



REDACTIE: DICK SCHRAM

WAAROM ZOU JE (NÚ) LEZEN?

NIEUWE INZICHTEN OVER DE FUNCTIES VAN LEZEN

WAAROM ZOU JE (NÚ) LEZEN?

WAAROM ZOU JE (NÚ) LEZEN?

REDACTIE
Dick Schram

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 20

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching. What does the written word have that images don't? – Edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen *als literatuur* – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de socialemotionele ontwikkeling van kleuters – Aletta Kwant
- 19 'Zo doen wij dat nu eenmaal'. Literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen – Erna van Koeven

ISBN: 978-90-5972-609-3

Omslag en basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

© Stichting Lezen 2011

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

INHOUD

- 7 | VOORWOORD
GERLIEN VAN DALEN
- 9 | HET BELANG VAN LEZEN
DICK SCHRAM
- 27 | VAN HERKENNING NAAR DIEPGAANDE REFLECTIE OP HET VERHAAL. INTERVIEW MET
BAS HEIJNE OVER MANIEREN OM HET LITERAIRE LEZEN TE BEVORDEREN
NIELS BAKKER
- 33 | WAAROM ZOU JE LEZEN? EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR MOTIEVEN VOOR HET
LEZEN VAN NARRATIEVE TEKSTEN
CEDRIC STALPERS
- 55 | HOE KUNNEN KLEUTERS PRENTENBOEKEN LEZEN *ALS LITERATUUR*? DE ROL VAN DE
LEERKRACHT
COOSJE VAN DER POL
- 77 | WIE NIET LEZEN WIL MOET SCHRIJVEN. EEN ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN
PRODUCTIEVE LITERATUUREDUCATIE OP RECEPTIEVE LITERAIRE VAARDIGHEDEN EN
ATTITUDES
ELMA PRUIM-LAMMERS
- 91 | EEN VROEG BEGIN IS HET HALVE WERK. DE ROL VAN VRIJETIJDLEZEN IN DE TAAL- EN
LEESONTWIKKELING VAN KINDEREN EN JONGEREN
SUZANNE E. MOL EN ADRIANA G. BUS
- 111 | VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN IN STIJL VAN VOORLEZEN ONDER VADERS EN
MOEDERS IN LAGE INKOMENSGEZINNEN IN DE VS
ELISABETH DUURSMA
- 137 | VERANDERING VAN KOERS. EEN ONDERZOEK ONDER 400 SCHOLIEREN NAAR HUIDIG
EN TOEKOMSTIG BIBLIOTHEEKBEZOEK
CEDRIC STALPERS

- 151 | DIGITAAL LITERAIR LEZEN: DOEN WE HET AL? EEN EERSTE INVENTARISATIE VAN HET
DIGITALE LITERAIRE LEESGEDRAG ONDER DE NEDERLANDSE BEVOLKING
NIELS BAKKER
- 173 | OVER DIGITAAL LEZEN. HET VASTSTELLEN VAN PARADIGMA'S VAN EEN
HYPERBOLISCHE DISCUSSIE
ELLI BLEEKER
- 195 | LEESVAARDIGHEID ALS INTELLECTUELE DEUGD
JAN-JAAP VAN PEPPERSTRATEN
- 209 | WAAROM ZWIJGEN DE SCHRIJVERS? DE ROL VAN DE AUTEUR IN EEN VERANDERENDE
SAMENLEVING
ODILE HEYNDERS

VOORWOORD

Voor Alberto Manguel is de vraag waarom je zou lezen niet moeilijk te beantwoorden. Lezen en ademhalen zijn voor hem even vanzelfsprekend. Maar ook wie minder ver gaat dan Manguel in *Een geschiedenis van het lezen* zal al snel vinden dat 'lezen goed voor je is'.

Deze bundel beweegt zich tussen deze twee polen, tussen het algemeen geaccepteerde nut en de eindeloze mogelijkheden. Hoezo is lezen eigenlijk goed? En wat gaat er verloren als we niet meer of minder lezen? Een keur aan wetenschappers beantwoordt deze vragen en laat vanuit heel verschillende invalshoeken zien welke opbrengsten aan lezen zijn verbonden.

Deze bundel is de weerslag van de bijdragen aan het congres *Waarom zou je (nù) Lezen?* dat Stichting Lezen in 2010 organiseerde. Een woord van dank is op zijn plaats aan onze bijzonder hoogleraar Dick Schram en Cor Geljon, tot eind 2010 gewaardeerd bestuurslid, die samen met medewerkers van Stichting Lezen het congres hebben voorbereid. Daarnaast heeft Dick Schram de redactie van de bundel op zich genomen.

Ik hoop dat deze publicatie wetenschappers en leesbevorderaars inspireert om op zoek te blijven gaan naar antwoorden op de vraag waarom je eigenlijk zou lezen.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen



HET BELANG VAN LEZEN

DICK SCHRAM

INLEIDING

Het belang van literatuur en lezen wordt nog steeds breed ingezien en is daarmee een belangrijk uitgangspunt voor allerlei vormen van leesbevordering. Literatuur en lezen hebben een maatschappelijk-culturele context en staan daarmee in verband, bijvoorbeeld in de zin dat literatuur de werkelijkheid vorm geeft en er invloed op heeft, en dat lezen iets met lezers doet. Het denken over literatuur en lezen houdt daar rekening mee. Met de conferentie ‘Waarom zou je (nú) lezen?’ laat Stichting Lezen zien hoe ver het met dat denken is gesteld en dat zij de vingers aan de pols houdt. Een van de punten van reflectie is de plaats en specificiteit van het literaire lezen in vergelijking met andere esthetische media. Daaraan was de conferentie *Reading and Watching* gewijd (2008). *Waarom zou je (nú) lezen?* richt zich op het lezen van literatuur en op de ontwikkelingen die zich in theorie, praktijk en onderzoek voordoen. Bij literatuur gaat het om het literaire aanbod voor alle leeftijden: prentenboeken, jeugdliteratuur, literaire fictie, een breed begrip kortom.

Het belang van literatuur en lezen staat zoals gezegd niet ter discussie maar dat te zeggen is niet meer vanzelfsprekend en voldoende. Er wordt gevraagd naar ‘feiten’ om dat belang te kunnen onderbouwen. Meer onderzoek naar het lezen van literatuur en de functies ervan is gewenst. Ook wat betreft ‘instrumentele’ functies; zo weten we bijvoorbeeld weinig over het belang van lezen van literatuur voor de taalontwikkeling en leesvaardigheid van jongere lezers.

Het lezen van literatuur verandert. Het moet zijn plaats steeds meer delen met andere vormen van culturele en niet-culturele participatie. Er is niet een eenduidig eindpunt van literaire ontwikkeling: leesvoorkeuren zijn divers. Lezen en leesgedrag

veranderen in het digitale tijdperk; dat er zich daarin veranderingen voordoen is historisch gezien overigens niets nieuws.

Leesbevordering en literatuuronderwijs staan voor de uitdaging het belang van lezen om te zetten in adequate interventies.

Waarom zou je (nú) lezen? Het antwoord op deze vraag heeft te maken met feiten, keuzes en belangen, kwaliteit van lezen en leven, instellingen en ingrepen. Geen gemakkelijke, wel een belangrijke vraag. Op de conferentie werd een aantal aspecten aan de orde gesteld.

Wanneer het lezen onder druk staat, wordt de vraag naar de functie van het literaire lezen urgenter. Wat verliezen we wanneer we minder of niet meer lezen? De literatuurwetenschap en de literatuurpsychologie besteden aandacht aan de voldoening van de leeservaring zelf en de uit het lezen resulterende effecten. Het kan gaan om kennis en inzicht in mensen en hun gedragingen, morele sensibilisering en emotionele groei. Met welke middelen brengen literaire teksten dat teweeg en welk type teksten bewerkstelligt wat? Wetenschappelijke ontwikkelingen dragen bij aan het belang dat aan lezen wordt gehecht. In de literatuurwetenschap is enkele decennia een kritisch-ideologische benadering van literatuur dominant geweest. Dat wil zeggen dat de wereld die in de tekst wordt opgeroepen kritisch wordt bekeken: hoe worden mannen en vrouwen en etnische personages gerepresenteerd? Welke ideologie draagt de tekst over? Meer en meer is nu de vraag wat literatuur te bieden heeft aan inzicht en ervaring. Het accent komt meer te liggen op de dialoog die de lezer met de tekst aangaat. Een interessante vraag is bijvoorbeeld wat oudere teksten de lezer van vandaag te zeggen hebben. Tegen een iets andere achtergrond, namelijk de marginale positie waarin de literatuur zich zou hebben gemanoeuvreerd, vraagt men aandacht voor geëngageerde literatuur. Lezen betekent ook deelname aan en vorming van cultuur. In de filosofie, psychologie en antropologie neemt de belangstelling voor de functie van verhalen eveneens toe. Deze overstijgt het individuele en sociale perspectief. Vanuit een evolutionair perspectief wordt zelfs gewezen op de positieve ontwikkeling die de mensheid dankzij literatuur en dan voornamelijk verhalen heeft doorgemaakt. Bij deze belangstelling voor de functie van literatuur en lezen voegt zich de empirische vraag naar het aantonen van het daadwerkelijk effect ervan, een belangrijke vraag waar het gaat om de legitimering van literatuuronderwijs en leesbevordering.

Een betrekkelijk nieuwe situatie betreft de snelle ontwikkelingen van lezen in het digitale tijdperk. Literatuur is op vele andere wijzen beschikbaar dan via het printmedium, en wordt bovendien ook door nieuwe media in haar ontwikkeling beïnvloed. Welk effect heeft een medium op de leeservaring? Hoe ontwikkelt zich het leesgedrag in een digitale era? Kunnen nieuwe media een leesbevorderend effect

hebben? Het tegenover elkaar stellen van het lezen van het gedrukte woord en het lezen van het scherm is niet meer houdbaar. Hoe moeten leesbevorderaars op deze ontwikkelingen reageren en welke kennis is vereist voor een dergelijke reactie?

Iemand is niet zo maar een lezer; lezen moet je leren. In de psychologie, literatuurwetenschap, pedagogiek en literatuurdidactiek heeft men geprobeerd deze ontwikkeling in fasen te schetsen en er zijn onderzoeken verricht naar momenten van deze ontwikkeling. Het thema literaire socialisatie heeft belangrijke nieuwe impulsen gekregen. Geletterdheid wordt nu als meervoudig gezien: het traditionele lezen en traditionele media hebben niet meer het alleenrecht Van gebruikers van media wordt mediawijsheid verlangd, het kritisch kunnen gebruiken van media in hun onderlinge verhouding en verscheidenheid. Ten aanzien van literaire competentie is het perspectief sterker gericht op de continuïteit van de ontwikkeling daarvan, oftewel de doorlopende leeslijn. Welke leesbelevingen en leesvaardigheden komen op welke leeftijd, hoe bouwen latere fasen op eerdere voort? Stadia van ontwikkeling die in het onderzoek wat onderbelicht bleven, zoals de basisschoolleeftijd, krijgen meer aandacht; hetzelfde geldt voor de literaire kant van de leesontwikkeling, ook op jonge en zelfs zeer jonge leeftijd.

Onverminderd van belang blijft de sociologische studie naar het lezen van literatuur. Waarom lezen jongere cohorten minder en welke gegevens zijn beschikbaar omtrent het leesgedrag? Binnen dit type onderzoek wordt gepoogd een fijnmaziger antwoord te kunnen geven op deze vragen. Ook komen instituties in het literaire-culturele veld steeds beter in zicht als het gaat om lezen en leesbevordering: de rol van bibliotheken, boekenbranche en literaire kritiek. Evenzeer blijft het onderzoek naar leesbevorderende interventies een belangrijke manier om die interventies met meer succes te realiseren. Het onderzoek naar het literatuuronderwijs, niet alleen op de middelbare school maar ook op de basisschool, heeft al enkele belangwekkende resultaten geboekt. Het lezen op het vmbo dat lang in de schaduw van het lezen op de havo en het atheneum bleef, staat op de kaart. Meer onderzoek naar de leesbevorderende praktijk en vernieuwingen daarin is gewenst.

Genoemde aspecten van theorie, praktijk en onderzoek grijpen op elkaar in. Zo heeft literaire socialisatie te maken met digitalisering; de functie van lezen heeft een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Onderzoek van de praktijk geeft impulsen aan de praktijk.

HET BELANG VAN LEZEN

De recente literaire productie laat zien hoe de literatuur vorm geeft aan en antwoordt op het omgaan met de Tweede Wereldoorlog nu, zoals ze dat overigens

altijd al heeft gedaan. Het lezen van complexe romans oefent het omgaan met complexiteit en de reflectie erop. Lezen leert lezers van jongere leeftijd de ervaring met een heel scala aan emoties waardoor ze hun emotionele competentie vergroten. De vormgeving van een verhaal bepaalt in belangrijke mate de esthetische ervaring. Alleen door middel van literatuur kunnen we een indruk krijgen van de belevingswereld van personen uit lang voorbije perioden.

Deze antwoorden op de vraag naar het belang van lezen zijn ontleend aan algemene beschouwingen, resultaten van empirisch onderzoek, literatuurwetenschappelijke opvattingen en individuele observaties en ervaringen. Ze zijn met talloze voorbeelden uit te breiden. De antwoorden zijn zoals gezegd ook op verschillende wijzen te systematiseren: vanuit de literatuurwetenschap, vanuit andere disciplines zoals de filosofie, taalwetenschap en de (ontwikkelings)psychologie, vanuit de leesbevordering en literatuurdidactiek, en vanuit een systematiek van het object: wat gaat aan het literaire lezen vooraf: motivatie en attitude, wat houdt het literaire lezen in, wat is het effect ervan en hoe spelen instituties en interventies erop in?

Van meet af aan is in de literatuurwetenschap het belang van lezen een thema. Al in zijn *Poetica* benoemt Aristoteles het bijzondere belang van het literaire werk, in zijn geval de tragedie, die niet zoals de geschiedschrijving het feitelijke maar het mogelijke en waarschijnlijke en daarmee een diepere waarheid geeft. Het ervaren van een uitgebeelde geschiedenis verschaft op zich al genoeg. De lotgevallen van de personen van de tragedie heeft een zuiverend effect voor de toeschouwer. De thema's die Aristoteles aansneet liggen ten grondslag aan de reflectie over het belang van lezen tot vandaag de dag: de relatie tussen fictie en werkelijkheid en het effect van fictie op werkelijkheidsbeleving, de esthetische ervaring en het emotionele en ook morele effect van lezen. In theoretische benaderingen keren sedert de academische vestiging van de literatuurwetenschap aan het eind van de negentiende eeuw dezelfde aandachtspunten als die Aristoteles aan de orde stelde met het accent op het een of ander terug. In Freuds psychoanalytische benadering ligt het accent op de emotionele, onbewuste reactie op literatuur, die zou bestaan in wensbevrediging en angstregulatie. Voor de Russische formalisten, begin twintigste eeuw, stond de relatie literatuur en werkelijkheidsbeleving centraal. Literatuur diende er volgens hen toe de werkelijkheid als nieuw en vreemd te ervaren waartoe de gewone ervaring door automatisering tekortschiet, zowel in het gewone leven als via taal.

De lezersgerichte benadering, de receptie-esthetica, borduurt hierop voort. Hoe geven lezers betekenis aan literaire werken die gekenmerkt worden door een specifieke structuur, welke invloed heeft literatuur op lezers, hoe ordenen lezers het literaire verleden? Een andere benadering van lezers is de kritisch-ideologische, voornamelijk vanuit een feministisch en postkoloniaal perspectief. Daarbij gaat het

erom welke kritiek op de representatie van de (meestal) romanwerkelijkheid kan worden geleverd en hoe lezers door deze representatie zouden worden beïnvloed. Ten slotte is het belang van het lezen en de literatuur in sociaal opzicht aan de orde: hoe functioneren literatuur en lezen in onze maatschappij? Sedert de relatieve autonomie van de literatuur die in de negentiende eeuw ontstond kwam het accent te liggen op kwaliteit oftewel de esthetische waarde ten koste van de invloed van literatuur.

HET BELANG VAN LEZEN NÚ

Het vertoog over het belang van het lezen kent een aantal nieuwe, veelal aan elkaar verwante en moeilijk te systematiseren accenten en elementen – soms oude elementen in een nieuw jasje – die ik boven aanstipte en waarvan ik er enkele nu kort de revue laat passeren.

I De literatuurwetenschap kende de afgelopen decennia een dominantie van de kritisch-ideologische benadering waarbij voornamelijk vanuit een postkoloniaal en feministisch perspectief de representatie van personen en gebeurtenissen onder het licht werd gehouden. In Nederland is Maaïke Meijers *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie* (1996) een voorbeeld. Zij laat bijvoorbeeld zien hoe de roman *Rubber* van Madelon Székely-Lulofs niet zozeer een kritisch beeld geeft van het plantageleven in het voormalig Nederland-Indië als wel een heteroseksuele, mannelijke en westerse visie uitdraagt op menselijke verhoudingen. Door een aantal factoren, het uitgeput raken van dit paradigma en de teruggang van het lezen een halt te willen toeroepen, verschijnen studies die juist weer het belang van het lezen voor de lezer claimen. Twee voorbeelden. In *Why we read fiction* (2006) kiest Lisa Zunshine het *mind reading* of de *theory of mind* als vertrekpunt. Het is een evolutionair verworven vaardigheid waarmee mensen inzicht krijgen in het gedrag van anderen door hun gedachten, gevoelens, opvattingen en wensen te begrijpen. Het lezen van literatuur stimuleert de *theory of mind* omdat in de opgeroepen wereld van het verhaal personages en verteller complexe relaties tot elkaar hebben die de lezer moet begrijpen en zo de genoemde vaardigheid oefent. Ze geeft een voorbeeld van een gesprek uit een roman van Virginia Woolf waar wel vijf of zes niveaus van verwachtingsverwachtingen functioneren, wat van de lezer inspanning vraagt dit te doorgronden. Eerder werd dit belang van lezen met het begrip sociale cognitie of *role taking* benoemd. In *Uses of literature* (2008) wil Rita Felski in haar eigen woorden de leesbeleving rehabiliteren en de functie van het lezen van verhalen specificeren. Zij onderscheidt vier *modes of engagement*: zelfkennis

opdoen via de ander (*recognition*), opgaan in de ander en daar genoeg aan beleven (*enchantment*), kennis opdoen (*knowledge*) en de ervaring van het normdoorbrekende (*shock*). Felski wil met name de beide eerste vormen de aandacht geven die zij verdienen waar in de literatuurtheorie tot dusverre de *shock* de hoogste plaats leek te hebben. In plaats van de kritisch-ideologisch leeswijze (*hermeneutics of suspicion*) wil zij respectvol omgaan met de wereld die de literaire tekst oproept. De uitwerking van de vier leeswijzen heeft een fenomenologisch, geen empirisch karakter. Zij wil literatuur ook niet uitspelen tegen andere media.¹

2 Er is een aantal nieuwe thema's – of oude thema's in een nieuw jasje – die verband houden met het belang van lezen nu. Dat belang van lezen heeft ook een evolutionaire dimensie. In *Of literature and knowledge. Explorations in narrative thought. Experiments, evolution and game theory* (2007) verdedigt Peter Swirski de stelling dat het lezen van verhalen kennis biedt, formeel en inhoudelijk, waarmee mensen de werkelijkheid beter leren begrijpen. Net als de filosofie en de wetenschap biedt literatuur *cognitive tools* maar dan op haar eigen, specifieke wijze. Deze *tools* spelen een rol in de fylogeneze, de ontwikkeling van de menselijke soort.

De functie van oudere literaire teksten voor lezers van nu is een bekend hermeneutisch thema. In de receptie-esthetica heeft Hans Robert Jauss daar expliciet aandacht voor gevraagd en hij voegt zich daarmee in een discussie die in ieder geval vanaf de negentiende eeuw wordt gevoerd. Het begrijpen van oudere teksten is verbonden met de vraag naar de betekenis van die teksten voor latere generaties. Het begrip *Anwendung* dat daarvoor werd gebruikt wordt nu *presentism* genoemd. "Presentism is an approach to literature which is 'oriented towards the text's meaning in the present, as opposed to 'historicist' approaches oriented to meanings in the past". (Barry, 2009: 291). Die betekenis wordt meestal via

1] Andere voorbeelden: John Mullan, *How novels work*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Hij wil enthousiaste lezers laten begrijpen waarom ze enthousiast zijn; gericht op de formele kenmerken van verhalen. Alan Palmer, *Fictional minds*. Lincoln-London: University of Nebraska Press, 2004. Lezers gaan met personages om als met mensen; welke verhaal- en vertelkenmerken zijn hierop van invloed en met welk effect? Blakey Vermeule, *Why do we care about literary characters?* Baltimore: The John Hopkins University Press, 2010. Hoe geeft de omgang met personages inzicht in morele en emotionele aspecten van het complexe moderne bestaan. Ook in andere taalbereiken verschijnen soortgelijke studies. Bijvoorbeeld: Florence Baliq, *De la séduction littéraire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris: Éditions du Seuil, 1999. Claudia Albes en Anja Saupe (Hrsg.), *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 2010.

interpretaties beargumenteerd, maar er is weinig empirisch onderzoek naar gedaan.² Toch is *presentism* een belangrijke aangelegenheid inzake de discussie rondom het belang van het culturele erfgoed en daarmee ook voor het literatuuronderwijs in oudere literatuur.³ Armand van Assche heeft een tijd geleden al in een fundamenteel artikel de contouren van het literatuurgeschiedenisonderwijs geschetst (Van Assche, 1988). Zijn eerste doel is inzicht te bieden in patronen van literaire evolutie in plaats van het aanbieden van losse teksten en hun context. Hij ziet het onderwijs als een balans tussen actualisering van de historische teksten teneinde toe-eigening te vergemakkelijken en de interesse te vergroten en historisering met als doel de leerling naar het verleden leiden teneinde het contrast met het verleden te beseffen en vertrouwd te raken met toen heersende opvattingen binnen en rond literatuur. Het relatieve aandeel van beide in die balans verschilt synchroon en diachroon. Voor actualisering acht hij het lezen van de tekst in vertaling, dus in een normaal tempo, noodzakelijk. “De lezer kan zich vrijuit verwonderen en die verwondering in vragen omzetten. De leeswijze is identificerend waardoor de tekst zich maximaal in het heden, de ervaring van de leerling ontplooit” (55). Deze ervaring dient als achtergrond voor de historische interpretatie die leiden tot de vraag ‘wat zegt mij de tekst nog?’

Literaire teksten functioneren niet alleen in hun eigen tijd maar ook in tijden erna. Het esthetische transcendeert het historische (Perkins, 1992). Dat kan dus op een meer individueel-psychologisch niveau maar ook op een meer cultureel-maatschappelijk niveau. In het tweede geval gaat het om culturele herinnering, “de manier (...) waarop een samenleving via allerlei cultuuruitingen met het collectieve verleden omgaat en zich daarvan rekenschap geeft”, zoals Ann Rigney (2006) het formuleert, in een dynamische interactie tussen het functioneren en het belang van het literaire erfgoed en kennis van het verleden. Het belang van lezen wordt bestudeerd in het kader van *cultural memory*.⁴

Een derde nieuw element is de specificiteit van het belang van het literaire lezen. Margrit Schreier en Gerhard Rupp (2002) bijvoorbeeld stellen dat functies die aan het literaire lezen zijn toegekend grotendeels door andere media overgenomen zijn cq. kunnen worden. Alleen het opwekken van de primaire fantasie, de opbouw van een wereld in de voorstelling, en de leeservaring zelf zouden resterend. Daarbij gaan

2) Een enkel onderzoek uit de tijd waarin de vernieuwende functie van literatuur, in dit geval de bewustwording van de historiciteit van normen en waarden, centraal stond, laat zien dat leerlingen de historische afstand afkeuren en door betekenisverandering ongedaan maken. Het betreft een verhaal van Schiller waarin het probleem dat twee broers van hetzelfde meisje houden in overeenstemming met het achttiende-eeuwse cultuurmodel wordt opgelost. De psychologische cognitieve dissonantietheorie dient als verklaring (Heuermann, Hühn en Röttger, 1982).

3) Een korte maar heldere typering geeft Barry, 2009: 291-297.

4) Rigney (2006) geeft een heldere visie op het belang van het literaire erfgoed.

ze voorbij aan de rol van de esthetische tekst in het geheel, specifieke patronen van processen en hun functies, en vooral aan de inhoudelijke kant van leesprocessen. Wanneer ze bijvoorbeeld stellen dat er geen reden toe is identificatie en empathie als specifiek voor het literaire lezen te zien, is dat gemakkelijk te beamen. Maar het maakt natuurlijk wel uit met wie de lezer in een identificatorische en empathische relatie staat. Juist op deze inhoudelijke kant van de leeservaring wijst Richard Gerrig. De directe toegang tot het bewustzijn van personages en het inzicht dat dat verschaft noemt hij een belangrijk onderscheidend kenmerk. "Its is through literature that readers learn how they might contemplate and accommodate change and uncertainty" (411), een vaak genoemd argument. Daarnaast wijst hij op twee unieke processen. Minimalisme, dat wil zeggen dat literatuur vergelijkenderwijs zeer weinig *cues* nodig heeft om de lezer in de wereld van het verhaal te brengen (*transportation*) en gelaagdheid: een verhaal is een wereld in een wereld in een wereld. "It is hard to imagine forgoing this type of cognitive complexity, so easily provided by literary works" (410). Dat neemt niet weg dat deze complexiteit niveaus kent, in nieuwe relaties staat en dat er inspanningen moeten worden geleverd om die ervaringen deelachtig te worden. De specifieke bijdrage van het lezen aan de cognitieve, emotionele en morele ontwikkeling is een belangrijk maar moeilijk te onderzoeken onderwerp.

3 Steeds meer wordt gevraagd het belang van het literaire lezen aan te tonen. Wat onderzoek je dan? Hoe onderzoek je dat? Het onderzoek naar lezen en leesgedrag wordt steeds coherenter, zowel in de lengte als in de breedte. In de lengte: de doorlopende leeslijn wordt concreter nu ook meer onderzoek wordt gedaan naar lezers op jongere leeftijd. In Nederland is het werk van Saskia Tellegen en haar medewerkers daarvoor een belangrijk startpunt. In de breedte betekent het dat niet alleen aard, functie en effect van lezen belangstelling ondervinden maar ook wat eraan vooraf gaat en erop volgt: motivatie om te lezen en de attitude ten aanzien van lezen die beide door de leeservaring weer worden gevoed (bijv. Van Schooten en De Gloppe, 2002). Daarbij gaat het eveneens om de instrumentele effecten van lezen als de ontwikkeling van de taalcompetentie. Ook de institutionele context waarin het lezen plaatsvindt, veelal het onderwijs maar ook het gezin, maakt deel uit van die bredere belangstelling. Garbe (2009) biedt een uitstekend overzicht van de literaire socialisatie, waarin beide perspectieven zijn geïntegreerd. Interessant is dat zij met Werner Graf zeven leesmodi onderscheidt die tevens kunnen dienen als doelstelling van een gelukke leessocialisatie en het aanbrengen van receptieve competentie. Bijvoorbeeld het conceptlezen, het lezen teksten met een bepaald thema of

van de canon; het intieme lezen, gericht op wensvervulling; het participatoire lezen, lezen om erover te – kunnen – praten.⁵

Bij het empirisch onderzoek naar het belang van lezen worden veelal het experimentele design en de survey ingezet als onderzoeksstrategie. Beide combineren Mar e.a. (2008) teneinde de invloed van het literaire lezen te onderzoeken. Inderdaad bleek dit de ontwikkeling van de persoonlijkheid te beïnvloeden. Steeds meer echter maakt men gebruik van varianten van de veldwerkstrategie om het diffuse en complexe onderzoek naar de ‘invloed’ van lezen na te gaan. Andringa (2004) is geïnteresseerd in het contact tussen het fictieve karakter van de literaire tekst en het echte leven. Zij laat haar respondenten leesautobiografieën schrijven die ze aan een kwalitatieve inhoudsanalyse onderwerpt. Ze constateert dat er een ontwikkeling is van wensidentificatie naar herkenning (similariteitsidentificatie) en van een betrokkenheid met personen naar thema's. Naarmate lezers ouder worden is de aansluiting van tekst en leven sterker. De meeste herinneringen betreffen de leeftijdsfase van 15 tot 25 jaar, een belangrijke formatieve fase dus ook voor leesbevordering.

Een ander voorbeeld is Hummels onderzoek (2011). Zij heeft een dertigtal schrijvers en beeldend kunstenaars gevraagd welke betekenis lezen, boeken en literatuur voor hun levensbeschouwing hebben (gehad). Als voornaamste criterium bij het opstellen van een viertal typen geldt de relatie tot de religieuze achtergrond: verzet ertegen, terugkeer ernaar, geen verzet, geen religieuze achtergrond. Vertegenwoordigers van het kunstenaarstype ‘Op de hoge’ bijvoorbeeld hebben een religieuze achtergrond en keren daarnaar terug. Zij lezen voornamelijk poëzie en verwoorden hun levensbeschouwing in termen daarvan, trouwens ook in die van de Bijbel. Voor de vertegenwoordigers van alle typen is lezen belangrijk. De vraag is natuurlijk in hoeverre deze typologie van schrijvers en kunstenaars te veralgemenen is naar andere groepen personen.

4 Ook kan men het belang van lezen preciseren door aandacht te geven aan waardoor dat belang wordt mogelijk gemaakt. Meestal gaat het dan om vormen en functies van het verhalende. Rigney (1991) legt dat in kort bestek uit, waarbij zij zich onder andere beroept op het werk van Roland Barthes en Paul Ricoeur. Zij legt uit dat de functie van het verhalende, oftewel narrativiteit, die in de literatuur maar

5] Er verschijnen in Duitsland interessante publicaties over literaire socialisatie en literatuuronderwijs. Na het PISA-onderzoek van 2000 waarin de Duitse leerlingen niet zo hoog scoorden als werd verwacht is de aandacht voor lezen toegenomen. Omdat de taal een belemmering vormt om kennis te nemen van deze ook voor de Nederlandse situatie relevante studies is Stichting Lezen voornemens een overzicht van het Duitse onderzoek te laten vervaardigen.

ook daarbuiten voorkomt, afgeleid is van het oud-Latijnse *gnarus*, dat 'wetend' betekent en de essentie van het verhalende aanduidt. Het verhalende is een eigen symbolische vorm die in elke cultuur voorkomt en geldt als een specifieke kenform.⁶ Het verhaal is uniek qua structuur – verteller en vertelde – en stof: “door middel van een voorstelling van een bepaalde reeks van gebeurtenissen, wordt er naar een zinvolle weergave van de menselijke beleving van tijd gestreefd”. (115) Het gaat om gebeurtenissen “waarbij menselijke waarden in het spel zijn” (115) die de moeite van het vertellen waard zijn; daarvoor hanteert men het begrip *tellability* of vertelwaardigheid.⁷

De vraag is waarom mensen verhalen tot zich nemen, in welk medium dan ook maar. Hillis Miller (1995) geeft antwoorden op drie vragen: Waarom hebben wij verhalen nodig, waarom hebben wij hetzelfde verhaal steeds opnieuw nodig en waarom hebben wij altijd meer verhalen nodig? Op de eerste vraag geeft hij een Aristoteliaans antwoord: Uitbeeldingen (mimesis) zijn ritmisch geordend en de menselijke natuur is erop gesteld deze te ervaren en zo leren ze ervan, herkenning en experimenteren met hypothetische zelden. Op de tweede vraag is het antwoord: Deze ervaring moet voortdurend worden vernieuwd. Het antwoord op de derde vraag luidt: Toch is het ervaren nooit geheel bevredigend; geen enkel verhaal kan zijn zingevingsfunctie definitief realiseren.

Het kan preciezer. De Duitse narratologe Monika Fludernik (2003) ziet de grote troef van het verhaal in – net als Gerrig – een logischerwijs ontoegankelijke ervaring, het kijken in andere mensen: “Fiction, we can therefore say, provides readers with experiences that they cannot have on their own – and this constitutes the fascination of all narratives. Whether we are transported into strange countries or into the mythic past, into the minds of figures that people these narratives, or into situations that cannot occur in real life – in all of these cases we are in the thrill provided by poetic license”.⁸ Mediavergelijkenderwijs geldt deze troef ook: geen ander esthetisch medium biedt deze mogelijkheid, de overigens weinig gebruikte *voice over* in de film daargelaten. Keen (2007) richt zich op de vermeende prosociale

6] Jerome Bruner (1986) heeft dit standpunt vanuit een psychologisch perspectief onderbouwd. Ook Soetaert refereert aan zijn werk.

7] Porter Abbott (2002) geeft een toegankelijke inleiding voor het belang van verhalen. Hij schrijft over *narrative and life*, over *masterplots*, telkens terugkerende plotstructuren die onze wensen en identiteit structureren, en over de functie van verhalen buiten het literaire bereik, bijvoorbeeld in de (Amerikaanse) rechtszaal. Brooks (2005) werkt dit uit. Herman (2003) ziet het verhaal als cognitief artefact dat ons denken, probleem oplossen en sociale cognitie structureert. Hij ziet het verhaal als een *representational tool* en onderscheidt vijf wijzen waarop dat werkt, bijvoorbeeld bij het *chunking experience*, het opdelen van ervaringen in eenheden, met name een begin, midden en eind, of *inputting causal relations between events*, het leren begrijpen van causale relaties tussen gebeurtenissen.

8] Fludernik is een vertegenwoordiger van de zgn. cognitieve literatuurwetenschap, waarin niet de tekst domineert maar de inbreng van de lezer. Als een voorbeeld voor het begrijpen en ervaren van verhalen, zie Gerrig en Egidi, 2003. Voor een overzicht van deze benadering Barry, 2009: 309-317.

effecten – altruïsme – van het lezen van verhalen dank zij bemiddelingsprocessen van empathie en identificatie. In tegenstelling tot de eerder in deze paragraaf genoemde auteurs betreft zij wel resultaten van empirisch onderzoek in haar betoog. Haar bevinding is dat de hoog opgeschroefde verwachtingen of vooronderstellingen met betrekking tot de genoemde functie van het lezen van verhalen uiterst realistisch dienen te worden bijgesteld.

5 Er zijn meerdere thema's. Een ervan is de historische invalshoek. Marx (2005) schetst de status en daarmee het belang van de literatuur in de westerse samenleving. Hij ziet een drietal fasen: *expansie*, het verwerven van een enorm belang en status van de literatuur, *verzelfstandiging*, het ontstaan van een autonoom literair veld waarbij het belang ervan alleen nog vermeend is, en *ontwaardiging*, de marginalisering van de literatuur. Marx' visie op de status en het belang van literatuur is erg gericht op de Franse situatie en de poëzie en heeft weinig oog voor de feitelijke rol van literatuur in onze samenleving, maar hij maakt in essentie een punt. Literatuur doet er niet meer toe en speelt geen rol meer in het intellectuele en culturele debat. Intussen pooft men het belang van de literatuur te herwinnen. In Nederland is Vaessens *De revanche van de roman* (2009) van deze trend de vertegenwoordiger. Ook hij onderscheidt een drietal fasen met betrekking tot de relatie literatuur en maatschappij: het humanistische modernisme, dat een zekere autonomie van het literaire veld betekent. Het relativistisch postmodernisme, waarin de waarde van literatuur gerelativeerd wordt en het laatpostmodernisme waarin een nieuw engagement zich zou manifesteren. Verschillende niveaus lopen echter door elkaar heen: poëtische intenties, factoren in de literaire ontwikkeling, een pleidooi voor het belang van de literatuur en in het verlengde ervan voor de neerlandistiek. Wel is het boek een uiting van de vraag naar de relevantie van literatuur nu.

Hieraan verwant is de vraag naar de sociale functie van lezen. Tot dusverre betrof het belang van lezen voornamelijk een gerichtheid op individuen. Ook het sociale belang kan ertoe doen. Dat kan het belang van lezen betreffen in de zin van symbolisch kapitaal dat een lezer inbrengt in zijn of haar sociale contacten. Je hoort bij een bepaalde sociale groep, je wilt erbij behoren of wordt er juist buitengesloten. Een punt is ook de vraag of lezen sociale cohesie schept, op een 'lager' niveau, bijvoorbeeld in klassen of vriendenkringen, of op een 'hoger' niveau, zelfs landelijk. Het doel van de actie *Nederland leest* is van dit laatste een voorbeeld. Empirisch onderzoek naar de effecten van dergelijke acties ontbreekt. Er is ook een niet te vergeten economisch belang van het literaire bedrijf en het literaire veld.⁹

9] Zie voor beide laatste aspecten McCarthy, Kevin. F. e.a., 2005.

'Nieuw' is een betrekkelijk begrip. De genoemde onderwerpen betreffen nieuwe conceptualisaties, nieuwe feiten over de functie van lezen, nieuwe situaties ten opzichte van lezen in een digitale en culturele context, nieuwe vragen naar bijvoorbeeld de factoren die het lezen beïnvloeden, een nieuw besef van de gedifferentieerdheid van het lezen zelf als het denken erover, nieuwe thema's en herwaardering van methodes, pogingen nieuwe samenhangen te zien en een precisering van de factoren die het belang van lezen uitmaken. Nieuw is niet per se actueel, want oudere publicaties kunnen nog steeds of weer actueel zijn, nieuw heeft ook te maken met wat nu als relevant wordt beschouwd.¹⁰ Behoeft er een analyse van het begrip 'belang' van het lezen van literatuur in relatie tot het algemene lezen.

INLEIDING OP DE BUNDEL

Tegen deze algemene achtergrond van de complexe, problematische, actuele en relevante rol van het belang van (het literaire) lezen werden op de tweedaagse conferentie *Waarom zou je (nú) lezen* in november 2010 zeven lezingen gehouden waarin recent wetenschappelijk onderzoek werd gepresenteerd. Een van de sprekers, **Cedric Stalpers**, presenteert in deze bundel naast de tekst van zijn lezing ook de bevindingen van een recent, aan het thema verwant onderzoek. Voorafgaand aan deze lezingen hield **Bas Heijne** de openingsvoordracht waarin hij de waarde van lezen en literatuur overdacht. In deze bundel is Heijnes bijdrage omgevormd tot een interview met Niels Bakker. Heijne snijdt een aantal belangrijke thema's aan: het belang van literatuur en de teloorgang ervan, de verdwijnende grens tussen hoge en lage literatuur, de spanning tussen beleving en reflectie. De op Heijnes lezing volgende inleiding die ik hield vindt haar weerslag in de voorafgaande paragrafen. Tijdens de conferentie werd de scriptieprijs van Stichting Lezen uitgereikt. De winnares daarvan, **Elli Bleeker**, en de zeer goede tweede kandidaat, **Elma Pruij-Lammers**, hebben op basis van hun scriptie-onderzoek eveneens een bijdrage voor de bundel vervaardigd. Drie bijdragen aan de conferentie leidden om verschillende redenen niet tot een hoofdstuk in deze bundel. Ik geef eerst een korte indruk van deze drie bijdragen.

10] Lezen in een digitaal tijdperk is een zeer belangrijk onderwerp. Bakker (1999) heeft vanuit een filosofisch perspectief de aard van het lezen van literatuur in dit tijdperk vergeleken met de wereld van het boek. De morele dimensie van het lezen van literatuur betreft een nieuw aandachtspunt. Het klassieke structuralisme had er geen aandacht voor en in de kritisch-ideologische benadering werd het verdacht. Korthals Altes (2008) toont deze constellatie en schetst kort en bondig de betekenis van de herwaardering van de morele dimensie van het lezen nu waarvan Nussbaum en Booth als voortrekkers worden beschouwd.

Paul van Niekerk, voormalig directeur van SPOT, Kenniscentrum voor Televisiereclame, presenteerde gegevens van een recent tijdbestedingsonderzoek over het gebruik van oude en nieuwe media. Zijn tweeledige conclusie op basis van dat onderzoek luidt: “Lezen en tv-kijken hebben dezelfde communicatie-uitdaging: zij behoren tot de ‘oude’ media (mastodonten) maar blijven fier overeind tussen de nieuwe media”. En: “In je communicatie moet je beide elementen pakken: de klassieke kwaliteit én de innovatieve voortvarendheid met internet en interactieve media”. Enkele bevindingen waarop deze conclusie is gebaseerd. Jongeren van 13-16 jaar wisselen het gebruik van oude en nieuwe media af. Eerst een boek lezen, dan Hyves, dan weer een boek. Eerst internet, dan een boek. Eerst tv en dan een boek, en eerst een boek en dan slapen. De leestijd in minuten per week vertoont in de leeftijdsgroep van 6-12 jarigen een lichte teruggang; in de leeftijdsgroep van 13-16 jarigen is een grote stijging te constateren terwijl die in de groep van 17-19 jarigen, en in de groep van mensen vanaf 20 jaar onveranderd blijft. De leesomvang per dag bedraagt voor 6-12 jarigen ruim een half uur, voor 13-19 jarigen anderhalf uur en voor 20-65 jarigen ruim anderhalf uur. Het lezen van papier daarvan is gering. De te besteden mediatijd per dag is vijf uur en drie kwartier. Deze tijd wordt voornamelijk besteed aan tv, radio en internet; op afstand is dat lezen. Onder vrouwen nemen het nieuwe kijken (Uitzending gemist en dergelijke) en het gebruik van *social media* toe. Voor personen van 20 jaar en ouder worden media belangrijker. Opvallend is dat het *multitasking* bij de leestijd voor jongeren lager is dan voor ouderen: jongeren lezen dus blijkbaar geconcentreerder en met meer aandacht.¹¹

Wiebe de Jager, directeur van Eburon Academic Publishers, gaf een indruk van de stand van zaken en daarmee ook van de problemen van digitaal lezen en publiceren versus die beide voor printmedia. Hij presenteerde cijfers over het aantal boeken dat via e-readers en ‘gewoon’ worden verkocht; die verhouding is 1:150. De vraag is of de verkoop van e-readers in Nederlands dezelfde curve te zien zal geven als in de Verenigde Staten, namelijk na een langzame groei een snelle stijging. Aan de orde kwamen tevens de verhouding tussen e-readers en iPad qua leesgemak en flexibiliteit, de prijsstelling van boeken voor beide media en de – problemen met de – beveiliging van digitaal aangeboden boeken. De Jager constateerde een verandering in de uitgeverwereld waarin nieuwe spelers als Amazon en Google hun rol opeisen en minder intermediaren zullen gaan fungeren.¹²

Ronald Soetaert, hoogleraar in de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent, ging in op de vraag welke rol verhalen in ons leven spelen; met die

11] Zie www.SPOT.nl voor de resultaten van het tijdbestedingsonderzoek van 2006, 2008 en 2010.

12] De Jager verwees o.a. naar www.eReader.nl.

verhalen maken we kennis via verschillende media. Als eerste benadrukte hij onder andere in navolging van Brian Boyds *The Origin of Stories* dat kunst een vorm van menselijke aanpassing, een nuttig gereedschap voor de menselijke evolutie betekent. Specifiek het vertellen van en luisteren naar verhalen blijken heel wat functies te vervullen in de menselijke cultuur. Het gaat hierbij niet alleen om literaire verhalen maar ook om het verhalende als een manier van denken. In dit verband is het werk van de psycholoog Jerome Bruner belangrijk die twee kenvormen onderscheidt: de verhalende en de argumentatieve. Soetaert verbreedt het perspectief. Hij constateert een conflict tussen twee manieren van denken gebaseerd op twee symbolensystemen: de logisch-wetenschappelijke manier (gebaseerd op de wiskunde en de logica) versus de verhalende manier (gebaseerd op de natuurlijke taal en de retorica). Het gaat daarbij om twee culturen: alfa versus bèta, cultuur versus wetenschap, kunst versus technologie etc. Een verdediging van de cultuur van het lezen impliceert een verdediging van perspectieven uit de humane wetenschappen, en dat weer het beklemtonen van het belang van verhalen. Verhalen zijn zo belangrijk, aldus Soetaert, omdat ze ons een perspectief bieden op het menselijk handelen (wat, hoe en waarom?) en op de context waarin en waaruit we denken (waar en wanneer?). Verhalen, en meer specifiek de wereld van de fictie, kunnen worden omschreven als een soort laboratorium. Soetaert vindt daarbij aansluiting bij de retorica, de welsprekendheidsleer. Kenneth Burke en Wayne Booth beschrijven verhalen als *equipment for living* respectievelijk als *the company we keep*, gereedschap en gezelschap dus.

Vervolgens is er de verslaggeving van de lezingen. Het ordeningsprincipe van de onderwerpen is niet vanzelfsprekend. Er zijn, zoals gezegd, verschillende ordeningsprincipes mogelijk. Het leesproces: wat aan het lezen voorafgaat, het lezen zelf en het effect van lezen, de ontwikkeling van deze aspecten van het lezen, lezen in relatie tot instituties zoals het onderwijs, opvattingen over lezen, lezen in het digitale tijdperk, literatuur in het maatschappelijk debat.

Cedric Stalpers gaat in zijn bijdrage *Waarom zou je lezen* in op de relatie tussen leesmotieven en leesfrequentie. Hij geeft het onderzoek naar leesmotieven een nieuwe impuls. De bijdrage van **Coosje van der Pol** betreft de ontwikkeling van literaire competentie op een vroege leeftijd: hoe kunnen kleuters prentenboeken op grond van een interventie als *literatuur* lezen. **Elma Pruij-Lammers** richt zich op het leren begrijpen van metaforische vergelijkingen eveneens na een literatuurdidactische schrijfinterventie. **Suzanne Mol** geeft in haar meta-analyse van bestaande onderzoeken naar voorlezen en lezen in de vrije tijd overtuigende evidentie dat dit lezen een positieve relatie heeft tot dimensies van talige competentie. **Elisabeth Duursma** sluit hierbij aan. De focus is literaire socialisatie. Haar vraag is in

hoeverre het voorlezen door moeders en vaders in lage inkomens gezinnen in Amerika bijdraagt aan de ontwikkeling van geletterdheid. Een ander aspect van literaire socialisatie stelt **Cedric Stalpers** in zijn tweede bijdrage *De bibliotheek voorbij de horizon* aan de orde, namelijk waardoor bibliotheekgebruik door adolescenten wordt bepaald en kan worden bevorderd. Lezen in het digitale tijdperk is het onderwerp van twee bijdragen. **Niels Bakker** doet verslag van zijn onderzoek naar het lezen van verschillende media, print en digitaal. **Elli Bleeker** geeft aan haar onderzoek een meer beschouwelijke en ook historische achtergrond. Een wijder net, ten slotte, werpen **Jan-Jaap van Peperstraten** en **Odile Heynders** uit. Van Peperstraten benadrukt, daarin gestimuleerd door klassieke en latere opvattingen, de functie van lezen als een moreel vormende activiteit. Heynders problematiseert de positie van de schrijver in het hedendaags cultureel-politieke debat.

De vraag naar het belang van lezen heeft vele dimensies. Er zijn tal van opvattingen van een meer normatieve, beschouwende of speculatieve aard. Deze invalshoeken behoeven elkaar niet uit te sluiten. Een normatieve uitspraak kan tot op zekere hoogte geschraagd worden door feitelijke uitspraken, tot een niveau waarop er een andere rechtvaardiging gevonden moet worden, bijvoorbeeld een mensbeeld of het op een bepaalde gewenste manier functioneren van de mens in de maatschappij. Daarmee is de discussie rondom het belang van lezen van literatuur en breder fictie een gemengde discussie: theoretisch, empirisch, normatief (Groeben, 2002). Enkele aspecten van het belang van lezen worden in deze bundel, en dan voornamelijk via resultaten van empirisch onderzoek, voorgesteld. Het aantal publicaties van allerlei snit over het belang van lezen is enorm. Hopelijk kan er ooit een synthetisch handboek *Het belang van literair lezen* worden geschreven, waarin op een systematische wijze doelen, opbrengsten en betrokken factoren van literair lezen in kaart worden gebracht.

BIBLIOGRAFIE

- Andringa, Els (2004). The interfase between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today* 25, 2, pp. 205-240.
- Assche, Armand van (1988). Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school? In: Armand van Assche (red.), *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven en Amersfoort: Acco, pp. 37-58.
- Bakker, Jan-Hendrik (1999). *Tijd van lezen. Transformaties van de literaire ruimte*. Best: Damon.
- Barry, Peter (2009). *Beginning theory. An introduction to literary and cultural theory*. Manchester-New York: Manchester University Press.

- Brooks, Peter (2005). Narrative in and of the law. In: James Phelan en Peter J. Rabinowitz (ed.), *A companion to narrative theory*. Malden, MA en Oxford: Blackwell, pp. 415-426.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass. en London: Harvard University Press.
- Felski, Rita (2008). *The uses of literature*. Malden en Oxford: Blackwell.
- Fludernik, Monika (2003). Natural narratology and cognitive parameters. In: David Herman (ed.), *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford, Cal.: CSLI Publications, pp. 243-267.
- Garbe, Christine (2009). Lesesozialisatie. In: Christine Garbe, Karl Holle en Tatjana Jesch, *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisatie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, pp. 167-221.
- Gerrig, Richard J. (1997). Narrative experiences in the next millennium. *SPIEL* 16, 1/2, pp. 409-411.
- Gerrig, Richard en Giovanna Egidi (2003). Cognitive psychological foundations of narrative. In: David Herman (ed.) *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford, Cal.: CSLI Publications, pp. 33-55.
- Groeben, Norbert (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts 'Lesekompetenz'. In: Norbert Groeben en Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim en München: Juventa Verlag, pp. 11-21.
- Herman, David (2003). Stories as a tool for thinking. In: David Herman (ed.) *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford, Cal.: CSLI Publications, pp. 163-193.
- Heuermann, H, P. Hühn en B. Röttger (1982). *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen*. Göttingen: Vandenhoeck en Ruprecht, 1982.
- Hillis Miller (1995). J. Narrative. In: Frank Lentricchia en Thomas McLaughlin (eds.), *Critical terms for literary study*. Chicago en London: The University of Chicago Press, pp. 66-79.
- Hummel, Rhea (2011). *Kunstlebens. Hedendaagse Nederlandse beeldend kunstenaars en schrijvers over hun levensbeschouwing*. Almere: Parthenon.
- Keen, Suzanne (2007). *Empathy and the novel*. Oxford en New York: Oxford University Press.
- Korthals Altes, Liesbeth (2008). Ethical turn. In: David Herman, Manfred Jahn en Marie-Laure Ryan (eds.), *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London en New York: Routledge, pp. 142-146.

- Mar, Raymond, Maja Djikic en Keith Oatley (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In: Sonia Zyngier e.a. (eds.), *Directions in empirical literary studies*. Amsterdam en Philadelphia: John Benjamins, pp. 127-137.
- Marx, William (2008). *Het afscheid van de literatuur. De geschiedenis van een ontwaarding 1700-2000*. Amsterdam: Querido (oorspr. *L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIII-XX-e siècle*).
- McCarthy, Kevin. F., e.a. (2005). *Gifts of the muse. Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, Cal. etc.: Rand.
- Meijer, Maaïke (1996). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Perkins, David (1992). *Is literary history possible?* Baltimore: MD.
- Porter Abbott, H. (2002). *Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigney, Ann (1991). Narrativiteit. In: Will van Peer en Katinka Dijkstra (red.). *Sleutelwoorden. Kernbegrippen uit de hedendaagse literatuurwetenschap*. Leuven en Apeldoorn: Garant.
- Rigney, Ann (2006). Teksten en cultuurhistorische context. In: Kiene Brillenburg Wurth en Ann Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 293-331.
- Schooten, Erik van en Kees de Gloppe (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics 30*, pp. 169-194.
- Schreier, Margrit en Gerhard Rupp (2002). Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Norbert Groeben en Bettina Hurrelmann (Hrsg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim en München, Juventa Verlag, pp. 251-274.
- Vaessens, Thomas (2009). *De revanche van de roman. Literatuur, autoriteit en engagement*. Nijmegen: Vantilt.
- Zunshine, Lisa (2006). *Why we read fiction. Theory of mind and novel*. Columbus: The Ohio State University Press.

Dick Schram is hoogleraar Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit en als bijzonder hoogleraar Leesgedrag verbonden aan Stichting Lezen. Hij houdt zich onder meer bezig met lees- en lezersonderzoek, literatuuronderwijs, verhaaltheorie, specifieke kenmerken en functies van literaire communicatie, jeugdliteratuur en leesbevordering.



VAN HERKENNING NAAR DIEPGAANDE REFLECTIE OP HET VERHAAL

INTERVIEW MET BAS HEIJNE OVER MANIEREN OM HET LITERAIRE LEZEN TE BEVORDEREN

NIELS BAKKER

Midden op een verlaten landweggetje zit van 's morgens vroeg tot 's avonds laat een kip. Eén keer per dag komt er, op dezelfde tijd, een bakkerswagen aanrijden. De kip schuift dan altijd even op naar de berm van de weg. Vervolgens begeeft hij zich weer naar zijn vaste stek. Dag na dag, week na week, jaar na jaar gaat dat zo goed. Daarom denkt de kip op een dag dat opzij gaan niet meer nodig is. Hij wordt overreden.

Dit korte verhaal van de Tsjechische schrijver Karel Čapek (1890-1938) illustreert volgens literatuurcriticus, essayist en columnist voor *NRC Handelsblad* Bas Heijne perfect hoe we niet met de literaire cultuur moeten omgaan. “Het voortbestaan van die cultuur is geen vanzelfsprekend gegeven. We moeten er keihard aan werken. Anders neem je net als de kip een groot risico. Een laissez-fairehouding maakt dat de literaire cultuur juist het loodje legt”.

Heijne gebruikte Čapeks anekdote als afsluiting van zijn voordracht op de conferentie ‘Waarom zou je (nú) lezen?’, die Stichting Lezen in november 2010 organiseerde. Over het antwoord op de vraag in de titel hoefde hij niet lang na te denken: het belang van het literaire lezen staat volgens hem buiten kijf. Heijne stelde zichzelf liever een vervolgvraag: hoe kan de literaire cultuur, en dan met name de roman als meest sociale vorm, ervoor zorgen dat de samenleving weer belang aan haar hecht? Een hapklaar antwoord is er niet, vertelt Heijne in een vervolggespreek. Behalve

misschien dat iedere poging om het lezen van romans, korte verhalen en gedichten aan te moedigen, aansluiting moet vinden bij de persoonlijke leesbeleving.

Laten we om te beginnen een stap terugzetten. Waarom wordt de vraag 'Waarom zou je nú lezen?' juist nu gesteld?

Het veronderstelt dat er allerlei krachten in de samenleving actief zijn die mensen verleiden om niet meer te lezen. Beweegredenen die we hadden om onszelf met een boek terug te trekken, zijn blijkbaar niet meer geldig. Ik denk dat deze aanname klopt. De literaire cultuur is inderdaad haar dominantie en vanzelfsprekendheid kwijtgeraakt. Op die ontwikkeling kun je op twee manieren reageren. Je kunt roepen dat het allemaal minder wordt, en daar dan schande van spreken. Of zeggen: in 1850 maakte men zich ook al zorgen, dus het zal allemaal wel meevallen.

Ik probeer een middenweg te vinden tussen deze overdreven pessimistische en overdreven relativistische houding. Het feit dat je bezorgd bent, laat zien dat je betrokken bent, dat je een levende relatie onderhoudt met de literaire cultuur. Relatieveer je te veel, dan ontken je de waarde van wat er op het spel staat. Maar een negatieve houding kan al gauw omslaan in het prediken van onheilsprofetieën.

Hoe is de literaire cultuur de afgelopen decennia veranderd?

Het idee van de grote humanistische schrijver, van de literatuur als vormgevend principe van de samenleving, van de roman die een diepere kennis over de wereld tentoonspreidt, is langzaam verdwenen. Dat betekent niet dat er geen boeken meer worden geschreven en gelezen. Wel dat de literaire cultuur een andere positie heeft gekregen. Ze is onderdeel gaan uitmaken van de massacultuur.

Een typisch voorbeeld van die ontwikkeling is de leesclub van Oprah Winfrey. Als zij Tolstoj bespreekt, zie je dat er ineens een miljoen exemplaren van *Anna Karenina* over de toonbank vliegen. Oprah prikkelt mensen blijkbaar om te gaan lezen. Een rol die vroeger vervuld werd door het onderwijs, of door een bepaalde klasse die mensen door middel van Tolstoj wilde verheffen.

Een dergelijke culturele verandering brengt kosten met zich mee, maar ook baten. Aan de ene kant kun je zeggen: de Tolstoj-studie wordt er niet bepaald door bevorderd, de massacultuur bindt alleen op een vluchtige manier. Aan de andere kant komen er via de televisie mensen in aanraking met *Anna Karenina* die er vroeger nooit kennis van hadden genomen. Wat weegt zwaarder? Daarover kun je eindeloos discussiëren.

Maar de literatuur onderhoudt nog steeds een sterke band met de samenleving. Alleen komt deze tot stand via de populaire massamedia en niet meer via de traditionele instituten. Waarin schuilt dan het probleem?

Verhalen hebben verschillende mogelijkheden om de werkelijkheid te representeren. Een schrijver kan kiezen voor het cliché, door je bevestiging te geven, of door je voor even te laten ontsnappen. Maar er bestaat ook een hogere vorm, die we als kunst aanduiden. De schrijver maakt je bewust van wie je bent en van hoe je bent, van de manier waarop je naar de wereld kijkt. De massacultuur heeft minder aandacht voor deze diepgaande vorm van reflectie. Maar als ze verdwijnt, zou dat een groot verlies betekenen. Het gevolg is dat er alleen oppervlakte overblijft en we ons zelfkritisch vermogen kwijtraken.

American Psycho van Bret Easton Ellis is een roman die deze oppervlaktecultuur bekritiseert, en daarmee een schoolvoorbeeld van diepgaande reflectie. Het verhaal gaat over een samenleving die volkomen aan uiterlijkheden ten onder is gegaan. Mensen zijn niet meer bereid om in hun eigen ziel te kijken. Het gevolg? Een heftige reactie van geweld, doodslag en moord, die illustreert dat de mens nu eenmaal gecompliceerd in elkaar zit. Hij kan helemaal niet luchthartig en oppervlakkig leven.

Stimuleren de populaire massamedia de diepgaande reflectie volgens u helemaal niet? Het hangt ervan af. Het boekenprogramma van Sylvana Simons stond volledig in het teken van gemak. Zij praatte over boeken alsof het onbelangrijk was dat je ze überhaupt las. Oprah daarentegen doet het soms beter dan de kritiek die academici en recensenten beoefenen. Zij zijn namelijk ergens afgedwaald van het idee dat je onder woorden moet proberen te brengen wat je ervaring is met het verhaal. Zodanig dat het voor anderen invoelbaar wordt, zodat ze op die ervaring kunnen aansluiten.

Aan universiteiten wordt er heel erg in vastomlijnde categorieën op literatuur gereflecteerd. Vorig jaar gaf ik een college over twee romans van Couperus, *Noodlot* en *Van oude mensen de dingen die voorbijgaan*. Studenten zijn heel goed getraind om het boek in een bepaalde stroming te plaatsen: determinisme, naturalisme, de invloed van Ibsen en Zola, ga maar door. Totdat ik vroeg: welk boek vind je beter? Toen keken ze me heel vreemd aan. Op zo'n persoonlijke manier hebben ze niet leren lezen. Veel universitaire docenten gaan het uit de weg, uit angst dat hun college te particulier wordt.

Oprah benadert literatuur op twee manieren. Aan de ene kant beschouwt ze boeken als een vorm van sociologie. Bij *De voorlezer* van Bernhard Schlink kwam ze met een reportage over analfabetisme. Een enorm dikke vrouw leerde lezen

tussen allemaal kinderen van 4 en 5 jaar. Zo'n item geeft een actuele draai aan de thematiek. Aan de andere kant probeert Oprah identificatie tot stand te brengen. In *Anna Karenina* ging ze op zoek naar verhaalelementen waarin hedendaagse lezers zich zouden kunnen herkennen.

Maar herkenning is iets anders dan diepgaande reflectie...

Dat klopt. Je kunt herkenning alleen wel gebruiken om een treetje hoger te gaan, naar die diepgaande reflectie. Of dat altijd zal gebeuren, is een tweede. Maar dat het mogelijk is, lijdt voor mij geen twijfel. Natuurlijk stel je jezelf kwetsbaar op door zo te werken. Je moet immers jezelf in de strijd gooien. Je begint met: ik heb ook die ziekte, of zo'n soort relatie met mijn dochter. Vanuit deze particuliere identificatie probeer je een dieper liggende waarheid bloot te leggen, zoals de eenzaamheid van de mens in het universum, of de manier waarop de mens psychologisch in elkaar steekt. Het boek wordt daardoor een middel om naar de realiteit te kijken. Het engageert mensen. Binding met de wereld is uiteindelijk ook de functie van de literatuur. Zoals Kellendonk ooit zei: een roman helpt mensen bij het denken.

Schuilt hierin de oplossing voor een spagaat waar leesbevorderaars mee worstelen? Aan de ene kant willen zij het culturele lezen stimuleren, en dus inzetten op literaire kwaliteit. Aan de andere kant heerst er een sterke neiging om aan te sluiten bij wat jonge mensen zélf het liefste lezen, ook als dat oppervlakkige lectuur is. Als ze met het laatste beginnen, kunnen ze naar het eerste toewerken.

Dat zou ik absoluut overwegen. De Ierse schrijfster Aifric Campbell zei eens dat haar kinderen via het onderwijs het idee krijgen dat literatuur iets is van dode mensen. Ze lezen Dickens, Austen, al die klassiekers. Dat gebeurt vanuit een verantwoordelijkheidsgevoel van docenten voor de canon. Het neveneffect is alleen dat kinderen het idee krijgen dat literatuur wordt geschreven door mensen die ver van hen afstaan. De kloof wordt te groot. En dan gaan ze denken: ik moet dit leren maar het gaat niet over mij. Er zullen er best tien zijn die het oppikken, maar de rest ben je kwijt.

Je moet je leerlingen dus zien te verleiden. Zo worden ze langzaam gegrepen. Schrijvers gebruiken die tactiek ook. Ze boeien de lezer op een oppervlakkige manier, bijvoorbeeld met een spannend verhaal, en gebruiken dat om op een dieper niveau over te brengen wat ze echt te vertellen hebben. Dostojevski was eigenlijk een thrillerauteur, maar gebruikte dat genre als middel. In de leesbevordering werkt het niet anders.

Dus beginnen met Kluun...

Dat weet ik dan weer niet. Je kunt ze misschien beter confronteren met een boek dat hen een onverwachte ervaring geeft. Dat hen aan het schrikken maakt. Misschien hebben ze wel meer met schrijvers die wat rauwer en ruiger zijn, of juist nadrukkelijk romantisch. Misschien wel met Bret Easton Ellis. Als je betrokken bent, verras leerlingen dan. Zolang het maar over het heden gaat, over hoe zij naar de wereld kijken, over hun blik en over hun belevenissen.

Nu ben ik docent en ga ik die roman in mijn les behandelen. Moet ik me dan volledig richten op de persoonlijke leesbeleving, of er ook voor zorgen dat ze de belangrijkste stromingen kennen en de formele aspecten kunnen analyseren?

Aandacht voor het laatste komt weer voort uit een gevoel van verantwoordelijkheid. En uit een verlangen naar de zekerheid dat ze die bagage meekrijgen. Maar als leerlingen niet echt geraakt worden, gaat de lesstof het ene oor in en het andere weer uit. Je kunt wel schreeuwen om een canon, uit angst dat er anders geen gedeelde kennis meer bestaat, maar wat heeft het voor zin als ze het toch meteen weer vergeten?

Vergelijk het met correct spellen. Dat is ook belangrijk, maar uiteindelijk draait het om wat je in woorden uitdrukt. Je moet zorgen dat je leerlingen aanraakt, prikkelt, hun verbeelding aan het werk zet.

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die canongericht literatuuronderwijs hebben genoten, op latere leeftijd minder voor hun plezier lezen dan leerlingen die persoonsgericht literatuuronderwijs hebben genoten. Dat bewijst dat je inderdaad beter kunt aanhaken bij de leesbeleving.

Inderdaad. Daarom is het ook zo vreemd dat er nog steeds weinig in deze termen over literatuur wordt gesproken. Wat is je ervaring met het boek? Wat doet het boek met je? Je moet je voor zulke persoonlijke vragen niet schamen. Ik ben gastschrijver geweest in Utrecht. Als opdracht moesten studenten een essay schrijven. Ik merkte dat je het daardoor meteen over hele intieme zaken gaat hebben.

Begin dus door hen reacties te laten geven die dicht bij henzelf liggen. Neem een essay van Virginia Woolf. Wat vinden ze ervan? En vraag vervolgens door. Hoe doet de schrijfster dat? Zit het in de opbouw? In de stijl? Zo zoom je steeds verder in op de tekst. En krijg je ook vanzelf tegengeluiden. Met studenten kom je op deze manier een heel eind. Zolang het startpunt maar de leeservaring is, niet in welke stroming het boek te plaatsen valt.

Volgens mij kom je dan ook vanzelf wel weer op literaire stromingen en formele aspecten uit.

Uiteraard. Hoe structureert een schrijver het verhaal? Waarom doet hij dat zo meesterlijk? De filosoof Tzvetan Todorov, die ik in mijn lezing aanhaalde, schreef het ook: al die zaken, de geschiedenis, stromingen, autobiografische elementen, psychologische verklaringen, je kunt ze er allemaal bij halen, zolang ze maar in dienst staan van de persoonlijke ervaring met de tekst. Waar gaat dit verhaal over? En wat leert dit verhaal me over mijzelf en over de wereld?

Bas Heijne studeerde Engelse taal- en letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam. In 1984 debuteerde hij met de roman *Laatste woorden*. Hij schreef tussen 1984 en 1992 reisverhalen voor het tijdschrift *De Tijd*. Een deel van deze verhalen werd later gebundeld in *Vreemde reis*. Zijn tweede roman, *Suez*, verscheen in 1992. Heijne is sinds 1991 als essayist verbonden aan *NRC Handelsblad*, voor welke krant hij sinds 2001 ook een column verzorgt. In 2008 presenteerde Heijne het televisieprogramma *Zomergasten* van de VPRO.

Niels Bakker werkt als onderzoeksmedewerker bij Stichting Lezen. Hij studeerde Literatuurwetenschap (research master) en Communicatiewetenschap (master) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor Stichting Lezen voerde hij een literatuuronderzoek uit naar het lezen van literatuur in het digitale tijdperk. Met zijn scriptie *Taal op drift, chaos in het hoofd* won hij in 2008 de Stichting Lezen Scriptieprijs. Behalve als onderzoeker is hij actief als filmjournalist, onder andere voor de *Filmkrant*.



WAAROM ZOU JE LEZEN?

EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR MOTIEVEN VOOR HET LEZEN VAN NARRATIEVE TEKSTEN

CEDRIC STALPERS

INLEIDING

De vraag ‘Waarom zou je lezen?’ is tot heden nog niet geheel beantwoord. Zeker niet wanneer we met de waarom-vraag doelen op motieven of drijfveren voor lezen. Onderzoek naar deze thematiek is schaars. Zelfs zo schaars dat de leesonderzoeker Matthewson (1994) concludeerde dat de onderzoeksstroming naar leesmotieven vrijwel was verdwenen. Het doel van dit hoofdstuk is deze stroming nieuw leven in te blazen en een aanzet te geven tot nieuwe studies op dit domein. Dit streven wordt vorm gegeven door aansluiting te zoeken bij de persoonlijkheidsleer, die al eerder bewezen heeft verschillen in cultuurdeelname en leesgedrag te kunnen verklaren. Alvorens ingegaan wordt op theorieën over leesmotieven, als ook op twee veldstudies naar dit onderwerp, komt eerst een andere vraag aan de orde: waarom is onderzoek naar leesmotieven relevant?

WAAROM ONDERZOEK NAAR LEESMOTIEVEN?

De laatste vijftien jaar zijn verschillende studies gepubliceerd die als doel hadden om verschillen in leesfrequentie te verklaren. De dominante theorie waarop deze studies (o.a. Stokmans, 1999; Van Schooten en De Glopper, 2002; Miesen, 2003; Stalpers, 2007) gebaseerd zijn, is de attitudeleer van Icek Ajzen (1988). Alhoewel deze studies een belangrijke bedrage hebben geleverd aan het inzicht in de drempels

en drijfveren voor leesgedrag, zijn leesattitudes en leesmotieven op punten duidelijk verschillende constructen en verklaren ze daarmee ook verschillende fenomenen.

Op definitieniveau is er een duidelijk verschil tussen attitudes en motieven. Het eerste construct wordt doorgaans gedefinieerd als een predispositie of evaluatieve *houding*, terwijl het tweede wordt gedefinieerd in termen van *doelen en redenen*. Greaney en Hegarty (1987) scherpten dit onderscheid aan door te stellen dat attitudes geen motivationele component bevatten; in hun visie worden individuen niet aangestuurd in hun gedrag door houdingen, maar uitsluitend door motieven. Hun opmerking geeft aan dat motieven een andere functie toegedicht wordt dan attitudes.

Voorts worden attitudes vaak omschreven als globale eerder dan gedifferentieerde constructen, terwijl bij leesmotieven het tegenovergestelde geldt. Bij leesattitudes draait het om de vraag in welke mate iemand lezen plezierig of nuttig vindt, terwijl het bij leesmotieven draait om de vraag welke verschillende redenen nopen tot lezen. Leesattitudes kunnen in de praktijk gereduceerd worden tot een doorgaans eendimensionale variabele ('Is lezen plezierig?'), die verschillende waarden kan aannemen (op een schaal met als uitersten 'Lezen is zeer saai' tot 'Lezen is zeer leuk'). In de praktijk komen overigens ook tweedimensionale uitwerkingen van het leesattitudebegrip voor, waarbij men een utilitaire ('Vindt men lezen nuttig?') en een hedonistische dimensie ('Vindt men lezen plezierig?') onderscheidt. In veldonderzoek blijkt dat de hedonistische dimensie de grootste verschillen in leesfrequentie verklaart, waardoor de utilitaire dimensie in verschillende metingen wordt weggelaten (Ohlsen, 1992). Leesmotieven daarentegen zijn multidimensioneel en omvatten daarom verschillende variabelen (leesredenen); de een kan lezen omwille van spanning, de ander omwille van zelfreflectie en weer een derde kan in het genieten van mooi taalgebruik een drijfveer vinden om een boek ter hand te nemen. Motieven reflecteren niet alleen of iemand lezen leuk vindt, maar ook om welke redenen.

Alhoewel veel mensen dezelfde (positieve) leesattitude hebben, kunnen zij nog sterk verschillen in hun antwoord op die waaromvraag. Met andere woorden: lezers met dezelfde leesattitude, kunnen nog steeds verschillen in de leesmotieven die zij nastreven. Zowel de onderzoekers Nelck da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2002) als Witte (2002, 2008) geven aan dat jonge lezers een ontwikkeling doormaken waarbij leesbeleving en -motieven kunnen veranderen, parallel aan de persoonlijke, sociaal-emotionele ontwikkeling van die lezers. Naarmate jongeren meer volwassen worden, gaan zij andere verhalen en andere verhaalkenmerken waarderen. Een individu kan op zijn 50ste lezen net zo leuk vinden als op zijn 15de, maar met het verstrijken van de jaren kunnen zijn motieven om te lezen wel veranderd zijn.

Globale leesattitudes ('Vindt men lezen plezierig') reflecteren derhalve, in tegenstelling tot de verfijndere motievenbenadering, niet compleet de ontwikkeling die een lezer doormaakt.

Een ander gegeven dat noopt tot een gedetailleerdere blik op de drijfveren voor het lezen, is dat mensen met dezelfde leesattitude sterk verschillende smaken en voorkeuren kunnen hebben. De drie belangrijkste genres van fictie – spanning, romantiek en literatuur – hebben elk hun eigen lezerspubliek (Stalpers, 2010). Alhoewel alledrie deze lezersgroepen waarschijnlijk hoog scoren op de variabele leesattitude (in alledrie de groepen komen immers leesfanaten voor die meer dan 50 titels per jaar lezen), zullen hun motieven om te lezen waarschijnlijk verschillen – anders zouden zij immers allen voor hetzelfde genre boeken kiezen.

Een voorlopige conclusie kan zijn dat leesmotieven een verfijnder, gedetailleerder en subtieler construct kunnen zijn dan de globaler leesattitudes. De vraag is dan ook waarom de onderzoekstroming van leesmotieven niet sterker en invloedrijker is geweest. Hiervoor zijn verschillende verklaringen op te voeren. Allereerst heeft veel van het motievenonderzoek – te denken valt aan het relatief bekende werk van de Amerikaanse leesonderzoeker Alan Wigfield (1997) – zich beperkt tot het lezen in een schoolse context en daarmee variabelen opgevoerd die uitsluitend relevant zijn binnen die schoolse context. Bijvoorbeeld: 'voldoen aan de verwachtingen van de docent' of 'beter worden in lezen dan de klasgenoten'. Deze motieven verliezen deels hun betekenis buiten de context van het schoolse lezen en zijn daarmee maar beperkt toepasbaar om verschillen in vrijetijdslezen verklaren.

Een tweede verklaring betreft de stevigheid van de theoretische fundering van het motievenonderzoek, zeker in vergelijking met de attitudebenadering. Leesattitudeonderzoek is doorgaans gebaseerd op Ajzens *theory of planned behaviour*; een theorie die zo ver is uitgekristalliseerd en toegepast, dat deze is gebruikt om een zeer breed palet aan culturele gedragingen te verklaren, variërend van lezen tot bioscoop-, circus-, theater- en museumbezoek. In vergelijking daarmee komt de motievenbenadering relatief onrijp over. Zo is het in Wigfields theorie niet duidelijk wat precies een leesmotief is, waardoor het wordt veroorzaakt en op welke gedragingen het effect heeft. Een helder conceptueel model, waarin de relaties tussen oorzaken en gevolgen grafisch weergegeven worden, ontbreekt dan ook. De populariteit van de attitudebenadering is te danken aan het gegeven dat binnen die stroming een dergelijk conceptueel model wel bestaat.

De theoretische onrijpheid manifesteert zich eveneens in het zeer grote aantal leesmotieven dat onderscheiden kan worden. Zo werden in een eerste verkennende studie (Stalpers, 1999) maar liefst zeventien verschillende motieven gevonden,

hetgeen haaks staat op het wetenschappelijk streven om met zo min mogelijk variabelen een zo groot mogelijk deel van verschillen in de werkelijkheid (in dit geval: het leesgedrag) te verklaren. Wetenschappers streven ernaar om een zo overzichtelijk en compact mogelijk beeld van de werkelijkheid te schetsen (in jargon: *parsimony*), dat desondanks recht doet aan de verschillen in gedrag van mensen. Het grote aantal leesmotieven of vormen van leesvoldoening dat in verschillende studies onderscheiden is (soms zag men door de bomen het bos niet meer), laat zich niet goed verenigen met dit streven.

Gezien de voorgaande discussie, is de doelstelling van dit hoofdstuk meerledig. Beoogd wordt om het onderzoek naar leesmotieven nieuw leven in te blazen, maar de valkuilen uit het verleden (te weten een gebrekkige theoretische fundering, te sterke focus op louter het lezen in een schoolse context als ook een overdaad aan verschillende motieven) te vermijden. Meer inzicht in leesmotieven kan zowel wetenschappelijk als praktisch gezien relevant zijn. Een vernieuwd inzicht in leesmotieven biedt inzicht, niet alleen in *hoeveel* mensen lezen, maar ook *wat* (welke genres) en *waarom*. Terwijl leesattitudes zeer adequaat verschillen in leesfrequentie verklaren, kunnen leesmotieven een bijdrage leveren aan het verklaren van verschillen in genrepreferenties, smaakontwikkeling en de voldoening die lezers nastreven. Voor mensen uit de praktijk van leesbevordering – docenten, *remedial teachers* en bibliothecarissen – kan het motievenonderzoek helpen meer inzicht te krijgen in de diversiteit van de doelgroep die zij bedienen, wat deze aanspreekt in boeken en hoe zij vervolgens met hun leesbevorderingsprojecten hierop kunnen inspelen.

PROBLEEMSTELLING EN THEORIE

De centrale vraagstelling van de twee veldonderzoeken die beschreven worden in dit artikel, is: welke leesmotieven zijn er op basis van theorie en empirisch onderzoek te onderscheiden, en in welke mate hangen deze motieven samen met leesfrequentie en genrevoorkeuren? Zijn op basis van leesmotieven en -voorkeuren verschillende lezerstypen te onderscheiden?

Om niet in de valkuil van eerder onderzoek te vallen wordt eerst een definitie gegeven van leesmotieven: *bewuste, intrinsieke drijfveren om te lezen, die samenhangen met persoonlijkheid en de sociaal-emotionele ontwikkeling van een individu, en gereflecteerd worden in leesgedrag*. Laten we elk element van deze omschrijving nader toelichten.

Met *bewust* wordt bedoeld dat een lezer weet wat hij of zij zoekt in een verhaal en dat ook actief najaagt. Tellegen (2002) spreekt in dit kader ook van primaire

– in tegenstelling tot secundaire – leesvoldoening, waarbij het primaire verwijst naar redenen waarvan men zich voorafgaand aan het lezen al bewust was, terwijl secundaire pas tijdens het lezen ('toevallig') optraden en daarmee niet verwacht waren. Motieven zijn in de optiek van de auteur redenen die motiveren tot, en daarmee voorafgaan aan, gedrag. Het is daarmee ook een smaller en duidelijker afgebakend begrip dan leesvoldoening, dat ook terloopse en onverwachte vormen van leesplezier omvat. *Intrinsiek* verwijst naar het gegeven dat leesmotieven verwijzen naar voor wat de lezer zelf – en niet voor zijn ouders, vrienden of leerkrachten – belangrijk is. Leesmotieven draaien om de vraag wat lezen voor het individu betekent; niet naar de druk die deze omgeving (al dan niet) uitoefent om te gaan lezen. De term *sociaal-emotionele ontwikkeling* verwijst naar de bevinding uit de studies van Nelck da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2002) als ook van Witte (2009) dat redenen om te lezen kunnen veranderen, parallel aan de persoonlijke ontwikkeling van een lezer. De term *drijfveer* is gekozen om leesmotieven duidelijk te onderscheiden van *drempels* (zoals een geringe boekenkennis of lage leesvaardigheid). Drempels spelen uiteraard wel een rol bij de beslissing om te gaan lezen, maar betreffen eerder het *kunnen* (gezien taalvaardigheid) of *mogen* (gezien sociale normen in de omgeving), terwijl het bij motieven eerder gaat om *willen* (gezien de voldoening die lezen oplevert). Met *leesgedrag* wordt in dit hoofdstuk bedoeld: het lezen van narratieve teksten (fictie) in de vrije tijd.

Nog één begrip in de definitie is onbesproken, en dat is de term *persoonlijkheid*. De laatste vijf jaar is in verschillende studies gebleken dat er een sterke relatie is tussen de karaktertrekken van mensen en hun leesgedrag als ook cultuurdeelname. Zo vond Kraaijvanger (2010) dat tieners in de leeftijd van 15 tot en met 19 jaar die hoger scoorden op de karaktertrek *openheid* (het hebben van een rijk geestelijk leven, resulterend in een rijke fantasie, een sterke neiging tot nadenken en een grote tolerantie voor complexiteit) veel vaker deelnamen aan diverse cultuuruitingen. Ook Verschuren (2008) vond in haar onderzoek een sterke relatie tussen de karaktertrek openheid enerzijds en belangstelling voor musea, theater en filmhuisfilms anderzijds. Vergelijkbare uitkomsten zijn gevonden als het gaat om het lezen van fictie (Stalpers, 2007), waaruit bleek dat fervente lezers een rijkere verbeelding en sterkere honger naar kennis hadden (beide kenmerken van de karaktertrek openheid) dan leerlingen die weinig lezen.

Deze studies leidden tot het inzicht dat er mogelijk sterke parallellen waren tussen enerzijds de persoonlijkheidsleer en anderzijds de theorievorming rondom leesmotieven. De eerstgenoemde benadering kon helpen de laatstgenoemde een sterkere theoretische en empirische fundering te geven. Meer specifiek wordt hierbij bedoeld op het werk, inzake persoonlijkheid, van McCrae en Costa (1990),

Cacioppo, Petty, Feinstein en Jarvis (1996), Csikzentmihalyi (1990), als ook Merckelbach, Horselenberg en Muris (2001), Van der Bolt (2000), Tellegen (2002) en Miesen (2007) inzake leesmotiveven. Een vergelijking van beide theoretische domeinen leidde tot het volgende overzicht van de parallellen tussen beide onderzoeksrichtingen:

TABEL 1 | PARALLELEN TUSSEN DE PERSOONLIJKHEIDSLEER EN DE THEORIEVORMING OVER LEESMOTIEVEN

Persoonlijheidsleer	Leesmotiveven
<i>Fantasy proneness</i> ofwel neiging tot fantaseren (Merckelbach, Horselenberg & Muris, 2001)	Verbeeldende leesbeleving (Tellegen, 2002)
<i>Flow</i> ofwel absorptie (Csikzentmihalyi, 1988)	Geboeide leesbeleving (Tellegen, 2002); absorptie (Nell, 1988)
<i>Need for cognition</i> ofwel neiging tot nadenken (Petty & Cacioppo)	Horizonverbreding en intellectuele verdieping (Miesen, 2007)
Emotionele intensiteit (McCrae & Costa, 1990)	Emotionele leesbeleving (Tellegen, 2002)
<i>Agreeableness</i> ofwel empathie (McCrae & Costa, 1990)	Emoties bij oriëntatie op anderen (Tellegen, 2002)
Esthetiek (McCrae & Costa, 1990)	Esthetische leesmotiveven (Witte, 2008)

De parallellen tussen karaktertrekken (de linkerzijde van de tabel) en gevonden leesmotiveven (de rechterzijde van de tabel) maken duidelijk dat karaktertrekken weerspiegeld worden in redenen voor het lezen. Beide onderzoeksstromingen zijn – ondanks een ander vertrekpunt en een andere doelstelling – op overeenkomstige constructen uitgekomen. Conform het gezegde ‘Toon mij uw boekenkast en ik zal u zeggen wie u bent’, lijkt het erop dat leesmotiveven een afdruk zijn van algemenere karaktertrekken, zoals een rijke fantasie, een neiging sterk op te gaan in bepaalde activiteiten, een grote honger naar kennis, een tendens emoties sterk te ervaren, compassie met anderen en een voorliefde voor esthetische verfijning. Wat lezers zoeken in boeken, kent parallellen met wat zij in het algemeen – ook buiten het boek – waardevol en belangrijk vinden. Na bestudering van deze parallellen zijn de volgende zes leesmotiveven onderscheiden.

- 1 Fantasie: het stappen in een droomwereld en in fantasie andere culturen en werelddelen bezoeken.
- 2 Absorptie: zo intens opgaan in een verhaal dat men alles om zich vergeet en één wordt met het verhaal.
- 3 Intellectuele verdieping: lezen om meer over zichzelf, anderen en maatschappelijke vraagstukken te weten komen.

- 4 Emotionele intensiteit: sterke emoties oproepen door te lezen, zoals spanning of ontroering.
- 5 Empathie: sterk meeleven met personages en een band met hen ontwikkelen.
- 6 Esthetische motieven: lezen om te genieten van de manier waarop een verhaal verteld wordt, eerder dan alleen de inhoud ervan.

Van deze zes motieven vallen er vier – fantasie, intellectuele verdieping, emotionele intensiteit en esthetische motieven – samen met facetten van de karaktertrek openheid, zoals die beschreven is door Costa en McCrae. Empathie – het meeleven en meevoelen met personages – kent gelijkenissen met de karaktertrek *agreeableness* ofwel empathisch vermogen, die eveneens door de twee genoemde onderzoekers is beschreven. Het begrip absorptie ofwel *flow* heeft zowel binnen de theorievorming over leesmotieven (Tellegen, 2002) als de persoonlijkheidsleer (Cziksentmihalyi, 1988) ruime aandacht gekregen.

Aan deze zes motieven is een zevende toegevoegd, voortkomend uit het werk van Appleyard (1994) die spreekt over de *reader as hero*, als ook Tellegen, die spreekt over bewondering. In beide gevallen verwijst het naar de mogelijkheid die fictie biedt om, in verbeelding, datgene te doen wat men in het echt niet kan, mag of durft. Door te lezen kan men gevaarlijke avonturen beleven zonder zelf fysieke risico's te hoeven nemen en de held zijn zonder kleerscheuren of schaafwonden op te lopen. De Britse thrillerschrijver Ian Fleming, bedenker van James Bond, zei hierover, in een verklaring van de populariteit van zijn creatie: “James Bond is mijn favoriete dagdroom en dagdromen zijn per definitie niet realistisch. Hij is de uitkomst van een Walter Mitty syndroom – de dromen van de auteur over wat en wie hij had kunnen zijn, en wat hij had kunnen beleven”. Lezen biedt zowel de schrijver als de lezer de mogelijkheid zich los te rukken van de beperkingen van de werkelijkheid en – in fantasie – grote problemen op te lossen en heldendaden te verrichten.

Appleyard beschrijft overigens in zijn werk verschillende motieven en fasen die een lezer op zijn levenspad kan doorlopen, van ‘speler’, naar ‘held’, ‘denker’, ‘interpretator’ en ‘pragmaticus’. De fase ‘held’ is overgenomen in het veldonderzoek onder de noemer ‘wensvulling’. De overige (en latere) fasen die Appleyard onderscheidt, kennen overlap met de motieven intellectuele verdieping (‘de lezer als denker’) en esthetische motieven (‘de lezer als interpretator’).

PILOTONDERZOEK

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn twee veldonderzoeken uitgevoerd. Allereerst een pilotstudie onder studenten en fervente lezers (bibliothecarissen, leden van leeskringen en leden van boekforums op internet), gevolgd door een hoofdonderzoek op een middelbare school. Het pilotonderzoek had als doel om te achterhalen of de leesmotieven betrouwbaar gemeten konden worden, en of de gemeten variabelen vervolgens voorspellend bleken voor leesgedrag.

In het pilotonderzoek zijn de zeven leesmotieven vertaald in een vragenlijst van dertig stellingen. Deze vragenlijst, met name gebaseerd op het eerder genoemde werk van Tellegen, Miesen en Witte, is uitgezet onder 319 respondenten, van wie 150 student waren en 169 lid van een leeskring. Hierbij is gebruikgemaakt van een zogenaamd *convenience sample* ofwel een gelegenheidssteekproef: een steekproef die niet de pretentie heeft representatief te zijn, in dit geval omdat de onderzoeker geconfronteerd was met beperkingen in budget en menskracht, die verhinderden dat de studie op grotere schaal en op een meer gerichte manier kon worden uitgezet. De kenmerken van de respondenten waren als volgt:

TABEL 2 | KENMERKEN RESPONDENTEN

Gender	
Man	42%
Vrouw	58%
Leeftijd	
Jonger dan 25	47%
26 t/m 39 jaar	16%
40 t/m 59 jaar	32%
60 jaar en ouder	4%
Leest ...	
literatuur	81%
spannende boeken	85%
romantische boeken	52%

Zoals af te lezen is uit de tabel, zijn personen jonger dan 25 (de bevroegde studenten) oververtegenwoordigd, en is tevens het percentage literatuur- en spanningslezers relatief hoog. Voor een pilotonderzoek – een allereerste verkenning, die vervolgd wordt door grootschaliger studies – voldeed het qua respondentenaantal echter ruimschoots. Ook de interne consistentie van meting voldeed, hetgeen af te lezen valt aan de Cronbach's alfa's van de gemeten constructen.

TABEL 3 | INTERNE CONSISTENTIE VAN DE GEMETEN VARIABELEN

Variabele	Voorbeeldvraag	Aantal items	Cronbach's alfa
Fantasie	Door te lezen kan ik mijn fantasie de vrije loop laten.	4	.87
Absorptie	Als ik in een verhaal zit, dan vergeet ik de tijd.	3	.81
Intellectuele verdieping	Verhalen kunnen me op een andere manier naar de werkelijkheid laten kijken.	6	.88
Emotionele intensiteit	Ontroerende verhalen kunnen op mij heel intens overkomen.	4	.83
Empathie	Als iemand in een verhaal droevig of blij is, dan voel ik dat zelf.	3	.77
Esthetische motieven	Door te lezen kan ik genieten van mooi taalgebruik.	5	.82
Wensvervulling	Ik zou willen durven wat iemand in een verhaal durft.	5	.85

Cronbach's alfawaarden geven de mate aan waarin verschillende vragen hetzelfde construct meten. Wanneer deze waarden vermenigvuldigd worden met 10, dan kunnen ze gelezen worden als rapportcijfers. Hieruit blijkt dat alle schalen een 'rapportcijfer' variërend van 7,7 tot 8,7 krijgen, hetgeen betekent dat de verschillende variabelen consistent gemeten zijn. Ook uit de factoranalyse (zie bijlage 1) keerden deze zeven variabelen duidelijk terug.

Nadat zowel de factoranalyse als Cronbach's alfawaarden bevestigden dat de zeven motieven adequaat gemeten waren, is gepoogd met de data het tweede deel van de probleemstelling te beantwoorden: in welke mate hangen de leesmotieven samen met leesfrequentie? Om deze vraag te beantwoorden is een regressieanalyse uitgevoerd met de zeven motieven als onafhankelijke variabelen en leesfrequentie als afhankelijke variabele.

TABEL 4 | REGRESSIEANALYSE MET LEESMOTIEVEN ALS X- EN LEESFREQUENTIE ALS Y-VARIABLE

X variabele	Gestandaardiseerde bètawaarde	t-waarde	P-waarde
Fantasie	.15	2.39	<.01
Absorptie	.23	3.83	<.01
Intellectuele verdieping	.10	1.67	.10
Emotionele intensiteit	.23	3.24	<.01
Empathie	-.11	-1.77	.08
Esthetische motieven	.12	2.16	<.05
Wensvervulling	-.18	-3.19	<.01

De leesmotieven gezamenlijk verklaarden 25% van de variantie in leesfrequentie, waarbij gold dat de drijfveren fantasie, absorptie, emotionele intensiteit en esthetiek positief samenhangen met leesfrequentie. Het motief intellectuele verdieping bleek randsignificant en positief samen te hangen met leesfrequentie. Opvallend was dat twee motieven – empathie en wensvervulling – negatief samenhangen met leesfrequentie: respondenten die hoger scoorden op deze motieven, lazen minder.

Voor deze onverwachte uitkomsten zijn er drie verklaringen te bedenken. Allereerst is het denkbaar dat de zeven motieven onderling zo sterk samenhangen, dat in een regressieanalyse het moeilijk is het unieke effect van ieder motief goed vast te stellen. Ten tweede was de samenstelling van de steekproef vrij ongewoon: hierin waren veellezers en met name liefhebbers van literatuur sterk oververtegenwoordigd. Literatuurlezers kunnen in tegenstelling tot lezers van andere genres – mogelijk een afstandelijker (en minder empathische) leeshouding aannemen, en realistische of zelfs confronterende (eerder dan wensvervullende) verhalen waarderen. Dat kan verklaren waarom empathie en wensvervullend niet duidelijk uit de verf kwamen; mogelijk streeft men deze motieven bij het (afstandelijker) lezen van literatuur niet na. Een derde verklaring had eveneens te maken met de steekproef: jongere lezers (13 tot en met 17 jaar) waren hierin niet vertegenwoordigd, terwijl wensvervullende leesmotieven mogelijk met name onder die doelgroep voorkwamen. Appleyard, die met zijn opmerking over *de lezer als held* inspireerde tot het opnemen van de variabele *wensvervullende leesmotieven*, deed onderzoek onder lezers vanaf 13 jaar. Hij observeerde dat heldhaftige fantasieën, voortkomend uit gelezen verhalen, met name voorkwamen bij jongere lezers; een doelgroep die buiten onze veldstudie viel. De eerder geciteerde thrillerauteur Ian Fleming bevestigde de link tussen jeugdigheid en wensvervullende leesmotieven met zijn uitspraak: “James Bonds wereld is de droom van de auteur, een fantasie over hoe zijn leven had kunnen zijn, vol avonturen en sensualiteit. Zijn avonturen komen voort uit een adolescente geest; de mijne om meer precies te zijn”.

HOOFDONDERZOEK

Het pilotonderzoek bevestigde dat het mogelijk was om leesmotieven betrouwbaar te meten en maakte duidelijk dat leesmotieven verschillen in leesgedrag konden verklaren. Tegelijkertijd riep het nieuwe vragen op. Was er niet een sterke onderlinge overlap tussen motieven, waardoor we mogelijk met een kleiner aantal afkonden, corresponderend met het wetenschappelijke streven naar *parsimony*? Welke leesmotieven blijken voor een jongere doelgroep voorspellend te zijn voor leesgedrag? Spelen bij hun leesgedrag wensvervulling en empathie een grotere rol?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn op één middelbare school in Limburg alle opleidingsniveaus bevroegd, van de brugklas tot en met de eind-examenklas vwo. In totaal namen 275 leerlingen deel aan het onderzoek, met een gemiddelde leeftijd van 14,7 jaar. Er namen bijna evenveel jongens (136) als meisjes (139) deel aan het onderzoek. 25% van de respondenten zat in de brugklas, 23% op het vmbo, 26% op de havo en 26% op het vwo. Van de brugklassers verwachtte de meerderheid naar het vmbo te zullen gaan.

Aan de leerlingen zijn vrijwel dezelfde vragen voorgelegd als aan de respondenten in het pilotonderzoek. Enkele vragen zijn echter eenvoudiger geformuleerd en er zijn enkele vragen toegevoegd ten einde constructen beter te kunnen meten. De antwoorden van de kinderen op de vragen over leesmotieven zijn onderworpen aan een factoranalyse (zie hiervoor bijlage 2), waaruit bleek dat de motieven absorptie, emotionele intensiteit en empathie onderling zo sterk samenhangen, dat ze tot één factor gerekend konden worden. Hiermee kwam het aantal leesmotieven uit op vijf, met de volgende kenmerken:

TABEL 5 | INTERNE BETROUWBAARHEID VAN DE GEMETEN LEESMOTIEVEN

Variabele	Aantal items	Cronbach's alfa
Fantasia	5	.90
Absorptie, emotionele intensiteit en empathie	7	.90
Intellectuele verdieping	4	.81
Esthetische motieven	5	.81
Wensvulling	4	.81

Alle vijf overgebleven leesmotieven (absorptie, emotionele intensiteit en empathie zijn samengevoegd tot één variabele) bleken betrouwbaar gemeten te zijn. Vervolgens is met een regressieanalyse achterhaald in welke mate deze vijf motieven voorspellend waren voor daadwerkelijk leesgedrag.

TABEL 6 | REGRESSIEANALYSE MET LEESMOTIEVEN ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELEN EN LEESFREQUENTIE ALS AFHANKELIJKE

	Gestandaardiseerde beta-waarde	t-waarde	p-waarde
Fantasia	.12	1.28	.20
Absorptie, emotionele intensiteit en empathie	.55	4.72	<.01
Intellectuele verdieping	-.07	-.72	.47
Esthetische motieven	.21	2.04	<.05
Wensvulling	-.09	.84	.40

De leesmotieven absorptie / emotionele intensiteit en esthetiek bleken positief samen te hangen met leesfrequentie: leerlingen die hoger scoorden op deze motieven, lazen meer. Gezamenlijk verklaarden zij meer dan 22% van de verschillen in leesfrequentie. De verbanden tussen de overige leesmotieven enerzijds en leesfrequentie anderzijds waren niet significant. Met andere woorden: hogere scores op de motieven wensvervulling, fantasie en intellectuele verdieping bleken niet per se samen te gaan met frequenter lezen van fictie *in het algemeen*.

Wanneer de relaties tussen de motieven en het lezen van de verschillende genres bestudeerd werd, dan werd een ander patroon zichtbaar. In de onderstaande tabel is weergegeven wat de relatie was tussen de motieven enerzijds en de frequentie waarmee leerlingen verschillende genres lazen anderzijds. Een plusteken staat hier voor een positieve relatie, een minteken voor een negatieve en een nul voor de afwezigheid van een relatie.

TABEL 7 | UITKOMSTEN VAN DE REGRESSIEANALYSE WAARBIJ LEESMOTIEVEN DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN WAREN EN GENREVOORKEUREN DE AFHANKELIJKE

	Literatuur	Spanning	Romantiek	Fantasy	Griezelverhalen
Fantasie	0	0	0	+	0
Absorptie, emotionele intensiteit en empathie	++	+	++	0	0
Intellectuele verdieping	0	0	0	-	0
Esthetische motieven	+	0	0	0	0
Wensvervulling	-	+	0	+	+

Uit de aanvullende analyses bleek dat absorptie bij de drie grootste genres (literatuur, spanning en romantiek) een belangrijke drijfveer vormt. Esthetische motieven spelen met name bij literatuur een rol, terwijl wensvervullende motieven bij de spannender genres (spanning, fantasy en griezelverhalen) een belangrijke rol spelen. Niet geheel onverwacht bleek dat bij het fantasy genre, fantasie (in een droomwereld stappen) een belangrijke drijfveer vormde, terwijl men dergelijke verhalen juist niet bleek te lezen omwille van intellectuele redenen.

De laatste stap in de analyses – en tevens de slotvraag van de probleemstelling – betrof het clusteren van leerlingen tot lezerstypen op basis van hun leesmotieven (waarom lezen zij?) en leesvoorkeuren (wat lezen zij?). Om leerlingen in te kunnen delen in homogene groepen is een zogenaamde hiërarchische clusteranalyse gebruikt. Met deze analyse worden leerlingen die – qua genrevoorkeur en leesmotieven – het meest op elkaar lijken, in dezelfde subgroep geplaatst. Vervolgens

worden subgroepen die op elkaar lijken, samengevoegd in weer grotere groepen. Deze samenvoeging van groepen gaat net zo lang door totdat er maar één groep overblijft, te weten de hele steekproef.

Uit de hiërarchische clusteranalyse bleek dat er – op basis van leesmotieven en leesvoorkeuren – vijf clusters of typen leerlingen gevormd konden worden, te weten niet-lezers, incidentele lezers, spanninglezers, omnivoren en literatuurliefebbers. Laten we elk van deze vijf clusters kort beschrijven.

NIET-LEZERS

Een kwart van de bevroegde leerlingen behoorde tot de groep niet-lezers. Zij gaven aan (vrijwel) nooit te lezen, noch enige aandrang hiertoe te ervaren. Op alle leesmotieven haalden zij een benedengemiddelde score. Jongens en vmbo-leerlingen waren oververtegenwoordigd in dit cluster. Bijna de helft van alle respondenten in deze groep was geen lid van de bibliotheek en bleek dit ook niet te willen worden.

INCIDENTELE LEZERS

In eerder onderzoek (Stalpers, 2007) is deze groep ook de ‘boekwifelaars’ genoemd. Zij hebben geen hekel aan lezen, maar komen er in de praktijk vaak niet toe. Zij vormden de grootste groep (35% van de steekproef). Van literatuur en romantische fictie houden zij niet, maar de meerderheid leest wel een spannend boek of fantasyroman.

OMNIVOREN

De omnivoren vormen een door meisjes gedomineerd cluster, dat belangstelling heeft voor alle genres, inclusief het romantische. Ze zijn vrijwel allemaal lid van de openbare bibliotheek en hebben een breed smaakpalet: zowel spanning, romantiek als literatuur worden gelezen. Van alle groepen lezen ze met afstand het meest. Tevens behalen ze op alle onderscheiden leesmotieven de hoogste scores.

SPANNINGLEZERS

De groep spanninglezers heeft belangstelling voor griezilverhalen, fantasy, thrillers en detectives. In deze groep zijn jongens oververtegenwoordigd. Bijna iedereen is actief lid van de openbare bibliotheek.

LITERATUURLEZERS

De oudste van de vijf groepen wordt gevormd door de literatuurlezers, die met name uit de bovenbouw van het vwo bestaat. Zij halen de hoogste scores op de esthetische leesmotieven: lezen omwille van de schrijfstijl.

CONCLUSIES EN BEPERKINGEN

De hoofdvraag van het onderzoek was welke leesmotieven er waren en in welke mate zij samenhangen met leesfrequentie en genrevoorkeur. Op basis van de literatuur en het pilotonderzoek konden zeven leesmotieven onderscheiden worden. Het hoofdonderzoek wees uit dat bij dit aantal er een grote (zelfs: te grote) overlap bestond tussen de verschillende motieven, waarna besloten het aantal is terug te brengen – gezien de patronen in de antwoorden van respondenten – tot vijf:

- 1 Absorptie en emotionele intensiteit: lezen om meegesleept te worden door een verhaal en sterke emoties te ervaren.
- 2 Wensvervulling: lezen om in een verhaal te kunnen doen wat men in het echte leven niet kan of durft.
- 3 Esthetische motieven: lezen om te genieten van de schrijfstijl eerder dan direct de plot.
- 4 Fantasie: lezen om via het verhaal een droomwereld te betreden.
- 5 Intellectuele verdieping: lezen om meer inzicht te krijgen in zichzelf, anderen en de wereld om zich heen.

Van deze motieven blijkt absorptie de belangrijkste voorspeller van zowel leesfrequentie in het algemeen als van de drie hoofdgenres (literatuur, spanning en romantiek) te zijn. Wensvervullende motieven blijken ten grondslag te liggen aan het lezen van griezelverhalen, fantasy, detectives en thrillers. Voor het lezen van literatuur zijn esthetische emoties een drijvende kracht; voor het lezen van fantasy is dat met name de drijfveer een droomwereld te betreden. Op basis van de bevroegde leesmotieven en genrevoorkeuren was het ook mogelijk om verschillende doelgroepen te onderscheiden, die niet alleen verschilden in de frequentie waarmee zij lezen, maar ook in de doelen die zij daarmee nastreefden.

Alhoewel de gemeten leesmotieven zowel verschillen in leesfrequentie als leesvoorkeur bleken te verklaren, zijn er nog verschillende vragen onbeantwoord. Gezamenlijk verklaarden de gemeten leesmotieven slechts 25% van de variantie in leesfrequentie, terwijl in leesattitudeonderzoek doorgaans waarden van 50% gerapporteerd worden. Dit impliceert dat in dit onderzoek nog motieven ontbraken, hetgeen een van de aanbevelingen voor vervolgonderzoek betreft.

AANBEVELINGEN

Het onderzoek heeft enig inzicht geboden in de drijfveren die er voor leesgedrag zijn. Tegelijkertijd kan niet gepretendeerd worden dat de gevonden motieven het volledige verhaal 'vertellen'. Aanvullend kwalitatief onderzoek en bestudering van

bestaand onderzoek op aanpalende terreinen zijn nodig om dit overzicht van motieven verder uit te werken, aangezien er nu – gezien het percentage verklaarde varianten – motieven beneden de waterlijn gebleven zijn.

Theo Witte, Fransje Nelck da Silva Rosa en Walter Schlundt Bodien hebben waardevol onderzoek verricht naar de fasen die leerlingen van havo en vwo doorlopen. De onderzochte leesmotieven zouden gekoppeld kunnen worden aan de thematiek van hun studies, om na te gaan of leerlingen in de loop van hun sociaal-emotionele en literaire ontwikkeling om andere redenen gaan lezen. Mogelijk beginnen zij op een wensvervullend niveau om in de loop der jaren meer omwille van esthetische motieven of intellectuele verdieping te gaan lezen.

BIBLIOGRAFIE

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Appleyard, J. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend Goed – een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Cacioppo, J., R. Petty, J. Feinstein en W. Jarvis (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 2, pp. 197-253.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of the optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Greaney, V. en M. Hegarty (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 1, pp. 3-20.
- Kraaijvanger, B. (2010). *Youth Lifestyles anno 2010 – An investigation into the lifestyle of young people in the Dutch society*. Eindhoven: Markteffect.
- McCrae, R. en P. Costa (1990). *Personality in adulthood*. New York: Guilford Press.
- Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell en H. Singer (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (4th edition, 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Miesen, H. (2003). Predicting and explaining literary reading: an application of the theory of planned behaviour. *Poetics* 31, 3-4, pp. 189-212.

- Miesen, H.W.J.M. (2007). Vrijtijdslezen en leesbevordering: Sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd. In: D. Schram en A.M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon, pp. 243-266.
- Nelck da Silva Rosa, F. en W. Schlundt Bodien (2002). Leesattitude versus leeftijd – zoektocht naar een verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitude-ontwikkeling. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 59-69.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Ohlsen, R. (1992). *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle: Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe.
- Schooten, E. van en K. de Gloppe (2002). The relation between reading attitude towards reading adolescent literature and literary reading behaviour. *Poetics* 30, 3, pp. 169-194.
- Stalpers, C. (1999). Dimensions of reading pleasure. *Proceedings AIMAC Conference 1999*. Helsinki: Helsinki School of Economics and Business Administration, pp. 333-344.
- Stalpers, C. (2007). Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en schrijver? Een empirisch onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen *fantasy proneness*, *need for cognition*, leesattitude en leesgerelateerd gedrag. In: D. Schram en A.M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon, pp. 225-241.
- Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, pp. 245-261.
- Tellegen, S. en I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S. en M. Lampe (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen, een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Verschuren, M. (2008). 'Cultuur is breed, maar mijn portemonnee niet', onderzoek naar factoren die cultuurdeelname van middelbare scholieren bepalen. Amsterdam: Stichting Cultureel Jongeren Paspoort.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 2, pp. 59-68.

- Witte, Th. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 39-57.
- Witte, Th. (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*. Delft: Eburon.

Cedric Stalpers is docent onderzoeksmethoden aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Daarvoor heeft hij zeven jaar als onderzoeker in de bibliotheekbranche gewerkt. In oktober 2005 is hij gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht, op een onderzoek onder 900 scholieren naar hun leesgedrag en bibliotheekgebruik. Ook elders in het boekenvak heeft hij als onderzoeker gewerkt, onder andere voor boekhandel De Slegte en Uitgeverij Zwijsen, hetgeen geresulteerd heeft in de publicatie *Moeilijkheid Gemeten*.

In zijn vrije tijd schrijft hij korte verhalen over de politicus Pierce Cross op het fictieve eiland Fangolia (o.a. *Grey Knight in Rusty Armour* en *The Clown without a Circus*).

BIJLAGE 1 | FACTORANALYSE LEESMOTIEVEN PILOTONDERZOEK

	1	2	3	4	5	6	7
Door te lezen krijg ik meer inzicht in anderen.	.841						
Verhalen geven me inzicht in andere mensen en hoe zij denken.	.760						
Door te lezen kom ik meer te weten over mezelf.	.747						
Door te lezen begrijp ik meer over maatschappelijke vraagstukken.	.718						
Verhalen kunnen mij op een andere manier naar de werkelijkheid laten kijken.	.716						
Door te lezen snap ik meer van problemen waar ik zelf mee zit.	.702						
Verhalen prikkelen mij sterk tot nadenken.	.472				.379		
Ik zou vaak zo willen worden als iemand in een verhaal is.	.832						
Ik zou vaak willen durven wat iemand in een verhaal durft.	.774						
Door te lezen kan ik – in mijn verbeelding – zelf de held in een verhaal zijn.	.750						
Door te lezen kan ik – in mijn verbeelding– doen wat ik in het echt niet kan of durf.	.703						
Tegen sommige personages kijk ik sterk op.	.696				.352		
Ik kan sterk genieten van fraai taalgebruik.			.864				
Door te lezen kan ik genieten van mooi taalgebruik.			.802				
Als ik lees, dan let ik sterk op de schrijfstijl.			.723				
Het gaat er mij bij verhalen om hoe iets verteld wordt (niet alleen wat er verteld wordt).			.612				
Als in een boek bijzondere (mooie, treffende of wijze) uitspraken gedaan worden, dan onthoud ik die heel vaak.			.596				

Lezen scherpt mijn denkvermogen.	.413		.420			
Door te lezen kan ik naar onbekende plaatsen gaan.			.842			
Door te lezen kan ik in een droomwereld stappen.			.828			
Door te lezen kan ik heel andere werelddelen en culturen bezoeken.			.736			
Door te lezen kan ik mijn fantasie de vrije loop laten.			.688			
Ontroerende verhalen kunnen op mij heel intens overkomen.			.779			
Van goede verhalen krijg ik soms een brok in mijn keel.			.716			
Verhalen roepen heel sterke emoties bij me op.			.661		.351	
Ik kan sterke gevoelens ervaren als een verhaal goed afloopt of een personage iets bijzonders doet.			.479		.394	
Als ik een verhaal lees, leef ik sterk mee met de personages.					.795	
Als iemand in een verhaal droevig of blij is, dan voel ik dat zelf.					.746	
Ik kan een heel sterke band krijgen met een personage in een verhaal.					.649	
Verhalen kunnen mij sterk meeslepen.			.428		.432	.415
Als ik in een verhaal zit, dan vergeet ik de tijd.						.856
In een goed verhaal kan ik helemaal opgaan.						.737
Door te lezen kan ik alles om me heen vergeten.			.390			.718

BIJLAGE 2 | FACTORANALYSE HOOFDONDERZOEK

	Component				
	1	2	3	4	5
Als ik een verhaal lees, leef ik sterk mee met de personen in dat verhaal.	.778				
In een goed verhaal kan ik helemaal opgaan.	.752				
Als iemand in een verhaal droevig of blij is, dan voel ik dat zelf.	.736				
Verhalen kunnen mij sterk meeslepen.	.694				
Ontroerende verhalen kunnen op mij heel intens (sterk) overkomen.	.660				
Ik kan sterke gevoelens voelen als een verhaal goed afloopt of een persoon in het verhaal iets bijzonders doet.	.612				
Als ik in een verhaal zit, dan vergeet ik de tijd.	.563				
Verhalen roepen heel sterke gevoelens bij me op.	.546				
Verhalen geven me inzicht in andere mensen en hoe zij denken.	.506				
Door te lezen leer ik meer over mezelf.		.818			
Door te lezen kom ik meer te weten over mezelf.		.761			
Door te lezen snap ik meer van problemen waar ik zelf mee zit.		.728			
Door te lezen leer en begrijp ik meer wat er in de wereld gebeurt.		.719			
Door te lezen krijg ik meer inzicht in anderen.		.676			
Door te lezen begrijp ik meer van problemen in de samenleving.		.582			

Door te lezen doe ik veel kennis op.					
Ik vind het leuk om te denken dat ik de held in een leesboek ben.			.779		
Ik zou vaak willen durven wat iemand in een verhaal durft.			.700		
Tegen sommige personen in het verhaal kijk ik sterk op.			.666		
Ik zou vaak zo willen worden als iemand in een verhaal is.			.629		
Ik kan een heel sterke band krijgen met een persoon (zoals held of heldin) in een verhaal.			.550		
Ik lees graag over dingen die ik zelf graag zou meemaken.					
Ik kan sterk genieten van mooi taalgebruik.			.773		
Door te lezen kan ik genieten van mooi taalgebruik.			.725		
Als ik lees, dan let ik sterk op de schrijfstijl.			.666		
Als in een boek bijzondere (mooie, treffende of wijze) uitspraken gedaan worden, dan onthoud ik die heel vaak.			.666		
Het gaat er mij bij verhalen om hoe iets verteld wordt (niet alleen wat er verteld wordt).			.510		
Door te lezen kan ik naar onbekende plaatsen gaan.					.763
Door te lezen kan ik in een droomwereld stappen.					.722
Door te lezen kan ik mijn fantasie de vrije loop laten.					.708
Door te lezen kan ik spannende avonturen beleven.					.672
Door te lezen kan ik heel andere werelddelen en culturen bezoeken.					.577



HOE KUNNEN KLEUTERS PRENTENBOEKEN LEZEN *ALS LITERATUUR*?

DE ROL VAN DE LEERKRACHT

COOSJE VAN DER POL

INLEIDING

Een kleuterleerkracht vertelde mij ooit: “Meestal kies ik een prentenboek uit omdat het past bij een thema en zo lees ik het ook voor. Maar je houdt dan geen rekening met de *rest* van dat boek”.

In het kleuteronderwijs vormt het voorlezen van prentenboeken een vaste waarde. Maar vaak is het voorlezen van verhalen vooral een *middel*. Het voorlezen dient onder meer om de taalontwikkeling (vooral de woordenschat) van kinderen te ondersteunen, hun kennis van de wereld te vergroten (via thema’s als op vakantie, naar het ziekenhuis, of op de boerderij) of de sociale en emotionele ontwikkeling te stimuleren. Leerkrachten staan echter zelden met de kinderen stil bij hoe de voorgelezen verhalen ‘werken’ en of kleuters oog hebben voor de literaire middelen, conventies en strategieën die effecten zoals spanning of humor en betekenis mogelijk maken. Dit zijn de aspecten van lezen waarop de zojuist geciteerde leerkracht doelde, toen ze sprak over ‘de rest’ van het boek. Het probleem is vaak dat leerkrachten – of andere mensen die voorlezen aan jonge kinderen – de manier waarop een verhaal werkt of is opgebouwd te *abstract* vinden om er met kleuters over te spreken. Kleuters zouden daar nog niet aan toe zijn, of het zou hen storen in de ‘beleving’ van het verhaal.

Eigenlijk is deze terughoudendheid om met kleuters na te denken over hoe verhalen werken een gemiste kans. Juist omdat het prentenboekgenre dankzij de

combinatie van tekst en beeld een bijzonder *rijk* systeem kent, leent het zich goed voor het verkennen van hoe verhalen werken. De eerste leesboekjes die kinderen later gaan lezen, lenen zich daar veel minder goed toe. Na de kleuterklassen gaat bovendien veel tijd en energie van kinderen en leerkrachten naar het zelf leren lezen, waardoor er minder aandacht is voor literaire verhaalkenmerken. Belangrijke kenmerken van het prentenboekstelsel zijn het samenspel tussen tekst en beeld en – vooral in de jongste generatie prentenboeken – de aanwezigheid van metafictionele elementen (verwijzingen in het verhaal die de lezer eraan blijven herinneren dat wat hij/zij leest of ziet fictie is). Deze en andere kenmerken kunnen de aandacht van de lezer vestigen op de werking van het literaire systeem.

Het feit dat het prentenboek zich daar goed voor leent, is op zichzelf natuurlijk onvoldoende reden om met kleuters te gaan kijken naar hoe verhalen werken. Er zijn echter nog andere redenen. De hier besproken leeswijze nodigt uit tot kritische reflectie en leidt tot inzicht. Dat inzicht reikt verder dan verhalen, want wie oog heeft voor de complexiteit van een verhaal kan ook inzicht ontwikkelen in andere complexe (culturele) fenomenen. Daarnaast draagt een leeswijze met aandacht voor de werking van het literaire systeem bij aan het bewustzijn van de specifieke kenmerken van fictie. Een verhaalwereld lijkt soms op de echte wereld, maar er gelden andere regels en conventies.

Ook zijn er argumenten die te maken hebben met onderwijsdoelstellingen en doelstellingen van het leesbevorderingsbeleid. Een leeswijze die aandacht heeft voor vertelstructuren en -conventies sluit aan bij de 'Tussendoelen Beginnende Geletterdheid', de taaldoelstellingen van het kleuteronderwijs. Het onderdeel 'verhaalbegrip' van deze doelstellingen gaat onder meer over de verhaalcompositie: kinderen zijn in staat conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal; ze kunnen halverwege het verhaal voorspellingen doen over het verdere verhaalverloop; ze weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en uit episodes; dat een situatieschets informatie geeft over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling en dat zich in een episode een bepaald probleem voordoet dat vervolgens wordt opgelost (Verhoeven et al., 1999). Leerkrachten ervaren onderdelen van 'verhaalbegrip' vaak als 'moeilijk' of 'te abstract' voor kleuters. In *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* van Stichting Lezen (2005) worden voor de kleuterleeftijd zaken benoemd die te maken hebben met hoe verhalen zijn opgebouwd en werken. Voor vier- tot zesjarigen worden onder meer 'tekstgerichte vaardigheden' genoemd zoals: onderscheid aanbrengen tussen verhaal en werkelijkheid, kennis van tekstanalytische begrippen als personage, tijd en ruimte, en van beeldspraak en stijlfiguren. Ook voor deze vaardigheden geldt dat ze zich in de praktijk vaak moeilijk laten vertalen naar een didactiek op maat van kleuters.

De hier besproken aandachtspunten kunnen gevat worden onder de noemer ‘literaire competentie’. Het is daarom interessant om na te gaan welke potentie dit begrip heeft voor gebruik in het kleuteronderwijs.

LITERAIRE COMPETENTIE

Het begrip literaire competentie komt regelmatig voor in vakliteratuur, wetenschappelijke publicaties en beleidsnotities. Wat opvalt is dat het vaak het karakter heeft van een *container*begrip; gebruikers vullen het in naar eigen inzicht en behoeften (Coenen, 1992). Het komt bijvoorbeeld voor in samenstellingen als cultureel-literaire competentie of literair-historische competentie. Daarnaast blijkt literaire competentie voor de kleuterleeftijd sterk verbonden met de noties leesplezier, beleving, identificatie en verbeelding (zie bijvoorbeeld *De doorgaande leeslijn*). Wanneer we kijken naar de oorsprong van het begrip, blijkt het echter een veel specifiekere betekenis te hebben. Bij het ontstaan van het concept literaire competentie speelde analogievorming een grote rol. De Amerikaanse taalkundige Chomsky ontwikkelde in 1965 het begrippenpaar *competence* en *performance*. Onder *competence* verstaat hij de impliciete kennis die iemand heeft van het systeem of de onderliggende structuur van de eigen taal. Deze kennis is op te vatten als een geïnternaliseerde grammatica; ons (onbewuste) vermogen correct opgebouwde zinnen te produceren en te begrijpen. *Performance* is het begrip dat Chomsky gebruikt voor de concrete uitingen van sprekers van die taal. Voor het begrijpen of produceren van een reeks klanken *als een zin* – en niet als een betekenisloze opeenvolging van geluiden – is volgens Chomsky linguïstische competentie nodig. Het is dus de *structuur* van een taal die betekenissen mogelijk maakt. In 1975 ontwikkelde de Amerikaanse literatuurtheoreticus Culler het begrip literaire competentie naar analogie van Chomsky’s linguïstische competentie. Culler werkte een poëtica uit die gericht is op de impliciete kennis van conventies en strategieën, die ten grondslag ligt aan onze omgang met literaire teksten. Een lezer die (impliciete) kennis heeft van de werking van het literaire systeem, dus over literaire competentie beschikt, kan opeenvolgingen van woorden en zinnen zoals die voorkomen in verhalen of gedichten, lezen *als literatuur*. Het concept literaire competentie is dan ook niet zozeer gericht op kenmerken van teksten, maar op wat lezers die bekend zijn met het literaire systeem tijdens het lezen doen. Deze benadering heeft een aantal belangrijke consequenties. Om te beginnen hangt de vraag of een tekst literatuur is dus vooral af van de manier waarop hij wordt gelezen (al leent de ene tekst zich beter voor een literaire leeswijze dan de andere). Een tweede consequentie is dat deze vorm van lezen geen argeloze activiteit is; een literaire tekst leest men niet ‘zomaar’ maar wordt gelezen

volgens de regels en conventies van het literaire systeem. Een lezer die bekend is met de binnen het systeem geldende gebruiken, heeft oog voor de *eigenheid* van literatuur, voor het feit dat literatuur geen gewone vorm van communicatie over de wereld is. En tot besluit zouden interpretaties in de eerste plaats aannemelijk moeten zijn volgens de conventies van dat literaire systeem en niet volgens de gebruiken van de buiten-literaire wereld.

Deze omschrijving van literaire competentie roept de vraag op hoe men vaststelt dat iemand literair competent is. Deze vraag is lastiger te beantwoorden dan of iemand beschikt over linguïstische competentie. Ook al bestaan er verschillende niveaus van grammaticaliteit, het is relatief eenvoudig welgevormde zinnen te onderscheiden van niet-welgevormde zinnen (vergelijk: *De krant vanmorgen te laat was met Vanmorgen was de krant te laat*). En via parafrasering valt ook vrij gemakkelijk te achterhalen wat iemand meent dat een zin betekent en of die betekenis door andere, competente, sprekers van die taal wordt onderschreven. Bij het lezen van literaire teksten kan het vermogen een welgevormd verhaal te onderscheiden van een verhaal dat niet-welgevormd is, echter *niet* gelden als criterium voor literaire competentie zolang we het eens zijn dat er geen heldere scheidslijn valt te trekken. Ook kunnen we niet zeggen dat iemand literair competent is wanneer hij of zij een werk juist interpreteert, omdat we er niet van uitgaan dat een literair werk één 'correcte' betekenis heeft. Op dit vlak laat de analogie met linguïstische competentie ons dus enigszins in de steek. Maar waar het bij het vaststellen van literaire competentie volgens Culler om gaat is dat een lezer die literair competent is, doorheeft dat een tekst verschillende betekenissen kan hebben, maar niet om het even wat kan betekenen. Daarnaast heeft een lezer die literair competent is door, dat bepaalde teksten een indruk geven van vreemdheid of onsamenvangendheid terwijl andere teksten meer coherent lijken (al hoeft hierover binnen een groep lezers geen consensus te bestaan).

Indien het kunnen onderscheiden van 'de juiste betekenis' en 'de juiste vorm' niet thuishoren in een theorie over literaire competentie, wat dan wel? Deze theorie, of conceptualisering, zou een reeks feiten van uiteenlopende aard moeten bevatten waarvoor een competente lezer speciale aandacht heeft. Bijvoorbeeld: de lezer kan de plot van een verhaal herkennen, weet dat verhaalpersonages vaak in contrasterende paren voorkomen en dat de ene interpretatie aannemelijker is dan de andere.

LITERAIRE COMPETENTIE OP MAAT VAN KLEUTERS

Na deze theoretische uiteenzetting dringt de vraag zich op hoe deze abstracte materie vertaald kan worden op maat van kleuters. Dat kan, blijkt uit het onderzoek dat

ik hier naar deed, via het voorlezen van prentenboeken op een manier die literaire fenomenen op een voor kleuters uitdagende en impliciet didactische manier aan de orde stelt. Deze leeswijze is ontwikkeld rondom drie thema's die voor kleuters relevant, interessant en leerzaam zijn, namelijk personages, spanning, ironische humor. Personages zijn voor veel jonge kinderen het meest aansprekende onderdeel van de verhaalopbouw. En uit onderzoek naar leesvoorkeuren van jonge kinderen blijkt dat spannende en humoristische verhalen hen het meest aanspreken (onder andere Ghesquiere, 2000).

Omdat in prentenboeken opvallend vaak *ironische* humor voorkomt, heb ik besloten deze speciale vorm van humor te onderzoeken. Voor het onderzoek zijn prentenboeken geselecteerd die elk een interessant literair verschijnsel bevatten dat aansluit bij de thema's. Bij deze prentenboeken zijn leesaanwijzingen ontwikkeld die de leerkracht helpen het verhaal voor te lezen met speciale aandacht voor hoe het verhaal werkt of in elkaar zit. We zullen nu een paar aandachtspunten uit deze leesaanwijzingen bespreken en fragmenten van praktijksituaties bekijken waarin kleuters samen met hun leerkracht een literair fenomeen bespreken. Deze fragmenten bevatten een 'beslissend moment', een punt waarop leerlingen het te ontwikkelen concept lijken vast te pakken en proberen te begrijpen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een vraag die ze stellen of uit een opmerking, of het corrigeren van elkaars vergissingen. Beslissende momenten doen zich meestal voor bij het beantwoorden van een vraag uit de leesaanwijzing, maar ze kunnen ook spontaan ontstaan. Tijdens deze beslissende momenten ondergaat het denken van de kinderen een verandering en ontstaat er kennis of inzicht. Hierdoor vormen deze momenten belangrijke *ijkpunten* in het ontwikkelingsproces van literaire competentie.

PERSONAGES

Aandachtspunten op het vlak van personages zijn onder meer het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijpersonages, het kunnen vaststellen van de ontwikkeling van een personage (bijvoorbeeld van antiheld naar held) en inzicht in het feit dat verhaalfiguren niet 'echt' zijn. Personages zijn immers opgebouwd uit tekst en beeld, hun bestaanswijze is volledig *conventioneel* bepaald. Een lezer die literair competent is, heeft aandacht voor de conventies die personages hun vorm en betekenis geven. Tijdens het lezen bouwt de lezer een personagebeeld op aan de hand van aanwijzingen die tekst en beeld geven. Om hierin te slagen moet de lezer zowel bekend zijn met literaire conventies als met sociaal-culturele codes. Een literaire conventie is bijvoorbeeld het gebruik van diersymboliek (een vos is sluw, een leeuw moedig et cetera) en dat dieren zich in verhalen vaak gedragen als

mensen (een belangrijk onderscheid tussen de verhaalwereld en de echte wereld). Een sociaal-culturele code is dat een personage dat een uniform draagt, meestal een vorm van gezag heeft (of in een geval van ironie kan dat gezag het voorwerp van spot zijn). Tijdens het lezen structureert de lezer de informatie (onbewust) in de functie van de verhaalfiguren. Bijvoorbeeld wanneer in een verhaal een boef voorkomt, dan kun je ook een held verwachten. Personageduo's als boef-held, kat-muis of wolf-schaap vormen voor kleuters dan ook een belangrijk structurerend principe.

In *Ridder Rikki* (Van Genechten, 2006) droomt Rikki, een wit konijn, dat hij een ridder is in de middeleeuwen. De droom van Rikki vormt een verhaal binnen het verhaal. Om na te gaan of kinderen oog hebben voor deze vertelconstructie (een raamvertelling) wordt, net voordat Rikki weer uit zijn droom ontwaakt, gevraagd: "Kunnen we eens bij Ridder Rikki in zijn kasteel op bezoek gaan?" Via een indirecte, spannende vraag over het hoofdpersonage wil de leesaanwijzing de aandacht van de kinderen vestigen op de raamvertelling en het gegeven dat het ridderpersonage enkel in Rikki's droom bestaat:

Juf: Joaquin, luister eens even, ik heb een vraagje. Als wij nou naar Rikki toe willen gaan, kunnen we hem dan gaan opzoeken in zijn kasteel, want ik vind Ridder Rikki eigenlijk best wel stoer. En ik zou hem eigenlijk best wel eens in het echt willen zien.

K₁: Jaaaaa.

Juf: Kunnen we hem dan gaan opzoeken?

Kn: Jaaa, jaaa. Nee! Nee. Dat is veel te ver.

Juf: Joaquin.

K₂: Die bestaat niet echt.

Joaquin: Dan moet je eigenlijk met een vliegtuig.

Juf: Met het vliegtuig. Leona. Waarom zeg jij dat wij dat niet kunnen?

Leona: Omdat ie niet bestaat in het echt.

Juf: Bestaat die niet in het echt? Hoe zou dat komen dan, dat ie niet in het echt bestaat?

Leona: Omdat hij in een boekje is gefilmd.

Juf: [lacht] In een boekje is gefilmd? In een boekje is getekend! Dat zou inderdaad kunnen.

K₃: Maar die is ook niet... die is alleen in een boekje.

Juf: Die bestaat alleen in een boekje.

K₃: En niet in het echt! [...]

Juf: Maar Leona zei al tegen mij van dat kan niet en Sabine zei ook van ja, juf dat is een verhááltje [...]

1] Omdat de kleuters door elkaar praatten, was het niet altijd duidelijk wie er aan het woord was. In dat geval wordt de spreker vermeld met K₁ (kind1), K₂ en K₃.

K₂: Ja, en het is ook getekend.

Juf: En het is getekend, inderdaad. Maar als je héél goed opgelet hebt in het verhaaltje, dan kan er nog een reden zijn waarom het niet zou kunnen.

Janne: Dat ie dat droomde.

Juf: Oooo, dat ie dat droomde! En hoe kwam dat dan?

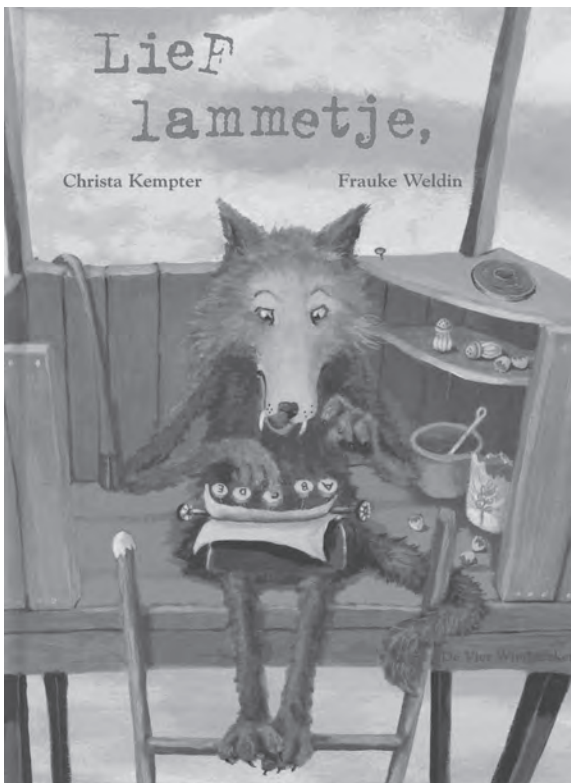
Janne: Want hij lag in een eikenboom en hij deed zijn ogen dicht.

In deze kleutergroep zijn er kinderen die een bezoek aan het kasteel van Rikki een reële optie lijken te vinden. Maar Leona zegt dat zo'n bezoek niet mogelijk is. Haar intrigerende opmerking dat Rikki 'in een boekje is gefilmd' maakt duidelijk dat (teken)films voor kleuters een belangrijk referentiekader zijn bij het lezen van prentenboeken (dat kwam tijdens het onderzoek nog vaker naar voren). Maar zoals de leerkracht terecht opmerkt is er nóg een reden waarom een bezoek aan het kasteel niet mogelijk is. Janne lost het vraagstuk op door te zeggen dat Rikki zijn ridderavontuur enkel had gedroomd. Deze kleuters bevinden zich dus in een overgangsfase wat betreft inzicht in het fictieve karakter van het verhaal. Sommige kinderen zien de wereld van het verhaal als iets wat ver weg is en waar je met een vliegtuig wel naar toe kunt reizen, terwijl andere al door hebben dat dat zo niet werkt. Geprikkeld door de vraag over het bezoek aan het kasteel, onderzoeken de kleuters de grenzen tussen de verhaalwereld en de echte wereld. Samen met de leerkracht komen de kinderen tot de vaststelling dat verhaalpersonages alleen bestaan in een boekje. Dit kan worden gezien als een beslissend moment voor het literaire lezen.

SPANNING

Anders dan personages, een verhaalcategorie, is spanning – en dat geldt ook voor het derde thema ironische humor – een verhaaleffect. Prentenboeken bevatten structuren, strategieën en conventies, die spannende effecten mogelijk maken. Een literair competente lezer heeft daarvoor speciale aandacht. Er is dus een belangrijk verschil tussen spanning gedefinieerd in termen van de verhaalstructuur en psychologische spanning (het ervaren van een spannend gevoel). Een belangrijk inzicht bij het lezen van prentenboeken *als literatuur* is dat een spannend verhaal meestal naar een climax toewerkt en dat de spanning weer wordt afgebouwd wanneer het verhaal in de richting van de ontknoping gaat. Veel kleuters hebben oog voor deze conventie en merken bijvoorbeeld op: "Altijd loopt het einde goed af in boeken" of: "Ik houd van verhalen die een beetje slecht beginnen en goed aflopen". Nog een inzicht is dat spanning kan ontstaan door informatieverdeling. Een verhaal is spannend wanneer de lezer meer weet dan het hoofdpersonage of wanneer het

hoofdpersonage / de verteller informatie voor de lezer achterhoudt (*suspense*). Van een open plek, een raadsel of mysterie dat (bijna) een verhaal lang standhoudt, gaat een belangrijke structurerende kracht uit. De lezer gaat de tekst organiseren (of structureren) in relatie tot dat informatieprobleem en leest de episodes in het licht van het vraagstuk dat moet worden opgelost. Tijdens het lezen denkt de lezer een structuur uit die aan alle heterogene elementen ('puzzelstukjes') die tekst en beeld aanreiken een plaats geeft, en hoopt daardoor dichter bij de oplossing te raken. Wanneer kinderen doorhebben dat het vertellen van een spannend verhaal geen willekeurig verlopend proces is, maar gebeurt via min of meer herkenbare structuren, is dat een belangrijke stap in de ontwikkeling van hun literaire competentie.



Het volgende fragment is afkomstig uit het voorlezen van *Lief lammetje*, (Kempter & Weldin, 2006). Eerst twee algemene observaties bij het voorlezen van dit boek aan twee verschillende kleutergroepen: een kind merkt op dat het vreemd is dat er een wolf voorop het boek staat, terwijl het boek *Lief lammetje*, heet. Hieruit blijkt dat deze kleuter bekend is met de conventie dat de afbeelding voorop een prenten-

boek meestal aansluit bij de titel. En ten tweede, de combinatie van een wolf en een lammetje activeerde bij kleuters meteen een aantal mogelijke verhaalschema's. In *Lief lammetje*, is informatieverdeling de centrale vertelstrategie. Een lammetje ontvangt brieven van een zelfverklaarde 'vriend' die, zonder zijn identiteit te onthullen, aandringt op een ontmoeting. Anders dan het lammetje weet de lezer al vanaf de eerste bladzijde, zelfs al vanaf het zien van de voorkant van het boek, dat de brieven afkomstig zijn van een hongerige wolf. Met iedere brief die het lammetje ontvangt, stijgt de spanning. Althans bij de lezer. De leesaanwijzing wil kleuters er de vinger op laten leggen waarom *zij* het ontvangen van die brieven door het lammetje spannend vinden terwijl dat bij het lammetje dat doodgemoedereerd zijn gang gaat, niet het geval is. Op het moment in het verhaal dat het lammetje al verschillende brieven heeft ontvangen en de brieveschrijver nóg nadrukkelijker aandringt op een ontmoeting, vraagt de leerkracht aan de kinderen: Weet lammetje eigenlijk van wie die brieven komen?

Janne: Nee, omdat het lammetje die wolf nog nooit heeft gezien.

En in de andere kleutergroep:

Siem: Nee [...] omdat ie 'm nog niet heeft gezien. Hij mocht dat niet van moeder schaaap want moeder schaaap die wist al dat ie een wolf was.

Dit moment waarop kleuters de eigen informatievoorsprong op het lammetje vaststellen en benoemen, markeert een beslissend moment in het lezen van prentenboeken *als literatuur*. Leerkrachten kunnen dat moment eventueel benadrukken door bijvoorbeeld op te merken: "Spannend dat wij en mama schaaap het al die tijd al wisten van die wolf, maar dat het lammetje nog van niets wist".

IRONIE

Wat kleuters, ironie en prentenboeken betreft, bestaat er een zeker kennisprobleem. Enerzijds is er veel onderzoek gedaan naar het gebruik van ironie in prentenboeken, maar daarbij wordt niet of nauwelijks gekeken hoe jonge lezers daarmee omgaan. Anderzijds is er veel theorievorming over jonge kinderen en ironie (bijvoorbeeld vanuit de cognitieve en ontwikkelingspsychologie) maar daarbij kijkt men doorgaans niet hoe kinderen omgaan met ironie in prentenboeken. Daarom is het nuttig deze zaken samen te brengen. Daarbij heb ik gekeken naar drie soorten ironie: verbale ironie, ironische gebeurtenissen en dramatische ironie. Voor alle drie soorten

geldt dat ze, net als spanning, het resultaat zijn van specifieke vertelstructuren en -conventies. Bij ironie is er altijd sprake van een bewust aangebracht contrast tussen intentie en uitvoering. Het moeilijke en abstracte fenomeen ironie kan daarom voor kleuters informeel omschreven worden als: 'het is niet wat je (bedoeld wordt de lezer of een personage) verwacht' (Stott, 1982). Vooral door het samenspel van tekst en beeld nodigt het prentenboek nadrukkelijk uit tot ironische humor (Kümmerling-Meibauer, 1999; Nikolajeva & Scott, 2001). Vaak gaat het daarbij om vormen van 'stabiele ironie' (Booth, 1974). Dit betekent dat de auteur en tekenaar ironie in het verhaal hebben aangebracht met de nadrukkelijke bedoeling dat het beoogde lezerspubliek haar kan ontdekken en interpreteren.

Twee centrale noties in verband met ironie in prentenboeken zijn *counterpoint* (Nikolajeva & Scott, 2001) en metalinguïstisch bewustzijn (Kümmerling-Meibauer, 1999). *Counterpoint* is een artistiek procédé dat is gebaseerd op contrastwerking. Een belangrijk aspect van *counterpoint* in prentenboeken is het contrast tussen tekst en beeld. Zo kan de tekst bijvoorbeeld trouw zijn aan het oorspronkelijke verhaal van Roodkapje, terwijl we haar in de tekeningen zien telefoneren met een gsm. *Counterpoint* zorgt voor dynamiek en spanning en vaak ook voor ironische effecten. Verhalen met *counterpoint* kunnen daardoor in literair-pedagogisch opzicht stimulerend zijn. Nog een literair-pedagogisch aspect van *counterpoint* is het potentiële vermogen bij te dragen aan de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn. Dit bewustzijn is vooral van belang bij verbale ironie, omdat daarbij reflectie op de aard en functies van taal cruciaal is. Belangrijk is dat een lezer of toehoorder weet dat uitspraken meer dan één betekenis kunnen hebben; soms zegt iemand bewust iets anders dan hij of zij bedoelt. De spreker doet dit bijvoorbeeld om de aandacht op iets te vestigen, of grappig of relativerend over te komen. Prentenboeken kunnen bijdragen aan het inzicht dat het gezegde soms niet overeenkomt met het bedoelde. In prentenboeken kan immers de tekst 'a' zeggen (lekker weertje) en het beeld 'niet-a' (een flinke stortbui) tonen.

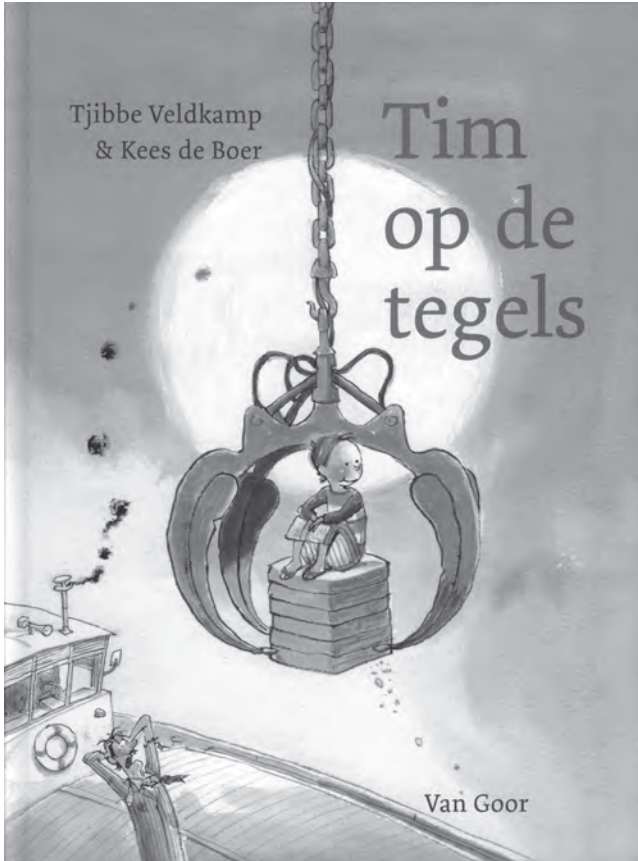
Ironie vraagt dus om enige gezonde argwaan bij de toehoorder of lezer. Verbale ironie kan verschillende vormen aannemen zoals overdrijving (een omgegooid glas water 'een ramp' noemen) of juist *understatement* (bij hele grote dorst opmerken dat je wel een slokje zou lusten). Maar ook een (opzettelijk) overbeleefd verzoek kan een ironisch effect hebben. Bijvoorbeeld wanneer een leerkracht tegen een groep rumoerige kleuters zegt: "Mag ik jullie misschien vragen een klein beetje minder lawaai te maken?" Indien letterlijk opgevat, kunnen ironisch bedoelde opmerkingen kinderen in grote verwarring brengen. De context waarin de uitspraak gedaan wordt moet daarom signalen bevatten die de lezer of toehoorder duidelijk maken dat er ironie in het spel is. Dit kan bijvoorbeeld een ironische intonatie zijn (de

opmerking wordt wat trager uitgesproken, met een enigszins nasaal klinkende stem die lager wordt naar het einde van de opmerking toe) of een scheve glimlach of knipoog. Een goede voorlezer is op ironie bedacht en laat de ironische opmerking vergezeld gaan van een of meer van deze aanwijzingen. In de wetenschappelijke literatuur bestaat er consensus dat kinderen tussen hun vijfde en zesde levensjaar inzicht ontwikkelen in het feit dat een spreker iets anders kan bedoelen dan hij zegt (onder andere Dews et al., 1996; Harris & Pexman, 2003). Pas rond het achtste of negende jaar kunnen de meeste kinderen verbale ironie niet alleen signaleren maar ook begrijpen en mogelijk waarderen (Dews et al., 1996; Harris & Pexman, 2003).

Verbale ironie (van het type ‘a’ zeggen en ‘niet-a’ bedoelen) in prentenboeken blijkt voor kleuters nog bijzonder moeilijk te detecteren en te begrijpen. Tijdens mijn onderzoek begreep geen enkele kleuter echt wat er op zo’n moment gebeurt. ‘Uitleggen’ was nadrukkelijk niet de bedoeling (en zou waarschijnlijk ook niet hebben gewerkt) en daarom is er geen fragment beschikbaar. De verbale ironie in de voorgelezen prentenboeken lijkt dus volledig aan de meeste kleuters voorbij te gaan. Wel zijn er observaties die duidelijk maken dat er bij de kleuters ‘iets’ in ontwikkeling is. Kleuters reageren soms zelf op een manier die *ironisch* genoemd kan worden. Bijvoorbeeld: op de retorische vraag van een alwetende verteller: “Wimpie is zo veilig als hij maar zijn kan, toch?” reageerden enkele kinderen met een ironisch geïntoneerd “Ja hoor”, en keken daarbij alsof ze dachten ‘dat gelooft toch zeker niemand?’ (In dit geval zei de tekst ‘veilig’, en toonde het beeld ‘niet-veilig’). Bij het navertellen van een verhaal imiteerden kleuters soms de ironische intonatie van de voorlezer; ze hebben dus gemerkt dat er met een bepaalde opmerking iets bijzonders aan de hand is.

Het tweede type ironie, een ironische gebeurtenis, werkt net als verbale ironie ook volgens het contrastprincipe. Het belangrijkste kenmerk van een ironische gebeurtenis is dat deze anders eindigt dan iemand had verwacht of bedoeld (Muecke, 1969; Stott, 1982). Een onbedoelde gebeurtenis op zichzelf is nog niet ironisch, maar wordt dat wel wanneer een personage net daarvoor bijvoorbeeld heeft gezegd: “Het zal me niet overkomen dat...”. Extra ironisch wordt het wanneer juist de maatregelen die iemand neemt ertoe leiden dat de onbedoelde situatie zich toch voordoet, zoals bij een ‘veiligheidsmaatregel’ die leidt tot een gevaarlijke situatie. Tot een ironische gebeurtenis horen ook voorvallen waarbij blijkt dat iemand of iets eigenlijk ‘ongeschikt’ is voor zijn taak, zoals een tandarts zonder tanden (tenzij men ervan uitgaat dat een negatief voorbeeld mensen aanzet tot gezondere gewoontes). Een lekke reserveband of een vogelverschrikker waar vogels op zitten, zijn voorwerpen die ongeschikt zijn voor hun toepassing en dus voor een ironisch effect kunnen zorgen. Ook kan een ironische gebeurtenis het gevolg zijn van een letterlijke inter-

pretatie van een ironisch bedoelde opmerking als 'Moet je doen'. En wanneer een toehoorder bij een niet ironisch bedoelde ambigue opmerking de 'verkeerde' betekenis kiest (het uitgangspunt van *Tim op de tegels*, waarover zo dadelijk meer), kan dat eveneens leiden tot een ironische gebeurtenis.



Bij het herkennen van een gebeurtenis als *ironisch* spelen scripts (mentale representaties) van gebeurtenissen of situaties, een belangrijke rol (Lucariello & Mindolovich, 1995). Wanneer in een verhaal een ironische gebeurtenis voorkomt, kan het nuttig zijn bij kinderen eerst het relevante script (terloops) te activeren, bijvoorbeeld door er voorafgaand aan het verhaal even samen over te praten. Problemen met het signaleren en interpreteren van ironische gebeurtenissen ontstaan wanneer kinderen geen goed uitgebouwd script voor die gebeurtenis hebben.

Het zal hen dan simpelweg niet opvallen dat er iets gebeurt wat niet de bedoeling is. Om een ironische gebeurtenis als zodanig te ervaren zijn metarepresentationele vaardigheden nodig (Lucariello & Mindolovich, 1995). De lezer moet voorbij de situatie zoals die zich aandient kunnen denken, als het ware boven de vertrouwde scripts kunnen uitstijgen. Daarnaast moet hij/zij de uitkomst van een ironische gebeurtenis kunnen zien als iets wat *niet* volgt uit de initiërende handeling en dat daardoor ‘onbedoeld’ is. Deze vermogens zijn bij de meeste kinderen vanaf ongeveer vijf jaar aanwezig (onder andere Ackerman, 1983). De centrale leesstrategie bij deze vorm van ironie bestaat uit drie stappen: het benadrukken van de intentie, het markeren van de uitkomst en vervolgens stilstaan bij het contrast tussen bedoeling en uitvoering. Vervolgens kan de discrepantie worden ‘opgelost’ door het verhaal *ironisch* te lezen. Bij een niet-ironische lezing blijft de lezer met ‘een los eindje’ zitten: iets klopt er niet, de interpretatie is onbevredigend.

Zoals gezegd is het belangrijkste kenmerk van een ironische gebeurtenis dat zij anders eindigt dan was voorzien (door het ‘slachtoffer’ en/of door de lezer). Voor het onderzoek hebben leerkrachten *Tim op de tegels* (Veldkamp & De Boer, 2004) voorgelezen met speciale aandacht voor het ironische contrast tussen bedoeling en uitvoering. Dit verhaal bevat duidelijke elementen van stabiele ironie (Booth, 1974). Bovendien bevat het verhaal letterlijkheid en simplificatie, die de lezer op het spoor van een ironische lezing kunnen zetten. Voor wie het verhaal niet kent: Tim mag van zijn vader alleen buitenspelen, zolang hij maar op de tegels blijft. Buiten in de drukke straat zijn stratenmakers met stoeptegels in de weer. Tim gaat op een stapel uitgebroken tegels zitten. Wanneer de mannen de stapel achterop hun vrachtauto willen laden, gaat Tim er niet vanaf. Dat was toch wat zijn vader bedoelde met ‘op de tegels blijven’? Omdat geen enkele kleuter spontaan opmerkte dat papa iets *anders* bedoelde toen hij zei dat Tim op de tegels moest blijven, vraagt de leerkracht:

Meester: Is het *eigenlijk* wel goed wat Tim doet? Mag ie wel zomaar op een stapel met tegels klimmen?

Leona: Nee, want daar had zijn vader niks van gezegd.

‘Eigenlijk’ is overigens een goed woord om ironie te markeren omdat het het contrast benadrukt tussen intentie en uitvoering. Tijdens het transport zijn er telkens nieuwe werklieden die Tim vragen van de stapel tegels af te gaan. Maar zijn antwoord luidt steeds:

'Ik moet op de tegels blijven', zei Tim.
 'Van wie?' vroegen de stratenmakers.
 'Van mijn vader,' zei Tim.
 'Dan is het goed', zeiden de stratenmakers.
 Fragment uit *Tim op de tegels* (2004)

Deze terugkerende dialoog doet de kinderen steeds harder lachen. Ze lijken dus door te hebben dat deze gang van zaken al te simpel (en dus ironisch) is. Nadat het misverstand is gemarkeerd, krijgen de kinderen daar dankzij de herhaling steeds meer aandacht voor:

Harm: Da's niet de bedoeling. Hij wil op de tegels blijven, maar dat *zijn* tegels. [...]
 Harm: Da's 't zelfde als van zo net. Da's grappig!

Uit zijn opmerkingen blijkt dat Harm doorheeft dat er iets anders gebeurt dan papa bedoelde en dat Harm dat ook grappig vindt. Terwijl Tim, zittend op de stapel tegels, veilig de stad doorkruist, krijgt papa tijdens zijn pogingen om zijn zoon te redden, opnieuw heel ironisch, het ene bijna-ongeluk na het andere. Op het eind van het verhaal is het niet de vader die zijn zoon redt, maar Tim die zijn vader redt. Voor deze omkering en voor papa – de veronderstelde redder – in de positie van antiheld, hebben de kleuters echter nauwelijks nog aandacht. Daarvoor zijn er ondertussen te veel andere grappige dingen gebeurd die de aandacht opeisen (de hilarische achtervolging, papa die in het water valt en Tim die hem daar met groot visnet weer uitschept). Hieruit kan worden geconcludeerd dat kleuters wel degelijk oog hebben voor enkele ironische elementen uit *Tim op de tegels*, maar dat andere, meer toegankelijke soorten van humor (het hilarische, slapstick) het ruimschoots winnen van de ironische humor. Volgens de leerkrachten is het samen met de kinderen markeren van ironische contrasten, zoals gebeurde in bovenstaande fragmenten, een goede eerste stap in de ontwikkeling van ironisch besef.

Het derde type ironie, dramatische ironie – ook wel situationele ironie genoemd – is de ironie van het theater. Deze vorm van ironie toont een of meer personages in een specifieke situatie: het publiek of de lezer ziet een personage handelen op een manier die niet overeenkomt met de situatie waarin het zich bevindt. Het personage zelf weet echter (nog) van niets. Een bekend geval van dramatische ironie is het Jan Klaassen-effect: het poppenkastpubliek ziet dat de politieagent achter Jan Klaassen staat, maar Jan Klaassen zelf heeft niets door en gedraagt zich ook zodanig. Dramatische ironie heeft dus ook betrekking op informatieverdeling; een lezer

(toeschouwer) weet (of ziet) meer dan het (hoofd)personage. Vanuit zijn bevoordeelde positie weet de toeschouwer dat, gezien de omstandigheden, de uitspraken of acties van het personage niet helemaal opportuun zijn. Zich superieur achtend, lacht het publiek om al dat misplaatste zelfvertrouwen of de ‘domheid’ van het hoofdpersonage. Naar gelang de situatie en de mate waarin de lezer zich met het personage identificeert, zorgt dramatische ironie voor een grappig, een spannend of een tragikomisch effect. Het belangrijkste verschil met een ironische gebeurtenis is dat dramatische of situationele ironie, zich in één scène afspeelt, terwijl men bij een ironische gebeurtenis eerst verder moet lezen om erachter te komen dat iets ironisch blijkt te zijn (Muecke, 1969)².

Dramatische ironie is de eenvoudigste van de drie onderscheiden soorten ironie (Lucariello & Mindolovich, 1995). Deze vorm van ironie heeft noch de metalinguïstische component van verbale ironie, noch de metarepresentationele component van een ironische gebeurtenis. Bij dramatische ironie is geen uitgebreide scriptkennis nodig; een *algemeen* idee van de relatie boef-agent, wolf-lammetje of kat-muis is al voldoende. Bovendien maken de verhaalprenten dramatische ironie vaak heel aanschouwelijk. Vanaf ongeveer vijf jaar hebben kinderen voldoende besef van gezichtspunten (perspectief) om, eventueel via een aanwijzing of vraag, met dramatische ironie uit de voeten te kunnen (Dyer et al., 2000; Lucariello & Mindolovich, 1995).

Mijn eigen onderzoeksbevindingen bevestigen dat situationele of dramatische ironie de eenvoudigste van de drie soorten ironie is. Op het einde van *Watje Wimpie* (Willis & Ross, 2007) wandelt Wimpie – tot kort daarvoor nog een *watje* van een muis – zelfverzekerd de wijde wereld in. Maar er ligt daar wel een grote, gemeen uitzierende kat naar hem te loeren.

- 2] Een iets complexere vorm van dramatische ironie doet zich voor wanneer deze zich niet in een enkele scène afspeelt maar verweven is met de plot van het verhaal (plot-ironie). De lezer weet bijvoorbeeld al dat er een wolf in het verhaal voorkomt maar het hoofdpersonage (een lammetje, een geitje, Roodkapje) weet dat nog niet en gaat gewoon haar gang. Het resultaat is dat het hoofdpersonage - niet op de hoogte van de hachelijke situatie waarin het zich bevindt - dingen zegt, doet of denkt waarvan de lezer denkt ‘doe dat nu niet!’ De lezer ervaart spanning, heeft medelijden met het hoofdpersonage (kleuters spreken vaak van ‘zielig’), of lacht om zijn of haar argeloosheid. Deze vorm van dramatische ironie heeft veel gemeen met het eerder besproken verschijnsel ‘informatievoorsprong’.



Uit: J. Willis en T. Ross, *Watje Wimpie* (oorspronkelijke titel: *Cottonwool Colin*). Antwerpen/Rotterdam: C. de Vries-Brouwers, 2007.

Meester: Denk je dat Wimpie de kat al heeft gezien?

Yara: Nee omdat ie gewoon gaat doorlopen. Maar de kat zag hem wel.

Meester: Wat vind je van wat er op deze tekening gebeurt?

Yara: Een klein beetje eng en ook heel leuk.

Yara doorziet haar eigen informatievoorsprong op Wimpie en kan de daaruit voortkomende spanning en humor waarderen. Tijdens het onderzoek bleek dat veel kinderen dergelijke situaties direct doorhadden. Ze reageerden door net als bij een poppenkastvoorstelling te roepen: “Kijk uit, achter je!”

EFFECTIEVE LEESWIJZE

Het voorlezen van de speciaal geselecteerde prentenboeken met de bijbehorende leesaanwijzingen blijkt een effectieve manier om de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters te ondersteunen. De kinderen die tijdens het onderzoek het speciaal hierop gerichte voorleesprogramma (met de leesaanwijzingen) hebben gevolgd, scoren na afloop daarvan significant hoger op de taak voor literaire competentie in verhouding tot een vergelijkbare groep kinderen die op reguliere wijze is voorgelezen. Bovendien bleken de leerlingkenmerken leeftijd, geslacht, leerlinggewicht (drukt het opleidingsniveau van beide ouders uit), urbanisatiegraad (woont het kind in een stad, een middelgrote gemeente of een dorp), bekendheid

met verhaalfiguren, en het geletterdheidsklimaat thuis, geen invloed op dit resultaat te hebben.

DE ROL VAN DE LEERKRACHT

De leerkracht speelt natuurlijk een grote rol bij een literaire leeswijze voor kleuters. Dat begint al bij de keuze van de voor te lezen boeken door de leerkracht. Bepaalde verhalen nodigen nadrukkelijk uit tot een literaire leeswijze. Deze verhalen bevatten interessante fenomenen op het vlak van de verhaalstructuur en vertelconventies. Denk aan een bijzondere spanningsopbouw, aan een raamvertelling of aansprekende dierensymboliek. De aanwezigheid van metafictionele elementen heeft als effect dat het verhaal stilstaat bij het eigen verhaal zijn. Het verwijst bijvoorbeeld naar het feit dat het door iemand getekend is. Verder is het belangrijk dat de leerkracht tijdens het voorlezen ook zélf een literaire leeshouding aanneemt. Tijdens het voorbereiden van het voorlezen is het goed literaire fenomenen te identificeren en een bijpassende leesstrategie bedenken. Dit kan door het verschijnsel via een indirecte en uitdagende vraag aan de orde te stellen. Nadenken over het verzonnen zijn van een verhaal kan bijvoorbeeld door bij de kinderen te informeren wat het hoofdpersonage zou doen wanneer het verhaal uit is. Een werkwijze die zo veel mogelijk impliciet didactisch is, is voor kleuters het spannendst.

Ook is het belangrijk kleuters te benaderen als *structurerende* lezers. Dit kan door aandacht te besteden aan wat kinderen opmerken over structuren, zoals over contrasterende personageparen en over conventies. Minstens zo interessant zijn commentaren van kinderen waaruit blijkt dat zij het (al dan niet bewust) *afwijken* van conventies opmerken. Bijvoorbeeld, 'dat is gek, een leeuw is toch meestal moedig', wanneer er in het verhaal een bange leeuw voorkomt. Dit soort opmerkingen markeert immers de werking van het literaire systeem. Tevens is het raadzaam eigen ervaringen van kinderen, het (uitgebreid) ingaan op moeilijke woorden, of uitweidingen die niet met het verhaal te maken hebben te bewaren tot een later moment. Er kan opgemerkt worden: "we praten nu even over het verhaal. Wat jullie zelf in de vakantie hebben gedaan mag je na het voorlezen vertellen". Op deze manier ontwikkelen kinderen een gevoel voor welke reacties wel en niet horen bij het lezen van prentenboeken *als literatuur*. Tot besluit is het goed kinderen tijdens het voorlezen aan te spreken op reeds aanwezige kennis van hoe verhalen werken. Uit de reacties van kinderen blijkt dat zij daar al redelijk veel impliciete kennis over hebben. Opvallend is dat ook tekenfilms een grote bron van verhaalkennis blijken te zijn (Van der Pol, 2009).

REACTIES VAN LEERKRACHTEN DIE HEBBEN MEEGEWERKT AAN HET PROJECT

Volgens leerkrachten die meededen aan het onderzoek geven de vragen uit de leesaanwijzingen de verhalen meer diepgang. Ze vinden het positief dat de leesaanwijzingen een gericht doel kennen en een beperkt aantal vragen bevatten. Een leerkracht merkte op dat hij anders soms zoveel vragen stelt tijdens het voorlezen “dat ik het hele verhaal daarmee blokkeer”. De kleuterleerkrachten ervaren vooral effecten op de luisterhouding van kinderen. Vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen vragen van de kleuters aandacht en concentratie en daardoor is hun luisterhouding gericht en kritischer geworden. Een leerkracht stelde dat de kinderen door het literaire lezen hebben “leren nadenken over een verhaal, en dat is wat anders dan het zomaar ondergaan”. Ook hebben kinderen en hun leerkrachten kennisgemaakt met een andere manier van naar verhalen te kijken: “Anders gaan we vooral in op de sociaal-emotionele inhoud, nu kijken we ook echt naar de vorm”. Gevraagd naar nog andere verschillen met de reguliere voorleespraktijk merkte een leerkracht op dat ze gewoon is “er van alles bij te halen”. In letterlijke zin zijn dit attributen (verkleedspullen, speelgoed), maar ook activiteiten (zang, mime) of het relateren van het verhaal aan een thema. “Meestal ben ik tijdens het voorlezen heel algemeen bezig, komt er van alles aan bod”, voegde ze daar nog aan toe. Over het algemeen wordt de gerichte literaire manier van lezen door de leerkrachten positief gewaardeerd. Ze menen dat de literaire leeswijze het voorlezen in de kleutergroep een nieuwe impuls kan geven. Iemand merkte op dat zij en haar collega “eigenlijk een beetje vastgeroest zaten met die boeken en dat voorlezen”. Deze leerkracht constateerde dat ze vaak hetzelfde soort boeken uitkiest en meestal dezelfde vragen stelt bij het voorlezen. Het werken met de prentenboeken van het project en de bijbehorende leesaanwijzingen heeft daarin volgens haar verandering gebracht.

De momenten dat de leerkrachten die meededen aan het onderzoek in andere kleutergroepen kwamen, bijvoorbeeld om voor een collega in te vallen, hebben zij als heel verhelderend ervaren. Een leerkracht merkte hierover op “Dan liggen daar boeken waarvan ik vroeger dacht ‘niks aan’, maar nu kan ik er toch wat mee. Het is gewoon een kwestie van een andere invalshoek kiezen. Ik denk dat ik nu met bijna ieder boek iets kan doen”. Een andere leerkracht merkte op dat zij bij het invallen in een andere kleutergroep (waar het lezen van prentenboeken *als literatuur* nog niet was geprobeerd) wel eens voorlas uit een boek met bijbehorende leesaanwijzing van het project. “Ik merkte dat kinderen uit die andere groep véél trager reageerden dan onze eigen groep. Ze waren gewoon verbluft door die vragen”. Deze leerkracht constateerde dat haar eigen groep “al heel snel heeft geleerd dóór te denken”.

Op één leerkracht na waren alle leerkrachten die deelnamen aan het project van plan het literaire lezen voort te zetten. De leerkracht die niet van plan was verder

te gaan met het literaire lezen, stelde vast dat het vaak dezelfde kinderen waren die goed meededen en dat vooral de jongste kleuters het lezen met de leesaanwijzingen soms niet zo goed konden volgen. Deze leerkracht vreesde dat de jongsten op deze manier benadeeld kunnen worden (dit verschil tussen jongste en oudste kleuters bestond volgens haar overigens ook bij andere klassikale activiteiten). De ideeën over het voortzetten van het literaire lezen variëren van het volledig overnemen van de leeswijze tot het gebruiken van enkele vragen uit de leesaanwijzingen. Eén leerkracht is van plan ook literaire vragen te stellen bij de boeken die ze voorleest in het kader van de reguliere thema's. Volgens een kleuterleerkracht die ook les geeft in groep 3, is de literaire leeswijze daar eveneens bruikbaar, en mogelijk zelfs nog in groep 4 en 5. Volgens haar zullen ook oudere kinderen ervaren dat het een leuke en spannende manier van voorlezen is.

KINDERLITERATUUR LEZEN ALS LITERATUUR

De hier besproken leeswijze is op zich zelf natuurlijk niet nieuw. Het is wel nieuw dat deze structuralistische leeswijze is uitgewerkt op maat van het kleuteronderwijs. Wat voor de hand liggend lijkt, kinderliteratuur lezen *als literatuur*, gebeurt in het kleuteronderwijs eigenlijk maar heel weinig. Voor een deel komt dit omdat men andere leesdoelstellingen (zoals woordenschatontwikkeling maar ook zaken als beleving, verbeelding en identificatie) belangrijker vindt en voor een deel omdat men denkt dat kleuters er nog niet aan toe zijn. Een belangrijke belemmering voor het lezen van prentenboeken *als literatuur* is dat kleuters zich tijdens het voorlezen vaak 'van de woorden naar de wereld reppen'. Ze brengen het verhaal graag in verband met hun eigen leefwereld ('Ik ben ook op de camping geweest' of 'Mijn zusje moest ook naar het ziekenhuis'). Dit soort reacties hoort bij de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden (de zogenaamde 'egocentrische fase') en wordt in het kleuteronderwijs ook vaak bewust gestimuleerd. Deze benadering kan echter leiden tot het buitensluiten van bepaalde, uit de verhaalstructuur volgende betekenissen of effecten, ten gunste van heel persoonlijke betekenissen. De hier besproken literaire leeswijze gaat echter uit van een gedeeld referentiekader, de impliciete kennis van hoe verhalen werken, waaraan kinderen hun reacties kunnen toetsen.

Er blijken er volop mogelijkheden te zijn om met kleuters prentenboeken te lezen *als literatuur*. Wanneer deze manier van lezen op een impliciete manier gebeurt en op een wijze die voor kinderen uitdagend en spannend is, bezorgt deze vorm van lezen hen bovendien veel leesplezier. Het is ook belangrijk dat kleuters – en hun leerkrachten – doorhebben dat er *verschillende* leeswijzen bestaan en dat men op *verschillende* manieren kan reageren op verhalen. Prentenboeken lezen *als*

literatuur is één van die manieren. Het resultaat van deze leeswijze is dat kinderen al vanaf groep 1 kunnen beginnen met het ontwikkelen van literaire competentie.

BIBLIOGRAFIE

- Ackerman, B. P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35 (3), pp. 487-508.
- Booth, W. (1974). *A rhetoric of irony*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10, 2, pp. 55-78.
- Culler, J. (2002, 1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. Londen/New York: Routledge.
- Dews, S., E. Winner, J. Kaplan, E. Rosenblatt, M. Hunt, K. Lim, A. McGovern, A. Qualter en B. Smarsh (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, 67, 6, pp. 3071-3085.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A.M. Raukema (red.). (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ghesquiere, R. (2000). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- Harris, M. en P. Pexman (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes* 36, 3, pp. 147-165.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony: The relationship between pictures and text in ironic picture books. *The Lion and the Unicorn*, 23, 2, pp. 157-183.
- Lucariello, J. en C. Mindolovich (1995). The development of complex metarepresentational reasoning: The case of situational irony. *Cognitive Development*, 10, 4, pp. 551-576.
- Muecke, D. C. (1969). *The compass of irony*. London/New York: Methuen & Co.
- Nikolajeva, M. en C. Scott (2001). *How picturebooks work*. New York/London: Garland Publishing.
- Pol, C. van der (2009). Literaire competentie bij kleuters: Hoe tekenfilms de verwachtingshorizon kleuren bij het lezen van prentenboeken. *Literatuur zonder Leeftijd*, 78, pp. 58-67.
- Stott, J. C. (1982). 'It's not what you expect': Teaching irony to third graders (Editorial view). *Children's Literature in Education*, 13, 4, pp. 153-163.

Verhoeven, L., C. Aarnoutse, A. Blauw, T. Boland, K. Vernooy en R. van het Zandt (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

PRENTENBOEKEN

Genechten, G. van (2006). *Ridder Rikki*. Hasselt/Amsterdam: Clavis Uitgeverij.
 Kempster, C. en F. Weldin (2006). *Lief lammetje*, (oorspronkelijke titel: *Liebes kleines Schaf*). Rijswijk: Uitgeverij De Vier Windstreken.
 Veldkamp, T. en D.K. Boer (2004). *Tim op de tegels*. Houten: Van Goor.
 Willis, J. en T. Ross (2007). *Watje Wimpie* (oorspronkelijke titel: *Cottonwool Colin*). Antwerpen/Rotterdam: C. de Vries-Brouwers.

Coosje van der Pol promoveerde eind 2010 op haar onderzoek naar literaire competentie bij kleuters aan de Universiteit van Tilburg. Het onderzoek gaat na hoe kleuters samen met hun leerkracht prentenboeken kunnen lezen op een wijze die literair competent genoemd kan worden. Hierbij wordt gebruikgemaakt van speciaal voor het project ontwikkelde leesaanwijzingen bij een corpus van vierentwintig prentenboeken. De effectiviteit van deze leesaanwijzingen is getest in een experiment waaraan achttien scholen deelnamen. Voordien studeerde Van der Pol Algemene Cultuurwetenschappen aan de Universiteit van Tilburg, met als specialisatie 'literatuur'.



WIE NIET LEZEN WIL MOET SCHRIJVEN

EEN ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN PRODUCTIEVE LITERATUUREDUCATIE OP RECEPTIEVE LITERAIRE VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

ELMA PRUIM-LAMMERS

INLEIDING

Zowel actieve als receptieve beoefening van kunst kan volgens verschillende cognitieve theorieën worden gezien als het *maken* van kunst (Cultuurnetwerk 2008).¹ Dit is een belangrijk inzicht voor hen die zich met kunsteducatie bezighouden. Immers, als bij beide vormen van kunstbeoefening iets gemaakt wordt, zijn er voor productieve en receptieve beoefening van kunst dan nog wel verschillende cognitieve vaardigheden vereist? Levert productieve kunsteducatie dan nog wel andere cognitieve vaardigheden op dan receptieve kunsteducatie?

Omdat bij de productie van literatuur, in tegenstelling tot bijvoorbeeld beeldende kunst, nauwelijks technische vaardigheden vereist zijn, is productieve literatuureducatie grotendeels gericht op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Als ook het lezen en interpreteren van literatuur gezien kan worden als het *maken* van literatuur, zouden de cognitieve vaardigheden die bij productieve

1] Volgens Oostwoud en Haanstra (1997) wordt met de term 'actief' verwezen naar het zelf voortbrengen van kunstzinnige producten. Met de term 'receptief' wordt volgens hen bedoeld op het (leren) ervaren en ondergaan van de kunstzinnige producten van (amateur) kunstenaars. De term 'actief' suggereert volgens hen echter foutief dat andere vormen van kunstbeoefening passief zijn. Daarom is het volgens hen beter om niet over actieve maar over productieve kunsteducatie te spreken, hetgeen ik in het vervolg dan ook zal doen.

literatuureducatie ontwikkeld worden wel eens goed van pas kunnen komen bij de receptie van literatuur.

Al eerder is in het literaire veld onderzoek verricht op dit gebied. Janssen e.a. onderzochten in 2006 de relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Uit hun onderzoek kwam naar voren dat sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven zijn dan zwakke lezers, en dat sterke creatieve schrijvers beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers. Dat er een relatie is tussen creatief schrijven en literair lezen, betekent echter niet vanzelfsprekend dat het vermogen van iemand om literaire teksten te lezen positief beïnvloed kan worden door deze persoon beter creatief te leren schrijven.

Om dit te kunnen stellen is meer inzicht nodig in de precieze aard van de vaardigheden die nodig zijn bij het schrijven van een (goede) creatieve tekst en van de vaardigheden die nodig zijn om literaire teksten goed te kunnen lezen en begrijpen. Als deze vaardigheden (gedeeltelijk) overeenkomen zou men productieve en receptieve vormen van literatuuronderwijs (en wellicht ook van andere vormen van kunstonderwijs) geïntegreerd kunnen aanbieden en productieve literatuureducatie kunnen gebruiken om receptieve literaire vaardigheden te ontwikkelen. In het onderwijs zou dit voor de leerlingen die de voorkeur verlenen aan praktische onderwijsvormen een uitkomst kunnen zijn, maar ook voor leerlingen die geen moeite hebben met theoretische lessen kan dit een welkome afwisseling zijn.

Om te onderzoeken of productieve literatuureducatie inderdaad invloed heeft op receptieve literaire vaardigheden en attitudes heb ik een experiment opgezet waarbij de literaire vaardigheden en attitudes met behulp van een vragenlijst voor aanvang en na afloop van een productief literatuur educatief project zijn gemeten. Voordat ik de resultaten van dit onderzoek zal bespreken, zal ik eerst ingaan op de vaardigheden en attitudes die bij zowel de productie als de receptie van literatuur van belang zijn.

LITERAIRE VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

Wanneer in het literaire veld wordt gesproken over literaire vaardigheden en attitudes wordt vaak de term *literaire competentie* gebruikt. Om de invloed van literatuureducatie op de literaire competentie te kunnen onderzoeken, is inzicht nodig in verschillende aspecten van deze literaire competentie. In zijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen verwijst Witte (2008) hiervoor naar de manier waarop Coenen in 1992 het begrip literaire competentie voor het literatuuronderwijs heeft gedefinieerd en afgebakend. Coenen stelt dat er aan een leerling een samenstel van eigenschappen wordt toegekend die samen de literaire

competentie constitueren. Volgens Witte wordt met deze eigenschappen gerefereerd aan een complex van kennis, vaardigheden en attitudes.

In het kader van dit onderzoek zijn met name de vaardigheden en attitudes van belang en de kennis in mindere mate. Kennis is, in tegenstelling tot vaardigheden en attitudes, namelijk iets wat mijns inziens primair receptief wordt aangeleerd en enkel daaruit afgeleid productief kan worden toegepast.

VAARDIGHEDEN

Welke vaardigheden men nodig heeft om een literaire tekst te begrijpen, hangt voornamelijk af van het type tekst dat men wil begrijpen. Omdat een literaire tekst een kunstvorm is, heeft men voor het begrijpen van literaire teksten primair vaardigheden nodig die noodzakelijk zijn voor het begrijpen van kunst. Welke vaardigheden dit zijn hangt af van wat men als de essentie van kunst beschouwt. De cognitieve kunsttheorie van Donald (2006) is op dit gebied erg verhelderend. Donald legt de nadruk op het gegeven dat in een kunstwerk wordt gereflecteerd op de ervaring van een bepaalde situatie. Hierbij is dus niet zozeer de situatie zelf van belang maar des te meer het cognitieve proces dat optrad tijdens een bepaalde situatie. Omdat men in principe kunstwerken maakt om aan een groter publiek te laten zien, is er volgens Donald bij kunstwerken sprake van *gedistribueerde cognitie*: de kunstenaar deelt zijn of haar ervaring met anderen. Bij het maken van een kunstwerk (en dus ook bij het schrijven van een literaire tekst) heeft men vaardigheden nodig die bijdragen aan het vermogen om op dit cognitieve proces te reflecteren. Als iemand vervolgens een literaire tekst wil begrijpen moet hij of zij in staat zijn de tekst zo te interpreteren dat het voor hem of haar duidelijk wordt wat voor ervaring de literaire tekst op hem of haar over brengt.

Het lijkt mij waarschijnlijk dat de cognitieve vaardigheden die worden gebruikt bij deze interpretatie grotendeels gelijk zijn aan de vaardigheden die men gebruikt bij de cognitieve distributie van de ervaring. Het gaat immers in beide gevallen om de reflectie op een ervaring. Efland (2002) noemt deze vaardigheden in zijn theorie over kunst en cognitie de cognitieve processen van de verbeelding. Met betrekking tot kunst komen deze processen volgens hem met name naar voren bij het maken en interpreteren van metaforen. Volgens Efland leggen metaforen in kunst een essentiële verbinding tussen ideeën en concepten. Het is dus belangrijk om, wil men een kunstwerk goed begrijpen, de verbindingen die via metaforen tussen ideeën en concepten worden gelegd te begrijpen. Een interessante aanvulling op deze theorie is het standpunt van Eldridge (2003) dat kunstwerken als geheel eenzelfde structuur hebben als metaforen, omdat kunstwerken net als metaforen met hun vormelementen naar een bepaalde ervaring verwijzen.

Efland hanteert de metafoordefinitie van Lakoff uit 1987. De metafoor bestaat volgens deze definitie uit drie delen: de bron (deel één) die naar een doel verwijst (deel twee) en het verband tussen het doel en de bron (deel drie). Het leren begrijpen van een metafoor is volgens Efland het verband leren zien tussen de bron en het doel. Omdat metaforen zo essentieel lijken te zijn in kunst, heeft men voor het maken en begrijpen van kunstwerken een specifiek soort verbeeldingsvaardigheid nodig: metaforisch vermogen.

Met behulp van dit metaforisch vermogen kan men dus een verband zien tussen de bron en het doel van een metafoor of van het kunstwerk als geheel. Hogan (2003) geeft in zijn boek waarin hij vanuit een cognitieve invalshoek bespreekt wat de metafoor is, uitleg over hoe dit interpreteren in zijn werk gaat. Hij maakt hierbij gebruik van de nieuwste theorie van Turner over conceptuele integratie en *blending*. Vanuit twee of meerdere invoerpunten komen bepaalde eigenschappen samen in de 'blended space'.

'Blending' is het proces waarmee informatie vanuit het langetermijngeheugen in het kortetermijngeheugen wordt geïntegreerd.

Ik zal dit illustreren met een voorbeeld van een fragment uit een gedicht van Miriam van Hee (2004) dat ook is gebruikt bij het empirisch onderzoek:

Het heeft geregend en de weg ligt als
een glinsterende slang tussen kastanjabomen

Bij het interpreteren van de metaforische vergelijking in dit fragment selecteren we bepaalde elementen van de weg en van een slang en brengen deze samen in de 'blended space'. De weg en de slang zijn hier dus de invoerpunten. De kennis van wegen en slangen bevindt zich in ons langetermijngeheugen. We selecteren vervolgens echter niet alle, maar slechts een paar eigenschappen van deze invoerpunten. Van de weg selecteren we bijvoorbeeld niet dat er auto's op rijden maar het glinsterende asfalt, van de slang selecteren we niet dat deze vlekken zou kunnen hebben maar dat deze lang, dun, kronkelig en glibberig is. Deze eigenschappen komen vervolgens allemaal samen in de 'blended space' en zeggen in dit geval voornamelijk wat over de weg, namelijk dat deze nat en kronkelig is.

'Blending' is dus een wat preciezer benaming voor het cognitieve proces dat plaatsvindt als men een metafoor maakt of interpreteert. Efland noemde dit een verbeeldingsproces. De processen van de verbeelding gebruikt men echter niet alleen bij het maken en interpreteren van metaforen en zijn daarom breder van aard dan het 'blending' proces. 'Blending' is het verbeeldingsproces dat is gekoppeld aan het metaforisch vermogen.

ATTITUDES

Via productieve literatuureducatie wil men vaak mensen plezier leren beleven aan het schrijven van creatieve teksten: men wil bij de deelnemers een positieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten ontwikkelen. Omdat mensen die zelf graag creatieve teksten schrijven ook nieuwsgierig zouden kunnen worden naar de creatieve of literaire teksten van anderen, zou dit ook van invloed kunnen zijn op de houding ten opzichte van het lezen van literaire teksten van deze mensen.

EEN EXPERIMENT

Om te onderzoeken of productieve literatuureducatie ook daadwerkelijk invloed heeft op receptieve literaire vaardigheden en de houding ten opzichte van literaire receptie, heb ik een experiment opgezet. Dit experiment bestond uit een productief literatuureducatief project van een vijftal lessen, verspreid over vijf weken.

De eerste les werd gegeven door dichter en docent Ronald Ohlsen. Hij leerde de leerlingen metaforen maken door de leerlingen eerst uit te leggen wat een metafoor is waarbij hij voornamelijk het woord 'beeldspraak' gebruikte. Hij legde uit dat met een metafoor een vergelijking wordt gemaakt, waarbij vaak iets anders wordt gezegd of geschreven dan eigenlijk wordt bedoeld. Vervolgens liet hij de leerlingen regels met metaforen erin schrijven, en werden de door de leerlingen geschreven regels klassikaal besproken. In de tweede les gingen de leerlingen zelfstandig aan de slag met het schrijven van hun eigen gedicht rondom een centraal thema ('vrij zijn'). Het thema werd geïntroduceerd om de leerlingen op weg te helpen bij het schrijven van hun gedicht en om te voorkomen dat de helft van de tijd werd besteed aan het nadenken over een goed onderwerp. Doordat de interpretatie van het thema vrij was, konden de leerlingen kiezen voor een onderwerp dat hen persoonlijk aansprak. Bij het schrijven van de gedichten kregen de leerlingen de opdracht om te proberen hier een metafoor in te verwerken. Het maken van een metafoor is bewust niet verplicht gesteld om te voorkomen dat leerlingen met behulp van het woordje 'als' metaforen gingen maken die voor hen geen enkele betekenis hadden. Naast deze twee lessen bestond het project uit een aantal onderdelen die in mindere mate van belang zijn voor het experiment: een les reflecteren op elkaars gedichten, een les filmpjes maken bij de gedichten, een les mondeling gedichten presenteren en ten slotte een gedichtenwedstrijd waarbij een aantal leerlingen hun gedicht mochten voordagen.

Voor aanvang en na afloop van dit project zijn de receptieve literaire vaardigheden en de houding ten opzichte van de receptie van literatuur van de deelnemers gemeten.

AFHANKELIJKE EN ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

De belangrijkste onafhankelijke variabele in dit onderzoek was productieve literatuureducatie. Hiervan heb ik ten eerste de invloed gemeten op verbeeldingsvaardigheden die men gebruikt bij het lezen van literatuur. Omdat deze vaardigheden bij het lezen van literatuur met name naar voren komen bij het herkennen en interpreteren van metaforen, heb ik de invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen van de deelnemers gemeten. Het receptief metaforisch vermogen was dus de eerste afhankelijke variabele binnen dit onderzoek. Wanneer productieve literatuureducatie een positieve invloed blijkt te hebben op deze variabele, kan gesteld worden dat productieve literatuureducatie een positieve invloed heeft op essentiële receptieve literaire vaardigheden. De tweede afhankelijke variabele was de houding ten opzichte van het lezen van literatuur: het wel of niet leuk vinden van het lezen van literatuur. Daarnaast heb ik ook rekening gehouden met een aantal achtergrondvariabelen, te weten: bekendheid met literatuur, onderwijsniveau en geslacht.

HYPOTHESES

Omdat zowel bij het schrijven van creatieve teksten als bij het lezen van literaire teksten een beroep wordt gedaan het metaforisch vermogen en zowel de productieve als de receptieve variant van dit vermogen gebaseerd is op verbeeldingsvaardigheden, verwacht ik dat productieve literatuureducatie, als hierbij ruime aandacht wordt besteed aan het leren maken van metaforen, invloed heeft op het receptief metaforisch vermogen.

Via productieve literatuureducatie kan bovendien ook een positieve houding ten opzichte van het schrijven van literatuur ontwikkeld worden en daaruit afgeleid misschien ook een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Op basis van deze verwachtingen heb ik de volgende hypothesen geformuleerd:

Hypothese 1a:

Productieve literatuureducatie heeft een positieve invloed op het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers.

Hypothese 1b:

Productieve literatuureducatie heeft een positieve invloed op de houding ten opzichte van literaire receptie van de deelnemers.

DEELNEMERS

Alle eerste klas leerlingen van een school voor voortgezet onderwijs in de gemeente Hoogezand-Sappemeer hebben deelgenomen aan het experiment. Dit leverde in totaal 98 respondenten op. In de tabel hieronder is de verdeling van deze respondenten over de verschillende onderwijsniveaus te zien waarbij onderscheid is gemaakt naar geslacht en bekendheid met literatuur.

TABEL 1 | VERDELING RESPONDENTEN OVER INTELLIGENTIENIVEAUS, PER GESLACHT EN BEKENDHEID MET LITERATUUR

	Geslacht		Bekend met literatuur
	Man	Vrouw	
vmbo: bbl (N=11)	45%	55%	45%
vmbo: kbl (N=19)	47%	53%	42%
vmbo: tl (N=48)	42%	58%	46%
havo/ vwo (N=20)	45%	55%	30%
TOTAAL (N=98)	44%	56%	42%

In de tabel is te zien dat bijna de helft van het totaal aantal respondenten de theoretische leerweg op het vmbo volgde (vmbo: tl) en dat bij elk onderwijsniveau de meisjes licht oververtegenwoordigd waren.

Met ‘bekend met literatuur’ verwijs ik naar het gegeven of de respondenten van huis uit gewend zijn om literatuur te lezen of te schrijven. Omdat de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek nog maar aan het begin stonden van de adolescentie, heb ik de literaire lees- en creatieve schrijfactiviteiten die zij op dat moment in hun vrije tijd ondernamen, geïnclassificeerd als ‘van huis uit meegekregen’. Via een vragenlijst heb ik hen daarom voor aanvang van het project gevraagd of zij wel eens gedichten lezen in hun vrije tijd en of zij wel eens een gedicht schrijven in hun vrije tijd. Respondenten die minstens één van deze vragen met ‘ja’ beantwoordden, heb ik geïnclassificeerd als ‘bekend met literatuur’. In de tabel is te zien dat 42% van het totaal aantal respondenten bekend was met literatuur. Verder valt op dat juist de leerlingen met het hoogste onderwijsniveau het minst bekend zijn met literatuur.

MEETINSTRUMENT

De invloed van het project op het metaforisch vermogen en de houding heb ik gemeten met behulp van een vragenlijst die de deelnemers voor aanvang en na afloop van het project moesten invullen. Deze vragenlijst bestond uit verschillende onderdelen. Het eerste en belangrijkste onderdeel vormde het meetinstrument voor de invloed van het project op het receptief metaforisch vermogen. Daarnaast

bestond de vragenlijst uit een onderdeel waarmee de invloed van het project op zowel de houding ten opzichte van het lezen van literatuur als het schrijven van creatieve teksten is gemeten.

De vraag hieronder is één van de tien vragen met betrekking tot het metaforisch vermogen die in deze vragenlijst voorkwam:

De wind slaapt
gordijnen hangen stil

Wat wordt bedoeld?

- A. De wind maakt zachte geluidjes.
- B. De wind is niet wakker maar slaapt.
- C. Het waait niet meer.
- D. Ik weet het niet.

De andere negen vragen hadden eenzelfde structuur als deze vraag: eerst wordt een fragment uit een gedicht genoemd waarin een metafoer of een metaforische vergelijking voorkomt en vervolgens wordt gevraagd wat er wordt bedoeld.

Ook de keuzemogelijkheden kennen steeds eenzelfde structuur: één antwoord dat geheel onjuist is, één antwoord dat gedeeltelijk juist is, één antwoord dat volkomen juist is en ten slotte de mogelijkheid tot het invullen van 'ik weet het niet'. Een geheel onjuist antwoord is altijd een letterlijke interpretatie van het fragment: de metafoer wordt niet herkend. In het geval van bovenstaande vraag is dit antwoord B: de wind is niet wakker maar slaapt. Antwoord A is bij deze vraag het gedeeltelijk juiste antwoord: men ziet in dat de tekst niet letterlijk moet worden genomen en herkent dus de metafoer, men kiest echter voor een onjuiste interpretatie. Bij bovenstaande vraag is antwoord C geheel juist: de metafoer wordt herkend en juist geïnterpreteerd. Om te voorkomen dat respondenten gingen gokken is de optie tot het invullen van 'ik weet het niet' toegevoegd. Voor elk juist antwoord kon een deelnemer 2 punten scoren, voor elk gedeeltelijk juiste antwoord 1 punt en voor elk foute antwoord en het invullen van 'ik weet het niet' 0 punten. Omdat er in totaal 10 vragen waren met betrekking tot het receptief metaforisch vermogen, kon elke respondent op deze variabele 20 punten scoren.

De houding ten opzichte van het lezen en schrijven van poëzie heb ik gemeten door de deelnemers via de vragenlijst te vragen of het hen leuk lijkt om later in hun vrije tijd een gedicht te lezen, en of het hen leuk lijkt om later in hun vrije tijd een gedicht te schrijven. De respondenten konden op deze vraag ja of nee antwoorden. Antwoordden zij 'ja' dan scoorden zij respectievelijk 1 punt op de variabele

‘houding ten opzichte van het lezen van poëzie’ of ‘houding ten opzichte van het schrijven van poëzie’. Een score van 1 punt betekent hierbij dat de respondent een positieve houding had, een score van 0 punten dat de respondent een negatieve houding had.

RESULTATEN

Bekendheid met literatuur, onderwijsniveau en geslacht bleken niet van invloed op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van literaire receptie. Daarom zal hieronder enkel worden ingegaan op de invloed van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen en op de houding ten opzichte van literaire receptie, de hierboven genoemde achtergrondvariabelen zullen verder buiten beschouwing worden gelaten.

HET RECEPTIEF METAFORISCH VERMOGEN

Bij de nulmeting scoorde de gemiddelde deelnemer aan het experiment, op een schaal van 0 tot 20, 16 punten op de variabele receptief metaforisch vermogen ($SD = 3,2$). Dit is een vrij hoge score wat betekent dat het receptief metaforisch vermogen van veel deelnemers al vóór deelname aan het productieve literatuureducatie project vrij sterk ontwikkeld was. Na afloop van het project scoorden de deelnemers gemiddeld 16,7 punten op deze variabele. Dit betekent dat onder invloed van productieve literatuureducatie de score van de gemiddelde deelnemer op deze variabele met 0,7 punten omhoog ging ($SD = 2,9$). Hoewel dit een vrij klein verschil is, wees een T-test uit dat dit verschil tussen de scores vóór en na aanvang van het project wel significant is ($P = 0,02$).

Het kleine verschil tussen de gemiddelde score voor aanvang en na afloop van het project is te wijten aan de relatief hoge gemiddelde score aan het begin van het project. Uit de relatief hoge standaarddeviatie bij de score op de nulmeting kon echter al worden afgeleid dat er ook een behoorlijk aantal respondenten was dat tijdens de nulmeting een lagere score had dan het gemiddelde van 16 punten en bij wie dus een grotere (meetbare) ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen mogelijk zou zijn. Om te kunnen zien of de respondenten van wie het receptief metaforisch vermogen voor aanvang van het project nog niet zo sterk ontwikkeld was, na afloop van het project wel noemenswaardig hoger scoorden op deze variabele, heb ik de respondenten ingedeeld in zeven groepen van elk 14 respondenten, waarbij de respondenten in de eerste groep voor aanvang van het project het laagst scoorden op deze variabele en de respondenten in de zevende groep het hoogst. In tabel 2 zijn per groep de gemiddelde scores op deze variabele voor aanvang en na

afloop van het productieve literatuureducatieve project te zien. Daarnaast staat het verschil.

TABEL 2 | GEMIDDELDE SCORE OP DE VARIABLE RECEPTIEF METAFORISCH VERMOGEN BIJ DE NUL- EN EINDMETING EN HET VERSCHIL TUSSEN DEZE TWEE SCORES, PER GROEP VAN 14 RESPONDENTEN (SCHAAL: 0-20)

	Gem. score nulmeting	Gem. score eindmeting	Vershil
Groep 1 (N=14)	10,3	13,3	+3
Groep 2 (N=14)	13,4	14,8	+1,4
Groep 3 (N=14)	15,3	17,1	+1,8
Groep 4 (N=14)	16,6	17,2	+0,6
Groep 5 (N=14)	17,6	16,6	-1
Groep 6 (N=14)	19	18,8	-0,2
Groep 7 (N=14)	19,9	19,2	-0,7

De tabel laat zien dat het receptief metaforisch vermogen van de respondenten die voor aanvang van het project rond de 15 punten of minder scoorden op deze variabele, wel aanzienlijk verbeterde. Productieve literatuureducatie lijkt dus wel invloed te hebben op het receptief metaforisch vermogen van diegenen bij wie dit vermogen nog niet zo sterk ontwikkeld is. Op basis van deze bevinding kan hypothese 1a dus worden bevestigd.

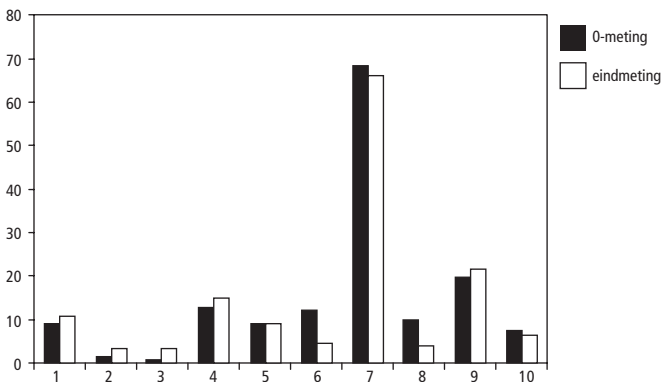
De ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen bleek zich met name te uiten in het herkennen van metaforen en in mindere mate in het vermogen om metaforen correct te interpreteren. Voor aanvang van het project werd er in totaal 60 keer een metafoor niet herkend (er werd een letterlijke interpretatie gegeven). Na afloop van het project gebeurde dit nog maar 43 keer (schaal is 0-980). Een foutieve interpretatie van de metafoor kwam voor aanvang van het project vaker voor, te weten 149 keer, maar dit aantal is na afloop van het project niet veel kleiner: na afloop van het project werden er in totaal nog steeds 144 foutieve interpretaties van een metafoor gegeven.²

Bij het herkennen van een metafoor moet men in staat zijn te zien dat er een verband is tussen de bron en het doel (de ervaring waarnaar wordt verwezen) van een metafoor. Om hier vervolgens een correcte interpretatie aan te kunnen

2] Aangezien er in totaal tien vragen waren m.b.t. het receptief metaforisch vermogen en bij elke vraag uit elke categorie (correcte interpretatie, foutieve interpretatie, letterlijke interpretatie of 'ik weet het niet') een antwoord gekozen kon worden, konden er per ingevulde vragenlijst 10 antwoorden uit een bepaalde categorie worden ingevuld. Aangezien 98 respondenten de vragenlijst invulden konden er uit elke categorie 980 antwoorden worden ingevuld.

koppelen, moet men in staat zijn de juiste elementen uit deze bron en het doel met elkaar in verband te brengen. Het blijkt dus lastig om via productieve literatuureducatie het metaforisch vermogen zo te beïnvloeden dat men ook de juiste elementen uit deze invoerpunten weet te selecteren om tot een juiste interpretatie van de metafoer te komen. Dit is verklaarbaar omdat men om de juiste elementen te selecteren oog moeten hebben voor de context van de metafoer. Dit oog hebben voor de context van de metafoer is bij het maken van metaforen minder van belang. Deelnemers leerden wel een metafoer te maken, maar niet om een context te creëren waarin aanwijzingen staan voor de juiste interpretatie van de metafoer.

Dit zou ook betekenen dat bij de vragen uit de vragenlijst met betrekking tot de fragmenten waarbij de context zeer belangrijk is voor een juiste interpretatie van de metafoer, het vaakst voor een antwoord gekozen zou moeten zijn waarbij de metafoer wel wordt herkend maar onjuist wordt geïnterpreteerd. Figuur 1 laat zien op welke vragen het vaakst een antwoord werd gegeven waarbij de metafoer wel werd herkend maar onjuist geïnterpreteerd.



FIGUUR 1 | FREQUENTIE VAN ANTWOORDEN WAARBIJ DE METAFOER WEL HERKEND WERD MAAR ONJUIST WERD GEÏNTERPRETEERD, PER VRAAG

De figuur laat zien dat het fragment bij vraag 7 zowel vóór aanvang als na afloop van het project verreweg het vaakst onjuist werd geïnterpreteerd. Het ging om het volgende fragment:

Ik hou van het meisje
zoals van een deken in de zomer

Om de metaforische vergelijking uit dit fragment goed te kunnen begrijpen is het inderdaad noodzakelijk zeer nauwkeurig naar de context te kijken. Als men namelijk enkel oog zou hebben voor de vergelijking van het meisje met de deken, zou men kunnen denken dat er van het meisje gehouden wordt omdat zij een warm gevoel geeft. Dit antwoord werd dus zeer vaak gekozen. Heeft men echter oog voor de context, dan beseft men dat men in de zomer helemaal geen behoefte heeft aan een warm gevoel en dat het meisje dus eigenlijk overbodig is.

DE HOUDING TEN OPZICHTE VAN LITERAIRE RECEPTIE

Voor aanvang van het project hadden 54 van de 98 respondenten een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur: het leek hen leuk om later, in de vrije tijd, nog eens een gedicht te lezen. Na afloop van het project waren dit er echter nog maar 48. 13 respondenten die voor aanvang van het project een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur hadden, hadden na afloop van het project een negatieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. 7 respondenten die voor aanvang van het project een negatieve houding hadden ten opzichte van het lezen van literatuur, hadden na afloop van het project een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Productieve literatuureducatie had dus meestal helemaal geen invloed op de houding ten opzichte van literaire receptie en vaker een negatieve dan een positieve invloed op de houding. Hypothese 1b kan dus worden verworpen.

TOT SLOT

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen enkele interessante conclusies worden getrokken. Ondanks dat er ruimte blijft voor enige vorm van discussie, kunnen op basis van deze conclusies zinvolle aanbevelingen worden gedaan voor de onderwijspraktijk.

CONCLUSIE

Het productieve literatuur-educatieve project heeft geen invloed gehad op de houding ten opzichte van het lezen van literatuur maar wel op het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers.

Achtergrondvariabelen bleken de invloed van productieve literatuureducatie op de houding of de vaardigheden niet af te zwakken of te versterken. Wanneer andere deelnemers met een andere samenstelling van deze achtergrondkenmerken aan een dergelijk project zullen deelnemen, zal de invloed waarschijnlijk hetzelfde zijn. Daarom kan gesteld worden dat productieve literatuureducatie geen invloed heeft

op de houding ten opzichte van literaire receptie maar wel op essentiële receptieve literaire vaardigheden: de vaardigheden van de verbeelding zoals deze naar voren komen in het metaforisch vermogen.

Productieve literatuureducatie kan deze vaardigheden van de deelnemers bij wie deze nog niet zo sterk ontwikkeld zijn, positief beïnvloeden, zodat deze deelnemers met name beter metaforen zullen herkennen maar ook beter in staat zullen zijn tot het correct interpreteren van de metafoor, waardoor zij literaire teksten beter zullen begrijpen.

DISCUSSIE

De invloed van productieve literatuureducatie is in dit onderzoek gemeten bij een groep deelnemers van 12 à 13 jaar oud. Hoewel andere achtergrondkenmerken de invloed van productieve literatuureducatie niet afzwakten of versterkten, zou het kunnen zijn dat leeftijd de bijdrage van productieve literatuureducatie aan het receptief metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van het lezen van literatuur beïnvloedt. Het is dus niet zeker of productieve literatuureducatie bij jongere kinderen of juist bij volwassenen eenzelfde effect zou hebben. Daarom zou men in vervolgonderzoek meerdere leeftijdsgroepen bij het experiment kunnen betrekken.

Ook is het, hoewel de periode hier vrij kort voor was, in theorie mogelijk dat er in de periode waarin ook het project plaatsvond, andere factoren van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen. Om deze invloed uit te sluiten doet men er in vervolgonderzoek goed aan een controlegroep samen te stellen, hetgeen bij dit onderzoek helaas niet is gelukt.

In vervolgonderzoek zou men ook kunnen werken aan een wat verfijnder meetinstrument. Met het meetinstrument dat ik bij dit onderzoek heb gebruikt werd het receptief metaforisch vermogen voor aanvang van het productieve literatuureducatie project gemiddeld al zeer hoog ingeschaald, waardoor er geen grote ontwikkeling meer meetbaar was.

AANBEVELINGEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

Omdat productieve literatuureducatie bij kan dragen aan vaardigheden waarmee men literaire teksten kan interpreteren, kan men in het literatuuronderwijs leerlingen creatieve teksten leren schrijven met als doel hen beter teksten te leren lezen. Dit kan voor de leerlingen die graag praktisch bezig zijn een uitkomst zijn, maar ook voor leerlingen die geen moeite hebben met theoretische lessen kan dit een welkome afwisseling zijn.

Omdat bij het lezen van literaire teksten kennis ook een rol speelt, is het, als men met productieve literatuureducatie leerlingen ook literaire teksten wil leren

lezen en interpreteren, echter raadzaam productief literatuuronderwijs wel altijd te combineren met receptief literatuuronderwijs. Te meer omdat niet is aangetoond dat via productieve literatuureducatie een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur ontwikkeld kan worden. Men zou bijvoorbeeld leerlingen eerst iets kunnen vertellen over literaire teksten (bijvoorbeeld over genres) en ze daarna zelf een creatieve tekst leren schrijven waardoor ze vervolgens de literaire teksten ook weer beter leren interpreteren.

BIBLIOGRAFIE

- Cultuurnetwerk Nederland (2008). *Zicht op een onderzoeksagenda cultuureducatie. Achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Donald, Merlin (2006). Art and cognitive evolution. In: Mark Turner (red.), *The artful mind*. New York: Oxford University Press, pp. 3-7.
- Efland, A.D (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. London: Teachers College Press.
- Eldridge, Richard (2003). *An introduction to the Philosophy of Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janssen, Tanja, Hein Broekkamp en Eva Smallegange (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatiefschrijven. Een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hee, Miriam van (2004). Het is beslist onbegrijpelijk hoe wij. In: *Nederlandse poëzie van de 19de t/m de 21ste eeuw in 2000 en enige gedichten*. Gerrit Komrij (red.). Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Hogan, Patrick Colm (2003). *Cognitive science, literature and the arts. A guide for humanistics*. New York: Routledge.
- Lakoff, George en Mark Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Oostwoud Wijdenes, Jacob en Folkert Haanstra (1997). *Over actief, receptief en reflectief: literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. Utrecht: LOKV.
- Witte, Theo (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*. Delft: Eburon.

Elma Pruijm-Lammers heeft voor haar scriptie *Wie niet lezen wil moet schrijven* een eervolle vermelding gekregen bij de Stichting Lezen Scriptieprijs 2010. Met dit onderzoek naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve literaire vaardigheden en attitudes heeft ze haar Master Kunsten, Cultuur en Media afgerond aan de Rijksuniversiteit Groningen.



EEN VROEG BEGIN IS HET HALVE WERK

DE ROL VAN VRIJETIJDLEZEN IN DE TAAL- EN LEESONTWIKKELING VAN KINDEREN EN JONGEREN

SUZANNE E. MOL EN ADRIANA G. BUS

INLEIDING

“Lezen is een onmisbare vaardigheid in de samenleving”, schreef voormalig minister Plasterk (OCW) in een brief aan de Tweede Kamer. Veel ouders van jonge kinderen horen van het consultatiebureau, het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal, via de media of andere ouders, dat ze niet vroeg genoeg kunnen beginnen met voorlezen. Leesbevorderingsprogramma’s voor kinderen en adolescenten gaan er onder andere van uit dat het stimuleren van lezen leidt tot meer leesplezier en betere taal- en leesvaardigheid.¹ Welk wetenschappelijk bewijs is er voor de wijdverspreide aanname dat lezen onmisbaar is en ons slimmer en succesvoller maakt?

Veel kinderen leggen al een basis voor hun latere leesvaardigheid voordat het officiële leesonderwijs van start gaat. Zo leert een kind dat opgroeit in een boekrijke omgeving en wordt voorgelezen bijvoorbeeld al vroeg dat er een verband bestaat tussen geschreven en gesproken taal, dat tekst van links naar rechts gelezen wordt en hoe verschillend verhalen kunnen worden opgebouwd, bijvoorbeeld qua structuur, gebruik van dialogen of het perspectief. Kinderen die weinig ervaring hebben met prentenboeken kennen waarschijnlijk minder betekenissen van woorden en zijn minder bekend met namen en klanken van letters, waardoor ze meer moeite zullen hebben om de klassikale leesinstructie te volgen en ze steeds verder achter zullen

1] Zie bijvoorbeeld: www.kunstvanlezen.nl en www.leesplein.nl

raken in hun leesontwikkeling. Naarmate kinderen betere technische lezers worden en de moeilijkheidsgraad van teksten toeneemt, wordt hun leessucces steeds meer bepaald door hun niveau van begrijpend lezen, dat mede afhangt van de grootte en breedte van de woordenschat, de intelligentie en het algemene kennisniveau.

In dit hoofdstuk staat centraal in hoeverre het lezen van fictie bijdraagt aan de benodigde vaardigheden voor uiteindelijk schoolsucces. We verwachten dat het verschil in vaardigheden van lezers en niet-lezers groter wordt met leeftijd, omdat de tijd die aan het lezen van fictie wordt besteed meer uiteen gaat lopen. Onder volwassenen treffen we fervente lezers maar ook verstokte niet-lezers. De laatstgenoemde groep leest wel, maar enkel functioneel (zoals de krant, reclames, voorlichtingsfolders, etc.) en ontleent plezier aan activiteiten als televisiekijken of gamen. Zulke extreme contrasten komen niet voor bij kinderen, voor wie ouders, verzorgers en de school voor een deel bepalen of en wat kinderen lezen aan verhalende teksten. Deze invloeden vanuit de omgeving zijn op de basisschool het grootst en lopen terug in het voortgezet onderwijs. Het gevolg is dat kinderen steeds meer gaan verschillen in de vaardigheden die samenhangen met leesgedrag.

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de rol van het lezen van (prenten)boeken in de taal- en leesontwikkeling. Veel van deze studies maken gebruik van soortgelijke testen, zoals de maat waarmee ze het leesgedrag meten en de specifieke taal- en leesvaardigheden als woordenschat, leesbegrip, technisch lezen, spellen, academisch succes en/of intelligentie, die ze in kaart brengen. Wanneer we de resultaten van vergelijkbare studies op een systematische manier samenvoegen, kunnen we een gemene deler (effectgrootte) berekenen. Met deze statistische integratie of meta-analyse bepalen we de sterkte van het gemiddelde verband tussen lezen en de taal- en leesontwikkeling en kunnen we eveneens kijken naar verschillen tussen leeftijdsgroepen, leesniveaus en uitkomstmaten. Een meta-analyse maakt het mogelijk om krachtigere uitspraken te doen over het belang van lezen dan mogelijk is op basis van een enkele studie of op basis van een narratieve of kwalitatieve samenvatting van een aantal studies (Bus, Van IJzendoorn & Mol, 2011; Lipsey & Wilson, 2001).

De eerste meta-analyse naar het effect van voorlezen toonde aan dat het lezen van prentenboeken een substantiële bijdrage levert aan de taal- en basisleesvaardigheden van 2- tot 6-jarige kinderen (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Om precies te zijn, liet de integratie van alle voorleesstudies tot 1994 zien dat 64 procent van de voorgelezen kinderen gerekend kan worden tot de vaardigere lezers, terwijl dit voor slechts 36 procent van de kinderen met weinig voorleeservaring geldt.² In

2] De effectgrootte (Pearson r) is omgezet in een zogenaamde binominal effect size display (BESD) met de formule: $.50 \pm (r/2)$.

de huidige studie herhalen we deze meta-analyse met recente voorleesstudies en breiden we de leeftijdsgroep uit, zodat we uitspraken kunnen doen over de impact van (voor)lezen op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen tot jongvolwassenen. Kortom, in dit hoofdstuk vindt u een systematisch overzicht van de invloed van (voor)lezen op het leven van peuters, kleuters, basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten in het hoger onderwijs.

De vragen die we op basis van een statistische integratie van alle beschikbare (voor)leesstudies zullen beantwoorden, zijn onder andere:

- Spelen ervaringen met prentenboeken een rol in de taalvaardigheid van jonge kinderen en neemt de sterkte van het verband tussen boeken lezen en taalvaardigheid toe tot in de volwassenheid?
- Helpen prentenboeken bij het stimuleren van vaardigheden die nodig zijn om woorden en zinnen snel en moeiteloos te kunnen ontcijferen en gaan deze vaardigheden nog vooruit na groep drie en vier, waarin deze vaardigheden veel en vaak geoefend worden?
- Houdt de vaardigheid om woorden foutloos te schrijven verband met het lezen van boeken in de vrije tijd?
- Is lezen van fictie buiten schooltijd een geschikt middel om van zwakke lezers betere lezers te maken?
- Draagt lezen van fictie bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en succes in de samenleving?

SELECTIE VAN RELEVANTE STUDIES

Om in de meta-analyse te worden meegenomen moest een studie aan de volgende criteria voldoen:

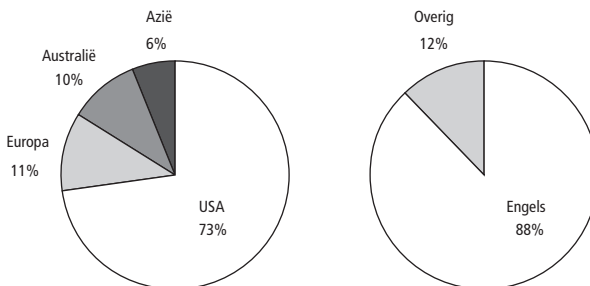
- De *respondenten* zijn moeders van 2- tot 6-jarige peuters en kleuters, die nog geen officiële leesinstructie hebben gekregen; zelfstandig (leren) lezende scholieren in het basis- en voortgezet onderwijs; of studenten aan een universiteit of hogeschool.
- Het *leesgedrag* wordt gemeten door een boekherkenningslijst, waarin respondenten aankruisen welke boektitels, namen van schrijvers en/of tijdschrifttitels ze kennen.
- De *taal- of leesvaardigheid* wordt gemeten bij het kind of de adolescent door minstens één test uit de volgende categorieën: woordenschat, leesbegrip, basisvaardigheden van lezen (alfabetkennis, foneembewustzijn en/of orthografisch bewustzijn), technisch lezen (hardop lezen van woorden en/of pseudo-woorden), spelling, intelligentie en academisch succes (zoals een toelatingsexamen voor de universiteit).

- De onderzoekers rapporteren *statistische uitkomstmaten*, die het verband tussen leesgedrag en de taal- en leesvaardigheid uitdrukken.

In totaal hebben we 85 studies met 6.638 respondenten geanalyseerd. Deze zijn verdeeld over drie leeftijdsgroepen, waarvan de resultaten afzonderlijk besproken zullen worden:

- *Peuters en kleuters*: 15 studies met in totaal 1.137 kinderen met een gemiddelde leeftijd van 56.95 maanden ($SD = 10.40$ maanden);
- *Leerlingen binnen het basis- en voortgezet onderwijs*: 40 studies met 2.792 scholieren met een gemiddelde leeftijd van 10.23 jaar ($SD = 2.61$ jaar);
- *Studenten aan het hoger onderwijs*: 30 studies met 2.709 jongvolwassenen met een gemiddelde leeftijd van 21.00 jaar ($SD = 2.32$ jaar).

Zoals is weergegeven in figuur 1 komen de meeste respondenten uit de Verenigde Staten en leest 88% Engelstalige boeken.³ De enige Nederlandstalige studie in de meta-analyse heeft het leesgedrag van 118 ouders gerelateerd aan de woordenschat- en basisleesvaardigheden van 4-jarige kinderen (Davidse, De Jong, Bus, Huijbregts & Swaab, 2011).



FIGUUR 1 | DEMOGRAFISCHE KENMERKEN VAN DE RESPONDENTEN IN DE TOTALE META-ANALYSE: HET CONTINENT WAAR DE 85 STUDIES ZIJN UITGEVOERD (LINKS) EN DE TAAL WAARIN DE TESTEN ZIJN AFGENOMEN (RECHTS)

3] Voor meer achtergrondinformatie over de deelnemende studies en voor details over de meta-analytische procedure, zie Mol en Bus (2011), To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood, *Psychological Bulletin*.

HET METEN VAN LEESGEDRAG

De studies die zijn meegenomen in de meta-analyse hebben allemaal een zogenaamde boekherkenningslijst (*print exposure checklist*) afgenomen. Keith Stanovich ontwierp de allereerste lijst voor volwassenen. Hij mengde 50 namen van bekende auteurs met 50 namen van niet-bestaande romanschrijvers en vroeg respondenten om de namen aan te kruisen die ze herkenden (Stanovich & West, 1989). In de instructie vermeldde hij expliciet dat er zowel echte als nep-schrijvers in de lijst stonden, waarmee hij gokgedrag wist te ontmoedigen. Om de totaalscore te berekenen trok hij de eventueel aangekruiste niet-bestaande auteurs af van het totaal aan aangekruiste, bestaande auteurs. Kort daarop verscheen een titelherkenningslijst voor schoolgaande kinderen, waarin bestaande, populaire en klassieke boektitels afgewisseld werden met verzonden titels.

Monique Sénéchal en haar collega's (1996) ontwikkelden een prentenboekherkenningslijst, die ze bij ouders van jonge kinderen afnamen. Voor de samenstelling van de lijst interviewden ze bibliotheekmedewerkers over uitleengegevens, bekeken ze verkoopcijfers van boekwinkels, vroegen ze ouders om het favoriete boek van hun kind op te schrijven en doorzochten ze bestsellerslijsten op boeken, die ouders met relatief lage inkomens zich konden veroorloven. Een prentenboektitel werd als item opgenomen in de uiteindelijke lijst als de titel door minstens twee bronnen werd genoemd en in de collectie van de buurtbibliotheek was opgenomen of relatief goedkoop was, mits er geen verfilming van het verhaal of de hoofdpersonages bestond. In het algemeen gaan zowel de auteur- als titelherkenningslijsten uit van hetzelfde principe: wie vaak leest, kruist meer items aan en haalt een hogere score dan iemand die niet of nauwelijks leest.

Een van de sterke kanten van het meten van leesgedrag met een boekherkenningslijst is dat de items kunnen worden toegespitst op een specifieke leeftijdsgroep, op de leestrends binnen een bepaald gebied of een tijdsperiode en op boeken die bijvoorbeeld niet behandeld worden in het schoolcurriculum. In tabel 1 vindt u een Nederlandse aanpassing van de auteurherkenningslijst van Stanovich, waarin de namen van een gevarieerde groep Nederlandse en vertaalde schrijvers – van literaire werken, thrillers, zogenaamde chicklits, etc. – zijn geselecteerd om de lijst zo representatief en onderscheidend mogelijk te laten zijn voor een breed publiek.

Een respondent hoeft niets van een auteur te hebben gelezen om zijn of haar naam te kennen en te scoren op de boekherkenningslijst. Het is namelijk niet het wel of niet gelezen hebben van een specifieke auteur of een enkele roman dat inzicht geeft in hoeverre een kind, adolescent of ouder in een boekrijke omgeving leeft of opgroeit. Wie veel rondneust in de schappen van de bibliotheek of boekhandel en wie recensies en aankondigingen van nieuwe boeken leest, is bekend met meer

auteurs en titels en zal dan ook hoger scoren dan iemand met andere interesses. Het totaal aan items op de lijsten dat correct wordt aangekruist is dus een afspiegeling van de bekendheid met, of de interesse in, de 'wereld van boeken'.

TABEL 1 | VOORBEELD VAN EEN NEDERLANDSE AUTEURHERKENNINGSLIJST VAN FICTIE VOOR VOLWASSENEN

Hieronder staat een lijst met 78 auteurs van boeken. In de lijst staan namen van echte auteurs en namen die zijn verzonnen. Wilt u de auteurs die u kent aanvinken? Probeer niet te gokken, maar alleen de auteurs aan te vinken die u echt kent. Auteurs die u kent, maar van wie u niets gelezen heeft mag u ook aanvinken. Vul de lijst in zonder tussen de boeken in uw huis of op internet de naam van een schrijver te verifiëren.

Auteur	Bekend?	Auteur	Bekend?
Gerard van den Top		Suzanna Jansen	
Isabel Allende		Fae Lefèbvre	
Boyd Kemper		Pascal Mercier	
Stieg Larsson		Doeschka Meijsing	
Karin Slaughter		Leon de Winter	
Yoka Beretti		Heleen van Royen	
Kader Abdolah		Pim van Lommel	
J.L.K. van Luyn		Dan Brown	
Marion Pauw		David Baldacci	
Maarten Rijkens		Chris Jak	
Sophie Kinsella		Titus Boonstra	
H. Joeks		Arnon Grunberg	
Fransjes Gelderblom		Elizabeth Gilbert	
Joris Luyendijk		Lauren Weisberger	
Javier Domínguez		Willem Beekman	
Geoffrey Hodgekins		Connie Palmen	
N.W. Fryer		Jeroen Smit	
Tess Gerritsen		Charles Lewinsky	
Paulo Coelho		Diana van het Schip	
Kate Russell		Lucie Mosterd	
Rik Launspach		John Grisham	
Khaled Hosseini		Lot Lohr	
Herman Koch		Camilla di Benedetto	
Niyah el Amrani		Paolo Goirdano	

Robert Vuijsje		Annejet van der Zijl	
Tatiana de Rosnay		J.K. Rowling	
Saskia Noort		Harry Mulisch	
Zavala Telas		Maria Skalina	
Jill Mansell		Carlos Ruiz Zafón	
Nicci French		Arthur Japin	
Niccolò Ammaniti		Tommy Wieringa	
Jan Siebelink		Geert Mak	
Henning Mankell		Reynoso Janero	
John van den Heuvel		Paulien Cornelisse	
Judith Koelemeijer		Francine Oomen	
Rhonda Byrne		Theo Wijnberg	
Sophie van der Stap		Adriaan van Dis	
Esther Verhoef		Zsolt Takács	
Maria Mosterd		Simone van der Vlugt	

De totaalscore op een boekherkenningslijst geeft geen informatie over de absolute frequentie waarmee iemand leest, al blijkt de score wel goed samen te hangen met het daadwerkelijke leesgedrag. Uit een dagboekstudie met lagere schoolkinderen, die een week lang hun buitenschoolse activiteiten bijhielden, kwam bijvoorbeeld naar voren dat de kinderen die de meeste tijd besteedden aan het lezen van boeken ook hoog scoorden op zowel titel- als auteursherkenningslijsten (Allen, Cipielewski & Stanovich, 1992). Het aantal minuten tv-kijken hing negatief samen met zowel het absolute leesgedrag als met de boekherkenningslijst. In de huidige meta-analyse vinden we eveneens een negatief verband tussen de boekherkenningslijst en een lijst waarop jongvolwassenen aangeven in hoeverre ze televisiekijken prefereren boven andere activiteiten als het luisteren van muziek en het lezen van boeken. Illustratief is een studie in de vertrekhal van een vliegveld waaruit bleek dat passagiers die meer dan tien minuten aaneengesloten in een boek lezen hoger scoorden op een boekherkenningslijst en andere leesgerelateerde taken dan personen die de wachttijd doodden met andere activiteiten (West, Stanovich & Mitchell, 1993).

In de meta-analyse uit 1995 werd de informatie over leesfrequentie ontleend aan vragenlijsten waarin ouders gevraagd werd of ze hun kind voorlezen en hoe vaak ze hun kind hadden voorgelezen in de afgelopen week of maand. De antwoordcategorieën varieerden van *ja/nee*, een driepuntschaal als *nooit/soms/vaak*, een vijfpuuntschaal als *nooit/zo nu en dan/wekelijks/om de dag/dagelijks* tot een stippellijn waarop ouders zelf de frequentie en het aantal minuten van een voorleessessie moesten invullen. Veel van deze categorieën lokken ambigue interpretaties uit:

telt het lezen van drie boekjes achter elkaar bijvoorbeeld als één sessie of als drie? Sommige ouders rekenen zelfs het voorlezen van een merknaam op een verpakking tot een voorleessessie (Van Lierop-Debrauwer, 1990). Daarnaast is het lastig om je precies te herinneren hoe vaak je een bepaalde activiteit hebt uitgevoerd, zeker als het om een sociaal wenselijke gedraging als voorlezen gaat. Vooral ouders die veel waarde hechten aan voorlezen, zijn geneigd om hun voorleesfrequentie te overdrijven (DeBaryshe, 1995). Een boekherkenningslijst is daarentegen eenduidig, is ongevoelig voor sociaal wenselijkheid, vereist geen retrospectieve inschattingen van een specifieke tijdsbesteding en is relatief snel in te vullen.

In de huidige meta-analyse konden we beide meetinstrumenten vergelijken, omdat driekwart van de studies met ouders van jonge kinderen naast de boekherkenningslijst ook informatie rapporteerde over de frequentie van voorlezen en het aantal boeken thuis. Zoals verwacht, bleek een vraag over de voorleesfrequentie minder robuuste resultaten op te leveren dan een boekherkenningslijst. Het schatten van het aantal boeken thuis bleek een even objectieve indicator als de boekherkenningslijst. Het aantal boeken thuis hing bovendien sterker samen met de score op een boekherkenningslijst dan de gerapporteerde voorleesfrequentie. Voor vervolgonderzoek raden wij dan ook aan om een boekherkenningslijst te ontwikkelen en deze eventueel te combineren met een vraag naar het aantal boeken thuis. Voorzichtigheid is geboden bij het interpreteren van een losse vraag naar iemands (voor)leesfrequentie.

TAAL- EN LEESVAARDIGHEID

Op basis van 85 studies kunnen we uitspraken doen over de rol van vrijetijdslezen in de ontwikkeling van een zevental uitkomstmaten:

- *Woordenschat*: Receptieve of expressie woordkennis; wordt bijvoorbeeld gemeten door de 'Peabody Picture Vocabulary Test' (PPVT), waarbij een respondent een van de vier plaatjes aan moet wijzen, dat de betekenis van het opdrachtwoord uitdrukt. Ook zijn woordenlijsten met echte en niet-bestaande woorden gebruikt waarop de respondent moet aankruisen welke woorden hij of zij (her)kent.
- *Leesbegrip*: De scholieren in het basis- en voortgezet onderwijs lezen veelal korte teksten waarin sommige zinnen onderbroken worden en ze een passend woord moeten selecteren uit drie antwoordopties. De studenten in het hoger onderwijs krijgen een aantal korte teksten te lezen met een variatie aan genres en moeilijkheidsgraden en moeten hier meerkeuzevragen of open vragen over beantwoorden.

- *Basisvaardigheden van lezen*: De basisvaardigheden in deze meta-analyse zijn opgebouwd uit alfabetkennis (namen van letters kunnen benoemen), fonologisch bewustzijn (dat bijvoorbeeld gemeten wordt door respondenten uit twee pseudowoorden het woord te laten kiezen dat als een echt woord kan worden uitgesproken) en/of orthografisch bewustzijn (waarbij een respondent bijvoorbeeld het woord met de juiste spelling moet kiezen uit twee woorden die hetzelfde klinken).
- *Technisch lezen*: Respondenten lezen een lijst woorden, waarvan wordt bijgehouden hoeveel ze er correct decoderen. Een test kan uit veelvoorkomende woorden bestaan maar ook uit pseudo- of nonwoorden en uit exceptionele, zeldzame woorden.
- *Spelling*: Respondenten krijgen woorden gedictieerd, die ze correct moeten opschrijven.
- *Intelligentie*: Testen als de ‘Raven’ en de ‘Wechsler Intelligentie Schaal voor Kinderen’ zijn afgenomen om de intelligentie in kaart te brengen.
- *Academisch succes* (alleen beschikbaar voor studenten aan het hoger onderwijs): Als indicatoren van academisch succes zijn scores van toelatingsexamens voor Amerikaanse universiteiten of het gemiddelde eindexamencijfer van de middelbare school gebruikt.

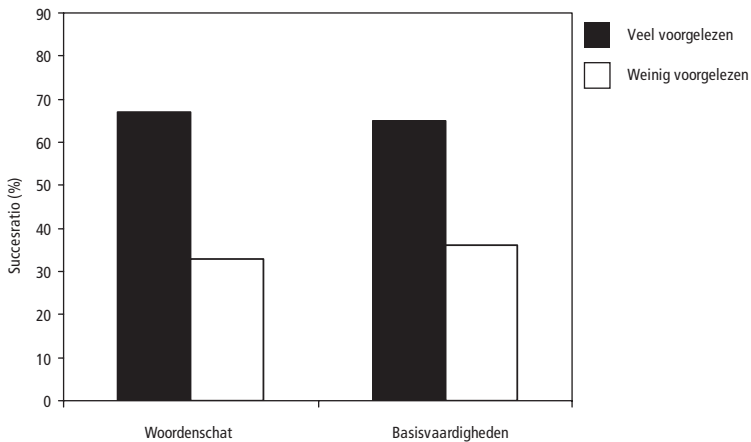
Van kinderen die worden voorgelezen en van scholieren of studenten die ervoor kiezen om buiten schooltijd ook te lezen, wordt verwacht dat ze vaardiger zijn in bovenstaande vaardigheden dan kinderen die geen boeken lezen in hun vrije tijd. We verwachten bovendien dat de relatie tussen het leesgedrag (d.w.z. de score op de boekherkenningslijst(en)) en bovenstaande losse vaardigheden sterker wordt naarmate kinderen ouder worden. In bijlage 1 staan de precieze correlaties voor de drie leeftijdsgroepen, die we hieronder bespreken.

PEUTERS EN KLEUTERS

In de groep studies met 2- tot 6 jarige kinderen zijn alleen de woordenschat en basisvaardigheden van lezen gemeten. Deze uitkomstmaten zijn gerelateerd aan de kennis die ouders hebben van prentenboektitels en/of van auteurs van volwassen fictie. In figuur 2 is grafisch weergegeven dat kinderen die zijn voorgelezen meer woorden weten, meer namen en klanken van letters kennen en ook beter in staat zijn om klanken in woorden te identificeren dan kinderen met weinig voorleeservaring. Van de voorgelezen kinderen beheerst bijna 70% deze vaardigheden in voldoende mate terwijl dit voor maar iets meer dan 30% in de niet voorgelezen groep geldt. Interessant genoeg blijkt de sterkte van de recent gevonden verbanden nagenoeg gelijk aan de relatie die is gerapporteerd in de eerste meta-analyse naar

voorlezen (Bus et al., 1995). Uitkomsten van bestaand, wetenschappelijk onderzoek ondersteunen dus het belang van een vroege start met voorleesroutines.

Studies die peuters of kleuters een aantal jaren hebben gevolgd en op de basisschool enkele leestaken hebben afgenomen, laten bovendien zien dat het niveau van het leesbegrip en technisch lezen hoger is wanneer kinderen zijn opgegroeid in een boekrijke thuisomgeving (Aram, 2005; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). Deze resultaten staven het belang van een vroege start met voorlezen.



FIGUUR 2 | HET PERCENTAGE PEUTERS EN KLEUTERS VAN WIE WOORDENSCHAT EN BASIS-VAARDIGHEDEN VAN LEZEN IS UITGEBREID DOOR VOORLEZEN IN VERGELIJKING MET DE VOORUITGANG VAN KINDEREN MET GEEN TOT WEINIG VOORLEESERVARING

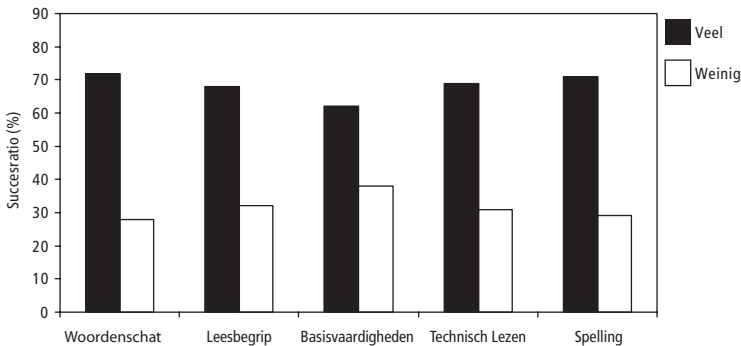
LEERLINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS

Leerlingen, die fictie en/of tijdschriften lezen in hun vrije tijd scoren gemiddeld hoger op alle taal- en leesmaten dan scholieren zonder deze leeservaringen (zie figuur 3). Lezers lijken daarnaast intelligenter dan niet-lezers, al is het verschil minder groot dan voor taal- en leesvaardigheid. Woordenschat, technisch lezen en spelling worden daarnaast sterker beïnvloed door vrijetijdslezen dan de basisvaardigheden van lezen.

Omdat we verwachtten dat de sterkte van de relatie tussen vrijetijdslezen en de uitkomstmaten sterker wordt met leeftijd, hebben we de groep studies opgesplitst in drie leeftijdsgroepen: leerlingen in de onder- en middenbouw (groep 3 tot en met 6 van de basisschool), leerlingen in de bovenbouw van de basisschool en onderbouw van de middelbare school (groep 7 en 8, klas 1 en 2) en leerlingen in de hoogste

klassen van de middelbare school (klas 3 tot en met 6)⁴. Omdat er minstens vier studies per groep nodig zijn om een analyse betrouwbaar te kunnen interpreteren, hebben we alleen kunnen kijken naar de uitkomstmaten woordenschat, leesbegrip, basisleesvaardigheden en technisch lezen. Daarnaast kunnen we alleen uitspraken doen over alle drie de leeftijdsgroepen voor woordenschat, bij de andere uitkomstmaten hebben we geen gegevens voor de oudste groep middelbare scholieren.

Voor woordenschat is de relatie met vrijetijdslezen het minst sterk voor de jongste groep basisschoolleerlingen en het sterkst voor de oudste groep adolescenten. Vrijetijdslezen blijkt dus een steeds grotere rol te gaan spelen in het aantal woorden dat een scholier kent. Voor technisch lezen hebben we alleen gegevens van basisschoolleerlingen en de eerste twee klassen van de middelbare school, maar ook daar zien we het verband met vrijetijdslezen sterker worden met het toenemen van de leeftijd: vrijetijdslezen speelt een grotere rol bij het technisch leesniveau van de oudste groep lezers dan bij de leerlingen in groep 3 tot en met 6 op de basisschool. Voor leesbegrip en de basisvaardigheden van lezen vinden we geen verschillen tussen deze twee leeftijdsgroepen. Kennelijk maakt het niet uit in welke klas je zit; wie leest, vergroot zijn of haar leesbegrip en basisleesvaardigheden.



FIGUUR 3 | HET PERCENTAGE VOORUITGANG IN TAAL- EN LEESVAARDIGHEID VOOR VEEL VERSUS WEINIG LEZENDE LEERLINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS

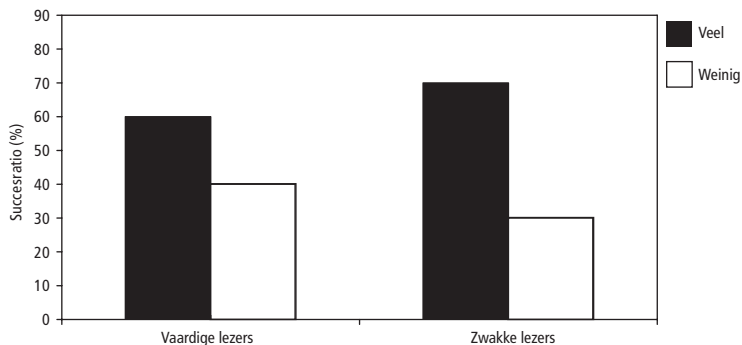
Om te onderzoeken of zwakke en vaardige lezers verschillend profiteren van vrijetijdslezen hebben we de studies met schoolgaande kinderen en adolescenten in de leeftijd van 6,2 tot 17,5 jaar gesplitst in studies met vaardige lezers en studies met zwakke lezers. Interessant genoeg vinden we dat de relatie even sterk is voor vaardige als voor zwakke lezers wanneer we kijken naar de invloed van vrijetijdslezen op

4] Deze indeling is gebaseerd op het Amerikaanse schoolsysteem en representeert respectievelijk de zogenaamde 'primary school' (Grades 1-4), 'middle school' (Grades 5-8) en 'high school' (Grades 9-12).

woordenschat, leesbegrip en technisch lezen. Dit houdt in dat het lezen van boeken de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basis- en middelbare schoolleerlingen beïnvloedt, onafhankelijk van het leesniveau. In andere woorden, of een leerling nu vaardig is in lezen of niet, de boekenlezers onder hen hebben een grotere woordenschat en een hoger begrijpend en technisch leesniveau dan leeftijdsgenoten, die niet lezen in hun vrije tijd.

Voor basisleesvaardigheden als fonologisch en orthografisch bewustzijn vinden we groepsverschillen in het voordeel van zwakke lezers: voor zwakke lezers lijkt vrijetijdslezen essentiëler voor het uitbreiden van hun basisleesvaardigheden dan voor vaardige lezers. Zoals in figuur 4 is weergegeven, gaat 70% van de zwakke lezers die lezen buiten schooltijd vooruit in hun basisleesvaardigheden versus 60% van de vaardige lezers. Zwakke lezers hebben meer basiskennis te winnen van vrijetijdslezen dan vaardige lezers. Ze oefenen zo basisvaardigheden die hen van pas zullen komen in de klas, waar de nadruk van de leesinstructie gaandeweg meer op het begrijpen van (non-fictie) teksten komt te liggen dan op het leren decoderen. Zonder extra leeservaringen gaat deze groep kinderen steeds verder achterlopen.

Kortom, deze meta-analyse onderstreept dat het belangrijk is om zwakke lezers aan te moedigen om zelfstandig te lezen in hun vrije tijd, niet alleen voor het stimuleren van hun basisleesvaardigheden maar ook voor het uitbreiden van hun woordenschat, leesbegrip en technische leesvaardigheden. Omdat het voor deze groep lastiger kan zijn om boeken te vinden die passen bij hun interesse en hun leesniveau, hebben zwakke lezers waarschijnlijk wel meer hulp nodig van ouders, leerkrachten en/of bibliotheekmedewerkers om aansprekende boeken op hun eigen niveau te vinden.

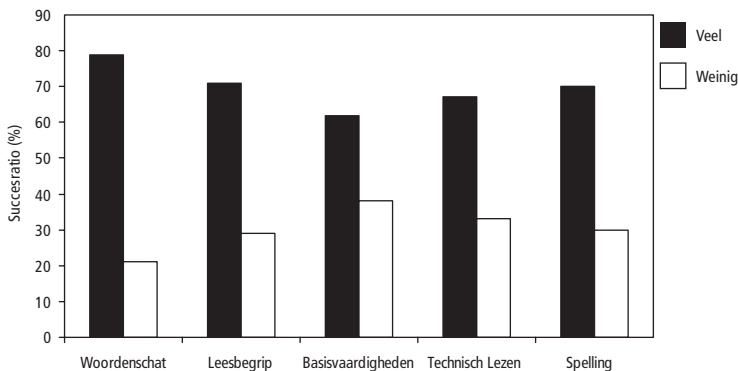


FIGUUR 4 | DE BASISVAARDIGHEDEN VAN LEZEN GAAN MEER VOORUIT BIJ ZWAKKE LEZERS DIE LEZEN IN HUN VRIJE TIJD DAN BIJ VAARDIGE LEZERS IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS

STUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS

De relatie tussen vrijetijdslezen en woordenschat is het sterkst voor studenten aan een (Amerikaans) college of universiteit: van de lezende studenten heeft 79% een grote woordenschat terwijl maar een klein deel van de niet-lezende studenten (21%) zich onderscheidt door een grote woordenschat. Dit verschil vinden we ook voor leesbegrip, basisvaardigheden van lezen, technisch lezen en spelling, al zijn de verschillen daar minder groot (zie figuur 5). Lezers scoren eveneens hoger dan niet-lezers op intelligentietesten en mate van academisch succes, zoals het toelatingsexamen voor de universiteit en het eindexamencijfer van de middelbare school. Kortom, de meta-analyse laat zien dat lezen (minstens) tot in de jongvolwassenheid een grote rol speelt.

Voor zwakke versus vaardige lezers blijkt de invloed van lezen op de woordenschat even groot voor zwakke als voor vaardige studenten, wanneer ze lezen in hun vrije tijd. Voor spelling vinden we wel verschillen: het lezen van boeken heeft minder effect op de spellingsvaardigheden van zwakke lezers dan van vaardige lezers. Lezen kan dus van vaardige lezers betere spellers maken. Dit effect treedt echter niet (in dezelfde mate) op bij zwakke lezers, wanneer zij meer boeken gaan lezen. Dit bevestigt de theorie dat zwakke lezers waarschijnlijk minder aandacht besteden aan de manier waarop woorden geschreven worden doordat ze een radende strategie gebruiken (Nunes & Bryant, 2009). Doordat ze vooral op de inhoud en betekenis zijn gericht, leren ze weinig bij over woordbeelden.



FIGUUR 5 | HET PERCENTAGE VOORUITGANG IN TAAL- EN LEESVAARDIGHEDEN VOOR VEEL VERSUS WEINIG LEZENDE STUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS

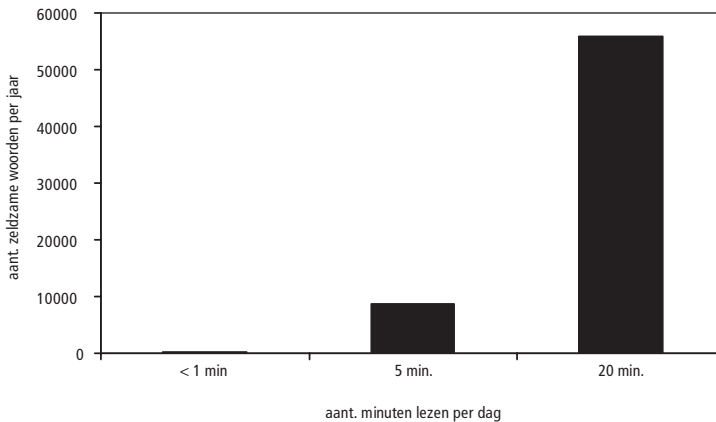
DE SPIRAAL VAN LEZEN EN LEESVAARDIGHEID

De meta-analyse wijst uit dat het een groot verschil maakt in het leven van kinderen en studenten of ze literatuur lezen of niet. Basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten die in hun vrije tijd lezen, zijn taalvaardiger, lezen beter en zijn zelfs wat intelligenter en succesvoller op school dan hun minder vaak lezende leeftijdgenoten. Onze bevindingen lijken aan te sluiten bij een model van *reciproque causaliteit* of wederzijdse beïnvloeding: de rol van lezen wordt sterker met elk schooljaar. Kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, lezen vaker, wat hun taal- en leesvaardigheden vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt. Deze succeservaringen zullen hen motiveren om te blijven lezen en hun taal- en leesvaardigheden blijven uitbreiden, ook als externe dwang (zoals van ouders en leerkrachten) om te lezen afneemt. Een negatieve spiraal is helaas ook mogelijk: kinderen die moeite hebben met lezen, ervaren waarschijnlijk minder leesplezier, wat de kans verkleint dat ze ervoor kiezen om een boek te lezen buiten schooltijd, zeker als de druk om te lezen afneemt. Zonder deze extra oefening breiden zwakke lezers hun taal- en leesvaardigheden echter niet extra uit en zullen ze op school ook steeds verder achter raken. In dit ontwikkelingsmodel worden vaardige lezers dus steeds betere lezers en wordt het niveauverschil met leeftijdgenoten, die geen boeken lezen steeds groter.

Een vroeg begin met voorlezen kan een positieve spiraal in gang zetten. Ouders, die een voorleesroutine ontwikkelen waarin ze hun kind van jongs af aan weten te interesseren in prentenboeken, creëren daarmee niet alleen een intiem en vast moment waarop ze samen praten en lezen, maar worden zich ook bewuster van de interesses en taalontwikkeling van hun kind. Na verloop van tijd kan een kind bijvoorbeeld zelf om een specifiek boek gaan vragen, woorden en zinnen aanvullen of de ouders erop wijzen dat ze zich niet aan de precieze tekst houden. Zo kan er een soort 'sneeuwbal-effect' ontstaan waarbij het voorlezen de taalontwikkeling stimuleert en het taalniveau van het kind bepaalt in hoeverre hij of zij profiteert van voorlezen (Raikes et al., 2006). Een vroeg begin kan de basis leggen voor herhaald, frequent voorlezen en voor leesplezier, wat op de langere termijn – wanneer kinderen zelfstandig hebben leren lezen – kan overgaan in vrijwillig willen lezen in de vrije tijd. Hoe ouder kinderen worden, des te meer uitgesproken zullen ze raken over hun hobby's en de indeling van hun vrije tijd. Doordat de individuele verschillen in vrijetijdslezen steeds uitgesprokener worden, wordt ook het verband tussen lezen en taal- en leesvaardigheden sterker. In de huidige meta-analyse is deze spiraal het best zichtbaar voor de woordenschat, maar ook in de andere leesvaardigheden scoren lezers gemiddeld hoger dan niet-lezers.

Wie plezier heeft in lezen, zal hier meer tijd aan besteden. Het gevolg van (steeds) meer literatuur lezen is niet alleen dat lezers een groter aantal woord-

betekenissen kunnen opslaan, maar ook dat ze meer contexten tegenkomen waarin dezelfde woorden (soms in verschillende betekenissen) worden gebruikt. Het volgende rekenvoorbeeld laat duidelijk zien hoe groot de verschillen in woordkennis kunnen zijn tussen (vaardige) lezers die veel lezen en (zwakke) lezers die weinig lezen. Volgens een dagboekstudie van Anderson en collega's (1988) komen kinderen die minder dan 1 minuut lezen per dag gemiddeld 8.000 woorden tegen per jaar. Met ongeveer 5 minuten per dag lezen kinderen ongeveer 282.000 woorden per jaar. Wie aan gemiddeld 20 minuten per dag komt, leest op jaarbasis gemiddeld 1,8 miljoen woorden. Als we daarbij voegen dat er tussen elke 1.000 woorden in een kinderboek gemiddeld 31 woorden staan die niet of nauwelijks gebruikt worden in het dagelijkse taalgebruik (Hayes & Ahrens, 1988), dan heeft het aantal minuten dat kinderen lezen exponentiële gevolgen voor de mogelijkheden waarmee ze hun woordenschat kunnen vergroten en verdiepen. Zoals is weergegeven in figuur 6 zullen de kinderen die minder dan 1 minuut lezen per dag op jaarbasis ongeveer 248 zeldzame woorden tegenkomen, 5-minuut-lezers 8.742 woorden en 20-minuten-lezers minstens 55.800 zeldzame woorden. Ofwel, kinderen die 20 minuten per dag lezen hebben binnen twee maanden al meer zeldzame woorden gelezen dan de 1-minuut-lezers in een heel jaar aan totaal aantal woorden zullen tegenkomen. Voor volwassen lezers zullen deze verschillen alleen maar groter zijn. Volwassen boeken bevatten niet alleen meer zeldzame woorden dan kinderboeken (53 versus 31 per 1000, respectievelijk; Hayes & Ahrens, 1988), maar de verschillen in leesgewoontes nemen eveneens toe met leeftijd en de grootte en breedte van de woordenschat kent in principe geen limiet.



FIGUUR 6 | HYPOTHETISCHE GRAFIEK VAN HET AANTAL NIET-FREQUENTE WOORDEN DAT EEN BASIS-SCHOOLKIND PER JAAR LEEST, GERELATEERD AAN HET AANTAL MINUTEN LEZEN PER DAG.

WAAROM ZOU JE (NÚ) LEZEN?

Op basis van de huidige meta-analyse met 85 internationale studies kunnen we de vragen, die we aan het begin van het hoofdstuk hebben opgeworpen, stuk voor stuk bevestigend beantwoorden:

- Ervaringen met prentenboeken spelen een matig sterke rol in de taalvaardigheid en basisvaardigheden van lezen van peuters en kleuters;
- De relatie tussen vrijetijdslezen en alle taal- en leesvaardigheden blijft aanwezig tot in de volwassenheid en wordt vooral sterker voor woordenschat en technisch lezen;
- Het foutloos schrijven van woorden hangt samen met vrijetijdslezen. Vaardige, jongvolwassen lezers pikken meer op van de spelling van de woorden die ze in boeken tegenkomen dan hun zwakker lezende leeftijdsgenoten;
- Zwakke lezers stimuleren om zelfstandig te lezen buiten schooltijd zal hun taal- en leesvaardigheid vergroten (en dan met name hun basisleesvaardigheden), al hebben ze misschien hulp nodig bij het selecteren van interessante boeken op hun leesniveau;
- Een leesroutine draagt eveneens bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en succes in de samenleving.

In de Week van de Alfabetisering in 2010 stond centraal dat 'vijftien minuten (voor)lezen' de eenvoudige, realiseerbare aanpak is voor het oplossen van laaggeletterdheid. Het huidige onderzoek ondersteunt wel dat *álle*, zowel vaardige als ook zwakke lezers kunnen profiteren van vrijetijdslezen, maar het is ook evident dat kinderen met een zwakke woordenschat en leesvaardigheid minder voorgelezen zijn en er een sterke trend is om steeds minder te lezen als de leesvaardigheid achterblijft. De vraag hoe we ook zwakke lezers aan het lezen krijgen en houden is nog steeds niet beantwoord. Niet ieder boek is bijvoorbeeld geschikt en interessant voor elke lezer. Zo moet een lezer ongeveer 95% van de woorden in de tekst kennen om de betekenis van onbekende woorden af te kunnen leiden uit de context van het verhaal en om te begrijpen wat hij of zij leest (Hirsch, 2003). Om taal- en leesvaardigheden te stimuleren en om het leesplezier te bevorderen of behouden, is het dus minstens zo belangrijk dat het leesmateriaal is afgestemd op het leesniveau van de lezer. Vooral bij zwakke lezers met weinig leeservaring of negatieve ervaringen met lezen lijkt het moeilijk om de negatieve spiraal te doorbreken en luistert het waarschijnlijk nauw welke concrete invulling van de zogenaamde 'vijftien minuten' wordt aangedragen. Er is dan ook vervolgonderzoek nodig naar manieren waarop kinderen, adolescenten en volwassenen vrijetijdslezers worden. Belangrijke vragen die bijvoorbeeld beantwoord zouden kunnen worden, zijn: *Waarom leest de ene*

ouder zijn of haar kind structureel voor en komt de andere ouder niet tot voorlezen, terwijl ze allebei op de hoogte zijn van het belang van voorlezen? Hoe komt het dat twee kinderen uit hetzelfde gezin met vergelijkbare, rijke voorleeservaringen zich niet allebei ontwikkelen tot fervente boekenlezers? Waarom blijft de ene zwakke lezer vrijwillig boeken lezen buiten schooltijd, terwijl andere zwakke lezers het lezen opgeven en steeds verder achterop raken? Hoe beïnvloedt de technologie het lezen en zijn er variaties in gebruik van technologie waardoor meer of minder wordt gelezen?

Samenvattend stellen wij dat voorlezen onderdeel lijkt te zijn van een continuüm aan leeservaringen, die steeds meer buiten schooltijd worden opgedaan. Deze leeservaringen faciliteren en beïnvloeden de taal-, lees- en spelvaardigheden door de hele ontwikkeling heen. Het is daarom belangrijk om te investeren in de kwaliteit van voorlezen aan jonge kinderen, zeker in gezinnen waar weinig ervaring is met boeken en in peuterspeelzalen en kleuterklassen van kinderen die met een verhoogd risico op taal- en leesachterstanden op school komen. Effecten van interactieve voorleesprogramma's, waarin volwassenen getraind worden om de aandacht van kinderen te sturen en hen door het stellen van vragen te helpen bij het ontdekken van spannende delen van het verhaal en het begrijpen van onbekende woorden of moeilijke uitdrukkingen, bleken echter tegen te vallen in risicogezinnen en in natuurlijke schoolsituaties van risicogroepkinderen (Mol, Bus & De Jong, 2009; Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008). Voor ouders van risicogroepkinderen is het voorstelbaar dat ze, bijvoorbeeld door onervarenheid met voorlezen, het te lastig vonden om de getrainde voorleestechnieken in praktijk te brengen. Leerkrachten hebben waarschijnlijk meer persoonlijke coaching en meer informatie nodig over de theorie achter het voorleesprogramma om effectiever te worden in het uitbreiden van de woordenschat van risicogroepkinderen met weinig leeservaring.

Het zou hoog op de onderzoeksagenda moeten staan om uit te zoeken hoe we de kwaliteit én de kwantiteit van leeservaringen succesvol kunnen promoten bij zowel jonge kinderen als zwakke en vaardige lezers en hoe we daarbij gebruik kunnen maken van de technologie. Daarnaast is het nodig om kinderen longitudinaal te volgen binnen hun thuis- en schoolomgeving. Zo kunnen processen en strategieën in kaart worden gebracht die verklaren hoe voorlezen aan jonge kinderen bepalend of vormend kan zijn voor het leesgedrag van adolescenten en volwassenen.

BIBLIOGRAFIE

- Allen, L., J. Cipielewski en K.E. Stanovich (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 489-503.
- Anderson, R.C., P.T. Wilson en L.G. Fielding (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, pp. 259-289.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn en S.E. Mol (2011). Meta-Analysis. In: N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methods* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn en A.D. Pellegrini (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, pp. 1-21.
- Davidse, N.J., M.T. de Jong, A.G. Bus, S.C.J. Huijbregts en H. Swaab (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*.
- DeBaryshe, B.D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, pp. 1-20.
- Hayes, D.P. en M. Ahrens (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, pp. 395-410.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the word; Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 1, pp. 10-45.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*. Delft: Eburon.
- Lipsey, M.W. en D.B. Wilson (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mol, S.E. en A.G. Bus (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*.
- Mol, S.E., A.G. Bus en M.T. de Jong (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, pp. 979-1007.
- Mol, S.E., A.G. Bus, M.T. de Jong en D.J.H. Smeets (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, pp. 7-26.

- Nunes, T. en P. Bryant (2009). *Children's reading and spelling; Beyond the first steps*. Chichester, U.K.: John Wiley & Sons.
- Plasterk, R. (17 maart 2008). Brief aan de Tweede Kamer der Staten Generaal, Programma leesbevordering *Kunst van Lezen*, MLB/LB/2008/8.614
- Raikes, H., B.A. Pan, G. Luze, C.S. Tamis-LeMonde, J. Brooks-Gunn, J. Constantine, L. Banks Tarullo, H.A. Raikes en E.T. Rodriguez (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, pp. 924-953.
- Roth, F.P., D.L. Speece en D.H. Cooper (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, pp. 259-272.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, pp. 59-87.
- Sénéchal, M. en J.A. LeFevre (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, pp. 445-460.
- Sénéchal, M., J.A. LeFevre, E. Hudson en E.P. Lawson (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 520-536.
- Stanovich, K. E. en R.F. West (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 402-433.
- West, R. F., K.E. Stanovich en H.R. Mitchell (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, pp. 34-50.

Suzanne Mol promoveerde eind 2010 in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Sinds december 2006 werkt zij samen met **Adriana Bus**. Haar onderzoek richt zich op het effect van (voor)lezen op de taal- en leesontwikkeling van kinderen. Eerdere meta-analyses, naar interactief voorlezen thuis en op school, zijn gepubliceerd in internationale, wetenschappelijke tijdschriften.

BIJLAGE 1 | DE EFFECTGROOTTES VOOR LEESGEDRAG PER TAAL- EN LEESVAARDIGHEID VOOR ALLE GEANALYSEERDE STUDIES VOOR DRIE LEEFTIJDSGROEPEN


	peuters en kleuters			basis- en middelbare schoolleerlingen			studenten hoger onderwijs		
	k	r	95% BI	k	r	95% BI	k	r	95% BI
Woordenschat	12	.34***	[.26, .40]	18	.45***	[.40, .51]	18	.58***	[.51, .63]
Leesbegrip				21	.36***	[.26, .46]	11	.41***	[.32, .50]
Basisleesvaardigheden	8	.29***	[.22, .36]	18	.23***	[.16, .28]	6	.24***	[.15, .32]
Technisch lezen				24	.38***	[.29, .46]	9	.34***	[.25, .41]
Spelling				9	.42***	[.31, .52]	14	.40***	[.32, .47]
Intelligentie				8	.15*	[.03, .25]	6	.18*	[.00, .34]
Academisch succes							10	.30***	[.21, .39]

k = het aantal studies waarop de effectgrootte gebaseerd is

r = gemiddelde, gewogen effectgrootte dat het verband uitdrukt tussen leesgedrag en de uitkomstmaat in de eerste kolom. Effectgroottes zijn bepaald met het conservatieve random-effects model.

95% BI = 95% betrouwbaarheidsinterval. Wanneer de 95% betrouwbaarheidsintervallen niet overlappen, verschillen de effectgroottes significant van elkaar.

*** = $p < .001$, * = $p < .05$



VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN IN STIJL VAN VOORLEZEN ONDER VADERS EN MOEDERS IN LAGE INKOMENSGEZINNEN IN DE VS

ELISABETH DUURSMA

INLEIDING

Taalinteracties, zoals voorgelezen worden door een volwassene, kunnen kinderen helpen om bepaalde vaardigheden in geletterdheid te verwerven, zoals het herkennen van letters, begrijpen dat geschreven tekst een representatie is van woorden, weten hoe je een boek vast moet houden of waar je begint met lezen (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Snow & Ninio, 1986; Vivas, 1996). De enige manier voor kinderen om woorden te leren die relatief infrequent voorkomen, is door veel en intensief voorgelezen te worden (De Temple & Snow, 2003; Elley, 1989). Kinderen profiteren ervan om voorgelezen te worden door hun ouders omdat het taalgebruik tijdens het voorlezen de woordenschatverwerving en de ontwikkeling van woordbegrip bevordert en dit kan bijdragen tot het bevorderen van de leesontwikkeling van kinderen (Baker et al., 2001).

Sommige onderzoekers beargumenteren dat het waarschijnlijk niet zozeer het voorlezen zelf is maar meer de stijl van voorlezen die invloed heeft op de vroege taal- en geletterdheidsontwikkeling van kinderen. Meer interactieve stijlen die conversaties uitlokken zijn gevonden onder blanke ouders uit de middenklasse, terwijl niet-blanke ouders uit de werkende klasse zich vaker richten op het benoemen en beschrijven van plaatjes (Heath, 1982; McNaughton, 1995). Deze verschillen in

voorleesstijl kunnen invloed hebben op de ontwikkeling van taal- en geletterdheidsvaardigheden. Reese en Cox (1999) identificeerden twee voorleesstijlen die een positief effect hadden op de woordenschat van het kind en de geletterdheidsvaardigheden: de 'beschrijvende stijl' en de 'voordrachtgeoriënteerde stijl'. Een beschrijvende stijl richt zich op het beschrijven van de plaatjes tijdens het voorlezen terwijl een voordrachtgeoriënteerde stijl zich richt op het bespreken van de betekenis van het verhaal na afloop van het voorlezen (Reese & Cox, 1999). De onderzoekers ontdekten dat kinderen die aanvankelijk een kleine woordenschat hadden, meer profiteerden van de beschrijvende stijl terwijl kinderen met een grotere woordenschat het meest profiteerden van een voordrachtgeoriënteerde stijl.

Volgens Whitehurst en Lonigan (1988) draagt de kwaliteit van het voorlezen indirect bij aan het schoolsucces van kinderen door het vergroten van hun mondelinge vaardigheden en de kennis van geletterdheid (Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003; Whitehurst et al., 1998). Tijdens een voorleessessie sturen volwassenen de eerste conversaties van kinderen en dit helpt om de cognitieve vaardigheden van kinderen te ontwikkelen met behulp van een soort gesitueerd leermodel van cognitieve ontwikkeling zoals gedefinieerd door Vygotsky (1978) en Rogoff (1990) en Reese et al. (2003).

Veel kinderen in lage inkomensgezinnen hebben vaak minder goed ontwikkelde taalvaardigheden. Dit kan wellicht verklaard worden door het feit dat moeders in lage inkomensgezinnen vaak geen vragen stellen tijdens het voorlezen of hun kind actief proberen te betrekken bij het verhaal. Whitehurst et al. (1988) ontwikkelden een interventieprogramma, *dialogic reading* of *interactief voorlezen*, om de taalvaardigheden van kinderen te bevorderen (Arnold et al, 1994). Met dit programma leren volwassenen specifieke technieken die gebruikt kunnen worden tijdens het voorlezen. Deze technieken richten zich op het stellen van vragen, het geven van feedback met als doel het kind de verteller van het verhaal laten worden (Whitehurst et al., 1988; Arnold et al, 1994). Kinderen van wie de ouders training kregen in interactief voorlezen hadden betere expressieve taalvaardigheden, gebruikten langere zinnen, meer zinnen en minder enkele woorden (in plaats van combinaties van woorden) dan kinderen van wie de ouders geen interactieve voorleestechnieken gebruikten. De verschillen tussen de twee groepen bleef bestaan zelfs negen maanden na de training (Whitehurst et al., 1988).

Het gebruik van gedecontextualiseerd of niet-direct taalgebruik en een actieve betrokkenheid bij het boek of verhaal blijkt bijzonder effectief te zijn voor de taalontwikkeling van kinderen (De Temple & Snow, 2003; Reese & Cox, 1999; Whitehurst et al., 1988; Beals & De Temple, 1993; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De Temple en Snow (2003) beschrijven niet-direct taalgebruik als taal die

geproduceerd wordt door ouder of kind en die verder gaat dan de informatie in de tekst of de illustraties, bijvoorbeeld om een verbinding te maken met ervaringen van het kind of met de buitenwereld. Ook kan deze vorm van taal gebruikt worden om uitleg te verschaffen, bijvoorbeeld het uitleggen van een woordbetekenis. Het gebruik van niet-direct taalgebruik tijdens het voorlezen aan driejarigen was gerelateerd aan de scores van kinderen op toetsen die het woordbegrip, de woordenschat, definities en ontluikende geletterdheid toetsten (De Temple & Snow, 2003). Samenvattend kan worden gezegd dat de vroege taal- en geletterdheidsomgeving van kinderen meer profiteert van het actief betrekken van kinderen bij het voorlezen dan door alleen het voorlezen van de tekst (Reese & Cox, 1999; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995).

Hoe ouders met hun kinderen omgaan tijdens het voorlezen hangt af van een aantal factoren zoals de leeftijd van het kind en de taal- en cognitieve vaardigheden van het kind. Sénéchal, Cornell & Broda (1995) vonden dat wanneer ouders voorlezen aan heel jonge baby's (9 of 17 maanden oud) ze meer moeite deden om de aandacht van het kind te krijgen en ze wijdden ook meer uit, terwijl ouders van oudere kinderen (27 maanden) meer vragen stelden en meer feedback gaven. De onderzoekers vonden ook dat hoe meer vragen ouders stelden tijdens het voorlezen en hoe meer feedback ze gaven, des te meer kinderen verbaal reageerden. Wheeler (1983) rapporteerde dat moeders van kinderen van 17 maanden voornamelijk de plaatjes in het boek beschreven, terwijl ze één jaar later, toen de kinderen 27 maanden waren, meer vragen stelden.

Wanneer moeders een boek delen met een kind, passen ze vaak hun vraagstrategieën en commentaar aan aan het cognitieve niveau en taalniveau van kinderen. Pellegrini et al. (1990) vonden dat moeders hun voorleesbenaderingen aanpasten aan het niveau van het kind door minder veeleisende strategieën te gebruiken wanneer hun kinderen niet reageerden op een vraag of een opmerking.

Sociaaleconomische status heeft ook invloed op de voorleesstijl. Ninio (1980) en Peralta de Mendoza (1995) vonden dat, bijvoorbeeld, moeders uit hogere sociaaleconomische milieus een grotere variëteit aan taal gebruikten wanneer ze een boek deelden met hun kind dan moeders uit lagere sociale milieus. Hammer (2001) echter vond geen verschillen tussen zwarte moeders uit lage en midden inkomensklassen wanneer ze voorlezen aan hun kinderen. Moeders uit lage inkomensgezinnen gebruikten wel vaker gebiedende wijs (bijvoorbeeld: sla de bladzij om) en dan moeders uit middenklassegezinnen.

Het merendeel van het onderzoek naar voorlezen richt zich op de moeder als ouder in de interactie. Een paar onderzoeken naar voorlezen door vaders in middenklassegezinnen vonden geen verschillen tussen vaders en moeders in

voorleesstijl (Van Kleeck et al., 1997), terwijl andere onderzoeken rapporteerden dat moeders meer divers taalgebruik hadden tijdens het voorlezen dan vaders (Lyytinen et al., 1998). Er is echter weinig bekend over hoe vaders uit lage inkomensgezinnen voorlezen aan hun jonge kinderen (Lyytinen et al., 1998; Duursma et al., 2008).

In mijn onderzoek heb ik gekeken naar de verschillen en overeenkomsten in voorleesstijl tussen vaders en moeders in lage inkomensgezinnen in de VS die voorlezen aan hun kinderen op 2-, 3- en 5 jarige leeftijd. De centrale vraag was of vaders en moeders verschilden in het gebruik van direct en niet-direct taalgebruik. Ik heb ook gekeken of er verschillen waren tussen vaders en moeders terwijl ze spraken over begrippen die te maken hadden met tekst en hoe ze het kind betrokken bij het boek en het voorlezen. Gebaseerd op eerder onderzoek naar verbale interactie en voorlezen bij vader-kind en moeder-kind verwachtte ik dat moeders meer vragen zouden stellen en meer informatie zouden geven tijdens het voorlezen en meer niet-directe taalgebruik zouden benutten dan vaders. Ik verwachtte ook dat wanneer kinderen ouder werden, ouders explicieter zouden zijn in hun verwijzingen naar de eigenschappen van de tekst van een boek en meer zouden praten over eigenschappen van het geschreven woord.

METHODOLOGIE

GEZINNEN

De gezinnen in dit onderzoek waren afkomstig uit een steekproef van 3001 gezinnen die deelnamen aan de longitudinale evaluatie van de effectiviteit van *Early Head Start* (EHS) (ACF, 2002) in de Verenigde Staten. Dit is een interventieprogramma gefinancierd door de Amerikaanse overheid dat als doel heeft de ontwikkeling van jonge kinderen (drie jaar of jonger) en hun ouders in lage inkomensgezinnen te verbeteren (ACF, 2000, 2001, 2002, 2003). Op zeventien plaatsen in de Verenigde Staten rekruteerden *Early Head Start-programma's* 3001 gezinnen die een minimuminkomen of minder verdienden tussen 1996 en 1999. Deze gezinnen werden aselekt toegewezen aan de interventie- of de controlegroep. Gezinnen in de interventiegroep ontvingen een verscheidenheid aan services ter bevordering van de ontwikkeling van het kind en het welzijn van de ouders (bijvoorbeeld hulp bij het zoeken van een baan of het volgen van een opleiding) (ACF, 2001, 2003). Gezinnen werden gerekruteerd tijdens de zwangerschap van de moeder of tot aan de eerste verjaardag van het kind. Tijdens de rekrutering werd er achtergrondinformatie verzameld over de gezinnen en deze informatie werd bijgewerkt telkens

wanneer er toetsen bij de kinderen werden afgenomen (op 1-, 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd).

De ouders in dit onderzoek waren afkomstig van één *Early Head Start*-onderzoeksplaats in Vermont (VS). Ouders werden gefilmd terwijl ze een boek deelden met hun kind. De steekproef bestond uit 28 vaders en moeders die gefilmd werden toen het kind twee jaar was, 28 vaders en moeders toen het kind drie jaar was, en 17 vaders en moeders toen het kind vijf jaar was. Van 11 ouder-kind paren waren er video's beschikbaar voor alle drie leeftijden. Alle kinderen spraken Engels als eerste taal, 56 procent van de kinderen waren meisjes en 48% zat in de interventiegroep. Alhoewel sommige gezinnen het onderzoek voortijdig verlieten, bleven de aantallen redelijk stabiel op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd.

Meer dan 96% van de vaders en moeders in deze steekproef waren blank en spraken Engels als eerste taal. Bijna alle vaders waren de biologische vader van het kind en woonden bij het kind. Zowel vaders en moeders in deze steekproef hadden gemiddeld een opleiding van 12 jaar (gelijk aan een middelbare schoolopleiding).

PROCEDURE

Op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd werden vader-kind en moeder-kind paren gefilmd tijdens een tien minuten durende speelinteractie. Een onderzoeksassistent voorzag de ouder-kind paren van speelgoed. Deze interacties werden gefilmd en getranscribeerd met behulp van een speciaal programma (CHILDES) (MacWhinney, 2000). De voorleesinteracties waren onderdeel van de speelinteracties tussen moeder-kind paar op 2-, en 3-jarige leeftijd, en voor vader-kind paar op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd. Toen de kinderen vijf jaar waren werd moeders gevraagd of ze het boek wilden voorlezen, in plaats van ze de mogelijkheid te geven om door het boek te bladeren of alleen naar de plaatjes te kijken. Op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd kregen moeders en kinderen het boek *Rupsje Nooitgenoeg* (1969) van Eric Carle. Vaders kregen *De spin die het te druk had* (1984) op 2-, en 3-jarige leeftijd en *Papa, pak je de maan voor mij?* (1986) toen de kinderen vijf jaar waren. Beide boeken zijn ook van Eric Carle. Vaders en moeders kregen verschillende boeken om de interesse van het kind te verhogen. De boeken waren gekozen op leeftijdsgeschiktheid, visuele aantrekkelijkheid en de mogelijkheid om de verbale interactie tussen ouder en kind te stimuleren.

De transcripten werden gecodeerd met behulp van de codes zoals hieronder beschreven. De onderzoeker en een tweede codeerder codeerden 10% van de transcripten. De rest werd gecodeerd door de onderzoeker. De intercodeerdersbetrouwbaarheid was hoog met een Cohen's kappa van .97.

CODERING

Voor dit onderzoek werd alle taalgebruik gecodeerd, met uitzondering van het letterlijk voorlezen van de tekst. Taalgebruik waarbij kinderen de tekst lezen of woorden invulden tijdens het voorlezen werd gecodeerd als 'decoderen'.

In navolging van De Temple en Snow (2003) werd taalgebruik door ouders dat direct gerelateerd was aan de tekst of het boek, zoals het benoemen van plaatjes, gecodeerd als direct taalgebruik. Dit type taalgebruik staat in contrast met niet-direct taalgebruik. Niet-direct taalgebruik kan worden gedefinieerd als het taalgebruik door ouder of kind dat verder gaat dan de informatie in de tekst of de illustraties. Dit type taalgebruik wordt gebruikt om voorspellingen te doen, verbindingen te maken met eerdere ervaringen van kinderen of de buitenwereld om verbanden te leggen, informatie te analyseren of de betekenis van woorden te bespreken en uitleg te verschaffen.

Tabel 1 laat de verschillende coderingscategorieën zien die gebruikt werden voor het analyseren van taalgebruik door ouder en kind.

TABEL 1 | CODERINGSCATEGORIEËN VOOR OUDER-KIND TAALGEBRUIK TIJDENS HET VOORLEZEN

Categorie	Beschrijving	Voorbeeld
Direct taalgebruik	Taalgebruik direct gerelateerd aan de tekst of het boek zoals het benoemen van plaatjes.	<i>Is dat een appel?</i>
Niet-direct taalgebruik	Taalgebruik dat verder gaat dan de informatie in de tekst om voorspellingen te doen, verbanden te leggen met de beleevingswereld van het kind e.d.	<i>Wat denk je dat hij gaat doen? Die hond lijkt op onze hond.</i>
Onomatopeïsch	Het uitlokken en aanvullen van geluiden (bijv. dierengeluiden, mjam mjam met eten).	<i>Wat zegt een koe? Mjammie, appels.</i>
Tekstonderdelen	Het uitlokken en aanvullen van tekstonderdelen van 1 of meer woorden.	<i>Hij at de appel en hij had nog steeds...?</i>
Omgaan met het boek	Het uitlokken en aanvullen van informatie over hoe het boek moet worden vastgehouden of waar je moet beginnen met lezen.	<i>Je hebt het boek op zijn kop.</i>
Decoderen	Vragen om of verschaffen van informatie of het decoderen/lezen van woorden en het benoemen van letters.	<i>Welke letter is dat?</i>
Bij het boek betrekken	Het kind bij het boek zelf betrekken.	<i>Kun je de bladzijde omslaan?</i>
Het boek bediscussieren	Taalgebruik gerelateerd aan het boek zelf (schrijver, onderwerp) of evaluatie van het verhaal/boek.	<i>Eric Carle heeft dit boek geschreven.</i>

RESULTATEN

VOORLEZEN VAN DE TEKST

Allereerst heb ik gekeken of er verschillen waren tussen vaders en moeders in het woordelijk lezen van de tekst. De vraag was of ouders de tekst in zijn geheel woordelijk voorlezen, of ze een gedeelte woordelijk voorlezen of ze helemaal geen tekst voorlezen en alleen over het boek spraken. De tekst woordelijk voorlezen betekende dat ouders de hele tekst in het boek zouden voorlezen ongeacht of ze stopten om te praten over de tekst. Er bleken weinig verschillen tussen ouders wat betreft het woordelijk voorlezen van de tekst op 2-jarige leeftijd. Zesenzestig procent van de vaders en 63% van de moeders las de tekst niet woordelijk voor maar sprak voornamelijk met hun kind over de tekst. Toen de kinderen echter drie jaar waren, lazen vaders de tekst minder vaak woordelijk voor dan moeders (53% vs. 43%). De rest van zowel de vaders en de moeders lazen de tekst in zijn geheel voor. Het woordelijk voorlezen van de tekst door ouders nam toe met de leeftijd van het kind en moeders lazen vaker de tekst woordelijk en in z'n geheel voor dan vaders aan hun 3-jarigen. Er waren geen vergelijkingen mogelijk tussen vaders en moeders op 5-jarige leeftijd aangezien moeders gevraagd was om de tekst voor te lezen, terwijl vaders hierover geen instructies kregen.

TAALGEBRUIK

Op 2- en 3-jarige leeftijd verschilden vaders en moeders niet in de hoeveelheid taalgebruik die buiten de tekst viel. Vaders gebruikten een grotere variëteit aan woorden dan moeders per voorleessessie, maar de verschillen waren klein. Echter, op 5-jarige leeftijd gebruikten vaders 77 verschillende woorden per voorleesinteractie vergeleken met 46 voor moeders. Het feit dat moeders gevraagd werd om de tekst te lezen in plaats van de keuze te hebben om door het boek te bladeren en te praten over de plaatjes kan geleid hebben tot een vermindering van taalgebruik buiten de tekst om. Ouders gebruikten minder verschillende woorden op 3-jarige leeftijd dan op 2-jarige leeftijd. Waarschijnlijk komt dit door het feit dat er meer tijd besteed werd aan het lezen van de tekst in plaats van erover te praten. Het gebruik van verschillende woorden door vaders nam dramatisch toe van 3 jaar naar 5 jaar (van 48 naar 77 woorden per voorleesinteractie, gecorrigeerd voor tijd). De meeste vaders lazen de gehele tekst voor op 5-jarige leeftijd en praatten er ook over met hun kinderen.

OMGAAN MET HET BOEK

Vaders en moeders besteedden evenveel tijd aan het omgaan met het boek met hun kind. Onder omgaan met het boek werd verstaan het ontlocken of voorzien van informatie over hoe bijvoorbeeld het boek moest worden vastgehouden of waar je begint met voorlezen. De tijd besteed aan omgaan met het boek nam toe met de leeftijd van het kind: van anderhalve minuut op 2-jarige leeftijd tot drie minuten voor moeders en meer dan vier minuten voor vaders op 5-jarige leeftijd.

DIRECT EN NIET-DIRECT TAALGEBRUIK

Figuur 1 laat zien dat vaders over het algemeen meer direct en niet-direct taalgebruik gebruikten dan moeders (het lezen van de tekst niet meegeteld). Op 2-jarige leeftijd gebruikten vaders gemiddeld 21 uitingen die gecodeerd konden worden als direct taalgebruik. Voor moeders was dit aantal 14 per voorleessessie. Voorbeeld 1 is een voorbeeld van direct taalgebruik:

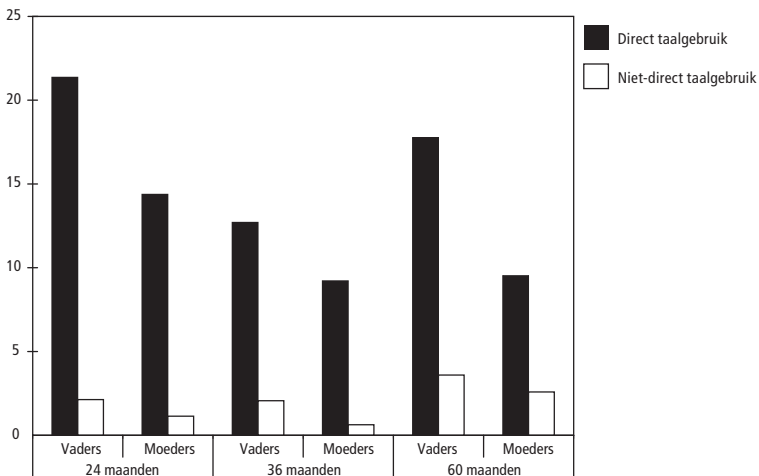
Voorbeeld 1:

Moeder: Wat is dat? (direct taalgebruik)

Kind: Een pruim. (direct taalgebruik)

Moeder: Dat klopt! (direct taalgebruik)

(moeder en 2-jarig kind)



FIGUUR 1 | GEMIDDELD AANTAL DIRECT EN NIET-DIRECT TAALGEBRUIK PER VOORLEESSESSIE VOOR VADERS EN MOEDERS OP 2-, 3-, EN 5-JARIGE LEEFTIJD

Vaders gebruikten ook meer niet-direct taalgebruik, vooral toen de kinderen vijf jaar waren. Het gemiddeld aantal niet-directe uitingen op 5-jarige leeftijd was ongeveer 2,5 voor moeders per sessie en 3,5 voor vaders. Het aantal niet-directe uitingen steeg met de leeftijd van het kind, terwijl het aantal directe uitingen daalde met de leeftijd van het kind, met name voor moeders.

De meeste ouders introduceerden niet-direct taalgebruik door de inhoud van het boek te relateren aan de belevingswereld van het kind, met name wanneer het verhaal betrekking had op dieren of eten. Wanneer *De spin die het te druk had* werd voorgelezen, legden veel vaders de relatie tussen de hond in het verhaal en de hond in het eigen gezin (zie voorbeeld 2 en 3):

Voorbeeld 2:

Vader: Dat is een hond.

Vader: Lijkt die hond op Zwartje? (niet-direct taalgebruik)?

Kind: Ja. (niet-direct taalgebruik)

(vader en 3-jarig kind)

Voorbeeld 3:

Vader: Woef woef blafte de hond. (leest tekst voor)

Vader: Wij hebben ook een hond, nietwaar? (niet-direct taalgebruik)

Vader: Die lijkt op Rufus toch? (niet-direct taalgebruik)

Kind: Die hond, hond. (direct taalgebruik)

Vader: Dat is toch niet Rufus? (niet-direct taalgebruik)

(vader en 3-jarig kind)

Eén vader gebruikte zelfs het boek om zijn angst voor spinnen te bespreken met zijn 3-jarige dochter toen ze een spin in het boek tegenkwamen (zie voorbeeld 4).

Voorbeeld 4:

Vader: Weet je nog dat we die spin in de badkamer zagen? (niet-direct taalgebruik)

Kind: Ja. (niet-direct taalgebruik)

Vader: En papa was bang? (niet-direct taalgebruik)

Vader: En papa zei dat mama moest komen om de spin dood te maken? (niet-direct taalgebruik)

(vader en 3-jarig kind)

Aangezien voedsel een prominentere rol speelde dan dieren in het boek dat moeders met hun kinderen lazen, spraken veel moeders over de voorkeuren die kinderen

hadden voor bepaald eten terwijl ze *Rupsje Nooitgenoeg* lezen op 2-, en 3-jarige leeftijd (zie voorbeeld 5 en 6).

Voorbeeld 5:

Kind: Aardbeien. (direct taalgebruik)

Moeder: Aardbeien zijn lekker, hè? (niet-direct taalgebruik)

(moeder en 2-jarig kind)

Voorbeeld 6:

Moeder: Is dat een aardbei? (direct taalgebruik)

Moeder: Wil je die aardbei opeten? (niet-direct taalgebruik)

Moeder: Laten we naar de winkel gaan en aardbeien kopen. (niet-direct taalgebruik)

(moeder en 2-jarig kind)

De boeken die vaders lezen (*De spin die het te druk had* en *Papa, pak je de maan voor mij?*) herinnerden hen vaak aan andere personages die kinderen kenden zoals Charlotte uit het boek *Charlotte's Web* (White, 1952) (zie voorbeeld 7) of de spin in het liedje *Itsy Bitsy Spider* (in het Nederlands Hansje Pansje Kevertje) (zie voorbeeld 8):

Voorbeeld 7:

Vader: Waar wacht dat web op?

Kind: Dat weet ik niet.

Vader: Waar wacht Charlotte op?

Vader: Wanneer Charlotte grote webben maakt, waar wacht ze dan op?

(vader en 3-jarig kind)

Voorbeeld 8:

Vader: Herinner je je de spin?

Vader: Itsy bitsy spider?

(vader en 2-jarig kind)

Moeders refereerden niet naar bekende personages toen ze *Rupsje Nooitgenoeg* lezen met hun kinderen. Echter, één moeder maakte een referentie naar 'het mannetje op de maan' toen ze de eerste zin van het boek voorlezen: 'in het maanlicht...'

Zoals verwacht nam het gebruik van niet-direct taalgebruik toe met de leeftijd van het kind. Toen kinderen 5 jaar waren produceerden vaders en moeders niet alleen meer niet-direct taalgebruik door voorwerpen en gebeurtenissen te relateren aan

de belevingswereld van het kind, maar ze vroegen ook vaker naar voorspellingen of uitleg (zie voorbeeld 9 en 10).

Voorbeeld 9:

Vader: Toen zette papa de lange ladder bovenop de hele hoge berg (leest de tekst voor)

Vader: Hoe denk je dat je die ladder daar blijft staan?

(vader en 5-jarig kind)

Voorbeeld 10:

Moeder: Hij was zo hongerig als wat?

Kind: Hongerig.

Moeder: Als wat?

Kind: Hongerig, hongerig.

Moeder: Wat betekent dat?

Kind: Dikke rups.

Moeder: Nee wanneer je honger hebt wat heb je dan nodig?

Kind: Ei.

Moeder: Eten.

(moeder en 5-jarig kind)

Ouders die meer niet-directe uitingen gebruikten verschilden niet in de hoeveelheid tijd die ze besteedden aan het lezen van het boek en het erover praten, vergeleken met ouders die weinig of geen niet-directe uitingen gebruikten. Het maakte ook niet uit of ze de gehele tekst lazen of helemaal geen tekst voorlezen. Het niet-directe taalgebruik vond meestal plaats nadat ouders en kinderen het boek hadden gelezen of een paar pagina's hadden bekeken.

Vaders en moeders die meer niet-direct uitingen gebruikten op 2- en 3-jarige leeftijd gebruikten meer woorden en een grotere variëteit aan woorden dan ouders die minder niet-direct uitingen gebruikten. Moeders die niet-direct uitingen gebruikten op 2-jarige leeftijd gebruikten 74 verschillende woorden per voorlees-interactie, vergeleken met 42 voor moeders die geen niet-directe uitingen gebruikten. Op 3-jarige leeftijd gebruikten vaders die wel niet-directe uitingen gebruikten gemiddeld 62 verschillende woorden, vergeleken met 27 voor vaders die geen niet-directe uitingen gebruikten. Deze verschillen bleven bestaan op 5-jarige leeftijd: vaders met niet-directe uitingen gebruikten gemiddeld 82 verschillende woorden tijdens het voorlezen terwijl vaders zonder niet-directe uitingen gemiddeld 55 verschillende woorden gebruikten. Echter, slechts 4 vaders van de 17 gebruikten geen niet-directe uitingen op 5-jarige leeftijd.

Moeders die niet-directe uitingen gebruikten op 5-jarige leeftijd ($n=10$) produceerden een gemiddelde van 56 woorden vergeleken met 29 woorden voor moeders die geen niet-directe uitingen gebruikten ($n=7$). Samenvattend kan worden gezegd dat niet-direct taalgebruik correspondeert met een meer divers woordgebruik door ouders

Het grootste gedeelte van het direct taalgebruik betrof het benoemen van voorwerpen in het boek of kinderen vragen om de voorwerpen te benoemen. Vaders vroegen kinderen het meest om het benoemen van dieren (zie ook voorbeeld 11), terwijl moeders kinderen vaker vroegen om een object te lokaliseren op een pagina of om bepaald eten te benoemen (zie ook voorbeeld 12).

Voorbeeld 11:

Vader: Wat is dat?

Kind: Koe.

Vader: Dat is geen koe, dat is een paard.

(vader en 2-jarig kind)

Voorbeeld 12

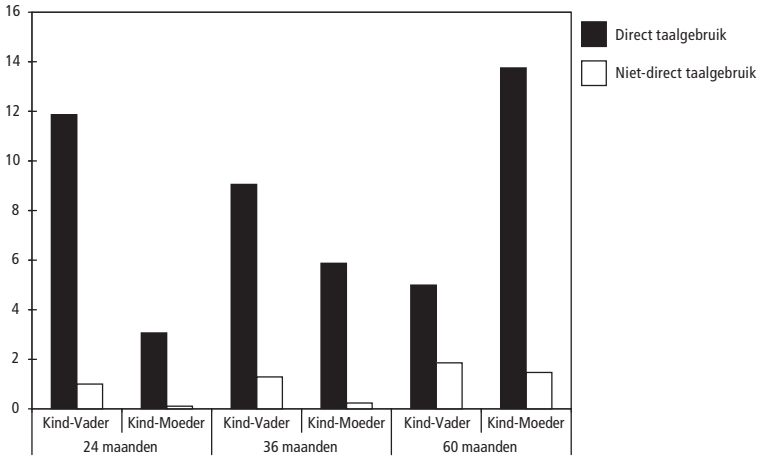
Kind: Waar is de spin?

Moeder: Het is een rups.

Kind: Waar is de rups?

(moeder en 3-jarig kind)

Het was niet verrassend dat het gemiddelde aantal directe en niet-directe uitingen door kinderen gerelateerd was aan dat van de ouders (zie ook figuur 2). Vader-kind en moeder-kind direct en niet-direct taalgebruik correleerden significant met elkaar op 2-jarige leeftijd: vader-kind: $r=.81$, $p<.00$ voor direct taalgebruik en $r=.78$, $p<.00$ voor niet-direct taalgebruik; moeder-kind: $r=.56$, $p<.00$ voor direct taalgebruik en $r=.37$, $p<.05$ voor niet-direct taalgebruik. Kinderen gebruikten meer niet-directe uitingen wanneer ze met hun vaders waren, met name op 5-jarige leeftijd. Het niet-direct taalgebruik van kinderen bestond voornamelijk uit het reageren op niet-directe taaluitingen gedaan door de ouder. Spontaan niet-direct taalgebruik was zeldzaam onder kinderen.



FIGUUR 2 | GEMIDDELD AANTAL DIRECT EN NIET-DIRECT TAALGEBRUIK DOOR KINDEREN TIJDENS VOORLEESINTERACTIES MET HUN VADERS EN MOEDERS OP 2-, 3-, EN 5-JARIGE LEEFTIJD

PRINTVAARDIGHEDEN EN PRATEN OVER HET BOEK

Slechts weinig uitingen van ouders op 2- en 3-jarige leeftijd van de kinderen hadden betrekking op het omgaan met een boek of decoderen. Dit was niet verbazingwekkend aangezien kinderen op deze leeftijd nog een beperkte woordenschat en weinig voorleeservaring hebben. Taalgebruik dat betrekking had op printvaardigheden nam toe op 5-jarige leeftijd. Vaders produceerden meer uitingen die betrekking hadden op het omgaan met het boek en decoderen van letters, vergeleken met moeders (zie tabel 2).

TABEL 2 | GEMIDDELDE EN STANDAARDDEVIATIE VAN DE FREQUENTIE VAN UITINGEN GERELATEERD AAN HET OMGAAN MET HET BOEK VOOR VADERS EN MOEDERS OP 2-, 3, EN 5-JARIGE LEEFTIJD

		Gemiddelde	SD
2 jaar	Vaders	0.47	1.22
	Moeders	0.48	0.58
3 jaar	Vaders	0.53	0.78
	Moeders	0.41	0.75
5 jaar	Vaders	1.00	1.30
	Moeders	0.41	0.62

Het boek dat vaders met hun kinderen op 5-jarige leeftijd lezen (*Papa, pak je de maan voor mij?*) bevat een pagina die uitgevouwen kan worden en waarop de vader te zien is die op een lange ladder naar de maan klimt. Er was een aantal vaders die kinderen specifieke instructies gaven over hoe ze die pagina moesten openvouwen (zie voorbeeld 13). Dit kan vaders aangespoord hebben om meer taal gerelateerd aan het omgaan met het boek te gebruiken.

Voorbeeld 13:

Vader: Die kan open.

Kind: Hij ging open.

Vader: Ah dat weet je al hè?

Vader: Het gaat naar boven.

(vader-kind op 5-jarige leeftijd)

Sommige vaders gaven geen commentaar op de pagina die uitgevouwen kon worden maar gaven hun kinderen instructies waar ze moesten beginnen met lezen. Op deze manier bespraken ze hoe je om kan gaan met het boek (zie voorbeeld 14).

Voorbeeld 14:

Vader: Begin bij het begin.

Kind: Oké.

(vader-kind op 5-jarige leeftijd)

Een paar moeders gaven hun kinderen instructies over waar te beginnen met het boek en een paar zeiden 'het einde' (of 'uit') aan het einde van het verhaal.

De reacties van kinderen gerelateerd aan het omgaan met het boek waren gerelateerd aan de vragen die ouders hadden met betrekking tot omgaan van het boek. Op 5-jarige leeftijd produceerden kinderen meer uitingen die gerelateerd waren aan het omgaan met een boek wanneer ze met hun vader het boek lezen (zie tabel 3). Echter, het aantal uitingen van ouders gerelateerd aan het omgaan met het boek was nogal klein.

TABEL 3 | GEMIDDELDE EN STANDAARD DEVIATIE VAN FREQUENTIE VAN UITINGEN GERELATEERD AAN OMGAAN MET HET BOEK VOOR KINDEREN EN OUDERS OP 2-, 3- EN 5-JARIGE LEEFTIJD

		Gemiddelde	SD
2 jaar	Kind-Vader	0.07	0.26
	Kind-Moeder	0.07	0.27
3 jaar	Kind-Vader	0.13	0.42
	Kind-Moeder	0.28	0.54
5 jaar	Kind-Vader	0.43	0.51
	Kind-Moeder	0.19	0.40

Op 5-jarige leeftijd probeerden veel kinderen woorden te decoderen wanneer ze het boek lezen met hun vader. Het gemiddeld aantal uitingen gerelateerd aan print nam toe met 4.29 per interactie (zie ook voorbeeld 15). Voor moeders was dit aantal lager (1.65), waarschijnlijk had dit te maken met het feit dat moeders specifiek gevraagd was om het boek voor te lezen.

Voorbeeld 15:

Kind: Papi (probeert de tekst te lezen)

Vader: Papa.

Kind: Papa.

Vader: Papa.

Kind: Papa, pak je de maan?

Vader: Maan.

Kind: Maan voor mij.

(vader-kind op 5-jarige leeftijd)

Wanneer moeders uitingen produceerden die gerelateerd waren aan het geschreven woord, dan waren dit meestal het noemen van de titel of de schrijver van het boek. Ouders zeiden vaak iets over het boek tijdens de interactie met het kind op alle kinderleeftijden. Vaders en moeders verschilden wel enigszins in hoe vaak ze over begrippen praatten die te maken hadden met het boek of het verhaal. Moeders praatten ook vaker over het boek toen de kinderen drie en vijf jaar waren dan vaders ($M=1.89$ vs. 1.32 op 3-jarige leeftijd en $M=1.71$ vs. 1.32 op 5-jarige leeftijd). Deze verschillen waren echter niet significant. De verschillen tussen vaders en moeders op 2-jarige leeftijd waren erg klein. Vaders spraken iets vaker over het boek dan moeders ($M= 1.87$ vs. 1.61). Ouders vroegen hun kinderen met name wat voor soort boek het was, wat het onderwerp was of ze maakten opmerkingen over het boek (zie voorbeeld 16 en 17).

Voorbeeld 16:

Moeder: Wat voor boek is het?

Moeder: Is het een boek dat je al eerder hebt gelezen?

(moeder-kind op 3-jarige leeftijd)

Voorbeeld 17:

Vader: Dat was een leuk boek, he?

Vader: Was dat een leuk boek?

(vader-kind op 2-jarige leeftijd)

Hoewel het aantal uitingen gerelateerd aan het boek nogal klein was, gebruikten kinderen meer uitingen die betrekking hadden op het boek wanneer ze werden voorgelezen door hun moeders dan door vaders op 3- en 5-jarige leeftijd. Dit was niet zo verbazend aangezien moeders ook meer praatten over het boek dan vaders. Het kan zijn dat moeders meer belang hechten om kinderen te leren dat boeken titels hebben en geschreven worden door auteurs.

BETROKKENHEID BIJ HET VOORLEZEN

Ouders gebruikten een variëteit aan technieken om een kind bij het boek te betrekken. Vaders, bijvoorbeeld, probeerden vaak dierengeluiden te ontlokken van kinderen of maakten zelf dierengeluiden wanneer ze *De spin die het te druk had* voorlasen aan hun 2- en 3-jarige kinderen (zie voorbeeld 18).

Voorbeeld 18:

Vader: Wat zegt een koe?

Kind: Boe.

Vader: Ja.

(vader-kind op 2-jarige leeftijd)

Moeders daarentegen vroegen hun kinderen vaak om bepaalde woorden of gaven zelf deze woorden wanneer ze *Rupsje Nooitgenoeg* voorlasen. Moeders gingen kinderen steeds vaker om woorden vragen of gaven ze zelf steeds vaker naarmate het kind ouder werd. Toen het kind vijf jaar was gebeurde dit gemiddeld zeven keer per voorleessessie ($M=1.67$ op 3-jarige leeftijd en $M=0.41$ op 2-jarige leeftijd) (zie voorbeeld 19).

Voorbeeld 19:

Moeder: Op maandag at hij twee...

Kind: peren.

Moeder: Maar hij had nog steeds...

Kind: honger.

(moeder-kind op 5-jarige leeftijd)

De reacties van kinderen waren gerelateerd aan de uitingen van de ouders. Kinderen produceerden de meeste antwoorden op de vragen over het aanvullen van de tekst met woorden met hun moeders op 5-jarige leeftijd. Kinderen maakten meer onomatopeïsche geluiden wanneer ze met hun vader een boek lezen over dieren op 2- en 3-jarige leeftijd.

Vaders probeerden iets vaker het kind te betrekken bij het boek of de aandacht van het kind opnieuw te richten op het boek dan moeders. De verschillen tussen ouders waren echter klein. De meeste ouders probeerden hun kinderen op 2- en 3-jarige leeftijd bij het boek te betrekken door te vragen wat het kind met het boek wilde doen (zie voorbeeld 20 en 21).

Voorbeeld 20:

Vader: Kijk, nee kijk.

Vader: Wat wil je hier mee doen?

(vader-kind op 2-jarige leeftijd)

Voorbeeld 21:

Moeder: Wil je niet naar de plaatjes kijken?

Kind: Nee.

(moeder-kind op 3-jarige leeftijd)

Vaders probeerden twee keer zo vaak het kind bij het boek te betrekken op 5-jarige leeftijd vergeleken met moeders (zie ook tabel 4).

TABEL 4 | GEMIDDELDE EN STANDAARD DEVIATE VAN FREQUENTIE VAN OUDERS OM AANDACHT VAN KINDEREN BIJ HET BOEK TE BETREKKEN OP 2-, 3- EN 5-JARIGE LEEFTIJD

		Gemiddelde	SD
2 jaar	Vaders	3.83	3.86
	Moeders	2.61	2.23
3 jaar	Vaders	2.35	2.82
	Moeders	2.81	1.84
5 jaar	Vaders	3.79	3.79
	Moeders	1.58	2.03

Deze verschillen zouden echter kunnen worden verklaard door het feit dat moeders gevraagd werd om het boek voor te lezen op 5-jarige leeftijd, terwijl vaders deze expliciete instructies niet kregen. Moeders begonnen vaak gelijk met voorlezen terwijl vaders vaak nog moesten 'onderhandelen' met hun kind over het voorlezen of zelfs alleen maar het bekijken van de plaatjes. Vaders en kinderen hadden ook twee andere zakken met speelgoed ter beschikking en soms waren de kinderen meer geïnteresseerd om uit te zoeken wat er in die andere zakken zat. Een aantal vaders moedigden hun kinderen aan om hen (de vaders) voor te lezen op 5-jarige leeftijd (zie voorbeeld 22), iets wat moeders niet deden.

Voorbeeld 22:

Vader: Wil je dat ik het boek voorlees?

Vader: Of wil je het zelf proberen te lezen?

Kind: Ik.

Vader: Oké, ga je gang.

(vader-kind op 5-jarige leeftijd)

Sommige ouders probeerden van alles om de interesse te wekken van het kind voor het boek (zie voorbeeld 23 en 24).

Voorbeeld 23

Vader: Wil je dit boek lezen?

Kind: Nee.

Vader: Waarom niet?

Kind: (niet verstaanbaar)

Vader: Waarom niet?

Kind: Daarom.

Vader: Anders wil je het altijd lezen.

Vader: Waarom wil je het nu niet lezen?

Kind: Dat weet ik niet.

Kind: Omdat ik het niet wil.

(vader-kind op 5-jarige leeftijd)

Voorbeeld 24

Vader: Zullen we het boek lezen?

Kind: Nee, nee, nee!

Vader: Ah toe nou.

(Vader-kind op 2-jarige leeftijd)

Samenvattend kan gezegd worden dat de meeste vaders en moeders hun kinderen actief probeerden te betrekken bij het boek op alle drie de kinderleeftijden. De reacties van de kinderen pasten bij die van de ouders. Het grootste aantal uitingen dat betrekking had op het betrekken van het kind bij het boek werd gedaan wanneer kinderen samen met hun vader het boek lezen op 5-jarige leeftijd.

VERANDERINGEN MET KIND – LEEFTIJD

Voor dit onderzoek wilde ik ook graag weten of er veranderingen waren in direct taalgebruik en niet-direct taalgebruik, printvaardigheden, praten over het boek en het kind betrekken bij het boek met de leeftijd van het kind. Dit kon alleen voor moeders omdat die op alle drie kinderleeftijden hetzelfde boek gebruikten. Het gebruik van niet-direct taalgebruik, het ontlokken van woorden en taalgebruik gericht op het decoderen van woorden nam toe met de leeftijd van het kind.

Moeders' gebruik van niet-direct taalgebruik nam eerst af van kindleeftijd 2 naar 3 en vervolgens nam het enigszins toe op 5-jarige leeftijd. Op 2-jarige leeftijd spraken meer dan de helft van de moeders over het boek, maar lazen ze de tekst niet voor. Op 3-jarige leeftijd lazen de meeste moeders de tekst echter in zijn geheel voor. Dit kan geleid hebben tot een daling in zowel direct en niet-direct taalgebruik. Het gebruik van niet-direct taalgebruik nam aanzienlijk toe van 3- naar 5 jaar. Dit had waarschijnlijk te maken met de ontwikkeling van kinderen en het verhoogde begrip van verhalen en hoe deze gerelateerd kunnen worden aan de buitenwereld.

Moeders gebruikten verschillende manieren om hun kind bij het verhaal te betrekken maar de meest voorkomende was om tekst onderdelen van kinderen te ontlokken tijdens het voorlezen. Deze strategie werd uitgebreid gebruikt op 5-jarige leeftijd toen kinderen *Rupsje Nooitgenoeg* al minimaal twee keer eerder hadden gelezen.

Het aantal uitingen gerelateerd aan het omgaan met het boek en het bespreken van het boek was erg klein en bleef gelijk over de verschillende kinderleeftijden. Het aantal uitingen van moeders om hun kinderen bij het verhaal te betrekken bleef redelijk gelijk van 2 naar 3 jaar en nam toen af op 5-jarige leeftijd toen kinderen meer voorleeservaring hadden.

DISCUSSIE EN BEPERKINGEN

Dit onderzoek keek naar de verschillende manieren waarop zowel moeders en vaders in lage inkomensgezinnen in de VS hun kinderen betrokken bij een boek op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd.

Vaders gebruikten vaker niet-direct taalgebruik dan moeders, op alle drie de kinderleeftijden. Onderzoek heeft aangetoond dat vaders vaak minder bekend zijn met de linguïstieke vaardigheden van kinderen en hun taalgebruik vaak niet zoveel aanpassen wanneer ze met hun kind praten vergeleken met moeders. Vaders gebruiken ook vaker een grotere variëteit aan woorden en meer vreemde en abstracte woorden dan moeders (Bernstein-Ratner, 1988; Gleason, 1975; Masur & Gleason, 1980). Bernstein-Ratner (1988) en Masur en Gleason (1980) vonden dat vaders vaker moeilijker taalgebruik hadden dan moeders met kinderen. De 'brug-hypothese' stelt dat de taal die vaders gebruiken met hun kinderen vaak gelijk is in vorm en stijl aan die van buitenstaanders en daarom kan het taalgebruik van vaders gezien worden als de 'brug' naar de buitenwereld (Gleason, 1975). Kinderen moeten vaak meer moeite doen om zich duidelijk te maken aan hun vader dan aan hun moeder (Gleason, 1975). Wanneer vaders meer niet-direct taalgebruik hadden in dit onderzoek, refereerden ze niet alleen aan de eerdere ervaringen van kinderen met personages uit andere teksten (Charlotte uit het boek *Charlotte's Web*) of liedjes (*Itsy Bitsy Spider*). Wanneer moeders niet-direct taalgebruik gebruikten, legden ze vaak een verband tussen het eten in het boek en de voorkeur van het kind voor bepaald eten. Ze maakten echter geen referenties naar andere teksten.

Op 5-jarige leeftijd produceerden vaders meer uitingen die te maken hadden met het omgaan met het boek. Het is mogelijk dat vaders, meer dan moeders, voorlezen als een gelegenheid zien om kinderen iets te leren over printconcepten, bijvoorbeeld hoe je een boek moet vasthouden. Alhoewel moeders wel printconcepten introduceerden, waren deze vaak impliciet, zoals het zeggen van 'het einde' (uit) aan het einde van het verhaal, in plaats van het kind te vragen waar je moet beginnen met lezen. Er was een aantal vaders die hun kind aanmoedigden om de woorden in het boek te decoderen op 5-jarige leeftijd, iets wat moeders helemaal niet deden. Moeders probeerden vaker specifieke woorden te ontlocken, vooral op

5-jarige leeftijd. Masur en Gleason (1980) vonden dat vaders eerder controlevragen stelden zoals het vragen naar bepaalde namen of functies van voorwerpen. In ons onderzoek stelden vaders vaker vragen over printconcepten, zoals hoe je een boek moet vasthouden of hoe je een bepaald woord moet decoderen. Moeders hielden zich meer bezig met het benoemen van voorwerpen, tellen of het ontlokken van tekst van kinderen.

Sommige onderzoekers hebben ook gerapporteerd dat de manier van omgaan van vaders met hun kinderen minder voorspelbaar is dan van moeders (Abkarian et al., 2003). Omdat vaders minder vaak voorlezen aan hun kinderen dan moeders (Duursma et al., 2008; Duursma & Pan, 2010), gebruiken ze ook vaker verschillende, en minder voorspelbare strategieën om hun kinderen bij het boek te betrekken tijdens het voorlezen. Voorlezen is minder een routine voor vaders en het zou kunnen dat ze meer moeite doen of moeten doen om hun kinderen bij het boek te betrekken, door bijvoorbeeld voorwerpen of gebeurtenissen in het boek te relateren aan de belevingswereld van het kind.

Het feit dat ouders verschillende boeken gebruikten, leidde wel tot enige verschillen in hoe ouders hun kinderen bij het voorlezen werden betrokken. Moeders, bijvoorbeeld, probeerden vaker woorden uit het boek te ontlokken van hun kinderen, waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat er veel herhaling voorkomt in *Rupsje Nooitgenoeg*. Vaders echter probeerden meer onomatopeïsche geluiden aan hun kinderen te ontlokken, met name dieregeluiden op 2- en 3-jarige leeftijd. Dit werd waarschijnlijk veroorzaakt door het feit dat in *De spin die het te druk had* verschillende dieren centraal stonden met de daarbij behorende dieregeluiden. Ondanks deze beperkingen gaf dit onderzoek een interessante vergelijking van de verschillende manieren waarop vaders en moeders hun kind betrokken bij het voorlezen.

CONCLUSIE

Dit onderzoek vond dat zowel vaders als moeders in lagere inkomensgezinnen in de VS hun kinderen actief betrokken bij het voorlezen. Ouders vroegen hun kinderen vaak om objecten in het boek te benoemen, gaven beschrijvingen of vroegen om uitleg. Dit zijn allemaal strategieën of technieken waarvan bekend is dat ze positief gerelateerd zijn aan de taalontwikkeling van kinderen en kinderen mogelijk zouden kunnen helpen bij de voorbereiding op school.

Dit onderzoek had zijn beperkingen vanwege de kleine steekproef van ouders. Hierdoor was het ook niet mogelijk om te kijken naar de relatie tussen de stijl van voorlezen van ouders en de taalvaardigheid van kinderen. Toekomstig onderzoek zou hiernaar kunnen kijken in een steekproef die groter en wellicht meer divers is

dan deze. Ik heb ook niet gekeken naar de relatie tussen frequentie van voorlezen en stijl van voorlezen. Het is mogelijk dat met name die ouders, vooral vaders, die mee wilden werken aan het onderzoek vaak voorlazen aan hun kinderen. Dit zou hun voorleesstijl beïnvloed kunnen hebben.

Het merendeel van het onderzoek over voorlezen richt zich op voorleesfrequentie. Dit onderzoek richt zich specifiek op de stijl van voorlezen onder lagere inkomensgezinnen. Dit soort informatie kan nuttig zijn voor interventieprogramma's die ouders, met name vaders, aanmoedigen om aan hun kinderen voor te lezen. Vaders en moeders zouden moeten worden aangemoedigd om hun kind actief te betrekken bij het voorlezen door bijvoorbeeld evaluerende vragen te stellen of verbanden te leggen met de belevingswereld van het kind. Dit kan bijdragen aan de groei van de woordenschat van kinderen en kan hen voorbereiden op school.

BIBLIOGRAFIE

- Abkarian, G.G., J.P. Dworkin en A.K. Abkarian (2003). Fathers' speech to their children: perfect pitch or tin ear? *Fathering*, 1, 1, pp. 1-27.
- Administration on Children, Youth and Families (ACYF) (2000). *A descriptive study of Head Start families: FACES 1997 (Technical Report I)*. U.S. Department of Health and Human Services: Washington, DC.
- Administration on Children, Youth and Families (ACYF) (2001). *Building their futures: How Early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families*. U.S. Department of Health and Human Services: Washington, DC.
- Administration on Children, Youth and Families (ACYF) (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start*. U.S. Department of Health and Human Services: Washington DC.
- Administration on Children, Youth and Families (ACYF) (2003). *Head Start FACES (2000): A whole child perspective on program performance (fourth progress report)*. U.S. Department of Health and Human Services: Washington, DC.
- Arnold, D.H. et al. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 2, pp. 235-43.
- Baker, L. et al. (2001). Parent' interactions with their first grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39, 5, pp. 415-38.
- Beals, D.E. en J.M. De Temple (1993). Home contributions to early language and literacy development. In: *National Reading Conference Yearbook*.

- Bernstein-Ratner, N. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language*, 15, pp. 481-492.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn en A.D. Pellegrini (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1, pp. 1-21.
- De Temple, J.M. en C.E. Snow (2003). Learning words from books. In: *On reading books to children: Parents and teachers*, S.A.S. A. van Kleeck en E.B. Bauer (eds.). Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 16-36.
- Duursma, E., B.A. Pan en H. Raikes (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, pp. 351-365.
- Duursma, E. en B.A. Pan (2010). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*. First published on 11 November 2010.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from stories. *Reading Research Quarterly*, 24 pp. 174-187.
- Gleason, J.B. (1975). Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In: *Developmental Psycholinguistics: Theory and applications*, D.P. Dato (ed.). Georgetown University Press: Washington DC.
- Hammer, C.S. (2001). "Come and sit down and let Mama read": Book reading interactions between African American mothers and their infants. In: *Literacy in African American communities*, A.G.K. J.L. Harris (ed.). Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 21-43.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 1, pp. 49-76.
- Kleeck, A. van, R.B. Gillam, L. Hamilton en C. McGrath (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, pp. 1261-1271.
- Lyytinen, P., M. Laakso en A. Poikkeus (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 3, pp. 297-308.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3e ed. Vol. Volume 1: Transcription format and programs, Volume 2: The database. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Masur, E. en J.B. Gleason (1980). Parent-child interaction and the acquisition of lexical information during play. *Developmental Psychology*, 16, pp. 404-409.

- McNaughton, S. (1995). *Patterns of emergent literacy*. New York: Oxford University Press.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, pp. 587-590.
- Pellegrini, A.D. et al. (1990). Joint reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 2, pp. 443-453.
- Peralta de Mendoza, O.A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, pp. 261-272.
- Reese, E. and A. Cox (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 1, pp. 20-28.
- Reese, E., A. Cox, D. Harte en H. McAnally (2003). Diversity in adults' style of reading books to children. In: *On reading books to children: Parents and Teachers*, S.A.S.A. van Kleeck en E.B. Bauer (eds.). Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 37-57.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Sénéchal, M., M. Thomas en J. Monker (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, pp. 123-138.
- Sénéchal, M., E.H. Cornell en L.S. Broda (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, pp. 317-337.
- Snow, C.E. en A. Ninio (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In: *Emergent literacy: writing and reading*, W.H.T.E. Sulzby (ed.). Ablex: Norwood, NJ. pp. 116-138.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46 (2), pp. 189-216.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wheeler, M.P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, pp. 259-263.
- Whitehurst, G.J., F.L. Falco, C.J. Lonigan, J.E. Fischel, B.D. DeBaryshe en M.C. Valdez-Menchaca (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, pp. 552-559.
- Zevenbergen, A.A., G.J. Whitehurst en J.A. Zevenbergen (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 1, pp. 1-15.

Elisabeth Duursma is als onderzoeker verbonden aan het Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hiervoor woonde ze bijna tien jaar in de Verenigde Staten waar ze in 2007 promoveerde in de pedagogiek aan Harvard University. Daarna was ze enige jaren werkzaam bij 'Reach Out and Read', een organisatie die zich bezighoudt met het bevorderen van de geletterdheid van kinderen onder de vijf via de gezondheidszorg.



VERANDERING VAN KOERS

EEN ONDERZOEK ONDER 400 SCHOLIEREN NAAR HUIDIG EN TOEKOMSTIG BIBLIOTHEEKBEZOEK

CEDRIC STALPERS

INLEIDING

Openbare bibliotheken in Nederland hebben als taak het lezen te bevorderen, onder andere door het aanbieden van een ruim aanbod aan boeken tegen een zeer lage prijs. Helaas is de belangstelling voor dat aanbod de afgelopen tien jaar sterk afgenomen. Meer dan een half miljoen leners nam in vijf jaar tijd afscheid van de bibliotheek, terwijl het aantal uitleningen met meer dan 25% daalde. Een enquête, gehouden in dezelfde periode, van de Vereniging Openbare Bibliotheken (VOB) onder scholieren van het voortgezet onderwijs wees uit dat zij de bibliotheek ouderwets vonden, en hun informatie liever elders zochten. Tussen deze fenomenen kan een verband zijn: omdat de bibliotheek is achtergebleven op de samenleving, wordt de instelling als ouderwets gezien en ziet hij zijn leden vertrekken.

In dit hoofdstuk wordt aangegeven wat deze leeftijdsgroep drijft of juist weghoudt bij de openbare bibliotheek en –misschien belangrijker nog – wat er aan de instelling dient te veranderen. In de volgende paragrafen worden de probleemstelling, relevantie van het onderzoek, de gehanteerde theorie en gekozen onderzoeksmethode besproken. *Conjointanalyse* speelt een hoofdrol in het veldonderzoek. Deze methodiek kwam er in de praktijk van dit onderzoek op neer, dat scholieren acht fictieve bibliotheken (scenario's) zijn voorgelegd, met als verzoek per scenario aan te geven welke zij het meest interessant vonden.

Conjointanalyse wordt – in de profitsector – met name gebruikt om prioriteiten aan te wijzen bij de ontwikkeling van nieuwe producten. Bij deze methodiek legt men consumenten bijvoorbeeld verschillende digitale cameraconcepten voor die verschillen in prijs en kwaliteit. Wanneer consumenten consequent voor de goedkoopste camera's kiezen, dan weet men dat prijs het belangrijkste is, en prioriteit gegeven moet worden aan het ontwikkelen van zo goedkoop mogelijke camera's. Wanneer consumenten consequent kiezen voor de beste camera's, dan is kwaliteit het belangrijkste kenmerk en mag de *research & development* afdeling de opdracht krijgen een zo goed mogelijke camera te ontwikkelen. Deze methodiek is ingezet om na te gaan welke innovaties het meest urgent zijn binnen de bibliotheekbranche.

PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE

De hoofdvraag van het onderzoek in dit hoofdstuk is tweeledig: Wat zijn de belangrijkste drempels en drijfveren van bibliotheekgebruik? en: Welke veranderingen (innovaties) zijn noodzakelijk om het bibliotheekgebruik in de toekomst te bevorderen? De wetenschappelijke relevantie van het onderzoek is gelegen in met name de eerste deelvraag. Onderzoek naar de drempels en drijfveren van bibliotheekbezoek begint toe te nemen, met als recent hoogtepunt Bos' studie (2009) naar bibliotheekgebruik onder 988 leden van Groningse en Drentse leeskringen. Met deze studie bracht hij in kaart wat voor deze doelgroep redenen waren om wel of juist geen boeken te lenen bij de openbare bibliotheek. In dit hoofdstuk wordt zijn theoretisch kader toegepast op een heel andere populatie – te weten scholieren – die jonger is, veel minder loyaal aan de bibliotheek en minder leest. De academische relevantie van de onderhavige studie is daarmee gelegen in de replicatie van Bos' theorie, onder een jongere – en mogelijk ook kritischere – doelgroep.

Het onderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt, beoogt niet alleen Bos' onderzoek te repliceren – tevens wordt aan zijn werk het thema innovatie toegevoegd. Zoals gesignaleerd, lopen bij de openbare bibliotheek zowel het aantal transacties als het aantal klanten hard terug, en wordt de instelling als ouderwets beschouwd. Bibliothecarissen vragen zich af of zij het tij nog kunnen keren, en zo ja, hoe. Werken zij op een langzaam zinkend schip, of is hun vaartuig nog te redden? In dit hoofdstuk wordt een methodiek geschetst waarmee achterhaald kan worden wat volgens eindgebruikers noodzakelijke innovaties zijn en worden verbeterprioriteiten voor bibliotheken geschetst. De praktische relevantie van het onderzoek is dat het uitmondt in enkele aanbevelingen, waarmee de instelling zee-waardig gehouden kan worden.

THEORETISCH KADER

Bos heeft in zijn onderzoek onder bijna duizend leden van leeskringen in de provincies Groningen en Overijssel, Icek Ajzens theorie van gepland gedrag (1988) ingezet om verschillen in bibliotheekgebruik te verklaren. Deze theorie is veelgebruikt in de non-profitsector en is reeds eerder toegepast om diverse vormen van cultuurdeelname (Verschuren, 2008) te verklaren, waaronder bioscoopbezoek (Van Rijt, 2010), leesgedrag (Stalpers, 2007a) en theaterbezoek (Breinburg, 2009). Aangezien de bibliotheek taken heeft op het gebied van lezen en cultuur, lijkt het verdedigbaar om dit theoretisch raamwerk in te zetten om verschillen in bibliotheekgebruik te verklaren.

Volgens Bos' theorie heeft bibliotheekbezoek vier determinanten, te weten attitudes, sociale normen, waargenomen vaardigheden en waargenomen mogelijkheden. Eenvoudig gezegd komt deze theorie erop neer dat mensen gedrag vertonen, wanneer zij denken dat dit gedrag positieve uitkomsten heeft (attitude), het gestimuleerd wordt door ouders en vrienden (sociale norm) en zij denken in staat te zijn het gedrag daadwerkelijk uit te voeren (gezien interne vaardigheden en externe mogelijkheden). Elk van deze determinanten zal hieronder kort toegelicht worden.

Attitudes zijn vrij stabiele, evaluatieve houdingen ten aanzien van (in dit onderzoek) de bibliotheek ('vind ik het nuttig of overbodig om naar deze instelling te gaan?'). Deze houdingen worden doorgaans gevormd door persoonlijke ervaringen: heeft de bibliotheek in het verleden de behoeften van een individu kunnen vervullen of deze bezoeker juist vaak teleurgesteld? Voorts blijkt dat attitudes vaak gecorreleerd zijn met de persoonlijkheid van een individu: mensen met een rijke fantasie, een grote behoefte aan kennis en een 'open' belevingswereld blijken doorgaans een positievere houding ten aanzien van lezen en de bibliotheek te hebben (Stalpers, 2007b). Attitudes worden niet alleen verworven door persoonlijke ervaringen, maar ook deels door stimulering door anderen. Het is de verwachting dat aanmoedigingen van ouders en vrienden tot bibliotheekgebruik positief doorwerken in de attitudes van scholieren. Uit de mening en het gedrag van anderen kan immers informatie gedestilleerd worden die de eigen houding helpt vormen. Voorts proberen adolescenten vaak hun mening aan te passen aan die van leeftijdsgenoten, om zo aansluiting te vinden bij de groep.

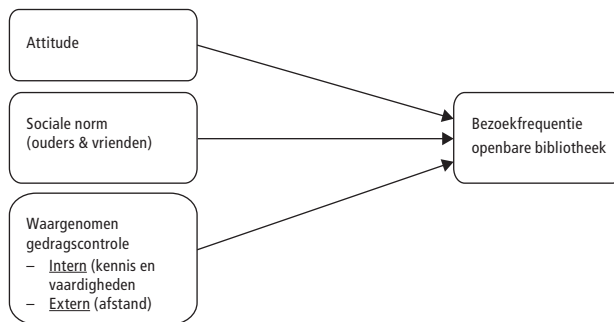
Dit brengt ons tot de tweede determinant van bibliotheekgebruik, te weten sociale normen zoals bepaald door ouders en vrienden. Zij kunnen op verschillende manieren het bibliotheekgebruik bevorderen, bijvoorbeeld door een scholier over de drempel te helpen (introductie) en informatie te bieden over hoe de bibliotheek gebruikt kan worden (instructie). Zij kunnen zelf het goede voorbeeld geven, waaraan een individu zich spiegelt (*modelling*). Tot slot kan de bibliotheek een sociale

functie toegedicht worden: een plek waar men anderen ontmoet en met hen bijpraat.

De derde en vierde determinant hebben met name te maken met kunnen, te weten interne vaardigheden en externe mogelijkheden. Bij vaardigheden staat de vraag centraal of een scholier zichzelf in staat acht om van de bibliotheek gebruik te maken en daarbinnen te vinden wat hij of zij zoekt. Kan hij omgaan met de catalogus en een boek vinden in de vele kasten? Bij externe mogelijkheden draait het om de vraag in hoeverre de bibliotheek – gezien zijn openingstijden en bereikbaarheid – de lener in staat stelt een bezoek te plegen. Vaardigheden betreffen kortom wat de scholier zelf kan, terwijl mogelijkheden eerder betreffen wat de bibliotheek hem aanreikt.

Uit het onderzoek van Bos bleek dat alle vier deze variabelen een significante invloed hadden op bibliotheekbezoek, en gezamenlijk meer dan 50% van de verschillen in bezoekfrequentie verklaarden. Hierbij hadden attitude en (zoek)vaardigheden de grootste invloed op deze frequentie: naarmate respondenten positievere uitkomsten van bibliotheekbezoek verwachtten en beter waren in het zoeken van informatie, gingen zij vaker naar de bibliotheek. In het onderzoek zal getoetst worden of dit ook opgaat voor scholieren; een andere doelgroep dan de leeskringen van Bos, die een ouder publiek bevraagd heeft.

Het conceptueel model van het onderzoek ziet er hiermee als volgt uit:



FIGUUR 1 | DETERMINANTEN BIBLIOTHEEKGEBRUIK SCHOLIEREN

PILOTSTUDIE EN CONJOINTANALYSE

Het hoofdonderzoek had – corresponderend met de tweeledige onderzoeksvraag – een dubbelfunctie: allereerst het toetsen van het theoretisch model en ten tweede het achterhalen van relevante veranderingen van de bibliotheek. Om te achterhalen

welke veranderingen wenselijk waren voor de bibliotheekbranche, zijn tien diepte-interviews gehouden, waarvan vijf onder experts (wetenschappers, directeuren en beleidsmakers binnen de bibliotheekbranche) en vijf onder scholieren zelf. Uit deze pilotstudie bleek dat er zes nieuwe eigenschappen (innovaties) waren die – volgens experts en scholieren – bibliotheken zouden mogen doorvoeren.

TABEL 1 | GEWENSTE NIEUWE EIGENSCHAPPEN BIBLIOTHEKEN

Eigenschap	Toelichting
Een ruimer aanbod aan adolescentenromans	Openbare bibliotheken hebben momenteel maar een beperkt aanbod aan adolescentenromans, dat mede door de opstelling ervan niet goed tot zijn recht komt. Adolescentenromans worden soms opgesteld (en daarmee onbewust verborgen) tussen de kinderboeken of romans voor volwassenen.
e-Books	Alhoewel digitale boeken in Nederland nog niet doorgebroken waren op het moment van het veldonderzoek, rees de vraag in hoeverre scholieren hiervoor belangstelling hadden.
Mediafiles	Een pagina op internet, uitgebreider dan Wikipedia, waarop allerlei informatie over een onderwerp verzameld is, inclusief links naar websites, films, artikelen en boeken. Deze dienst is ontwikkeld door bibliotheek Vlissingen. Het is een moderne en digitale tegenhanger van de knipselmap.
Digitale nieuwsbrief	Een nieuwsbrief met leestips en informatie over retourdata, boetes en nieuw verschenen boeken.
Verbetering sfeer en vormgeving gebouwen	Verschillende openbare bibliotheken zien er uit alsof er twintig jaar niets meer aan de vormgeving is veranderd, terwijl andere meer eigentijds en fris ogen. Heel veel kritiek van jongeren op openbare bibliotheken concentreert zich bij de sfeer en het uiterlijk van de gebouwen (Stalpers, 2005).
Een jongerenafdeling	Veel bibliotheken hebben wel een afdeling gericht op kinderen (tot 12 jaar) en een gericht op volwassenen (vanaf 18 jaar), maar de scholieren (13 tot en met 17 jaar) lijken als middengroep tussen de wal en het schip in te vallen. Het voorstel was om deze middengroep een eigen afdeling te bieden, compleet met een balie waar zij terecht konden met vragen over school, studie, bijbanen of gezondheid.

Zoals gezegd is in het onderzoek gebruik gemaakt van een zogenaamde conjoint-analyse. Het idee achter een conjointanalyse is dat men respondenten niet expliciet voor ieder kenmerk afzonderlijk een oordeel laat geven, maar juist over een totaalpakket aan kenmerken laat oordelen. Van dit totaaloordeel kan vervolgens afgeleid worden hoe belangrijk een deelkenmerk is. Hiertoe zijn de volgende stappen gezet:

- 1 De gewenste zes innovaties zijn vertaald naar acht scenario's. Ieder scenario scoorde goed op een of meer innovatieve kenmerken (d.w.z. in dit scenario bood een bibliotheek bijvoorbeeld wel een nieuwsbrief en mediafiles aan) en slecht op

- een of meer andere (de bibliotheek had bijvoorbeeld geen jongerenafdeling en had al 20 jaar hetzelfde uiterlijk).
- 2 Respondenten werd gevraagd over ieder scenario een oordeel te geven. Per respondent werden daarmee acht oordelen (over ieder scenario één) verkregen.
 - 3 Het belang van iedere innovatie werd afgeleid van het oordeel over het totaal-scenario; wanneer respondenten de positiefste oordelen uitspraken over de scenario's waarin bijvoorbeeld een jongerenafdeling wel voorkwam, dan wisten we dat die jongerenafdeling de belangrijkste innovatie was.

Een dergelijke indirecte manier om belang te meten heeft verschillende voordelen ten opzichte van directe belangvragen (bijvoorbeeld: Hoe belangrijk vind je een jongerenafdeling?). Een voorbeeld om dit toe te lichten. Stel men wil weten in welke mate prijs, kwaliteit en batterijduur van belang zijn bij de keuze voor een e-reader. Dan kan men eenvoudigweg direct vragen hoe belangrijk een respondent ieder afzonderlijk kenmerk vindt. Dit heeft echter als nadeel dat respondenten vervolgens aan kunnen geven *alle* kenmerken heel belangrijk te vinden. De respondent is immers niet gedwongen de kenmerken (bijvoorbeeld prijs en kwaliteit) tegen elkaar af te wegen. Daarnaast zijn deze directe belangvragen weinig realistisch: in het echt beoordelen respondenten producten (of diensten) als geheel en niet louter losse kenmerken ervan.

Ten derde leveren conjointvragen concreter informatie op dan belangvragen. Met belangvragen kan men alleen achterhalen dat (bijvoorbeeld) prijs belangrijk is, maar nog niet hoe hoog die prijs mag of moet zijn. In de conjointopzet kan men producten (e-readers bijvoorbeeld) of diensten (bibliotheekabonnementen) aanbieden die verschillen in prijs, bijvoorbeeld – bij de bibliotheek: 25, 35 of 45 euro. Vervolgens kan men heel precies nagaan hoeveel klanten men verliest als de prijs 10 euro omhoog gaat, of hoeveel klanten men wint als die 10 euro daalt. Aangezien conjointanalyses heel precieze informatie opleveren, kunnen ze ook gebruikt worden voor vraagvoorspellingen: wat zijn de reacties van klanten als ik een bepaalde verandering doorvoer, of juist niet?

In tabel 2 zijn de kenmerken en voordelen van een conjointanalyse schematisch weergegeven.

TABEL 2 | EEN VERGELIJKING TUSSEN DIRECTE BELANGVRAGEN EN CONJOINTANALYSE

Expliciete belangvragen	Conjointanalyse
Vraagt naar het belang van ieder afzonderlijk kenmerk	Vraagt naar waardering voor een geheel van kenmerken (product of dienst als geheel).
Bijvoorbeeld: 'Hoe belangrijk vind je een jongerenafdeling?'	Bijvoorbeeld: 'Een bibliotheek heeft: <ul style="list-style-type: none"> – een jongerenafdeling – mediafiles – een digitale nieuwsbrief – weinig adolescentenromans – is de laatste 20 jaar niet veranderd – biedt nog geen e-Books aan. Welk rapportcijfer geef je voor deze bibliotheek?'
Een respondent krijgt alle losse producten in isolatie, dus afzonderlijk te zien.	Een respondenten krijgt verschillende producten of diensten te zien, waarbij per dienst of product bewust bepaalde attribuutniveaus veranderd zijn; het ene kost bijvoorbeeld 20 euro en het andere 35 euro.
Het belang van ieder attribuut is direct af te lezen aan het antwoord van de respondent.	Het belang van een afzonderlijk attribuut wordt afgeleid (van de waardering voor een totaalproduct of –dienst) door middel van een regressieanalyse.
Nadelen: <ul style="list-style-type: none"> – respondenten zijn geneigd alle attributen als 'belangrijk' aan te merken. – Onnatuurlijk, omdat consumenten in het echt complete producten of diensten beoordelen, niet afzonderlijke attributen ervan. – Onnauwkeurig: wanneer men weet dat de respondent het kenmerk prijs belangrijk vindt, dan weet men nog niet welke prijs men kan vragen. 	Voordelen: <ul style="list-style-type: none"> – Respondenten worden gedwongen een afweging te maken. – Natuurlijker: respondenten beoordelen een geheel product en niet losse onderdelen ervan. – Nauwkeurig: men kan het effect vaststellen van een prijsverhoging van 10 euro.

UITVOERING HOOFDONDERZOEK

Voor het hoofdonderzoek is aan 391 leerlingen van een middelbare school in de provincie Noord-Brabant gevraagd een schriftelijke vragenlijst in te vullen. De respondentengroep bestond uit 190 jongens en 201 meisjes, met een gemiddelde leeftijd van 14,7 jaar. Alle drie de opleidingsniveaus (vmbo, havo en vwo) waren vertegenwoordigd. De vragenlijst bestond uit 19 gesloten vragen over de theorie van gepland gedrag en 16 vragen ten behoeve van de conjointanalyse. De eerstgenoemde groep vragen (inclusief de Cronbach's alfa) zag er als volgt uit.

TABEL 3 | VOORBEELDVRAGEN VAN ALLE VARIABLEN ALS OOK DE CRONBACH'S ALFA WAARDEN

Variabele	Voorbeeld	Cronbach's alfa
Attitude	Naar de bibliotheek gaan vind ik verstandig.	.84
Sociale norm – ouders	Mijn ouders hebben me vaak meegenomen naar de bibliotheek.	.59
Sociale norm – vrienden	Mijn vrienden gaan vaak naar de bibliotheek.	.70
Waargenomen gedragscontrole –intern (kennis en vaardigheden)	Ik zou een ander kunnen uitleggen hoe hij of zij iets kan vinden in de bibliotheek.	.74
Waargenomen gedragscontrole – extern	De openingstijden komen me goed uit. Het is voor mij makkelijk om naar de bibliotheek te gaan.	Nvt

Een Cronbach's alfa is een cijfer dat – op een schaal van 0 (zeer slecht) tot 1 (zeer goed) – aangeeft hoe goed verschillende vragen hetzelfde construct meten. Wanneer men deze alfa vermenigvuldigt met 10, dan zijn de getallen te lezen als rapportcijfers.

Alle onafhankelijke variabelen zijn – afgaande op de Cronbach's alfa's – betrouwbaar gemeten, behalve de sociale norm zoals bepaald door de ouders. Hier haalt de Cronbach's alfa net de ondergrens van .60 (ofwel het rapportcijfer 6) niet. Aangezien deze variabele te belangrijk geacht werd om weg te laten – eerder onderzoek wees immers uit dat leesgedrag en leesattitudes eveneens bepaald worden door de ouders – is deze, ondanks de lage Cronbach's alfa, toch gehandhaafd. Over de externe component van de waargenomen gedragscontrole zijn twee losse vragen gesteld (aangaande reisafstand en openingstijden), waarvan voorafgaand aan het onderzoek al het vermoeden bestond dat deze niet onderling samen zouden hangen.

De conjointvragen werden voorafgegaan door een uitleg van alle attributen die daarbinnen een rol speelden. Vervolgens werden acht verschillende bibliotheken gepresenteerd – die verschilden op deze zes attributen. Per bibliotheek werd gevraagd welk rapportcijfer de scholieren aan de bibliotheek zouden geven en of zou zij deze regelmatig (vier keer per jaar of meer) zouden gaan bezoeken. Een voorbeeld van een conjointvraag:

Bibliotheek 1 heeft:

- een ruim aanbod aan adolescentenromans
- wel e-books
- wel multimediasdossiers
- geen nieuwsbrief
- al 20 jaar hetzelfde uiterlijk
- wel een jongerenafdeling, met een balie voor vragen.

Wat voor rapportcijfer zou je aan deze bibliotheek geven?

Zou je regelmatig (vaker dan vier keer per jaar) deze bibliotheek bezoeken?

De antwoorden op deze vraag konden vergeleken worden met het huidige bezoek aan de bibliotheek; zou toevoeging van een extra dimensie (innovatie) kunnen leiden tot extra bezoek, en zo ja, in welke mate?

RESULTATEN

Allereerst zijn de gemiddelden berekend van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen in het conceptuele model. Hierbij is de variabele externe gedragscontrole, zoals eerder opgemerkt, opgesplitst naar reisafstand (Is het gemakkelijk voor de scholier om naar de bibliotheek te gaan?) en openingstijden (Komen de openingstijden scholieren goed of slecht uit?). Alle variabelen konden als minimumscore 1 (zeer negatief) en maximumscore 5 (zeer positief) behalen.

TABEL 4 | GEMIDDELDEN VAN DE ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

	Gemiddelde
Attitude	2,94
Sociale norm – ouders	2,93
Sociale norm – vrienden	2,03
Interne gedragscontrole (kennis en vaardigheden)	3,56
Externe gedragscontrole – reisafstand	4,18
Externe gedragscontrole – openingstijden	3,36

De attitude van scholieren ten aanzien van de bibliotheek was niet uitgesproken positief maar ook niet negatief. Zij erkenden dat het nuttig en verstandig kon zijn om naar de bibliotheek toe te gaan, maar vonden dat tegelijkertijd niet erg prettig en meenden dat de bibliotheek vrij ouderwets was. Ouders hadden hen vroeger wel regelmatig mee naar de bibliotheek genomen, maar praatten inmiddels niet vaak meer over deze instelling. Vrienden praatten zelden tot nooit over de bibliotheek en gingen er evenmin vaak heen. 20% van de scholieren gaf aan moeite te hebben met het vinden van boeken in de bibliotheek (interne gedragscontrole) en met de openingstijden (externe gedragscontrole). De reisafstand werd positiever beoordeeld. Desondanks gaf 22% aan nooit naar de bibliotheek te gaan, en 44% tussen de een en de vijf keer per jaar.

Vervolgens is met een regressieanalyse het conceptuele model, gebaseerd op Bos' interpretatie van de theorie van gepland gedrag, getoetst om tot slot de conjointanalyse uit te voeren, waarmee het belang van de verschillende innovaties (attributen) achterhaald kon worden.

TABEL 5 | REGRESSIEANALYSE MET ALS AFHANKELIJKE VARIABELE BIBLIOTHEEKBEZOEK EN ONAFHANKELIJKE VARIABELEN ATTITUDE, SOCIALE NORM EN WAARGENOMEN GEDRAGSCONTROLE

	Bèta waarde	t-waarde	Significantie
Attitude	.45	8.70	<.01
Sociale norm – ouders	.16	3.85	<.01
Sociale norm – vrienden	.19	4.01	<.01
Gedragscontrole – reisafstand	.04	1.02	.31
Gedragscontrole – openingstijden	.06	1.43	.15
Gedragscontrole – kennis en vaardigheden	.07	1.48	.14

De onafhankelijke variabelen bij elkaar bleken 42% van de verschillen in bezoekfrequentie te verklaren. Wanneer scholieren een positievere houding hadden ten opzichte van de bibliotheek, als ook door ouders en vrienden meer gestimuleerd werden om er heen te gaan, dan bezochten zij deze instelling ook vaker. De waargenomen gedragscontrole bleek daarentegen geen effect te hebben op bezoekfrequentie; noch een tekort aan vaardigheden, noch de reisafstand of openingstijden bleken een grote drempel te zijn voor bibliotheekbezoek.

Het vermoeden bestond dat attitude de effecten van waargenomen gedragscontrole volledig zou kunnen mediëren. Een mediatie-effect houdt in dat een onafhankelijke variabele (gedragscontrole) leidt tot een mediator (attitude) en die mediator vervolgens een effect heeft op de afhankelijke (bibliotheekbezoek). Het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke wordt volledig opgenomen – en daarmee verborgen – door de mediator. In onderzoek naar leesgedrag (Stalpers, 2005) bleek attitude een dergelijke mediërende rol te spelen (tussen vaardigheden en gedrag). Daarom zijn aanvullende analyses uitgevoerd, om deze verwachting te toetsen. Hieruit bleek dat er bij de interne component (kennis en vaardigheden) – uitgaande van de Sobeltoets voor mediatie (Sobel-waarde = 5.11, $p < .01$) – inderdaad sprake te zijn van een mediatie-effect; attitude was een 'tussensation' tussen deze variabele en bezoekfrequentie. Bij de externe componenten van gedragscontrole (openingstijden en reisafstand) bleek dat daarentegen niet zo te zijn; deze variabele bleef in aanvullende analyses insignificant.

Zoals gezegd is na de regressie de conjointanalyse uitgevoerd, om te achterhalen welke van deze mogelijke nieuwe diensten (attributen) het belangrijkste was of waren in de beleving van de scholieren. Deze analyse leverde de volgende uitkomsten op:

TABEL 6 | UITKOMSTEN CONJOINTANALYSE, WAARBIJ HET BELANG VAN IEDER ATTRIBUUT (INNOVATIE) IS UITGEDRUKT IN PERCENTAGES

	Belang uitgedrukt in percentages
Mediadossiers	22,6%
Meer adolescentenromans	21,6%
Speciale afdeling voor jongeren	20,6%
Digitale nieuwsbrief	14,6%
Verbetering sfeer en vormgeving gebouw	13,9%
e-Books	6,9%

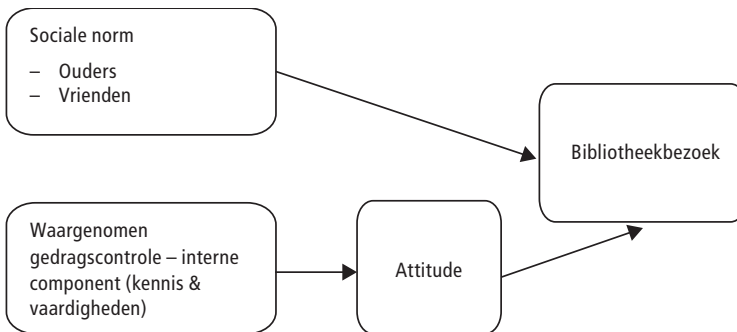
De drie belangrijkste innovaties, volgens de conjointanalyse, waren: de introductie van mediadossiers, een verruiming van het aanbod aan adolescentenromans en een speciale afdeling voor jongeren. Op basis van een conjointanalyse is het tevens mogelijk om te voorspellen wat scholieren gaan doen, wanneer bevraagde innovaties worden doorgevoerd. In de situatie *zonder* enige innovaties – met andere woorden: de huidige bibliotheek – ging slechts 35% van alle scholieren vaker dan vier keer per jaar naar de bibliotheek. Wanneer de drie belangrijkste veranderingen zouden worden doorgevoerd – een aparte jongerenafdeling, de komst van mediadossiers en een ruimer aanbod aan adolescentenromans – dan zou dat percentage kunnen stijgen naar 80%.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

De probleemstelling waarmee dit onderzoek begon was tweeledig: wat zijn de belangrijkste determinanten van bibliotheekgebruik nu, en welke veranderingen zijn noodzakelijk om het bibliotheekgebruik in de toekomst te bevorderen? De determinanten van huidig bibliotheekbezoek zijn de attitude en sociale normen (zoals gevormd door ouders en vrienden). Alhoewel een meerderheid van de scholieren bibliotheekbezoek verstandig en nuttig vindt, meent eveneens een grote groep de bibliotheek saai is, en met name die groep blijft weg. Scholieren met ouders die vaak naar deze instelling gaan, zijn zelf eveneens doorgaans frequentere bezoekers. Leesbevorderend gedrag van ouders (i.e. hun kinderen meenemen naar de biblio-

theek) blijkt voorts door te werken wanneer hun begeleiding naar de bieb stopt, te weten zodra kinderen tieners worden. Vrienden blijken eveneens een rol te spelen in dit proces; frequente bibliotheekbezoekers hebben vaak vrienden die eveneens frequent naar de bibliotheek gaan.

Tot zover cohereren de uitkomsten van dit onderzoek met Bos' studie. Een verschil is dat alle variabelen die onder de noemer waargenomen gedragscontrole vallen, in de eerste analyses geen directe invloed hadden op gedrag, terwijl deze in Bos' studie wel significant waren. Hiervoor zijn verschillende verklaringen te bedenken. Allereerst is Bos' studie onder een groter aantal respondenten op een groter aantal locaties uitgevoerd, terwijl de studie beschreven in dit hoofdstuk slechts op één scholengemeenschap is uitgevoerd. Bos heeft door zijn grootschalige opzet een grotere kans om een diverser publiek aan te treffen, van wie enkelen wel en anderen niet dichtbij de bibliotheek wonen. Anders geformuleerd; bij hem kan de spreiding op de onafhankelijke variabele waargenomen gedragscontrole groter zijn. Een tweede verklaring is dat het publiek in de scholierenstudie jong en daarmee relatief mobiel is, terwijl Bos' respondenten ouder en daarmee mogelijk minder mobiel zijn. De invloed van waargenomen vaardigheden kan bij scholieren minder zwaar wegen omdat zij doorgaans vanuit school instructie hebben gehad in bibliotheekgebruik; iets wat voor Bos' doelgroep waarschijnlijk niet geldt. Het bleek voorts dat het effect van deze variabele volledig gemedieerd werd door dat van attitude. Het conceptueel model moest door deze uitkomsten als volgt worden bijgesteld.



FIGUUR 2 | BIJGESTELD CONCEPTUEEL MODEL

De tweede vraag van het veldonderzoek was, welke veranderingen het meest gewenst waren. Van de drie meest gewenste nieuwe diensten, bleken er twee tot de kerntaken van de bibliotheek te behoren: het verstrekken van informatie

(de mediafiles) en het stimuleren van het lezen (het aanbieden van meer adolescentenromans). Voorts zagen jongeren graag dat zij – parallel aan de kinder- en volwassenenafdeling – een eigen afdeling zouden krijgen in de bibliotheek waar zij terecht zouden kunnen met vragen. Wanneer alle drie deze maatregelen zouden worden genomen, dan zou dit tot een substantiële toename van het bibliotheekbezoek kunnen leiden.

BIBLIOGRAFIE

- Bos, B. (2009). *Leengoed. Een studie naar bibliotheekgebruik*. Groningen: Biblionet Groningen.
- Breinburg, K. (2009). *Een avondje bios, of is Theaters Tilburg de bestemming? Onderzoek naar de drempels en drijfveren voor het bezoeken van theaters onder studenten*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Houts, B. van (2010). *De openbare bibliotheek; een gesloten boek? Een onderzoek naar bibliotheekbezoek onder jongeren*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Rijt, J. van (2010). *Bioscopen in de spotlights. Een onderzoek naar de drempels en drijfveren van bioscoopbezoek*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Stalpers, C. (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*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C. (2007a). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2007b). Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en schrijver? Een empirisch onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen leesattitude, *fantasy proneness*, *need for cognition* en leesgerelateerd gedrag. In: D. Schram en A.M. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon, pp. 225-242.
- Stalpers, C. (2010). De bibliotheekbezoeker in beeld. Een overzicht van onderzoek naar verschillen tussen gebruikers en niet-gebruikers van de openbare bibliotheek. In: *Handboek Informatiewetenschap*.
- Verschuren, M. (2008). 'Cultuur is breed, maar mijn portomonnee niet'. *Onderzoek naar de factoren die cultuurdeelname van middelbare scholieren bepalen*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Cedric Stalpers is docent onderzoeksmethoden aan de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Daarvoor heeft hij zeven jaar als onderzoeker in de bibliotheekbranche gewerkt. In oktober 2005 is hij

gepromoveerd aan de Universiteit Utrecht, op een onderzoek onder 900 scholieren naar hun leesgedrag en bibliotheekgebruik. Ook elders in het boekenvak heeft hij als onderzoeker gewerkt, onder andere voor boekhandel De Slegte en Uitgeverij Zwijzen, hetgeen geresulteerd heeft in de publicatie *Moelijkheid Gemeten*. In zijn vrije tijd schrijft hij korte verhalen, over de politicus Pierce Cross op het fictieve eiland Fangolia (o.a. *Grey Knight in Rusty Armour* en *The Clown without a Circus*).

Cedric Stalpers schreef dit hoofdstuk in samenwerking met **Bart van Houts**, die verantwoordelijk was voor het veldonderzoek.



DIGITAAL LITERAIR LEZEN – DOEN WE HET AL?

EEN EERSTE INVENTARISATIE VAN HET DIGITALE LITERAIRE LEESGEDRAG ONDER DE NEDERLANDSE BEVOLKING

NIELS BAKKER

INLEIDING

Sinds in 1454 het eerste boek van de drukpers rolde, heeft het lezen van papier een onaantastbare positie gehad. Digitale beeldschermapparaten zoals de e-reader, tablet en computer morrelen nu aan deze onbedreigde status. Dat gebeurt op een moment dat vrijwel alle andere ‘oude’ media, zoals cinema en fotografie, al geheel of gedeeltelijk zijn geremedieerd door de nieuwe digitale media (Bolter & Grusin, 2002). Het boek heeft de dans vooralsnog kunnen ontspringen vanwege het eeuwenlange en daardoor sterk ingesleten gebruik. Het afscheid van de plaat, het cassettebandje en de cd verliep relatief eenvoudig, veel moeilijker valt ons dit bij een dermate vertrouwd medium.

Sinds de computer rond de eeuwwisseling in de meeste huishoudens zijn intrede deed, is er in feite sprake van een gestage transformatie van het papier naar het beeldscherm als lees- en schrijfmedium. Uit cijfers van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2010) blijkt dat het lezen van gedrukte media tussen 1975 en 2005 ruwweg halveerde: van 6,1 naar 3,8 uur per week. Het gebruik van de computer is tussen 2000 en 2005 juist meer dan verdubbeld: van 1,8 naar 3,8 uur per week. Toch wordt er niet minder gelezen en geschreven. Van de 3,8 uur computertijd gaat namelijk 2,2 uur zitten in lees- en schrijfgerelateerde taken.

In 2005 besteedden Nederlanders iets meer dan een kwart van de 3,8 uur gedrukte mediatijd aan fictieve en poëtische teksten. Het SCP meet (nog) niet hoe hoog deze cijfers zijn voor hun digitale tegenhangers. Er zijn, behalve verkoopcijfers, sowieso nauwelijks gegevens beschikbaar over het digitale literaire leesgedrag. Hoeveel mensen lezen al verhalen en gedichten van het scherm? Welke digitale apparaten gebruiken ze daarvoor? Wat vinden ze van de gebruiksvriendelijkheid van deze apparaten? Hoe beoordelen ze de e-reader, de tablet en de computer in vergelijking met het gedrukte boek?

Inzicht in deze vragen is noodzakelijk, willen we grip krijgen op de impact van digitale media op het lezen en interpreteren van literatuur. Dit is het eerste empirische onderzoek onder de Nederlandse bevolking op het gebied van het lezen en interpreteren van fictieve en poëtische teksten met digitale (beeldscherm)apparaten. Het digitale literaire leesgedrag is in kaart gebracht door middel van een enquête, die werd uitgezet onder in totaal 928 respondenten. De centrale, overkoepelende vraag luidt: *In hoeverre en op welke wijze gebruiken mensen digitale literaire teksten en hoe beoordelen ze dat?*

DE NETGENERATIE

Jonge mensen lopen in de regel voorop met de adoptie van nieuwe mediatechnologieën (De Haan, 2010). Als gevolg daarvan maken ze minder gebruik van oude mediatechnologieën. De SCP-cijfers bevestigen dat beeld. Terwijl gedrukte media het vooral moeten hebben van ouderen (cijfers 2005: 12-19 jaar: 1,5 uur per week; 20-34 jaar: 1,8 uur per week; 35-49 jaar: 2,9 uur per week; 50-64 jaar: 5,4 uur per week; 65+ jaar: 7,6 uur per week), zijn de digitale media juist in trek bij de jongere generaties (cijfers 2005: 12-19 jaar: 8,6 uur per week; 20-34 jaar: 4,2 uur per week; 35-49 jaar: 3,2 uur per week; 50-64 jaar: 3,0 uur per week; 65+ jaar: 1,9 uur per week).

Het lijkt daarom logisch dat nieuwe manieren van lezen en schrijven in eerste instantie bij jongeren waarneembaar zijn. In deze context wordt wel gesproken van de netgeneratie. Dit zijn jongeren die zijn geboren tussen 1978 en 1998 en die zich van kinds af aan door digitale media omringd weten. Als gevolg daarvan hebben ze een natuurlijke omgang met de computer, het internet en de mobiele telefoon ontwikkeld, en verschillen ze fundamenteel van voorgaande generaties die een dergelijke vertrouwdheid missen. De netgeneratie zou een 'hypertext mind' hebben, die hem of haar in staat stelt op een non-lineaire manier te denken, en bovendien andere eigenschappen en vaardigheden bezitten dan zijn of haar ouders, zoals multitasken, de behoefte media naar eigen wens in te vullen en een geletterdheid die meer

visueel van aard is (Tapscott, 2009; UCL, 2008; Oblinger & Oblinger, 2005; Veen & Jacobs, 2005; Prensky, 2001).

Het is de vraag wat de opstelling is van netgeners tegenover de digitale leesapparaten. In de e-reader, tablet en smartphone komen immers de opkomst van een nieuwe mediatechnologie en het ouderwetse culturele gebruik van het (literaire) lezen met elkaar in botsing. Zullen jonge mensen, vanwege hun grotere affiniteit met nieuwe mediatechnologie, sneller geneigd zijn een e-reader of tablet aan te schaffen, of een literaire tekst op de computer of op hun mobiele telefoon te lezen? Of zullen ze dat juist minder snel doen, omdat de ontleding onder hen ook het sterkst om zich heen grijpt?

Voor de oudere generaties geldt het tegenovergestelde. Onder hen bevinden zich de meest enthousiaste lezers en de grootste achterblijvers op het gebied van nieuwe media. Zullen oudere mensen sneller geneigd zijn een e-reader of een tablet aan te schaffen, of een literaire tekst op de computer of op hun mobiele telefoon te lezen? Of zullen ze dat juist minder snel doen, omdat hun liefde voor het lezen sterk gerelateerd is aan het gedrukte boek, en ze juist weinig affiniteit hebben met nieuwe mediatechnologie?

VERSCHILLEN TUSSEN SCHERM- EN PAPIERLEZEN

Lezers geven, ongeacht hun leeftijd, de voorkeur aan gedrukte boven digitale media, zeker als ze immersief, diepgaand en lang achter elkaar willen lezen (Hillesund, 2010; Liu & Huang, 2008; Liu, 2006; Hernon, Hopper, Leach, Saunders & Zhang, 2006). Ze hebben achter het beeldscherm het gevoel sneller te worden afgeleid, met als gevolg een oppervlakkig leesproces. Ook scannen en browsen ze meer dan dat ze sequentieel lezen. Als ze zich volledig op de tekst willen kunnen concentreren, kiezen ze er meestal voor om deze uit te printen.

Deze voorkeur is te wijten aan de aard van tekstuele informatie op de computer: die is hypertextueel, teksten hebben een multi-lineaire structuur en zijn in een netwerk met elkaar vervlochten. De lezer springt daar als het ware doorheen. Maar ook de drager zelf speelt een rol. Lezen van lcd-computerschermen wordt als vermoeiender ervaren dan van papier, met terugkerende klachten over prikkende ogen en hoofdpijn. Dillon (1992) vat de resultaten van onderzoeken in de jaren '80 samen, en constateert dat lezen van het scherm zo'n 20 à 30 procent langzamer verloopt en bovendien minder accuraat is. Een negatief effect op het begrip vonden de meeste in de review opgenomen studies niet. Een update van Dillon (1992) door Noyes & Garland (2008) bevestigt deze resultaten.

In de genoemde studies zijn geen fictieve en poëtische teksten gebruikt. Maryl (2010) voerde een eerste experiment uit naar het lezen van een kort verhaal van een LCD-computerscherm en van papier. Zijn assumptie: er is door digitale media een nieuwe lezer geboren, die speelt met de tekst, ongeduldig is, en vluchtig en gefragmenteerd te werk gaat. Maryl vond echter geen significante verschillen tussen de 32 schermlezers en 31 papieren lezers in zijn onderzoek. De leestijd, aandacht, interesse en begrip van het verhaal bleken voor beide groepen nagenoeg gelijk. Voor een lees- en interpretatieproces met minder diepgang bestaat op basis van dit onderzoek dus geen aanwijzing.

DE E-READER EN TABLET TEST

Het is de vraag of Maryls experiment niet reeds achterhaald is. En of datzelfde misschien gezegd moet worden van de eerdere onderzoeken naar lezen van het scherm versus papier (Dillon, 1992; Noyes & Garland, 2008). Voor de combinatie literatuur en digitale media bleef succes uit, omdat mensen de leeservaring van een lcd-scherm niet prettig vinden en computers geen flexibele leeshouding toestaan. De e-reader en de tablet komen aan die tekortkomingen tegemoet. Ze liggen even makkelijk in de hand als een gedrukt boek, waardoor je er op alle mogelijke plaatsen en in alle mogelijke houdingen mee kunt lezen. De e-reader heeft bovendien een e-Ink scherm, dat de ogen hetzelfde gevoel geeft als papier. Dat moet voor een prettiger leeservaring zorgen.

Er is nog weinig bekend over wat gebruikers vinden van de functionaliteit van de digitale leesapparaten. Het wetenschappelijke onderzoek dat is uitgevoerd, heeft over het algemeen een beperkte representativiteit. Er zijn kleine aantallen proefpersonen bij betrokken, of zeer selectieve groepen zoals studenten of bibliothecarissen.

Maynard, Creaser, Dearnley, O'Brien & Probets (2010) gaven drie gezinnen met elk twee kinderen gedurende twee weken achtereenvolgens de e-reader Kindle, de smartphone iPod Touch en de draagbare spelcomputer Nintendo DS Lite. De ouders bleken na afloop van de test papieren boeken te verkiezen boven de e-boeken op de digitale leesapparaten, voor de kinderen lag dat op 50/50. Bij alle gezinsleden was de Kindle de favoriet, vanwege het matte e-Ink scherm dat ze vonden aanvoelen als papier. Dat maakte ook dat ze zich bij het lezen op dit apparaat het sterkst ondergedompeld voelden in de verhaalwereld. Overigens wendden de kleinere schermen van de iPod en de Nintendo wel.

Pattuelli & Rabina (2010) deden een week lang een Kindle 2 cadeau aan twintig studenten bibliotheek- en informatiewetenschappen. Deze doelgroep bestaat over het algemeen uit *early adopters* van nieuwe mediatechnologie, maar is ook sterk

verknocht aan het gedrukte boek. De proefpersonen hielden een dagboek bij van hun ervaringen en werden naderhand geïnterviewd. Een meerderheid vond dat de Kindle gemakkelijk in de hand lag, vanwege de grootte, de vorm en het gewicht. Het apparaat gaf daardoor meer de leeservaring van een gedrukt boek dan van de computer, die eerder een kijkhouding opdringt. Minder te spreken waren ze over de navigatie: de voortgangsbalk zorgde voor verwarring, ze verwachtten juist paginnummers. Maar dit kan ook een kwestie van gewenning zijn, omdat het in de studie ging om beginnende e-reader gebruikers.

Het gedrukte boek genoot in het experiment van Pattuelli & Rabina (2010) na afloop de voorkeur boven de Kindle, vanwege de matige functionaliteit voor het maken van aantekeningen en het ontbreken van een hypertextstructuur die het mogelijk maakt door het verhaal te klikken. In een eerdere Kindletest dacht de ene helft van de 36 deelnemers – universitaire medewerkers, hoofdzakelijk bibliothecarissen – dat de e-reader niet tot een serieus alternatief voor papier zou uitgroeien; de andere helft vermoedde dat problemen die ze ondervonden na verloop van tijd vanzelf naar de achtergrond zouden verdwijnen. Het ging weer om de navigatie en daarnaast om een gebrek aan onderdompeling. Het lukte proefpersonen niet om de technologie tijdens het lezen te vergeten. Ook na een maand, toen er groepsdiscussies en interviews plaatsvonden, bleef de Kindle voor een meerderheid een ‘merkbaar, opdringerig’ apparaat, vanwege de (te) lange laadtijd van de pagina’s en de klik- en scrollnavigatie (Clark, Goodwin, Samuelson & Coker, 2008).

In een afstudeerscriptie besloot Moore (2009) tien proefpersonen te observeren. Het ging om hoger opgeleiden tussen de 18 en 68 jaar (maar de helft onder de 25) met affiniteit met literaire fictie, die maandelijks tussen de één en drie romans lezen. Ze kregen *Wuthering Heights* van Emily Brontë zowel als gedrukt boek als op de Sony Reader Digital Book. Bij de e-reader maakten ze tijdens het lezen minder lichaamsbewegingen, ze bleven vrijwel allemaal stokstijf zitten. Volgens Moore (2009) komt dat doordat de deelnemers, vanwege de mogelijkheid de tekstgrootte naar eigen wens aan te passen, een optimale visuele hoek creëerden. Bovendien heeft de e-reader maar één scherm, tegenover de twee pagina’s die de boekenlezer voor zich heeft. Daardoor bestaat er minder noodzaak om de handen te bewegen.

Moore’s proefpersonen gaven aan geen behoefte te hebben aan een multifunctioneel leesapparaat, zoals de tablet. Lezen doen ze het liefst in alle rust, ze willen niet worden afgeleid. Toch viel de multifunctionele iPad in een leessnelheidsexperiment van Jakob Nielsen (2010) iets beter in de smaak dan de unifunctionele Kindle; de 24 proefpersonen gaven de apparaten respectievelijk een 5,8 en een 5,7 (op een zevenpuntsschaal), tegen een 5,6 voor het gedrukte boek en slechts een 3,6 voor de computer.

Ze kregen op alle vier de media hetzelfde kort verhaal van Ernest Hemingway te lezen, waarbij de volgorde wisselde. De leestijd bleek voor de iPad 6,2 procent en voor de Kindle zelfs 10,7 procent langzamer dan voor het gedrukte boek. Deze verschillen zijn significant. Conclusie: we behalen (nog) niet dezelfde leesprestaties op de digitale leesapparaten. En blijkbaar heeft het e-Ink scherm geen positief effect op de leessnelheid.

De andere genoemde onderzoekers wagen zich niet aan een statistische test, maar houden het bij tellingen en in sommige gevallen bij vage meer/minder bewegingen. Opgeteld bij de kleine en selecte groepen proefpersonen maakt dat harde uitspraken op basis van meetbare observaties onmogelijk. Ook richten de testen zich unaniem op beginnende gebruikers, die sterk geneigd zijn de e-reader met het gedrukte boek te vergelijken. Het is de vraag of hun ervaringen representatief zijn voor mensen die langer een e-reader in bezit hebben. Zij lopen waarschijnlijk tegen minder problemen aan met de bediening, zijn zich minder bewust van de technologie en neigen minder naar vergelijkingen met het boek. Met als gevolg een groter gevoel van onderdompeling in de verhaalwereld.

ONDERZOEKSMETHODE

In dit enquêteonderzoek is ervoor gekozen om te werken met een groot aantal proefpersonen: een steekproef die representatief is voor de Nederlandse bevolking. Deze bestaat uit zes subgroepen, die zijn samengesteld op basis van de onafhankelijke variabelen generatie en geslacht. De verwachting was dat er voor deze twee variabelen verschillen zouden optreden in het digitale literaire leesgedrag – in de analyse bleek dit overigens alleen voor leeftijd het geval te zijn.

Geslacht bestaat uit de categorieën man en vrouw. Leeftijd kent er drie: jong volwassenen tussen de 16 en 30 jaar (de 'netgeneratie'), volwassenen tussen de 31 en 45 jaar (de 'televisiegeneratie') en laat volwassenen tussen de 46 en 60 jaar (de 'leesgeneratie'). De enquête is uitgezet via het online panel van marktonderzoeksbureau Intomart GFK, dat 120.000 leden telt. De inschatting vooraf was dat het aandeel digitale literaire lezers aan de lage kant zou liggen (tussen de 2 en 10 procent van het totaal). Het risico bestond dat, vanwege het geringe aantal mensen in deze groep, nauwelijks uitspraken gedaan zouden kunnen worden over het gebruik van literaire teksten van apparaten met een scherm. Daarom is besloten respondenten bij te samplen. Intomart GFK heeft in april 2010 een screening – een onderzoek met een klein aantal vragen onder het volledige panel – gedaan naar het bezit van e-readers in Nederland. De respondenten die daarin hadden aangegeven een e-reader in huis

te hebben, zijn apart benaderd met het verzoek de enquête als gebruikers van digitale literaire teksten in te vullen.

De landelijk representatieve steekproef telde zodoende 580 respondenten en het bijsample 348. Voordat met de analyse kon worden begonnen, is gekeken of de steekproefverdelingen gelijk zijn aan de populatieverdelingen. Dat is gedaan door de percentages per cel in de landelijk representatieve steekproef te vergelijken met die van de Nederlandse bevolking (op basis van de Gouden Standaard van het Centraal Bureau voor de Statistiek, 2009), en de percentages per cel van het bijsample met die van de bezitters van een e-reader in Nederland (op basis van de screening van Intomart, 2010). Chikwadraattoetsen op het verschil tussen de steekproef en de populatie, gaven een significant effect voor zowel de landelijk representatieve steekproef (Chi-square=34,076; N=580; p=0,000) als voor het bijsample (Chi-square=34,218; N=348; p=0,000).

Dit resultaat dwong tot een weging van de data. Daarin wordt de percentage verdeling van een steekproef gelijk getrokken met die van een populatie. Dat gebeurt door voor alle respondenten in een cel een wegingsfactor te berekenen, door het percentage van de populatie te delen door het percentage van de steekproef. Voor cellen die zijn ondervertegenwoordigd in de steekproef, is de wegingsfactor groter dan 1, zodat zij zwaarder meetellen; voor cellen die zijn oververtegenwoordigd, is deze kleiner dan 1, waardoor zij minder zwaar meetellen. Zo is de wegingsfactor voor mannen tussen de 31 en 45 jaar in de landelijk representatieve steekproef $18,3/12,9=1,42$, en voor vrouwen tussen de 46 en 60 jaar in het bijsample $19,4/23,3=0,83$. Op deze manier is voor elk van de zes cellen in de twee steekproeven de wegingsfactor berekend.

In de statistische toetsen is een significantieniveau (α) gehanteerd van $\leq 0,05$. Is de p-waarde gelijk aan of kleiner dan 0,05, dan wordt de alternatieve hypothese dat er een verschil is tussen de groepen – in dit geval 16-30 jarigen, 31-45 jarigen en 46-60 jarigen of mannen en vrouwen – aangenomen en de nulhypothese, dat er juist geen verschil is, verworpen. We mogen dan spreken van een significant, dat wil zeggen betekenisvol en beredeneerd, verschil.

Parametrische statistische toetsen genieten in principe de voorkeur boven non-parametrische toetsen, omdat ze krachtiger zijn. Ze kunnen voor deze data echter niet worden gebruikt. De schalen van de afhankelijke variabelen hebben niet de interval- of ratiovorm, maar zijn nominaal of ordinaal. De likertschaal (zeer mee oneens, mee oneens, neutraal, mee eens, zeer mee eens) mag wel als interval-schaal worden beschouwd, omdat de gevoelsmatige afstand tussen de antwoordopties voor respondenten bij iedere stap even groot is. Maar een andere voorwaarde voor een

parametrische toets is dat de data normaal verdeeld zijn, en dat blijkt, op basis van de toetsen Kurtosis en Kolmogorov-Smirnov, bij geen enkele vraag het geval.

In de hele analyse is daarom gewerkt met de non-parametrische toetsen Kruskal-Wallis en Mann-Whitney. De eerste wordt gebruikt om te meten of er een significant verschil bestaat tussen drie groepen, de tweede tussen twee groepen. Voor leeftijd is steeds begonnen met een Kruskal-Wallis toets voor alle drie de groepen. Bij een significant resultaat, is met de Mann-Whitney toets gekeken welke twee groepen significant van elkaar verschillen. De 16- tot 30-jarigen van de 31- tot 45-jarigen, de 16- tot 30-jarigen van de 46- tot 60-jarigen en/of de 31- tot 45-jarigen van de 46- tot 60-jarigen? Voor geslacht volstaat de Mann-Whitney toets tussen mannen en vrouwen. De Kruskal-Wallis toets, en vervolgens weer Mann-Whitney toetsen, zijn ook gebruikt om verschillen te onderzoeken tussen de drie het meest gebruikte apparaten, de e-reader, de computer en de laptop.

HOE JONGER, DES TE GROTER HET GEBRUIK

Drie op de tien Nederlanders geeft aan wel eens een literaire tekst van het scherm te hebben geraadpleegd (zie tabel 1). Het kan hierbij gaan om alle mogelijke schermapparaten, van de personal computer, de e-reader en de mobiele telefoon, en om alle manieren van gebruik, van diepgaand en immersief tot selectief en scannend lezen.

TABEL 1 | GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN DE NEDERLANDSE BEVOLKING, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL. DOOR DE WEGING RESULTEERT OPTELLING VAN GROEPEN NIET ALTIJD IN EEN CORRECT TOTAAL.

	totaal	16-30	31-45	46-60
digitale literaire tekstgebruikers	30,4	12,1	10,9	7,4
(nog) niet digitale literaire tekstgebruikers	69,6	17,1	25,6	26,9

Het 'wel eens gebruik' vertoont voor de digitale literaire tekstgebruikers een aflopend en voor de niet gebruikers een oplopend patroon. Hoe jonger mensen zijn, hoe groter de kans dat ze al eens een literaire tekst van het scherm hebben geraadpleegd. Het significante effect van een Kruskal-Wallis toets bevestigt dat (Chi-square=19,065; N=580; p=0,000). Mann-Whitney toetsen voor de drie leeftijdsgroepen onderling, wijzen uit dat de 16- tot 30-jarigen zowel significant verschillen van de 31- tot 45-jarigen als van de 46- tot 60-jarigen. Het onderlinge verschil voor deze laatste twee groepen is niet significant.

De meeste Nederlanders, bijna één op de vier, zaten voor digitale literaire teksten wel eens achter de computer of laptop. De e-reader scoort, met 6 procent van de bevolking, op dit moment nog beduidend lager. Een percentage dat zelfs ligt onder dat voor de mobiele telefoon en de smartphone en maar iets hoger dan dat voor de netbook. Vergeleken met de tablet is het e-reader gebruik ongeveer twee keer zo groot. Maar hierbij moet worden aangetekend dat de iPad, op het moment dat de enquête werd afgenomen, nog maar net in Nederland was geïntroduceerd.

TABEL 2 | GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM UITGESPLITST NAAR APPARATEN. IN PROCENTEN VAN DE NEDERLANDSE BEVOLKING, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL. VANWEGE WEGING RESULTEERT OPTELLING VAN GROEPEN NIET ALTIJD IN EEN CORRECT TOTAAL.

	totaal	16-30	31-45	46-60	chi-square	p-waarde
computer	24,6	9,3	9,0	6,4	9,015	0,011 *
laptop	23,9	10,2	8,6	5,0	23,403	0,000 *
netbook	5,3	2,1	2,2	0,9	4,955	0,084
tablet	3,2	1,6	1,2	0,5	6,738	0,034 *
e-reader	6,0	2,2	2,7	1,2	3,842	0,146
mobieltje	7,0	4,0	2,2	0,9	21,581	0,000 *
smartphone	7,5	3,3	3,1	1,2	8,292	0,016 *

Voor vijf van de zeven apparaten laat de onafhankelijke variabele generatie een aflopend patroon zien: hoe ouder mensen zijn, hoe minder waarschijnlijk het is dat ze wel eens een literaire tekst op een schermapparaat hebben geraadpleegd. De significante resultaten van de Kruskal-Wallis toetsen bevestigen dat (zie p-waarden en asteriskjes in tabel 2). Het verschil geldt vooral tussen de jongste en de oudste generatie, blijkt uit Mann-Whitney toetsen voor paren van leeftijdsgroepen. Deze zijn tussen de generaties 16-30 en 46-60 jaar voor alle vijf de apparaten significant; tussen 16-30 en 31-45 jaar en tussen 31-45 en 46-60 jaar is dat alleen het geval voor de laptop en de mobiele telefoon.

Het wel of niet gebruik van de e-reader en van de netbook (mini-laptop) blijken helemaal niet afhankelijk van iemands leeftijd. Deze apparaten worden, op een landelijk niveau, voor het literaire lezen ongeveer evenveel gebruikt door een ouder als door een jonger publiek.

HOE OUDER, DES TE INTENSIEVER HET GEBRUIK

Het gebruik van literaire teksten van het scherm is een activiteit die stamt van recente datum. Iets meer dan een kwart van de 523 digitale literaire tekstgebruik-

kers in het onderzoek – deze steekproef is een samenstelling van de 176 gebruikers (30,4 procent van 580) in de landelijk representatieve steekproef en de 347 bijgesampelde e-reader bezitters – geeft aan korter dan een maand geleden voor het eerst in aanraking te zijn gekomen met een literaire tekst van het beeldscherm (zie tabel 3). Een cijfer dat voor korter dan een half jaar oploopt tot 62,9 procent en voor korter dan een jaar zelfs tot 82,9 procent. Het hoeft op basis hiervan niet te verbazen dat drie op de vier digitale literaire tekstgebruikers zijn of haar gebruik ten opzichte van vijf jaar geleden heeft zien stijgen (zie tabel 4).

TABEL 3 | EERSTE KEER GEBRUIK LITERAIRE TEKST VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	< maand	1-3 maand	3-6 maand	6-12 maand	12-24 maand	> 24 maand
% van 523	26,8	16,0	20,1	20,1	8,3	8,7

TABEL 4 | GEBRUIK LITERAIRE TEKST VAN HET SCHERM TEN OPZICHTE VAN 5 JAAR GELEDEN. IN PROCENTEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	gedaald	gelijk gebleven	gestegen
% van 523	4,2	19,1	76,7

Een overgrote meerderheid van de digitale literaire tekstgebruikers raadpleegde voor het eerst een literaire tekst van het scherm toen de e-reader en het e-boek vaste grond aan de voeten kregen in Nederland, zo halverwege het kalenderjaar 2009. Dit verklaart waarom de intensiteit van het gebruik laag is. Iets meer dan zes op de tien digitale literaire tekstgebruikers heeft tien literaire teksten of minder geraadpleegd, terwijl dat aantal op meer dan vijftig teksten ligt voor slechts één op de acht personen (zie tabel 5). De regelmaat van het gebruik laat een vergelijkbaar beeld zien. Voor een kwart ligt de frequentie op precies één keer per maand; voor drie op de tien op minder dan één keer per maand. Daar staat tegenover dat ongeveer één op de drie respondenten één keer per week of vaker een literaire tekst van het scherm gebruikt (zie tabel 6). De tijd die mensen per gebruikssessie besteden, ligt voor bijna driekwart van de respondenten tussen een kwartier en een uur; en voor ongeveer één op de acht op minder dan een kwartier of juist op méér dan een uur (zie tabel 7).

TABEL 5 | TOTAAL AANTAL GEBRUIKTE LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	1	2 – 5	6 – 10	11 – 30	31 – 50	> 50
% van 523	6,0	31,2	24,6	20,0	5,7	12,5

TABEL 6 | FREQUENTIE GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	jaarlijks	halfjaarlijks	maandelijks	tweewekelijks	wekelijks	dagelijks
% van 523	7,5	22,8	25,7	9,7	20,7	13,6

TABEL 7 | TIJDSBESTEDING LITERAIRE TEKST VAN HET SCHERM PER KEER. IN PROCENTEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	< 15 minuten	15-30 minuten	31-60 minuten	61-120 minuten	> 120 minuten
% van 523	12,9	36,5	36,8	9,5	4,3

Kruskal-Wallis toetsen voor generatie zijn significant voor deze vijf variabelen. De 16- tot 30-jarigen scoren, op basis van Mann-Whitney toetsen voor de drie leeftijdsgroepen onderling, steeds significant ten opzichte van de 31- tot 45-jarigen – op de eerste keer dat een schermtekst gebruikt is na – en de 46- tot 60-jarigen. De twee oudste groepen verschillen juist geen enkele keer significant van elkaar.

Dit resultaat is hetzelfde als bij het algemene landelijke wel of niet gebruik, alleen vertoont het patroon een omgekeerde richting. Waar jonge mensen in grotere getale wel eens een literaire tekst van het scherm hebben gebruikt, vertonen oudere mensen dit gedrag juist met meer intensiviteit (zie tabel 8). Of het nu aankomt op het aantal teksten dat ze geraadpleegd hebben, de regelmaat waarmee ze dat doen, of de hoeveelheid tijd die ze er per sessie aan besteden. Ook is de eerste keer dat ze een literaire tekst van het scherm gebruikten, langer geleden, en is hun gebruik ten opzichte van vijf jaar geleden sterker gestegen.

TABEL 8 | INTENSITEIT GEBRUIK IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN DRIE-, VIJF- OF ZESPUNTSSCHAAL DIE OPLOOPT NAARMATE DE INTENSITEIT STIJGT.

	totaal	16-30	31-45	46-60	chi-square	p-waarde
eerste keer	2,93	2,73	2,89	3,16	6,646	0,036 *
t.o.v. 5 jaar	2,73	2,65	2,74	2,78	10,684	0,005 *
aantal	3,26	3,04	3,33	3,38	9,232	0,010 *
frequentie	3,54	3,20	3,61	3,78	19,224	0,000 *
tijdsbesteding	2,56	2,45	2,58	2,64	9,211	0,010 *

LINEAIR LEZEN, OOK ACHTER HET SCHERM

In de eerste vragen van de enquête is gekozen voor gebruiken en niet voor lezen, omdat er verschillende manieren zijn waarop mensen een literaire tekst van het scherm tot zich kunnen nemen. Desondanks is het lineaire, sequentiële lezen – woord voor woord, zin voor zin, alinea voor alinea – achter het scherm de meest frequente gebruikswijze. Niet alleen geven nagenoeg alle 523 digitale literaire tekstgebruikers aan dit wel eens te hebben gedaan, ook ligt het gemiddelde alleen voor het lineaire lezen tussen regelmatig en vaak. Van andere manieren van gebruik, of het nu gaat om meer scannen dan lezen, het zoeken naar teksten, of tijdens het lezen op internet surfen, is zelden sprake, getuige scores rond soms of zelfs lager, richting nooit (zie tabel 9).

TABEL 9 | SOORT GEBRUIK LITERAIRE TEKST VAN HET SCHERM. IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN VIJFPUNTSSCHAAL MET NOOIT (1), SOMS (2), REGELMATIG (3), VAAK (4) EN HEEL VAAK (5). IN EERSTE KOLOM DE PERCENTAGES VOOR WEL EENS OP DEZE MANIER GEBRUIKT.

	%	totaal	16-30	31-45	46-60	chi-square	p-waarde
lineair lezen	99,4	3,67	3,39	3,82	3,77	20,513	0,000 *
meer scannen dan lezen	69,0	2,10	2,48	2,10	1,76	44,053	0,000 *
eerst scannen, dan lezen	60,8	2,05	2,40	2,02	1,78	28,819	0,000 *
zoeken naar teksten	63,3	2,08	2,26	2,11	1,89	14,333	0,001 *
uitprinten	50,6	1,73	1,91	1,71	1,60	9,172	0,010 *
gedrukte versie kopen	69,0	1,71	1,75	1,80	1,56	5,806	0,055
tijdens lezen andere teksten raadplegen	56,6	1,81	1,96	1,76	1,74	4,812	0,090
tijdens lezen op internet surfen	51,8	1,82	2,19	1,76	1,56	32,655	0,000 *
tijdens lezen andere activiteiten uitvoeren	52,2	1,76	2,09	1,73	1,49	33,558	0,000 *

Kruskal-Wallis toetsen zijn significant voor al deze stellingen, behalve voor het kopen van de gedrukte versie en het raadplegen van andere teksten tijdens het lezen. Mann-Whitney toetsen voor de leeftijdsgroepen onderling, laten zien dat de 16- tot 30-jarigen significant verschillen van zowel de 31- tot 45-jarigen (op het zoeken naar teksten na) als van de 46- tot 60-jarigen. De laatste twee groepen doen dit alleen voor meer scannen dan lezen, het zoeken naar teksten en het uitvoeren van andere activiteiten tijdens het lezen. Hoe ouder men is, hoe vaker men lineair leest, terwijl de jongeren, ondanks dat ook zij het vaakst lineair lezen, wel vaker dan ouderen een literaire tekst van het scherm op één van de alternatieve manieren gebruiken.

Er bestaat dus nauwelijks aanleiding voor de veronderstelling dat non-lineaire leeswijzen achter het scherm domineren – in elk geval niet bij literaire teksten. Wel zijn scannend lezen, het zoeken naar teksten, het tijdens het lezen raadplegen van andere teksten, het surfen op internet en het tijdens het lezen uitvoeren van andere activiteiten onder de netgeneratie significant meer in zwang. Dat duidt erop dat deze gebruikswijzen in de toekomst terrein zouden kunnen winnen. Dat gaat mogelijk ten koste van het traditionele lineaire lezen, dat vooral door ouderen gedaan wordt.

E-READER EN TABLET POPULAIRSTE APPARATEN

Digitale literaire tekstgebruikers beoordelen alle apparaten met een ruime voldoende, behalve het mobieltje, dat een gemiddelde score onder neutraal ontvangt. De e-reader komt, met een dikke prettig, als beste uit de bus, gevolgd door de tablet. Dat hoeft niet te verbazen, omdat deze apparaten (mede) met als doel zijn ontworpen om literaire teksten van te lezen. De laptop en de computer volgen de tablet op gepaste afstand, met nog altijd een waardering van ruim neutraal (zie tabel 10).

TABEL 10 | WAARDERING BEELDSCHERMAPPARATEN. IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN VIJFPUNTSSCHAAL MET ZEER ONPRETTIG (1), ONPRETTIG (2), NEUTRAAL (3), PRETTIG (4) EN ZEER PRETTIG (5).

	totaal	16-30	31-45	46-60	chi-square	p-waarde
computer	3,34	3,48	3,34	3,20	8,719	0,013 *
laptop	3,38	3,43	3,53	3,17	13,622	0,001 *
netbook	3,19	3,07	3,28	3,23	0,913	0,634
tablet	3,51	3,32	3,68	3,62	2,739	0,254
e-reader	4,25	3,92	4,33	4,36	16,836	0,000 *
mobieltje	2,70	2,63	2,78	2,74	0,262	0,877
smartphone	3,11	3,14	3,17	2,96	2,608	0,271

Alleen Kruskal-Wallis toetsen voor de waardering voor de computer, de laptop en de e-reader zijn significant. Mann-Whitney toetsen voor de drie leeftijdsgroepen onderling wijzen uit dat 16- tot 30-jarigen de e-reader significant minder hoog waarderen dan zowel 31- tot 45-jarigen als 46- tot 60-jarigen, terwijl ze de computer en de laptop juist significant positiever beoordelen dan de 46- tot 60-jarigen. In waardering voor deze laatste twee apparaten verschilt de jongste leeftijdsgroep niet van de middelste leeftijdsgroep. Wel waardeert de middelste leeftijdsgroep de laptop significant positiever dan de oudste leeftijdsgroep. De e-reader blijkt een digitaal medium dat vooral door ouderen geapprecieerd wordt, althans als het gaat om het literaire lezen, terwijl de computer en laptop voor dit doel vooral bij de netgeneratie in de smaak vallen.

E-READER WINT HET VAN COMPUTER EN LAPTOP, ÉN VAN HET GEDRUKTE BOEK

De algemene waardering voor het literaire lezen van beeldschermapparaten is gematigd positief. Maar hoe denken gebruikers over de manier waarop ze verschillende leesaspecten faciliteren? En hoe beoordelen gebruikers het lezen van digitale boeken in vergelijking met het lezen van gedrukte boeken? Om hier meer inzicht in te krijgen is de 523 digitale literaire tekstgebruikers gevraagd welk apparaat ze het vaakst gebruiken voor literaire teksten. Vervolgens kregen ze voor dit specifieke apparaat een aantal stellingen voorgelegd. Alleen voor de e-reader (233 respondenten), laptop (125 respondenten) en computer (105 respondenten) is de respons groot genoeg voor een betrouwbare analyse.

De e-reader krijgt voor de stellingen met betrekking tot de leesbaarheid een positieve beoordeling, met gemiddelden die cirkelen rond de 4 (mee eens) (zie tabel 11). Respondenten tonen zich enthousiast dat ze in iedere gewenste houding en op iedere gewenste plaats kunnen lezen. Ze rapporteren daarnaast juist géén last van hun ogen te krijgen door het lezen (mee oneens). De e-reader vervult in sterke mate hun wensen voor het gebruiken én lezen van teksten.

Dat mag nauwelijks verbazen, omdat de e-reader expliciet voor dat doel is ontworpen. Anders ligt dat voor de computer en de laptop. Toch waarderen de respondenten die deze apparaten het vaakst gebruiken voor literaire teksten ze als gematigd positief, met gemiddelden tussen neutraal en mee eens. De computer scoort alleen onder neutraal op leeshouding en leesplaats, maar dat is logisch vanwege de gebondenheid aan tafel of bureau. De belasting van de ogen blijkt, met gemiddeld neutraal, voor beide apparaten mee te vallen. Zowel de computer als de laptop komt over het geheel genomen tegemoet aan de wensen voor het gebruiken én het lezen van teksten.

TABEL 11 | STELLINGEN LEESKWALITEIT BEELDSCHERMAPPARATEN. IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN VIJFPUNTSSCHAAL MET ZEER MEE ONEENS (1), MEE ONEENS (2), NEUTRAAL (3), MEE EENS (4) EN ZEER MEE EENS (5).

	e-reader	laptop	computer	chi-square	p-waarde
in iedere gewenste houding lezen	4,28	3,18	2,84	138,030	0,000 *
op iedere gewenste plaats lezen	4,38	3,54	2,44	182,120	0,000 *
last van ogen door lezen	1,90	3,03	3,09	142,480	0,000 *
apparaat vervult wensen voor gebruik van teksten	3,87	3,44	3,67	24,719	0,000 *
apparaat vervult wensen voor lezen van teksten	4,16	3,43	3,55	73,575	0,000 *

Kruskal-Wallis toetsen voor het verschil tussen de drie apparaten zijn voor alle stellingen significant. Mann-Whitney toetsen voor de apparaten onderling wijzen uit dat de e-reader het zowel van de computer als van de laptop significant wint (zie tabel 12). Het verschil tussen de twee laatstgenoemde apparaten is alleen voor de leeshouding en de leeslocatie significant. De verklaring voor de hogere waardering voor de laptop is dat het een mobiel apparaat is dat je, in tegenstelling tot de computer, overal mee naartoe kunt nemen.

Toch krijgt de e-reader hier een nog positievere beoordeling, wat te danken is aan het kleinere beeldscherm en het lichtere gewicht. Die maken het apparaat in gebruik even flexibel als het gedrukte boek. Ook krijgen mensen significant minder last van hun ogen, wat de meerwaarde van het e-ink scherm tegenover de traditionele lcd-schermen onderschrijft.

TABEL 12 | STELLINGEN VOORKEUR MEDIUM. IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN DRIEPUNTSSCHAAL MET PAPIER (1), GEEN VERSCHIL/VOORKEUR (2) EN HET DIGITALE LEESAPPARAAT (3).

	e-reader	laptop	computer	chi-square	p-waarde
liever lezen	2,01	1,56	1,58	42,509	0,000 *
lange teksten liever lezen	2,02	1,39	1,43	73,701	0,000 *
korte teksten liever lezen	2,14	2,24	2,33	7,711	0,021 *
sneller lezen	2,05	1,90	1,89	5,448	0,066
lange teksten sneller lezen	1,95	1,66	1,56	28,054	0,000 *
korte teksten sneller lezen	2,05	2,09	2,19	3,609	0,165
beter lang achter elkaar door lezen*	2,02	1,51	1,41	72,756	0,000 *
beter concentreren op lezen*	1,99	1,49	1,48	68,415	0,000 *
tekst beter begrijpen*	1,97	1,81	1,77	15,449	0,000 *

tekst diepgaander interpreteren*	1,94	1,80	1,68	19,725	0,000 *
meer opgaan in tekst bij lezen*	1,90	1,57	1,54	43,103	0,000 *
lezen ontspannender*	2,09	1,39	1,43	103,252	0,000 *
meer plezier in lezen*	2,12	1,52	1,49	81,628	0,000 *
stellingen leesbaarheid gemiddeld (met*)	2,00	1,58	1,54	88,577	0,000 *
van plan in toekomst hoofdzakelijk te lezen	2,47	1,87	1,76	74,701	0,000 *

E-reader gebruikers ervaren nauwelijks verschil met het gedrukte boek. Dat blijkt uit de stellingen over de voorkeur voor het ene of het andere medium, die stuk voor stuk een gemiddelde score krijgen rond geen verschil/voorkeur. Behalve als het gaat om de vraag welk medium respondenten in de toekomst verwachten te gebruiken. Op die stelling haalt de e-reader een score van 60,2 procent, tegen papier 12,7 procent en geen verschil/voorkeur 27,1 procent.

Computer- en laptopgebruikers spreken juist hun voorkeur uit voor het gedrukte boek, met het merendeel van de gemiddelde scores tussen papier en geen verschil/voorkeur. Op het liever en sneller lezen van korte literaire teksten na, waar ze juist tussen geen verschil/voorkeur en het digitale leesapparaat liggen. Het lezen van korte verhalen en gedichten is achter de computer en de laptop dus meer in zwang dan het lezen van romans en nouvelles. Respondenten verwachten in de toekomst van papier te blijven lezen. Voor de computer geeft 49,3 procent de voorkeur aan papier, tegen 25,1 procent de computer en 25,6 procent geen verschil/voorkeur; voor de laptop geeft 41,6 procent de voorkeur aan papier, tegen 28,9 procent de laptop en 29,6 procent geen verschil/voorkeur (zie tabel 13).

Ook in vergelijking met het gedrukte boek komt de e-reader, tegenover de computer en de laptop, als beste uit de bus. Kruskal-Wallis toetsen zijn voor alle stellingen significant, behalve voor sneller lezen en korte teksten sneller lezen. Mann-Whitney toetsen voor de verschillen tussen de apparaten onderling, geven tussen de computer en de laptop niet één keer een significant verschil, terwijl ze tussen de e-reader en zowel de computer als de laptop allemaal significant zijn (behalve voor het liever lezen van korte teksten bij de laptop). De e-reader is hiermee het eerste digitale medium dat volmondig als leesapparaat geaccepteerd wordt, en dat zelfs de potentie heeft het gedrukte boek te vervangen.

TABEL 13 | STELLINGEN VOORKEUR E-READER/GEDRUKT BOEK. IN GEMIDDELDEN VAN DE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, OP EEN DRIEPUNTSSCHAAL MET PAPIER (1), GEEN VERSCHIL/VOORKEUR (2) EN HET DIGITALE LEESAPPARAAT (3).

	16-30	31-45	46-60	chi-square	p-waarde
liever lezen	1,59	2,15	2,03	15,202	0,000 *
lange teksten liever lezen	1,79	2,17	1,97	5,557	0,062
korte teksten liever lezen	2,05	2,20	2,12	0,854	0,653
sneller lezen	1,70	2,15	2,09	10,358	0,006 *
lange teksten sneller lezen	1,84	2,03	1,92	1,800	0,407
korte teksten sneller lezen	2,05	2,08	2,02	0,099	0,952
beter lang achter elkaar door lezen*	1,77	2,13	2,02	7,466	0,024 *
beter concentreren op lezen*	1,68	2,06	2,05	11,075	0,004 *
tekst beter begrijpen*	1,85	2,02	1,96	4,436	0,109
tekst diepgaander interpreteren*	1,81	2,04	1,91	6,799	0,033 *
meer opgaan in tekst bij lezen*	1,79	1,97	1,88	3,736	0,154
lezen ontspannender*	1,70	2,17	2,16	14,250	0,001 *
meer plezier in lezen*	1,76	2,19	2,18	10,822	0,004 *
stellingen leesbaarheid gemiddeld (met*)	1,76	2,08	2,02	14,833	0,001 *
van plan in toekomst hoofdzakelijk te lezen	2,11	2,59	2,51	12,845	0,002 *

De stellingen over de leesbaarheid van de beeldschermapparaten laten voor generatie geen significante verschillen zien: niet voor de e-reader, de computer en de laptop. Anders ligt dat voor de voorkeur voor het leesmedium. Tussen zowel de computer als de laptop en het papier bleven significante verschillen helemaal uit. Maar voor de e-reader zijn Kruskal-Wallis toetsen voor acht van de veertien stellingen significant. Mann-Whitney toetsen voor de leeftijdsgroepen onderling wijzen uit dat er steeds sprake is van een significant verschil tussen de 16- tot 30-jarigen en zowel de 31- tot 45-jarigen als de 46- tot 60-jarigen (behalve voor diepgang van de interpretatie bij de laatste), terwijl de twee oudste groepen op geen enkele stelling significant van elkaar verschillen.

Het opvallende is, dat juist de jongeren bij hun voorkeur voor het ene of het andere medium het dichtst bij het gedrukte boek in de buurt blijven. Van papier lezen zij in vergelijking met mensen boven de dertig liever, sneller en beter lang achter elkaar door, kunnen ze zich beter concentreren, is hun interpretatie diepgaander, vinden ze het lezen meer ontspannen en hebben ze er meer plezier in. Over het algemeen genomen vinden ze de leesbaarheid van het gedrukte boek beter. Voor deze stellingen ligt hun gemiddelde score stelselmatig onder de geen verschil/voorkeur, dus dichter bij papier dan bij de e-reader. De ouderen scoren juist rond geen

verschil/voorkeur of daarboven. Zij geven ook in sterkere mate aan in de toekomst hoofdzakelijk te zullen lezen van de e-reader.

Niet de twee oudste generaties, maar de jongste generatie stelt zich dus het meest behoudend op. De e-reader is een digitaal leesapparaat dat vooral door oudere mensen omarmd wordt. Jongeren spreken echter evenmin een voorkeur uit voor het lezen van literaire teksten van de computer en de laptop. Hun gemiddelden voor deze apparaten neigen eveneens in de richting van het gedrukte boek. Een Kruskal-Wallis toets tussen de drie apparaten voor alleen de 16- tot 30-jarigen levert dan ook geen significant effect op. Bij eenzelfde toets voor de 31- tot 45-jarigen en de 46- tot 60-jarigen scoort de e-reader op de meeste stellingen juist significant hoger dan zowel computer als laptop.

NIET-DIGITALE LEZERS WACHTEN AF

Bijna drie op de tien Nederlanders gebruikte op het moment van de afname van de enquête geen literaire teksten van het scherm, maar verwacht dat wel in de toekomst te gaan doen (zie tabel 14). Het grootste deel van de bevolking, ruim vier op de tien mensen, gebruikt nu geen digitale literaire teksten en gaat daar naar eigen zeggen ook geen verandering in brengen. De helft van deze groep – precies 20 procent van de Nederlandse bevolking – zegt in dat opzicht ook niet op andere gedachten gebracht te kunnen worden. Zij houden hoe dan ook vast aan het gedrukte boek.

TABEL 14 | GEBRUIK/TOEKOMSTIG GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN DE NEDERLANDSE BEVOLKING, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	totaal	16-30	31-45	46-60
digitale literaire tekstgebruikers	30,4	12,1	10,9	7,4
toekomstige digitale literaire tekstgebruikers	27,5	7,3	9,0	11,2
niet digitale literaire tekstgebruikers	42,1	9,8	16,4	15,9

Hoe ouder mensen zijn, in des te grotere getale ze aangeven te verwachten literaire teksten van het scherm te gáán gebruiken (zie tabel 15). Dat geldt tevens voor de verwachting dit gedrag juist níet te gaan vertonen. Een Kruskal-Wallis toets voor het verschil tussen de generaties is echter niet significant (Chi-square=1,109; N=404; p=0,574).

TABEL 15 | TERMIJN TOEKOMSTIG GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM. IN PROCENTEN VAN TOEKOMSTIGE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	< maand	1-3 maanden	3-6 maanden	6-12 maanden	> 12 maanden
% van 160	1,9	3,4	13,8	35,7	45,2

Dat er sprake is van een afwachtende houding, wordt geïllustreerd door de termijn waarop Nederlanders van plan zijn om literaire teksten van het scherm te gaan gebruiken. Van de 160 respondenten die dit aangeven (27,5 procent van 580), gaat acht op de tien dit over meer dan een half jaar doen. Een significant verschil tussen de generaties is er wederom niet (Chi-square=5,772; N=160; p=0,056).

Iets meer dan de helft van de 160 toekomstige digitale literaire tekstgebruikers verwacht digitaal te gaan lezen van de e-reader, waarmee dit het populairste digitale leesapparaat is (zie tabel 16). De laptop volgt met iets minder dan de helft, de computer blijft steken op een kleine drie op de tien respondenten. De tablet, de multifunctionele tegenhanger van de e-reader, staat met ongeveer één op de zeven (nog nauwelijks in de belangstelling. Als kanttekening geldt wederom dat de iPad nog maar net in Nederland geïntroduceerd was toen de enquête werd afgenomen.

TABEL 16 | TOEKOMSTIG GEBRUIK LITERAIRE TEKSTEN VAN HET SCHERM UITGESPLITST NAAR APPARATEN. IN PROCENTEN VAN TOEKOMSTIGE DIGITALE LITERAIRE TEKSTGEBRUIKERS, AFGEROND OP ÉÉN DECIMAAL.

	computer	laptop	netbook	tablet	e-reader	mobieltje	smartphone
% van 160	28,1	47,4	12,6	14,7	52,9	9,5	15,4

Kruskal-Wallis toetsen voor generatie geven alleen een significant verschil voor de tablet (Chi-square=8,366; N=160; p=0,015), het mobieltje (Chi-square=9,206; N=160; p=0,010) en de smartphone (Chi-square=8,142; N=160; p=0,017). Mann-Whitney tests voor de leeftijdsgroepen onderling wijzen uit dat de jongste generatie in sterkere mate van plan is deze drie apparaten te gaan gebruiken voor literaire teksten dan de oudste, terwijl er ten opzichte van de middelste generatie geen significante effecten optreden. De middelste en de oudste leeftijdsgroep verschillen alleen significant voor de tablet, met een hogere verwachtingsscore voor de 31- tot 45-jarigen. Dat geeft aan dat de tablet vooral bij jongere digitale literaire tekstgebruikers in de smaak valt.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Het enquêteonderzoek wijst uit dat het digitale literaire lezen zich op dit moment nog in de *early adopter* fase bevindt. Nederlanders die al literaire teksten van digitale schermapparaten gebruiken zijn hierover enthousiast, met name van de e-reader, maar er is sprake van een afwachtende houding onder mensen die dit (nog) niet doen. Ook is de intensiteit van het gebruik laag. Alleen als deze twee zaken veranderen, kan een grootschalige doorbraak volgen.

De e-reader kan het als enige digitale leesapparaat tegen het gedrukte boek opnemen. Nederlanders die het vaakst een e-reader gebruiken voor het literaire lezen, ervaren nauwelijks verschil met papier, terwijl mensen die het vaakst een computer of laptop gebruiken, juist de voorkeur geven aan papier. E-reader gebruikers lezen ongeveer even graag, even snel en even lang achter elkaar door van hun apparaat als uit een boek, en hun concentratie, begrip, diepgang van de interpretatie, onderdompeling, mate van ontspanning en plezier in de tekst zijn ook nagenoeg identiek. Computer- en laptopgebruikers geven in dit opzicht juist de voorkeur aan het boek boven hun apparaat, behalve als het gaat om het graag en snel lezen van korte teksten.

De e-reader dankt dit aan zijn sterke gelijkenis met het gedrukte boek. In de eerste plaats vanwege het e-Ink scherm, dat eenzelfde leeservaring biedt als papier, en voorkomt dat mensen last van hun ogen krijgen. En ten tweede vanwege de grootte en de afmetingen van het apparaat, die vergelijkbaar zijn met die van het gedrukte boek, en die maken dat mensen er in iedere gewenste houding mee kunnen lezen. Alleen bij dit apparaat denken Nederlanders het in de toekomst hoofdzakelijk te zullen gebruiken voor het literaire lezen. Voor het eerst in de geschiedenis ondervindt het boek dus serieuze concurrentie van een ander medium.

De hypothese dat er significante verschillen tussen de generaties zouden optreden in het digitale literaire leesgedrag, blijkt te kloppen. De jongste leeftijdsgroep verschilt bij veel vragen van zowel de middelste als de oudste leeftijdsgroep. Zo is de netgeneratie (16-30 jaar) onder de digitale literaire tekstgebruikers significant sterker vertegenwoordigd dan de televisiegeneratie (31-45 jaar) en de leesgeneratie (46-60 jaar). De netgeners maken voor het digitale literaire lezen in grotere getale gebruik van de computer, de laptop, de tablet, de smartphone en de mobiele telefoon, maar niet van de netbook én van de reader. Alleen voor deze twee apparaten is er geen leeftijdseffect gevonden in de landelijk representatieve steekproef.

Dat geeft aan dat de e-reader een digitaal leesapparaat is dat relatief goed in de smaak valt bij een ouder publiek. Een ander bewijs hiervoor wordt geleverd doordat zij de leeservaring van hun apparaat ten opzichte van het gedrukte boek als relatief positiever beoordelen dan de netgeneratie. Dat gaat op voor het liever lezen, sneller lezen, beter lang achter elkaar door lezen, de concentratie op het lezen, de diepgang van de interpretatie, de ontspanning van en het plezier in het lezen. Ook verwachten

de twee oudste leeftijdsgroepen in de toekomst hoofdzakelijk van de e-reader te lezen, terwijl de jongste leeftijdsgroep geen voorkeur uitspreekt.

Dat maakt de e-reader tot een vreemde eend in de bijt in het landschap van de nieuwe, digitale media. Waar jongeren over het algemeen de meeste affiniteit hebben met de computer, smartphone en andere digitale gadgets (SCP, 2010), wordt de e-reader juist omarmd door een ouder publiek. Beschouwen we de e-reader als een hippe nieuwe mediatechnologie, dan mag dat zeer opvallend heten. Maar beschouwen we de e-reader als een geslaagde remediatie van het gedrukte boek, dan is het minder opvallend – ouderen zijn immers de meest fervente lezers van boeken (SCP, 2010).

Ligt de generatiekwestie anders voor de tablet, het andere digitale apparaat dat het gedrukte boek simuleert? En, in mindere mate vanwege het kleinere scherm, voor de smartphone? Tablets en smartphones zijn multifunctioneel, hebben een kleurenbeeldscherm en bieden toegang tot internet. Dit zijn allemaal argumenten die jongeren over de streep kunnen trekken. De vraag is wel of jongeren überhaupt literaire teksten lezen op tablets en smartphones. Niet alleen kunnen de apparaten voor talloze doeleinden worden gebruikt, ook zijn jongeren sowieso de minst enthousiaste lezers (SCP, 2010). Vervolgonderzoek hiernaar is noodzakelijk.

BIBLIOGRAFIE

- Bolter, J. en R. Grusin (2002). *Remediation. Understanding new media*. Londen: MIT Press.
- Clark, D., S. Goodwin, T. Samuelson en C. Coker (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: results from initial focus groups. *Performance Measurement and Metrics*, 9, 2, pp. 118-129.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35, 10, pp. 1297-1326.
- Haan, J. de (2010). *De trage acceptatie van snelle media*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hernon, P., R. Hopper, M. Leach, L. Saunders en J. Zhang (2006). E-book Use by Students: Undergraduates in Economics, Literature, and Nursing. *The Journal of Academic Librarianship*, 33, 1, pp. 3-13.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. *First Monday*, 15, 4.
- Liu, Z. (2006). Print vs. electronic resources: A study of user perceptions, preferences, and use. *Information Processing and Management*, 42, pp. 583-592.
- Liu, Z. en X. Huang (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 64, 4, pp. 616-626.

- Maryl, M. (2010). *Differencens in literary reading between print and computer screen: An empirical study*. Presentatie IGEL-conferentie Utrecht.
- Maynard, S., C. Creaser, J. Dearnley, A. O'Brien en S. Probeta (2010). *The impact of e-books on young children's reading habits*. Presentatie IGEL-conferentie Utrecht.
- Moore, L. (2009). *At your leisure: assessing ebook reader functionality and interactivity*. Londen: afstudeerscriptie London University College. Online: <http://www.ucl.ac.uk/distinction-projects/2009-Moore.pdf>. Laatste keer: 14 juni 2010.
- Nielsen, Jakob (2010). *iPad and Kindle Reading Speeds*. Jakob Nielsen. Online: <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.htm>. Laatste keer: 15 juli 2010.
- Noyes, J. en K. Garland (2008). Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 51, 9, pp. 1352-1375.
- Oblinger, D. en J. Oblinger (2005). *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE. Online: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>. Laatste keer: 28 maart 2009.
- Pattuelli, C. en D. Rabina (2010). Forms, effects, function: LIS students' attitudes towards portable e-book readers. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 62, 3, pp. 228-244.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9, 6, pp. 1-9.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2010). Tijdsbesteding.nl. Online: <http://www.tijdsbesteding.nl>. Laatste keer: 3 juni 2010.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital. How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- UCL (2008). *Information behaviour of the researcher of the future. A ciber briefing paper*. JISC. Online: http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf. Laatste keer: 31 mei 2009.
- Veen, W. en F. Jacobs (2005). *Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar digitale geletterdheid*. Utrecht: Stichting SURF. Online: <http://www.surffoundation.nl/smartsite.dws?id=11771>. Laatste keer: 9 maart 2009.

Niels Bakker werkt als onderzoeksmedewerker bij Stichting Lezen. Hij studeerde Literatuurwetenschap (research master) en Communicatiewetenschap (master) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor Stichting Lezen voerde hij een literatuuronderzoek uit naar het lezen van literatuur in het digitale tijdperk. Met zijn scriptie *Taal op drift, chaos in het hoofd* won hij in 2008 de Stichting Lezen Scriptieprijs. Behalve als onderzoeker is hij actief als filmjournalist, onder andere voor de Filmkrant.



OVER DIGITAAL LEZEN

HET VASTSTELLEN VAN PARADIGMA'S VAN EEN HYPERBOLISCHE DISCUSSIE

ELLI BLEEKER

INLEIDING

Over de huidige ontwikkelingen op het gebied van digitaal lezen doen veel sombere theorieën de ronde. Zo vreest de Amerikaanse wetenschapper Maryanne Wolf dat onze kinderen in de toekomst zullen fungeren als simpele ‘decoders van informatie’ zonder zicht op intellectuele verdieping (Wolf, 2007: 226), en voorziet de Franse filosoof Alain Giffard dat bij de huidige ‘internetgeneratie’ het traditionele lezen zal verdwijnen. Een ander veelgehoord effect van het digitale medium op ons leesgedrag is een vermindering van de aandachtsboog en het verlies van cognitieve vaardigheden, waardoor lezers een verhaal niet langer zouden kunnen volgen.

We zouden bijna vergeten dat onze geliefde ‘traditionele’ manier van lezen slechts twee eeuwen oud is. Eind achttiende eeuw, met de opkomst van een nieuw lezerspubliek, vond er een fundamentele verandering plaats in de aard van het lezen (Steinberg, 2001: 136; Darnton, 1990: 167). Deze omschakeling, van een kleine groep geleerde mannen die voornamelijk religieuze boeken lasen, naar mannen, vrouwen en kinderen die alles lasen wat los- en vastzat, werd met weinig enthousiasme begroet. John Locke vreesde dat de informatie in boeken voor

1] De internetgeneratie wordt ook wel gedefinieerd als “jonge mensen [...] die hun hele leven omringd zijn door techniek, doordrongen van technische vaardigheden en leervoorkeuren waar het traditionele onderwijs niet op voorbereid is” (Bennet, 2008: 775-86, 775).

waarheid zou worden aangezien, Denis Diderot voorspelde dat men de enorme hoeveelheden informatie niet aan zou kunnen (Murray, 2000: 43-58, 47).

Over de actuele ontwikkelingen op het gebied van digitaal lezen zijn er zowel positieve als negatieve geluiden te horen (Bakker, 2009). Omdat we niet weten wat voor impact die ontwikkelingen zullen hebben, is het moeilijk om een theorie op waarde te schatten. Momenteel is het bijna onmogelijk om het kaf van het koren te scheiden, om een onderscheid te maken tussen duistere vermoedens en redelijke voorspellingen. Zelfs erkende studies over digitaal lezen kunnen slechts concluderen dat het te vroeg is om een conclusie te trekken (zie bijvoorbeeld: Bakker, 2009; Liu, 2005: 700-12; Mangen, 2008: 404-19; Hillesund, 2010).

In dit verband is het interessant om te kijken naar een citaat van de Duitse filosoof Hegel: 'De uil van Minerva vliegt pas uit bij het vallen van de duisternis' (Hegel, 1970: 28)². Hegel veronderstelt dat we historische gebeurtenissen pas kunnen begrijpen als ze reeds plaats hebben gevonden.

Dit betekent niet dat we moeten ophouden met speculeren en de veranderingen passief moeten ondergaan. Aangezien de ontwikkelingen op leesgebied elkaar snel opvolgen, kan een beschouwing hierop voorkomen dat verandering heeft plaatsgevonden voor we doorhebben wat de consequenties van deze ontwikkelingen zijn.

Dit hoofdstuk heeft niet tot doel een zoveelste bijdrage te leveren aan de hoeveelheid empirische of filosofische studies die over het onderwerp zijn geschreven. Het doel is niet om de effecten van digitaal lezen te *bespreken*, maar om *de paradigma's vast te stellen* waarbinnen de discussie op vruchtbare wijze gevoerd kan worden.

De hedendaagse theorieën over digitaal lezen bevatten enkele terugkerende thema's. Dit hoofdstuk evalueert die thema's door ze in een historische context te plaatsen. Zijn er overeenkomsten tussen de huidige veranderingen in ons leesgedrag en de veranderingen die in de geschiedenis van het lezen plaatsvonden?

Aangezien de evolutie van ons leesgedrag geen rechtlijnig proces is, zal een simpele vergelijking tussen heden en verleden niet volstaan. Echter, dit is niet de eerste keer dat ons leesgedrag een verandering ondergaat. In de geschiedenis van het lezen waren leesgebruiken altijd aan verandering onderhevig. Dat ons huidige leesgedrag ook enige verandering zal doormaken, is onvermijdelijk.

Door de actuele ontwikkelingen vanuit een historisch perspectief te beschouwen kan worden aangetoond tot op welke hoogte de technologische eigenschappen van het digitale medium moeten worden meegenomen in een discussie over de impact van de verschillende technologieën op ons leesgedrag.

2] Oorspronkelijke quote: "Die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug".

Dit hoofdstuk gebruikt de definitie van digitaal lezen zoals beschreven door Alain Giffard: de algemene praktijk van lezen op het internet (Giffard, 2009: 125). Volgens Giffard werd digitaal lezen pas gebruikelijk na de uitvinding van het *World Wide Web* en kan daarom alleen worden geanalyseerd in combinatie met het internet. Met het ‘digitale medium’ wordt hier dan ook voornamelijk ‘computer’ bedoeld. Verder concentreert dit hoofdstuk zich op de veranderende leesgebruiken in westerse samenlevingen.

DE ACTUELE DISCUSSIE OMTRENT DE EFFECTEN VAN DIGITAAL LEZEN

Zoals reeds in de inleiding werd vastgesteld, wordt de actuele discussie over digitaal lezen vaak op geagiteerde wijze gevoerd. Zowel onderzoekers en academici als journalisten, uitgevers, historici, filosofen en opvoeders hebben er een mening over. Ze presenteren hun ideeën, variërend van waarschuwend betogen tot empirische bevindingen, in wetenschappelijke artikelen, blogs, columns, boeken en proefschriften en houden zo de discussie levend. Hoe stellig sommigen ook zijn, ze nemen allen een zekere terughoudendheid ten opzichte van het digitale medium in acht: het blijkt vooralsnog onmogelijk om de eigenschappen van het digitale medium en de effecten daarvan op ons leesgedrag met zekerheid vast te stellen.

‘Lezen’ is een breed begrip en kan worden beschouwd vanuit verschillende perspectieven, van biologisch, historisch, psychologisch en fysiek tot educatief. De theorieën over digitaal lezen die in onderstaande paragrafen worden besproken vertegenwoordigen de diversiteit van het onderwerp.

Ontwikkelingspsycholoog en neurowetenschapper Maryanne Wolf is pessimistisch over de invloed van het digitale medium op ons lezend brein. In haar werk *Proust and the Squid: The story and science of the reading brain* analyseert ze de ontwikkeling van ons brein en hoe wij ooit, als soort, hebben kunnen leren lezen. De eerste vormen van schrijven ontstonden zo’n 10.000 jaar geleden en bestonden voornamelijk uit een systeem van ‘symbolische representatie’ (Wolf, 2007: 25). Het kunnen lezen en begrijpen van een symbolisch systeem vereiste nieuwe neurologische verbindingen in de hersens van onze voorouders. Met het ontstaan van uitgebreide en ingewikkelde systemen werd ook hun hersenactiviteit complexer (Wolf, 2007: 56).

Een kind dat leert lezen doorloopt een microversie van deze ontstaansgeschiedenis³. Zijn hersenen worden stap voor stap her geprogrammeerd, nieuwe verbindingen worden aangelegd en langzame verbindingen gedeactiveerd. In de laatste fase

3] Jeanne Chalf, geciteerd in Wolf (2007: 108).

kan het kind vloeiend en begrijpend lezen. Wolf benadrukt het belang van vloeiend kunnen lezen, daar het de lezer de tijd geeft om een tekst te kunnen begrijpen, voorspellen en interpreteren (Wolf, 2007: 143). Ze vreest dat moderne lezers, die slechts enkele muisklikken verwijderd zijn van een onbeperkte hoeveelheid aan online informatie, deze essentiële stappen in hun leesontwikkeling overslaan. Ze vraagt zich af of kinderen nog leren om een kritische houding aan te nemen, om 'verder dan de tekst' te lezen (Wolf, 2007: 225). Onbeperkt toegang tot online informatie dreigt verward te worden met ware kennis.

De Franse filosoof Alain Giffard beschouwt digitaal lezen niet als een degradatie van 'traditioneel' lezen, maar als een van de vele vormen van lezen (Giffard, 2009: 184). Hij stelt dat de invloed van het digitale medium op de opkomst van digitaal lezen niet overschat moet worden. Integendeel, online lezen is niet alleen een *gevolg* van het digitale medium: de praktijk van digitaal lezen was ook een *oorzaak* voor het ontstaan van het digitale medium (Giffard, 2009: 124).

Desalniettemin is hij van mening dat digitaal lezen verschillende beperkingen kent. Deze komen voornamelijk aan het licht als men kijkt naar hoe een lezer teksten verwerkt. Bij het lezen van een tekst maakt een lezer gebruik van verschillende technieken die hem helpen de tekst sneller te verwerken en in zijn geheugen op te slaan (Giffard, 2009: 175-7). De digitale lezer maakt gebruik van de technologische equivalenten van deze technieken, waardoor hij het verwerken en opslaan van de tekst uitbestedt aan de computer. Voor een bekwame lezer zal dit weinig verschil maken. Een jonge, onbekwame lezer loopt zo echter het risico zijn hersenen onvoldoende te ontwikkelen.

Giffard pleit dan ook voor bewustwording van de gebreken van de technologie van digitaal lezen. Hij realiseert zich dat het juist de technologische aspecten zijn die digitaal lezen zo aantrekkelijk maken. De technologie zal er nooit in slagen de werking van onze hersenen volledig te imiteren (Giffard, 2009: 186-8). Pas wanneer de lezer zich bewust is van zowel de beperkingen als de toegevoegde waarde van techniek, weet hij wanneer hij een specifieke vorm van lezen moet gebruiken: digitaal of academisch, scannend of verdiepend (Giffard, 2009: 211-4).

Volgens onderzoekster Anne Mangen is er een belangrijk verband tussen een tekst en het technologisch platform waarop we die lezen, of dat nu een boek, een krant, een smartphone of een computer is. Ze suggereert dat lezers zich makkelijker verdiepen in een tekst als ze de tekst kunnen voelen en de pagina's kunnen omslaan. Het gebruik van toetsenbord en muis zou daarentegen een onoverbrugbare afstand tussen de tekst en de lezer creëren en daarmee voorkomen dat de lezer zich in de digitale tekst verdiept (Mangen, 2008: 404). Digitale lezers zijn

gemakkelijk afgeleid en hebben de neiging om ‘door te klikken’ zodra hun aandacht verslapt (Mangen, 2008: 410).

Mangen stelt dat de afstand tussen de lezer en de digitale tekst wordt veroorzaakt door de eigenschappen van het digitale medium en met name door de *ontastbaarheid* van digitale tekst. Het boek is een transparant medium: de lezer is zich nauwelijks bewust van het gebruik ervan en kan volledig opgaan in de tekst. Zodra de technologie van het boek gebreken vertoont, zoals ontbrekende pagina’s, verdwijnt die transparantie en wordt de technologie gezien als ‘opdringerig’ (Mangen, 2008: 415).

In het geval van het digitale medium is de technologie constant aanwezig, maar wordt die aanwezigheid juist als positief ervaren. Evenals Giffard concludeert Mangen dat de digitale lezer bewust kiest voor de technologie van het digitale medium (Mangen, 2008: 410). Hij zal daarvoor wel iets moeten opofferen: Mangen stelt dat de ondoorzichtigheid van het digitale medium ervoor zorgt voor een onoverbrugbare afstand tussen lezer en tekst, waardoor de eerste zich nooit in een tekst zal kunnen verliezen (Mangen, 2008: 410).

Voor zijn onderzoek *Digital reading spaces: How expert readers handle books, the web, and electronic paper* interviewde onderzoeker Terje Hillesund veertien wetenschappers over hun leesgedrag. Hij onderscheidt verschillende vormen van lezen, waarvan *continu* en *discontinu* lezen de belangrijkste vormen zijn (Hillesund, 2010).

Uit zijn onderzoek blijkt dat academisch lezen bijna altijd discontinu is, maar dat met name *online* academisch lezen wordt gekenmerkt door bladeren, zappen en scannen. Hillesund concludeert dat de specifieke eigenschappen van het digitale medium nauwelijks geschikt zijn voor langdurig, verdiepend lezen, maar dat ze uitermate praktisch zijn voor ‘zoeken en browsen, en het gebruik van woordenboeken, encyclopedieën en databases’ (Hillesund, 2010).

Volgens Hillesund worden er bij academisch lezen drie historische systemen gebruikt: het moderne computer systeem, het gedrukte woord en het ouderwetse geschreven schrift (Hillesund, 2010). Tijdens het lezen van gedrukte en geschreven tekst wordt veel gebruik gemaakt van de tastbaarheid en fysieke vorm van papier: bladeren door pagina’s, markeren en annoteren, onderstrepen en samenvatten. Bij het lezen van digitale tekst wordt de muis en het toetsenbord gebruikt voor browsen, scannen, doorzoeken, downloaden en skimmen van tekst. De deelnemers aan Hillesunds onderzoek hadden, in lijn met Giffards suggestie, voor ieder medium een specifieke vorm van lezen ontwikkeld.

Wetenschapper Denise Murray bespreekt enkele veelgehoorde angsten met betrekking tot digitaal lezen in haar artikel *Changing technologies, changing literacy communities?* (Murray, 2000: 43-58). De vrees dat de computer de manier waarop we

denken zal beïnvloeden, relateert ze door te stellen dat de eigenlijke invloed technologie op een samenleving onmogelijk vast te stellen is. Net als Wolf bekritiseert ze het gebruik van het woord 'informatietijdperk'⁴, aangezien het woord impliceert dat de data die op het internet te vinden is gelijk staat aan bewezen kennis. Lezers vertrouwen al snel op de authenticiteit van digitale tekst en lijken te vergeten dat de computer en het internet zijn ontwikkeld door mensen, dat iedere website en zoekmachine is gebouwd volgens de voorkeur van een programmeur (Murray, 2000: 50).

Onze samenleving is eeuwenlang gebaseerd op het gedrukte woord. Hierdoor hebben we een verscheidenheid aan manieren om informatie te verifiëren, valideren en filteren ontwikkeld, waardoor we de meeste informatie uit wetenschappelijke boeken kunnen vertrouwen.

Het internet daarentegen heeft (nog) geen verificatiemethode ontwikkeld die kwaliteit kan garanderen. Het credo 'kennis is macht' gaat hier weer op: toegang tot informatie impliceert toegang tot macht, en controle over die informatie impliceert controle over de macht. Murray wijst erop dat online vrijheid relatief is. Onze toegang tot het internet wordt gecontroleerd door machtige bedrijven zoals Microsoft, terwijl 'dotcom' bedrijven ons dataverkeer overzien en registreren (Murray, 2000: 52).

Technologie wordt ontwikkeld door mensen en weerspiegelt dus de sociale waarden van een samenleving. Een technologie wordt echter niet altijd gebruikt zoals deze bedoeld was⁵, maar aangepast naar gelang de normen, waarden en gebruiken van een samenleving (Murray, 2000: 53). Nu de technologie van het digitale lezen nog in de kinderschoenen staat, stelt Murray dat onze samenleving nu de kans moet grijpen om de mogelijkheden die deze technologie biedt kritisch te beschouwen en ons af te vragen hoe we deze het beste kunnen toepassen (Murray, 2000: 53).

De hierboven besproken theorieën beschouwen het fenomeen 'digitaal lezen' ieder vanuit een ander perspectief. Desalniettemin zijn er enkele overeenkomsten, die kunnen worden samengevat in de volgende vijf thema's.

REFLECTIE EN GEHEUGEN

Enkele auteurs (Wolf, Giffard, Mangen) vrezen dat digitale lezers moeite krijgen met reflecteren en kritisch zijn over een tekst. Deze vrees heeft met name betrekking op jonge kinderen en onontwikkelde lezers. Digitale lezers vertonen vaak een

4] Murray en Wolf gebruiken de term "Information Age" (Murray, 2000: 43).

5] Dit illustreert Adriaan van der Weel in zijn werk *New Mediums: New Perspectives on Knowledge Production*, p. 7, te vinden op http://www.let.leidenuniv.nl/wgbw/research/Weel_Articles/15_KNAW_Weel_rev_Aug09.

rusteloos ‘zappedrag’: ze springen van tekst naar tekst zodra hun aandacht verslapt en hebben hierdoor weinig tijd kritisch na te denken over wat ze lezen.

INFORMATIE EN KENNIS

Op het internet is een lezer verantwoordelijk voor de samenstelling van zijn leesmateriaal. Hij is slechts enkele welbekende muisklikken verwijderd van grote hoeveelheden data, die hij zelf moet filteren en selecteren. In tegenstelling tot boeken en artikelen, die zijn onderworpen aan de kritische blikken van redacteurs, proeflezers en critici, bestaat er nog geen beproefde manier om het waarheidsgehalte van online data te verifiëren.

SIMULATIE EN DELEGATIE

Computertechnologieën imiteren het functioneren van het menselijk brein, en de technologie van digitaal lezen vormt hierop geen uitzondering. Om een tekst sneller te verwerken en op te slaan maken lezers vaak gebruik van bepaalde technieken. Door de digitale equivalenten van deze technieken te gebruiken, delegeren lezers cruciale fases van het tekstverwerken aan de computer. Giffard en Wolf suggereren dat voornamelijk jonge, onontwikkelde lezers die hiervan gebruik maken het risico lopen op een onderontwikkeling van hun geheugen en van essentiële leesvaardigheden.

ONTASTBAARHEID EN VLUCHTIGHEID

De beste manier om een tekst te lezen hangt af van het soort tekst. Over het algemeen onthoudt de lezer een tekst sneller als hij erin verdiept was. Een van de belangrijkste verschillen tussen digitale en gedrukte tekst is de ontastbaarheid van digitale tekst. Bij het lezen van een gedrukte tekst is de lezer gewend zijn handen te gebruiken. De ongreepbaarheid van digitale tekst maakt het moeilijk deze te bevatten, zowel letterlijk als figuurlijk. De digitale lezer is geneigd om door te klikken zodra zijn aandacht verslapt. Het gevolg hiervan is dat een lezer weinig tijd heeft om zich te verdiepen in een tekst en meer moeite heeft met het onthouden ervan.

VERDIEPING

Het belang van verdieping in een tekst is een terugkerend thema. Dit is niet alleen afhankelijk van het soort tekst, maar ook van het medium waarop de tekst wordt gelezen. De technologische eigenschappen van het digitale medium voorkomen dat deze volledig transparant wordt en verhinderen zo dat de digitale lezer volledig in de tekst kan opgaan. Het geconcentreerd lezen van wetenschappelijke teksten vereist meer aandacht en concentratie dan het lezen van een fictionele tekst. Om dit

vol te houden gebruiken lezers technieken als annoteren, onderstrepen en samenvatten. Zowel Mangen als Hillesund concluderen dat de digitale equivalenten van deze technieken niet naar behoren werken.

Uit de besproken literatuur komt naar voren dat het digitale medium enkele positieve effecten van lezen ongedaan maakt. Dit betekent niet dat digitaal lezen ontmoedigd moet worden. Ten eerste is dit praktisch onmogelijk, aangezien digitaal lezen een belangrijk onderdeel van onze levens is geworden. Ten tweede hoeft digitaal lezen niet per se schadelijk te zijn, zolang we ons maar bewust zijn van de effecten en beperkingen ervan.

Het is echter nog niet geheel duidelijk tot in hoeverre de effecten van digitaal lezen worden veroorzaakt door de eigenschappen van het digitale medium, en in hoeverre andere factoren invloed hebben op ons veranderende leesgedrag. In het volgende gedeelte worden de hierboven vastgestelde thema's in een historisch perspectief geplaatst, ten einde vast te stellen of ze daadwerkelijk inherent zijn aan het digitale medium.

PERSPECTIEVEN OP DE GESCHIEDENIS VAN HET LEZEN

Bij het bestuderen van de geschiedenis van het lezen moeten we in ons achterhoofd houden dat deze niet als zodanig bestaat. Lezers kunnen worden onderscheiden op basis van economische, seksuele, sociologische, religieuze of intellectuelen maatstaven, maar het is onmogelijk vast te stellen of ieder lid van een groep hetzelfde las, om dezelfde redenen en op dezelfde manier als de andere leden van de groep.

Om niet te verzanden in de grote hoeveelheid historische informatie is het belangrijk om vanuit duidelijke, afgebakende perspectieven naar de geschiedenis te kijken. De thema's onderscheiden in het eerste gedeelte van dit hoofdstuk zullen dienst doen als deze perspectieven. Enige overlap tussen de thema's is helaas onvermijdelijk en toont wederom de complexiteit van historische studies aan.

REFLECTIE EN GEHEUGEN

Rond de vijfde eeuw voor Christus werd het gebruik van het alfabetisch schrift in het oude Griekenland frequenter (Wolf, 2007: 59-60). In de Oudgriekse samenleving verliep de communicatie tot dan toe voornamelijk oraal en ook lezen werd bijna uitsluitend hardop gedaan. Zo onderzochten filosofen concepten en ideeën door middel van een gesproken discours met hun toehoorders, zoals de bekende gesprekken van Socrates.

Socrates was een groot tegenstander van het gebruik van het schrift. Ironisch genoeg weten we dit alleen omdat Plato zijn bezwaren heeft opgeschreven. Volgens Socrates is het geschreven woord inflexibel en kan het zich niet verdedigen wegens het gebrek aan context (Cavallo & Chartier, 1999: 90-102, 6; Wolf, 2007: 72-4). Het geschreven woord kan de additionele informatie, die een lezer soms nodig heeft om een tekst correct te interpreteren, niet verstrekken. Socrates was zich wel bewust van de waarde van het schrift voor het ‘cultureel geheugen’, maar voorzag negatieve gevolgen voor het ‘individueel geheugen’ (Wolf, 2007: 75). Hij vreesde dat met de opkomst van het schrift het memoriseren van teksten overbodig werd en er geen noodzaak meer was om het geheugen te trainen.

In het begin was de duurzaamheid van het geschreven woord de belangrijkste reden om dit te gebruiken: het was makkelijker om teksten te bewaren. Vanaf de vijfde eeuw voor Christus werden boeken ook bestemd om gelezen te worden en met de introductie van de codex in de tweede eeuw na Christus ging men over op een intensievere vorm van lezen.

De technieken die een lezer gebruikt om een tekst in zijn geheugen op te slaan, konden verschillen. In het Byzantijnse rijk en de Romeinse oudheid werd er voornamelijk hardop gelezen, middeleeuwse monniken verkozen een zacht gemompel of lazten in stilte. Ook wetenschappers in de vroege middeleeuwen waren voorstander van intensief lezen in stilte, dat een kritische houding ten opzichte van de tekst zou bevorderen (Cavallo & Chartier, 1999: 18).

Toen Gutenberg de drukpers met losse letters uitvond en er boeken en teksten op grote schaal konden worden gedrukt, waren de meningen hierover verdeeld. Zo was Luther een voorstander van het intensief bestuderen van de Bijbel, tot hij zich realiseerde dat een vrije interpretatie van de heilige teksten niet noodzakelijkerwijs positief was voor de protestantse kerk (Gilmont, 1999: 213-33, p. 219). Zoals Socrates had voorzien was het geschreven woord vrij van iedere context. De protestanten zag al snel dat het individueel lezen van de Bijbel onverenigbaar was met een machtige en overheersende kerk.

Vanaf de late middeleeuwen nam de geletterdheid in West-Europa langzaam toe. Het grootste deel van de maatschappij, voornamelijk de lagere klassen en niet-geestelijken, bleef echter nog lange tijd ongeletterd. Men was getraind in het memoriseren van een groot aantal teksten, wat trouwens niet betekende dat de teksten ook werden begrepen. Hoewel de positieve effecten van geletterdheid reeds lang bekend waren, bleef het memoriseren van teksten gebruikelijk tot ver in de negentiende eeuw (Julia, 1999: 238-66, 249; Hamesse, 1999: 103-18, 108).

De achttiende eeuw wordt vaak in verband gebracht met een leesrevolutie (Wittmann, 1999: 313-42, 326). Het verlichtingsideaal van zelfverbetering resul-

terde in een nieuwe vorm van intensief lezen, die was gericht op het onderrichten en vormen van de middenklasse (Lyons, 1999: 313-42, 326). Dit leidde tot een stroom aan goedgekeurde teksten die voor dit doel geschikt werden geacht. Tot ver in de negentiende eeuw bleef het concept van zelfverbetering door lezen doorwerken op de lagere klassen, die door middel van intensieve zelfstudie probeerden hoger op te komen (Lyons, 1999: 334-5, 340).

In de hele geschiedenis van het lezen werd een intensieve en aandachtige manier van lezen ingezet om tot een beter tekstbegrip te komen. Men was het erover eens dat aandachtig lezen – zowel hardop als in stilte – het memoriseren bevorderde en de lezer hielp om een kritische houding ten opzichte van de tekst aan te nemen.

INFORMATIE EN KENNIS

Zoals gezegd maakte Socrates zich zorgen over de effecten van het schrift op het geheugen en het gesproken discours. Hij stelde ook dat de geschreven vorm een valse autoriteit en intelligentie aan het woord verleent, waardoor lezers geneigd zijn deze te accepteren als waarheid zonder enig kritisch nadenken en onterecht veronderstellen de woorden te begrijpen⁶.

In de achttiende en negentiende eeuw ontlokten de groei van de literaire productie en het toenemende lezerspubliek vergelijkbare reacties. John Locke vreesde dat lezers een blind vertrouwen zouden hebben in het – in dit geval – gedrukte woord en alles dat ze lazen voor waarheid zouden aannemen. De Franse filosoof Denis Diderot veronderstelde dat lezers manisch op zoek zouden gaan naar het allernieuwste boek, er doorheen zouden bladeren en het zouden afdoen als 'te oud' voordat ze enige kennis hadden opgedaan.

Gedurende de romantiek besloten de hogere klassen dat onbeperkte toegang tot informatie tot problemen zou leiden bij de lagere klassen en ontmoedigden ze het lezen van kranten, tijdschriften en filosofische en historische werken die bepaalde overtuigingen in twijfel trokken of ondermijnden (St.Clair, 2004: 11-2). Slechts literatuur die de religieuze en morele waarden van de heersende klasse benadrukte was toegestaan.

Over de alsmaar toenemende productie van boeken en teksten in de zestiende en zeventiende eeuw klonken er verontruste stemmen, die vreesden dat de 'verwarrende en schadelijke overvloed' aan informatie kon leiden tot gebeurtenissen gelijk aan de 'val van het Romeinse Rijk' (Blair, 2003: 11-28, 11). Ironisch genoeg leidde deze vrees tot de productie van meer boeken, ontworpen om de stroom

6] Plato, 'Phaedrus', in: *The Collected Dialogues* (ed. Hamilton&Cairn, p. 275d), geciteerd in Wolf, 2007: 74.

aan informatie een hoofd te bieden, zoals encyclopedieën en bibliografieën (Blair, 2003: 12).

Lezers hadden niet langer de tijd om boeken van begin tot eind te lezen en namen hun toevlucht tot selectief lezen, onderstrepen, annoteren en samenvatten. Deze vorm van lezen werd reeds in de twaalfde eeuw toegepast door middeleeuwse wetenschappers, die gebruik maakten van bloemlezingen om te zoeken naar bruikbare Bijbelse en klassieke fragmenten (Hamesse, 1999: 107, 110). Deze nieuwe gefragmenteerde manier van lezen leidde in de twaalfde eeuw op kleine schaal tot het ontstaan van encyclopedieën, woordenlijsten en lexicons. Ook introduceerden monniken het gebruik van een inhoudsopgave, registers, tabellen en uittreksels.

Socrates was overtuigd van het nut van een leraar die zijn pupillen instrueerde over de gevaren van het geschreven woord en ze leerde hoe ze informatie van kennis konden onderscheiden. Zonder deze controle zou de onbeperkte toegang tot kennis leiden tot een 'onomkeerbaar doch onzichtbaar verlies van de controle over kennis' (Wolf, 2007: 76).

Bijna een millennium later stelt de protestantse kerk vast dat, schijnbaar door hun gebrek aan onderwijs, niet-geestelijken niet vertrouwd kunnen worden met de hoeveelheid informatie die vrij komt door populaire vertalingen van de Bijbel. De Bijbelvertalingen en andere religieuze werken die de ronde deden ontleenden hun echtheid aan de Bijbel en hadden dus autoriteit over het gesproken woord. De kerk kon echter niet al deze informatie controleren. Ze stelden dat alleen wetenschappers en geestelijken hadden talent en kennis genoeg om de Heilige Schrift te interpreteren, probeerden de toegang tot Bijbelvertalingen te beperken en controle uit te oefenen op dogmatische interpretaties (Gilmont, 1999: 220-22, 234-5).

In de daaropvolgende eeuwen was die onderdrukkende houding moeilijk vol te houden. De kerk koos ervoor de publicatie van religieuze werken te controleren. Priesters werden geïnstrueerd de religieuze werken te bestuderen en te gebruiken bij meditatie en zelfreflectie (Julia, 1999: 252). De werken waren uiteraard zorgvuldig geselecteerd door de kerk.

SIMULATIE EN DELEGATIE

'Simulatie' is een algemene term en wordt in dit verband gedefinieerd als de technologie ontwikkeld om bepaalde hersenfuncties, variërend van memoriseren tot scannen, te imiteren en zo het werk van een lezer te vereenvoudigen. Gebruik maken van een of meerdere simulaties impliceert het delegeren van die hersenfuncties aan hun digitale equivalenten. Het alfabetisch schrift kan worden gezien als een van de eerste simulaties van menselijke gedachten. Dit houdt in dat door het opschrijven van woorden en ideeën we onze gedachten delegeren aan een blad papier.

Socrates was een van de vroegste tegenstanders van het delegeren van hersenfuncties aan de technologie van het alfabet. Hij stelde dat het proces van memoriseren niet los kan worden gezien van het kunnen nadenken over woorden, het analyseren van concepten en het onderzoeken van het leven. Als zijn studenten hun gedachten aan papier zouden toevertrouwen, stopten ze met het ontwikkelen van hun geheugen en verloren ze de mogelijkheid kritisch te zijn.

De opmars van het alfabetisch schrift was niet te stoppen en al snel waren de protesten van Socrates vergeten. Lezers begonnen verschillende technieken te gebruiken die deze activiteit konden vergemakkelijken, waaronder technieken die specifiek waren gericht op het memoriseren van teksten – dit bleef nog eeuwenlang een belangrijk doel van lezen, in tegenstelling tot Socrates' voorspelling.

Met de overgang van perkamentrollen naar codex, rond de tweede eeuw na Christus, gingen lezers op een andere manier met tekst om. De afwijkende structuur van de codex vereiste het gebruik van redactionele ingrepen: schrift in andere vorm, kleur en stijl, titels, paginanummering, het gebruik van de woorden *implicit* en *explicit* (Cavallo, 1999: 64-93, 87). Met deze ingrepen konden lezers onderscheid maken tussen verschillende delen van een tekst en makkelijker terugkeren naar passages die ze al gelezen hadden.

Middeleeuwse teksten werden vaak begeleid door een samenvatting of door een tabel waarin de hoogtepunten van die tekst waren aangegeven. In de veertiende eeuw lazen studenten van een opgegeven tekst vaak slechts een samenvatting of commentaar. Ze maakten gebruik van speciaal hiervoor geschreven bloemlezingen, waarvan de intentie en identiteit van de auteur niet altijd duidelijk was (Hamesse, 1999: 119-120).

In de daaropvolgende eeuwen werden er continu nieuwe technieken ontwikkeld om het leesproces te vereenvoudigen en versnellen. Dit resulteerde onder meer in kleine bladwijzers van was, inhoudsopgaven en tabellen. Lezers krabbelden in de kantlijn, rubriceerden zinnen en delen die ze de moeite waard achtten en schreven registers, woordenlijsten en samenvattingen.

ONTASTBAARHEID EN VLUCHTIGHEID

Volgens sommige onderzoekers (Wolf, Giffard, Mangen) is de fysieke omgang met tekst van invloed op het lezen en verwerken ervan. Ze stellen dat een tekst met een tastbare vorm, die kan worden vastgehouden, waarin lezers kunnen onderstrepen en aantekeningen kunnen maken, beter en sneller wordt onthouden dan een ontastbare tekst.

Bij een bespreking van ontastbare tekst kan het interessant zijn om te kijken naar informatieverbreiding in een orale gemeenschap. Voor de introductie van het

alfabetisch schrift werden verhalen, gedichten en mythes gememoriseerd, soms met behulp van muziek en rijm, en oraal verspreid. De tekst bestond wel, maar niet in een tastbare vorm.

Dit lijkt ook het geval met oraal lezen, een vorm van lezen die gebruikelijk was in de Oudgriekse samenleving (Svenbro, 1999: 38). Hoewel de orale lezer van een tastbare tekst leest, heeft de uitgesproken tekst geen vorm. De lezer functioneert als medium, zijn stem is een instrument voor de verspreiding van de tekst (Svenbro, 1999: 40). De oude Grieken beschouwden een tekst niet als statisch object, maar als een dynamische relatie tussen de schrijver en de lezer. Het geschreven woord, door Socrates aangeduid als ‘dood’ (Wolf, 2007: 73), miste deze eigenschap.

In het Romeinse Rijk was hardop lezen ook een veelvoorkomend gebruik. Het geschreven woord werd beschouwd als neutraal: de lezer trad op als tolk tussen tekst en toehoorders (Cavallo, 1999: 73). Hij was verantwoordelijk – en vereerd – om de tekst te interpreteren en de passages die hem interessant leken te benadrukken. Dit gebruik verdween geleidelijk met de komst van de codex, waarvan de vorm het voordragen bemoeilijkte (Cavallo, 1999: 87-8).

Vanaf de vroege middeleeuwen begon men het geschreven woord los van het gesproken woord te zien (Parkes, 1999: 93). De religieuze werken verspreid door de kerk droegen bij aan de autoriteit die men aan het geschreven woord toekende. Oraal lezen bleef echter nog lang gebruikelijk, met name bij de lagere klassen. Ze waren ongeletterd of lazen slechts moeizaam, en luisterden naar religieuze teksten die in gemeenschaps- of familiekring werden voorgelezen (Whittman, 1999: 290).

Het lichaam speelde een belangrijke rol bij oraal lezen. Deze vorm van lezen werd vaak staande beoefend en gezien als een gezonde activiteit en geschikte vervanging voor een wandeling in de buitenlucht (Bergk)⁷. De opkomst van de roman, het tijdschrift en andere fictionele en goedkope lectuur in de negentiende eeuw vroeg om een meer persoonlijke en stille vorm van lezen. Om te kunnen opgaan in de verhalen, moest het lichaam zich in een staat van rustige ontspanning bevinden. Niet alleen de handen maar het hele lichaam was nu in rust (Wittmann, 1999: 298).

In de afgelopen eeuwen hebben gebruiken van oraal lezen en lezen in stilte naast elkaar bestaan. Pas de afgelopen decennia overheerst het lezen in stilte, wat het moeilijk maakt de activiteit van lezen los te zien van het idee van tastbare tekst.

7] Bergk, J.A., *Die Kunst, Bücher zu lesen*, p. 69 (quoted in Wittmann, R., ‘Was there a reading revolution at the end of the eighteenth century?’, p. 298)

VERDIEPING

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen verschillende vormen van verdieping, waarvan aandachtige, studieuze verdieping en imaginaire, emotionele verdieping de twee belangrijkste zijn. In de besproken literatuur werd gesteld dat er een sterk verband is tussen de vorm van verdieping en de vorm van de tekst. Aandachtige, studieuze verdieping komt het meest voor bij wetenschappelijk lezen. Imaginaire, emotionele verdieping is voornamelijk aanwezig bij fictionele werken.

Het thema van verdieping blijft terugkeren in de lange geschiedenis van het lezen en lijkt onlosmakelijk verbonden met het verwerken van een tekst. De mate van verdieping is afhankelijk van de soort tekst en de manier waarop deze gelezen wordt. Lezers waren zich hier al snel van bewust en ontwikkelden verschillende methodes om de verdieping te bevorderen.

In de vroege middeleeuwen probeerden monniken teksten uit hun hoofd te leren door ze te lezen en te herlezen, tegelijkertijd zacht mompelend meelezend. Met de opkomst van de universiteiten in de twaalfde eeuw vond er een verschuiving plaats: van aandachtig, studieus lezen ging men net genoeg lezen om deel te nemen aan een discussie over de tekst. In plaats van een diepgaande kennis van een tekst te hebben, werd het belangrijker om van zoveel mogelijk werken iets af te weten (Hamesse, 1999: 110). Het overmatig gebruik van bloemlezingen is een gevolg van deze niet-verdiepende, oppervlakkige manier van lezen.

De relatie tussen de schrijver en de lezer van een tekst kreeg meer diepgang in de late middeleeuwen. Teksten werden persoonlijker door het gebruik van aanspreekvormen en het gebruik van illustratieve diagrammen en tabellen gaf de lezer een multimedia leeservaring (Saenger, 1999: 120-145, 134). Het gebruik van miniaturen en andere visuele hulpmiddelen, die veronderstelden dat de lezer tekst en beeld simultaan kon interpreteren (Saenger, 1999: 142-5), nam ook aanzienlijk toe in niet-wetenschappelijke teksten. Deze multimedia werken bemoeilijkten de verdieping in een tekst.

De achttiende en negentiende eeuw werden enerzijds gekenmerkt door moralistische en rationele literatuur, anderzijds door de opkomst van een nieuw genre: de roman. Met dit type boek ontstond een nieuwe vorm van lezen, begeleid door imaginaire, emotionele verdieping. De romans waren zeer in trek bij het leespubliek (Wittmann, 1999: 300), dat in toenemende mate uit vrouwen, kinderen en arbeiders bestond. Deze nieuwe lezers wilden zich graag verliezen in een fictionele fantasiewereld.

Voor de intellectuele en sociale elite was dit een zorgelijke ontwikkeling. Deze nieuwe intensive vorm van lezen werd een 'snelle, onoplettende, bijna bewusteloze vorm van lezen' genoemd en 'deed denken aan een narcoticum' dat 'de drang tot

vrijheid en emancipatie zal vernietigen' omdat het 'de lezer wegvoert van een concrete, zintuiglijke waarneming en de wereld van ervaring, met het risico op totale desillusie, en zelfs nihilisme' (Wittmann, 1999: 305). De rationele denkers van de Verlichting mochten dan de roman als ongeschikte lectuur beschouwen, maar deze won aan waardering in de negentiende eeuw (Lyons, 1999: 324). Desondanks werd het lezen van romans gezien als risico, zeker voor het zwakke vrouwelijke geslacht en de beïnvloedbare arbeidersklasse.

De doelstellingen van de Verlichting hadden effect op grote delen van de arbeidersklasse, die literatuur aangrepen voor zelfverbetering en -ontplooiing (Lyons, 1999: 334). Deze arbeiders gaven blijk van een aandachtige, studieuze manier van lezen, vastbesloten als ze waren om de intellectuele handicap van hun sociale positie te overkomen.

In latere eeuwen wisselden deze twee vormen van verdieping elkaar af, al naar gelang het leesmateriaal vereiste.

MINERVA'S UIL

In het volgende gedeelte worden de bevindingen van het historische perspectief geplaatst naast de thema's die in het eerste gedeelte zijn bepaald.

REFLECTIE EN GEHEUGEN

Een vergelijking tussen Socrates' bezwaren tegen het alfabetisch schrift en het actuele verzet tegen digitaal lezen ligt voor de hand. Beide partijen protesteren tegen de opkomst van een nieuw medium dat de tekstuele beleving volledig verandert, maar waarvan de effecten nog niet zijn vastgesteld. Bovendien delen Socrates, Wolf en Giffard een vergelijkbare angst: een verminderd vermogen om teksten te memoriseren en, als gevolg daarvan, het vermogen kritisch te reflecteren.

Een blik op de geschiedenis van het lezen leert ons dat er inderdaad een significant verlies van geheugencapaciteit heeft plaatsgevonden. Het memoriseren van teksten is nog eeuwenlang relevant geweest en dit werd vergemakkelijkt door de technologie van het alfabet. De moderne lezer is echter niet langer in staat om grote stukken tekst te memoriseren, noch is daar enige noodzaak toe. We hebben geleerd om het geschreven woord te vertrouwen.

Ook het vermogen om te reflecteren over wat men leest is gedurende de geschiedenis een belangrijk objectief geweest van de lezer. Bijna onveranderlijk werd dit bereikt door een aandachtige, studieuze vorm van verdieping. Wanneer de lezer niet de intentie had een diepgaande kennis van de tekst op te doen, zoals bij lichte, gemakkelijke lectuur, dan volstond een oppervlakkige manier van lezen die aanzienlijk

minder reflectief was. De gemiddelde achttiende-eeuwse lezer, met zijn onverzadigbare zucht naar nieuw en vermakelijk leesmateriaal (Wittmann, 1999: 285), vertoont overeenkomsten met de digitale lezer die van website naar website klikt.

Digitale lezers vertonen vaak een oppervlakkige, rusteloze manier van lezen en zijn op zoek naar nieuwe informatie die hun snel verslappende aandacht kan trekken. Het blijkt dat een oppervlakkige, nonchalante manier van lezen een terugkerend fenomeen is, en meer verband houdt met het soort leesmateriaal dan met het gebruikte medium. Dit impliceert dat dit niet wordt veroorzaakt door de technologieën van het digitale medium, maar eerder door de specifieke lichte, vermakelijke lectuur die men op het internet aantreft.

We kunnen concluderen dat lezers altijd hebben geworsteld met een continue, aandachtige manier van lezen, ongeacht het medium dat zij gebruiken. Om geconcentreerd te blijven maakten ze gebruik van specifieke technieken, zoals annoteren, markeren en samenvatten.

INFORMATIE EN KENNIS

Al sinds de Griekse oudheid twijfelt men aan het vermogen van de lezer om met een overvloed aan informatie om te gaan en om informatie van kennis te kunnen onderscheiden (zie bijvoorbeeld Svenbro, Saenger, Gilmont en Chartier, 1999: 269-81). Men suggereerde dat de gemiddelde lezer moeite had met het filteren van de blijkbaar enorme hoeveelheden informatie die hij tot zich kreeg. Hij zou onmiddellijk geloven wat hij las, vertrouwend op de autoriteit van het geschreven woord. Bovendien zou hij informatie met kennis verwarren en zichzelf slimmer denken dat hij was.

Filosofen, intellectuelen en autoriteiten (zowel religieus als seculier) hebben het altijd nodig geacht om een 'poortwachter' in te stellen tussen de lezer en de informatiestroom. Deze poortwachter kon de vorm aannemen van strikte religieuze en culturele censuur tot journalisten, redacteuren en uitgeverijen. Zowel de autoriteiten van Kerk en Staat, progressieve denkers en de intellectuele elite probeerden de stroom aan informatie te beïnvloeden en controleren, door toegang te beperken of goedgekeurd leesmateriaal te verspreiden.

Op het internet heeft de lezer de macht die hem eerder misgund werd. De traditionele manier om informatie te filteren is hier nauwelijks van toepassing en hij is zowel de auteur als de redacteur van zijn leesmateriaal. Opnieuw is men bang dat de informatie op het internet verward wordt met de waarheid. En opnieuw lijkt de lezer de welbekende overvloed aan informatie te riskeren.

Het digitale medium vereist inderdaad een nieuwe manier van informatie filteren en tot deze is ontwikkeld, is een zeker wantrouwen ten opzichte van *online*

informatie op zijn plaats. Men kan echter zijn vraagtekens plaatsen bij de bereidheid van de lezer om alle informatie zelf te filteren. Hij kan kiezen voor een poortwachter die hij vertrouwt – online kranten, nieuws websites, *RSS feeds* en blogs- die hem helpt zijn informatie te hanteren. Het grote verschil met vroeger is dat hij nu zelf die keuze kan maken. Autoriteiten hebben weinig andere keuze dan het accepteren van deze ‘democratisering van kennis’ (Van der Weel, 2011: 22). Om deze reden lijken ze geneigd om lezers te leren hoe ze het best informatie filteren. Als dit doorzet, zou de langverwachte emancipatie van de lezer een revolutionair effect van het digitale medium kunnen zijn.

SIMULATIE EN DELEGATIE

In dit hoofdstuk wordt gesteld dat technologie door mensen is uitgevonden om bepaalde hersenfuncties te imiteren en speciaal ontwikkeld om het gebruik van deze functies te vereenvoudigen of verbeteren. Door bepaalde taken te delegeren aan techniek krijgt het individu meer tijd en ruimte voor andere (hersenen)activiteiten. Wolf suggereert dat dankzij de technologie van het alfabetisch schrift de mens meer tijd had voor reflectie en meer ruimte om nieuwe, originele gedachten te vormen.

De technieken ontwikkeld om het leesproces te vergemakkelijken, zoals annoteren, markeren en samenvatten, hebben digitale equivalenten. Ze kunnen werken als geheugensteuntjes, helpen de lezer om zich te concentreren op en verdiepen in een tekst, of versnellen het leesproces door het aanbieden van overzichtstabellen, samenvattingen en registers.

Het overdragen van een proces dat eeuwenlang inherent was aan het menselijk brein is een moeilijke stap. Veel angsten zijn gebaseerd op de aanname dat door het delegeren van bepaalde hersenfuncties aan technologie het gebruik van de hersenen overbodig wordt. De angst voor de eventuele impact van een nieuwe en onbekende technologie is een terugkerend thema in de geschiedenis van het lezen.

De geschiedenis toont echter ook aan dat een technodeterministische houding de introductie van nieuwe technologieën niet kan voorkomen. Het blijkt dat zo’n houding opvoeders en andere autoriteiten ervan weerhoudt de nieuwe technologie aan een kritisch onderzoek te onderwerpen en een weloverwogen beslissing over de voor- en nadelen te maken (Murray, 2000: 52). Het is van belang dat de gebruiker beseft dat deze technieken zijn hersenfuncties imiteren. Hij kan er bepaalde activiteiten mee vereenvoudigen, maar niet vervangen. Als hij deze beperkingen accepteert, kan hij de techniek tot zijn voordeel aanwenden.

ONTASTBAARHEID EN VLUCHTIGHEID

In de geschiedenis van het lezen is weinig te vinden over ontastbare tekst, eenvoudigweg omdat het alfabetisch schrift een kleitablet, perkamentrol of papier vereist om op te schrijven, waardoor de tekst onmiddellijk tastbaar wordt. Er lijken enige overeenkomsten te zijn tussen de ontastbaarheid en vluchtigheid van gesproken taal in orale samenlevingen en digitale tekst. De vergelijking gaat echter niet op. Hoewel beide een communicatiesysteem zijn, is gesproken taal geen tekst. Het belangrijkste verschil is dat geschreven tekst het gebruik van externe gereedschappen vereist – van kleitablet tot papier, van ganzenveer tot ballpoint – en dus als technologie kan worden gezien. Dit in tegenstelling tot gesproken tekst, die inherent is aan het lichaam (Van der Weel, 2011: 5-6; Ong, 2006: 134-46, 136).

In de loop der eeuwen zijn we van een voorkeur voor de flexibiliteit van gesproken tekst overgegaan naar een wantrouwen ten opzichte van alles dat niet 'zwart-op-wit' was gesteld. We zijn gewend aan de duurzame eigenschappen van geschreven tekst en worden enigszins nerveus van de vluchtigheid van digitale tekst. We kunnen niet langer vertrouwen op woorden die ontvankelijk zijn voor verandering.

Uit de literatuur besproken in het eerste deel van dit hoofdstuk blijkt dat de ontastbaarheid van digitale tekst het grootste effect lijkt te hebben op individuele lezers. Door de eeuwen heen hebben lezers technieken ontwikkeld om de activiteit van lezen te verbeteren. De ontastbaarheid van digitale tekst bemoeilijkt het gebruik van deze technieken, en hun digitale equivalenten werken momenteel nog niet goed genoeg. Het digitale medium schept een afstand tussen de tekst en de lezer, die verplicht is om hulpmiddelen als het toetsenbord en de muis te gebruiken om door de tekst te navigeren. Dit kleine maar significante verschil wordt gezien als de belangrijkste reden waarom moderne lezers moeite hebben met digitale tekst.

Dit impliceert dat de ontastbaarheid en vluchtigheid van digitale tekst inderdaad een gevolg zijn van het digitale medium. Hoewel een zeker historisch precedent te vinden is in de positie van het gesproken woord in orale samenlevingen, is deze specifieke vorm van ontastbaarheid nooit eerder een probleem geweest.

VERDIEPING

Aangezien het thema van verdieping blijft terugkeren in de lange geschiedenis van het lezen, ligt de conclusie voor de hand dat dit thema niet inherent is aan het digitale medium. Echter, de mate waarin een lezer zich kan verdiepen in tekst blijkt sterk gerelateerd aan de tastbaarheid van die tekst.

Een voorwaarde van imaginaire, emotionele verdieping is dat het medium waarop de tekst gelezen wordt, transparant is. Zodra de lezer begint met lezen, mag hij de aanwezigheid van het medium niet langer opmerken. Het digitale medium heeft die transparantie niet en de lezer blijft zich constant bewust van de aanwezigheid ervan. Dit bemoeilijkt een complete, emotionele verdieping.

Aandachtige, studieuze verdieping lijkt daarentegen geen aanmerkelijk verband te houden met het gebruikte medium. Lezers hebben altijd al problemen gehad om deze vorm van verdieping vol te houden. In de loop der tijd hebben ze echter technieken ontwikkeld om die geconcentreerde verdieping op te roepen. Hoewel het digitale medium uitgerust is met digitale equivalenten van deze technieken, functioneren deze nog niet naar behoren.

De overgang van analoog naar digitaal lezen impliceert dat onze leesgebruiken, nu aangepast aan het gedrukte medium, ook een verandering door gaan maken. Aangezien (het gebrek aan) aandachtige, studieuze verdieping vroeger een thema was, kunnen we aannemen dat het opnieuw een thema zal zijn. Ook dit thema moet dus worden meegewogen als een paradigma van de actuele discussie over digitaal lezen.

CONCLUSIE

Het onderwerp van digitaal lezen en de effecten ervan op het moderne leesgedrag is een fascinerend *topic*. We bevinden ons momenteel in een overgangsfase en hebben allen in meer of mindere mate ervaring met digitaal lezen. Iedere moderne lezer voelt zich dus een autoriteit op het gebied, hetgeen resulteert in een overvloed aan speculaties over de eventuele *impact* die het digitale medium zou kunnen hebben op ons leesgedrag.

Het is moeilijk om de waarde van actuele theorieën in te schatten, omdat alleen de tijd kan aantonen of ze gelijk hadden. Het blijft belangrijk om ons niet te verliezen in speculaties, maar juist te zorgen dat de discussie over de effecten van digitaal lezen op een productieve manier gevoerd wordt. In dit hoofdstuk werd onderzocht of bepaalde thema's die met het digitale medium in verband worden gebracht, een historisch precedent hebben. Dit zou betekenen dat deze thema's niet inherent zijn aan het digitaal medium, en dat een discussie over de effecten ervan op ons leesgedrag daar niet op gericht moet zijn.

Een blik op de geschiedenis van het lezen heeft ons geleerd dat onze voorouders hoofdzakelijk met dezelfde problemen worstelden. Ze maakten zich zorgen over het verwerken en controleren van een overvloed aan informatie. Ze konden zich moeilijk concentreren op lange non-fictie teksten en ontwikkelden hiervoor een

verscheidenheid aan technieken. Ze erkenden het belang van reflectie en verdieping en vreesden bij iedere nieuwe ontwikkeling dat dit zou verdwijnen.

We kunnen concluderen dat de thema's *Reflectie & verdieping*, *Informatie & kennis* en *Simulatie & delegatie* zich inderdaad voordoen bij digitaal lezen, maar dat alleen omdat ze inherent zijn aan de activiteit van het *lezen*. Dat ze vroeger een rol speelden wil uiteraard niet zeggen dat het nu niet zal gebeuren.

Het thema van *Ontastbaarheid & vluchtigheid* blijkt echter volledig inherent aan het digitale medium. De lezer is zich constant bewust van de aanwezigheid van het digitale medium en heeft meer moeite om zich te verdiepen in een tekst. Bovendien functioneren de digitale technieken ontwikkeld om deze verdieping te bevorderen (nog) niet naar behoren.

Dit impliceert dat verder onderzoek zich voornamelijk moet richten op de impact van de ontastbaarheid van digitale tekst op ons leesgedrag. De ontastbaarheid van tekst en het gebrek aan verdieping dat hieruit voortvloeit lijken de belangrijkste thema's te zijn die moeten worden meegenomen in toekomstige discussies over digitaal lezen. Door ons te concentreren op dit paradigma kunnen we voorkomen dat de discussie een technodeterministisch of -utopisch standpunt inneemt en wordt het mogelijk de discussie op productieve wijze te voeren.

BIBLIOGRAFIE

- Bakker, N. (2009). *Help, de woorden en zinnen ontglippen me!*, onderzoek in opdracht van Stichting Lezen.
- Bennet, S. et al. (2008). The 'Digital Natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 5, pp. 775-86;
- Blair, A. (2003). Reading strategies for coping with information overload 1550-1700. *Journal of the History of Ideas*, 64, 1, pp. 11-28;
- Cavallo, G. (1999). Between *Volumen* and Codex: Reading in the roman world. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 64-83.
- Chartier, R. (1995). *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Darnton, R. (1990). First steps toward a history of reading. In: *The kiss of Lamourette*. New York: W.W. Norton & Co.
- Giffard, A. (2009). Des lectures industrielles. In: *Pour en finir avec la décroissance*, Stiegler, B. et. al. Paris: Flammarion.

- Gilmont, J.-F. (1999). Protestant reformations and reading. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 213-233.
- Grafton, A. (1999). The humanist as reader. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 179-210.
- Hamesse, J. (1999). The scholastic model of reading. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 103-118.
- Hegel, G.W.F. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lyons, M. (1999). New readers in the nineteenth century. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 313-342.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the web, and electronic paper. *First Monday*, 15, 4.
- Julia, D. (1999). Reading and the counter reformation. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 238-266.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, 61, 6, pp. 700-12.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31, 4, pp. 404-19.
- Murray, D.E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4, 2, pp. 43-58.
- Ong, W. (2006). Orality and literacy. In: D. Finkelstein and A. McCleery, *The book history Reader*. Routledge: Oxon, pp. 134-46.
- Parkes, M.B. (1999). Reading, copying and interpreting a text in the early middle ages. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 90-102.
- Saenger, P. (2004). Reading in the later middle ages. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 120-131.
- St. Clair, W. (2004). *The reading nation in the romantic period*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinberg, S.H. (2001). *500 years of printing*. New Castle: Oak Knoll.
- Svenbro, J. (1999). Archaic and classical greece: The invention of silent reading. In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 37-60.

- Weel, A. van der (2011). *Changing our textual minds: Towards a digital order of knowledge*. Manchester: Manchester University Press (forthcoming May 2011).
- Weel, A. Van der. In: *New mediums: New perspectives on knowledge production*, p. 7, available at: http://www.let.leidenuniv.nl/wgbw/research/Weel_Articles/15_KNAW_Weel_rev_Aug09
- Wittmann, R. (1999). Was there a reading revolution at the end of the eighteenth century? In: Cavallo, G. and R. Chartier, *A history of reading in the west*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 284-306.
- Wolf, M., (2007). *Proust and the Squid: The story and science of the reading brain*. Cambridge: Icon Books.

Elli Bleeker heeft met haar scriptie *On Reading in the Digital Age* de Stichting Lezen Scriptieprijs 2010 gewonnen. Elli schreef deze scriptie voor haar Master 'Book and Digital Media' aan de universiteit van Leiden.



LEESVAARDIGHEID ALS INTELLECTUELE DEUGD

JAN-JAAP VAN PEPERSTRATEN

INLEIDING

In dit hoofdstuk wil ik een korte weergave geven van mijn promotieonderzoek, dat resulteerde in een proefschrift¹ dat ik in 2010 heb verdedigd. In het kort stel ik dat kwalitatieve, diepe leesvaardigheid, dat wil zeggen een verregaand inzicht in beschreven karakters en situaties het beste kan worden beschreven, niet in termen van een neutrale ‘competentie’, maar in termen van een intellectuele deugd. Deugd wil hier zeggen: een verworven en intrinsiek goede karaktertrek. Ik hoop door het interpreteren van leesvaardigheid als een intellectuele deugd een verband aan te kunnen tonen tussen een actieve leeshouding enerzijds en morele ontwikkeling anderzijds, dat wil zeggen: argumenten aanvoeren dat het actief lezen van narratieve teksten een positieve morele werking op de lezer heeft.

Mijn onderzoek is in de eerste plaats filosofisch van aard. Ik ben oorspronkelijk opgeleid als filosoof in het bijzonder en meer concreet als ethicus. Toen ik voor het eerst in klassieke teksten over lees- en literatuuronderwijs argumenten las over de morele werking van de leespraxis ging er bij mij van alles rinkelen. Wie zegt dat enig ‘proces x’ op een of andere wijze mensen beter maakt, zal dat ethisch moeten verantwoorden. Ik heb geprobeerd tot zo’n ethische verantwoording te komen.

1] Peperstraten, J.J. van (2010). *Literary intelligence: A virtue theoretical with special reference to its educational implications*. Leiden /Amsterdam: Leiden University Press.

Ik wil, noodzakelijkerwijs zo beknopt mogelijk, de volgende kwesties aansnijden. Ten eerste een vlugge blik op een paar historische teksten over de samenhang tussen lezen en morele ontwikkeling, ten tweede een korte blik hoe er in de deugde-ethiek wordt aangekeken tegen morele ontwikkeling, ten derde hoe leeservaringen een positieve werking hebben op ons moreel oordeelsvermogen en ten slotte wat deze inzichten concreet kunnen betekenen voor ons denken over leesonderwijs.

SAMENHANG TUSSEN LEZEN EN MORELE ONTWIKKELING

Allereerst wil ik kort aandacht schenken aan de historische bronnen waar ik mij door heb laten inspireren. In het bijzonder heb ik het dan over de Engelse literatuurwetenschapper Frank Raymond Leavis en zijn medewerkers en studenten die in de jaren '30 tot en met '60 van de vorige eeuw actief waren op de Universiteit van Cambridge. Hij was zeker niet de eerste die een verband legde tussen leesvaardigheid en moreel inzicht, maar hij heeft dat verband wel uitgediept en duidelijk aanwezig gemaakt in de Britse intellectuele discussies van de twintigste eeuw.

Leavis en de zijnen spreken zelf over het idee van een zgn. 'literaire intelligentie', dat wil zeggen de cognitieve vaardigheid om complexe narratieve teksten te kunnen begrijpen. Wanneer Leavis echter gaat beschrijven wat deze literaire intelligentie daadwerkelijk betekent maakt hij gebruik van begrippen die *moreel* geladen zijn. Literaire intelligentie is volgens Leavis:

"an exercise of the sense of value, [and] is controlled by an implicit concern for a total value-judgement." (Leavis & Thompson, 1964)

Literaire intelligentie is dus in de eerste plaats het kunnen vellen van waardeoorde- len. Het is duidelijk dat Leavis zich – in zoverre hij een moreel beeld van literatuur heeft – de locus van de morele lading van literatuur zich bevindt in het menselijke oordeelsvermogen dat zaken van waarde herkent en erkent, zowel binnen als buiten de literatuur. Ons moreel oordeelsvermogen is universeel en goed kunnen oorde- len over literaire teksten, een goed begrip hebben van literaire teksten is dus niet wezenlijk een ander proces dan een goed begrip hebben van de sociale en culturele werkelijkheid waar wij allen in leven. Leavis bevestigt dit in de volgende passage:

"The goal of [a literary education] is to produce a mind which exhibits a: 'scrupulously sen- sitive yet enterprising use of intelligence, that is of its nature not specialized but cannot be expected without special training – a mind, energetic and resourceful, that will apply itself

to the problems of civilization, and eagerly continue to improve its equipment and explore fresh approaches." (Leavis & Thompson, 1964)

Wat Leavis dus verstaat onder 'literaire intelligentie' is in ieder geval niet iets technisch, abstracts of methodisch. Het vertoont in feite veel overeenkomsten met een moreel relevante karaktertrek: te weten, een intellectuele deugd. Literaire intelligentie is niet neutraal, maar moreel georiënteerd, het wordt verworven door habituering en functioneert alleen binnen een concrete socio-culturele context. Het is dus niet onredelijk aan te nemen dat wat Leavis onder literaire intelligentie verstaat gezien moet worden als een intrinsiek goede, morele karaktertrek.

Deze these wordt verder uitgewerkt in een aantal artikelen van een van de studenten van Leavis, David Harding. In zijn *The role of the onlooker* (Harding, 1937) analyseert hij de psychologie van de toeschouwer en stelt dat dit de archetypische psychologische modus is voor de fictielezer. De lezer volgens Harding is niet een *passieve* toeschouwer, maar hij maakt, volgens Harding 'a full imaginative response to a fiction'. Literaire intelligentie is dan dus de cognitieve vaardigheid om de juiste evaluatieve respons te geven in de juiste situatie.

"[Though] they make no operative response, they still assess the event in the light of all the interests, desires, sentiments, and ideals that they can relate it to; and they feel it to be noteworthy, commonplace, agreeable, or disagreeable, tragic, funny, contemptible, heroic – to mention a few of the cruder responses." (Harding, 1937: 247-258)

En een dergelijke 'respons' is per definitie evaluatief, en dus moreel. Als lezers zijn wij literaire toeschouwers en engageren wij ons met de ervaringen die de auteur ons presenteert. Cognitie en evaluatie gaan hand in hand. Wij kunnen een situatie, of deze zich nu afspeelt in de empirische of in de literaire realiteit niet *begrijpen* zonder dat we haar *evalueren*. Een zgn. 'literaire intelligentie' kan dus nooit een neutrale, formele vorm van intelligentie zijn. Goed lezen, goed begrijpen en goed oordelen zijn allen existentiële cognitieve activiteiten. Naar zal blijken staat dit inzicht centraal in mijn poging literaire intelligentie als een intellectuele deugd te beschouwen.

Ervaring, zo zal blijken, staat centraal in het denken over morele ontwikkeling in de deugdethiek. Dat het lezen van narratieve fictie ervaringen oplevert die psychologisch isomorf zijn aan dat van een betrokken toeschouwer opent de deur om via actief en geëngageerd lezen tot morele bloei te komen. Ook Martha Nussbaum lijkt hier zo over te denken als zij schrijft:

"A dubious issue in the real-life moral sphere can legitimately be pinned down by appeal to literary experience. The experience of readership is a moral activity in its own right, a cultivation of imagination for moral activity in life, and a test for correctness of real-life judgement and response." (Nussbaum, 1990)

De leeservaring is een moreel relevante ervaring en draagt bij aan de groei van moreel inzicht en oordeelsvermogen. Maar hoe moeten wij de relatie zien tussen ervaring en morele groei? Wat is deugdethiek?

DEUGDETHIEK

In mijn proefschrift verdedig ik de stelling dat moreel oordeelsvermogen een deugd is, maar wat zijn deugden en wat betekent het om ethisch in termen van deugden te denken? Ik grijp hier terug op het klassieke ethische denken van Aristoteles. In het kort is deugdethiek een poging om ethische problemen niet langer te analyseren op het niveau van de handeling maar op het niveau van de persoon die handelt. Waar men zich zou kunnen afvragen in welke gevallen je mag liegen of de waarheid moet spreken vraagt een deugdethicus zich af, wat het betekent om als persoon waarachtig te zijn. Een deugdethicus is dus het meest geïnteresseerd in de karaktertrekken van mensen. Deze karaktertrekken komen echter niet uit de lucht vallen. We worden wel geboren met talenten, maar niet met deugden, want deugden verwerven we alleen door ervaring en door ons eigen vrijwillige handelen. Goede handelingen slijten in en worden goede gewoontes, in andere woorden een deugd:

"[It is] obvious that none of the moral virtues is engendered in us by nature, since nothing that is what it is by nature can be made to behave differently by habituation. For instance a stone, which has a natural tendency downwards, cannot be habituated to rise, however often you try to train it by throwing it into the air; nor can you train fire to burn downwards; nor can anything else that has any other natural tendency be trained to depart from it. The moral virtues, then, are engendered in us neither *by* nor *contrary to* nature; we are constituted by nature to receive them, but their full development in us is due to habit." (Aristotle, 1995)

Een deugd is dus een moreel goede gewoonte. Wat wij doen en laten heeft consequenties voor onze toekomstige handelingen. Elke goede handeling maakt toekomstige goede handelingen makkelijker, en elke slechte handeling maakt omgekeerd slechte handelingen makkelijker. Ook intellectueel bestaan er goede en slechte handelingen, en q.q. dus deugden en ondeugden. Zo is leugenachtigheid een ondeugd,

en openheid van geest een deugd. Maar de allerbelangrijkste deugd is misschien wel wat Aristoteles *phronesis* noemt: het op het juiste moment en in de juiste situatie de juiste beslissing kunnen nemen.

Dit moreel oordeelsvermogen is fundamenteel. Aristoteles omschrijft het als 'een op waarheid gerichte intellectuele kwaliteit gericht op het menselijke handelen en met die zaken die goed zijn voor mensen' (NE VI.5.1140b). Aristoteles, en na hem vele andere deugdedhici, stellen daarbij dat we zonder moreel oordeelsvermogen, zonder praktische wijsheid, zonder *phronesis*, überhaupt niet in staat zijn om moreel te leven. Het mag duidelijk zijn het niet mogelijk is dat men zonder praktische wijsheid werkelijk moreel goed kan zijn.

Ook Thomas van Aquino stelde dat alle morele deugden verbonden zijn door de éne centrale intellectuele deugd van de praktische wijsheid. Volgens hem kan geen enkele deugd bestaan zonder praktische wijsheid. Elke deugd houdt namelijk het juiste midden tussen twee ondeugden. Bijvoorbeeld de deugd van moed houdt het midden tussen te weinig moed (lafheid) en teveel moed (overmoed).

Als men niet in staat is een situatie goed in te schatten zal men op het verkeerde moment proberen een moedige handeling te verrichten, met alle risico's van dien; of juist de situatie zó inschatten dat men het beter acht niet in te grijpen. In beide gevallen heeft men de deugd van moed niet geactualiseerd, en is men dus niet moedig geweest.

Goed kunnen oordelen is dus van fundamenteel belang voor ons morele leven, en daarmee ook voor ons welzijn omdat men, volgens de klassieke traditie in de westerse filosofie, niet gelukkig kan zijn zonder goed te zijn. Moreel oordeelsvermogen is dus niet enkel fundamenteel voor ons ethische leven, maar ook voor ons levensgeluk. Als we zo te weten zijn gekomen wat *phronesis* is, dan is het dus van groot belang te weten hoe wij dit morele inzicht kunnen verwerven. Lezen is mijns inziens een van de manieren waarop dat kan.

ERVARING EN KUNSTMATIGE ERVARING

Deugden worden verworven door ervaring. Alles wat we leren, leren we door het te doen in navolging van hen die het eerder gedaan hebben. Om goed te worden, om moreel inzicht te verwerven hebben we dus bepaalde morele ervaringen nodig. Het is mijn stelling dat leeservaringen ook moreel geladen zijn en dat een leeservaring ons dus helpt om ons moreel oordeelsvermogen te helpen ontwikkelen.

Een voor de hand liggend tegenargument zou kunnen zijn dat als we het erover eens zijn dat deugden worden verworven door actieve ervaring, dit leeservaringen uitsluit. Wat is er immers actief aan het stilzitten in een hoekje met een boekje?

De Amerikaanse filosoof Robert Nozick (1974) formuleerde een gedachten-experiment over een zgn. 'experience machine' – een apparaat dat elke ervaring zou kunnen simuleren. Hij gebruikt dit argument voor een heel ander doeleinde maar we kunnen zijn 'ervaringsmachine' ook gebruiken om te argumenteren dat ook kunstmatige ervaringen een morele dimensie hebben en morele groei mogelijk maken.

Laten we ons voorstellen dat een persoon zonder het zelf te weten in een ervaringsmachine wordt gestopt en dat deze ervaringsmachine de alledaagse ervaringen van deze persoon perfect simuleert. Voor zover de persoon weet woont hij waar hij woont, werkt hij bij dezelfde baas en onderhoudt hij dezelfde relaties met die mensen die hij al jaren kent. Al deze ervaringen zijn onecht, maar overtuigend. Ze corresponderen niet met een werkelijke gemeenschappelijke realiteit. Als deze persoon weer losgelaten zou worden uit de ervaringsmachine, zouden we bemerken dat hij volwassener geworden was, hij zal moreel relevante ervaringen hebben gehad zoals veel van onze ervaringen dat zijn. Uit het enkele feit van de onwerkelijkheid van de ervaringen kunnen we niet komen tot een afleiding dat zij dan ook niet moreel relevant zijn. Iets ervaren, betekent dat we iets leren, dat we veranderd worden als individu en volwassener worden in ogenschijnlijk onwaarneembare kleine stapjes.

Het meest onrealistische aspect van C.S. Lewis' *The lion the witch and the wardrobe* is dus niet de aanwezigheid van pratende dieren, maar dat we geacht worden te geloven dat wanneer de Pevensies weer terugkeren in onze wereld na vijftien jaar in Narnia te hebben doorgebracht ze weer kinderen zijn. Nu zou het niet logisch onmogelijk zijn als ze opeens weer – fysiek – kinderen zouden zijn. Lewis beschrijft echter dat de kinderen niet alleen terugkeren naar een fysieke staat van kindheid, maar ook een psychologische staat: en dat is feitelijk onmogelijk zonder dat ze tegelijkertijd al hun herinneringen aan de vijftien jaar in Narnia zouden kwijtraken. De kinderen zouden dus, na een dergelijk avontuur, niets anders kunnen zijn dan volwassenen in kinderlichamen. Morele ervaringen laten hun sporen na en vormen een mens tot mens.

Zo is het feitelijk ook met *leeservaringen*. Zoals Harding beargumenteerde zijn leeservaringen in de grond van de zaak fictief en onecht, maar zijn ze isomorf aan de ervaring van ergens getuige van zijn. Het is deze isomorfie dat de morele dimensie van de leeservaring garandeert. Dat de ervaring op zich niet correspondeert met die van een gemeenschappelijke empirische werkelijkheid is dan ook niet relevant. Om te begrijpen hoe dit mogelijk is moeten we even terugstappen naar de klassieke denkers over de deugden. Elke deugd is een karaktertrek, maar deze karaktertrekken moeten ook actief zijn, moeten sporen nalaten in de wereld. Het technisch

van een boek laat zo aan de oppervlakte bezien geen sporen na in de wereld, dus wat is de morele meerwaarde?

Ook praktische wijsheid heeft werkingskracht, maar het object van deze deugd ligt niet buiten ons, maar binnen onszelf: praktische wijsheid heeft een concrete werking *ad bonum operanti*, voor het goede van degene die handelt.

Dus, wanneer wij lezen, zijn wij actief bezig, handelen we, en brengen we een morele verandering en verbetering aan, niet direct in de wereld, maar in onszelf. Door datgene te ervaren wat een auteur ons in een roman voorschotelt worden wij er als vanzelf toe gebracht om te oordelen. Wij keuren iets goed, of af, of een voorval interesseert ons, en het postvatten van interesse is in zichzelf een waardeoordeel. Al deze oordelen zijn ten principale intern gericht.

Wij vellen een oordeel over de moed van Lyra Belacqua in de trilogie *His dark materials*, of over de wanhoop van Denethor in *The return of the king*, en daardoor scholen wij ons in het oordelen en ontwikkelen wij de deugd van praktische wijsheid, of phronesis.

Om het voorbeeld van Lyra Belacqua, protagonist van de *His dark materials*-trilogie aan te halen: als wij over haar avonturen lezen hebben wij niet de illusie dat wij Lyra *worden* of zelfs maar actief betrokken zijn bij haar avonturen, als ware het dat wat zij ervaart, wij ook *echt* meemaken. Wij zijn getuige van haar avonturen, maar haar avonturen blijven de hare. Wij zijn getuige van haar moed, maar volgen haar moed niet na. Wij kunnen dus bijvoorbeeld niet *moedig* worden door het lezen van een boek met een moedige protagonist, maar wij kunnen wél tot een begrip komen van wat moed *is* en waarom wij de deugd van moed zouden moeten waarderen en nastreven. Hierdoor worden wij meer en meer capabel om de deugden te kennen en herkennen. Dit is precies waar het bij de praktische wijsheid om draait: de kunde om het goede te herkennen en zo het mede mogelijk te maken dat wij ons ook in de buitenwereld ons op het goede kunnen richten.

Het lijkt mij persoonlijk lastig in te zien hoe men het goede kan doen, zonder het goede te kunnen herkennen. Een intensieve leespraxis leert ons omgaan met verwerkelijkingen van het goede (en slechte!) in concrete situaties en heeft dus een positief moreel effect op de lezer.

Een onderwijspraktijk die het lezen stimuleert is dus één mogelijke manier waarop men praktische wijsheid kan verwerven. Men kan echter niet zeggen dat het de enige manier is waarop praktische wijsheid te verwerven valt. Men kan een goed mens zijn, of zelfs praktisch wijs zijn, zonder te kunnen lezen en schrijven, tegelijkertijd is leesvaardigheid en de kunde om complexe literaire situaties op waarde te schatten een krachtig hulpmiddel tot morele ontwikkeling. Literatuur maakt het mogelijk dat ons gezichtsveld enorm uitgebreid wordt en het mogelijk

maakt om deelachtig te worden aan morele ervaringen die anders altijd buiten ons bereik zouden blijven liggen. Het lijkt mij een onvermijdelijke conclusie dat lees- en literatuuronderwijs een verregaande morele relevantie bezitten. Dit heeft noodzakelijkerwijs consequenties voor ons denken over leesonderwijs en hoe leesgedrag het beste kan worden gestimuleerd.

LEESVAARDIGHEID: EEN INTELLECTUELE DEUGD

Wil leesvaardigheid overtuigend als een deugd worden beschouwd zal moeten worden aangetoond dat het dezelfde karakteristieken heeft als een deugd. Het moet het goede, gelukkige leven bevorderen, het moet meer zijn dan een enkelvoudige, technische vaardigheid of aangeboren talent. Verder, als leesvaardigheid een deugd is kan het niet zonder meer worden *onderwezen*, het kan enkel worden verworven door blootstelling en ervaring. In het bijzonder is het van belang dat leerlingen een intrinsieke motivatie tot zelfstandig lezen ontwikkelen. Het *doel* van lees- en literatuuronderwijs moet in ieder geval zijn om de fundamenteën te leggen voor een levenslange leesgewoonte. Op haar beurt is praktische wijsheid een vrucht van een levenslange liefde voor het boek.

Van invloed op het latere leesgedrag zijn aantoonbaar de betrokken leerkrachten, de thuisomgeving, de schoolomgeving en de maatschappij als geheel.

BEVORDERT LEESVAARDIGHEID LEVENSGELUK?

Vaak worden in ethische theorieën het goede en het aangename tegen elkaar uitgespeeld. In de klassieke Aristotelische ethiek gaat deze tegenstelling echter niet op. Het moreel goede leven bevordert het levensgeluk en vice versa. Een leven dat getekend wordt door wijsheid, moed, waarachtigheid, eerlijkheid en mededogen zal een leven zijn dat de moeite waard is om geleefd te worden. Als kwalitatieve leesvaardigheid een deugd is, moet deze praktijk het levensgeluk bevorderen.

De vraag óf leesvaardigheid levensgeluk bevordert kan positief worden beantwoord. De meeste mensen lezen omdat ze het plezierig vinden, maar de uiteindelijke werking van een levenslang leesproces gaan misschien wel veel verder dan dat. In de loop van mijn onderzoek vond ik toevalligerwijs een artikel in een tijdschrift voor geriatrische verpleegkunde. De onderzoekers Rane-Szostak en Herth schreven over opvallende samenhang in verpleeghuizen waar ze werkzaam waren:

"Over and over again, we found that older people who enjoyed reading for pleasure were rarely lonely. For example, an 86-year old woman whose severe heart problems had made it impossible for her to leave her apartment for the past five years had a positive outlook

on life. When asked how she felt about being alone and housebound. She pointed at her bookshelves and replied: 'I'm not alone, I have the whole world right here with me.'" (Rane-Szostak & Herth, 1995: 583-592)

De onderzoekers ondervonden dat het niet uitmaakt *wat* er gelezen werd, zo lang een oudere las voor zijn of haar plezier werd er een negatieve correlatie gevonden tussen leesgedrag en eenzaamheid. Dat is op zichzelf al een krachtige aanwijzing dat leesvaardigheid als deugd benaderd kan worden: leesgedrag bevordert het levensgeluk op een diepe, existentiële manier. En we moeten het hier hebben over *geluk*, om dergelijke effecten onder de noemer 'plezier' of 'ontspanning' onder te brengen doet de diepgaande positieve effecten tekort. Plezier is van voorbijgaande aard, geluk wijst op een diepe positieve persoonlijke oriëntatie op de werkelijkheid.

Hoewel lezen van een goed geschreven boek zeker plezierig is, gaan de effecten van levenslang leesgedrag daar ver bovenuit. Structureel blijven lezen is één manier voor een mens om een staat van *eudaimonia*, het goede leven, te bereiken, het is zeker niet de *enige* manier, maar voor wie wil, is het wel een zekere manier. Alleen al daarom zou lezen gestimuleerd moeten worden.

Er is ook een grote hoeveelheid historisch bewijs om de relatie tussen leesgedrag en geluk te substantiëren. Jonathan Rose wijdde in zijn *The intellectual life of the British working classes* (2002) vele bladzijden aan het geluk dat veel lezers uit de arbeidersklasse – die doorgaans opgroeiden in armoede en culturele deprivatie – ontleenden aan hun leespraktijk. De intellectuele cultuur van de negentiende en twintigste eeuwse Britse arbeidersklasse speelde niet alleen een grote rol in de emancipatie van de arbeidersklasse, maar verschaftte ook een lichtpunt in een anderszins donker bestaan.

"Dorothy Burnham (b.1915) who grew up in an overcrowded home ('circumstances that would have affronted the dignity of a guinea pig') and, after her family disintegrated, in a Catholic hostel, found her private life in Keats, Tennyson, and Arnold: 'Communication between these poets and myself was instantaneous. I saw with delighted amazement that all poetry had been written especially for me. Although I spoke – in my back street urchin accents – of La Belly Dame Sans Murky, yet in Keats chill little poem I seemed to sense some essence of the eternal ritual of romantic love. And Tennyson's 'Morte D'Arthur' bowled me over. I read it again and again until I lived in a world of 'armies that clash by night' and stately weeping Queens. So the poets helped me escape the demands of communal living which now, at thirteen, were beginning to be intolerable to me.'" (Rose, 2002)

Tegelijkertijd: we zien in dergelijke verklaringen ook dat het geluk dat door lezen wordt verschaft een *kritisch geluk* is, een geluk dat ons de ogen niet doet sluiten voor de sociale omstandigheden van onze tijd maar ons juist het inzicht geeft om ons daar kritisch tegenover op te stellen. Het geluk dat volgt uit leesgedrag is dus een intelligente vorm van geluk, een deugdzaam geluk, inderdaad, wat Aristoteles *eudaimonia* zou noemen, het goede leven dat geschraagd wordt door inzicht in wat goed is.

Leesbevordering kan dus niet worden gezien als een moreel neutrale activiteit die zich exclusief richt op technische leesvaardigheid – uit een intensieve leespraktijk volgt als vanzelf een mate van sociale en morele bewustwording. Goed leren lezen maakt niet alleen gelukkig, maar heeft verstrekkende consequenties.

IS LEESVAARDIGHEID VOORAL EEN TECHNISCHE VAARDIGHEID?

Vaak wordt geargumenteed dat leesvaardigheid enkel en alleen maar een vaardigheid is die zonder meer aangeleerd kan worden, een beetje zoals typen. Leesvaardigheid zou dan onderwezen kunnen worden zoals alle andere vaardigheden. Echter, als leesvaardigheid enkel maar een techniek zou zijn zou het geen deugd kunnen zijn. Een deugd is immers een verworven karaktertrek die intrinsiek goed is.

Een deugd is intrinsiek waardevol, een vaardigheid is slechts waardevol als de vaardigheid ten dienste staat van een waardevol doel. Kunnen typen is bijvoorbeeld niet intrinsiek waardevol, al is het wel nuttig. De relatie tussen deugd en vaardigheid is er dus één van waardevolle en effectieve trekken: vaardigheden zijn belangrijk omdat deugden anders niet goed actief kunnen zijn in de wereld. We zouden kunnen zeggen dat in een schrijver creativiteit een deugd is, en typevaardigheid nodig om die creativiteit tot uiting te brengen. Zo is het ook met leesvaardigheid. Leesvaardigheid, in de zin van inzicht hebben in de subtiele morele ladingen van karakters, conflicten en *plots* staat op zich *ontologisch* los van technische leesvaardigheid, maar we kunnen het één niet krijgen zonder het andere. Maar het enkelvoudige in het bezit zijn van technische leesvaardigheid maakt ons nog niet tot competente en intelligente lezers die zich zullen laten raken door het gelezene. Goed lezen lijkt mij dus nauwer verwant aan een deugd dan aan een vaardigheid.

Dit heeft verstrekkende consequenties, want als diepe leesvaardigheid een deugd is, dan kan zij niet worden onderwezen. We kunnen deugden verwerven, door emulatie of ervaring, maar we kunnen geen les in de deugden krijgen. Wij worden moedig door moedige dingen te doen, door niet terug te deinzen als een uitdaging ons in de ogen staart, wij worden vrijgevig door open te staan door het beroep dat andere mensen op ons doen. Wij kunnen niet moedig worden, of

vrijgevig door moedighedsles te volgen, of ons in te schrijven voor een module vrijgevigheid. Zo is het ook met leesvaardigheid. Men kan enkel en alleen goed leren lezen door veel te lezen.

De directe consequenties van dit inzicht zijn de volgende.

- 1 Technisch lezen kan worden aangeleerd, maar het verwerven van leesvaardigheid wordt slechts opgedaan door blootstelling aan vele, vele leeservaringen. We zijn er dus niet als we als leraren en onderwijzers een kind hebben leren lezen, dan begint het pas.
- 2 Elke deugd is een vrucht van levenslange oefening. Het doel van leesonderwijs moet dus zijn het bevorderen van een levenslange leespraxis. Het bevorderen van leesvaardigheid is dus niet enkel een taak van ouders en leerkrachten maar een *maatschappelijke* taak die een brede sociale inbedding dient te krijgen
- 3 Elke deugdverwerving staat of valt met een al dan niet aanwezige intrinsieke motivatie. We loven moed, of vrijgevigheid omdat hier uiteindelijk een vrije wil tegenover staat. We zijn uiteindelijk moedig omdat we de motivatie hebben om moedige handelingen te verrichten. Leesvaardigheid komt ook niet zomaar aanwaaien, uiteindelijk staat of valt leesvaardigheid met de motivatie om een boek op te pakken en te gaan lezen. De aandacht in het leesonderwijs moet dus in de eerste plaats liggen bij het opwekken van liefde voor het verhaal. Benadrukt moet worden dat dit argument geen ruimte laat voor een moreel-didactische aanpak: dus dat de lezer continu moet worden blootgesteld aan ‘ethisch correcte’ boodschappen. Integendeel, de morele groei die samenhangt met lezen vindt de grondslag in een structurele, positieve leeshouding. Moreel- of politiek-correct leesmateriaal dat op geen enkele wijze de lezer plezier geeft in het lezen, of de intrinsieke motivatie tot lezen niet versterkt, doet meer kwaad dan goed. Het discours over de morele dimensie van leesonderwijs moet worden gevoerd, maar tegelijkertijd moeten wij ons hoeden voor de spruitjeslucht waarmee deze discussie traditioneel omgeven is.

WELKE CONSEQUENTIES HEEFT DIT VOOR LEZEN OP SCHOOL EN IN DE SAMENLEVING?

Deugden worden bevorderd door positieve ervaringen, positieve voorbeelden en maatschappelijke ondersteuning. Het is theoretisch ondenkbaar dat de deugden, en daarmee het goede leven in een isolement kunnen worden nagestreefd en bereikt. Een middel van morele communicatie zijn geschreven narratieven. Verhalen uit alle tijden en plaatsen die ons kunnen doen ervaren wat het betekent om een mens te zijn, geplaatst in een gegeven situatie, gesteld voor bepaalde keuzen, zichzelf een plaats gevend in de wereld. Wij kunnen, zo beschouwd, niet zonder het geschreven woord: een gebroken wereld vereist dat alle middelen tot morele communicatie en

alle mogelijkheden tot morele ontwikkeling worden ingezet. Dit kan niet enkel en alleen gebeuren door middel van particulier initiatief. Hoe lovenswaardig de inzet van individuen en families ook is om positief leesgedrag te bevorderen: het kan onmogelijk genoeg zijn – de specifieke morele dimensie van het lezen vereist dat het scheppen van een positieve oriëntatie jegens het lezen niet enkel een zaak van het individu, maar ook van de hele gemeenschap is. Als een leespraktijk nauw samenhangt met een groei in moreel inzicht, dan is er vanzelf een publiek belang bij gemoeid dat deze leespraktijk wordt gefaciliteerd.

In de praktijk lijkt het echter eerder het geval te zijn dat hoewel het lezen in brede kring van belang gevonden worden, in de praktijk van deze toewijding weinig terug te vinden is. Voor zover men wil bereiken dat jongeren en ouderen (meer) gaan lezen, moet lezen vanzelfsprekend zijn, niet alleen thuis, maar ook in het onderwijs. Een leraar die zelf niet tot nauwelijks leest zal er niet in slagen zijn leerlingen liefde voor het boek bij te brengen, want wat men niet heeft, kan men ook niet geven. Het verwerven van een deugd is immers niet alleen een kwestie van ervaring, maar ook van *nabootsing*, zonder goede voorbeelden wordt een belangrijke vorm van ontwikkeling makkelijk gefrustreerd. Ten slotte moet de samenleving zelf alle ruimte geven voor het geschreven woord. In deze moet vooral aandacht gevraagd worden voor het belang van algemene beschikbaarheid van boeken. Het hedendaagse bibliotheekbeleid lijkt wat dat betreft eerder een ontmoedigingsbeleid te zijn jegens lezen dan iets anders. Zeker op het platteland zijn bibliotheken slechts zeer beperkt open, en het aanbod is beperkt. Als men wil dat lezen een vanzelfsprekende gewoonte blijft, dan zal men bibliotheken en boekhandels een vanzelfsprekende plaats moeten geven in de samenleving.

De samenleving zou het belang van het verwerven van leesvaardigheid duidelijker in moeten zien, immers leesvaardigheid is een deugd, een intrinsiek goede karaktertrek en mensen kunnen zich dus moreel ontwikkelen door te lezen. Het is de taak van staat en overheid om het goede leven te bevorderen en de randvoorwaarden te scheppen waarbinnen burgers tot volle wasdom kunnen komen. Het is de taak van overheid en samenleving om het goede leven mogelijk te maken. Lezen heeft hierin een centrale plaats. Uit vele onderzoeken blijkt een sterke correlatie tussen *beschikbaarheid* van leesmateriaal en leesgedrag. Een overheid die bibliotheken wegbezuinigt, is echter een overheid die niet geïnteresseerd is in het kweken van leesvaardigheid, en uiteindelijk ook een overheid die zeer beperkt geïnteresseerd is in de morele ontwikkeling van de bevolking. Een dergelijke houding is een immorele keuze.

BIBLIOGRAFIE

- Aristotle (1995). *Ethics*. London: Penguin Books.
- Harding, D. W. (1937). The role of the onlooker. *Scrutiny*, 6, 3, pp. 247-258.
- Leavis, F. R. and D. Thompson (1964). *Culture and environment*. London: Chatto en Windus.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state and utopia*, New York: Basic Books.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge, essays on philosophy and literature*. New York/ Oxford: Oxford University Press.
- Peperstraten, J.J. van (2010). *Literary intelligence: a virtue theoretical with special reference to its educational implications*. Leiden / Amsterdam: Leiden University Press.
- Rane-Szostak, D. and K. A. Herth (1995). A new perspective on loneliness in later life. *Issues in Mental Health Nursing*, 16, 6, pp. 583-592.
- Rose, J. (2002). *The intellectual life of the British working classes*. New Haven London: Yale University Press.

Jan-Jaap van Peperstraten is leraar filosofie aan het Zeldenrust-Steelantcollege te Terneuzen. Afgelopen jaar heeft hij zijn proefschrift over de morele dimensie van lees- en literatuuronderwijs afgerond aan de University of the West of Scotland in Glasgow afgerond.



WAAROM ZWIJGEN DE SCHRIJVERS?

DE ROL VAN DE AUTEUR IN EEN VERANDERENDE SAMENLEVING

ODILE HEYNDERS

INLEIDING

De ruim honderd dagen durende kabinetsformatie van de zomer van 2010 leek op een *soap opera* waarin hoofdfiguren samenzweren, elkaar aantrekken, voor de gek houden en aftroeven. Elke dag een nieuwe aflevering met *cliffhanger* die de kijker in spanning achterlaat. Het publiek (in het bijzonder de journalisten) smulde ervan maar gaf ook blijk van een kort geheugen. Nu de regering-Rutte is aangetreden zijn de protagonisten uit vorige episodes vergeten: Ab, Ernst, Ruud en anderen zijn van het toneel verdwenen. Maar nog steeds is de hoofdrol weggelegd voor degene die doet alsof hij niet meespeelt.

In analyses in de dag- en weekbladen over het failliet van links, het toenemende populisme, de uitdagingen en spanning van een multiculturele, gedigitaliseerde samenleving, de veranderingen in politieke strategie en omgangsvormen, valt op dat bepaalde stemmen stelselmatig ontbreken, weinig literaire schrijvers pakten de pen op om een visie op de politieke actualiteit te presenteren. Ik noem een aantal uitzonderingen. Essayist Bas Heijne schrijft in *NRC Handelsblad* scherpe columns waarin de zelfingenomenheid van links ervan langs krijgt.¹ Christiaan Weijts

1] Heijne: "Het is vooral links dat de laatste jaren intellectuele luiheid vertoont, links dat zich tevreden stelt met een defensieve opsomming van principes en sleetse geloofsartikelen en nog altijd smetvrees heeft voor het hete hangijzer van deze tijd: identiteit. Zolang je weigert je op een serieuze manier in die nieuwe behoefte aan eigenheid te verdiepen, is ieder antwoord op de opkomst van het populisme een zucht in de storm". (Hoe ik een populist ben geworden, NRC, 2 oktober 2010)

becommentarieert politieke ontwikkelingen via Twitter.² Arnon Grunberg schrijft dagelijks korte impressies op de voorpagina van *de Volkskrant* en sinds 2006 langere stukken over het 'onder-de-mensen-zijn' in de *NRC*. Joost Zwagerman geeft zijn mening in columns en in *DWDD* op televisie. Désanne van Brederode presenteert sinds 2006 columns in het programma *Buitenhof*. Leon de Winter schreef tot 2008 columns in het weekblad *Elsevier* en levert nu met regelmaat blogs aan de *Elsevier* site. Maar het merendeel van de Nederlandse literaire schrijvers houdt zich op afstand van de politiek. Hoe kan het dat zij die leven van de pen zo stil blijven? Waarom zwijgen schrijvers?

SCHRIJVERS EN ACTUALITEIT

Op deze vraag zijn verschillende antwoorden te geven, zoals ik in het hierna volgende wil laten zien. Het gaat me er daarbij niet om een normatief betoog te presenteren: zo en zo zouden schrijvers zich moeten gedragen, het gaat me om de analyse van de plaats die literatuur en literaire auteurs innemen in de publieke ruimte van vandaag. Ik richt me voornamelijk op de Nederlandse situatie, maar zal aan het slot van mijn betoog ook enkele voorbeelden uit andere literaturen en politiek-sociale omstandigheden in mijn argumentatie betrekken.

Waarom zwijgen Nederlandse schrijvers in een tijd waarin de democratische verhoudingen onder spanning staan, er een bijzondere regeringsconstructie tot stand is gekomen met een rechts minderheidskabinet dat gedoogd wordt door een partij die de grenzen van de rechtstaat opzoekt en er relatief veel bezuinigd wordt op de cultuursector, met als onmiddellijk gevolg dat een flink aantal provinciale bibliotheken zal worden opgedoekt? Het eerste en meest voor de hand liggende antwoord op de vraag is dat schrijvers literatuur schrijven en niet aan politiek doen.

2] Op 22 oktober schreef hij: Ben benieuwd hoe het 'gebefte gebefte' (die vondst = van Maarten 't Hart) zich hieruit gaat redden. #GeertOnTrial. Maar hij levert ook commentaar op de formatie, op 11 oktober: Halbe Zijlstra als staatsecretaris op OCW. Was toch de man die Plasterk minister 'feesten & partijen' noemde? Cultuur: dat feest is voorbij. Weijts is interessant omdat hij een geïnformeerde kijk geeft op de politiek die dicht bij ons staat. Een voorbeeld van een schrijver die ons een inzicht geeft in een wereld waar we niet veel van weten is Jan-Albert Hootsen (<http://twitter.com/#!/Jayhootsen> op twitter en <http://elpincheholandes.nl/over-el-pinche-holandes/> op zijn eigen website) die zich als freelance journalist, docent en blogger (onder meer voor <http://denieuwewereporter.nl>) in Mexico-stad bevindt en commentaar levert op de politieke situatie daar, zoals: Brazilië wil onder nieuwe presidentie Rousseff een Latijns-Amerikaans monsterverbond met Mexico: meer samenwerking, met name economisch (dinsdag 2 november) of deze set van 2 tweets op 18 oktober: Prachtige zinsnede van Katherine Corcoran (AP): 'From afar it seems like Baghdad: car bombs, beheadings and corrupt politicians. ½, 2/2 ..Up close, Mexico remains magical and picturesque in parts, feeling oddly safe even in the hardest-fought territories of the drug war.' Zie ook twitterlijst van schrijvers, opgesteld door Selexyz: <http://twitter.com/#!/selexyz/schrijvers/members>, maar de meeste schrijvers twitteren iets teveel over de eigen aangelegenheden. Met dank aan UvI masterstudent Peter Guldenpennig.

Net zo min als je van een bioloog of architect een specifieke mening verwacht over de PVV van Geert Wilders, hoef je dat te verwachten van een schrijver. Politiek heeft niet te maken met professe, het politieke is ‘persoonlijk’ zoals de (hier omgekeerde) feministische slogan in de jaren zeventig luidde. Verwacht van de schrijver niet een grotere politieke betrokkenheid *omdat* hij schrijver is.

Hoewel er natuurlijk wel een verschil is tussen bioloog en architect enerzijds en de schrijver aan de andere kant. De schrijver is geoefend in welsprekendheid en reddenatie, in stijl en metafoorgebruik en juist in het debat met en over populisten hoop je een treffende inzet van argumenten en tegenargumenten aan te treffen. Wilders is een redenaar met *brille*, hij gebruikt een retorica die iets los maakt (of het nu over ‘voddentaks’ of ‘kroelgoed’ gaat) en je zou verwachten dat de schrijver wordt uitgedaagd met taal te reageren, de pathos te ontmantelen.

Waarom zwijgen schrijvers? Een tweede antwoord is dat er verschillende soorten literaire auteurs zijn, zoals de Tsjechisch/Franse auteur M. Kundera in *De kunst van de roman* (1986) heeft beweerd. Er zijn ‘schrijvers’ en ‘romanciers’, zij die originele ideeën hebben en *nadenken* in hun werk en zij die een fictionele wereld scheppen en daarin het bestaan proberen te doorgronden. Ik citeer Kundera:

“De schrijver heeft oorspronkelijke ideeën en een unieke stem. Hij kan zich bedienen van welke vorm dan ook (de roman inbegrepen) en omdat alles wat hij schrijft het stempel draagt van zijn denken, gedragen door zijn stem, maakt het deel uit van zijn oeuvre.

Rousseau, Goethe, Chateaubriand, Gide, Camus, Malraux.

De romancier hecht niet veel waarde aan zijn ideeën. Hij is een ontdekker die zich al tastend inspant om een onbekend aspect van het bestaan te onthullen. Hij wordt niet gefascineerd door zijn stem, maar door een vorm die hij najaagt, en alleen vormen die aan de eisen van zijn droom beantwoorden, maken deel uit van zijn oeuvre. Fielding, Sterne, Flaubert, Proust, Faulkner, Céline.

De schrijver past binnen het kader van de geestelijke landkaart van zijn tijd, zijn volk, en mogelijk ook binnen dat van de ideeëngeschiedenis. (...) De romancier hoeft aan niemand rekening en verantwoording af te leggen, behalve aan Cervantes.” (Kundera, 1986: 146/147)

Van de *romanciers* verwacht je geen directe reactie op de politiek, van de *schrijvers* wel. Schrijvers brengen ideeën in kaart, stellen een tijdsdiagnose. Maar we kunnen constateren dat de groep schrijvers in Nederland niet heel erg omvangrijk en in ieder geval terughoudend is. M. Februari, Louise Fresco, Herman Franke, Ger Groot, Bas Heijne en Joost Zwagerman zijn (en waren) in deze categorie te plaatsen en in zekere zin te vergelijken met Europese schrijvers als de Duitse Hans Magnus

Enzensberger of de Britse Martin Amis. Deze auteurs schreven grondige analyses over de politiek en identiteit van Europa, over islamisering en terrorisme (denk aan *Ach Europa, Wahrnehmungen aus sieben Ländern* (1987 / 2006) en *De radicale verliezer, Over de psychologie van de zelfmoordterrorist* 2006 van Enzensberger of *The Second Plane, September 11, 2001-2007* uit 2008 van Martin Amis.) De genoemde Nederlandse schrijvers zijn, in vergelijking tot Enzensberger en Amis, bescheidener en minder visionair kritisch. Zij brengen tot op zekere hoogte 'tijd en volk' in kaart, maar zetten nauwelijks een stap in de richting van het schrijven van ideeëngeschiedenis. Daarvoor moeten we naar de VS om daar de in Nederland geboren en in het Engels schrijvende Ian Buruma te ontmoeten. Hij is een echte *denkende* schrijver volgens Kundera's redenering. Hij publiceerde onder andere *Occidentalism, The West in the eyes of its enemies* (2004) en *Taming the Gods, religion and democracy on three continents* (2010) waarin hij een brede politiek filosofische analyse maakte van mondiale bewegingen van islamisering en toenemende religiositeit. Opmerkelijk is dat zijn *Murder in Amsterdam* uit 2006, een essay dat zowel een constructie was van de moord op Theo van Gogh als een mentaliteitsgeschiedenis, hier in Nederland geen diepgaande discussie op gang bracht maar slechts leidde tot kinnesinne.³

Vaker is met betrekking tot de Nederlandse literatuur gewezen op het feit dat de literaire auteur zich onttrekt aan het politieke en maatschappelijke debat. Er werden voor en tegen argumenten geleverd met betrekking tot het isolement ofwel de *autonome* positie van de auteur. In 2006 roept Joost Zwagerman in zijn Frans Kellendonk-lezing getiteld *Tegen de literaire quarantaine* op tot meer direct *engagement* in de literatuur. Hij pleit voor een literatuur die zich rekenschap geeft van de actuele maatschappelijke werkelijkheid. En hij vraagt zich af waarom er in Nederlandse literatuur zo weinig aandacht wordt besteed aan 9/11, waarom de dood van Pim Fortuyn in 2002 en van Theo van Gogh in 2004 niet verbeeld worden, waarom het dagelijkse nieuws buiten de literatuur wordt gehouden. Het antwoord op deze vragen luidt dat de Nederlandse literatuuropvatting de literaire tekst in quarantaine sluit – auteurs en critici gaan er van uit dat de kunst haar eigen domein heeft, los van de gebeurtenissen van alle dag. Slechts enkele romans weten aan de geslotenheid te ontsnappen: Zwagerman noemt *Hajar en Daan* (2004) van Robert Anker, *Het opstaan* (2004) van Désanne van Brederode, *Casino* (2005) van Marja Brouwers en zijn eigen roman *De buitenvrouw* (1994), en stelt vast dat minder dan één procent van de boeken die jaarlijks verschijnen materiaal en inspiratie ontlene aan de omstandigheden en de tijd waarin men leeft.

3] Zie mijn artikel: De kartelrand van de literatuur, *Literaire essays in de Nederlandse politieke context*. In: *Achter de verhalen III*, Gent 2011. (ter perse)

Zwagerman benadert het quarantainefenomeen ook van een andere kant, door te refereren aan de studie van Azar Nafisi, *Reading Lolita in Tehran, A memoir in books* (2003). In dit autobiografische boek doet de Iraanse Nafisi (tegenwoordig professor aan Johns Hopkins) verslag van de leeservaringen van een groep vrouwen in Teheran in het midden van de jaren negentig. De revolutie heeft een fundamentalistisch regime opgeleverd, de vrouwen gaan gesluierd door het leven, maar in de beslotenheid – en vrijheid van de woning van Nafisi ontdoen zij zich van hun beperkende kledij en discussiëren over westerse romans. Zij lezen *Lolita* van Nabokov en herkennen in de meisjesfiguur van Dolores, geïndoctrineerd door Humbert Humbert, een thematiek die het beperkende regime van de ayatollahs weerspiegelt. Zwagerman constateert dat de roman *Lolita* geen politiek statement is, maar wel als zodanig kan worden gelezen. Het is de lezeres die midden jaren negentig vanuit een specifiek beladen culturele en politieke achtergrond de actualiteit van een Amerikaanse roman uit de jaren vijftig in werking kan zetten.

Elders heb ik gewezen op het feit dat er in de Nederlandstalige literatuur, zeker in vergelijking tot bijvoorbeeld de Amerikaanse en Britse, weinig op de actualiteit gerichte romans verschijnen, maar dat daarbij opvalt dat recentelijk verschenen romans die wel aandacht besteden aan actuele politieke kwesties, vaak geschreven zijn door vrouwelijke auteurs.⁴ Aan de door Zwagerman genoemde romans van Marja Brouwers en Désanne van Brederode kunnen we toevoegen: Marjolijn Februari, *De literaire kring* (2007), Nelleke Noordervliet, *Snijpunt* (2008), Louise Fresco, *De utopisten* (2007) en Charlotte Mutsaers, *Koetsier Herfst* (2008). Maar ook een novelle als *Transit* uit 1994 van Hella S. Haasse waarin de zoektocht wordt beschreven van de jonge vrouw Iks die terugkeert in Amsterdam en tijdelijk onderdak vindt bij een eenzelvige man, is te lezen als literatuur waarin de actualiteit van consumptiemaatschappij en de crisis van het subject worden beschreven.⁵

Zwagerman wilde de literatuur uit haar quarantaine bevrijden en de schrijver de straat op sturen, voor de televisie zetten, tot politieke meningvorming verleiden. Hij kreeg bijval toen UvA hoogleraar Thomas Vaessens in *De revanche van de roman* (2009) vaststelde dat na de humanistische idealen van het modernisme, en na het relativisme van de postmodernisten, de tijd is aangebroken waarin auteurs zoeken naar nieuwe vormen van betrokkenheid om de roman te revitaliseren. In reactie op dit standpunt van Vaessens verdedigde auteur Connie Palmen zich in *Het geluk van de eenzaamheid* (2009) voor het zich terugtrekken achter het bureau. Nederlandse

4] 'Politieke romans van vrouwelijke auteurs', in TNTL 2008.

5] Arnold Heumakers wijst in 'Een nieuwer firmament' (2006;11-34) op het engagement oftewel de actualiteit in meerdere, ook historische teksten van Haasse.

schrijvers zwijgen omdat zij “geen Mohammed Atta, Osama Bin Laden, George W. Bush of Pim Fortuyn een roman [hoeven] binnen te sluizen om actueel te zijn”, schrijft Palmen (2009: 111). Ze benadrukt dat het actuele voor de romancier wortels heeft in het verleden. En ze stelt dat de roman gericht is op het onthullen van het eigene en oorspronkelijke van mensen en niets wil zeggen over publieke tijdgebondenheid.

Deze positiebepaling van Connie Palmen komt tot op zekere hoogte overeen met die van de Turkse schrijver Orhan Pamuk die zich in december 2006 in zijn dankrede bij de ontvangst van de *Nobelprijs voor de Literatuur* als volgt uitsprak over de positie van de schrijver:

“A writer is someone who (...) shuts himself up in a room, sits down at a table, and alone, turns inward; amid the shadows, he builds a new world with words. (...) The stones we writers use are words. As we hold them in our hands, sensing the ways in which each of them is connected to the others, looking at them sometimes from afar, sometimes almost caressing them with our fingers and the tips of our pens, weighing them, moving them around, year in and year out, patiently and hopefully, we create new worlds.” (Pamuk, 2007: 406)

Het jarenlange isolement, alleen achter het bureau, is nodig, omdat alleen zo een nieuwe wereld wordt gecreëerd. Tot zover kiest Pamuk dus de positie die ook Palmen verdedigt. Kundera zou zeggen dat dit de positie is van de romancier. Maar dat is niet de enige boodschap die in de lezing schuilgaat. Pamuk legt er nadruk op dat hij een *Turkse* schrijver is, wonend en werkend vanuit Istanbul. Die stad is het centrum van zijn wereld en hij beschrijft, zo vertelt hij, haar straten, bruggen, mensen, honden, huizen, moskeeën, fonteinen, vreemde helden, winkels, beroemde figuren, donkere plaatsen, dagen en nachten. Istanbul is de verbeelde ruimte van zijn werk zoals Dublin dat in het werk van James Joyce was, Lissabon in werk van F. Pessoa of Berlijn in teksten van A. Döblin. Het is vanuit de ervaren en vormgegeven stad dat Pamuk de brug slaat naar het westen, naar de Europese modernistische literatuur. En het is precies deze stedelijke gerichtheid die de focus van de romancier verbindt met die van de schrijver, zou ik willen beweren in aanvulling op Kundera. De dagelijkse werkelijkheid van de stad heeft altijd een publieke dimensie.

En er is in Pamuks Nobelprijzlezings nog een boodschap verborgen, die ik de politieke boodschap noem omdat zij betrekking heeft op de beschuldiging door nationalistische media in Turkije van het beledigen van de Turkse staat, nadat Pamuk in een Zwitserse krant kritische uitspraken had gedaan over de Armeense genocide aan het begin van de twintigste eeuw. Pamuk laat zien dat de schrijver die

in zijn kamer zit te werken wel degelijk verbonden is met de politieke geschiedenis van zijn land en dat hij in het actuele debat een verantwoordelijke rol kan hebben juist door te schrijven wat hij schrijft en door als gevierd auteur een mening te ventileren. De schrijver verkeert niet in een luchtledige, maar is ook in zijn kamer verbonden met de stad, met zijn land, met de wereld en geschiedenis. De aanklacht tegen Pamuk werd ingetrokken in januari 2006 precies in de week waarin het Europese parlement besloot onderzoek te gaan doen naar het Turkse rechtssysteem in het kader van de mogelijke toetreding van Turkije tot de EU. Dat juist Pamuk de Nobelprijs ontving in datzelfde jaar 2006 heeft alles te maken met zijn kritische positie tegenover de Turkse regering en officiële historiografie.

De vraag ‘waarom zwijgen de schrijvers’ heeft verschillende antwoorden gekregen, waarbij uiteenlopende argumentaties met elkaar zijn verweven. Als we de auteurposities van romancier en schrijver uit elkaar trekken zien we dat een aantal schrijvers zich als columnist, essayist of als commentator op televisie expliciet met de actualiteit bemoeit. Zij zwijgen niet maar zij wagen zich over het algemeen ook nauwelijks aan meer gedurfde tijdsdiagnoses die elders in Europa door literaire auteurs worden gemaakt. We zien dat andere auteurs zich als romancier sterk maken voor de *autonomie* van de roman en pleiten voor het opschorten van de persoonlijke opinie en de actuele problematiek *in* het kunstwerk. Zij zwijgen dus *uit principe*. En we zien een aantal auteurs dat de roman bewust openbreekt naar politieke kwesties toe. Pamuk en Van Brederode, Februari en Fresco bijvoorbeeld. Zij spreken in de publieke ruimte in interviews, columns en dergelijke, maar zij spreken ook in de private ruimte van de roman.⁶

LITERATUUR IN EEN VERANDERENDE CONTEXT

We hebben inmiddels vastgesteld vanuit welke overwegingen auteurs zwijgen. Hoe past dit zwijgen in de grotere context van wat ik in mijn titel noemde ‘de veranderende samenleving’? Op basis van sociologische, filosofische en politiek-culturele studies (Bauman, 2004; Rorty, 1999; Appadurai, 1996) weten we dat de maatschappij waarin wij leven sinds de jaren negentig fundamentele veranderingen heeft ondergaan, vrijwel allemaal terug te voeren op de toenemende globalisering, mediatisering en digitalisering. Sinds we pc’s en internet hebben, is, zo wordt

6] Dit onderscheid tussen publiek en privaat wordt gemaakt door Richard Rorty (1989). Hij spreekt over schrijvers gericht op autonomie en schrijvers die zich richten op rechtvaardigheid. De eersten zijn de ironici en streven naar zelfcreatie en het zich bewust worden van de contingentie van hun ethos. De tweede categorie schrijvers noemt Rorty liberaal. Zij zijn vooral geïnteresseerd in de publieke doelstellingen van vrijheid, rechtvaardigheid en solidariteit.

geconstateerd, de publieke ruimte veranderd. Vijf belangrijke tendensen kunnen daarbij worden waargenomen: trivialisering, commercialisering, gerichtheid op spektakel, fragmentarisering en apathie. (Alan McKee, 2004: 2)

Trivialisering houdt in dat we steeds meer interesse hebben in triviale kwesties, van interessante *human interest*-weetjes, tot privé ontboezemingen via *Twitter*, *Hyves* of *Facebook*. Dat heeft tot gevolg dat de grenzen tussen het private en publieke flink worden opgerekt, met als resultaat dat we goed moeten nadenken over wat we wanneer en waar prijsgeven. Zaken die op het internet staan worden op een heel andere manier gearchiveerd dan vroeger, toen we brieven en foto's nog gewoon in kartonnen mappen onderbrachten.

Consumerism is een tweede fenomeen dat niet meer is weg te denken en dat zeer vergaande, zowel positieve als negatieve, veranderingen met zich mee heeft gebracht. We hebben over het algemeen meer welvaart bereikt dan de generatie van onze ouders, maar die welvaart heeft een hoge prijs in ecologische issues en de mondiale financiële crisis. *Consumerism* leidt ertoe dat technische ontwikkelingen snel vooruit gaan maar even snel achterhaald zijn. Een i-pod van drie jaar geleden haalt het niet bij de nieuwste *touch*-versie. Voor je het weet ben je *out-of-date*.

Het fenomeen van de *spektakel* samenleving houdt in dat we steeds meer gewend raken aan disproportie, uitvergroting, spannende zaken, meer-dan-exotische bestemmingen. Zo worden we vandaag de dag via posters op de stations verleid tot het maken van 'een reisje naar de zon in de Dominicaanse republiek' – dichtbij het vorig jaar door een aardbeving verwoestte Haïti, maar dat zijn we al vergeten. We registreren spektakel in het politieke debat dat verruwt en beledigend wordt, en in het grotesk beledigende van sommige muziek videos.

Fragmentatie heeft alles te maken met de enorme hoeveelheid aan informatie die toegankelijk is op het internet. We zien delen voorbij komen en klikken snel weer door. We surfen van *waarbenjenu.nl* ('De grootste reiscommunity van Nederland') om te zien waar onze vrienden zich bevinden naar onze bankaccount, van serieuze journalistieke informatie naar de site van de lokale weersvoorspelling. Maar de informatievoorziening als geheel wordt minder coherent. Wat we zien voorbij komen – 'lezen' is hier geen goede term meer – op één dag houden we nauwelijks vast. Dit hangt samen met het laatste fenomeen; dat van de *apathie*, dat vooral benadrukt wordt door pessimistische cultuurbeschouwers. We zien zoveel dat we niet meer weten waar te kijken en onze blik afwenden. We moeten ons een mening vormen over van alles, zegt de Duitse filosoof R. Safranski, van onze eigen politieke intriges tot het conflict in Afghanistan, maar eigenlijk weten we daar te weinig vanaf. Zonder een effectief filtersysteem raak je in de informatiestroom verloren. En dat filtersysteem kun je alleen krijgen als je weet wat je wilt en nodig

hebt. (Safranski, 2003: 127) Tegelijkertijd zien we dat het filtersysteem van de ‘polls’ niet werkt én een enorme vlucht neemt. We worden apathisch: Maurice de Hond zal wel voorspellen wat ik als middelbare hoogopgeleide werkende vrouw zal gaan stemmen. Zelf hoef ik dan niet meer na te denken.

Voor de Europeaan zijn al deze veranderingen ook op geografisch en sociaal gebied zichtbaar: sinds de val van de muur kwamen er 13 nieuwe staten bij. Met de toetreding tot de EU van Bulgarije en Roemenië in 2007 zijn 27 lidstaten op elkaar aangewezen. Maar ondanks die eenheid en toenadering overheerst het beeld van veelheid en vreemdheid en wordt het publieke debat over Europa meer en meer in economische of verhitte termen gevoerd. Denk aan de Holocaustanalogieën waarmee EU commissaris Viviane Reding president Nicolas Sarkozy van z'n stuk bracht toen zij debatteerden over de uitzetting van Roma-mensen uit Frankrijk.⁷

De wereld om ons heen verandert. Hoe verandert literatuur daarin mee? En wat zal dat betekenen voor het zwijgen van de schrijvers? Ik zal mij onthouden van voorspellingen, maar wat we kunnen vaststellen is dat bij een toename aan diversiteit die overal om ons heen is op te merken, de literatuur meer hybride wordt, dat er in steeds meer literaire teksten een vermenging ontstaat van genres, lagen, stemmen, fictieve en non-fictieve elementen. Ik wil enkele voorbeelden geven.

Het eerste voorbeeld betreft het werk van Dave Eggers (1970), een Amerikaans auteur die debuteerde als postmodernist met een zeer ironisch autobiografisch verhaal over een familie van twee broers die zonder ouders elkaar moesten opvoeden, *A heartbreaking work of staggering Genius* (2000). Hij noemde dit werk een *Memoir*. Daarna publiceerde Eggers boeken als *What is the What, The autobiography of Valentino Achak Deng* (2006) en *Zeitoun* (2009). Beide teksten doen verslag van persoonlijke verhalen, in het eerste werk gaat het om het autobiografische relaas van de Somalische vluchteling Valentino Achak Deng. Eggers hervertelt en componeert dit verhaal en noemt het boek op de titelpagina een ‘roman’. In het tweede geval gaat het om het verhaal van een Amerikaan van Syrische afkomst, Abdulrahman Zeitoun, die in 2005 in New Orleans verbleef tijdens de orkaan Katrina, en enkele dagen later werd opgepakt wegens vermeende terroristische activiteiten. Terwijl de lichamen van slachtoffers nog in het water dreven, hield de regering zich bezig met het vastzetten van twaalfhonderd zogenaamde Taliban-terroristen die later onschuldig bleken maar intussen maanden zonder proces opgesloten hadden gezeten.

Eggers baseerde deze romans op materiaal dat hij had verzameld in het kader van het *Voices of Witness*-project, een non-profitorganisatie die via mondelinge

7] Zie New Statesman Blog, Holocaust analogies help no one, by Duncan Robinson, 20 September 2010, 14.33.

getuigenissen een beeld wil schetsten van humanitaire crises wereldwijd. De kracht van deze *hervertelde* getuigenissen ligt in de persoonlijke details die aspecten van een ramp blootleggen waarvoor in de media geen aandacht is geweest. Gewone mensen vertellen gewone verhalen, waarin andere zaken worden opgemerkt dan in de kranten beschreven. Sommige Amerikanen in New Orleans, 2005, waren bijvoorbeeld zo arm dat ze niet konden of durfden te evacueren. Ze hadden geen auto, of geen geld voor benzine. Persoonlijke verhalen plaatsen de berichten over plunderingen en moordpartijen in een ander perspectief. Uit verschillende getuigenissen blijkt dat de vermeende raddraaiers tegen wie het leger werd ingezet, juist degenen waren die in opvangcentra orde schiepen in de verdeling van de schaarse middelen. *Zeitoun* brengt de verhalen terug tot de *life story* van één man die symbool staat voor een nationale tragedie. Het literaire potentieel ligt in het hervertellen, het stem geven aan mensen die niet gehoord werden. Achak Deng en Zeitoun krijgen via Eggers een unieke stem, en tegelijkertijd raken we ervan doordrongen dat zij spreken voor anderen in vergelijkbare omstandigheden.

Hoe illustreren deze teksten de veranderende literatuur in een veranderende samenleving? Het relaas van een waargebeurde geschiedenis, van Zeitoun of Deng, is een actuele aanklacht tegen het beleid van regeringen, tegen bureaucratische mechanismen en de verharding van de westerse maatschappij. Het zijn spectaculaire gebeurtenissen die worden verteld. Deze vertellingen van gebeurtenissen zijn gefundeerd in de observatie van triviale, persoonlijke details. De teksten van Eggers plaatsen de Amerikaanse *consumerist society* in een kritisch perspectief en laten ook zien hoe de grens tussen het private en publieke aan het verschuiven is. Het verhaal van de gewone man wordt publiek gemaakt in een literaire context, en zo wordt de geslotenheid, de literaire autonomie die ook een vorm van privatisme is, geopend naar politieke kwesties in de publieke sfeer.

Een met Dave Eggers vergelijkbare en naar mijn overtuiging nog interessantere auteur is de Amerikaan William T. Vollmann (1959), die vervreemdende reisreportages schrijft en essayistische romans en documentaires. Net als Eggers publiceert hij in het tijdschrift *McSweeney*, waarin de grenzen worden opgezocht van fictie en journalistiek, van persoonlijk verhaal en de grotere historische context, van het zoeken naar een eigen stem en een literaire vorm van solidariteit. Indrukwekkend is zijn documentaire roman *Imperial* (2009), een verzameling van verhalen van migranten die vanuit Mexico de grens naar de VS willen oversteken. De verhalen uit de grensstreek, Imperial County genoemd, zijn gefundeerd in de hoop op een nieuw leven in het kapitalistische walhalla en de harde dagelijkse realiteit van de economische vluchteling. Vollmann geeft stem aan illegalen, grenswachters,

officials, en schetst de spanningen van een cultureel, politiek en historisch getekend landschap.

Voor een tweede voorbeeld van veranderende literatuur in een veranderende wereld ga ik naar Europa. Opnieuw betreft het teksten die op het grensvlak liggen van literatuur als fictie of *bewust* veinzen en als getuigenis, journalistiek en geschiedenis. De historicus Timothy Garton Ash (1999) spreekt van ‘history of the present’, in een poging gebeurde feiten te begrijpen en representeren zonder de pretentie te hebben dat je over de Waarheid spreekt. Het gaat om teksten geschreven naar aanleiding van de oorlog in Bosnië, het beleg van Sarajevo en de val van Srebrenica. Ik noem *Blood and vengeance, one family's story of the war in Bosnia* (1998) van Chuck Sudetic, de roman *State of Siege* (1995) van de Spaanse auteur Juan Goytisolo waarin de blokkade van Sarajevo wordt verbeeld en *Briefkaarten uit het graf. Een overlevende van Srebrenica vertelt* (2005) van Emir Suljagic. Deze boeken zijn elk op zich tijdsdocumenten. En het zijn literaire verbeeldingen: de geschiedenis van het heden wordt gevisualiseerd, we krijgen een beeld van wat zich heeft afgespeeld *terzijde* van de televisiebeelden die we, – de meeste Europeanen zo neem ik aan –, met verbijstering hebben aanschouwd. Het waren beelden die het failliet van Europa en de VN toonden. Beelden van een kapot geschoten moderne stad, van bij elkaar gedreven mannen en van vrouwen en kinderen in bussen en op vrachtwagens. De mannen werden niet veel later door de troepen van generaal Mladic gefusilleerd.

Ook in deze literaire teksten gaat het om *life stories*, opgetekende getuigenissen of, in het geval van Goytisolo verzonnen, verhalen van individuen. Ook hier wordt het perspectief op de wereld gezien vanuit de ogen van een enkel iemand. Er wordt stem gegeven aan getuigen. Details worden overgeleverd en tot verbeelding gebracht. ‘Telling a story’ betekent ‘becoming a self’ schreef de Amerikaanse psycholoog Paul John Eakin (1999). Wat gebeurde in de werkelijkheid wordt pas begrepen als het tot narratie van een zelf is gemaakt.

Al deze teksten illustreren het hybride karakter van literatuur, ofwel het potentieel van literatuur bij het vertellen van levensverhalen. In deze werken worden literaire verbeelding, de strategie van fictionaliseren, de operatie van oprecht veinzen, ingezet om de actuele historische werkelijkheid te begrijpen, dichterbij te halen, *ervaarbaar* te maken. Daarbij is een belangrijk gegeven dat stemmen, van protagonist en verteller door elkaar klinken. Literaire authenticiteit bestaat voor zover je bereid bent het verhaal *als constructie* op te pakken. De auteurs geven niet direct hun mening, maar gebruiken de ruimte van fictie, verbeelding, compositie en persoonlijke visie. En tegelijkertijd geven ze *wel* een mening omdat ze de lezer doorverwijzen naar berichten in de media, informatie die beschikbaar is op het internet

enzovoort.⁸ Het hybride karakter van deze teksten, de gelaagdheid (spektakel / detail / waarheid / verbeelding / interpretatie) zet de lezer aan tot kritisch nadenken, tot het bepalen van een eigen positie. Een orkaancatastrofe in de VS, oorlog op de Balkan van 15 jaar geleden, het zijn momenten die tegelijkertijd ver weg en dichtbij zijn, dat is wat deze teksten in hun veelstemmigheid aanschouwelijk maken. Belangrijk is dat in deze vorm van literatuur *feiten* en *ideeën* worden verbonden.

LITERAIRE HYBRIDISERING

Ik ben toe aan het samenknopen van de verschillende lijnen in mijn betoog. Niet alle schrijvers zwijgen. Zeker buiten Nederland zijn er die hun stem laten horen *in* en *buiten* de roman, in een poging greep te krijgen op de complexe werkelijkheid, die in één opzicht niet zo heel anders is dan vroeger. Nog steeds worden mensen weggejaagd en buitengesloten, zijn er slachtoffers die hun verhaal willen vertellen, daders die verlangen naar begrip, mensen voor wie het belangrijk is de mogelijkheden en grenzen van *truth* en *reconciliation* af te tasten. Nog steeds zijn er lezers die behoefte hebben aan verhalen om daarmee hun eigen verhaal te vertellen, de eigen identiteit en positie in de werkelijkheid te markeren.

Beweer ik hier dat de tijdloze, autonome roman die Palmen nastreeft voorbij is? Nee. Sommige romans zullen 'universeel', in zichzelf besloten blijven. Maar onvermijdelijk betekent het meer hybride worden van de literatuur dat vormen van 'zuivere autonomie' naar de marge zullen bewegen. Het terugtrekken in de ivoren toren, in de *room of one's own* is minder voor de hand liggend in een gedigitaliseerde wereld waarin iedereen met anderen in digitale verbinding staat. Bovendien sluit het een opvatting in over de losgezongen kunstenaar die zich van de gewone man afkeert en zich niet solidair verklaart. Niet spreken is makkelijker dan wel spreken; vorm zoeken is makkelijker dan stem geven; geen oordeel hebben is minder pijnlijk dan een verkeerd oordeel vormen. Te veel ijdele commentatoren kakelen op televisie door elkaar heen, maar bepaalde romanciers zijn het andere uiterste, zij houden hun mond en zijn in de schuilplaats van de autonome kunst niet bereid verantwoordelijkheid te nemen voor het gedrag van de ander.

De mening van de schrijver, zijn analyse van politieke ontwikkelingen en historische omstandigheden, zijn observaties van het mediagebeuren kunnen een perspectief bieden dat nu in het publieke debat ontbreekt. Juist vanuit het vermogen

8] Een interessant fenomeen dat de hybriditeit van de literatuur nog eens bevestigt, is dat Achak Deng, de hoofdfiguur uit Eggers' novel, een tour maakte langs vele televisieshows. Zo was hij ook te gast in de show van Paul de Leeuw. Persoon uit de werkelijkheid wordt romanpersonage wordt televisiefiguur.

tot afstandname en concentratie en het inzetten van verbeelding kan de schrijver andere, meer gedifferentieerde scenario's voorleggen aan de politieke debaters die het niveau van de soap maar niet kunnen overstijgen. Juist nu moeten alle intellectuele en kunstzinnige vermogens worden aangesproken om de soap tot klassieke tragedie te verheffen.

Ten slotte een laatste vraag. Waarom willen we lezen? We willen lezen omdat er een reservoir van duizenden cultureel verankerde teksten is waarin antwoorden liggen op de vragen van vandaag en morgen. Dat schrijft de Franse filosoof Alain Finkielkraut in zijn onlangs gepubliceerde *Een intelligent hart, Hoe romans je helpen in het leven*, 2010. We moeten die vragen zelf formuleren, maar kunnen in beschikbare, gecatalogiseerde literatuur een niet door ons van te voren bedacht antwoord op het spoor komen. Maar literatuur is niet alleen een reservoir van teksten, zij is ook een entiteit die gecreëerd wordt, zich ontwikkelt, verandert. Evenzo verandert de positie van de lezer in deze tijd van mediatisering, digitalisering, globalisering. Zoals ik hier duidelijk gemaakt hoop te hebben, zal de literatuur meer hybride worden, meer een mengeling worden van genres, stijlen, fictie/non-fictie, geschiedenis en essayistiek. De lezer heeft daar behoefte aan omdat hij zich wil spiegelen, zich in een context wil plaatsen. Het is niet voor niets dat het diverse malen gehonoreerde *Congo* (2010) van David van Reybrouck en bijvoorbeeld *Stil de Tijd, Pleidooi voor een langzame toekomst* (2010) van Joke Hermsen zo goed worden verkocht. Dat zijn precies de hybride teksten (historisch, filosofisch, essayistisch, autobiografisch) die de literatuur van vandaag spannend en zinvol maken. Boeken waarin de wereld wordt beschreven, doordacht en bekritiseerd vanuit een zelfreflecterend subject. Boeken op basis waarvan de lezer zijn eigen positie als zelfstandig denker en lid van de gemeenschap kan bepalen.

BIBLIOGRAFIE

- Arjun Appadurai (1996/2008). *Modernity at large, cultural dimensions of globalization*. Minneapolis / London: University of Minnesota Press.
- Zygmunt Bauman (2004). *Wasted lives, modernity and its outcasts*. Cambridge: Polity.
- Paul John Eakin (1999). *How our lives become stories – making selves*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Dave Eggers (2006). *What is the What, the autobiography of Valentino Achak Deng, a novel*. San Francisco: Vintage Books.
- Dave Eggers (2009). *Zeitoun*. London: Penguin Books.

- Timothy Garton Ash (1999/2001). *History of the present, essays, sketches, and dispatches from Europe in the 1990s*. London: Vintage Books.
- Alain Finkielkraut (2010). *Een intelligent hart, Hoe romans je helpen in het leven*. Vertaald door Frans de Haan, Amsterdam / Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Juan Goytisolo (1995/2002). *State of Siege*. Translated from the Spanish by Helen Lane. San Francisco: City lights Books.
- Bas Heijne (2010). Hoe ik een populist ben geworden. *NRC*, 2 oktober 2010.
- Joke J. Hermsen (2010). *Stil de tijd, pleidooi voor een langzame toekomst*, Amsterdam / Antwerpen: Uitgeverij De Arbeiderspers.
- Arnold Heumakers, Anthony Mertens en Peter van Zonneveld (2006). *Een nieuwer firmament, Hella S. Haase in tekst en context*. Amsterdam: Em.Querido's Uitgeverij BV.
- Odile Heynders (2008). Politieke romans van vrouwelijke auteurs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 124, pp. 159-172.
- Alan McKee (2004). *The public sphere, an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Milan Kundera (1986). *De kunst van de roman, essay*. Amsterdam: Ambo.
- Orhan Pamuk (2008). My Father's suitcase. In: Orhan Pamuk, *Other colours, essays and a story*. Translated from the Turkish by Maureen Freely, London: Faber and Faber.
- Connie Palmen (2009). *Het geluk van de eenzaamheid*. Amsterdam: Atheneum – Polak & Van Gennep.
- David van Reybrouck (2010). *Congo, een geschiedenis*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Duncan Robinson (2010). Holocaust analogies help no one. *New statesman Blog*, September 20, 2010.
- Richard Rorty (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard Rorty (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- R. Safranski (2003). *Hoeveel globalisering verdraagt de mens?* Amsterdam: Atlas.
- Chuck Sudetic (1998). *Blood and vengeance, one family's story of the war in Bosnia*. New York: Penguin Books.
- Emir Suljagic (2005/2006). *Briefkaarten uit het graf. Een overlevende van Srebrenica vertelt*. Vertaling Guido Snel. Amsterdam / Antwerpen: De Arbeiderspers.
- Thomas Vaessens (2009). *De revanche van de roman, literatuur, autoriteit en engagement*. Nijmegen: Van Tilt.
- William T. Vollmann (2009). *Imperial*. New York: Penguin Books.
- Joost Zwagerman (2006). Tegen de literaire quarantaine. In: Joost Zwagerman, *Transito*. Amsterdam / Antwerpen: De Arbeiderspers, pp. 278-301.

Odile Heynders is hoogleraar Vergelijkende Literatuurwetenschap aan de Universiteit van Tilburg. Zij doet onderzoek naar schrijvers als publieke intellectuelen in Europa. Zij bestudeert literaire en politieke essays en houdt zich bezig met onderzoek naar *life writing*.