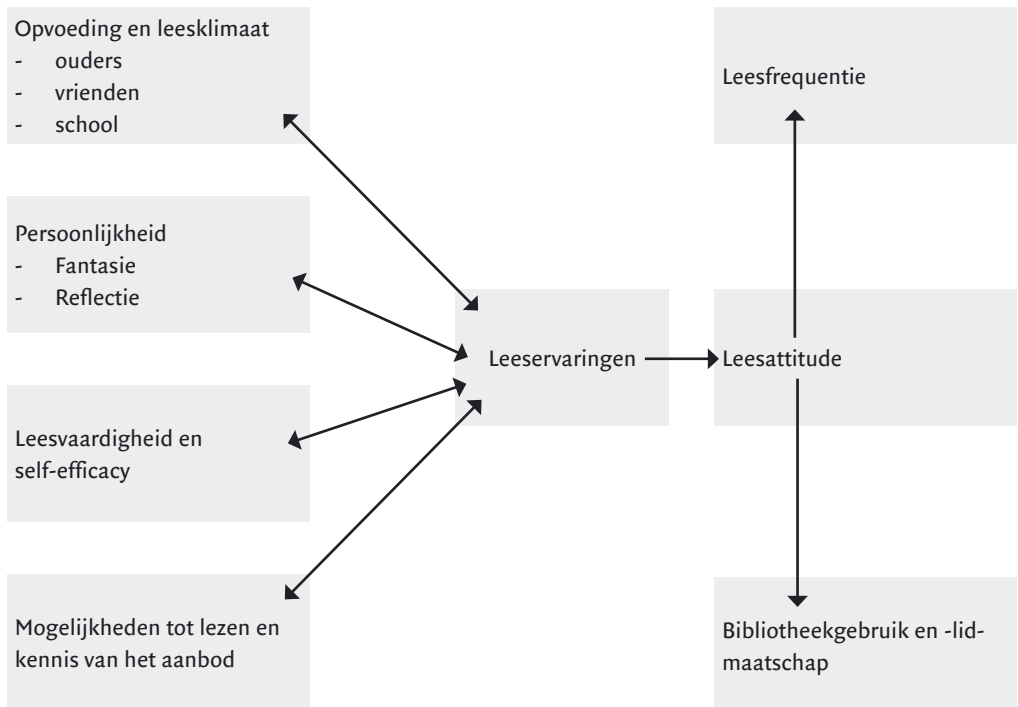
In het theoretisch model dat in Figuur 1 is beschreven, hebben vijf variabelen een centrale rol: leesattitude, -vaardigheid, -klimaat,

persoonlijkheid en mogelijkheden tot lezen. In deze paragraaf zullen alle vijf deze variabelen beschreven worden.

LEESATTITUDE

Als aan leesbevordering vier doelen worden toegedicht – meer lezen, beter lezen, meer plezier in lezen en meer literatuur lezen – dan betreft leesattitude twee daarvan. Leesattitude kan beschouwd worden als de theoretische uitwerking van het begrip leesplezier (Ohlsen, 1992). Voorts lezen mensen met een positieve leesattitude meer dan mensen met een negatieve leesattitude (Stokmans, 1999; Stalpers, 2002).

Uit dit en andere onderzoeken blijkt dat leesattitudes enkele eigenschappen hebben, die het mogelijk maken dit psychologisch construct redelijk precies te definiëren. Allereerst hebben attitudes een experiëntieel karakter:



Figuur 1: Variabelen die van invloed zijn op leesattitude

ze worden gevormd door eerdere leeservaringen en de emotionele lading die deze hebben. Door de lading die deze ervaringen hebben (bijvoorbeeld opgaan in een verhaal en meeleven met personages of juist gefrustreerd raken omdat het verhaal te moeilijk is) - leren kinderen en tieners of lezen iets voor hen is of juist niet. Of deze lading positief dan wel negatief is, wordt – volgens de theorie die in dit artikel getoetst wordt - bepaald door iemands persoonlijkheid, vaardigheid, kennis, opvoeding en mogelijkheden tot lezen. Over elk van deze variabelen zal een hypothese geformuleerd worden.

Ten tweede hebben attitudes een sterk stabiel karakter, zeker binnen levensfasen (Cecil Smith, 1990). Wanneer twee keer per jaar een leesattitude gemeten wordt, blijken de uitkomsten van beide metingen zeer hoog samen te hangen en statistisch gezien hetzelfde te zijn gebleven. Leesattitudes veranderen kortom niet van de een op de andere dag of zelfs de een op de andere maand. Het stabiele karakter wil overigens niet zeggen dat attitudes volledig onveranderbaar of onveranderlijk zijn.

Ten derde hebben attitudes niet alleen een experiëntieel en stabiel karakter, maar geven ze ook richting aan gedrag. Kinderen met een positieve leesattitude blijken acht tot twaalf keer zoveel tijd te besteden aan lezen als kinderen met een negatieve leesattitude. Van de tieners met een positieve leesattitude is 61% voornemens lid te blijven van de bibliotheek wanneer dit hen geld gaat kosten, tegenover slechts 14% bij de tieners met een negatieve leesattitude.

PERSONLIJKHEID – FANTASIE EN REFLECTIE

Een belangrijke variabele die verklaart of iemand een boekmijder dan wel boekliefhebber wordt, is persoonlijkheid. Meer nog dan attitude heeft persoonlijkheid een stabiel karakter, aangezien deze voor een groot deel – meer dan 50 procent – aangeboren is.

Karaktertrekken zijn de wortels van iemands psyche, terwijl attitudes de takken vormen. Attitudes zijn dan ook eenvoudiger te ‘bui- gen’ dan karaktertrekken. Een veelgeciteerde theorie over persoonlijkheidstrekken is die van John Costa en Robert McCrae (beschreven door John en Srivastava, 1999), waarin met name de trek *openness to experience* verschillen in cultureel gedrag en onderwijssucces lijkt te verklaren.

Openness to experience omvat onder andere de variabelen behoefte aan fantasie (*fantasy proneness*) en reflectie (*need for cognition*). Het eerstgenoemde persoonlijkheidskenmerk is uitvoerig onderzocht door Merckelbach, Horselenberg en Muris (2001). Mensen met een sterke *fantasy proneness* hebben een sterke neiging in een droomwereld (verhaal, film of dagdroom) te stappen en kunnen hierin helemaal opgaan. Bij kinderen kan deze behoefte zich uiten in het hebben van denkbeeldige vriendjes, doen alsof men iemand anders is (een koning(in), prins(es), filmheld et cetera), opgaan in verhalen en sterk meeleven met sprookjes. Bij volwassenen kan het onder andere leiden tot dagdromen die heel levendig en accuraat zijn. De verwachting is dat lezen positief samenhangt met fantasie, aangezien deze activiteit veronderstelt dat een lezer zich locaties en personages voor het geestesoog kan halen en de letters op papier kan vertalen in beelden, stemmingen en emoties.

Deze verwachting leidt tot hypothese 1: Leesattitude hangt positief samen met *fantasy proneness*.

Need for cognition – in het Nederlands vertaald als ‘neiging tot nadenken’ of ‘reflectie-behoefte’ - betreft de vraag: heeft een individu een onstilbare honger naar kennis en ervaart deze plezier aan diepe reflectie? *Need for cognition* (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996) kan omschreven worden als de intrinsieke motivatie om informatie te zoeken, verwerven, analyseren en interpreteren. Mensen met een sterke behoefte aan reflectie kun-

nen vergeleken worden met magneten die informatie als ijzervijzel aantrekken. Zij zien een cognitief gezien complex vraagstuk niet als een vervelende belasting, maar ervaren hier plezier aan. De verwachting was dat een sterke *need for cognition* samenhang met veel lezen. Boeken zijn immers bronnen van kennis en zetten aan tot reflectie. Verschillende auteurs veronderstellen dat de lezer 'open plekken' invult, nadenkt over diepere betekenislagen of (bij een thriller) meedenkt met de hoofdpersoon op zijn speurtocht naar de schuldige. Een detectiveverhaal kan door een lezer beschouwd worden als een cognitieve uitdaging waarbij hij net als Hercule Poirot, Sherlock Holmes of Inspector Morse poogt het mysterie op te lossen. De tweede hypothese is: Leesattitude hangt positief samen met *need for cognition*.

LEESVAARDIGHEID

De onderzoeker Richard McKenna (1995) is in de Verenigde Staten bekend geworden dankzij een grootschalig onderzoek verspreid over verschillende staten naar de relatie tussen leesattitude en leesvaardigheid. Hij vond dat met name kinderen die niet goed waren in lezen, in de loop der jaren een steeds negatiever leesattitude kregen. Deze kinderen lijken de hoop opgegeven te hebben een goede lezer te worden en besteden daarom geen tijd en energie meer aan deze activiteit. Bandura spreekt in dit kader over *self-efficacy* ofwel het vertrouwen dat leerlingen hebben in hun vaardigheden om op een bepaalde niveau (bijvoorbeeld: even goed als hun klasgenoten) te presteren. Kinderen die veel vertrouwen hebben in hun vaardigheden – hoog scoren op de variabele *self-efficacy* – houden langer vol als een leestaak moeilijker wordt, zoeken moeilijker leestaken (boeken) op en ervaren minder stress bij een taak. Als een taak moeilijker blijkt dan verwacht, zullen ze minder snel 'ik kan het toch niet' zeggen. Met andere woorden: zelfvertrouwen lijkt de

mate van inspanning en onderwijsprestaties te bepalen. Tieners lijken afscheid te nemen van activiteiten waar ze niet goed in zijn. Een tweede verklaring voor het effect van *self-efficacy* op leesattitude is dat een gebrekkige leesvaardigheid een aangename leeservaring in de weg kan staan: als een tekst een niveau van leesvaardigheid veronderstelt dat een leerling nog (lang) niet bereikt heeft, zijn de kansen klein dat hij in de tekst zal opgaan en de kansen groot dat hij gefrustreerd raakt, met alle negatieve consequenties voor de leesattitude van dien. Deze assumptie leidt tot hypothese 3: Leesvaardigheid en leesattitude hangen positief samen.

OPVOEDING EN LEESKLIMAAT

Helma van Lierop-De Brauwer (1990) gaf in haar dissertatie aan dat ouders die zelf een positieve leesattitude hebben, veel boeken in huis en ter beschikking van hun kind hebben, praten over boeken en voorlezen, daarmee een klimaat scheppen waarin de kans groter is dat een kind zich tot lezer zal ontwikkelen. Er zijn verschillende verklaringen voor het effect van opvoeding en leesklimaat op leesattitude. Allereerst bevorderen ouders door voor te lezen en het lezen te stimuleren, de leesvaardigheid van hun kinderen, en leesvaardigheid wordt geacht positief samen te hangen met leesattitude. Ten tweede geven ouders door zelf te lezen, een voorbeeld dat kinderen kunnen volgen. Ten derde kan door het samenzijn tijdens voorlezen, lezen geassocieerd worden met iets plezierigs en positiefs. Ten vierde worden door frequent voor te lezen, leeservaringen geboden die positief uitwerken op de leesattitude. Een vijfde verklaring is dat ouders door hun opmerkingen en gedrag sociale normen bepalen, waaraan kinderen zich kunnen conformeren. Alhoewel er minder empirisch onderzoek verricht is naar de invloed van docenten en vrienden, is de verwachting dat hun enthousiasme voor lezen eveneens positief uitwerkt op de atti-

tude van leerlingen, aangezien ook zij sociale normen bepalen en/of een rolmodel kunnen vormen. Deze assumptie leidt tot hypothese 4: Ouders, vrienden en docenten oefenen met hun gedrag invloed op de leesattitude uit.

MOGELIJKHEDEN TOT LEZEN EN KENNIS VAN HET AANBOD

Tellegen en Catsburg (1987) gaven in hun onderzoek aan dat kinderen lezen als lezen voor hen een behoefte vervult, ze weten dat boeken die behoefte kunnen vervullen, ze voldoende vaardigheden hebben om boeken te lezen en er daadwerkelijk boeken voorhanden zijn om in die behoeften te voorzien. Twee elementen in hun overzicht zijn besproken, te weten behoeften (aan fantasie en reflectie) en vaardigheden. Twee andere elementen hebben in onderzoek nog relatief weinig aandacht gekregen, te weten de invloed van (de omvang van) het boekenaanbod en kennis van dat aanbod op attitudes. Uit de branchestatistieken van Openbare Bibliotheken blijkt dat bibliotheken die meer titels per lener hebben, ook een hogere uitleen per lener hebben. Aanbod lijkt daarmee deels vraag te scheppen. Alleen een voldoende groot aanbod zal

echter nog niet genoeg zijn om de leeservaringen te bieden die adolescenten wensen; zij zullen ook een weg moeten kunnen vinden in dat aanbod en moeten weten welke auteurs het soort leeservaring bieden dat hen aanspreekt. Deze assumptie leidt tot hypothese 5: De omvang en kennis van het aanbod hangen samen met leesattitude.

Onderzoeksopzet

Om de hypothesen te toetsen is een schriftelijke enquête ontwikkeld, die door leerlingen van het voortgezet onderwijs is ingevuld. De respondentengroep was representatief voor de totale scholierenpopulatie als het ging om geslacht en om de verhouding tussen vmbo-leerlingen enerzijds en havisten en vwo'ers anderzijds. De variabelen leesattitude, leesvaardigheid, persoonlijkheid, mogelijkheden tot lezen en kennis van het boekenaanbod zijn geoperationaliseerd met vijfpunts Likertstellingen. Hierbij werd leerlingen gevraagd aan te geven in welke mate zij het eens waren met verschillende stellingen, bijvoorbeeld:

Variabele	Voorbeeld van een stelling
Leesattitude	Ik vind lezen leuk.
Persoonlijkheid – reflectie	Ik probeer vaak meer te weten te komen over een onderwerp, ook als dat niet hoeft voor school.
Persoonlijkheid – fantasie	Ik zit vaak te dagdromen of fantaseren.
Leesvaardigheid – self-efficacy	Leesboeken die ik op school moet lezen, vind ik vaak moeilijk.
Mogelijkheden tot lezen	Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.
Kennis van het aanbod	Ik weet best veel van leesboeken.

Vragen over het leesklimaat thuis, op school en bij vrienden, betroffen steeds de frequentie waarmee (nooit, soms, regelmatig, vaak) deze personen leesbevorderend gedrag vertoonden, zoals zelf lezen, praten over boeken en boeken aanraden.

Resultaten

In deze paragraaf zal eerst beschreven worden wat leerlingen van lezen vinden, hoe goed ze erin zijn, hoe goed zij het boekenaanbod kennen, en in welke mate ze tot lezen gestimuleerd worden door hun omgeving. Vervolgens zal de toetsing van de hypothesen uiteengezet worden.

Uit het veldonderzoek bleek dat 44% van scholieren een positieve leesattitude heeft, 28% neutraal staat tegenover lezen en eveneens 28% een negatieve leesattitude heeft. De boekliefhouders lezen vier tot vijf boeken tijdens de zomervakantie, de boektwijfelaars (die neutraal ten opzichte van lezen staan) één tot twee en de boekmijders doorgaans geen.

Uit het onderzoek bleek dat tussen de 10% en 15% van de leerlingen moeite ervaart met lezen. Zo gaf 11% van de respondenten aan voor het vak Nederlands een rapportcijfer onder de 6 te hebben. 12% gaf aan de leesboeken op school moeilijk te vinden, 13%

had moeite met het begrijpen van leesboeken, 15% ontkende beter te worden in lezen en 14% beschreef de eigen leesvaardigheid als 'beneden gemiddeld'. Van deze groep geeft meer dan 60% aan lezen niet leuk te vinden en 'boekmijder' te zijn. In de volgende tabel is aangegeven welke vorm het leesklimaat thuis, op school en bij vrienden kan aannemen.

De docent Nederlands vertoont meer leesbevorderend gedrag dan ouders en vrienden, behalve als het gaat om zelf lezen: 33% van de leerlingen geeft aan niet te weten of hun docent dit doet. Wat voorts opviel bij analyse van de gegevens was dat er grote verschillen tussen scholen waarin in de mate waarin aan lezen en praten over boeken werd gedaan. Zo hebben scholen geparticipeerd in het onderzoek waar 70% of meer van de leerlingen niet wist of hun docent zelf boeken las.

Ouders staan net als docenten positief ten opzichte van lezen en hebben de bevroegde scholieren – toen deze nog kind waren – regelmatig tot vaak voorgelezen (83%) en mee naar de bibliotheek genomen (66%). De invloed van vrienden is matig positief. Alhoewel tieners onderling niet vaak over boeken praten, blijkt dat lezen zelden wordt afgekeurd: in 64% van de gevallen keurt de beste vriend of vriend het lezen goed, in 32% laat hij of zij zich er niet over uit en in slechts 4% van de gevallen keurt deze het lezen af. Op lezen lijkt derhalve geen sterk taboe te rusten.

	Ouders	Docent Nederlands	Beste vriend of vriendin
Praat over boeken	51%	83%	43%
Raadt boeken aan	47%	70%	53%
Leest zelf	82%	65%	72%
Keurt lezen goed	93%	91%	64%

Tabel 1: Leesgerelateerd gedrag van ouders, leerkrachten en de beste vriend of vriendin

80% van de bevroegde adolescenten geeft aan dat er voldoende tot veel boeken zijn voor jongeren zoals zij, in de bibliotheek en daarbuiten. Een uitzondering op dit patroon zijn de minder vaardige lezers. Van hen geeft meer dan een kwart aan dat er te weinig boeken voor hen zijn. Alhoewel 80% een hoge score lijkt, geeft 48% aan weinig van leesboeken te weten, tegenover slechts 21% die aangeeft veel van leesboeken te weten. Enerzijds geven scholieren in ruime meerderheid aan dat er voldoende aanbod voor hen is, anderzijds geeft eveneens bijna een meerderheid aan dit aanbod niet goed te kennen. Deze paradox lijkt uit te nodigen tot verder onderzoek.

Met een correlatieanalyse zijn de vier hypothesen getoetst. De centrale vraag hierbij is: hangt leesattitude samen met leesklimaat, leesvaardigheid, persoonlijkheid en mogelijkheden tot lezen? De antwoorden op deze vraag zijn weergegeven in Tabel 2.

De correlatieanalyse bevestigt de hypothesen. Leerlingen met een rijke fantasie en sterke behoefte aan kennis en reflectie hebben een positiever leeshouding (hypothese 1 en 2). Leerlingen die goed zijn in lezen, merken dat ze ieder jaar beter worden in lezen en weinig frustratie ervaren bij lezen, beleven er ook meer plezier aan (hypothese 3). Conform hypothese 4 hing het leesklimaat thuis, bij vrienden en op school samen met de leesattitude. Niet geheel conform verwachtingen bleek de invloed van ouders en vrienden sterker dan die van de school. Een verklaring hiervoor kan zijn dat tieners meer tijd doorbrengen met hun ouders en vrienden dan met hun docenten, en doorgaans met de twee eerstgenoemde partijen een nauwere band hebben. Dat gegeven doet aan de kwaliteit van het onderwijs verder niets af. Adolescenten die meer mogelijkheden ervoeren om te lezen en meer kennis hadden van het boekenaanbod bleken ook daadwerkelijk een positievere leeshouding te hebben (hypothese 5).

	Leesattitude
Persoonlijkheid – fantasy proneness	** .42
Persoonlijkheid – need for cognition	** .45
Leesvaardigheid – self-efficacy	** .55
Leesklimaat thuis	** .39
Leesklimaat op school	* .15
Leesklimaat bij vrienden	** .42
Mogelijkheden tot lezen	** .25
Kennis van het boekenaanbod	** .53

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel 2: Mate van samenhang tussen de onderzochte variabelen, uitgedrukt in correlatiecoëfficiënten

Conclusies

Dit artikel begon met verschillende twee vragen. Allereerst, welke variabelen verklaren verschillen in leesattitude? Ten tweede, wat vinden tieners van lezen, hoe beoordelen ze hun eigen vaardigheden, boekkennis en mogelijkheden tot lezen en in welke mate worden ze door hun omgeving hiertoe gestimuleerd? Deze tweede vraag wordt als eerste beantwoord.

44% van de scholieren vindt lezen leuk (de zogenaamde boekliehebbers), 28% staat neutraal tegenover lezen (boekwifelaars) en 28% heeft er een hekel aan (boekmijders). De eerste groep leest vier tot vijf boeken tijdens een zomervakantie, de laatste doorgaans geen. 11% tot 15% van de scholieren geeft aan moeite te hebben met lezen en dit is ook vaak de groep die het boekenaanbod als klein ervaart. De meerderheid van de adolescenten (80%) meent dat er voldoende boeken voor hun leeftijd zijn, al is paradoxaal genoeg de kennis van dat aanbod bij bijna de helft van de scholieren (48%) gering. Ouders, vrienden en docenten keuren zelden tot nooit lezen af, al er zijn er wel degelijk verschillen in de mate waarin zij het actief aanmoedigen. Zo zijn er scholen waar een meerderheid van de leerlingen niet weet of hun docent zelf leest en wordt er bij circa de helft van de leerlingen thuis en met vrienden niet veel over boeken gepraat.

Verschillen in leesattitude (en daarmee leesfrequentie) bleken conform de strekking van de hypothesen voor een groot deel terug te voeren op verschillen in persoonlijkheid, leesvaardigheid, leesklimaat, mogelijkheden tot lezen en kennis van het boekenaanbod. Boekliehebbers hebben een sterkere behoefte aan fantasie, kennis en reflectie (persoonlijkheid). Ze worden door ouders, docenten en vrienden meer gestimuleerd om te lezen, zijn er (mede daardoor) ook beter in en hebben een grotere kennis van het boekenaanbod, dat door hen ook als ruim wordt aangemerkt.

Aanbevelingen

Uit het onderzoek bleek dat scholen en docenten sterk verschillen in de mate waarin ze aan lezen en leesbevordering doen, en dat deze verschillen consequenties hebben voor de leesattitudes van hun leerlingen. Openbare Bibliotheken kunnen met hun kennis van het boekenaanbod, vaardigheden op het gebied van boekbemiddeling (welk boek past bij welke lezer?) en leesbevorderingsprogramma's docenten op dit punt ondersteuning bieden en werk uit handen nemen. De praktijk wijst helaas nog uit dat scholen en docenten in het voortgezet onderwijs veel minder intensief en structureel gebruik hiervan maken dan scholen en leerkrachten in het primair onderwijs.

Kennis van het boekenaanbod blijkt bij veel leerlingen gering te zijn en dit gebrek aan kennis hangt sterk samen met een lage leesattitude. Docenten kunnen deze kennis vergroten door zogenaamde boekproeverijen te houden: leerlingen krijgen hierbij van vijftien verhalen een kort fragment (één of twee pagina's) en mogen vervolgens op basis van dit fragment het boek kiezen dat bij hen past. Door deze werkwijze wordt de kans op een positieve leeservaring veel groter dan wanneer een leerling zelf zijn weg moet zien te vinden in het grote aanbod in de school- of openbare bibliotheek. Deze positieve leeservaringen kunnen vervolgens naar meer smaken. Daarnaast leert de leerling dankzij deze proeverijen ook hoe hij moet kiezen, welke boeken bij hem passen en welke keuzestrategieën effectief zijn.

Met name de leerlingen die weinig vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid, vinden dat ze minder goed kunnen lezen dan hun klasgenoten en niet vinden dat ze beter worden in lezen, hebben een negatieve leeshouding. Docenten kunnen dit zelfvertrouwen vergroten door minder vaardige leerlingen zo min mogelijk expliciet te vergelijken met

vaardiger klasgenoten (dit blijkt doorgaans funest te zijn voor de *self-efficacy* van leerlingen) en hen kleine succesjes te laten boeken. Leg voor hen de lat op een hoogte dat ze er ook over heen kunnen springen en het gevoel krijgen vooruitgang te boeken.

LITERATUUR

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In: V. Ramachandran *Encyclopedia of human behaviour*, 4, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman.

Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W. (1996). *Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition*. *Psychological Bulletin*, 119, 2, 197-253.

Cecil Smith, M. (1990). *A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood*. *Journal of Educational Research*, 83, 4, 215-219.

John, O., & Srivastava, S. (1999). *The Big Five Taxonomy: History, Measurement and Theoretical Perspectives*. In: L. Pervin & O. P. John (Red.) *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford.

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

McKenna, R., Kear, J., & Ellsworth, R. (1995). *Childrens' attitudes towards reading: a national survey*. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 934-956.

Merckelbach, H., Horselenberg, R., & Muris, P. (2001). *The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): a brief self-report measure of fantasy proneness*. *Personality and Individual Differences*, 31, 987-995.

Ohlsen, R. (1992). *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle: Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe.

Schooten, E. van., & Gloppe, K. de (2002). *The relation between reading attitude towards reading adolescent literature and literary reading behaviour*. *Poetics* 30(3), 169-194.

Stalpers, C. (2002). *Het belang van plezier in lezen – de relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik*. *Moer*, 1, 2-13.

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. (1999). *Reading attitude and its effect on leisure time reading*. *Poetics*, 26, 245-261.

Tellegen, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.