

Onbekend maakt onbemind?

Een experimenteel onderzoek naar invloed van bekendheid met de verhaalwereld op waardering en inleving van basis- en middelbareschoolleerlingen

Naam: N.W. Dekker

Studentnummer: 3417077

Studie: BA Literatuurwetenschap

Scriptiebegleider: Dr. E.A. Andringa

Samenvatting

In dit onderzoek wordt de invloed van de verhaalwereld op het inlevingsvermogen en waardering van kinderen (10-13 jr.) en jongeren (15-17 jr.) met een experimenteel onderzoek getoetst. Een verhaal uit 1882 van de Russische schrijver Tsjechov is hiervoor herschreven: alle negentiende-eeuwse elementen zijn door hun moderne equivalenten vervangen. De twee versies (origineel/ herschreven) werden aan de proefpersonen voorgelegd. Uit de literatuur (Andringa, 2004, p. 210) bleek dat het inlevingsvermogen en waardering bij jongere kinderen hoger is bij verhalen met onbekende verhaalomgevingen, terwijl dit bij oudere kinderen mogelijk niet zo is. Zij lezen liever over herkenbare werelden. De resultaten ondersteunen deze aanname voor het grootste gedeelte. Oudere kinderen lazen liever het herschreven verhaal, zowel qua waardering als qua inleving. Voor de jongere proefpersonen was er bij de meisjes geen verschil. Alleen jongens waardeerden het originele verhaal op één aspect hoger. Qua inleving had de herschrijving echter ook hun voorkeur. Verder had de leesattitude een grote invloed voor de oudere kinderen, zowel op waardering als op inleving. Kinderen met een lage attitude vonden de verhalen ook moeilijker. Dit had echter enkel voor de middelbareschoolleerlingen invloed op waardering en inleving.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	p. 5
2. Theoretisch kader	p. 7
2.1 Wish- similarity- en dissimilarity-identification	p. 7
2.2 De rol van wereldkennis	p. 8
2.3 Leesattitude	p. 10
2.4 Leesvaardigheid	p. 10
3. Methode	p. 12
3. 1 Inleiding methode	p. 12
3.2 Hypothesen	p. 13
3.3 Onafhankelijke variabelen	p. 16
3.4 Afhankelijke variabelen	p. 17
3.5 Proefpersonen	p. 19
3.6 Afname	p. 20
3.7 Validiteitbedreigende factoren	p. 20
3.8 Pretest	p. 21
4. Resultaten	p. 22
4.1 Betrouwbaarheid	p. 22
4.2 Toetsing van de hypothesen	p. 24
5. Conclusie	p. 29
6. Discussie	p. 30

7. Aangehaalde literatuur

p. 32

8. Bijlagen

Bijlage 1: Complete *descriptives*

Bijlage 2: De gymnasiast

Bijlage 3: Vragenlijst bij De gymnasiast

Bijlage 4: De scholier

Bijlage 5: vragenlijst bij de scholier

1. Inleiding

De Franse filosoof Rousseau schrijft in zijn beroemde werk "Les Confessions" (2009/ 1782) over zijn favoriete jeugdboek: Plutarchus' "Levens van beroemde Grieken en Romeinen". Nachtenlang verdiepte hij zich in de avonturen van Alexander, Brutus en Caesar: "Ik kon niet stoppen tot het verhaal ten einde was. [...] Ik waande mezelf een Griek of Romein, zodra ik het boek opende kroop ik in de huid van het personage over wie ik las, ik zag het hele verhaal voor me (p. 195-6, eigen vertaling).

Van veel bekende schrijvers, filosofen en zelfs dictators is, net als bij Rousseau, bekend welk boek zij als kind het liefste lasen. Harry Mulisch hield van 'De avonturen van Bram Vingerling', W.F. Hermans las –en herlas– 'Robinson Crusoe', Hitler verslond de cowboyverhalen van Karl May en Anne Frank droomde, terwijl zij ondergedoken zat, weg bij Griekse en Romeinse mythen (Dijkgraaf & Meijer, 2002, p. 132; Hermans, 1979, p. 276; Toland, 1983/ 1977, p. 25; Frank, 1947, p. 83). Een groter verschil tussen de genoemde personen is nauwelijks denkbaar, toch hebben zij één ding gemeen: zij lasen in hun jeugd het liefst avonturenboeken, of deze nu over uitvinders, cowboys of ontdekkingsreizigers gingen. Veel mensen zullen zich hierin herkennen, zij hebben als kind een fase gehad waarin zij het liefst verhalen lasen over verre, vreemde werelden. Deze fase wordt ook wel aangeduid als 'avonturenfase', of zoals de Duitse psycholoog Charlotte Bühler het noemt: *Robinson Fase* (Andringa, 2008, pp.244-5; Bühler, 1922). Veel kinderen houden ervan zich te identificeren met iemand die zij graag zouden willen zijn: een ridder, prinses, cowboy etc. Dit wordt ook wel 'wensidentificatie' (*wish identification*) genoemd (Andringa, 2004, p. 208). Juist in avonturenverhalen staat dit 'wens-element' vaak op de voorgrond.

De 'avonturenfase' eindigt wanneer kinderen naar de brugklas gaan; de meeste van hen lezen dan nauwelijks meer. Rond hun zestiende levensjaar beginnen veel jongeren weer met lezen, maar hun interesse gaat dan meer uit naar psychologische verhalen, avonturen staan op de achtergrond. Zij komen in hun 'psychologische fase' (Andringa, 2008, pp.245-7). Boeken over verre, vreemde werelden zijn dan minder populair: de voorkeur gaat meer richting boeken met voor hen herkenbare karakters. Ook de nadruk op wensidentificatie verschuift: bij jongeren is er eerder sprake van 'gelijkheidsidentificatie' (Andringa, 2004, p. 208).

Dit onderzoek probeert meer inzicht te geven in de relatie tussen leeftijd, bekendheid met de fictieve 'werkelijkheid' waarin een verhaal zich afspeelt, en de invloed die deze factoren hebben op de beoordeling van verhalen. De hoofdvraag is: *Wat is de invloed (van bekendheid met de) verhaalwereld op de waardering, inleving en 'het moreel oordeel' bij kinderen en jongeren?*

In het volgende hoofdstuk wordt de relevante theorie uiteengezet, aan de hand waarvan de bovenstaande hoofdvraag is geformuleerd. In het hoofdstuk 'Methode' wordt de operationalisatie besproken. Hier worden ook de variabelen verantwoord en hypothesen geformuleerd. Daarna worden de resultaten gepresenteerd, gevolgd door een conclusie. Tot slot is er de discussie, waarin de resultaten geëvalueerd worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Wish- similarity- en dissimilarity-identification

De vraag hoe kinderen zich inleven in verhalen kan op twee manieren beantwoord worden. Aan de ene kant zijn verhalen die sterk aansluiten bij de eigen belevingswereld populair, vooral bij meisjes. Aan de andere kant zijn boeken met onbekende, spannende 'werelden' geliefd. Tini la Roy (2010) heeft onderzoek gedaan naar de populariteit van boeken bij kinderen. Voor dit onderzoek heeft zij een top 50 vastgesteld van boeken die kinderen het liefst lezen. De top 15 bij meisjes bevat 13 boeken waarvan de verhaalwereld sterk bij hun eigen leven aansluit. Denk hierbij aan schrijvers als Carrie Slee en Jacques Vrients. Deze verhalen gaan over jongens en meisjes in groep acht en behandelen thema's die voor hen herkenbaar zijn; verliefdheid, puberteit, pesten, overgang naar de middelbare school en seks. Bij jongens is een ander beeld te zien: naast 'herkenbare' boeken, zijn bij hen juist boeken populair die ver van hun eigen belevingswereld afstaan. Hun top 15 bevat ook historische- oorlogs- en griezelboeken (pp. 42-4).

Harrie van Vliet (1991) onderscheidt twee vormen van identificatie; *Similarity identification* en *Wish identification* (p.180). Deze termen zijn ook in de inleiding al kort behandeld. Het eerste type houdt in dat mensen zich identificeren met werelden, en personen die voor hen herkenbaar zijn. Met het tweede type, wish identification, wordt bedoeld dat lezers zich identificeren met karakters tegen wie zij opkijken, die zij graag zouden willen zijn. Els Andringa (2004) voegt aan deze twee vormen van identificatie nog een derde toe: *dissimilarity identification*. Dit houdt het tegenovergestelde van similarity identification in: bij dit identificatietype identificeren lezers zich juist met vreemde werelden, die tot de verbeelding spreken (p. 209). Dit type identificatie komt vooral bij jongens voor, die, zoals gezegd, van boeken houden met voor hen vreemde karakters en werelden.

Van Vliet spreekt enkel van identificeren met een karakter. Andringa (2004) stelt echter dat dit niet voldoende is: "[A] fictional world [...] may establish the relationship of identification as well as the recognition of a character's motivation" (p.210). Wanneer Van Vliets stelling klopt, zou de invloed van (bekendheid met) de verhaalwereld dus erg klein zijn, tenminste, wanneer de karakters vergelijkbaar zijn.

Niet alleen geslacht heeft invloed de manier waarop mensen zich inleven. Ook leeftijd speelt hierbij een rol. Bij kinderen is er vooral sprake van wish identification. Zij houden ervan te lezen over karakters die zijn zoals zij zelf graag zouden willen zijn, of die dingen doen die zij zelf graag zouden doen. Charlotte Bühler spreekt over de "Robinson periode", een periode waarin kinderen het liefst avonturenboeken lezen, waarin helden voorkomen aan wie zij zich graag spiegelen

(Bühler, 1922). 'Harry Potter' en 'Kruistocht in spijkerbroek' zijn voorbeelden van boeken waarin een sterk 'wish-element' meespeelt.

Deze manier van identificatie verandert echter wanneer kinderen ouder worden. Voor oudere kinderen is similarity identification dominant over wish identification, zowel bij jongens als bij meisjes. Tekstgenres die zich bij uitstek richten op similarity identification, zoals internetblogs, zijn dan ook vooral populair bij pubers en volwassenen, in het bijzonder bij vrouwen (Karlsson, 2007, p. 151). Uit de top 15 van La Roy (2010) is te zien dat de 'meisjesboeken' meer nadruk leggen op herkenbaarheid, waar voor de jongens vreemdheid juist populair is. 'Oorlogsgeheimen', 'Oorlogswinter' en 'De wilde voetbalbende' zijn voorbeelden van boeken die in de top 15 van de jongens voorkomen, waarin wish- en/ of dissimilarity-identification dominant zijn. Misschien is de 'avonturenfase' bij meisjes eerder voorbij: Ook uit Andringa's onderzoek (2004) blijkt immers dat dissimilarity identification vooral bij jongens voorkwam, terwijl similarity identification vooral voor meisjes belangrijk was (p. 226).

2.2 De rol van wereldkennis

Een ander onderzoek naar (historische) kennis en tekstwaardering is dat van J. Lazslo (1988). In zijn experiment lazen zeventienjarige proefpersonen een verhaal over een communistische school in het Stalinistische Hongarije. Er waren drie groepen, de eerste groep was geïnformeerd over de historische context, de tweede groep had een aantal 'hints' over deze context gekregen, en de laatste groep was niet geïnformeerd. Dit onderzoek liet zien dat, naarmate de proefpersonen beter geïnformeerd waren, en dus meer wisten over de context waarin het verhaal zich afspeelt, zij het verhaal hoger waarden. Ook konden zij zich beter inleven (p. 474).

Een tweede onderzoek bevestigt deze resultaten (Larson & Lászlo, 1990, p. 426). In dit experiment wordt onderscheid gemaakt tussen *text knowledge* en *world knowledge*. Het eerste type duidt op kennis van de taal waarin een tekst geschreven is en literaire conventies die een rol spelen bij het lezen. Het tweede type, 'world knowledge' is voor dit onderzoek echter interessanter: "[World knowledge] is knowledge concerning the non-linguistic reality to which the text refers" (p. 426). Uit het onderzoek bleek dat mensen, naar mate zij over meer world knowledge beschikken, het verhaal hoger waarden. Wereldkennis mag echter niet verward worden met het in paragraaf 2.1 genoemde onderscheid tussen similarity- en dissimilarity identification. Bij world knowledge gaat het om de kennis van de verhaalwereld: deze staat los van de vraag of de verhaalwereld *lijkt* op de wereld van de lezer. De verhaalwereld in het als eerste genoemde onderzoek van Lazslo (Sovjet-Unie onder Stalin) was voor alle proefpersonen

verschillend van de eigen belevingswereld. Toch waardeerden kinderen met kennis over de context van het verhaal de tekst hoger.

Een recent onderzoek van Morra & Guðbjörnsdóttir (2009) laat een vergelijkbaar resultaat zien. Zij onderzochten de manier waarop kinderen, pubers, en volwassenen zich konden inleven in enerzijds een middeleeuwse sage, en anderzijds een hedendaagse roman. Hieruit bleek dat lezers het verhaal hoger waarden naarmate zij meer kennis hebben van de verhaalwereld. Dit gold zowel voor de middeleeuwse sage als voor het hedendaagse verhaal. De jongste (13 jr.) en de oudste (22 jr.) groep gaf aan meer plezier te beleven aan de moderne roman, en alle groepen gaven aan zich beter in te kunnen leven in dit moderne verhaal (p. 593-9). Dit onderzoek combineert world knowledge met het identificatietype. Lezers waarden beide verhalen hoger naar mate zij hier meer informatie over krijgen (world knowledge). Daarbij konden proefpersonen zich beter inleven in de moderne roman die zich in een herkenbare wereld afspeelt (similarity identification).

Deze artikelen hebben één ding gemeen: zij bestuderen allemaal het effect van *kennis* over de verhaalwereld. Een onderzoek dat naast kennis ook het belang van *ervaring* onderzoekt is dat van Melanie Green (2010). Zij stelt: "We hypothesized that knowing a real-life person who shared a significant characteristic with the main character [...] would increase the likelihood that individuals would be transported" (p. 250). Voor de inleving van de proefpersonen gebruikt zij het woord 'transportation'. Deze term zal in dit onderzoek ook gebruikt worden (zie par. 3.3.).

Green liet proefpersonen een verhaal over homoseksualiteit lezen. Uit haar onderzoek bleek dat mensen die zelf ervaring hebben met homoseksuelen (bijvoorbeeld doordat zij een homoseksueel in de familie hebben) het verhaal hoger waarden, en zich beter in het verhaal kunnen inleven. Dat is een belangrijk verschil met onderzoeken van *kennis*, want waarschijnlijk heeft iedereen wel kennis over homoseksualiteit, maar juist voor de mensen die er persoonlijk mee te maken hebben, heeft deze kennis invloed op hun leesplezier en inleving.

Hoewel world knowledge en identificatietype (wish- similarity- of dissimilarity identification) twee verschillende concepten zijn, is het niet zo dat zij helemaal niets met elkaar te maken hebben. Zoals hierboven beschreven, waarden lezers verhalen hoger naar mate zij meer kennis over de verhaalwereld hebben, oftewel, wanneer zij over meer 'world knowledge' beschikken (Lazslo, 1988, p. 474). Bij 'gelijkheidsidentificatie' kunnen lezers zich beter inleven in werelden die lijken op hun eigen omgeving: dat zijn echter *ook* werelden waarover zij relatief veel (wereld)kennis hebben. De concepten zijn dus verschillend, maar vloeien wel gedeeltelijk in elkaar over.

Tot slot is betoogd dat de inleving (transportation) lager is, wanneer de gebeurtenissen zo vreemd zijn, dat ze ongeloofwaardig worden gevonden (Buselle & Bilandzic, 2008, p. 272). De verbanden zijn dan onduidelijker.

2.3 Leesattitude

Naast wereldkennis en identificatietype is er een derde variabele die mogelijk invloed heeft op de manier waarop mensen een verhaal waarderen: attitude. De leesattitude kan omschreven worden als: “[A] state of mind, accompanied by feelings and emotions, that make reading more or less probable” (Smith, 1990, p.15). Naarmate kinderen ouder worden, krijgen zij een negatievere attitude tegenover het lezen. Dit geldt ook voor meisjes, hoewel hun leeshouding minder negatief is dan die van jongens, een verschil dat, naar mate zij ouder worden alleen nog maar groeit (McKenna e.a., 1995, p.17-8; Logan & Johnson, 2009). Wanneer kinderen naar de middelbareschool gaan lezen zij nauwelijks meer. Hun leesattitude is dan ook veel lager (McKenna e.a, 1995, p.17; Logan & Johnson, 2009). Dit geldt het sterkst voor jongens (Sainsbury, 2004, p.16; Sainsbury & Schagen, 2004, p. 377).

2.4 Leesvaardigheid

Een laatste variabele die invloed kan hebben op de manier waarop mensen een verhaal waarderen is leesvaardigheid. Wanneer lezers moeite hebben met een verhaal, zullen zij hier waarschijnlijk minder plezier aan beleven. In paragraaf 2.3 is betoogd dat middelbareschoolleerlingen een negatievere houding hebben tegenover het lezen van verhalen dan basisschoolkinderen. Toch hebben basisschoolkinderen meer moeite met het lezen van verhalen: er mag toch worden aangenomen dat hun leesvaardigheid lager is dan die van oudere kinderen. Zijn de theorieën over leesvaardigheid en attitude dan met elkaar in tegenspraak? Nee, het effect van leesvaardigheid op waardering is niet heel groot (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998, p. 156). Belangrijker is de *ingeschatte leesvaardigheid*; mensen die zichzelf als ‘goede lezers’ zien, waarderen de tekst hoger (Sainsbury & Schagen, 2004, p. 378). Wanneer lezers hun eigen leesvaardigheid laag inschatten, staan zij negatiever tegenover ‘het lezen’. Zelfvertrouwen qua leesvaardigheid hangt dus sterk samen met de attitude. De leeshouding wordt immers beïnvloed wanneer mensen zichzelf als ‘slechte lezers’ zien.

Aan de hand van deze theorie is de in de inleiding genoemde onderzoeksvraag geformuleerd. Hierin wordt ook gesproken over 'moreel oordeel', dat in de bovenstaande theorie nog niet besproken is. Deze variabele is afgeleid van 'transportation'. Bij 'het moreel oordeel' gaat het om de mening die de lezers hebben over de personages, en dan vooral de ethische kant van hun gedrag. Hierbij gaat het om vragen als: 'Wie is de schuldige en wie het slachtoffer?' en 'Is de hoofdpersoon zielig?'. Deze variabele wordt verder uiteengezet in par. 3.3.

Tot slot de onderzoeksvraag die aan de hand van de theorie geformuleerd is, deze luidde: *Wat is de invloed van (bekendheid met de) de verhaaltwereld op de waardering, inleving en 'het moreel oordeel' bij kinderen en jongeren?*

3. Methode

3.1 Inleiding methode

In dit artikel worden twee groepen (kinderen van +/- 12 en +/- 16 jaar) onderworpen aan een experimenteel onderzoek. Zoals in de inleiding beschreven is, staat de eerste groep aan het eind van de 'avonturenfase', terwijl de tweede groep juist aan het begin van de 'psychologische fase' staat. Het is dus interessant om te kijken of deze groepen inderdaad verschillend reageren op 'bekendheid met de verhaalwereld'. Lezen oudere kinderen inderdaad liever verhalen die zich in een herkenbare omgeving afspelen?

Om de hoofdvraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van een verhaal van de Russische schrijver Tsjechov: 'De gymnasiast'. Hoofdpersoon in dit verhaal is de dertienjarige Vanja, die zakt voor zijn examen Grieks, tot groot verdriet van zijn moeder. Zijn tante probeert de moeder over te halen Vanja, net als haar zoon Kolja, 'in de handel' te doen. De moeder overlaadt de jongen met verwijten, en vraagt haar buurman de jongen te straffen. Deze slaat de jongen en de volgende dag wordt besloten Vanja inderdaad 'in de handel' te doen. Het verhaal speelt zich af in het negentiende-eeuwse Rusland, dat is duidelijk; Vanja kust voordat hij zich naar het gymnasium begeeft 'de iconen', de kleding is typisch negentiende-eeuws, en ook de namen zijn de meeste Nederlanders vreemd. Bovendien is het nut van een examen Grieks op de financiële positie van het gezin niet meer van deze tijd. Maar maakt dit het verhaal ontoegankelijk(er) voor de moderne lezer? En is dat nog afhankelijk van de leeftijd? Om dit te toetsen is het verhaal 'herschreven'.

De herschrijving gaat eveneens over een dertienjarige jongen, Ruben. Hij zit op de havo, en moet zijn examen Nederlands halen. Net als in het originele verhaal zakt hij, en ook hier is zijn moeder ontroostbaar. Zijn tante vertelt haar over Jeroen, haar zoon, die op het vmbo een opleiding volgt tot automonteur. De buurman straft Ruben door zijn computer in te nemen en de volgende dag wordt hij ingeschreven op het vmbo. Dit verhaal bevat juist typische eendertwintigste-eeuwse elementen. Ruben zit op de havo, staat 's ochtends onder de douche, en de namen en gebruiken van de personages zijn herkenbaar voor de moderne lezer. Ook het nut van het doorlopen van de havo op het vinden van een goede baan is (waarschijnlijk) duidelijk. Voor de rest is het verhaal identiek aan het origineel, er is dus niets aan de schrijfstijl of de handelingen van de personages veranderd.

In dit onderzoek wordt soms gesproken over 'het origineel' en 'de herschrijving'. Met 'het origineel' wordt het originele (licht aangepaste) verhaal van Tsjechov bedoeld (met als titel 'De gymnasiast'), met 'de herschrijving' de gemanipuleerde versie (met als titel 'De scholier').

Overigens is de hoofdpersoon van het verhaal een jongen. Onderzoek laat zien dat mannen meer moeite hebben zich in te leven in een vrouwelijk personage, terwijl vrouwen zich zowel met een vrouwelijk als mannelijk personage kunnen identificeren (Jose, 1989, p. 708). Om de invloed hiervan zoveel mogelijk te beperken is gekozen voor een mannelijk hoofdpersoonage. De negatieve invloed van een vrouwelijk personage op de transportation en waardering bij jongens wordt dan zoveel mogelijk beperkt.

Na lezing wordt de kinderen gevraagd een aantal vragen in te vullen die betrekking hebben op de mate waarop zij zich in het verhaal konden inleven, hun 'moreel oordeel' en het plezier dat zij aan het verhaal beleefd hebben.

3.2 Hypothesen

Aan de hand van de theorie in hoofdstuk 2 zijn er een aantal hypothesen opgesteld. Zoals gezegd zijn er 5 factoren die de transportation en inleving kunnen beïnvloeden: leeftijd, geslacht, verhaaltype, attitude en leesvaardigheid. Om de link tussen de besproken theorie en de hypothesen helder te houden, worden de hypothesen gepresenteerd in dezelfde volgorde als de theorie in hoofdstuk 2 waaraan deze ontleend zijn. De paragraaftitels uit het theoretisch kader worden hier cursief weergegeven.

Wish- similarity- en dissimilarity identification

De eerste hypothese berust op de in paragraaf 2.1 besproken theorie van Andringa (2004). Zij stelt dat bij jonge kinderen dissimilarity identification op de voorgrond staat, in tegenstelling tot oudere kinderen en jongeren, voor wie similarity identification juist de boventoon voert. Dissimilarity identification speelt vooral bij jongens een grote rol, vandaar hypothese 1c die voorspelt dat zij een voorkeur voor het originele verhaal zullen hebben *. De tweede hypothese komt voort uit de bevinding dat wish- en dissimilarity identification afneemt naar mate kinderen ouder worden; de nadruk verschuift dan naar similarity identification (p.210-1).

1.
 - a. 'De gymnasiast' wordt door kinderen op de basisschool hoger gewaardeerd.
 - b. Basisschoolkinderen kunnen zich beter in 'De gymnasiast' inleven.
 - c. Vooral jongens op de basisschool hebben de voorkeur voor 'De gymnasiast', zowel qua waardering als inleving *.

En de tweede hypothese:

2.
 - a. De middelbareschoolleerlingen waarderen het herschreven verhaal hoger.
 - b. De middelbareschoolleerlingen kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

* Hypothese 1c kan enigszins worden afgezwakt wanneer rekening wordt gehouden met de 'leesmodaliteit'. Vooral bij mannen is het zogenaamde *Konzeptlesen* dominant; zij lezen om hun kennis te verdiepen over een bepaald onderwerp of tijdsperiode. Bij meisjes ligt de nadruk op *intimlesen*; zij genieten van het meeleven met de hoofdpersoon (Philipp, 2011, pp. 7-8). Om deze reden is non-fictie bij mannen vaak populairder (waardering), maar dat onderscheid hoeft niet bepalend te zijn voor de inleving; daarvoor is het onderscheid tussen binnen- en buitenwereld belangrijker. Mannen leggen meer nadruk op gebeurtenissen (buitenwereld), en vrouwen op gevoelens (binnenwereld) (Philipp, 2011, p. 8).

Dit zou ervoor kunnen zorgen dat jongens het originele verhaal beter waarderen; de nadruk ligt in dit verhaal immers meer op kennis; zij kunnen wat leren over de vreemde wereld die in het verhaal beschreven wordt (hoewel 'De gymnasiast' niet een zuiver voorbeeld van een *konzepttext* is. De nadruk op leren is impliciet en indirect, maar hangt hier mogelijk wel mee samen). Voor 'het inleven' heeft dit echter geen invloed, de nadruk ligt namelijk bij beide verhalen evenredig op de buiten- en binnenwereld. Of de transportation bij jongens inderdaad hoger is bij het originele verhaal is dus onduidelijk. Daarbij moet worden opgemerkt dat bij *kinderen* de verschillen tussen de geslachten nog niet erg groot zijn: '[B]ei Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern [sind] die Lesemodi eher ähnlich sind als grundverschieden' (Philipp, 2011, p.8). Anders gezegd: de invloed van opvoeding en afkomst is bij kinderen groter dan die van geslacht. Hoewel onderzoek van Andringa laat zien dat dissimilarity identification voor jongens dominant is, zijn de verschillen in zowel waardering als transportation mogelijk erg klein of zelfs afwezig.

Wereldkennis

In paragraaf 2.2 is de rol van wereldkennis besproken. Op grond van de resultaten van Larsen & Laszlo, Laszlo, Morra & Guðbjörnsdóttir, Green en Bruselle & Bilandzic, zouden de proefpersonen in dit onderzoek het herschreven verhaal dus hoger waarderen, en zich er beter in kunnen inleven. Ze hebben immers meer (wereld)kennis en ervaring met de verhaalwereld van het herschreven verhaal. Een alternatieve hypothese is dus:

3.

- a. Het herschreven verhaal wordt beter gewaardeerd.
- b. De respondenten kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

Attitude

Ook de attitude speelt mogelijk een rol bij het beoordelen van verhalen. De in paragraaf 2.3 aangehaalde theorie laat zien dat de houding tegenover het lezen onder andere afhankelijk is van leeftijd en geslacht. Meisjes hebben over het algemeen een positievere leesattitude. Deze wordt echter zowel bij jongens als meisjes negatiever wanneer zij in de puberteit komen. Dat zou voor dit onderzoek het volgende betekenen:

4.

- a. Basisschoolkinderen hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan middelbareschoolleerlingen.
- b. Meisjes hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan jongens
- c. Leerlingen met een positieve attitude waarderen de verhalen hoger.
- d. Leerlingen met een positieve attitude kunnen zich beter in de verhalen inleven.

Leesvaardigheid

Tot slot is betoogd dat jongere kinderen een lagere leesvaardigheid hebben. Ook mag worden aangenomen dat lezers meer moeite hebben met verhalen die veel onbekende elementen bevatten. Zelfvertrouwen is echter, zoals gezegd, belangrijker dan de daadwerkelijke leesvaardigheid. Omdat een laag zelfvertrouwen mogelijk samenhangt met 'de leeshouding', wordt ook verwacht dat kinderen met een negatieve attitude meer moeite hebben met de verhalen. Qua leesvaardigheid zijn daarom de volgende hypothesen opgesteld:

5.

- a. Het originele verhaal wordt moeilijker gevonden.
- b. Basisschoolkinderen hebben meer moeite met de verhalen.
- c. Leerlingen met een negatieve attitude vinden de verhalen moeilijker.

3. 3 Onafhankelijke variabelen

1. **Schooltype.** Er wordt onderscheid gemaakt tussen twee schooltypen; het basisonderwijs en het voorgezet onderwijs. De basisschoolleerlingen zijn verdeeld over groep 7 en 8. Hun leeftijd varieert van 10 tot 13 jaar (er was één leerling van 13). De middelbareschoolleerlingen zitten in de derde klas van het atheneum (vwo) of in de vierde klas van de havo. Hun leeftijd varieert van 14 tot 17 jaar.

2. **Verhaal.** Zoals gezegd wordt er gebruik gemaakt van het verhaal 'De gymnasiast' van Tsjechov. Het verhaal is qua taalgebruik wel enigszins versimpeld. De herschrijving heeft als titel: 'De scholier'. Dit verhaal is op verschillende punten aangepast, maar de handelingen, schrijfstijl, gebeurtenissen en thematiek is gelijk, of sterk vergelijkbaar. In tabel 1 zijn de veranderingen in kaart gebracht:

Tabel 1: Verschillen tussen de verhalen (manipulaties).

	De gymnasiast	De scholier
Namen	Vanja, Nastenka, Koezja, Jevtichi Hoezmitsj Koeporosov.	Ruben, Tineke, Jeroen, Jaap Slot.
Gebruiken	<ul style="list-style-type: none">– Kussen van iconen.– Lijfstraffen.– Bidden.– Lezen van Poesjkin.– Het eten van vlees op zondag.– Een kruis slaan.– Kousen stoppen.	<ul style="list-style-type: none">– Douchen.– Straffen door computer in te nemen.– Televisie kijken.– Met de caravan op vakantie.– Voetbal.
Voorwerpen	<ul style="list-style-type: none">– Geld: Roebels.– Kleding: hoofddoek.	<ul style="list-style-type: none">– Geld: Euro's.– Afstandsbediening.
Woordgebruik	Scheldwoorden: luiaard, rotjong, plaaggeest, schurk.	Scheldwoorden: domme koe, sukkel, domoor.
Anders	<ul style="list-style-type: none">– School: Gymnasium.– Tentamen Grieks.– Vanja moet gaan werken (geen leerplicht).– Grote rol religie.	<ul style="list-style-type: none">– School: havo.– Tentamen Nederlands.– Ruben gaat naar andere school.– Religie speelt geen grote rol.

3. **Geslacht (man/ vrouw).** Zoals uit het theoretisch kader blijkt kan ook het geslacht invloed hebben op de waardering van het verhaal en het inlevingsvermogen. (Voor de verdeling van de geslachten zie par. 4.1: 'Verdeling'.)

4. Attitude Een vierde onafhankelijke variabele is het antwoord op de vraag: "Ik vind lezen leuk". Dit is een algemene vraag, en gaat dus niet specifiek over het verhaal dat de kinderen gelezen hebben. Wanneer het antwoord 'ja' is, wordt van een positieve attitude uitgegaan. De uitkomst van deze variabele wordt gebruikt als onafhankelijke variabelen voor het meten van een evt. interactie-effect (zie par. 4.2, hypothese 5).

3.4 Afhankelijke variabelen

Om de hypothesen te toetsen wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze bestaat uit een paar open vragen en 18 stellingen die becijferd kunnen worden op een 7-puntsschaal. De stellingen zijn op te delen in drie groepen: algemene vragen, waarderingsvragen, vragen op het gebied van inleving (transportation), en vragen naar het morele oordeel van de respondent.

Afhankelijke variabele 1: Immersie (transportation).

De 'transportationsvragen' zijn ontleend aan Melanie Green (2000), zij heeft een vragenlijst samengesteld waarmee het mogelijk is verschillende dimensies van inleving in kaart te brengen:

1. **Fysieke inleving.** Hiermee wordt bedoeld dat de lezer zich in de verhaalwereld kan verplaatsen. Lezers die zich sterk fysiek inleven vergeten letterlijk de wereld om zich heen. Zij zijn zich bijvoorbeeld niet bewust van geluiden of bewegingen in de kamer waar zij zich bevinden. Deze dimensie wordt met drie vragen 'getoetst'; de eerste twee vragen zijn elkaars tegenovergestelde. Een hoge score op de eerste vraag, zou een lage score op de tweede vraag moeten zijn, en andersom.
 - *Tijdens het lezen vergat ik de wereld om me heen.*
 - *Tijdens het lezen dacht ik aan andere dingen dan het verhaal.*
 - *Ik zag het verhaal duidelijk voor me.*

2. **Emotionele betrokkenheid.** Lezers die hoog emotioneel betrokken zijn 'leven mee' met het verhaal, ook al weten zij dat deze fictief is. Betrokken lezers denken actief mee over de afloop van het verhaal. Er is één vraag die specifiek over de emotionele betrokkenheid gaat.
 - *Tijdens het lezen dacht ik telkens na hoe het verhaal af zou kunnen lopen.*

3. **Betrokkenheid na het verhaal.** Natuurlijk houdt de emotionele betrokkenheid met het verhaal niet op bij de laatste regel van het verhaal. De meeste mensen hebben wel eens een boek gelezen dat na lezing nog dagen, of zelfs weken door hun hoofd spookte. Dit zegt veel over de mate waarop de lezer zich heeft kunnen inleven in het verhaal. Wanneer het inlevingsvermogen van de lezer gering is, zal hij/ zij het verhaal snel weer vergeten. Ook zal hij/ zij weinig belang in het vervolg van het verhaal stellen. Bij betrokken lezers is dit juist andersom.

- *Ik ben benieuwd hoe het verder gaat met Vanja.*
- *Ik zal dit verhaal snel weer vergeten.*

4. **Overtuiging.** Voor lezers die het verhaal begrijpen, en zich er beter in kunnen inleven is het verhaal 'werkelijker': “[T]ransportation may make narrative experience seem more like real experience” (Green, 2010). Andersom geldt dat ook: wanneer het verhaal werkelijker wordt gevonden, kunnen lezers zich er beter in inleven (Buselle & Bilandzic, 2008, pp. 272-3). Betrokken lezers nemen de gebeurtenissen in het verhaal serieuzer, ook wanneer deze fictief zijn. Deze vraag is niet direct aan Melanie Green's vragenlijst ontleend, maar berust dus wel op haar *transportation theory*.

- *Dit verhaal zou waar gebeurd kunnen zijn.*

5. **Inleving in de karakters.** Hoe meer lezers zich in het verhaal kunnen verplaatsen, hoe sterker zij zich een beeld kunnen vormen van de karakters. Zij zullen zich het uiterlijk van de hoofdpersonen beter voor kunnen stellen, maar ook zullen zij een sterkere mening hebben over het gedrag van de karakters. Lezers die zich in hoge mate in de hoofdpersoon kunnen verplaatsen, of dat nu Vanja of Ruben is, zullen zich waarschijnlijk beter kunnen voorstellen hoe hij zich voelt. Ook zullen zij meer met de hoofdpersoon meeleven; zij kruipen als het ware 'in de huid' van de hoofdpersoon.

- *Ik zag helemaal voor me hoe Vanja eruit ziet.*
- *Ik leefde heel erg mee met Vanja.*
- *Ik kon me goed voorstellen hoe Vanja zich voelt.*

Afhankelijke variabele 2: moreel oordeel

Deze variabele hangt sterk samen met het aspect 'inleving in de karakters' uit het onderdeel

'transportation'. Het spreekt voor zich dat lezers die zich goed kunnen inleven in de hoofdpersoon het niet eens zijn met de stelling dat het de schuld van de hoofdpersoon is dat zijn moeder zo arm is, of dat het goed is dat de hoofdpersoon gestraft wordt. Het meeleven met de moeder heeft twee kanten; aan de ene kant zullen betrokken lezers meer met haar meeleven. Aan de andere kant kan deze vraag ook juist op een lage betrokkenheid duiden: immers, voor mensen die erg met de hoofdpersoon meeleven, heeft Ruben/ Vanja de slachtofferrol, terwijl de moeder de 'boosdoener' is. Zij zullen dus juist geen medelijden met de moeder hebben.

- *Het is Vanja's schuld dat zijn moeder zo arm is.*
- *Het is goed dat Vanja gestraft wordt, dan had hij maar beter moeten leren.*
- *Vanja heeft erg zijn best gedaan.*
- *Ik vond de moeder heel gemeen.*
- *Ik vond Vanja erg zielig.*

- *Ik vond het erg zielig voor de moeder.*

Afhankelijke variabele 3: Waardering

Er worden drie vragen gesteld op het gebied van waardering:

- *Ik vond het een leuk verhaal.*
- *Ik zou graag meer van deze schrijver lezen.*
- *Het verhaal was spannend.*

Afhankelijke variabele 4: Leesvaardigheid ('moeilijkheid')

Een derde afhankelijke variabele is de mate waarin de verhalen moeilijk gevonden worden.

Waarschijnlijk wordt het originele verhaal moeilijker gevonden, gezien de onbekende gewoonten en gebruiken, de vreemde namen, en de Griekse woorden. Deze variabele wordt met één vraag gemeten:

- *Het verhaal was moeilijk.*

3.5 Proefpersonen

Er wordt onderscheid gemaakt tussen twee groepen; basisschoolkinderen en middelbareschoolleerlingen. De basisschoolkinderen zijn verdeeld over groep 7 en 8, en hebben de leeftijd van 10-13 jaar (er is 1 leerling van 13). Deze kinderen zitten op Christelijke Basisschool 'De Heidevlinder', een middelgrote school in Zuidwolde, een klein dorp in Drenthe. De middelbareschoolleerlingen zijn verdeeld over vwo 3 en havo 4. Hun leeftijd varieert van 14-17 jaar. De vwo 3 leerlingen zitten op het 'Roelof van Echten College', een groot Christelijk

scholengemeenschap in Hoogeveen, een kleine stad in Drenthe. De havo 4 kinderen komen van het 'Thomas a Kempis College' te Zwolle, de hoofdstad van Overijssel.

3.6 Afname

De verhalen worden aan de leerlingen uitgedeeld, waarbij natuurlijk gelet wordt op een goede verdeling over jongens en meisjes. De kinderen lezen het verhaal, waarna ze de vragenlijst invullen. Ze mogen natuurlijk niet overleggen of afkijken. Wel mogen ze het verhaal zo vaak lezen als ze willen, bij het invullen van de vragen is het toegestaan terug te kijken naar het verhaal. Na ongeveer 20-25 minuten zijn alle kinderen klaar, en worden de verhalen ingenomen. De vragenlijst (zie bijlagen 3 en 5) staat op de achterkant van het verhaal.

3.7 Validiteitbedreigende factoren

Selectie: Bij de basisschoolleerlingen bestaat het gevaar dat eventuele verschillen te wijten zijn aan het verschil in leeftijd, taalniveau en docent. Kinderen uit groep 7 hebben natuurlijk een jaar minder ervaring in lezen en schrijven. Bovendien zijn kinderen uit groep 8 bezig zich voor te bereiden op het voortgezet onderwijs. Voor hen is de problematiek van de verhalen, vooral van het herschreven verhaal, mogelijk bekender. Bij de middelbareschoolleerlingen speelt deze factor nog een grotere rol. Niet alleen hebben de leerlingen een andere leeftijd en een andere docent, zij zitten ook op een andere school, in een andere stad en zij volgen onderwijs op een ander niveau.

Motivatie: Deze variabele speelt, vooral op het voortgezet onderwijs een grote rol. De klassen waren vrij rumoerig, en er zaten een aantal 'raddraaiers' tussen die de vragenlijsten zichtbaar niet serieus hebben ingevuld. Zij hadden bijvoorbeeld overal de middelste antwoordoptie '4' gekozen. Deze proefpersonen zijn uit het onderzoek verwijderd.

Hawthorne effect/ sociaal wenselijke antwoorden: De leerlingen zouden, in de wetenschap dat zij 'onderzocht' worden, 'betere' antwoorden op de vragen kunnen geven. Ook zou het zo kunnen zijn dat zij de vragenlijst positiever invullen, omdat zij denken de onderzoeker hier een plezier mee te doen. Toch zal deze factor geen grote rol spelen. De klas werd van te voren duidelijk verteld dat het onderzoek niet voor een cijfer was, en dat er geen sprake kon zijn van 'goede' of 'foute' antwoorden. Ook kenden zij de onderzoeker niet, en de docent heeft de uitkomsten niet bekeken.

3.8 Pretest

Voor dit onderzoek was een erg kort verhaal nodig; de scholen hebben weinig tijd en de kinderen mogen niet verveeld raken tijdens het lezen. Verder was het nodig een verhaal te kiezen, dat erg ver van de belevingswereld van de proefpersonen afstaat. De vroege verhalen van Tsjechov voldoen aan beide eisen, maar toch was het nog erg moeilijk een geschikt verhaal te vinden. In veel verhalen was niet genoeg *couleur locale* te vinden, waardoor de herschrijving te weinig verschilde van het origineel. Dit was het geval bij het verhaal dat gebruikt is voor de pretest: "Een vrouw zonder ruggegraat" (Tsjechow, 1954, p. 24-6). Ook moet het verhaal niet te moeilijk zijn voor kinderen, het mag dus niet over te abstracte onderwerpen gaan; er moet een duidelijke handeling zijn. Wanneer het verhaal zo ver van de kinderen staat dat zij zich überhaupt niet kunnen inleven, is er sprake van een vloereffect, wat natuurlijk vermeden moest worden. Tot slot is het belangrijk dat de verhoudingen gelijk blijven, deze kunnen namelijk met de verhaalwereld 'meeveranderen' (Brusselle & Bilandzic, 2008, p. 259). De verhoudingen in een verhaal over een politieagent zijn verschillend wanneer het verhaal zich in de DDR afspeelt in plaats van in het Nederland van 2012.

'De gymnasiast' voldoet aan alle bovengenoemde eisen; het is zeer kort, eenvoudig van structuur en handeling, geschikt voor herschrijving, en, heel belangrijk, het bevat zeer veel *couleur locale*. Ook de verhouding van het doorlopen van de havo / gymnasium op het vinden van een goede baan is ongeveer vergelijkbaar. Bij de tweede pretest, uitgevoerd bij 4 kinderen/ jongeren van 13, 16 en 17 jaar oud, kwamen al duidelijk verschillende reacties naar voren. Wel is het originele verhaal aan de hand van deze pretest versimpeld: archaïsche uitdrukkingen en lange zinnen zijn verwijderd.

4. Resultaten

4.1 Betrouwbaarheid

Transportationsvragen

Zo te zien meten de transportationsvragen allemaal hetzelfde. De cronbachs alfa is zeer hoog (basisschool $\alpha=0.74$, middelbareschool $\alpha=0.82$). Hierbij moet worden opgemerkt dat negatieve vragen 'omgevormd' zijn tot positieve vragen. Een score van 2 op de vraag "Ik zal het verhaal snel weer vergeten" is dus omgezet naar een 6 enzovoort. Een score van 2 op deze vraag betekent immers dat het verhaal *niet* snel vergeten wordt, en dat de transportation dus hoog is. Deze vragen zijn samengevoegd tot één variabele: *transportation*.

Moreel oordeel

Deze vragen hangen redelijk samen (basisschool $\alpha=0.68$; middelbareschool $\alpha=0.63$) In par. 3.3 is besproken of de vraag: "Ik vind het zelig voor de moeder" een hoge, of juist een lage betrokkenheid van de lezer aangeeft. Dit laatste is het geval, de vraag correleert negatief met de stelling: "Ik vond Ruben/ Vanja erg zelig". Deze vraag is dus bij het meten van de betrouwbaarheid niet meegenomen. De overige vragen zijn samengevoegd tot één variabele: *Moreel oordeel*.

Waarderingsvragen

Op dit punt is er een verschil tussen de basisschool en de middelbareschool. Bij de middelbareschool is er een hoge betrouwbaarheid ($\alpha=0.80$), bij de basisschool is dit helaas niet het geval ($\alpha=0.40$). Omdat de betrouwbaarheid van de vragen niet bij beide scholen hoog is, worden deze vragen niet tot één vraag samengevoegd.

Transportations-, waarderings- en moreel-oordeelsvragen

Transportation, waardering en het morele oordeel hangen sterk samen. De betrouwbaarheid van deze vragen samen is zeer hoog (basisschool: $\alpha=0.77$, middelbareschool $\alpha=0.84$)

Verdeling

De verdeling van mannen en vrouwen vormt geen validiteitbedreigende factor ($\chi^2(1) = 2.0$ $p=0.15$). Ook de verdeling van de verhalen is gelijk ($\chi^2(1) = 0.3$ $p=0.6$).

Nb. Zoals vermeld zijn er een aantal vragen samengevoegd tot de variabelen *transportation* en *moreel oordeel*. Bij het bespreken van de resultaten worden eerst de verschillen op deze samengevoegde variabelen genoemd. Wanneer deze geen verschil vertonen, worden eventuele verschillen op deelvragen gepresenteerd.

4.2 Toetsing van de hypothesen

Alleen bij variabelen waarbij een verschil gevonden is worden de gemiddelden en standaarddeviaties (*descriptives*) gegeven. Voor een compleet overzicht zie bijlage 1.

Hypothese 1

- a. 'De gymnasiast' wordt door kinderen op de basisschool hoger gewaardeerd.
- b. Basisschoolkinderen kunnen zich beter in 'De gymnasiast' inleven.
- c. Vooral jongens op de basisschool hebben de voorkeur voor 'De gymnasiast', zowel qua waardering als inleving.

Tabel 2: waardering van de verhalen bij basisschoolkinderen, gesplitst op geslacht (hypothese 1a-1d)

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)	Geslacht	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De Gymnasiast (N=29)	4.6 (1.4)	Jongen (N=15)	4.7 (1.5)
			Meisje (N=14)	4.4 (1.4)
Ik zou meer van dezelfde schrijver willen lezen.	De scholier (N=27)	4.9 (1.4)	Jongen (N=12)	4.8 (1.1)
			Meisje (N=15)	5.0 (1.7)
	De Gymnasiast (N=29)	4.2 (1.5)	Jongen (N=15)	4.0 (1.5)
			Meisje (N=14)	4.4 (1.6)
	De scholier (N=27)	4.6 (1.7)	Jongen (N=12)	4.8 (1.6)
			Meisje (N=15)	4.3 (1.8)
Ik zag het verhaal duidelijk voor me. (deelvraag transportation)	De Gymnasiast (N=29)	4.9 (1.7)	Jongen (N=15)	5.1 (1.5)
			Meisje (N=14)	4.6 (1.8)
	De scholier (N=27)	6.1 (1.0)	Jongen (N=12)	6.4 (0.7)
			Meisje (N=15)	5.8 (1.1)

De eerste hypothese moet voor een groot deel verworpen worden: basisschoolkinderen hebben geen duidelijke voorkeur voor één van de verhalen (zie tabel 2). Qua transportation is er één verschil: de kinderen zagen 'De scholier' duidelijker voor zich ($t(45.3) = 3.37$ $p=0.02$). Hoewel hypothese 1b dus gedeeltelijk bevestigd is, moet hypothese 1a verworpen worden. Wanneer de resultaten echter op geslacht uitgesplitst worden, blijkt dat bovenstaand verschil (op hypothese 1b) enkel veroorzaakt is door de jongens. Zij hebben een lichte voorkeur voor De gymnasiast: zij vinden dit verhaal spannender ($t(25) = 2.4$ $p=0.02$). Toch zagen zij het herschreven verhaal beter voor zich ($t(20.2) = 3.0$; $p = 0.01$). Bij meisjes is er geen verschil.

Hypothese 2

- a. De middelbareschoolleerlingen waarderen het herschreven verhaal hoger.
- b. De middelbareschoolleerlingen kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

Tabel 3: Waardering en transportation bij middelbareschoolleerlingen (hypothese 2a en 2b)

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=15)	3.2 (1.6)
	De scholier (N=12)	4.1 (1.8)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=15)	3.2 (1.7)
	De scholier (N=12)	4.2 (1.6)
Ik ben benieuwd hoe het verder zal gaan met Vanja/ Ruben. (deelvraag transportation)	De gymnasiast (N=36)	4.2 (1.9)
	De scholier (N=32)	5.3 (1.3)

Zoals in tabel 3 te zien is, waarderen middelbareschoolleerlingen het herschreven verhaal op twee punten hoger: zij zouden meer van dezelfde schrijver willen lezen ($t(66) = -2.3$ $p=0.03$), en zij vonden het verhaal spannender ($t(66) = -2.4$ $p=0.02$). Ook qua transportation was er een verschil: zij waren benieuwder hoe het verder zou gaan met de hoofdpersoon van 'De scholier' ($t(61.4) = -2.8$; $p=0.01$). Hypothese 2a en 2b zijn dus deels bevestigd.

Hypothese 3

- a. Het herschreven verhaal wordt beter gewaardeerd.
- b. De respondenten kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

Tabel 4: Waardering en transportation voor alle leerlingen samen. (hypothese 3a en 3b)

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=65)	3.6 (1.6)
	De scholier (N=59)	4.3 (1.8)
Ik zag het verhaal duidelijk voor me. (deelvraag transportation)	De gymnasiast (N=65)	5.0 (1.6)
	De scholier (N=59)	5.8 (1.1)
Ik ben benieuwd hoe het verder zal gaan met Vanja/ Ruben. (deelvraag transportation)	De gymnasiast (N=65)	4.6 (1.9)
	De scholier (N=59)	5.5 (1.5)

Wanneer er, in tegenstelling tot hypothese 1 en 2, geen onderscheid wordt gemaakt tussen schooltype, is de waardering voor 'De Scholier' op één aspect hoger: de respondenten zouden

meer van de schrijver van dit verhaal willen lezen ($t(122) = -2.3$ $p = 0.02$). Qua transportation zijn er twee verschillen: De respondenten zagen het verhaal duidelijker voor zich ($t(114.4) = -3.4$; $p < 0.001$) en waren benieuwder hoe het af zou lopen met de hoofdpersoon ($t(120.9) = -3.0$; $p < 0.001$). Deze resultaten zijn echter vooral 'veroorzaakt' door de middelbareschoolleerlingen, dat blijkt uit de resultaten van hypothesen 1 en 2.

Hypothese 4

- a. Basisschoolkinderen hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan middelbareschoolleerlingen.
- b. Meisjes hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan jongens
- c. Leerlingen met een positieve attitude waarderen de verhalen hoger.
- d. Leerlingen met een positieve attitude kunnen zich beter in de verhalen inleven.

Tabel 5: Attitude en geslacht (hypothese 4b)

Geslacht	Positieve attitude (N)	Negatieve Attitude (N)
Meisje	28	55
Jongen	26	15

Hypothese 4a moet worden verworpen: een positieve attitude komt bij basis- en middelbareschoolleerlingen even vaak voor ($X^2(1) = 0.32$ $p = 0.57$). Wel hebben meisjes vaker een positieve attitude dan jongens ($X^2(1) = 9.83$ $p = 0.02$). Hypothese 4b is dus wel bevestigd (zie ook tabel 5).

Het gemiddelde van de vraag 'ik vond het een leuk verhaal' laat een interactie-effect zien met schooltype en attitude ($F(1) = 7.0$ $p = 0.01$) (Zie bijlage 1, figuur A). (Hoofdeffect van schooltype ($F(1) = 10.7$, $p < 0.001$); Hoofdeffect van attitude ($F(1) = 7.44$, $p < 0.001$)).

Dat geldt ook voor de vraag 'ik zou graag meer van deze schrijver lezen' ($F(1) = 5.2$ $p = 0.024$) (Zie bijlage 1, figuur B). (Hoofdeffect van schooltype ($F(1) = 11.53$, $p < 0.001$); Hoofdeffect van attitude ($F(1) = 9.53$, $p < 0.001$)).

Tabel : 6 Attitude, waardering en transportation bij middelbareschoolleerlingen (hypothese 4c)

Vraag	Attitude	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	Positief	4.6 (1.3)
	Negatief	3.1 (1.6)
Ik zou graag meer van deze schrijver lezen.	Positief	4.1 (1.6)
	Negatief	2.5 (1.5)
Transportation.	Positief	5.3 (0.7)
	Negatief	4.6 (0.7)

Voor middelbareschoolleerlingen is er, in tegenstelling tot basisschoolkinderen een verband tussen attitude en waardering (zie tabel 6). Wanneer middelbareschoolleerlingen een positieve attitude hadden vonden zij het verhaal leuker ($t(66) = 4.0$ $p < 0.001$) en zouden zij meer van dezelfde schrijver willen lezen ($t(66) = 4.0$ $p < 0.001$). Ook de transportation was hoger ($t(66) = 3.6$ $p < 0.001$). Hypothese 4c en 4d zijn dus – voor de middelbareschoolleerlingen- bevestigd.

Hypothese 5

- a. Het originele verhaal wordt moeilijker gevonden.
- b. Basisschoolkinderen hebben meer moeite met de verhalen.
- c. Leerlingen met een negatieve attitude vinden de verhalen moeilijker.

Tabel 7: Het verhaal was moeilijk. (hypothese 5a en 5b)

Vraag	School	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Het verhaal was moeilijk.	Basisschool	De gymnasiast (N=29)	4.0 (2.1)
		De scholier (N=27)	2.8 (2.1)
	Middelbareschool	De gymnasiast (N=36)	2.8 (1.6)
		De scholier (N=32)	1.8 (0.9)

Hypothese 5 a en 5 b kunnen bevestigd worden: zowel de basisschoolkinderen als de middelbareschoolleerlingen vinden 'De gymnasiast' moeilijker (basisschool ($t(54) = 2.3$ $p = 0.03$), middelbareschool ($t(66) = 2.9$ $p < 0.001$)). Ook het verschil tussen de middelbare- en de basisschool is significant (De gymnasiast ($t(51.5) = 2.7$ $p = 0.01$), De scholier ($t(34) = 2.4$ $p = 0.03$)). Voor gemiddelden en standaarddeviaties zie tabel 7.

Tabel 8: Leesvaardigheid (moeite met het verhaal) en attitude (hypothese 5c)

Vraag	Attitude	Gemiddelde (SD)
Het verhaal was	Positief	2.5 (1.7)
moeilijk.	Negatief	3.4 (2.0)

Ook hypothese 5c is bevestigd; leerlingen met een negatieve attitude vonden het verhaal significant moeilijker dan leerlingen met een positieve attitude ($t(122) = 2.5$ $p = 0.01$) (zie tabel 8).

5. Conclusie

Aan het begin van dit onderzoek werd de vraag gesteld wat de invloed is van de verhaalomgeving op de waardering en de inleving van kinderen en jongeren. Vooral bij de middelbareschoolleerlingen is een positieve invloed te zien van vertrouwdheid met de verhaalwereld. Zij waarderen het herschreven verhaal hoger en kunnen zich op een paar aspecten beter inleven. Voor basisschoolkinderen maakt bekendheid met de verhaalwereld minder verschil; alleen voor jongens zijn er kleine afwijkingen gevonden. Zij vinden het originele verhaal spannender. Op het gebied van transportation zijn de bevindingen voor jongens echter tegengesteld aan de hypothese. Hoewel de hypothesen dus niet geheel bevestigd zijn, is er toch veel te zeggen voor de theorie van Andringa (zie theoretisch kader 2.1). Dissimilarity identification overheerst niet over similarity identification, maar speelt voor basisschoolkinderen een even grote rol. Voor de oudere kinderen is dit, zoals gezegd niet het geval; similarity identification is voor hen inderdaad dominant, zoals de hypothese voorspelde.

Een ondersteunde variabele was de leesattitude. Ook voor deze variabele was er enkel verschil voor middelbareschoolleerlingen. Wanneer zij een positieve attitude hadden, waardeerden zij de verhalen hoger en konden zij zich beter inleven.

De laatste hypothese betrof 'moeilijkheid'. Deze hypothesen zijn *wel* geheel bevestigd; basisschoolleerlingen hebben inderdaad meer moeite met de verhalen dan middelbareschoolleerlingen. Voor hun waardering en transportation maakt dat overigens geen verschil. Wel is het zo dat de verhalen moeilijker gevonden worden door leerlingen met een negatieve leesattitude. Bij middelbareschoolleerlingen resulteert dit in een lagere waardering/transportation. Bij basisschoolkinderen is dit, zoals gezegd, niet het geval.

Samenvattend kan gesteld worden dat de combinatie van leeftijd en verhaalomgeving zeker invloed heeft op de waardering en inleving. Beter gezegd; de *leesfase* (avonturen- of psychologische fase) waarin kinderen zich bevinden heeft grote invloed op waardering en identificatie bij het lezen van verhalen.

6. Discussie

Vooral de combinatie van leeftijd en attitude had grote invloed op de waardering in transportation. Dit geldt echter, zoals gezegd, niet voor basisschoolkinderen. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Schlund-Bodien & Nelck – da Silva Rosa (2005): “[Kinderen] gaan niet af op wat wel of niet kan en kijken anders tegen de werkelijkheid aan. Hun waardeoordelen komen niet voort uit literaire of maatschappelijke conventies. Hun criteria bepalen ze aan de hand van wat ze lezen” (p. 16). Basisschoolkinderen zien lezen toch vooral als iets leuks. Zij hoeven meestal nog niet veel verplicht te lezen, en het lezen heeft voor hen dus een positieve connotatie. Daarom waarderen zij beide verhalen (ongeveer) gelijk.

Middelbareschoolleerlingen moeten juist wel veel verplicht lezen; sommigen van hen hebben hierdoor een hekel aan lezen gekregen, terwijl anderen juist een liefde voor lezen ontwikkeld hebben. De attitude tegenover ‘het lezen’ is voor deze groep dus veel gevarieerder. Daarbij moet opgemerkt worden dat het onderzoek op school is afgenomen. De basisschoolkinderen die aangaven *niet* van lezen te houden, lezen misschien niet thuis, maar vinden het *wel* prettig een boek te lezen wanneer zij klaar zijn met hun taak op school. Lezen is voor hen, in vergelijking met de andere schooltaken iets prettigs. Dat blijkt ook uit de resultaten; zij beoordelen het verhaal immers wel hoog. De middelbareschoolleerlingen lezen juist (bijna) geen verhalen tijdens de lessen. Zij lezen wel voor school, bijvoorbeeld voor ‘de lijst’ maar dat gebeurt vooral thuis (in hun vrije tijd). Zij zien lezen dus meer als een verplichting, en beoordelen het gelezen verhaal ook meer met die maatstaven. Voor hen valt het lezen van fictie mogelijk onder de modaliteit *Pflichtlektüre* (Philipp, 2011), terwijl dit bij basisschoolkinderen eerder onder de positievere modaliteiten Konzeptlesen of Intimlesen valt (zie par. 2.1).

Philipp (2011) stelt dat transportation niet afhankelijk is van de verhaalomgeving, maar van de mate waarop het verhaal gericht is op de binnen- of buitenwereld (p. 8). Ook voor van Vliet (1991) is de verhaalomgeving niet relevant voor transportation: hij spreekt enkel van ‘identificatie met een karakter’ (p.180). Uit de resultaten blijkt dat dit voor transportation niet opgaat: er zijn immers *wel* verschillen in transportation gevonden. Voor het moreel oordeel van de respondenten zouden de hypothesen van Philipp en van Vliet mogelijk wel kunnen gelden. Qua moreel oordeel is er immers bij geen van beide groepen een verschil gevonden. Mogelijk wordt het moreel oordeel *wel* gevormd op basis van (verhoudingen tussen) karakters en/ of de mate waarop het verhaal zich op de binnen- of buitenwereld richt. De wereld waarin het verhaal zich afspeelt heeft blijkbaar

minder invloed op deze variabele. Welke factoren de variabele 'moreel oordeel' beïnvloeden is wellicht interessant voor vervolgonderzoek.

Voor vervolgonderzoek zou verder het interessant zijn om dezelfde test uit te voeren bij volwassenen. Middelbareschoolleerlingen zitten aan het begin van hun 'psychologische fase', waarbij dissimilarity identification, zo bleek uit dit onderzoek, minder dominant is. Toch is Tsjechov niet voor niets een veelgelezen auteur; kennelijk zijn er veel mensen (waarschijnlijk vooral volwassenen) die geen last hebben van de onbekende wereld waarin het verhaal zich afspeelt. Zij zitten duidelijk niet meer in de avonturenfase. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat volwassenen meer kennis hebben over de verhaalwereld, waardoor deze minder vreemd is. Ook de leesmodaliteit speelt voor volwassenen een grotere rol (Philipp, 2011, p. 9), waardoor de verschillen tussen mannen en vrouwen groter is dan bij kinderen.

Ook is het natuurlijk zo dat een verhaal op twee manieren 'gelezen' kan worden. Een verhaal kan om verschillende redenen gewaardeerd worden, en dat geldt ook qua transportation. Neem bijvoorbeeld het Bijbelverhaal over Simson. Kinderen waarderen dit verhaal misschien omdat zij het spannend vinden, of omdat zij tegen de hoofdpersoon opkijken (wish identification). Een volwassene kan ditzelfde verhaal op een heel andere manier lezen, en zich identificeren met Simson en zijn relatie met Delila, of zijn geloofsproblemen. Een volwassene pikt dan dus het 'similarity-aspect' uit het verhaal, terwijl het kind zich op het 'wish-aspect' richt. Identificatie hangt dus samen met verhaaltipe, maar is toch iets dat zich 'in het hoofd' van de lezer afspeelt. Er kan dus beter gesproken worden over een 'similarity-lezer', of 'wish-lezer' dan over een 'similarity-verhaal' of een 'wish-verhaal', hoewel verschillende typen lezers natuurlijk verschillende voorkeuren zullen hebben.

Tot slot zou het interessant zijn te kijken naar het opleidingsniveau en de interesses van de proefpersonen. Het onderzoek kan dan voor de rest gelijk blijven; de verhalen en vragenlijsten zijn ook voor volwassenen geschikt, hoewel er ook gekozen kan worden voor een verhaal met een volwassen hoofdpersoon. Eén ding is in ieder geval duidelijk: dit onderzoek heeft een aantal antwoorden opgeleverd, maar daarmee evenzoveel nieuwe vragen opgeroepen. Of dat jammer is of juist niet, dat laat ik in het midden. Onderzoek naar deze onderwerpen is in ieder geval nog lang niet af!

7. Aangehaalde literatuur

Aarnoutse, C. & Leeuwe, van, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational research & evaluation*, 4(2), pp. 143-57.

Andringa, E. (2004). The interface between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics today*, 25(2), pp. 205-40.

Andrinaga, E. (2008). *Reële lezers*. In: Brillenburg, K. & Rigney, A. (red.) *Het leven van teksten: Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 231-63.

Busselle, R. & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: A model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, 18, pp. 255-80.

Bühler, C. (1922). *Das Seelenleben des Jungendlichen*. Jena: Gustav Fischer.

Dijkgraaf, M. & Meijer, M. (2002). *Het beslissende boek*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.

Frank, A. (1947). *Het achterhuis*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Green, M. (2010). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), pp. 247-66.

Green, M.C., & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), pp. 701-721.

Hermans, W.F. (1979). *Ik draag geen helm met vederbos*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Jose, P.E. (1989). The role of gender and gender role similarity in readers identification with story characters. *Sex Roles*, 21(9), pp. 697- 714.

Lena Karlsson (2007): Desperately seeking sameness. *Feminist Media Studies*, 7(2), pp. 137-53.

La Roy, T. (2010). Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...Boek! *Stichting lezen.nl*: Verkregen op 8 februari 2012 op

http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=85

Larsen, S.F. & Lazslo, J. (1990). Cultural-historical knowledge and personal experience in appreciation of literature. *European Journal of social psychology*, 20, pp. 425-40.

Lazslo, J. (1988). Readers historical-social knowledge and their interpretation and evaluation of a short story. *Poetics*, 17, pp. 461-81.

Logan, S. & Johnson, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of research in reading*, 21(2), pp. 199-214.

McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. (1995). Childrens attitude towards reading: a national Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp. 934-56.

Morra, S. & Guðbjörnsdóttir, G.G. (2009). Mental representation of literary characters as a distinct aspect of response to literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), pp. 591-615.

Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0: Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum.ch*.

Rousseau, J.J. (2009). *Les Confessions*. Paris: Éditions Gallimard. (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1782).

Sainsbury, M. (2004). Childrens attitude to reading. *Literacy Today*, 38, pp. 16-7.

Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of research in reading*, 27(4), pp. 373-86.

Schlund-Bodien & Nelck – da Silva Rosa (2005). Als jongeren lezen: Longitudinaal empirisch onderzoek naar verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitude-ontwikkeling bij adocleenten tussen 13 en 19 jaar en didactisch model voor reflexief lezen. Amsterdam: *Stichting Lezen*.

Smith, M.C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83, pp. 215–9.

Toland, J. (1983). *Adolf Hitler: het einde van een mythe* (T. Jelgersma, P. van Dijk, N. & Kuipers, J. vert.) Utrecht: Uitgeverij Bruna. (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1977).

Tsjechov, A.N. (2005). *De gymnasiast* (T. Eekman, vert.). in: Verzamelde verhalen deel 1. Amsterdam: van Oorschot. (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1881).

Tsjechow, A.N. (1954). *Een vrouw zonder ruggegraat* (C.B. Timmer, vert.). in: Verzamelde verhalen deel 1. Amsterdam: van Oorschot. (Oorspronkelijk gepubliceerd in 1883).

Vliet, van, H. (1991). *De schone schijn: De analyse van psychologische processen in de beleving van fictionaliteit en werkelijkheid bij theatrale producten*. Ph.D. diss., Utrecht University.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Complete *descriptives*

Bijlage 2: De gymnasiast

Bijlage 3: Vragenlijst bij De gymnasiast

Bijlage 4: De scholier

Bijlage 5: vragenlijst bij de scholier

Bijlage 1: Complete descriptives

Eerste hypothese

1.
 - a. De gymnasiast wordt door kinderen op de basisschool hoger gewaardeerd.
 - b. Basisschoolkinderen kunnen zich beter in het originele verhaal inleven.
 - c. Vooral jongens op de basisschool hebben de voorkeur voor het originele verhaal, zowel op qua waardering als inleving .

Tabel A 1: Gemiddelden en standaarddeviaties basisschoolkinderen (hypothese 1a en 1b)

Vraag	School	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De gymnasiast (N=29)	4.6 (1.4)
	De scholier (N=27)	4.9 (1.4)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=29)	4.2 (1.5)
	De scholier (N=27)	4.6 (1.7)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=29)	4.7 (1.8)
	De scholier (N=27)	4.3 (1.6)
Transportation.	De gymnasiast (N=29)	4.8 (0.9)
	De scholier (N=27)	5.0 (0.7)
Moreel oordeel	De gymnasiast (N=29)	5.8 (0.9)
	De scholier (N=27)	5.9 (0.9)

Tabel A 1.1 Gemiddelden en standaarddeviaties basisschoolkinderen deelvraag transportation (hypothese 1b).

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik zag het verhaal duidelijk voor me	De gymnasiast (N=36)	4.9 (1.7)
	De scholier (N=32)	6.1 (1.0)

Tabel A2: Gemiddelden en standaarddeviaties jongens basisschool. Hypothese 1c.

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De gymnasiast (N=15)	4.7 (1.5)
	De scholier (N=12)	4.8 (1.1)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=15)	4.0 (1.5)
	De scholier (N=12)	4.8 (1.6)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=15)	5.1 (1.7)
	De scholier (N=12)	3.5 (1.6)
Transportation.	De gymnasiast (N=15)	4.7 (1.1)
	De scholier (N=12)	4.9 (1.1)
Moreel oordeel	De gymnasiast (N=15)	5.7 (1.0)
	De scholier (N=12)	5.9 (0.7)

Tabel A 2.1 Deelvragen transportation jongens basisschool. Hypothese 1c.

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik zag het verhaal duidelijk voor me	De gymnasiast (N=15)	5.1 (1.5)
	De scholier (N=12)	6.4 (0.7)

Tabel A3: Gemiddelden en standaarddeviaties meisjes basisschool (hypothese 1c).

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De gymnasiast (N=14)	4.4 (1.4)
	De scholier (N=15)	5.0 (1.7)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=15)	4.4 (1.6)
	De scholier (N=12)	4.3 (1.8)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=15)	4.3 (1.9)
	De scholier (N=12)	4.9 (1.3)
Transportation.	De gymnasiast (N=15)	4.9 (1.1)
	De scholier (N=12)	5.1 (0.6)
Moreel oordeel	De gymnasiast (N=15)	5.9 (0.8)
	De scholier (N=12)	5.9 (0.9)

Tweede hypothese

2.
 - a. De middelbareschoolleerlingen waarden het herschreven verhaal hoger.
 - b. De middelbareschoolleerlingen kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

Tabel B 1. Waardering en transportation bij middelbareschoolleerlingen (hypothese 2a en 2b).

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De gymnasiast (N=14)	3.9 (1.6)
	De scholier (N=15)	4.3 (1.5)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=15)	3.2 (1.6)
	De scholier (N=12)	4.1 (1.8)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=15)	3.2 (1.7)
	De scholier (N=12)	4.2 (1.6)
Transportation.	De gymnasiast (N=15)	4.4 (1.0)
	De scholier (N=12)	4.8 (1.0)
Moreel oordeel	De gymnasiast (N=15)	6.1 (0.7)
	De scholier (N=12)	5.9 (0.7)

Tabel B 1.1. Deelragen transportation middelbareschoolleerlingen (hypothese 2b).

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik ben benieuwd hoe het verder zal gaan met	De gymnasiast (N=36)	4.2 (1.9)
Vanja/ Ruben	De scholier (N=32)	5.3 (1.3)

Derde hypothese

3.
 - a. Het herschreven verhaal wordt beter gewaardeerd.
 - b. De respondenten kunnen zich beter in het herschreven verhaal inleven.

Tabel C 1. Waardering en transportation voor middelbare- en basisschoolleerlingen (hypothese 3a en 3b)

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	De gymnasiast (N=65)	4.2 (1.5)
	De scholier (N=59)	4.6 (1.5)
Ik zou meer van deze schrijver willen lezen.	De gymnasiast (N=65)	3.6 (1.6)
	De scholier (N=59)	4.3 (1.8)
Het verhaal was spannend.	De gymnasiast (N=65)	3.9 (1.9)
	De scholier (N=59)	4.2 (1.6)
Transportation.	De gymnasiast (N=65)	4.6 (1.1)
	De scholier (N=59)	4.9 (0.9)
Moreel oordeel	De gymnasiast (N=65)	6.0 (0.8)
	De scholier (N=59)	5.9 (0.8)

Tabel C 1.1. Transportation voor middelbare en basisschoolkinderen (hypothese 3b)

Vraag	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Ik zag het verhaal duidelijk voor me	De gymnasiast (N=65)	5.0 (1.6)
	De scholier (N=59)	5.8 (1.1)
Ik ben benieuwd hoe het verder zal gaan met Vanja/ Ruben	De gymnasiast (N=65)	4.6 (1.9)
	De scholier (N=59)	5.5 (1.5)

Vierde hypothese

4.
 - a. Basisschoolkinderen hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan middelbareschoolleerlingen.
 - b. Meisjes hebben een positievere attitude tegenover het lezen dan jongens
 - c. Leerlingen met een positieve attitude waarderen de verhalen hoger.
 - d. Leerlingen met een positieve attitude kunnen zich beter in de verhalen inleven.

Tabel D 1: Interactie-effect voor de vraag "ik vond het een leuk verhaal". (hypothese 4a)

Schooltype	Ik vind lezen leuk:	Gemiddelde (SD)
Basisschool	Ja (36)	4.7 (1.5)
	Nee (20)	4.7 (1.3)
Middelbareschool	Ja (47)	4.6 (1.3)
	Nee (41)	3.1 (1.6)

Tabel D2: Interactie-effect voor de vraag "Ik zou meer van deze schrijver willen lezen" (hypothese 4a)

Schooltype	Ik vind lezen leuk:	Gemiddelde (SD)
Basisschool	Ja (36)	4.4 (1.5)
	Nee (20)	4.2 (1.3)
Middelbareschool	Ja (47)	4.1 (1.6)
	Nee (41)	2.5 (1.5)

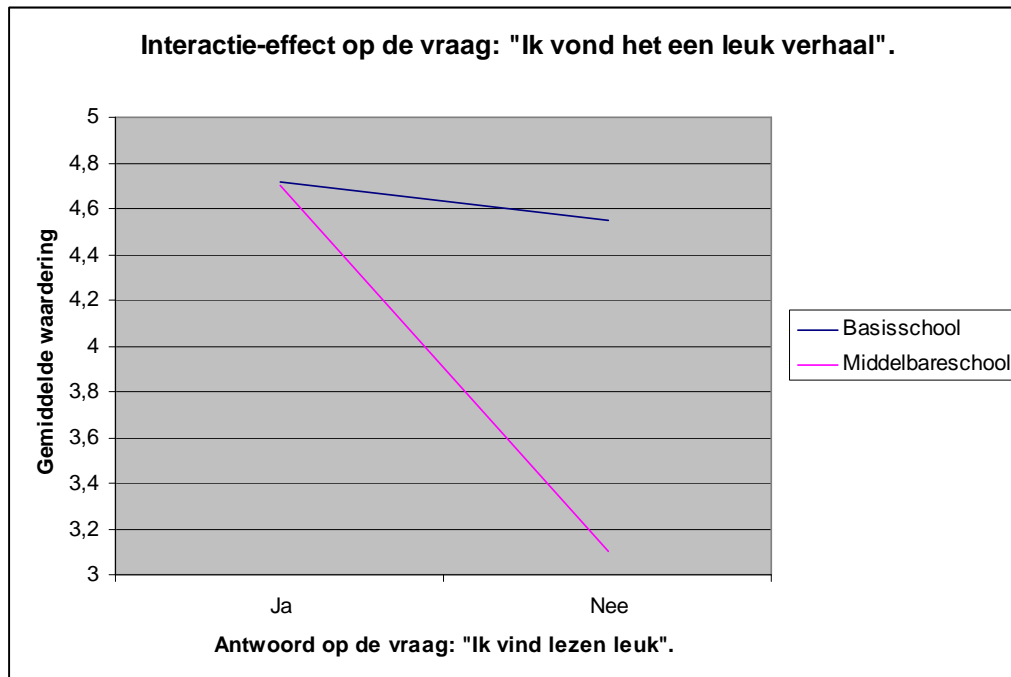
Tabel D3: Attitude en geslacht (hypothese 4b)

Geslacht	Positieve attitude (N)	Negatieve Attitude (N)
Meisje	28	55
Jongen	26	15

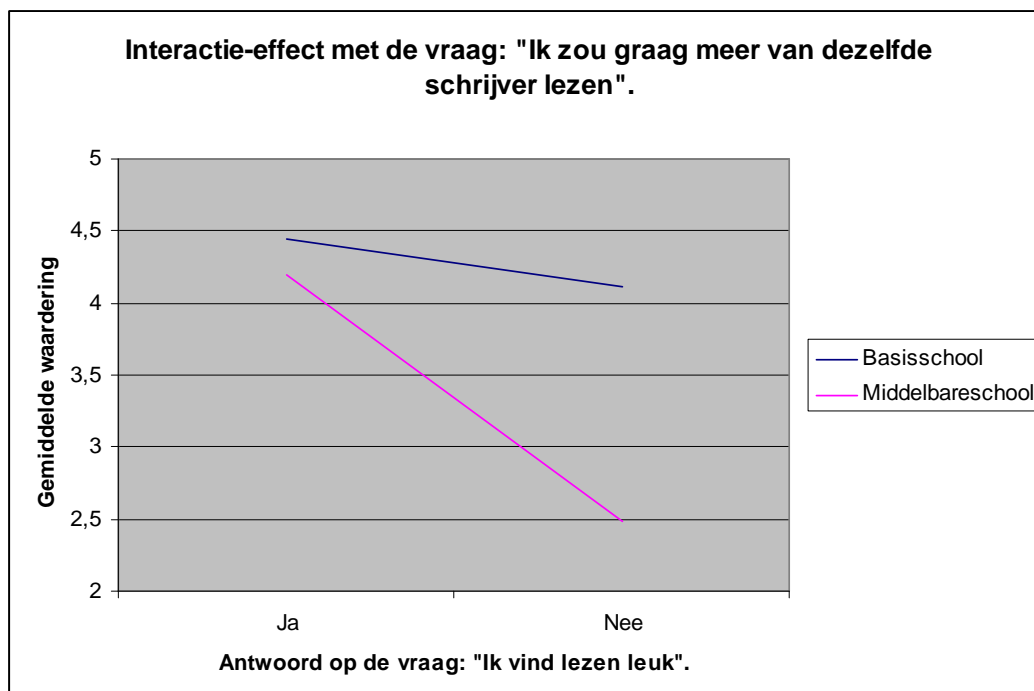
Tabel D4 : Attitude, waardering en transportation bij middelbareschoolleerlingen (hypothese 4c en 4d)

Vraag	Attitude	Gemiddelde (SD)
Ik vond het een leuk verhaal.	Positief	4.6 (1.3)
	Negatief	3.1 (1.6)
Ik zou graag meer van deze schrijver lezen.	Positief	4.1 (1.6)
	Negatief	2.5 (1.5)
Transportation	Positief	5.3 (0.7)
	Negatief	4.6 (0.7)

Figuur A: Interactie-effect van schooltype, leesattitude en het antwoord op de (waarderings)vraag: "Ik vond het een leuk verhaal".



Figuur B: Interactie-effect van schooltype, leesattitude en het antwoord op de (waarderings)vraag: "Ik vond het een leuk verhaal".



Vijfde hypothese

- a. Het originele verhaal wordt moeilijker gevonden.
- b. Basisschoolkinderen hebben meer moeite met de verhalen.
- c. Leerlingen met een negatieve attitude vinden de verhalen moeilijker.

Tabel E1: Het verhaal was moeilijk (hypothese 5a en 5b)

Vraag	School	Verhaal	Gemiddelde (SD)
Het verhaal was moeilijk.	Basisschool	De gymnasiast (N=29)	4.0 (2.1)
		De scholier (N=27)	2.8 (2.1)
	Middelbareschool	De gymnasiast (N=36)	2.8 (1.6)
		De scholier (N=32)	1.8 (0.9)

Tabel E2: Leesvaardigheid (moeite met het verhaal) en attitude (hypothese 5c)

Vraag	Attitude	Gemiddelde (SD)
Het verhaal was moeilijk.	Positief	2.5 (1.7)
	Negatief	3.4 (2.0)

Bijlage 2: De gymnasiast

Voordat hij naar zijn examen Grieks ging kuste Vanja Ottepelev alle ikonen. Zijn maag ging tekeer, en een koude rilling voer onder zijn hart door dat bonkte en stakte van angst voor het onbekende. Wat zou het vandaag worden? Een onvoldoende, of net een voldoende? Een keer of zes liep hij naar zijn moeder om haar zegen te vragen, en bij het weggaan vroeg hij zijn tante voor hem te bidden. Onderweg naar het gymnasium gaf hij een bedelaar een roebel, met de bedoeling met deze roebel zijn onwetendheid af te kopen en dat hij met Gods wil geen Griekse spelling door elkaar zou halen. Laat, na vieren, keerde hij van het gymnasium terug. Hij kwam thuis en ging muisstil liggen. Zijn magere gezicht zag bleek. Onder zijn rode ogen lagen donkere kringen.

‘En? Hoe ging het? Wat heb je gekregen?’ vroeg zijn moeder, die bij zijn bed stond.

Vanja knipperde met zijn ogen, vertrok zijn mond naar opzij, en begon te huilen. Moeder verbleekte, sperde haar mond open en sloeg haar handen ineen. De kousen die ze aan het stoppen was vielen uit haar handen.

‘Waarom huil je nou? Heb je het niet gehaald dan?’ vroeg ze.

‘Ge... gezakt... Een onvoldoende...’

‘Ik wist het wel! Ik had een voorgevoel!’ zei moeder. ‘Och Here! Hoe kon je het nou niet halen? Waarom niet? Voor welk vak?’

‘Grieks... Mama, ik... Ze vroegen me de verleden tijd van *fero*, en ik... in plaats van *oisomai* zei ik *opsomai*. En toen... toen... ik was de Griekse woorden die ik geleerd had vergeten... gewoon helemaal vergeten... Toen moest ik een Grieks gedicht opzeggen, maar de uitspraak was helemaal verkeerd... Een vergissing... Dus gaf hij me een onvoldoende... Wat ben ik... ongelukkig... Ik heb de hele nacht geleerd... Deze hele week ben ik om vier uur opgestaan...’

‘Nee, niet jij, ik ben ongelukkig, rotjongen! Ik ben ongelukkig! Door jou ben ik mager als een lat, sukkel, domoor, luiaard! Ik betaal je studie, waardeloos stuk ongeluk, ik werk me krom, en wat heb jij voor mij over? Hoe leer jij?’

‘Ik... ik studeer. De hele nacht, U hebt het zelf gezien...’

‘Ik heb God gebeden... o was ik maar dood! Sukkel die je bent! Anderen hebben gewone kinderen, maar mijn enige zoon levert me helemaal niets op. Ik zou je moeten slaan, maar waar haal ik de kracht vandaan? Grote God, waar haal ik de kracht vandaan je te slaan?’

Moeder bedekte haar gezicht met een stuk van haar hoofddoek en barstte in snikken uit. Vanja

begon van ellende te woelen en drukte zijn voorhoofd tegen de muur. Tante kwam binnen.

‘Zie je wel... Mijn voorgevoel...’ begon ze, meteen begrijpend dat Vanja gezakt was. ‘De hele ochtend voelde ik me onrustig... ‘Nou, denk ik, dat gaat mis... En zo is het dus ook...’

‘Schurk die je bent, domoor!’ sprak moeder.

‘Waarom scheld je op hem?’ riep tante, en ze trok nerveus haar hoofddoek van haar hoofd. ‘Alsof het zijn schuld is! Het is jouw schuld! Waarom heb je hem dan ook op het gymnasium gedaan? Wil je een professor van hem maken? Je had hem in de handel moeten doen... op een kantoor, zoals mijn Koezja... Koezja verdient bijvoorbeeld vijfhonderd roebel per jaar. Vijfhonderd, dat is veel geld! Je hebt zowel jezelf als je zoon afgemarteld met die geleerde troep, weg ermee! Hij is broodmager, hij hoest... moet je zien! Hij is dertien, maar ziet eruit als tien!’

‘Nee, Nastenka, nee liefje! Ik heb hem te weinig geslagen, die sukkel van me! Ik zou hem moeten slaan, dat is het! Ze zwaaide dreigend naar haar zoon. Ik zou je willen slaan... Sukkel, plaaggeest, dommerik! Vroeger, toen hij nog klein was zeiden ze tegen mij: “Slaan! Slaan!. Ik heb niet geluisterd, en nu lijd ik eronder. Wacht! Ik zal je...’

Moeder liep boos en huilend naar de buurman. Buurman Jevtichi Hoezmitsj Koeporosov zat in zijn kamer te lezen in het boek *De Kapiteinsdochter* van Poesjkin. Jevtichi is een intelligente, beschaafde man. Hij wast zich iedere week, eet ook op zondag vlees, en is op zoek naar een beschaafde bruid. Hij zingt in het kerkkoor.

‘Buurman!’ sprak moeder hem in tranen aan. ‘Wees zo goed om mijn jongen een pak slaag te geven... Alstublieft! Hij is gezakt dat stuk verdriet! Ik kan hem niet straffen, ik ben niet sterk genoeg... Geef u hem in mijn plaats een pak slaag!’

Buurman Koeporosov fronste zijn wenkbrauwen en slaakte een diepe zucht. Hij dacht even na, trommelde met zijn vingers op tafel, en begaf zich naar Vanja.

‘Je kan naar school’ begon hij. ‘Je moeder betaalt je schoolgeld, rotjong! Waarom haal je je toetsen niet?’

Hij was lang aan het woord, en hield een hele toespraak tegen Vanja. Toen hij uitgesproken was deed hij zijn riem af, en trok Vanja aan zijn arm.

‘Dit is de enige manier met jou!’ zei hij.

Vanja bukte gelaten voorover en stak zijn hoofd langs Koeporosov’s knieën.

Vanja gaf geen kik toen buurman hem sloeg. ’s Avonds besloot moeder hem, net als zijn neefje Koezja, in de handel te doen, en hem op kantoor te laten werken.

Bijlage 3: Vragenlijst bij 'De gymnasiast'

Voor mijn afstudeeropdracht aan de Universiteit Utrecht, voer ik dit onderzoek uit naar leesvaardigheid. Allereerst bedankt voor het meedoen, jullie helpen mij hier enorm mee!

Vul in of je het eens bent met de uitspraken. Het hoogste cijfer is een 7, dat betekent dat je het heel erg eens bent met de uitspraak. Als je het juist helemaal niet eens bent, kun je een 1 geven. De rest zit daar tussenin. Wanneer je iets niet begrijpt, mag je dat natuurlijk vragen. De antwoorden kunnen niet goed of fout zijn, en natuurlijk krijg je hier geen cijfer voor. Bedankt voor het meedoen!

	Helemaal niet mee eens				Heel erg mee eens			
	1	2	3	4	5	6	7	
Ik vind lezen leuk.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik vond het een leuk verhaal.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik zou graag meer van deze schrijver lezen.	1	2	3	4	5	6	7	
Het verhaal was spannend.	1	2	3	4	5	6	7	
Het verhaal was moeilijk.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik zag het verhaal duidelijk voor me.	1	2	3	4	5	6	7	
Tijdens het lezen vergat ik de wereld om me heen.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik zal dit verhaal snel weer vergeten.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik ben benieuwd hoe het verder gaat met Vanja.	1	2	3	4	5	6	7	
Tijdens het lezen dacht ik telkens na hoe het verhaal af zou kunnen lopen.	1	2	3	4	5	6	7	
Tijdens het lezen dacht ik aan andere dingen dan het verhaal.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik zag helemaal voor me hoe Vanja eruit ziet.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik leefde heel erg mee met Vanja.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik kon me goed voorstellen hoe Vanja zich voelt.	1	2	3	4	5	6	7	
Het is Vanja's schuld dat zijn moeder zo arm is.	1	2	3	4	5	6	7	
Het is goed dat Vanja gestraft wordt, dan had hij maar beter moeten leren.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik vond het erg zielig voor de moeder.	1	2	3	4	5	6	7	
Vanja heeft erg zijn best gedaan.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik vond de moeder heel gemeen.	1	2	3	4	5	6	7	
Ik vond Vanja erg zielig.	1	2	3	4	5	6	7	
Dit verhaal zou waar gebeurd kunnen zijn.	1	2	3	4	5	6	7	

Naam:..... **Ik ben een:** Jongen / Meisje

Leeftijd:.....

Wat zijn je favoriete boeken en/ of schrijvers?:

.....

Bijlage 4: 'De scholier'.

Voordat hij naar zijn toets Nederlands ging stond Ruben lang onder de douche. Zijn maag ging tekeer, en een koude rilling voer onder zijn hart door dat bonkte en stakte van angst voor het onbekende. Wat zou het vandaag worden? Een onvoldoende, of net een voldoende? Een keer of zes liep hij naar zijn moeder om haar te vragen hoe laat het was, en bij het weggaan vroeg hij zijn tante voor hem te bidden. Onderweg naar school, Ruben zat op de Havo, gaf hij een bedelaar een euro, met de bedoeling dat dit geluk zou brengen, en hij zijn spelling niet door elkaar zou halen. Laat, na vieren keerde hij van zijn school terug. Hij kwam thuis en ging muisstil liggen. Zijn magere gezicht zag bleek. Onder zijn rode ogen lagen donkere kringen.

'En? Hoe ging het? Wat heb je gekregen?' vroeg zijn moeder, die bij zijn bed stond.

Ruben knipperde met zijn ogen, vertrok zijn mond naar opzij, en begon te huilen. Moeder verbleekte, sperde haar mond open en sloeg haar handen ineen. De afstandsbediening liet ze uit haar handen op de grond vallen.

'Waarom huil je nou? Heb je het niet gehaald dan?' vroeg ze.

'Ge... gezakt... Een onvoldoende...'

'Ik wist het wel! Ik had een voorgevoel!' zei moeder. 'Nee toch! Hoe kon je het nou niet halen? Waarom niet? Voor welk vak?'

'Nederlands... Mama, ik... Ze vroegen me de verleden tijd van reizen, en ik... in plaats van reisde zei ik reiste. En toen... toen... ik was de woordjes die ik geleerd had vergeten... gewoon helemaal vergeten... Toen moest ik een dictee maken maar het was helemaal verkeerd... In plaats van route scheef ik roete... Een vergissing... Dus gaf hij me een onvoldoende... Wat ben ik... ongelukkig... Ik heb de hele nacht geleerd... Deze hele week ben ik om vier uur opgestaan...'

'Nee, niet jij, ik ben ongelukkig, sukkel! Ik ben ongelukkig! Door jou hebben we bijna geen geld, door jou kunnen we nooit op vakantie! Ik betaal je school, waardeloos stuk ongeluk, ik werk me krom, en wat heb jij voor mij over? Hoe leer jij?'

'Ik... ik studeer. De hele nacht, je hebt het zelf gezien...'

'Ik wou dat ik dood was! Domme koe die je bent! Anderen hebben gewone kinderen, maar mijn enige zoon levert me helemaal niets op. Ik zou je moeten straffen, maar waar haal ik de kracht vandaan? Waar haal ik in hemelsnaam de kracht vandaan je te straffen?'

Moeder bedekte haar gezicht met de mouwen van haar jurk en barstte in snikken uit. Ruben begon van ellende te woelen en drukte zijn voorhoofd tegen de muur. Tante kwam binnen.

'Zie je wel... Mijn voorgevoel...' begon ze, meteen begrijpend dat Ruben gezakt was. 'De hele

ochtend voelde ik me onrustig... 'Nou, denk ik, dat gaat mis... En zo is het dus ook...'

'Domme sukkel, domoor!' sprak moeder.

'Waarom scheld je op hem?' riep tante, en ze trok nerveus haar jas uit. 'Alsof het zijn schuld is! Het is jouw schuld! Waarom heb je hem dan ook op de Havo gedaan? Wil je een professor van hem maken? Je had hem naar het VMBO moeten doen... dan kan hij een vak leren, net als mijn zoon Jeroen... Jeroen leert nu voor automonteur, straks verdient hij duizend euro per maand! Duizend euro, dat is veel geld! Je hebt zowel jezelf als je zoon afgemarteld met die geleerde troep, weg ermee! Hij is broodmager, hij hoest... moet je zien! Hij is dertien, maar ziet eruit als tien.

'Nee, Tineke, nee liefje! Ik heb hem te weinig gestraft, die sukkel van me! Ik zou hem moeten straffen, dat is het! Ze zwaaide dreigend naar haar zoon. Ik zou je willen straffen... Sukkel, domme malloot, slappeling! Vroeger, toen hij nog klein was zeiden ze tegen mij: "Straf hem! Straf hem!. Ik heb niet geluisterd, en nu lijd ik eronder. Wacht! Ik zal je...'

Moeder liep boos en huilend naar de buurman. Buurman Jaap Slot zat in zijn de woonkamer naar The Voice of Holland te kijken. Jaap is een intelligente, beschaafde man. Hij gaat elke dag onder de douche, gaat elk jaar met de caravan naar Frankrijk, en is op zoek naar een vrouw om mee te trouwen. In het weekend gaat hij altijd naar wedstrijden van FC Zwolle.

'Buurman!' sprak moeder hem in tranen aan.

'Wees zo goed om mijn jongen te straffen... Alstublieft! Hij is gezakt dat stuk verdriet! Ik kan hem niet straffen, ik ben niet sterk genoeg... Geef u hem in mijn plaats een opdonder!'

Jaap fronste zijn wenkbrauwen en slaakte een diepe zucht. Hij dacht even na, trommelde met zijn vingers op tafel, en begaf zich naar Ruben.

'Je kan naar school' begon hij. 'Je moeder betaalt je schoolgeld, ben je echt zo dom?! Waarom haal je je toetsen niet?'

Hij was lang aan het woord, en hield een hele toespraak tegen Ruben. Toen hij uitgesproken was liep hij naar boven, waar hij Rubens computer ophaalde.

'Dit is de enige manier met jou!' zei hij.

Ruben keek gelaten toe hoe de buurman zijn computer meenam. 'De komende drie maanden doe je maar even zonder, je zit zoveel achter dat ding, dat je geen tijd meer hebt om te leren'.

Ruben gaf geen kik toen de buurman wegliep, ook al was zijn computer erg belangrijk voor hem. Elke dag speelde hij spelletjes, en chatte hij met een meisje op wie hij verliefd was. Dat kon hij nu wel vergeten. 's Avonds besloot moeder hem, net als zijn neefje Jeroen, naar het VMBO te sturen, om hem automonteur te laten worden.

Bijlage 5: Vragenlijst bij 'De scholier'.

Voor mijn afstudeeropdracht aan de Universiteit Utrecht, voer ik dit onderzoek uit naar leesvaardigheid. Allereerst bedankt voor het meedoen, jullie helpen mij hier enorm mee!

Vul in of je het eens bent met de uitspraken. Het hoogste cijfer is een 7, dat betekent dat je het heel erg eens bent met de uitspraak. Als je het juist helemaal niet eens bent, kun je een 1 geven. De rest zit daar tussenin. Wanneer je iets niet begrijpt, mag je dat natuurlijk vragen. De antwoorden kunnen niet goed of fout zijn, en natuurlijk krijg je hier geen cijfer voor. Bedankt voor het meedoen!

	Helemaal niet mee eens				Heel erg mee eens		
	1	2	3	4	5	6	7
Ik vind lezen leuk.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond het een leuk verhaal.	1	2	3	4	5	6	7
Ik zou graag meer van deze schrijver lezen.	1	2	3	4	5	6	7
Het verhaal was spannend.	1	2	3	4	5	6	7
Het verhaal was moeilijk.	1	2	3	4	5	6	7
Ik zag het verhaal duidelijk voor me.	1	2	3	4	5	6	7
Tijdens het lezen vergat ik de wereld om me heen.	1	2	3	4	5	6	7
Ik zal dit verhaal snel weer vergeten.	1	2	3	4	5	6	7
Ik ben benieuwd hoe het verder gaat met Ruben.	1	2	3	4	5	6	7
Tijdens het lezen dacht ik telkens na hoe het verhaal af zou kunnen lopen.	1	2	3	4	5	6	7
Tijdens het lezen dacht ik aan andere dingen dan het verhaal.	1	2	3	4	5	6	7
Ik zag helemaal voor me hoe Ruben eruit ziet.	1	2	3	4	5	6	7
Ik leefde heel erg mee met Ruben.	1	2	3	4	5	6	7
Ik kon me goed voorstellen hoe Ruben zich voelt.	1	2	3	4	5	6	7
Het is Rubens schuld dat zijn moeder zo arm is.	1	2	3	4	5	6	7
Het is goed dat Ruben gestraft wordt, dan had hij maar beter moeten leren.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond het erg zielig voor de moeder.	1	2	3	4	5	6	7
Ruben heeft erg zijn best gedaan.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond de moeder heel gemeen.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vond Ruben erg zielig.	1	2	3	4	5	6	7
Dit verhaal zou waar gebeurd kunnen zijn.	1	2	3	4	5	6	7

Naam:..... **Ik ben een:** Jongen / Meisje

Leeftijd:.....

Wat zijn je favoriete boeken en/ of schrijvers?:

.....

.....