

LITERATUUR

Andringa, E. (1995). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 3, 271-284.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of Nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10, 2, 55-78.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Santa Monica (CA): The Paul Getty Trust.

Gardner, H. (2008). Email-correspondentie met Theo Witte, 15 januari 2008.

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

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks: Sage.

Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, Constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 33, 5, 24-33.

Stichting Beroepseisen Leraren (2004). *Bekwaamheidseisen VHO. Geraadpleegd 15 maart 2004 via www.lerarenweb.nl*.

Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar

een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 17/18, 3/4, 31-54.

Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9, 2, 19-30.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen reeks 12. Delft: Eburon.

GERT RIJLAARSDAM werkt aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Daar is hij hoofd Onderwijsontwikkeling. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talendidactiek. Op dit gebied begeleidt hij ruim tien promovendi. Van 1999 tot 2004 bezette hij de Levende Talen Leerstoel gevestigd aan de Universiteit Utrecht. E-mail: g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

THEO WITTE is als vakdidacticus Nederlands en onderzoeker verbonden aan het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij doet daar onderzoek op het gebied van het literatuuronderwijs, verzorgt de lerarenopleiding Nederlands en geeft nascholing. Onlangs promoveerde hij op het proefschrift *Het oog van de meester*. E-mail: t.c.h.witte@rug.nl

De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude

MIA STOKMANS

Inleiding

Centraal in dit artikel staan veranderingen in leesattitude als gevolg van leeservaringen tijdens literatuuronderwijs. Het onderzoek naar veranderingen in leesattitude waaraan 20 klassen, die varieerden in opleidingsniveau, deelnamen, is uitgevoerd met behulp van een quasi-experimenteel design. Naast variabelen als leesattitude en ervaringen tijdens de lessen (leerzaam, plezierig en gemakkelijk) zijn ook andere variabelen in het onderzoek meegenomen zoals verschillen tussen de lessen, leesvaardigheid, sociale norm (van ouders en vrienden), geslacht en leeftijd. De resultaten wijzen uit dat leerlingen met een positieve leesattitude en een goede leesvaardigheid een grotere kans hebben om literatuuronderwijs als positief te ervaren. Deze positieve ervaringen, en met name het plezier dat leerlingen ervaren bij lezen, zijn bepalend voor een verbetering van de leesattitude.

Een van de doelstellingen van literatuuronderwijs is het bevorderen van een positieve leesattitude van leerlingen (zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). In ons onderzoek omschrijven we leesattitude als een positieve of negatieve houding ten aanzien van het lezen die gebaseerd is op ervaringen. Uit onderzoek (onder andere Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002) blijkt dat leeservaringen cruciaal zijn in het veranderen van leesattitude. Ervaringen vormen namelijk de basis voor de opvatting dat lezen nuttig is om bijvoorbeeld kennis te vergaren of om de leesvaardigheid te vergroten (Stokmans, 2007). Daarnaast zijn er emotionele ervaringen tijdens het lezen (Stokmans, 2007; Stalpers, 2005). De mate waarin een bepaalde ervaring de leesattitude bepaalt, hangt samen met de frequentie waarmee deze ervaring met het lezen verkregen is. Met andere woorden: hoe vaker iemand plezierige ervaringen heeft met het lezen van fictie, hoe sterker de associatie lezen - plezier en hoe positiever de leeshouding worden (Van Overwalle & Siebler, 2005). Het ligt dan ook voor de hand dat er individuele verschillen tussen leerlingen zijn, omdat elke leerling anders reageert op wat hij leest.

In het verleden zijn er tal van kleinschalige onderzoeken uitgevoerd om aan te tonen dat een leesattitude (of het leesplezier) verandert als gevolg van een specifieke interventie of aanpak (zie voor een overzicht Braaksma & Breedveld, 2003). Dit soort onderzoeken kent volgens mij ten minste twee tekortkomingen. De eerste is dat vaak onduidelijk is welke factoren bepalend zijn voor het behaalde succes. We weten dan ook niet welke onderdelen van een oefenprogramma extra bewaakt moeten worden bij een grootschalige toepassing, om succes te garanderen. De tweede tekortkoming is dat niet op grote schaal effecten van een bepaalde interventie worden gemeten. Bij een grootschalig onderzoek ontstaat er variatie tussen de lessen en de uitgangssituatie van leerlingen. Vaak is onduidelijk of een bepaalde methode of aanpak ook bij een grootschalige toepassing effect sorteert.

Het onderzoek waarover in dit artikel verslag wordt gedaan, is te typeren als een effectstudie, waarin nagegaan wordt wat de effecten zijn van een bepaalde didactische aanpak op de leesattitude, vergeleken met een andere didactische aanpak. Het leesbevorderingsprogramma *Bazar*, ontwikkeld in samenwerking met Stichting Lezen, staat centraal in deze studie. Dit programma bestaat uit een vijftigtal modules voor fictie- en leesonderwijs speciaal ontwikkeld voor het vmbo omdat het bevorderen van een positieve leesattitude (en daarmee het leesplezier) vooral daar een punt van aandacht is (Schram, 2002). In deze studie wordt nagegaan of modules van *Bazar* voor alle leerlingen die deze modules volgen, in gelijke mate effectief zijn in het veranderen van de leesattitude. Om eenduidig vast te stellen dat de lessen bepalend zijn voor de attitudeverandering, maken we gebruik van een model. Dit model brengt de verschillen tussen de leerlingen in kaart door enerzijds aan te geven hoe leeservaringen de leesattitude kunnen veranderen en anderzijds aan te geven welke andere factoren ook een effect hebben op de leesattitude.

Bij welke leerlingen ontstaan positieve ervaringen?

Ervaringen bij het lezen van een specifieke tekst zijn afhankelijk van de leesvaardigheid en de motivatie van een lezer (Schram, 2002; Guthrie et al, 2004). Als de leesvaardigheid (en wereldkennis) enigszins achterblijven bij het vereiste niveau, zal een leerling de tekst maar oppervlakkig verwerken (Nell, 1988). Dit moeizame lezen leidt tot negatieve ervaringen doordat de tekst als moeilijk ervaren wordt. Wanneer de leesvaardigheid voldoende groot is, kan een leerling, naast de interpretatie van de letterlijke tekst, ook nog toekomen aan een verdere verwerking van de tekst, zodat hij/zij zich de gepresenteerde inhoud eigen kan maken of zich kan inleven in het verhaal (Nell, 1988). Doordat de tekst als leerzaam of als plezierig ervaren wordt, krijgt de leerling positieve leeservaringen.

De motivatie om te lezen wordt gedeeltelijk bepaald door de leesattitude van een leerling (voor een overzicht van mogelijke factoren, zie Guthrie et al., 2007). Een leerling met een positieve attitude benadert het lezen van een tekst positief. Deze leerling heeft daardoor over het algemeen een hogere motivatie om die tekst te lezen en zal daarnaast sterker letten op positieve ervaringen dan op negatieve ervaringen (Madey & Gilovich, 1993). Een negatieve attitude leidt tot het omgekeerd, namelijk tot een neiging om lezen te vermijden. De leerling is dan minder gemotiveerd om de tekst te lezen en let als gevolg van z'n negatieve leesattitude vooral op negatieve leeservaringen.

Bovenstaande uiteenzetting kan samengevat worden in de volgende stellingen: (1) De ervaringen (in termen van gemak, leerzaamheid en plezier) met het leesproject bepalen de attitudeverandering; (2) Leesvaardigheid en leesattitude, zoals deze zijn bij aanvang van het project, bepalen de ervaringen met het leesproject.

In ons onderzoek toetsen we deze stellingen met behulp van een quasi-experimenteel design. Om binnen zo'n design eenduidig vast te stellen dat de attitude verandert door de leeservaringen moet men andere kenmerken die de leesattitude ook beïnvloeden, in kaart brengen. Zo blijkt uit onderzoek van onder andere Stalpers (2005) dat sociale normen bepalend zijn voor leesattitude. Verder zullen in dit onderzoek de kenmerken geslacht en leeftijd meegenomen worden. Uit eerder onderzoek (zie voor een overzicht Stokmans, 2007) blijkt dat de leesattitude van meisjes over het algemeen positiever is dan die van jongens. Verder blijkt dat de leesattitude negatiever wordt als jongens en meisjes ouder worden.

Het onderzoek

Het onderzoek waarvan we hier verslag doen, maakt deel uit van een meer omvattend sur-

vey-onderzoek (gefinancierd door Stichting Lezen) naar veranderingen in leesattitude en leesgedrag. Een volledige beschrijving van het meetinstrument is te vinden in Stokmans (2007).

DE LEERLINGEN

Een groot aantal scholen is door de Stichting Lezen benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Een selectie criterium om benaderd te worden, was het gebruik van *Bazar* in de lessen Nederlands. Uiteindelijk namen 438 leerlingen uit acht eerste klassen en tien tweede klassen, afkomstig van vijf scholen, verspreid over heel Nederland, deel. De leeftijd van de leerlingen lag tussen de 11 en 15 jaar met een gemiddelde van 13 jaar (standaard deviatie 0,84). Van de leerlingen was 46 % een jongen. In Tabel 1 zijn verdere kenmerken van de leerlingen te vinden.

Uit Tabel 1 valt op te maken dat vmbo-leerlingen ruimschoots vertegenwoordigd zijn

SCHOOL	AANTAL KLASSEN	LEERJAAR	ONDERWIJSNIVEAU	AANTAL LEERLINGEN
A	1	1	Vmbo: theoretisch	21
	1	2	Vmbo: theoretisch	23
B	2	1	Vmbo: gemengd	51
	2	2	Vmbo: theoretisch	53
C	2	1	Vmbo: theoretisch	46
D	5	2	Havo	132
E	1	1	Vmbo: gemengd	24
	1	1	Vmbo: basisberoepsgericht	24
	1	1	Vmbo: kaderberoepsgericht	26
	1	2	Vmbo: basisberoepsgericht	15
	1	2	Vmbo: kaderberoepsgericht	23

Tabel 1: Deelnemende scholen en klassen

in dit onderzoek. Deze oververtegenwoordiging van vmbo-leerlingen heeft te maken met de beoogde doelgroep van de leergang Bazar, namelijk het vmbo. Dat aan dit onderzoek ook havo-leerlingen deelnamen, hangt samen met het gebruik van een Bazar module op deze school.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek is opgezet volgens een quasi-experimenteel design met een voormeting (tweede helft van oktober) en een naming (eind november, begin december). In de tussenliggende periode hebben de klassen een module van Bazar doorlopen (Doe maar dicht maar: 5 klassen; Griezelnootschap: 4 klassen; Ik zoek een vriend: 1 klas) of reguliere lessen Nederlands gevolgd (8 klassen). Zo kan nagegaan worden in welke mate Bazar effectiever is in het veranderen van de leesattitude dan een willekeurige andere les Nederlands.

DE VRAGENLIJST

De vragenlijst werd tweemaal afgenomen bij aanvang van een les en werd voorafgegaan door een mondelinge toelichting op het invullen van verschillende soorten vragen. De vragen hadden betrekking op kenmerken als leesattitude (zowel in de voor- als de naming) en ervaringen met het gevolgde leesproject (alleen de naming) en op leesvaardigheid en sociale norm (alleen de voormeting). Deze vier kenmerken zullen hieronder kort worden toegelicht.

Leesattitude

Leesattitude werd gemeten met behulp van beweringen (14 in totaal) over een viertal ervaringsdimensies van het lezen (Stokmans, 2007; Telligen & Frankenhuisen, 2002) die we hier kort zullen toelichten:

- Plezier: Lezen is ontspannend, plezierend (bijvoorbeeld: Door een leesboek te lezen, kan ik alles om me heen vergeten.).

- Inleven: Lezen geeft de mogelijkheid tot inleven en beleven (bijvoorbeeld: Door een leesboek te lezen, kan ik een avontuur beleven).
- School: Lezen verhoogt de schoolprestaties (bijvoorbeeld: Door leesboeken te lezen, leer ik meer vreemde woorden kennen).
- Ontplooiing: Lezen vergroot de kennis over het leven en de wereld (bijvoorbeeld: Door leesboeken te lezen, begrijp ik mijn eigen problemen beter).

Ervaringen met het leesproject

De ervaringen met het leesproject werden bevestigd met 17 woordparen die te groeperen zijn naar drie types:

- De mate waarin men het leesproject plezierig, boeiend vond (bijvoorbeeld: saai - boeiend; leuk - niet-leuk).
- De mate waarin men het leesproject leerzaam vond (bijvoorbeeld: zinvol - zinloos; veel geleerd - niets geleerd).
- De mate waarin men het leesproject makkelijk vond (bijvoorbeeld: makkelijk - moeilijk; lastig - niet lastig).

Leesvaardigheid

Leesvaardigheid werd gemeten door te vragen om de eigen leesvaardigheid in te schatten en niet met behulp van een (objectieve) toets. Deze keuze is geheel in lijn met het theoretische model dat ten ligte aan deze effectstudie (de theorie van het beredeneerd gedrag (Ajzen, 1991)). Volgens deze theorie is het vooral van belang dat men denkt dat men het gedrag (in ons geval lezen) kan uitvoeren omdat dat de mate bepaalt waarin de persoon positief staat om deel te nemen aan het leesproject. Deze zelfinschatting is natuurlijk gebaseerd op eerdere leeservaringen.

De zelfinschatting werd op twee manieren bevestigd. De eerste had betrekking op de vraag hoe moeilijk men de boeken vindt die voor school gelezen worden. De tweede op hoe goed men in lezen is in vergelijking

tot klasgenoten. De samenhang tussen deze vragen was laag ($r = 0,34$). Daarom zullen beide afzonderlijk meegenomen worden in dit onderzoek.

Sociale norm

Uit onderzoek van Stalpers (2005) bleek dat voor adolescenten zowel de ouders, verzorgers als de beste vriend/vriendin belangrijke sociale referenten zijn. In deze studie is de sociale norm voor beide referenten apart bevestigd. De vragen naar sociale norm hebben betrekking op:

- De leeshouding van de referent. Deze weerspiegelt de frequentie waarin de betreffende referent aan lezen gerelateerde handelingen verricht en de waardering van lezen als tijdsbesteding.
- De mate waarin de leerling zich iets aantrekt van de houding van de referent.

De exacte formulering van de items evenals de statistische kengetallen van de variabelen staan uitgebreid beschreven in Stokmans (2007).

Resultaten

Bij de bespreking van de resultaten zullen we eerst aandacht besteden aan de verschillen in leeservaring met Bazar modules en reguliere lessen Nederlands. Daarna gaan we in op de veranderingen in leesattitude.

Verschillen tussen leerlingen in leeservaringen met het leesproject

In dit gedeelte staan we stil bij de vraag in hoeverre de ervaringen met het project bepaald worden door zowel leesattitude voor aanvang van het project als de leesvaardigheid. Hierbij houden we expliciet rekeningen met verschillen die het gevolg kunnen zijn van verschil in de gevolgde Bazar modeles en reguliere lessen Nederlands, het geslacht van de leerling,

de leeftijd en de sociale norm (van ouders en vrienden). Met behulp van variantieanalyses (MANOVA en ANCOVA's) zijn de verschillen getoetst. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in Tabel 1 van Appendix I.

De ervaringen bij een project worden uitgesplitst naar een plezierige les, een leerzame les en een makkelijke les. De resultaten geven aan dat de mate waarin een project als plezierig ervaren wordt, positief samenhangt met de plezierfactor en de schoolfactor van leesattitude en niet met leesvaardigheid. De mate waarin een project als leerzaam ervaren wordt, hangt op haar beurt af van de schoolfactor van leesattitude en niet met leesvaardigheid. De mate waarin een project als gemakkelijk ervaren wordt, hangt af van de factor 'plezier' bij leesattitude en van leesvaardigheid

Uit Tabel 1 blijkt verder dat er systematische verschillen bestaan tussen de condities (Bazar modules en lessen Nederlands). Zo worden de lessen Nederlands als meer leerzaam ervaren, maar minder plezierig dan de Bazar modules. Verder bestaan er verschillen in leeservaringen tussen jongens en meisjes; meisjes hebben over het algemeen meer positieve ervaringen. Als laatste zien we dat de norm van de ouders de leeservaringen bepaalt. Een positief leesklimaat thuis werkt bevorderend voor de ervaren leerzaamheid en plezier van een les.

Veranderingen in de leesattitude

In dit gedeelte geven we antwoord op de vraag of leeservaringen een leesattitude kunnen veranderen, en zo ja, welke leeservaringen dan doorslaggevend zijn. Hierbij houden we expliciet rekeningen met verschillen die het gevolg zijn van de leesattitude voor aanvang van het onderzoek, leesvaardigheid, de gevolgde leesprojecten, het geslacht van de leerling, de leeftijd en de sociale norm (van ouders en vrienden). De toetsing is wederom uitgevoerd met variantieanalyses (MANOVA en ANCOVA's) en de resultaten zijn weerge-

geven in Tabel 2 van Appendix I.

De resultaten laten zien dat alle leeservaringen (gemak, leerzaamheid en plezier) een effect hebben op de leesattitude. Het blijkt dat het ervaren plezier de vier factoren van leesattitude ('plezier', 'inleving', 'school' en 'ontplooiing') positief beïnvloedt. Verder beïnvloedt de ervaren leerzaamheid de factor 'school' positief, terwijl het ervaren gemak de factor 'school' negatief beïnvloedt.

Tabel 2 van Appendix 1 laat daarnaast zien dat de leesvaardigheid zowel de factor 'plezier' als de factor 'school' van leesattitude positief beïnvloedt.

Reflectie op het onderzoek

De resultaten wijzen erop dat leesvaardigheid en leeservaringen tijdens het onderwijs kunnen leiden tot een verandering in leesattitude. Conform de theorie, hangt een hoge zelfinschatting van leesvaardigheid samen met een positievere leesattitude ('plezier'- en 'school' factor). Leerlingen die van zichzelf denken dat ze goed kunnen lezen, benaderen het lezen van een tekst positief. Deze benaderingsreactie uit zich in een hogere leesattitude. Voor de ervaringen tijdens de lessen zullen we een uitsplitsing maken naar de genoemde categorieën: plezier, leerzaamheid en gemak. Het ervaren plezier blijkt een positief effect te hebben op alle factoren van leesattitude ('plezier', 'inleving', 'school' en 'ontplooiing'). Maar plezier is niet de enige leeservaring die de attitude verandert. De ervaren leerzaamheid heeft een positief effect op de factor 'school' terwijl het ervaren gemak een negatief effect heeft op de factor 'school'. Hieruit blijkt dat een les die leuk is, maar niet leerzaam en/of als te makkelijk ervaren wordt, afbreuk kan doen aan de leesattitude.

Maar wat bepaalt de leeservaringen? Het onderzoek geeft aan dat zowel leesattitude als leesvaardigheid de leeservaringen sturen. Zo

bleekt een positieve leesattitude samen te gaan met het verkrijgen van positieve leeservaringen (in termen van 'plezier', 'leerzaamheid' en 'gemak'). Het effect van leesvaardigheid lijkt minder geprononceerd; leesvaardigheid heeft alleen een effect op het ervaren gemak. Dit is een opmerkelijk resultaat. Het lijkt erop dat positieve leeservaringen nauwelijks afhankelijk zijn van de leesvaardigheid van de leerling. Dit kan het gevolg zijn van de manier waarop leesvaardigheid is gemeten. Zelfinschatting wordt misschien meer beïnvloed door negatieve leeservaringen (frustratie) en veel minder door het ontbreken aan positieve ervaringen die het gevolg kunnen zijn van het inleven in het verhaal. Met andere woorden: de zelfinschatting is mogelijk vooral geschikt om te lage niveaus van leesvaardigheid vast te stellen (het moeizaam lezen als gevolg van een lage leesvaardigheid). Maar deze is veel minder geschikt om hogere niveaus van leesvaardigheid vast te stellen omdat een lezer die niet zo goed kan lezen om tot bijvoorbeeld inleving te komen, niet weet wat hij of zij mist. In een vervolgonderzoek zal een meer objectieve meting van leesvaardigheid meegenomen worden om deze lacune te ondervangen.

Ondanks deze tekortkoming lijkt dit onderzoek uit te wijzen dat een les die interessant is (plezierig, leerzaam en niet te gemakkelijk) niet voor iedere leerling even effectief is. Een lage leesvaardigheid en een negatieve leesattitude bij aanvang van de les, vormen een belemmering bij het veranderen van de leesattitude. Voor leerlingen van het vmbo, waarvan met mag aannemen dat de leesattitude en leesvaardigheid over het algemeen wat lager en negatiever zijn, betekent dit dat de leesattitude maar zeer langzaam verandert, zelfs bij zeer interessante lessen. De positieve invloed van leesattitude op leeservaringen en de invloed van positieve leeservaringen en leesvaardigheid op het bevorderen van een positieve leesattitude ondersteunen het bestaan

van een Matheus-effect: leerlingen die reeds zwakker zijn (in termen van leesvaardigheid en leesattitude) krijgen een steeds grotere achterstand. Dit geldt voor de groep van vmbo-leerlingen in het algemeen (in vergelijking tot de hogere opleidingsniveaus) maar ook voor de zwakkere leerlingen binnen een bepaald opleidingsniveau. De afstand tussen de meest sterke en meest zwakke leerling heeft de neiging alleen maar toe te nemen naarmate men de opleiding verder volgt.

LITERATUUR

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Braaksma, M., & Breedveld, E. (2003). Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: een tweede inventarisatie van onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen. Amsterdam: Stichting Lezen.

Bolt, L., van der (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Academisch Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (Eds.) (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T., & Tonks, S. (2006). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403-423.

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

Madey, S.F., & Gilovich, T. (1993). Effect of Temporal Focus on the Recall of Expectancy-

Consistent and Expectancy-Inconsistent Information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (3), 458-468.

Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.

Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo (pp. 105-120). In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon.

Stalpers, C.P. (2005). *Gevormd door leeservaringen: De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Academisch Proefschrift. Tilburg: C.P. Stalpers.

Stokmans, M.J.W. (2007). *Effectmeting van een leesbevorderingsproject: De cases bazar*. Delft: Eburon.

Tellegen, S. & Frankenhuizen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.

Van Overwalle F., & Siebler, F. (2005). A connectionist model of attitude formation and change. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3) 231-274.

MIA STOKMANS is werkzaam aan de Universiteit van Tilburg. Correspondentie-adres: Mia Stokmans, Universiteit Tilburg, Faculteit Communicatie en Cultuur. Postbus 90153, 5000 LE Tilburg. E-mail: m.j.w.stokmans@uvt.nl

Appendix I: Statistische resultaten

VARIABLE	MULTIVARIAAT (F-WAARDE WILKS' 7)	BETWEEN SUBJECTS EFFECTEN (F-WAARDEN)		
		LEERZAAM	PLEZIERIG	GEMAK
leesattitude				
plezier	3,23**	0,53	5,94**	5,77**
inleven	0,60	0,38	0,03	0,85
school	7,77**	19,11**	6,88**	1,23
ontplooiing	1,10	2,11	0,00	0,00
leesvaardigheid				
schaaltje	4,78**	0,04	0,04	13,30**
relatief	2,80**	0,31	0,12	7,24**
controle variabelen				
leesproject	11,11**	17,29**	2,40*	2,07
geslacht	2,82**	4,38**	6,52**	3,72*
leeftijd	0,99	0,09	2,28	0,86
sociale norm ouders	7,38**	21,26**	10,48**	0,13
sociale norm vrienden	1,29	0,54	2,53	0,36
		R ² = 0,29	R ² = 0,31	R ² = 0,16

** p < 0,05; * p < 0,10

Tabel 1: Toetsing van verschillen in leeservaringen tussen leerlingen

VARIABLE	MULTIVARIAAT (F-WAARDE WILKS' 7)	BETWEEN SUBJECTS EFFECTEN (F-WAARDEN)			
		PLEZIER	INLEVEN	SCHOOL	ONTPLOOIING
leeservaringen					
leerzaam	0,98	0,78	0,15	3,14*	0,65
plezier	0,94**	9,61**	9,05**	9,75**	4,75**
gemak	0,97*	1,65	0,47	4,63**	0,71
leesattitude vooraf					
plezier	0,73**	93,65**	3,43*	1,58	0,03
inleven	0,75**	16,75**	81,60**	0,01	0,0,94
school	0,79**	10,70**	0,60	41,19**	0,51
ontplooiing	0,85**	0,09	0,11	3,52*	40,06**
leesvaardigheid					
schaaltje	0,99	0,69	0,26	0,10	0,05
relatief	0,98	4,61**	1,97	3,15*	2,14
controle variabelen					
leesproject	0,95	2,70**	0,66	0,38	0,03
geslacht	0,98	2,07	0,00	1,21	0,56
leeftijd	0,98	0,59	0,01	0,68	1,50
sociale norm ouders	0,98	1,82	1,05	3,94**	2,08
sociale norm vrienden	0,99	0,03	0,05	1,20	0,38
		R ² = 0,58	R ² = 0,45	R ² = 0,47	R ² = 0,36

** p < 0,05; * p < 0,10

Tabel 2: Toetsing van de verandering in leesattitude