

## Socialisatie in literair lezen

### Een dubbele voedingsbodem

#### Gerbert Kraaykamp

*Het hoogtepunt van de geweldige penetratie van de gesloten wereld van het boek met gegevens die zich daarbuiten bevinden, doet zich voor in de meest verwerpelijke aller wetenschappen: de literatuursociologie*  
 Marcel Möring  
 Kellendonk-lezing 1999

#### Achtergrond en vraagstelling

Veel Nederlanders genieten in hun vrije tijd van literaire boeken. Uit onderzoek blijkt dat rond de 35% van de bevolking zich regelmatig aan literatuur wijdt (Kraaykamp 1993; Knulst & Kraaykamp 1996). Het is onwaarschijnlijk dat deze liefde voor literatuur is aangeboren en zij ontstaat ook niet van de ene op de andere dag. Een voorkeur voor literaire werken krijgt gedurende het leven vorm en bloeit meer als zij subtiel wordt gestimuleerd. Al vanaf de vroege jeugd zijn er omstandigheden die een persoon aanzetten tot, dan wel afstoten van lezen. Als vanzelfsprekend wordt daarbij aan ouders een socialiserende rol toebedeeld bij het ontwikkelen van literaire belangstelling.

Onderzoek benadrukt in het socialisatieproces vaak de maatschappelijke positie die ouders innemen. Zo komen kinderen van hoogopgeleide ouders verder in het onderwijs, bereiken zij prestigieuzere beroepen en zijn zij welgestelder. Ook bij de deelname aan maatschappelijk in aanzien staande culturele activiteiten vindt men vaak een samenhang met de sociale kenmerken van het ouderlijk gezin (Ganzeboom 1989; Guthrie, Schafer & Hutchinson 1991; De Haan & Knulst 2000). Het zijn ook voornamelijk personen met hoogopgeleide ouders uit gezinnen financieel in goeden doen, die men onder de liefhebbers van literaire boeken aantreft. Dat ouders in hoge posities het nastrevenswaardig vinden om hun kinderen de liefde voor lezen bij te brengen, heeft te maken met de vrij algemeen

geedele maatschappelijke waardering voor literaire competentie, en de betekenis van lezen als selectiecriteria in het onderwijs (Bourdieu 1984).

Minder duidelijk is hoe deze ouders uit de maatschappelijke bovenlaag er precies voor zorgen dat hun kinderen plezier in lezen en literatuur ontwikkelen (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991). We gaan er in dit artikel van uit dat leesstimulering vorm krijgt via een zogenoemde dubbele voedingsbodem. Om te beginnen is onze verwachting dat ouders uit hogere sociale milieus hun kinderen het goede 'lees'-voorbeeld geven en ze hen bovendien actief stimuleren te gaan lezen. Daarnaast lijkt het aannemelijk dat ouders van directe betekenis zijn voor de schoolkeuze, zowel wat niveau als richting betreft. Aangezien scholen verschillen in de mate van aandacht voor cultuur en literatuur zijn mede daardoor verschillen in literaire belangstelling tussen personen uit hogere en lagere milieus te duiden.

Bij wetenschappelijk onderzoek naar cultuurparticipatie is de strijdvraag vaker geweest, hoe de verhouding is tussen de primaire socialisatie in het ouderlijk gezin en de secundaire socialisatie via de school (De Jager 1967; Ganzeboom & De Graaf 1991; Ganzeboom 1992; Nagel, et al. 1996). De onderzoeksvraag in dit artikel ligt in het verlengde daarvan, en luidt: *in hoeverre zijn de invloeden van de ouderlijke sociaal-economische achtergrond voor literair lezen te duiden in termen van een socialisatie in het ouderlijk gezin, en een socialisatie in het voortgezet onderwijs?* Het is onze verwachting dat bij een cognitieve culturele activiteit zoals literair lezen de schoolsocialisatie relatief belangrijk is. Dit in vergelijking met de situatie bij het culturele uitgaan, waar veelal de primaire socialisatie thuis het meest relevant blijkt (De Jager 1967; Ganzeboom & De Graaf 1991; Nagel, et al. 1996). Op school immers krijgt men direct onderwijs in de kwaliteiten die men nodig heeft om van literatuur te kunnen genieten. Bij de deelname aan culturele uitgaansactiviteiten is deze directe link met de schoolse situatie veel minder duidelijk. Het is daardoor mogelijk dat de dubbele voedingsbodem van ouderlijk gezin en middelbare school centraal. Het is daarbij belangrijk te onderkennen dat de primaire culturele socialisatie in het ouderlijk gezin hoogstwaarschijnlijk ook de keuze voor de soort school beïnvloedt. Als ouders in woord en daad uitdragen dat lezen zinvol en belangrijk is, kan dat leiden tot een verhoging van de intellectuele competentie waardoor hogere schoolniveaus en scholen met meer cultuur in het onderwijsprogramma binnen bereik komen. In een toetsing van verwachtingen moeten daarom de directe en

indirecte invloeden van deze dubbele voedingsbodem worden onderscheiden.

### Een primaire socialisatie in het ouderlijk gezin

Empirisch onderzoek laat zien dat de specifieke omstandigheden in het ouderlijk gezin relevant zijn bij de verklaring van leesvoorkeuren (Ganzeboom 1989; Kraaykamp & Dijkstra 1999). We onderscheiden hier drie manieren waarop een primaire socialisatie in het ouderlijk gezin tot uitdrukking kan komen (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991).

Als eerste veronderstellen we dat het voorzieningenniveau in een gezin relevant is. Oftewel, er moeten in een huisgezin leesmaterialen aanwezig zijn om het lezen daadwerkelijk te kunnen stimuleren (Purves & Beach 1976). Een boekenkast van ouders biedt dan letterlijk de achtergrond waartegen een kind het lezen leert waarderen. Het feit dat er direct boeken bij de hand zijn, is als het ware een uitnodiging om te lezen. We veronderstellen daarom ook dat de smaakvoorkeuren van kinderen hierdoor worden gestuurd. Sommige onderzoekers wijzen bij het voorzieningenniveau thuis ook op de rol van bibliotheken (Duijx & Verdaasdonk 1989; Van Peer 1991). Een probleem hierbij is echter dat in het bibliotheeklidmaatschap al deels de liefde van een kind voor boeken tot uitdrukking komt. Het is daarmee geen zuiver socialisatie-aspect dat aan een bepaalde sociale omgeving (ouders en school) is toe te schrijven. Er is in onderzoekstermen sprake van vermenging van een verklarend en een te verklaren kenmerk. We laten het daarom hier buiten beschouwing.

Als tweede aspect van de gezinssocialisatie is het leesgedrag van ouders zelf van belang. Het gaat daarbij min of meer om het geven van het 'goede' voorbeeld (Duijx & Verdaasdonk 1989; Kraaykamp 1993). Omdat kinderen vaak aanwezig zullen zijn als vader of moeder leest, worden smaakvoorkeuren als vanzelfsprekend overgedragen. De Franse socioloog Bourdieu (1984) kent aan deze vorm van culturele reproductie veel waarde toe. Bourdieu stelt dat door de overdracht van deze in het onderwijs waardevolle disposities ongelijkheden over generaties in stand worden gehouden. Dat smaakoverdracht niet alleen voor literair lezen opgaat, tonen Kraaykamp & Kalmijn (1995) aan in een onderzoeksartikel over het lezen van romantische lectuur. Liefhebsters van romantische boeken blijken significant vaker een moeder te hebben die ook een voorkeur voor romantische boeken had.

Ten derde zijn gezinsactiviteiten die het lezen meer concreet stimuleren belangrijk. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek wijst daarbij op instructie als een wezenlijke opvoedingspraktijk (Leseman & De Jong 1998). Bij instructie gaat het veelal om het aanleveren van informatie voor de ontwikkeling van vaardigheden en attitudes van een kind. Als het gaat om lezen bestaat de instructiepraktijk grotendeels uit specifieke ouder-kindinteracties waarmee de ouderlijke waardering voor lezen tot uitdrukking kan komen (Van Lierop-Debrauwer 1990; Van Peer 1991; Kraaykamp 1993). Anders gezegd, waarden en normen over lezen komen tot uiting in concrete gedragingen, zoals het kinderen voorlezen, het aanraden van boeken en met kinderen praten over gelezen boeken.

In dit artikel is het uitgangspunt dat een gunstig ouderlijk leesklimaat meer voorkomt binnen de sociaal gezien, hogere kringen. Het aanbieden van positieve leesomstandigheden is immers een manier waarop dergelijke ouders trachten bij hun kinderen de liefde voor lezen en literatuur te ontwikkelen. Daarmee wordt niet beweerd dat een gunstige primaire leessocialisatie niet in lagere milieus voorkomt, maar slechts dat ze er minder vaak optreedt. Het gegeven dat men in lagere milieus ook gezinnen met positieve leesomstandigheden aantreft, is derhalve geen bewijs voor de stelling dat sociaal-economische gezinsomstandigheden er niet toe zouden doen (Van Lierop-Debrauwer 1990).

### Leessocialisatie via het voortgezet onderwijs

Het idee dat alleen de gezinssituatie van belang is voor de ontwikkeling van een liefde voor literatuur, wordt weersproken in de opvatting dat het onderwijs een culturele kweekvijver is. De school brengt veel kinderen, ook die uit lagere sociale milieus, met cultuur en literatuur in contact, waardoor de verwachting is dat ook de school invloedrijk is bij het ontwikkelen van leesvoorkeuren (Purves & Beach 1976; Duijx & Verdaasdonk 1989; Kraaykamp & Dijkstra 1999). Om begrijpelijke redenen is er daarom binnen de ontwikkelingspsychologie, onderwijskunde en letteren veel aandacht voor beleid op het gebied van het lees- en literatuuronderwijs (Peters & Piek 1997; Van Lierop-Debrauwer, Peters & De Vries 1997; Janssen 1998). Het is immers zo dat de inhoud van het onderwijs gemakkelijker te beïnvloeden is dan de opvoedingsstijl van ouders. Om de rol die een secundaire socialisatie via het onderwijs speelt voor de ontwikkeling van leesvoorkeuren te verduidelijken, moet allereerst een onder-

scheid worden aangebracht tussen selectie-effecten en leereffecten in de schoolsituatie (Ganzeboom 1992; Kraaykamp 1993).

Ten eerste is de school te beschouwen als een instituut waar men kennis aanbiedt (en vaardigheden traint), maar er tegelijkertijd ook op selecteert. Als gevolg van deze selectie komen kinderen met bovengemiddelde intellectuele capaciteiten terecht in de hogere niveaus van het voortgezet onderwijs. Deze hogere opleidingen kenmerken zich doordat er relatief veel cognitieve kennis wordt aangeboden en intensiever intellectuele vaardigheden worden getraind. Dit heeft als gevolg dat leerlingen op hogere schoolniveaus ook leesvoorkeuren ontwikkelen die passen bij dat niveau. Empirisch onderzoek heeft de relatie tussen het bereikte opleidingsniveau en het leesniveau ook al veelvuldig aangetoond (Kraaykamp 1993; Knulst & Kraaykamp 1996).

Ten tweede is er onderscheid tussen scholen omdat de intensiteit van de culturele socialisatie verschilt. Het resultaat van secundaire culturele vorming is dat er zogenaamde leereffecten optreden. Culturele beïnvloeding vindt plaats door instructie op cultureel gebied in de schoolcontext (Guthrie, et al. 1995; Nagel, et al. 1996; De Haan & Knulst 2000). Meer in het bijzonder lijkt dan vooral het literatuuronderwijs relevant bij het beïnvloeden van leesvoorkeuren (Toussaint-Dekker 1987; Kraaykamp 1993; Janssen 1998). Deze gedachte is zo gek nog niet omdat een doel van het literatuuronderwijs immers is leerlingen te confronteren met zaken die nieuw voor hen zijn en waar zij zonder de school niet mee in aanraking komen. Als het gaat om de literaire vorming is in het voortgezet onderwijs ook specifiek aandacht in het curriculum voor literatuurgeschiedenis en het lezen van literatuur (Kraaykamp 1993). Maar ook de aandacht voor de ontwikkeling van meer algemeen culturele kennis verschilt tussen scholen, ongeacht het niveau. Er zijn bijvoorbeeld scholen die theaterprogramma's organiseren of bezoeken aan kunstmusea (Nagel, et al. 1996). In dit verband laat Janssen (1998) zien dat er substantiële verschillen optreden tussen docenten, zowel als het gaat om de doelen die zij met culturele vorming nastreven, maar ook in de tijdsbesteding aan cultuuronderricht. Voor de ontwikkeling van belangstelling voor literatuur lijkt deze culturele socialisatie op school van belang omdat ook daardoor een literaire belangstelling kan worden gevoed.

Ten derde verschillen leerlingen door het vakkenpakket dat zij kiezen in het voortgezet onderwijs (Toussaint-Dekker 1987). Een algemene verwachting is dat een alfa-pakket met relatief veel aandacht voor moderne en klassieke talen de belangstelling voor het literaire lezen vergroot. Een

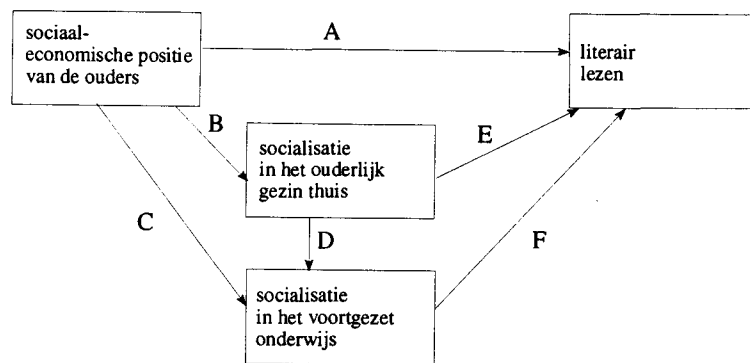
expliciet doel van het onderwijs in een vreemde taal is immers de literaire competentie van leerlingen te ontwikkelen (Toussaint-Dekker 1987). Er wordt ook wel verondersteld dat door het 'lezen voor de lijst' bij de moderne talen de liefde voor het lezen juist wordt geremd. De dwangsituatie zou er dan de oorzaak van zijn dat lezers zich juist afkeren van literatuur. Los van dit alles, is het duidelijk dat talen in het eindexamenpakket garant staan voor een culturele socialisatie die een leerling via de school krijgt (Nagel, et al. 1996).

Op grond van het sociaal-wetenschappelijke stratificatie-onderzoek is het van belang te onderkennen dat ouders binnen het onderwijssysteem naar wegen zoeken om hun kinderen goede kwalificaties voor het maatschappelijke leven mee te geven. Omdat maatschappelijk succesvolle ouders daar het best in slagen, worden via het onderwijs ongelijkheden over generaties gereproduceerd. Over het algemeen is het echter niet alleen zo dat kinderen uit de hogere sociale milieus hogere opleidingsniveaus bereiken, maar zij kiezen tevens vaker voor scholen met aandacht voor cultuur en vaker voor talen in het eindexamen. Een secundaire culturele socialisatie op school vindt dan als het ware zijn basis in de sociale achtergrond van het ouderlijk gezin. Daarnaast ligt het voor de hand te veronderstellen dat ook het culturele thuisclimaat van belang is voor keuzes in het onderwijs. Ouders met veel culturele bagage zorgen er niet alleen voor dat hun kinderen hoger komen in het onderwijs, maar ook dat zij aan culturele opleidingen de voorkeur geven boven technische of economische (Nagel, et al. 1996).

In Figuur 1 zijn de besproken relaties nog eens schematisch weergegeven. De vraag die we in dit artikel beantwoorden, is in hoeverre de invloeden van de sociale gezinsachtergronden werkzaam zijn via een primaire socialisatie in het ouderlijk gezin (door de pijlen B en E), via een secundaire socialisatie in het voortgezet onderwijs (door de pijlen C en F), of via een combinatie van beide aspecten (door de pijlen B, D en F).

#### Data en meetinstrumenten

Om na te gaan hoe de dubbele voedingsbodemp voor literair lezen precies werkt, maken we gebruik van landelijk representatieve gegevens uit de Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB-98; De Graaf, et al. 1999). Het betreft hier een gecombineerd mondelinge en schriftelijke enquête onder personen die via een gestratificeerde steekproefprocedure



Figuur 1: Schematische weergave van de invloeden van een primaire en secundaire socialisatie op de intensiteit van het literaire lezen.

uit de bevolkingsregisters zijn geselecteerd. Alle ondervraagde personen zijn tussen de 18 en 70 jaar oud en spreken Nederlands (respons 49.5%). Van een primair geselecteerde respondent is altijd ook de partner (indien van toepassing) geïnterviewd. Beiden hebben exact dezelfde vragen beantwoord. Aangezien de socialisatie van beide partners zich vrijwel altijd onafhankelijk van elkaar heeft afgespeeld, veelal in andere gezinnen en in andere scholen, is ervoor gekozen de beide partners als individuele respondenten te beschouwen. In de analyse zijn alleen personen ouder dan 25 jaar opgenomen die niet (meer) bij hun ouders inwonen. Hierdoor is het aannemelijk dat ondervraagden hun onderwijsloopbaan hebben afgesloten en dat zij niet meer direct door hun ouders worden beïnvloed. Het uiteindelijke bestand bestaat na verwijdering van personen met ontbrekende gegevens uit 1730 respondenten (van de oorspronkelijk 1883 personen). *Literair lezen* is hier gemeten als het percentage van de leestijd dat men aan literatuur besteedt. In de FNB-98 is voor zeven boekgenres gevraagd of men die nooit (0), soms (1), of vaak (2) leest. Nederlandse literaire romans, vertaalde literaire romans en literatuur in de Engelse, Franse of Duitse taal zijn daarbij als de literaire genres aan respondenten

voorgelegd. De overige vier genres zijn niet-literair.<sup>1</sup> Een optelling van de antwoorden op de geselecteerde zeven genres geeft een indicatie voor de breedheid van leesvoorkeuren: de totale leesintensiteit (tussen 0 en 14). Een persoon met een brede belangstelling voor boeken scoort hierop hoger dan een persoon met een beperkte interesse. Als we vervolgens de antwoorden voor de drie literaire genres apart optellen, resulteert dit in de intensiteit van het literaire lezen (tussen 0 en 6). Beide metingen op elkaar gedeeld, levert ons de proportie van de leestijd die een lezer aan literatuur besteedt (variërend tussen 0 en 1). We nemen aan dat hiermee de exclusief literaire lezers, de breed-georiënteerde lezers en niet-literaire lezers ordinaal van elkaar worden onderscheiden.

Als controle-variabele is *man* opgenomen, waarbij vrouw is 0 en man is 1. *Geboortecohort* is gemeten als continu kenmerk, lopend van 1914 tot 1973. Om de interpretatie van de analysesresultaten te vergemakkelijken is gedeeld door 10, en is 1925 als nulpunt genomen. Als gevolg hiervan registreren de regressie-coëfficiënten in de analyses de veranderingen per decennium.

De sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin zijn als volgt gemeten. Voor het *opleidingsniveau van de ouders* is het maximum genomen van vaders en moeders opleidingsniveau, lopend van 'alleen lager onderwijs' (0) tot 'wetenschappelijk onderwijs' (7). Het *culturele gehalte van de ouderlijke opleiding* is vastgesteld met de opleidingsrichtingschaal van Van de Werfhorst en Kraaykamp (2000). Met deze procedure kent men op basis van de gevolgde opleidingsrichting een score toe. Meer specifiek gaat het er om in hoeverre in een opleidingsrichting culturele hulpbronnen worden verworven. Het culturele gehalte van een opleiding krijgt onder andere vorm in het stimuleren van creativiteit, het vergroten van kennis over kunst en literatuur, en het meegeven van algemene ontwikkeling. Wederom is het maximum genomen van vaders en moeders score, lopend van 1 (geen aandacht voor cultuur) tot 3.56 (relatief veel aandacht voor cultuur). De *materiele welstand van de ouders* is vastgesteld aan de hand van een lijst met dertien bezittingen al dan niet aanwezig in het ouderlijk gezin toen de respondent ongeveer 15 jaar oud was ( $\alpha=.65$ ).<sup>2</sup> De gemiddelde score levert een schaalwaarde, die varieert tussen 0 (geen enkel goed aanwezig) en 13 (alle goederen aanwezig).

<sup>1</sup> Deze vier genres zijn: familie- en streekromans (1), detectives, science fiction of oorlogsromans (2), informatieve boeken (3) en romantische lectuur (4).

<sup>2</sup> Deze dertien bezittingen zijn een auto, video- of filmcamera, diepvriezer, afwasmachine, videorecorder, antieke meubelen (van voor 1900), piano, viool of cello, moderne kunst (van na

De *leessocialisatie in het ouderlijk gezin* is gemeten door de reactie op vijf stellingen over de daadwerkelijke ouder-kindinteractie over lezen. Deze uitspraken handelen over het al dan niet voorlezen door ouders, cadeau geven van boeken, aanraden van boeken, discussiëren over gelezen boeken en interesse tonen in leesvoorkeuren. De antwoordmogelijkheden waren nooit (0), soms (1) en vaak (2). Om tot een schaling te komen, is de gemiddelde score over de vijf items berekend ( $\alpha=.83$ ). Het *literaire lezen van ouders* is vastgesteld aan de hand van de scores op de vragen naar het nooit (0), soms (1) of vaak (2) lezen van literaire romans en literatuur in een vreemde taal. Ook hier is de uiteindelijke schaal bereikt door de gemiddelde score op deze twee vragen te nemen van beide ouders. Het *boekenbezit* is gemeten met één vraag in de enquête, waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 'geen boeken' (0) tot 'meer dan 500 boeken' (4). Aan deze categorieën zijn op basis van klassemiddens reële waarden toegekend.

Net als bij de ouders loopt het hoogste *opleidingsniveau* van de respondent van 0 'alleen lager onderwijs' tot 7 'wetenschappelijk onderwijs'. Een *culturele socialisatie via de school* is gemeten door na te gaan of in het voortgezet onderwijs nooit (0), soms (1) of vaak (2) aandacht is besteed aan literatuurgeschiedenis, toneel en theater, en beeldende kunst. Daarnaast is nagegaan of een respondent in het voortgezet onderwijs actief heeft geparticipeerd in een toneelclub, een schoolkrantredactie, een literaire leesclub en een fotografie- of filmclub (0/1). Een ongewogen optelling van de scores op bovenstaande items resulteert in schaal, lopend van 0 tot 9 ( $\alpha=.58$ ). *Cultuur in het vakkenpakket* van het eindexamen op de middelbare school is gemeten door na te vragen of een persoon in Engels, Frans, Duits, Latijn en/of Grieks en geschiedenis examen heeft gedaan. Een ongewogen optelling van de scores resulteert in een schaal lopend van 0 tot 5 ( $\alpha=.68$ ).

Voor alle verklarende kenmerken geldt dat zij lineair zijn getransformeerd naar een schaal tussen 0 en 1. Het voordeel hiervan is dat in een regressie-analyse de ongestandaardiseerde coëfficiënten eenvoudig onderling te vergelijken zijn. Zij geven dan de maximaal te verwachten verandering in de afhankelijke variabele weer (hier de proportie literair lezen), die het gevolg is van het betreffende verklarende aspect.

### Directe effecten van gezins- en schoolsocialisatie op literair lezen

Om na te gaan welke de relatieve bijdrage is van de primaire socialisatie thuis en de secundaire socialisatie door school gebruiken we multi-variate regressie-analyse. Met deze methode kunnen diverse verklarende aspecten tegelijkertijd in ogenschouw worden genomen en op hun merites worden beoordeeld. Men houdt als het ware rekening met het gegeven dat de verklarende aspecten ook onderling samenhangen. In Tabel 1 presenteren we de ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten. Deze zijn te interpreteren in termen van de schaal van het afhankelijke kenmerk, in ons geval de proportie literair lezen van de totale boekenleestijd. We schatten een drietal modellen. Model I is het basismodel waarin alleen de sociaal-economische achtergronden van het ouderlijk gezin zijn opgenomen. Vervolgens worden in Model II leessocialisatie-aspecten van het ouderlijk gezin toegevoegd en in Model III kenmerken van het gevolgde onderwijs.

Het basismodel (Model I) bevestigt overduidelijk de gedachte dat de sociaal-economische omstandigheden in het ouderlijk gezin relevant zijn bij het ontwikkelen van een liefde voor literatuur. Om te beginnen blijken kinderen van wetenschappelijk opgeleide ouders 22% meer leestijd aan literatuur te besteden dan kinderen van ouders met alleen lagere school. Daarnaast zijn ook de materiële omstandigheden thuis van belang. Kinderen uit welgestelde families lezen ongeveer 15% meer literatuur dan kinderen uit onbemiddelde families. Opmerkelijk is dat ook de gevolgde opleidingsrichting van ouders relevant blijkt. Ouders met een culturele scholing dragen er zorg voor dat hun kinderen 8% meer van hun leestijd aan literatuur besteden dan kinderen van niet cultureel geschoolde ouders.

De vraag die dan naar voren komt, is hoe maatschappelijk succesvolle ouders het precies voor elkaar krijgen dat hun kinderen meer waardering voor literatuur ontwikkelen. Er zijn daarvoor twee verklaringen geopperd: de zogenoemde dubbele voedingsbodem van gezin en school. Model II illustreert in hoeverre een primaire leessocialisatie in het ouderlijk gezin invloedrijk is. Allereerst stellen we vast dat de effecten van de sociaal-economische gezinsachtergrond door introductie van primaire socialisatie kenmerken duidelijk afnemen; het effect voor het opleidingsniveau van de ouders daalt met 47%, het effect van de culturele scholing van ouders met

1900), oudere kunst (van voor 1900), betaalde schoonmaakster, betaalde kinderopas en hulp voor de tuin.

Tabel 1. Regressie van de intensiteit van het literair lezen op sociaal economische kenmerken van het ouderlijk gezin, omstandigheden in het ouderlijk gezin en kenmerken van het gevolgde onderwijs, voor individuen van 25 jaar en ouder in 1998 (N=1730).

	intensiteit literair lezen (0-1)		
	ongestandaardiseerde regressie-coëfficiënten		
	Model 1	Model 2	Model 3
Constante	.266***	.201***	.109***
<i>Controle kenmerken</i>			
Man (0-1)	-.090***	-.082***	-.097***
Geboortecohort /10 (1925=0)	-.027***	-.025***	-.028***
<i>Sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin</i>			
Opleidingsniveau ouders (0-1)	.220***	.117***	.002
Culturele opleiding ouders (0-1)	.077**	.059*	.023
Materiele welstand ouders (0-1)	.147***	.104*	.076~
<i>Omstandigheden in het ouderlijk gezin</i>			
Leessocialisatie thuis (0-1)		.135***	.056*
Literair lezen ouders (0-1)		.175***	.150***
Boekenbezit ouders (0-1)		.057	.030
<i>Kenmerken van het gevolgde onderwijs</i>			
Opleidingsniveau (0-1)			.258***
Culturele socialisatie school (0-1)			.231***
Cultuur in vakkenpakket (0-1)			.113***
Verklaarde variantie	14.5%	18.3%	33.1%

Bron: Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB-98).

Significantie: ~ p<.10; \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

23%, en dat van materiële welstand met 29%. Dit houdt in dat ouderlijke stimulering in de thuissituatie een gedeeltelijke verklaring biedt voor de hierboven geconstateerde sociaal-economische differentiatie.

Als we vervolgens de effecten van de omstandigheden in het ouderlijk gezin separaat beschouwen, blijkt vooral het directe voorbeeldgedrag van ouders werkzaam te zijn. Ouders die zelf veelvuldig literatuur lezen dragen aan hun kinderen deze liefde over (b=.175). De uitspraak "een goed

voorbeeld doet goed volgen" lijkt hierop van toepassing. Daarnaast is ook de directe positieve interactie van ouders en kinderen ten aanzien van boeken belangrijk. Kinderen die door hun ouders intensief zijn gestimuleerd (door voorlezen, discussie en interesse) besteden zo'n 14% meer van hun leestijd aan literatuur dan kinderen zonder deze ouderlijke stimulans. Opmerkelijk genoeg blijkt het concrete bezit van boeken niet belangrijk voor het ontwikkelen van een literaire smaak. Het effect is niet significant.

In Model III introduceren we de secundaire socialisatie-kenmerken als verklarende aspecten. Opmerkelijk is dat na introductie van deze schoolaspecten de rol van de sociaal-economische gezinsachtergrond vrijwel is uitgespeeld. Het opleidingseffect van de ouders wordt volledig geïnterpreteerd, terwijl ook de effecten van materiële welstand en culturele opleiding van de ouders belangrijk kleiner worden. Anders geformuleerd, veel van de sociaal-economische achtergrondverschillen in literaire voorkeuren zijn te duiden in termen van een gevolgde schoolloopbaan. Ook de in Model II geconstateerde invloeden van de primaire socialisatie in het gezin verlopen deels via schoolkeuzeprocessen. Het effect van directe leesstimulering wordt bijvoorbeeld met 59% gereduceerd na introductie van de schoolkenmerken, en het imitatie-effect van het literaire lezen van ouders met 14%.

Op grond van de substantiële verbetering in verklaarde variantie in Model III (van 18.3% naar 33.1%) stellen we vast dat schoolaspecten zeer belangrijk zijn bij de verklaring van literair lezen. De regressie-coëfficiënten illustreren dit beeld. Allereerst is het opleidingsniveau van een persoon relevant bij het voorspellen van de belangstelling voor literair lezen; zo besteden personen met een universitaire opleiding 26% meer van hun leestijd aan literatuur dan personen met alleen lagere school. Echter, het blijkt niet alleen om het niveau van scholing te gaan. Aandacht op school voor culturele vorming binnen en buiten het curriculum blijkt effectief. Hoe intensiever men op school geconfronteerd wordt met kunst, literatuur en cultuuruitingen, hoe meer belangstelling men later voor literatuur ten toon spreidt (b=.231). We stellen vast dat dit een belangwekkende aanwijzing is voor het succes van culturele vorming via een secundaire socialisatie in het voortgezet onderwijs. Ten slotte is ook de samenstelling van het vakkenpakket relevant. Wanneer men geen talen en geschiedenis in het examenpakket heeft gekozen, besteedt men ongeveer 11% minder leestijd aan literatuur dan respondenten met deze examenvakken.

De controlevariabelen hebben in alle drie de modellen ongeveer dezelfde betekenis. Vrouwen besteden ongeveer 9% meer leestijd aan literaire boeken dan mannen, en elk nieuw decennium na 1925 besteden lezers 3% minder leestijd aan literatuur. Dit houdt in dat personen geboren rond 1975 dus 14% (5\*2.8) minder literatuur lezen dan personen geboren rond 1925.

### Een decompositie van directe en indirecte effecten

Uit de hierboven besproken analyse komt naar voren dat vooral de schoolaspecten van direct belang zijn bij een verklaring van een literaire smaakvoorkeur. Het feit dat de sociaal-economische kenmerken van het ouderlijk gezin in Model III niet erg doorslaggevend meer zijn, laat onverlet dat zij wel indirect van belang kunnen zijn. Figuur 1 illustreert deze gedachtegang. De causale volgorde is zodanig dat de sociaal-economische omstandigheden via het culturele thuisklimaat (pijlen B\*E) en via de kenmerken van het voorgezet onderwijs (pijlen C\*F) een indirecte invloed kunnen uitoefenen. Om na te gaan via welke paden deze invloeden verlopen wordt in Tabel 2 een decompositie gepresenteerd. Met deze decompositie worden de indirecte invloeden van de sociaal-economische thuisomstandigheden uiteengelegd in effecten van de primaire socialisatie in het gezin en effecten van de secundaire socialisatie in de school. We beantwoorden daarmee meer expliciet de vraag hoe maatschappelijke succesvolle ouders ervoor zorgen dat hun kinderen binnen het lezen een voorkeur voor literatuur ontwikkelen.

De decompositie in Tabel 2 houdt in dat voor alle drie de aspecten van de ouderlijke sociaal-economische achtergrond is nagegaan via welke wegen hun invloed tot stand komt. Uitgangspunt daarbij is het totale effect, zoals dat is weergegeven in het basismodel (Model I) van Tabel 1. Met de decompositie wordt dit effect uiteengelegd in een direct effect (pijl A), een indirect effect via het culturele thuisklimaat (pijlen B\*E), een indirect effect via schoolkenmerken (pijlen C\*F), en een indirect effect via de combinatie van gezins- en schoolkenmerken (pijlen B\*D\*F).

Bij het eerste sociaal-economische kenmerk in Tabel 2, het ouderlijk opleidingsniveau, is overduidelijk dat het grootste deel van de beïnvloeding indirect verloopt; slechts 1% is direct. Een decompositie in onderdelen laat zien dat 53% via de secundaire socialisatie op school plaatsvindt, terwijl 33% is toe te schrijven aan de primaire leessocialisatie in het gezin.

Tabel 2. Decompositie van de effecten van sociaal-economische achtergrond van het ouderlijk gezin op literair lezen in directe en indirecte effecten, voor individuen van 25 jaar en ouder in 1998 (N=1730).

	decompositie van de effecten van sociaal-economische achtergrond					
	opleidingsniveau ouders		culturele opleiding ouders		materiele welstand ouders	
Totaal effect	.220	100.0%	.077	100.0%	.147	100.0%
Direct effect	.002	0.9%	.023	29.9%	.076	51.7%
Indirect effect	.218	99.1%	.054	70.2%	.071	48.3%
Indirecte effecten	.218	100.0%	.054	100.0%	.071	100.0%
- via activiteiten in ouderlijk gezin	.072	33.0%	.008	14.8%	.028	39.4%
- via kenmerken van de schoolopleiding	.115	52.8%	.036	66.7%	.028	39.4%
- via activiteiten in ouderlijk gezin en kenmerken van de schoolopleiding	.031	14.2%	.010	18.5%	.015	21.2%

Bron: Familie-enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB-98).

Significantie: ~ p<.10; \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001.

Nog eens 14% van de invloed vindt indirect plaats doordat op lezen gerichte ouders ervoor zorgen dat hun kinderen hogere, en meer cultureel-georiënteerde opleidingen verkiezen. Ten tweede is ook voor de invloed van het culturele gehalte van de opleiding van ouders te constateren dat zij voornamelijk indirect verloopt (70%). Ook hier is het grootste deel daarvan toe te schrijven aan de schoolaspecten (maar liefst 67%), terwijl de gezinssocialisatie slechts 15% van deze indirecte invloed voor rekening neemt. Ten derde, is het effect van ouderlijke materiële welstand op de huidige literaire belangstelling deels direct (52%) en deels indirect (48%). Van de indirecte effecten is zowel 39% toe te schrijven aan de school als aan het gezin. Blijkbaar is een belangrijk deel van de invloed van welgestelde ouders niet in termen van directe leessocialisatie of schoolkeuze te duiden. Wellicht dat verklaringen die de status- of financiële aspecten van literair lezen meer centraal stellen, meer van deze variantie kunnen binden. Al met al leert deze decompositie ons dat niet alleen de directe effecten van een secundaire socialisatie op school belangrijker zijn dan de directe

effecten van de primaire gezinssocialisatie (Tabel 1), maar ook dat de indirecte effecten van de sociaal-economische achtergronden meer via deze schoolkenmerken verlopen dan via de gezinskenmerken (Tabel 2).

### Afsluiting en discussie

Belezenheid wordt maatschappelijk door velen gewaardeerd. Echter, literaire belezenheid is per definitie niet aangeboren. Met moet er iets voor doen om het te ontwikkelen. De vraag die in dit artikel centraal stond, richtte zich daarom op het proces waarin mensen literaire kennis en vaardigheden verwerven. Daarbij hebben we ons geconcentreerd op een dubbele voedingsbodem; het ouderlijk gezin en de school. Men kan stellen dat via deze dubbele voedingsbodem de competentie wordt opgebouwd die men nodig heeft om van literaire boeken te genieten. Onze onderzoeksresultaten tonen aan dat zowel de primaire socialisatie via gezin als de secundaire socialisatie via de school relevant is in een verklaring van literaire belangstelling. Daarbij is echter overduidelijk dat het onderwijs het invloedrijkst is. Zelfs als we het eventueel als selectie te duiden effect van opleidingsniveau buiten beschouwing laten, is de culturele vorming in het curriculum van een opleiding en de keuze voor een alfa-pakket van belangrijke betekenis bij het ontwikkelen van een liefde voor literatuur. Als we via een decompositie nagaan hoe maatschappelijk succesvolle ouders erin slagen hun kinderen literaire belangstelling bij te brengen blijkt ook nog eens de indirecte invloed via de secundaire socialisatie op school het grootst.

In de stratificatie-sociologie is de overdracht van ongelijkheden over generaties een steeds terugkerend thema. Bourdieus idee van culturele reproductie stelt daarbij centraal dat ouderlijke en schoolinvloeden elkaar versterken (Bourdieu 1984). Onze onderzoeksresultaten bieden voor dit standpunt wel enige ondersteuning. Maatschappelijk succesvolle ouders dragen via de vorming van disposities in het gezin en specifieke schoolkeuzes statuskenmerken zoals literaire en culturele competentie van generatie op generatie over. Het is daarbij relevant te constateren dat er vrijwel geen sprake is van een cumulatie van opvoedings- en opleidingskenmerken (pijlen B\*D\*F). De uitgevoerde decompositie laat zien dat slechts tussen de 15 en 20% van de invloed van sociaal-economische gezinsachtergrond via deze weg verloopt. Sociale reproductie doet zich, opmerkelijk genoeg, voornamelijk indirect via het gevolgde onderwijs voor (tussen de 40 en 65%). Culturele reproductie treedt op door de

directe imitatie van ouderlijke leesvoorkeuren, zoals eerder aangetoond voor het lezen van romantische lectuur (Kraaykamp & Kalmijn 1995).

Belezenheid wordt over het algemeen belangrijk gevonden voor maatschappelijke participatie, meningsvorming, bevordering van sociale interactie en zelfontplooiing (Guthrie, Schafer & Hutchinson 1991; Guthrie, et al. 1995). Een vrij algemeen gedeelde doelstelling van onderwijs is daarom het bijbrengen van de leesvaardigheid. Onze onderzoeksresultaten bevestigen overduidelijk dat het onderwijs erin slaagt de liefde voor literatuur te bevorderen. Daarmee wordt allerlei min of meer anekdotische bewijsvoering, als zou het onderwijs in moderne talen op de middelbare school het literaire lezen juist tegenwerken, naar het land der fabelen verwezen. Het onderwijs is daarbij wel degelijk in staat eventuele tekortkomingen van een primaire socialisatie te compenseren. Deze conclusie is hoopgevender voor beleidsmakers in het onderwijsveld dan de tegenovergestelde conclusie dat alle socialiserende invloed aan het gezin is toe te schrijven. Zolang dus de waarde van het lezen van literatuur maatschappelijk wordt onderkend, lijkt onderwijs dat aandacht besteedt aan een vergroting van literaire competentie zinvol en gewenst.

### Bibliografie

**Bourdieu, P.**, *Distinction: A social critique of the judgement in taste*, Londen: Routledge, 1984.

**Duijx, H. & H. Verdaasdonk**, 'Het bevorderen van het lezen van boeken', in: *Massacommunicatie 1* (1989), 84-93.

**Ganzeboom, H.**, *Cultuurdeelname in Nederland*, Assen: Van Gorcum, 1989.

**Ganzeboom, H.**, 'Culturele vorming uit en thuis', in: R. Kooyman (ed.), *De vergeten participant: Amateurkunst, kunsteducatie en kunstparticipatie*, Utrecht/Rijswijk: LOKV/WVC, 1992, 39-51.

**Ganzeboom, H. & P. de Graaf**, 'Culturele socialisatie en culturele participatie', in: R. Verhoeff & H. Ganzeboom (eds.), *Cultuur en publiek*, Amsterdam: SISWO, 1991, 133-157.



**Graaf, N.D. de, e.a.**, *Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998 (FNB-98): Codeboek*, Nijmegen: KUN, 1999.

**Guthrie, J.T., W. Schafer & S.R. Hutchinson**, 'Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults', in: *Reading Research Quarterly* 26 (1991), 30-48.

**Guthrie, J.T., e.a.**, 'Relationships of instruction to amount of reading', in: *Reading Research Quarterly* 30 (1995), 8-25.

**Haan, J. de & W. Knulst**, *Het bereik van de kunsten*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2000.

**Jager, H. de**, *Cultuuroverdracht en concertbezoek*, Leiden: Stenfert-Kroese, 1967.

**Janssen, T.**, *Literatuuronderwijs bij benadering: Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*, Amsterdam: Thesis, 1998.

**Knulst, W. & G. Kraaykamp**, *Leesgewoonten*, Rijswijk: SCP, 1996.

**Kraaykamp, G.**, *Over lezen gesproken: Een studie naar de sociale differentiatie in leesgedrag*, Amsterdam: Thesis, 1993.

**Kraaykamp, G. & M. Kalmijn**, 'Een stille liefde: Over de lezeressen van romantische lectuur', in: *Mens & Maatschappij* 70 (1995), 120-137.

**Kraaykamp, G. & K. Dijkstra**, 'Preferences in leisure time book reading', in: *Poetics* 26 (1999), 203-234.

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

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

**Lierop-Debrauwer, H. van, H. Peters & A. de Vries**, *Van Nijntje tot Nabokov: Stadia in geletterdheid*, Tilburg: Tilburg University Press, 1997.

**Nagel, I., e.a.**, *Effecten van kunsteducatie in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm, 1996.

**Peer, W. van**, 'Participatie in de literaire cultuur: De invloed van het gezin', in: *Comenius* 43 (1991), 263-279.

**Peters, J. & K. Piek (eds.)**, *Handboek Literatuuronderwijs 1997/1998*, Amsterdam: Bulkboek, 1997.

**Purves, A.C. & R. Beach**, *Literature and the reader*, Urbana: National Council of Teachers, 1976.

**Toussaint-Dekker, A.**, *Boek en school*, Leiden: Spruyt, Van Mantegem & De Does, 1987.

**Werfhorst, H. van de & G. Kraaykamp**, 'Culturele, economische, communicatieve en technische hulpbronnen van onderwijsrichtingen: De WK-indeling', in: *Mens & Maatschappij* 75 (2000), 62-74.

**Gerbert Kraaykamp is als Universitair Docent verbonden aan de Vakgroep Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Wetenschappelijke publicaties van zijn hand over leesgedrag zijn onder andere:**

- Kraaykamp, G., *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*, Thesis Publishers: Amsterdam, 1993.
- Kraaykamp, G. & K. Dijkstra, 'Preferences in Leisure Time Book Reading', in: *Poetics* 26 (1999), 203-234.
- Kraaykamp, G. & M. Kalmijn, 'Een stille liefde: Over de lezeressen van romantische lectuur', in: *Mens & Maatschappij* 2 (1995), 25-43.

Alle correspondentie richten naar: Dr. G. Kraaykamp, Vakgroep Sociologie, KUN, Postbus 9104, 6500 HE, Nijmegen; e-mail: [G.Kraaykamp@maw.kun.nl](mailto:G.Kraaykamp@maw.kun.nl).

'Een leven zonder boeken is onleefbaar.' (Erasmus)

Als u het daar ook mee eens bent, kan onze boekhandel wellicht veel voor u betekenen.

**BOEKHANDEL  
VAN DER GALIE**

Choorstraat 24 - 26, 3511 KN Utrecht  
(Vlak bij de Dom) Tel 030-2312182

## Omgaan met fictie

### Sociale conventies en cognitieve schema's voor het lezen van fictie

**Kees van Rees, Mia Stokmans & Wander van der Vaart**

*Om beter te begrijpen waarom men leest wat men leest en om verschillen in leesgedrag beter te verklaren is het zinvol te onderzoeken hoe mensen omgaan met boeken, in het bijzonder fictie. Omgang met boeken wordt hier geanalyseerd in termen van conventies en cognitieve en sociale schema's die gehanteerd worden binnen gemeenschappen. De analyse biedt een nadere conceptualisering van Bourdieus (1979) idee van de habitus. De sociaal-historische bepaaldheid van betekenis en de multi-dimensionaliteit van vermeende teksteigenschappen als complexiteit worden benadrukt.*

### Manieren van omgaan met lezen

Veel is bekend over het leesgedrag van de Nederlandse bevolking, met name over één aspect ervan: de leesfrequentie. Meestal wordt in dit soort onderzoek het mediagebruik op een hoog aggregatieniveau beschreven: boeken, kranten en tijdschriften, televisie tout court.<sup>1</sup> De vraag "wie wat leest" krijgt in het globalere tijdsbestedingsonderzoek in zoverre een gedifferentieerde beantwoording, dat van de respondenten – een representatieve steekproef uit de Nederlandse bevolking – nagegaan wordt wat hun achtergrondkenmerken zijn. Veelvuldig wordt gecontroleerd voor achtergrondvariabelen (opleiding, inkomen, leeftijd, geslacht) waardoor men inzicht krijgt in het leesgedrag van deelgroepen:

<sup>1</sup>In afwijking hiervan richtte recent onderzoek zich op veranderende keuzepatronen van gebruikers van elkaar concurrerende media. Door printmedia te clusteren volgens de mate waarin ze gezamenlijk gelezen werden, konden vijf lezerstypen worden onderscheiden: amusementszoekers, regio-lezers, informatievozoekers en omnivoren (Van Eijck & Van Rees 1999). In vervolgonderzoek is gebleken dat aan de televisieprogramma-keuze van die lezerstypen een specifieke media-oriëntatie ten grondslag ligt (Van Rees & Van Eijck 2000).