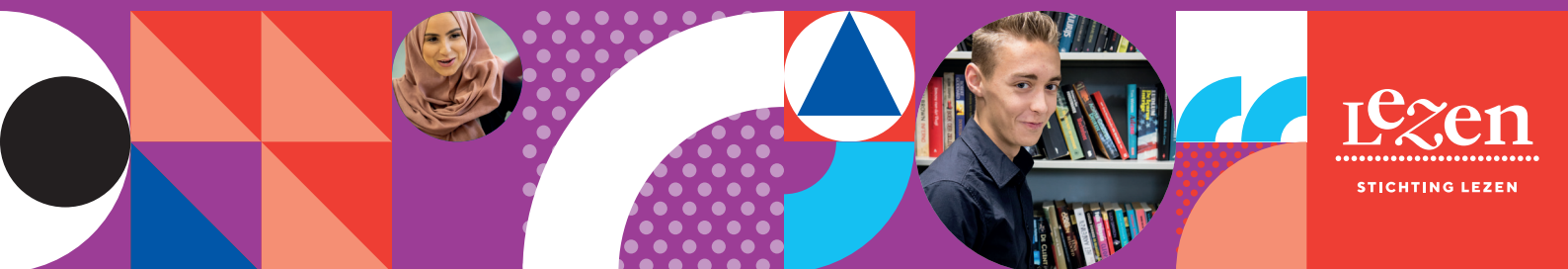


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Motief, middelen en gelegenheid

De relatie tussen habituele leesmotivatie,
situatie-specifieke redenen om te lezen en het
leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs



Lezen
STICHTING LEZEN

Nina Sangers, Lisa van der Sande, Özgül Alkaya,
Ruth Ijbema, Camille Welie en Roel van Steensel

Motief, middelen en gelegenheid

De relatie tussen habituele leesmotivatie, situatiespecifieke redenen om te lezen en het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Nina Sangers
Lisa van der Sande
Özgül Alkaya
Ruth Ijbema
Camille Welie
Roel van Steensel

Erasmus Universiteit Rotterdam, Vrije Universiteit Amsterdam

Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam.

Citeren als: Sangers, N. L., Sande, L. van der, Alkaya, Ö, Ijbema, R., Welie, C., Steensel, R. van (2024). *Motief, middelen en gelegenheid: De relatie tussen habituele leesmotivatie, situatie-specifieke redenen om te lezen en het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2024 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord.....	1
1 Inleiding	5
2 Methode	9
2.1 Design.....	9
2.2 Participanten.....	9
2.3 Meetinstrumenten.....	10
2.4 Procedure.....	11
2.5 Data-analyse	11
2.6 Assumptiechecks.....	12
3 Resultaten.....	13
3.1 Beschrijvende statistieken	13
3.2 Multilevel-analyses	14
4 Discussie.....	21
5 Literatuurlijst.....	25
Bijlage 1	27
Bijlage 2	29
Bijlage 3	32

Voorwoord

Wie heeft Dr. Black vermoord? Was het Colonel Mustard met de steeksleutel in de bibliotheek? Of was het Miss Scarlet met de kandelaar in de biljartkamer? Ieder moordmysterie draait om drie centrale vragen: Wie had er reden om het slachtoffer te vermoorden (motief)? Wie was in het bezit van het moordwapen (de middelen)? En wie was op het juiste moment op de juiste plek (wie had gelegenheid)?

In dit onderzoeksrapport gebruiken Sangers en haar collega's deze uitgangspunten van het detectiveverhaal – motief, middelen en gelegenheid – om een van de belangrijkste raadsels binnen de leesbevordering op te lossen: *wat bepaalt of iemand leest?*

Hoe positiever je opvattingen en gevoelens over lezen zijn, hoe groter de kans dat je (veel) leest. Iedere gemotiveerde lezer weet echter ook: leesmotivatie alléén is niet genoeg. Ook als je van lezen houdt komt het er niet altijd van, bijvoorbeeld omdat je na een lange werkdag geen zin meer hebt in lezen (er is geen motief), op je nachtkastje alleen nog maar dat ene saaie boek ligt (geen middelen) of omdat de laatste aflevering van je favoriete serie lonkt (geen gelegenheid).

In deze studie brengen de onderzoekers in kaart wat de invloed van dit soort situatie-specifieke redenen om wel of niet te lezen is op het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs. Verklaren motief, middelen en gelegenheid het leesgedrag van studenten, naast hun (habituële, terugkerende) leesmotivatie?

In totaal vulden 100 studenten een leesmotivatievragenlijst in; zij hielden gedurende twee weken een leesdagboek bij waarin zij noteerden hoeveel tijd zij per dag besteedden aan het lezen van fictie-, non-fictie- en studieboeken. Ook noteerden zij hun redenen om op die dag wel of niet in dat genre te lezen.

De situatie doet ertoe, zo blijkt. Naast leesmotivatie, verklaren ook situatie-specifieke redenen om te lezen de verschillen in leesgedrag. Studenten lezen vaker in fictieboeken en non-fictieboeken als ze – op dat moment – zin hebben om te lezen. Er is dan sprake van een intrinsiek motief. Hetzelfde gaat niet op voor studieboeken; die worden juist vaker gelezen als studenten het idee hebben dat anderen dit van hen verwachten (extrinsiek motief). Het voorhanden zijn van een interessant boek (middelen) is voor het lezen van alle genres van belang. Fictielezen en non-fictielezen hebben beide te lijden onder de concurrentie van andere activiteiten (geen gelegenheid). Voor studieboeken lezen geldt dit niet.

Zo wordt het mysterie van leesbevordering, met ieder nieuw onderzoek, steeds wat verder ontrafeld. Ik wens u veel plezier bij het lezen van dit rapport.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

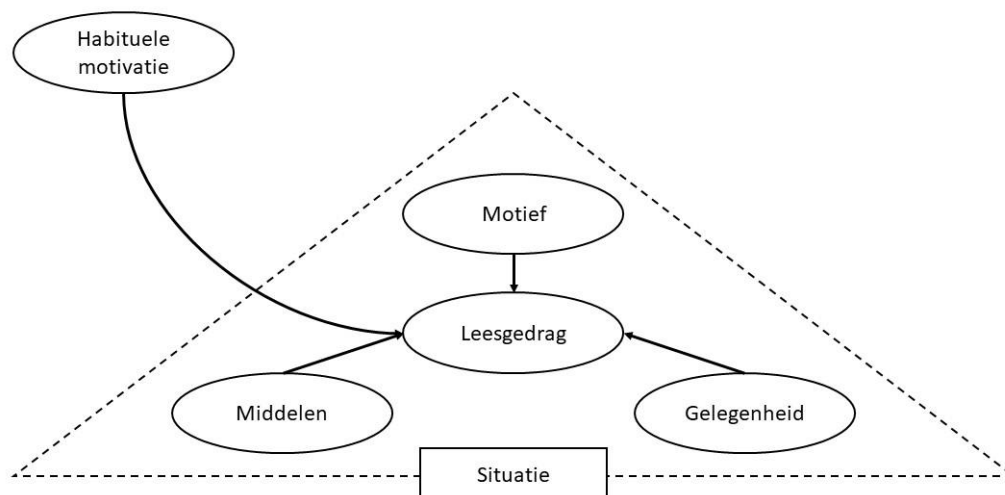
Nederlandse jongvolwassenen lezen steeds minder. Deze afname in leestijd is nadelig voor hun leesvaardigheid; lezen is immers een vaardigheid die je moet oefenen. Voor studenten in het hoger onderwijs kan minder lezen een belemmering vormen voor hun academisch succes, aangezien de meeste studie-activiteiten het lezen van lange stukken complexe tekst vereisen.

Leesmotivatie wordt vaak gezien als de belangrijkste bepaler van leesgedrag. Het idee is dat mensen meer lezen naarmate ze positievere overtuigingen, houdingen en doelen hebben met betrekking tot lezen. Daarnaast wordt aangenomen dat leesmotivatie de leesvaardigheid beïnvloedt via het effect op leesgedrag: doordat gemotiveerde lezers meer lezen, gaan ze ook beter lezen.

In deze studie onderzoeken we wat bepaalt of iemand leest. We veronderstellen dat algemene, 'habituële' leesmotivatie (vind ik lezen *doorgaans* leuk, interessant, belangrijk?) leesgedrag niet volledig verklaart. We gaan daarom uit van een meer dynamische, context- of situatie-specifieke benadering, die in het onderstaande model - het Motief-, Middelen- en Gelegenheidmodel - wordt samengevat.

Figuur 1

Het Motief-, Middelen- en Gelegenheidmodel¹



We onderzoeken of het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs, behalve door hun habituele leesmotivatie, wordt verklaard door situatie-specifieke redenen: heb ik *nu* zin om te lezen, heb ik een interessant boek bij de hand en ben ik in de gelegenheid om te lezen? Ook bekijken we of

¹ De terminologie in het model is geïnspireerd door het genre van het detectiveverhaal, waarin de dader doorgaans wordt gevonden door te onderzoeken wie het motief, de middelen en de gelegenheid had om de misdaad te plegen.

het effect van deze variabelen afhangt van het genre waarin wordt gelezen: fictie, non-fictie of lezen voor studie en/of werk.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Geven situatie-specifieke redenen (motief, middelen, gelegenheid) een nadere verklaring ten opzichte van habituele leesmotivatie voor verschillen in leesgedrag?
2. Is de verklarende waarde van deze variabelen afhankelijk van genre (fictie lezen, non-fictie lezen of lezen voor studie en/of werk)?

Om deze vragen te beantwoorden, analyseerden we de gegevens van 100 studenten van hogescholen en universiteiten. We namen bij hen een algemene leesmotivatievragenlijst af, waarmee we hun habituele opvattingen over lezen bepaalden. Daarnaast vulden de studenten twee weken lang een leesdagboek in, waarmee ze hun leesgedrag (hoeveelheid tijd besteed aan lezen van fictie, non-fictie en teksten voor studie en/of werk) registreerden, evenals hun situatie-specifieke redenen om wel of niet te lezen. Bij die situatie-specifieke redenen maakten we onderscheid tussen 'motieven' (situatie-specifieke intrinsieke en extrinsieke motivatie), 'middelen' (passende tekst) en 'gelegenheid' (concurrerende activiteiten en routine).

De resultaten van ons onderzoek laten zien dat bij het verklaren van verschillen in leesgedrag het belangrijk is om niet alleen te kijken naar habituele leesmotivatie, maar ook naar situatie-specifieke redenen; in alle drie de genres geven situatie-specifieke redenen (motief, middelen, gelegenheid) een nadere verklaring ten opzichte van habituele leesmotivatie voor verschillen in leesgedrag. Voor het lezen van fictie en non-fictie wordt het antwoord op de vraag of iemand op een bepaald moment leest zelfs bepaald door alle drie de situatie-specifieke redenen. Daarnaast ondersteunen onze resultaten het belang van het maken van een onderscheid tussen genres. Er was namelijk niet altijd overeenstemming in de factoren die het leesgedrag in de drie genres (fictie, non-fictie, lezen voor studie en/of werk) verklaren.

De studie laat zien dat het belangrijk is om in onderzoek naar leesgedrag aandacht te hebben voor zowel habituele leesmotivatie als situatie-specifieke redenen. Vervolgonderzoek moet meer inzicht geven in het samenspel tussen habituele motivatie, situatie-specifieke redenen en leesgedrag. Het is bijvoorbeeld interessant om te onderzoeken in hoeverre situatie-specifieke redenen worden aangestuurd door habituele motivatie en of het effect van habituele motivatie op leesgedrag dus deels indirect is (d.w.z. of het loopt via situatie-specifieke redenen). Ook moet worden nagegaan of aanvullende situatie-specifieke redenen kunnen worden toegevoegd aan het rijtje dat in dit onderzoek werd getoetst. Daarnaast is het belangrijk om te testen of met interventies die zich (ook) richten op situatie-specifieke redenen grotere effecten op leesgedrag kunnen worden bereikt dan met interventies die focussen op het stimuleren van habituele motivatie.

1 Inleiding

Wat bepaalt of iemand leest? Dat is de vraag die we in deze studie onderzochten. We zijn nagegaan in hoeverre iemands leesgedrag in verschillende genres, behalve door diens algemene, 'habituele' leesmotivatie (vind ik lezen *doorgaans* leuk, interessant, belangrijk?), wordt aangestuurd door situatie-specifieke redenen: heb ik *nu* zin om te lezen, heb ik een interessant boek bij de hand en ben ik in de gelegenheid om te lezen? Om deze vragen te beantwoorden, stellen we een nieuw theoretisch model voor: het Motief-, Middelen- en Gelegenheidsmodel (MMG-model).

In dit hoofdstuk leggen we de aanleiding voor het onderzoek uit, lichten we het MMG-model toe en werken we de onderzoeksvragen uit. In Hoofdstuk 2 gaan we in op de methode van ons onderzoek. In Hoofdstuk 3 lichten we de resultaten toe. We sluiten af met een discussie en conclusie in Hoofdstuk 4.

Aanleiding

In landen zoals Nederland is een afname te zien in de hoeveelheid tijd die jonge mensen besteden aan lezen. Uit mediagebruiksonderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt bijvoorbeeld dat van de 12- tot 19-jarigen slechts ongeveer 40% een lezer is (Waterloo et al., 2019). Dat wil zeggen dat zij gedurende een week ten minste tien minuten aaneengesloten lezen in een langere tekst (boek, krant, tijdschrift of langere internettekst). Hetzelfde onderzoek laat zien dat dit tien jaar eerder nog voor twee derde van de jongeren het geval was. Deze afname in leestijd is nadelig voor hun leesvaardigheid; lezen is immers een vaardigheid die je moet oefenen (Mol & Bus, 2011).

Voor studenten in het hoger onderwijs kan minder lezen een belemmering vormen voor hun academisch succes, aangezien de meeste studie-activiteiten het lezen van lange stukken complexe tekst vereisen (Heeren et al., 2020). Bovendien kan minder lezen onder studenten aan de pabo's en lerarenopleidingen ervoor zorgen dat de negatieve trend in leestijd verder doorzet; als (aankomende) leraren weinig lezen, is de kans kleiner dat zij hun leerlingen kunnen motiveren om te lezen (Nederlandse Taalunie, 2021).

Habituele leesmotivatie

Over het algemeen wordt aangenomen dat leesmotivatie - "the drive to read resulting from a comprehensive set of an individual's beliefs about, attitudes towards, and goals for reading" (Conradi et al., 2014: 154) - een belangrijke component is van leesgedrag. Het idee is dat mensen meer lezen naarmate ze positievere overtuigingen, houdingen en doelen hebben met betrekking tot lezen (Wigfield & Guthrie, 1997). Een bekende invulling van dergelijke overtuigingen is het onderscheid tussen intrinsieke motivatie (je leest omdat je lezen *in zichzelf* een leuke, interessante of uitdagende activiteit vindt) en extrinsieke motivatie, zoals je voorbereiden op een examen (Becker et al., 2010). Ook wordt verondersteld dat leesmotivatie de leesvaardigheid beïnvloedt via het effect op leesgedrag: doordat gemotiveerde lezers meer lezen, gaan ze ook beter lezen (Schiefele et al., 2012).

In de meeste onderzoeken wordt leesmotivatie gezien als 'habitueel', ofwel als een stabiele set opvattingen over lezen (Locher et al., 2019). Dit uitgangspunt gaat echter voorbij aan de

mogelijkheid dat leesmotivatie ook dynamisch is, wat wil zeggen dat motivatie weliswaar deels een stabiele eigenschap is, maar eveneens kan variëren per context of situatie. Eerdere onderzoeken ondersteunen dit laatste idee. Een kwalitatieve studie in de Verenigde Staten liet zien dat de houding van middelbare scholieren ten opzichte van lezen varieerde tussen contexten. Leerlingen waren gemotiveerd in de ene context, maar niet in de andere (Ivey, 1999). Ivey beschrijft bijvoorbeeld de situatie van een leerling die in een interview verklaart lezen te haten en lezen in de klas vermijdt, maar in haar vrije tijd wel op zoek gaat naar informatieve teksten over slangen of favoriete rappers.

Op basis van deze observaties waarschuwt Ivey tegen al te simplistische conclusies over het verlies van interesse in lezen. Neugebauer (2013) voerde een dagboekstudie uit onder 119 Amerikaanse leerlingen in Grade 5 (vergelijkbaar met groep 7). Hij kwam tot de constatering dat er grote individuele schommelingen zijn in leesmotivatie en dat die schommelingen samengaan met de verschillende contexten waarin leerlingen lezen (bijvoorbeeld binnen en buiten school).

Het MMG-model

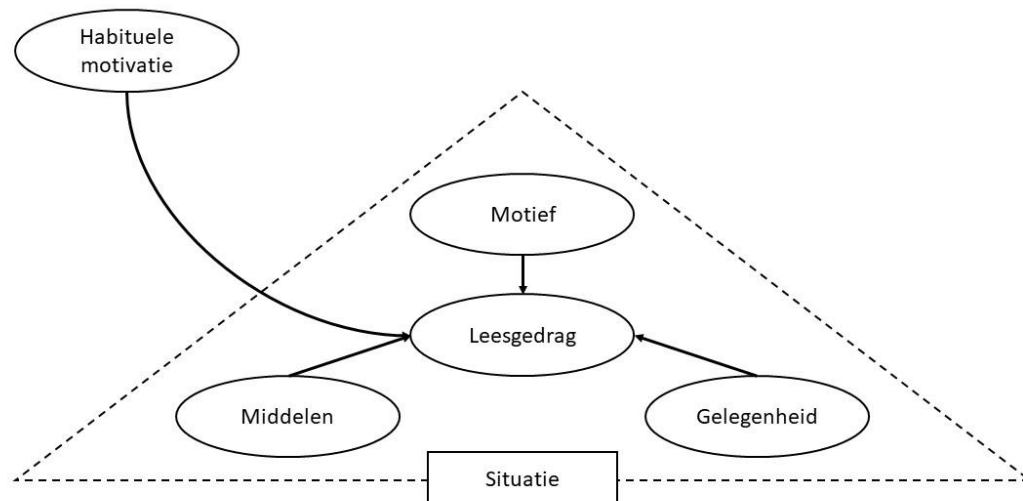
Studies als die van Ivey (1999) en Neugebauer (2013) ondersteunen het belang van een meer dynamische, context- of situatie-specifieke benadering van onderzoek naar de vraag wat bepaalt of iemand leest. In de huidige studie gaan we uit van zo'n meer dynamische benadering: we onderzoeken of het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs, behalve door habituele leesmotivatie, kan worden verklaard door situatie-specifieke redenen om te lezen. We maken een onderscheid tussen drie typen situatie-specifieke redenen:

1. **Situatie-specifieke motivatie** (Neugebauer, 2013). Net als habituele motivatie kan die motivatie intrinsiek zijn (heb ik nu zin om te lezen?), maar ook extrinsiek (moet ik nu lezen?) (Schiefele et al., 2012).
2. De beschikbaarheid van **geschikt leesmateriaal** (Kragler, 2000; Merga, 2018; Merga & Roni, 2017). We veronderstellen dat de vraag of een persoon op een bepaald moment leest, afhankelijk is van de vraag of deze op dat moment een geschikte tekst bij de hand heeft.
3. De **gelegenheid om te lezen** (Kahneman, 2011; Van der Sande et al., 2023a), waarbij de aanname is dat lezers lezen omdat het deel uitmaakt van hun routines en omdat hun aandacht niet automatisch wordt getrokken door andere, aantrekkelijkere activiteiten.

Het idee is dat al deze redenen nodig zijn om tot lezen te komen; ook als je op een bepaald moment zin hebt om te lezen, dan lees je niet als je geen geschikt boek bij de hand hebt of je aandacht wordt afgeleid door andere activiteiten. Met andere woorden: leesgedrag wordt behalve door habituele leesmotivatie gestuurd door een combinatie van situatie-specifieke motieven (M), middelen (M) en gelegenheid (G) (zie Figuur 2).

Figuur 2

Het Motief-, Middelen- en Gelegenheidmodel²



Onderzoeksvragen

Tegen de achtergrond van het bovenstaande wilden we in deze studie de volgende twee vragen beantwoorden:

1. Geven situatie-specifieke redenen (motief, middelen, gelegenheid) een nadere verklaring ten opzichte van habituele leesmotivatie voor verschillen in leesgedrag?
2. Is de verklarende waarde van deze variabelen afhankelijk van genre (fictie lezen, non-fictie lezen of lezen voor studie en/of werk)?

² De terminologie in het model is geïnspireerd door het genre van het detectiveverhaal, waarin de dader doorgaans wordt gevonden door te onderzoeken wie het motief, de middelen en de gelegenheid had om de misdaad te plegen.

2 Methode

2.1 Design

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, volgden we een kwantitatieve, deels longitudinale onderzoeksopzet. Studenten vulden aan het begin van het onderzoek eenmalig een leesmotiveerlijst in waarmee we hun habituele opvattingen over lezen bepaalden. Vervolgens hielden de studenten gedurende twee weken een leesdagboek bij, zodat we hun leesgedrag in verschillende contexten konden volgen en situatie-specifieke redenen voor wel/niet lezen in kaart konden brengen.

2.2 Participanten

Aanvankelijk vulden 152 studenten de leesmotiveerlijst in; 141 van hen begonnen vervolgens aan een tweeweekse cyclus van het bijhouden van een leesdagboek. Uiteindelijk voltooiden 103 studenten zowel de leesmotiveerlijst als het leesdagboek (leeftijd: 18-25 jaar, $M = 21,3$, $SD = 1,96$; gender: 67 vrouw, 33 man, 3 anders). De participanten waren studenten aan een hogeschool ($n = 40$) of universiteit ($n = 63$) in Nederland. Vrijwel allemaal volgden ze een bacheloropleiding, met uitzondering van 15 universitaire masterstudenten. Tabel 1 toont de verscheidenheid aan studieachtergronden. Nederlands was de moedertaal van 99 studenten.

Tabel 1

Studieachtergrond van de participanten

Studieachtergrond	N
(Academische) Pabo	32
Taal- en/of communicatiestudies	29
Economie, rechtsgeleerdheid, en/of bestuur	25
Gezondheid, psychologie en/of pedagogiek	9
Educatie (niet Pabo)	5
Open ICT	4
Criminologie	1
Totaal	105 ³

³ Er waren twee studenten met een dubbele studie die in twee studierichtingen zijn gecategoriseerd. Beide studenten vielen met hun studieachtergrond in de categorie 'Taal- en/of communicatiestudies'; één van hen volgde daarnaast een studie die viel binnen 'Economie, rechtsgeleerdheid en/of bestuur', terwijl de ander een studie volgde binnen de categorie 'Gezondheid, psychologie en/of pedagogiek'.

2.3 Meetinstrumenten

Leesmotivatievragenlijst

Om habituele leesmotivatie te meten, gebruikten we drie sub-schalen uit de *Adult Reading Motivation Scale* (ARMS) van Schutte en Malouff (2007): één voor intrinsieke leesmotivatie ('lezen als onderdeel van jezelf') en twee voor extrinsieke leesmotivatie ('lezen voor erkenning' en 'lezen om het goed te doen op andere gebieden'). We hebben de onderliggende items van het Engels naar het Nederlands vertaald. Om ervoor te zorgen dat geen essentiële zaken verloren gingen in het vertaalproces, vroegen we een professionele vertaler om onze Nederlandse vertaling terug te vertalen naar het Engels. We gebruikten vervolgens de terugvertaling om wat kleine aanpassingen aan te brengen in de Nederlandse versie van de vragenlijst (zie Bijlage 1 voor de vragenlijst).

De drie constructen werden beoordeeld door middel van 15 items, gescoord op een vijfpuntenschaal lopend van 'sterk mee oneens' tot 'sterk mee eens': acht items voor 'lezen als onderdeel van jezelf' (bijv. 'Lezen is een onmisbare activiteit in mijn leven'), drie items voor 'lezen voor erkenning' (bijv. 'Ik vind het belangrijk om complimenten te krijgen over de kennis die ik opdoe door te lezen') en vier items voor 'lezen om het goed te doen op andere gebieden' (bijv. 'Mijn werk- of studieprestaties zijn een indicatie van hoe effectief ik lees'). De betrouwbaarheid van de drie constructen was adequaat tot goed (resp. Cronbach's $\alpha = .82, .74$ en $.65$). De vragenlijst werd online afgenomen via Qualtrics.

Leesdagboek

Om het leesgedrag en de situatie-specifieke redenen voor wel/niet lezen in kaart te brengen, gebruikten we een online leesdagboek, dat studenten invulden via Qualtrics. In dit leesdagboek gaven ze voor 14 opeenvolgende dagen aan:

1. of ze gedurende de periode van 20.00 uur van de vorige dag tot 20.00 uur van de huidige dag hadden gelezen in elk van de drie genres: fictie, non-fictie en teksten voor studie en/of werk;
2. zo nee, waarom ze er niet voor hadden gekozen om in dat genre te lezen;
3. zo ja, hoe lang ze hadden gelezen in het genre (in uren) en waarom ze ervoor hadden gekozen om in dat genre te lezen.

Voor elk genre beoordeelden de studenten op een vijfpuntenschaal in hoeverre vijf redenen voor (niet) lezen op hen van toepassing waren. De redenen representeren de drie typen situatie-specifieke redenen uit het MMG-model en staan vermeld in Tabel 2. Indien de gegeven redenen niet afdoende waren, konden de studenten hun eigen redenen voor (niet) lezen zelf toevoegen. Die laatste informatie nemen we overigens niet mee in verdere analyses, maar bespreken we wel bij de interpretatie van de resultaten (zie Bijlage 2 voor een overzicht van de extra redenen). De studenten vulden iedere dag hetzelfde dagboekformat in (zie Bijlage 3).

Tabel 2*Redenen om (niet) te lezen vanuit het Motief-, Middelen- en Gelegenheidmodel*

Achterliggend construct	Redenen om <i>wel</i> te lezen	Redenen om <i>niet</i> te lezen
Motief: intrinsieke motivatie	Ik had zin om [genre] te lezen.	Ik had geen zin om [genre] te lezen.
Motief: extrinsieke motivatie	Er werd van me verwacht dat ik [genre] las.	Er werd niet van me verwacht dat ik [genre] las.
Middelen: passende tekst	Ik had een [genre] tekst die me interesseerde.	Ik had geen [genre] tekst die me interesseerde.
Gelegenheid: concurrerende activiteiten	Ik had niets anders te doen.	Ik had andere dingen te doen.
Gelegenheid: routine	[Genre] lezen is onderdeel van mijn routine.	[Genre] lezen is geen onderdeel van mijn routine.

2.4 Procedure

De studie werd uitgevoerd in mei en juni 2023. De studenten werden geworven via onze persoonlijke contacten op verschillende Nederlandse universiteiten en hogescholen.⁴ Nadat een student zich had aangemeld voor de studie door een online toestemmingsformulier in te vullen, ontving deze een geautomatiseerde e-mail met een link naar de online leesmotivatievragenlijst. Zodra de student de vragenlijst had ingevuld, begon deze aan de dagboekfase van de studie.

Iedere dag tijdens de tweeweekse dagboekfase ontvingen de studenten om 20.00 uur een sms met een link naar het online dagboek en het verzoek om het dagboek in te vullen vóór 12.00 uur de volgende dag. Ze vulden het in over de periode van 20.00 uur (vorige dag) tot 20.00 uur (huidige dag). Van de 14 dagen waarop de studenten werd gevraagd het dagboek in te vullen, mochten ze één dag missen. Wanneer studenten het dagboek niet op tijd hadden ingevuld, ontvingen ze een sms met het bericht dat wanneer ze nóg een dagboekinvulling zouden missen, ze zouden worden uitgesloten van verdere deelname aan de studie. Studenten die 13 of 14 dagboeken hadden ingevuld, ontvingen als dank voor hun deelname een cadeaubon van 50 euro. Het onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Department of Psychology, Education, and Child Studies aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences van de Erasmus Universiteit Rotterdam (ETH2223-0472).

2.5 Data-analyse

Alle studenten vulden 13 tot 14 dagboeken in. Dit betekent dat onze data een hiërarchische structuur hebben, met dagboekafnamen genest in studenten. Vanwege dit hiërarchische karakter en omdat we een significante hoeveelheid variantie op studentniveau vonden (zie Resultaten), hebben we de data geanalyseerd aan de hand van multilevel-regressieanalyses met twee niveaus: Student (Niveau 2) en Dagboekafname (Niveau 1). De analyses werden uitgevoerd in R versie 4.2.2 (R Core Team, 2022), met behulp van de pakketten *haven* (Wickham et al., 2023), *lme4* (Bates et al., 2015),

⁴ Erasmus Universiteit, Radboud Universiteit, Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden, Universiteit Utrecht, Vrije Universiteit, Hanzehogeschool Groningen, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Arnhem Nijmegen, Hogeschool Leiden, Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Utrecht, Hogeschool Zeeland en Katholieke Pabo Zwolle.

car (Fox & Weisberg, 2019), *effects* (Fox, 2003), *lsmeans* (Lenth, 2016) en *nlme* (Pinheiro et al., 2023).

Om effecten op de hoeveelheid leestijd in een bepaald genre te analyseren, bouwden we onze statistische modellen stapsgewijs op. Eerst voegden we de voorspeller 'gender' (Niveau 2) toe. Gender is namelijk een variabele waarvan bekend is dat die systematisch samenhangt met leesgedrag: vrouwen lezen doorgaans meer dan mannen (bijv. Hu et al., 2023). Uit puur statistische overwegingen konden we overigens de groep studenten die hun gender benoemden als 'anders' niet meenemen in de analyses: die groep was simpelweg te klein ($n = 3$). In de tweede stap voegden we de verschillende habituele leesmotivaties toe: 'lezen als onderdeel van jezelf', 'lezen voor erkenning' en 'lezen om het goed te doen op andere gebieden' (Niveau 2). Tot slot voegden we de situatie-specifieke variabelen toe: 'motief: intrinsieke motivatie', 'motief: extrinsieke motivatie', 'middelen: passende tekst', 'gelegenheid: concurrerende activiteiten', 'gelegenheid: routine' (Niveau 1). Likelihood-ratio-toetsen werden berekend om de passing van de stapsgewijs opgebouwde modellen te vergelijken. Voor het bepalen van de passing werd de *IGLS* (*Iterative Generalized Least Squares*) gebruikt.

2.6 Assumptiechecks

Om na te gaan of sprake was van onafhankelijkheid van observaties, keken we naar de uitkomsten van de Durbin-Watson Test. Deze waren 0,86 voor fictie, 0,88 voor non-fictie en 1,05 voor studie en/of werk en lagen dus onder de ideale waarde van 2. Dat niet aan deze assumptie werd voldaan, is verklaarbaar. Omdat iedere student een dagboekje 13 of 14 keer invulde, is er immers afhankelijkheid tussen afnamen binnen personen; we houden daar rekening mee in de multilevel-analyses. Inspectie van de scatterplots liet geen aanwijzingen zien voor non-lineariteit of heteroscedasticiteit.

Vervolgens bekeken we of er sprake was van multicollineariteit. Voor fictie en non-fictie was er een aanzienlijke correlatie tussen 'motief: intrinsieke motivatie' en 'middelen: passende tekst' (resp. $r = .70$ en $r = .72$). Omdat voor alle drie de genres de Variance Inflation Factor (VIF) kleiner was dan 10 en de toleranties groter dan 0,10, besloten we echter geen variabelen te verwijderen. Met behulp van *casewise diagnostics* gingen we na of er sprake was van outliers. In ieder genre werden gevallen gevonden met een *standardized residual* van meer dan drie standaarddeviaties, maar we zagen geen inhoudelijke redenen om dergelijke outliers te verwijderen.

De laatste assumptie die we bekeken was de normaliteitsassumptie. Voor alle drie de genres liet een histogram een redelijk normale verdeling zien. In de pp-plot was echter een slinger te zien, die waarschijnlijk is veroorzaakt door het relatief grote aantal nulcores; er waren regelmatig dagen waarop studenten helemaal niet lasen.

3 Resultaten

3.1 Beschrijvende statistieken

In Tabel 3 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de verschillende sub-schalen van de leesmotivatievragenlijst gepresenteerd. De gemiddelden per construct liggen net onder ('lezen voor erkenning') of boven ('lezen als onderdeel van jezelf' en 'lezen om het goed te doen op andere gebieden') het midden van de vijfpuntenschaal die liep van 'sterk mee oneens' tot 'sterk mee eens', oftewel rondom 'neutraal'. Tabel 4 toont de gemiddelde leestijd en standaarddeviatie per genre per dag, zoals aangegeven door studenten in hun leesdagboeken. De gemiddelden en standaarddeviaties in Tabel 4 worden eerst gegeven voor *alle* dagboekafnamen samen (dus inclusief de afnamen waarin studenten aangaven niet te lezen) en daarna *alleen voor die afnamen waarin studenten aangaven te hebben gelezen*.

Wanneer we kijken naar alle dagboekafnamen samen, dan zien we dat studenten aangaven dat zij gemiddeld iets minder dan een half uur per dag fictie lezen, dat zij ongeveer een half uur per dag non-fictie lezen en dat zij iets minder dan een uur per dag lezen voor studie en/of werk. Er zijn echter ook veel dagboekafnamen waarin studenten aangaven in één of meerdere genres *geheel niet* te hebben gelezen (65% voor fictie lezen, 52% voor non-fictie lezen en 54% voor lezen voor studie en/of werk). De gemiddelde leestijd per genre valt dan ook hoger uit wanneer we toespitsen op de gemiddelde leestijd per genre van studenten die aangaven in het genre te hebben gelezen: de studenten die fictie lezen, doen dit gemiddeld iets meer dan vijf kwartier per dag; de studenten die non-fictie lezen, doen dit gemiddeld iets minder dan één uur per dag; en de studenten die lezen voor studie en/of werk, doen dit gemiddeld bijna twee uur per dag. In onze verdere analyses gaan we overigens uit van de gemiddelde leestijd over *alle* dagboekafnamen samen.

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties per construct van de leesmotivatievragenlijst

	N	M	SD
'Lezen als onderdeel van jezelf'	100	3,53	0,70
'Lezen voor erkenning'	100	2,67	0,87
'Lezen om het goed te doen op andere gebieden'	100	3,29	0,74

Tabel 4

Gemiddelden en standaarddeviaties van de leestijd in uren per genre per dag, in totaal en wanneer aangegeven werd dat er was gelezen

In totaal	N	M	SD
Fictie lezen	1375	0,47	0,96
Non-fictie lezen	1375	0,42	0,77
Lezen voor studie/werk	1375	0,90	1,53
Wanneer er werd aangegeven dat er was gelezen			
Fictie lezen	475	1,35	1,22
Non-fictie lezen	660	0,87	0,91
Lezen voor studie/werk	634	1,95	1,73

3.2 Multilevel-analyses

Fictie lezen

We onderzochten eerst of de data een multilevel-structuur hadden. Een leeg model met alleen het dagboekniveau had een *IGLS* van 3800,22. Een model met twee niveaus - dat wil zeggen, waarin dagboekafnamen waren genest in studenten - paste significant beter (*IGLS* = 3184,26, Δ *IGLS* = 615,86, *df* = 1, $p < .001$). Daarom zijn verdere analyses gebaseerd op dit model (Model 0). De uitkomsten van de analyses worden gegeven in Tabel 5.

Tabel 5*Resultaten van de multilevel-analyse voor fictie lezen*

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed effects				
Intercept	0,46 (0,07)	0,17 (0,11)	-0,86 (0,40)	-1,06 (0,37)
Gender (0 = man)		0,44 (0,14)**	0,23 (0,14)	0,11 (0,13)
Lezen als onderdeel van jezelf			0,41 (0,10)**	0,26 (0,09)**
Lezen voor erkenning			-0,09 (0,07)	-0,07 (0,07)
Lezen om het goed te doen op andere gebieden			-0,01 (0,08)	0,02 (0,08)
Motief: intrinsieke motivatie				0,17 (0,02)**
Motief: extrinsieke motivatie				-0,10 (0,02)**
Middelen: passende tekst				0,06 (0,03)**
Gelegenheid: concurrerende activiteiten				0,09 (0,02)**
Gelegenheid: routine				-0,04 (0,03)
Random parameters				
Niveau 2				
Random intercept	0,43 (0,07)	0,39 (0,06)	0,32 (0,06)	0,26 (0,05)
variantie				
Niveau 1				
Random intercept	0,49 (0,02)	0,49 (0,02)	0,49 (0,02)	0,45 (0,02)
variantie				
Deviance (<i>I</i> GLS)	3184,4	3174,8	3158,1	3020,9
Vershil		9,53**	16,70***	137,23***
Df		1	3	5

Noten. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. R^2 : Model 0-1: student: .09, afname: .00; Model 1-2: student: .18, afname: .00; Model 2-3: student: .19, afname: .08.

In Model 1 voegden we de voorspeller 'gender' toe. Een vergelijking met het basismodel toonde dat dit een significante verbetering opleverde, wat betekent dat er voor fictie lezen een significant verschil was in leestijd tussen mannelijke en vrouwelijke studenten: vrouwen lazen meer fictie dan mannen.

In Model 2 voegden we de habituele motivatieschalen toe. Dit model was een significante verbetering ten opzichte van het model met alleen gender. Er was slechts één voorspeller met een unieke bijdrage, namelijk 'lezen als onderdeel van jezelf'; studenten die meer habituele intrinsieke leesmotivatie hadden, besteedden meer tijd aan het lezen van fictie.

In Model 3 voegden we alle situatie-specifieke redenen toe. Dit model bleek een significante verbetering ten opzichte van Model 2. De (habituele) voorspeller 'lezen als onderdeel van jezelf' bleef significant. Daarnaast leverden vier van de vijf situatie-specifieke redenen een uniek bijdrage aan de verklaring van verschillen in leestijd, namelijk: 'motief: intrinsieke motivatie', 'motief: extrinsieke motivatie', 'middelen: passende tekst' en 'gelegenheid: concurrerende activiteiten'. Alle effecten, behalve dat van 'motief: extrinsieke motivatie', waren positief. Model 3 laat daarmee zien dat studenten meer tijd besteedden aan het lezen van fictie wanneer ze in het algemeen sterker intrinsiek gemotiveerd waren om te lezen, ze op het moment van lezen zin hadden om fictie te lezen, ze niet het gevoel hadden dat van hen verwacht werd dat ze fictie lazen, ze een interessante fictietekst hadden om te lezen en ze geen andere activiteiten te doen hadden.

Overigens was in Model 2 en 3 geen sprake meer van een gendereffect. Dit suggereert dat de verschillen tussen vrouwelijke en mannelijke studenten in leestijd volledig kunnen worden verklaard door verschillen in habituele (intrinsieke) motivatie en verschillen in situatie-specifieke redenen om (niet) te lezen.

Alle variabelen samen verklaarden 40% van de variantie in fictie lezen tussen studenten (Niveau 2). De bijdragen van habituele leesmotivatie en situatie-specifieke redenen waren nagenoeg even groot (resp. 18% en 19%). Alleen de situatie-specifieke redenen verklaarden variantie tussen dagboekafnamen (Niveau 1); de verklaarde variantie op dat niveau was beperkt (8%).

Non-fictie lezen

Ook de data voor non-fictie lezen hadden een multilevel-structuur. Een leeg model met alleen het studentniveau had een *IGLS* van 3172,33. Een leeg model met twee niveaus (student en dagboekafname) had een significant betere passing ($IGLS = 2254,88$, $\Delta IGLS = 917,45$, $df = 1$; $p < .001$). Daarom zijn verdere analyses gebaseerd op dit model (Model 0). De uitkomsten van de analyses worden gepresenteerd in Tabel 6.

Tabel 6*Resultaten van de multilevel-analyse voor non-fictie lezen*

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed effects				
Intercept	0,42 (0,06)	0,68 (0,10)	0,61 (0,38)	0,22 (0,37)
Gender (0 = man)		-0,40 (0,12)**	-0,38 (0,13)**	-0,31 (0,12)**
Lezen als onderdeel van jezelf			-0,05 (0,09)	-0,05 (0,09)
Lezen voor erkenning			0,02 (0,07)	0,01 (0,07)
Lezen om het goed te doen op andere gebieden			0,05 (0,08)	-0,01 (0,07)
Motief: intrinsieke motivatie				0,09 (0,02)**
Motief: extrinsieke motivatie				0,01 (0,01)
Middelen: passende tekst				0,12 (0,02)**
Gelegenheid: concurrerende activiteiten				0,05 (0,01)**
Gelegenheid: routine				-0,07 (0,02)**
Random parameters				
Niveau 2				
Random intercept variantie	0,34 (0,06)	0,31 (0,06)	0,30 (0,06)	0,27 (0,05)
Niveau 1				
Random intercept variantie	0,24 (0,01)	0,24 (0,01)	0,24 (0,01)	0,21 (0,01)
Deviance (IGLS)	2254,9	2244,4	2243,7	2036,7
Verschil		10,50**	0,64	207,09***
Df		1	3	5

Noten. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. R^2 : Model 0-1: student: .09, afname: .00; Model 1-2: student: .03, afname: .00; Model 2-3: student: .10, afname: .13.

Toevoeging van 'gender' (Model 1) liet een significante verbetering in modelpassing zien. Anders dan bij fictie lezen was het effect negatief; vrouwelijke studenten lazen minder non-fictie dan mannelijke studenten. Eveneens anders dan bij fictie lezen leidde de toevoeging van de habituele motivatieschalen (Model 2) niet tot een beter passend model. Dat gold wel voor de toevoeging van de situatie-specifieke redenen (Model 3): vier van de vijf situatie-specifieke variabelen hadden een significant effect, namelijk 'motief: intrinsieke motivatie', 'middelen: passende tekst', 'gelegenheid: concurrerende activiteiten' en 'gelegenheid: routine' (negatieve relatie). Dit betekent dat studenten meer tijd besteedden aan het lezen van non-fictie wanneer ze op het moment van lezen zin hadden om non-fictie te lezen, ze een interessante non-fictie tekst hadden om te lezen, ze geen andere dingen te doen hadden en non-fictie lezen geen deel uitmaakte van hun routine.

Alle variabelen samen verklaarden 21% van de variantie in non-fictie lezen tussen studenten. De bijdrage van situatie-specifieke redenen was aanzienlijk groter dan die van habituele motivatie (resp. 10% en 3%). Weer verklaarden alleen de situatie-specifieke redenen variantie tussen dagboekafnamen (13%).

Lezen voor studie en/of werk

Opnieuw hadden de data een multilevel-structuur. Een leeg model met alleen het studentniveau had een IGLS van 5066,19. Een model waarin de dagboeken waren genest in studenten paste significant beter (IGLS = 4623,91, Δ IGLS = 442,28, $df = 1$, $p < .001$). Daarom zijn verdere analyses gebaseerd op dit model (Model 0). De uitkomsten van de analyses worden gegeven in Tabel 7.

Tabel 7*Resultaten van de multilevel-analyse voor lezen voor studie/werk*

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed effects				
Intercept	0,90 (0,10)	1,29 (0,17)	0,31 (0,062)	-1,06 (0,55)
Gender (0 = man)		-0,59 (0,20)**	-0,47 (0,21)*	-0,25 (0,18)
Lezen als onderdeel van jezelf			-0,19 (0,15)	-0,23 (0,13)
Lezen voor erkenning			0,16 (0,11)	0,17 (0,10)
Lezen om het goed te doen op andere gebieden			0,35 (0,13)**	0,32 (0,11)**
Motief: intrinsieke motivatie				0,07 (0,04)
Motief: extrinsieke motivatie				0,39 (0,03)**
Middelen: passende tekst				0,08 (0,04)*
Gelegenheid: concurrerende activiteiten				-0,03 (0,03)
Gelegenheid: routine				-0,07 (0,04)
Random parameters				
Niveau 2				
Random intercept	0,89 (0,09)	0,81 (0,09)	0,73 (0,09)	0,54 (0,07)
variantie				
Niveau 1				
Random intercept	1,43 (0,03)	1,43 (0,03)	1,43 (0,03)	1,24 (0,03)
variantie				
Deviance (IGLS)	4623,9	4615,9	4606,2	4388,1
Verskil		8,01**	9,71*	218,09***
Df		1	3	5

Noten. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. R^2 : Model 0-1: student: .09, afname: .00; Model 1-2: student: .10, afname: .00; Model 2-3: student: .26, afname: .13.

Toevoeging van 'gender' (Model 1) leidde tot een significant beter passend model. Net als bij non-fictie lezen was het effectief negatief; vrouwen lazen minder lang voor studie en/of werk dan mannen. Anders dan bij non-fictie lezen leidde de toevoeging van de habituele motivatieschalen (Model 2) wel tot een betere fit. Van de habituele motivatieschalen had alleen 'lezen om het goed te doen op andere gebieden' een significant effect; studenten besteedden meer tijd aan lezen voor studie en/of werk wanneer ze goed wilden presteren op andere gebieden (bijv. om hun studiecijfers te verhogen).

Ook toevoeging van de situatie-specifieke redenen (Model 3) verbeterde de modelpassing. In dit model was 'gender' niet langer een significante voorspeller; het effect van 'lezen om het goed te doen op andere gebieden' bleef wel significant. Daarnaast bleken twee situatie-specifieke voorspellers een bijdrage te leveren aan de verklaring van verschillen in leestijd, namelijk 'motief: extrinsieke motivatie' en 'middelen: passende tekst'. Studenten besteedden dus meer tijd aan lezen voor studie en/of werk wanneer ze het in het algemeen goed wilden doen op andere gebieden, wanneer ze op het moment van lezen het gevoel hadden dat van hen verwacht werd dat ze voor studie en/of werk lazen en als ze een interessante tekst voor studie en/of werk hadden om te lezen.

Alle variabelen samen verklaarden 39% van de variantie in lezen voor studie en/of werk tussen participanten. Net als bij non-fictie lezen was de bijdrage van situatie-specifieke redenen aanzienlijk groter dan die van habituele motivatie (resp. 26% en 10%). Weer verklaarden alleen de situatie-specifieke redenen variantie tussen dagboekafnamen (13%).

4 Discussie

Samenvatting van de resultaten

In deze studie onderzochten we wat bepaalt of iemand leest. We zijn nagegaan in hoeverre iemands leesgedrag in de genres fictie, non-fictie en lezen voor studie en/of werk, behalve door diens stabiele, 'habituele' leesmotivatie (vind ik lezen *doorgaans* leuk, interessant, belangrijk?), wordt aangestuurd door situatie-specifieke redenen: heb ik *nu* zin om te lezen, heb ik een interessant boek bij de hand en ben ik in de gelegenheid om te lezen? In deze studie stonden twee onderzoeksvragen centraal:

1. Geven situatie-specifieke redenen (motief, middelen, gelegenheid) een nadere verklaring ten opzichte van habituele leesmotivatie voor verschillen in leesgedrag?
2. Is de verklarende waarde van deze variabelen afhankelijk van genre (fictie, non-fictie of lezen voor studie en/of werk)?

Om deze vragen te beantwoorden, analyseerden we de gegevens van 100 studenten van hogescholen en universiteiten. We namen bij hen een algemene leesmotivatievragenlijst af, waarmee we hun habituele opvattingen over lezen bepaalden. Daarnaast vulden de studenten twee weken lang een leesdagboek in, waarmee ze hun leesgedrag (hoeveelheid tijd besteed aan fictie lezen, non-fictie lezen en lezen voor studie en/of werk) en hun situatie-specifieke redenen om wel of niet te lezen registreerden. Bij die situatie-specifieke redenen maakten we onderscheid tussen 'motieven' (situatie-specifieke intrinsieke en extrinsieke motivatie), 'middelen' (passende tekst) en 'gelegenheid' (concurrerende activiteiten en routine).

Het antwoord op beide onderzoeksvragen is bevestigend. In alle drie de genres gaven situatie-specifieke redenen een nadere verklaring ten opzichte van habituele leesmotivatie voor verschillen in leesgedrag. We zagen dat de effecten van zowel habituele leesmotivatie als situatie-specifieke redenen soms, maar niet altijd verschilden per genre:

- **Habituele leesmotivatie.** De studenten besteedden meer tijd aan fictie lezen wanneer zij lezen beschouwden als onderdeel van hun identiteit (d.w.z. wanneer er sprake was van habituele intrinsieke motivatie). Ze besteedden meer tijd aan lezen voor studie en/of werk wanneer zij geloofden dat lezen hen hielp om het goed te doen op andere gebieden, zoals tijdens hun studie (d.w.z. wanneer er sprake was van habituele extrinsieke motivatie). Habituele leesmotivatie had geen effect op de tijd die studenten besteedden aan non-fictie lezen.
- **Situatie-specifiek: motief.** Studenten besteedden meer tijd aan fictie en non-fictie lezen wanneer zij op het moment van lezen ook daadwerkelijk zin hadden om te lezen (motief: intrinsieke motivatie). Zin hebben om te lezen verklaarde geen verschillen in lezen voor studie en/of werk. Wanneer studenten het gevoel hadden dat van hen werd verwacht dat ze fictie lasen (motief: extrinsieke motivatie), besteedden zij minder tijd aan fictie lezen. De verwachting dat er gelezen werd, leidde juist tot meer lezen voor studie en/of werk. Situatie-specifieke extrinsieke motivatie verklaarde geen verschillen in non-fictie lezen.
- **Situatie-specifiek: middelen.** De beschikbaarheid van geschikt leesmateriaal leidde in alle genres tot meer lezen.

- **Situatie-specifiek: gelegenheid.** Gelegenheid speelde alleen een rol in de verklaring van verschillen in lezen van fictie en non-fictie; ze verklaarde geen verschillen in lezen voor studie en/of werk. Bij fictie was er sprake van een positief effect: wanneer studenten geen andere activiteiten te doen hadden, besteedden ze meer tijd aan het lezen van fictie. Bij non-fictie was er sprake van een negatief effect: wanneer studenten aangaven dat zij een routine hadden voor non-fictie lezen, lazen zij minder non-fictie. Dit laatste effect is contra-intuïtief en kan niet goed worden verklaard.

De gevonden effecten worden nog eens samengevat in Tabel 8.

Tabel 8

Overzicht van de significante positieve (+) en negatieve (-) voorspellers voor de drie genres (op basis van Model 3) voor alle studenten

Voorspeller	Fictie	Non-fictie	Studie/werk
Habituele leesmotivatie			
Lezen als onderdeel van jezelf (intrinsiek)	+		
Lezen voor erkenning (extrinsiek)			
Lezen om het goed te doen op andere gebieden (extrinsiek)			+
Situatie-specifieke redenen			
Motief: intrinsieke motivatie	+	+	
Motief: extrinsieke motivatie	-		+
Middelen: passende tekst	+	+	+
Gelegenheid: concurrerende activiteiten	+	+	
Gelegenheid: routine		-	

Theoretische implicaties

De resultaten van ons onderzoek laten zien dat het bij het verklaren van verschillen in leesgedrag belangrijk is om niet alleen te kijken naar habituele leesmotivatie, maar ook naar situatie-specifieke redenen. Onze studie ondersteunt daarmee het belang van een meer dynamische, context- of situatie-specifieke benadering van onderzoek naar leesgedrag (Ivey, 1999; Neugebauer, 2013). De resultaten bieden ook ondersteuning voor het voorgestelde Motief-, Middelen- en Gelegenheidsmodel. Voor het lezen van fictie en non-fictie is de vraag of iemand op een bepaald moment leest zelfs afhankelijk van alle drie de factoren uit het model: motief, middelen en gelegenheid.

Daarnaast onderstrepen onze resultaten het belang van het maken van een onderscheid tussen genres. Er was namelijk niet altijd overeenstemming in de factoren die het leesgedrag in de drie genres verklaren. Hierbij lijkt vooral een verschil te zijn tussen het 'echte' vrijetijdslezen (fictie en non-fictie) en lezen voor studie en/of werk. De eerste twee genres hebben gemeen dat meer lezen samengaat met zin om op een bepaald moment te lezen, de beschikbaarheid van passende teksten en de afwezigheid van concurrerende activiteiten. Lezen voor studie en/of werk wordt (logischerwijs) vooral gestuurd door extrinsieke redenen. 'Gelegenheid' speelde geen rol; mogelijk moet die variabele hier op een andere manier worden ingevuld. Op basis van de extra redenen die

studenten in het dagboek invulden, zouden bij lezen voor studie en/of werk bijvoorbeeld ook redenen als ‘tijdsdruk’ of ‘tentamendeadlines’ van belang kunnen zijn.

Dit brengt ons bij de vraag of het MMG-model nog uitbreiding en/of aanpassing behoeft. We verwachten van wel, omdat nog altijd een aanzienlijk deel van de variantie in leesgedrag onverklaard bleef. Het zou interessant zijn om na te gaan welke situatie-specifieke redenen we over het hoofd hebben gezien. De extra redenen die studenten hebben ingevuld, bieden hier opnieuw aanwijzingen. Verschillende studenten gaven bijvoorbeeld aan non-fictie te lezen uit religieuze overwegingen of voor hun persoonlijke ontwikkeling. Hoewel geen van de studenten in deze studie dit aangaf, kan ook de omgeving waarin gelezen wordt een reden zijn om wel/niet te lezen, bijvoorbeeld als het te rumoerig is om te lezen.

Daarnaast is het de vraag in hoeverre habituele leesmotivatie en situatie-specifieke redenen om wel/niet te lezen geheel ‘los’ van elkaar verklaringen bieden voor verschillen in leesgedrag. Het is goed denkbaar dat iemand die veel houdt van verhalen en daardoor over het algemeen gemotiveerd is om fictie te lezen (habituele leesmotivatie) er ook in specifieke situaties meer zin in heeft (situatie-specifieke motivatie) en er daardoor meer tijd aan besteedt. Toekomstig onderzoek moet meer zicht bieden op het samenspel tussen habituele motivatie, situatie-specifieke redenen en leesgedrag.

Beperkingen van het onderzoek

Een eerste beperking van het onderzoek is het selectieve karakter van de steekproef. We hebben geworven via onze eigen netwerken; logischerwijs namen daardoor niet of nauwelijks studenten uit de bètawetenschappen deel en waren vrouwelijke studenten oververtegenwoordigd.⁵ Een andere beperking heeft te maken met de procedure van de dagboekafnamen. Studenten werd gevraagd eens per dag een samenvatting te geven van hun leesgedrag gedurende de afgelopen dag. Hoewel de data dus werden verzameld kort nadat studenten hadden gelezen, is het de vraag of ze in alle gevallen adequaat konden aangeven hoe lang en waarom ze hadden gelezen. In andere, recente studies naar leesgedrag worden dagboekregistraties daarom rechtstreeks gekoppeld aan leesactiviteiten. Locher et al. (2023) bijvoorbeeld, ontwikkelden een app waarmee participanten werd gevraagd telkens direct na een leesactiviteit in het dagboek in te vullen dat ze gelezen hadden.

Aanbevelingen voor vervolgstudie en praktijk

We pleiten ervoor om in vervolgonderzoek naar leesgedrag aandacht te hebben voor zowel habituele leesmotivatie als situatie-specifieke redenen. Het zou interessant zijn om het MMG-model ook in andere en meer diverse groepen te toetsen (zie ook Beperkingen van het onderzoek). De vraag is bijvoorbeeld of het leesgedrag van jongere groepen of studenten uit andere disciplines of sectoren (bijv. het mbo) evenzeer wordt bepaald door de combinatie van habituele leesmotivatie en situatie-specifieke redenen. In vervolgonderzoek moet ook worden gekeken naar de inhoudsvaliditeit van de huidige opzet van het dagboek; moeten er nog andere situatie-specifieke redenen worden toegevoegd aan de relatief korte lijst die we nu hebben gebruikt (zie ook Theoretische implicaties)? Daarnaast is het belangrijk meer inzicht te krijgen in het samenspel tussen

⁵ De studies in onze steekproef worden in het algemeen vaker door vrouwen gevolgd: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/10/al-23-jaar-op-rij-meer-vrouwen-dan-mannen-in-hoger-onderwijs>

habituële leesmotivatie en situatie-specifieke redenen bij de verklaring van verschillen in leesgedrag (Theoretische implicaties).

Het belang van situatie-specifieke redenen kan consequenties hebben voor het werk van leesbevorderaars. Veel interventies waarvan de effecten in wetenschappelijk onderzoek zijn getest, zijn gebaseerd op theoretische modellen waarin habituële leesmotivatie centraal staat. Zulke interventies laten over het algemeen positieve, maar kleine effecten zien (Van der Sande et al., 2023b). Met interventies die (ook) focussen op situatie-specifieke redenen zijn mogelijk grotere effecten te bereiken. Die interventies zouden bijvoorbeeld de vorm kunnen krijgen van 'nudges': kleine ingrepen in de omgeving van mensen die het hen gemakkelijker maken om in concrete situaties te kiezen om te lezen (Van der Sande et al., 2023a). Als bijvoorbeeld bekend is op welke momenten een persoon doorgaans de gelegenheid heeft om te lezen (bijv. als deze in de trein zit naar studie of werk), zou zo'n iemand op dat moment een telefonische notificatie kunnen krijgen met een link naar een interessant boek of tijdschriftartikel. In vervolgonderzoek zou het effect van zulke nudges kunnen worden getest.

Conclusie

Uit deze studie blijkt dat het leesgedrag van studenten in het hoger onderwijs, behalve door habituële leesmotivatie, wordt verklaard door situatie-specifieke redenen om wel/niet te lezen. We vinden daarmee ondersteuning voor een nieuw theoretisch model: het Motief-, Middelen- en Gelegenheidsmodel. We zien ook dat er tussen genres (fictie, non-fictie, lezen voor studie en/of werk) verschillen zijn in de effecten van deze variabelen. Die verschillen lijken vooral te bestaan tussen het 'echte' vrijetijdslezen (fictie en non-fictie) en lezen voor studie en/of werk. Deze studie laat zien dat het belangrijk is om in onderzoek naar leesgedrag aandacht te hebben voor zowel habituële leesmotivatie als situatie-specifieke redenen. Vervolgonderzoek moet meer inzicht geven in het samenspel tussen habituële en situatie-specifieke redenen bij het verklaren van verschillen in leesgedrag, en of aanvullende situatie-specifieke redenen moeten worden toegevoegd aan het MMG-model. Daarnaast is het belangrijk om na te gaan of met interventies die zich (ook) richten op situatie-specifieke redenen grotere effecten op leesgedrag kunnen worden bereikt dan met interventies die focussen op het stimuleren van habituële motivatie.

5 Literatuurlijst

- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- CBS (2023, 8 maart). *Al 23 jaar op rij meer vrouwen dan mannen in hoger onderwijs*. CBS. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/10/al-23-jaar-op-rij-meer-vrouwen-dan-mannen-in-hoger-onderwijs>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Fox, J., & Weisberg, S. (2018). Visualizing fit and lack of fit in complex regression models with predictor effect plots and partial residuals. *Journal of Statistical Software*, 87(9), 1-27. <https://doi.org/10.18637/jss.v087.i09>
- Fox, J., & Weisberg, S. (2019). *An R companion to applied regression* (3de editie). Sage.
- Heeren, J., Speelman, D., & De Wachter, L. (2020). A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: Implications for test purpose and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1458-1473. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1709411>
- Hu, J., Yan, G., Wen, X., & Wang, Y. (2023). Gender differences in reading medium, time, and text types: Patterns of student reading habits and the relation to reading performance. *Reading and Writing*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10446-y>
- Ivey, G. (2011). A multicase study in the middle school: Complexities among young adolescent readers. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 172-192. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.2.3>
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C., & Van den Eijnden, J. (2023). *Lezen en laten lezen: Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Stichting Lezen.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin books.
- Kragler, S. (2000). Choosing books for reading: An analysis of three types of readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 133-141. <https://doi.org/10.1080/02568540009594758>
- Lenth, R. V. (2016). Least-squares means: The R package lsmeans. *Journal of Statistical Software*, 69(1), 1-33. <https://doi.org/10.18637/jss.v069.i01>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- Locher, F. M., Schnabel, V. A., Unger, V., & Pfof, M. (2023). Measuring students' reading behavior with an ambulatory assessment: A field report on a smartphone-based reading diary study. *Methods, Data, Analyses*, 17(2), 273-302. <https://doi.org/10.12758/mda.2022.10>
- Merga, M. K. (2018). Silent reading and discussion of self-selected books in the contemporary classroom. *English in Australia*, 53, 70–82.

- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). Choosing strategies of children and the impact of age and gender on library use: Insights for librarians. *Journal of Library Administration*, 57(6), 607-630. <https://doi.org/10.1080/01930826.2017.1340774>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 37(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Nederlandse Taalunie (2021). *Effectief leesonderwijs in de lerarenopleiding: Kansen, drempels en uitdagingen*. De Taalunie.
- Neugebauer, S. R. (2013). A daily diary study of reading motivation inside and outside of school: A dynamic approach to motivation to read. *Learning and Individual Differences*, 24, 152-159. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.011>
- Pinheiro, J., Bates, D., & R Core Team (2023). nlme: Linear and nonlinear mixed effects models (R package version 3.1-163) [Computer Software], <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <http://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007) Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489, <http://doi.org/10.1080/02702710701568991>
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A. G., & Van Steensel, R. (2023a). Nudging to stimulate reading in primary and secondary education. *SAGE Open*, 13(2), 1-17. <http://doi.org/10.1077/21582440231166357>
- Van der Sande, L., Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(21), 1-38. <http://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Waterloo, S. F., Wennekers, A. M., & Wiegman, P. R. (2019). *Media:Tijd 2018*. NOM, NLO, SKO, PMA, SCP.
- Wickham H., Miller, E., & Smith, D. (2023). Haven: Import and export 'SPSS', 'Stata' and 'SAS' files (R package version 2.5.3) [Computer software]. CRAN. <https://CRAN.R-project.org/package=haven>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420- 432. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Bijlage 1

De items uit de leesmotivatievragenlijst en hun originele Engelstalige tegenhangers.

Nr.	Items	Oorspronkelijk item
1.	Als een boek of artikel interessant is, maakt het me niet uit hoe moeilijk het is om te lezen.	If a book or article is interesting, I don't care how hard it is to read.
2.	Lezen is een onmisbare activiteit in mijn leven.	Without reading, my life would not be the same.
3.	Mijn vrienden zijn soms verbaasd over hoeveel ik lees.	My friends sometimes are surprised at how much I read.
4.	Mijn vrienden en ik wisselen graag boeken of artikelen uit die we leuk vinden om te lezen.	My friends and I like to exchange books or articles we particularly enjoy.
5.	Ik vind het erg belangrijk om tijd aan lezen te besteden.	It is very important to me to spend time reading.
6.	In vergelijking met andere activiteiten vind ik lezen belangrijk.	In comparison to other activities, reading is important to me.
7.	Als ik informatie moet leren uit teksten, zorg ik ervoor dat ik ruim voor de deadline klaar ben met lezen.	If I am going to need information from material I read, I finish the reading well in advance of when I must know the material.
8.	Mijn werk- of studieprestaties zijn een indicatie van hoe effectief ik lees.	Work performance or university grades are an indicator of the effectiveness of my reading.
9.	Ik geef anderen het goede voorbeeld door te lezen.	I set a good model for others through reading.
10.	Ik lees snel.	I read rapidly.
11.	Lezen maakt mijn leven betekenisvoller.	Reading helps make my life meaningful.
12.	Ik vind het belangrijk om complimenten te krijgen over de kennis die ik opdoe door te lezen.	It is important to me to get compliments for the knowledge I gather from reading.
13.	Ik vind het leuk als anderen mij vragen stellen over wat ik lees, zodat ik mijn kennis kan laten zien.	I like others to question me on what I read so that I can show my knowledge.
14.	Ik lees niet graag specialistische teksten.	I don't like reading technical material.
15.	Ik vind het belangrijk dat anderen opmerken hoeveel ik lees.	It is important to me to have others remark on how much I read.
16.	Ik lees graag moeilijke, uitdagende boeken of artikelen.	I like hard, challenging books or articles.
17.	Ik lees niet graag teksten met moeilijke woorden.	I don't like reading material with difficult vocabulary.
18.	Ik lees al het opgegeven leeswerk voor mijn	I do all the expected reading for work or

	werk of studie.	university courses.
19.	Ik heb er vertrouwen in dat ik moeilijke boeken of artikelen kan begrijpen.	I am confident I can understand difficult books or articles.
20.	Ik ben een goede lezer.	I am a good reader.
21.	Ik lees om mijn werk- of studieprestaties te verbeteren.	I read to improve my work or university performance.

Bijlage 2

De extra redenen die studenten invulden wat betreft hun keuze om wel of niet te lezen per genre.

Tabel 9

Extra redenen om wel te lezen per genre

Fictie	<p>Ik vind het gewoon leuk. / Uit interesse. Ter ontspanning. Ik kon niet slapen. / Om gemakkelijk in slaap te vallen. Ik wilde mijn boek uitlezen. Ik ging lezen om aan de drukte te ontsnappen. Ik had behoefte aan afleiding. Het is een goed tijdverdrijf voor de vrije dag die ik had. Ik heb fictie voorgelezen aan de kinderen uit mijn klas. Ik wilde een film en boek qua plot vergelijken. Om Italiaans te leren. Voor de gezelligheid lezen we samen iets. Ik vind het belangrijk dat ik voor mijn opleiding (PABO) op de hoogte ben van de verschillende jeugdliteratuur. Ik las een fictieboek voor studie. Een boek van mijn favoriete boekenreeks kwam vandaag eindelijk uit na 1,5 jaar wachten.</p>
Non-fictie	<p>Uit religieuze overwegingen. Ik wil up-to-date zijn en blijven. Voor een onderzoek voor school. / Voor studie. Voor mijn persoonlijke ontwikkeling. / Je leert er veel van. Ik had informatie nodig. / Ik wilde iets weten over een specifiek onderwerp. Ik kwam vandaag veel interessante sportartikelen tegen. Verder was dit ook een beetje leerafwijkend gedrag. Ik wil het weer in mijn routine krijgen. Veel tijd doorgebracht op Wikipediapagina's over een onderwerp dat absoluut niets met mijn studie te maken heeft. / Ik vond toevallig een interessante pagina op Wikipedia en ben blijven lezen over dat onderwerp, waarbij ik volledig de tijd ben vergeten. / Helemaal geobsedeerd met een bepaald onderwerp dus zoveel mogelijk informatie verzamelen. Ter ontspanning. Ik had het lezen van dit boek nodig voor een toets die ik dinsdag moet maken, deze toets is verder niet voor school of werk. Op de hoogte blijven van wat er in de wereld gebeurt. Mijn broer adviseerde een artikel. / Ik kwam een nieuwsbericht tegen en toen ging ik verder zoeken. Ik wilde meer weten over wat er op tv verteld werd.</p>

Ik wil iets kopen. Dus heb ik mij volledig ingelezen.

Studie/werk	Voor studie. / Om te leren voor een tentamen. / Voor mijn scriptie. / Ik moest research doen voor een groepsproject. Voor werk. / Inlezen voor werkvergadering. Ik werk aan een beursaanvraag. Ik las een begrijpend lezen tekst met mijn klas. Ik moest teksten vertalen en controleren op fouten, zodat deze in een nieuwsbrief konden worden geplaatst.
-------------	--

Tabel 10*Extra redenen om niet te lezen per genre*

Fictie	<p>Ik heb tentamens. / Ik heb deadlines.</p> <p>Ik ben ziek. / Ik heb migraine. / Ik ben moe.</p> <p>Ik moest werken. / Ik had een huisweekend. / Ik had geen tijd.</p> <p>Ik had geen boek bij me. / Ik had geen leesboek. / Ik had een non-fictie boek om te lezen.</p> <p>Ik lees weinig tot geen fictie.</p> <p>Ik ging liever Netflix kijken en sporten. / Ik ben andere dingen gaan doen om uit te rusten.</p> <p>Mijn routine is eerst alle nieuwsartikelen van de week lezen en als ik daarmee klaar ben dan lees ik ook fictie.</p> <p>Vaak lees ik voor het slapengaan. Vandaag deed ik een Sudoku-puzzel.</p>
Non-fictie	<p>Ik had tentamens. / Ik had deadlines.</p> <p>Ik ben ziek. / Ik ben moe. / Ik voelde me mentaal niet goed.</p> <p>Ik moest werken. / Ik had trainingsstage. / Ik had geen tijd.</p> <p>Ik was een weekend weg met vrienden.</p> <p>Ik had meer zin om te lezen in een fictieboek.</p> <p>Ik hoef voor mijn studie niet echt meer te lezen.</p>
Studie/werk	<p>Ik lees niet voor studie/werk op zondag door religieuze overwegingen.</p> <p>Ik heb een motivatieprobleem. / Ik had geen focus. / Ik had geen zin.</p> <p>Ik moest werken. / Ik had een huisweekend. / Ik had geen tijd.</p> <p>Ik ben ziek. / Ik heb migraine. / Ik voelde me mentaal niet goed.</p> <p>Ik ben nu vrij van studie/werk. / Ik was op vakantie. / Het is weekend.</p> <p>Ik had geen boek of laptop bij me.</p> <p>De studiestof werd door middel van een video uitgelegd. / Ik hoef geen teksten te lezen voor mijn studie.</p> <p>Het was mooi weer.</p>

Bijlage 3

Het leesdagboek.

1. Start



Welkom! Je gaat zo een leesdagboekje invullen. Vul eerst je persoonlijke gegevens in. Zo weten we dat jij het bent.

Wat zijn je voor- en achternaam?

Wat is je geboortedatum? (dd/mm/jjjj)



Je kunt nu starten met het invullen van het leesdagboekje.

Let op: onder 'lezen' verstaan we elke situatie waarin je 10 minuten of langer aaneengesloten hebt gelezen. Vul het dagboekje in van gisteravond 20.00 uur tot vandaag 20.00 uur. Geef zo nauwkeurig mogelijk antwoord. Er zijn geen foute antwoorden mogelijk.



2. Route fictie



Heb je tussen gisteravond 20.00 uur en vandaag 20.00 uur **fictie** gelezen?
Bijvoorbeeld een literaire roman of kort verhaal, een spannend boek of poëzie
(niet voor studie of werk).

Ja

Nee



A. Optie 1: route fictie 'ja'



Hoe lang heb je fictie gelezen? Als je meer dan 5 uur fictie hebt gelezen, vul
dan 5 uur in.

0 0.5 1 1.5 2 2.5 3 3.5 4 4.5 5

Tijd in uren:



Bij 5 uur of langer (optioneel):



Je hebt ingevuld dat je 5 uur of langer fictie hebt gelezen. Hoeveel uur heb je
fictie gelezen? Rond af op halve uren.



Waarom heb je fictie gelezen? Geef hieronder aan wat klopt voor jou.

	Klopt helemaal niet voor mij	Klopt niet voor mij	Neutraal	Klopt voor mij	Klopt helemaal voor mij
Ik had zin om fictie te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er werd van me verwacht dat ik fictie las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had een fictietekst die me interesseerde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had niets anders te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fictie lezen is onderdeel van mijn routine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Had je nog een andere reden om fictie te lezen? Als je 'ja' antwoordt: vul maximaal één reden in.

Nee

Ja, namelijk:



Bij ja, namelijk (optioneel):



Hoe belangrijk is die andere reden voor jou?

	Helemaal niet belangrijk	Niet echt belangrijk	Neutraal	Enigszins belangrijk	Heel belangrijk
Andere reden:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

← →

B. Optie 2: route fictie 'nee'



Waarom heb je geen fictie gelezen? Geef hieronder aan wat klopt voor jou.

	Klopt helemaal niet voor mij	Klopt niet voor mij	Neutraal	Klopt voor mij	Klopt helemaal voor mij
Ik had geen zin om fictie te lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er werd niet van me verwacht dat ik fictie las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had geen fictietekst die me interesseerde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had andere dingen te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fictie lezen is geen onderdeel van mijn routine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Had je nog een andere reden om geen fictie te lezen? Als je 'ja' antwoordt vul maximaal één reden in.

Nee

Ja, namelijk:



3. Route non-fictie (zie stap 2)

4. Route Studie/werk (zie stap 2)

5. Eind



VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM

Bedankt voor het invullen!

Was dit leesdagboekje 1-13? Je bent klaar voor vandaag. Tot morgen!

Was dit leesdagboekje 14? Je bent klaar met het onderzoek. Hartelijk bedankt voor je deelname! Wanneer je alle leesdagboekjes hebt afgerond, ontvang je binnen één week een link naar een digitale cadeaubon als dank voor je deelname.

Heb je vragen en/of opmerkingen? Mail ze naar leesonderzoek2023@gmail.com.

Je kunt deze pagina nu afsluiten.

