

Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictie-onderwijs

1. Inleiding

Om zicht te krijgen op de vormgeving van het fictie-onderwijs in de basisvorming is door de sectie Nederlands van Levende Talen (LT) en de Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands (VDN), ondersteund door de Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL), een onderzoek aangevraagd bij het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Doel van het onderzoek was het beschrijven van het fictie-onderwijs in de basisvorming en het bepalen van de mate waarin het aansluit op de algemene doelen van de basisvorming en op de kerndoelen van het fictie-onderwijs voor het vak Nederlands (cf. Handboek Basisvorming, 1990). In voorgaande publicaties zijn de resultaten van een vragenlijstonderzoek gerapporteerd over de houding van docenten ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs, de vormgeving van het onderwijs en de nagestreefde onderwijsdoelstellingen (Oostdam & Van Schooten, 1996; Van Schooten & Oostdam, 1997 a en b).

In dit artikel wordt ingegaan op de houding van leerlingen ten opzichte van fictie en fictie-onderwijs. Het onderzoek beoogt de onderstaande onderzoeksvragen te beantwoorden. Deze vragen hebben betrekking op de attitude of houding van leerlingen ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs (1-3), de motieven van leerlingen voor het lezen van fictie (4), de waardering door leerlingen van kenmerken, bronnen en onderwerpen van fictie en non-fictie (5-7) en de verschillen tussen de gemiddelde leerlingattitudes over leerjaren en de samenhang tussen attitudescores en achtergrondvariabelen (8-9).

1. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming fictie en fictie-onderwijs?
2. Welke fictionele en niet-fictionele teksten worden door leerlingen in de basisvorming gelezen en met welke frequentie en tijdbesteding?
3. Op welke andere wijzen (televisie, film, theater, e.d.) komen leerlingen in de basisvorming in aanraking met fictie en met welke frequentie en tijdbesteding?
4. Welke motieven hebben leerlingen in de basisvorming voor het lezen van fictionele teksten?
5. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende kenmerken van fictionele teksten?
6. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende bronnen van fictie en non-fictie?
7. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende onderwerpen van schriftelijke fictie en non-fictie?
8. In hoeverre verschillen de attitudes ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs voor leerlingen van de verschillende leerjaren van de basisvorming?

9. Welke school- en leerlingkenmerken hangen samen met de attitude ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs van leerlingen in de basisvorming?

Voor het onderzoek zijn vragenlijsten afgenomen bij leerlingen van de basisvorming (en hun docenten). Daarnaast hebben de leerlingen gedurende vijf opeenvolgende weken een logboek bijgehouden over hun leesgedrag, theaterbezoek, etc.. Logboeken geven een meer valide operationalisatie van gedrag dan retrospectieve vragenlijsten (Otter, 1993). Ook hebben de leerlingen op school onder toezicht van de docent een woordkennistoets gemaakt als operationalisatie van verbale intelligentie (voor vraag 9).

2. Steekproeftrekking en respons

Voor het trekken van de leerlingsteekproef zijn, verdeeld over de schooltypen, 116 docenten aangeschreven, met de vraag de namen te verstrekken van vijf leerlingen voor elk van de drie leerjaren van de basisvorming. Van 43 docenten (respons 37%) zijn in totaal 603 leerlingnamen ontvangen. Uiteindelijk hebben 600 leerlingen één of meer vragenlijsten geretourneerd (respons 100%) (zie Tabel 1).

De verdelingen van responderende scholen over schooltypen en van leerlingen over leerjaren zijn redelijk representatief voor de populatie (zie Tabel 1). Daar sommige leerlinggegevens ontbreken, sommeren de aantallen leerlingen niet altijd tot 600. Voor de analyses is de variabele 'schooltype' geaggregeerd tot vier verschillende waarden. De wijze van aggregeren en de aantallen leerlingen per waarde staan eveneens in Tabel 1 (ln totaal). Bij het lezen van Tabel 1 moet bedacht worden dat in de kolom 'scholen' de percentages scholen staan die de genoemde schooltypen herbergen. In de kolom 'aantal ln' staan de aantallen leerlingen die aangeven in een klas van een bepaalde combinatie van schooltypen te zitten. Het is dus mogelijk dat een leerling die aangeeft in bijvoorbeeld een vbo-klas te zitten, afkomstig is van een school voor vbo, mavo, havo en vwo.

schooltype	scholen (%pop - %st)	aantal lln	lln leerjaar 1	lln leerjaar 2	lln leerjaar 3	lln totaal
vbo	10 - 16	84	39	21	24	99
vbo/mavo	12 - 9	13	6	2	5	
vbo/mavo/havo	.0 - 2	2	1	1	-	
vbo/mavo/havo/vwo	30 - 23	-	-	-	-	
mavo	14 - 7	68	15	26	27	109
mavo/havo	1 - 2	27	18	9	-	
mavo/havo/vwo	22 - 12	14	14	-	-	
havo	1 - 9	84	13	31	40	158
havo/vwo	6 - 12	74	37	31	6	
vwo	6 - 7	119	27	34	58	119
schooltype onbekend		115	18	4	2	115*
totaal aantal lln		600	188	159	162	600

*Tabel 1: Aanwezige schooltypen per school in de populatie (%pop) en de steekproef (%st); totaal aantal leerlingen in de steekproef uit klassen van een bepaalde combinatie van schooltypen (aantal lln) en per leerjaar (lln leerjaar); totaal aantal leerlingen per cluster van schooltypen zoals gebruikt voor de analyses (lln totaal); van 91 leerlingen zijn leerjaar en schooltype onbekend (zie *).*

3. Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek besproken. Achtereenvolgens komen aan de orde: de achtergrondvariabelen van de leerlingen en een karakterisering van de steekproef (3.1), de attitude van leerlingen ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs (3.2), de frequentie waarmee leerlingen kennis nemen van fictie en non-fictie en de hoeveelheid tijd die zij daaraan besteden (3.3), de motieven van leerlingen voor het lezen van fictie (3.4), de waardering door leerlingen van kenmerken, bronnen en onderwerpen van fictie en non-fictie (3.5), attitudeverschillen over leerjaren en de samenhang tussen attitudes en achtergrondvariabelen (3.6). In de slotparagraaf (4) worden de resultaten samengevat en besproken.

3.1. Achtergrondvariabelen leerlingen en karakterisering steekproef

Enkele achtergrondvariabelen van de leerlingen zijn gemeten door middel van een enkele vraag met één of meer antwoordcategorieën. Het betreft het leerjaar waarin de leerling zit (1-3), de schooltypen van de klas waarin de leerling zit (1-4; zie Tabel 1), de sekse, de moedertaal (1= Nederlands, 2= anders), de verblijfsduur in Nederland (1= vanaf geboorte; 2= korter), het aantal lessen Nederlands per week en het aantal fictie- of literatuurlessen per week. Van deze variabelen zijn alleen 'aantal lessen Nederlands' en 'aantal fictie- of literatuurlessen' met de docentvragenlijst gemeten (cf. Van Schooten & Oostdam, 1997a).

Daarnaast zijn enkele achtergrondvariabelen met meerdere vragen gemeten die samen een schaal vormen. Voor deze variabelen, waarvan uiteindelijk een somscore is gebruikt in de analyses, is nagegaan of het veronderstelde meetmodel een redelijke passing vertoont, wat een noodzakelijke voorwaarde is voor het sommeren van de schaal.

Enkele van deze variabelen zijn gemeten door stellingen te geven waarbij op drie- of vijfpuntsschalen moest worden aangegeven in hoeverre men het ermee eens was, hoe vaak iets gebeurt, etc.. Het betreft het cultureel gehalte van het thuismilieu (bv. 'Hoeveel literaire boeken hebben jullie thuis?' of 'Hoe vaak zoekt bij jou thuis iemand een onbekend woord op?'), de mate waarin ouders willen dat hun kind presteert op school en daarna (bv. 'Hoe belangrijk vinden je ouders het dat je op school goede cijfers haalt?'), de mate waarin de leerling zelf wil presteren op school en daarna (bv. 'Hoe belangrijk vind jij het voor jezelf om door te leren na het voortgezet onderwijs?') en de mate van aandacht van de ouders voor de schoolloopbaan van hun kind (bv. 'Hoe vaak helpen je ouders je met je huiswerk?'). Daarnaast is het opleidingsniveau van de ouders gemeten met enkele vragen over de gevolgde opleiding van de ouders. Met behulp van veertig meerkeuze-items is ten slotte de woordkennis van de leerlingen gemeten (cf. De Glopper, Van Daalen-Kapteijns & Schouten-Van Parreren, 1997).

De passing van de meetmodellen is bepaald met behulp van covariantie-structuuranalyse. Als maat voor de passing van de getoetste modellen is de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) gebruikt. In navolging van MacCallum et al. (1996) spreken we bij een bovengrens van het 95%-betrouwbaarheidsinterval van RMSEA kleiner dan .05 van een goede passing (close fit), tussen .05 en .08 van een redelijke passing (fair fit), tussen .08 en .10 van een middelmatige passing (mediocre fit) en bij een bovengrens groter dan .10 van een slechte passing (poor fit)¹. In Tabel 2 wordt de passing van de meetmodellen voor deze schalen gegeven.

Uit de tabel blijkt dat de 40 woordkennisvragen een éénfactormodel vormen (RMSEA=.036). Ook het vijfactormodel met de andere in Tabel 2 genoemde factoren vertoont een goede fit (RMSEA=.049). Dit rechtvaardigt het hanteren van somscores voor de in de tabel genoemde variabelen.

Uit de tabel blijkt verder dat de betrouwbaarheid (homogeniteit = α) voor twee variabelen aan de lage kant is, te weten 'de mate waarin de leerling wil presteren ...' en 'de mate van aandacht van de ouders ...'. Bij het bespreken van de relaties van attitudescores met achtergrondvariabelen moet bedacht worden dat deze variabelen vanwege de lage betrouwbaarheid geen (sterke) samenhang met attitudescores kunnen vertonen.

Er zijn in de steekproef 188 leerlingen uit de eerste, 159 uit de tweede en 162 uit de derde klas. De verdeling over de seksen is minder gelijkmatig: de steekproef bevat 166 jongens en 343 meisjes (van 92 leerlingen ontbreekt de score voor sekse). Van 472 leerlingen is Nederlands de moedertaal, 38 leerlingen hebben een andere moedertaal, 482 leerlingen wonen van hun geboorte in Nederland, 28 leerlingen zijn elders geboren. Gemiddeld krijgen de leerlingen 3,3 lessen Nederlands per week, met een modus van 3. Gemiddeld krijgen de leerlingen één literatuurles per week, 26% van de leerlingen geeft aan helemaal geen literatuurlessen te krijgen. Van de vaders en moeders van de leerlingen heeft 20 respectievelijk 7% gestudeerd aan een universiteit, heeft 22 respectievelijk 31% een hbo-opleiding gevolgd, heeft 28 respectievelijk 27% een mbo-opleiding gevolgd, heeft 23 respectievelijk 24% een lbo-opleiding en 8 respectievelijk 10% een opleiding lager dan mavo.

factoren	n	N	α	RMSEA	AGFI	χ^2 /df	p
woordkennis leerlingen	40	583	.85	.036	.87	1291/740	.000
cultureel gehalte thuismilieu	16	510	.80	.049	.88	735/334	.000
de mate waarin ouders willen dat kind presteert op school en daarna	4		.65				
de mate waarin de leerling zelf wil presteren op school en daarna	2		.49				
de mate van aandacht van de ouders voor de schoolloopbaan van het kind	4		.51				
het opleidingsniveau van de ouders	2		.73				

Tabel 2: Fit-indices van de meetmodellen van de achtergrondvariabelen: n (aantal vragen), N (steekproefgrootte), α (Cronbachs alpha), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), AGFI (adjusted goodness of fit index), χ^2 (Chi-kwadraat), df (aantal vrijheids-graden), p (overschrijdingskans hypothesetoetsing exacte fit). Het betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA viel bij geen van de toetsen te berekenen vanwege een te kleine overschrijdingskans van de χ^2 .

3.2. Attitude fictie en fictie-onderwijs

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag zijn aan de leerlingen stellingen voorgelegd die betrekking hebben op hun houding of attitude ten aanzien

van fictie en fictie-onderwijs. Bij de gegeven stellingen moesten de leerlingen op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre zij het ermee eens waren. De schaal loopt van 'helemaal niet mee eens' (=1) tot 'helemaal mee eens' (=5).

Bij het opstellen van de stellingen is uitgegaan van het attitudemodel van Ajzen en Fishbein (Ajzen, 1989; Ajzen & Fishbein, 1980). In dit 'theory of planned behaviour'-model worden zes verschillende attitudecomponenten onderscheiden (cf. Van Schooten, 1994; Schooten & Oostdam, 1997a), namelijk: 1. *cognitie* (ideeën over het attitude-object), 2. *affect* (gevoelens ten aanzien van het attitude-object), 3. *norm* (waarden en normen ten aanzien van het attitude-object), 4. *facilitatie* (de zelf ervaren mogelijkheden om je gedrag ten aanzien van het attitudeobject te sturen), 5. *intentie* (voorgenomen gedrag ten aanzien van het attitude-object) en 6. *conatie* (het werkelijke gedrag ten aanzien van het attitude-object).

Aan het attitude-object 'fictie' worden voor het onderzoek eveneens verschillende aspecten onderscheiden (cf. Van Schooten & Oostdam, 1997a). Er is een facet-design ontwikkeld met twee dimensies. De éne dimensie loopt van literair naar niet-literair (of populair) en de andere betreft het al dan niet schriftelijk zijn van de fictie. Aldus zijn vijf fictie-domeinen onderscheiden: 1. *lectuur* (schriftelijk, niet-literair), 2. *jeugd-* en 3. *volwassenenliteratuur* (schriftelijk, literair) en 4. *populaire* en 5. *literaire niet-schriftelijke fictie*. Van deze vijf domeinen is alleen het domein volwassenenliteratuur niet bevestigd bij leerlingen, omdat verwacht werd dat leerlingen in de basisvorming te weinig (lees)ervaring hebben om over volwassenenliteratuur een gefundeerd oordeel te geven.

Parallel aan het domein fictie is het attitude-object 'fictie-onderwijs' onderverdeeld in 1. *onderwijs met lectuur* (schriftelijk, niet-literair), 2. *onderwijs met jeugdliteratuur* (schriftelijk, literair), 3. *onderwijs met volwassenenliteratuur* (schriftelijk, literair), 4. *onderwijs met televisie en film* (niet-schriftelijk, populair en literair) en 5. *onderwijs met cabaret- en liedteksten* (niet-schriftelijk, populair en literair). Het aspect 'onderwijs met volwassenenliteratuur' is opgenomen om apart te kunnen nagaan in hoeverre leerlingen het 'ouderwetse' literatuuronderwijs waarderen in vergelijking met het bredere fictie-onderwijs in de basisvorming. Bij de categorieën 'onderwijs met televisie en film' en 'onderwijs met cabaret- en liedteksten' is geen onderscheid aangebracht tussen literaire en populaire niet-schriftelijke fictie, omdat verondersteld werd dat leerlingen in de basisvorming moeite hebben om dit onderscheid te maken.

De combinaties die gevormd worden door het attitude-model enerzijds en het fictiemodel of het fictie-onderwijsmodel anderzijds, leveren de te operationaliseren constructen. Niet alle mogelijke combinaties zijn echter geoperationaliseerd. Om de omvang van de vragenlijsten binnen de perken te houden zijn soms categorieën samengevoegd en combinaties waarvoor geen zinnige vragen bedacht konden worden, zijn weggelaten. Zo zijn de facilitatie en intentie betreffende lectuur en literaire en populaire niet-schriftelijke fictie niet opgenomen, daar vragen over bijvoorbeeld de moeite bij het vinden van lectuur of het voornemen om literaire of populaire films te bekijken niet zinvol leken. De conatiescores voor het lezen en het

op andere wijze ervaren van fictie zijn niet gemeten middels stellingen, maar via logboeken en worden apart behandeld. (Zie Tabel 4 voor een overzicht van de geoperationaliseerde attitude-constructen.)

Voor het meten van de attitude ten aanzien van *lectuur* zijn de aspecten cognitie, affect en norm door middel van stellingen geoperationaliseerd. Voorbeelden van deze stellingen zijn respectievelijk 'het lezen van strips is goed voor je algemene ontwikkeling', 'ik lees graag populaire tijdschriften' en 'het regelmatig lezen van bouquetboekjes, detectives, westerns en dergelijke is geen schande'.

Voorbeelden van stellingen voor de aspecten cognitie, affect, norm, facilitatie en intentie ten aanzien van *jeugdliteratuur* zijn achtereenvolgens 'door veel jeugdliteratuur te lezen leer je beter lezen', 'ik vind het leuk om jeugdliteratuur te lezen', 'ik vind dat middelbare scholieren de jeugdliteratuur van hun land horen te kennen', 'als ik literaire jeugdboeken wil lezen kan ik ze thuis of in de bibliotheek makkelijk vinden', 'ik ga binnenkort een literair jeugdboek lenen in de bibliotheek'.

Voorbeelden van stellingen voor de attitude ten aanzien van *populaire niet-schriftelijke fictie* zijn: 'door het kijken naar 'soaps' leren jongeren zichzelf en anderen beter begrijpen' (cognitie), 'ik kijk graag naar populaire televisieprogramma's (soaps, tv-series, films, enzovoorts)' (affect) en 'voor het kijken naar soaps als "Goede tijden, slechte tijden" of "Onderweg naar morgen" zou ik mij schamen' (norm).

Voorbeelden van de cognitieve, affectieve en normatieve stellingen voor de attitude ten aanzien van *literaire niet-schriftelijke fictie* zijn respectievelijk 'goede liedteksten kunnen literaire kwaliteiten hebben', 'ik ga graag naar de bioscoop om films te zien die je aan het denken zetten' en 'ook jongeren doen er goed aan af en toe naar de betere theatervoorstellingen te gaan'.

De attitude ten aanzien van het domein fictie-onderwijs is uitsluitend bevraagd door middel van stellingen. Alleen voor de attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur en jeugdliteratuur zijn geen stellingen opgenomen voor de attitude-categorieën norm en facilitatie, omdat het moeilijk bleek om zinvolle stellingen te formuleren. In feite is hiermee voor deze domeinen van het fictie-onderwijs het 'causal chain model' geoperationaliseerd en niet het 'planned behaviour model' (cf. Ajzen, 1989; Van Schooten, 1994). Naast de conatie ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur (het gedrag in de les zelf) is ook de conatie ten aanzien van huiswerk voor onderwijs met jeugdliteratuur geoperationaliseerd.

Voor het meten van de attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur, televisie en film, en cabaret en liedteksten zijn niet voor alle attitudecategorieën meerdere stellingen opgenomen, om de omvang van de vragenlijsten te beperken. Hierdoor is het aantal stellingen te klein om de verschillende attitudecategorieën apart te onderscheiden. De conatie ten aanzien van onderwijs met lectuur, met televisie en film en met cabaret- en liedteksten is als één construct geoperationaliseerd (zie Tabel 4).

Een voorbeeld van een (normatieve) stelling voor het meten van de attitude ten aanzien van *onderwijs met lectuur* is: 'strips, detectives of bouquetboekjes horen niet in de literatuurlessen op school thuis'.

Voorbeelden van cognitieve, affectieve, intentionele en conatieve stellingen voor het meten van de attitude ten aanzien van *onderwijs met jeugdliteratuur* zijn respectievelijk 'lessen over jeugdliteratuur maken dat je boeken met andere ogen leest', 'lessen over jeugdliteratuur vind ik erg saai', 'als ik les krijg over jeugdliteratuur wil ik goed opletten' en 'in de jeugdliteratuurles ben ik aan één stuk door bezig'. Zoals gezegd is de *conatie ten aanzien van huiswerk voor het onderwijs met jeugdliteratuur* apart geoperationaliseerd. Een voorbeeld van een stelling in deze categorie is 'als ik mijn huiswerk voor de jeugdliteratuurles maak, doe ik er allerlei dingen tussendoor'.

Voorbeelden van cognitieve, affectieve, intentionele en conatieve stellingen voor *onderwijs met volwassenenliteratuur* zijn respectievelijk 'zonder onderwijs in de literatuur (stromingen, etc.) kun je veel boeken niet goed begrijpen', 'ik leer graag over literaire stromingen', 'als ik les krijg over literatuur wil ik goed opletten' en 'als ik een boek krijg over literaire stromingen dan lees ik dat'.

Voorbeelden van stellingen voor het meten van de attitude ten aanzien van *onderwijs met televisie en film en cabaret en liedteksten* zijn respectievelijk 'ik vind het leuk om les te krijgen over films' en 'als ik les krijg over cabaret, toneel, liedteksten en dergelijke wil ik goed opletten'. (De voorbeelden betreffen overigens een affectieve en een intentionele stelling.)

Een voorbeeld van de samengevoegde *conatieve attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur, televisie en film en cabaret en liedteksten*, is 'Als er in de (jeugd)literatuurles iets verteld wordt over televisieseries of soaps, dan let ik erg goed op'.

Met behulp van covariantie-structuuranalyse is weer nagegaan of de bij de constructie van de vragenlijsten gemaakte onderscheidingen door de empirie bevestigd worden. Het eerst getoetste model bevat de factoren die de veertien onderscheiden aspecten weergeven van de attitude ten aanzien van lectuur, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie (zie Tabel 4). Het betreft dus de 1. cognitieve, 2. affectieve en 3. normatieve attitude ten aanzien van lectuur, 4. de cognitieve, 5. affectieve, 6. normatieve, 7. facilitaire, en 8. intentionele attitude ten aanzien van jeugdliteratuur, 9. de cognitieve, 10. affectieve en 11. normatieve attitude ten aanzien van populaire niet-schriftelijke fictie en 12. de cognitieve, 13. affectieve en 14. normatieve attitude ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie. Alleen de twee stellingen die de cognitieve attitude ten aanzien van lectuur moesten weergeven, bleken niet in het model te passen. Een model zonder deze twee stellingen, en dus met dertien factoren, past redelijk (zie Tabel 3; RMSEA=.06).

Het tweede model dat getoetst is, betreft de attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur. De vier factoren (cognitie, affect, intentie en conatie; zie Tabel 4) blijken zinnig onderscheiden te kunnen worden (RMSEA=.05)².

De negen aspecten van de attitude ten aanzien van fictie-onderwijs (zie Tabel 4) bleken eveneens zinvol onderscheiden te kunnen worden (RMSEA=.06). Het betreft 1. de algemene attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur, 2. de conatieve attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur, televisie en film en cabaret- en liedteksten, 3. de cognitieve, 4. affectieve, 5. intentionele en 6. conatieve attitude ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur, 7. de conatieve attitude ten aanzien van huiswerk voor het onderwijs met jeugdliteratuur, 8. de algemene attitude ten aanzien van onderwijs met televisie en film en 9. de algemene attitude ten aanzien van onderwijs met cabaret en liedteksten.

	N	RMSEA	AGFI	χ^2	df	p
lectuur jeugdliteratuur populaire niet-schriftelijke fictie literaire niet schriftelijke fictie	509	.060	.73	3612	1299	.000
onderwijs volwassenenliteratuur	496	.048	.96/.94	171.90	81	.000
onderwijs lectuur onderwijs jeugdliteratuur (+ huiswerk) onderwijs televisie en film onderwijs cabaret- en liedteksten	497	.057	.81/.79	2772.99	1066	.000

Tabel 3: Fit-indices van de meetmodellen: N (steekproefgrootte), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), AGFI (adjusted goodness of fit index), χ^2 (Chi-kwadraat), df (Degrees of Freedom), p (overschrijdingskans hypothesetoetsing exacte fit). (Betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA viel bij geen van de toetsen te berekenen vanwege een te kleine overschrijdingskans van de χ^2 .)

In Tabel 4 staan de gemiddelde scores voor elk van de onderscheiden aspecten van de attitudes ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs. De aspecten 'onderwijs lectuur' tot en met 'onderwijs cabaret en liedteksten' betreffen het 'nieuwe' fictie-onderwijs. Vóór het sommeren zijn scores op negatief geformuleerde stellingen omgeschoord. Alle gemiddelden zijn getransformeerd naar de originele schaal (van 1 = 'helemaal mee oneens' tot 5 = 'helemaal mee eens'). Scores onder de 3 wijzen op een negatieve attitude, scores boven de 3 op een positieve. De gedragsscores (conatie) voor jeugdliteratuur, lectuur en literaire en populaire niet-schriftelijke fictie worden behandeld in 3.3.

Uit de tabel blijkt dat de leerlingen het lezen van lectuur leuk vinden (affect 3.83) en bepaald geen schande (norm 4.14). Tegenover jeugdliteratuur staan de leerlingen minder positief. De facilitatiescore is hoog (3.80), wat betekent dat de leerlingen geen moeite hebben om jeugdliteratuur te vinden en voldoende gelegenheid hebben om het te lezen. Ook menen zij dat het lezen van jeugdliteratuur positieve gevolgen heeft (cognitie 3.51). Qua affect, norm en intentie (respectievelijk 3.04, 2.91 en

3.12) scoren zij echter vrijwel neutraal. Gemiddeld vinden leerlingen jeugdliteratuur niet leuk en niet vervelend. Daarnaast zijn ze gemiddeld genomen van mening dat ze geen jeugdliteratuur hoeven lezen en het ook niet van plan zijn.

Populaire niet-schriftelijke fictie vinden de leerlingen erg leuk (affect 4.13) en ze vinden dat je er niet voor hoeft te schamen (norm 3.83). Wel denken ze dat het iets minder goed voor je is dan literaire niet-schriftelijke fictie, maar men denkt er wel positief over (cognitie 3.22).

Van literaire niet-schriftelijke fictie menen de leerlingen dat het goed voor je is (cognitie 3.60), maar ze vinden het niet leuk (affect 2.74) en ze vinden ook niet dat je er kennis van moet nemen (norm 2.90).

Aspecten	cognitie	affect	norm	facilitatie	intentie	conatie
lectuur	verwijderd (slechte fit)	3.83 ^a (.86) n=2 α =.29	4.14 ^b (.80) n=2 α =.67	nvt	nvt	zie log- boek
jeugdliteratuur	3.51 (.65) n=7 α =.77	3.04 (.81) n=9 α =.86	2.91 ^c (.52) n=10 α =.66	3.80 ^a (.60) n=6 α =.55	3.12 ^d (.88) n=6 α =.81	zie log- boek
populaire niet- schriftelijke fictie	3.22 ^{d,e,f} (.99) n=2 α =.57	4.13 ^b (.85) n=2 α =.54	3.83 ^a (.92) n=2 α =.41	nvt	nvt	zie log- boek
literaire niet- schriftelijke fictie	3.60 (.78) n=2 α =.36	2.74 ^g (.95) n=2 α =.51	2.90 ^c (.85) n=2 α =.64	nvt	nvt	zie logboek
onderwijs volwassenen- literatuur	2.89 (.70) n=5 α =.69	2.57 (.70) n=6 α =.75	nvt	nvt	2.81 (.93) n=2 α =.74	2.97 (.89) n=2 α =.55
onderwijs lectuur	3.34 ^b (.78) n=4 α =.73				*3.20 ^{d,e} (.77) n=4 α =.75	
onderwijs jeugdliteratuur	2.92 ^c (.73) n=5 α =.78	2.74 ^g (.79) n=5 α =.79	nvt	nvt	2.89 ^c (.81) n=4 α =.82	3.20 ^g (.66) n=9 α =.81
huiswerk jeugd- literatuurles	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	3.32 ^{f,h} (.69) n=7 α =.75
onderwijs tele- visie en film	3.30 ^{f,h} (.60) n=7 α =.71				*3.20 ^{d,e} (.77) n=4 α =.75	
onderwijs cabaret en liedteksten	3.16 ^{d,e} (.92) n=4 α =.83					

Tabel 4: Gemiddelde scores voor de attitudes van leerlingen (N= 496-509) ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs (1= zeer negatief, 3= neutraal, 5= zeer positief). Cellen waarvoor geen vragen zijn geformuleerd worden aangeduid met 'nvt'. Achter de gemiddelden staan de standaarddeviaties tussen haakjes. Aparte scores voor de attitude-categorieën worden alleen gegeven als uit toetsende factoranalyses bleek dat de aspecten te onderscheiden zijn (van attitude-categorieën die één factor vormen, zijn cellen samengevoegd). Onder de gemiddelden en de standaarddeviaties zijn per factor de aantallen items (n) en Cronbachs

alpha (α) opgenomen. Conatiescores zijn alleen opgenomen voor de attitudescores ten aanzien van het fictie-onderwijs. De conatiescores voor de attitudes ten aanzien van fictie zijn gemeten met logboeken, staan op een andere schaal en worden apart besproken. Alle gemiddelden zijn met behulp van een t-test onderling getoetst op significante verschillen. Gemiddelden die niet significant verschillen [$p=.05$], hebben een gelijk superscript, lopend van a tot h. (=betreft identieke somscore.)*

Als we kijken naar de attitudes ten aanzien van onderwijs, blijkt dat de leerlingen gemiddeld genomen positief staan tegenover fictie-onderwijs met lectuur (3.34), met televisie en film (3.30) en met cabaret en liedteksten (3.16). Duidelijk negatiever staan de leerlingen tegenover het onderwijs met volwassenenliteratuur (cognitie 2.89; affect 2.57; intentie 2.81; conatie 2.97) en met jeugdliteratuur (cognitie 2.92; affect 2.74; intentie 2.89) al is de gemiddelde conatiescore (3.20) wel positief evenals de score voor de attitude ten aanzien van het maken van huiswerk voor de jeugdliteratuurles (3.32). Hoewel de leerlingen deze lessen niet leuk vinden, werken ze er dus wel redelijk hard voor.

3.3. Frequentie en tijdbesteding ten aanzien van fictie en non-fictie

Voor het beantwoorden van de tweede en derde onderzoeksvraag, betreffende de frequentie en de hoeveelheid bestede tijd aan fictie en non-fictie, hebben leerlingen gedurende vijf weken een logboek bijgehouden. In dit logboek moesten de leerlingen aangeven hoe vaak (frequentie) en hoeveel minuten (tijdbesteding) zij de vorige dag strips lazen, huiswerk maakten voor school, televisie of video keken, muziek maakten, kranten of tijdschriften lazen, een sport of een hobby beoefenden, lazen voor de boekenlijsten voor de moderne vreemde talen en voor Nederlands en lazen voor zichzelf. Daarnaast gaven leerlingen aan of zij de vorige dag een bezoek brachten aan het theater (toneel of ballet), of zij een boek leenden in de bibliotheek, of zij de bioscoop of een museum bezochten en of zij naar een concert of muziekuitvoering waren geweest. Bij deze laatstgenoemde activiteiten is niet gevraagd hoe lang men ze verrichtte, daar dat gezien de activiteiten niet relevant leek.

Om de stabiliteit van de verzamelde logboekgegevens te bepalen, is de correlatie berekend tussen de frequenties waarmee respondenten aangeven activiteiten te hebben verricht in respectievelijk de eerste twee en de laatste drie logboekweken. Ook is, voor de activiteiten waarbij ook het aantal minuten gemeten is, de correlatie berekend tussen het aantal minuten dat een activiteit is verricht in respectievelijk de eerste twee en de laatste drie logboekweken (zie Tabel 5).

De stabiliteit van de logboekscores is van belang, omdat bij een geringe stabiliteit hetzij onbetrouwbare metingen zijn verricht, hetzij gedrag gemeten is dat dermate fluctueert in de tijd dat geen betekenisvolle somscore berekend kan worden die opgevat kan worden als een stabiel persoonlijkheidskenmerk.

Uit de tabel blijkt dat de meeste logboekvariabelen een redelijk tot goede stabiliteit vertonen. Als we een stabiliteitscoëfficiënt van .6 als ondergrens hanteren (wat neerkomt op een betrouwbaarheid van de somscore over vijf weken van .75³), blijken alleen de frequentiescores voor theaterbezoek (toneel of ballet) en bezoek aan muziekkuitvoeringen en de minutenscores van het lezen voor de boekenlijsten een lage stabiliteit te vertonen. Het is waarschijnlijk dat deze scores een lage test-hertest betrouwbaarheid vertonen door gebrek aan variantie in de scores. De activiteiten waarop deze scores betrekking hebben worden erg weinig verricht (zie Tabel 6). Een andere mogelijke verklaring is dat het verrichten van deze vier activiteiten niet een stabiele persoonlijkheidstrekk weerspiegelt, oftewel dat het feit dat iemand vandaag zo'n activiteit verricht weinig zegt over het verrichten van die activiteit in de toekomst. Gegeven de hoge betrouwbaarheidscoëfficiënten voor de andere scores (lopend tot .93), is het waarschijnlijk dat *alle* dagboekmetingen als metingen van gedrag valide zijn, al zijn enkele dus niet stabiel.

Activiteit	pmc-minuten	pmc-frequentie
Het theater bezoeken voor toneel of ballet	nvt	.324 (.49)
Een boek lenen of terugbrengen in de bibliotheek	nvt	.652 (.79)
Een film zien in de bioscoop	nvt	.612 (.76)
Een museum bezoeken	nvt	.738 (.85)
Naar een concert of muziekkuitvoering gaan	nvt	.566 (.72)
Strips lezen	.634 (.78)	.734 (.85)
Huiswerk maken (niet boekenlijsten voor school)	.742 (.85)	.598 (.75)
Televisie (of video) kijken	.802 (.89)	.649 (.79)
Muziek maken	.875 (.93)	.870 (.93)
Kranten of tijdschriften lezen (geen strips)	.652 (.79)	.755 (.86)
Sporten	.809 (.89)	.787 (.88)
Hobby's bedrijven (niet lezen, sporten of musiceren)	.768 (.87)	.785 (.89)
Lezen voor de boekenlijsten moderne vreemde talen (voor school)	.282 (.44)	.600 (.75)
Lezen voor de boekenlijst voor Nederlands (voor school)	.565 (.72)	.751 (.86)
Lezen voor jezelf (niet strips, niet voor school of boekenlijst)	.728 (.84)	.782 (.88)

Tabel 5: Split-half coëfficiënten frequentie- en minutenscores voor activiteiten (N=479). Eerste twee weken versus laatste drie weken. Alle correlaties zijn significant ($p < .000$). Achter de test-hertest correlaties staan tussen haakjes de betrouwbaarheden die, op grond van de Spearman-Brownformule voor parallele testverlenging, geschat zijn voor de somscore gebaseerd op vijf dagboekweken.

Uit Tabel 6 blijkt dat van de genoemde bezigheden televisiekijken de meest frequent uitgevoerde bezigheid is. Gemiddeld doen leerlingen dat zes dagen per week. Daarna volgt het maken van huiswerk, wat gemiddeld precies tussen vier en vijf keer per week gedaan wordt. Leerlingen kijken dus vrijwel elke dag televisie en maken voor vrijwel iedere schooldag huiswerk. Verder lezen leerlingen gemiddeld drie dagen per week een krant of tijdschrift, doen gemiddeld tussen twee en drie

keer per week aan sport of hobby en lezen gemiddeld twee keer per week voor zichzelf in een boek. Strips lezen en musiceren doen leerlingen gemiddeld iets minder dan twee keer per week. Het lezen voor de boekenlijsten doen leerlingen gemiddeld eens in de drie (vreemde talen) of twee (Nederlands) weken. De bibliotheek wordt gemiddeld eens per twee weken bezocht.

Van de culturele activiteiten theater- bioscoop-, museum- en concertbezoek blijken leerlingen het vaakst naar de bioscoop te gaan (gemiddeld eens per zes weken). Museum- of concertbezoek vindt gemiddeld eens in de tien weken plaats en theaterbezoek eens in de twintig weken.

Activiteit	aantal keer/week	aantal min./week	aantal uur/- week
Het theater bezoeken voor toneel of ballet	.05 (.14)	nvt	nvt
Een boek lenen of terugbrengen in de bibliotheek	.56 (.62)	nvt	nvt
Een film zien in de bioscoop	.16 (.32)	nvt	nvt
Een museum bezoeken	.10 (.36)	nvt	nvt
Naar een concert of muziekuitoefening gaan	.10 (.25)	nvt	nvt
Strips lezen	1.84 (1.69)	32.73 (37.35)	.55 (.62)
Huiswerk maken (niet boekenlijsten voor school)	4.51 (1.28)	242.54 (151.71)	4.04 (2.53)
Televisie (of video) kijken	5.78 (1.25)	389.198 (212.66)	6.49 (3.54)
Muziek maken	1.56 (1.98)	50.59 (92.90)	.84 (1.55)
Kranten of tijdschriften lezen (geen strips)	3.09 (2.12)	43.71 (42.77)	.73 (.71)
Sporten	2.64 (1.83)	178.30 (156.63)	2.97 (2.61)
Hobby's bedrijven (niet lezen, sporten of musiceren)	2.46 (2.10)	130.45 (152.26)	2.17 (2.54)
Lezen voor de boekenlijsten moderne vreemde talen (voor school)	.32 (.79)	8.08 (20.29)	.14 (.34)
Lezen voor de boekenlijst voor Nederlands (voor school)	.50 (1.09)	12.80 (31.78)	.21 (.53)
Lezen voor jezelf (niet strips, niet voor school of boekenlijst)	2.02 (2.05)	87.60 (111.12)	1.46 (1.85)

Tabel 6: De gemiddelde frequenties (per week) waarmee de leerlingen een bepaalde activiteit verricht zeggen te hebben en het gemiddelde aantal minuten (en uren) per week dat de leerlingen zeggen aan de activiteit te hebben besteed. Achter de gemiddelden staan tussen haakjes de standaarddeviaties (N= 479)

Kijken we naar de bestede tijd voor de verschillende onderdelen, dan blijken de frequentst beoefende activiteiten over het algemeen ook de activiteiten te zijn waar de meeste tijd aan besteed wordt. Een uitzondering betreft het krantlezen, dat qua frequentie op de vierde plaats komt, maar qua bestede tijd op de zevende plaats. Het omgekeerde geldt voor musiceren dat qua frequentie op de achtste plaats komt, maar een zesde plaats inneemt qua bestede tijd.

Als we kijken naar de absolute aantallen blijkt dat televisiekijken met een gemiddelde van zes en half uur per week de activiteit is waaraan veruit de meeste tijd wordt besteed. Het maken van huiswerk komt met vier uur per week op de tweede plaats. Daarna komen sporten met drie uur per week en een hobby uitoefenen met

twee uur per week. Pas daarna komen het lezen voor jezelf (anderhalf uur), musiceren (krap een uur), kranten lezen (drie kwartier) en strips lezen (een half uur). Voor de boekenlijsten vreemde talen en Nederlands lezen de leerlingen gemiddeld respectievelijk acht en dertien minuten per week.

3.4. Motieven voor het lezen van fictie

Voor het beantwoorden van de vierde onderzoeksvraag zijn de leerlingen verschillende motieven of redenen voorgelegd die men kan hebben voor het lezen van fictie (zie Tabel 7). De leerlingen moesten aangeven hoe belangrijk de betreffende reden voor hen is. Zij konden kiezen uit vijf schaalpunten, lopend van 'helemaal niet belangrijk' (1) tot 'heel belangrijk' (5).

Bij het formuleren van de leesmotieven is uitgegaan van Tellegen (1986; in Haan & Kok, 1990) en van Day (1991). Tellegen ziet motivatie als "de mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt en deze vormen doelgericht nastreven". Zij onderscheidt de categorieën 'leesplezier', 'primaire leesvoldoening' en 'secundaire leesvoldoening'. De primaire leesvoldoening bestaat uit 'instrumenteel informatieve voldoening' (bevredigen van de behoefte aan informatie) en 'intrinsieke voldoening' (het positief beïnvloeden van de eigen stemming). De 'secundaire leesvoldoening' betreft de behoeften die men zich na het lezen realiseert (blikverruiming, inzicht in sociale normen, voldoening over opgeroepen gevoelens en verbeelding, e.d.).

Day (1991) onderscheidt vier soorten motieven; intrinsieke en extrinsieke motivatie, zelf-enhancement en normatieve motieven. De intrinsieke motivatie is op te vatten als de 'intrinsieke voldoening' van Tellegen'. De extrinsieke motivatie heeft betrekking op extrinsieke reinforcement (status, studiecijfers), zelf-enhancement lijkt op de categorie 'instrumenteel informatieve voldoening' van Tellegen en de normatieve motieven hebben betrekking op de normatieve waarden die bij het lezen in het geding zijn.

Voor het onderhavige onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen Tellegens primaire en secundaire leesvoldoening daar secundaire leesvoldoening alleen na het lezen van een bepaald werk te bevragen is. Bij de instrumentconstructie zijn de categorieën *leesplezier*, *individuele ontplooiing*, *literaire ontwikkeling* en *extrinsieke, schoolse motivatie* onderscheiden.

De categorie 'leesplezier' kan opgevat worden als een combinatie van Tellegens categorieën 'leesplezier' en 'intrinsieke voldoening' en Days 'intrinsieke motivatie'. Voorbeelden van redenen uit deze categorie zijn 'voor ontspanning' en 'om me minder eenzaam te voelen'.

De categorie 'individuele ontplooiing' kan opgevat worden als Tellegens 'instrumenteel informatieve voldoening' en Days 'self-enhancement'. Voorbeelden uit deze categorie zijn 'omdat ik iets wil leren over de wereld' en 'omdat ik mezelf beter wil leren kennen'.

Ook de categorie 'literaire ontwikkeling' kan gezien worden als een onderdeel van de individuele ontplooiing. Deze categorie is opgenomen omdat het, gegeven het onderwerp van het onderzoek, interessant leek om na te gaan of het ontwikkelen van de persoonlijke literaire ontwikkeling voor leerlingen een doel op zich kan zijn. Voorbeelden uit deze categorie zijn 'om mijn kennis van kunst en cultuur (literatuur) te vergroten' en 'om mijn literaire smaak te verbeteren'.

De categorie 'extrinsieke, schoolse motivatie' betreft de extrinsieke motivatie (zie Day). Bij Tellegen wordt deze categorie niet genoemd. Voorbeelden van redenen uit deze categorie zijn 'voor de lessen Nederlands op school' en 'omdat dat goed is voor mijn school- en beroepsloopbaan'.

Om de divergente validiteit van de vier onderscheiden categorieën na te gaan, zijn weer meetmodellen getoetst. Eerst is het bij de instrumentconstructie veronderstelde vierfactormodel getoetst. Dit model fit niet goed ($\chi^2=571$, $df=113$, $RMSEA=.090$, $agfi=.83$, $N=509$). Daar de factoren voor 'individuele ontplooiing' en 'extrinsieke, schoolse motivatie' .95 correleren in dit model, is vervolgens een model getoetst waarbij deze twee factoren zijn samengevoegd. Daarnaast is één motief verwijderd uit de categorie 'leesplezier' (te weten 'om me minder eenzaam te voelen'), omdat dit motief zeer grote residuen liet zien. Ook is in dit laatste model tussen twee sterk overeenkomstige motieven uit de categorie 'leesplezier' gecorreleerde error toegestaan (te weten 'voor ontspanning' en 'om rust te vinden'). Dit driefactormodel fit nog net redelijk ($\chi^2=406$, $df=100$, $RMSEA=.078$, $agfi=.87$, $N=509$). Op grond van dit resultaat is besloten om drie somscores te vormen, respectievelijk voor individuele ontplooiing en extrinsieke motivatie (9 motieven), leesplezier (4 motieven) en ontwikkeling van literaire smaak (3 motieven). De somscores zijn op de originele vijfpuntsschaal gezet door te delen door het aantal gesommeerde motieven.

Voor de samengevoegde factoren 'individuele ontplooiing' en 'extrinsieke, schoolse motivatie' is het gemiddelde 2.91 ($sd=.68$), voor 'leesplezier' 3.49 ($sd=.77$) en voor 'literaire ontwikkeling' 2.53 ($sd=.95$). Deze somscores laten zien dat leesplezier het belangrijkste motief voor de leerlingen is (enige score hoger dan 3). Daarna volgen de 'individuele ontplooiing' (samengenomen met extrinsieke schoolse motivatie) en het ontwikkelen van de literaire smaak.

Kijken we naar de gemiddelde scores per motief (Tabel 7) dan is het beeld genuanceerder. De twee hoogste gemiddelde scores betreffen motieven uit de leesplezierschaal. Deze twee worden echter gevolgd door vier motieven uit de schaal voor individuele ontplooiing en extrinsieke motivatie. Op grond hiervan kan geconcludeerd worden dat ook individuele ontplooiing en extrinsieke motivatie voor de leerlingen belangrijk zijn (scores groter dan 3).

3.5. Waardering kenmerken, bronnen en onderwerpen fictie en non-fictie

Voor het beantwoorden van de vijfde onderzoeksvraag moesten de leerlingen bij een reeks kenmerken van fictionele teksten op een driepuntschaal aangeven hoe zij het genoemde kenmerk waarden (1= heb ik liever niet; 2= maakt me niet uit; 3= heb ik graag) (zie Tabel 8). Voor het beantwoorden van vraag zes moesten leerlingen bij een aantal activiteiten ('het binnenlandse nieuws in de krant lezen' of 'kijken naar een reisverslag over een ver land op televisie') op een vijfpuntschaal aangeven hoe leuk zij het vinden om de activiteit te verrichten (1= erg vervelend; 5= erg leuk) (zie Tabel 9). Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag zeven moesten leerlingen op een vijfpuntsschaal aangeven hoe leuk zij het vinden om een boek te lezen over een bepaald onderwerp (1= erg vervelend; 5= erg leuk) (zie Tabel 10).

Motieven (A = individuele ontplooiing; B = extrinsieke, schoolse motivatie; C=leesplezier; D=literaire ontwikkeling) (A + B vormen 1 factor)	Gemiddelde (+ sd)
C - voor ontspanning	4.16 (.97)
C - om rust te vinden	3.80 (1.05)
A - om mijn taalvaardigheid te vergroten (om beter te lezen, schrijven, spreken of luisteren)	3.68 (1.10)
B - voor de lessen Nederlands op school (b.v. boekenlijst)	3.42 (1.15)
A - om me te ontwikkelen	3.30 (1.11)
B - omdat dat goed is voor mijn school- en beroepsloopbaan	3.18 (1.14)
C - om verveling tegen te gaan	3.07 (1.24)
C - voor de opwindning	2.94 (1.15)
A - omdat ik iets wil leren over de wereld	2.91 (1.07)
A - om handiger te worden in het omgaan met andere mensen	2.75 (1.14)
A - om anderen beter te leren kennen en begrijpen	2.71 (1.10)
D - om literaire technieken te leren (hoe maak je iets spannend of ontroerend, enz.)	2.63 (1.15)
A - omdat ik mezelf beter wil leren kennen	2.58 (1.05)
D - om mijn kennis van kunst en cultuur (de literatuur) te vergroten	2.58 (1.17)
D - om mijn literaire smaak te verbeteren	2.37 (1.05)
C - om me minder eenzaam te voelen	2.31 (1.22)
B - om indruk te maken op anderen	1.67 (.87)

Tabel 7: De gemiddelde scores voor de motieven voor het lezen van leerlingen (schaal van 1-5: 'helemaal niet belangrijk'= 1; 'niet belangrijk, niet onbelangrijk'= 3; 'heel belangrijk'= 5) (N=509)

Waardering kenmerken

In Tabel 8 staan de gemiddelde scores voor de waardering van leerlingen voor verschillende kenmerken van fictionele teksten. De geboden kenmerken zijn gerangschikt in aflopende volgorde van gemiddelde waardering. Om te kijken of jongens en meisjes in de steekproef verschillende voorkeuren hebben, zijn de verschillen in gemiddelden voor beide groepen op de vragen getoetst met behulp van t-tests. Uit de analyses blijkt dat jongens en meisjes op enkele punten significant verschillen in

hun voorkeur. Omdat de steekproef meer meisjes dan jongens bevat, is het van essentieel belang deze verschillen in kaart te brengen. In de tabel geven we de gemiddelde scores voor jongens en meisjes apart voor die aspecten waarop beide groepen significant verschillen.

Aspecten die gemiddeld genomen positief gewaardeerd worden	jongens	meisjes	Totaal
Spanning			2.79 (.45)
Een verhaal waar veel in gebeurt			2.77 (.47)
Humor	2.77 (.48)	2.59 (.55)	2.65 (.53)
Een verhaal dat nu speelt	2.36 (.61)	2.53 (.52)	2.47 (.56)
Een verhaal met een vrolijk eind (waarin alles goed komt)	2.27 (.69)	2.56 (.56)	2.47 (.62)
Een aardige sympathieke hoofdpersoon	2.28 (.62)	2.48 (.58)	2.42 (.60)
Een boek waarbij je de gedachten en ideeën van verschillende personen leest	2.29 (.70)	2.49 (.66)	2.42 (.68)
Een makkelijk te begrijpen verhaal			2.39 (.64)
Een onderwerp dat met je eigen leven te maken heeft	2.17 (.70)	2.45 (.64)	2.36 (.67)
Romantiek, liefde	2.01 (.72)	2.48 (.62)	2.33 (.69)
Interessante ideeën over het leven	1.98 (.62)	2.18 (.73)	2.11 (.70)
Een dik boek	1.88 (.72)	2.20 (.67)	2.10 (.70)
Plaatjes	2.21 (.65)	2.01 (.62)	2.08 (.63)
Een verhaal in de 'hij-vorm'			2.08 (.61)
Een verhaal dat vroeger speelt			2.07 (.73)
Het zeggen van de dingen op een mooie manier	1.94 (.68)	2.14 (.68)	2.07 (.69)
Een dun boek			2.06 (.64)
Een verhaal in de 'ik-vorm'			2.05 (.68)

Tabel 8: Waardering van verschillende kenmerken van fictionele teksten (1= heb ik liever niet; 2= maakt me niet uit; 3= heb ik graag). Gemiddelde scores voor aspecten waarop jongens en meisjes significant verschillen, worden apart vermeld. Aspecten die door jongens en meisjes gemiddeld genomen tegengesteld gewaardeerd worden, zijn vet gedrukt. Achter de gemiddelden staan tussen haakjes de standaarddeviaties (N=509)

Uit de tabel blijkt dat de leerlingen graag spannende humoristische verhalen lezen waar veel in gebeurt, een voorkeur voor spanning, actie en humor dus. Men heeft graag een verhaal met een 'happy end' en een sympathieke hoofdpersoon. Waarschijnlijk vinden de leerlingen identificatie belangrijk. Verder hebben leerlingen graag een makkelijk te begrijpen verhaal, lezen ze graag over de liefde en over zaken die met het eigen leven te maken hebben.

De leerlingen houden niet van moeilijke verhalen (qua taalgebruik of qua inhoud), verhalen met weinig actie of veel beschrijvingen van de omgeving, met een onsympathieke hoofdpersoon, met een afwijkende vorm (dierenverhalen, brievenboeken) of een verhaal dat slecht afloopt. Opvallend is dat de leerlingen gemiddeld genomen ook niet houden van science fiction, geweld of seks.

Kijken we naar de verschillen tussen jongens en meisjes, dan blijkt dat jongens science fiction, seks en geweld gemiddeld positief waarderen terwijl meisjes deze

aspecten juist negatief waarderen. Meisjes denken daarentegen positief over mooi geformuleerde zinnen, interessante ideeën over het leven en over dikke boeken, in tegenstelling tot jongens. Verder blijken meisjes meer waarde dan jongens te hechten aan romantiek, liefde, dat een verhaal nu speelt, een onderwerp dat met je eigen leven te maken heeft, een happy end, een sympathieke hoofdpersoon en dat de leraar het boek goed vindt. Jongens scoren hoger op de waardering voor plaatjes, humor en vinden ingewikkelde zinnen iets minder bezwaarlijk.

Tabel 8: vervolg

Aspecten die gemiddeld genomen negatief gewaardeerd worden	jongens	meisjes	Totaal
Interessante informatie over hoe het leven vroeger was, of over andere landen en volken, of over beroepen die ik niet ken, enz.			1.99 (.74)
Dat de leraar Nederlands het een goed boek vindt	1.89 (.53)	2.01 (.52)	1.97 (.52)
Seks	2.33 (.59)	1.79 (.64)	1.97 (.67)
Een onaardige, onsympathieke hoofdpersoon			1.97 (.67)
Geweld	2.48 (.60)	1.71 (.69)	1.96 (.76)
Een verhaal dat in de toekomst speelt (science fiction)	2.21 (.80)	1.79 (.80)	1.93 (.82)
Een verhaal dat slecht of verdrietig afloopt			1.91 (.71)
Ingewikkelde gebeurtenissen			1.87 (.76)
Lange beschrijvingen van de gedachten van de hoofdpersoon			1.75 (.72)
Een verhaal met dieren als hoofdpersoon			1.60 (.68)
Een boek in brieven	1.40 (.57)	1.64 (.70)	1.56 (.67)
Moeilijke woorden			1.54 (.60)
Lange beschrijvingen van de omgeving			1.43 (.64)
Lange, ingewikkelde zinnen	1.52 (.66)	1.38 (.55)	1.43 (.59)
Een verhaal waar weinig in gebeurt			1.29 (.50)
Ouderwetse taal			1.27 (.47)

Waardering bronnen

Naast de waardering van kenmerken van fictionele teksten, is ook gevraagd naar de waardering van het lezen van of kijken naar verschillende bronnen van fictie of non-fictie. Bevraagd zijn verschillende onderdelen van kranten, soorten weekbladen, soorten boeken en verschillende televisieprogramma's (zie Tabel 9). Middels t-tests is weer gekeken of de gemiddelden voor jongens en meisjes significant verschillen. Significant verschillende gemiddelden worden apart gegeven.

Uit de tabel blijkt dat van alle genoemde bronnen speelfilms en popmuziek op televisie gemiddeld genomen het meest gewaardeerd worden. Ook het lezen van strips staat hoog op de lijst. Verder valt op dat de boeken die het meest gewaardeerd worden, niet-fictionele of studieboeken zijn, al krijgen fictionele boeken eveneens een hoge waardering. Of het boek dik of dun is maakt de respondenten niet uit. Ook gedichten (humoristisch en niet te moeilijk) worden gemiddeld positief gewaardeerd. Sport en nieuws op televisie verkiest men boven sport en nieuws in de krant,

al waardeert men alle vier positief. Opvallend is ook dat reclamefolders even populair zijn als roddelbladen.

Bronnen van fictie en non-fictie die gemiddeld genomen positief gewaardeerd worden	jongens	meisjes	Totaal
Een speelfilm bekijken op televisie	4.26 (.93)	4.42 (.76)	4.37 (.82)
Populaire muziek luisteren en bekijken op televisie			4.24 (.98)
Een stripverhaal lezen	4.32 (.89)	3.96 (.97)	4.08 (.96)
Een detective bekijken op televisie			3.95 (1.00)
De strips in de krant lezen	3.99 (1.00)	3.79 (.96)	3.86 (.98)
Een serie (over een familie, romantiek, enz.) volgen op televisie	3.36 (1.12)	4.08 (1.00)	3.85 (1.09)
Een dun boek met een echt gebeurd verhaal lezen (levensbeschrijvingen, historische achtergronden, oorlog, spionage, reizen)	3.56 (1.16)	3.97 (.96)	3.84 (1.05)
Een studieboek lezen over iets wat je interesseert			3.82 (1.06)
De recensies in de krant lezen over films			3.78 (.99)
Een dik boek met een echt gebeurd verhaal lezen (levensbeschrijvingen, historische achtergronden, oorlog, spionage, reizen)	3.36 (1.30)	3.89 (1.10)	3.72 (1.19)
Een dik boek met een verzonnen verhaal lezen	3.32 (1.34)	3.87 (1.07)	3.69 (1.19)
Een dun boek met een verzonnen verhaal lezen			3.63 (1.05)
De recensies in de krant lezen over popmuziek	3.43 (1.16)	3.72 (1.02)	3.63 (1.07)
Een humoristisch gedicht lezen	3.42 (1.21)	3.57 (1.10)	3.53 (1.14)
Sport bekijken op de televisie	4.01 (1.19)	3.20 (1.38)	3.47 (1.37)
Kijken naar het nieuws op televisie	3.44 (.90)	3.25 (.86)	3.31 (.88)
Een weekblad lezen over beroemdheid (Privé, Story, Weekend)	2.82 (1.30)	3.52 (1.25)	3.30 (1.30)
Reclamefolders lezen			3.30 (1.20)
Kijken naar cabaret op televisie			3.26 (1.27)
De sportverslagen in de krant lezen	3.75 (1.31)	2.94 (1.36)	3.20 (1.40)
Kijken naar een circusvoorstelling op televisie			3.19 (1.19)
Een serieus 'makkelijk te begrijpen' gedicht lezen	2.80 (1.08)	3.26 (1.08)	3.10 (1.10)
Een documentaire bekijken op televisie			3.09 (1.11)
Het binnenlandse nieuws in de krant lezen			3.01 (.96)
Kijken naar een natuurfilm op televisie	3.23 (1.27)	2.89 (1.25)	3.00 (1.27)
Kijken naar een reisverslag over een ver land op televisie			3.00 (1.17)

Tabel 9: Waardering van verschillende bronnen van fictie en non-fictie (1= erg vervelend; 3= niet leuk en niet vervelend; 5= erg leuk). Gemiddelde scores voor bronnen waarop jongens en meisjes significant verschillen, worden apart vermeld. Bronnen die door jongens en meisjes gemiddeld genomen tegengesteld gewaardeerd worden, zijn vet gedrukt (N=509)

Negatief denken de leerlingen over klassieke muziek en politiek in krant of op televisie, moeilijke gedichten, culturele of wetenschappelijke bijlagen van de krant, toneel op televisie of in een boek en dans of ballet. Opvallend is dat reclame op

televisie negatief gewaardeerd wordt, in tegenstelling tot reclamefolders. Verder blijken talkshows en quizzen niet erg populair.

Kijken we naar bronnen die door jongens en meisjes significant verschillend gewaardeerd worden, dan blijkt dat gemiddeld genomen jongens positief en meisjes negatief denken over het kijken naar natuurfilms op televisie en het lezen van sensatie-blootbladen en sportverslagen in de krant. Omgekeerd denken meisjes positief en jongens negatief over het lezen van roddelbladen en makkelijk te begrijpen serieuze gedichten en het kijken naar praatshows op televisie.

Tabel 9: vervolg

Bronnen van fictie of non-fictie die gemiddeld genomen negatief gewaardeerd worden	jongens	meisjes	Totaal
Praatshows bekijken op televisie (Tineke, Oprah, Sonja, enz.)	2.51 (1.29)	3.19 (1.22)	2.97 (1.29)
Een quiz (spelletje) bekijken op televisie (Lingo, Boggle, enz.)	2.71 (1.32)	2.95 (1.14)	2.88 (1.21)
De columns in de krant lezen (columns zijn verhaaltjes, vaak over wat de schrijver of schrijfster heeft meegemaakt, of over wat hij of zij vindt van iets)			2.81 (1.10)
Een sensatie-blootblad lezen (Nieuwe Revu, Panorama, ...)	3.37 (1.29)	2.52 (1.21)	2.80 (1.30)
Het buitenlandse nieuws in de krant lezen			2.80 (.97)
Kijken naar een actualiteitenprogramma (Nova, Achter het nieuws, enz.)	2.91 (1.09)	2.70 (1.06)	2.77 (1.07)
De recensies in de krant lezen over boeken	2.45 (1.07)	2.89 (1.02)	2.75 (1.05)
Kijken naar toneel op televisie	2.18 (1.10)	2.78 (1.18)	2.59 (1.18)
Een lessenserie volgen op televisie (een taal leren, leren tekenen, leren koken, ...)	2.35 (1.13)	2.66 (1.13)	2.56 (1.13)
De recensies in de krant lezen over toneel	2.14 (.96)	2.72 (1.07)	2.53 (1.06)
De wetenschappelijke bijlage uit de krant lezen	2.83 (1.16)	2.30 (1.07)	2.47 (1.13)
Een toneelstuk (uitgeschreven in een boek) lezen	2.03 (.95)	2.62 (1.12)	2.43 (1.10)
Stukken uit een opinieblad lezen (Elsevier, Haagse post, Vrij Nederland, ...)			2.42 (1.04)
De culturele bijlagen uit de krant lezen			2.41 (1.06)
Kijken naar dans of ballet op televisie	1.70 (.92)	2.74 (1.21)	2.40 (1.22)
Een serieus 'moeilijk te begrijpen gedicht' lezen	1.90 (.96)	2.38 (1.17)	2.23 (1.13)
Kijken naar reclame op televisie			2.21 (1.20)
De politieke commentaren in de krant lezen (de meningen van een redacteur van de krant over het (wereld)nieuws)			2.19 (.97)
De recensies in de krant lezen over klassieke muziekvoorstellingen	1.96 (.91)	2.21 (.97)	2.13 (.96)
Klassieke muziek luisteren en bekijken op televisie			2.08 (1.07)

Verder houden jongens meer dan meisjes van het lezen van strips en wetenschappelijke krantenbijlagen en het kijken op televisie naar sport, nieuws en actualiteiten. Meisjes houden meer dan jongens van het lezen van recensies in de krant (over boeken, toneel, klassieke en popmuziek), fictionele en niet-fictionele

boeken, gedichten en uitgeschreven toneelstukken en het op televisie kijken naar romantische series, speelfilms, quizzen, lesprogramma's, toneel, dans en ballet.

Waardering onderwerpen

Om de voorkeuren van leerlingen ten aanzien van fictie en non-fictie te weten te komen is gevraagd naar de waardering voor verschillende onderwerpen om over te lezen (zie Tabel 10).

Enkele van deze onderwerpen kwamen ook in de eerder gepresenteerde lijst van bevroegde kenmerken voor (bv. 'humor'). Nu is echter gevraagd naar de waardering van teksten die 'gaan over of te maken hebben met' het genoemde onderwerp. Het lemma 'humor' moet nu dus niet opgevat worden als een kenmerk van een tekst, maar als het onderwerp ervan. In Tabel 10 staan de gemiddelde scores van de leerlingen, evenals de significant verschillende scores voor jongens en meisjes.

Onderwerpen die gemiddeld genomen positief gewaardeerd worden.	jongens	meisjes	Totaal
humor	4.39 (.79)	4.20 (.86)	4.26 (.85)
avonturen			4.08 (.90)
griezelverhalen			4.01 (1.04)
mysteries			3.82 (1.04)
liefde	3.36 (1.14)	4.04 (.94)	3.82 (1.05)
detectives/misdaad			3.75 (1.06)
hedendaagse gebeurtenissen	3.19 (1.10)	3.59 (1.01)	3.46 (1.06)
film en filmsterren			3.44 (1.10)
popmuzikanten			3.41 (1.16)
oorlog	3.79 (1.17)	3.20 (1.28)	3.39 (1.27)
mythen en legenden (ook sprookjes)			3.39 (1.11)
dieren	3.12 (1.21)	3.40 (1.17)	3.31 (1.19)
sport	3.69 (1.25)	3.09 (1.18)	3.29 (1.23)
reizen en ontdekkingen	3.32 (1.16)	2.99 (1.21)	3.10 (1.20)
een levensbeschrijving	2.60 (1.08)	3.28 (1.20)	3.06 (1.21)
ideeën en gedachten van mensen	2.50 (1.17)	3.32 (1.19)	3.05 (1.25)

Tabel 10; Waardering van verschillende onderwerpen om over te lezen (1= erg vervelend; 3= niet leuk en niet vervelend; 5= erg leuk). Gemiddelde scores voor onderwerpen waarop jongens en meisjes significant verschillen, worden apart vermeld. Onderwerpen die door jongens en meisjes gemiddeld genomen tegengesteld gewaardeerd worden, zijn vet gedrukt (N=509).

Als we naar de tabel kijken valt op dat de leerlingen houden van de wat 'lichtere' onderwerpen als humor, avonturen, griezelverhalen, mysteries, liefde, etc.. Ze houden niet van zware onderwerpen als politiek, economie, klassieke muziek, kunst, filosofie, religie of wetenschap. Verder blijkt dat meisjes een positieve en jongens een negatieve waardering hebben voor 'een levensbeschrijving' en 'ideeën en gedachten van mensen'. Omgekeerd waarderen jongens de onderwerpen

'geschiedenis', 'computers', 'science fiction' en 'reizen en ontdekkingen' positief en meisjes negatief. Tenslotte blijken meisjes positiever dan jongens te denken over de onderwerpen 'hedendaagse gebeurtenissen', 'kunst', 'liefde' en 'dieren', en negatiever over 'oorlog', 'exacte wetenschap', 'sport' en 'humor'.

Tabel 10: vervolg

Onderwerpen die gemiddeld genomen negatief gewaardeerd worden.	jongens	meisjes	Totaal
science fiction	3.53 (1.27)	2.69 (1.34)	2.97 (1.38)
geschiedenis	3.16 (1.31)	2.71 (1.29)	2.86 (1.31)
computers	3.40 (1.28)	1.99 (1.02)	2.46 (1.30)
exacte of Bèta-wetenschap (scheikunde, wiskunde, natuurkunde, sterrenkunde, biologie)	2.57 (1.36)	2.05 (1.13)	2.23 (1.23)
alfa- of gamma-wetenschap (taalkunde, psychologie, sociologie, filosofie, geschiedenis)			2.23 (1.14)
filosofie en religie			2.23 (1.14)
kunst	1.98 (.97)	2.26 (1.10)	2.17 (1.06)
klassieke componisten of muzikanten			2.07 (.99)
politiek en economie			1.91 (1.01)

3.6. Attitudeverschillen over leerjaren en samenhang tussen attitudes en achtergrondvariabelen

Om na te gaan of de attitude-aspecten verschillen voor de verschillende leerjaren van de basisvorming en om de relaties tussen attitudes en achtergrondvariabelen te onderzoeken, zijn multivariate variantie-analyses verricht. In analyses zijn alleen die onafhankelijke variabelen opgenomen, die minstens 4% variantie verklaren in één of meer van de afhankelijke attitude-scores. In de uiteindelijke analyses, die in de tabellen hieronder gerapporteerd worden, zijn uitsluitend de significante onafhankelijke variabelen opgenomen (Stevens, 1986). Als hieronder genoemde variabelen in tabellen ontbreken, geeft dat dus aan dat ze in de betreffende analyse niet significant bleken.

In de analyses zijn de volgende *gedragsvariabelen* betrokken: theater-, bibliotheek-, museum- en concertbezoek, lezen van strips, het maken van huiswerk, televisiekijken, musiceren, krantenlezen, sporten, een hobby beoefenen, lezen voor boekenlijsten (Nederlands en moderne vreemde talen) en lezen voor jezelf. Van theater-, bibliotheek-, museum- en concertbezoek zijn alleen frequentiescores meegenomen in de analyses (hoe vaak een leerling deze activiteiten verrichtte in de vijf logboekweken). Van de overige variabelen is naast de frequentie ook de bestede tijd als onafhankelijke variabele gebruikt.

Andere opgenomen *leerlingvariabelen* zijn: leerjaar, sekse, moedertaal (Nederlands of niet), verblijfsduur in Nederland (van geboorte of niet), cultureel gehalte

van het thuismilieu, de mate waarin de ouders willen dat het kind presteert op school, de mate waarin de leerling zelf wil presteren op school, het opleidingsniveau van de ouders, de hoeveelheid aandacht van de ouders voor het schoolleven van het kind en de somscore van de leerling op de woordkennistoets (als maat voor de verbale intelligentie).

Als *schoolvariabelen* zijn opgenomen het leerjaar (1-3), het schooltype van de klas waarin de leerling zit (zie Tabel 1), het aantal lessen Nederlands per week, het aantal literatuurlessen per week, of er een schoolbibliotheek is op school, of de docent Nederlands van de leerling een letterkundige opleiding heeft gevolgd, of de docent van de leerling een eerstegraads opleiding heeft gevolgd en het aantal leerlingen op school (meer of minder dan 900).

De attitude ten aanzien van lectuur

Om na te gaan welke achtergrondvariabelen samenhangen met de attitude ten aanzien van lectuur is een multivariate covariantie-analyse verricht met als afhankelijke variabelen: affect, norm en conatie (cognitie is op grond van de modeltoets verwijderd; zie Table 4). De conatie ten aanzien van lectuur is slechts gemeten met twee variabelen: frequentie van en aantal minuten strips lezen (zie Tabel 11).

attitude lectuur	affect	norm	freq. strip lezen (aant. x in 5 wkn)	minuten strip lezen (aant. min. in 5 wkn)
schooltype (Wilks L; sig.niv.=.002)	.008	.000	.342	.646
vbo	3.50	3.73	8.34	132.65
mavo	3.82	4.17	9.71	169.08
havo	3.97	4.33	9.54	181.58
vwo/gymnasium	3.93	4.22	8.87	157.92
covariaten	significante gestandaardiseerde beta's en overschrijdingskansen			
frequentie sporten			.190 (.000)	.213 (.000)
minuten krantlezen	.111 (.027)		.135 (.006)	
woordkennis			-.128 (.040)	

Tabel 11: Covariantie-analyse attitude lectuur (N=435). Gegeven zijn de significantieniveaus van de factor schooltype, totaal en per afhankelijke variabele, en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de verschillende. Daaronder staan per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's met significantieniveaus van de significante covariaten. Niet significante beta's zijn weggelaten. Zie Tabel 1 voor de wijze van aggregeren van schooltypen.

Uit de analyses blijkt dat leerjaar geen invloed heeft op de attitude ten aanzien van lectuur (want niet opgenomen factoren waren niet significant). Schooltype bleek wel significant. Opvallend is dat vbo-leerlingen het lezen van lectuur iets minder leuk en acceptabel vinden dan leerlingen van de overige schooltypen. Dit uit zich overigens niet in het leesgedrag ten aanzien van strips. Leerlingen van alle onderscheiden

schooltypen lezen ongeveer even vaak en even lang strips. Uit de beta's van de covariaten blijkt dat leerlingen die vaker sporten ook langer en vaker strips lezen. Leerlingen die meer tijd besteden aan het lezen van kranten vinden lectuur wat leuker en lezen ook iets vaker strips. Tot slot blijkt dat leerlingen met een geringere woordkennis vaker strips lezen.

De attitude ten aanzien van jeugdliteratuur

Uit Tabel 12 blijkt dat de affectieve, normatieve, facilitaire, intentionele en conatieve attitude afnemen van het eerste tot het derde leerjaar. De leerlingen vinden lezen dus steeds minder leuk, vinden het minder nodig, vinden er minder makkelijk gelegenheid toe, nemen zich minder voor het te doen en lezen ook minder, zowel qua bestede tijd als frequentie. Verder blijkt dat jongens het lezen minder nuttig vinden dan meisjes en ook minder leuk of gewenst, zij nemen zich minder vaak voor om te lezen en lezen dan ook minder lang en vaak dan meisjes.

attitude jeugdliteratuur	cognitie	affect	norm	facilitatie	intentie	minuten lezen (aant. min in 5 wkn)	frequentie lezen (aant. x in 5 wkn)
leerjaar (Wilks L. sig F=.000)	.231	.000	.020	.000	.000	.023	.004
1e jaar	3.53	3.12	2.95	3.99	3.22	483.56	10.45
2e jaar	3.48	2.93	2.87	3.72	3.05	397.79	9.57
3e jaar	3.40	2.75	2.78	3.71	2.83	299.00	6.63
sekses (Wilks L. sig F=.000)	.001	.000	.002	.550	.000	.005	.000
jongen	3.37	2.71	2.79	3.82	2.84	320.57	6.87
meisje	3.56	3.16	2.94	3.79	3.23	466.33	10.89
covariaten	significante gestandaardiseerde beta's met overschrijdingskansen						
frequentie bibliotheekbezoek	.098 (.021)				.110 (.006)	.201 (.000)	.176 (.000)
frequentie musiceren					.083 (.042)		.089 (.042)
minuten tv-kijken		-.087 (.034)					
cultureel thuismilieu	.274 (.000)	.321 (.000)	.291 (.000)		.304 (.000)	.194 (.000)	.184 (.000)
eigen wens tot presteren op school		.077 (.048)	.163 (.000)				
woordkennis	.250 (.000)	.182 (.000)		.424 (.000)	.221 (.000)	.175 (.000)	.180 (.000)

Tabel 12: Covariantie-analyse attitude jeugdliteratuur (N=456). Gegeven zijn de significantieniveaus van de factoren (leerjaar en sekses) per afhankelijke variabele en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de verschillende waarden van de

factoren (de verschillende leerjaren en seksen). Daaronder staan per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's met significantieniveaus van de significante covariaten. De interactie tussen de factoren bleek niet significant.

Uit het overzicht van significante beta's blijkt dat vooral het cultureel thuismilieu van invloed is op de attitudescores. Alleen de facilitaire attitude wordt er niet door beïnvloed. Op alle andere attitudecomponenten scoren leerlingen met een cultureler thuismilieu flink hoger. De gestandaardiseerde beta's van cultureel thuismilieu zijn relatief groot.

De woordkennis van de leerlingen hangt eveneens significant samen met zes van de zeven attitudecategorieën. Alleen de normatieve attitude wordt er niet significant door voorspeld. Leerlingen met een grotere woordkennis hebben een positiever attitude ten aanzien van jeugdliteratuur (met name facilitatie) en lezen meer en vaker. Anders dan bij cultureel thuismilieu kan deze samenhang zowel oorzaak als gevolg zijn van de hogere attitudescores. Met andere woorden, het is denkbaar dat leerlingen door veel lezen meer woorden leren, maar ook dat leerlingen die een grote woordkennis hebben, lezen leuker vinden.

Het covariaat dat na cultureel thuismilieu en woordkennis de meeste invloed toont is de frequentie van het bibliotheekbezoek. Zoals verwacht kon worden hangt deze variabele vooral samen met duur en frequentie van lezen voor jezelf. Gezien de aard van de variabele lijkt het gerechtvaardigd te veronderstellen dat het bibliotheekbezoek een gevolg en geen oorzaak is van de positieve attitude.

Een geringe invloed gaat verder nog uit van de frequentie waarmee leerlingen muziek maken en de eigen motivatie om te presteren op school. De tijd besteed aan televisiekijken tenslotte hangt alleen significant (negatief) samen met de affectieve attitude. Het verband is overigens, hoewel significant, zeer zwak.

Attitude ten aanzien van populaire niet-schriftelijke fictie

Bij de analyse van de samenhang tussen achtergrondvariabelen en de attitude ten aanzien van niet-schriftelijke populaire fictie zijn de frequentie- en minutenscore voor televisiekijken en de frequentiescore voor bioscoopbezoek als (gebrekkige) operationalisatie van de conatieve attitude opgenomen, hoewel terecht aangevoerd kan worden dat de leerlingen op televisie en in de bioscoop ook literaire fictie zouden kunnen zien. Daar geen van de nominale variabelen (factoren) significant bleek, is in dit geval een multivariate regressie-analyse verricht (zie Tabel 13).

Uit de analyses blijkt dat leerjaar geen invloed heeft op de attitude ten aanzien van populaire niet-schriftelijke fictie. De belangrijkste resultaten die zijn af te leiden uit de significante beta's maken duidelijk dat naarmate de leerlingen uit een cultureler milieu komen, de cognitieve, affectieve en normatieve attitude ten aanzien van niet-schriftelijke populaire fictie negatiever zijn en dat ze minder vaak en lang televisiekijken. Ook leerlingen die vaker musiceren hebben een negatiever attitude en kijken minder vaak en minder lang televisie.

attitude populaire niet-schriftelijke fictie	cognitie	affect	norm	minuten tv-kijken	frequentie tv-kijken	frequentie bios- coopbezoek
proportie verklaarde variantie & overschrijdingskans	.120 (.000)	.072 (.000)	.114 (.000)	.120 (.000)	.113 (.000)	.060 (.000)
onafhankelijke variabelen	significante gestandaardiseerde beta's met overschrijdingskans					
frequentie concertbezoek						.232 (.000)
frequentie krantlezen	.123 (.006)			.128 (.005)	.254 (.000)	
frequentie lezen	.171 (.018)					
frequentie musiceren	-.111 (.017)	-.106 (.027)		-.164 (.001)	-.117 (.013)	
cultureel thuismilieu	-.241 (.000)	-.143 (.004)	-.248 (.000)	-.196 (.000)	-.126 (.011)	
minuten lezen	-.256 (.000)		-.198 (.006)			

Tabel 13: Regressie-analyse populaire niet-schriftelijke fictie (N=461). Gegeven zijn de proporties verklaarde variantie per afhankelijke variabele met bijbehorende significantieniveaus en de gestandaardiseerde beta's en significantieniveaus van de onafhankelijke variabelen.

Attitude ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie

In Tabel 14 staan de resultaten van de analyse met de verschillende aspecten van de attitude ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie als afhankelijke variabelen. Daarbij kon alleen de frequentie van theaterbezoek als indicator van conatie meegenomen worden.

Er is geen significant effect voor leerjaar. Schooltype blijkt uitsluitend significant voor de cognitieve attitude: vbo-leerlingen staan minder positief ten opzichte van literaire niet-schriftelijke fictie dan leerlingen van andere schooltypen. Wederom blijkt cultureel thuismilieu het belangrijkste covariaat: leerlingen uit een cultuurrijker milieu staan positiever ten opzichte van literaire niet-schriftelijke fictie en gaan ook wat vaker naar het theater. Leerlingen met een positieve attitude lezen ook wat vaker voor zichzelf en hebben een iets grotere woordkennis. Tenslotte blijkt dat leerlingen die vaker naar het theater gaan ook vaker naar de bioscoop gaan of een concert bezoeken.

attitude literaire niet-schriftelijke fictie	cognitie	affect	norm	freq. theaterbezoek (aantal x in 5 wkn)
schooltype (Wilks L; sig.niv.=.007)	.000	.708	.312	.170
vbo	3.25	2.74	2.71	.061
mavo	3.67	2.68	2.85	.221
havo	3.69	2.68	2.88	.295
vwo/gymnasium	3.79	2.80	2.99	.317
covariaten	significante gestandaardiseerde beta's en overschrijdingskansen			
frequentie lezen		.122 (.012)	.098 (.041)	
frequentie bioscoopbezoek				.179 (.000)
frequentie concertbezoek				.338 (.000)
woordkennis	.152 (.013)			
cultureel thuismilieu		.350 (.000)	.349 (.000)	.134 (.009)

Tabel 14: Covariantie-analyse attitude literaire niet-schriftelijke fictie (N=435). Significantieniveaus van de factor per afhankelijke variabele en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de verschillende waarden van de factor. Per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's met significantieniveaus van de significante covariaten.

Attitude onderwijs met lectuur, met televisie en film en met cabaret en liedteksten

Uit Tabel 15 is af te lezen dat er geen effect van leerjaar is op de attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur, met televisie en film en met cabaret en liedteksten. Er is dus geen verschil in attitude-scores over leerjaren.

Schooltype blijkt wel significant, alleen niet voor onderwijs met televisie en film. Leerlingen op mavo en havo vinden onderwijs met lectuur het leukst gevolgd door vwo-leerlingen, terwijl vbo-leerlingen er neutraal tegenover staan. Bij onderwijs met cabaret en liedteksten is er een geleidelijke toename: leerlingen van de hogere schooltypen staan er positiever tegenover. Eenzelfde beeld zien we bij de conatiescores.

Van de covariaten is cultureel thuismilieu weer de belangrijkste. Leerlingen uit een rijker cultureel milieu staan negatiever tegenover onderwijs met lectuur en positiever tegenover onderwijs met cabaret en liedteksten. Ook zetten zij zich wat meer in tijdens de les.

attitude onderwijs met lectuur, televisie en film en cabaret en liedteksten	ond. met lectuur	onderwijs met tv en film	ond. met cabaret en liedteksten	conatie ond. met lectuur, tv en film en cabaret en liedteksten
schooltype (Wilks L; sig.niv.=.000)	.000	.510	.000	.001
vbo	2.99	3.18	2.81	2.88
mavo	3.41	3.25	2.98	3.22
havo	3.46	3.28	3.22	3.24
vwo/gymnasium	3.28	3.32	3.48	3.28
covariaten	significante gestandaardiseerde beta's en overschrijdingskansen			
frequentie lezen			.107 (.021)	
cultureel thuismilieu	-.184 (.001)		.228 (.000)	.130 (.014)

Tabel 15: Covariantie-analyse attitude onderwijs lectuur, televisie en film, cabaret en liedteksten (N=444). Gegeven zijn de significantieniveaus van de factor 'schooltype', totaal en per afhankelijke variabele en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de verschillende schooltypen. Daaronder staan per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's met significantieniveaus van de significante covariaten. Zie Tabel 1 voor de aggregatie van schooltypen.

Attitude onderwijs met jeugdliteratuur

Van de attitude ten aanzien van de jeugdliteratuurles zijn de cognitieve, affectieve, intentionele en conatieve attitude gemeten. Voor conatie zijn twee constructen geoperationaliseerd, de mate van inzet tijdens de jeugdliteratuurles en de mate van inzet voor het maken van huiswerk voor de jeugdliteratuurles (zie Tabel 16).

Uit de tabel blijkt dat de factor leerjaar niet significant is en er dus geen verschil in attitudescores over leerjaren is. Verder blijkt uit de tabel dat jongens en meisjes gelijke attitudescores vertonen, behalve voor conatie (gedrag): meisjes werken harder, zowel in de les als bij het maken van het huiswerk voor de jeugdliteratuurles.

Kijken we naar de beta's van de covariaten, dan blijkt het cultureel thuismilieu wederom een zeer belangrijke voorspellende variabele. Leerlingen uit een cultureler milieu hebben op alle aspecten hogere attitudescores ten aanzien van de jeugdliteratuurles. Ook redelijk goede voorspellers van de attitudescores blijken het aantal lessen Nederlands per week en het aantal literatuurlessen per week. Voor beide geldt: hoe meer lessen, hoe hoger de attitudescores.

Uit de tabel blijkt ook dat leerlingen die vaker voor zichzelf lezen een hogere score voor de affectieve en intentionele attitude hebben en zich ook meer inzetten tijdens de les (conatie). Ook de frequentie waarmee men musicereert heeft tenslotte nog een klein significant effect op de mate waarin men zich inzet tijdens de les.

attitude onderwijs jeugdliteratuur	cognitie	affect	intentie	conatie in de les	conatie huiswerk
seks (Wilks L. sig F=.020)	.950	.334	.085	.001	.021
jongen	2.92	2.68	2.79	3.05	3.23
meisje	2.92	2.75	2.92	3.26	3.39
covariaten	significante beta's en de overschrijdingskansen				
frequentie lezen		.177 (.000)	.166 (.000)	.173 (.000)	
cultureel milieu	.207 (.000)	.222 (.000)	.336 (.000)	.246 (.000)	.178 (.000)
aantal lessen Nederlands per week		.096 (.030)	.108 (.011)	.084 (.048)	.148 (.001)
aantal lessen literatuur per week	.136 (.003)	.124 (.005)		.147 (.000)	.182 (.000)
frequentie musiceren				.105 (.014)	

Tabel 16: Covariantie-analyse attitude onderwijs jeugdliteratuur (N=467). Gegeven zijn de significantieniveaus van de factor seks, totaal en per afhankelijke variabele en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de beide seksen. Daaronder staan per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's met significantieniveaus van de covariaten.

Attitude onderwijs volwassenenliteratuur (onderwijs oude stijl)

Uit Tabel 17 blijkt dat de scores voor alle vier de gemeten aspecten van de attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur afnemen in hogere leerjaren.

De grootste afname zit duidelijk tussen het eerste en tweede leerjaar. Voor het eerste leerjaar wijzen de attitudescores, op de affectieve na, nog op een neutrale tot positieve houding, vanaf het tweede leerjaar wijzen alle attitudescores op een negatieve houding.

Als we kijken naar de significante beta's zien we dat het cultureel thuismilieu de beste voorspeller is van de attitudescores. Leerlingen uit een cultureel milieu hebben een positiever attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur. Ook leerlingen die vaker lezen hebben een positiever attitude, waarbij het vaker lezen zowel oorzaak als gevolg kan zijn van de positiever attitude. Verder blijkt dat leerlingen die meer gemotiveerd zijn om te presteren op school een positiever attitude hebben ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur en, tenslotte, dat leerlingen die veel tijd besteden aan televisiekijken een iets negatiever attitude hebben ten opzichte van dit soort onderwijs, al is dit verband vrij zwak.

attitude onderwijs volwassenenliteratuur	cognitie	affect	intentie	conatie
leerjaar (Wilks Lambda sig F=.000)	.006	.001	.000	.001
1e jaar	3.02	2.73	3.05	3.17
2e jaar	2.80	2.49	2.80	2.90
3e jaar	2.84	2.49	2.56	2.84
covariaten	significante beta's en de overschrijdingskans			
frequentie lezen	.113 (.018)	.124 (.007)	.216 (.000)	.180 (.000)
minuten televisiekijken		-.117 (.010)	-.094 (.033)	
cultureel milieu	.184 (.000)	.231 (.000)	.172 (.000)	.224 (.000)
eigen wens om te presteren op school	.185 (.000)		.126 (.003)	.127 (.003)

Tabel 17: Covariantie-analyse attitude onderwijs volwassenenliteratuur (N=456). Gegeven zijn de significantieniveaus van de factor per afhankelijke variabele en de voor het effect van de covariaten gecorrigeerde gemiddelden voor de verschillende waarden van de factor. Daaronder staan per afhankelijke variabele de gestandaardiseerde beta's en significantieniveaus van de significante covariaten.

4. Samenvatting en discussie

Het is nu de vraag in hoeverre de gevonden resultaten steun geven aan het nieuwe fictie-onderwijs voor de basisvorming waarin wordt beoogd de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur beter te laten verlopen en de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. Conform de kerndoelen dient dergelijk onderwijs zich niet te beperken tot literatuur (romans, geschreven verhalen, dagboeken, gedichten en toneel), maar moet ook aandacht besteden aan lectuur en aan niet-schriftelijke vormen van fictie, waaronder bijvoorbeeld tv-drama, film, cabaret, liedjes en hoorspel.

Voor wat betreft de verbreding van het fictie-onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie kan gezegd worden dat dit op het eerste gezicht een goede keus lijkt. Leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het fictie-onderwijs, maar ze hebben een duidelijk negatieve houding tegenover literaire fictie en het onderwijs ermee.

Zo laten de attitude-scores ten aanzien van het domein fictie zien dat leerlingen met name lectuur en populaire niet-schriftelijke fictie leuk vinden. Literaire niet-schriftelijke fictie vinden leerlingen niet leuk en ze vinden ook dat je er geen kennis van hoeft te nemen. Tegenover het lezen van jeugdliteratuur staan de leerlingen gematigd positief. Ze zeggen voldoende gelegenheid te hebben voor het vinden en lezen van jeugdboeken, maar gemiddeld genomen zijn leerlingen niet van plan veel jeugdliteratuur te gaan lezen en zijn ze ook niet van mening dat ze dat moeten. Wel menen leerlingen dat jeugdliteratuur of literaire niet-schriftelijke fictie zinvoller is (cognitie) dan lectuur of populaire niet-schriftelijke fictie. In tegenstelling tot hun

docenten (cf. Van Schooten & Oostdam, 1997a) hebben leerlingen dus een duidelijke voorkeur voor populaire fictie.

Als we kijken naar de attitudes ten aanzien van het fictieonderwijs dan geldt dat leerlingen ook positief staan tegenover fictie-onderwijs met lectuur, televisie, film, cabaret- en liedteksten. Dat geldt overigens ook voor docenten: gemiddeld hebben docenten die lesgeven in de basisvorming een positieve houding ten opzichte van het onderwijs met lectuur en strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie (Van Schooten & Oostdam, 1997a). Onderwijs met volwassenen-literatuur vinden leerlingen over het algemeen vervelend. Ook het onderwijs met jeugdliteratuur vinden ze niet echt leuk en ze zijn ook niet van plan er erg hard voor te werken. In de praktijk blijkt dit nog wel mee te vallen. Zo geven leerlingen aan enigszins hun best te doen bij de jeugdliteratuurles en het maken van huiswerk.

De negatieve houding ten opzichte van literaire fictie blijkt ook uit de logboekgegevens. Televisiekijken is de meest frequent uitgevoerde bezigheid (gemiddeld zes keer per week) op de voet gevolgd door het maken van huiswerk (gemiddeld precies tussen de vier en vijf keer per week). Leerlingen lezen gemiddeld drie keer per week een krant of tijdschrift, doen gemiddeld tussen de twee en drie keer per week aan sport, beoefenen gemiddeld twee tot drie keer per week een hobby en lezen gemiddeld twee keer per week voor zichzelf in een boek. Strips lezen gebeurt gemiddeld iets minder dan twee keer per week en zelf musiceren gemiddeld tussen één en twee keer per week.

Voor de boekenlijsten lezen de leerlingen gemiddeld eens in de drie (vreemde talen) of twee (Nederlands) weken. De bibliotheek wordt gemiddeld eens per twee weken bezocht. Van de culturele activiteiten zoals een bezoek aan het theater, de bioscoop, het museum of een concert, is het bioscoopbezoek het meest voorkomend (gemiddeld eens per zes weken). Museum- of concertbezoek vindt gemiddeld eens in de tien weken plaats en theaterbezoek eens in de twintig weken.

Kijken we naar de bestede tijd voor de verschillende onderdelen, dan blijken de frequentst beoefende activiteiten over het algemeen ook de activiteiten te zijn waar de meeste tijd aan besteed wordt. Met een gemiddelde van zes en half uur per week is televisiekijken de activiteit waaraan veruit de meeste tijd wordt besteed. Het maken van huiswerk staat met vier uur per week op een goede tweede plaats. Daarna komen sporten met drie uur per week en een hobby uitoefenen met twee uur per week. Pas daarna komen het lezen voor jezelf (anderhalf uur), musiceren (krap een uur), kranten lezen (drie kwartier) en strips lezen (een half uur). Voor de boekenlijsten lezen de leerlingen gemiddeld acht (vreemde talen) en dertien (Nederlands) minuten per week. Met andere woorden: de leerlingen lezen wel redelijk veel, maar duidelijk geen literatuur⁵.

Verreweg het belangrijkste motief voor leerlingen om te lezen is leesplezier en dat is ook precies de belangrijkste doelstelling die docenten zeggen na te streven in de basisvorming (Van Schooten & Oostdam, 1997a). Wel blijken de leerlingen opnieuw een duidelijke voorkeur te hebben voor het populaire genre.

Leerlingen lezen bij voorkeur spannende humoristische verhalen waar veel in gebeurt, liefst met een 'happy end' en een sympathieke hoofdpersoon. Verder lezen leerlingen graag over de liefde en over zaken die met het eigen leven te maken hebben. Niet erg populair zijn moeilijke verhalen (qua taalgebruik en inhoud), verhalen met weinig actie of veel beschrijvingen van de omgeving, met een onsympathieke hoofdpersoon, met een afwijkende vorm (dierenverhalen, brievenboeken) of een verhaal dat slecht afloopt. Opvallend is dat leerlingen gemiddeld genomen ook niet houden van science fiction, geweld of seks.

Daarbij zijn er enige verschillen tussen jongens en meisjes. Jongens waarderen science fiction, seks en geweld gemiddeld positief terwijl meisjes deze aspecten negatief waarderen. In tegenstelling tot jongens denken meisjes daarentegen positief over mooi geformuleerde zinnen, interessante ideeën over het leven en dikke boeken. Verder blijken meisjes meer waarde dan jongens te hechten aan romantiek, liefde, een verhaal dat nu speelt, een onderwerp dat met je eigen leven te maken heeft, een happy end, een sympathieke hoofdpersoon en dat de leraar het boek goed vindt. Jongens scoren hoger op de waardering voor plaatjes en humor en vinden ingewikkelde zinnen iets minder bezwaarlijk.

Van de verschillende bronnen van fictie en non-fictie (schriftelijk en niet-schriftelijk) zijn speelfilms, popmuziek op televisie en strips gemiddeld genomen het meest in trek bij leerlingen. Hieruit blijkt een duidelijke voorkeur voor visuele niet-literaire bronnen en non-fictie.

Strips, dunne of dikke boeken met een echt gebeurd verhaal en studieboeken worden het meest gewaardeerd. Ook gedichten (humoristisch en niet te moeilijk) worden gemiddeld positief gewaardeerd. Sport en nieuws op televisie verkiest men boven sport en nieuws in de krant, al waardeert men alle vier positief. Opvallend is ook dat reclamefolders even populair zijn als roddelbladen.

Negatief denken de leerlingen over klassieke muziek en politiek in krant of op televisie, moeilijke gedichten, culturele of wetenschappelijke bijlagen van de krant, toneel op televisie of in een boek en dans of ballet. Ook reclame op televisie wordt negatief gewaardeerd, evenals talkshows en quizzen. Jongens en meisjes verschillen niet erg qua waardering voor de verschillende bronnen.

Leerlingen lezen graag over de wat 'lichtere' onderwerpen als humor, avonturen, griezeverhalen, mysteries, liefde, etc.. Zwaardere onderwerpen zoals politiek, economie, klassieke muziek, kunst, filosofie, religie of wetenschap zijn beduidend minder in trek. Meisjes staan gemiddeld positief en jongens negatief tegenover levensbeschrijvingen en ideeën en gedachten van mensen. In tegenstelling tot meisjes houden jongens van geschiedenis, computers, science fiction en reizen en ontdekkingen.

De resultaten laten verder zien dat het nieuwe fictie-onderwijs niet de panacee is voor het bevorderen van de leesattitude en het leesgedrag. Er is over leerjaren heen een duidelijke tendens dat leerlingen in hogere leerjaren een steeds negatiever houding vertonen ten opzichte van het lezen van (jeugd)literatuur en dat ze ook

steeds minder lezen. Leerlingen in hogere leerjaren vinden lezen minder leuk en ook minder nodig. Bovendien zeggen ze er minder gelegenheid toe te hebben. Uit de logboekgegevens blijkt dat ze ook minder lezen, zowel qua bestede tijd als qua frequentie. Daarbij is er een verschil tussen jongens en meisjes. Jongens blijken het lezen minder nuttig te vinden dan meisjes en ook minder leuk of gewenst. Jongens nemen zich dan ook voor om minder vaak te lezen. En die intentie is terug te vinden in de logboekjes: jongens lezen significant minder lang en minder vaak dan meisjes.

Ook blijkt uit de resultaten dat de overgang van het lezen van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur door het nieuwe fictie-onderwijs niet waarneembaar wordt bevorderd. Tegenover het onderwijs met jeugdliteratuur hebben de leerlingen gemiddeld genomen een neutrale houding, die niet verandert over leerjaren heen. Daarbij wordt de houding tegenover het onderwijs met volwassenenliteratuur in hogere leerjaren steeds negatiever. Voor het eerste leerjaar wijzen de attitudescores nog op een neutrale tot positieve houding. Na het eerste jaar is er echter sprake van een kentering. Vanaf het tweede leerjaar wijzen alle attitudescores op een negatieve houding ten opzichte van onderwijs met volwassenenliteratuur waarin literatuurge-schiedenis en structuuranalyse vaak een centrale plaats innemen (cf. Van Schooten & Oostdam, 1997a).

Als gekeken wordt naar de samenhang tussen de attitudescores en achtergrondvariabelen dan laten de resultaten een zeer sterke samenhang zien tussen het cultureel gehalte van het thuismilieu en de houding ten opzichte van de verschillende fictiedomeinen: leerlingen die positief staan tegenover de literaire en negatief tegenover de populaire schriftelijke en niet-schriftelijke fictie komen uit een cultureler milieu. Daarnaast kan samenvattend gesteld worden dat leerlingen met een positieve houding ten aanzien van jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke fictie vaker en langer voor zichzelf lezen, een grotere woordenschat hebben, vaker muziek maken, vaker de bibliotheek bezoeken en een grotere wens tot presteren op school hebben dan leerlingen met een negatieve houding.

Opvallend is tenslotte de geringe samenhang tussen het lezen van jeugdliteratuur en het kijken naar de televisie. De resultaten laten slechts een zwakke (zij het significante) samenhang zien tussen de affectieve houding ten opzichte van jeugdliteratuur en het aantal minuten televisiekijken (minder dan 1% verklaarde variantie). Daarnaast wordt eveneens een zwakke (maar wel significante) samenhang gevonden tussen televisiekijken en de affectieve en intentionele houding ten opzichte van onderwijs met volwassenenliteratuur. Als we het gehele plaatje beschouwen dan moet de conclusie luiden dat het aantal minuten televisiekijken geen grote invloed heeft op zowel de houding ten opzichte van lezen als het leesgedrag. Dit strookt met de bevindingen uit eerder onderzoek. In het onderzoek van Koolstra e.a. (1992) dat betrekking heeft op buitenschools lezen wordt bijvoorbeeld een significant effect gevonden van televisiekijken op de leesfrequentie, maar het aangetoonde effect is erg klein: de kijkfrequentie verklaart slechts twee tot tweeëneenhalf procent van de variantie in de leesfrequentie. Ook het gevonden effect van televisiekijken op de leesprestaties is in het onderzoek van Koolstra klein:

de kijkfrequentie verklaart minder dan één procent van de variantie in de leesprestaties. Een uitgevoerd longitudinaal onderzoek van Otter bij leerlingen in leerjaar vijf tot en met acht van het basisonderwijs geeft grosso modo dezelfde uitkomsten: de frequentie van het televisiekijken heeft een zeer klein effect op de leesfrequentie (één tot twee procent verklaarde variantie) en geen aantoonbaar effect op de leesprestaties (cf. Otter, 1993; Otter, Schoonen & De Gloppe, 1997).

De slotsom van het bovenstaande is dat het nieuwe fictie-onderwijs aansluit bij de interesses van zowel docenten als leerlingen. Docenten en leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het *onderwijs* met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie. Wel is er een duidelijke discrepantie tussen docenten en leerlingen: docenten houden vooral van literaire fictie en leerlingen van populaire.

Uit de resultaten blijkt tevens dat onderwijs er wel degelijk toe doet: hoe meer lessen Nederlands of fictie-onderwijs, hoe positiever de attitude van leerlingen ten aanzien van dit onderwijs. Deze positievere attitude ten aanzien van het onderwijs vertaalt zich echter niet naar de attitude ten aanzien van fictie en het leesgedrag. Door meer onderwijs gaan leerlingen het onderwijs relatief leuker vinden, maar ze lezen er geen boek meer door. Over leerjaren heen gaan leerlingen steeds minder lezen. Dit gegeven komt overeen met de bevindingen uit een onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau (Knulst & Kraaykamp, 1996). Ook in dit onderzoek bleek dat adolescenten en jongeren steeds minder gaan lezen.

Tenslotte vinden we in ons onderzoek een sterk verband tussen de leeshouding en het leesgedrag enerzijds en het cultureel thuismilieu van leerlingen anderzijds. Een cultureel thuismilieu bepaalt in sterke mate de positieve houding ten opzichte van (onderwijs met) literaire schriftelijke en niet-schriftelijk fictie en de negatieve houding ten aanzien van (onderwijs met) populaire fictie⁶.

Al met al lijkt de verbreding van het fictie-onderwijs een goede zet voor wat betreft het inspelen op de interesses van leerlingen, ook al wil dat niet zeggen dat dergelijk fictie-onderwijs de leerlingen gemiddeld genomen stimuleert tot het lezen van literatuur. Gezien de sterke invloed van het culturele gehalte van het thuismilieu, is het de vraag of het onderwijs veel invloed kan hebben op leesgedrag en -attitudes van leerlingen.

Noten

1. Indien de p-waarde van de χ^2 te klein wordt, kan het betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA niet berekend worden. De grootte van het betrouwbaarheidsinterval wordt bepaald door het onderscheidend vermogen van de modeltoets, die afhangt van de effectgrootte (het verschil tussen de gevonden en de nog acceptabel geachte RMSEA), de steekproefgrootte en het aantal vrijheidsgraden van de toets. Gezien de grootte van de hier gebruikte leerlingsteekproeven en de aantallen vrijheidsgraden van de hier verrichte toetsen, zullen de intervallen rond RMSEA zeer klein zijn en kan dus RMSEA zelf i.p.v. de bovengrens van het betrouwbaarheidsinterval als passingsmaat genomen worden. In MacCallum e.a. (1996) wordt een overzicht gegeven van de power van de toets dat

- RMSEA .05 is tegen de alternatieve hypothese dat RMSEA .08 is ($p=.05$). Bij 400 of meer proefpersonen is de power groter dan .90 indien het aantal vrijheidsgraden 30 of meer bedraagt.
2. Voor drie paren stellingen werd in dit model gecorreleerde error toegestaan. Elk van de paren betrof twee stellingen behorend bij één factor. Wel correleren de factoren voor affect, intentie en gedrag hoog (.91-.93). Een model waarin deze drie factoren samengevoegd worden tot één factor fit echter significant slechter dan het vierfactormodel ($\chi^2=194$, $df=87$, $RMSEA=.05$, $agfi=.93$). In dit model werd voor twee van de drie paren stellingen gecorreleerde error toegestaan, het derde paar vertoonde geen groot residu meer. Het verschil in vrijheidsgraden bedraagt dus 6 en het verschil in χ^2 22.46. Een éénfactormodel voor alle vragen fit nog slechter dan het tweefactormodel ($\chi^2=338$, $df=90$, $RMSEA=.08$, $agfi=.88$).
 3. De correlatie tussen de scores voor de eerste twee en de laatste drie dagboekweken geeft de gemiddelde betrouwbaarheid van beide afzonderlijke scores weer. De betrouwbaarheid van een somscore over de vijf dagboekweken samen is hoger. Als we voor het bepalen van de betrouwbaarheid van de somscore over vijf weken de Spearman-Brown formule gebruiken voor parallele testverlenging (Allen & Yen, 1979:64), komt een test-hertestcorrelatie van .6 overeen met een betrouwbaarheid voor een somming van beide scores van $[2 \times .6] / [1 + .6] = .75$.
 4. Bij covariantie-analyses worden nominale variabelen als factor en de op ordinaal-, interval- of ratio-niveau gemeten variabelen als covariaat opgenomen.
 5. De gevonden tijdbestedingen voor televisiekijken en lezen stemmen deels overeen met de resultaten uit eerder onderzoek. Zo vonden Knulst & Kraaykamp (1996) dat 12- tot 19-jarigen in 1990 gemiddeld ongeveer 13 uur per week televisiekijken (was in 1975 krap 10 uur per week) en gemiddeld 1,5 uur per week boeken lezen (was in 1975 2,3 uur). Het betreft hier echter een gemiddeld oudere groep.
 6. Het cultureel thuismilieu moet niet verward worden met het opleidingsniveau van de ouders. In de analyses was de variabele opleidingsniveau nergens significant.

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. & M. Fishbein (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Allen, M.J. & W.M. Yen (1979). *Introduction to Measurement Theory*. Monterey: Brooks/Cole.
- Day, H.I. (1991). Motivation. In: T. Husen & T.N. Postlewaite (Eds) (1991). *The International Encyclopedia of Education*. 1. New York: Pergamon Press, 3425-3430.
- Glopper, K. de, M. van Daalen-Kapteijns & C. Schouten-Van Parreren (1997). *Vocabulary Knowledge and Skill Inferring word meaning from context*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1997.
- Haan, M. de, & W.A.M. Kok (1990). *Hoe motiveer je kinderen tot lezen? Het effect van leespromotie op de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen op OVB-scholen*. Utrecht: ISOR/RUU.
- Handboek Basisvorming* (1990). Deel 4, aflevering 9. Houten: Bohn, Stafleu & Van Loghum.
- Jöreskog, K.G., & D. Sörbom (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten, Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Koolstra, C., T. van der Voort & M. Vooijs (1992). Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het Lezen van Boeken door de Televisie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, nr 3, 131-142.
- MacCallum, R.C., M.W. Browne & M.H. Sugawara (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1, 2, 130-149.
- Oostdam, R. & E. van Schooten (1996). Tussen droom en daad. Fictie-onderwijs Nederlands in de basisvorming. *Levende Talen*, 515, 572-579.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen: instrumenten en effecten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Academisch Proefschrift).
- Otter, M.E., R. Schoonen & C.M. de Glopper (1997) Televisiekijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 22, 2, 76-95.
- Schooten, E. van (1994). De bevordering van leesgedrag en -attitude. *Spiegel*, 12, 3, 61-75.
- Schooten, E. van & R.J. Oostdam (1997a). Fictie-onderwijs in de basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel*, 15, 1, 31-67.
- Schooten, E. van & R. Oostdam (1997b). Fictie-onderwijs en basisvorming! Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven zij na? In: Rymenans, R. & Jonghe, H. de, (red) *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem, Stichting 'Het Schoolvak Nederlands', p396-378.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum.