

De bevordering van leesgedrag en -attitude

1. Inleiding

In 1993 is aan het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam een onderzoek gestart dat gericht is op het evalueren van het leesbevorderingsproject 'Sirene'. Het Sirene-project wordt uitgevoerd op twee locaties, te weten in Zeeland en in de regio Arnhem-Nijmegen. Doel van het Sirene-project is het stimuleren van de belangstelling voor literatuur en het bevorderen van het leesplezier bij leerlingen op havo- en vwo-scholen in beide regio's. De resultaten van het evaluatieonderzoek zullen volgens planning medio 1997 gepubliceerd worden. In het onderhavige artikel worden enige theoretische achtergronden van de evaluatie gepresenteerd.

Aanleiding voor het Sirene-project is het gesignaleerde probleem dat in Nederland steeds minder wordt gelezen (SCP, 1992) en de geconstateerde gebrekkige leesvaardigheid van veel leerlingen in het voortgezet onderwijs. Met name in het voortgezet onderwijs neemt de belangstelling voor lezen af ten gunste van andere vormen van vrijetijdsbesteding, zoals televisiekijken en sport (Koolstra, Van der Voort en Vooijs, 1992; SCP, 1992).

Naar aanleiding van deze problematiek heeft de minister van WVC het bevorderen van de boek- en leescultuur prioriteit toegekend in het rijksbeleid van de komende jaren, zoals neergelegd in de Letterenbrief en de Notitie openbaar bibliotheekwerk. In het kader van dit landelijk leesbevorderingsbeleid heeft WVC het Sirene-project geïnitieerd dat procesmatig wordt begeleid door SARDES (Samenwerkingsverband Advisering Research Dienstverlening in de Educatieve Sector) en inhoudelijk wordt ondersteund door de Stichting Schrijvers School Samenleving (SSS).

In de activiteitenplannen van het Sirene-project worden drie clusters van activiteiten onderscheiden: a) activiteiten gericht op het verbeteren en intensiveren van de samenwerking tussen leerkrachten, bibliotheken, schoolbegeleidingsdiensten e.d., b) activiteiten gericht op de nascholing van leerkrachten en bibliothecarissen en c) activiteiten gericht op het gedrag en de attitude van havo- en vwo-leerlingen ten aanzien van literatuur. De resultaten van het evaluatie-onderzoek moeten aantonen of de binnen de proeflocaties ontwikkelde leesbevorderende activiteiten (produkten en werkvormen) geschikt zijn voor landelijke implementatie.

Het evaluatie-onderzoek valt uiteen in twee deelstudies: een procesevaluatie en een effectonderzoek. Doel van de *procesevaluatie* is: a) nagaan of de projectorganisatie adequaat is om de op de projectdoelen gerichte activiteiten uit te voeren, en b) het beschrijven van uitgevoerde activiteiten met explicitering van de nagestreefde doelen en de mate waarin deze gerealiseerd worden.

Doel van het *effectonderzoek* is nagaan of het project leidt tot een positieve verandering in leesgedrag en leesattitude bij de deelnemende leerlingen. Meer specifiek zijn de doelen van het project op leerlingniveau: 1) het veranderen van het leesgedrag van de leerlingen, bereiken dat de leerlingen meer literatuur en/of kwalitatief goede boeken lezen, en 2) het stimuleren van een positieve leesattitude. Met andere woorden, het Sirene-project moet bewerkstelligen dat de havo- en vwo-leerlingen meer gaan lezen, meer plezier in lezen krijgen en betere boeken gaan lezen.

In dit artikel worden de doelen van het Sirene-project op leerlingniveau nader beschouwd. Kortom, er wordt ingegaan op de afhankelijke variabelen van het effectonderzoek: het leesgedrag, de leesattitude en het lezen van betere boeken.

De reden dat het bevorderen van de leesattitude van de leerlingen als doel van het project is genomen, is dat ervan uitgegaan wordt dat een positieve leesattitude tot blijvend meer (en eventueel beter) lezen leidt. Maar wat verstaan we eigenlijk onder de leesattitude?

2. Wat verstaan we onder attitudes?

In de International Encyclopedia of Education (Keil, 1991) worden attitudes gedefinieerd als positieve of negatieve gevoelens die een individu heeft ten aanzien van objecten, personen of ideeën. Gesteld wordt dat attitudes zijn aangeleerd en niet aangeboren en dat ze, hoewel redelijk stabiel, veranderbaar zijn. Attitudes worden verondersteld invloed te hebben op gedrag.

Het eerste attitude-onderzoek stamt uit de twintiger jaren en werd verricht door onderzoekers als Likert en Thurstone (McGuire, 1989). Traditioneel worden er aan het begrip attitude drie componenten onderscheiden, een cognitieve, een affectieve en een conatieve of gedragsmatige component. Deze indeling is veel ouder dan het attitudebegrip en is al te vinden in de Hellinistische filosofie, maar ook bij Locke of Kant (McGuire, 1989). Er is wel gesuggereerd dat deze driedeling correspondeert met onze manier van conceptualiseren en de ontwikkeling van onze hersenen weerspiegelt (vergelijk cortex, limbisch systeem en oude hersenen) (Sagan, 1977).

De cognitieve component van de attitude behelst de ideeën of cognities die men heeft over het attitude-object, de affectieve component betreft de gevoelens ten aanzien van het attitude-object en de gedragsmatige component de gedragingen ten opzichte van het attitude-object. De drie componenten van het attitudebegrip kunnen zowel verbaal als non-verbaal worden geuit. In schema gezet kan men het klassieke attitudemodel dus zien als weergegeven in Figuur 1.

Opgemerkt moet worden dat er geen consensus bestaat in de attitudeliteratuur over of de cognitieve en gedragsmatige componenten uit het bovengeschetste model tot het attitudeconstruct gerekend dienen te worden, of dat de term attitude moet worden gereserveerd voor alleen de affectieve component van het model, waarbij de cognitie en de conatie als aparte begrippen opgevat worden. Dit

verklaart mede waarom attitudes vaak geoperationaliseerd of gemeten worden als zelf-gerapporteerde gevoelens ten opzichte van het attitude-object (zie de vetgedrukte cel in Figuur 1) met behulp van bij voorbeeld Likert-schalen. Zulke Likert-schalen bestaan uit een aantal geordende antwoordcategorieën bij een uitspraak over het attitude-object, bij voorbeeld lopend van 'helemaal mee eens' tot 'helemaal niet mee eens'. Soms, zoals bij het meten van sociaal onwenselijke attitudes, worden niet-verbale uitingen van de affectieve component gemeten (bij voorbeeld de galvanische huidrespons).

Figuur 1: Het klassieke attitudemodel (Ajzen, 1989).

uiting	attitudecomponent		
	cognitie	affect	conatie
verbaal	geuite ideeën over het attitude-object	geuite gevoelens ten aanzien van het attitude-object	geuite gedragsintenties ten aanzien van het attitude-object
non-verbaal	perceptuele reacties ten opzichte van het attitude-object (b.v. de snelheid waarmee positieve of negatieve aspecten van het attitude-object worden waargenomen)	fysiologische reacties ten opzichte van het attitude-object	gedragingen ten aanzien van het attitude-object

Meestal worden in attitude-vragenlijsten een aantal uitspraken over het attitude-object geboden die zowel cognitieve, affectieve als gedragsmatige aspecten van de attitude weerspiegelen, zonder dat een onderscheid wordt gemaakt tussen deze drie componenten van het attitudebegrip. Zo worden in Epstein (1980) veertien schalen voor het meten van de leesattitude besproken, waarvan er niet één expliciet de driedeling uit Figuur 1 hanteert. Twaalf van de veertien schalen leveren één attitude-(som)score en twee schalen hanteren een andere dan de bovengenoemde indeling. Wel bevatten vrijwel al de in Epstein (1980) behandelde schalen zowel cognitieve als affectieve en gedragsmatige items. Voorbeelden van cognitieve, affectieve en conatieve items zijn respectievelijk 'I can learn much about my future from reading', 'Reading bores me' en 'I read a lot' (uit het attitude-instrument van Kennedy & Halinski; in Epstein (1980)).

Dit lijkt geen goede onderzoekspraktijk, daar de discriminante validiteit van de drie attitudefactoren empirisch aangetoond is (Ajzen, 1989). Doordat een expliciete indeling in factoren ontbreekt, is bij dit soort vragenlijsten onduidelijk hoeveel elk van de drie factoren bijdraagt aan de attitudescore. Zo zal een leesattitudevragenlijst die veel gedragsmatige items bevat het leesgedrag misschien beter voorspellen dan een vragenlijst die enkel affectieve items bevat. Aan de andere

kant is een dergelijke 'voorspelling' wellicht triviale dan de voorspelling van gedrag uit affectieve items.

In recente literatuur over attitudes worden nog andere modellen voor het attitudeconstruct gepresenteerd. In het onderstaande komen we hier nog op terug. Eerst wordt nu ingegaan op de theoretische noties omtrent het ontstaan van attitudes.

3. Hoe ontstaan attitudes?

De attitudetheorie onderscheidt bij het verklaren van het ontstaan van attitudes ervaringsfactoren (oftewel de socialisatie) en rijpingsfactoren (oftewel de cognitieve ontwikkeling).

Bij de socialisatie zijn 'reinforcement' en 'imitatie' de belangrijke begrippen. De theorie van Skinner (1953) is vooral gericht op reinforcement, later voegen onderzoekers als Bandura & Walters (1963) hier het begrip imitatie aan toe. Het toevoegen van het begrip imitatie wordt beargumenteerd vanuit de enorme hoeveelheid attitudes die jonge kinderen al hebben. Met behulp van het begrip reinforcement alleen zijn deze niet goed te verklaren. Verondersteld wordt dat jonge kinderen hun ouders, televisieprogramma's, school, vriendjes enz. imiteren en dat zo de initiële attitudes ontstaan. Uitingen van de geïmiteerde, initiële attitude worden door opvoeders bevestigd of juist tegengegaan door selectieve reinforcement in de vorm van beloning of straf. Vervolgens worden attitudes (al dan niet) geïnternaliseerd (het omzetten van de externe controle in de definitie van jezelf naar interne controle). Bij deze internalisering zijn weer twee processen van belang, identificatie en klassieke conditionering.

Identificatie betreft het proces waarbij een persoon de karakteristieken, bij voorbeeld normen en waarden, van een bewonderde of gewaardeerde andere persoon overneemt. Het is een ruimer begrip dan imitatie, het beklijft langer. Imitatie wordt meestal gebruikt voor specifieke gedragingen, identificatie betreft een langduriger overnemen van de karakteristieken van de ander. Jonge kinderen identificeren zich over het algemeen met name met de moeder. Conditionering ontstaat door het koppelen van attitude-statements aan affectie of waardering. Alleen in het begin is er uitwendige (externe) affectie of waardering nodig, later wordt deze geïnternaliseerd.

Bij de cognitieve ontwikkeling (Piaget, 1952; Werner, 1948) worden drie ontologische aannamen gedaan (Cairns, 1979). De cognitieve ontwikkeling loopt a) parallel aan de organische, b) begint afhankelijk van onmiddellijk aanwezige waarnemingen en gevoelens en loopt vervolgens via abstracte representaties daarvan (interne mentale gebeurtenissen), en c) de ontwikkeling verloopt volgens een aantal relatief invariante hiërarchische ontwikkelingsstadia, waarbij de voorgaande stadia de basis vormen voor de volgende.

Piaget (1952) veronderstelt dat de cognitieve ontwikkeling verloopt via assimilatie en accommodatie. Assimilatie is het inpassen van nieuwe ervaringen in

bestaande cognitieve structuren, accommodatie slaat op de reorganisatie van de cognitieve structuren zelf. Piaget ziet wel het belang van ervaringsfactoren, maar benadrukt vooral de ontologische.

In empirisch onderzoek is zowel de invloed van de socialisatie als de invloed van de cognitieve ontwikkeling op de ontwikkeling van attitudes aanmerkelijk gemaakt. Uit onderzoek van Lambert & Klineberg (in Keil, 1991) blijkt dat de attitude ten aanzien van buitenlanders over elf verschillende culturen cultuurspecifieke ontwikkelingen kent. Frans-Canadese en Japanse kinderen worden bij voorbeeld van hun tiende tot hun veertiende jaar gemiddeld vijandiger ten opzichte van vreemden, maar Amerikaanse kinderen juist vriendelijker. Daarnaast blijkt het ethnocentrisme van Bantu en Braziliaanse kinderen groot en van Amerikaanse, Canadese, Japanse en Franse kinderen klein. Daar de verschillen in ethnocentrisme cultuurspecifiek zijn, ziet men deze resultaten als een aanwijzing voor het belang van de socialisatie bij de ontwikkeling van de attitude ten aanzien van vreemden.

Onderzoek van Kohlberg & Zigler (1967) laat zien dat de attitudes van kinderen ten aanzien van sekse-rolpatronen meer van de intelligentie (als maat voor de cognitieve ontwikkeling) afhangen, dan van de leeftijd (als maat voor de hoeveelheid socialisatie). Slimme vierjarigen antwoordden in dit onderzoek op vragen over sekse-rolpatronen als gemiddelde zevenjarigen, slimme zevenjarigen als gemiddelde tienjarigen enz. Uiteraard is het waarschijnlijk dat de meeste attitudes door zowel de cognitieve ontwikkeling als de socialisatie beïnvloed worden.

Bij leesbevordering gericht op het veranderen van de attitudes ten aanzien van literatuur moet dus bedacht worden dat de cognitieve ontwikkeling van de doelgroep een grote rol kan spelen. Zo is het denkbaar dat voor het waarderen van literatuur een zekere cognitieve rijpheid vereist is. Daar komt bij dat cognitieve rijping niet voor iedereen even snel verloopt. In klassen met leerlingen van gelijke leeftijd zijn dus verschillende rijpingsniveaus aanwezig. Hier moet rekening mee gehouden worden bij het aanbieden van leesbevorderende activiteiten.

4. Hoe oefenen attitudes invloed uit op gedrag?

Attitudes worden geacht van invloed te zijn op gedrag. Het attitude-onderzoek beoogt meestal het gedrag van individuen te voorspellen vanuit hun attitude. Het idee hierachter is dat attitudes het gedrag van individuen consistent maken. De reden dat een verbeterde leesattitude is opgenomen als doelstelling van het Sirene-project is, naast de reden dat een positievere leesattitude op zich waardevol is, dat men veronderstelt dat een verbeterde leesattitude tot blijvend meer lezen leidt.

Echter, vaak blijken verbaal geuite attitudes het gedrag maar zeer gebrekkig te kunnen voorspellen. In een review van Wicker (1969) bleek dat verbaal geuite attitudes gemiddeld slechts .20 correleren met het te voorspellen gedrag, wat overeenkomt met slechts vier procent door de attitude verklaarde variantie van het

gedrag. Zo consistent is de relatie tussen attitude en gedrag dus misschien ook weer niet. Daarnaast kan de samenhang tussen attitudes en gedrag ook van gedrag naar attitudes lopen (vergelijk bij voorbeeld de cognitieve dissonantie-theorie en de self-perception theory). Bekend is dat mensen hun ideeën (oftewel cognities) en misschien ook hun gevoelens soms afstemmen op hun gedrag om cognitieve dissonantie te vermijden. Straffe sigarettenrokers zullen over het algemeen een minder negatieve attitude ten aanzien van roken hebben, dan niet-rokers. De 'self-perception theory' houdt grofweg in dat men (soms) de eigen attitudes 'beredeneert' vanuit het eigen gedrag.

Men veronderstelt verschillende redenen voor de gebrekkige voorspelling van gedrag uit attitudes. Een belangrijke verklarende variabele is de variabele 'gewoonte' (Ronis, Yates & Kirscht, 1989). Gedrag dat tot gewoonte is geworden, zou slechter door attitudes te voorspellen zijn. Men veronderstelt dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen initieel gedrag en gedrag dat habitueel geworden is. Dishman (1982) liet zien dat de initiatie van gedrag (bij Dishman lichamelijke oefening) wel redelijk door attitudes voorspeld werd, maar het volhouden van dat gedrag niet. Initiëren vraagt bewust gedrag, gewoontes doen dat niet, vandaar dat attitudes gedrag dat tot gewoonte is geworden slecht verklaren. Zodra gedrag een gewoonte wordt, kunnen attitudes en gedrag uiteen gaan lopen (Triandis, 1977; 1980).

Stel, iemand krijgt een positievere attitude ten aanzien van lichaamsbeweging, dan is daarmee nog niet gezegd dat het tot gewoonte geworden (gemakzuchtige) gedrag verandert. Men blijft uit gewoonte bij voorbeeld vaak de auto gebruiken in plaats van de fiets. Herhaald gedrag is meestal automatisch, er treedt geen bewuste controle op. Daardoor ontstaat er een discrepantie tussen attitudes en gedrag. Attitudes kunnen veranderen terwijl het gedrag constant blijft. Naast attitudes beïnvloeden dus gewoonten, maar ook andere variabelen als geheugen, vaardigheden, en andere noodzakelijke voorwaarden het gedrag (bij voorbeeld de eigen inschatting van de mogelijkheid tot het uitvoeren van het gedrag).

Er zijn verschillende benaderingen gehanteerd om de voorspelling van gedrag vanuit attitudes te verbeteren. Ten eerste is geprobeerd de andere variabelen die van invloed zijn op gedrag in het attitudemodel op te nemen (zie hieronder). Ten tweede stellen Ajzen & Fishbein (1977) een methodologische benadering voor. Zij stellen dat het niveau van specificiteit tussen de attitudemeting en het gedrag overeen moet stemmen. Als je bij voorbeeld wilt voorspellen of iemand rookt, lukt dat beter met een attitude ten aanzien van roken, dan met een attitude ten aanzien van gezond leven. Een derde gehanteerde benadering bestaat uit het onderzoeken van de relatie tussen gedrag en attitude. Zo is gebleken dat de relatie tussen attitude en gedrag sterker is als de attitude cognitief toegankelijk is. De cognitieve toegankelijkheid wordt vergroot door persoonlijke ervaringen met het attitude-object en herhaalde uiting (nadenken over, bediscussiëren) van de attitude (Fazio, 1989).

In de hoop de voorspellingen te verbeteren werd het attitudemodel aangepast tot het zogenaamde 'Causal chain model' (Ajzen & Fishbein, 1980), waarin attitudes

gezien worden als gevolg van bepaalde bij het individu vigerende ideeën. De attitude beïnvloedt vervolgens weer gedragsintenties. Gedragsintenties worden overeenkomend met de attitude gemaakt, en vervolgens beïnvloeden deze het gedrag weer. Het begrip 'attitude' wordt in dit model dus uitsluitend affectief gedefinieerd. Het verschil met het klassieke attitudemodel (Figuur 1) bestaat uit het toevoegen van het aspect 'intenties' en uit de veronderstelde causale relaties tussen cognities en attitudes, attitudes en intenties en intenties en gedrag.

Het Causal chain model is vervolgens weer uitgewerkt tot de 'Theory of planned behaviour'. In deze theorie neemt de intentie van het individu om een bepaald gedrag te vertonen een sleutelrol in. In het model (zie Figuur 2) worden drie determinanten van intenties gepostuleerd: 1) de attitude ten aanzien van het gedrag (weer alleen affectief), 2) de subjectieve norm (sociale druk) en 3) de ervaren eigen controle over het gedrag. De attitude wordt gezien als veroorzaakt door 'behavioural beliefs' (cognities betreffende het attitude-object) en de waardering van deze 'beliefs'. De subjectieve norm wordt bepaald door de normen van de omgeving (ouders, vriendjes) en de motivatie om aan die norm te voldoen (respectievelijk 'normative beliefs' en 'motivation to comply'). De mate waarin men denkt het beoogde gedrag zelf te kunnen bepalen (percieved behavioural control) wordt bepaald door 'control beliefs' (gedachte mogelijkheden ter realisatie van beoogd gedrag) en de voorziene problemen bij het realiseren van die mogelijkheden (perceived facilitation). Intenties worden gezien als direct voorafgaand aan gedrag, en zouden om die reden het gedrag ook beter moeten voorspellen dan attitudes.

Figuur 2: Theory of planned behaviour (het vetgedrukte deel is op te vatten als het enigszins uitgebreide 'Causal chain model')

THEORY OF PLANNED BEHAVIOUR			
behavioural beliefs & outcome evaluations	attitude	intentions	behaviour
normative beliefs & motivation to comply	subjective norm		
control beliefs & perceived facilitation	perceived behavioural control		

Er is inmiddels heel wat empirisch onderzoek verricht waarvan de uitkomsten dit model ondersteunen (Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, Timko & White, 1982; Bentler & Speckart, 1979, 1981; Fredericks & Dossett, 1983).

5. Terug naar de leesattitude en leesbevordering

Uit de bovengeschetste attitudetheorie kunnen enkele raadgevingen voor het evalueren van leesbevorderingsprojecten gedestilleerd worden. Als we de effecten van de leesbevorderingsprojecten willen bepalen, moet er naast leesgedrag en de

affectieve leesattitude ook gekeken worden naar alle andere in het model opgenomen variabelen (behavioural beliefs, outcome evaluations, normative beliefs etc.). Bij het streven naar leesbevordering kan volgens dit model met evenveel recht aandacht aan de normen ten aanzien van lezen in de omgeving van de doelgroep en aan de 'control beliefs' van leden van de doelgroep gegeven worden, als aan de leesattitude van de doelgroep.

De eerste variabele in het model betreft de 'behavioural beliefs' en de 'outcome evaluations'. Leesbevordering kan bij voorbeeld nagestreefd worden door onjuiste cognities (behavioural beliefs) over het lezen van literatuur recht te zetten (denk aan; van veel lezen word je bijziend en wereldvreemd, boekenwormen zijn zielig, van het lezen van boeken word je geen spat wijzer enz.). Een belangrijke, met de behavioural beliefs in verband staande variabele is de cognitieve ontwikkeling. Uit de bovenstaande theorie volgt dat er wellicht een bepaald niveau van cognitieve rijpheid vereist is voor het waarderen van literatuur. Met behulp van een intelligentietest kan deze veronderstelling onderzocht worden. Daarnaast moet bedacht worden dat de cognitieve (literaire) vaardigheden de attitude mede bepalen. Voor het bereiken van een positieve leesattitude moet bij leesbevorderende projecten dus niet vergeten worden de voor het waarderen van literatuur noodzakelijke cognitieve vaardigheden aan te brengen bij de leerlingen (leren zien wat er staat, hoe te lezen, hoe te interpreteren enz.).

De volgende variabele uit het model betreft de 'subjective norm', die bepaald wordt door de 'normative beliefs' en de 'motivation to comply'. Uit de theorie omtrent het ontstaan van attitudes kunnen we afleiden dat de invloed van de attitude van de ouders ten aanzien van literatuur (zowel affectief als cognitief en conatief) met het toenemen van de leeftijd van de proefpersonen zal afnemen. Met de leeftijd zal de invloed van de attitude ten opzichte van literatuur van andere personen waarmee de proefpersonen zich identificeren (vriendjes, idolen enz.), toenemen. Hieruit volgt dat het effectief zou kunnen zijn de idolen van de leerlingen hun positieve ervaringen met het lezen van literatuur te laten verhalen (een over gedichten lyrische popster bij voorbeeld).

De derde laag in het model betreft de 'perceived behavioural control'. Leesbevordering zou zich voor wat deze variabele betreft moeten richten op het aanbrengen van positieve en het bestrijden van negatieve 'control beliefs'. Hierbij kan ook de motivatietheorie van dienst zijn. Ideeën als 'ik snap toch niks van gedichten, hoezeer ik ook mijn best doe' moeten ontkracht worden. Dit kan onder andere door het stellen van niet te hoge, haalbare tussendoelen en het aanbrengen van die literaire leestekniken die nodig zijn voor het begrijpen en genieten van een literaire tekst, zodat het ontstaan van aangeleerde hulpeloosheid vermeden of bestreden wordt (bij voorbeeld laten zien dat bij gedichten symboliek een rol kan spelen, aandacht voor klank en ritme aanleren enz.).

Uit de motivatietheorie kan ook afgeleid worden dat voor een optimale motivatie ten aanzien van literatuur gezocht moet worden naar teksten die een optimale mate van onzekerheid induceren, dat men voorzichtig moet zijn met het geven van

externe beloningen en dat evaluatieve feedback goed en normatieve feedback slecht is. Zie over motivatie Day (1991), Nisan, M. (1991), Weiner (1992).

Daarnaast volgt uit de bovenbeschreven theorie dat van alle in het model opgenomen variabelen het gedrag het moeilijkst te beïnvloeden is. Voor de gedragsverandering moeten eerst de andere in het model genoemde variabelen veranderen. Daarnaast kan gedrag met een habitueel karakter moeilijk veranderd worden, zelfs al verandert de attitude ten aanzien van het gedrag wel. Ook kunnen we concluderen dat de voorspelling van gedrag uit attitudes zal verbeteren naarmate de proefpersonen beter over hun attitudes hebben nagedacht en als de specificiteit van de attitude- en gedragsmeting beter overeenstemmen.

Om de specificiteit van gedrags- en attitudemeting op elkaar af te stemmen moeten we bepalen wat we nu eigenlijk precies willen veranderen bij de leerlingen door middel van de leesbevorderingsprojecten. De drie doelstellingen van het Sireneproject op leerlingniveau zijn dat de leerlingen meer gaan lezen, meer plezier in lezen krijgen en dat de leerlingen betere boeken gaan lezen. Het leesplezier en het leesgedrag staan als variabelen in het model van Figuur twee. De doelstelling dat de leerlingen betere boeken gaan lezen, is nog niet behandeld. Om de evaluatie van deze laatste doelstelling mogelijk te maken en om de attitudemeting zo goed mogelijk te laten overeenstemmen met het te voorspellen (en door de leesbevorderingsprojecten beoogde) gedrag, wordt in het onderstaande ingegaan op een specifiekere meting van de attitude ten aanzien van het lezen van literatuur.

Uit de bovenstaande theorie volgt al dat meer plezier in lezen niet automatisch leidt tot meer lezen, laat staan tot het lezen van betere boeken. Het nastreven dat leerlingen betere boeken gaan lezen impliceert eigenlijk het nastreven van een ander literair leesproces bij de leerlingen. Het kan niet de bedoeling zijn dat de leerlingen 'betere' boeken gaan lezen zonder dat ze die betere boeken begrijpen, en met name begrijpen wat er beter aan is. Voor de evaluatie van deze derde leerlingdoelstelling is een specifieke meting van de attitude van de leerlingen ten aanzien van literair lezen nodig.

6. Naar een specifiekere meting van de attitude ten aanzien van het literaire lezen

In onderzoek naar het literaire leesproces van Rosenblatt (1978; 1986) wordt het lezen gedefinieerd op de dimensie 'aesthetic versus efferent' (= esthetisch versus doelgericht lezen), opgevat als polen van één continuüm. Leesbevorderingsprogramma's gericht op het bevorderen van het lezen van literatuur beogen in de termen van Rosenblatt het bevorderen van de 'aesthetic stance'. Recent is het esthetisch leesproces nader onderzocht door Miall & Kuiken (1993). De uitkomsten van dat onderzoek doen twijfelen aan de veronderstelling van Rosenblatt dat 'efferent' en 'aesthetic' lezen de uiteinden van één dimensie weergeven. Miall & Kuiken (1993) namen de vragen uit veel verschillende vragenlijsten over literaire

respons samen (o.a. Purves' vragenlijsten voor het meten van 'Interest' en 'Transfer', Purves, 1973). Vervolgens werden de vragen afgenomen bij 793 studenten Engels en psychologie van de Universiteit van Alberta en werd een factoranalyse verricht op de zo verkregen data, die dus verkregen zijn middels afname van een grote groep vragen die alle betrekking hebben op het literaire leesproces. Dit lijkt een empiricistische benadering, waarbij echter aangetekend moet worden dat de vragen komen van vragenlijsten die door de verschillende constructeurs op (min of meer) theoretische gronden zijn ontworpen. Uit de factoranalyse kwam een interessant beeld naar voren.

Uit de analyses van Miall & Kuiken bleek dat er zeven eerste-ordefactoren van literaire respons in de vraagverzameling te onderscheiden zijn, en wel:

factor 1: **Insight** (vergroten van inzicht): het herkennen van voorheen niet herkende kwaliteiten in zowel de lezer als de wereld,

factor 2: **Empathy** (inlevingsvermogen): projectieve identificatie met fictionele karakters,

factor 3: **Imagery Vividness** (voorstellingsvermogen): imaginele elaboratie van de literaire wereld (gevoel, geluid, geur),

factor 4: **Leisure Escape** (ontspanning): lezen voor plezier, ontsnappen aan alledaagse werkelijkheid,

factor 5: **Concern with Author** (literair lezen): lezen gericht op literaire technieken als perspectief, thema, stijl en plaats in de literaire traditie,

factor 6: **Story-driven Reading** (verhaalgericht lezen): lezen gericht op de plot, de verhaallijn, en

factor 7: **Rejecting Literary Values** (anti-literair lezen): afkeer van zorgvuldig lezen, van schools lezen, het lezen van literatuur gezien als schoolse plicht en onbelangrijk.

De eerste-ordefactoren moeten opgevat worden als manieren van (reageren op) het lezen van literatuur. Uit het onderzoek van Miall & Kuiken bleek dat deze zeven factoren als aparte aspecten te onderscheiden zijn. Dit houdt in dat iemand die hoog op één van deze factoren scoort, niet automatisch ook hoog op één van de andere factoren hoeft te scoren. Wel blijkt dat de factoren onderling een zekere samenhang vertonen. Uit de analyses bleek dat er twee tweede-ordefactoren onderscheiden kunnen worden.

De tweede-ordefactoren moeten worden opgevat als overkoepelende factoren, als factoren op een hoger niveau dan de zeven eerste-ordefactoren. De tweede-ordefactoren worden door Miall & Kuiken benoemd als 1) de '**experiencing factor**' en 2) de '**literal comprehension factor**'. Met de eerste tweede-ordefactor hangen de eerste vijf eerste-ordefactoren hoog positief samen. Deze tweede-ordefactor betreft dus het literaire leesproces (zie de beschrijvingen van de eerste vijf eerste-ordefactoren). De tweede tweede-ordefactor hangt negatief samen met de vijfde eerste-ordefactor en positief met de zesde en zevende eerste-ordefactoren. Deze factor geeft dus het anti-literaire lezen weer dat gericht is op de verhaallijn, de plot.

Hoewel de tweede-ordefactoren de samenhang tussen eerste-ordefactoren weerspiegelen, moet opgemerkt dat de eerste-ordefactoren voldoende onafhankelijk bleken om ze als zodanig te onderscheiden. Het is dus niet zo dat iemand die hoog scoort op factor zes (verhaalgericht lezen) ook automatisch hoog scoort op factor zeven (anti-literair lezen), al is dat bij een meerderheid van de onderzochte proefpersonen wel het geval.

Voor het bepalen van de validiteit van de door Miall & Kuiken ontwikkelde vragenlijst over literaire respons, is uitgebreid validiteitsonderzoek gedaan, waarvan de resultaten kort samengevat in het onderstaande besproken worden.

7. De validering van de literaire-responsvragenlijst

Uit het validiteitsonderzoek blijkt dat de eerste tweede-ordefactor samenhangt met de dispositie door imaginaire gebeurtenissen geboeid te worden en met het lezen van meer literatuur. Gevorderde studenten Engels scoren hoger op deze factor dan studenten psychologie. De tweede tweede-ordefactor hangt negatief samen met de hoeveelheid gelezen literatuur. Daarnaast scoren studenten psychologie hoger op deze factor dan studenten Engels.

De eerste-ordefactor 'Insight' hangt samen met de 'regression in the service of the ego'-subschaal van de Sensitivity questionnaire (b.v. 'ongewone, maar onbelangrijke aspecten van een situatie intrigeren me, houden mijn aandacht en verbeelding vast'). Deze variabele wordt gezien als maat voor de vaardigheid om regressieve fantasie met volwassen denken te combineren. Insight hangt eveneens samen met 'personal insights following dreaming' (b.v. 'na een droom ben ik vaak gevoelig voor aspecten van de realiteit die ik normaal negeer'), met de 'esthetics subscale' (b.v. 'ik heb ervaringen gehad die mij aanzetten tot het schrijven van een verhaal of gedicht') en met de kwaliteit van het esthetisch oordeel over visuele kunst.

De eerste-ordefactor 'Empathy' hangt samen met een stress-schaal (b.v. 'ik raak soms gespannen en in de war als ik denk aan wat er op een dag gebeurt') en met een vervreemdingsschaal (b.v. 'mensen maken vrienden omdat ze die kunnen gebruiken'). Miall & Kuiken zien dit als een aanwijzing dat negatieve gevoelens als vervreemding of stress samenhangen met de neiging zichzelf te projecteren in de gevoelsrijke aspecten van literaire teksten.

De eerste-ordefactor 'Imagery Vividness' hangt samen met een sociale wenselijkheidsschaal, wat betekent dat de proefpersonen het hebben van een levendige verbeelding als sociaal wenselijk zien en dat de proefpersonen die geneigd zijn sociaal wenselijk te antwoorden op vragenlijsten een hoge score op deze factor vertonen. Dit resultaat kan betekenen dat (enkele van) de proefpersonen misschien eerder sociaal wenselijk dan eerlijk antwoorden op de vragen die vallen onder deze factor.

De eerste-ordefactor 'Leisure Escape' hangt samen met de 'Feeling subscale' en de 'Values subscale' (beide van de Experience inventory), die respectievelijk

aangeven in hoeverre men zich laat leiden door gevoelens en emoties, en in hoeverre men afwijkende ideeën over goed en kwaad van mensen in andere maatschappijen of culturen tolereert. Ook hangt deze factor samen met 'Tolerance for complexity' (b.v. 'voorzover filosofie iemand doet twijfelen aan zijn basale ideeën moet het bevorderd worden') en met de 'Independence of Judgement subscale' van de Sensitivity Questionnaire, die moet meten in hoeverre iemand in staat is tot een onafhankelijk oordeel te komen. Leisure escape is overigens de enige factor waarbij een sekse-effect optreedt (vrouwen scoren op deze factor hoger dan mannen).

De eerste-ordefactor 'Concern with Author' hangt samen met interesse in kunst (ook buiten literatuur), met het lezen van romans en poëzie en het luisteren naar klassieke muziek. Daarnaast is er een samenhang met de mate waarin men een gedisciplineerde leerstijl heeft (b.v. 'gedurende het schooljaar kijk ik het lesmateriaal periodiek nog eens na'). Ook is er samenhang met prestatiemotivatie (b.v. 'ik werk vaak door aan een probleem, al ben ik erg moe').

De eerste-ordefactor 'Story-driven reading' hangt samen met de 'Tradition scale' en de 'Social potency scale' (beide van de Multidimensional Personality Questionnaire). Een itemvoorbeeld van beide schalen is respectievelijk 'ik heb er een hekel aan als mensen de algemeen geldende regels voor goed gedrag overtreden' en 'als ik met anderen werk, wil ik graag de leiding hebben'. Verder hangt deze factor negatief samen met de mate waarin iemand een gedisciplineerde leerstijl heeft, en positief met de frequentie van filmbezoek en de hoeveelheid tv-kijken. Miall & Kuiken zien deze verbanden als indicatief voor een anti-intellectuele hang naar traditionele waarden en met het hebben van aandacht voor de morele implicaties van een verhaal.

De eerste-ordefactor 'Rejection of Literary values' hangt negatief samen met prestatiemotivatie, met de mate waarin de proefpersoon een gedisciplineerde leerstijl heeft en met de neiging meer tijd te besteden aan passages in teksten die stilistische variaties vertonen. Positieve samenhang werd gevonden met de 'Aggression scale' van de Multidimensional Personality Questionnaire, met luisteren naar populaire muziek, de hoeveelheid tv-kijken en enthousiasme voor sport. Miall & Kuiken concluderen op grond hiervan dat de factor een agressieve afwijzing van het aandachtig lezen van literaire teksten weergeeft.

Hoewel de vragenlijst van Miall & Kuiken niet bedoeld is als maat voor de literaire competentie, valt wel op dat gevorderde studenten Engels hoger scoren op de factoren Insight, Empathy, Imagery Vividness en Concern with Author en lager op Story-driven reading, dan studenten psychologie. Miall & Kuiken zien dit als aanwijzing dat deze subtests vaardigheden meten die lezers gebruiken om literaire teksten toegankelijk en betekenisvol te maken (respectievelijk projectieve vaardigheden die empathisch lezen mogelijk maken en elaboratieve vaardigheden die persoonlijke inzichten mogelijk maken). Andere factoren weerspiegelen misschien veeleer normen van de lezer (Rejection literary values) en leesmotieven (Leisure escape) dan vaardigheden.

Duidelijk is dat de vragenlijst van Miall & Kuiken zich goed lijkt te lenen voor het onderscheiden van verschillende typen lezers van fictie. De samenhang tussen factoren en persoonlijkheidstrekken (b.v. de mate van traditioneel denken en prestatiemotivatie) kan wijzen op sociaal-cultureel bepaalde verschillen tussen proefpersonen bij het benaderen van literatuur (zie b.v. de tweede-ordefactoren, te weten 'Experiencing' en 'Literal comprehension'), die maken dat men wel of niet van 'echte' literatuur of literair lezen houdt. Er doemt een cliché-beeld op van een literatuurminnaar of -minnares die niet van sport houdt, niet conservatief of rigide is in zijn of haar moraal, van klassieke muziek houdt, maar niet van populaire muziek, enigszins vervreemd en gestrest is, een rijk voorstellingsvermogen heeft, van kunst houdt, zich meer door gevoelens en emoties laat leiden, enz.

8. Consequenties voor (onderzoek naar) leesbevordering

Zoals in het bovenstaande al werd gesteld, kunnen er aanwijzingen uit de theorie afgeleid worden voor het streven naar het bevorderen van het literaire lezen. Zo werd voorgesteld bij leesbevordering niet alleen aandacht te geven aan de affectieve leesattitude en het leesgedrag, maar ook aan de cognities omtrent literatuur, de normen en waarden die de omgeving ten aanzien van literatuur heeft, de eigen inschatting van de mate waarin men het literaire leesgedrag zelf kan bepalen (control) en de cognitieve ontwikkeling van de proefpersonen. Daarnaast kan de motivatie voor het lezen van literatuur vergroot worden door te streven naar een optimale mate van onzekerheid in de aangeboden literaire teksten, naar intrinsieke en niet naar extrinsieke motivatie en door het geven van evaluatieve in plaats van normatieve feedback.

Uit het onderzoek van Miall & Kuiken blijkt tot slot dat ampele aandacht aan het meten van de specifieke attitudestructuur en de sociaal-culturele achtergrond van de proefpersonen gegeven moet worden. Ook doemt de vraag op of literaire leesbevordering los gezien kan worden van de sociaal-culturele achtergrond van de doelgroep. Gezien het feit dat deze laatste zeer moeilijk veranderbaar is, kan voorspeld worden dat leesbevorderingsprojecten een differentieel effect zullen vertonen op de leden van de door de twee tweede-ordefactoren van Miall & Kuiken gekarakteriseerde groepen. Het is bij voorbeeld zeer wel denkbaar dat leesbevorderingsprojecten een verschillende mate van effect vertonen op de verschillende typen lezers van fictie (bij voorbeeld de grootste effecten vertonen op proefpersonen die op voorhand al hoog op de 'experiencing factor' scoren en laag op de 'literal comprehension factor'). Uiteraard kunnen ook de door de eerste-ordefactoren gekarakteriseerde subgroepen in de doelgroep van een leesbevorderingsproject een verschillende mate van gevoeligheid voor leesbevorderende activiteiten laten zien. Al met al lijkt de specifieke onderscheiding van verschillende typen lezers van fictie, zoals mogelijk wordt met het instrument van Miall & Kuiken, een veelbelovende onderzoekspraktijk bij het doen van onderzoek naar de effecten van leesbevordering.

Bibliografie

- Ajzen, I. (1989) Attitude Structure and Behaviour. In: Pratkanis, A.R., Breckler, S.J. & Greenwald, A.G. (Eds) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 241-274.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977) Attitude-behaviour relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ajzen, I., Timko, C. & White, J.B. (1982) Self-monitoring and the attitude-behaviour relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 426-435.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963) *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Bentler, P.M. & Speckart, G. (1979) Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 86, 452-464.
- Bentler, P.M. & Speckart, G. (1981) Attitudes "cause" behavior: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 226-238.
- Cairns, R.B. (1979) *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco, California: Freeman.
- Day, H.I. (1991) Motivation. In: Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds) *The International Encyclopedia of Education*, 1. New York: Pergamon Press, 3425-3430.
- Dishman, R.K. (1982) Compliance/adherence in health related exercise. *Health Psychology*, 3, 237-267.
- Epstein, I. (1980) *Measuring Attitudes Toward Reading*. ERIC Report (ED 196 938).
- Fazio, R.H. (1989) On the Power and Functionality of Attitudes: The Role of Attitude Accessibility. In: Pratkanis, A.R., Breckler, S.J. & Greenwald, A.G. (Eds) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 153-179.
- Fredericks, A.J. & Dosset, K.L. (1983) Attitude-behavior relations: A comparison of the Fishbein-Ajzen and the Bentler-Speckart models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 501-512.
- Haan, M. de & Kok, W.A.M. (1990) *Hoe motiveer je kinderen tot lezen? het effect van leespromotie op de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen op OVB-scholen*. Utrecht: ISOR.
- Keil, L.J. (1991) Attitude Development. In: Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds) *The International Encyclopedia of Education*, 1. New York: Pergamon Press, 346-352.
- Kohlberg, L. & Zigler, E. (1967) The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years 4 to 8. *Genetic Psychological Monograph*, 75, 89-165.

- Koolstra, C., Voort, T. van der & Vooijs, M. (1992) Drie Verklaringsmodellen voor de Reductie van het Lezen van Boeken door de Televisie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, nr. 3, 131-142.
- McGuire, W.J. (1989) The Structure of Individual Attitudes and Attitude Systems. In: Pratkanis, A.R., Breckler, S.J. & Greenwald, A.G. (Eds) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 37-69.
- Miall, D.S. & Kuiken, D. (1993) *Aspects of Literary Response: A New Questionnaire*. (Paper submitted for publication).
- Nisan, M. (1991) Motivation: Academic. In: Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Eds) *The International Encyclopedia of Education*, 1. New York: Pergamon Press, 3430-3434.
- Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Purves, A.C. (1973). *Literature Education in Ten Countries. An Empirical Study. International Studies in Evaluation II*. New York: Wiley & Sons.
- Ronis, D.L., Yates, J.F. & Kirscht, J.P. (1989) Attitudes, Decisions and Habits as Determinants of Repeated Behavior. In: Pratkanis, A.R., Breckler, S.J. & Greenwald, A.G. (Eds) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 213-239.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1986) The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20, 122-128.
- Sagan, K. (1977) *Dragons of Eden: speculations on the evolution of human intelligence*. New York: Random House.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1992) *Sociaal en Cultureel Rapport 1992*. Rijswijk, SCP.
- Skinner, B.F. (1953) *Science and Human Behavior*. New York: MacMillan.
- Triandis, H.C. (1977) *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Triandis, H.C. (1980) Values, attitudes and interpersonal behavior. In: Page, M.M. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1979*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 195-259.
- Weiner, B. (1992) Motivation. In: Alkin, M.C. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, 3, 6th ed. New York: MacMillan, 860-865.
- Werner, H. (1948) *Comparative Psychology of Mental Development*. Chicago, Illinois: Follett.
- Wicker, A.W. (1969) Attitudes vs actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

(manuscript binnengekomen 15 oktober 1994)

(manuscript aanvaard 3 november 1994)

