



MIA STOKMANS

DE CASUS BAZAR

EFFECTMETING VAN EEN
LEESBEVORDERINGSPROJECT

STICHTING LEZEN REEKS 8

DE CASUS BAZAR:

EFFECTMETING VAN EEN LEESBEVORDERINGSPROJECT

Mia Stokmans

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 8

Stichting Lezen Reeks

- 1] Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2] Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5] Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6] Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs
– HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7] Lezen in de lengte en lezen in de breedte

ISBN 978-90-5972-196-8

Omslag en basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Vormgeving: Textcetera, Den Haag

© Stichting Lezen 2007

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

1	AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK	7
1.1	Doel van het onderzoek	13
1.2	Opzet van het onderzoek	14
2	LEESATTITUDE	15
2.1	Verwarring rond het begrip leesattitude	18
2.2	Leesattitude: een begripsomschrijving en definitie	20
2.2.1	De componenten van leesattitude	22
2.2.2	De relatie tussen de componenten van een attitude	23
2.2.3	Afbakening van het attitudeobject	26
2.2.4	De invulling van leesattitude	29
2.3	Vaststellen van een leesattitude	30
2.3.1	Globale leesattitude	30
2.3.2	Belief-based leesattitude	31
3	VASTSTELLEN VAN EEN VERANDERING IN LEESATTITUDE	33
3.1	Andere kenmerken, naast de interventie, die invloed uitoefenen op leesattitude	35
3.2	Hoe kan men de leeshouding veranderen?	37
3.3	Ervaringen bij het lezen	38
3.4	Het model voor het onderzoek	40
4	BESCHRIJVING VAN HET ONDERZOEK	43
4.1	Keuze en beschrijving van de respondenten	45
4.2	Ontwerp van het onderzoek	46
4.3	Beschrijving van de vragenlijst	47
4.3.1	Leesattitude	48
4.3.2	Leesintentie en leesomvang	49
4.3.3	Evaluatie van de interventie	50
4.3.4	De controlevariabelen	50
4.4	Schaalconstructie van de controlevariabelen	53
4.4.1	Schaalconstructie Leesvaardigheid	54
4.4.2	Schaalconstructie Neiging tot Nadenken	56
4.4.3	Schaalconstructie Beschikbaarheid van geschikte boeken	58
4.4.4	Schaalconstructie Sociale norm	59

5	DE GLOBALE LEESATTITUDE	63
5.1	Betrouwbaarheidsanalyse van de globale meting van leesattitude	65
5.1.1	Itemanalyse van de globale leesattitudemaat	66
5.1.2	Betrouwbaarheid van de globale leesattitudemaat	68
5.2	Verschillen op de globale leesattitude	70
5.2.1	Verschillen op de hedonistische component van de globale leesattitude	70
5.2.2	Verschillen op de utilitaire component van de globale leesattitude	73
5.3	Samenvatting van de vergelijking tussen de klassen	75
6	DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE	77
6.1	Betrouwbaarheidsanalyse van de belief-based leesattitudemaat	79
6.1.1	Itemanalyse van de belief-based leesattitudemaat	80
6.1.2	Betrouwbaarheid van de belief-based leesattitudemaat	81
6.2	Verschillen op de belief-based leesattitude	84
6.2.1	De plezierfactor	84
6.2.2	De inlevingsfactor	86
6.2.3	De schoolfactor	88
6.2.4	De ontplooiingsfactor	90
6.3	Samenvatting van de vergelijking tussen de klassen	92
7	LEESGEDRAG	93
7.1	Betrouwbaarheidsanalyse leesintentie en leesomvang	95
7.1.1	Itemanalyse van leesintentie en leesomvang	96
7.1.2	Betrouwbaarheid van leesintentie en leesomvang	97
7.2	Verschillen op leesintentie en leesomvang	100
7.2.1	Verschillen op leesintentie	100
7.2.2	Verschillen op leesomvang	102
7.3	Samenvatting van de vergelijking tussen de klassen	104
8	DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES	105
8.1	Betrouwbaarheidsanalyse van de evaluatie van de interventies	107
8.2	Verschillen in de evaluatie van de interventies	110
8.2.1	Verschillen in het hedonistische oordeel	111
8.2.2	Verschillen in het utilitaire oordeel	113
8.2.3	Verschillen in het ervaren gemak	116

8.3	De evaluatie van de interventies samengevat	118
8.4	Samenhang tussen de evaluatie van de interventie en leesattitude, leesvaardigheid en Neiging tot Nadenken	120
9	VERANDERINGEN IN DE GLOBALE LEESATTITUDE	123
9.1	Veranderingen in de hedonistische globale leesattitude	126
9.2	Veranderingen in de utilitaire globale attitude	129
9.3	Samenvatting van de veranderingen in de globale leesattitude	131
10	VERANDERING IN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE	133
10.1	Veranderingen in de plezierfactor van de belief-based leesattitude	135
10.2	Veranderingen in de inlevingsfactor van de belief-based leesattitude	138
10.3	Veranderingen in de schoolfactor van de belief-based leesattitude	140
10.4	Veranderingen in de ontplooiingsfactor van de belief-based leesattitude	142
10.5	Samenvatting van de veranderingen in de belief-based leesattitude	144
11	VERANDERINGEN IN HET LEESGEDRAG	145
11.1	Veranderingen in de leesintentie	148
11.2	Veranderingen in de leesomvang	150
11.3	Samenvatting van de veranderingen in het leesgedrag	152
12	CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN	153
12.1	Het meten van leesattitude en de relatie met leesgedrag	155
12.2	Evaluatie van de interventie	159
12.3	Veranderingen in leesattitude door de gevolgde interventie	161
12.4	Veranderingen in leesgedrag door de gevolgde interventie	163
12.5	Aanbevelingen voor toekomstige interventies	163
	BIBLIOGRAFIE	165
	VERKLARENDE WOORDENLIJST	169
	BIJLAGEN	
	BIJLAGE I DE VRAGENLIJST BEHORENDE TOT DE VOORMETING	175
	BIJLAGE II DE VRAGENLIJST BEHORENDE TOT DE NAMETING	184
	BIJLAGE III DE INSTRUCIE VOOR DE VRAGENLIJST (VOORMETING)	192



1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK

Onderzoeken als dat van het SCP (Huysmans et al., 2004; Van den Broek, 2005) hebben aangetoond dat jongeren (12- tot 19-jarigen) het minst lezen van alle leeftijdscategorieën. Gemiddeld genomen besteden zij maar een half uur per week aan het lezen van boeken en gemiddeld ongeveer anderhalf uur per week aan het lezen van alle gedrukte media (inclusief boeken). Dit weinig lezen is een resultaat van twee trends: jongeren lezen minder in vergelijking tot hun leesgedrag op jongere leeftijd (een negatief longitudinaal effect) en de huidige jongeren lezen minder in vergelijking met jongeren uit een vroeger cohort (een negatief cross-sectioneel effect). Deze bevindingen gelden voor jongeren in het algemeen, over alle onderwijsniveaus, maar ze gelden in sterke mate voor vmbo-leerlingen.

Deze ontwikkeling wordt over het algemeen als negatief ervaren, omdat frequent lezen en plezier in het lezen samengaan met een goede leesvaardigheid. Onderzoek geeft aan dat de vaardigheid in het lezen regelmatig onderhouden moet worden om het op hetzelfde niveau te houden of te verbeteren (Mickulecky, 1994). Wanneer zwakke leerlingen gedurende langere tijd niet of onvoldoende lezen, kan dit gebrek aan oefening een neergaande spiraal in de ontwikkeling van de leesvaardigheid inzetten. Dit betekent in de praktijk dat vmbo-leerlingen met een zwakke leesvaardigheid dit (lage) niveau alleen vast kunnen houden als ze met enige regelmaat lezen, ook tijdens de zomervakantie.

Uit het voorgaande blijkt dat lezen in de vrije tijd een belangrijke activiteit is in het onderhouden van de leesvaardigheid, meer nog dan lezen voor school. Wanneer leerlingen enig plezier beleven aan het lezen in de vrije tijd, zullen ze naast hun schoolse verplichtingen nog extra lezen. Hierdoor wordt de leesvaardigheid extra geoefend. Ook het 'gat' in leesactiviteit dat ontstaat tijdens de zomervakantie kan gedicht worden als leerlingen lezen in de vrije tijd. Maar voor leerlingen met een zwakke leesvaardigheid bestaat natuurlijk het gevaar dat ze minder graag lezen, mogelijk leesafkerig zijn, waardoor een neergaande spiraal in hun leesvaardigheid een reëel gevaar is.

Daarnaast heeft de ontleding een effect op de geïnformeerdeheid van jongeren. In de huidige informatiemaatschappij wordt een zeer grote hoeveelheid informatie over iedereen uitgestort. Hierdoor wordt de vaardigheid steeds belangrijker om snel en accuraat te kunnen beslissen of de informatie relevant is voor de bestaande informatievraag. Door te lezen ontwikkelt men cognitieve vaardigheden waardoor informatieve teksten beter begrepen worden, en doordat men meer kennis heeft van de opbouw van een tekst kan men sneller specifieke informatie vinden (Schram, 1999).

Voorgaande geeft aan dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en dat ze het lezen steeds minder leuk vinden, maar dat het belang van een leesgewoonte in de huidige informatiemaatschappij niet is afgenomen. Het is dan ook niet

verwonderlijk dat de belangstelling naar leesbevordering alleen maar is aangewakkerd. Een organisatie die leesbevordering hoog op haar agenda heeft staan, is *Stichting Lezen*. Het werk van Stichting Lezen speelt zich voor een belangrijk deel af in het onderwijs. Dit wordt ingegeven door de overtuiging dat je je vooral moet richten op de jeugd om de hoogste effectiviteit bij een leesbevorderingsproject te behalen. En de jeugd vind je nu eenmaal in het onderwijs en de kinderopvang. Het gaat erom kinderen het belang en plezier van lezen bij te brengen (www.lezen.nl).

Veel leesbevorderingsprojecten die geïnitieerd worden door Stichting Lezen vinden plaats in de schoolse situatie. Die schoolse situatie heeft voordelen en nadelen. Een mogelijk nadeel is dat lezen expliciet gekoppeld wordt aan school, terwijl juist het lezen in de vrije tijd gepromoot dient te worden. Maar de schoolse situatie biedt als belangrijkste voordeel dat het project als een onderdeel van het reguliere lesprogramma vormgegeven kan worden. Hierdoor kan zowel deelname als continuïteit van de interventie gewaarborgd worden. Doordat leerlingen toch een groot aantal jaren op het vmbo doorbrengen en daar wekelijks onderwezen worden, biedt dit de mogelijkheid om ook leerlingen die niet vrijwillig aan een leesbevorderingsproject zouden deelnemen, gedurende een langere periode en met een vrij hoge frequentie bloot te stellen aan leesbevorderende activiteiten. De reguliere lessen Nederlands vervullen mogelijk deze functie al. Deze lessen worden met grote regelmaat over een langere periode op het vmbo gegeven.

Stichting Lezen gaat ervan uit dat de neergaande spiraal in de leesgewoonte van jongeren doorbroken kan worden door een positieve impuls te geven aan het plezier in het lezen. Dit plezier in het lezen wordt vaak aangeduid met een positieve leeshouding ofwel een positieve leesattitude. Met een positieve leeshouding neemt de kans toe dat leerlingen ook buiten de schoolse situatie een tekst zullen lezen. Ofwel, leerlingen met een positieve leeshouding hebben een grotere kans om tijdens de zomervakantie ook één of meerdere boeken te lezen in vergelijking met leerlingen met een negatieve leeshouding.

Een relatief nieuw en langlopend programma dat speciaal ontwikkeld is voor het vmbo, is *Bazar*. *Bazar* heeft als belangrijke doelstelling het verhogen van het leesplezier. Door het leesplezier te verhogen wordt de kans groter dat leerlingen een positieve houding (leesattitude) krijgen ten aanzien van het lezen in de schoolse situatie, maar ook in de vrije tijd. Een belangrijke vraag is nu of *Bazar* beter in staat is de leesattitude te stabiliseren over de tijd, of zelfs de leesattitude te doen stijgen, dan de reguliere lessen Nederlands.

Wanneer een negatieve of neutrale initiële leesattitude veranderd wordt in een positievere leesattitude, spreekt men van attitudeverandering. Uit de praktijk van het evaluatieonderzoek (niet alleen leesbevordering, maar alle vormen van beleidsevaluatie)

blijkt dat het vaststellen van een attitude- en/of gedragsverandering als gevolg van een interventie uitermate moeilijk is (Swanborn, 1999). In het geval van het veranderen van de leeshouding en/of leesgedrag, zijn voor het uitblijven van een aantoonbaar effect van een interventie ten minste drie belangrijke redenen aan te dragen.

- 1 Ten eerste vindt het leesbevorderingsproject plaats in een bredere context, zoals op scholen en meer in het algemeen in de sociale omgeving waarin de lezer leeft. Doordat veel kenmerken van deze sociale omgeving niet gecontroleerd kunnen worden tijdens het interventieproces, zijn er allerlei andere kenmerken die (naast het leesbevorderingsproject) een sterk onbekend effect hebben op het lezen in de vrije tijd. Voor het leesgedrag is het bijvoorbeeld van belang met wie de adolescent omgaat. Als deze peer-groep niet leest, zal de adolescent zelf ook minder graag lezen (Stokmans, 2006), vaak ondanks alle inspanningen die in een leesbevorderingsproject verricht worden. De groepsdruk is sterker dan het effect van het verhoogde leesplezier. Hierdoor is het bijzonder moeilijk om vast te stellen of het interventieproject het gewenste effect sorteert. Dit betekent niet meteen dat de effecten afwezig zijn. Zoals hiervoor al aangegeven is, zijn er verschillende krachten werkzaam op het uiteindelijke gedrag. In een interventieproject wordt vaak maar een klein aantal (vaak één) van deze krachten veranderd. De andere krachten kunnen het effect van deze specifieke factor overschaduwen.
- 2 Ten tweede is, zeker als het om het lezen in de vrije tijd gaat, een attitude en/of gedrag het gevolg van een langere socialisatieperiode waarin een (lees-)gewoonte gevormd wordt. Veel kinderen komen al in aanraking met het fenomeen (voor-)lezen in de peutertijd. Kinderen hebben directe ervaringen met het lezen vanaf het zesde levensjaar. De frequentie waarmee kinderen ervaringen met het lezen opdoen, is erg groot. Binnen de schoolse context gaat het om een dagelijkse praktijk. Deze cumulatieve ervaringen hebben een invloed op de leeshouding en het leesgedrag op latere leeftijd (Van Lierop-Debrauwer, 1999; Kraaykamp, 2002; Verboord, 2002). Zo hebben leerlingen in het voortgezet onderwijs cumulatieve ervaringen opgedaan over een periode van ongeveer tien jaar. Deze ervaringen bestaan uit directe en indirecte ervaringen met het lezen verkregen via primaire en secundaire socialisatie. Men mag dan ook niet veronderstellen dat het leesgedrag of de gevoelens die een adolescent heeft ten aanzien van het lezen, radicaal veranderen als gevolg van een interventie die nauwelijks zes weken duurt. Maar dit betekent ook dat, als zich een verandering in het leesgedrag voordoet, deze geleidelijk in plaats van abrupt zal zijn. In de literatuur bestaat daarnaast nog een discussie over de mogelijkheid om attitudes te veranderen. Vaak blijkt dat het veranderen van een attitude een moeizaam proces is. Dit is niet zo verwonderlijk. Vele attitudes zijn, net als de leesattitude, ontstaan over

een langere periode en daardoor verankerd in bepaalde gewoontes en denkwijzen. We gaan ervan uit dat attitudes te veranderen zijn, maar dat dit een geleidelijk proces is. Dit geleidelijke veranderen van de leeshouding en het leesgedrag als gevolg van een leesbevorderingsproject bemoeilijkt het vaststellen van de verandering (omdat deze veranderingen klein, maar cumulatief zijn).

- 3 Een derde reden waarom veranderingen in een leesattitude moeilijk aantoonbaar zijn, heeft een meer methodologische basis. Het blijkt dat het vaststellen van een attitudeverandering (dus onafhankelijk van het feit of de verandering wel of niet heeft plaatsgevonden) een groot aantal haken en ogen kent. Ten eerste is het niet zo eenvoudig om (lees)attitude goed te meten. Leesattitude is immers niet objectief vast te stellen met bijvoorbeeld een meetlat. De meting van leesattitude is vaak gebaseerd op antwoorden die de persoon zelf geeft over de activiteit lezen. Deze antwoorden bevatten allerlei onzuiverheden (zoals sociaal wenselijke antwoorden) waardoor de attitude niet goed vastgesteld is. Dit impliceert dat vooraf goed nagedacht moet worden over wat een leesattitude precies is en hoe je deze zo zuiver mogelijk kunt vaststellen. In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet wat in deze studie onder de leeshouding ofwel leesattitude verstaan wordt en welke indicatoren gebruikt kunnen worden om leesattitude te meten. Daarnaast zullen we in deze studie gebruikmaken van meerdere metingen van leesattitude, om zo toch nog een goede indruk te krijgen van de mogelijke verandering in leesattitude, zelfs als de metingen ieder afzonderlijk niet geheel zuiver zijn.

Deze complicerende omstandigheden betekenen niet dat onderzoek naar de doelmatigheid van leesbevorderingsprojecten bij voorbaat verloren moeite is. Het betekent wel dat onderzoek naar de doelmatigheid goed doordacht moet zijn. In zo'n opzet moet enerzijds aandacht besteed worden aan direct te verwachten effecten van het leesbevorderingsproject. Met andere woorden, het effect van een interventie kan vaak alleen aangetoond worden door naar 'tussenliggende' kenmerken te kijken; kenmerken die voorwaardelijk zijn (volgens een theorie) voor een attitude- of gedragsverandering. Anderzijds moet zoveel mogelijk rekening gehouden worden met andere kenmerken, naast het leesbevorderingsproject, die een effect hebben op de leeshouding en/of het leesgedrag. Hierdoor is het mogelijk om het effect van het leesbevorderingsproject zoveel mogelijk te isoleren.

Dit onderzoek is een eerste aanzet om het effect vast te stellen van de reguliere lessen Nederlands dan wel het volgen van *Bazar*-modules op de leesattitude en het leesgedrag. In het boek zal daarnaast uiteengezet worden hoe, op korte termijn, de doelmatigheid van een leesbevorderingsproject vastgesteld kan worden, waarbij rekening gehouden wordt met de complicerende omstandigheden zoals hiervoor

beschreven. Indien een interventie een verandering in de leeshouding en/of het leesgedrag moet bewerkstelligen, is het noodzakelijk dat de interventie al op korte termijn een effect laten zien. Deze effecten kunnen uitgesplitst worden naar:

- 1 de verandering in de leeshouding en het leesgedrag van de leerlingen (het uiteindelijke doel van de interventie);
- 2 de evaluatie door de leerlingen van de interventie (de individuele *Bazar*-modules en de reguliere lessen Nederlands). Deze evaluatie bevat de ervaringen die de leerling heeft met de interventie en deze ervaringen kunnen een effect hebben op de leeshouding (zie hiervoor hoofdstuk 3).

1.1 DOEL VAN HET ONDERZOEK

Het doel van het onderzoek splitsen we uit naar het mogelijke nut voor een deelnemende school en het nut voor *Bazar* en Stichting Lezen.

Wat heeft de school aan dit onderzoek? Hoe kan een school de resultaten van dit onderzoek gebruiken?

Omdat leerlingen nu eenmaal verschillen in hetgeen ze wel en niet als interessante en positieve *Bazar*-modules zien, bestaat de kans dat bepaalde modules beter gewaardeerd worden door de ene groep leerlingen dan door de andere groep. Het onderzoek geeft aan welke modules over het algemeen (op een bepaalde school) positief gewaardeerd worden. Op de lange termijn zou het mogelijk zijn om deze verschillen in evaluatie te koppelen aan leerlingkenmerken, zoals achtergrond van de leerling en leesvaardigheid. Hierdoor kan in de toekomst een verantwoorde keuze gemaakt worden uit bestaande *Bazar*-modules.

Wat heeft Bazar en Stichting Lezen aan dit onderzoek?

Doordat zowel de evaluatie van de individuele *Bazar*-modules door de leerlingen als de verandering in leesattitude onderzocht worden, geeft dit onderzoek aan of een positief gewaardeerd project ook beter in staat is de leesattitude te veranderen. Als deze veronderstelling correct is, hebben we een instrument in handen om op korte termijn goede en minder goede leesbevorderingsprojecten te onderscheiden door te focussen op de evaluatie van het project zelf.

Daarnaast geeft dit onderzoek aan welke dimensies, waarop een leesbevorderingsproject geëvalueerd is, doorslaggevend zijn voor een attitudeverandering. Deze informatie geeft daardoor richtlijnen voor het ontwerp van leesbevorderingsprojecten (waarop moet men vooral letten bij het ontwerpen van zo'n project?) die als doel hebben de leesattitude te verbeteren.

1.2 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Om inzicht te krijgen in de effectiviteit van specifieke interventies (*Bazar*-modules dan wel lessen Nederlands) wordt een onderzoek uitgevoerd naar de leesattitude en het leesgedrag (leesintentie en leesomvang) van leerlingen. Daarnaast wordt nagegaan hoe de gevolgde interventie geëvalueerd wordt door de leerlingen.

De opzet van het onderzoek volgt een quasi-experimenteel design:

- De voormeting: Voorafgaand aan de start van de interventie worden de leesattitude en het leesgedrag vastgesteld.
- De interventie: De scholen nemen vrijwillig deel aan het onderzoek en hebben zelf bepaald welke *Bazar*-module de leerlingen zullen volgen. Omdat niet alle deelnemende scholen van *Bazar* gebruikmaken, is er ook een zogenaamde controlegroep: de scholen die de reguliere lessen Nederlands geven. Deze klassen worden als vergelijkingsbasis gebruikt om vast te stellen of *Bazar* effectiever is dan de ‘uitgangssituatie’ (de reguliere lessen Nederlands).
- De nameting: Ongeveer zes weken na de voormeting (dan zijn de *Bazar*-modules afgesloten) worden de leesattitude en het leesgedrag opnieuw vastgesteld. Daarnaast wordt de interventie geëvalueerd. Voor de *Bazar*-scholen is de interventie de gevolgde *Bazar*-module en voor de controlescholen de reguliere lessen Nederlands.

Dit rapport levert antwoord op de volgende vragen:

Ten aanzien van de leesattitude:

- Welke componenten kunnen we aan leesattitude onderscheiden?
- Hoe kunnen we leesattitude vaststellen (meetinstrument)?
- Hoe hoog is de leesattitude?
- Hoe groot zijn de verschillen in leesattitude tussen deelnemende klassen?

Ten aanzien van de *Bazar*-module:

- Hoe kunnen we de evaluatie door leerlingen van een interventieproject vaststellen?
- Wat is de hoogte van de evaluatie van de interventie (de gevolgde *Bazar*-module of de lessen Nederlands)?
- Hoe groot zijn de verschillen in evaluatie tussen de *Bazar*-modules en de reguliere lessen Nederlands?

Ten aanzien van het effect van de interventie:

- Kan een *Bazar*-module in vergelijking tot de reguliere lessen Nederlands een verbetering in de leesattitude en/of het leesgedrag bewerkstelligen?



2 LEESATTITUDE

In dit hoofdstuk zal ingegaan worden op het begrip ‘leesattitude’. Binnen het leesonderzoek krijgt dit begrip een steeds prominentere plaats. Steeds meer studies evalueren bijvoorbeeld leesmethoden niet alleen in termen van toegenomen leesvaardigheid en woordenschat, maar ook in termen van leesattitude (McKenna et al., 1995).

Wanneer wordt nagegaan wat onder leesattitude verstaan wordt, blijkt daar weinig overeenstemming over te bestaan. Enerzijds kan leesattitude zich beperken tot een globale mening die een persoon heeft over lezen. Voorbeelden hiervan zijn: ‘Lezen is goed’; ‘Lezen is interessant’; ‘Lezen is saai’ en ‘Lezen is leuk’. Hierbij weerspiegelt leesattitude een algemene globale opinie over lezen. Anderzijds kan leesattitude duiden op een som van vele specifieke opinies over lezen, zoals ‘Lezen is goed voor mijn ontwikkeling’, ‘Van lezen steek je veel op’, ‘Door te lezen kan ik een avontuur beleven’, ‘Door te lezen kan ik wegdromen in het verhaal’, ‘Lezen is een tijdverspilling’, enzovoort. In dit geval weerspiegelt leesattitude een uitgewerkt oordeel over lezen waarin vele specifieke opinies over lezen ondergebracht zijn.

Behalve dat de studies verschillen in een globale dan wel specifieke invulling van leesattitude, verschillen ze in het onderwerp waarop de opinies betrekking hebben. In sommige studies beperkt het onderwerp zich tot het gedrag lezen, terwijl in andere studies ook opinies over het cadeau krijgen van boeken, het gaan naar de bibliotheek, het bezit van boeken en het praten over boeken een onderdeel vormen van leesattitude.

Hieruit blijkt dat het niet zonder meer duidelijk is wat leesattitude inhoudt. Deze verwarring komt onder andere voort uit het feit dat wetenschappers, maar ook niet-wetenschappers, zoals ouders en leraren, de term leesattitude gebruiken om verschillen in leesgedrag te beschrijven en te verklaren. De populariteit van het begrip ‘attitude’ heeft een zestal redenen (Oskamp 1991):

- 1 Attitude omvat in één woord vele gevoelens, opinies en gedragstendenties. Leesattitude geeft aan dat je lezen leuk vindt, dat je het leerzaam vindt, dat je graag leest, en daarnaast dat je graag naar de bibliotheek gaat, dat je graag boeken cadeau krijgt, dat je graag over boeken praat, enzovoort.
- 2 Attitude wordt gezien als oorzaak van het gedrag van een persoon. Leesattitude heeft een positief effect op leesgedrag, zowel in termen van hoeveelheid (leesomvang) als het soort boeken dat gelezen wordt (leesniveau) (Stokmans, 2002).
- 3 Attitude geeft ook aan dat het gedrag consistent is over situaties en tijd. Zoals gezegd beïnvloedt leesattitude vele soorten gedragingen (lezen, naar de bibliotheek gaan, boeken kopen, praten over boeken). Bij een positieve leesattitude veronderstelt men dat ook de verwante gedragingen vaker zullen voorkomen.

- 4 Attitudes zijn ook belangrijk op zichzelf, dus onafhankelijk van hun relatie met verwante gedragingen. Je leesattitude reflecteert hoe je tegen lezen aankijkt: vind je het positief, neutraal of negatief? Het bepaalt daarmee ook je waarneming van personen die een voorkeur hebben voor lezen en de waarneming van dingen die met lezen te maken hebben (zoals boeken, bibliotheek, boekhandel en school).
- 5 Attitude is een relatief neutraal en geaccepteerd begrip in vele theoretische paradigma's. Leesattitude kan op een cultuursociologische manier ingevuld worden, wanneer vooral de nadruk gelegd wordt op het aantal ervaringen met lezen verkregen via primaire en secundaire socialisatie. Aan de andere kant biedt leesattitude de mogelijkheid meer de nadruk te leggen op leeservaringen uit het verleden of de verwachtingen die men heeft ten aanzien van het lezen van fictie, waarmee een meer psychologische invulling van het begrip verkregen wordt.
- 6 Attitude is een interdisciplinair begrip. Attitudes worden bestudeerd door bijvoorbeeld psychologen, sociologen, politieke wetenschappers en communicatie-onderzoekers.

Ondanks deze populariteit en gebleken bruikbaarheid zijn er ook wetenschappers die het begrip leesattitude als verklaring van leesgedrag aanvechten. Een veelgehoorde uitspraak vanuit de sociologische wetenschappen is dat leesattitude zoveel verwantschap heeft met leesgedrag dat je deze begrippen niet goed uit elkaar kunt houden. Deze kritiek brengt ons bij een nadere omschrijving van het begrip leesattitude.

2.1 VERWARRING ROND HET BEGRIP LEESATTITUDE

Doordat het begrip 'leesattitude' in één woord vele gevoelens, opinies en gedragstendenties omvat, kan het gezien worden als een abstract begrip. Hierdoor is het begrip in z'n totaliteit niet direct waarneembaar of meetbaar. Dit in tegenstelling tot begrippen als leeftijd en geslacht. Abstracte begrippen zoals leesattitude noemt men ook wel hypothetische of theoretische constructen. Het is een 'bedenksel' dat duidelijk omschreven moet worden, zodat iedereen precies weet wat ermee bedoeld wordt. Leesattitude is een theoretisch begrip, waardoor een onderzoeker in beginsel de vrijheid heeft het begrip te definiëren zoals het hem/haar belieft. Deze vrijheid wordt ingeperkt naarmate meer onderzoek verricht is naar leesattitude. Immers, in onderzoek naar leesattitude moet uiteengezet worden wat men eronder verstaat. Hierdoor ontstaat in de loop der tijd consensus over de inhoud van het begrip. Daarnaast heeft het een plaats in een theorie die gebruikt wordt om bepaalde

verschijnselen te begrijpen of te verklaren (t Hart et al., 1998). Met ander woorden: een theorie die aangeeft wat leesattitude is, moet ook aangeven hoe leesattitude met bepaalde gedragingen zoals lezen of bibliotheekbezoek samenhangt, en of de relatie tussen leesattitude en de diverse gedragingen even sterk is.

Wanneer je de literatuur doorleest, kom je zeer verschillende omschrijvingen van het begrip leesattitude tegen. Lang niet altijd wordt het begrip ondergebracht in een theorie die aangeeft hoe leesattitude samenhangt met diverse gedragingen. In Nederland hebben onder anderen Boland en Aarnoutse (1987) het begrip leesattitude gedefinieerd als: ‘de geleerde of verworven predispositie om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen’. Uit deze definitie blijkt dat een attitude een predispositie, een neiging, is die aangeleerd of verworven is. Maar op basis waarvan leer of verwerf je deze predispositie? Gaat dit via verbale instructie, via observationeel leren of door eigen ervaringen? De determinanten of indicatoren van leesattitude blijven onduidelijk. Het is wel duidelijk waartoe die neiging leidt, namelijk tot een positieve waardering voor leessituatie en leesmateriaal. Maar wat is de relatie tussen leesattitude en leesgedrag? Een waardering is een evaluatie en niet een gedrag. Iemand kan literatuur hoog waarderen, positief evalueren, zonder dat hij/zij daarmee aangeeft dat dat genre het vaakst gelezen wordt.

Alexander en Filler (1976: 1) definiëren leesattitude als ‘*a system of feelings related to reading which causes the learner to approach or avoid a reading situation*’. In deze definitie wordt leesattitude gedefinieerd in termen van gevoelens die men heeft ten aanzien van het lezen. Het is duidelijk waaruit een attitude bestaat, namelijk gevoelens die men koestert ten aanzien van het onderwerp lezen (de determinant of indicator is gegeven). Het is ook duidelijk wat het onderwerp van de attitude is, namelijk het gedrag lezen. De relatie met leesgedrag wordt aangegeven doordat men stelt dat leesattitude het benaderen of vermijden van leessituaties bepaalt. Hierdoor heeft het leesgedrag een relatie met leesattitude, maar ook met tal van andere gedragingen die in situaties voorkomen die aan lezen gerelateerd zijn, zoals de leeslessen op school en het bezoeken van een bibliotheek.

Naast deze algemene definities van leesattitude worden er in de literatuur specifieke typen leesattitude onderscheiden (zie McKenna en Kear, 1990; Engin, Wallbrown en Brown, 1976). Zo maken McKenna en Kear (1990) een onderscheid tussen een attitude ten aanzien van lezen in de vrije tijd (*recreational reading*) en een attitude ten aanzien van lezen op school (*academic reading*). Een nog specifiekere definitie van leesattitude wordt gegeven door Mathewson (1994) doordat hij expliciet let op het soort boek dat gelezen wordt. In dat geval gaat het om de attitude om in een bepaald boek (verder) te lezen.

Uit dit korte en onvolledige overzicht van de leesattitudeliteratuur blijkt waar de problemen zich voordoen bij het begrip leesattitude:

- Wat wordt in het algemeen onder een (lees)attitude verstaan? Dit komt aan de orde in paragraaf 2.2.
- Welke indicatoren verwijzen naar een (lees)attitude? De componenten van een attitude worden besproken in paragraaf 2.2.1.
- Wat is de relatie tussen deze indicatoren? Dit komt aan de orde in paragraaf 2.2.2.
- Wat is het attitudeonderwerp? Is dat alle leessituaties, lezen in z'n algemeenheid of moet er een onderscheid gemaakt worden naar schoollezen en vrij lezen? Of heeft leesattitude betrekking op een specifieke titel? Dit wordt besproken in de paragrafen 2.2.3 en 2.2.4.
- Hoe meet je leesattitude? Zie paragraaf 2.3.

2.2 LEESATTITUDE: EEN BEGRIPSOMSCHRIJVING EN DEFINITIE

Om inzicht te krijgen in wat men in het algemeen onder een leesattitude verstaat, wordt teruggegrepen op theorieën waarin attitude een centrale plaats inneemt. Deze theorieën komen uit de sociale wetenschappen. Deze sociale verankering van het begrip is essentieel. Het begrip attitude wordt door sociaal-psychologen gebruikt om in één begrip kennis, gevoelens en gedragsintenties te combineren. Een definitie waarin deze gedachte kernachtig wordt samengevat, is die van Fishbein en Ajzen (1975): 'Een aangeleerde predispositie om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op een bepaald object'. Uit deze definitie blijkt dat een attitude zelf geen gedrag is. Het is ook niet alleen de kennis die mensen hebben over een bepaald onderwerp. Wat 'predispositie' precies inhoudt, kan afgeleid worden uit de sociaal-psychologische verankering van het begrip. Sociaal-psychologen gebruiken attitude om een verbinding te leggen tussen gevoelens en ideeën van een persoon en z'n gedrag. Het begrip attitude impliceert een enigszins stabiele en constante houding van een individu ten opzichte van het object, die zich kan uiten in verbaal en non-verbaal gedrag.

Een definitie van attitude die deze elementen explicieter benoemt, is die van Allport (1935): '*... a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*'. Deze definitie is erg omslachtig, maar iedere zinsnede draagt substantieel bij aan een nadere omschrijving van het begrip.

Het eerste belangrijke kenmerk dat in de definitie genoemd wordt, is dat een attitude een mentale en neurale toestand is die een bereidheid ofwel tendentie tot reageren in zich heeft. Dit impliceert dat een attitude een psychologische entiteit is die in principe alleen gekend kan worden door de persoon zelf. Daardoor is een

attitude niet direct observeerbaar, maar moet afgeleid worden uit observeerbare fenomenen die direct aan een attitude gerelateerd zijn. In de attitudeliteratuur worden over het algemeen drie typen responsen genoemd die aan een attitude gerelateerd zijn: cognitieve responsen (kennis), affectieve responsen (gevoelens) en gedragsresponsen (Eagly en Chaiken, 1993). Op deze drie responsen komen we later nog uitgebreid terug als het gaat om de specifieke inhoud van een attitude.

Een tweede belangrijk kenmerk van een attitude is dat het is verkregen door ervaring. Dit kenmerk wordt door het merendeel van de onderzoekers onderschreven (Oskamp, 1991), hoewel enkelen suggereren dat bepaalde attitudes een genetische oorsprong hebben (McGuire, 1969; Waller et al., 1990; Zajonc, Murphy en Inglehart, 1989). Net als de attitudes ten aanzien van bepaalde objecten die frequent bestudeerd worden in de sociale psychologie, is ook leesattitude waarschijnlijk verkregen via onder andere primaire en secundaire socialisatie en niet genetisch bepaald. Men gaat er immers van uit dat kinderen niet met een bepaalde leesattitude geboren worden, maar dat deze verkregen wordt in de loop van de tijd. Dit standpunt correspondeert met de opinie van vele onderzoekers en beleidsmedewerkers dat leesattitude te veranderen is door bijvoorbeeld bepaalde leesbevorderingsprojecten (zie bijvoorbeeld McKenna et al., 1995) of het kijken naar televisie (bijvoorbeeld in Koolstra en Van der Voort, 1996; Blok, 1995).

We stelden al dat een leesattitude verkregen wordt door ervaring. Dit kan een enkele ervaring zijn of meerdere. Daarnaast kunnen het directe ervaringen zijn, in de zin dat de persoon zelf een boek leest of voorgelezen wordt. Het betreft dan persoonlijke ervaringen opgedaan tijdens het leesonderwijs en het zelf lezen of het voorgelezen worden. Het kunnen ook indirecte ervaringen zijn, in de zin dat de persoon de mening van anderen hoort over het lezen van boeken (Oskamp, 1991; Mathewson, 1994). Over het algemeen wil men weten wat anderen bijvoorbeeld van lezen vinden (wat is hun attitude ten aanzien van lezen) om zo de eigen attitude vorm te geven. Doordat bijna iedereen (behalve zeer jonge kinderen) meerdere ervaringen heeft met lezen, kan gesteld worden dat iedereen een leesattitude heeft (althans in de westerse wereld).

Een laatste kenmerk van een attitude is dat het richting geeft aan de reacties die iemand toont ten aanzien van het attitudeonderwerp. Dit zijn de reacties die aan een attitude gerelateerd zijn: cognitieve responsen, affectieve responsen en gedragsresponsen (Eagly en Chaiken, 1993, McGuire, 1969). Je zou ook kunnen stellen dat de attitude van een persoon tot uitdrukking komt in deze drie typen reacties en dat deze drie typen ervaringen de attitude zijn. Ze worden dan ook wel de componenten van een attitude genoemd (zie Mathewson, 1994). We zullen in de volgende paragraaf deze drie componenten achtereenvolgens bespreken.

2.2.1 DE COMPONENTEN VAN LEESATTITUDE

Uit de sociaal-psychologische verankering van het begrip attitude volgt dat een attitude inhoudelijke ideeën bevat over het object (de cognitieve component) en de gevoelens (de affectieve component) en gedragstendenties (de conatieve component) ten aanzien van het object. We zullen deze componenten achtereenvolgens toelichten.

TABEL 2.1 | VOORBEELDEN VAN TERMEN DIE VERWIJZEN NAAR DE COGNITIEVE, AFFECTIEVE OF GEDRAGSCOMPONENT VAN EEN ATTITUDE

component	termen	
cognitief (ideeën)	(gebruik) leidt tot het gaat samen met heeft (bezit) is (bevat) resulteert in komt voort uit	veroorzaken voorkomen interfereren kosten voortbrengen opbrengen
affectief (gevoelens)	voorkeur begeerte houden van haten saai verlangen	antipathie vervelend vreugde bedroefd trots plezier
conatief (gedragstendenties)	het voornemen om te: kopen lezen kiezen lenen verbranden	voorlezen bewaren cadeau geven verscheuren praten over

De cognitieve component bevat ieder stukje informatie of feit dat relevant is voor het attitudeobject (bijvoorbeeld lezen). In de attitudeliteratuur stelt men dat de cognitieve component alle *beliefs* ten aanzien van het attitudeobject omvat. De term *belief* wordt gebruikt als verzamelnaam voor alle gedachten die iemand heeft over een bepaald attitudeobject en wordt soms ook cognities, kennis, opinies, informatie en inferenties genoemd (Eagly en Chaiken, 1993). Deze *beliefs* omvatten de associaties, functies, implicaties of consequenties die het attitudeobject heeft voor de betreffende persoon. Voorbeelden van *beliefs* ten aanzien van lezen zouden kunnen zijn: ‘Lezen draagt bij aan mijn algemene ontwikkeling’ en ‘Lezen is wenselijk (nuttig)’. Verdere voorbeelden van typische cognities worden gegeven in tabel 2.1. *Beliefs* kunnen corresponderen met de werkelijkheid en/of gedeeld worden door de meerderheid van de bevolking, zoals: ‘Boeken bevatten pagina’s geschreven tekst’. Maar ze kunnen ook onjuist zijn en alleen aangenomen worden door de betreffende persoon, zoals: ‘Een boek is een stapeltje faxen’. Betwistbare associaties of opinies

representeren ook cognities omdat de houder ervan gelooft dat zijn of haar opinie in zekere mate correct is.

De affectieve component refereert naar de gevoelens en emoties die men heeft ten aanzien van het attitudeobject (Eagly en Chaiken, 1993). Er komen bepaalde gevoelens bij ons boven als we bijvoorbeeld denken aan boeken van een bepaalde auteur of lezen van fictie in z'n algemeenheid. Voorbeelden van de affectieve component van leesattitude zijn: 'Ik houd van lezen', 'Lezen is een interessante bezigheid', 'Door te lezen voel ik me beter' en 'Als ik lees, word ik vrolijk'. Vaak wordt gesteld dat de affectieve component het evaluatieve element van een attitude behelst op basis waarvan de houder van de attitude beoordeelt of het object goed of slecht is (Rajecki, 1990).

De gedragscomponent refereert naar de algemene gedragstendenties van een persoon ten aanzien van het attitudeobject die niet noodzakelijk geuit worden in daadwerkelijk gedrag (McGuire, 1969; Eagly en Chaiken, 1993). Voorbeelden van deze component zijn: 'Als het weer slecht is, ga ik een boek lezen' en 'Op vakantie ga ik vaak boeken lezen'. Andere voorbeelden ten aanzien van gedragsintenties die men kan uiten ten aanzien van leesmateriaal zijn weergegeven in tabel 2.1.

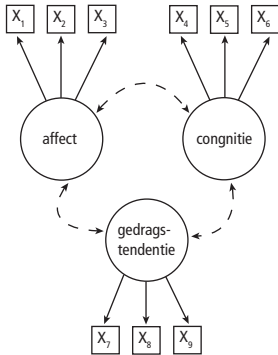
Als men het erover eens is dat een attitude geuit wordt door middel van deze drie componenten, dringt zich natuurlijk de vraag op hoe deze drie componenten zich tot elkaar verhouden als indicatoren van de attitude. In de volgende paragraaf zal aan deze vraag aandacht besteed worden.

2.2.2 DE RELATIE TUSSEN DE COMPONENTEN VAN EEN ATTITUDE

In de sociale psychologie evenals in de leesattitudeliteratuur is men het niet eens over de sterkte van de relatie tussen de drie componenten van een attitude. De sterkte van de relaties tussen de drie componenten kan gerangschikt worden langs een continuüm. Aan de ene kant staat als uiterste de *separate entities view* (figuur 2.1) en het andere uiterste komt tot uitdrukking in de *tri-componential view* (figuur 2.2).

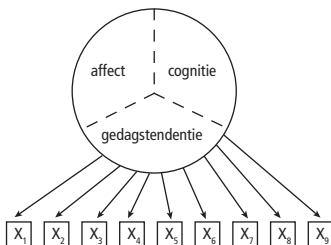
In de *separate entities view* worden de drie componenten als afzonderlijke, duidelijk onderscheidbare onderdelen van een attitude beschouwd. Deze onderdelen kunnen (maar hoeven niet) met elkaar samenhangen, afhankelijk van de situatie. Deze benadering gaat ervan uit dat iemand uitgesproken positieve gevoelens kan hebben over het lezen van romantische fictie (de affectieve component), zonder dat hij/zij vindt dat het lezen van romantische fictie resulteert in veel kennis of een hogere leesvaardigheid (de cognitieve component).

FIGUUR 2.1 | SEPERATE ENTITIES VIEW (NAAR BRECKLER, 1984)



Aan de andere kant van het continuüm staat de *tri-componential view* als uiterste. Het driecomponentengezichtspunt is het oudste gezichtspunt en stelt dat een attitude een enkelvoudige eenheid is, waarin de drie componenten ondergebracht zijn. Deze benadering gaat ervan uit dat gedachten, gevoelens en gedragstendenties onderscheidbare onderdelen zijn van een attitude, maar dat ze sterk met elkaar verbonden zijn. Met andere woorden: als een persoon denkt dat lezen goed is voor zijn/haar algemene ontwikkeling (cognitieve component), zal hij/zij ook positieve gevoelens hebben ten aanzien van lezen (affectieve component) en eveneens een hogere intentie om te lezen (gedragscomponent).

FIGUUR 2.2 | TRI-COMPONENTIAL VIEW (NAAR BRECKLER, 1984)



Onderzoek naar de samenhang tussen de componenten geeft geen uitsluitel over welk gezichtspunt nu onomstotelijk waar is. McGuire's (1969) overzicht van onderzoek betreffende attitudes ondersteunt de gedachte dat de drie componenten sterk met elkaar samenhangen (maar niet perfect), terwijl andere onderzoekers een overzicht van de literatuur presenteren waaruit blijkt dat die samenhang gematigd sterk is (Krech, Crutchfield en Ballachey, 1962; Bagozzi et al., 1979; Breckler, 1984). De constatering dat er een groot aantal onderzoeken zijn die aangeven dat de samenhang

tussen de componenten niet noodzakelijk hoog is, is in overeenstemming met de *separate entities view* omdat deze optiek stelt dat er een relatie mag bestaan tussen de componenten, maar niet eist dat de samenhang ook daadwerkelijk heel groot is.

Gegeven het feit dat we stelden dat de *separate entities view* en de driecomponentenvisie uitersten zijn op een continuüm, is het niet verwonderlijk dat een aantal onderzoekers stellen dat een attitude bestaat uit twee componenten (Bagozzi en Burnkant, 1979; 1985). In veel van die tweecomponentenmodellen wordt gesteld dat een attitude bestaat uit een cognitieve en een affectieve component die redelijk met elkaar kunnen samenhangen. De gedragstendentiecomponent hangt daarentegen alleen onder zeer speciale omstandigheden samen met zowel de affectieve als de cognitieve component.

Deze tweecomponentenvisie sluit goed aan bij de gedachtegang die beleidsmedewerkers hebben als het gaat om leesbevordering. Men probeert het lezen te bevorderen door de cognitieve en/of affectieve component te veranderen. Na, of zelfs gedurende het leesbevorderingsproject, veronderstelt men dat de leesattitude (bestaande uit de cognitieve en affectieve component) daadwerkelijk veranderd/verbeterd is, maar men verwacht nog niet dat de persoon al vaker het voornemen heeft om te gaan lezen omdat andere factoren, zoals de sociale context, een effect hebben op het leesgedrag. Met andere woorden: men verwacht dat het individu meer positieve gedachten heeft over het lezen van boeken en/of dat de persoon een positiever gevoel heeft over het lezen van boeken, maar er wordt niet van uitgegaan dat de persoon ook een sterkere gedragsintentie heeft om te lezen of een grotere kans heeft om te lezen.

Eén van de redenen waarom er vaak een zwakke relatie gevonden wordt tussen enerzijds de cognitieve en affectieve component en anderzijds de gedragstendentiecomponent is de mate van correspondentie tussen het object van de attitude waarvoor deze componenten vastgesteld zijn. Wanneer het object waarover men cognities en/of gevoelens bevraagt goed overeenkomt met het object waarover men een gedragstentive bevraagt, is de relatie tussen de cognitieve en affectieve component enerzijds en de gedragstentive anderzijds het sterkst (Fishbein en Ajzen, 1975; Ajzen en Fishbein, 1977). Met andere woorden: als het attitudeobject een gedrag is (zoals lezen), is het nodig dit object nauwkeurig te omschrijven. De opinies, gevoelens en gedragstentives ten aanzien van het lezen van opiniebladen zijn waarschijnlijk niet gelijk aan de opinies, gevoelens en gedragsintentsies ten aanzien van het lezen van stripverhalen of literatuur. Dit impliceert dat de opinies en gevoelens ten aanzien van het lezen in z'n algemeenheid (van alle gedrukte media) waarschijnlijk geen goede voorspeller zijn van de gedragstentives voor het lezen van literatuur. Hiermee komen we op de afbakening van het attitudeobject ofwel het domein waarop de attitude betrekking heeft.

2.2.3 AFBAKENING VAN HET ATTITUDEOBJECT

Het begrip attitude *an sich* is een loos begrip omdat de attitude ofwel houding altijd op iets gericht is (namelijk het onderwerp). Dit iets kan een ding zijn, bijvoorbeeld een taal, een boek, een bibliotheek of een basisschool. Het kan ook een gedrag zijn, bijvoorbeeld lezen. Als het attitudeobject een ding is, bijvoorbeeld een boek, zijn belangrijke opinies en gevoelens te relateren aan eigenschappen/kenmerken van het ding (bijvoorbeeld tot welk genre het boek behoort). De opinies en gevoelens kunnen in dat geval gezien worden als een beschrijving van het object in termen van de eigenschappen die het bezit en de gevoelens die het oproept. Als het onderwerp van de attitude een gedrag is, bevatten de opinies geen kenmerken van het gedrag maar de *benefits*, de gebruiksconsequenties van het gedrag. Ook in dit geval omvat de affectieve component de gevoelens die het gedrag oproept.

Het onderscheid ding – gedrag als attitudeobject is wezenlijk, omdat een attitude ten aanzien van gedrag in de sociale wetenschappen veel strikter gedefinieerd wordt dan een attitude ten aanzien van een ding (Fishbein en Ajzen, 1975). Dit impliceert dat de afbakening van leesattitude veel nauwkeuriger moet zijn dan de afbakening van een attitude ten aanzien van bijvoorbeeld fictieboeken. Het belang hiervan wordt duidelijk wanneer je een attitude ten aanzien van het lezen van dagbladen plaatst tegenover een attitude ten aanzien van het lezen van literatuur. De verwachte gebruiksconsequenties en leesbelevingen zullen aanzienlijk verschillen. Bij het lezen van dagbladen zal waarschijnlijk het geïnformeerd raken over actuele gebeurtenissen centraal staan, terwijl bij het lezen van literatuur waarschijnlijk de nadruk zal liggen op het kennismaken van een bepaalde cultuur of het overdenken van een afwijkend standpunt.

Het domein waarop een attitude ten aanzien van een bepaald gedrag betrekking heeft, wordt eenduidig omschreven met behulp van vier dimensies:

- 1 Een range van *acties*. Welke activiteiten worden tot het attitudeonderwerp gerekend? Als het onderwerp lezen is, bevat het dan alleen stillezen of ook voorlezen en hardop lezen?
- 2 Een range van *objecten*. Gedrag richt je altijd op iets of iemand. Met andere woorden: je leest altijd een bepaalde tekst. Welke teksten wil je rekenen tot het domein van leesattitude? Gaat het om fictieboeken of om kranten of tijdschriften?
- 3 Een range van *contexten* waarin het gedrag plaatsvindt. Voor jeugdigen is lezen in een schoolse setting totaal iets anders als lezen in de vrije tijd, zelfs als voor beide contexten de range van objecten (bijvoorbeeld fictieboeken) hetzelfde is.
- 4 Een range van *tijdsperioden*. Deze afbakening is vooral van belang als men toekomstig gedrag wil voorspellen, bijvoorbeeld als men wil nagaan hoe iemand staat ten aanzien van het lezen in een bepaalde vakantieperiode. In dat geval is

het nodig de afbakening in termen van tijd te maken. Binnen het leesonderzoek wordt deze afbakening in tijd niet vaak gebruikt, omdat men het lezen van een bepaald soort teksten (fictie), binnen een bepaald soort contexten (de vrije tijd, dus niet voor school en/of werk), liever onafhankelijk van de tijdsperiode, dus in z'n algemeenheid, wil verklaren of voorspellen.

Wanneer het domein van leesattitude erg specifiek gedefinieerd wordt, kun je zeer veel verschillende leesattitudes definiëren. Je zou bijvoorbeeld betreffende het materiaal dat gelezen wordt expliciet een onderscheid kunnen maken tussen genres. In dat geval zou een leesattitude ten aanzien van literatuur aanzienlijk verschillen van een leesattitude ten aanzien van romantische fictie (bijvoorbeeld streekromans). Een belangrijke vraag wordt dan: Hoe algemeen of specifiek moet je een leesattitude definiëren? Het antwoord op deze vraag hangt onder andere af van de mate waarin je verschillen verwacht tussen de *beliefs* die verschillende leesmaterialen, gelezen in verschillende contexten, bij personen oproepen. Daarnaast hangt het af van de onderzoeksvraag (Liska, 1985). Als de onderzoeksvraag zich richt op de relatie tussen leesattitude en leesgedrag op school, is het raadzaam het domein van leesattitude op die context af te stemmen.

Hoe algemeen of specifiek je leesattitude ook wilt definiëren, een aantal afbakeningen moet gegeven worden om duidelijk te maken wat in een specifieke studie het domein is waarop de leesattitude betrekking heeft. Bij deze afbakening is één ding zeker: het attitudeobject moet *beperkt blijven* tot het gedrag 'lezen'. Leesattitude heeft betrekking op de houding die iemand aanneemt ten aanzien van het *lezen* van documenten (leesmateriaal) en niet op zijn of haar houding ten aanzien van het bezoeken van bibliotheken of het krijgen van een boek als verjaardagscadeau. De leesattitude hangt wel indirect samen met deze gedragingen, maar vooral omdat deze gedragingen samenhangen met het lezen zelf. Dit impliceert dat de verwijzing in de definitie van leesattitude gegeven door Boland en Aarnoutse (1987)¹ naar leessituaties veel te ruim is en onvoldoende benadrukt dat een leesattitude betrekking heeft op de houding die je hebt ten aanzien van het gedrag lezen. Ook de verwijzing naar leesmateriaal in de definitie van Boland en Aarnoutse impliceert dat leesattitude niet noodzakelijk een attitude is ten aanzien van het *gedrag* lezen, maar ook ten aanzien van de dingen die gelezen kunnen worden, namelijk alle leesmaterialen. In de uitwerking die in dit hoofdstuk gegeven is en die gebaseerd is op het model van Fishbein en Ajzens, zagen we al dat een

1] Zij definiëren het begrip leesattitude als: 'de geleerde of verworven predispositie om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen'.

attitude ten aanzien van bijvoorbeeld een boek op andersoortige *beliefs* gebaseerd is, namelijk kenmerken van het boek, dan een attitude ten aanzien van het lezen van boeken. De attitude ten aanzien van het lezen van boeken is gebaseerd op *beliefs* ten aanzien van de gebruiksconsequenties van het lezen, zoals het beleven van plezier door het lezen van het boek. Die twee attitudeonderwerpen, boek versus lezen, mag men dan ook niet zonder meer door elkaar gebruiken.

Daarnaast moet het ding waarop het gedrag gericht is, omschreven worden. In dit geval gaat het bijvoorbeeld om het lezen van fictieboeken. Hoe algemeen het ding waarop het gedrag gericht is, omschreven dient te worden, hangt onder andere af van de verschillen in gebruiksconsequenties die het lezen van verschillende materialen geeft. De mate waarin men verschillen in gebruiksconsequenties kan verwachten, kan ingeschat worden door te kijken naar de functies die verschillende materialen volgens de literatuur vervullen. Het lezen van tijdschriften bijvoorbeeld heeft een informerende, een expressieve en een ontspannende functie. De mate waarin tijdschriften deze functies kunnen vervullen, verschilt dramatisch. Een opinieblad (bijvoorbeeld *Vrij Nederland*) heeft als voornaamste functie informeren, terwijl een 'glossie' (bijvoorbeeld *Cosmopolitan*) veel meer een expressieve functie vervult. Met andere woorden: je kunt verwachten dat het *belief* 'Door tijdschriften te lezen laat ik zien dat ik tot een bepaalde groep behoor' veel meer hoort bij het lezen van de ene soort tijdschriften dan bij andere. Wanneer dit *belief* aan een persoon voorgelegd wordt, zou deze waarschijnlijk antwoorden (of denken): 'Dat ligt aan het tijdschrift, sommige tijdschriften lees ik om die reden, maar andere tijdschriften helemaal niet'. In dat geval is het *beliefs* daarmee het domein mogelijk te ruim gedefinieerd, omdat het antwoord kan afhangen van de invulling die de persoon op dat moment geeft aan de term *tijdschrift*.

Wanneer verschillen in verwachte gebruiksconsequenties de algemeenheid van de leesattitude bepalen, kan op basis van algemeen inzicht gesteld worden dat het aan te bevelen is om betreffende de materialen die gelezen worden een onderscheid te maken tussen kranten, tijdschriften, fictie en non-fictie. De redenen waarom mensen elk van deze materialen lezen, zijn zeer divers en daarmee verschillen ook de gebruiksconsequenties die men verwacht van deze materialen. Kranten moeten accurate en actuele informatie geven. Een krant hoeft minder beschouwingen en reflecties te geven over actuele gebeurtenissen dan een opinieblad. Het actualiteitsgehalte is voor fictie of non-fictie geen issue. Deze materialen worden om heel andere redenen gelezen. In hoeverre deze indeling reeds specifiek genoeg is, hangt af van de verschillen in gebruiksconsequenties binnen de categorieën tijdschriften. Verder onderzoek is nodig om deze verschillen aan te tonen.

Het derde element ter bepaling van het domein van leesattitude is de context, ofwel de leessituatie waarin bijvoorbeeld fictie gelezen wordt. Mijn inziens heeft de context waarin gelezen wordt een groot effect op de houding die adolescenten aannemen ten aanzien van het lezen. Dit omdat het (vrij) lezen van fictieboeken op school iets anders is dan het thuis lezen van fictieboeken niet ten behoeve van school en/of studie. Denk bijvoorbeeld aan het verschil in de functies die het lezen op school vervult in vergelijking tot het lezen in de vrije tijd. Daarnaast zijn er andere belangrijke verschillen in de leessituatie die hun weerslag kunnen hebben op de houding ten aanzien van het lezen. Denk daarbij aan alternatieve leesmaterialen die geboden worden en andere acties (zoals voorlezen of vragen beantwoorden over het gelezene) die geassocieerd worden met het lezen op school. Vanwege dit verschil in leessituatie kan een leesattitudeschaal die is ontwikkeld voor schoolsituaties, niet zonder meer gebruikt worden voor lezen in de vrije tijd. Dit punt is door McKenna en Kear (1990) erkend en zij maken expliciet een onderscheid tussen *academic reading* en *recreational reading*.

Vaak is men geïnteresseerd in de attitude ten aanzien van het lezen van fictie in de vrije tijd of de leesattitude ten aanzien van boeken ten behoeve van een opleiding. Dit impliceert dat de vierde component van het domein 'tijdsperiode' niet gespecificeerd hoeft te worden. Het gaat immers om de (niet tijdgebonden) attitude.

2.2.4 DE INVULLING VAN LEESATTITUDE

In deze studie zal leesattitude als volgt afgebakend worden:

- 1 De range van acties is de activiteit lezen. Wat men onder lezen verstaat, laten we over aan de invulling van de leerlingen.
- 2 De range van objecten is leesboeken (gelezen door de leerlingen).
- 3 De range van contexten waarin leesboeken gelezen dienen te worden, wordt beperkt tot de vrije tijd, en dus niet het lezen van boeken ten behoeve van school. Deze laatste context wordt expliciet uitgesloten.
- 4 Voor dit onderzoek is geen afbakening in termen van tijdsperiodes nodig, omdat we geïnteresseerd zijn in de attitude ten aanzien van het lezen van leesboeken in zijn algemeenheid.

Naast deze afbakening van het domein waarop leesattitude in deze studie betrekking heeft, is het ook noodzakelijk om de cognitieve en affectieve component nader in te vullen. Zoals uit het voorgaande blijkt, bevat de cognitieve component consequenties van het lezen ofwel beweegredenen om te lezen en de affectieve component de emoties en gevoelens ten aanzien van het lezen. Voor het lezen is dit onderscheid arbitrair, omdat de beweegredenen en ervaren gevolgen van het lezen

kunnen verwijzen naar nuttigheden en emoties. Daarom maken we in deze studie geen onderscheid tussen cognitief en affectief, maar tussen utilitaire, functionele gevolgen van het lezen (wat leer ik ervan) en hedonistische gevolgen van het lezen (hoe voel je je tijdens het lezen).

Het onderscheid utilitair-hedonistisch (Batra en Ahtola, 1991; Stokmans, 1999) gaat in op de inhoud van de ervaring en hangt samen met dat wat het lezen oplevert: ideeën en gevoelens (Mathewson, 1994). Ideeën hebben betrekking op kennis, maar ook op (lees-)vaardigheden. Het lezen wordt als nuttig beschouwd om kennis te vergaren of om de leesvaardigheid en taalvaardigheid te vergroten. De ervaringen kunnen ook betrekking hebben op gevoelens ofwel de emotionele ervaringen tijdens het lezen. Fictie wordt vaak om deze ervaringen gelezen.

Het onderscheid utilitair-hedonistisch vertoont overeenkomst met het onderscheid studierend en ervarend lezen (Tellegen en Frankenhuizen, 2002). Studierend lezen is vooral gericht op kennisverwerving en stelt daarmee de utilitaire gevolgen van het lezen centraal, terwijl ervarend lezen de leesbeleving centraal stelt en daarmee de hedonistische gevolgen van het lezen.

2.3 VASTSTELLEN VAN EEN LEESATTITUDE

In het begin van dit hoofdstuk is al aangegeven dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen een leesattitude als een globale, overall-houding en een leesattitude die een uitgewerkt oordeel over lezen weerspiegelt, waarin vele specifieke opinies over lezen ondergebracht zijn. Ook in het attitudeonderzoek vindt men deze twee benaderingen terug (zie Ajzen en Driver, 1991). De eerste benadering resulteert in een *globale* maat voor leesattitude en de tweede benadering resulteert in een *belief-based* maat voor attitude. Beide worden hierna kort besproken

2.3.1 GLOBALE LEESATTITUDE

De globale attitude wordt over het algemeen vastgesteld door middel van een aantal woordparen ofwel semantische differentialen die gebaseerd zijn op het werk van Osgood, Suci en Tannenbaum (1957). Deze schaal (Osgoods semantische differentiaal) is bedoeld om de connotaties van een attitudeonderwerp vast te stellen. Osgoods semantische differentiaal bestaat niet uit opinies of statements die voorgelegd worden aan de respondent (dat is namelijk de werkwijze bij een *belief-based* meting), maar maakt gebruik van een 5-puntsschaal met aan de polen twee aan elkaar tegengestelde adjectieven (bijvoorbeeld: goed – slecht).

Volgens Osgood en zijn collega's kan de connotatie van attitudeonderwerpen samengevat worden in drie algemene dimensies:

- 1 Een evaluatieve dimensie. Deze dimensie bevat adjectieven als goed – slecht, mooi – lelijk, vriendelijk – wreed, plezierig – onplezierig, eerlijk – oneerlijk.
- 2 Een mogelijkheden-/machtsdimensie. Deze dimensie bevat adjectieven als sterk – zwak, groot – klein, zwaar – licht.
- 3 Een activiteitsdimensie. Deze bevat adjectieven als actief – passief, warm – koud, snel – langzaam.

Van deze dimensies is de evaluatieve dimensie het meest belangrijk voor iemands globale attitude ten aanzien van het object (Osgood, 1965). De evaluatieve dimensie is vooral affectief geladen. Door het accent te leggen op deze dimensie wordt meer ruimte gegeven aan de gevoelsmatige (affectieve) component van leesattitude in vergelijking tot de *belief-based* maat die in de volgende paragraaf besproken zal worden.

Voor een globale meting van attitude is het belangrijk dat deze globale maat de evaluatieve houding van de persoon ten aanzien van het attitudeobject goed weergeeft. Voor leesattitude is het van belang dat zowel de hedonistische als de utilitaire aspecten van het lezen in de schaal naar voren komen. De woordparen die in deze studie gebruikt worden, zijn gebaseerd op onderzoek van Batra en Ahtola (1991) en Voss et al. (2003). Voor ieder woordpaar mag de leerling aangeven welk woord het beste bij het lezen van boeken in de vrije tijd past, door een hokje aan te kruisen.

Bijvoorbeeld:

plezierig vervelend

In hoofdstuk 5 staat aangegeven welke woordparen gebruikt zijn in deze studie.

2.3.2 BELIEF-BASED LEESATTITUDE

Bij deze attitudemeting wordt de leerling geconfronteerd met een lijst van opinies/uitspraken, die ingaan op de gevolgen van het lezen. Doordat deze maat expliciet uitgaat van beweegredenen om te lezen, wordt meer ruimte gegeven aan de cognitieve component van leesattitude in vergelijking tot de globale maat. Binnen deze benadering wordt een viertal gevolgen van het lezen van fictie in de vrije tijd door jongeren onderscheiden (Stokmans, 1999; 2002; Stalpers, 2005):

- 1 plezierfunctie: het lezen in de vrije tijd brengt emoties met zich mee;
- 2 inlevingsfunctie: door te lezen kun je in het verhaal kruipen en daardoor een belevenis ervaren;
- 3 schoolfunctie: door te lezen kun je beter presteren op school;
- 4 ontplooiingsfunctie: door te lezen verkrijgt je inzicht en kennis over het leven en de wereld.

De plezier- en inlevingsfunctie horen tot de hedonistische aspecten van het lezen. Ze richten zich op het feit dat het lezen van een verhaal emoties oproept. De plezierfunctie impliceert een oppervlakkiger verwerking van de tekst dan de inlevingsfunctie. Bij de inlevingsfunctie kruipt de lezer in de huid van de hoofdpersoon, terwijl de plezierfunctie al bereikt kan worden door het verhaal als ‘toeschouwer’ te lezen. De inlevingsfunctie vereist volgens Nell (1988) een hogere leesvaardigheid, omdat de lezer nog cognitieve capaciteit over heeft (na het begrijpen van de tekst) om zich de hoofdpersoon in te beelden.

De school- en ontplooiingsfunctie zijn meer utilitair van karakter. Ze duiden op het nut dat lezen heeft. Veel leerlingen zullen beamen dat lezen een aan school gerelateerde taak is. De functies van het lezen zullen daarom snel aan school gekoppeld worden. Dat lezen ook niet-voor-school profijtelijke inzichten biedt, zal alleen beaamd worden door leerlingen die al meer lezen en waarschijnlijk ook een hogere leesvaardigheid hebben.

Iedere functie van het lezen wordt verwoord in een aantal stellingen/opinies over het lezen van boeken in de vrije tijd. De stellingen die gebruikt zijn in dit onderzoek, staan aangegeven in hoofdstuk 6. De leerling wordt gevraagd aan te geven in hoeverre hij/zij het eens is met elk van de uitspraken. Dit gebeurt meestal op een 5-puntsschaal, aangevuld met een ‘ik weet het niet’ categorie.

Bijvoorbeeld:

Het lezen van fictie leidt tot een grotere woordenschat						
helemaal mee oneens	gedeeltelijk mee oneens	niet mee oneens, ook niet mee eens	gedeeltelijk mee eens	helemaal mee eens		weet het niet

Het opnemen van een ‘weet het niet’ antwoordcategorie is nodig om leerlingen niet te dwingen een positie in te nemen, terwijl ze nog nooit die stelling in verband gebracht hebben met het lezen van boeken. In de instructie bij de stellingen moet dan wel aangegeven worden dat een respondent ‘weet het niet’ aan mag kruisen als hij/zij nog nooit over de stelling heeft nagedacht.

In het volgende hoofdstuk zal aandacht besteed worden aan de theoretische inbedding van leesattitude. Daarin zal uiteengezet worden welke andere kenmerken invloed uitoefenen op leesattitude en leesgedrag. Daarnaast zal aandacht besteed worden aan het veranderen van een leesattitude en hoe dat kan plaatsvinden in een leesbevorderingsproject.



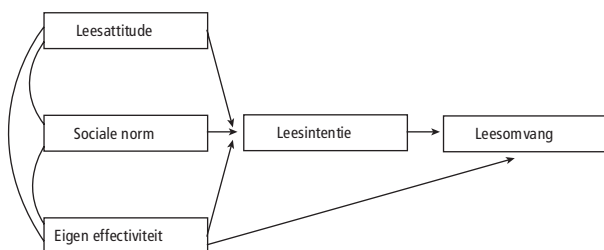
3 VASTSTELLEN VAN EEN VERANDERING IN LEESATTITUDE

In dit hoofdstuk komen twee belangrijke onderwerpen aan bod waarmee rekening gehouden moet worden om veranderingen in de leesattitude als gevolg van een interventie vast te stellen. In paragraaf 3.1 is er aandacht voor de andere kenmerken, naast de interventie, uit de sociale context van de adolescent die invloed uitoefenen op leesattitude en/of leesgedrag.

3.1 ANDERE KENMERKEN, NAAST DE INTERVENTIE, DIE INVLOED UITOEFENEN OP LEESATTITUDE

Om andere kenmerken in kaart te brengen die een effect hebben op leesattitude, zullen we gebruikmaken van de ‘theorie van beredeneerd gedrag’ (*theory of planned behavior*, Ajzen, 1991; Ajzen en Driver, 1992; Van Schooten en De Gloppe, 2002; Stokmans, 2006). Het model gaat ervan uit dat, in het algemeen, de kans groter is dat mensen lezen wanneer zij vinden dat de voordelen van het lezen opwegen tegen de nadelen van het lezen. Er vindt een soort van (onbewuste) afweging plaats. De attitude wordt gezien als de neerslag van deze (impliciete) afweging. Het model is schematisch weergegeven in figuur 3.1.

FIGUUR 3.1 | THEORIE VAN BEREDENEERD GEDRAG



Dit model is in beginsel bedoeld om de relatie tussen leesattitude en leesgedrag inzichtelijk te maken, maar het geeft ook aan welke kenmerken de leesattitude (en het leesgedrag) kunnen bepalen. De relaties die voor een attitudeverandering van belang zijn, bevinden zich aan de linkerkant van het model. Uit het model blijkt dat de sociale norm en de eigen effectiviteit effect kunnen hebben op de leesattitude. Beide zullen kort toegelicht worden.

De sociale norm is de sociale druk die iemand uit zijn omgeving ervaart om het gedrag wel of niet te vertonen. In de ‘theorie van het beredeneerde gedrag’ bestaat de sociale norm uit twee aspecten. Enerzijds is dat de waargenomen houding

van relevante anderen ten aanzien van lezen. Deze waargenomen houding weerspiegelt onder meer het leesklimaat thuis (Van Lierop-Debrauwer, 1990), maar ook de leeshouding van de *peer*-groep. Anderzijds bevat de sociale norm de neiging van de persoon zich te conformeren aan ieder van de relevante anderen. In de sociale norm wordt de houding van de relevante ander (bijvoorbeeld de ouders) gecombineerd (vermenigvuldigd) met de neiging van de persoon om zich iets aan te trekken van de houding van deze ander. Om te verdisconteren dat een persoon meerdere relevante anderen in zijn/haar sociale omgeving heeft, kan voor ieder van deze sociale partijen een sociale norm vastgesteld worden. Het gezamenlijke effect van alle relevante sociale partijen komt op deze manier tot uitdrukking in de totale sociale norm. Deze totale sociale norm weerspiegelt de mate waarin de sociale omgeving een remmende of juist stimulerende invloed heeft op de leesattitude (en het leesgedrag). De relatie tussen sociale norm en leesattitude wordt hoofdzakelijk ingegeven door het feit dat de sociale norm natuurlijk sterk bijdraagt aan de indirecte ervaringen (als gevolg van socialisatie) die een leerling heeft ten aanzien van het lezen in de vrije tijd.

De eigen effectiviteit betreft de inschatting door de persoon van de mate waarin hij/zij daadwerkelijk in staat zal zijn het beoogde gedrag te vertonen. Het verwijst daarmee naar de waargenomen moeilijkheid om het gedrag te vertonen ofwel de eigen inschatting van aan- of afwezigheid van benodigde bronnen en kansen om het beoogde gedrag uit te kunnen voeren. Deze bronnen en kansen betreffen zowel vaardigheden van de persoon zelf als de aanwezigheid of beschikbaarheid van 'geschikte' boeken. De eigen effectiviteit kan uitgesplitst worden in leesvaardigheid en de beschikbaarheid van 'geschikte' boeken (Stalpers, 2005).

Leesvaardigheid heeft een effect op de leeshouding (Stokmans, 2006) omdat de persoon denkt dat hij/zij bijvoorbeeld slecht kan lezen en daardoor (in z'n algemeenheid, buiten de interventie om) verwacht dat het lezen zal resulteren in negatieve leeservaringen. Deze negatieve verwachting komt in de leesattitude tot uitdrukking doordat de persoon bijvoorbeeld vindt dat lezen frustrerend is en niet leidt tot plezierende ervaringen.

Beschikbaarheid van 'geschikte' boeken heeft een soortgelijk effect als leesvaardigheid op de leesattitude. Als de adolescent denkt dat er veel geschikte boeken zijn voor kinderen (de jeugdboeken, in de bibliotheek vaak ondergebracht in de jeugd-afdeling) en voor volwassenen (in de bibliotheek ondergebracht in de afdeling voor volwassenen), maar niet voor adolescenten, zal deze adolescent ook niet verwachten dat het lezen tot positieve leeservaringen leidt (de boeken zijn niet interessant of te langdradig). Deze negatieve verwachtingen vertalen zich in de leesattitude doordat de adolescent bijvoorbeeld denkt dat lezen saai is.

3.2 HOE KAN MEN DE LEESHOUING VERANDEREN?

Zoals uit de inleiding al duidelijk werd, proberen veel leesbevorderingsprojecten het leesgedrag te veranderen door zich te richten op de leeshouding. Maar hoe kun je een leesattitude veranderen? Waar moet je je op richten? Uit de omslachtige definitie van leesattitude (de definitie van Allport, gegeven in hoofdstuk 2), blijkt dat ervaringen die gerelateerd zijn aan het lezen centraal staan bij het vormen en veranderen van een leesattitude. Dit omdat een leesattitude gebaseerd is op ervaringen. Wanneer een leesbevorderingsproject vooral positieve ervaringen bij de leerlingen losmaakt, kan de leesattitude mogelijk in positieve zin veranderen. De nieuwe positieve ervaringen moeten de ‘oude’ negatieve ervaringen neutraliseren of zelfs overheersen (Petty en Cacioppo, 1981).

Op wat voor soort ervaringen zou een leesbevorderingsproject zich kunnen richten om de leesattitude succesvol te beïnvloeden? In hoofdstuk 2 werd het onderscheid gemaakt tussen enerzijds directe en indirecte ervaringen en anderzijds utilitaire of hedonistische ervaringen. We stelden al dat het onderscheid direct – indirect samenhangt met wie de ervaring ondergaat; is het het individu zelf doordat deze een boek leest, of is het een ander die de ervaring deelt met het individu (door het hem/haar te vertellen, of doordat het individu de ander waarneemt). In leesbevorderingsprojecten ligt sterk de nadruk op directe ervaringen die vaak worden aangevuld met indirecte ervaringen (doordat leerlingen bijvoorbeeld over het boek praten, en hiermee hun leeservaringen delen). Vanuit de attitudeliteratuur blijkt dat directe ervaringen een sterkere impact hebben op de attitude dan indirecte ervaringen (Oskamp, 1991).

TABEL 3.1 | SOORTEN LEESERVARINGEN

	direct	indirect
utilitair	ideeën opgedaan door het zelf lezen	een ander die ideeën over lezen meedeelt
hedonistisch	gevoelens ervaren tijdens het zelf lezen	een ander die gevoelens betreffende het lezen meedeelt

Het onderscheid utilitair-hedonistisch (Batra en Ahtola, 1991; Stokmans, 1999) gaat in op de inhoud van de ervaring en hangt samen met dat wat het lezen oplevert: ideeën en gevoelens (Mathewson, 1994). Ideeën hebben betrekking op kennis, maar ook op (lees-)vaardigheden. Als iemand deze ervaringen van belang acht, dan leest men om een bepaald (eind)doel te bereiken. Het lezen wordt daarom als nuttig beschouwd. In dat geval leest men om kennis te vergaren of om de lees- en taalvaardigheid te vergroten.

De ervaringen kunnen ook betrekking hebben op gevoelens (emotionele ervaringen) tijdens het lezen. Vaak wordt fictie gelezen om deze ervaringen. In deze context kan men een onderscheid maken tussen twee soorten gevoelens. Enerzijds zijn er de emoties die opgeroepen worden door het verhaal (F-emoties: Tan, 1995). Anderzijds zijn er gevoelens die samenhangen met het cognitieve proces van het lezen, de zogenaamde ‘gevoelens betreffende het kennen’ (Schwartz en Clore, 1996), zoals frustratie.

Uit het voorgaande blijkt dat de leesattitude verbeterd kan worden door het individu bloot te stellen aan positieve ervaringen. Met andere woorden: positieve ervaringen zijn een noodzakelijke voorwaarde voor een attitudeverbetering. De ervaringen van een leerling met een leesbevorderingsproject zijn daardoor indicatief voor een mogelijke attitudeverandering. Alle (directe en indirecte) ervaringen hebben uiteindelijk als basis het lezen van een tekst. Maar onder welke voorwaarden ontstaan positieve ervaringen bij het lezen? In de volgende paragraaf gaan we kort in op het leesproces waarbij we vooral aandacht besteden aan de ervaringen die daaruit resulteren.

3.3 ERVARINGEN BIJ HET LEZEN

De ervaringen bij het lezen zijn sterk afhankelijk van de balans tussen de mate waarin de lezer gemotiveerd is om een betekenis aan het geschrevene toe te kennen (bijvoorbeeld interesse in de thematiek) en het veronderstelde kennisniveau (wereldkennis en leesvaardigheid) van waaruit de tekst geschreven is (Ganzeboom, 1987; Schram, 2002). Beide zullen kort toegelicht worden.

Motivatie om een tekst te lezen wordt opgewekt door de behoeften die de lezer heeft. Dit kunnen hedonistische behoeften zijn, de behoefte aan plezier, stimulering, identificatie. Maar het kunnen ook utilitaire behoeften zijn, de behoefte om iets te leren, om ergens kennis van te nemen. Deze behoeften staan in de literatuur bekend als leesmotieven (Baker en Wigfield, 1999; Tellegen en Frankenhuizen, 2002). Wanneer een leerling denkt dat een tekst tegemoet komt aan zijn/haar leesmotieven, zal de leerling gemotiveerd zijn om de tekst (verder) te lezen (Mathewson, 1994). Hieruit blijkt dat het soort motieven (hedonistisch, utilitair of een mengvorm) richtinggevend is aan het soort teksten dat de leerling vrijwillig zal lezen en het soort teksten dat een leerling interessant vindt als hij/zij een tekst ‘gedwongen’ moet lezen.

De motivatie om te lezen wordt naast deze hedonistische en utilitaire leesmotieven bepaald door de *Neiging tot Nadenken* (Stokmans, 2003). De Neiging tot Nadenken is een persoonskenmerk dat een breder domein beslaat dan alleen

lezen. Het reflecteert de mate waarin men plezier beleeft aan cognitieve inspanning. Lezen is bij uitstek een cognitieve taak (net als studeren) die enige inspanning vereist. Sommige personen vinden het leuk om op een cognitieve wijze uitgedaagd te worden, zij ervaren plezier aan het nadenken over allerlei zaken. Andere personen beleven geen voldoening aan een cognitieve uitdaging en zijn daarom minder bereid om na te denken over allerlei zaken. Wanneer een persoon een lage Neiging tot Nadenken heeft, is de kans groot dat deze persoon minder plezier zal beleven aan het lezen omdat de cognitieve inspanning die geleverd moet worden om te lezen niet gewaardeerd wordt. Hierdoor heeft de Neiging tot Nadenken een effect op de leesattitude; een persoon met een lage Neiging tot Nadenken waardeert de cognitieve inspanning die geleverd moet worden bij het lezen niet, en zal daardoor minder positieve gevoelens hebben bij het lezen.

De hoogte van de motivatie is bepalend voor de hoeveelheid moeite die een individu wil steken in een tekst (MacInnis en Jaworsky, 1989). Of deze moeite voldoende zal zijn om de tekst diepgaand te verwerken, is natuurlijk afhankelijk van het kennisniveau (wereldkennis) en de leesvaardigheid van de leerling (Schram, 2002; Stokmans, 2003).

Een leesvaardigheid en wereldkennis die enigszins achterblijven bij het vereiste niveau, heeft tot gevolg dat de leerling de tekst maar oppervlakkig kan verwerken. Hierdoor zal de leerling mogelijk de hoofdlijnen uit de tekst (met moeite) interpreteren, maar de nuances van de tekst blijven onbekend (Nell, 1988). Dit moeizame lezen kan snel gepaard gaan met frustraties. Deze negatieve leeservaringen die zich uiten in negatieve ‘gevoelens betreffende het kennen’, hebben vervolgens weer een negatief effect op de motivatie om verder te lezen (Mathewson, 1994). Deze situatie leidt snel tot negatieve ervaringen die vooral gekoppeld zijn aan de moeite die gestoken moet worden in het begrijpen van de tekst.

Wanneer de leesvaardigheid voldoende groot is, heeft de leerling, na de interpretatie van de letterlijke tekst, nog verwerkingscapaciteit (motivatie) over zodat hij/zij zich de gepresenteerde inhoud eigen kan maken (als utilitaire motieven aanleiding zijn om te lezen) of om zich in te leven in het verhaal (als de motieven hedonistisch van aard zijn) (Nell, 1988). Deze situatie leidt tot positieve leeservaringen die gekoppeld zijn aan de ervaring dat het lezen leerzaam is (toename van kennis en vaardigheden) of aan de ervaring dat lezen plezierig is (inleven, identificatie met de hoofdpersoon). Deze positieve leeservaringen hebben vervolgens weer een positief effect op de motivatie om (aandachtig) door te lezen (Mathewson, 1994). Deze situatie leidt tot positieve leeservaringen die gekoppeld zijn aan het plezier dat de leerling aan de tekst beleeft dan wel de ervaren nuttigheid, leerzaamheid van de tekst.

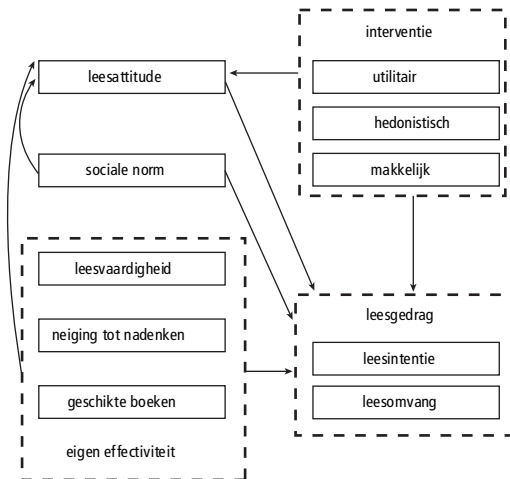
Uit het voorgaande kan afgeleid worden dat een interessant thema (volgens de leerling) een grote kans heeft positieve effecten te sorteren op de leeservaringen terwijl een achterblijvende leesvaardigheid (in vergelijking tot het veronderstelde niveau) een grote kans heeft om te resulteren in negatieve leeservaringen. Een belangrijke vraag hierbij is, wat het sterkste weegt in de uiteindelijke overall-leeservaring, een interessant thema of de moeilijkheid van de tekst. Wanneer we, zoals Mathewson (1994), ervan uitgaan dat positieve leeservaringen de leerling motiveren om door te lezen en negatieve leeservaringen de leerling juist ontmoedigen om door te lezen, kan een antwoord op deze vraag gevonden worden door te kijken naar de leestijd. Uit onderzoek (Holbrook en Gardner, 1993) blijkt dat men sneller met een activiteit stopt als deze als te complex ervaren wordt, dan wanneer deze activiteit een lage beleving oplevert. Dit zou betekenen dat de leesvaardigheid een belangrijker criterium is voor de keuze van het boek dan het thema. Zo zouden zwakke leerlingen toch plezier beleven aan minder interessante thema's die eenvoudig beschreven zijn.

3.4 HET MODEL VOOR HET ONDERZOEK

In het model voor het onderzoek, zoals weergegeven in figuur 3.2 maken we onderscheid tussen de dimensies waarop de interventie geëvalueerd kan worden en de andere variabelen (naast leesattitude en de evaluatie van de interventie) die een mogelijk effect hebben op de attitudeverandering.

Voor de evaluatie van de interventie levert voorgaande uiteenzetting een aantal inzichten op. Wanneer een leesbevorderingsproject een positief effect moet sorteren op de leesattitude, moet deze vooral positieve leeservaringen oproepen. Positieve leeservaringen zijn gekoppeld aan de leerzaamheid van het leesbevorderingsproject en aan het plezier dat het leesbevorderingsproject geeft. Daarnaast moet de interventie zo min mogelijk negatieve 'gevoelens betreffende het kennen', zoals frustraties, opleveren. Hoe meer moeite een leerling moet steken in het doorlopen van een leesbevorderingsproject, hoe groter de kans op negatieve leeservaringen in de vorm van negatieve 'gevoelens betreffende het kennen'.

FIGUUR 3.2 | DE VARIABLEN DIE EEN EFFECT HEBBEN OP DE LEESATTITUDE



De evaluatie van de interventie zal daarom op drie dimensies plaatsvinden:

- 1 de mate waarin de leerling de interventie *plezierig, boeiend* vond (hedonistisch oordeel);
- 2 de mate waarin de leerling de interventie *leerzaam* vond (utilitair oordeel);
- 3 de mate waarin de leerling de interventie *gemakkelijk* vond.

De andere variabelen die naast de interventie een effect kunnen hebben op de verandering van de leesattitude en/of het leesgedrag zijn weergegeven in figuur 3.2. Dit model is een uitbreiding van het model weergegeven in figuur 3.1.

Figuur 3.2 geeft aan dat veranderingen in *leesattitude* veroorzaakt kunnen worden door:

- de interventie in z'n geheel;
- de deelevaluaties van de interventie;
- de eigen effectiviteit die bestaat uit: leesvaardigheid, beoordeling over de geschiktheid van het boekenaanbod en Neiging tot Nadenken;
- de sociale norm die uitgesplitst wordt naar de sociale norm van de ouders en de sociale norm van de vrienden.

Daarnaast geeft de figuur aan dat *leesgedrag* gemeten zal worden door leesintentie en leesomvang, en dat veranderingen in leesgedrag veroorzaakt kunnen worden door:

- de interventie in z'n geheel;
- de deelevaluaties van de interventie;

- de eigen effectiviteit die bestaat uit: leesvaardigheid, beoordeling over de geschiktheid van het boekenaanbod en Neiging tot Nadenken;
- de sociale norm die uitgesplitst wordt naar de sociale norm van de ouders en de sociale norm van de vrienden;
- de leesattitude.

Op basis van de theoretische uiteenzetting veronderstellen we dat de interventie vooral een effect zal hebben op de leesattitude en dat deze attitudeverandering bepalend is voor de mogelijke verandering in leesgedrag. Met andere woorden: we verwachten geen direct effect van de interventie op het leesgedrag, maar we onderzoeken dit directe effect wel.



**4 BESCHRIJVING VAN
HET ONDERZOEK**

De vorige twee hoofdstukken handelden over de theoretische verantwoording van het onderzoek naar het veranderen van de leesattitude als gevolg van een interventie. Daarbij is aandacht besteed aan de evaluatie van de interventie die aangeeft in hoeverre een interventie positieve ervaringen opleverde. Anderzijds is aandacht besteed aan de andere kenmerken uit de sociale context (naast de interventie) die een effect hebben op de leesattitude en daardoor het effect van de interventie kunnen vertroebelen.

In hoofdstuk 4 zal aangegeven worden hoe het onderzoek is opgezet. Het hoofdstuk bestaat uit vier paragrafen, waarin de volgende zaken aan de orde komen:

- 1 Keuze en beschrijving van de respondenten.
- 2 Ontwerp van het onderzoek.
- 3 Beschrijving van de vragenlijst.
- 4 Schaalconstructie van enkele controlevariabelen.

4.1 KEUZE EN BESCHRIJVING VAN DE RESPONDENTEN

Ten behoeve van het onderzoek heeft Stichting Lezen een mailing verricht onder een aantal vmbo-scholen met het verzoek of men mee wilde werken aan dit onderzoeksproject. Vijf scholen hebben gereageerd. Deze scholen zijn verspreid over heel Nederland. Voor iedere school geldt dat meerdere klassen bij het onderzoeksproject betrokken zijn, zowel bij de voormeting als bij de nameting. Tabel 4.1 geeft dit overzicht. Uit deze tabel blijkt dat vijf scholen deelnamen met in totaal 20 klassen. De klassen zijn verdeeld over het eerste (negen klassen) en tweede jaar (elf klassen). Verder varieert het niveau van de klassen tussen basisberoepsgericht en havo. Bij de niveautoekenning ontstond een probleem omdat school 2 in de onderbouw geen onderverdeling maakt naar niveau. Voor de niveautoekenning aan het tweede leerjaar (twee klassen) van deze school is gekeken naar de doorstroommogelijkheden. De leerlingen van beide tweede klassen zitten in een voorbereidende theoretische leerweg en kunnen in het derde leerjaar naar een gemengde of theoretische leerweg. Om arbitraire gronden is ervoor gekozen om deze leerlingen als niveau 'theoretisch' te geven. In het eerste leerjaar zitten alle leerlingen van school 2 in de brugklas. Als niveauaanduiding is hier het 'gemiddelde' niveau gekozen (gemengde leerweg). Door deze arbitraire toekenning kan het effect van opleidingsniveau op leesattitude onderschat worden. Maar iedere andere oplossing geeft een soortgelijk probleem.

TABEL 4.1 | DEELNEMENDE SCHOLEN EN KLASSEN

school	klasnummer	leerjaar	niveau	aantal leerlingen
1	17, 18,	1	theoretische	46
	19, 20	2	theoretische	46
2	12, 14	1	gemengd	57
	11, 13	2	theoretische	63
3	15, 16	1	theoretische	46
4	1, 2, 3, 4, 5	2	havo	135
5	6, 8, 9,	1	gemengd	24
			basisberoepsgericht	24
			kaderberoepsgericht	26
	7, 10	2	basisberoepsgericht	15
			kaderberoepsgericht	23

In tabel 4.2 staan belangrijke kenmerken van de leerlingen samengevat. Hieruit blijkt dat er iets meer meisjes dan jongens aan het project deelnemen en dat de gemiddelde leeftijd ongeveer 13 jaar is.

TABEL 4.2 | KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN

kenmerk	
geslacht	man: 46% vrouw: 54%
leeftijd	gemiddeld: 13 sd. 0,84 min.: 11; max.: 15

4.2 ONTWERP VAN HET ONDERZOEK

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van een quasi-experimenteel design: er is een voormeting (tweede helft van oktober) en er is een nameting (eind november, begin december). In de tussenliggende periode hebben de klassen een interventie doorlopen (een *Bazar*-module of reguliere lessen Nederlands). Welke interventie een klas kreeg, is bepaald door de school. In tabel 4.3 staat aangegeven welke klas welke interventie onderging.

TABEL 4.3 | DESIGN VAN HET ONDERZOEK

school	klassen voormeting	interventie	klassen nameting
1	17, 18, 19	lessen Nederlands	17, 19, 20
2	11, 12, 13, 14	lessen Nederlands	11, 12, 13, 14
3	15, 16	Ik zoek een vriend Griezelgenootschap	15, 16
4	1, 2, 3, 4, 5	Doe maar dicht maar	1, 2, 3, 4, 5
5	6, 8, 9, 7, 10	Griezelgenootschap lessen Nederlands	6, 8, 9 7, 10

Uit tabel 4.3 is af te lezen dat de klassen van school 1, die aan de voormeting en nameting deelnamen, niet exact dezelfde zijn: klas 18 deed wel mee aan de voormeting maar niet aan de nameting en klas 20 deed wel mee aan de nameting en niet aan de voormeting. Deze tekortkoming heeft alleen effect bij het vaststellen van de effectiviteit van de interventie. In die analyses zullen zowel de klassen 18 als 20 niet betrokken worden.

Verder blijkt dat de module *Griezelgenootschap* op twee verschillende scholen gevolgd wordt. *Doe maar dicht maar* en *Ik zoek een vriend* worden beide maar op één school gevolgd. Een bijkomstig 'probleem' bij *Ik zoek een vriend* is dat het ook maar één klas betreft. Doordat *Doe maar dicht maar* en *Ik zoek een vriend* maar op één school gevolgd wordt, is het moeilijk om zuiver vast te stellen wat het effect is van deze module (zonder het effect van school, niveau van de klassen en, in het geval van *Ik zoek een vriend*, eventuele individuele effecten van de docent). De *lessen Nederlands* worden door drie scholen gevolgd. Omdat *lessen Nederlands* en het *Griezelgenootschap* op meerdere scholen gevolgd wordt, is er voldoende spreiding over klassen van verschillende niveaus en leerjaren die behoren bij verschillende scholen. Hierdoor kan voor deze twee interventies het effect met grotere zuiverheid vastgesteld worden.

4.3 BESCHRIJVING VAN DE VRAGENLIJST

In de vragenlijsten (zie bijlage 1 voor de voormeting en bijlage 2 voor de nameting) zijn de volgende blokken van variabelen te onderscheiden die van belang zijn voor deze rapportage:

- leesattitude;
- leesintentie en leesomvang;
- evaluatie van de interventie;
- controlevariabelen die mogelijk een vertroebelend effect hebben op de attitudeverandering als gevolg van de interventie (zie figuur 3.2).

We zullen ieder van de blokken achtereenvolgens bespreken.

4.3.1 LEESATTITUDE

Leesattitude is in deze studie op twee gangbare maar verschillende manieren vastgesteld (zie hoofdstuk 2), namelijk als globale maat en als *belief-based* maat.

Globale maat

De globale maat bestaat uit 21 woordparen (vraag 1 van de voormeting en vraag 3 van de nameting). Ieder woordpaar wordt gescheiden door vijf blokjes. Voor ieder woordpaar mag de leerling aangeven welk woord het beste bij het lezen van boeken in de vrije tijd past. Aan deze vraag ging een korte schriftelijke uitleg vooraf (naast de mondelinge toelichting door de enquêteur, zie bijlage 3).

De 21 woordparen vertegenwoordigen een hedonistische, plezierende functie van het lezen en een utilitaire, meer instrumentele functie van het lezen. Deze indeling wordt nader besproken bij de betrouwbaarheid van deze globale attitudemaat in hoofdstuk 5.

Het gebruik van woordparen is mogelijk bij de lagere opleidingsniveaus en jonge leerlingen van het vmbo een probleem. In de betrouwbaarheidsanalyse zal daarom aandacht besteed worden aan de mate waarin bepaalde woordparen niet ingevuld zijn door de leerlingen (deze non-respons wordt vaak als indicatief gezien voor de moeilijkheidsgraad of mate van bedreiging van de vraag).

Belief-based maat

De *belief-based* maat bestaat uit veertien stellingen over het lezen van boeken in de vrije tijd (vraag 2 van de voormeting en vraag 4 van de nameting). Deze stellingen zijn ontleend aan eerder onderzoek naar leesattitude (Tellegen en Frankenhuisen, 2002; Stokmans, 2003). De leerling werd gevraagd aan te geven in welke mate hij/zij het eens of oneens was met ieder van de gepresenteerde stellingen (op een 5-puntsschaal: helemaal mee oneens, mee oneens, niet mee oneens en niet mee eens, mee eens, helemaal mee eens). Wanneer de leerling nog nooit over de stelling had nagedacht (de stelling was nog nooit in verband gebracht met lezen) mocht hij/zij de mogelijkheid 'weet ik niet' aankruisen. Ook deze manier van vragen werd mondeling toegelicht in het praatje vooraf en ook deze vraag werd voorafgegaan (in de vragenlijst) door een schriftelijke uitleg.

De veertien stellingen representeren *vier* mogelijke functies van lezen.

- 1 Plezier: het lezen in de vrije tijd brengt emoties met zich mee. Het is plezierend.
- 2 Inleven: door te lezen kun je in het verhaal kruipen en daardoor een belevenis ervaren.
- 3 School: door te lezen kun je beter presteren op school.

- 4 Ontplooiing: door te lezen verkrijg je inzicht en kennis over het leven en de wereld.

De eerste twee functies zijn gerelateerd aan de hedonistische component van de globale attitudemaat en de laatste twee verwijzen naar de utilitaire component van de globale maat. Deze indeling wordt nader besproken bij de betrouwbaarheid van deze *belief-based* attitudemaat in hoofdstuk 6.

4.3.2 LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

Het leesgedrag werd vastgesteld door te vragen naar het voornemen om in de nabije toekomst te lezen in de vrije tijd (leesintentie) en naar de mate waarin men de afgelopen tijd gelezen had in de vrije tijd (leesomvang).

Leesintentie bestond uit drie vragen die ingingen op:

- de frequentie waarin men voornemens is in de nabije toekomst te lezen (vraag 22 van de voormeting en vraag 16 van de nameting);
- het aantal boeken dat men voornemens is te lezen in de nabije toekomst (vraag 23 van de voormeting en vraag 17 van de nameting);
- de hoeveelheid tijd die men voornemens is om volgende week aan het lezen te besteden (vraag 24 van de voormeting en vraag 18 van de nameting).

Op alle vragen kon men kiezen uit zes antwoordmogelijkheden die variëren van zeer weinig tot erg veel (afhankelijk van het soort vraag is weinig en veel specifiek ingevuld).

Leesgedrag bestond uit zes vragen die ingingen op:

- het aantal boeken dat men de afgelopen tijd (inclusief de zomervakantie bij de voormeting en de herfstvakantie bij de nameting) gelezen had (vraag 15, 16 en 19 van de voormeting en vraag 5, 6 en 12 van de nameting);
- de frequentie waarmee in de afgelopen vrije tijd boeken gelezen zijn (vraag 17 en 18 van de voormeting en vraag 7 en 11 van de nameting);
- de hoeveelheid tijd die men vorige week aan het lezen besteed heeft (vraag 20 van de voormeting en vraag 13 van de nameting).

De vragen 15 (5) en 16 (6) waren open vragen waarbij het gelezen aantal met een cijfer aangegeven kon worden. De andere vragen hadden een vergelijkbaar format als de leesintentievragen en men kon antwoorden door te kiezen uit zes antwoordmogelijkheden die varieerden van zeer weinig tot erg veel (afhankelijk van het soort vraag is weinig en veel specifiek ingevuld).

De samenstelling van de kenmerken leesintentie en leesomvang komt in hoofdstuk 7 aan de orde.

4.3.3 EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

De *Bazar*-module dan wel de *lessen Nederlands* die men tussen de voor- en de nameting gevolgd had, werd door de leerling geëvalueerd door middel van 19 woordparen (vraag 1 van de nameting). Net als bij de globale leesattitude mocht de leerling aangeven welk woord het beste past bij de interventie die men zojuist had afgesloten. Deze vraag werd voorafgegaan door een schriftelijke uitleg en in het praatje vooraf door de enquêteur was reeds aandacht besteed aan het invullen van dit soort vragen.

De 19 woordparen weerspiegelen drie evaluatieve dimensies:

- hedonistisch oordeel: de mate waarin men de interventie plezierig, boeiend vond;
- utilitair oordeel: de mate waarin men de interventie leerzaam vond;
- de mate waarin men de interventie makkelijk vond.

Deze indeling wordt nader besproken bij de betrouwbaarheid van de evaluatie van de interventie in hoofdstuk 8.

Naast deze 19 woordparen werd de leerling ook gevraagd de interventie te evalueren in vergelijking tot andere lessen op school: Behoren deze lessen tot de beste of de slechtste lessen? (7 antwoordmogelijkheden, zie vraag 2 van de nameting).

4.3.4 DE CONTROLEVARIABLEN

Om het effect van een interventie zuiver vast te stellen, moet men rekening houden met een groot aantal controlevariabelen. De theorie, zoals die besproken is in hoofdstuk 3 geeft al aan dat de volgende controlevariabelen van belang zijn:

- leesvaardigheid;
- beschikbaarheid van geschikte boeken;
- Neiging tot Nadenken;
- sociale norm van ouders en vrienden.

Daarnaast blijkt uit onderzoek (McKenna en Kear, 1990; McKenna et al., 1995a) dat leesattitude tijdens de middelbareschoolperiode daalt (hoe hoger de leeftijd, des te lager de leesattitude). Dit effect wordt gecontroleerd door naar leeftijd te vragen. De daling in leesattitude is sterker voor personen met een laag opleidingsniveau dan wel een lage leesvaardigheid. Daarom wordt opleidingsniveau in het onderzoek meegenomen. Daarnaast is bekend dat meisjes meer lezen dan jongens en dat de leesattitude van meisjes ook hoger is.

De laatst genoemde kenmerken zijn aan de orde gesteld bij de beschrijving van de leerlingen. De kenmerken die afgeleid zijn uit de theorie (hoofdstuk 3) zullen achtereenvolgens toegelicht worden.

Leesvaardigheid

Leesvaardigheid, zoals in deze studie gebruikt, zou nader omschreven kunnen worden als de gevoelde leesvaardigheid door de adolescent zelf. Het werd op twee manieren vastgesteld. Ten eerste door na te gaan hoe moeilijk de adolescent de boeken vindt die hij/zij voor school moet lezen. Hiertoe werden vijf stellingen voorgelegd (vraag 21 van de voormeting) die als volgt getypeerd kunnen worden:

- Boeken voor school zijn vaak moeilijk.
- Er staan veel moeilijke woorden in boeken voor school.
- Er staan veel lange zinnen in boeken voor school.
- Ik word steeds beter in lezen.
- Ik heb moeite met het begrijpen van het verhaal.

De leerling werd gevraagd aan te geven in welke mate hij/zij het eens of oneens was met ieder van de gepresenteerde stellingen (5-puntsschaal: helemaal mee oneens, mee oneens, niet mee oneens en ook niet mee eens, mee eens, helemaal mee eens). Wanneer de leerling nog nooit over de stelling had nagedacht (de stelling nog nooit in verband had gebracht met lezen dan wel met boeken) mocht hij/zij de mogelijkheid ‘weet ik niet’ aankruisen. Deze manier van vragen werd mondeling toegelicht in het praatje vooraf.

Daarnaast is nog een relatieve maat opgenomen. Hierbij moest de leerling op een 7-puntsschaal aangeven hoe goed hij/zij kan lezen in vergelijking tot de rest van de klas met als uitersten: één van de besten van de klas en één van de slechtsten van de klas.

Neiging tot Nadenken

Dit kenmerk weerspiegelt het plezier dat iemand heeft in het lezen van moeilijke boeken (vraag 21 uit de voormeting). De stellingen kunnen als volgt getypeerd worden:

- Ik heb hekel aan boeken waarbij ik diep moet nadenken.
- Ik vind ingewikkelde boeken leuker dan eenvoudige.
- Ik vind het leuk om diep en lang na te denken.
- Moeilijke boeken lees ik niet voor de lol.
- Ik lees liever over dagelijkse dingen.

De leerling werd gevraagd aan te geven in welke mate hij/zij het eens of oneens was met ieder van de gepresenteerde stellingen (5-puntsschaal: helemaal mee oneens, mee oneens, niet mee oneens en ook niet mee eens, mee eens, helemaal mee eens, aangevuld met een 'weet ik niet' categorie).

Beschikbaarheid geschikte boeken

Dit kenmerk verwijst naar de mate waarin de leerling vindt dat er voor hem/haar geschikte boeken zijn. Het kenmerk werd met de volgende drie stellingen bevraagd (vraag 21 uit de voormeting):

- Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.
- Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken.
- Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken.

De leerling werd gevraagd aan te geven in welke mate hij/zij het eens of oneens was met ieder van de gepresenteerde stellingen (5-puntsschaal: helemaal mee oneens, mee oneens, niet mee oneens en ook niet mee eens, mee eens, helemaal mee eens, aangevuld met een 'weet ik niet' categorie).

Sociale norm

De sociale norm is de sociale druk die iemand uit zijn omgeving ervaart om het gedrag wel of niet te vertonen. Uit onderzoek van Stalpers (2005) blijkt dat voor adolescenten twee belangrijke sociale partijen onderscheiden moeten worden om de gevoelde sociale druk in te schatten. Dit zijn de ouders/ verzorgers van de adolescent en de beste vriend/vriendin. In deze studie is de sociale norm vanuit deze beide partijen afzonderlijk bevraagd.

Zoals uit hoofdstuk 3 blijkt, omvat de sociale norm de houding van de partij ten aanzien van het lezen van leesboeken in de vrije tijd en de mate waarin de adolescent zich iets aantrekt van de houding van die partij. De houding van de sociale partij is bevraagd met een aantal verschillende vragen, die als volgt getypeerd kunnen worden:

Hoe vaak doet 'de sociale partij' de volgende dingen?

- Hij/zij praat met je over boeken.
- Hij/zij vertelt je welk boek leuk is.
- Hij/zij leest zelf ook boeken.
- Hij/zij geeft je boeken cadeau.

Men kan antwoorden met vaak tot (bijna) nooit (vier antwoordcategorieën).

Wat vindt 'de sociale partij' van het lezen van boeken?

(een van de beste tijdsbestedingen tot een van de slechtste tijdsbestedingen, vijf antwoordcategorieën).

Daarnaast is de houding van de ouders/verzorgers nog bevraagd met twee extra vragen: *Hoe vaak hebben je ouders je mee naar de bibliotheek genomen toen je nog een kind was?* en *Lazen je ouders je voor als kind?* (antwoorden variërend van vaak tot (bijna) nooit, vier antwoordcategorieën).

De vragen betreffende de houding van de sociale partij ten aanzien van het lezen zijn afzonderlijk gesteld voor de ouders/verzorgers en beste vriend/vriendin.

De mate waarin de adolescent zich iets aantrekt van de houding van de sociale partij is met één vraag bevraagd: *Trek je je iets aan van de mening van 'de sociale partij' over lezen?* (helemaal niet tot erg veel, vijf antwoordcategorieën). De 'sociale partij' is in de vragenlijst natuurlijk specifiek ingevuld.

4.4 SCHAALCONSTRUCTIE VAN DE CONTROLEVARIABLEN

Ten behoeve van de schaalconstructie wordt nagegaan of de vragen waarvan de onderzoeker denkt dat ze één onderliggend construct meten, ook daadwerkelijk iets bijdragen aan de vaststelling van dat construct. Hiertoe moet het item aan een drietal voorwaarden voldoen.

- 1 Het moet door de meeste leerlingen ingevuld zijn (een hoge analysis N en een lage missing N). Als namelijk veel leerlingen het item niet invullen, begrijpen ze het mogelijk niet. Daardoor draagt het item onvoldoende bij aan de vaststelling van het construct.
- 2 Het item moet voldoende variatie (spreiding) vertonen over de leerlingen. Als alle leerlingen een gelijk antwoord geven op het item, draagt het item niet bij aan het vaststellen van verschillen tussen leerlingen op het construct.
- 3 Het item moet voldoende samenhang vertonen met de items die hetzelfde construct meten (en minder samenhang vertonen met items die een ander construct meten). In een itemanalyse wordt nagegaan of de vragen die naar ons idee het construct meten, ook werkelijk hoog met elkaar samenhangen. Als deze vragen (items) een onderliggend construct meten, zouden ze hoog met elkaar moeten samenhangen. Om dit vast te stellen wordt eerst een somscore berekend van de items die naar ons idee het construct weerspiegelen. Vervolgens wordt de samenhang, uitgedrukt in een correlatie², berekend tussen deze somscore

2] Een correlatie is een index die gaat van -1.0, wat een perfecte negatieve samenhang (hoge scores op het ene gaan samen met lage scores op het andere woordpaar) aanduidt, tot +1.0, wat een perfecte positieve samenhang aanduidt. Een score van ongeveer 0 duidt op geen samenhang.

en ieder van de items. De samenhang voor de items behorende bij het eigen construct en de somscore van dit construct (deze correlaties zijn vetgedrukt in de betreffende tabel) moet substantieel hoger zijn dan de samenhang van deze items en de somscore van een ander construct (kruislingse correlaties). Door de kruislingse correlaties evenals de correlaties met de eigen somscore te inspecteren, krijgt men inzicht welke items bij welk construct horen.

We zullen de schaalconstructie voor leesvaardigheid, Neiging tot Nadenken, beschikbaarheid van boeken en sociale norm achtereenvolgens toelichten.

4.4.1 SCHAALCONSTRUCTIE LEESVAARDIGHEID

Ten behoeve van de schaalconstructie zal eerst nagegaan worden hoe de items zijn ingevuld door de leerlingen en of er voldoende spreiding in de scores zit. Een goed item heeft een redelijk spreiding, uitgedrukt in de standaarddeviatie (verschillende leerlingenscoren anders op het item) en minder dan 5% van de leerlingen heeft het item niet ingevuld (zie de missing N in tabel 4.4). Tabel 4.4 geeft de kengetallen voor de items van leesvaardigheid.

TABEL 4.4 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS VOOR LEESVAARDIGHEID

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
leesvaardigheidsschaaltje				
– boeken school vaak moeilijk	2,38	1,10	390	53
– veel moeilijke woorden in boeken school	2,40	1,05	389	54
– veel lange zinnen in boeken school	2,55	1,11	391	52
– steeds beter in lezen	3,49	1,09	370	73
– moeite met begrijpen verhaal	2,24	1,10	421	22
– eigen leesvaardigheid	3,68	1,04	424	19

Uit tabel 4.4 blijkt dat alle items van de leesvaardigheidsschaal een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) en dat bijna alle items een non-respons (missing N) hebben hoger dan 5%. De hoogste item non-respons is zelfs 73 op 443 en dat is ongeveer 16%. Op grond van deze analyse gaan we na of het item met de zeer hoge non-respons uit de schaal verwijderd kan worden. Dat gaan we doen op basis van de itemcorrelaties zoals gehanteerd in een betrouwbaarheidsanalyse.

Voor het relatieve oordeel betreffende de leesvaardigheid moet opgemerkt worden dat dit item goed is ingevuld; maar 19 leerlingen hadden hierop geen antwoord gegeven en dat is minder dan 5%. De spreiding is aan de lage kant: ongeveer 1 op een 7-puntsschaal. Na inspectie van de antwoorden op deze vraag bleek dat bijna 52% van de leerlingen aangaf een gemiddelde leesvaardigheid te hebben (zie tabel 4.5). Hierdoor differentieert deze schaal mogelijk onvoldoende tussen leerlingen.

TABEL 4.5 | LEESVAARDIGHEID TEN OPZICHTE VAN ANDERE KLASGENOTEN

	frequentie	valide percentage
beste van de klas	7	1,7
een van de beteren	48	11,3
beter dan gemiddeld	99	23,3
gemiddeld	219	51,7
slechter dan gemiddeld	29	6,8
een van de slechtsten	15	3,5
slechtste van de klas	7	1,7
totaal	424	100,0

Voor leesvaardigheid worden alle items behalve ‘steeds beter in lezen’ omgecodeerd, zodat een hoge score op het item overeenkomt met een goede leesvaardigheid (ook de relatieve leesvaardigheid wordt omgecodeerd). Uit de itemanalyse blijkt dat het item ‘steeds beter in lezen’ slecht correleert met de ander items van deze schaal. Daarom is dit item uit de analyse gelaten. Hiermee is het item met de hoogste non-respons voor het leesvaardigheidsschaaltje uit de schaal verwijderd. In tabel 4.8 staan de correlaties tussen de items en de eigen somscore (gecorrigeerde item totaal correlatie) en de kruislingse correlaties met Neiging tot Nadenken weergegeven. Uit deze tabel blijkt dat de correlaties van de items met de bijbehorende somscore hoger zijn dan de correlaties tussen de items en de somscore van de andere schaal. De interne consistentie van de aldus verkregen schaal (Cronbachs alfa) is 0,754 voor leesvaardigheid. Deze waarde kan enigszins overschat zijn omdat zowel de itemanalyse als de interne consistentie van de schaal op dezelfde steekproef is uitgevoerd.

Op grond van deze itemanalyse is de schaal voor leesvaardigheid (vier items) geconstrueerd door het gemiddelde te berekenen van de items die een individu heeft ingevuld. De kengetallen voor het leesvaardigheidsschaaltje en de relatieve leesvaardigheid staan weergegeven in tabel 4.6.

TABEL 4.6 | KENGETALLEN VOOR DE TWEE LEESVAARDIGHEIDSVARIABLEN

	leesvaardigheidschaaltje	relatieve leesvaardigheid
missing cases	7	19
aantal items	4	1
Cronbachs alfa	0.754	--
gemiddelde	3,58	3,68
standaarddeviatie	0,87	1,04
scheefheid	-0,48	0,26
gepiektheid	0,18	1,27
K-S-waarde	1,89; $p < 0.05$	5,34; $p < 0.05$

Uit deze tabel blijkt dat de leesvaardigheidschaal de normaalverdeling redelijk benadert: zowel de scheefheid als de gepiektheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en +1), hoewel de K-S waarde aangeeft dat de variabele niet normaal verdeeld is. Voor de relatieve leesvaardigheid geldt dat de gepiektheid niet binnen de gestelde norm blijft en ook de K-S waarde is erg groot. Beide geven aan dat deze variabele de normaalverdeling niet goed benadert.

De correlaties tussen beide leesvaardigheidsvariabelen is niet erg hoog (0,344). Daarom zullen beide variabelen meegenomen worden in de analyse naar de veranderingen in leesattitude en leesgedrag.

4.4.2 SCHAALCONSTRUCTIE NEIGING TOT NADENKEN

Ten behoeve van de schaalconstructie zal ook nu nagegaan worden hoe de items zijn ingevuld door de leerlingen en of er voldoende spreiding in de scores zit. Tabel 4.7 geeft de kengetallen voor de items van Neiging tot Nadenken.

TABEL 4.7 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS VOOR NEIGING TOT NADENKEN

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
– hekel aan boeken waarbij diep nadenken	3,22	1,40	416	27
– ingewikkelde boeken leuker dan eenvoudige	2,42	1,22	395	48
– leuk om diep en lang na te denken	2,40	1,28	412	31
– moeilijke boeken niet lezen voor de lol	3,51	1,32	409	34
– liever lezen over dagelijkse dingen	3,09	1,32	373	70

Uit tabel 4.7 blijkt dat alle items van Neiging tot Nadenken een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) en dat bijna alle items een non-respons (missing N) hebben hoger dan 5%. De hoogste item non-respons is zelfs 70 op 443 en dat is bijna 16%. Ook nu zullen we nagaan of dit item verwijderd kan worden op basis van de resultaten van de itemanalyse.

Voor de schaal Neiging tot Nadenken moeten drie items omgecodeerd worden zodat een hoge score samengaat met een hoge Neiging tot Nadenken. Het zijn de items 'Hekel aan boeken waarbij je diep moet nadenken', 'Moeilijke boeken niet lezen voor de lol' en 'Liever lezen over dagelijkse dingen'. Uit de itemanalyse blijkt dat het item 'Liever lezen over dagelijkse dingen' slecht met de andere items van de Neiging tot Nadenken-schaal correleert. Dit item is dan ook voor verdere analyse uit de schaal gelaten.

TABEL 4.8 | ITEMANALYSE VOOR DE SCHALEN 'NEIGING TOT NADENKEN' EN 'LEESVAARDIGHEID'

item	Neiging tot Nadenken	Leesvaardigheid
– hekel aan boeken waarbij diep nadenken	0,425	0,249
– ingewikkelde boeken leuker dan eenvoudige	0,512	0,075
– leuk om diep en lang na te denken	0,524	0,076
– moeilijke boeken niet lezen voor lol	0,376	0,152
– liever lezen over dagelijkse dingen	Vervalt	
– boeken school vaak moeilijk	0,108	0,670
– veel moeilijke woorden in boeken school	0,090	0,658
– veel lange zinnen in boeken school	0,141	0,505
– steeds beter in lezen	Vervalt	
– moeite met begrijpen verhaal	0,212	0,389
Cronbachs alfa	0,675	0,754

In tabel 4.8 staan de correlatie tussen de items van Neiging tot Nadenken en de eigen somscore (gecorrigeerde itemtotaalcorrelatie) evenals de correlatie met de somscore van het leesvaardigheidsschaaltje. Uit deze tabel blijkt dat de correlaties van de items met de bijbehorende somscore hoger zijn dan de correlaties tussen een item en de somscore van de andere schaal. De interne consistentie van de aldus verkregen schaal (Cronbachs alfa) is 0,675 voor Neiging tot Nadenken. Deze waarde kan enigszins overschat zijn omdat zowel de itemanalyse als de interne consistentie van de schaal op dezelfde steekproef is uitgevoerd. Op grond van deze itemanalyse is de schaal Neiging tot Nadenken (4 items) geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de ingevulde items.

De kengetallen voor de Neiging tot Nadenken-schaal staan in tabel 4.9. Uit deze tabel blijkt dat Neiging tot Nadenken de normaalverdeling redelijk benadert: zowel de scheefheid als de gepiektheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en +1), hoewel de K-S waarde weer aangeeft dat de variabele niet normaal verdeeld is.

TABEL 4.9 | KENGETALLEN VOOR NEIGING TOT NADENKEN

	Neiging tot Nadenken
missing cases	4
aantal items	4
Cronbachs alfa	0,675
gemiddelde	2,52
standaarddeviatie	0,94
scheefheid	0,31
gepiektheid	-0,34
K-S-waarde	1,46; $p < 0.05$

4.4.3 SCHAALCONSTRUCTIE BESCHIKBAARHEID VAN GESCHIKTE BOEKEN

Ook nu gaan we eerst na hoe de items zijn ingevuld door de leerlingen. De kengetallen voor de items van 'geschikte boeken' zijn weergegeven in tabel 4.10.

TABEL 4.10 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS VOOR 'GESCHIKTE BOEKEN'

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
– Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.	3,99	1,01	420	23
– Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken.	3,61	1,14	429	14
– Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken.	3,30	1,18	416	27

Uit tabel 4.10 blijkt dat alle items van 'geschikte boeken' een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) en dat de hoogste item non-respons ongeveer 6% is. Verder kunnen we uit de gemiddelde waarden van de items afleiden dat bijna alle leerlingen vinden dat er voldoende geschikte boeken beschikbaar zijn (een waarde hoger dan 3,5 op een 5-puntsschaal is een score die boven het schaalgemiddelde uitkomt).

Ten behoeve van de schaalconstructie zal het item 'Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken' omgecodeerd worden, zodat een hoge score

op de items overeenkomt met een hoge waargenomen geschiktheid. Uit de itemanalyse blijkt dat de omgecodeerde stelling niet samenhangt met de andere twee. De correlatie tussen de overgebleven stellingen is 0,41. Dit is eigenlijk te laag voor een consistente schaal. We moeten dan ook concluderen dat het aanbod onvoldoende betrouwbaar gemeten is. Toch zullen we dit construct meenemen in de analyse naar de effectiviteit van een interventie, hoewel we voorzichtig moeten zijn met het trekken van conclusies betreffende de invloed van dit construct.

TABEL 4.11 | KENGETALLEN VOOR 'GESCHIKTE BOEKEN'

	Geschikte boeken
missing cases	9
aantal items	2
correlatie	0,401
gemiddelde	3,79
standaarddeviatie	0,92
scheefheid	-0,86
gepiektheid	0,64
K-S-waarde	4,13; $p < 0.05$

Op grond van deze itemanalyse is de schaal voor geschikte boeken (twee items) geconstrueerd, door het gemiddelde te berekenen voor de twee overgebleven items. De kengetallen voor geschikte boeken staan aangegeven in tabel 4.11. Hieruit blijkt dat geschikte boeken de normaalverdeling redelijk benadert: zowel de scheefheid als de gepiektheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en +1), hoewel de K-S waarde aangeeft dat de variabele niet normaal verdeeld is.

4.4.4 SCHAALCONSTRUCTIE SOCIALE NORM

In hoofdstuk 3 is aangegeven dat we een onderscheid maken tussen de sociale norm van de ouders/verzorgers en de sociale norm van de beste vriend(in). De sociale norm bestaat uit twee delen: de houding van de sociale partij en de neiging van de leerling om aan de sociale partij gehoor te geven (sociale druk). Er zal eerst nagegaan worden hoe de items van de betreffende onderdelen zijn ingevuld. Tabel 4.12 geeft deze kengetallen weer.

TABEL 4.12 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS VOOR SOCIALE NORM

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
Sociale norm ouders/verzorgers				
Houding				
– met je over boeken praten	1,45	0,66	440	3
– je vertellen welk boek leuk is	1,69	0,83	438	5
– zelf ook boeken lezen	2,56	1,14	440	3
– je boeken cadeau geven	1,64	0,84	440	3
– goede tijdsbesteding	2,16	0,71	432	11
– bibliotheek	2,40	0,98	434	9
– ouders voorlezen	1,85	0,97	437	6
sociale druk	2,50	1,24	434	9
Sociale norm vriend(in)				
Houding				
– met je over boeken praten	1,30	0,55	412	31
– je vertellen welk boek leuk is	1,69	0,84	409	34
– zelf ook boeken lezen	2,00	0,97	411	32
– je boeken cadeau geven	1,18	0,49	410	33
– goede tijdsbesteding	3,11	1,02	403	40
sociale druk	2,49	1,22	410	33

Uit tabel 4.12 blijkt dat de items voor de houding van zowel de ouders/verzorgers als de beste vriend(in) een lage spreiding hebben: voor iedere houding heeft maar één item een spreiding hoger dan 1.0. Verder valt op dat items voor de sociale norm van de ouders alle een non-respons hebben lager dan 5%. De non-respons voor de items van de sociale norm van de vriend(in) zijn hoger en variëren tussen bijna 7% en 9%. Deze hogere percentages zijn voornamelijk het gevolg van het feit dat een aantal leerlingen (26) aangaf geen beste vriend(in) te hebben. Deze leerlingen hebben de betreffende vragen niet kunnen invullen.

Voor de houding van de sociale partij moeten de items over ‘goede tijdsbesteding’ (zowel ouders als vriend(in)), ‘bibliotheek’ en ‘ouders voorlezen’ omgecodeerd worden. Uit de itemanalyse blijkt dat ‘ouders voorlezen’ slecht met de andere items van de houding van de ouders correleert. Dit item is niet verder meegenomen in de analyse.

In tabel 4.13 staan de correlaties tussen de items van de houding van de ouders (vriend(in)) en de bijbehorende somscore (gecorrigeerde item totaal correlatie) evenals de kruislingse correlaties met de somscores aangegeven.

TABEL 4.13 | ITEMANALYSE VOOR DE SCHALEN 'HOUDING VAN DE OUDERS' EN
'HOUDING VAN DE VRIEND(IN)'

Item	houding ouders	houding vriend(in)
– ouders met je over boeken praten	0,417	0,260
– ouders je vertellen welk boek leuk is	0,420	0,358
– ouders zelf ook boeken lezen	0,399	0,280
– ouders je boeken cadeau geven	0,388	0,433
– goede tijdsbesteding ouders	0,378	0,181
– bibliotheek	0,387	0,306
– ouders voorlezen	vervalt	
– vriend(in) met je over boeken praten	0,348	0,599
– vriend(in) je vertellen welk boek leuk is	0,349	0,654
– vriend(in) zelf ook boeken lezen	0,404	0,672
– vriend(in) je boeken cadeau geven	0,313	0,328
– goede tijdsbesteding vriend(in)	0,412	0,560
Cronbachs alfa	0,660	0,771

Uit deze tabel blijkt dat de schaal voor de houding van de ouders iets minder consistent is dan die voor de houding van de vriendin (lagere correlaties met eigen somscore en een lagere Cronbachs alfa). Verder hebben bijna alle items van de houding van de ouders een hogere correlatie met de eigen somscore dan met de somscore van de houding van de vriend(in). Dit geldt niet voor het item 'ouders je boeken cadeau geven'. Toch laten we dit item in de schaal voor de ouders omdat weglating een daling in de interne consistentie geeft. De schaal voor de houding van de vriend(in) is intern consistent en vertoont minder samenhang met de houding van de ouders. Op grond van deze itemanalyse zijn de schalen van de houding van de ouders (zes items) en de houding van de vriend(in) (vijf items) geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de ingevulde items.

De sociale norm van de ouders en de vriend(in) is geconstrueerd door de houding te vermenigvuldigen met de sociale druk. De kengetallen van de sociale norm van de ouders en de vriend(in) staan weergegeven in tabel 4.14. Uit deze tabel blijkt dat de sociale norm van de ouders de normaalverdeling redelijk volgt: zowel de scheefheid als de gepiekttheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en +1), hoewel de K-S waarde aangeeft dat de variabele niet normaal verdeeld is. De sociale norm van de vriend(in) volgt minder de normaalverdeling; vooral de gepiekttheid is boven de gestelde norm.

TABEL 4.14 | KENGETALLEN VAN DE SOCIALE NORM VAN DE OUDERS EN DE VRIEND(IN)

	sociale norm ouders	sociale norm vriend(in)
missing cases	9	33
aantal items	6	5
Cronbachs alfa	0,660	0,771
range	1-25	1-25
gemiddelde	5,99	4,76
standaarddeviatie	3,71	3,25
scheefheid	0,74	1,09
gepiektheid	0,08	1,36
K-S-waarde	2,07; $p < 0.05$	2,50; $p < 0.05$

In dit hoofdstuk is de opzet en uitvoering van het onderzoek besproken evenals de constructie van de controlevariabelen die van belang zijn voor het vaststellen van het effect van een interventie. Maar voordat we het effect kunnen vaststellen, besteden we aandacht aan leesattitude, leesgedrag en de evaluatie van de interventies en de verschillen tussen de klassen.



5 DE GLOBALE LEESATTITUDE

In dit hoofdstuk worden de resultaten ten aanzien van de globale leesattitude besproken. In paragraaf 5.1 wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van de meting van de globale leesattitude en in paragraaf 5.2 zal aandacht besteed worden aan de verschillen tussen de klassen op de voor- en nameting van de globale leesattitude.

5.1 BETROUWBAARHEIDSANALYSE VAN DE GLOBALE METING VAN LEESATTITUDE

Ten behoeve van de betrouwbaarheidsanalyse wordt een itemanalyse uitgevoerd op de items van de voormeting. Vervolgens kan met behulp van de nameting inzicht verkregen worden in de test-hertest betrouwbaarheid. Hierbij moet opgemerkt worden dat de test-hertest betrouwbaarheid lager kan zijn omdat we er niet van mogen uitgaan dat er geen wijzigingen in de attitude opgetreden zijn (iedere leerling heeft immers een interventie ondergaan). Maar op basis van de theoretische uiteenzetting van hoofdstuk 2 kunnen we verwachten dat de veranderingen tussen de voor- en nameting van de leesattitude niet dramatisch zullen zijn. Hierdoor geeft de samenhang tussen de voor- en nameting toch een redelijke indicatie van de test-hertest betrouwbaarheid.

Zoals uit voorgaande blijkt, bestaat de betrouwbaarheidsanalyse uit de volgende onderdelen: itemanalyse en test-hertest betrouwbaarheid.

Itemanalyse

Bij de itemanalyse kijken we enerzijds naar de kengetallen van de gebruikte items en anderzijds naar de samenhang tussen de items. Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 liggen aan de globale attitudemaat twee componenten ten grondslag: een *hedonistische* component die emotionele en gevoelsmatige aspecten van het lezen in zich bergt en een *utilitaire* component die ingaat op het nut en het belang van de activiteit lezen. Voor de samenhang tussen de items kijken we of de correlatie tussen de items met de eigen schaal (uitgedrukt in de somscore) hoger is dan de correlaties tussen de items en de andere schaal. Dit geeft inzicht in de interne consistentie van de onderscheiden componenten van leesattitude.

Betrouwbaarheid

Op basis van de gegevens van de nameting kunnen de resultaten verkregen uit de voormeting gecontroleerd worden. Hierbij staan drie vragen centraal.

- 1 Voldoen de kengetallen van de gebruikte items aan de gestelde eisen?
- 2 Kan de gevonden samenhang tussen de items uit de voormeting gerepliceerd worden met de items van de nameting?

- 3 Wat is de samenhang tussen de somscores van de voormeting en die van de nameting? Deze samenhang is de test-heretest betrouwbaarheid en is een indicatie van de stabiliteit van de meting.

5.1.1 ITEMANALYSE VAN DE GLOBALE LEESATTITUDEMAAT

Ten behoeve van de itemanalyse zullen eerst gegevens van de voormeting bekeken worden op de standaarddeviatie (dit is een indicatie voor de spreiding van de scores) en het aantal leerlingen dat een item niet heeft ingevuld (missing N in tabel 5.1). Een goed item heeft een redelijke spreiding en minder dan 5% van de leerlingen heeft het item niet ingevuld (lage item non-respons).

TABEL 5.1 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN VOORMETING VOOR DE GLOBALE ATTITUDEMAAT

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
plezierig – vervelend	2,851	1,286	437	6
opwindend – saai	3,401	1,131	438	5
interessant – niet interessant	2,729	1,254	436	7
leerzaam – niet leerzaam	2,510	1,214	439	4
noodzakelijk – onnodig	3,358	1,066	438	5
waardevol – waardeloos	3,016	1,103	434	9
geen tijdverspilling – tijdverspilling	2,835	1,422	438	5
belangrijk – onbelangrijk	2,655	1,239	441	2
overbodig – wenselijk	3,147	1,081	434	9
prettig – irritant	2,795	1,285	436	7
verstandig – onverstandig	2,201	1,033	436	7
nutteloos – nuttig	3,568	1,241	438	5
aangenaam – onaangenaam	2,793	1,139	435	8
frustrerend – ontspannend	3,465	1,292	436	7
aantrekkelijk – onaantrekkelijk	3,196	1,216	437	6
goed – slecht	2,140	1,210	435	8
leuk – niet leuk	2,633	1,491	437	6
zinnig – zinloos	2,552	1,221	440	3
vermakelijk – niet vermakelijk	2,713	1,326	436	7
verschrikkelijk – verrukkelijk	2,942	1,140	437	6
verdiensteljk – misstap	2,937	1,014	434	9

Uit tabel 5.1 blijkt dat alle items een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) en dat de hoogste item non-respons 9 op 443 is en dat is ongeveer 2%. Hieruit kunnen we concluderen dat alle items in principe meegenomen kunnen worden voor verdere analyse.

Wanneer we naar de formulering van de items kijken, zien we dat voor een groot aantal geldt dat een hoge score overeenkomt met een lage evaluatie van het gedrag lezen. Daarom worden deze items omgecodeerd voor de verdere analyse. Hierdoor correspondeert een hoge score op de globale leesattitude met een positieve houding ten aanzien van lezen.

Vervolgens wordt de samenhang tussen de items bekeken. Zoals gezegd liggen aan de globale attitudemaat twee componenten ten grondslag, een hedonistische en een utilitaire component. In tabel 5.2 is aangegeven tot welke component ieder van de items, naar ons idee, zou moeten behoren. Uit de itemanalyse bleek dat twee items onvoldoende samenhangen met de andere items. Dit zijn: ‘overbodig – wenselijk’ en ‘frustrerend – ontspannend’. Deze items zijn in de verdere analyse buiten beschouwing gelaten.

TABEL 5.2 | DE GLOBALE ATTITUDE ITEMS VERDEELD OVER DE HEDONISTISCHE EN UTILITAIRE COMPONENT

	verondersteld	hedonistisch	utilitair
plezierig – vervelend	h	0,830	0,659
opwindend – saai	h	0,756	0,568
interessant – niet interessant	h	0,716	0,653
leerzaam – niet leerzaam	u	0,316	0,505
noodzakelijk – onnodig	u	0,328	0,505
waardevol – waardeloos	u	0,597	0,637
geen tijdverspilling – tijdverspilling	u	0,736	0,635
belangrijk – onbelangrijk	u	0,472	0,697
overbodig – wenselijk	u	vervalt	vervalt
prettig – irritant	h	0,837	0,666
verstandig – onverstandig	u	0,442	0,601
nutteloos – nuttig	u	0,484	0,559
aangenaam – onaangenaam	h	0,707	0,606
frustrerend – ontspannend	h	vervalt	vervalt
aantrekkelijk – onaantrekkelijk	h	0,726	0,564
goed – slecht	u	0,708	0,699
leuk – niet leuk	h	0,857	0,661
zinvol – zinloos	u	0,654	0,740
vermakelijk – niet vermakelijk	h	0,769	0,674
verschrikkelijk – verrukkelijk	h	0,630	0,528
verdienselijk – misstap	u	0,567	0,561
Cronbachs alfa		0,936	0,883

Opmerking: h staat voor hedonistische component en u staat voor utilitaire component.

In tabel 5.2 staat in de derde en vierde kolom aangegeven in welke mate het item correleert met zijn eigen schaal (gecorrigeerde itemtotaalcorrelatie is vetgedrukt) en met de andere schaal. Deze correlaties wijzen uit dat voor de hedonistische schaal de veronderstelde items hoger met deze schaal correleren dan met de utilitaire schaal. Verder blijkt dat voor de utilitaire schaal er drie items zijn die hoger met de hedonistische schaal correleren dan met de utilitaire schaal. Dit zijn de items ‘geen tijdverspilling – tijdverspilling’, ‘goed – slecht’ en ‘verdienselijk – misstap’. Toch is besloten om deze drie items in de utilitaire schaal te houden. Hiervoor zijn er vier argumenten.

- 1 Deze items behoren op theoretische gronden tot de utilitaire component en niet tot de hedonistische component.
- 2 Op theoretische gronden mogen de hedonistische en utilitaire component samenhangen omdat ze beide een onderdeel zijn van het overkoepelende construct leesattitude.
- 3 Verwijdering van deze items uit de utilitaire component verlaagt de interne consistentie (Cronbachs alfa die de betrouwbaarheid aangeeft) van de schaal.
- 4 Verwijdering van de items lost het probleem van discriminerende validiteit (het onderscheid tussen de twee schalen) niet op, omdat na verwijdering zich andere items aandienen met een soortgelijk probleem.

De interne consistentie van de aldus verkregen schalen (Cronbachs alfa) is 0,936 voor de hedonistische component en 0,883 voor de utilitaire component. Deze waarden kunnen enigszins overschat zijn omdat zowel de itemanalyse als de interne consistentie van de schaal op dezelfde data zijn uitgevoerd. Daarom wordt de interne consistentie (betrouwbaarheid) nog eens bepaald, maar dan met behulp van de data van de nameting.

5.1.2 BETROUWBAARHEID VAN DE GLOBALE LEESATTITUDEMAAT

Om de betrouwbaarheid van de globale attitudemaat vast te stellen worden voor de nameting eerst de kengetallen bekeken om de item non-respons en de standaarddeviatie na te gaan. Vervolgens worden – op basis van de resultaten uit de voormeting – de schalen samengesteld en wordt nagegaan wat de interne consistentie van de nameting is. Als laatste wordt de test-hertest betrouwbaarheid vastgesteld door middel van de correlatie tussen de voormeting en de nameting.

Uit tabel 5.3 blijkt dat alle items een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) en dat de hoogste item non-respons 5 op 449 is en dat is ongeveer 1%. De spreiding en item non-respons zijn vergelijkbaar met de voormeting. Hieruit kunnen we concluderen dat de schaal de eerste toets doorstaan heeft.

TABEL 5.3 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN NAMETING VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
plezierig – vervelend	2,99	1,45	446	3
opwindend – saai	3,38	1,21	446	3
interessant – niet interessant	2,86	1,41	448	1
leerzaam – niet leerzaam	2,60	1,27	446	3
noodzakelijk – onnodig	3,35	1,12	446	3
waardevol – waardeloos	3,07	1,20	447	2
geen tijdverspilling – tijdverspilling	2,89	1,47	447	2
belangrijk – onbelangrijk	2,80	1,28	447	2
overbodig – wenselijk	3,04	1,13	446	3
prettig – irritant	2,89	1,33	448	1
verstandig – onverstandig	2,35	1,16	447	2
nutteloos – nuttig	3,38	1,28	447	2
aangenaam – onaangenaam	3,00	1,25	447	2
frustrerend – ontspannend	3,36	1,27	447	2
aantrekkelijk – onaantrekkelijk	3,15	1,28	444	5
goed – slecht	2,44	1,31	446	3
leuk – niet leuk	2,83	1,49	445	4
zinvol – zinloos	2,74	1,36	448	1
vermakelijk – niet vermakelijk	2,89	1,31	447	2
verschrikkelijk – verrukkelijk	2,89	1,23	446	3
verdienstelijk – misstap	3,03	1,13	445	4

De tweede stap betreft de interne consistentie van de schaal. De items worden op dezelfde wijze samengevoegd als aangegeven in de voormeting (zie tabel 5.2). De resulterende Cronbachs alfa's zijn weergegeven in tabel 5.4. In deze tabel staan ook de kengetallen van de twee componenten van de globale attitudemaat weergegeven. Uit de kengetallen kan afgeleid worden dat zowel de hedonistische als utilitaire component van leesattitude redelijk de normaalverdeling benaderen: zowel de scheefheid als de gepiekttheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en +1), hoewel de K-S waarde aangeeft dat de variabelen niet normaal verdeeld zijn. Dit geldt zowel voor de voormeting als de nameting.

Uit deze tabel valt verder af te leiden dat de utilitaire component van de leesattitude iets hoger scoort dan de hedonistische component. Dit impliceert dat leerlingen het lezen in de vrije tijd iets meer associëren met vorming en leren dan met plezier. Dit verschil is significant voor zowel de voormeting ($t=-7,70$; $df = 439$; $p < 0,05$) als de nameting ($t=-7,50$; $df = 447$; $p < 0,05$). Dit kan mogelijk nadelige gevolgen hebben voor het lezen als men de school verlaat. De belangrijkste drijfveer om te lezen in de vrije tijd vervalt dan voor veel leerlingen. Verder blijkt uit tabel 5.4 dat de gemiddelden van beide componenten licht gedaald zijn in vergelijking tot de voormeting, hoewel dit verschil niet noemenswaardig is, zoals zal blijken uit de analyse van het effect van de interventies die gerapporteerd worden in hoofdstuk 9.

De correlatie tussen de hedonistische en utilitaire component is hoog, zowel in de voormeting (0,765; $p < 0,05$) als in de nameting (0,846; $p < 0,05$). Deze correlatie blijkt iets hoger te zijn dan de correlatie tussen de voor- en nameting van respectievelijk de hedonistische (0,763; $p < 0,05$) en utilitaire component (0,644; $p < 0,05$).

TABEL 5.4 | KENGETALLEN VAN DE HEDONISTISCHE EN UTILITAIRE COMPONENT VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT

	voormeting		nameting	
	hedonistisch	utilitair	hedonistisch	utilitair
missing N	2	1	1	1
aantal items	9	10	9	10
Cronbachs alfa	0,936	0,883	0,960	0,929
gemiddelde	3,10	3,33	2,99	3,21
standaarddeviatie	1,03	0,84	1,16	0,98
scheefheid	-0,33	-0,70	-0,17	-0,57
gepiektheid	-0,79	0,30	-0,997	-0,33
K-S-waarde	1,66; $p < 0,05$	2,31; $p < 0,05$	1,17; $p < 0,05$	1,18 $p < 0,05$

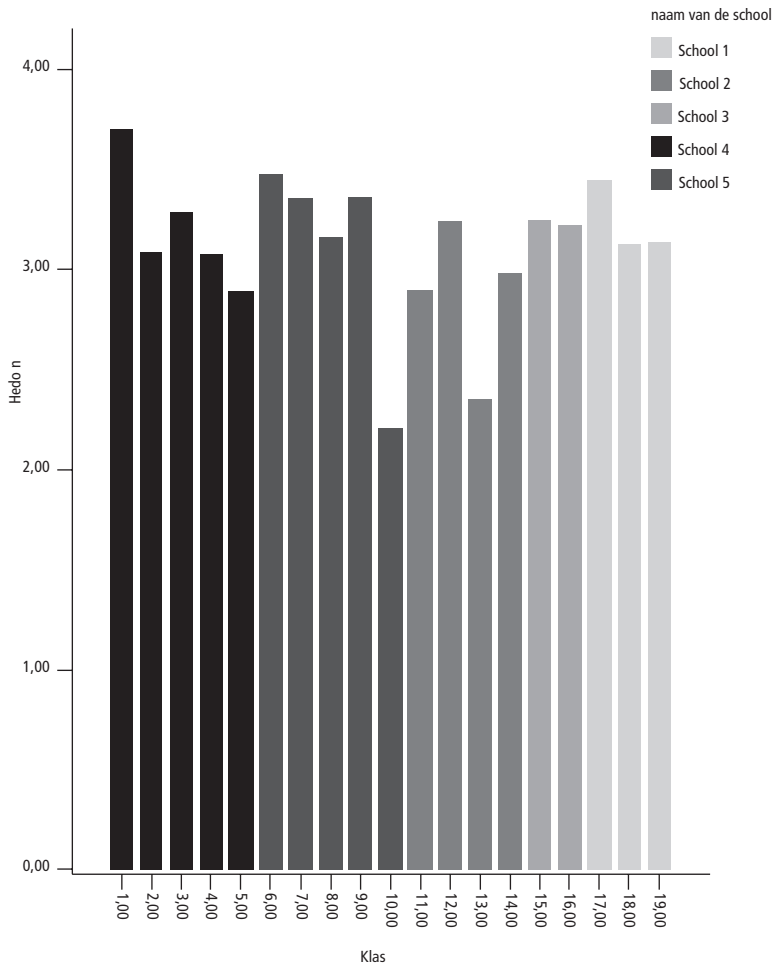
5.2 VERSCHILLEN OP DE GLOBALE LEESATTITUDE

Deze paragraaf behandelt twee verschillen, namelijk verschillen op de hedonistische en op de utilitaire component van de globale leesattitude.

5.2.1 VERSCHILLEN OP DE HEDONISTISCHE COMPONENT VAN DE GLOBALE LEESATTITUDE

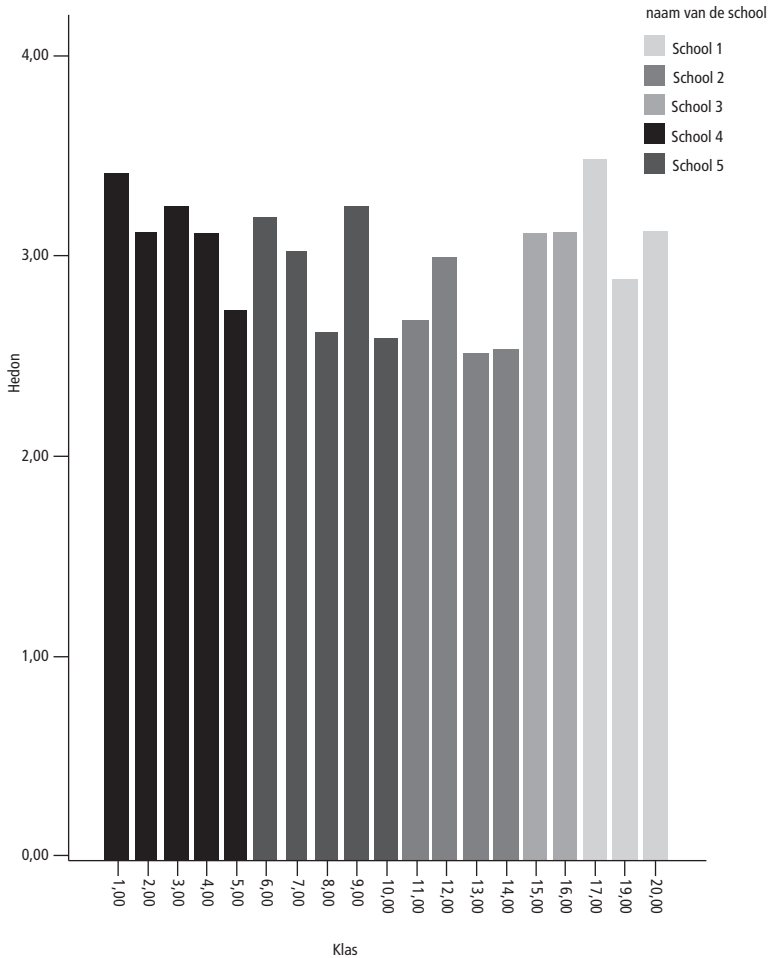
We zullen eerste de voormeting bespreken en dan de nameting. Figuur 5.1 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op de hedonistische component van de globale attitudemaat weer.

FIGUUR 5.1 | DE VOORMETING VAN DE HEDONISTISCHE COMPONENT VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT



Voor wat betreft de voormeting verschillen de klassen en scholen relatief weinig op de hedonistische component van de globale attitudemaat. Opvallend is dat klas 1 het hoogste scoort (maar niet significant hoger dan de meeste andere klassen) en dat de klassen 10 en 13 lager scoren. De verschillen zijn alleen significant tussen de klassen 1 en 10 en 1 en 13. Voor de andere klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de hedonistische component.

FIGUUR 5.2 | DE NAMETING VAN DE HEDONISTISCHE COMPONENT VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT

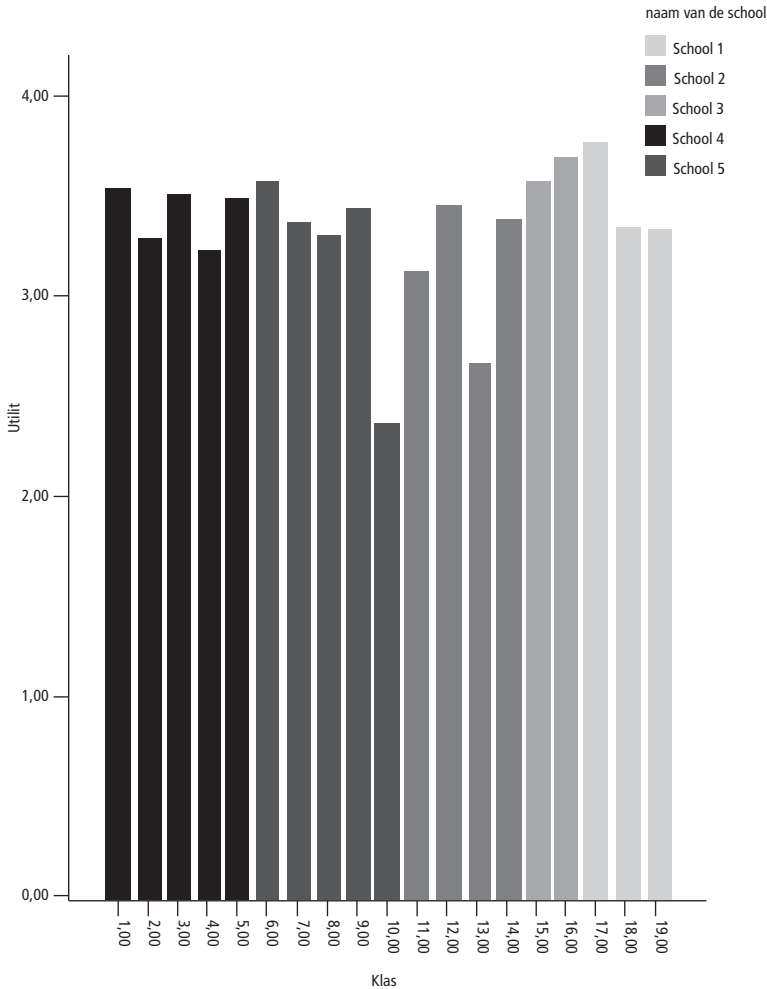


Figuur 5.2 geeft de klasgemiddeldes voor de nameting op de hedonistische component van de globale attitudemaat weer. Wat betreft de nameting verschillen de klassen en scholen relatief weinig op de hedonistische component. Opvallend is dat de klassen 1 en 17 het hoogste scoren en dat de klassen 13 en 14 lager scoren. Maar de verschillen tussen alle klassen zijn zo klein dat niet één van de verschillen significant is.

5.2.2 VERSCHILLEN OP DE UTILITAIRE COMPONENT VAN DE GLOBALE LEESATTITUDE

We zullen eerste de voormeting bespreken en dan de nameting. Figuur 5.3 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op de utilitaire component van de globale attitudemaat weer.

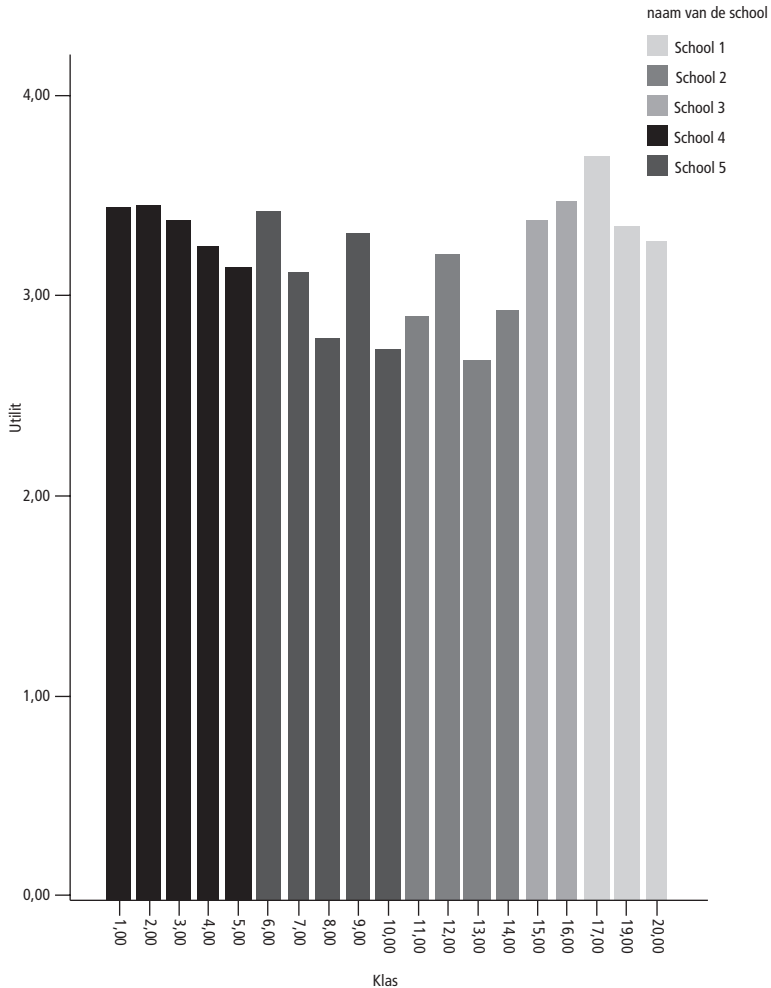
FIGUUR 5.3 | DE VOORMETING VAN DE UTILITAIRE COMPONENT VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT



Betreffende de voormeting verschillen de klassen en scholen relatief weinig op de utilitaire component van de globale attitudemaat. Opvallend is dat klassen 16 en 17 het hoogst scoren (maar niet significant hoger dan de meeste andere klassen) en dat

de klassen 10 en 13 lager scoren. De verschillen zijn alleen significant tussen klas 10 en de klassen 16 en 17. Voor de andere klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de utilitaire component.

FIGUUR 5.4 | DE NAMETING VAN DE UTILITAIRE COMPONENT VAN DE GLOBALE ATTITUDEMAAT



Figuur 5.4 geeft de klasgemiddeldes voor de nameting op de utilitaire component weer. De klassen en scholen verschillen relatief weinig op nameting van de utilitaire component van de globale attitudemaat. Opvallend is dat klas 17 het hoogst scoort (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 13 lager scoort. Maar de verschillen tussen de klassen zijn zo klein, dat niet één verschil significant is.

5.3 SAMENVATTING VAN DE VERGELIJKING TUSSEN DE KLASSEN

Tabel 5.5 geeft een samenvatting van de verschillen tussen de klassen, waarbij ook aangegeven wordt welke interventie deze klassen volgden. Opvallend is dat de *lessen Nederlands* erg vaak gevolgd worden door zowel een klas die opvallend hoog dan wel opvallend laag scoort op een component van de globale leesattitude. Hierdoor is de spreiding in de leesattitude van de adolescenten die de *lessen Nederlands* volgden erg groot. Dit kan een mogelijk algemeen effect van de *lessen Nederlands* vertroebelen.

Verder moet opgemerkt worden dat de verschillen tussen de klassen zo klein zijn dat alleen de aangegeven verschillen op de voormeting van de (hedonistische en utilitaire) globale leesattitude significant zijn. Toch lijken de figuren 5.1 tot en met 5.4 te suggereren dat er verschillen tussen de klassen bestaan. Omdat een statistische test uitwijst dat dit over het algemeen niet het geval is, zijn de verschillen binnen de klassen (de verschillen in leesattitude van de leerlingen in één klas) aanzienlijk en statistisch gezien groter dan de verschillen tussen de klassen. Ook dit gegeven bemoeilijkt het om een algemeen effect van een interventie aan te tonen. Deze worden immers tussen de klassen gevarieerd en de resultaten suggereren dat de verschillen tussen de leerlingen van één klas groter zijn dan de verschillen tussen de klassen. In hoofdstuk 9 zullen de effecten van de interventie op de globale leesattitude nader bekeken worden.

TABEL 5.5 | SAMENVATTING VAN DE VERSCHILLEN TUSSEN DE KLASSEN OP DE GLOBALE ATTITUDEMAAT

interventie	hedonistische component		utilitaire component	
	voormeting	nameting	voormeting	nameting
Doe maar dicht maar	hoog: 1	hoog: 1		
Griezelgenootschap			hoog: 16	
Ik zoek een vriend				
lessen Nederlands	laag: 10, 13	hoog: 17 laag: 13, 14	hoog: 17 laag: 10, 13	hoog: 17 laag: 13

Opmerking: de cijfers duiden op het klasnummer (zie hoofdstuk 4).



**6 DE *BELIEF-BASED*
LEESATTITUDE**

In dit hoofdstuk worden de resultaten ten aanzien van de *belief-based* leesattitude besproken. In paragraaf 6.1 wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van de meting en in paragraaf 6.2 zal aandacht besteed worden aan de verschillen tussen de klassen op de voor- en nameting van de *belief-based* maat.

6.1 BETROUWBAARHEIDSANALYSE VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDEMAAT

Ten behoeve van de betrouwbaarheidsanalyse wordt ook nu een itemanalyse uitgevoerd op de items van de voormeting. Vervolgens wordt met behulp van de nameting inzicht verkregen in de test-hertest betrouwbaarheid. Ook voor de *belief-based* maat geldt dat de test-hertest betrouwbaarheid lager kan zijn omdat we er niet van mogen uitgaan dat er geen wijzigingen in de attitude opgetreden zijn (iedere adolescent heeft immers een interventie ondergaan). Maar op grond van de theoretische uiteenzetting in hoofdstuk 2 mogen we verwachten dat de veranderingen van leesattitude tussen de voor- en nameting niet dramatisch zullen zijn. Hierdoor geeft de samenhang tussen de voor- en nameting toch een redelijke indicatie voor de test-hertest betrouwbaarheid.

De betrouwbaarheidsanalyse bestaat weer uit de onderdelen itemanalyse en test-hertest betrouwbaarheid.

Itemanalyse

Bij de itemanalyse kijken we enerzijds naar de kengetallen van de gebruikte items en anderzijds naar de samenhang tussen de items, de somscore voor de eigen factor en de somscores voor de andere factoren. Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 liggen aan de *belief-based* attitudemaat vier factoren ten grondslag.

- 1 Plezier: het lezen in de vrije tijd brengt emoties met zich mee. Het is plezierend.
- 2 Inleven: door te lezen kun je in het verhaal kruipen en daardoor een ervaring beleven.
- 3 School: door te lezen kun je beter presteren op school.
- 4 Ontplooiing: door te lezen krijg je inzicht en kennis over het leven en de wereld.

Betrouwbaarheid

Op basis van de gegevens van de nameting kunnen de resultaten verkregen uit de voormeting gecontroleerd worden. Hierbij staan drie vragen centraal.

- 1 Voldoen de kengetallen van de gebruikte items aan de gestelde eisen?
- 2 Kan de gevonden samenhang tussen de items uit de voormeting gerepliceerd worden met de items van de nameting?
- 3 Wat is de samenhang tussen de somscores van de voormeting en somscores van de nameting? Deze samenhang is de test-hertest betrouwbaarheid.

6.1.1 ITEMANALYSE VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDEMAAT

Ten behoeve van de itemanalyse zullen eerst de items van de voormeting bekeken worden op de standaarddeviatie en het aantal leerlingen dat een item niet heeft ingevuld (missing N). Uit tabel 6.1 blijkt dat alle items een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende). Maar het aantal leerlingen dat een item niet ingevuld heeft, komt bij bijna alle items boven de 5%.

TABEL 6.1 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN VOORMETING
VAN DE BELIEF-BASED ATTITUDEMAAT

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
door lezen alles vergeten (1)	3,19	1,28	412	31
leuk om verhaal te beleven	3,44	1,24	407	36
veel leren over andere mensen	2,79	1,11	397	46
betere punten halen op school	2,59	1,20	377	66
meer vreemde woorden kennen	3,72	1,15	422	21
door lezen lekker wegdromen	3,19	1,40	417	26
door lezen held in het verhaal zijn	2,35	1,25	408	35
door lezen ontspannen	3,38	1,33	421	22
door lezen avonturen beleven	2,61	1,26	402	41
eigen problemen beter begrijpen	2,50	1,24	381	62
beter leren lezen	3,89	1,17	428	15
door lezen alles vergeten (2)	3,02	1,35	406	37
door lezen veel opsteken	3,07	1,19	384	59
leren over wat in wereld gebeurt	2,96	1,19	397	46

Vervolgens wordt de betrouwbaarheid van de *belief-based* attitudemaat vastgesteld. In tabel 6.2 is in de tweede kolom aangegeven tot welke factor ieder van de items, naar ons idee, zou moeten behoren. In deze tabel staat in de derde tot en met de zesde kolom aangegeven in welke mate het item correleert met zijn eigen schaal (de gecorrigeerde itemtotaalcorrelatie is vetgedrukt) en met ieder van de andere schalen. Deze correlaties wijzen uit dat voor de plezierschaal, de schoolschaal en de ontplooiingsschaal de veronderstelde items hoger met de eigen schaal correleren dan met de andere schalen. Voor de inlevingsschaal blijkt dit niet helemaal te kloppen. De veronderstelde items van de factor ‘inleven’ correleren wel hoger met de eigen schaal dan met de schalen ‘school’ en ‘ontplooiing’. Maar dit geldt niet unaniem voor de factor plezier. Het blijkt dat het item ‘leuk om verhaal te beleven’ hoger met plezier dan met inleven samenhangt. Toch is besloten om dit item bij de factor inleven te laten en wel om de volgende drie redenen:

- 1 Dit item behoort op theoretische gronden tot inleven en niet zozeer tot plezier (hoewel ‘leuk’ daar mogelijk wel naar verwijst). De schaal kan verbeterd worden door minder te refereren naar leuk en meer de nadruk te leggen op inleven.

In een vervolgstudie is het aan te raden dit item te vervangen door ‘het is een belevenis om een verhaal te lezen’.

- 2 Op theoretische gronden mogen de plezier- en de inlevingsfactor samenhangen omdat ze beide een onderdeel zijn van de overkoepelende hedonistische component van leesattitude.
- 3 Verwijdering van dit item uit de inlevingsfactor verlaagt de interne consistentie (betrouwbaarheid uitgedrukt in Cronbachs alfa) van de schaal en er blijven dan maar twee items over. Dat is erg mager.

TABEL 6.2 | DE BELIEF-BASED MAAT UITGESPLITST NAAR PLEZIER, INLEVEN, SCHOOL EN ONTPLOOIING

item	verondersteld	plezier	inleven	school	ontplooiing
– door lezen alles vergeten (1)	p	0,727	0,413	0,288	0,357
– leuk om verhaal te beleven	i	0,516	0,497	0,318	0,265
– veel leren over andere mensen	o	0,416	0,328	0,356	0,493
– betere punten halen op school	s	0,219	0,227	0,533	0,325
– meer vreemde woorden kennen	s	0,356	0,305	0,579	0,350
– door lezen lekker wegdromen	p	0,696	0,553	0,329	0,409
– door lezen held in het verhaal zijn	i	0,363	0,519	0,241	0,292
– door lezen ontspannen	p	0,681	0,453	0,419	0,461
– door lezen avonturen beleven	i	0,447	0,518	0,343	0,350
– eigen problemen beter begrijpen	o	0,447	0,373	0,374	0,502
– beter leren lezen	s	0,289	0,275	0,545	0,319
– door lezen alles vergeten (2)	p	0,741	0,456	0,328	0,391
– door lezen veel opsteken	s	0,391	0,331	0,552	0,476
– leren over wat in wereld gebeurt	o	0,339	0,193	0,484	0,501
Cronbachs alfa		0,863	0,696	0,756	0,684

Opmerking: p staat voor plezier, i staat voor inleving, s staat voor school en o voor ontplooiing.

De interne consistentie van de aldus verkregen schalen (Cronbachs alfa) is 0,863 voor de plezierfactor, 0,696 voor de inlevingsfactor, 0,756 voor de schoolfactor en 0,684 voor de ontplooiingsfactor. Deze waarden kunnen enigszins overschat zijn, omdat zowel de itemanalyse als de interne consistentie van de schaal op basis van dezelfde data zijn vastgesteld.

6.1.2 BETROUWBAARHEID VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDEMAAT

Om de betrouwbaarheid van de *belief-based* maat vast te stellen, worden voor de nameting eerst de kengetallen bekeken om de item non-respons en de standaarddeviatie na te gaan. Vervolgens worden – op basis van de resultaten uit de voormeting – de schalen samengesteld en wordt nagegaan wat de interne consistentie van de nameting is. Als laatste wordt de test-hertest betrouwbaarheid vastgesteld door middel van de correlatie tussen de voormeting en de nameting.

Uit tabel 6.3 blijkt dat alle items een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (1 op een 5-puntsschaal is voldoende) in de nameting. Maar het aantal leerlingen dat een item niet ingevuld heeft, is bij bijna alle items boven de 5% (23 personen). De spreiding en item non-respons zijn vergelijkbaar met de voormeting.

TABEL 6.3 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN NAMETING
VOOR DE BELIEF-BASED ATTITUDEMAAT

	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
door lezen alles vergeten (1)	3,03	1,29	417	32
leuk om verhaal te beleven	3,32	1,30	409	40
veel leren over andere mensen	2,81	1,18	405	44
beter punten halen op school	2,54	1,21	383	66
meer vreemde woorden kennen	3,67	1,16	427	22
door lezen lekker wegdromen	2,99	1,38	423	26
door lezen held in het verhaal zijn	2,25	1,22	414	35
door lezen ontspannen	3,24	1,38	419	30
door lezen avonturen beleven	2,53	1,26	415	34
eigen problemen beter begrijpen	2,45	1,25	397	52
beter leren lezen	3,78	1,21	415	34
door lezen alles vergeten (2)	2,90	1,38	408	41
door lezen veel opsteken	2,99	1,18	393	56
leren over wat in wereld gebeurt	2,83	1,19	401	48

TABEL 6.4 | KENGETALLEN VAN DE ONDERSCHIEDEN FACTOREN VAN DE BELIEF-BASED ATTITUDEMAAT

	voormeting				nameting			
	plezier	inleving	school	ontplooiing	plezier	inleving	school	ontplooiing
missing N	5	6	3	8	6	10	10	13
aantal items	4	3	4	3	4	3	4	3
Cronbachs alfa	0,863	0,696	0,756	0,684	0,897	0,768	0,761	0,721
gemiddelde	3,203	2,794	3,374	2,784	3,007	2,685	3,279	2,691
standaarddeviatie	1,117	0,993	0,894	0,957	1,194	1,072	0,909	0,996
scheefheid	-0,246	0,209	-0,6	-0,79	-0,1	0,19	-0,47	-0,034
gepiektheid	-0,743	-0,454	0,177	-0,558	-0,97	-0,796	-0,02	-0,681
K-S-waarde	1,59*	2,28*	1,93*	2,50*	1,43*	1,95*	1,90*	2,11*

* $p < 0.05$

De tweede stap betreft de interne consistentie van de schaal. De items worden op dezelfde wijze samengevoegd als aangegeven in de voormeting (tabel 6.2). De resulterende Cronbachs alfa's zijn weergegeven in tabel 6.4. In tabel 6.4

staan ook de kengetallen van de vier factoren van de *belief-based* attitudemaat weergegeven voor zowel de voormeting als de nameting. Uit deze kengetallen kan afgeleid worden dat alle vier de factoren van de *belief-based* attitudemaat redelijk de normaalverdeling benaderen: zowel de scheefheid als de gepiekttheid blijven binnen de gestelde norm (tussen -1 en $+1$), hoewel de K-S waarde wel aangeeft dat de variabelen niet normaal verdeeld zijn. Dit geldt zowel voor de voor- als de nameting.

Uit tabel 6.4 valt verder af te leiden dat de utilitaire component (school) van de leesattitude iets hoger scoort dan de hedonistische component (plezier). Dit geldt vooral voor de nameting. Dit impliceert dat leerlingen het lezen in de vrije tijd iets meer associëren met vorming en leren dan met plezier. Deze resultaten kwamen ook al naar voren bij de globale leesattitude.

De correlaties tussen de verschillende factoren zijn weergegeven in tabel 6.5. Alle vermelde correlaties zijn significant ($p < 0,05$). Uit deze tabel is af te lezen dat de correlaties tussen de plezier- en inlevingsfactor (beide representanten van de hedonistische component) enerzijds en tussen de school- en ontplooiingsfactor (beide representanten van de utilitaire component) anderzijds het hoogst zijn. Dit geldt zowel voor de voormeting als de nameting. In de nameting zijn de correlaties tussen de factoren (onderste driehoek van tabel 6.5) enigszins hoger dan in de voormeting (bovenste driehoek van tabel 6.5), maar deze verschillen zijn niet significant.

TABEL 6.5 | CORRELATIES TUSSEN DE VIER FACTOREN VAN DE *BELIEF-BASED* MAAT

factor	plezier	inleving	school	ontplooiing
plezier		0,551	0,408	0,477
inleving	0,655		0,378	0,355
school	0,459	0,428		0,485
ontplooiing	0,449	0,506	0,513	

Opmerking: de getallen boven de diagonaal betreffen de voormeting en de getallen onder de diagonaal de nameting.

De test-hertest betrouwbaarheid, uitgedrukt in de correlaties tussen de voor- en nameting, geeft de volgende resultaten te zien: plezier: 0,678; inleving: 0,590; school: 0,569; ontplooiing: 0,523. Al deze correlaties zijn significant ($p < 0,05$). Deze correlaties zijn iets lager dan de correlaties tussen de voor- en nameting van de globale attitudemaat. In het slothoofdstuk zal nader ingegaan worden op de vergelijking tussen de globale maat en de *belief-based* maat voor leesattitude.

In de volgende paragraaf zullen de verschillen tussen de scholen en klassen op de factoren van de *belief-based* leesattitude besproken worden.

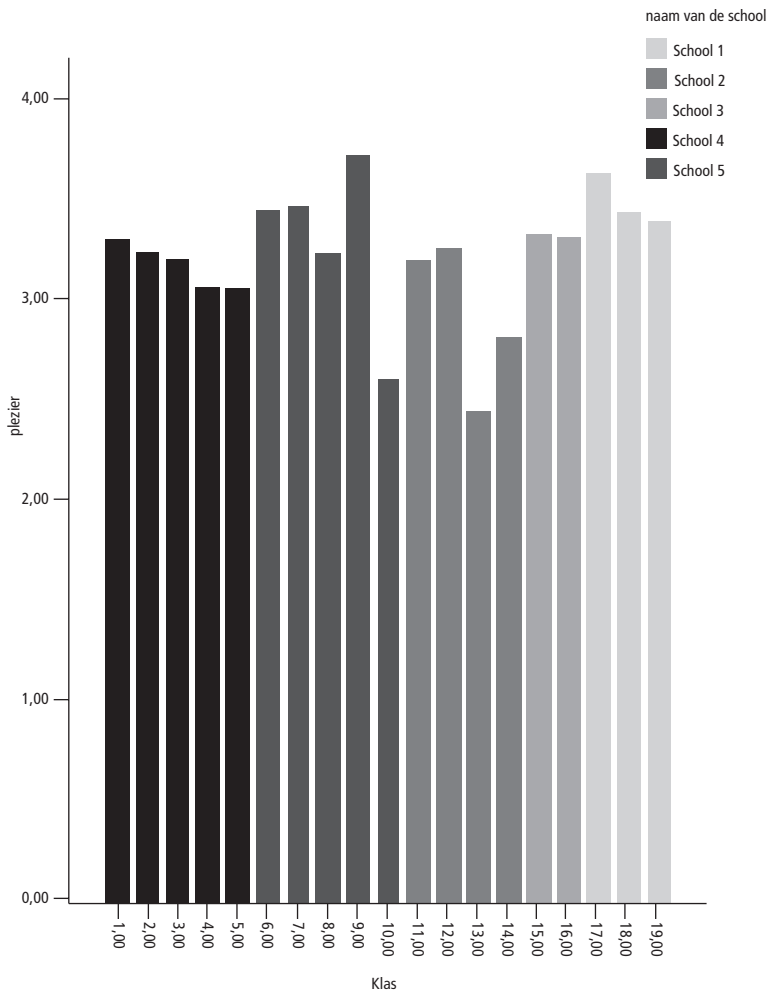
6.2 VERSCHILLEN OP DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

Achtereenvolgens komen in deze paragraaf de vier factoren van de *belief-based* attitudemaat aan de orde.

6.2.1 DE PLEZIERFACTOR

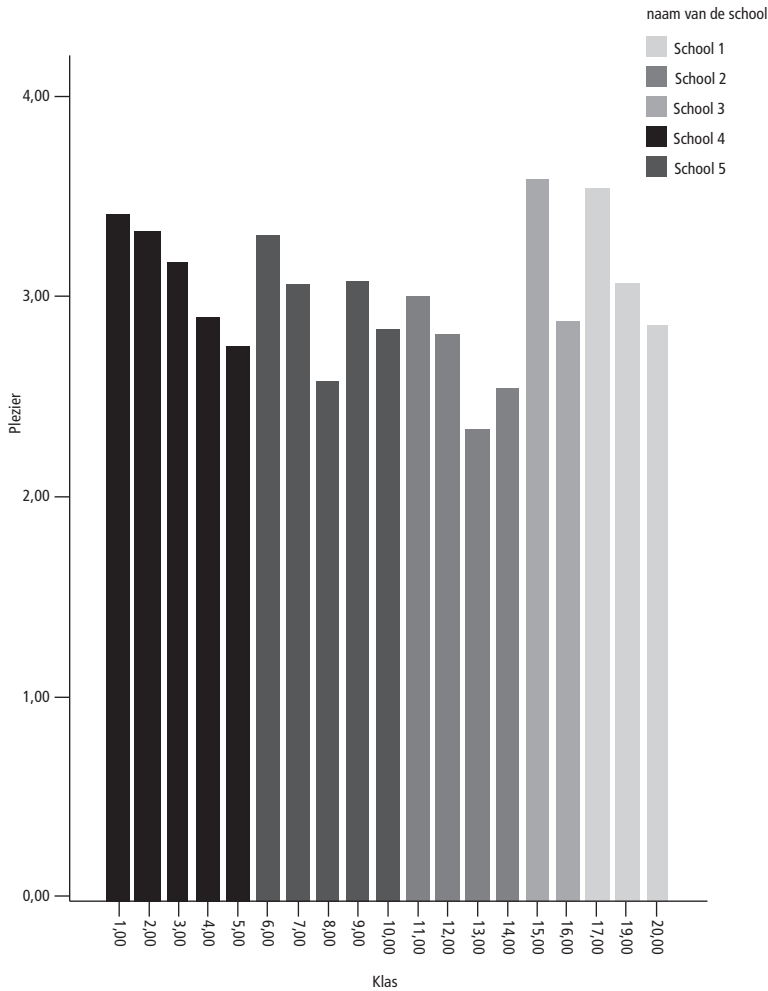
We zullen eerst de voormeting bespreken en dan de nameting. Figuur 6.1 geeft de klas-gemiddeldes van de voormeting op de plezierfactor van de *belief-based* attitudemaat weer. Uit de analyse van deze gemiddeldes blijkt dat de klassen en scholen relatief weinig verschillen. Opvallend is dat de klassen 9 en 17 hoog scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat de klassen 10 en 13 lager scoren. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de plezierfactor.

FIGUUR 6.1 | DE VOORMETING VAN DE PLEZIERFACTOR



nu verschillen de klassen en scholen relatief weinig op de plezierfactor. Opvallend is dat de klassen 15 en 17 hoog scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 13 het laagst scoort. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de plezierfactor in de nameting.

FIGUUR 6.2 | DE NAMETING VAN DE PLEZIERFACTOR

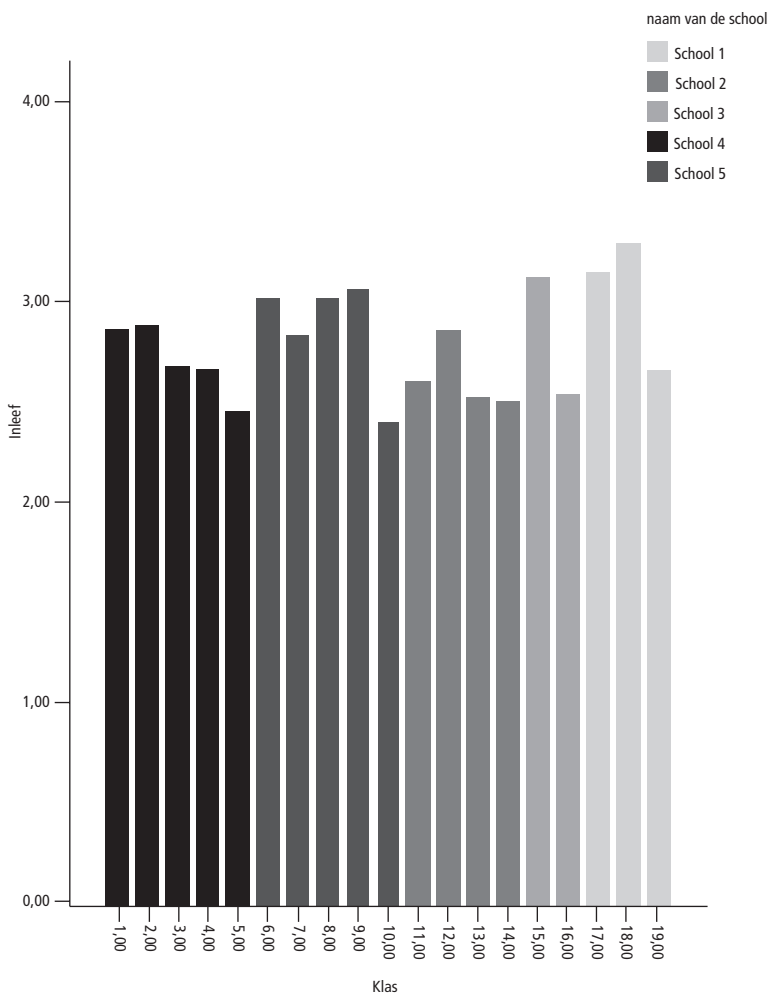


6.2.2 DE INLEVINGSFACTOR

We zullen eerste de voormeting bespreken en dan de nameting. Figuur 6.3 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op de inlevingsfactor van de *belief-based* attitudemaat weer.

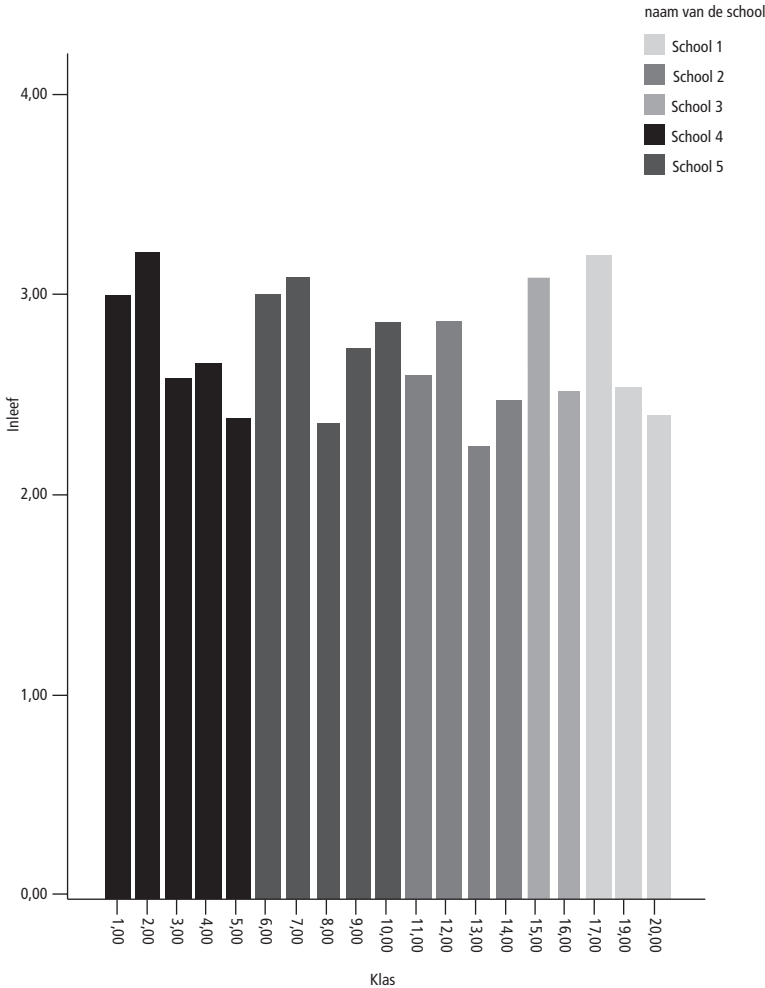
Uit de analyses van de gemiddeldes blijkt dat de klassen en scholen relatief weinig verschillen op de inlevingsfactor van de *belief-based* leesattitude. Opvallend is dat klas 18 het hoogst scoort (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat de klassen 5 en 10 laag scoren. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de inlevingsfactor.

FIGUUR 6.3 | DE VOORMETING VAN DE INLEVINGSFACTOR



Figuur 6.4 geeft de klasgemiddeldes van de nameting op de inlevingsfactor weer. Ook nu verschillen de klassen en scholen relatief weinig. Opvallend is dat de klassen 2 en 17 het hoogst scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 13 lager scoort. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de inlevingsfactor.

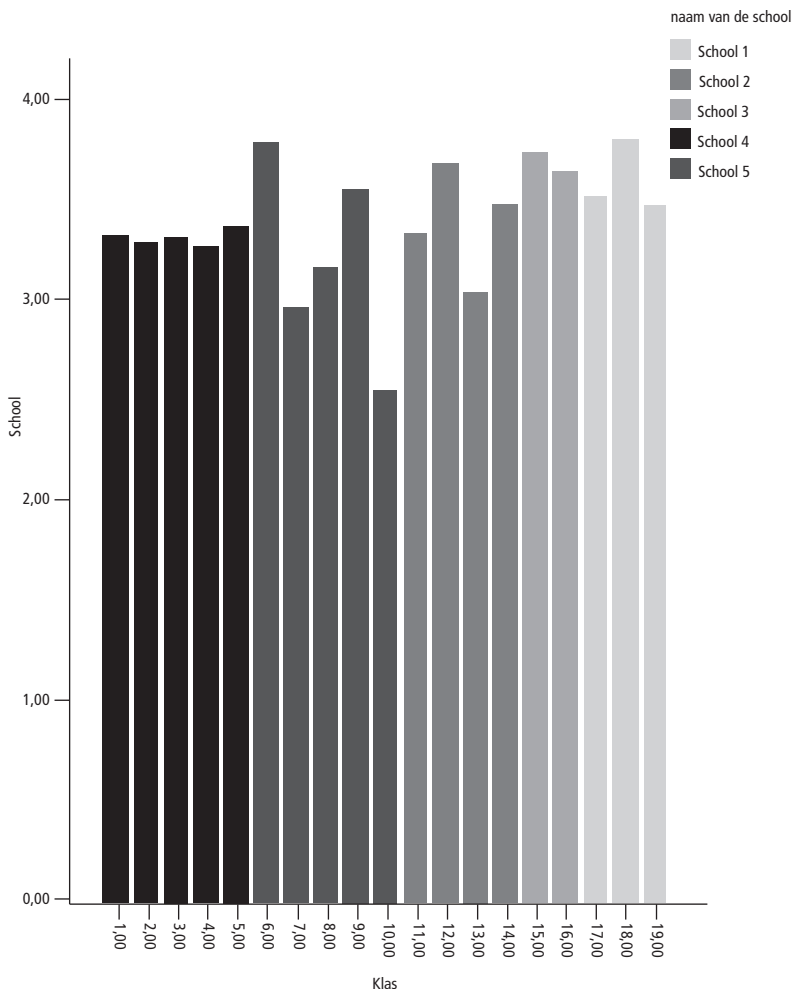
FIGUUR 6.4 | DE NAMETING VAN DE INLEVINGSFACTOR



6.2.3 DE SCHOOLFACTOR

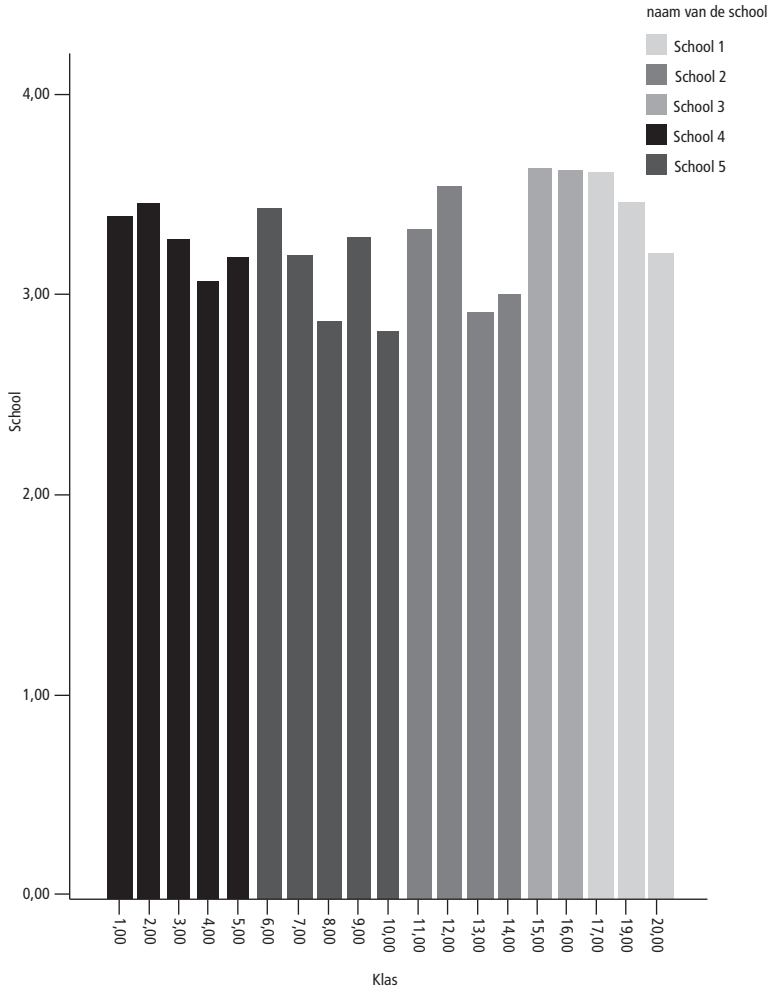
Figuur 6.5 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op de schoolfactor van de *belief-based* attitudemaat weer. Uit de analyses van de klasgemiddeldes blijkt dat de klassen en scholen relatief weinig op de voormeting van de aan school gerelateerde *beliefs* verschillen. Opvallend is dat de klassen 6, 15 en 18 hoog scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 10 lager scoort. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de schoolfactor.

FIGUUR 6.5 | DE VOORMETING VAN DE SCHOOLFACTOR



Figuur 6.6 geeft de klasgemiddeldes van de nameting op de schoolfactor weer. Ook voor de nameting verschillen de klassen en scholen relatief weinig. Opvallend is dat de klassen 15, 16 en 17 hoog scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat de klassen 8 en 10 lager scoren. De verschillen zijn echter niet significant. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de schoolfactor.

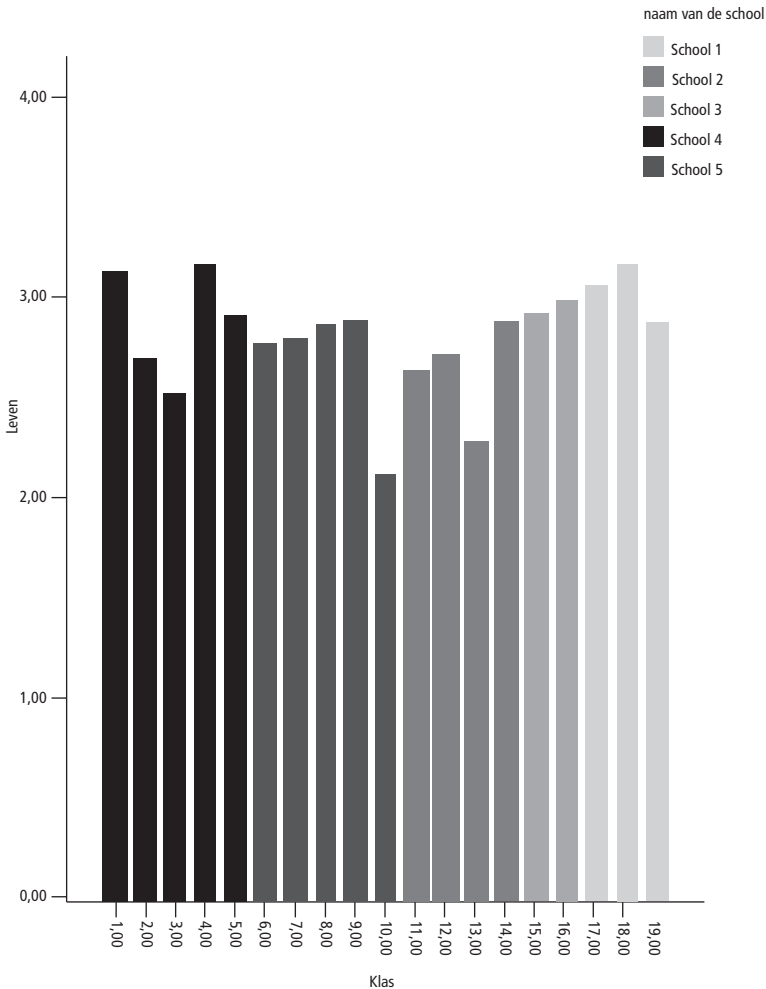
FIGUUR 6.6 | DE NAMETING VOOR DE SCHOOLFACOR



6.2.4 DE ONTPLOOIINGSFACTOR

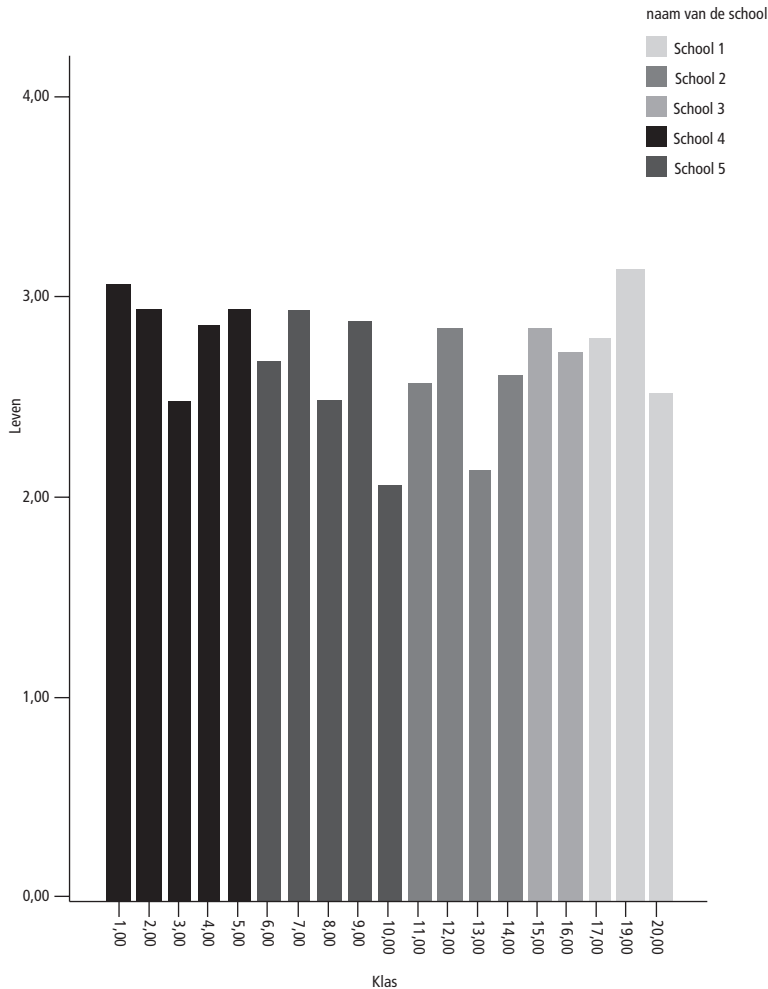
Figuur 6.7 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting voor de ontplooiingsfactor weer. De klassen en scholen verschillen relatief weinig op de ontplooiingsfactor. Opvallend is dat de klassen 1, 4 en 18 hoog scoren (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 10 lager scoort. Uit de analyse van de gemiddeldes blijkt echter dat de verschillen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de ontplooiingsfactor.

FIGUUR 6.7 | DE VOORMETING VAN DE ONTPLOOIINGSFACTOR



Figuur 6.8 geeft de klasgemiddeldes van de nameting op de ontplooiingsfactor weer. Ook bij de nameting verschillen de klassen en scholen relatief weinig van elkaar. Opvallend is dat klas 19 het hoogst scoort (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en dat klas 10 lager scoort. De analyse van de gemiddeldes geeft aan dat ook nu de verschillen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op de ontplooiingsfactor.

FIGUUR 6.8 | DE NAMETING VAN DE ONTPLOOIINGSFACTOR



6.3 SAMENVATTING VAN DE VERGELIJKING TUSSEN DE KLASSEN

Tabel 6.6 geeft een samenvatting van de verschillen tussen de klassen, waarbij ook aangegeven wordt welke interventie deze klassen volgden. Net als bij de globale attitudemaat geldt ook nu dat de *lessen Nederlands* erg vaak gevolgd worden door zowel klassen die opvallend hoog dan wel opvallend laag scoren op een factor van de *belief-based* leesattitude. Hierdoor is de spreiding in de leesattitude van de adolescenten die de *lessen Nederlands* volgden erg groot. Dit kan een mogelijk algemeen effect van de *lessen Nederlands* vertroebelen.

TABEL 6.6 | SAMENVATTING VAN DE VERSCHILLEN TUSSEN DE KLASSEN OP DE **BELIEF-BASED** ATTITUDEMAAT

	Doe maar dicht maar	Griezelgenootschap	Ik zoek een vriend	lessen Nederlands
voormeting				
plezier		hoog: 9		hoog: 17 laag: 10,13
inleven	laag: 5			hoog: 18 laag: 10
school		hoog: 6	hoog: 15	hoog: 18 laag: 10
ontplooiing	hoog: 1, 4			hoog: 18 laag: 10
nameting				
plezier			hoog: 15	hoog: 17 laag: 13
inleven	hoog: 2			hoog: 17 laag: 13
school		hoog: 16 laag: 8	hoog: 15	hoog: 17 laag: 10
ontplooiing				hoog: 19 laag: 10

Opmerking: de cijfers duiden op het klasnummer (zie hoofdstuk 4).

Verder moet opgemerkt worden dat de verschillen tussen de klassen zo klein zijn dat niet één van de verschillen tussen de klassen significant was. Dit geldt zowel voor de voormeting als de nameting van de factoren van de *belief-based* maat. Toch lijken de figuren 6.1 tot en met 6.8 te suggereren dat er verschillen tussen de klassen bestaan. Omdat een statistische test uitwijst dat dit niet het geval is, zijn, net als bij de globale attitudemeting, de verschillen binnen de klassen (de verschillen in leesattitude van de leerlingen in één klas) aanzienlijk en statistisch gezien groter dan de verschillen tussen de klassen. Dit gegeven bemoeilijkt het om een algemeen effect van een interventie aan te tonen. De interventies worden immers tussen de klassen gevarieerd en de resultaten suggereren dat de verschillen tussen de leerlingen van één klas groter zijn dan de verschillen tussen de klassen. In hoofdstuk 10 zullen de effecten van de interventie nader bekeken worden.



7 LEESGEDRAG

In dit hoofdstuk worden de resultaten ten aanzien van het leesgedrag besproken. Leesgedrag valt uiteen in leesintentie en leesomvang. In paragraaf 7.1 wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van de meting van leesintentie en leesomvang. Daarna wordt in paragraaf 7.2 aandacht besteed aan de verschillen tussen de klassen op de voor- en nameting van de leesgedragvariabelen.

7.1 BETROUWBAARHEIDSANALYSE LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

Ten behoeve van de betrouwbaarheidsanalyse wordt ook nu een itemanalyse uitgevoerd op de items van de voormeting. Vervolgens wordt met behulp van de nameting inzicht verkregen in de test-hertest betrouwbaarheid. Ook voor leesintentie en leesomvang geldt dat de test-hertest betrouwbaarheid lager kan zijn omdat we er niet vanuit mogen gaan dat er geen wijzigingen in het leesgedrag opgetreden zijn (iedere leerling heeft immers een interventie ondergaan die als indirect doel het verhogen van het leesgedrag heeft). Maar op grond van de theoretische uiteenzetting in hoofdstuk 2 mogen we verwachten dat de veranderingen tussen de voor- en nameting van het leesgedrag niet dramatisch zullen zijn. Hierdoor geeft de samenhang tussen de voor- en nameting toch een redelijke indicatie voor de test-hertest betrouwbaarheid.

Zoals uit voorgaande blijkt, bestaat de betrouwbaarheidsanalyse uit de volgende onderdelen:

Itemanalyse

Hierbij kijken we enerzijds naar de kengetallen van de gebruikte items en anderzijds naar de samenhang tussen de items en de somscore voor de eigen factor. In dit geval gaan we niet naar de ‘kruislingse’ correlaties kijken omdat we op theoretische gronden mogen aannemen dat leesintentie en leesomvang sterk zullen samenhangen. Lezen is immers vaak een gewoonte.

Betrouwbaarheid

Op basis van de gegevens van de nameting kunnen de resultaten verkregen uit de voormeting gecontroleerd worden. Hierbij staan ook nu drie vragen centraal.

- 1 Voldoen de kengetallen van de gebruikte items aan de gestelde eisen?
- 2 Kan de gevonden samenhang tussen de items uit de voormeting gerepliceerd worden met de items van de nameting?
- 3 Wat is de samenhang tussen de somscores van de voormeting en de somscores van de nameting? Deze samenhang is de test-hertest-betrouwbaarheid.

7.1.1 ITEMANALYSE VAN LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

Ten behoeve van de itemanalyse zal nagegaan worden hoe de respondenten op de vragen betreffende leesintentie en leesomvang geantwoord hebben. Leesintentie werd gemeten met drie items en leesomvang met zes (zie tabel 7.1). Betreffende de voormeting van leesintentie blijkt uit tabel 7.1 dat alle items een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (ongeveer 2 op een 6-puntsschaal is voldoende) en dat de item non-respons 7 is op 443 en dat is ongeveer 1,5%. Voor de nameting van leesintentie zien we vergelijkbare kengetallen. Nu is de hoogste item non-respons 9 op 449 en dat is bijna 2%. Hieruit kunnen we concluderen dat alle items in principe meegenomen kunnen worden voor verdere analyse.

Wanneer we naar de antwoordmogelijkheden op de leesintentie-items kijken (zie bijlage 1), zien we dat bij de eerste twee items 'vaak lezen' als eerste genoemd staat. Daarom zullen deze items omgecodeerd worden ten behoeve van de verdere analyses, zodat een hoge score op een item altijd correspondeert met een intentie om frequent te lezen.

TABEL 7.1 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN DE METING VAN LEESINTENTIE

voormeting				
	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
voorgenomen leesfrequentie	3,917	1,802	436	7
voorgenomen aantal	3,692	1,780	436	7
voorgenomen tijd aan lezen	2,477	1,634	436	7
nameting				
voorgenomen leesfrequentie	4,013	1,827	446	3
voorgenomen aantal	3,918	1,773	440	9
voorgenomen tijd aan lezen	2,436	1,733	444	5

De kengetallen voor de items van leesomvang staan weergegeven in tabel 7.2. Deze tabel laat zien dat alle items van leesomvang een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (ongeveer 2 op een 6-puntsschaal is voldoende) en dat de hoogste item non-respons 20 op 443 is (ongeveer 4,5%). Hieruit kunnen we concluderen dat alle items in principe meegenomen kunnen worden voor verdere analyse.

Voor de nameting zien de kengetallen voor de items van leesomvang er ook goed uit. Voor bijna alle items geldt dat zowel de gemiddelde waarde als de standaarddeviatie vergelijkbaar zijn met de kengetallen uit de voormeting. Alleen het aantal boeken dat gelezen is tijdens de herfstvakantie is lager dan het aantal gelezen boeken tijdens de zomervakantie. Dat is ook begrijpelijk omdat deze vakantie een kortere duur heeft. Gemiddeld genomen heeft men ongeveer drie boeken gelezen in

de zomervakantie tegen één in de herfstvakantie. Opvallend is dat nu de item non-respons lager is dan bij de voormeting. De hoogste item non-respons is nu 5 (bij aantal gelezen in de herfstvakantie) en dat is ongeveer 1%.

Voor de verdere analyse is het noodzakelijk dat de antwoorden van de twee items (uit de voor- en nameting) die ingaan op het aantal boeken dat gelezen is, vergelijkbaar gemaakt worden met de antwoorden op de andere items. Daarom worden de aantallen als volgt gecodeerd: geen boeken krijgt de code 1, één boek de code 2, twee boeken de code 3, drie boeken de code 4, vier boeken de code 5 en meer dan 5 boeken de code 6. Wanneer we naar de formulering van de antwoorden op de andere items kijken, zien we dat voor de helft van de items (de eerste drie genoemd in tabel 7.2) geldt dat een hoge score overeenkomt met een lage leesomvang. Daarom worden deze drie items omgecodeerd voor zowel de voor- als de nameting. Daardoor correspondeert een hoge score op leesomvang met een hoge leesomvang.

TABEL 7.2 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN METING VAN LEESOMVANG

voormeting				
	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
laatst leesboek uitgelezen	3,383	1,901	428	15
frequentie lezen in vrije tijd	3,919	1,891	423	20
aantal gelezen boeken in vrije tijd	3,891	1,834	431	12
tijd besteed aan lezen in vorige week	2,347	1,728	435	8
gelezen boeken na zomervakantie	2,617	1,952	443	0
gelezen boeken tijdens zomervakantie	2,946	1,942	443	0
nameting				
laatst leesboek uitgelezen	3,563	1,936	449	0
frequentie lezen in vrije tijd	4,139	1,845	444	5
aantal gelezen boeken in vrije tijd	4,042	1,817	449	0
tijd besteed aan lezen in vorige week	2,158	1,630	447	2
gelezen boeken na herfstvakantie	2,035	3,747	447	2
gelezen boeken tijdens herfstvakantie	0,927	2,114	444	5

7.1.2 BETROUWBAARHEID VAN LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

Omdat we ervan uitgaan dat leesintentie en leesomvang beide ééndimensionale constructen zijn (ze bevatten geen deelcomponenten) en te verwachten is dat leesintentie en leesomvang met elkaar zullen samenhangen, zullen we alleen de gecorrigeerde item-totaal correlaties, de interne consistentie maat en de test-hertest correlatie (correlatie eerste en tweede meting) rapporteren. In tabel 7.3 staan de gecorrigeerde item-totaal correlaties aangegeven.

TABEL 7.3 | DE INTERNE CONSISTENTIE (GECORRIGEERDE ITEM-TOTAAL CORRELATIE)
VAN LEESOMVANG EN LEESINTENTIE

	voormeting	nameting
leesintentie		
voorgenomen leesfrequentie	0,801	0,848
voorgenomen aantal	0,755	0,798
voorgenomen tijd aan lezen	0,610	0,672
Cronbachs alfa	0,849	0,882
leesomvang		
laatste leesboek uitgelezen	0,808	0,803
frequentie lezen in vrije tijd	0,807	0,852
aantal gelezen boeken in vrije tijd	0,847	0,845
tijd besteed aan lezen in vorige week	0,620	0,648
gelezen boeken na de vakantie	0,744	0,794
gelezen boeken tijdens de vakantie	0,642	0,642
Cronbachs alfa	0,907	0,915

Tabel 7.3 laat zien dat de schaal voor leesintentie een hoge interne consistentie heeft. De laagste item-totaal correlatie is zowel voor de voormeting als de nameting boven de 0,6. Deze hoge interne consistentie wordt nog eens benadrukt door de Cronbachs alfa: deze is voor de voormeting 0,85 en voor de nameting 0,88. Voor leesomvang verkrijgen we soortgelijke indicaties voor de interne consistentie. De laagste item-totaal correlatie is voor zowel de voor- als de nameting nog ruim boven de 0,6. Ook de Cronbachs alfa's zijn ruim boven de kritieke norm: 0,91 voor de voormeting en 0,92 voor de nameting. Op grond van deze resultaten wordt leesintentie en leesomvang gevormd door het gemiddelde te nemen van de ingevulde items.

In tabel 7.4 staan de kengetallen van leesomvang en leesintentie weergegeven voor zowel de voor- als de nameting. Uit deze kengetallen kan afgeleid worden dat zowel leesintentie als leesomvang een te platte verdeling hebben: de gepiektheid heeft een negatieve waarde. Dit fenomeen is sterker voor de voormeting dan voor de nameting. Verder blijkt dat het aantal leerlingen met een zeer laag leesgedrag rond de 20% schommelt. Voor leesintentie blijkt het percentage leerlingen dat niet voornemens is om op afzienbare tijd een boek te lezen 21% te zijn bij de voormeting en 27,5% bij de nameting. Voor leesomvang is het aantal leerlingen dat de afgelopen (vrije) tijd nauwelijks boeken gelezen heeft ook substantieel: 16% in de voormeting en 22,5% in de nameting.

TABEL 7.4 | KENGETALLEN VAN LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

	leesintentie		leesomvang	
	voormeting	nameting	voormeting	nameting
missing N	1	1	0	0
aantal items	3	3	6	6
Cronbachs alfa	0,849	0,882	0,907	0,915
gemiddelde	2,98	2,83	2,96	2,62
standaarddeviatie	1,54	1,60	1,57	1,44
scheefheid	0,181	0,395	0,265	0,517
gepiektheid	-1,107	-1,004	-1,239	-0,832
K-S-waarde	2,57; $p < 0.05$	3,16; $p < 0.05$	2,49; $p < 0.05$	2,75; $p < 0.05$

Uit tabel 7.4 is af te leiden dat de leesintentie en de leesomvang elkaar niet veel ontlopen. In tabel 7.5 zijn de correlaties tussen leesintentie en leesomvang (voor zowel de voor- als de nameting) aangegeven. Alle correlaties zijn significant ($p < 0,05$). Het blijkt dat de correlatie tussen de voor- en nameting van respectievelijk leesintentie en leesomvang (test-hertest betrouwbaarheid) boven de 0,6 liggen (0,634 voor omvang en 0,655 voor leesintentie). Verder blijkt dat de correlatie tussen leesintentie en leesomvang redelijk hoog is als beide in dezelfde vragenlijst bevroegd worden: 0,706 bij de voormeting en 0,776 bij de nameting. Daarnaast is de correlatie tussen leesintentie uit de voormeting en leesomvang in de nameting ook boven de 0,6, met andere woorden: de leerlingen hebben een goede inschatting gegeven van hun daadwerkelijke leesomvang. Dit is ook niet verwonderlijk, omdat lezen vaak een gewoontegedrag is.

TABEL 7.5 | CORRELATIES (KENDALL'S TAU) TUSSEN LEESOMVANG EN LEESINTENTIE

	leesomvang (na)	leesintentie (voor)	leesintentie (na)
leesomvang (voor)	0,634	0,706	
leesomvang (na)		0,628	0,776
leesintentie (voor)			0,655

In de volgende paragraaf zullen de verschillen tussen de klassen op leesgedrag nader bekeken worden.

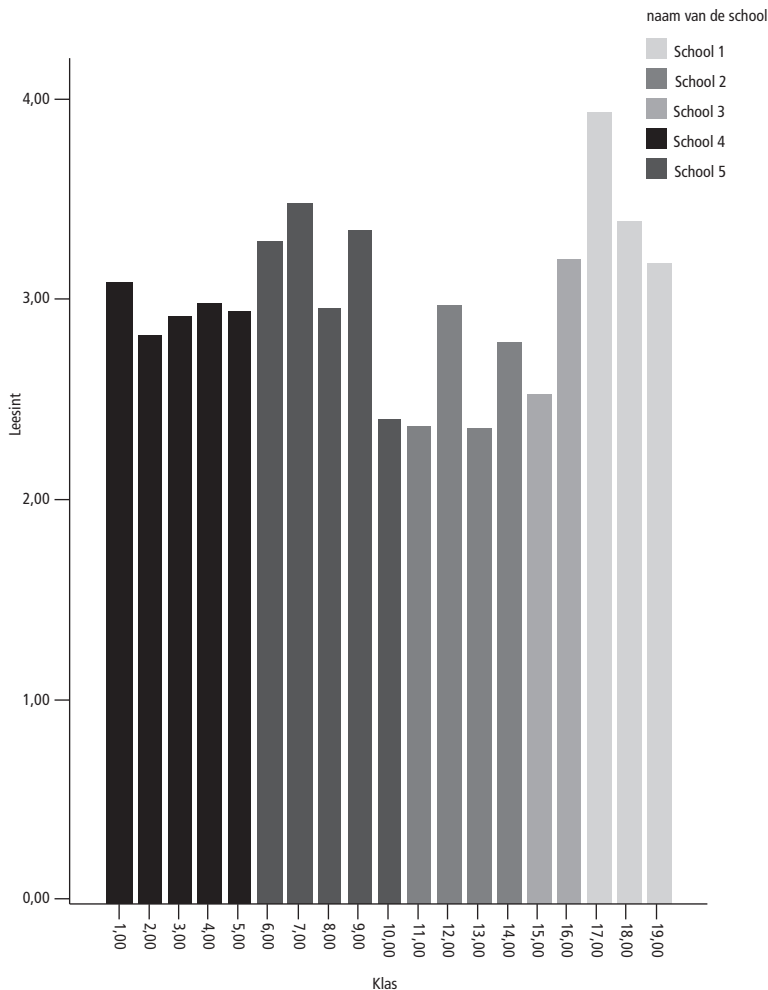
7.2 VERSCHILLEN OP LEESINTENTIE EN LEESOMVANG

Deze paragraaf bestaat uit twee gedeelten: de één gaat over verschillen op het gebied van leesintentie en de ander over die op het gebied van leesomvang.

7.2.1 VERSCHILLEN OP LEESINTENTIE

We zullen eerste de voormeting bespreken en dan de nameting. Figuur 7.1 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op leesintentie weer.

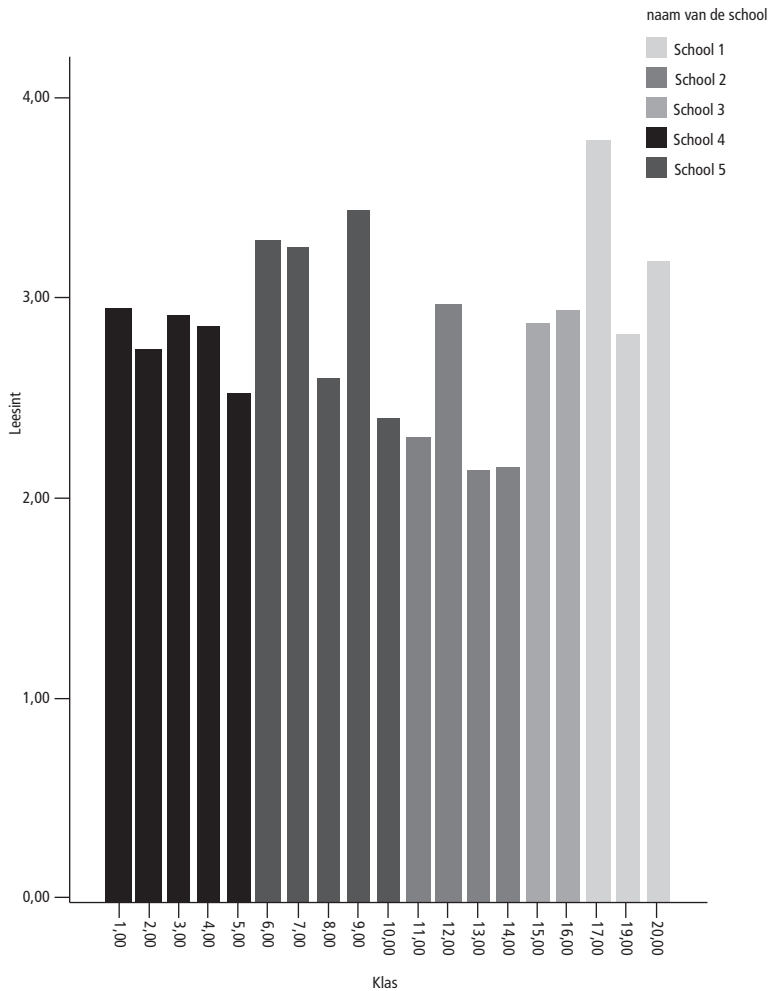
FIGUUR 7.1 | VOORMETING LEESINTENTIE



De klassen en scholen verschillen relatief weinig in de mate waarin ze van plan zijn de komende tijd een boek te gaan lezen in de vrije tijd. Klas 17 heeft de hoogste leesintentie (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en de klassen 10, 11 en 13 hebben een lage leesintentie. Analyse van de gemiddeldes geeft aan dat de verschillen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op hun intentie om de komende tijd een boek te lezen in de vrije tijd.

Figuur 7.2 geeft de klasgemiddeldes van leesintentie op de nameting weer.

FIGUUR 7.2 | NAMETING LEESINTENTIE

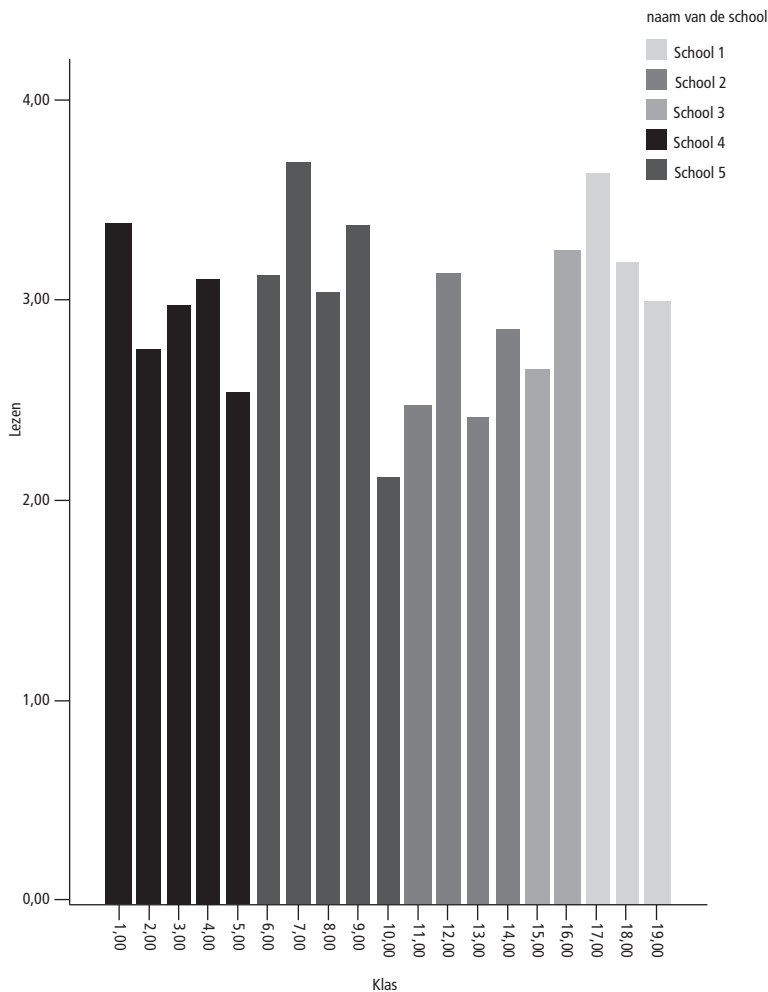


Ook voor de nameting verschillen de klassen en scholen relatief weinig in de mate waarin ze van plan zijn de komende tijd een boek te gaan lezen. Klas 17 heeft weer de hoogste leesintentie (maar niet significant hoger dan de andere klassen) en de klassen 13 en 14 hebben een lage leesintentie. De analyse van de gemiddeldes toont aan dat de verschillen tussen de klassen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze ook bij de nameting vergelijkbaar scoren op hun intentie om de komende tijd een boek te lezen in de vrije tijd.

7.2.2 VERSCHILLEN OP LEESOMVANG

Figuur 7.3 geeft de klasgemiddeldes van de voormeting op leesomvang weer.

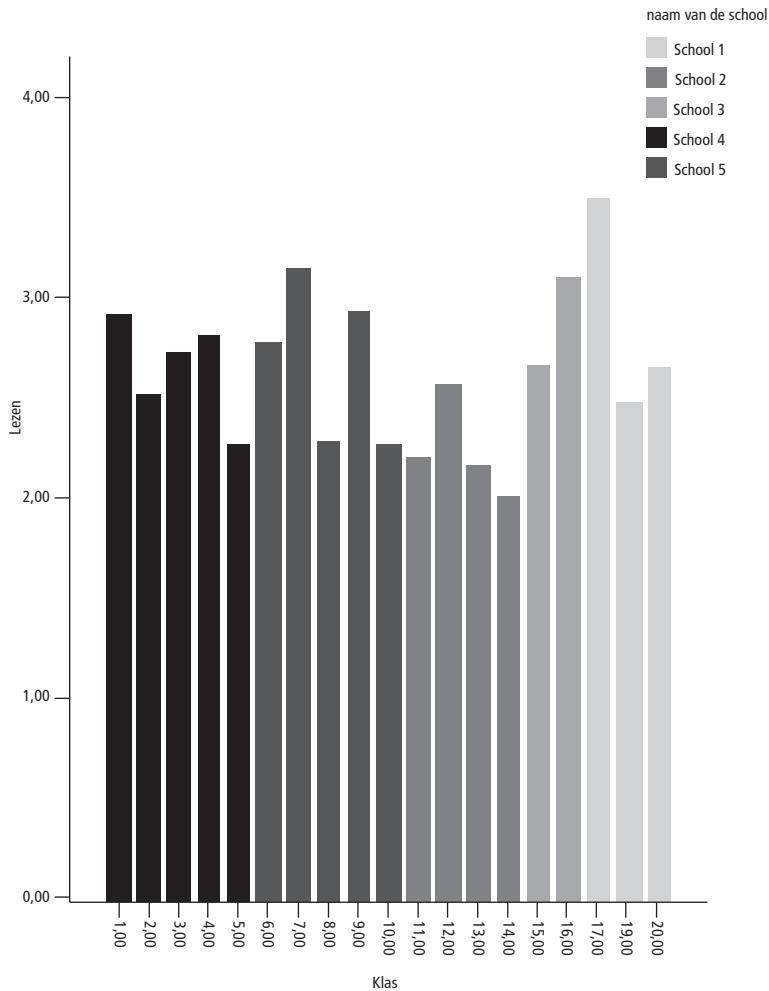
FIGUUR 7.3 | VOORMETING LEESOMVANG



De klassen en scholen verschillen relatief weinig op leesomvang. De klassen 7 en 17 hebben de meeste boeken gelezen (maar niet significant meer dan de andere klassen) en klas 10 heeft de minste boeken gelezen. De analyse van de gemiddeldes geeft aan dat de verschillen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scoren op leesomvang.

Figuur 7.4 geeft de klasgemiddeldes van de nameting op leesomvang weer.

FIGUUR 7.4 | NAMETING LEESOMVANG



Ook voor de nameting verschillen de klassen en scholen relatief weinig. Klas 17 heeft ook nu de meeste boeken gelezen (maar niet significant meer dan de andere klassen) en klas 14 heeft de minste boeken gelezen. De analyse van de klasgemiddeldes geeft aan dat de verschillen niet significant zijn. Voor alle klassen geldt dat ze vergelijkbaar scores op leesomvang in de nameting.

7.3 SAMENVATTING VAN DE VERGELIJKING TUSSEN DE KLASSEN

Tabel 7.6 geeft een samenvatting van de verschillen tussen de klassen, waarbij ook aangegeven wordt welke interventie deze klas gevolgd heeft. Net als bij leesattitude geldt ook nu dat de *lessen Nederlands* erg vaak gevolgd worden door zowel klassen die opvallend hoog dan wel opvallend laag scores op leesintentie en leesgedrag. Hierdoor is de spreiding in het leesgedrag van de adolescenten die de *lessen Nederlands* volgden erg groot. Dit kan een mogelijk algemeen effect van de *lessen Nederlands* vertroebeelen.

Verder moet opgemerkt worden dat de verschillen tussen de klassen zo klein zijn dat niet één van de verschillen tussen de klassen significant was. Dit geldt zowel voor de voormeting als de nameting van leesintentie en leesgedrag. Toch lijken de figuren 7.1 tot en met 7.4 te suggereren dat er verschillen tussen de klassen bestaan. Omdat een statistische test uitwijst dat dit niet het geval is, zijn – net als bij leesattitude – de verschillen binnen de klassen (de verschillen in leesgedrag van de leerlingen in één klas) aanzienlijk en statistisch gezien groter dan de verschillen tussen de klassen. Dit gegeven bemoeilijkt het om een algemeen effect van een interventie aan te tonen. Deze worden immers tussen de klassen gevarieerd en de resultaten suggereren dat de verschillen tussen de leerlingen van één klas groter zijn dan de verschillen tussen de klassen. In hoofdstuk 11 zullen de effecten van de interventie op leesgedrag nader bekeken worden.

TABEL 7.6 | SAMENVATTING VAN DE VERSCHILLEN TUSSEN DE KLASSEN OP LEESGEDRAG

interventie	leesintentie		leesomvang	
	voormeting	nameting	voormeting	nameting
Doe maar dicht maar				
Griazelgenootschap				
Ik zoek een vriend				
lessen Nederlands	hoog: 17 laag: 10, 11, 13	hoog: 17 laag: 13, 14	hoog: 7,17 laag: 10	hoog: 17 laag: 14

Opmerking: de cijfers duiden op het klasnummer (zie hoofdstuk 4).



8 DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

In dit hoofdstuk worden de resultaten ten aanzien van de evaluatie van de interventies gerapporteerd. In paragraaf 8.1 wordt ingegaan op de betrouwbaarheid van de evaluatieoordelen en in paragraaf 8.2 wordt aandacht besteed aan de evaluaties van de interventies. Eén klas (klas 8) heeft de gevolgde *Bazar*-module (Griezelgenootschap) niet geëvalueerd. Deze klas is niet meegenomen in de analyse.

8.1 BETROUWBAARHEIDSANALYSE VAN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

De betrouwbaarheidsanalyse kan voor de evaluatie van de interventies alleen bestaan uit een itemanalyse omdat we niet beschikken over een tweede meting betreffende de evaluatie. In de itemanalyse kijken we enerzijds naar de kengetallen van de gebruikte items en anderzijds naar de samenhang tussen de items, de samenhang van de items met somscore voor de eigen evaluatieve dimensie evenals de samenhang met de andere evaluatieve dimensies.

TABEL 8.1 | KENGETALLEN VAN DE ITEMS GEBRUIKT IN METING VAN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

voormeting				
	gemiddelde	standaarddeviatie	analysis N	missing N
plezierig – vervelend	2,93	1,07	421	4
boeiend – saai	3,11	1,12	421	4
interessant – niet interessant	2,94	1,13	418	7
veel geleerd – niet geleerd	2,61	1,06	421	4
kostte veel tijd – kostte weinig tijd	3,26	1,20	418	7
amusant – irritant	3,03	1,09	417	8
kostte moeite – kostte weinig moeite	3,56	1,16	415	10
leuk – niet leuk	2,91	1,26	420	5
vermoeiend – ontspannend	3,09	1,12	419	6
nutteloos – nuttig	3,39	1,20	420	5
aangenaam – onaangenaam	2,92	0,99	418	7
moeilijk – gemakkelijk	3,76	1,04	417	8
aantrekkelijk – onaantrekkelijk	3,34	1,10	416	9
goed – slecht	2,43	1,12	418	7
leuk – niet leuk	2,87	1,30	417	8
zinvol – zinloos	2,63	1,19	420	5
vermakelijk – niet vermakelijk	3,02	1,13	419	6
verschrikkelijk – verrukkelijk	2,80	0,98	420	5
lastig – niet lastig	3,42	1,16	421	4
vergelijkend oordeel	3,66	1,15	409	16

In tabel 8.1 staan de kengetallen van de gehanteerde items voor de evaluatieve dimensies evenals het vergelijkende oordeel aangegeven. Uit deze tabel blijkt dat

alle items betreffende de evaluatieve dimensies een redelijke spreiding (standaarddeviatie) vertonen (ongeveer 1 op een 5-puntsschaal is voldoende). Niet één van de items heeft een non-respons hoger dan 5% wat overeenkomt met 22 leerlingen. De hoogste item non-respons is 10 op 425 en dat is ongeveer 2,4%. Hieruit blijkt dat deze schaal goed is ingevuld. Voor het vergelijkende oordeel zien we soortgelijke kengetallen, maar deze vraag had zeven antwoordmogelijkheden (beste-slechtste, hoofdstuk 4), waardoor de spreiding maar matig is. Ook voor deze vraag geldt dat de item non-respons beneden de 5% blijft.

Wanneer we naar de formulering van de items kijken, zien we dat voor een groot aantal geldt dat een hoge score overeenkomt met een lage evaluatie. Daarom worden deze items omgecodeerd voor verdere analyse. Hierdoor correspondeert een hoge score op een evaluatieve dimensie evenals het vergelijkende oordeel met een positief oordeel over de interventie. Voor de dimensie 'moeite' nemen we aan dat een gemakkelijke interventie geprefereerd wordt boven een moeilijke. Daarom zal deze evaluatie aangeduid worden met 'gemak'.

Vervolgens wordt de samenhang tussen de items van de evaluatieve dimensies vastgesteld. Aan de schaal liggen drie evaluatieve dimensies ten grondslag:

- 1 Een hedonistisch oordeel dat emotionele en gevoelsmatige reacties op de interventie bevat.
- 2 Een utilitair oordeel dat ingaat op de leerzaamheid en relevantie van de interventie.
- 3 Een gemak-oordeel dat ingaat op de investering of inspanning die geleverd moest worden bij het doorlopen van de interventie.

In tabel 8.2 is aangegeven hoe, naar ons idee, de items verdeeld zijn over de dimensies. Uit de itemanalyse bleek dat twee items de discriminerende dan wel de convergerende validiteit aantasten (hangen niet samen zoals we verondersteld hadden). Dit zijn vermoeiend – ontspannend en goed – slecht. Vermoeiend – ontspannend zou, naar ons idee, moeten correleren met gemak, maar het correleert met het hedonistische oordeel. Maar dit item hangt ook onvoldoende samen met de hedonistische dimensie waardoor dit item de interne consistentie van deze schaal omlaag zou halen. Daarom nemen we vermoeiend – ontspannend niet mee in de verdere analyses. Goed – slecht zou naar ons idee moeten correleren met utiliteit, maar het correleert sterker met het hedonistische oordeel. Maar ook hier geldt dat het item goed – slecht de interne consistentie van de hedonistische schaal aantast. Daarom wordt ook dit item niet meegenomen in verdere analyses.

Voor zowel het hedonistische als het utilitaire oordeel laat tabel 8.2 zien dat de items waarvan we veronderstelden dat deze de hedonistische dan wel de utilitaire

evaluatieve dimensie zouden meten, ook het hoogst met deze schaal correleren. De correlaties van deze items met de andere schalen (kruislingse correlaties) zijn beduidend lager. Voor de gemak-schaal zien we dat over het algemeen alle correlaties wat lager zijn. Maar de correlaties die hoger zijn dan 0,4 behoren, naar ons idee, tot de gemak-schaal. De items van de andere schalen correleren beduidend lager met de gemak-schaal (kruislingse correlaties). Op grond van deze analyse wordt de score op ieder van de evaluatieve dimensies vastgesteld door de bijbehorende ingevulde items te middelen.

TABEL 8.2 | DE EVALUATIEVE ITEMS VERDEELD OVER HEDONISTISCH, UTILITAIR EN GEMAK-OORDEEL

	verondersteld	hedonistisch	utilitair	gemak
plezierig – vervelend	h	0,745	0,334	0,215
boeiend – saai	h	0,769	0,405	0,193
interessant – niet interessant	h	0,700	0,402	0,107
veel geleerd – niet geleerd	e	0,273	0,517	-0,002
costte veel tijd – weinig tijd	u	0,171	0,185	0,419
amusement – irritant	h	0,774	0,450	0,249
costte moeite – weinig moeite	e	0,167	0,085	0,616
leuk – niet leuk	h	0,838	0,410	0,262
vermoeiend – ontspannend	e	vervalt	vervalt	vervalt
nutteloos – nuttig	u	0,442	0,658	0,102
aangenaam – onaangenaam	h	0,667	0,499	0,217
moeilijk – gemakkelijk	e	0,112	-0,057	0,579
aantrekkelijk – onaantrekkelijk	h	0,695	0,380	0,133
goed – slecht	u	vervalt	vervalt	vervalt
leuk – niet leuk	h	0,850	0,445	0,257
zinnig – zinloos	u	0,536	0,639	0,160
vermakelijk – niet vermakelijk	h	0,697	0,399	0,203
verschrikkelijk – verrukkelijk	h	0,640	0,336	0,194
lastig – niet lastig	e	0,311	0,103	0,437
Cronbachs alfa		0,934	0,768	0,719

Opmerking: **h** staat voor hedonistisch, **u** voor utilitair en **e** voor gemak (*effort*).

Uit de kengetallen van de evaluatieve dimensies, weergegeven in tabel 8.3, kan afgeleid worden dat de drie dimensies de normaalverdeling redelijk volgen; zowel de scheefheid als de gepiekttheid liggen binnen de grenzen van -1 en +1, hoewel de K-S-toetst aangeeft dat alle schalen afwijken van de normaalverdeling. Dit geldt ook voor het vergelijkende oordeel.

TABEL 8.3 | KENGETALLEN VAN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

	hedonistisch	utilitair	gemak	vergelijkend*
missing N	4	4	4	16
aantal items	10	3	4	1
Cronbachs alfa	0,934	0,768	0,719	-
gemiddelde	2,97	3,38	3,49	4,34
standaarddeviatie	0,89	0,95	0,85	1,15
scheefheid	-0,257	-0,420	-0,418	-0,346
gepiektheid	-0,281	-0,319	0,285	0,601
K-S-waarde	1,437; $p = 0,03$	2,158; $p < 0,05$	1,821; $p < 0,05$	4,48; $p < 0,05$

* omgecodeerd: hoge score, hoge evaluatie

De correlaties tussen de drie dimensies en het vergelijkende oordeel zijn weergegeven in tabel 8.4. Deze correlaties zijn alle significant ($p < 0,05$) maar alleen voor het hedonistische oordeel geldt dat dit correlaties heeft met andere oordelen die hoger zijn dan 0,4. Dit suggereert dat het hedonistische oordeel het meest bepalend is, omdat het zowel samenhangt met het utilitaire oordeel als het vergelijkende oordeel. Verder laat de tabel zien dat het gemak waarmee een interventie doorlopen kan worden een andersoortig oordeel in zich heeft (het hangt immers nauwelijks samen met de hedonistische en utilitaire dimensie, noch met het vergelijkende oordeel).

TABEL 8.4 | CORRELATIES TUSSEN DE EVALUATIE OORDELEN BETREFFENDE DE INTERVENTIE

	hedonistisch	utilitair	gemak	vergelijkend
hedonistisch	-	0,510	0,258	0,616
utilitair		-	0,109	0,310
gemak			-	0,206

8.2 VERSCHILLEN IN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

Een aantal klassen heeft de reguliere lessen Nederlands (9 klassen op 3 scholen) beoordeeld terwijl andere klassen de gevolgde *Bazar*-module beoordeeld hebben. Zoals in hoofdstuk 4 is aangegeven zijn er in dit onderzoek drie *Bazar*-modules beoordeeld door de leerlingen, namelijk:

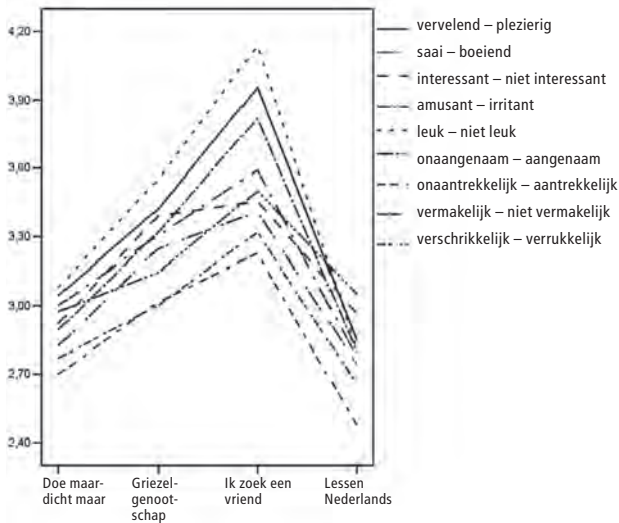
- 1 Griezelenootschap (4 klassen, 2 scholen), maar klas 8 heeft geen evaluatie van de module gegeven. Resteren drie klassen op twee scholen.
- 2 Doe maar dicht maar (5 klassen, 1 school).
- 3 Ik zoek een vriend (1 klas, 1 school).

In de rest van deze paragraaf zullen achtereenvolgens het hedonistische oordeel, het utilitaire oordeel en het ervaren gemak per interventie en uitgesplitst naar klas besproken worden.

8.2.1 VERSCHILLEN IN HET HEDONISTISCHE OORDEEL

Om meer inzicht te krijgen in de verschillen in het oordeel per interventie zullen we eerst per item van de hedonistische dimensie het oordeel weergeven en daarna het *overall*-oordeel op de hedonistische dimensie (uitgesplitst naar klas). In figuur 8.1 is ieder item van de hedonistische dimensie weergegeven als een lijn. De hoogte van de lijn wordt bepaald door de gemiddelde score van de interventie (over de betreffende klassen) op dat item.

FIGUUR 8.1 | DE OORDELEN OP DE ITEMS VAN DE HEDONISTISCHE DIMENSIE PER INTERVENTIE



Uit figuur 8.1 blijkt dat het patroon van de antwoorden op de items ongeveer gelijk blijft per interventie; er zitten geen uitschieters in. De algemene tendens die uit figuur 8.1 naar voren komt is dat de interventie *Ik zoek een vriend* gemiddeld genomen op alle items van het hedonistische oordeel het hoogst gewaardeerd wordt. De *lessen Nederlands* en *Doe maar dicht maar* worden over het algemeen het laagst gewaardeerd. Dit patroon komt ook terug als we het *overall*-hedonistische oordeel bekijken (zie tabel 8.5).

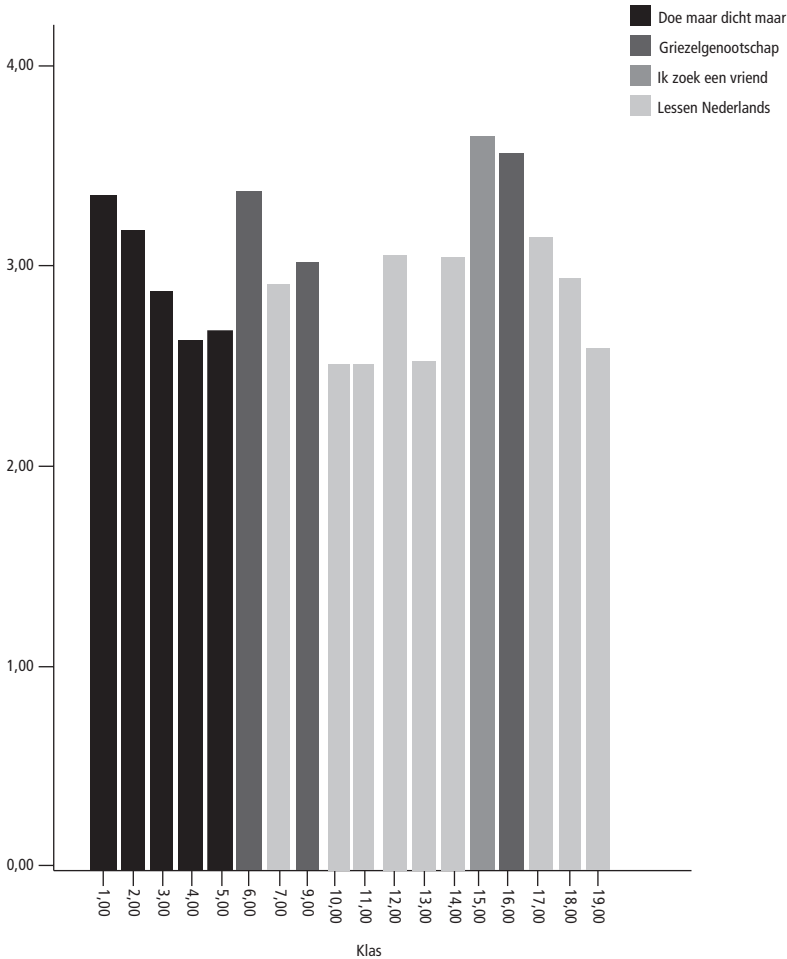
TABEL 8.5 | HET HEDONISTISCHE OORDEEL PER INTERVENTIE

	Doe maar dicht maar	Griezelgenootschap	Ik zoek een vriend	lessen Nederlands
gemiddelde	2,95	3,31	3,66	2,80
standaarddeviatie	0,91	0,98	0,57	0,82
analysis N	118	71	22	210

Uit de analyse blijkt dat *lessen Nederlands* en *Doe maar dicht maar* in hedonistische oordeel niet van elkaar verschillen. *Ik zoek een vriend* wordt (significant) hoger gewaardeerd dan *Doe maar dicht maar* en *lessen Nederlands*, maar verschilt niet van *Griezelgenootschap*. Op haar beurt wordt *Griezelgenootschap* (significant) hoger gewaardeerd dan *lessen Nederlands* maar de module scoort niet hoger op het hedonistische oordeel dan de andere *Bazar*-modules (inclusief *Doe maar dicht maar*).

In figuur 8.2 is het hedonistische oordeel uitgesplitst naar klas. Uit deze figuur blijkt dat *Ik zoek een vriend* (klas 15) het hoogst gewaardeerd wordt. Verder zien we dat *Griezelgenootschap* (klas 6, 9 en 16) ook hoog gewaardeerd wordt, maar er zijn ook aanzienlijke verschillen tussen de klassen. Verder zien we aanzienlijke verschillen tussen de klassen die *Doe maar dicht maar* dan wel *lessen Nederlands* gevolgd hebben.

FIGUUR 8.2 | HET HEDONISTISCHE OORDEEL VAN DE INTERVENTIES PER KLAS



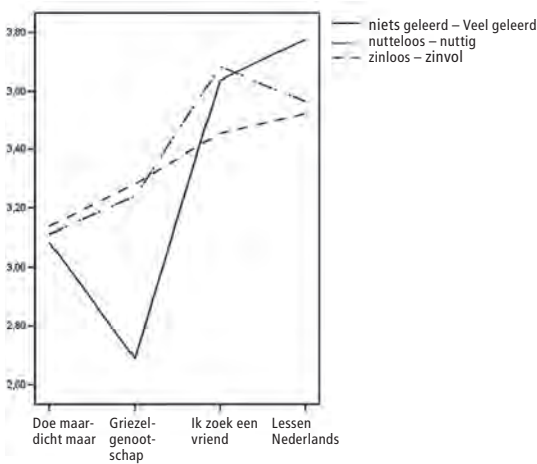
8.2.2 VERSCHILLEN IN HET UTILITAIRE OORDEEL

Ook hier bekijken we eerst de verschillen tussen de interventies per item en daarna de verschillen in het *overall*-oordeel op de utilitaire dimensie. In figuur 8.3 wordt ieder item van de utilitaire dimensie weergegeven door een lijn, waarbij de hoogte van de lijn bepaald wordt door de gemiddelde score van de interventie (over de betreffende klassen) op dat item.

Uit figuur 8.3 blijkt dat *lessen Nederlands* en *Ik zoek een vriend* hoog scoren op alle items van de utilitaire dimensie terwijl *Doe maar dicht maar* juist laag scoort

op alle items. Verder valt op dat *Griezelgenootschap* een uitschieter heeft (naar beneden) op het item ‘leerzaam’. Deze interventie wordt als niet-leerzaam ervaren terwijl de interventie wel als nuttig en zinnig gezien wordt. De algemene tendensen die zichtbaar zijn in figuur 8.3 komen ook tot uiting in het *overall*-utilitaire oordeel dat weergegeven is in tabel 8.6. Uit de analyse van het utilitaire oordeel blijkt dat *lessen Nederlands* significant hoger scoort dan zowel *Doe maar dicht maar* als *Griezelgenootschap*. De andere interventies verschillen niet van elkaar. We kunnen daarmee stellen dat alle *Bazar*-modules vergelijkbaar scoren op het utilitaire oordeel.

FIGUUR 8.3 | DE GEMIDDELDE SCORE PER ITEM VAN DE UTILITAIRE DIMENSIE PER INTERVENTIE

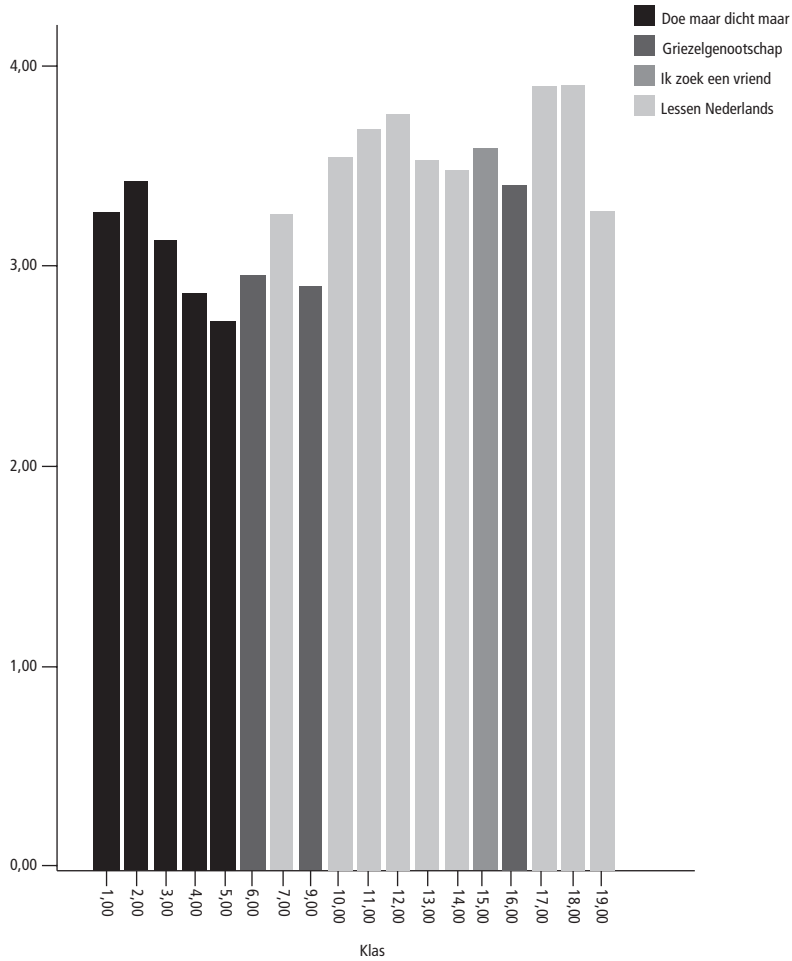


TABEL 8.6 | HET UTILITAIRE OORDEEL PER INTERVENTIE

	Doe maar dicht maar	Griezelgenootschap	Ik zoek een vriend	lessen Nederlands
gemiddelde	3,10	3,07	3,59	3,61
standaarddeviatie	0,93	0,92	0,70	0,93
analysis N	118	71	22	210

In figuur 8.4 is het utilitaire oordeel uitgesplitst naar klas. Uit deze figuur blijkt dat *lessen Nederlands* (klas 17 en 19) het hoogst gewaardeerd worden. Verder zien we dat *Doe maar dicht maar* (klas 5) het laagst beoordeeld wordt op de utilitaire dimensie. Hoewel een algemene tendens waarneembaar is die correspondeert met de gemiddeldes zoals gerapporteerd in tabel 8.6, zien we wel aanzienlijke verschillen in het utilitaire oordeel tussen de klassen die dezelfde interventie gevolgd hebben.

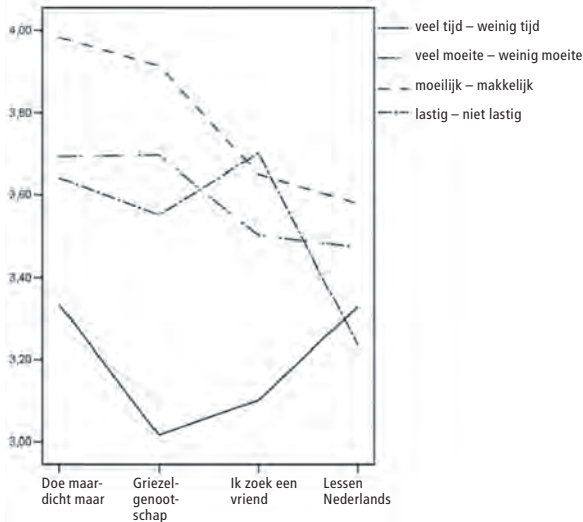
FIGUUR 8.4 | HET GEMIDDELDTE UTILITAIRE OORDEEL VAN DE INTERVENTIE PER KLAS



8.2.3 VERSCHILLEN IN HET ERVAREN GEMAK

In figuur 8.5 wordt ieder item van de gemak-dimensie weergegeven door een lijn.

FIGUUR 8.5 | DE GEMIDDELDE SCORE OP DE ITEMS VAN DE GEMAK-DIMENSIE PER INTERVENTIE



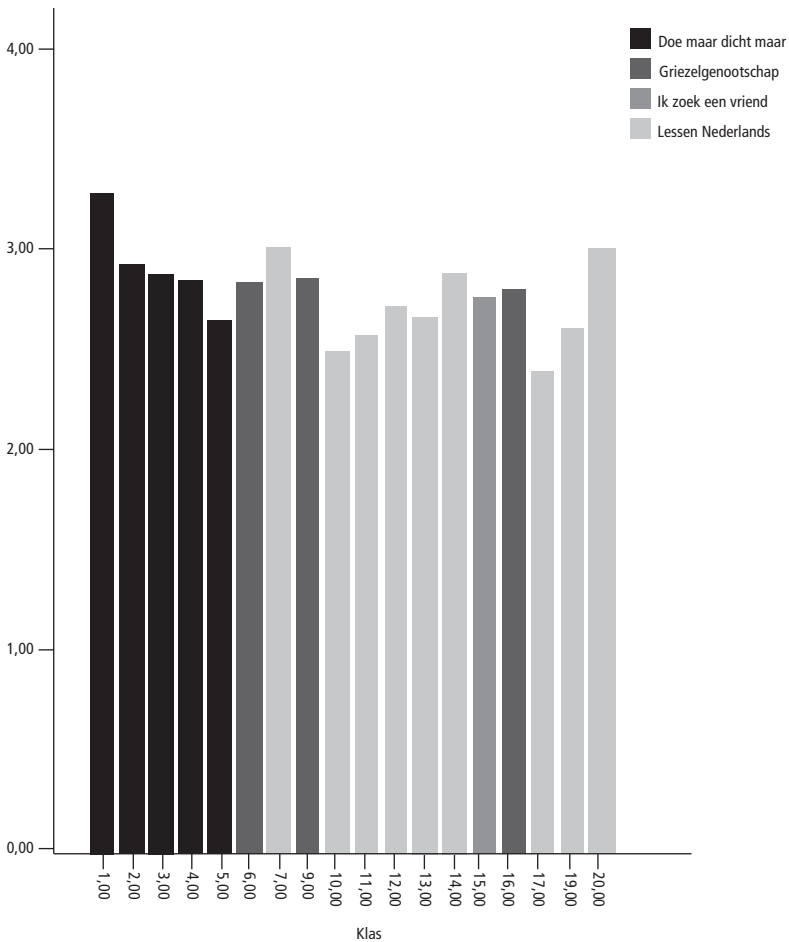
Zoals in figuur 8.1 en 8.3 representeert de hoogte van de lijn de gemiddelde score van de interventie (over de betreffende klassen) op dat item. Wat als eerst opvalt in deze figuur is dat het item ‘de interventie kostte weinig tijd’ veel lager beoordeeld wordt in vergelijking tot de andere items. Verder zien we dat voor dit item ook het antwoordpatroon afwijkt van het patroon voor de andere items. De andere items vertonen een dalend patroon als we van *Doe maar dicht maar* naar *lessen Nederlands* gaan, maar ‘kostte weinig tijd’ vertoont een U vorm. Deze U vorm geeft aan dat *Doe maar dicht maar* en *lessen Nederlands* meer tijd kostten dan *Griezelgenootschap* en *Ik zoek een vriend*. Toch bleek uit de itemanalyse (paragraaf 8.1.) dat dit item goed samenhang met de andere items.

Uit figuur 8.5 is moeilijk af te lezen hoe het *overall*-oordeel op de gemak-dimensie zal uitvallen. Tabel 8.7 geeft hier uitsluitsel over. Uit de analyse van het ervaren gemak blijkt dat *Doe maar dicht maar* als significant gemakkelijker beoordeeld werd dan *lessen Nederlands*. De andere interventies verschillen niet van elkaar. We kunnen daarmee stellen dat alle *Bazar*-modules vergelijkbaar scoren op het ervaren gemak.

TABEL 8.7 | HET ERVAREN GEMAK PER INTERVENTIE

	Doe maar dicht maar	Griezelgenootschap	Ik zoek een vriend	lessen Nederlands
gemiddelde	3,67	3,56	3,46	3,38
standaarddeviatie	0,80	0,88	0,60	0,87
analysis N	118	71	22	210

FIGUUR 8.6 | HET GEMIDDELD ERVAREN GEMAK VAN EEN INTERVENTIE UITGESPLITST NAAR KLAS



In de volgende analyse kijken we of deze algemene tendens ook geldt als we de verschillende klassen in beschouwing nemen. Figuur 8.6 geeft het ervaren gemak van de interventies weer uitgesplitst naar klas. Opvallend is dat het ervaren gemak tussen de verschillende klassen niet veel uiteenloopt. *Doe maar dicht maar* (klas 1) wordt als het gemakkelijkst ervaren terwijl *lessen Nederlands* (klas 17) als minst gemakkelijk beoordeeld worden. Maar door de kleine verschillen tussen de klassen (dus onafhankelijk van de interventie) is het moeilijk een algemene tendens in figuur 8.6 te ontdekken.

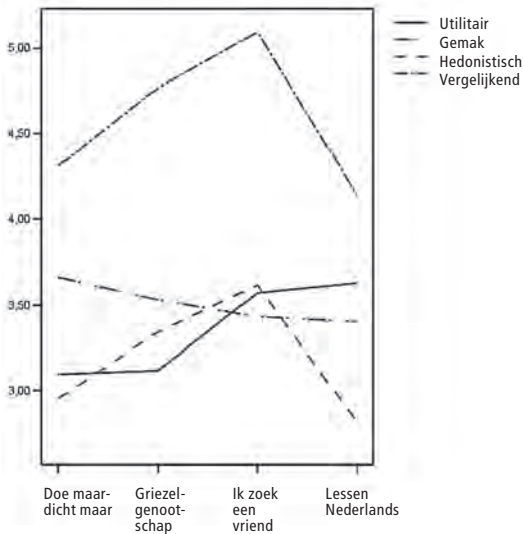
8.3 DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES SAMENGEVAT

In deze paragraaf proberen we een antwoord te geven op de vraag welke interventie als beste beoordeeld wordt door de leerlingen. In figuur 8.7 staan de gemiddelde deeloordelen evenals het vergelijkende oordeel (de interventie ten opzichte van andere lessen) per interventie aangegeven. Bij deze figuur moet opgemerkt worden dat alle deeloordelen gegeven zijn op een 5-puntsschaal, maar het vergelijkende oordeel is gegeven op een 7-puntsschaal.

Uit deze figuur blijkt dat alle interventies in vergelijking tot andere lessen boven gemiddeld scoren (hoger dan 4). Uit figuur 8.7 blijkt dat *Ik zoek een vriend* het hoogst scoort op het vergelijkende oordeel evenals op de hedonistische dimensie. *Ik zoek een vriend* scoort op niet één dimensie als laagste. De oordelen voor de anderen interventies zijn minder eenduidig.

In tabel 8.8 zijn de gemiddeldes van alle deeloordelen evenals het vergelijkende oordeel op een rijtje gezet. Uit de analyse van het vergelijkende oordeel blijkt dat *lessen Nederlands* significant minder positief beoordeeld wordt dan *Griezelgenootschap* en *Ik zoek een vriend*. Verder wordt *Doe maar dicht maar* als significant minder positief beoordeeld dan *Ik zoek een vriend*. De verschillen tussen de deeloordelen zijn al besproken in de voorgaande paragrafen en zijn samengevat in tabel 8.9.

FIGUUR 8.7 | GEMIDDELTE DEELOORDELEN EN HET VERGELIJKENDE OORDEEL PER INTERVENTIE



TABEL 8.8 | DE GEMIDDELTE DEELOORDELEN EN HET VERGELIJKENDE OORDEEL PER INTERVENTIE (STANDAARDDEVIATIE TUSSEN HAAKJES)

	Doe maar dicht maar	Griezelgenootschap	Ik zoek een vriend	lessen Nederlands
hedonistisch	2,95	3,31	3,66	2,80
utilitair	3,10	3,07	3,59	3,61
gemak	3,67	3,56	3,46	3,38
vergelijkend	4,31(1,12)	4,77 (1,39)	5,09 (0,62)	4,14 (1,15)

Tabel 8.9 suggereert dat *Ik zoek een vriend* in z'n algemeenheid als beste geëvalueerd werd. Deze interventie onderscheidt zich positief van de andere interventies op de hedonistische dimensie en het vergelijkende oordeel en scoort niet één keer significant lager dan de andere interventies.

TABEL 8.9 | KWALITATIEVE SAMENVATTING VAN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

	hedonistisch	utilitair	gemak	vergelijkend
Doe maar dicht maar	-	-	+	-
Griezelgenootschap	+	-		+
Ik zoek een vriend	++			++
Lessen Nederlands	--	++	-	--

Verder suggereert de tabel dat op basis van de deeloordelen *Doe maar dicht maar* en *lessen Nederlands* als laag geëvalueerd worden; deze interventies onderscheiden zich twee maal in negatieve zin van de andere interventies en maar één keer positief. Bij het vergelijkende oordeel lijkt *Doe maar dicht maar* iets beter te presteren dan *lessen Nederlands* (hoewel de directe vergelijking tussen beide niet significant was).

Opvallend is dat de verscheidenheid in de oordelen (weergegeven in de standaarddeviatie) voor *Ik zoek een vriend* klein zijn in vergelijking tot de andere interventies. Dit kan gedeeltelijk het gevolg zijn van het feit dat *Ik zoek een vriend* maar in één klas op één school gegeven werd, en wel door één docent. Voor alle andere interventies geldt namelijk dat er meerdere docenten bij een interventie betrokken zijn. Verschillen in de evaluatie van de interventie die gedeeltelijk toegeschreven kunnen worden aan verschillen in docenten kunnen resulteren in een grotere verscheidenheid aan oordelen over een interventie.

Behalve dat de evaluatie af kan hangen van de docent, hangt de evaluatie mogelijk ook samen met leerlingkenmerken. In hoofdstuk 3 is aangegeven dat vooral leesattitude, leesvaardigheid en Neiging tot Nadenken de evaluatie van de interventie kunnen bepalen, omdat deze kenmerken een invloed uitoefenen op de ervaringen die een leerling heeft bij het doorlopen van de interventie. Deze samenhang zal nader bekeken worden in de volgende paragraaf.

8.4 SAMENHANG TUSSEN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE EN LEESATTITUDE, LEESVAARDIGHEID EN NEIGING TOT NADENKEN

In tabel 8.9 staat deze samenhang weergegeven. Hieruit blijkt dat de mate waarin een interventie plezierig gevonden wordt, samengaat met de leesattitude; hoe hoger de leesattitude des te meer plezier beleeft de leerling aan een interventie. Deze relaties zijn het sterkst voor de hedonistische en utilitaire globale leesattitude. Leesvaardigheid vertoont een minder sterke samenhang met het ervaren plezier. Alleen de relatieve leesvaardigheid (ten opzicht van andere leerlingen) hangt zwak (maar wel significant) samen met het ervaren plezier van een interventie. Voor Neiging tot Nadenken zien we een soortgelijke samenhang met het ervaren plezier.

TABEL 8.10 | SAMENHANG TUSSEN LEESATTITUDE EN LEESVAARDIGHEID
MET DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

	evaluatie van de interventie		
	plezier (hedonistisch)	leerzaam (utilitair)	gemak
globale attitude			
– hedonistisch	0,454**	0,220**	0,266**
– utilitair	0,424**	0,313**	0,168**
belief-based attitude			
– plezier	0,345**	0,155**	0,219**
– inleven	0,271**	0,123*	0,037
– school	0,322**	0,290**	0,009
– ontplooiing	0,299**	0,117*	0,075
leesvaardigheid			
– schaalte	-0,011	-0,040	0,300**
– relatief	0,153**	0,067	0,217**
Neiging tot Nadenken	0,239**	0,162**	0,103

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Ook de ervaren leerzaamheid vertoont een samenhang met de leesattitude. Hoe hoger de leesattitude des te hoger de ervaren leerzaamheid. Nu heeft de utilitaire globale leesattitude en de schoolfactor van de *belief-based* maat de sterkste samenhang. Betreffende de leesvaardigheid kan nu geen samenhang aangetoond worden: de ervaren leerzaamheid van een interventie wordt niet bepaald door de leesvaardigheid van de leerling. Wel hangt de ervaren leerzaamheid zwak (maar significant) samen met de Neiging tot Nadenken.

Het ervaren gemak van een interventie gaat samen met de globale leesattitude: hoe hoger de leesattitude des te gemakkelijker een interventie gezien wordt. Verder hangt het ervaren gemak samen met de leesvaardigheid: hoe hoger de leesvaardigheid des te gemakkelijker een interventie ervaren wordt. Neiging tot Nadenken hangt niet samen met het ervaren gemak. Voor het ervaren gemak wordt de sterkste samenhang gevonden met leesvaardigheid (schaaltje).

In de volgende hoofdstukken zal nagegaan worden in hoeverre de interventies in staat zijn de leesattitude en het leesgedrag te veranderen. De analyse van de oordelen over de interventies suggereert dat *Ik zoek een vriend* de grootste kans heeft een attitudeverandering te bewerkstelligen.



9 VERANDERINGEN IN DE GLOBALE LEESATTITUDE

In dit hoofdstuk staat de verandering in de globale leesattitude centraal. In hoofdstuk 10 en 11 volgt een analyse van veranderingen in respectievelijk de *belief-based* leesattitude en het leesgedrag. Doordat de leerlingen in de periode tussen de voor- en de nameting een interventie doorlopen hebben (een *Bazar*-module dan wel reguliere lessen Nederlands), kunnen er veranderingen opgetreden zijn in deze variabelen. In hoofdstuk 4 is uitgebreid aandacht besteed aan de opzet van het onderzoek. In tabel 9.1 staat nogmaals welke klas welke interventie gevolgd heeft.

TABEL 9.1 | INTERVENTIE PER KLAS

klas	interventie
1, 2, 3, 4, 5	Doe maar dicht maar
6, 9, 16	Griezelgenootschap
15	Ik zoek een vriend
7,10, 11, 12, 13, 14, 17, 19	reguliere lessen Nederlands

Opmerking: Klas 8 heeft de module niet geëvalueerd, klas 18 heeft geen nameting, klas 20 geen voormeting. Deze drie klassen zijn niet in deze analyse betrokken.

Om vast te stellen of de hoogte van de attitude in de tweede meting veranderd is ten opzichte van de eerste meting wordt een groot aantal variabelen meegenomen in deze analyse (Anova met covariaten). Als eerste natuurlijk de eerste meting, want de hoogte van de attitude bij de tweede meting zal daar sterk van afhangen. Als de eerste meting de tweede meting van leesattitude perfect voorspelt, is er geen verandering opgetreden in de leesattitude en zullen de andere variabelen geen effect hebben op de leesattitude in de tweede meting. Om het effect van de interventies vast te stellen, wordt in eerste instantie (model 1) een variabele meegenomen die aangeeft welke interventie gevolgd is. Deze geeft aan of een bepaalde interventie voor alle leerlingen een verandering in de leesattitude tot gevolg had. In tweede instantie (model 2) wordt ook rekening gehouden met het feit dat leerlingen een module verschillend kunnen beoordelen. Bij die analyse worden behalve een indicatie voor de interventie ook de deelevaluaties van de interventie meegenomen.

Om er zeker van te zijn dat de mogelijke verandering ook echt toe te schrijven is aan de interventie (of de evaluatie ervan), houden we in dit onderzoek rekening met een groot aantal kenmerken van de leerlingen die volgens de literatuur (zie hoofdstuk 3) naast de interventie de leesattitude kunnen veranderen. Deze variabelen zullen statistisch gecontroleerd worden doordat ze opgenomen worden in de analyse. De controlevariabelen zijn:

- geslacht;
- leeftijd;

- opleidingsniveau;
- leesvaardigheid;
- beschikbaarheid van geschikte boeken;
- Neiging tot Nadenken;
- sociale norm van ouders;
- sociale norm van vrienden.

Voor een beschrijving van deze variabelen wordt verwezen naar hoofdstuk 3 en 4. De controlevariabelen zijn zowel in het eerste als in het tweede model meegenomen.

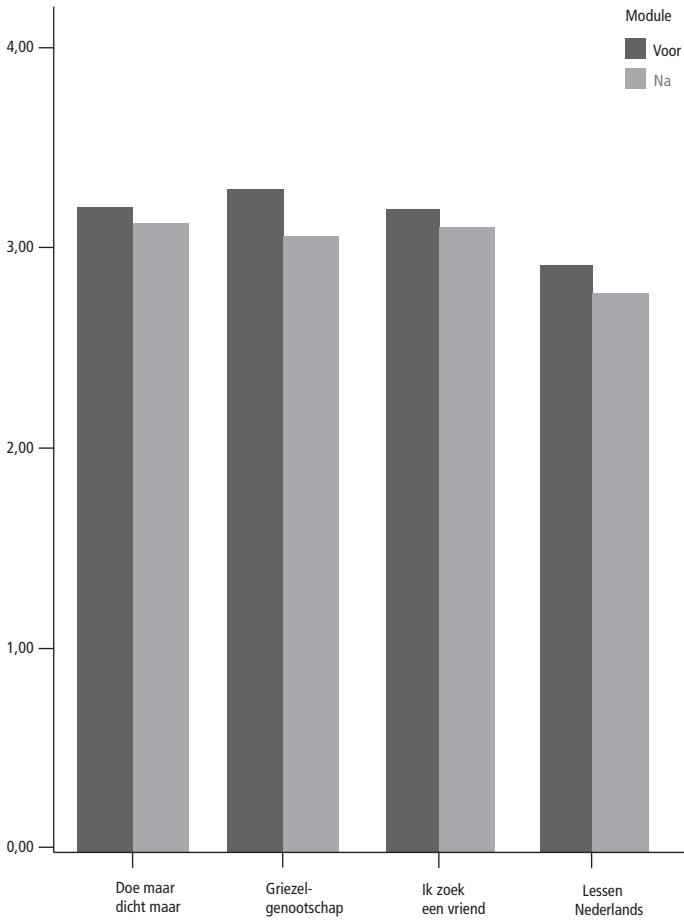
Hoofdstuk 9 bestaat uit drie paragrafen. Paragraaf 9.1 heeft betrekking op veranderingen in de hedonistische globale leesattitude. In paragraaf 9.2 komen de veranderingen in de utilitaire globale leesattitude aan de orde en paragraaf 9.3 geeft een samenvatting van de bevindingen.

9.1 VERANDERINGEN IN DE HEDONISTISCHE GLOBALE LEESATTITUDE

In figuur 9.1 is per interventie de gemiddelde waarde van de hedonistische globale attitude op de eerste en tweede meting gegeven. Hieruit valt af te lezen dat de hedonistische globale leesattitude lijkt te dalen tussen de eerste en tweede meting. Deze daling lijkt het sterkst te zijn voor *Griezelgenootschap*.

De figuur geeft de hedonistische globale leesattitude aan per interventie, maar er wordt geen rekening gehouden met mogelijke andere variabelen die ook effect kunnen hebben op de hoogte van de leesattitude. Om vast te stellen of de schijnbare daling in de leesattitude niet op toeval berust, wordt een Anova (een variantie-analyse) uitgevoerd. In deze analyse zullen ook alle controlevariabelen meegenomen worden. Tabel 9.2 geeft de resultaten van de eerste analyse waarbij een indicatie meegenomen is voor de interventie, en van de tweede analyse waarbij ook een indicatie is meegenomen voor de evaluatie van de interventie.

FIGUUR 9.1 | VOOR- EN NAMETING OP DE HEDONISTISCHE GLOBALE LEESATTITUDE



TABEL 9.2 | VERANDERINGEN IN DE HEDONISTISCHE GLOBALE LEESATTITUDE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,62	$p > 0,10$	0,38	$p > 0,10$
voormeting attitudecomponent	154,03	$p < 0,05$	127,63	$p < 0,05$
interventie	1,02	$p > 0,10$	1,72	$p > 0,10$
evaluatie van de module				
– plezierig (hedonistisch)			0,10	$p > 0,10$
– leerzaam (utilitair)			1,88	$p > 0,10$
– gemakkelijk			0,39	$p > 0,10$
controlevariabelen				
geslacht	2,93	$p < 0,10$	2,78	$p < 0,10$
leeftijd	2,90	$p < 0,10$	2,53	$p > 0,10$
opleidingsniveau	1,37	$p > 0,10$	0,39	$p > 0,10$
Neiging tot Nadenken	12,12	$p < 0,05$	10,79	$p < 0,05$
leesvaardigheid				
– schaalte	0,43	$p > 0,10$	0,55	$p > 0,10$
– relatief	3,88	$p = 0,05$	2,95	$p < 0,10$
aanbod	0,27	$p > 0,10$	0,20	$p > 0,10$
norm ouders	0,42	$p > 0,10$	0,91	$p > 0,10$
norm vrienden	2,23	$p > 0,10$	0,78	$p > 0,10$

De resultaten uit tabel 9.2 laten zien dat de daling in de globale hedonistische leesattitude die gesuggereerd werd in figuur 9.1 op toeval berust. Volgens de analyses van de gemiddeldes is er geen algemene daling in de hedonistische globale leesattitude opgetreden (de constante geeft geen significant effect). Verder zien we dat de voormeting van de hedonistische globale leesattitude sterk bepalend is voor de hoogte van de hedonistische globale attitude in de nameting. Daarnaast zien we dat de interventie geen aantoonbaar effect heeft op de verandering in de globale hedonistische attitude. In model 1 komt dit tot uitdrukking in het feit dat het kenmerk ‘interventie’ geen bijdrage levert aan de voorspelling van de leesattitude in de tweede meting. In model 2 zien we dit gegeven terug, maar uit dit model blijkt ook dat de evaluatie van de interventie in termen van ‘plezier’, ‘leerzaam’ en ‘gemak’ geen bijdrage levert aan de voorspelling van de leesattitude in de nameting.

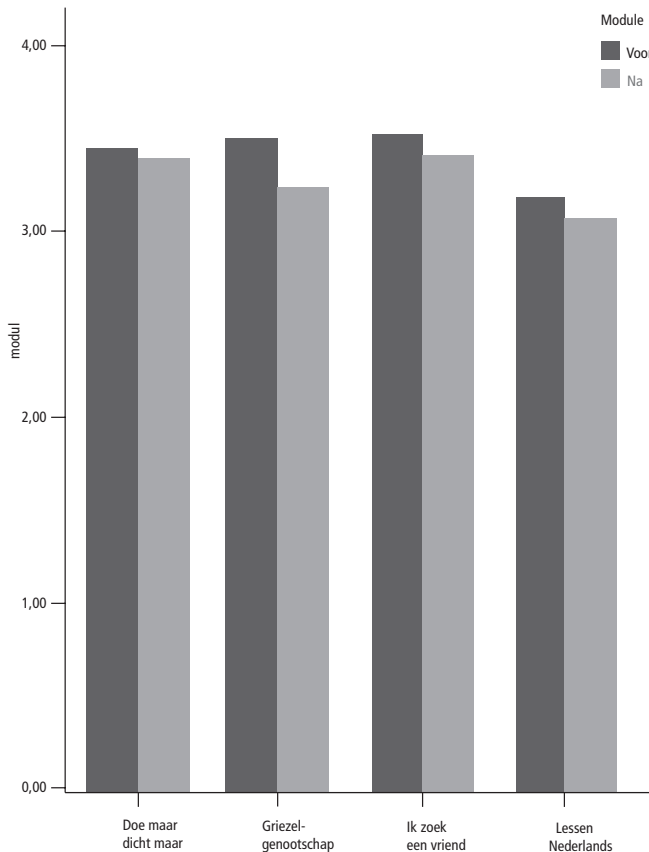
Om het effect van de interventie duidelijk te krijgen is ook een groot aantal controlevariabelen meegenomen. Uit tabel 9.2 blijkt dat geslacht een effect heeft. Nadere analyse geeft aan dat de hedonistische globale leesattitude van meisjes sterker stijgt dan die van jongens. Ten tweede is er een effect van Neiging tot Nadenken. Uit nadere analyse blijkt dat degenen met een hoge Neiging tot

Nadenken over het algemeen een stijging in de hedonistische globale leesattitude laten zien. Ten derde is er een effect van leesvaardigheid. Als een leerling van zichzelf vindt dat hij/zij goed kan lezen in vergelijking tot zijn/haar klasgenoten, stijgt over het algemeen de hedonistische globale leesattitude. En als laatste is er een marginaal effect van leeftijd. Alleen model 1 geeft bij de oudere leerlingen een stijging in de hedonistische globale leesattitude te zien. Dit effect verdwijnt als de evaluatie van de interventies verdisconteerd is.

9.2 VERANDERINGEN IN DE UTILITAIRE GLOBALE ATTITUDE

Figuur 9.2 geeft de gemiddelde waarden van de utilitaire globale leesattitude op de eerste en tweede meting aan. Uit figuur 9.2 valt af te lezen dat de utilitaire globale attitude nauwelijks daalt tussen de eerste en tweede meting.

FIGUUR 9.2 | VOOR- EN NAMETING VAN DE UTILITAIRE GLOBALE ATTITUDE



Ook nu geschiedt het vaststellen van de verschillen met behulp van een Anova met covariaten. In model 1 worden een indicatie voor de interventie meegenomen en in model twee wordt de evaluatie van de interventie eraan toegevoegd. De resultaten staan weergegeven in tabel 9.3. Uit deze tabel blijkt dat de daling die gesuggereerd werd in figuur 9.2 niet een algemene daling in de utilitaire globale leesattitude representeert (de constante draagt niet bij aan de verklaring van de hoogte van de utilitaire globale leesattitude in de tweede meting). Ook nu zien we dat de eerste meting zeer bepalend is voor de hoogte van de utilitaire globale leesattitude in de nameting. Verder blijkt uit tabel 9.3 dat de interventie in z'n algemeenheid geen aantoonbaar effect heeft (interventie is niet significant in model 1, en ook niet in model 2). Maar uit model 2 blijkt wel dat de evaluatie van de interventie samen gaat met een verandering in de utilitaire globale leesattitude. Als de interventie als plezierig beoordeeld wordt, stijgt de utilitaire globale leesattitude. Dit geldt ook voor de leerzaamheid van de interventie: als een interventie als leerzaam beoordeeld wordt, stijgt de utilitaire globale leesattitude. De ervaren moeilijkheid van de interventie heeft geen aantoonbaar effect.

TABEL 9.3 | VERANDERINGEN IN DE UTILITAIRE GLOBALE LEESATTITUDE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,28	$p > 0,10$	0,37	$p > 0,10$
voormeting attitudecomponent	68,50	$p < 0,05$	45,27	$p < 0,05$
interventie	0,95	$p > 0,10$	1,18	$p > 0,10$
evaluatie van de module				
– plezierig (hedonistisch)			3,73	$p = 0,05$
– leerzaam (utilitair)			5,89	$p < 0,10$
– gemakkelijk			1,05	$p > 0,10$
controlevariabelen				
geslacht	7,32	$p < 0,05$	6,02	$p < 0,05$
leeftijd	2,23	$p > 0,10$	1,78	$p > 0,10$
opleidingsniveau	2,86	$p < 0,10$	0,00	$p > 0,10$
Neiging tot Nadenken	15,39	$p < 0,05$	14,24	$p < 0,05$
leesvaardigheid				
– schaalte	0,28	$p > 0,10$	0,14	$p > 0,10$
– relatief	9,58	$p < 0,05$	7,27	$p < 0,05$
aanbod	2,48	$p > 0,10$	1,82	$p > 0,10$
norm ouders	6,48	$p < 0,05$	5,02	$p < 0,05$
norm vrienden	0,50	$p > 0,10$	0,05	$p > 0,10$

In de gevonden effecten zijn de invloeden van de controlevariabelen verdisconteerd. Uit tabel 9.3 blijkt dat geslacht een effect heeft op de utilitaire globale leesattitude; voor meisjes stijgt de utilitaire globale leesattitude in vergelijking tot jongens. Verder blijkt opleidingsniveau een marginaal effect te hebben, hoe hoger het opleidingsniveau, des te meer de utilitaire globale attitude stijgt. Maar het effect van opleidingsniveau verdwijnt als de evaluatie van de interventie verdisconteerd wordt. Daarnaast is er een effect van Neiging tot Nadenken: hoe hoger Neiging tot Nadenken, des te meer de utilitaire globale leesattitude stijgt. Ook nu vinden we een effect van leesvaardigheid. Als een leerling van zichzelf vindt dat hij/zij goed kan lezen in vergelijking tot zijn/haar klasgenoten, stijgt zijn/haar utilitaire globale leesattitude over het algemeen. En als laatste is er een effect van de sociale norm van ouders: als ouders positief staan ten aanzien van lezen, stijgt de utilitaire globale leesattitude van de adolescent.

9.3 SAMENVATTING VAN DE VERANDERINGEN IN DE GLOBALE LEESATTITUDE

In tabel 9.4 staat door middel van plussen en minnen aangegeven of er een verandering opgetreden is als gevolg van een bepaald kenmerk. Uit deze tabel is meteen duidelijk dat er geen algemeen effect van de interventie aangetoond is, maar dat veranderingen in de utilitaire globale leesattitude samengaan met de evaluatie van de interventie; de mate waarin de interventie zowel plezierig als leerzaam gevonden worden, heeft een positief effect.

Voor de controlevariabelen zien we dat geslacht samengaat met een verandering in de leesattitude, dit geldt zowel voor de hedonistische als de utilitaire globale leesattitude. Daarnaast hebben Neiging tot Nadenken en de relatieve leesvaardigheid een effect op zowel de hedonistische als de utilitaire globale leesattitude: hoe hoger de Neiging tot Nadenken en/of de relatieve leesvaardigheid des te meer de leesattitude stijgt. Verder zien we dat de sociale norm van ouders een effect heeft op de verandering in de utilitaire globale leesattitude (en niet op de hedonistische component); vrienden hebben geen aantoonbaar effect op de verandering in de leesattitude.

TABEL 9.4 | VERANDERINGEN IN DE GLOBALE LEESATTITUDE

	hedonistische globale leesattitude	utilitaire globale leesattitude
constante		
voormeting attitudecomponent	++	++
interventie		
evaluatie van de module		
– plezierig (hedonistisch)		++
– leerzaam (utilitair)		++
– gemakkelijk		++
controlevariabelen		
geslacht	meisjes +	meisjes ++
leeftijd	^	
opleidingsniveau		^
Neiging tot Nadenken	++	++
leesvaardigheid		
– schaalte		
– relatief	+	++
aanbod		
norm ouders		++
norm vrienden		++



**10 VERANDERING IN DE
BELIEF-BASED LEESATTITUDE**

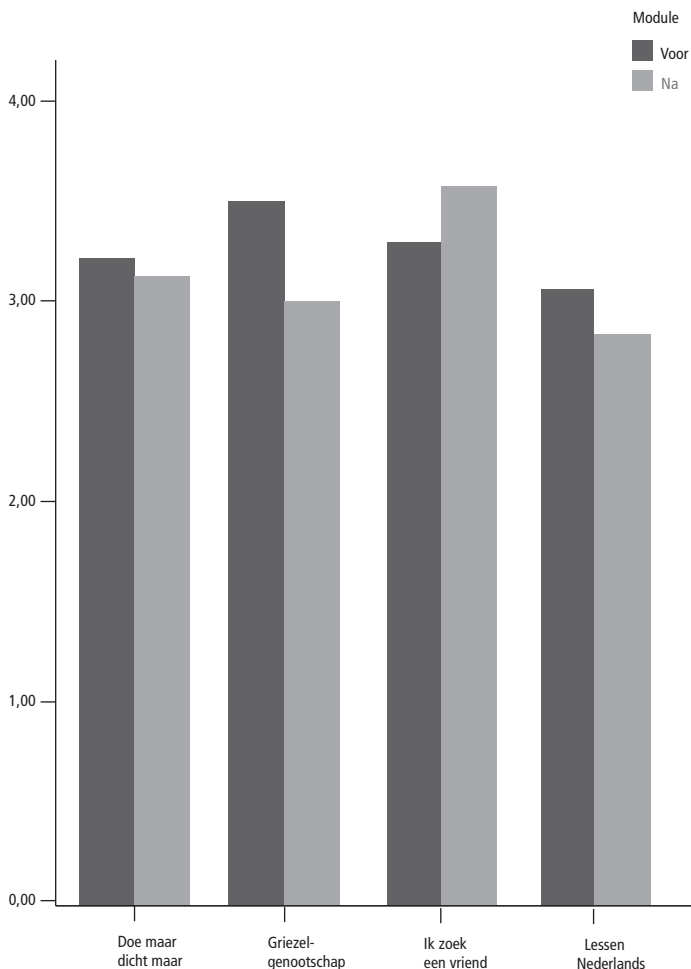
In dit hoofdstuk staat de verandering in de *belief-based* leesattitude centraal. Ook nu zullen we nagaan in hoeverre de hoogte van de leesattitude van de tweede meting bepaald wordt door de meegenomen variabelen. De volgende variabelen (zie voor een uitgebreide beschrijving de hoofdstukken 3 en 4) worden meegenomen:

- De eerste meting, want de hoogte van de attitude bij de tweede meting zal daar sterk van afhangen.
- De interventies. In eerste instantie (model 1) wordt een variabele meegenomen die aangeeft welke interventie gevolgd is. Deze geeft aan of een bepaalde interventie voor alle leerlingen een verandering in de leesattitude tot gevolg had. In tweede instantie (model 2) wordt ook rekening gehouden met het feit dat leerlingen een module verschillend kunnen beoordelen. Bij die analyse worden behalve een indicatie van de interventie ook de deevaluaties van de interventie meegenomen.
- Een constante die aangeeft of de attitude in zijn algemeenheid gelijk gebleven is of niet.
- Controlevariabelen. Om er zeker van te zijn dat de mogelijke verandering ook echt toe te schrijven is aan de interventie (of de evaluatie ervan), houden we in dit onderzoek rekening met een groot aantal kenmerken van de leerlingen, namelijk: geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, leesvaardigheid, beschikbaarheid van geschikte boeken, Neiging tot Nadenken, sociale norm van ouders en sociale norm van vrienden.

Hoofdstuk 10 bestaat uit vijf paragrafen. In paragraaf 10.1 tot en met 10.4 komen de vier onderscheiden functies van lezen aan de orde, die de basis vormen van de *belief-based* leesattitude, namelijk plezier, inleven, school en ontplooiing. In paragraaf 10.5 wordt een samenvatting gegeven van de bevindingen.

10.1 VERANDERINGEN IN DE PLEZIERFACTOR VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

In figuur 10.1 is per interventie de gemiddelde waarde van de plezierfactor aangeven voor de eerste en tweede meting. Deze figuur lijkt te suggereren dat de plezierfactor over het algemeen licht daalt, behalve voor de interventie *Ik zoek een vriend*. Bij deze interventie lijkt de plezierfactor te stijgen. De analyse van de gemiddeldes waarbij ook rekening gehouden wordt met alle andere kenmerken, zal aangeven of deze visuele inspectie correct is. De resultaten van de Anova (met covariaten) voor zowel model 1 als model 2 staan aangegeven in tabel 10.1.

FIGUUR 10.1 | VOOR- EN NAMETING OP DE PLEZIERFACTOR (*BELIEF-BASED ATTITUDE*)

De resultaten uit tabel 10.1 laten zien dat de algemene daling in de plezierfactor die gesuggereerd werd in figuur 10.1 op toeval berust. Volgens de analyses van de gemiddeldes is er geen algemene daling in de plezierfactor van de *belief-based* leesattitude opgetreden (de constante geeft geen significant effect).

Verder zien we dat de voormeting van de plezierfactor sterk bepalend is voor de hoogte van de plezierfactor in de nameting. Daarnaast zien we dat de interventie een aantoonbaar effect heeft op de verandering in de plezierfactor. In zowel model 1 als model 2 heeft interventie een significante bijdrage aan de hoogte van de plezierfactor in de nameting. Na inspectie van de gemiddeldes blijkt dat *Ik zoek een vriend*

samengaat met een stijging in de plezierfactor. In model 1 is deze stijging significant ten opzichte van alle andere interventies, maar in model 2 blijkt *Ik zoek een vriend* alleen beter te presteren ten opzichte van *Griezelgenootschap* en *Lessen Nederlands* (en niet ten opzichte van *Doe maar dicht maar*). Naast dit algemene effect van de interventie blijkt uit model 2 dat de beoordeling in termen van plezier een significante bijdrage levert. Hoe plezieriger de interventie beoordeeld werd, hoe sterker de plezierfactor stijgt (naast het algemene effect van de interventie).

TABEL 10.1 | VERANDERINGEN IN DE PLEZIERFACTOR VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

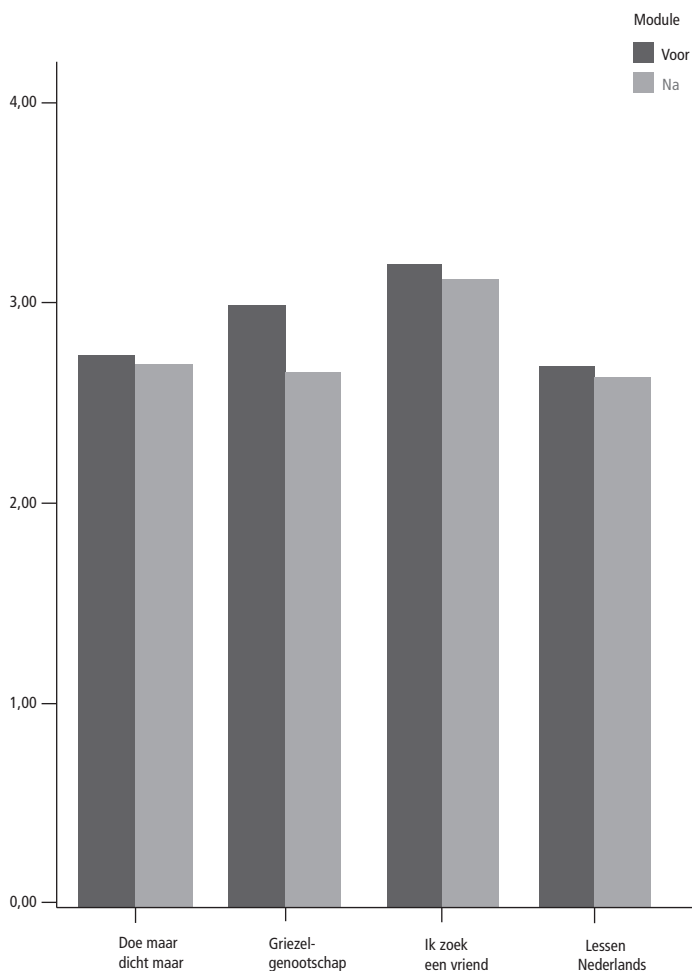
kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,54	p > 0,10	0,17	p > 0,10
voormeting attitudecomponent	136,89	p < 0,05	134,37	p < 0,05
interventie	2,82	p < 0,05	2,25	p < 0,10
evaluatie van de module				
– plezierig (hedonistisch)			8,59	p < 0,05
– leerzaam (utilitair)			0,16	p > 0,10
– gemakkelijk			1,67	p > 0,10
controlevariabelen				
geslacht	2,42	p > 0,10	2,39	p > 0,10
leeftijd	0,09	p > 0,10	0,44	p > 0,10
opleidingsniveau	2,62	p = 0,10	0,14	p > 0,10
Neiging tot Nadenken	11,60	p < 0,05	7,78	p < 0,05
leesvaardigheid				
– schaalte	1,12	p > 0,10	1,74	p > 0,10
– relatief	1,47	p > 0,10	0,98	p > 0,10
aanbod	0,42	p > 0,10	0,16	p > 0,10
norm ouders	2,07	p > 0,10	1,95	p > 0,10
norm vrienden	0,00	p > 0,10	0,39	p > 0,10

De gerapporteerde effecten houden rekening met de mogelijke effecten van de controlevariabelen op de verandering van de plezierfactor. Uit tabel 10.1 blijkt dat Neiging tot Nadenken positief samenhangt met de plezierfactor: hoe hoger de Neiging tot Nadenken, hoe meer de plezierfactor stijgt. Daarnaast blijkt opleidingsniveau een marginaal effect te hebben op de verandering in de plezierfactor. Hoe hoger het opleidingsniveau, des te meer stijgt de plezierfactor. Maar dit effect verdwijnt als rekening gehouden wordt met de evaluatie van de interventie (model 2).

10.2 VERANDERINGEN IN DE INLEVINGSFACTOR VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

Figuur 10.2 geeft de gemiddelde waarden van de inlevingsfactor op de eerste en tweede meting aan. Deze figuur suggereert dat er een algemene daling opgetreden is voor de inlevingsfactor en dat deze daling het sterkst is voor *Griezelgenootschap*. De analyses van de gemiddeldes waarbij rekening gehouden wordt met alle controlevariabelen zal uitwijzen of deze trend significant is. In tabel 10.2 staan de resultaten voor zowel model 1 als model 2 aangegeven.

FIGUUR 10.2 | VOOR- EN NAMETING VOOR DE INLEVINGSFACTOR (BELIEF-BASED LEESATTITUDE)



Uit tabel 10.2 blijkt dat de daling die gesuggereerd werd in figuur 10.2 niet significant is (de constante draagt niet bij aan de verklaring van de hoogte van de inlevingsfactor in de tweede meting). Ook nu zien we dat de eerste meting zeer bepalend is voor de hoogte van de inlevingsfactor. Verder blijkt dat de interventie in z'n algemeenheid geen aantoonbaar effect heeft. In zowel model 1 als model 2 heeft het kenmerk geen significant effect. Uit model 2 blijkt wel dat de evaluatie van de interventie de hoogte van de inlevingsfactor bepaalt. Als de evaluatie als plezierig beoordeeld wordt, stijgt de inlevingsfactor van de *belief-based* leesattitude.

Voor de controlekenmerken zien we dat Neiging tot Nadenken en de evaluatie van het aanbod samengaan met de hoogte van de inlevingsfactor. Hoe hoger de Neiging tot Nadenken en/of de beoordeelde geschiktheid van het boekenaanbod, des te meer stijgt de inlevingsfactor van de *belief-based* leesattitude. De andere kenmerken hebben geen aantoonbaar effect op de verandering in de inlevingsfactor.

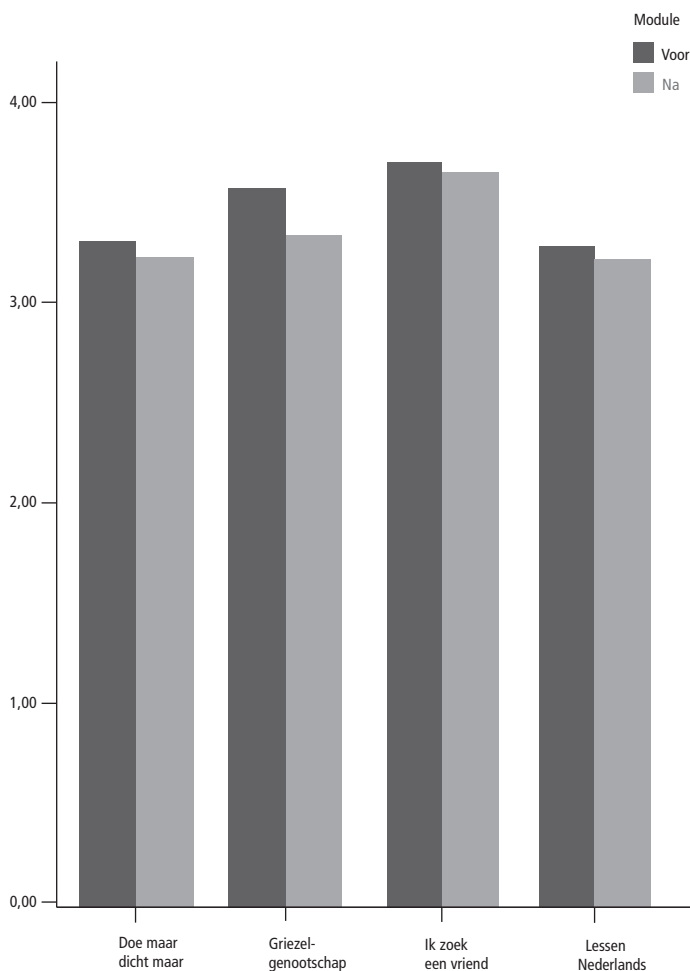
TABEL 10.2 | VERANDERINGEN IN DE INLEVINGSFACTOR VAN DE *BELIEF-BASED* LEESATTITUDE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	1,49	p > 0,10	1,11	p > 0,10
voormeting attitudecomponent	86,07	p < 0,05	91,16	p < 0,05
interventie	0,96	p > 0,10	0,81	p > 0,10
evaluatie van de module				
– plezierig			7,24	p < 0,05
– leerzaam			0,81	p > 0,10
– gemakkelijk			0,48	p > 0,10
controlevariabelen				
geslacht	0,11	p > 0,10	0,00	p > 0,10
leeftijd	0,11	p > 0,10	0,10	p > 0,10
opleidingsniveau	0,33	p > 0,10	0,44	p > 0,10
Neiging tot Nadenken	18,71	p < 0,05	15,07	p < 0,05
leesvaardigheid				
– schaalte	0,20	p > 0,10	0,03	p > 0,10
– relatief	0,77	p > 0,10	0,27	p > 0,10
aanbod	10,47	p < 0,05	4,79	p < 0,05
norm ouders	0,09	p > 0,10	0,66	p > 0,10
norm vrienden	0,17	p > 0,10	0,00	p > 0,10

10.3 VERANDERINGEN IN DE SCHOOLFACTOR VAN DE *BELIEF-BASED* LEESATTITUDE

Figuur 10.3 geeft de gemiddelde waarden van de schoolfactor op de eerste en tweede meting aan. Net als bij de andere factoren van de *belief-based* leesattitude lijkt de schoolfactor te dalen tussen de eerste en tweede meting en deze daling lijkt het sterkste te zijn voor *Griezelgenootschap*. Analyse van de gemiddeldes door middel van Anova (met covariaten) zal aangeven dat deze daling significant is. De resultaten van de analyse volgens model 1 en model 2 zijn weergegeven in tabel 10.3.

FIGUUR 10.3 | VOOR- EN NAMETING VOOR DE SCHOOLFACTOR (*BELIEF-BASED* LEESATTITUDE)



Uit tabel 10.3 blijkt dat de daling die gesuggereerd werd in figuur 10.3 niet aange-
toond kan worden in de analyse, immers de constante draagt niet significant bij
aan de verklaring van de hoogte van de schoolfactor in de tweede meting. Ook nu
zien we dat de eerste meting zeer bepalend is voor de hoogte van de schoolfactor.
Verder blijkt dat de interventie in z'n algemeenheid geen aantoonbaar effect heeft.
In zowel model 1 als model 2 heeft dit kenmerk geen significant effect. Uit model
2 blijkt wel dat de evaluatie van de interventie samengaat met veranderingen in de
schoolfactor. Als de evaluatie als plezierig beoordeeld wordt, stijgt de schoolfactor
van de *belief-based* leesattitude. Maar als de interventie als gemakkelijk beoordeeld
wordt, daalt de schoolfactor van de *belief-based* leesattitude.

TABEL 10.3 | VERANDERINGEN IN DE SCHOOLFACTOR VAN DE *BELIEF-BASED* LEESATTITUDE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	2,24	p > 0,10	1,78	p > 0,10
voormeting attitudecomponent	79,88	p < 0,05	60,34	p < 0,05
interventie	1,01	p > 0,10	0,06	p > 0,10
evaluatie van de module				
– plezierig (hedonistisch)			12,67	p < 0,05
– leerzaam (utilitair)			1,21	p > 0,10
– gemakkelijk			5,20	p < 0,05
controlevariabelen				
geslacht	2,66	p = 0,10	1,14	p > 0,10
leeftijd	0,32	p > 0,10	0,29	p > 0,10
opleidingsniveau	5,28	p < 0,05	1,01	p > 0,10
Neiging tot Nadenken	4,74	p < 0,05	1,76	p > 0,10
leesvaardigheid				
– schaalte	0,04	p > 0,10	0,38	p > 0,10
– relatief	1,66	p > 0,10	2,05	p > 0,10
aanbod	2,33	p > 0,10	1,20	p > 0,10
norm ouders	6,77	p < 0,05	3,44	p < 0,10
norm vrienden	0,85	p > 0,10	1,24	p > 0,10

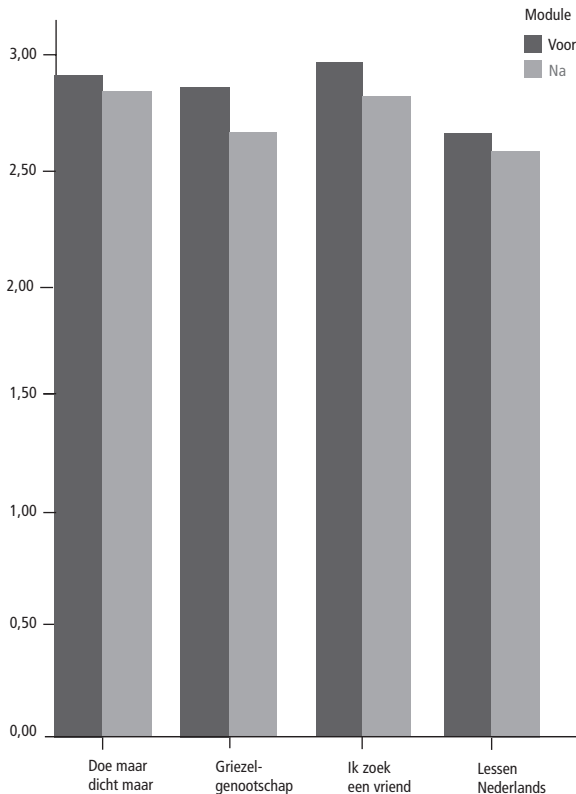
Voor de controlekenmerken zien we dat geslacht marginaal bijdraagt aan de voor-
spelling van de schoolfactor in de tweede meting. Nadere analyse geeft aan dat de
schoolfactor van meisjes sterker stijgt dan die van jongens. Maar dit verschil ver-
dwijnt als de evaluatie van de interventie meegenomen wordt in de analyse. Voor de
schoolfactor hebben opleidingsniveau en Neiging tot Nadenken een marginaal effect:

hoe hoger het opleidingsniveau en/of de Neiging tot Nadenken, des te meer stijgt de schoolfactor. Maar deze effecten verdwijnen als we de evaluatie van de interventie in beschouwing nemen. Alleen het effect van de sociale norm van de ouders is consistent in model 1 en 2. Als de sociale norm van de ouders positief is, stijgt de schoolfactor.

10.4 VERANDERINGEN IN DE ONTPLOOIINGSFACTOR VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

Figuur 10.4 geeft de gemiddelde waarden van de ontplooiingsfactor op de eerste en tweede meting aan. Net als bij de andere factoren van de *belief-based* leesattitude lijkt de ontplooiingsfactor te dalen tussen de eerste en tweede meting en deze daling lijkt het sterkste te zijn voor *Griezelgenootschap*. Analyse van de gemiddeldes door middel van Anova (met covariaten) zal aangeven of deze daling significant is. De resultaten van de analyse volgens model 1 en model 2 zijn weergegeven in tabel 10.4.

FIGUUR 10.4 | VOOR- EN NAMETING VOOR DE ONTPLOOIINGSFACTOR (BELIEF-BASED LEESATTITUDE)



TABEL 10.4 | VERANDERINGEN IN DE ONTPLOOIINGSFACTOR VAN DE BELIEF-BASED LEESATTITUDE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,50	$p > 0,10$	0,62	$p > 0,10$
voormeting attitudecomponent	64,35	$p < 0,05$	61,76	$p < 0,05$
interventie	0,17	$p > 0,10$	0,03	$p > 0,10$
evaluatie van de module				
– plezierig			4,57	$p < 0,05$
– leerzaam			0,20	$p > 0,10$
– gemakkelijk			1,05	$p > 0,10$
controlevariabelen				
geslacht	0,02	$p > 0,10$	0,00	$p > 0,10$
leeftijd	2,32	$p > 0,10$	2,68	$p = 0,10$
opleidingsniveau	0,89	$p > 0,10$	0,00	$p > 0,10$
Neiging tot Nadenken	4,38	$p < 0,05$	3,37	$p < 0,10$
leesvaardigheid				
– schaalte	0,97	$p > 0,10$	0,24	$p > 0,10$
– relatief	1,46	$p > 0,10$	1,13	$p > 0,10$
aanbod	4,38	$p < 0,05$	2,16	$p > 0,10$
norm ouders	2,36	$p > 0,10$	1,68	$p > 0,10$
norm vrienden	0,42	$p > 0,10$	0,18	$p > 0,10$

Uit tabel 10.4 blijkt dat de daling die gesuggereerd werd in figuur 10.4 geen algemene tendens weerspiegelt, immers de constante draagt niet significant bij aan de verklaring van de hoogte van de ontplooiingsfactor in de tweede meting. Ook nu zien we dat de eerste meting zeer bepalend is voor de hoogte van de ontplooiingsfactor. Verder blijkt dat de interventie in z'n algemeenheid geen aantoonbaar effect heeft. In zowel model 1 als model 2 heeft dit kenmerk geen significant effect. Uit model 2 blijkt wel dat de evaluatie van de interventie samengaat met veranderingen in de ontplooiingsfactor. Als de evaluatie als plezierig beoordeeld wordt, stijgt de ontplooiingsfactor van de *belief-based* leesattitude.

Voor de controlekenmerken zien we dat het effect van leeftijd alleen zichtbaar wordt als we de evaluatie van de interventie verdisconteerd hebben. In dat geval stijgt voor de oudere leerlingen de ontplooiingsfactor sterker dan voor jongere leerlingen. Verder geeft tabel 10.4 dat het boekenaanbod een marginaal effect heeft op de ontplooiingsfactor. Als de adolescent het boekenaanbod als geschikt beoordeelt, stijgt de ontplooiingsfactor. Maar dit effect verdwijnt als de evaluatie van de interventie verdisconteerd is. Als laatste zien we een consistent effect van Neiging tot Nadenken. Leerlingen met een hoge Neiging tot Nadenken laten een stijging in de ontplooiingsfactor zien.

10.5 SAMENVATTING VAN DE VERANDERINGEN IN DE *BELIEF-BASED* LEESATTITUDE

In tabel 10.5 staat door middel van plussen en minnen aangegeven of er een verandering is opgetreden als gevolg van een bepaald kenmerk. Uit deze tabel wordt duidelijk dat er geen algemeen effect van de interventie aangetoond is, maar dat veranderingen in alle factoren van de *belief-based* leesattitude samengaan met de evaluatie van de interventie. De mate waarin de interventie als plezierig beoordeeld werd, heeft een verhogend effect op ieder van de factoren van de *belief-based* leesattitude. Daarnaast wordt de schoolfactor nog bepaald door de moeilijkheid van de interventie: moeilijke interventies verhogen de schoolfactor.

Voor de controlevariabelen zien we dat Neiging tot Nadenken samengaat met veranderingen in ieder van de factoren van de *belief-based* leesattitude: hoe hoger de Neiging tot Nadenken, des te meer stijgt de leesattitude. Verder zien we dat veranderingen in de inlevingsfactor en de ontplooiingsfactor samengaan met het aanbod van geschikte boeken: hoe meer de adolescent dit aanbod als geschikt beoordeelt, des te meer stijgen deze factoren. De sociale norm van de ouders heeft bij de *belief-based* leesattitude alleen invloed op de schoolfactor: als ouders positief staan ten aanzien van lezen in de vrije tijd, zal de schoolfactor stijgen. Als laatste is er nog een marginaal effect van opleidingsniveau, leeftijd en geslacht. Maar deze effecten zijn niet consistent voor beide modellen.

TABEL 10.5 | VERANDERINGEN IN DE *BELIEF-BASED* LEESATTITUDE

	plezier	inleven	school	ontplooiing
constante				
voormeting attitudecomponent	++	++	++	++
interventie	++ <i>Ik zoek een vriend</i>			
evaluatie van de module – plezierig (hedonistisch) – leerzaam (utilitair) – gemakkelijk	++	++	++ --	++
controlevariabelen				
geslacht			meisjes ^	
leeftijd				^
opleidingsniveau	^		^	
Neiging tot Nadenken	++	++	^	++
aanbod		++		^
leesvaardigheid – schaalte – relatief				
norm ouders			++	
norm vrienden				



11 VERANDERINGEN IN HET LEESGEDRAG

In dit hoofdstuk staan de veranderingen in het leesgedrag centraal. Om vast te stellen of de hoogte van het leesgedrag in de tweede meting veranderd is ten opzichte van de eerste meting wordt een groot aantal variabelen meegenomen in deze analyse (Anova met covariaten). Als eerst natuurlijk de eerste meting, want de hoogte van het leesgedrag bij de tweede meting zal daar sterk van afhangen. Om het effect van de interventies op het leesgedrag vast te stellen, wordt in eerste instantie (model 1) een variabele meegenomen die aangeeft welke interventie gevolgd is. Deze geeft aan of een bepaalde interventie voor alle leerlingen een verandering in het leesgedrag tot gevolg had. In tweede instantie (model 2) wordt ook rekening gehouden met het feit dat leerlingen een interventie verschillend kunnen beoordelen. Bij die analyse wordt naast een indicatie van de interventie ook de deevaluatie van de interventie meegenomen.

Om er zeker van te zijn dat de mogelijke verandering ook echt toe te schrijven is aan de interventie (of de evaluatie ervan), houden we in dit onderzoek rekening met een groot aantal kenmerken van de leerlingen die volgens de literatuur (zie hoofdstuk 3) naast de interventie het leesgedrag kunnen veranderen. Deze variabelen zullen statistisch gecontroleerd worden doordat ze opgenomen worden in de analyse. De controlevariabelen zijn:

- geslacht;
- leeftijd;
- opleidingsniveau;
- leesvaardigheid;
- beschikbaarheid van geschikte boeken;
- Neiging tot Nadenken;
- sociale norm van ouders;
- sociale norm van vrienden;
- leesattitude.

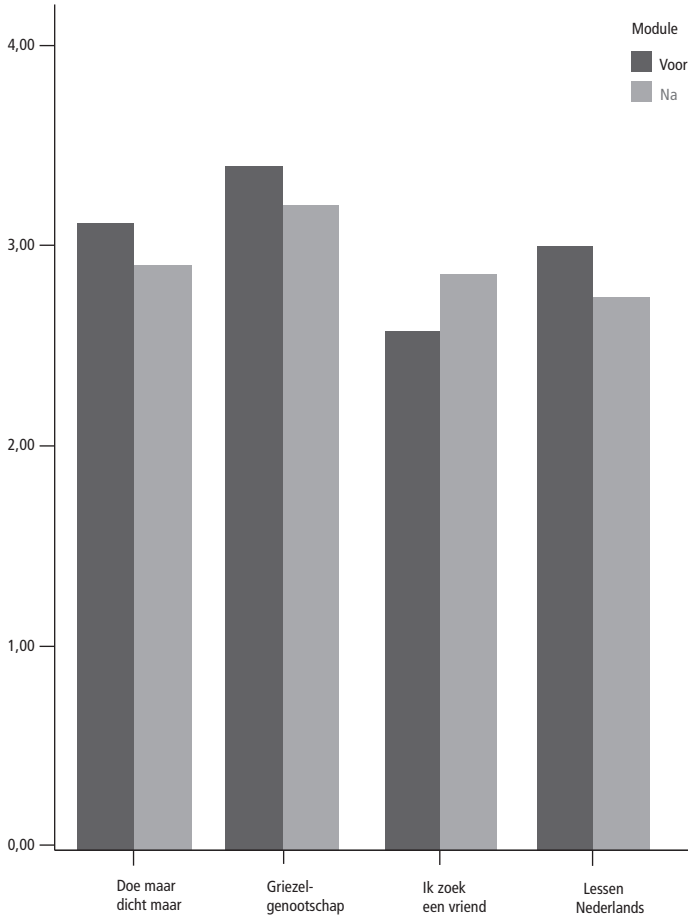
Voor een beschrijving van deze variabelen wordt verwezen naar hoofdstuk 3 en 4. De controlevariabelen worden in zowel het eerste als het tweede model meegenomen.

In dit onderzoek is leesgedrag vastgesteld door middel van de leesintentie en de leesomvang. Hoofdstuk 11 bestaat daarom uit drie paragrafen. Paragraaf 11.1 heeft betrekking op veranderingen in de leesintentie. In paragraaf 11.2 komen veranderingen in de leesomvang aan de orde en paragraaf 11.3 geeft een samenvatting van de bevindingen.

11.1 VERANDERINGEN IN DE LEESINTENTIE

In figuur 11.1 is per interventie de gemiddelde leesintentie op de eerste en tweede meting aangegeven. Hieruit valt af te lezen dat de leesintentie over het algemeen daalt, maar juist stijgt bij *Ik zoek een vriend*. Analyse van de gemiddeldes zal aantonen waar deze tendensen aan toegeschreven kunnen worden.

FIGUUR 11.1 | VOOR- EN NAMETING VOOR DE LEESINTENTIE



Tabel 11.1 geeft de resultaten weer van de Anova (met covariaten) uitgevoerd volgens model 1 en 2. Uit deze tabel blijkt dat de schijnbare verschillen die in figuur 11.1 zichtbaar zijn, niet toe te schrijven zijn aan de interventie of aan het verloop van de tijd. Het effect van de interventie is in zowel model 1 als 2 niet significant, en

ook de evaluatie van de interventie draagt niet bij tot de voorspelling van de leesintentie bij de tweede meting. De tabel geeft verder aan dat de eerste meting van leesintentie sterk bepalend is voor de tweede meting van leesintentie.

Voor de controlevariabelen blijkt vooral de hedonistische globale leesattitude (naast de leesintentie op de voormeting en het aanbod) bepalend te zijn voor de hoogte van de leesintentie op de nameting: voor adolescenten met een positieve hedonistische globale leesattitude stijgt de leesintentie. Daarnaast heeft de perceptie van het aanbod een positieve invloed op de leesintentie (naast leesattitude en de leesintentie op de voormeting): Als adolescenten het aanbod als geschikt beoordelen, stijgt de leesintentie bij de tweede meting in vergelijking tot de eerste meting.

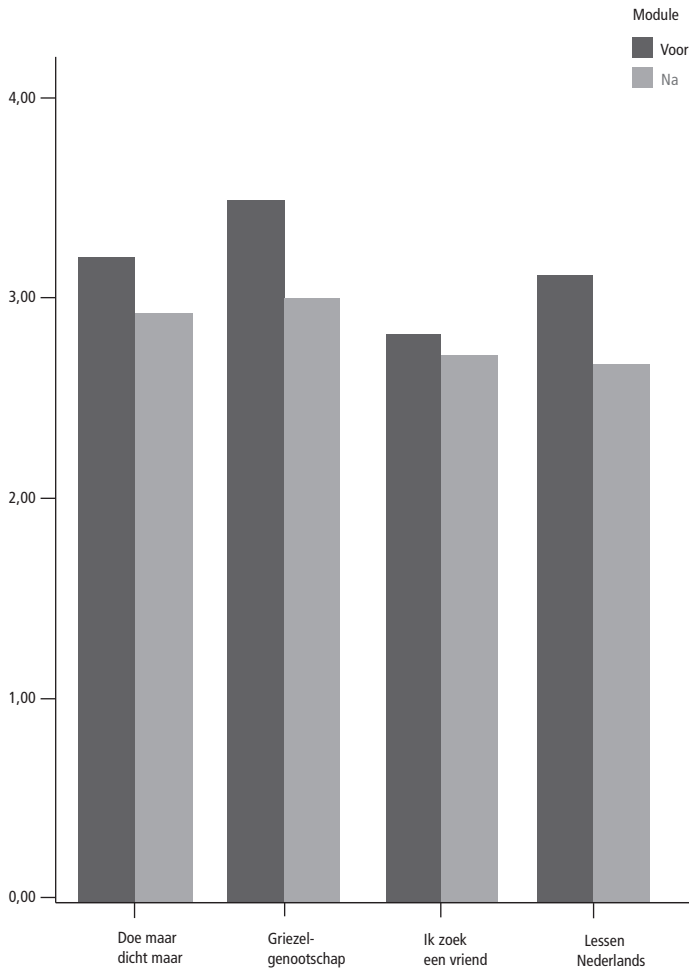
TABEL 11.1 | VERANDERINGEN IN DE LEESINTENTIE

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,05	p > 0,10	0,11	p > 0,10
voormeting leesintentie	89,45	p < 0,05	88,87	p < 0,05
interventie	0,05	p > 0,10	0,11	p > 0,10
evaluatie van de module				
– plezierig			0,01	p > 0,10
– leerzaam			2,28	p > 0,10
– gemakkelijk			1,52	p > 0,10
controlevariabelen				
geslacht	0,66	p > 0,10	1,49	p > 0,10
leeftijd	0,00	p > 0,10	0,00	p > 0,10
opleidingsniveau	0,41	p > 0,10	0,70	p > 0,10
Neiging tot Nadenken	0,03	p > 0,10	0,01	p > 0,10
leesvaardigheid				
– schaalte	0,88	p > 0,10	0,25	p > 0,10
– relatief	0,12	p > 0,10	0,37	p > 0,10
aanbod	6,11	p < 0,05	4,80	p < 0,05
norm ouders	0,51	p > 0,10	0,01	p > 0,10
norm vrienden	0,47	p > 0,10	0,02	p > 0,10
globale leesattitude				
– hedonistisch	20,23	p < 0,05	22,65	p < 0,05
– utilitair	0,58	p > 0,10	0,89	p > 0,10
<i>belief-based</i> leesattitude				
– plezier	2,25	p > 0,10	1,48	p > 0,10
– inleven	0,70	p > 0,10	0,35	p > 0,10
– school	0,22	p > 0,10	0,94	p > 0,10
– ontplooiing	0,08	p > 0,10	0,11	p > 0,10

11.2 VERANDERINGEN IN DE LEESOMVANG

Figuur 11.2 geeft de gemiddelde waarden van de leesomvang op de eerste en tweede meting weer. Uit figuur 11.2 valt af te lezen dat de leesomvang daalt tussen de eerste en tweede meting en dat deze daling het sterkst lijkt bij *Griezelgenootschap*. De analyse van de gemiddeldes zal uitwijzen aan welke kenmerken deze schijnbare daling toegeschreven kan worden, of dat deze op toeval berust. De resultaten staan weergegeven in tabel 11.2.

FIGUUR 11.2 | VOOR- EN NAMETING VOOR LEESOMVANG



TABEL 11.2 | VERANDERINGEN IN DE LEESOMVANG

kenmerk	model 1		model 2	
	F-waarde	significantie	F-waarde	significantie
constante	0,21	$p > 0,10$	0,00	$p > 0,10$
voormeting leesomvang	86,77	$p < 0,05$	80,91	$p < 0,05$
interventie	0,22	$p > 0,10$	0,23	$p > 0,10$
evaluatie van de module				
– plezierig			0,05	$p > 0,10$
– leerzaam			0,91	$p > 0,10$
– gemakkelijk			0,75	$p > 0,10$
controlevariabelen				
geslacht	0,02	$p > 0,10$	0,03	$p > 0,10$
leeftijd	0,00	$p > 0,10$	0,07	$p > 0,10$
opleidingsniveau	0,05	$p > 0,10$	0,21	$p > 0,10$
Neiging tot Nadenken	0,06	$p > 0,10$	0,17	$p > 0,10$
leesvaardigheid				
– schaalte	0,17	$p > 0,10$	0,01	$p > 0,10$
– relatief	0,14	$p > 0,10$	0,28	$p > 0,10$
aanbod	2,44	$p > 0,10$	1,89	$p > 0,10$
norm ouders	0,64	$p > 0,10$	0,02	$p > 0,10$
norm vrienden	3,25	$p < 0,05$	1,74	$p > 0,10$
globale leesattitude				
– hedonistisch	22,65	$p < 0,05$	23,32	$p < 0,05$
– utilitair	0,39	$p > 0,10$	0,60	$p > 0,10$
<i>belief-based</i> leesattitude				
– plezier	0,88	$p > 0,10$	0,72	$p > 0,10$
– inleven	0,28	$p > 0,10$	0,13	$p > 0,10$
– school	1,64	$p > 0,10$	2,60	$p = 0,10$
– ontplooiing	0,34	$p > 0,10$	1,04	$p > 0,10$

Uit tabel 11.2 blijkt dat de daling die gesuggereerd werd in figuur 11.2 niet een algemene daling in de leesomvang representeert (de constante draagt niet bij aan de verklaring van de hoogte van de leesomvang in de tweede meting). Ook nu zien we dat de eerste meting zeer bepalend is voor de hoogte van de leesomvang in de nameting. Verder blijkt uit tabel 11.2 dat de interventie in z'n algemeenheid geen aantoonbaar effect heeft (interventie is niet significant in model 1, en ook niet in model 2). Ook een positieve evaluatie van de interventie is niet in staat de leesomvang te veranderen.

In de gevonden effecten zijn de invloeden van de controlevariabelen verdisconteerd. Uit tabel 11.2 blijkt dat de sociale norm van de vrienden een marginaal effect

heeft op de veranderingen in de leesomvang. Als de vrienden positief staan ten aanzien van het lezen in de vrije tijd, zal de adolescent meer lezen dan verwacht mag worden op basis van de voormeting van de leesomvang. Maar dit effect verdwijnt als de evaluatie van de interventie verdisconteerd wordt. Daarnaast zien we dat leesattitude een effect heeft op de leesomvang in de tweede meting. Als adolescenten hoog scoren op de hedonistische globale leesattitude, stijgt de leesomvang ten opzichte van de voormeting. Wanneer we voor de evaluatie van de interventies controleren (model 2) blijkt naast de hedonistische globale leesattitude de schoolfactor van de *belief-based* leesattitude ook een verhogend effect te hebben op de leesomvang.

11.3 SAMENVATTING VAN DE VERANDERINGEN IN HET LEESGEDRAG

Doordat uit de analyses bleek dat er geen aantoonbaar effect is van de interventies en er ook maar weinig significante effecten gevonden zijn, zullen de resultaten niet samengevat worden in een tabel. Uit de analyse blijkt dat de beste voorspeller van het leesgedrag op de nameting het leesgedrag op de voormeting is. Dit geldt zowel voor leesintentie als voor leesomvang. Daarnaast zorgt een positieve leesattitude (vooral in termen van hedonistische globale leesattitude) voor een verhoging van het leesgedrag ten opzichte van de voormeting. Bij leesintentie zien we dat de perceptie van het boekenaanbod een verhoging van de leesintentie geeft. En bij leesomvang zien we dat de sociale norm van de vrienden en de schoolfactor een marginale verhoging van de leesomvang geven. Deze resultaten geven aan dat veranderingen in het leesgedrag inderdaad bepaald worden door de leesattitude. Als de leesattitude positief is (in de periode van de nameting), stijgt het leesgedrag ten opzichte van de voormeting. De interventie heeft geen direct effect op het leesgedrag, het effect verloopt via de leesattitude.



12 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

In het onderzoek stonden vier topics centraal:

- 1 Het meten van leesattitude en de relatie met leesgedrag.
- 2 De evaluatie van de interventie.
- 3 Veranderingen in leesattitude als gevolg van de interventie.
- 4 Veranderingen in leesgedrag als gevolg van de interventie.

We zullen in de opeenvolgende paragrafen aan ieder topic aandacht besteden.

12.1 HET METEN VAN LEESATTITUDE EN DE RELATIE MET LEESGEDRAG

Leesattitude is een abstract begrip dat niet zonder meer meetbaar is. In hoofdstuk 2 hebben we het begrip leesattitude nader gedefinieerd. Leesattitude is omschreven als een aangeleerde vooringenomenheid om op een consistent gunstige of ongunstige manier te reageren op de activiteit lezen. De wijze van reageren uit zich in gedachten, gevoelens en gedragsintenties ten aanzien van de activiteit lezen. Wanneer we de gedachten en gevoelens over de activiteit lezen nader beschouwen, blijkt dat deze geassocieerd zijn met de nuttigheid (utiliteit) van de activiteit lezen (Wat levert het me op?) en de hedonistische gevolgen van de activiteit lezen (het verkregen plezier tijdens het leesproces). Deze nadere omschrijving van leesattitude biedt een basis om het begrip leesattitude te meten.

In dit onderzoek is leesattitude op twee manieren vastgesteld:

- Een *globale* maat die gebruikmaakt van woordparen die de utilitaire en hedonistische associaties met lezen weerspiegelen (een semantische differentiaal).
- Een *belief-based* maat die gebruikmaakt van opinies over de (utilitaire en hedonistische) gevolgen van het lezen.

Omdat de hedonistische en utilitaire component van leesattitude met meerdere vragen is vastgesteld, is het belangrijk na te gaan of al deze vragen met elkaar samenhangen (interne consistentie van de meting) en dezelfde resultaten geven als we het nog een keer meten bij dezelfde personen (test-hertest betrouwbaarheid). In tabel 12.1 staan deze betrouwbaarheidsindicatoren vermeld. De Cronbachs alfa is een indicator voor de interne consistentie. Een waarde hoger dan 0,70 geeft aan dat de meting intern consistent is. Tabel 12.1 geeft aan dat zowel de globale als de *belief-based* meting intern consistent zijn: alle onderscheiden onderdelen van ieder van de metingen heeft een Cronbachs alfa die hoger is dan 0,70. Verder valt op dat de globale maat een iets hogere Cronbachs alfa heeft dan de *belief-based* meting. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat de globale maat gebruikmaakt van meer vragen per onderdeel dan de *belief-based* meting. (Bij gelijke samenhang tussen de vragen onderling stijgt de Cronbachs alfa als er meer vragen meegenomen worden.)

TABEL 12.1 | BETROUWBAARHEID VAN DE ATTITUDE MATEN

	aantal items	Cronbachs alfa	vergelijking tot andere lessen
globale maat			
– hedonistisch	9	0,960	0,763
– utilitair	10	0,929	0,644
belief-based maat			
– plezier	4	0,897	0,678
– inleven	3	0,768	0,510
– school	4	0,761	0,569
– ontplooiing	3	0,721	0,523

Wanneer we naar de andere indicator voor de betrouwbaarheid kijken, de test-her-test betrouwbaarheid, zien we dat alle correlaties boven de 0,50 zijn. Ook nu blijkt dat de globale maat iets beter presteert dan de *belief-based* maat (de samenhang is iets hoger).

Wanneer men tussen een van de maten zou willen (of moeten) kiezen, heeft de globale maat de voorkeur, en wel vanwege de volgende schaaltechnische redenen:

- De globale maat heeft een iets hogere interne consistentie dan de *belief-based* maat. Maar dit verschil kan waarschijnlijk toegeschreven worden aan het verschil in het aantal items waarmee ieder van de onderdelen bevestigd wordt (dit zijn er 2 tot 3 keer zoveel).
- De item non-respons (zoals gerapporteerd in hoofdstuk 4 en 5) is bij de globale maat uitzonderlijk laag en lager dan bij de *belief-based* maat. Ondanks dat het een moeilijke maat lijkt, (leerlingen moeten voor ieder woordpaar aangeven welk het beste bij lezen past) blijken leerlingen, na mondelinge uitleg, de schaal goed in te vullen.
- De globale maat heeft een iets hogere test-her-test betrouwbaarheid. Maar in dit onderzoek zijn we juist geïnteresseerd in veranderingen in de attitude. Uit de analyse gerapporteerd in de hoofdstukken 9 en 10 bleek dat de globale maat nauwelijks veranderd was in vergelijking tot de *belief-based* maat. De veranderingen in de *belief-based* leesattitude zijn niet toe te schrijven aan toeval (of een meetfout) omdat de analyse aangeeft aan welk kenmerk de verandering gekoppeld kan worden. Op basis van de test-her-test betrouwbaarheid kunnen we dus geen uitspraken doen over de betrouwbaarheid van de schaal, omdat we niet met zekerheid kunnen stellen dat de attitude niet veranderd is tussen de eerste en tweede meting. Een maat die gevoelig is om zo'n mogelijke verandering te registreren heeft daardoor een lagere test-her-test betrouwbaarheid.

Deze schaaltechnische argumenten zijn niet de enige overwegingen om te kiezen tussen de twee maten. Er zijn ook inhoudelijke argumenten. In hoofdstuk 2 is al aangegeven dat men niet zonder meer mag veronderstellen dat de twee maten exact hetzelfde meten. We stelden daar dat de globale maat de affectieve dimensie van een attitude iets meer ruimte geeft dan de *belief-based* maat. Bij de *belief-based* maat worden motieven om te lezen bevraagd, en dat benadrukt beredeneerd gedrag (cognitieve dimensie van attitude). In tabel 12.2 staat de samenhang tussen ieder van de onderdelen van de globale en *belief-based* attitudemeting aangegeven.

TABEL 12.2 | SAMENHANG TUSSEN DE ATTITUDEMATEN

		voormeting		nameting	
		globale attitudemaat		globale attitudemaat	
		hedonistisch	utilitair	hedonistisch	utilitair
<i>belief-based</i> attitudemaat	plezier	0,62	0,52	0,70	0,64
	inleving	0,44	0,38	0,53	0,50
	school	0,33	0,50	0,35	0,50
	ontplooiing	0,40	0,45	0,38	0,49

Opmerking: Links de samenhang binnen de voormeting en rechts binnen de nameting.

Hoewel alle correlaties significant zijn ($p < 0.05$) laat deze tabel zien dat de samenhang tussen de verschillende maten van leesattitude niet altijd even hoog is. Wel valt op dat de correlaties tussen de plezierende aspecten van de *belief-based* maat (plezier en inleving) en het hedonistische aspect van de globale maat hoger zijn dan de samenhang tussen deze plezierende aspecten en het utilitaire deel van de globale maat. Het omgekeerde geldt voor de utilitaire aspecten van de *belief-based* maat (school en ontplooiing). Deze correleren hoger met het utilitaire deel van de globale maat dan met het hedonistische deel.

Hoewel de samenhang tussen de plezierende, hedonistische aspecten sterker is dan tussen de utilitaire aspecten van beide maten, kunnen we niet zonder meer concluderen dat de leesattitude het beste gemeten kan worden met deze plezierende, hedonistische aspecten. De keuze hangt ook af van inhoudelijke argumenten. Ten eerste gaat het om de inhoud van leesmotieven: op basis van welke overwegingen besluit een leerling om in de vrije tijd te gaan lezen? Wordt het lezen in de vrije tijd meer bepaald door hedonistische, plezierende overwegingen en associaties of door meer utilitaire overwegingen en associaties? Een combinatie van beide typen motieven is het meest waarschijnlijke. Ten tweede gaat het om de uitgewerktheid van de overwegingen bij de adolescenten. Is leesattitude een globale, algehele

indruk (globale associaties) of is het expliciet gebaseerd op voor- en nadelen van het lezen (*belief-based* argumenten)?

Wanneer we kijken naar de relaties die beide leesattitudematen hebben met leesgedrag (leesintentie en leesomvang), kan al enig inzicht in deze beweegredenen verkregen worden. Tabel 12.3 geeft deze correlaties.

TABEL 12.3 | SAMENHANG TUSSEN ATTITUDEMATEN EN LEESGEDRAG

	voormeting		nameting	
	leesintentie	leesomvang	leesintentie	leesomvang
globale maat				
– hedonistisch	0,70	0,72	0,74	0,74
– utilitair	0,60	0,68	0,70	0,69
belief-based maat				
– plezier	0,55	0,54	0,59	0,56
– inleven	0,41	0,38	0,48	0,44
– school	0,32	0,29	0,38	0,35
– ontplooiing	0,31	0,33	0,41	0,38

Opmerking: Links de samenhang binnen de voormeting en rechts binnen de nameting.

Tabel 12.3 geeft aan dat de correlaties tussen de globale maat en beide indicatoren van leesgedrag hoger zijn dan de samenhang van de *belief-based* maat met leesgedrag. Verder zien we dat de correlaties tussen de hedonistische, plezierende aspecten van leesattitude (voor zowel de globale als de *belief-based* maat) en beide indicatoren van leesgedrag hoger zijn dan de samenhang van de utilitaire aspecten van leesattitude (voor zowel de globale als de *belief-based* maat) en beide indicatoren van leesgedrag. Dit suggereert ten eerste dat leerlingen eerder op basis van een globaal evaluatief oordeel over lezen besluiten wel of niet te lezen, dan op basis van expliciete voor- en nadelen van het lezen. Ten tweede suggereren deze resultaten dat de beweegredenen voornamelijk plezierend, hedonistisch zijn, hoewel de utilitaire motieven ook nog belangrijk zijn bij de keuze om te lezen in de vrije tijd. Deze resultaten suggereren dat de globale maat, die zowel een hedonistisch als een utilitaire deel bevat, (op schaaltechnische gronden) de voorkeur verdient. Maar bij het bestuderen van veranderingen in een leesattitude blijkt de *belief-based* maat vaker in staat om een verandering te registreren (die ook samenhangt met bijvoorbeeld de evaluatie van de interventie.) Daarom adviseren we om bij het vaststellen van veranderingen in de leesattitude beide maten mee te nemen, om zo een eventueel effect te kunnen registreren.

12.2 EVALUATIE VAN DE INTERVENTIE

Een belangrijke vraag die in deze paragraaf centraal staat is: Hoe kunnen we het oordeel van leerlingen over een bepaalde interventie vaststellen? In dit oordeel moeten verschillende soorten associaties (overwegingen en gevoelens) die leerlingen bij het lezen hebben, verdisconteerd worden omdat deze associaties het totaaloordeel over de interventie naar ons idee sterk beïnvloeden. Daarnaast geven deze deeloordelen ook aan waar bij de verbetering van de leesmethode op gelet moet worden.

Het oordeel van de leerlingen over de gevolgde interventie bestond uit drie deeloordelen:

- 1 Een *hedonistisch* oordeel dat de emotionele en gevoelsmatige aspecten van de interventie in zich bergt.
- 2 Een *utilitair* oordeel dat ingaat op het nut en de belangrijkheid van de interventie.
- 3 Een oordeel over het *gemak* dat ingaat op de investering of inspanning die geleverd moest worden bij het doorlopen van de interventie.

Deze drie deeloordelen werden bevraagd door middel van tegengestelde woordparen. Ook voor deze schaal gold dat leerlingen deze goed invulden (weinig non-respons) ondanks het moeilijke format. Tabel 12.4 geeft de samenhang van de deeloordelen weer.

TABEL 12.4 | SAMENHANG VAN DE DEELOORDELEN OVER DE INTERVENTIE

	aantal items	Cronbachs alfa	vergelijking tot andere lessen
hedonistisch	10	0,93	0,62
utilitair	3	0,77	0,31
gemak	4	0,72	0,21

Als eerste kijken we naar de interne samenhang van ieder van de deeloordelen, weergegeven in de Cronbachs alfa. Tabel 12.4 geeft aan dat de interne consistentie van ieder van de deeloordelen goed is, iedere Cronbachs alfa is hoger dan 0,70. Wel zien we dat het hedonistische oordeel een hogere interne consistentie heeft dan de beide andere deeloordelen, maar deze schaal heeft ook het grootste aantal items.

Verder geeft tabel 12.4 aan in hoeverre ieder van de deeloordelen samenhangt met het vergelijkende oordeel van de interventie. In het vergelijkende oordeel werd gevraagd de interventie (globaal) te beoordelen in vergelijking tot andere lessen. Uit deze correlaties blijkt dat het hedonistische deeloordeel het sterkst samenhangt met dit vergelijkende oordeel en dat het oordeel betreffende het ervaren gemak het minst

samenhangt met het vergelijkende oordeel. Hieruit blijkt dat de evaluatie van een interventie voornamelijk gestuurd wordt door het ervaren plezier en het minst gestuurd wordt door het ervaren gemak. Ofwel: een les mag best moeilijk of zwaar zijn, als deze maar leuk is! In hoofdstuk 8 zagen we dat het ervaren gemak niet hoog samenhangt met het ervaren plezier. Dus mag men niet verwachten dat moeilijke lessen altijd als onplezierig ervaren worden. Dit betekent natuurlijk niet dat als de lessen te moeilijk zijn, de lessen dan nog steeds leuk gevonden worden. De samenhang tussen ervaren gemak en plezier is immers vastgesteld voor de dagelijkse praktijk. En uit hoofdstuk 8 bleek dat de interventies niet als moeilijk beoordeeld werden. De gemiddelde scores lagen immers boven de 3 op een 5-puntsschaal (gemak) en dat is boven het schaal midden. Hierdoor werden alle interventies als matig gemakkelijk beoordeeld (overigens werden de lessen Nederlands als minst gemakkelijk beoordeeld).

De schaal om een interventie te evalueren kan nog geoptimaliseerd worden door items toe te voegen aan het utilitaire en ‘gemak’-oordeel en door het hedonistische oordeel terug te brengen tot bijvoorbeeld 5 à 6 items. Een voorstel voor een verbeterde schaal is weergegeven in tabel 12.5.

TABEL 12.5 | VOORSTEL VOOR EEN VERBETERDE EVALUATIEVE SCHAAL

hedonistisch	utilitair	gemak
plezierig – vervelend	veel geleerd – niets geleerd	kost veel tijd – weinig tijd
boeiend – saai	nuttig – nutteloos	kost veel moeite – weinig moeite
interessant – niet interessant	zinnig – zinloos	moeilijk – makkelijk
amusing – irritant	waardevol – waardeloos	lastig – niet lastig
vermakelijk – niet vermakelijk	belangrijk – onbelangrijk	probleemloos – zwaar

Voor de optimalisatie van het hedonistische oordeel kunnen we terugvallen op de itemanalyse zoals gerapporteerd in tabel 8.2 (hoofdstuk 8). De woordparen genoemd in tabel 12.5 hebben de hoogste gecorrigeerde item-totaal correlatie en een lage correlatie met de andere twee schalen. Hoofdstuk 8 geeft ook aan dat de eerste drie woordparen voor het utilitaire oordeel en de eerste 4 voor het ‘gemak’ oordeel reeds een redelijk consistente schaal geven. Maar om de interne consistentie nog te verbeteren stellen we voor een aantal items toe te voegen. Een vervolgonderzoek kan uitwijzen of deze schaal een hogere betrouwbaarheid heeft dan de schaal die is gebruikt in dit onderzoek.

Op basis van de evaluatieve schalen, zoals gerapporteerd in tabel 12.4, blijkt dat er reeds een voorlopig antwoord gegeven kan worden over het oordeel van de gevolgde interventies. Hoofdstuk 8 hebben we reeds afgesloten met een kwalitatief overzicht van de interventies. Dit overzicht is herhaald in tabel 12.6.

TABEL 12.6 | KWALITATIEVE SAMENVATTING VAN DE EVALUATIE VAN DE INTERVENTIES

	hedonistisch	utilitair	gemak	vergelijkend
Doe maar dicht maar	-	-	+	-
Griezelgenootschap	+	-		+
Ik zoek een vriend	++			++
lessen Nederlands	--	++	-	--

Deze resultaten geven aan dat *Ik zoek een vriend* een interventie is die het beste gewaardeerd wordt door de leerlingen in vergelijking tot andere lessen en ook als beste uit de bus komt wanneer de drie deelvragen in beschouwing genomen worden. Hierbij moet wel een voorbehoud gemaakt worden. Deze interventie is maar door één klas gevolgd waardoor het effect van deze interventie niet los gezien kan worden van effecten van de school en de docent (mogelijk een lichte overschatting).

Mogen we op basis van deze resultaten al concluderen dat *Ik zoek een vriend* waarschijnlijk de beste mogelijkheden heeft om een leesattitude te veranderen? Niet zondermeer. Uit de resultaten bleek dat de evaluatie van een interventie samenhangt met de leesattitude en leesvaardigheid van de leerling. Leerlingen met een hoge hedonistische globale leesattitude beoordelen een interventie als plezieriger dan leerlingen met een lage hedonistische globale leesattitude. Een zwakkere samenhang werd gevonden voor de evaluatie van de interventie op leerzaamheid: leerlingen met een sterkere utilitaire globale leesattitude en/of die een sterke schoolfunctie toekennen aan het lezen, beoordelen een interventie over het algemeen als meer leerzaam. Verder zagen we dat de leesvaardigheid samengaat met de mate waarin de interventie als makkelijk geoordeeld werd: hoe hoger de leesvaardigheid, des te makkelijker werd een interventie gezien. De analyses voor de verandering van de leesattitude houden rekening met deze samenhang en met andere kenmerken (naast de interventie) die de leesattitude mede bepalen.

12.3 VERANDERINGEN IN LEESATTITUDE DOOR DE GEVOLGDE INTERVENTIE

De beoordeling van de interventies laat vermoeden dat *Ik zoek een vriend* een interventie is die het beste in staat moet zijn om de leesattitude in positieve zin te veranderen. De analyse gerapporteerd in hoofdstuk 9 en 10 is samengevat in tabel 12.7. Uit deze resultaten blijkt dat de hoogte van de leesattitude in de voormeting de beste indicatie geeft voor de hoogte van de leesattitude in de nameting. De plussen en minnen bij de andere kenmerken geven aan of de leesattitude veranderd is ten opzicht van de eerste meting.

TABEL 12.7 | VERANDERINGEN IN DE LEESATTITUDE

	globale leesattitude		belief-based leesattitude			
	hedonistisch	utilitair	plezier	inleven	school	ontplooiing
constante						
voormeting attitude component	++	++	++	++	++	++
interventie			++ ik zoek een vriend			
evaluatie van de module						
– plezierig (hedonistisch)		++	++	++	++	++
– leerzaam (utilitair)		++				
– gemakkelijk					--	
controlevariabelen						
geslacht	meisjes +	meisjes +			meisjes ^	
leeftijd	^					^
opleidingsniveau		^	^		^	
Neiging tot Nadenken	++	++	++	++	^	++
aanbod				++		^
leesvaardigheid						
– schaalte						
– relatief	+	++				
sociale norm ouders		++			++	
sociale norm vrienden		++				

Als we naar de interventies kijken, valt op dat in de twaalf analyses die we gedaan hebben maar een keer één interventie als algemeen beter uit de bus kwam dan de andere interventies. Dat is *Ik zoek een vriend* bij de plezierfactor van de *belief-based* leesattitude. Maar hierbij moet opgemerkt worden dat *Ik zoek een vriend* maar door een klas gevolgd is waardoor effecten van een enthousiaste docent door kunnen klinken in het oordeel over *Ik zoek een vriend*. Dit mogelijk magere resultaat kun je ook in positieve zin interpreteren, namelijk dat de scholen die de reguliere lessen Nederlands geven in z'n algemeenheid geen slechtere resultaten zullen behalen.

Uit het voorgaande mag niet afgeleid worden dat een interventie totaal geen effect heeft, maar wel dat een interventie niet zonder meer een effect heeft. Het te verwachten effect van een interventie hangt af van de beoordeling van de interventie door de leerling. Doordat de interventies verschillend beoordeeld worden door leerlingen die dezelfde interventie volgen, hangt de evaluatie van de interventie wel samen met een verandering in de leesattitude. Bij bijna alle aspecten van lees-

attitude (behalve de hedonistische globale leesattitude) zien we dat de mate waarin de interventie als plezierig gevonden wordt, een stijging geeft in de leesattitude ten opzichte van de eerste meting.

In vergelijking tot het onderzoek van McKenna (McKenna en Kear, 1990) heeft dit onderzoek niet aangetoond dat de leesattitude daalt met het verstrijken van de jaren in de adolescentie. Dit kan het gevolg zijn van het feit dat alleen eerste en tweede klassen deelnamen aan dit onderzoek, waardoor de range in leeftijden beperkt is gebleven.

12.4 VERANDERINGEN IN LEESGEDRAG DOOR DE GEVOLGDE INTERVENTIE

Ondanks het feit dat dit onderzoek heeft aangetoond dat de leesattitude kan veranderen als gevolg van de gevolgde interventie, heeft het onderzoek niet kunnen aantonen dat het leesgedrag in dezelfde periode veranderde als gevolg van de interventie. Op basis van theorie (zie hoofdstuk 3) hadden we ook niet verwacht dat het leesgedrag zou veranderen, buiten de leesattitude om. De veranderingen in het leesgedrag waren voornamelijk toe te schrijven aan de hoogte van de hedonistische globale leesattitude in de nameting. Dit suggereert dat een interventie niet een rechtstreeks effect heeft op het leesgedrag, maar dat het effect loopt via de leesattitude. Nader onderzoek is nodig om dit indirecte verband aan te tonen.

Opmerkelijk is wel dat de hedonistische globale leesattitude de enige component van leesattitude was die niet veranderde als gevolg van de interventie, terwijl het wel bepalend is voor een verandering in het leesgedrag.. Dit betekent niet dat een interventie het leesgedrag niet indirect kan beïnvloeden. De analyses kunnen alleen alle componenten van leesattitude op de veranderingen in het leesgedrag (leesintentie en leesomvang) verdisconteren. In de analyses wordt nagegaan welke component het meeste samenhangt met veranderingen in leesgedrag. Het effect van de andere componenten van leesattitude (naast de hedonistische globale maat) wordt om twee redenen hierdoor onderdrukt. Ten eerste vertoont de hedonistische globale leesattitude de sterkste samenhang met leesgedrag. Ten tweede blijkt uit tabel 12.3 dat de hedonistische globale leesattitude het sterkst samenhangt met alle andere componenten van leesattitude. Hierdoor laat de analyse weinig ruimte voor een mogelijk effect van andere componenten van leesattitude.

12.5 AANBEVELINGEN VOOR TOEKOMSTIGE INTERVENTIES

In z'n algemeenheid kan op basis van dit toch kleinschalige onderzoek geconcludeerd worden dat zelfs kortlopende interventies (ongeveer zes weken) toch

een meetbaar effect hebben op de leesattitude. Dit effect wordt vooral veroorzaakt door het plezier dat een leerling beleeft aan de interventie en nauwelijks door de ervaren moeilijkheid van de interventie. Op basis van hoofdstuk 3 dachten we dat de negatieve ervaringen die gekoppeld zijn aan de moeilijkheid van een leesbevorderingsproject een sterkere impact zouden hebben op de leesattitude dan de positieve leeservaringen gekoppeld aan de leerzaamheid of het plezier dat is beleefd aan het project. Dit onderzoek vond geen ondersteuning voor deze suggestie. Een mogelijke verklaring hiervoor is (aangenomen dat er wel een effect is) dat alle interventies gemiddeld genomen als gemakkelijk beschouwd werden door de leerlingen. De lessen Nederlands werden als minst gemakkelijk beoordeeld. Hierdoor kan het mogelijke negatieve effect van een moeilijke interventie niet naar voren gekomen zijn in dit onderzoek. Anderzijds is dit resultaat geruststellend, omdat het aangeeft dat de interventies allemaal aansluiten bij de leesvaardigheid en wereldkennis van de leerlingen.

Verder geeft dit onderzoek aan dat men er niet van mag uitgaan dat een bepaalde interventie bij iedere leerling een positief effect heeft op de leesattitude. Dit omdat enerzijds leerlingen altijd zullen verschillen in het oordeel over een interventie (de les) en anderzijds omdat de interventie altijd mensenwerk blijft. Ofwel, een docent kan een interventie maken of breken. Als de docent in staat is de interventie enthousiast te presenteren en de leerlingen kan motiveren om op een positieve manier met de interventie aan de slag te gaan, zal het plezier dat een leerling beleeft aan de interventie sterk stijgen. Hierdoor neemt de kans toe dat de interventie een positief effect heeft op de leesattitude. Het is bijna onmogelijk om een interventie te bedenken die op eigen kracht, dus met tussenkomst van een niet enthousiaste docent, in staat is plezierige ervaringen bij alle leerlingen te bewerkstelligen.

We haalden reeds aan dat de evaluatie van een interventie afhankelijk is van de leesattitude en leesvaardigheid van een leerling. Dit onderzoek geeft aan dat het plezier dat een leerling beleeft aan een interventie de grootste bepalende factor is voor een positieve verandering in de leesattitude. Maar leerlingen die lezen over het algemeen niet zo plezierig vinden (lage hedonistische globale leesattitude) zijn geneigd om iedere interventie als minder plezierig te beoordelen. Hierin ligt een grote uitdaging voor leesbevorderingsonderzoek. Deze uitdaging is de dagelijkse realiteit op veel vmbo-scholen. Uit onderzoek (Stokmans, 2006) blijkt dat veel vmbo-leerlingen een relatief lage hedonistische globale leesattitude hebben (ten opzichte van de utilitaire globale leesattitude). Voor deze doelgroep is het uitermate belangrijk dat de thematiek van het project goed aansluit bij dat wat deze leerlingen wensen: dit kan fictie zijn, maar ook non-fictie (voor de leerling maatschappelijk relevante kwesties).

BIBLIOGRAFIE

- Aarnoutse, C.A.J. en Th. Boland (1987). *Schalen voor het meten van de leesattitude en de leespreferentie: bestemd voor de hoogste groep van het basisonderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Ajzen, I. en M. Fishbein (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, pp. 888-918.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision making*, 50, pp. 179-211.
- Ajzen, I. en B.L. Driver, (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, pp. 207- 224
- Alexander, J. E. en Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In: C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press, pp. 798-844.
- Bagozzi, R.P. en R.E. Burnkrant (1979). Attitude organization and the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 913-929.
- Bagozzi, R.P. en R.E. Burnkrant (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A reply to Dillon and Kumar. *Journal of Personality and Social-Psychology*, 49, pp. 47-57.
- Bagozzi, R.P., A.M. Tybout, C.S. Craig en B. Sternthall (1979). The construct validity of the tripartite classification of attitudes. *Journal of Marketing Research*, 16, pp. 88-95.
- Baker, L. en A. Wigfield (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activities and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4) pp. 452-477.
- Batra, R. en O.T. Ahtola (1990). Measuring the hedonic and utilitarian sources of consumer attitudes. *Marketing Letters*, 2 (April), pp. 159-170.
- Blok, H. (1995). Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen? *Pedagogische Studiën*, 72(3), pp. 221-234.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 1191-1205.
- Broek, A. van den, F. Huysmans en J. de Haan (2005). *Cultuurminnars en cultuurmijders: Trends in belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Eagly, A.H. en S. Chaiken (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace College.

- Engin, A.W., F.H. Wallbrown en D.H. Brown (1976) The dimensions of reading attitude for children in the intermediate grades. *Psychology in the Schools*, 13(3), pp. 309-316.
- Fishbein, M. en I. Ajzen (1975). *Beliefs, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- GANZEBOOM, H.B.G. 1984. *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht (dissertatie).
- Hart, H. 't, J. van Dijk, M. de Goede, W. Jansen en J. Teunissen (1998). *Onderzoeksmethoden*. Meppel: Boom (derde druk).
- Holbook, M.B. en M.P. Gardner (1993). An approach to investigate the emotional determinants of consumption duration: Why do people consume what they consume for as long as they consume it? *Journal of Consumer Psychology* 2(2), pp. 123-142.
- Huysmans, F., J. de Haan en A. van den Broek (2004). *Achter de schermen: Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Koolstra, C.M. en T.H.A. van der Voort (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure-time reading: A test of three explanatory models. *Human Communication Research*, 23 (1), pp. 4-35.
- Kraaykamp, G. (2002). Leesbevordering en leesniveau: De effecten van ouders, bibliotheek en school. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon, pp. 209-232.
- Krech, D., R. Crutchfield en E. Ballachey (1962). *Individual in society*. New York: McGraw-Hill.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezien in de literaire socialisatie van kinderen. Delft: Eburon (dissertatie).
- Liska, A.E. (1985). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47 (1), pp. 61-74.
- MacInnis, D.J. en B.J. Jaworski. (1989). Information processing from advertisements: Toward an integrative framework. *Journal of Marketing*, 53, pp. 1-23.
- Mathewson, G.C. (1994) Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell en H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International reading association, pp. 1131-1161.
- McGuire, W.J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In: G. Lindzey en E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*. New York: Rinehart en Winston, pp. 108-141.
- McKenna, M.C. en D.J. Kear (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, pp. 626-639.

- McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C en Jenkins, S.J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behaviour*, 27 (1), pp. 19-44.
- Mickulecky, L. (1994). The need for affective literates. In: E.H. Cramer en M. Marrietta (eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain*. Newark: International Reading Association. pp. 249-254.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Osgood, C.E., G.J. Suci en P.H. Tannenbaum (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C.E. (1965). Cross cultural comparability of attitude measurement via multi-lingual semantic differentials. In I.S. Steiner en M. Fishbein (eds.), *Recent studies in social psychology* New York: Holt, Rinehart en Winston, pp. 95-107.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Petty, R.E en J.T. Cacioppo (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Rajecki, D.W. (1990) *Attitudes* (2nd ed.). Sunderland, MA, US: Sinauer Associates, Inc.
- Schooten, E, van en K. de Glopper (2002). The relation between attitude towards reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30, pp. 169-194.
- Schram, D. (1999). *Kracht van het lezen*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Schwarz, N. en G.L. Clore, (1996). Feelings and phenomenal experiences. In: E.T. Higgins en A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.
- Stalpers, C.P. (2005). *Gevormd door leeservaringen: De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Tilburg: C.P. Stalpers (dissertatie Universiteit Utrecht).
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, pp. 245-261.
- Stokmans, M.J.W. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon, pp. 105-120.
- Stokmans, M.J.W. (2003). How heterogeneity in cultural tastes is captured by psychological factors: A study of reading fiction. *Poetics*, 31(5-6), pp. 423-439.

- Stokmans, M.J.W. (2006). Leesattitude de motor achter leesgedrag?! In Raukema en D. Schram (red), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon, pp. 267-291.
- Swanborn, P.G. (1999). Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: Een methodologische basis voor evaluatie-onderzoek. Amsterdam: Boom.
- Tan, S.H. (1995). Film-induced affect as a witness emotion: Psychological components of movie observation. *Poetics*, 23 (1-2): pp. 7-32.
- Tellegen, S. en J. Frankenhuizen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Voss, K.E., E.R. Spangenberg en B. Grohmann (2003). Measuring the hedonic and utilitarian dimensions of consumer attitude. *Journal of Marketing Research*, 40, pp. 310-320.
- Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. A.M. Raukema, D. Schram en C. Staplers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon, pp. 233-248.
- Waller, N.G., B.A. Kojetin, T.J. Bouchard jr., D.T. Lykken en A. Tellegen (1990). Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together. *Psychological Science*, 1, pp. 138-142.
- Zajonc, R.B., S.T. Murphy en M. Inglehart (1989). Feeling and facial efference: Implications of the vascular theory of emotion. *Psychological Review*, 96, pp. 395-416.
- www.lezen.nl

VERKLARENDE WOORDENLIJST

Analysis N	Het aantal leerlingen dat een antwoord gegeven heeft op die variabele en meegenomen wordt in de analyse (bijvoorbeeld het berekenen van het gemiddelde).
Anova	Variantie-analyse. Dit begrip uit de statistiek (van het Engelse <i>Analysis of variance</i>) is een toetsingsprocedure om na te gaan of de populatiegemiddelden van twee of meer groepen van elkaar verschillen. Het is in die zin een generalisatie van de t-toets voor twee steekproeven. De analysetechniek is bedacht door de Britse statisticus en geneticus Ronald Aylmer Fisher in de jaren 1920-1930.
Betrouwbaarheid	Mate waarin een meting consistent is. Wordt op twee manieren gebruikt. Enerzijds om aan te geven in hoeverre items die tot een schaal behoren sterk positief samenhangen (interne consistentie van de schaal). Anderzijds wordt het gebruikt om aan te geven in hoeverre een herhaling van de meting, onder gelijke omstandigheden als de eerste meting, dezelfde resultaten geeft als de eerste meting (test-hertest betrouwbaarheid).
Correlatie	(lineaire) Samenhang tussen twee variabelen. In welke mate stijgen (dalen) de waarde van de ene variabele als de waarde van de andere variabele stijgt (daalt).
Correlatie coëfficiënt (r)	Een getal dat de mate van samenhang tussen twee variabelen aangeeft. Deze waarde kan variëren tussen de -1 en +1. De waarde -1 duidt op een perfecte negatieve samenhang. Ofwel als de ene variabele stijgt daalt de andere variabele altijd. De waarde 0 duidt op geen samenhang en de waarde +1 duidt op een perfecte positieve samenhang. Ofwel, als de ene variabele stijgt, stijgt de andere variabele ook altijd.
Cronbachs alfa	Vaak gebruikte maat om de betrouwbaarheid van een schaal aan te geven. Het geeft aan in hoeverre de items uit een schaal onderling een positieve samenhang vertonen. Zie ook Betrouwbaarheid en Interne consistentie.

Discriminerende validiteit	Wanneer op basis van theorie (of gezond verstand) twee kenmerken niet met elkaar mogen samenhangen, moeten de gemeten waarden op deze twee variabelen ook niet samenhangen.
Gemiddelde	Het rekenkundige gemiddelde van de scores over de leerlingen.
Gepiektheid	De ideale verdeling (de normaalverdeling) heeft de vorm van een bel. Deze bel heeft een bepaalde 'breedte'. De gepiektheid van de frequentieverdeling geeft aan of de belvorm te spits is of te plat.
Interne consistentie	Geeft aan in hoeverre de items uit een schaal onderling een positieve samenhang vertonen. De interne consistentie is een indicator van de betrouwbaarheid van een schaal en wordt vaak uitgedrukt in Cronbachs alfa..
Itemanalyse	Een proces waarin items geselecteerd worden voor de uiteindelijke schaal. Deze schaal moet eendimensionaal (van laag naar hoog) zijn en betrouwbaar en valide zijn.
Item-non-response	Het aantal leerlingen dat geen antwoord gegeven heeft of een onbruikbaar antwoord (twee hokjes aangekruist) gegeven heeft op deze specifieke vraag/item.
K-S-waarde	De waarde op de Kolmogrov-Smirnov test. In deze test wordt de frequentieverdeling die gevonden is in het onderzoek vergeleken met de normaal-verdeling. Afwijking van de frequentieverdeling van de normaalverdeling wordt over het algemeen als minder gunstig gezien in statistische analyses.
Missing N	Het aantal leerlingen dat geen antwoord gegeven heeft of een onbruikbaar antwoord (twee hokjes aangekruist) gegeven heeft. Deze leerlingen worden niet meegenomen in de analyse (bijvoorbeeld het berekenen van het gemiddelde).
Omcoderen	De getallen die toegekend worden aan de antwoorden zo rangschikken dat een hoog getal overeenkomt met 'veel' van die variabele.

Scheefheid	Idealiter is de verdeling van de gemeten waarden van een variabele symmetrisch (de vorm van een bel). Bij een scheve verdeling scoren te veel leerlingen extreem hoog of extreem laag. Hierdoor ligt de piek van de verdeling niet rond de gemiddelde score maar rechts of links ervan.
Standaarddeviatie	De mate van spreiding (rond het gemiddelde) voor de scores op die variabele. Een maat die aangeeft in hoeverre de scores van de verschillende personen op die variabelen verschillen van de gemiddelde score voor alle personen.
Variabele	Een kenmerk dat verschillende waarden kan aannemen (bijvoorbeeld geslacht met de 'waarden' man en vrouw. Of leesattitude met de waarde 3,5).



BIJLAGEN

oktober 2004

Beste scholier,

Veel volwassenen vinden dat lezen belangrijk is. En dat je dat goed moet kunnen. Ook op school wordt veel aandacht besteed aan het lezen. Maar wat vind jij van lezen? Daarover gaat deze vragenlijst. Bij het invullen van de vragenlijst hoef je alleen aan **leesboeken of verhalen** te denken, en niet aan studieboeken, boeken over hobby's, tijdschriften of schoolboeken. Het gaat om het lezen van leesboeken, zoals thrillers, detectives, jeugdboeken, romantische boeken die je leest in **jouw vrije tijd**. Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.

We zijn benieuwd naar jouw mening. Probeer de antwoorden zelf in te vullen, zonder met je klasgenoten te overleggen. Geen van de antwoorden is goed of fout. Je krijgt er geen rapportcijfer voor. Het gaat in deze vragenlijst om jouw mening, dus vul gewoon in wat jij vindt!

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Als er iets is dat je niet helemaal begrijpt, mag je dat vragen aan de persoon die de vragenlijst uitgedeeld heeft.

Bedankt voor je hulp en veel succes met het invullen van de vragenlijst!

Projectbegeleiding:

Dr. M. Stokmans

Dr. H. Miesen

Universiteit van Tilburg

Door leesboeken te lezen steek ik veel op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Door te lezen leer ik meer over wat er in de wereld gebeurt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De volgende vragen gaan over je ouders. Wat vinden zij van lezen?

3 Hoe vaak doen jouw (pleeg)ouders de volgende dingen?

	(bijna) nooit	af en toe	regelmatig	vaak
met je over een boek praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je vertellen welk boek leuk is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zelf ook boeken lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je boeken cadeau geven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Hoe vaak hebben je ouders je voorgelezen, toen je nog een kind was?

- vaak
- regelmatig
- af en toe
- (bijna) nooit

5 Hoe vaak hebben je ouders je mee naar de bibliotheek genomen, toen je nog een kind was?

- vaak
- regelmatig
- af en toe
- (bijna) nooit

6 Wat vinden je ouders van het lezen van boeken?

- Ze vinden het één van de beste tijdsbestedingen (tijdsbestedingen zijn dingen die je in je vrije tijd kunt doen).
- Ze vinden het een goede tijdsbesteding.
- Ze vinden het een matige tijdsbesteding.
- Ze vinden het een slechte tijdsbesteding.
- Ze vinden het één van de slechtste tijdsbestedingen.

7 Trek je je iets aan van de mening van je ouders over lezen?

- helemaal niets erg veel

8 Hoeveel leesboeken hebben ze bij jouw thuis (alle gezinsleden samen)?
Ongeveer ... leesboeken

9 Ben je lid van de openbare bibliotheek?

- ja
 nee
 nee, maar mijn familie (ouders, broers, zussen) lenen voor mij

De volgende vragen gaan over je beste vriend of vriendin.

10 Heb je een beste vriend of vriendin?

- ja
 nee (dan mag je de volgende vragen overslaan. Ga naar vraag 14)

11 Hoe vaak doet je beste vriend of vriendin de volgende dingen?

	(bijna) nooit	af en toe	regelmatig	vaak
met je over een boek praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je vertellen welk boek leuk is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zelf ook boeken lezen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je boeken cadeau geven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 Wat vindt je beste vriend of vriendin van het lezen van boeken?

- Hij/zij vindt het één van de beste tijdsbestedingen (tijdsbestedingen zijn dingen die je in je vrije tijd kunt doen).
 Hij/zij vindt het een goede tijdsbesteding.
 Hij/zij vindt het een matige tijdsbesteding.
 Hij/zij vindt het een slechte tijdsbesteding.
 Hij/zij vindt het één van de slechtste tijdsbestedingen.

13 Trek je je iets aan van de mening van je beste vriend of vriendin over lezen?

helemaal niets erg veel

14 Hoe goed ben je in lezen in vergelijking met je klasgenoten?

- de beste van mijn klas
 één van de beteren van mijn klas
 beter dan gemiddeld in mijn klas
 gemiddeld

- slechter dan gemiddeld in mijn klas
- één van de slechtsten van mijn klas
- de slechtste van mijn klas

Hoe vaak lees je leesboeken in je vrije tijd?

- 15 Hoeveel leesboeken heb je ongeveer **na** de zomervakantie in je vrije tijd gelezen?
Je mag een boek als gelezen zien, als je het voor meer dan driekwart gelezen hebt. Het gaat hierbij om leesboeken die je **niet voor school** hebt gelezen.

_____ leesboeken

- 16 Hoeveel leesboeken heb je **in** de zomervakantie gelezen?

_____ leesboeken

- 17 Hoe vaak lees je in een leesboek?

- (Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.)
- bijna elke dag
- met tussenpozen van een paar dagen
- met tussenpozen van een week
- met tussenpozen van een maand
- met tussenpozen van een paar maanden
- met tussenpozen van een half jaar of meer

- 18 Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen (geen boeken voor school)?

- 1 week of korter geleden
- 2 à 3 weken geleden
- ongeveer 1 maand geleden
- ongeveer 2 à 3 maanden geleden
- ongeveer 4 à 6 maanden geleden
- langer dan een half jaar geleden

- 19 Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?

- 1 of meer boeken per week
- 1 boek per 2 à 3 weken
- 1 boek per maand
- 1 boek per 2 à 3 maanden
- 1 boek per 4 à 6 maanden
- minder dan 1 boek per half jaar

Heb je het voornemen om een leesboek te lezen?

Soms wil je iets doen, maar dan komt het er om allerlei redenen niet van. Dat kan ook bij het lezen van leesboeken in je vrije tijd. Daarom gaan de volgende vragen over je voornemen om het komende half jaar leesboeken te lezen.

22 Hoe vaak ben je van plan om in een leesboek te lezen?

(Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.)

- bijna elke dag
- met tussenpozen van een paar dagen
- met tussenpozen van een week
- met tussenpozen van een maand
- met tussenpozen van een paar maanden
- Ik heb niet het voornemen om het komende half jaar in een leesboek te lezen.

23 Hoeveel leesboeken denk je de komende tijd te lezen?

- 1 of meer boeken per week
- 1 boek per 2 à 3 weken
- 1 boek per maand
- 1 boek per 2 à 3 maanden
- 1 boek per 4 à 6 maanden
- Ik denk niet dat ik het komende half jaar een leesboek zal lezen.

24 Hoeveel tijd ben je van plan om volgende week aan het lezen van leesboeken te besteden?

- Ik ben niet van plan om tijd te besteden aan het lezen van boeken.
- een half uur of korter
- een half uur tot een uur
- een uur tot anderhalf uur
- anderhalf uur tot drie uur
- drie uur tot vijf uur
- meer dan vijf uur

Jouw gegevens

25 Hoe oud ben je?

_____ jaar

26 Ben je een jongen of een meisje

- jongen
- meisje

27 Welke leerweg volg je?

- de basisberoepsgerichte (BBL)
- de kaderberoepsgerichte (KBL)
- de gemengde (GL)
- de theoretische (TL)

Dit was de laatste vraag van de vragenlijst. Vriendelijk bedankt voor je medewerking.

november-december 2004

Beste scholier,

Een aantal weken geleden heb je deelgenomen aan een onderzoek naar je mening over het lezen van leesboeken (of verhalen) in je vrije tijd. Op school wordt ook veel aandacht besteed aan het lezen. Wat vind jij van die lessen? En wat vind je van het lezen van leesboeken in je vrije tijd? Daarover gaat deze vragenlijst.

We zijn benieuwd naar jouw mening. Probeer de antwoorden zelf in te vullen, zonder met je klasgenoten te overleggen. Geen van de antwoorden is goed of fout. Je krijgt er geen rapportcijfer voor. Het gaat in deze vragenlijst om jouw mening, dus vul gewoon in wat jij vindt!

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Als er iets is dat je niet helemaal begrijpt, mag je dat vragen aan de persoon die de vragenlijst uitgedeeld heeft.

Bedankt voor je hulp en veel succes met het invullen van de vragenlijst!

Projectbegeleiding:

Dr. M. Stokmans

Dr. H. Miesen

Universiteit van Tilburg

zinnig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zinloos
vermakelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niet vermakelijk
verschrikkelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verrukkelijk
lastig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niet lastig

2 Wat vind je van de lessen Nederlands in vergelijking met andere lessen?

- de beste lessen
- één van de beste lessen
- beter dan gemiddelde lessen
- gemiddelde lessen
- minder dan gemiddelde lessen
- één van de slechtste lessen
- de slechtste lessen

De volgende vragen gaan over je mening over het lezen van leesboeken in je vrije tijd. Bij de vragen over het lezen van boeken hoeft je alleen aan **leesboeken of verhalen** te denken, en niet aan studieboeken, boeken over hobby's, tijdschriften of schoolboeken. Het gaat om het lezen van leesboeken, zoals thrillers, detectives, jeugdboeken, romantische boeken die je leest in **jouw vrije tijd**. Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.

3 Wat vind je van het lezen van leesboeken in je vrije tijd?

Je mag voor ieder van de genoemde woordparen aangeven welke je het beste vindt passen bij het lezen van leesboeken in de vrije tijd. Wat het eerst in je opkomt, geeft je mening vaak het beste weer. (Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.)

plezierig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vervelend
opwindend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	saai
interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niet interessant
leerzaam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niet leerzaam
noodzakelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	onnodig
waardevol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	waardeloos
geen tijdverspilling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tijdverspilling
belangrijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	onbelangrijk
overbodig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	wenselijk
prettig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	irritant
verstandig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	onverstandig

Door te lezen kan ik alles om me heen vergeten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Door te lezen kan ik avonturen beleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Door leesboeken te lezen steek ik veel op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Door te lezen leer ik meer over wat er in de wereld gebeurt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hoe vaak lees je leesboeken in je vrije tijd?

- 5 Hoeveel leesboeken heb je ongeveer **na** de herfstvakantie in je vrije tijd gelezen?

Je mag een boek als gelezen zien, als je het voor meer dan driekwart gelezen hebt. Het gaat hierbij om leesboeken die je **niet voor school** hebt gelezen.

_____ leesboeken

- 6 Hoeveel leesboeken heb je **in** de herfstvakantie gelezen?

_____ leesboeken

- 7 Hoe vaak lees je in een leesboek?

(Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.)

- bijna elke dag
- met tussenpozen van een paar dagen
- met tussenpozen van een week
- met tussenpozen van een maand
- met tussenpozen van een paar maanden
- met tussenpozen van een half jaar of meer

- 8 Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen (geen boeken voor school)?

- 1 week of korter geleden
- 2 à 3 weken geleden
- ongeveer 1 maand geleden
- ongeveer 2 à 3 maanden geleden
- ongeveer 4 à 6 maanden geleden
- langer dan een half jaar geleden

- 9 Hoeveel leesboeken lees je in je vrije tijd?

- 1 of meer boeken per week
- 1 boek per 2 à 3 weken
- 1 boek per maand
- 1 boek per 2 à 3 maanden
- 1 boek per 4 à 6 maanden
- minder dan 1 boek per half jaar

Ik word steeds beter in lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb vaak moeite met het begrijpen (volgen) van het verhaal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb een hekel aan boeken waarbij ik diep moet nadenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind ingewikkelde boeken leuker dan eenvoudige boeken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind het leuk om lang en diep na te denken over een verhaal dat ik gelezen heb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moeilijke boeken lees je niet voor de lol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik lees liever over dagelijkse dingen die mij kunnen overkomen dan over dingen die ver van mij afstaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Heb je het voornemen om een leesboek te lezen?

Soms wil je iets doen, maar dan komt het er om allerlei redenen niet van. Dat kan ook bij het lezen van leesboeken in je vrije tijd. Daarom gaan de volgende vragen in op je voornemen om het komende halfjaar leesboeken te lezen.

13 Hoe vaak ben je van plan om in een leesboek te lezen?

(Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.)

- bijna elke dag
- met tussenpozen van een paar dagen
- met tussenpozen van een week
- met tussenpozen van een maand
- met tussenpozen van een paar maanden
- Ik heb niet het voornemen om het komende halfjaar in een leesboek te lezen.

14 Hoeveel leesboeken denk je de komende tijd te lezen?

- 1 of meer boeken per week
- 1 boek per 2 à 3 weken
- 1 boek per maand
- 1 boek per 2 à 3 maanden
- 1 boek per 4 à 6 maanden
- Ik denk niet dat ik het komende halfjaar een leesboek zal lezen.

15 Hoeveel tijd ben je van plan om volgende week aan het lezen van leesboeken te besteden?

- Ik ben niet van plan om tijd te besteden aan het lezen van boeken.
- een half uur of korter
- een half uur tot een uur
- een uur tot anderhalf uur
- anderhalf uur tot drie uur
- drie uur tot vijf uur
- meer dan vijf uur

De volgende vragen gaan over je culturele achtergrond.

16 In welk land ben jij geboren?

17 In welk land is je moeder geboren?

18 In welk land is je vader geboren?

Jouw gegevens

19 Hoe oud ben je?

_____ jaar

20 Ben je een jongen of een meisje

- jongen
- meisje

21 Welke leerweg volg je?

- de basisberoepsgerichte leerweg (BBL)
- de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL)
- de gemengde leerweg (GL)
- de theoretische leerweg (TL)

Dit was de laatste vraag van de vragenlijst. Vriendelijk bedankt voor je medewerking.

BIJLAGE III DE INSTRUCTIE VOOR DE VRAGENLIJST (VOORMETING)

De tekst in cursief is alleen voor jou, niet voor de vmbo-leerlingen

'Praatje vooraf'

Mijn naam is ... en ik studeer aan de Universiteit van Tilburg. Voor mijn studie voer ik een onderzoek uit naar de leeshouding van vmbo-leerlingen. Het gaat over het lezen van leesboeken in jullie vrije tijd. Dus niet voor school. Veel volwassenen vinden dat lezen belangrijk is. En dat je dat goed moet kunnen. Maar wat vind jij van lezen?

Bij het invullen van de vragenlijst hoef je alleen aan leesboeken of verhalen te denken, en niet aan studieboeken, boeken over hobby's, tijdschriften of schoolboeken. Het gaat om het lezen van leesboeken, zoals thrillers, detectives, jeugdboeken, romantische boeken die je leest in jouw vrije tijd. Het gaat niet om boeken die je voor school moet lezen.

In de vragenlijst staat een aantal vragen over jouw mening over het lezen van leesboeken. Bij de eerste vraag mag je je mening geven door een kruisje te plaatsen bij het woord dat volgens jou bij het lezen van leesboeken past. Links en rechts staan een groot aantal tegengestelde woorden. Bijvoorbeeld: plezierig – vervelend

Je kunt aangeven in welke mate jij vindt dat een woord hoort bij het lezen in de vrije tijd door een hokje aan te kruisen. Hoe dichterbij het hokje staat bij een woord, hoe meer jij vindt dat dat woord bij lezen hoort. Dit doe je voor ieder paar tegengestelde woorden. *(Let op: het te geven voorbeeld mag niet over lezen gaan)*

bijvoorbeeld: *(geef het vetgedrukte weer op het schoolbord)*

chocolademelk is....

lekker vies

- * Kruis je het hokje aan dat het dichtst bij vies staat, dan vind je chocolademelk echt vies.
- * Als je chocolademelk vies vindt (maar niet zo erg), dan kruis je het op één na dichtste hokje bij vies aan (het vierde hokje).
- * Het middelste hokje geeft aan dat je chocolademelk niet vies vindt maar ook niet lekker.
- * Het op één na dichtste hokje bij lekker, geeft aan dat je chocolademelk redelijk lekker vindt.
- * Het hokje dat het dichtst bij lekker staat, kruis je aan als je chocolademelk erg lekker vindt.

In een andere vraag wordt nog een keer naar jouw mening over het lezen van leesboeken gevraagd. Maar dan mag je reageren op uitspraken. Het is de bedoeling dat je bij iedere uitspraak aangeeft in hoeverre je het eens of oneens bent met die uitspraak. Dit kun je doen door het hokje aan te kruisen dat jouw mening over die uitspraak het beste weergeeft.

Bijvoorbeeld (geef het vetgedrukte weer op het schoolbord):

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens	weet ik niet
chocolademelk is voor peuters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- * Je vindt dat chocolade melk echt iets is voor peuters, dat weet je zeker. Dan kruis je 'helemaal mee eens' aan.
- * Je vindt dat chocolademelk iets voor peuters is, maar je twijfelt een beetje. Dan kruis je 'mee eens' aan.
- * Je vindt dat chocolademelk voor peuters is naar ook voor andere mensen. Dan kruis je 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' aan.
- * Je vindt dat chocolademelk niets is voor peuters, maar je twijfelt een beetje. Dan kruis je 'niet mee eens' aan.
- * Je vindt dat chocolademelk echt niets is voor peuters, dat weet je zeker. Dan kruis je 'helemaal mee oneens' aan.
- * 'Weet ik niet' kruis je alleen aan als je echt nog nooit over de uitspraak hebt nagedacht

We zijn erg benieuwd naar jouw mening. Probeer de antwoorden zelf in te vullen, zonder met je klasgenoten te overleggen. Geen van de antwoorden is goed of fout. Je krijgt er geen rapportcijfer voor. Het gaat in deze vragenlijst om jouw mening, dus vul gewoon in wat jij vindt!

Bovenaan bladzijde 1 van de vragenlijst (na de brief) moet je je naam invullen. We willen je naam weten, zodat we deze vragenlijst kunnen koppelen aan een tweede vragenlijst die in december afgenomen wordt. *(Om de anonimiteit te garanderen wordt in een Excelbestand aan iedere naam een code toegekend. Alleen de code komt terug in het datafile.)*

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 20 minuten. Als er iets is dat je niet helemaal begrijpt, mag je dat aan mij vragen.

Zijn er nog vragen?

