



ONDER REDACTIE VAN FRANK HAKEMULDER

DE STRALENDE LEZER

WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK
NAAR DE INVLOED VAN HET LEZEN

DE STRALENDE LEZER

DE STRALENDE LEZER

WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN HET LEZEN

REDACTIE

Frank Hakemulder

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 17

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 cases Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject – MIA STOKMANS
- 9] Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren – 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? – DICK SCHRAM
- 16] Prentenboeken lezen *als literatuur* – COOSJE VAN DER POL

ISBN 978-90-5972-321-4

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

Nederlandstalige samenvattingen: Elli Bleeker en Niels Bakker, Stichting Lezen

Tekstredactie: Ada Bolhuis, Editekst Een

© Stichting Lezen 2011

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

9 | Voorwoord
GERLIEN VAN DALEN

11 | Inleiding
FRANK HAKEMULDER

DEEL I · VISIES OP DE FUNCTIES VAN (LITERAIR) LEZEN

25 | The social and educational benefits of the scientific study of literature:
From picture books to poetry
JOAN PESKIN

55 | Exposure to narrative fiction versus expository nonfiction:
Diverging social and cognitive outcomes
KATRINA FONG AND RAYMOND MAR

68 | Hoe boeken mijn leven veranderden! De invloed van fictie op werkgedrag
P. MATTHIJS BAL, OLIVIA S. BUTTERMAN EN ARNOLD B. BAKKER

94 | The worm at the core
SHELDON SOLOMON

118 | A numerically aided phenomenological study of existential reading
PAUL SOPČÁK

148 | A neurophysiological approach to the elements of literariness
DAVID MIALL

160 | Bodily involvement in literary reading: An experimental study of readers' bodily
experiences during reading
MONIEK KUIJPERS AND DAVID MIALL

175 | Waargenomen gelijkenis, identificatie en narratieve overtuiging
ANNEKE DE GRAAF EN LETTICA HUSTINX

- 195 | Evolutie van fictie: Culturele exaptatie van sociale cognitie
JAN VERPOOTEN

**DEEL 2 • HOE KUN JE GROOTSE VISIES REALISEREN? OP ZOEK NAAR
DE LEZER IN CONTEXT**

IN DE CONTEXT VAN HET LITERATUURONDERWIJS

- 227 | Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet! Een internationale vergelijking van het leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en Nederland
PETER BROEDER EN MIA STOKMANS
- 246 | Pedagogische strategieën voor literaire educatie: Een empirische studie
OLIVIA FIALHO, SONIA ZYNGIER AND DAVID MIALL
- 267 | The pleasure of reading and its components. An empirical survey in the primary and secondary schools
SILVIA NARDON, LERIDA CISOTTO AND NAZZARENA NOVELLO
- 286 | Forms of reading in literature discussions
MICHAEL TENGBERG
- 313 | How do young adults respond to emotionally evocative fiction? An empirical study of young readers' reactions to Inger Edelfeldt's short story 'Kaninernas himmel' (Rabbit Heaven)
SKANS KERSTI NILSSON
- 332 | Method Therman: Or, how to teach literature enjoyably and effectively
CECILIA THERMAN
- 362 | Verschillen in geletterdheidsvaardigheden en slagingskans tussen monocultureel en multicultureel samengestelde klassen. Het perspectief van docenten
PETER BROEDER EN MIA STOKMANS

IN DE CONTEXT VAN DE BIBIOTHEKEN

- 383 | Een rijk palet aan leessmaken. Een segmentatieonderzoek onder 27 duizend bibliotheekleden op basis van uitleengegevens
CEDRIC STALPERS

IN DE CONTEXT VAN HET DIGITALE TIJDPERK

- 405 | Differences in literary reading from print versus computer screen. An empirical study
MACIEJ MARYL
- 417 | The impact of e-books on young children's reading habits
SALLY MAYNARD

VOORWOORD

Stichting Lezen hecht als kenniscentrum groot belang aan empirische studies op het gebied van lezen en leesgedrag. De wetenschap dat Nederlanders steeds minder tijd besteden aan lezen en dat Nederlandse jongeren, anders dan hun leeftijdsgenoten in het buitenland, in afnemende mate plezier beleven aan lezen, onderstreept dat belang alleen maar. Het is dan ook verheugend dat deze bundel met een groot aantal bijdragen aan het congres van de *International Society for the Empirical Study of Literature and Media* (IGEL), in 2010 georganiseerd door de Universiteit Utrecht, met steun van Stichting Lezen, nu verschijnt. Niet alleen omdat lezen aandacht verdient, maar zeker ook omdat effectief beleid niet zonder empirisch onderzoek kan.

Deze bundel laat u kennis maken met een aantal van de meest recente inzichten uit de internationale wetenschap. Er zijn twee hoofdvragen. Welke theorieën over de functie van het lezen blijven eigenlijk na toetsing aan de praktijk overeind? En hoe kunnen die bevindingen vervolgens weer hun weg vinden in het onderwijs en de opvoeding? Om kinderen te laten opgroeien tot gemotiveerde en literaire competente lezers zijn veel factoren van invloed. Door de bijdragen in deze bundel krijgen we meer empirisch onderbouwde inzichten om leesbevordering nog effectiever te laten zijn.

Frank Hakemulder, universitair docent en onderzoeker aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht, heeft naast de organisatie van het IGEL congres ook de redactie van deze bundel verzorgd. Ik weet zeker dat ik namens alle 'stralende lezers' spreek als ik hem daarvoor van harte bedank.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen



INLEIDING

FRANK HAKEMULDER

DE STRALENDE LEZER

De waarde die men toekent aan een object bepaalt het belang dat men hecht aan het onderzoek naar dat object. Als de interesse voor literatuur afneemt, zal de literatuurwetenschap ook lelijk op de tocht kunnen komen te staan. Dat geldt in tijden van financiële crisis misschien des te meer. Bij schaarse middelen moeten pijnlijke keuzes gemaakt worden, en zal men zich afvragen hoeveel men moet investeren in onderzoek naar gemarginaliseerde, ‘luxe’ fenomenen. Zou het dan niet verstandig zijn literatuurwetenschappers om te scholen, zodat ze bijvoorbeeld games en tweets kunnen gaan analyseren?

Gelukkig zijn er enkele redenen te bedenken waarom daar nog even mee gewacht kan worden. Maar het idee dat er iets moet gebeuren wordt steeds breder gedragen. In het rapport van de Adviesraad Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT), *Alfa en Gamma stralen. Valoriseren voor de Alfa- en Gammawetenschappen* (2007), wordt betoogd dat de universiteiten naast het verzorgen van onderwijs en het genereren van onderzoek ook activiteiten moeten ontplooiën die eraan bijdragen dat wetenschappelijke kennis benut kan worden door partijen buiten de universiteit. Volgens de auteurs is het belangrijk daarbij niet alleen oog te hebben voor bijdragen aan welvaart, maar ook aan welzijn. Kennis uit de Geesteswetenschappen en de Sociale wetenschappen kan naast een economische bijvoorbeeld ook een sterke maatschappelijke waarde hebben. Door de inzichten in de eigen en in andere culturen te vergroten zouden de weerbaarheid en duurzaamheid van de samenleving versterkt kunnen worden, zo bepleiten de auteurs.

Dit boek voegt nog een dimensie toe aan het begrip valorisatie. Het pleidooi dat hier wordt afgestoken is dat juist de combinatie van Geesteswetenschappen en Sociale wetenschappen nieuwe en bredere perspectieven biedt op wat de waarde van literatuur en lezen kan zijn, en daarmee ook op de waarde van (interdisciplinair) onderzoek. Aan die visies is Deel 1 van deze bundel gewijd. Het bijzondere aan de hier beoefende vorm van literatuurwetenschap is dat ze empirisch is: theorieën over de waarden en functies van literatuur worden getoetst. Daarmee hebben de resultaten, ondanks alle beperkingen en de nodige voorzichtigheid, meer overtuigingskracht dan de scherpste retorica. Bovendien zijn ze praktisch. Ze kunnen gebruikt worden buiten de academische wereld.

Voordat literatuur een functie kan hebben, moet men ze eerst lezen. Welke mogelijkheden er zijn om de visies van Deel 1 te realiseren, maar ook welke hindernissen en bedreigingen we daarbij tegen kunnen komen, wordt behandeld in Deel 2.

DEEL 1: VISIES OP DE FUNCTIES VAN (LITERAIR) LEZEN

Wat is nu eigenlijk het belang van lezen, wat houden lezers eraan over, hoe veranderen ze, en wat zouden de consequenties daarvan kunnen zijn voor henzelf en voor de samenleving? Reflectie over deze vragen kent een lange traditie, en is terug te voeren tot de vierde eeuw voor Christus. Een kleine greep uit de effecten die sindsdien toegedicht worden aan literatuur: literatuur brengt lezers juist dichterbij de werkelijkheid dan non-fictie; ze biedt lezers rolmodellen voor gedrag waarmee ze een bron is voor morele opvoeding; door het nuttige met het aangename te verenigen biedt ze een effectievere manier van moreel onderricht; ze stimuleert lezers tot kritische reflectie over henzelf, hun samenleving en de mensheid; ze maakt lezers bewust van de complexiteit van ethische beslissingen; en ze vergroot hun emotionele intelligentie (zie voor een overzicht Hakemulder, 2000).

Deze ideeën klinken aannemelijk (vooral voor wie van literatuur houdt), maar zijn soms ook zo mooi dat men zich terecht kan afvragen of ze niet te mooi zijn om waar te zijn. In de bijdragen van Deel 1 worden een aantal van de mogelijkheden en functies besproken, maar wordt ook ingegaan op de grenzen ervan.

In het eerste artikel behandelt **Joan Peskin** de effecten van lezen op sociale cognitie. Hoe kan lezen bijdragen aan de ontwikkeling van ‘mensenkennis,’ ofwel, hoe kunnen kinderen leren bedenken wat er omgaat in de hoofden van anderen? Het onderzoek richt zich op die aspecten van de kinderboeken die in dit opzicht het meest effectief zijn. Als wij iemand duidelijk willen maken wat wij denken of voelen, lijkt het het beste te zijn daar expliciet over te communiceren. Hetzelfde zou kunnen gelden voor het leerproces van jonge lezers. Om hen inzicht te geven

in de menselijke geest zouden de boeken expliciet moeten zijn over wat er omgaat in de personages. Peskin vond echter het tegenovergestelde. Juist die boeken die in dit opzicht meer impliciet waren, hadden een veel sterker effect. Bij nader inzien, zo zou men kunnen zeggen, ligt dat ook voor de hand: een impliciete stijl stimuleert natuurlijk het nadenken over bijvoorbeeld de beweegredenen van verhaalfiguren. Peskin betoogt echter dat wij dit niet hadden kunnen weten, als we er niet eerst empirisch onderzoek naar hadden gedaan.

Peskins onderzoek illustreert wat het praktisch nut is van zowel het lezen zelf als het onderzoek naar lezen: niet alleen draagt het bewijzen aan voor de sociale functie van het lezen van verhalen, maar het geeft ook aanwijzingen over hoe die functie het beste tot uiting kan komen. Sterke argumenten voor de waarde van lezen en leesonderzoek zijn ook te vinden in het artikel van **Katrina Fong** en **Raymond Mar**. Voor sommigen zal het stimuleren van lezen vooral gericht dienen te zijn op het lezen van zakelijke teksten. Dat zou ongetwijfeld al bijzonder nuttig zijn. In het onderzoek van Fong en Mar vinden we echter aanwijzingen dat fictionele teksten op bepaalde fronten meer bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. Fictie richt zich veel meer op de menselijke psychologie en op intermenselijke relaties. Zo kunnen de soms tegenstrijdige verlangens en doelen van personages door lezers gebruikt worden om zich voor te stellen hoe het zou zijn om zich in de schoenen van die personages te bevinden, een soort simulatie die hen iets leert over de sociale dynamiek die zij ook in de ‘echte’ wereld tegenkomen. Dit zijn processen die niet of veel minder gestimuleerd worden door non-fictie.

Wie veel leest zal ook een bredere woordenschat hebben, een belangrijke basis voor verbale vaardigheden, die weer van belang zijn voor sociaal en maatschappelijk succes. Ook hier levert het lezen van fictie een grotere bijdrage dan non-fictie, zo laten Fong en Mar zien. Deze bevindingen zouden ons moeten stimuleren om het lezen van verhalen een centrale plaats te geven in onderwijs en opvoeding.

De bijdrage van **Matthijs Bal**, **Olivia Butterman** en **Arnold Bakker** biedt een overzicht van het onderzoek naar de effecten van het lezen van fictie op gedrag. Waar de voorgaande bijdragen al enkele overtuigende argumenten aandragen voor de praktische waarde van zoiets ‘onnuttig’ als verhalen lezen, maken de auteurs aannemelijk dat fictie een belangrijke impact kan hebben op de werkvloer, door middel van inspiratie, creativiteit en emotionele intelligentie. Hun studie is al weer een mooi voorbeeld hoe Geesteswetenschappelijke interesses gecombineerd met Sociaalwetenschappelijke onderzoeksmethoden kan leiden tot inzicht in de (in dit geval economische) waarde van literatuur en de empirische bestudering daarvan.

Twee artikelen in dit eerste deel zijn gewijd aan de verwerking van dood en verlies. Om de rol van cultuur en de mogelijk bijzondere positie van literatuur daarin

duidelijk te maken zet **Sheldon Solomon** de terror management theory uiteen. Mensen hebben de unieke capaciteit om zich de eindigheid van het eigen bestaan te realiseren. Dat bewustzijn kan resulteren in een verlamdende angst die wij weten te hanteren dankzij een cultureel-bepaalde visie op de wereld en het leven. Die biedt ons een kader waarin alles, inclusief het eigen bestaan, een betekenis toegekend wordt, waarmee een buffer wordt gevormd tegen de angst. Dankzij cultuur verwerken wij een letterlijke of symbolische onsterfelijkheid. Helaas heeft dat mechanisme ook tot gevolg dat mensen uit een andere cultuur als bedreigend ervaren kunnen worden. Hierin ziet Solomon de basis voor vooroordelen en geweld tussen etnische groepen. Zijn artikel behandelt onderzoek dat deze theorie ondersteunt en de implicaties voor het lezen. Solomon betoogt dat juist het lezen van literatuur een therapeutische of verlichtende functie zou kunnen hebben, die ons uit de impasse van de terror management theory zou kunnen helpen.

Waar Solomon afsluit, pakt de lezer de draad weer op in het artikel van **Paul Sopčák**. Zijn studie laat zien hoe juist literatuur een reflexieve openheid genereert die essentieel is in de omgang met onze eindigheid. Centraal in zijn benadering staat de theorie van foregrounding. De term foregrounding helpt ons beter te begrijpen wat literatuur precies is, en wat de functie ervan kan zijn (Van Peer & Hakemulder, 2006). Het verwijst naar afwijkingen van gewoon dagelijks taalgebruik en parallelisme die we in literatuur veelvuldig tegenkomen. Deze 'kunstgrepen', zoals ongebruikelijke metaforen, onverwachte zinsstructuren, herhaling en alliteratie, kunnen gezien worden als sleutel tot een dieper begrip van de betekenis van de tekst, en leiden tot de esthetische ervaring van de lezer. Omdat de tekst soms niet meteen goed te begrijpen is wordt de perceptie van de lezer bemoeilijkt en vertraagd. In die vertraging schuilt de mogelijkheid tot nieuwe en verrassende inzichten en ervaringen. Zo helpt het lezen van literatuur ons bewust te worden van onze ingesleten en automatische handelingen en manieren van participeren. In een breder perspectief zou dit implicaties kunnen hebben die veel verder strekken dan ons eigen plezier in het lezen van een roman of gedicht.

Belangrijk aan deze theorie is dat het niet alleen maar een theorie is. Foregrounding, zo laat bijvoorbeeld het onderzoek van Sopčák zien, kan een verschuiving in ons begrip veroorzaken. Zijn kwalitatieve onderzoek is tegelijk een belangrijke bijdrage aan dit veld, en een aanvulling op Solomons artikel. De resultaten laten zien hoe literaire teksten over de eindigheid van het bestaan lezers stimuleren tot reflectie over existentiële en ontologische levensvragen.

Meer zicht op de manier waarop dit precies zou kunnen functioneren, biedt de bijdrage van **David Miall**. 'Poetry can communicate before it is understood', beweerde T.S. Eliot. Miall werkt aan een oplossing van dit raadsel. Zijn neuro-

psychologisch model helpt in ieder geval de functie van lezen en van literatuur beter te begrijpen. Centraal staat bij hem ook weer het begrip foregrounding. Het door Miall besproken onderzoek laat zien hoe de gevoelens die hiermee gepaard gaan, bijvoorbeeld een gevoel van vervreemding, hun oorsprong vinden in het onbewuste. Bevindingen uit de neuropsychologie zouden kunnen verklaren hoe het kan dat het lezen van literatuur lezers nieuwe inzichten kan brengen, al voordat zij zich het bewust zijn.

Het artikel van **Moniek Kuijpers** sluit nauw aan bij dat van Miall. Zij presenteert twee ingenieuze experimenten waarmee ze aantoonde hoe de mate waarin lezers geabsorbeerd zijn in hun leeservaringen samenhangt met lichamelijke reacties. Wederom biedt foregrounding een belangrijke verklaring voor de bevindingen. Haar resultaten suggereren dat het bewustzijn van de lezer tijdens het lezen haast letterlijk verschuift naar de wereld van het verhaal.

In de bijdrage van **Anneke de Graaf** en **Lettica Hustinx** komt een praktische implicatie van dat ‘geabsorbeerd’ of ‘getransporteerd’ zijn in een fictionele verhaalwereld aan bod. De gedachte is dat lezers als reizigers zijn. Tijdens hun reis vergeten ze hun thuis nog wel eens, bijvoorbeeld door niet alles wat ze lezen te toetsen op overeenstemming met de echte wereld. En hun reis kan invloed op hen hebben. Ze komen niet terug als precies de persoon die ze waren toen ze vertrokken. In overeenstemming met deze metafoer wijst onderzoek uit dat hoe sterker lezers zich getransporteerd voelen tijdens het lezen, hoe meer zij geneigd zijn om overtuigingen die zij tegen komen in het verhaal over te nemen. Het laatste woord is duidelijk nog niet gezegd over de persuasieve functie van verhalen, maar De Graaf en Hustinx bieden een belangrijke bijdrage aan een onderzoeksgebied met veel maatschappelijke relevantie, bijvoorbeeld op het gebied van gezondheidscommunicatie.

Naast alle mogelijkheden die dit eerste deel van de bundel ons laten zien, is het ook belangrijk oog te hebben voor beperkingen. Een belangrijke nieuwe benadering van de functie van literatuur vinden we in de evolutionaire esthetica. De centrale gedachte hier is dat niet alleen biologische organismen maar ook psychologische mechanismen onderhevig zijn aan de wetten van de evolutie. Een van die mechanismen, zo suggereert onder andere Brian Boyd (2009), is onze esthetische voorkeur en onze honger naar verhalen. Redenen om een adaptieve functie van literatuur te vooronderstellen zijn, ten eerste, dat we literatuur in alle culturen tegenkomen, in heden en verleden, overal ter wereld; ten tweede dat wij er al vrij vroeg in ons leven ontvankelijk voor zijn; en ten derde dat het lezen van (literaire) verhalen allerlei gunstige effecten heeft, op de ontwikkeling van onze cognitie. In zijn kritische bijdrage aan dit onderzoeksveld probeert **Jan Verpooten** ons enthousiasme een beetje te temperen. Uiterst nauwkeurig traceert hij de denkfouten in de evolutionaire

benadering van de functie van verhalen en het lezen van verhalen. De overeenkomsten met biologische adaptaties hoeven nog geen sluitend bewijs te zijn dat verhalen ook een adaptieve functie hebben.

Het eerste deel van deze bundel representeert vier onderzoekslijnen: onderzoek naar de effecten van het lezen van verhalen op sociale cognitie; de rol die het literaire karakter (foregrounding) van verhalen kan spelen; de persuasieve werking die communiceren middels verhalen zou kunnen hebben, en de mogelijkheid dat we aan (literaire) verhalen een evolutionaire functie zouden kunnen toeschrijven. De vier onderzoekslijnen tonen vier verschillende visies op wat lezen vermag. We kunnen concluderen dat we voorzichtig moeten zijn met claims over de effecten, maar dat er wel indicaties zijn dat het lezen van (literaire) verhalen belangrijk kan zijn voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden, van ons voorstellingsvermogen (simulatie), en onze verbale vermogens.

DEEL 2: HOE KUN JE GROOTSE VISIES REALISEREN? OP ZOEK NAAR DE LEZER IN CONTEXT

Waar deel 1 de bredere perspectieven op de functie van literatuur behandelt, gaat deel 2 in op de grondvoorwaarden voor het realiseren van die functies. Een goed begin zou zijn jongeren (blijvend) te interesseren in het lezen van literatuur. Dat we daar nog een wereld te winnen hebben blijkt wel uit het internationaal-vergelijkend onderzoek dat **Peter Broeder** en **Mia Stokmans** verrichtten. Zij onderzochten de leesmotivatie van jongeren in China, Zuid-Afrika en Nederland. Uit eerder onderzoek bleek dat leesgedrag vooral bepaald wordt door, ten eerste, de attitude ten aanzien van het lezen van verhalen, die weer bestaat uit leesplezier en de verwachting van praktisch nut; ten tweede de normen die ouders, vrienden en docenten hebben met betrekking tot het lezen van verhalen; ten derde door de eigen leesvaardigheid. Uit de internationale vergelijking komt Nederland niet goed uit de bus. Op alle fronten scoren de Nederlandse leerlingen lager. Het belangrijkste probleem lijkt te zijn dat zij minder plezier beleven aan het lezen van verhalen. Dat verklaart mogelijk dat ze ook minder lezen dan de buitenlandse leeftijdgenoten.

In dit boek vindt u een aantal bijdragen die onderzoeken hoe methoden in het literatuuronderwijs hier verandering in kunnen brengen. De studie van **Olivia Fialho** en anderen richt zich op de vergelijking van een interpretatiegerichte met een ervaringsgerichte benadering in literatuuronderwijs. Middels vragenlijsten registreerden de onderzoekers een breed scala aan reacties van de leerlingen en studenten op een tweetal verhalen. In tegenstelling tot de verwachtingen werden er geen verschillen gevonden tussen de twee benaderingen. De video-opnames die

tijdens de discussies gemaakt werden lieten echter zien dat de mate van vrijwillige deelname hoger was in de ervaring- dan in de interpretatieve groep. De studie van Fialho e.a. illustreert ook weer hoe aannames, in dit geval over onderwijsmethoden, eerst goed onderzocht moeten worden willen we de beoogde effecten van literatuuronderwijs bereiken.

Met **Silvia Nardon** en collega's kunnen we wat nauwkeuriger kijken naar het verschijnsel leesplezier. In hun grootschalige (Italiaanse) onderzoek ontdekken we verschillende componenten. Allereerst dat het lezen kan dienen voor 'mood control', ofwel het lezen om de gemoederen te bedaren en het afleiden van zorgen. Een tweede component bestaat uit het lezen om de verbeelding te prikkelen. Ten derde bestaat leesplezier uit het je emotioneel in te leven in de personages. Een belangrijke en zorgwekkende bevinding is dat leeftijd en leesplezier negatief samenhangen: oudere deelnemers aan dit onderzoek hebben minder plezier in lezen dan jongere.

Onderzoek naar klassituaties waarin gediscussieerd wordt over literatuur lijkt een belangrijk aanknopingspunt om te achterhalen wat de mogelijke effectiviteit is van een bepaalde onderwijsmethode, zoals Fialho e.a. hebben laten zien. Maar dit soort onderzoek richt zich vooral op kwantificeerbare aspecten, zoals de mate waarin studenten participeren. Naast dit soort cijfermateriaal moet uiteraard ook gekeken worden naar wat er nu daadwerkelijk gezegd wordt. Een voorbeeld van een onderzoek op dat gebied vinden we in de bijdrage van **Michael Tengberg**. De resultaten leiden tot een classificatie van verschillende vormen van lezen en zou de afstemming tussen docent en leerling kunnen verbeteren.

In zijn kwalitatief onderzoek analyseert **Skans Kersti Nilsson** de reacties van leerlingen op een emotioneel verhaal. Als het lezen van fictie inderdaad belangrijk is voor de persoonlijke ontwikkeling, bijvoorbeeld van het empathisch vermogen, dan is het goed te weten hoe empathische, emotionele reacties zich verhouden tot esthetische. Zijn conclusie is dat een literaire opleiding niet hoeft te betekenen dat lezers primair op een esthetische en afstandelijke manier reageren op dergelijke verhalen. Wel wordt duidelijk dat dergelijke reacties mogelijk een hindernis vormen voor een meer persoonlijke reactie, en waarschijnlijk ook voor waardering.

Terwijl leraren in het middelbaar onderwijs ontdekken hoe moeilijk het is om leerlingen te interesseren in literaire teksten, zijn universitaire studenten die juist wel van lezen houden vaak teleurgesteld in de manier waarop literatuur hen onderwezen wordt. **Cecilia Therman**s artikel biedt een onderzoek naar de effectiviteit van een eigen onderwijsmethode met aandacht voor leesplezier. Het combineert een persoonlijke met een meer academische benadering van literatuuronderwijs, en is daarmee misschien wel een geschikte oplossing voor de tegenstrijdige doelstellingen van het literatuuronderwijs.

In hun tweede bijdrage aan deze bundel analyseren **Peter Broeder** en **Mia Stokmans** de verschillen in literaire competentie tussen multiculturele en monoculturele klassen. De vrees is dat docenten in een multiculturele klas meer hindernissen tegenkomen om leerlingen de noodzakelijke kennis en vaardigheden bij te brengen. In hun onderzoek concentreren Broeder en Stokmans zich op drie factoren: woordenschat, de vaardigheid om de letterlijke betekenis van teksten te begrijpen, en het kunnen doorgronden van de ‘boodschap’ van literaire teksten. Zij ondervroegen docenten in het primaire en secundaire onderwijs. Het blijkt dat hun vrees gegrond is, en dat de problemen in multiculturele klassen alleen maar groter worden bij de wat complexere competenties. Als de bredere doelen van lezen en leesbevordering, en met name van literatuur, het waard zijn om na te streven, dan, zo adviseren de auteurs, is het essentieel om in de opleiding van docenten aandacht te besteden aan de mogelijke barrières bij het bereiken van literaire competentie in de multiculturele klas.

Lezen en initiatieven tot leesbevordering vinden we uiteraard ook buiten klaslokalen en collegezalen. In deze bundel komen twee andere contexten aan bod: bibliotheken en digitale media. Een zeer geschikte manier om de profielen van een veel bredere groep lezers te onderzoeken is de analyse van leengegevens. Een voor-
aanstaande Nederlandse expert op dit gebied is **Cedric Stalpers**. In zijn bijdrage aan deze bundel onderzoekt hij hoe we verschillende groepen lezers kunnen onderscheiden aan de hand van hun meest dominante leesvoorkeuren. Op basis van zijn bevindingen doet Stalpers aanbevelingen voor leesbevordering.

Belangrijk is ook om ons te realiseren dat lezen steeds vaker via moderne digitale media gebeurt. De suggestie is dat moderne communicatiemiddelen uitnodigen tot nieuwe manieren van lezen, en zo invloed hebben op de manier waarop we teksten begrijpen en dus ook op ons denken. Dat het onderzoek naar lezen juist in deze context steeds belangrijker wordt behoeft geen betoog. Dit boek biedt twee bijdragen aan dit onderzoeksveld. **Maciej Maryl** onderzoekt de verschillen tussen het lezen van papier en van een computerscherm. In zijn studie werd proefpersonen gevraagd passages te markeren die ze opvallend vonden, een veel gebruikte methode in onderzoek naar de perceptie van foregrounding (Van Peer 1986). Bovendien werd naderhand getest wat ze onthouden hadden van de tekst. Een gunstige uitslag van zijn onderzoek is dat hij, in tegenstelling tot de verwachtingen, hier geen verschillen vond. In beide groepen scoorden de proefpersonen even goed op herkenning van inhoud en stijl. Hoewel de meerderheid van de proefpersonen aangaf dat ze een voorkeur hadden voor lezen vanaf papier, had die voorkeur geen enkele invloed op de resultaten van het onderzoek. Ondanks de kanttekeningen die de onderzoeker zelfs plaatst bij zijn conclusie, zou

het toch kunnen dat het digitale tijdperk niet de grote bedreigingen met zich meebrengt waar velen voor vrezen.

Dat is ook de teneur in het laatste artikel in deze bundel. **Sally Maynard** bestudeert de bruikbaarheid en de impact van e-books op het leesgedrag van jonge kinderen. Obligaat voor onderzoekers is uiteraard te eindigen met een uitnodiging voor meer onderzoek; niettemin geeft Maynard goede redenen aan om die van haar serieus te nemen, zeker omdat het inzetten van e-books beter aan zou kunnen sluiten bij de belevingswereld van de ‘twijfelende lezer.’

STRALEND ONDERZOEK

Deze bundel bestaat uit een selectie van artikelen die gebaseerd zijn op bijdragen voor het twaalfde congres van de *International Society for the Empirical Study of Literature and Media* (ook bekend als Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft, vandaar het acroniem IGEL). De doelstelling van de bijeenkomst was om mogelijkheden tot valorisatie te zoeken in de samenwerking tussen Geesteswetenschappen en Sociale Wetenschappen. Het eerder genoemde rapport van de Adviesraad Wetenschaps- en Technologiebeleid, *Alfa en Gamma stralen*, biedt een brede definitie van het begrip valorisatie. In het algemeen staat de term voor activiteiten die zich richten op de benutting, toepassing, gebruik en aanwending van wetenschappelijke kennis. Kortom, het gaat erom dat onderzoek een uitstraling heeft en niet alleen maar in de zin dat het vaak geciteerd wordt door andere onderzoekers. De bijdragen in dit boek passen daar goed bij. Allen stellen het onderzoek in dienst van de doelstellingen van Stichting Lezen.

Op verschillende fronten wordt een debat gevoerd over het bestaansrecht van de Geesteswetenschappen. Tegelijk staan ook de Sociale Wetenschappen onder druk om duidelijk te maken welke functie zij vervullen in de maatschappij. In Nederland is het de Commissie Cohen die het punt recentelijk opnieuw onder de aandacht bracht (*Duurzame Geesteswetenschappen*, 2008). Eerder verscheen een reeks van beleidsadviezen op basis van de analyse van obstakels voor valorisatie maar ook over de sociale potentie van geesteswetenschappelijke kennis (vgl. *Men weegt Kaneel bij 't lood*, 1995). De voornemens geformuleerd in deze rapporten zouden ingrijpende implicaties hebben voor de organisatie van het wetenschappelijk bedrijf. Evaluatie van wetenschappelijk output zou zich bijvoorbeeld niet alleen meer op publicaties kunnen richten, maar ook op de maatschappelijke uitstraling (*Impact assessment Geesteswetenschappen*, nwo, mei 2009).

Het gaat hier overigens niet om een unieke Nederlandse preoccupatie. Wereldwijd herevalueert men de waarde van Geesteswetenschappelijke en Sociaal

Wetenschappelijke kennis, en vaak juist in die combinatie. In de UK verscheen onlangs bijvoorbeeld het rapport *Language Matters* (British Academy, 3 juni 2009) over het belang van deze faculteiten voor economie en samenleving in het algemeen, en eerder *Punching our weight; the humanities and social sciences in public policy making* (2008), over hoe beleidsmakers beter gebruik zouden kunnen maken van Geesteswetenschappelijke en Sociaalwetenschappelijke onderzoeksresultaten. Ook in de Verenigde Staten wordt de discussie gevoerd. In een aantal apologetische publicaties wordt gezocht naar een definitie van de waarde van Geesteswetenschappelijke kennis (o.a. Harpham, 2009; Fish, 2008). In Canada, tot slot, kent het Social Sciences and Humanities Research Council een centrale rol toe aan maatschappelijke waarde als het gaat om de beoordeling van onderzoek en onderzoeksvorstellen (zie *Impact Initiative*, op www.sshrc.ca).

In Nederland werden verschillende initiatieven genomen om het thema te agenderen (o.a. de bijeenkomsten *De onmisbare geesteswetenschappen*, 2007, *Actuele Geesteswetenschappen*, 2008, en *De dag van de valorisatie*, 2009). Maar niet eerder sloegen de wetenschappers uit de domeinen van Geesteswetenschappen en Sociale Wetenschappen de handen ineen. Dat gebeurde voor het eerst op het internationale congres van IGEL (Utrecht, 7-11 juli 2010). Deze organisatie heeft al sinds de oprichting in 1987 als doelstelling empirische claims uit de Geesteswetenschappen (m.n. de literatuurtheorie en mediawetenschappen) te toetsen middels methoden van de Sociale Wetenschappen. IGEL vormt zodoende als brug tussen twee academische culturen. Het soort kennis dat dit type interdisciplinair onderzoek genereert, zo blijkt uit dit boek, levert empirisch gefundeerde inzichten op over de functies van het lezen en kennis die gebruikt kan worden om deze functies te realiseren. De hoop is dat we zo, samen met Stichting Lezen, hoofdsponsor van het congres, bij kunnen dragen aan het welzijn in onze samenleving.

BIBLIOGRAFIE

- Adviesraad Wetenschaps- en Technologiebeleid, *Alfa en Gamma stralen, Valorisatie voor de Alfa- en Gammawetenschappen*, rapport nummer 70, Den Haag, maart 2007.
- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories. Evolution, cognition, and fiction*. London, Belknap Press of Harvard University Press.
- British Academy (2008). *Punching our weight; the humanities and social sciences in public policy making*. Gevonden op: http://www.sis.ac.uk/Wilson_Report.pdf, 22 april 2011.

- British Academy (2009). *Language Matters. A Position Paper*. Gevonden op <http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters.cfm>, 22 april 2011)
- Broek, S. en A. Nijssen (2009). *Impact assessment Geesteswetenschappen*. Den Haag: Nederlands Wetenschappelijk Onderzoek.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Geesteswetenschappen (2008). *Duurzame Geesteswetenschappen*. Amsterdam University Press.
- Commissie Toekomst van de Geesteswetenschappen (1995). *Men weegt kaneel bij 't lood*. Utrecht.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory. Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam, Benjamins.
- Harpam, G. (March 20, 2009). *The Humanities' Value. The cronical of higher education*. Gevonden op <http://chronicle.com/article/The-Humanities-Value/34962>, 22 april 2011.
- Peer, W. van en J. Hakemulder (2006). *Foregrounding*. In: K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, pp. 546-551, Vol. 4. 2nd edition. Oxford: Elsevier.
- Peer, W. van (1986). *Stylistics and psychology. Investigations of foregrounding*. Croom Helm, London.
- Social Sciences and Humanities Research Council. *Impact initiative*. Gevonden op www.sshrc.ca, 22 april 2011.



DEEL I

**VISIES OP DE FUNCTIES
VAN (LITERAIR) LEZEN**





THE SOCIAL AND EDUCATIONAL BENEFITS OF THE SCIENTIFIC STUDY OF LITERATURE: FROM PICTURE BOOKS TO POETRY

JOAN PESKIN

Associate Professor, University of Toronto,
Department of Human Development and Applied Psychology, oISE
252 Bloor Street West
Toronto ON
Canada, M5S1V6
j.peskin@utoronto.ca

Joan Peskin is an Associate Professor at the University of Toronto. She has published widely in the area of children's cognitive development as well as in the area of literary understanding, with a focus on poetry. She is an Associate Editor of the new journal, *Scientific Study of Literature (SSOL)*.

Thanks to the National Academy of Education, the Spencer Foundation, and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada for generous support for this research. The current article is based on a keynote address at the 2010 Conference of the International Society for the Empirical Study of Literature and Media (IGEL), Utrecht, Netherlands.

SAMENVATTING

De resultaten van empirisch onderzoek zijn onontbeerlijk voor het ontwikkelen van evidence-based literatuuronderwijs. Vooral als de bevindingen tegen onze intuïtie ingaan, zoals in twee van de drie experimenten waarvan Peskin verslag uitbrengt.

EXPERIMENT 1

Vraagstelling

Verhalen die inzicht geven in het karakter en de motieven van personages, zorgen ervoor dat we ons beter kunnen inleven in andere mensen. Maar wanneer is dat effect sterker: als de beschrijvingen van de mentale staat van een personage impliciet of expliciet zijn?

Methode

Kinderen van gemiddeld vier jaar en zes maanden worden voorgelezen. De expliciete groep krijgt een verhaal met veel woorden die een geestelijke toestand uitdrukken, zoals weten, denken, verwonderen, raden. De impliciete groep krijgt hetzelfde verhaal, alleen zonder deze woorden.

Resultaten

Kinderen in de expliciete groep noemen spontaan meer mentale woorden. Maar hun begrip van deze woorden verschilt niet van het begrip van de impliciete groep. In de taak waarin kinderen het gedrag en de emoties van de karakters in het verhaal moeten navertellen, scoort de impliciete groep juist hoger.

Conclusie

Hoe valt dit resultaat te verklaren? De kinderen aan wie het verhaal wordt voorgelezen zonder het expliciete vocabulaire, moeten actief een eigen interpretatie maken van de mentale staat van de personages. Dat leidt tot een verhaalbegrip op een dieper niveau, omdat ze harder moeten 'werken' om de gaten op te vullen.

EXPERIMENT 2

Vraagstelling

Zijn schrijvers die zich een inbeelding maken van de relaties tussen hun karakters, ook in staat om op complexere manieren aan andere mensen te denken?

Methode

De vijftien proefpersonen in de experimentele groep creëren een karakter en bedenken hoe dat met andere karakters in contact staat. De zestien proefpersonen in de controlegroep doen hetzelfde, maar dan voor een product. Vervolgens noteren ze allemaal zoveel mogelijk karaktereigenschappen van een leuke en van een minder leuke collega.

Resultaten

De experimentele groep blijkt in staat meer karaktereigenschappen te noemen dan de controlegroep.

Conclusie

Een creatief schrijver die de relaties tussen verhaalpersonages vormgeeft, heeft een beter sociaal inzicht in andere mensen.

EXPERIMENT 3**Vraagstelling**

In het literatuuronderwijs zijn er twee invalshoeken om poëzie te benaderen: bij de één staat de persoonlijke respons van de lezer centraal, bij de ander de schoolse literaire interpretatie. Er wordt gedacht dat laatstgenoemde ten koste gaat van het plezier in het gedicht, maar is dat wel zo?

Methode

Kinderen van drie verschillende leeftijden – 11, 14 en 17 jaar – worden verdeeld over twee condities. De experimentele groep krijgt een onderwijsinstructie gericht op een literaire interpretatie, de controlegroep krijgt die instructie niet. Beide groepen wordt gevraagd een persoonlijke reactie op het gedicht te geven.

Resultaten

De kinderen in de experimentele groep beleven, onafhankelijk van hun leeftijd, meer plezier aan het gedicht dan de kinderen in de controlegroep.


Conclusie

In tegenstelling tot wat onderwijsdeskundigen en docenten al meer dan honderd jaar denken, verhogen instructies voor literaire interpretatie het plezier in het gedicht. ‘Reader response’ en ‘literaire analyse’ hoeven elkaar dus niet per se uit te sluiten.

ABSTRACT

The scientific study of literature is an exciting and new research domain which is beginning to demonstrate important benefits of literature, from childhood to adulthood, particularly in the area of social understanding. In addition, the scientific study of literature allows us to make evidence-based, educational decisions. This article describes three separate studies within this research domain. Two of

the studies illustrate the benefits of literature in terms of social understanding. The first study demonstrated that picture books foster the development of social cognition in preschoolers, for instance, an understanding that people's behaviours are determined by their mental states, (e.g. what a person knows or doesn't know). It also found, surprisingly, that providing children with intense exposure to explicit vocabulary about mental states, was less effective than having the children construct their own understanding from more implicit text and illustrations. The second study suggested that creative writing as well as the inventing of story characters, improves the social understanding of adults. The third study, on poetry, demonstrated that explicit instruction on the process of symbolic thinking increases adolescents' enjoyment of the test poems. As in the first study, the results of this third study were somewhat counter to conventional wisdom. Results such as these, which allow for evidence-based, rather than belief-based, curriculum decisions, illustrate the educational importance of the scientific study of literature.



THE SOCIAL AND EDUCATIONAL BENEFITS OF THE SCIENTIFIC STUDY OF LITERATURE: FROM PICTURE BOOKS TO POETRY

At a time when the humanities in general, and the study of literature, in particular, are being devalued, the scientific study of literature is a new and exciting research domain. One advantage of this new domain is that the research is beginning to demonstrate important benefits for social cognition when reading fiction (e.g., Oatley, 2010; Mar and Oatley, 2008), and might show similar socio-cognitive benefits when writing fiction. A second important advantage of empirically studying literature is that such research can provide scientific evidence to either support or question our often long-held beliefs and theories. When these beliefs are not supported by the empirical evidence, we might be motivated to re-examine our theories; and as these theories may often underpin important educational decisions, for instance in areas of curriculum, these decisions can become evidence-based.

In this article I will discuss three separate studies, ranging from picture books to poetry. The first and the second provide evidence of the *socio-cognitive* benefits of reading and writing literature. The first and the third demonstrate how unexpected evidence from the scientific study of literary reading might change one's beliefs and influence *educational* decisions.

THEORY OF MIND

Having what is now commonly known as a 'theory of mind' (TOM), that is the ability to represent mental states, is an important milestone in the socio-cognitive development of young children and a crucial hallmark of what it means to be human. As we observe human behavior in our everyday lives we are constantly thinking in terms that call attention to our own and other people's mental states.

For example, if we're in a restaurant on the corner of Main street and Second Avenue and we see a young man trying to come in and pulling at the door on Main street, a door that we know is always locked, we are likely to infer that the young man *wants* to come in, but *thinks* this is the entrance. He doesn't *know* that the entrance is on Second Avenue. As we try to motion to him to go around and we see the man becoming red faced, we might also infer that he is feeling *self conscious* and *embarrassed*. So we are rapidly attributing mental states of desire (*wants*), false belief (incorrectly *thinks*), ignorance (not *knowing*), and emotions (for instance, *embarrassment*).

Twenty years ago research began to show that seemingly smart and verbal 3-year-olds are not able to represent someone else's false beliefs, or even their own previous false beliefs, for instance: A young child is asked what she thinks is inside a closed Smarties box. She then opens the box to find, not Smarties, but pencils inside. She is then asked, 'What did you think was in here before you opened it?' Almost all 3-year-olds and many 4-year-olds do not think about their previous lack of knowledge and respond: 'pencils'.

Similarly, difficulty with thinking about people's mental states is an important diagnostic feature in Autism Spectrum Disorder (ASD). People with ASD are often called 'mindblind'. Without the ability to represent that someone may not know something, they struggle to see the point of plays such as *Romeo and Juliet* and *Othello*. For instance, to understand *Othello* the audience must represent that Othello *falsely believes* that Iago is being honest when he claims to *know* that the Othello's beloved Desdemona *loves* Cassio. Extra tension is created by the audience being aware that Desdemona's loyal maidservant *knows* that the Othello *falsely believes* Desdemona *loves* Cassio, and the audience is hoping that the maidservant will correct Othello's false belief in time. However, she does not, and we hurtle towards the tragic ending.

THE EFFECTS OF ADDING MENTAL STATE TERMS TO PICTURE BOOKS

In the first study to be described in this article, in collaboration with Janet Astington I investigated the use of mental state vocabulary in children's literature. It has been suggested that mental state language draws attention to our cognitive states (Olson, 1994) and therefore exposure to such vocabulary in children's literature should result in children's greater conceptual understanding of other people's beliefs and thereby their actions.

Families differ in the extent to which they use mental state vocabulary, with some parents more inclined to reason with their child, to consider the child's point of view and explain different points of view. In these families altercations are often

met with references to motivations and thoughts involving mental state terms, such as, 'John didn't *know* you *wanted* the ball'. Or, 'He *thought* the blue ball was his'. As research has shown an association between socio-economic status and language use (e.g., Brown, Donelan-McCall and Dunn, 1996), children from disadvantaged backgrounds may be less familiar with these ways of talking about thinking.

An important issue is whether explicit exposure to mental state terms will result in a greater conceptual understanding of one's own and other people's beliefs, and thereby their behaviour, or whether this understanding develops more implicitly. In particular, in children's first experience of literature, the reading of picture books, does hearing this vocabulary help children think about people's mental states? Will they understand, for instance, that if a little boy in a story book doesn't know that his mother has gone from the kitchen to her bedroom, he will look for his mother in the kitchen even though we as readers know she is in the bedroom?

The first aim in the study was to examine whether intense exposure to mental state terms in picture books will result in a greater conceptual understanding of one's own and other people's beliefs or whether this understanding develops more implicitly. The second aim was to investigate whether hearing dramatically increased numbers of these abstract terms in stories and in the talking about these stories, will improve children's comprehension of these terms and result in greater use or production of this vocabulary in children's speech. The books read to the children in the experimental group had much of the text writing pasted over with text and questions rich in explicit mental state vocabulary. Approximately 5% of words in the experimental-group stories were mental state terms, such as know, think, wonder, figure out, guess, remember, forget, decide and understand.

The control group received the identical books, with a similar number of words and questions, but no mental state vocabulary. For example, one of the books, was titled 'Toby, where are you?' and the first three rewritten pages in each of the versions can be seen in Appendix A. Although the control group implicit story includes no explicit mental state terms, Toby's mother's lack of knowledge is made perfectly clear by, for instance, the use of perceptual terms as well as from the illustrations. So we are shown what Toby's Mom is *doing* (searching for Toby under the sheets when the reader can clearly see him hiding under the bed), even if we are not exactly told what she is *thinking*. In this way we could compare the experimental group who were read texts enriched with explicit mental state terms to a control group where the allusions to mental states were only implicit.

Between the pre- and the post-test there was a four week intervention, during which the teacher read the books to the whole class and a research assistant read the books to the children in small groups. In addition children were given their own set

of five of the books to take home and to keep, and parents recorded their reading of the books to their child using a magnetized sticker sheet attached to their refrigerator. Prior to the pretesting, parents had agreed to read to their child between four and six times a week in order to be part of the study. Almost all the families complied and some read to their children so often that they ran out of the 24 stickers we had given to each of them and they then used their own stickers or markings.

Half the children were in the experimental group and half in the control group, and the mean age was 4 years and 6 months at the start of the study. The schools chosen were in low income neighborhoods as it has been shown that disadvantaged preschoolers demonstrate substantial lags in their TOM understanding, and that children as young as 6 years from low-income families know only half the number of words as children from higher socioeconomic groups.

A concern in naturalistic intervention studies on reading is that between-teacher variation has usually proved to be greater than between-method variation. This was controlled for, by choosing schools where one teacher taught two half-day junior kindergarten classes, one in the morning and one in the afternoon, so there were four teachers teaching eight classes, with each of the teachers teaching both an experimental and a control group. This allowed us to control for teacher and time-of-day effects by having two of the teachers each work with an experimental group in the morning and a control group in the afternoon, while for the other two teachers, this order was reversed. The same tester also tested both groups for each teacher.

The measures in the pre- and post-tests comprised different versions of the same five tests.

First, children's conceptual understanding of beliefs was assessed in two ways: Measure 1, a TOM Prediction battery, consisted of four fairly standard TOM items, for instance, the child is asked what she thinks is inside a closed Smarties box as described above. Their conceptual understanding was also assessed by Measure 2, a TOM Explanation battery, which involved scenarios with accompanying pictures, and the children had to explain behaviour or emotions based on a character's mental states. For instance, the child is told, 'This is Jessica. She's lost her puppy dog. The puppy ran into the bathroom. But Jessica is looking for the puppy in the bedroom. She's looking under the bed. Why is she doing that?' or 'This is Daniel. He's got a box of chocolates. He puts it in the fridge and goes outside to play. Then his sister comes in and eats up all Daniel's chocolate. Now the box is empty. Then Daniel comes back. He's ready to eat his chocolate. (*Accompanying picture of Daniel smiling*). Why is Daniel happy?'

The children were also given a test of general language development and care was taken that the experimental and control groups were matched in terms of this measure. Finally, the children were tested for their ability to both produce and to comprehend mental state vocabulary. The Production task was an open-ended story telling task used to measure children's spontaneous use of mental state terms. Children were provided with three props (for instance, a little boy doll, a plastic toy wolf and a picket fence) and they were asked to tell a story about a mean, sneaky wolf. The stories were transcribed and the terms counted. In the Comprehension task, children had to differentiate between verbs such as guess and know in short scenarios.

RESULTS

Pretest results showed that there were no significant differences between the experimental and control groups on any of the pretest measures including age. Furthermore, there were no significant differences between the two groups in the number of times the stories were read to them at home or at school, by teachers and research assistants.

The post-test findings were most interesting. Some were anticipated; others were not. To begin with the relatively unsurprising: In terms of production of mental state terms, the experimental group children, who had heard many terms in the stories, produced significantly more mental state verbs in their spontaneous language in the Production (story-telling) task than did the control group children. In other words, although mental state terms refer to unobservable, abstract entities, the children who had intense exposure to such vocabulary in their picture books subsequently used more of this language than children who had not had such exposure. In answer to one of the questions in our study, whether it is possible to help children to acquire a lexicon of mental state vocabulary, the results suggest that it is indeed possible to help children to acquire use of these abstract terms. However, on the Comprehension task, neither group showed improvement at a level of significance. Nelson (1996) has written about 'use before meaning,' and as the children's scores on the mental state vocabulary Comprehension test did not improve from the pre-test, they may have been using the terms without a real understanding of them.

The results from the measures of children's conceptual understanding of beliefs, i.e. predicting and explaining behavior in terms of a TOM, were more surprising. On the TOM Prediction battery the children in the control implicit condition did as well as the experimental group, and on the TOM Explanation battery, the children in the experimental group, who had been told in explicit detail what and how the char-

acters were thinking and feeling, were significantly outperformed by the control group children. With regard to the control group, we must remember though, that, although we used no explicit mental state verbs in their story texts and questions, the stories themselves included mentalistic concepts and illustrations that suggested the mental world.

The results of this study suggest that intense exposure to stories in which mentalistic concepts are implicit may promote children's conceptual understanding. Indeed, in light of the finding that the control group's performance on the false-belief explanation task exceeded that of the experimental group, it may be that they acquired a *deeper* understanding because they had to actively construct their own mentalistic interpretation of the stories. For instance, in 'Toby, where are you', the control group had to construct their own understanding and explanation for the odd fact that Toby's mother is searching for Toby *in* the bed when the child can clearly see that Toby is hiding *under* the bed. These results suggest that children are not passive recipients of mentalistic concepts but are actively involved in their construction. Indeed, it may be that the children in the experimental group were not sufficiently required to be active sense-makers. The texts provided all the information. Meaning was imposed from without. The control group stories, on the other hand, included mentalistic concepts and illustrations that suggested the mental world, and this level of scaffolding may have provided the optimal challenge to the listeners to make inferences and connections such as that between Toby's parents not being able to see hidden Toby in the physical world and therefore, not knowing in the mental world.

What conclusion can we take from these results with regard to the benefits of children's literature? First, children's use of abstract mental state vocabulary increased from having stories with such vocabulary read to them. However, reading picture book stories that involve mental state concepts (such as a character's lack of knowledge), even without the actual mental state vocabulary, seems to improve children's social cognition as measured by the TOM tasks. Third, when the stories involve mental state concepts without the actual mental state vocabulary, the improvement in children's social cognition appears to be even greater, perhaps because children are then forced to work harder in order to fill in the gaps.

FILLING IN THE GAPS

Bruner (1986) writes that literary texts 'are about events in a 'real' world, but they render that world newly strange, rescue it from obviousness, fill it with gaps that call upon the reader, in Barthes' sense, to become a writer, a composer of virtual text in response to the actual' (p. 24). Filling in the gaps has been seen as the

writers' exploitation of the readers' readiness to attribute mental states. For example, in writing about adult readers, Lisa Zunshine (2006) points out that in Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway*, the reader is told that Peter thinks that Clarissa has 'grown older' but then later that Clarissa notices that Peter is 'positively trembling'. Readers are forced to construct their own meaning by inferring mental states, in this instance, inferring that 'he must be excited to see her again' in order to create emotional cohesion in the narrative (Zunshine, 2006: 22). Zunshine argues that with our evolved cognitive capacity to represent the mental states of others, as we read books we are 'intuitively' connecting people's behaviour to their mental states (see also Oatley, 2010; Mar and Oatley, 2008).

There are interesting questions about when this process is intuitive and effortless and when it is not. The creation of what Bruner (1986) called 'gaps' or spaces for the reader certainly appears to be effortful for *writers*. A commonly repeated phrase in creative writing classes, and in editors' feedback to aspiring novelists, is 'Show, don't tell'. Writers are exhorted to *show* a character behaving in an angry manner rather than to merely *tell* one's reader, 'X was angry'.

Research on preschoolers seems to have empirically demonstrated that showing one's young readers what people are doing, rather than explicitly telling one's reader what the characters are thinking or perhaps feeling, improves young readers' socio-cognitive development. However, how *adults* consider the mentalistic states of characters in negotiating Bruner's 'gaps', and how these often effortful considerations might foster advanced social cognition (in both the cognitive and emotional domains) is still unclear. As readers we sometimes find overtelling somewhat jarring, as illustrated by the following example in which the author not only shows us Danny's excitement but also explicitly tells us:

'Mr. Cassell opened the mail and gave Danny a letter. It was postmarked 'Port Saunders'. He became very excited. A letter from his buddy who went through recruit training with him in Whitbourne, Roy Hiscock. He rushed home and got his pocket knife out of his pocket and quickly opened the envelope'. (Pilgrim, 1986: 15)

This does not mean, however, that highly regarded literature always involves undertelling the readers' mental states. Zunshine notes that authors may experiment with both overtelling and undertelling. For instance, in *The Awkward Age* Henry James attempted to emulate the writing of a play (where there can be little voiceover explaining the mental states of the characters). Instead of overtelling, which was his usual mode, he experimented with undertelling, which, as Zunshine notes (2006: 25), he found 'perplexing but delightful'. Empirical research is only now beginning to investigate overtelling in adult populations. For instance,

Kotovych, Dixon and Bortolussi (in press) found that explicitly stating information may result in readers rating a narrator's actions and thoughts as more difficult to comprehend than when the information is inferred. Future research is needed to investigate the effect of overtelling in terms of socio-cognitive relevance as well as literary response, such as enjoyment.

ADULTS: THE SOCIO-COGNITIVE BENEFITS OF LITERARY READING AND WRITING

With regard to the role of literature in adults' social understanding, some sterling work on literary reading has shown that people who read fiction more frequently are better able to identify various emotions and various aspects of social interactions than readers of non-fiction (see Oatley, 2010). However, work is only now about to begin on the socio-cognitive benefits of writing literature. The crucial role played by mental state attribution in constructing a story was elucidated by Bruner (1986): (A) story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action: agent, intention or goal, instrument, something corresponding to a 'story grammar'. The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action think, know or feel, or do not know, think or feel. The two landscapes are essential and distinct: it is the difference between Oedipus sharing Jocasta's bed before and after he learns that she is his mother (p. 14).

Fiction writers not only have to consider the mental states of their characters; they must also predict and understand the minds or thoughts of readers as they encounter the text. A common way of teaching writing is the 'Workshop' method, in which a group of writers exchange texts and then each text is discussed individually. In some versions of the 'Workshop' method, writers are not allowed to speak during the discussion of their own texts, the rationale being that, unlike spoken communication, published writers cannot change their message to be better understood. In this way, writers are forced to see whether readers interpret the text in the way it was intended. This method of teaching writing may actually help develop *rom* in fiction writers, as authors become conscious of discrepancies between what they meant and what they said, and what they intended and how it was received.

Effective literary writers must think about their characters in a multitude of situations, evaluating other characters through the minds of their own particular character – not only in terms of their immediate interaction, but in terms of the entire history of these relationships. Furthermore, literary writers not only have to consider the mental states of their *characters*; they must also predict and understand the knowledge as well as emotions of *readers* as they encounter the text, anticipating and tracking their readers' knowledge states and sometimes purposefully leading

them in the wrong direction. It is therefore likely that writers may have an elevated capacity for social understanding as compared to the general population.

It is also likely that certain kinds of writers, that is, writers of certain genres, may be *most* adept. Leaving questions of causal directionality aside, one might hypothesize that there will be more developed social cognition in writers of genres in which characterization is paramount, for instance, novelists, playwrights and screenwriters, as opposed to poets. However, although most poets spend less time on characterization, they also might be more dysphoric than writers of other genres, and dysphoric adolescents are better able to identify the mental states of others (Harkness, Sabbagh, Jacobson, Chowdrey and Chen, 2005). This might be because dysphoric adults are more sensitive to stimuli, including social cues, and are inclined to ruminative introspection (Gleicher and Weary, 1991). Thus, it is possible that poets may outperform other writers on this task. These remain open avenues for future research.

In addition, different sub-genres may require more TOM demands on the part of writers than others. For instance, within the genre of fiction, detective or crime stories often involve an unexpected ending, and writers must anticipate and track their readers' knowledge states, biases and inferences that the readers are likely to make in order to purposefully lead them in the wrong direction. The hallmark of other sub-genres, typically those involving humour or horror, is that they are written so that the reader is aware of something that a protagonist does not know.

There is certainly reason to expect that writers possess an elevated capacity for social understanding but what is the empirical evidence? First, there is evidence from developmental studies: Comay (2009) found that children aged between 4 and 7 years who are skilled in telling stories have higher scores on various TOM tasks, even after controlling for verbal intelligence. Taylor and Carlson (1997) similarly found higher TOM scores for 4-year-old children who create imaginary characters. At the adult level, Taylor, Hodges and Kohányi (2002) collected a sample of 50 fiction writers who had been writing for at least five years and administered a variety of measures including a self-report measure of empathy. Fiction writers reported higher empathy scores than reported by the population norms, and by a large margin.

When studying the *reading* of literature, studies have found that even after reading just one fictional story versus a non-fictional text, there is improvement in social cognition: Participants randomly assigned to read the fictional text showed changes in social reasoning (Mar, 2007) and self-reported change in personality traits mediated by emotion change (see Oatley, 2010). In a recent pilot study Theanna Bischoff and I examined whether a 30 minute creative writing exercise,

in which participants need to imagine character interactions when writing a story, might induce better performance on measures of social processing in the same way as the short exposure to just one short story seems to have done.

A PILOT STUDY ON CREATIVE WRITING

In a recent pilot study we tested 31 adults, 15 in the experimental group and 16 in the control group. The experimental group engaged in a 30 minute exercise in which they first created a character and then imagined the character interacting with various other characters following an emotional event. The control group spent the equivalent time creating a product and then imagining the product in relation to other products. We then gave them the Role Category Questionnaire (RCQ) which has been used extensively by social psychologists in communication research. Participants are asked to think about two real individuals – a liked peer (RCQ question 1) and a disliked peer (RCQ question 2) and to write down as many defining characteristics about each of these people as they can, describing the peer in as much detail as possible and paying particular attention to the person's mannerisms, beliefs, habits, mannerisms, traits, ways of treating another person, and personality characteristics (see Burlinson and Caplan, 1998).

The RCQ has been shown to measure 'Cognitive Complexity' or 'Cognitive Differentiation,' that is, to assess whether one is able to think about and describe someone else in cognitively complex ways. Humans use psychologically based dimensions (constructs) in order to interpret, anticipate, and evaluate someone's thoughts and behaviours, hence greater cognitive differentiation should relate to social cognition. Indeed, research on the RCQ suggests that those who score more highly are the kind of people who attempt to work out an understanding of another person 'that resolves seeming inconsistencies in that person's behaviour' (Leichy, 1997: 4). There is evidence for a relationship between RCQ scores and measures of social-perceptual abilities (Burlinson and Caplan, 1998). In particular, there are significant relationships between RCQ scores and tasks which assess social perspective taking both in children, (e.g., persuading a parent to keep a lost puppy) and adults (e.g. soliciting funds or applying for a job in sales). Scores on the RCQ were also related to tasks that required adaptation to the feelings of others (e.g., participants described a situation where feelings were hurt, and then described how everyone was thinking and feeling about the situation). While some may argue that writers would show an advantage on this task given that it is, in essence, a written, language-based task, the RCQ is unrelated to verbal ability, intelligence, verbal fluency, vocabulary, and writing speed (O'Keefe et al, 1982).

To illustrate the task, a participant in our pilot study who scored highly on cognitive complexity described a liked individual as, ‘Sweet; Calm; Slow talker; Intelligent; Creative; Huge drive to succeed; Humble; Accepting; Experienced but still young; Values involvement on all levels; Heartful [sic]; Encouraging to others; Simple enthusiasm; Humor; Remarkable attitude in dire situations; Cultured but not too snobby; Tries new things; Works to achieve symbiotic life with self and friends; Respectful; Off the beaten path; Thinks before he talks; Welcomes suggestions and recommendations; Actually listens; Provides feedback; Becomes emotionally engaged; Smiles a lot; Cherishes memories over finances; Values relationships’. On the other hand, a participant in our pilot study who scored very low on cognitive complexity described their liked individual as, ‘Confident towards everyone; Respectful towards everyone; Demonstrates this by giving direct eye contact with most people he converses with; Greets everyone or anyone who he has befriended well; Likely to remember birthdays and other important dates; Excellent listener’. Not only was this individual unable to generate very many constructs, but those she did generate were very similar.

RESULTS

Given the small sample size, both level of significance *and* effect sizes were calculated, and effect sizes above .5, i.e. at least, a moderate effect size, were considered meaningful and will be reported.

CHARACTER VERSUS PRODUCT

Figure 1 compares the RCQ performance of the character group participants, who were asked to create a character and then imagine the character interacting with various other characters, to the performance of the product group participants, who spent the equivalent time creating a product and then imagining the product in relation to other products. The means of the character group were higher for both questions (although not significantly) and on the RCQ 2, which required descriptions of the disliked peer, the difference between the means showed a moderate effect size (Cohen’s $d=.543$).

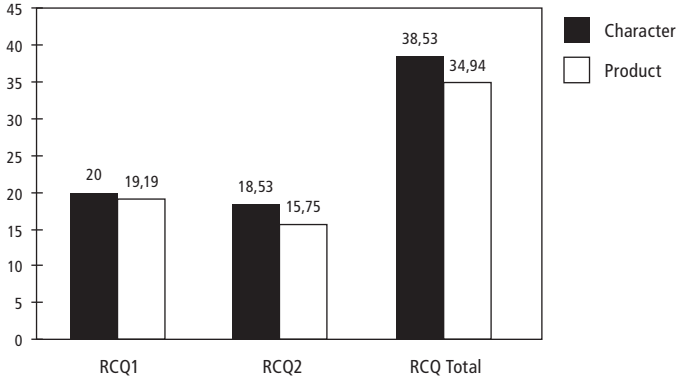


FIGURE 1 | RCQ SCORES: PARTICIPANTS ASSIGNED TO THE CHARACTER TASK VERSUS THE PRODUCT TASK

CREATIVE WRITING IN GENERAL VERSUS NO CREATIVE WRITING

As all participants had also completed a demographics questionnaire which included detailed questions about whether they wrote any form of creative writing (which included creative fiction, creative non-fiction, poetry and lyrics) we could compare participants who wrote creatively in some form (N=17) to those who did not write creatively (N=14). Figure 2 demonstrates the RCQ performance of these two groups. As can be seen, the means of the creative writing group were higher for both questions (again not significantly) but, on the Total RCQ, the difference between the means showed a moderate effect size (Cohen’s $d=.509$).

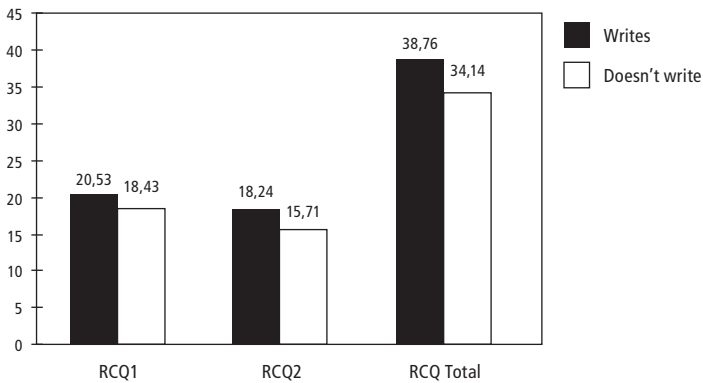


FIGURE 2 | RCQ SCORES: PARTICIPANTS WHO REPORTED THAT THEY WRITE CREATIVELY IN SOME FORM OR THAT THEY DO NOT WRITE CREATIVELY

CREATIVE WRITING OF FICTION VERSUS NO FICTION WRITING

Finally, there were 6 subjects who reported that they wrote fiction (that is short stories or novels) and their RCQ results were compared to those who did not write fiction (see figure 3). Again, although the means did not differ at a level of significance, the effect sizes were meaningful, both on the RCQ 1 (Cohen's $d=.634$) and on the RCQ Total (Cohen's $d=.605$).

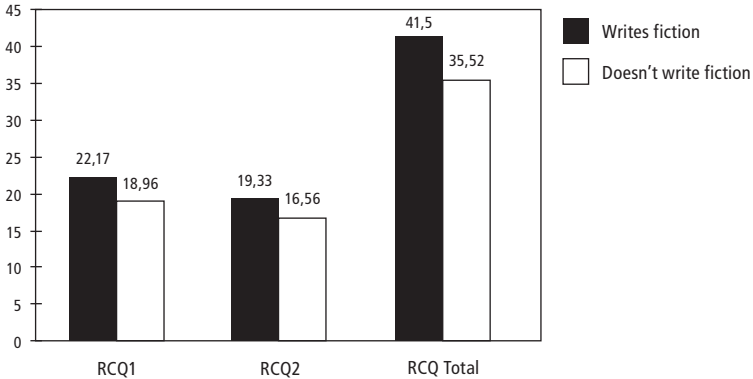


FIGURE 3 | RCQ SCORES: PARTICIPANTS WHO REPORTED THAT THEY WRITE ACTUAL FICTION VERSUS THOSE WHO DO NOT WRITE FICTION

These results suggest that those who write creatively in general, and fiction, in particular, can think about others in more cognitively complex ways, and furthermore, that even one short exercise in which participants are asked to imagine a character in interaction with others following an emotional event, might result in higher RCQ scores.

THE EDUCATIONAL BENEFITS OF THE SCIENTIFIC STUDY OF LITERATURE: TEACHING POETRY

The above two studies suggest the socio-cognitive benefits of children reading fiction (in the form of picture books) as well as the benefits of adults writing fiction. In the next section I will describe research on poetry that demonstrates the educational benefits of the scientific study of literature, for instance in making evidence-based curriculum decisions.

In a recent survey of more than 600 articles about teaching poetry, written primarily by teachers from 1912 to the present, two opposing traditions or approaches

emerged: A ‘Populist’ or emphasis on texts to be played with, in which the readers’ personal response is highlighted, but which is frequently seen to be at the expense of critical rigor; versus a ‘Formalist’ emphasis on explicit teaching and critical rigor, which is frequently seen to be at the expense of personal enjoyment (Faust and Dressman, 2009). Although this conundrum has deep historical roots we do not have actual empirical evidence to support the notion that explicit instruction is, indeed, in conflict with personal response approaches to poetry instruction. We do not actually know, for instance, whether explicit teaching of symbolic processing when reading a poem dampens students’ enjoyment of poetry. One of the aims of this study was to empirically confirm that this theorized conundrum is indeed a conundrum.

Symbolism in poetry may be broadly defined as language ‘in which what is shown (normally referring to something material) means, by virtue of some sort of resemblance, suggestion, or association, something *more* or something else (normally immaterial),’ (Preminger and Brogan, 1993: 1252). Metaphor serves as the primary example of a connection based on the resemblance between ‘what is shown’ and the ‘idea’ (Preminger and Brogan), and most of the symbolism involved in poetry involves metaphor (Gibbs, 1994). Processing a creative literary metaphor in poetry is an intentionally selected, conscious and effortful literary strategy (Gibbs, 1994). It involves a complex understanding and mapping of two different conceptual domains: the symbolic element or ‘vehicle’ which is always expressed in the text, and the particular underlying idea, topic or ‘tenor’ (Richards, 1936), which is what the symbol is about and may not be explicit in the text. For instance, in the few lines of a poem translated from Swedish (Svensson, 1987: 503), ‘It is this persistent wind/ It just gets stronger// One after the other the old trees fall/ here in the garden// before the fruit has had time to/ ripen,’ a young reader might see the poem as literally about trees falling. More experienced readers of poetry, however, assume that a poem will mean more than may be apparent in the mere lexical definitions of the words. These readers are likely to provide a more creative, and often personal, symbolic interpretation, such as people dying before fulfilling their goals; or life forces destroying the creative process; or perhaps the power of new technologies. Expecting the poem to involve multiple meanings, such a reader examines which parts of the poem might be taken as symbolic.

Although poetic expression is highly symbolic (Gibbs, 1994) in a study on the interpretation of poetry during the school years, students aged 13 to 14 years did not demonstrate greater symbolic interpretation of poetic texts than 9- to 10-year-olds (Peskin, 2010). Similarly Svensson (1987) found that only 8% of responses of 11-year-olds, 18% of responses of 14-year-olds, and 42% of responses of 18-year-olds

at Swedish vocational and academic schools provided even partly symbolic interpretations. Svensson's findings are particularly interesting as the poems chosen for his study were rich in symbolism.

It has been recently suggested that students' difficulties might be a result of deficits in literary education (Pirie, 2002). Students may not yet have both the genre-related expectation that exploring the symbolic content enriches one's reading, nor the interpretive strategies to do so. Because of the aesthetic, personal and emotional nature of poetry, many teachers believe that knowledge needed for effective symbolic interpretation is best acquired tacitly through untutored perception, rather than through explicit representations of the symbolic process (Pirie, 2002). They fear that the 'Formalist' position will be at the expense of personal enjoyment (Faust and Dressman, 2009).

SYMBOLIC APPRECIATION WHEN READING POETRY: INVESTIGATING THE 'POPULIST'/'FORMALIST' CONUNDRUM

In collaboration with Rebecca Wells-Jopling (Peskin & Wells-Jopling, 2011), I attempted to assess whether explicitly teaching the skills and knowledge for symbolic processing would, indeed, dampen students' literary reading experience. This was examined at three grade levels, grades 6, 9, and 12. The research took the form of an intervention study in which an experimental group at each of these grade levels was provided with instruction designed to foster explicit representations of symbolic thinking, and their personal response to poetry was compared to that of control groups which did not receive this instruction.

A second aim was to examine the three grade levels to determine the age at which explicit instruction results in an improvement in students' symbolic processing. Although an argument can be made that adolescent difficulty with symbolic interpretation might be a result of issues related to instruction, recent advances in our knowledge of neural processing in general, and processing of creative metaphor in particular, point to the possibility of neurophysiological constraints. For a metaphoric construal, students need to inhibit or suppress their tendency to only focus on what the poem is literally saying, that is, the surface and salient meaning. They must imaginatively consider the less salient, symbolic interpretation, holding both representational systems in mind and integrating them. Neurophysiological research suggests that cognitive processes such as 'inhibiting the salient response' and 'holding in mind' are associated with the frontal lobes, the area of the brain involved in abstract thought and executive functions (Rubia, Smith, Brammer and Taylor, 2003). Despite Piagetian and neo-Piagetian assertions that children can think abstractly by 11 or 12 years, recent research using fMRI has

revealed that at the onset of puberty there is a proliferation of synapses in the frontal cortex. Indeed, at ages 11 to 12 there is actually a decline in performance on some tasks which involve response inhibition, and this has been attributed to the excess of synapses causing less efficient cognitive functioning (Blakemore and Choudhury, 2006). Furthermore, maturational structural changes in the frontal lobes develop throughout adolescence as these extra synapses are gradually ‘pruned’ (Blakemore and Choudhury, 2006). Perhaps the conceptual system of young adolescents is not yet sufficiently developed to process the complex relations involved in metaphoric understanding when reading poetry. The second aim then was to examine whether there might there be cognitive-developmental constraints which would require educators to wait for maturation before introducing poems that have any degree of symbolic content?

We tested 138 students from six classes in middle-class and upper middle-class neighborhoods in a large Canadian city: two grade 6 classes ($M=11.29$ years), two grade 9 classes, $M=14.38$ years, and two grade 12 classes $M=17.33$ years. One of the classes in each grade was randomly assigned to be the experimental group and the other class served as the control group. Students received a pretest, a posttest and a short poetry unit in between them. Five short poems were interpreted on the pretest and posttest. One difficult poem was interpreted on the posttest only. All the test poems chosen used language suitable for students from 6th to 12th grade, and all involved invisible symbolism, that is, it was possible to take each poem either in a purely literal manner or to create various imaginative, symbolic construals, as in the example, *It is this persistent wind* provided above (Svensson, 1987: 503). If these particular poems are taken literally, though, the meanings would be quite banal. Trained readers expect that a poem should make a point or refer to something beyond itself, so when a poem seems to be platitudinous, the reader asks if this is the entire meaning (Svensson, 1987). The scoring was adapted from Svensson’s study (1987) and then simplified for analysis so that for each poem, the response to the question: ‘What do you think this poem is about?’ was scored according to whether the response showed evidence of symbolic thinking (Score of 1) or whether it was a literal reading only (Score of 0). After reading each poem participants rated their personal responses in terms of enjoyment, emotional engagement, and perceived difficulty.

In developing the instructional unit, we worked with a highly regarded English teacher who also then delivered the lessons to all the classes. For the symbolism groups we developed three explicit methods to teach symbolic thinking: First, the teacher and each class jointly built up a visual image of the grammar of symbols that recur frequently in literature (e.g. Frye, 1994). Frye argued that ‘poems are

made out of the same images, just as poems in English are all made out of the same language,' (Frye, 1994: 275). The fundamental structure of these symbols or archetypes involves the parallels between the cycles of human life and the cycles of the world. Once similarities between, for instance, the cycle of spring to winter and the human cycle of birth to death are perceived, symbolic interpretation has occurred. The visual representation showed the cyclical nature as well as the polar phases and oppositions, such as summer and winter or creation and destruction. An example of this visual representation, which we called the 'cycle-wheel', can be seen in Peskin, Allen and Wells-Jopling (2010).

Second, when discussing various poems, the students used Venn diagrams as visual scaffolds. Venn diagrams are sometimes used in English classes to compare, for instance, two characters in a play or novel, but, in the present intervention, they were used to explicate similarities between topics and symbolic elements. For instance, in a poem that was entitled *The Family*, but only described a quilt, students used the overlapping part of the Venn diagram to generate ideas about the common 'ground' between the topic (family) and symbol (quilt), such as 'warmth when cold'; 'stitched together'; 'may unravel'; 'united but separated'; 'common goal'; 'parts may clash'; 'parts may complement one another,' and so on.

Third, students were introduced to two-line image metaphors beginning with Ezra Pound's (1998) famous couplet-poem, *In a Station of the Metro*, in which the first line consists of the topic, that is the faces emerging from the dark subway, and the second line involves symbolic elements to describe this ('Petals on a wet black bough'). Students then wrote a few of their own two-line image metaphors. Later, working in small groups, the students physically separated the two lines of their compositions, scrambled them, and their group's pile of scrambled strips was given to another group to realign into couplets. As each group worked on realigning their given set of scrambled couplets, discussions of the mapping of topic and symbolic elements ensued.

The control group was taught in the way that the teacher-collaborator usually teaches poetry: He used small group and large group discussions of various poems, examining general aesthetic aspects of poetic appreciation – sound textures in words, rhyme and rhythm; allusions; repetitions; arrangement of ideas; word choice, etc. He also involved students in writing and discussing their own poems. It must be noted that symbolic interpretation is implicit in every poem, but the control group was not presented with the three scaffolds.

RESULTS

Results from the pretest showed that the experimental group and control group at each grade level (6, 9, 12) did not differ in terms of age; gender; most current English course grade; verbal reasoning score; symbolism interpretation score; enjoyment of the test poems; emotion experienced while reading the poems; and perceived difficulty. On the posttest, however, the mean number of poems read symbolically by the experimental group, after controlling for differences in students' pretest scores, was significantly higher than the mean number of poems read symbolically by the control group. This significant result was the same regardless of grade. As can be seen in figure 4, the mean posttest performance of the 6th grade experimental group improved to almost the level of the 9th grade control group, and the mean posttest performance of the 9th grade experimental group improved to above the level of the 12th grade control group.

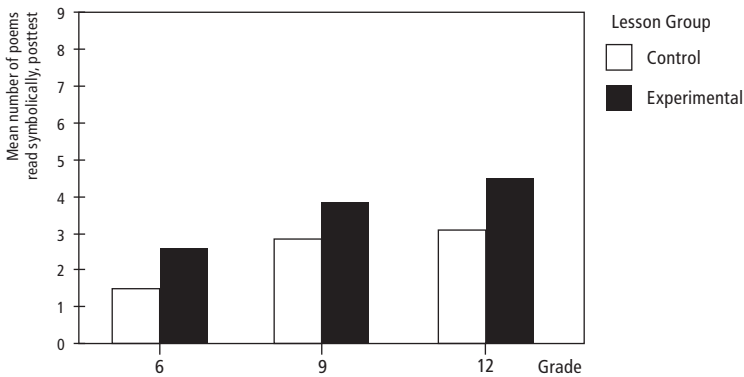


FIGURE 4 | POSTTEST: UNADJUSTED MEAN NUMBER OF POEMS READ SYMBOLICALLY (0-6), FOR THE THREE CONTROL GROUPS AND THE THREE EXPERIMENTAL GROUPS

As an illustrative example of the control and experimental groups' responses when reading *It is this Persistent Wind* (Svensson, 1987), more students in the control group than the experimental group responded to the question 'What do you think this poem is about?' by only attending to the literal elements of 'wind,' 'trees' and 'fruit'. Students in the experimental group, however, were more likely to provide symbolic interpretations, such as, 'This poem is about something or someone who is determined to win. The result is that as it continues, the weaker opposition dies before having a chance to do anything or make a difference,' or, 'The poem is about either abortion or the death of children because of an epidemic such as AIDS,' or 'I

like this poem. I get a sense of how strong the wind is, but I wonder is [it] actually referring to wind... It's possibly about someone in an abusive relationship/friendship, or someone who is getting bullied'. The open-ended nature of symbolic interpretation seemed to allow these students to draw on varied, individual interests, experiences, or personal concerns that they brought to the readings.

With regard to the question of whether the lessons given to the experimental group dampened students' personal response ratings, the results were somewhat unexpected: After controlling for any differences in students' enjoyment ratings of the poems during the pretest, the mean enjoyment rating given by the experimental group on the posttest was significantly *higher* than that of the control group. This significant result was the same regardless of grade (see figure 5). For ratings of emotion and difficulty while reading the test poems, there were no differences between the two lesson groups on the posttest at any grade level.

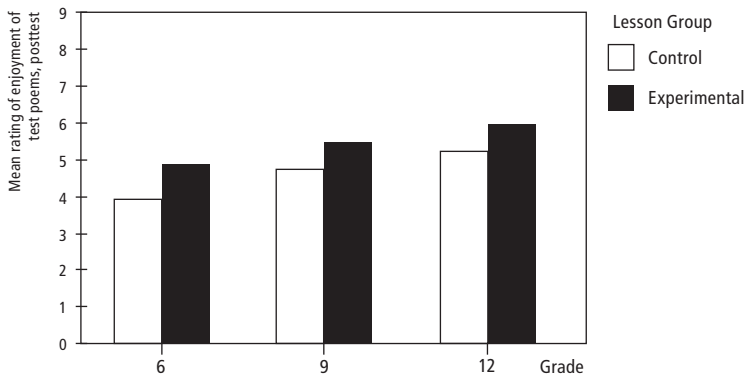


FIGURE 5 | POSTTEST: UNADJUSTED MEAN RATINGS OF ENJOYMENT (0-10), FOR THE THREE CONTROL GROUPS AND THE THREE EXPERIMENTAL GROUPS

EXPLICIT INSTRUCTION AND PERSONAL RESPONSE

For at least the last 100 years the common wisdom among English educators is that explicit instruction on literary interpretation might dampen young people's enjoyment of literature (Faust and Dressman, 2009). Surprisingly, however, our results indicated that explicit teaching of symbolic interpretation when reading poetry results in higher enjoyment ratings of the poems as compared to a control group. What might explain this result?

Perhaps it is that people need to feel competent and that they enjoy what they feel they understand. Or, as Jackendoff and Aaron (1991) proposed, the fusing of

two disparate domains in symbolic interpretation generates a sense of tension, and the attempt to resolve this tension by finding points of similarities results in an aesthetic response. Evidence from the experimental group's higher enjoyment ratings of the test poems in the present study suggests that when this group had explicit representations of the symbolic process, the meaningfulness of the equivalences set up by the poem could be understood and appear to have engendered greater personal responsiveness.

Teachers often view symbolic processing as something to be acquired tacitly. Pirie (2002) reported that teachers too often gloss over the inner workings of a symbolic reading, telling themselves that it will either come naturally or it will not come at all. If it does not come naturally, students begin to believe that there is some unnamed ability required to do well in English and they treat symbolic interpretation as 'some mystical activity to which they are not privy' (Steinley, 1982: 45). However, contrary to many English teachers' fears (Pirie, 1997, 2002), the present study suggests that making explicit the structures and processes of reading may help demystify poetic reading and deepen not only adolescents' interpretive understanding, but also their enjoyment.

The results of the current study suggest that 'reader response' and 'literary analysis' need not be pitted against each other. A de-emphasis on the mutual exclusivity of these theoretical positions is in line with Scholes' (2006) recent argument that polarized positions exclude any 'middle term that might mediate between their extremes,' (p. xii). Although Scholes is referring in particular to the 'Great Divide' which was a basic element of Modernist critical theory and pedagogy, the results of the current study are in line with his stated aim of exploring and 'recovering the middle' (2006: 22). For instance, in this Great Divide, what is considered 'serious' and 'difficult' is on the opposite side of 'entertainment' and 'pleasure,' yet the present study has demonstrated that at least one aspect of literary analysis – symbolic thinking – may go hand in hand with pleasure.

SYMBOLIC INTERPRETATION: POSSIBLE EXPLANATIONS FOR THE SUCCESS OF THE THREE SCAFFOLDS

The posttest success of all the experimental groups in symbolic processing does not support the notion of neuromaturational constraints that would make symbolic thinking in early- and mid-adolescence impossible or very difficult to teach. The study rather provides some support for the argument that difficulties with symbolic processing when reading poetry are at least partly a result of literary education, and that symbolic appreciation can be facilitated by instruction that fosters explicit representations of the symbolic process. Poetry constitutes an eighth of the textual material in the average high school English classroom (Applebee, Langer, Nystrand

and Gamoran, 2003), but in the most recent 1,110 page *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, there was only one short reference to poetry (Flood, Lapp, Squire and Jensen, 2003). There is very little evidence-based research to guide teachers in teaching poetry. The present study provides an example of such research, but what might account for the success of the scaffolds?

Very broadly, developmental research has shown, even for older learners, that there is a recapitulation from concrete to abstract in any new area of study (Schwartz and Fischer, 2004), and the concrete and visual representations used in the intervention – the cycle-wheel, the Venn diagrams, and the physically separated and scrambled couplets – appear to have been effective scaffolds in fostering symbolic interpretation. These concrete methodologies seem to have helped the experimental group acquire both procedural knowledge (knowing *how*) and declarative knowledge (knowing *what*).

The procedural knowledge of *how* to map the topic and the symbolic elements was likely achieved through the Venn diagrams and the realignments of the two lines of the couplets. The Venn diagrams were visual organizers, which made salient the overlapping similarities between the actual topic being described and the symbolic vehicle being used to describe it. A few students actually drew Venn diagrams as visual aids when analyzing the posttest poems. Image-metaphor couplets have the topic and the symbolic elements on two separate lines, and the students not only wrote their own couplets, but were required to physically reunite the separated lines of another group's couplets. As they worked in small groups, evaluating and justifying the mapping of a target line onto a symbolic line, they were engaging in symbolic interpretation. At times, new couplets emerged in the reconstructions, which likely encouraged an awareness of imaginative connections and the fact that different people can interpret symbols in different ways. In this way, students were actively working 'at making explicit for themselves and for each other how reading happens,' rather than being handed an 'Easy-Bake' recipe (Pirie, 2002: 86).

The declarative knowledge was achieved through students gradually building, piece by piece, the cycle-wheel, which represented diagrammatically some of the symbols which recur frequently in literature (Frye, 1994). The cycle representation was not to propose a symbolist dictionary but to develop the understanding that writers often manipulate frequently used symbols to create a distinctive instantiation of the core schema; and the readers' understanding may depend on retrieving this basic schema to appreciate what the imaginative poet did with it (Peskin, 1998). In studies on the development of expertise in various domains, the most distinctive feature shared by experts is domain knowledge. Deep structures of knowledge, or schemata, enable experts to see meaningful patterns. The corollary is that a

lack of such knowledge is the primary handicap for inexperienced literary readers. The cycle-wheel was a visual representation of part of the ‘grammar,’ or inter-linked family, of recurring symbols. As students began to internalize some of the communal meanings shared by readers and authors, they could begin to recognize patterns that they might not previously have observed.

Evidence from this study suggests that explicitly demystifying the symbolic process when reading poetry is not necessarily in conflict with personal response approaches to poetry instruction. Making explicit certain interpretive strategies that successful readers have learnt to use – sometimes without themselves being fully aware of what they are doing – not only did not alienate students from the poetry process but increased their pleasure when reading the test poems. Somewhat surprisingly the historical conundrum may not be a conundrum after all. Furthermore, the study suggests that young adolescents’ difficulties with imaginative symbolic interpretation of poetry seem to be more due to deficits in their literary knowledge than to neuromaturational constraints. In particular, students appear to be lacking the explicit representations required for symbolic processing. Even the preadolescents in this research who received three scaffolds designed to foster explicit, concrete representations of the knowledge needed to think with a symbolic mind, significantly outperformed their control group.

There has been much progress in identifying strategies and developing heuristics to guide instruction in various content areas such as mathematics, science and history (e.g., Donovan and Bransford, 2005). This study has shown that in the reading of poetry, too, instead of leaving unspoken the processes involved in symbolic interpretation, using scaffolds to foster explicit representations of symbolic thinking appears to result in both adolescent enjoyment and achievement.

CONCLUSIONS

As described in this article, both the first study on picture books and the last intervention study on poetry provided some results that were unexpected and possibly even counter-intuitive for many educators. In the first study, providing children with intense exposure to mental state vocabulary was less effective in fostering an understanding of mental states than having the children construct their own understanding from more implicit text and illustrations. In the last study, explicit instruction on the process of symbolic thinking increased high school students’ enjoyment of the test poems. These studies therefore illustrate the value of the scientific study of literature in helping educators make evidence-based choices rather than belief-based, or possibly even ideologically-based, decisions.

BIBLIOGRAPHY

- Applebee, A.N., J.A. Langer, M. Nystrand and A. Gamoran (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 40, pp. 685-730.
- Blakemore, S. and S. Choudhury (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Oxford: Pergamon Press, 47, pp. 296-312.
- Brown, J. R., N. Donelan-McCall and J. Dunn (1996). Why talk about mental states: The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*. Chicago: University of Chicago Press, 67, pp. 836-849.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burleson, B.R. and S.E. Caplan (1998). Cognitive complexity. In: *Communication and personality: Trait perspectives*, J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin and M. J. Beatty (eds.). Cresskill, NJ: Hampton Press, pp. 230-286.
- Comay, J. (2009). *Individual differences in narrative perspective-taking and theory of mind*. Ph.D., University of Toronto, 269 pages.
- Donovan, S. and J. Bransford (2005). *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: National Academic Press.
- Faust, M. and M. Dressman (2009). *The other tradition: Populist perspectives on teaching poetry, as published in 'English Journal', 1912-2005*. *English Education*. Champaign, Ill: National Council of Teachers of English, 41(2), pp. 114-134.
- Flood, J., D. Lapp, J.R. Squire and J.M. Jensen (eds.) (2003). *The handbook of research on teaching the English language arts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frye, N. (1994). The critical path. In: *Contexts for criticism*, D. Keesey (ed.), London: Mayfield, pp. 271-279.
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gleicher, F. and G. Weary (1991). The effect of depression on the quantity and quality of social inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 51, pp. 140-148.
- Harkness, K.L., M.A. Sabbagh, J.A. Jacobson, N.K. Chowdrey and T. Chen (2005). *Enhanced accuracy of mental state decoding in dysphoric college students*. *Cognition and Emotion*. Hove, East Sussex: L. Erlbaum Associates, 19(7), pp. 999-1025.

- Jackendoff, R. and D. Aaron (1991). *A review of 'More than cool reason: A field guide to poetic metaphor' by George Lakoff and Mark Turner. Language*. Baltimore, Md.: Linguistic Society of America, 67, pp. 320-338.
- James, H. (1922). *The Awkward Age*. London: Macmillan.
- Kotovych, M., P. Dixon and M. Bortolussi (in press). *Identification in literature: The role of conversational processes and narratorial technique*. Manuscript submitted for publication.
- Leichty, G. (1997). *Making sense of the role category questionnaire*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association, Georgia, USA.
- Mar, R. A. (2007). *Stories and the simulation of social experience: Neuropsychological evidence and social ramifications*. Unpublished doctoral dissertation.
- Mar, R. A. and K. Oatley (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*. Malden, Mass: Blackwell Publishers, 3, pp. 173-192.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (2010). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Expected publication date: Fall, 2010: Wiley-Blackwell.
- O'Keefe, D.J., G.J. Shepherd and T. Streeter (1982). Role category questionnaire measures of cognitive complexity: Reliability and comparability of alternative forms. *Central States Speech Journal*. Columbia, Mo: Central States Speech Association, 33, pp. 333-338.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Peskin, J. (1998). *Constructing meaning when reading poetry: An Expert-Novice study. Cognition and Instruction*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 16, pp. 235-263.
- Peskin, J. (2010). *The development of poetic literacy through the school years. Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 47, pp. 77-103.
- Peskin, J., G. Allen and R. Wells-Jopling (2010). The 'Educated Imagination': Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Newark, DE: International Reading association, 53(6), pp. 498-507.
- Peskin, J. and R. Wells-Jopling, (2011, online). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.002>
- Pilgrim, E.B. (1986). *Will anyone search for Danny?* Roddickton, Nfld.: Earls Books
- Pirie, B. (1997). *Reshaping high school English*. Urbana: National Council of Teachers of English.

- Pirie, B. (2002). *Teenage boys and high school English*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pound, E. (1998). 'In a Station of the Metro' in *Personae, the collected shorter poems of Ezra Pound*. New York: New Directions Pub. Corp.
- Preminger, A. and T.V.F. Brogan (eds.) (1993). *The new Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- Rubia, K., A.B. Smith, M.J. Brammer and E. Taylor (2003). Right inferior prefrontal cortex mediates response inhibition while mesial prefrontal cortex is responsible for error detection. *NeuroImage. Online Journal: Elsevier B.V.*, 20, pp. 351-358.
- Scholes, R. (2006). *Paradox of modernism*. London: Yale University Press.
- Schwartz, M. S. and K.W. Fischer (2004). Building general knowledge and skill: Cognition and microdevelopment in science learning. In *Cognitive development change: Theories, models, and measurement*, A. Demetriou and A. Raftopoulos (eds.). Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 157-185.
- Steinley, G. L. (1982). *Symbolologizing: Recognizing and naming symbols. College English*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 44(1), pp. 44-56.
- Svensson, C. (1987). The construction of poetic meaning: A developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry. *Poetics*, 16, pp. 471-503.
- Taylor, M. and S.M. Carlson (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*. Chicago: University of Chicago Press, 68(3), pp. 436-455.
- Taylor, M., S.D. Hodges and A. Kohányi (2002). The illusion of independent agency: Do adult fiction writers experience their characters as having minds of their own? *Imagination, Cognition, and Personality*, 22(4), pp. 361-380.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Ohio: State University Press.

APPENDIX

First three pages of rewritten texts from control and experimental group versions of ‘Toby, where are you?’ (mental state terms italicized for present purposes only).

page	Control group – implicit	Experimental group – explicit
1	Toby is hiding from his mother and father. He has taken his puppet hen with him under the bed.	Toby decides to hide from his mother and father. He thinks, ‘If I’m very quiet they won’t know where I am.’
2	Toby’s father looks for Toby in the toy box. He does not find Toby there.	His father remembers, last time Toby hid in the toy box. Perhaps he’s hiding there again.
3	Toby’s mother looks for Toby under the sheets. She does not find Toby there either.	His mother thinks he is in the bed. She doesn’t know that he’s under the bed.



EXPOSURE TO NARRATIVE FICTION VERSUS EXPOSITORY NONFICTION: DIVERGING SOCIAL AND COGNITIVE OUTCOMES

KATRINA FONG AND RAYMOND MAR

Katrina Fong
York University
Department of Psychology
239 Behavioural Sciences Building
4700 Keele Street
Toronto ON
Canada M3J 1P3
kafong@yorku.ca

Katrina Fong is a currently a second year MA student in Psychology at York University in Toronto, Ontario, Canada.

Mr. R. A. Mar
York University
Department of Psychology
239 Behavioural Sciences Building
4700 Keele Street
Toronto ON
Canada M3J 1P3
mar@yorku.ca

Raymond A. Mar is an Assistant Professor of Psychology at York University in Toronto, Ontario, Canada. He is also an associate editor for the forthcoming journal, *The Scientific Study of Literature*.

SAMENVATTING

Vraagstelling

De activiteit van het lezen kent een grote verscheidenheid aan positieve gevolgen. Hoewel er talrijke overeenkomsten bestaan tussen fictie en non-fictie, zijn beide genres uniek in structuur en inhoud. Met als gevolg verschillende sociale en cognitieve effecten op de lezer. Zo suggereert eerder onderzoek (Mar et. al., 2006; Mar and Oatley, 2008) dat een levenslange ervaring met narratieve fictie positieve gevolgen heeft voor de sociale vaardigheden van de lezer. Dit verband is niet gevonden bij het lezen van verklarende non-fictie.

Methode

Het onderzoek van Mar et. al. (2006) wordt uitgebreid met een nieuw experiment, waarin de herkenning van emotionele gezichtsuitdrukkingen wordt getest. Om de levenslange blootstelling aan fictie van de proefpersonen vast te stellen, wordt een gewijzigde versie van de Author Recognition Test (ART) uitgevoerd. Op een lijst met auteursnamen vinken deelnemers de auteurs aan die ze kennen. Om gissen te voorkomen, wordt hen verteld dat er ook verzonnen auteurs tussen staan. Vervolgens ondergaan de proefpersonen een Facial Emotional Recognition (FER) test. Ze krijgen foto's van verschillende gezichten te zien en geven bij iedere foto aan welke emotie daarop van toepassing is.

Daarnaast wordt door middel van drie kleinere experimenten onderzocht wat de invloed is van fictie en non-fictie op onze verbale vaardigheden. Experiment 1 onderzoekt de relatie tussen leesgewoonten en vocabulaire. De leesgewoonten van de deelnemers worden vastgesteld door middel van een persoonlijke vragenlijst. Hun vocabulairebeheersing wordt gemeten met een meerkeuzetest.

In experiment 2 staat het verband tussen levenslange blootstelling aan verschillende genres en verbale redenering centraal. Door middel van de ART wordt de blootstelling aan fictie en non-fictie van de deelnemers vastgesteld. De proefpersonen lezen een passage en beantwoorden vragen waarvoor ze logisch moeten redeneren.

Experiment 3 onderzoekt de relatie tussen levenslange blootstelling aan verschillende genres en overige verbale vaardigheden. Weer wordt de ART gebruikt om blootstelling aan fictie en non-fictie van de deelnemers vast te stellen. Ze beantwoorden vragen over onder meer synoniemen en tekstbegrip.

Resultaten

Uit de resultaten van het FER-experiment komt naar voren dat proefpersonen die gedurende hun leven meer aan narratieve fictie zijn blootgesteld, beter zijn in het identificeren van emotionele gezichtsuitdrukkingen.

De uitkomst van experiment 1 wijst erop dat een voorkeur voor narratieve fictie een betere vocabulairebeheersing impliceert. Uit experiment 2 blijkt dat proefpersonen die vaker in contact zijn geweest met fictie, beter zijn in verbaal redeneren. Tenslotte suggereren de resultaten van experiment 3 dat meer contact met narratieve fictie leidt tot grotere verbale vaardigheden.

Conclusie

Het onderzoek naar de invloed van narratieve fictie op sociale en cognitieve vaardigheden staat nog in de kinderschoenen. Toch kan op basis van de experimenten geconcludeerd worden dat lezers die gedurende hun hele leven in aanraking zijn geweest met narratieve fictie, beter presteren als ze getest worden op sociale sensitiviteit en verbale vaardigheden. Dit verband is niet aangetroffen bij verklarende non-fictie.

ABSTRACT

Narrative fiction and expository non-fiction can differ with regard to their structure and content. In particular, fiction texts tend to focus on examining human psychology and relationships. The conflicting desires and goals of the fictional characters can be presented in a way that provides readers with an opportunity to use the story as a simulation of the social dynamics that may occur in the real world. Non-fiction texts do not often afford these same opportunities. Overall, readers might engage with these fiction and non-fiction texts in different ways, resulting in diverging social and cognitive outcomes. We explored two lines of investigation with respect to this idea. First, lifetime exposure to fiction and non-fiction was examined in relationship to accuracy in identifying facial emotional cues. Increased exposure to fiction was a predictor of accuracy in identifying facial emotional cues, but exposure to nonfiction was not. Second, a series of studies investigated the relationship between exposure to different types of text and performance on a variety of verbal ability tasks. Increased lifetime exposure to fiction was a unique predictor of improved scores on the verbal ability tasks; exposure to non-fiction was not. The results of these studies indicate that there are indeed divergent social and cognitive outcomes from exposure to different types of text. Thus, when discussing the impact of reading, it can be beneficial to consider the type of text being engaged with. Future studies should further investigate the impact of exposure to fiction and non-fiction texts using experimental designs.



EXPOSURE TO NARRATIVE FICTION VERSUS EXPOSITORY NONFICTION: DIVERGING SOCIAL AND COGNITIVE OUTCOMES

INTRODUCTION

Reading is a ubiquitous daily occurrence during both our professional and leisure time. This activity can result in a variety of benefits for readers, such as increased general knowledge (Stanovich & West, 1989). However, does what we read have an impact on the benefits we might receive? Although fiction and non-fiction texts share several characteristics, they are unique in their structure and content (Gardner, 2004; cf. Graesser, Haut-Smith, Cohen & Pyles, 1980). These differences may result in divergent influences on social and cognitive outcomes, as a function of preferential exposure to one form of text over the other. We begin by exploring the differences between narrative fiction and expository non-fiction, followed by a discussion of research that examines the social and cognitive correlates of exposure to these two types of texts.

NARRATIVE FICTION VERSUS EXPOSITORY NONFICTION

Narrative fiction and expository non-fiction texts tend to differ with regard to their structure and content (Gardner, 2004). Although the content of both types of text may vary, the majority of narrative texts centre on the nature of human psychology, human relationships, and interpersonal interactions (Mar & Oatley, 2008). We have noted that the focus on such issues is unsurprising, considering that much of our day-to-day lives involve coping with these same concerns. The goal-focused structure of stories, following the aims and desires of story characters, parallels our own goal-focused actions in the real world. In contrast, the structure of non-fiction

expository texts is quite different, focused as it is on communicating an idea or argument. Furthermore, while expository texts convey their information by telling, fictional narratives allow the reader to experience the scenario as described in the story (Mar & Oatley, 2008), giving readers the opportunity to navigate the relationships between characters and negotiate the conflicting desires that may arise over the course of the narrative. Thus, even when expository and narrative texts address the same content, such as human relationships, readers are unlikely to engage them in the same way.

FICTION AND SOCIAL PROCESSING

Because fictional narratives explore such relevant aspects of the human experience, they can be used as simulations for social interactions. It has been suggested that when readers engage with a story, they have the opportunity to become immersed in a simulation that mirrors the social experiences of the real world (Mar & Oatley, 2008). Consistent exposure to these simulations through frequent reading of fictional narratives may lead to the maintenance or improvement of social skills (Mar et al., 2006; Mar, Oatley & Peterson, 2009; Mar, Tackett and Moore, 2010), even though reading is a solitary activity that removes the reader from external social interaction (Mar et al., 2006). The social simulation within a narrative may also act as a buffer against social isolation for readers of fiction, by providing them with a simulated social world to engage with (c.f. Gardner & Knowles, 2008; Derrick, Gabriel & Hugenberg, 2009; Epley, Waytz & Cacioppo, 2007; Jonason, Webster and Lindsey, 2008). Conversely, because the structure and content of expository nonfiction does not provide opportunities for simulating real-world social experiences, readers of expository non-fiction may not experience such social benefits.

How exactly might engagement in fictional texts influence the development and maintenance of social skills? Gerrig (1993) proposed that the same cognitive mechanisms that allow for real-world processing are also engaged during narrative processing. One possible cognitive mechanism that might constitute a shared process for real-world and fictional-world social processing is the ability to infer the mental states of others (Mar et al., 2006). This mechanism has been labelled as ‘theory-of-mind’ (Carruthers & Smith, 1996). Theory-of-mind allows individuals to make inferences regarding the mental states of others. Although we cannot have access to the thoughts and beliefs of others, we understand that their behaviour is motivated by such internal states (Frith & Frith, 2001). Consequently, we can make inferences about an individual’s internal states based on an observation of their

behaviour, with theory-of-mind abilities directly related to accuracy of mental-inferences (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001). As Mar and colleagues (2006) noted, both narratives and real-world social interactions require an understanding of people, and how their goals, thoughts, beliefs, and emotions might affect their behaviours. Reading about complex social interactions might engage the same cognitive processes used to process similar situations in the real-world. Thus, readers of fiction might have the opportunity to practice the same skills they would use in a real-world social dilemma as they work through the difficulties of a fictional character within a story.

Although empirical research investigating the social outcomes of reading is in its infancy, initial studies seem to indicate that exposure to fiction is related to bolstered social skills. Mar and colleagues (2006) examined the link between social ability and reading using performance on the Mind-in-the-Eyes task (Baron-Cohen et al., 2001) and the Interpersonal Perception Task (IPT-15, Costanzo and Archer, 1989); both these tasks require the inference of mental states based on nonverbal cues. In the Mind-in-the-Eyes task (Baron-Cohen et al., 2001), participants are shown cropped images of actors' eyes and are asked to identify the correct mental-state currently being experienced from among four options. The Interpersonal Perception Task requires participants to watch short unscripted film clips of socially ambiguous situations. Participants are then required to respond to a multiple-choice question that has an objectively correct answer. Overall exposure to fiction was related to improved performance on both these measures. A second study replicated the effect and indicated that the prediction of performance on these measures of interpersonal sensitivity could not be explained by individual differences such as personality traits or gender (Mar, Oatley & Peterson, 2009). These studies indicate that exposure to fiction is related to sensitivity to interpersonal cues. However, since these preliminary studies were correlational, the causal direction of the relationship between fiction reading and performance on these interpersonal tests cannot be determined.

Here we describe a new study that extends the extant research on this topic. In the previously described studies, interpersonal sensitivity was measured by considering accuracy in decoding nonverbal cues using images of eyes only, or dynamic videos of whole-body movement. The following study extended this work to emotional facial cues, presented very briefly.

There were 247 participants in this study (176 female), between the ages of 17 and 52 ($M=20.5$, $SD=5.1$). In order to characterize lifetime exposure to fiction and nonfiction, participants were asked to complete a modified version of the Author Recognition Task (ART; Mar et al., 2006). The ART was originally developed by

Stanovich and West (1989) and requires participants to check names that they recognize as published authors from a list that includes foils or false names. In this measure, guessing is discouraged by informing participants that false author names, which act as foils, have been included so that cheating and guessing can be easily detected. The modified version of the ART ensured that the authors listed fell into two mutually exclusive categories of narrative fiction and expository nonfiction. Participants were also asked to complete a facial emotion recognition task, in which pictures of faces expressing different emotions were briefly presented (1.2 seconds). The emotional expressions employed were happy, sad, surprised, and angry, and both black and white faces from both genders were presented. There were 24 images in total (i.e., 6 images per emotion), presented in random order. Participants were asked to indicate via a keypress what emotion they saw after the picture was presented.

The results of this study indicated that individuals with greater lifetime exposure to narrative fiction, as indicated by the ART, were more accurate in identifying briefly presented emotional expressions. In contrast, the amount of exposure to expository nonfiction did not predict performance.

These findings reinforce the idea that there are characteristics unique to the structure and content of fictional narratives that are related to social processing. However, this study relied on a correlational design, which means that we are unable to make inferences regarding the causal direction of the relationship observed. Further experimental studies are required to clarify the relationship between the exposure to fiction and improved recognition of facial emotion.

NARRATIVE AND COGNITIVE PROCESSING

As we have shown, the diverging structure and content of fictional narratives and expository non-fiction can result in differential prediction of social processing performance in readers. However, do the differences between these two forms of text result in different outcomes for cognitive processing? Consider that engagement in a fictional narrative might result in the reader being ‘transported’ into the world of the story (Gerrig, 1993); thus, readers are required to imagine environments and scenarios that are non-present. In other words, readers must engage in a form of abstract thinking that allows readers to imagine the hypothetical premises of the story. Researchers have begun to investigate whether the abstract thinking employed during the consumption of fictional narratives might have an influence on cognitive processes (Harris, 2000). In particular, O’Neill, Pearce and Pick (2004) found that the narrative ability of 3 to 4 year olds predicted their

future math abilities. Although narrative and mathematical ability seem unrelated on the surface, both tasks require abstract thinking. Therefore, engaging in narratives might encourage the development of cognitive skills required to succeed in subsequent tasks that also centre on abstract thinking. Ongoing studies are also investigating whether exposure to fiction might improve performance on abstract thinking tasks in adults.

Can exposure to different types of text result in different outcomes for performance on other cognitive tasks? Logically, the close relationship between reading and language suggests that another cognitive outcome of overall engagement in reading is the acquisition of vocabulary. Indeed, previous empirical studies have demonstrated a link between reading and vocabulary (Stanovich, West & Harrison, 1995). Vocabulary as a verbal skill is an extremely relevant cognitive ability to foster, as many standardized tests for admission to university and graduate programs include a vocabulary component. However, it is unclear what the role the exposure to different genres of text (i.e., fiction versus nonfiction) plays in overall verbal ability. Do the differences in structure and content between fiction and nonfiction have an impact on verbal ability? Given the lack of previous work on this topic, we had no clear hypotheses regarding this question. A series of three studies addressed the question of whether what we read has an impact on various aspects of verbal ability.

Study 1 investigated the relationship between reading habits and vocabulary. There were 188 participants (141 female) with a mean age of 18.9 ($SD=1.8$). Reading habits were assessed by asking participants to complete a self-report questionnaire inquiring about their preferences, liking, and frequency of engagement with fiction and nonfiction literature. In this first study, vocabulary was measured using a 60 item multiple choice test. Participants were asked to respond to questions such as: ‘Select the word below whose meaning is closest to ‘accomplish’: A) Sideshow; B) Confederate; C) Author; D) Skill’.

The results of Study 1 indicated that a self-reported preference for fictional narratives predicted vocabulary. However, preferences for expository fiction had no relationship with vocabulary. Further analysis revealed that these relationships continued to hold true even after controlling for age and gender, which are demographic variables that could possibly explain the results.

Study 2 focused on the relationship between lifetime exposure to different genres of text and verbal reasoning. There were 138 participants (94 female) with a mean age of 19.8 ($SD=3.3$). Overall exposure to fiction and nonfiction texts was assessed using the modified ART. Verbal reasoning was measured using a subset of 15 items from Verbal Reasoning section of the Medical College Admission Test.

Participants were asked to read a passage and then answer questions that tapped an understanding of logical reasoning, such as: ‘Which of the following would most weaken Smith’s argument?’

- A Mothers have the influence over the earliest stages of their daughters’ smoking careers.
- B Close female friends influence the duration, but not the frequency, of young women’s smoking.
- C The maintenance of one’s smoking habits is heavily influenced by one’s economic status.
- D The smoking habits of both parents significant influence a daughter’s decision to smoke’.

The findings from Study 2 indicated that both exposure to fiction and nonfiction predicted scores on the verbal reasoning task. However, exposure to fiction was found to be a stronger predictor of the verbal reasoning scores. Subsequent analyses revealed that exposure to fiction was a unique predictor of verbal reasoning scores after controlling for age, gender, and exposure to nonfiction.

Finally, Study 3 examined the relationship between lifetime exposure to different genres of text and other forms of verbal ability. There were 242 participants (146 female) with a mean age of 19.7 ($SD=3.9$). Lifetime exposure to fiction and nonfiction was once again measured using the modified ART. Verbal ability was assessed using a 20 item subset from the Vocabulary section of the Graduate Record Exam. These items followed a diverse set of formats, including fill-in-the-blank, analogies, synonyms, and passage comprehension. For example, participants were asked to complete the following sentence, which tested their vocabulary:

The fundamental between dogs and cats is for the most part a myth;
members of these species often coexist

- A Antipathy...amiably
- B Disharmony...uneasily
- C Compatibility...together
- D Relationship...peacefully
- E Difference...placidly

They were also asked to select the most appropriate analogy when presented with a root comparison, as in the following example:

Hungry: Ravenous:

- A Thirsty: Desirous
- B Large: Titanic
- C Famous: Eminent

- D Dizzy: Disoriented
- E Obese: Gluttonous

In analyzing the data for Study 3, we included two individual difference variables as controls: openness and need for cognition. Openness is a trait related to intelligence and creativity, and need for cognition describes a tendency to pursue complex thinking whenever possible. In this study, openness was considered as a factor of personality, and was assessed using scores from the Big Five Inventory (BFI; John, Donahue & Kentle, 1991). Need for cognition was measured using the scale developed by Cacioppo, Petty, Feinstein and Jarvis (1996). The results indicated that exposure to fiction predicted verbal ability, controlling for exposure to non-fiction, openness, need for cognition, gender, and age.

Overall, the findings from these three studies indicate that narrative fiction, and not expository nonfiction, is a unique predictor of verbal ability. However, it is unclear why this might be the case. It is possible, for example, that narrative fiction simply contains more unique words than expository nonfiction, thereby giving readers more opportunities to be exposed to new words. Future studies should compare the number of unique words in narrative fiction and expository nonfiction. Further investigation might also examine the possibility that improved performance on verbal tasks is related to exposure to authors on the ART who employ more unique words.

Another possible reason that reading narrative fiction might promote vocabulary retention to a greater degree than expository nonfiction is emotion. Narrative fiction is often more emotional than expository nonfiction, and emotion makes information more memorable (Hamann, 2001). Readers may therefore be more likely to recall unique words they come across while reading fiction compared to nonfiction.

Complicating matters, a study done by Siddiqui, West and Stanovich (1998) found that overall print exposure predicted word usage, but did not predict the use of words in de-contextualized tasks such as reasoning in syllogisms. However, in the current studies, it was demonstrated that exposure to fiction predicted performance on related tasks, such as analogical reasoning and decoding the logical structure of narrative arguments. Since Siddiqui and colleagues (1998) collapsed across genres in their study, they may have obscured the differential prediction we observed between fiction and nonfiction. Further studies should be conducted to identify the generality and specific nature of the relationship between fiction and verbal ability.

CONCLUSION

Reading, both of fiction and nonfiction texts, is an ever-present activity in our lives. Although overall engagement in reading can have benefits for individuals, the previous and current research discussed in this paper have indicated that the outcomes of increased exposure to narrative fiction diverge from the outcomes of increased exposure to expository nonfiction. In particular, engaging with narrative fiction was linked to improved performance on tasks of interpersonal sensitivity, including the identification of facial emotions. Exposure to fiction was also found to be a unique predictor of verbal ability. Exposure to nonfiction, in contrast, did not demonstrate this same predictive ability. However, it is important to recognize that the empirical study of the social and cognitive outcomes of exposure to narrative fiction is in its infancy. The relationship between reading and its myriad of outcomes is complex and needs to be subject to further investigation. Future studies might employ the use of experimental techniques in order to further elucidate the relationships described in this paper. Regardless, it is becoming apparent that reading, particularly the consumption of fiction, has an impact on our daily lives that may provide a variety of positive social and cognitive outcomes. Thus, it is important to continue engaging in empirical research on these topics in order to better understand these potential influences.

BIBLIOGRAPHY

- Baron-Cohen, S., S. Wheelwright, J. Hill, Y. Raste and I. Plumb (2001). The 'Reading the Mind in the Eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger's syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 241-251.
- Cacioppo, J.T., R.E. Petty, J.A. Feinstein and W.B.G. Jarvis (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, pp. 197-253.
- Carruthers, P. and P.K. Smith (eds.) (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Constanzo, M. and D. Archer (1989). Interpreting the expressive behaviour of others: The Interpersonal Perception Task. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 13, pp. 225-245.
- Derrick, J.L., S. Gabriel and K. Hugenberg (2009). Social surrogacy: How favored television programs provide the experience of belonging. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, pp. 352-362.

- Epley, N., A. Waytz and J.T. Cacioppo (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114, pp. 864-886.
- Frith, U. and C.D. Frith (2001). The biological basis of social interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 10, pp. 151-155.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25, pp. 1-37.
- Gardner, W.L. and M.L. Knowles (2008). Love makes you real: Favorite television characters are perceived as 'real' in a social facilitation paradigm. *Social Cognition*, 26, pp. 156-168.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven: Yale University Press.
- Graesser, A.C., K. Hauff-Smith, A.D. Cohen and L.D. Pyles (1980). Advanced outlines, familiarity, and text genre on retention of prose. *Journal of Experimental Education*, 48, pp. 281-290.
- Hamann, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, pp. 394-400.
- Harris, P.L. (2000). *The work of imagination*. Oxford, UK: Blackwells Publishing.
- John, O. P., E.M. Donahue and R.L. Kentle (1991). *The Big Five Inventory – Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Jonason, P.K., G.D. Webster and A.E. Lindsey (2008). Solutions to the problem of diminished social interaction. *Evolutionary Psychology*, 6, pp. 637-651.
- Mar, R.A. and K. Oatley (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, pp. 173-192.
- Mar, R.A., K. Oatley, J. Hirsh, J. dela Paz and J.B. Peterson (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 694-712.
- Mar, R.A., K. Oatley and J.B. Peterson (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, pp. 407-428.
- Mar, R. A., J.L. Tackett and C. Moore (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, pp. 69-78.
- O'Neill, D.K., M.J. Pearce and J.L. Pick (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, pp. 149-183.

- Siddiqui, S., R.F. West and K.E. Stanovich (1998). The influence of print exposure on syllogistic reasoning and knowledge of mental-state verbs. *Scientific Studies of Reading*, 2, pp. 81-96.
- Stanovich, K.E. and R.F. West (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 403-433.
- Stanovich, K.E., R.F. West and M.R. Harrison (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, pp. 811-826.



HOE BOEKEN MIJN LEVEN VERANDERDEN! DE INVLOED VAN FICTIE OP WERKGEDRAG

P. MATTHIJS BAL, OLIVIA S. BUTTERMAN AND ARNOLD B. BAKKER

Matthijs Bal
Erasmus Universiteit
Instituut voor psychologie
Burg. Oudlaan 50
3062 PA Rotterdam
p.bal@fsw.eur.nl

Matthijs Bal is universitair docent arbeids- en organisatiepsychologie aan de Erasmus Universiteit. Hij promoveerde in 2009 cum laude aan de Vrije Universiteit bij de faculteit Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde. Zijn onderzoeksinteressen betreffen de invloed van verhalen op werkgedrag, werkmotivatie van oudere medewerkers en individualisering van arbeidsverhoudingen.

Olivia Butterman
o.butterman@capaciteitsorgaan.nl

Olivia Butterman is neuropsycholoog en als beleidsmedewerker verbonden aan het Capaciteitsorgaan.

Arnold Bakker
Erasmus Universiteit
Burg. Oudlaan 50
3062 PA Rotterdam
bakker@fsw.eur.n

Arnold Bakker is hoogleraar 'Positief Organisatiegedrag' bij de afdeling Arbeids- en Organiseatiepsychologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

SAMENVATTING

Fictie kan een diepgaande invloed hebben op hoe mensen zich voelen en hoe zij zich gedragen, maar de mogelijke effecten op het gedrag en de processen die hieraan vooraf gaan, zijn maar zeer weinig onderzocht. In dit artikel beargumenteren de onderzoekers dat mensen de beleving van fictie integreren in hun attitudes ten aanzien van de wereld en hun werk. Het doel van dit artikel is helderheid te verschaffen in het vraagstuk of fictie een rol kan spelen in de organisatiepsychologie. Hierbij wordt aangenomen dat de wijze waarop mensen zich gedragen op de werkplek beïnvloed kan worden door fictie.

Hoe sterk de impact van fictieve verhalen is op menselijk gedrag wordt door vier elementen bepaald. De vorm en inhoud van het verhaal, de waargenomen kwaliteit en de kwantiteit, de tijd die wordt besteed aan de beleving van een fictief verhaal, bepalen hoe sterk de effecten kunnen zijn.

Wanneer mensen een verhaal lezen, ervaren zij emoties in reactie op het verhaal en kunnen zij cognitief gestimuleerd worden door over het verhaal na te denken en de gebeurtenissen uit het verhaal op hun eigen leven te betrekken.

De invloed van fictie op het gedrag van mensen wordt besproken aan de hand van een theoretisch model. Transportatie is gericht op de lezer die opgaat in een verhaal. Dit is een noodzakelijke voorwaarde voor transformatie van een individu. Transformatie is de verandering die kan plaatsvinden in een persoon door een verhaal. Fictie wordt beleefd vanuit de bestaande schema's of referentiekaders van de lezer. Door het lezen van een fictief verhaal kunnen zich drie processen voordoen: bestaande schema's worden aangepast, nieuwe schema's worden gecreëerd, of er worden nieuwe verbindingen tussen bestaande schema's gemaakt.

Het lezen van fictie kan tijdelijke effecten met zich meebrengen zoals het afstand nemen van dagelijkse besommeringen en het herstellen van een dag werken. Naast deze tijdelijke effecten kan het lezen van verhalen ook blijvende effecten hebben. Fictie nodigt de lezer uit om over het leven na te denken en om een verhaal te betrekken op het eigen leven. Op deze wijze kunnen lezers persoonlijke waarheden in een verhaal vinden. Tevens wordt creativiteit geprikkeld door verhalen en zijn mensen die veel fictie lezen beter in staat om inventievere oplossingen voor problemen te vinden. Daarnaast kan fictie ook effect hebben op interpersoonlijke vaardigheden, zoals zich in andermans situatie kunnen indenken en empathie.

Het lezen van fictie kan alleen effect hebben als aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan. De lezer moet een bepaalde ervaring hebben met het lezen van fictie (narratieve ervaring). Daarnaast moet de lezer zich kunnen identificeren met de hoofdpersoon. Het verhaal moet voor de lezer bruikbaar zijn in de echte wereld (waargenomen bruikbaarheid) en het verhaal moet voldoende realistisch zijn (waar-

genomen realisme). Daarnaast kunnen andere factoren als persoonlijkheid, leeftijd, intelligentie, taalbeheersing, etniciteit, culturele achtergrond en behoefte aan intellectuele uitdagingen mogelijk van belang zijn.



HOE BOEKEN MIJN LEVEN VERANDERDEN!

DE INVLOED VAN FICTIE OP WERKGEDRAG

Mensen lezen dagelijks boeken, kijken films, of gaan naar het theater of de bioscoop. Dit soort activiteiten leidt mensen af van de dagelijkse beslommeringen maar kunnen ook voor intellectuele inspiratie zorgen (Oatley, 2002). Wij verwijzen naar dit soort activiteiten als de beleving van *fictieve verhalen*, of kortweg fictie (Brock, Strange & Green, 2002; Oatley, 1999). Fictie kan een diepgaande invloed hebben op hoe mensen zich voelen en hoe zij zich gedragen (Poulson, Duncan, & Massie, 2005). Het is bijvoorbeeld gesuggereerd dat fictie een persoonlijk inzicht kan verschaffen, zoals een reflectie op het leven en daarom kan fictie zo'n grote rol in het leven spelen (Oatley, 1999, 2002). Onderzoek naar de invloed van fictie op menselijk gedrag kent een groeiende populariteit, zoals blijkt uit een boek over de impact van fictie (zie Green, Strange & Brock, 2002). In diverse wetenschappelijke vakgebieden wordt aandacht besteed aan de rol van fictie, zoals in de organisatiekunde (Patient, Lawrence & Maitlis, 2003; Phillips, 1995; Reitzug, 1989), psychoanalyse (e.g., Shabad, 2000), familietherapie (Androutsopoulou, 2001), cognitieve psychologie (Marsh, Meade & Roediger III, 2003), en communicatiewetenschappen (Appel, 2008; Appel & Richter, 2007).

Onderzoek heeft de cruciale rol aangetoond die fictie kan spelen, zoals in de vorming van attitudes ten aanzien van een rechtvaardige wereld (Appel, 2008; Marsh et al., 2003; Wheeler, Green & Brock, 1999). Echter, er zijn twee beperkingen in het onderzoek dat tot dusver is uitgevoerd. Ten eerste is het onduidelijk hoe de processen precies verlopen. Ten tweede is de toepassing van onderzoek naar fictie beperkt gebleven tot algemene menselijke gedragingen, waarbij werk-gerelateerd

gedrag tot nog toe niet is gespecificeerd. Er is slechts anekdotisch bewijs voor de mogelijke rol van fictie in menselijk gedrag op de werkplek (zie voor uitzonderingen Islam, 2009; Poulson et al., 2005).

In deze bijdrage beargumenteren wij dat mensen de beleving van fictie integreren in hun attitudes ten aanzien van de wereld en hun werk. Dus fictie beïnvloedt hoe mensen denken, voelen, en handelen. Hierbij nemen we dus aan dat de wijze waarop mensen zich gedragen op de werkplek beïnvloed kan worden door fictie. Het doel van deze bijdrage is helderheid te verschaffen in het vraagstuk of fictie een rol kan spelen in de organisatiepsychologie, ofwel de studie van menselijk gedrag in organisaties.

Eerdere studies hebben reeds laten zien dat fictie persoonlijkheid kan beïnvloeden (Djikic, Oatley, Zoeterman & Peterson, 2009), attitudes over de wereld (Appel, 2008; Appel & Richter, 2007), en percepties van sociale normen, zoals een studie over een radio show in Rwanda heeft laten zien (Paluck, 2009). Het centrale argument van deze bijdrage is dat fictie organisatiegedrag kan beïnvloeden. Eerst zullen wij het concept *fictieve verhalen* uitleggen, waarna een conceptueel model wordt gepresenteerd waarin fictie werkgedrag voorspelt, zoals herstel van werkvermoeidheid, creativiteit en interpersoonlijke vaardigheden, door de emotionele en cognitieve effecten die fictie heeft. Verder leggen we uit hoe fictie schema's kunnen veranderen (Carroll, 2004; Cooper & Shallice, 2006). Schema's beschrijven de denkpatronen van mensen, en houden de kennisstructuur in waarmee wij de wereld beschouwen. Schema's helpen mensen om sociale informatie te kunnen organiseren. We eindigen dit artikel door in te gaan op potentiële randvoorwaarden voor de relaties tussen fictie en werkgedrag.

FICTIEVE VERHALEN

Voordat we ingaan op de effecten van fictie, is het belangrijk om een duidelijke definitie van fictieve verhalen te presenteren. Zowel fictie als verhalen maken onderdeel uit van het kernbegrip in dit artikel, en worden beide besproken. Fictie, ten eerste, kan gedefinieerd worden als datgene dat door de menselijke geest verzonnen wordt (Phillips, 1995). Terwijl geschiedenis (of non-fictie) alles dat in werkelijkheid gebeurd is beschrijft, beslaat fictie alles, inclusief de verbeelding buiten de werkelijkheid (Oatley, 1999). Dit komt overeen met het onderscheid dat Aristoteles maakte in *Poetica* (335 BC, vertaling 1996) tussen geschiedenis enerzijds, die gericht is op feiten (of datgene dat is gebeurd), en fictie anderzijds als datgene dat alles dat *kan* gebeuren. Een ander onderscheid is dat non-fictie primair informatiegericht is, terwijl fictie primair emotioneel gericht is, doordat elk fictief verhaal geconstrueerd is om

een emotie op te roepen bij de lezer (Oatley, 1999). Fictie is dan ook niet gericht op empirische waarheden, zoals wetenschappelijk onderzoek, maar op een persoonlijke waarheid van de lezer (Oatley, 2002). Door het lezen van fictie kunnen mensen complexiteiten van menselijk gedrag begrijpen, door de simulatie van de werkelijkheid die door fictie geschapen wordt. Door deze simulatie van werkelijke problemen van mensen, kunnen lezers coherentie ervaren in hun leven (Golstein, 2009).

Bovendien kan fictie inzicht verschaffen in zaken die uiterst relevant zijn voor de lezer (Green & Brock, 2002). Lezers zijn vaak persoonlijk betrokken bij het verhaal dat ze lezen. Daardoor kan fictie het begrip van de eigen identiteit maar ook het begrip van de wereld verdiepen (Kuiken, Miall & Sikora, 2004). Eerder onderzoek heeft dit inderdaad aangetoond; Green en Brock (2000) lieten bijvoorbeeld zien in een aantal experimenten dat de attitudes van mensen over het vrijlaten van TBS'ers sterk negatief werden beïnvloed door het lezen van een verhaal over een TBS'er die een meisje vermoordt.

Een verhaal kan omschreven worden als een plot of 'de aanwezigheid van tenminste twee acties in chronologische volgorde, die in een of ander verband met elkaar staan' (Fludernik, 2006, p. 158 in haar boek over narratologie). Essentieel aan een verhaal is dat er een verteller is (iemand die het verhaal vertelt niet per definitie de auteur), en een mens of een menselijke figuur als hoofdpersoon (Genette, 1988). Deze drie bovengenoemde aspecten van een verhaal onderscheiden een verhaal van bijvoorbeeld schilderijen (waarin een verhaal uitgebeeld kan worden), of van theorieën, modellen en typologieën, waarin geen verhaal verteld wordt met een menselijke hoofdpersoon. Wij onderscheiden vier elementen in een verhaal dat de impact op gedrag sterk kan beïnvloeden: vorm, inhoud, kwaliteit, en kwantiteit.

DE ELEMENTEN VAN EEN VERHAAL

Ten eerste kan de *vorm* van een verhaal bepalend zijn voor de impact die het heeft op mensen; boeken, films, toneelstukken en opera zijn allen vormen van fictie die onderling sterk verschillen (Bilandzic & Busselle, 2008; Oatley, 2002; Oatley & Olson, 2010). Boeken, vanwege de mogelijkheid om veel ruimte te bieden aan de overwegingen, karakterbeschrijvingen, en gevoelens van personages, kunnen een grotere invloed hebben op mensen dan andere media, waarin die ruimte beperkt is (Bilandzic & Busselle, 2008). Echter, vanwege de nadruk op het visuele aspect kunnen films en toneel wellicht eerder voor een esthetische ervaring zorgen, en door zo'n ervaring een mens veranderen (Pelowski & Akiba, 2010).

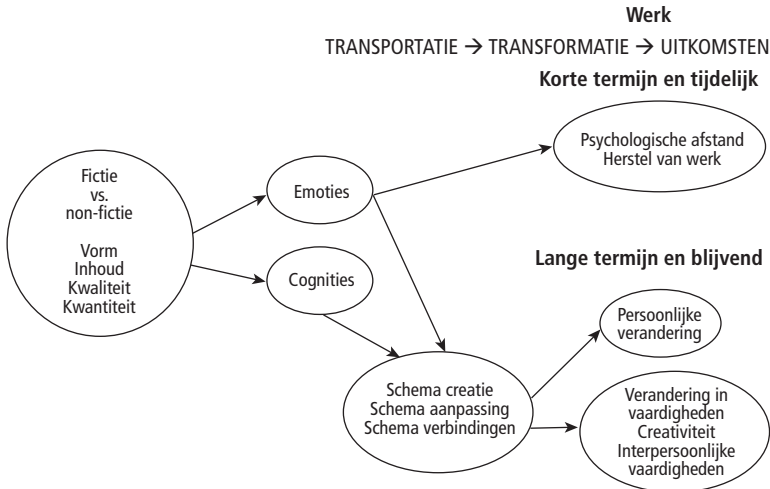
Verder speelt de *inhoud* van een verhaal (en geconstrueerd in een bepaald genre) een rol in de beïnvloeding van een lezer (Jacobs, 2002; Oatley & Olson, 2010).

Het is uiteindelijk de *inhoud* van een fictief verhaal (dus wat er wordt verteld in het verhaal en de wijze waarop het verteld wordt) dat verandering teweeg brengt bij een individu. Bijvoorbeeld, hoewel zowel *Schindler's List* (Spielberg, 1993) en *Inglorious Basterds* (Tarentino, 2009) films betreffen die gaan over Tweede Wereldoorlog en de verschrikkingen gepleegd door Duitsers, zal het voornamelijk de eerste zijn die een blijvende indruk achter laat bij de kijker vanwege de sterke emotionele component in de film, zowel als de universele thema's die worden behandeld, zoals macht en vergeving.

Gerelateerd aan de vorige componenten van een verhaal, zal de waargenomen *kwaliteit* van een verhaal in grote mate de invloed bepalen. Omdat objectieve standaarden voor kwaliteit niet bestaan (Oatley & Olson, 2010), gaan wij uit van een psychologische benadering van kwaliteit van een verhaal. Dat betekent dat kwaliteit een persoonlijke beoordeling betreft ten aanzien van een verhaal. In dit opzicht zal een hogere waargenomen kwaliteit van een verhaal eerder tot verandering van een individu leiden dan wanneer de kwaliteit laag wordt geschat. Pelowski en Akiba (2010) beargumenteren iets soortgelijks in hun betoog dat zelfbeeld een cruciale rol speelt bij het begrip en de beoordeling van kunst. Wanneer mensen een kunstwerk beschouwen, doen zij dat in relatie tot hun zelfbeeld. Daarom is de beleving van fictie voor ieder individu verschillend, omdat elk individu fictie beleeft vanuit het eigen referentiekader.

Tenslotte speelt *kwantiteit* een rol in de sterkte van de uitkomsten. Met kwantiteit wordt bedoeld de tijd die wordt besteed aan de beleving van een fictief verhaal. Gemiddeld wordt de meeste vrije tijd die mensen hebben, besteed aan televisie. Gemiddeld wordt in Europa tussen de 1 uur en 40 minuten en 2 uur en 50 minuten dagelijks besteed aan het kijken van televisie (Europese Commissie, 2004). Dat is tussen 29 en 45% van de vrije tijd. Gemiddeld wordt daarentegen slechts tussen de 23 en 47 minuten per dag besteed aan het lezen van boeken (al dan niet fictief), wat neerkomt op 7-14% van de vrije tijd. De gemiddelde tijd die per dag wordt besteed aan andere culturele activiteiten is nog lager (tussen de 4 en 14 minuten per dag, ofwel 1-4% van de vrije tijd; zie ook Foekema, 2008 voor Nederlandse gegevens). Dus, de gemiddelde tijd die wordt besteed aan de verschillende vormen van fictie verschilt sterk in zowel frequentie (hoe vaak men een bepaald activiteit onderneemt), als de duur (hoelang men een activiteit onderneemt). Een film duurt doorgaans anderhalf uur, terwijl men een dik boek waarin men echt opgaat uren achtereen kan lezen. De mogelijkheden om dus te veranderen als gevolg van de beleving van een boek, een film, of een toneelstuk verschillen dus sterk van elkaar. Samenvattend, vorm, inhoud, kwaliteit en kwantiteit bepalen de sterkte van de relaties tussen beleving van fictie en uitkomsten. Hieronder zullen we dieper ingaan op

de processen die werkzaam zijn wanneer een individu een fictief verhaal leest. De relaties die wij veronderstellen zijn samengevat in Figuur 1. Wij zullen ieder pad in dit model nader uitleggen.



FIGUUR 1 | CONCEPTUEEL MODEL VAN DE INVLOED VAN FICTIE OP WERKGEDRAG

EFFECTEN VAN DE BELEVING VAN FICTIEVE VERHALEN

Wanneer mensen een verhaal lezen, ervaren zij emoties in reactie op het verhaal, en tevens kunnen zij cognitief gestimuleerd worden om na te denken over de gebeurtenissen, en hoe deze gerelateerd zijn aan het leven van de lezer. De effecten van fictieve verhalen worden dus geleid door een duaal proces van interacterende emoties en cognitieve effecten.

Ten eerste heeft fictie dus een emotioneel effect op mensen, op de wijze dat verhalen een affectieve indruk maken op mensen. Onderzoek heeft aangetoond dat zowel fictie als non-fictie sterke emoties kunnen oproepen (Goldstein, 2009). Dus, zelfs als mensen weten dat een verhaal fictief is, kunnen sterke emoties uitgelokt worden. Zo leidde bijvoorbeeld de (fictieve) roman *De Negerhut van Oom Tom* (Stowe, 1852/1994) tot publieke woede over de behandeling van slaven, en wordt algemeen aangenomen dat het een belangrijke rol heeft gespeeld in de afschaffing van de slavernij (Strange, 2002). Een soortgelijk voorbeeld is de film *Das Leben der Anderen* (Von Donnersmarck, 2006), die sterke emoties oproep bij kijkers, waaronder verdriet en boosheid over het Oost-Duitse politieke systeem.

Gebeurtenissen in een verhaal (zoals een echtscheiding of een verlies van een dierbare) kan een lezer herinneren aan gebeurtenissen uit het eigen leven (Oatley, 1994). Door zich te verplaatsen in een personage, kan de lezer soortgelijke emoties ervaren als de personages in een verhaal (Davis, 1980; Kuiken et al., 2004). Bovendien is er de veiligheid van de arena waarin fictie zich afspeelt, en duidelijk geen direct deel uitmaakt van de werkelijke wereld, waardoor lezers zichzelf toelaten sterke emoties te ervaren. In het echte leven kan het uiten van emoties gebonden zijn aan sociale normen over hoe men zich behoort te gedragen bij welke gebeurtenissen (Goldstein, 2009; Oatley, 1999).

Miall en Kuiken (2002) hebben een typologie van emotionele reacties op fictie gepresenteerd. Volgens hen zijn er vier verschillende soorten emotionele reacties namelijk *evaluatief*, *narratief*, *esthetisch*, en *zelf-aanpassend*.

Evaluatieve gevoelens worden ervaren door lezers wanneer zij plezier hebben in of voldoening halen uit de activiteit van het lezen. Mensen zijn doorgaans zeer intrinsiek gemotiveerd om een boek te lezen of een film te kijken omdat de activiteit zelf hun gemoedstoestand verandert. Een voorbeeld is de forens die een Bouquetreeks roman leest op weg naar werk in de metro of trein. Evaluatieve gevoelens kunnen ontstaan tijdens het lezen zelf maar ook nadat de activiteit heeft plaatsgevonden.

Narratieve gevoelens ontstaan daarentegen als gevolg van de gebeurtenissen, personages, en de setting van het verhaal waarin het zich afspeelt. Dit soort gevoelens worden opgeroepen door de geïmagineerde wereld van fictie, en past in Oatley's simulatie metafoor (1999, 2002). Hierin stelt hij dat fictie een simulatie van de werkelijkheid is, waarin mensen zich kunnen herkennen, en emoties van anderen kunnen erkennen en begrijpen. De lezer reageert op gebeurtenissen in het verhaal door bijvoorbeeld te sympathiseren met de hoofdpersoon. Hierdoor oefent de lezer als het ware zijn empathische vermogens, waar wij later dieper op zullen ingaan,

Esthetische gevoelens ontstaan als gevolg van de formele componenten van een tekst, waaronder de stijl van een roman. Een lezer kan bijvoorbeeld geraakt worden door een bepaalde metafoor in een verhaal. De lezer vertraagt zijn leestempo om uitgebreider stil te staan bij datgene dat gelezen wordt, waardoor de kans groter wordt op een blijvende impact op de lezer (Kuiken et al., 2004; Miall & Kuiken, 2002). Studies in de cognitieve psychologie hebben inderdaad laten zien dat wanneer het leestempo afneemt mensen meer onbewust en bewust hun mentale modellen aanpassen (Albrecht & O'Brien, 1993; Huitema, Dopkins, Klin & Meyers, 1993). Dit soort gevoelens zorgt ervoor dat mensen begrip van de tekst en

betekenis van het verhaal verkrijgen. Vervolgens kan een metaforische betekenis van een verhaal worden geïntegreerd in het *zijn* van een lezer (Cornelissen, 2005).

Tenslotte leiden *zelf-aanpassende gevoelens* ertoe dat mensen door het lezen van een verhaal een ander beeld van zichzelf krijgen. Door het actief nadenken over de betekenis van een tekst verloopt een simultaan proces waarin mensen een ander begrip van hun mens-zijn verkrijgen (Miall & Kuiken, 2002). Zelf-aanpassende gevoelens zorgen ervoor dat bestaande referentiekaders waarin mensen nadenken en handelen, worden uitgedaagd, en mensen nieuwe inzichten verkrijgen, omdat zij in aanraking zijn gekomen met iets dat niet overeenkomt met datgene dat zij tot dan toe wisten van de wereld, en van zichzelf. Dit soort gevoelens kunnen tijdens het lezen ontstaan en kunnen lang na het lezen blijven aanhouden (Stanhope, Cohen & Conway, 1993).

De vier typen emoties die kunnen ontstaan bij het lezen van fictie, sluiten elkaar niet uit; zij kunnen gelijktijdig optreden. Echter, er zijn verschillende processen werkzaam bij de vier types emoties. Evaluatieve gevoelens, bijvoorbeeld, zijn niet langdurig van aard, en zullen vrij snel uitdoven nadat de activiteit ondernomen is. Het laatste type emoties zal daarentegen veel blijvender zijn, en zal een lezer dan ook langer kunnen beïnvloeden.

Naast deze emotionele effecten, kan fictie ook cognitieve effecten oproepen. Mensen worden door boeken en films intellectueel geïnspireerd. Door een verhaal wordt nieuwsgierigheid gewekt, en door fictie kan een wereld worden geschapen die anders is dan onze gewone wereld: abnormaal en fris (Oatley, 1994). Onderzoek heeft aangetoond dat wanneer mensen een fictieve tekst lezen, zij vrijwel direct cognitief geïnvolveerd zijn in de tekst. Als er bijvoorbeeld een (klein) mysterie is verborgen in een verhaal, is de lezer automatisch geneigd na te denken over oplossingen (Gerrig, Love, & McKoon, 2009). Bovendien zijn mensen geneigd om te reageren op gebeurtenissen in het verhaal met zogenaamde *participatieve responses* (Gerrig, 1993; Polichak & Gerrig, 1993). Participatieve responses zijn mentale processen die zich voordoen bij een lezer in reactie op het gelezene, en houden bijvoorbeeld betrokkenheid bij de hoofdpersoon in (Green & Brock, 2002). Polichak en Gerrig (2002) geven het voorbeeld van een bokser als hoofdpersoon in een verhaal die op de grond ligt tijdens een belangrijke wedstrijd. De lezer is geneigd om zo iets te roepen als 'Sta op!'. De lezer is dus een actieve observant van de gebeurtenissen in een verhaal. In plaats van het traditionele perspectief van de lezer als passieve consument van verhalen, laat onderzoek juist zien dat lezers actief betrokken zijn (Gerrig, 1993). Zo worden mensen bijvoorbeeld tijdens het lezen onbewust gestimuleerd na te denken hoe een verhaal anders kan verlopen zodat voorkomen wordt dat een per-

sonage in een bepaalde problematische situatie terecht komt. De lezer bedenkt zich hoe een personage had moeten handelen om niet in problemen verzeild te raken. Zo stimuleert een verhaal dus de verbeelding van de lezer, door zich te verplaatsen in een wereld die op afstand staat van deze wereld.

Polichak en Gerrig (2002) beargumenteerden verder dat lezers informatie uit fictie over de tijd heen gebruiken. Onderzoek ondersteunt dit idee; zo lieten Marsh en collega's (2003) zien dat deelnemers aan een experiment zowel foutieve als juiste informatie uit een gelezen fictief verhaal gebruikten toen zij een week na het experiment een kennistest moesten doen. Een onderzoek van Appel en Richter (2007) liet verder zien dat fictie werd gebruikt om attitudes over diverse zaken te vormen (bijvoorbeeld de mening of een universitair diploma de kans op een baan verhoogt).

Samengevat vertonen mensen zowel emotionele als cognitieve reacties wanneer zij fictie lezen. In navolging van Gerrig (1993) die de transportatiemetafoor introduceerde, en uitgebreid in de transportatie-transformatie metafoor van Oatley (2002), bespreken wij nu het theoretische model van invloed van fictie op gedrag.

VAN TRANSPORTATIE NAAR TRANSFORMATIE

In zijn onderzoek naar de psychologische gevolgen van lezen, stelde Gerrig (1993) dat terwijl mensen fictie lezen, zij getransporteerd kunnen worden in een narratieve wereld. Een soortgelijke ervaring die mensen hebben wanneer zij opgaan in een boek is het gevoel dat ze helemaal 'verloren zijn in het verhaal' (Nell, 1988). Zo kan fictie een manier zijn om aan de huidige wereld te ontsnappen, en door middel van het lezen van een boek wordt een persoon vervoerd naar een fictieve wereld. Transportatie wordt gedefinieerd als 'een convergent proces waarin alle mentale systemen en capaciteiten geconcentreerd zijn op gebeurtenissen die zich voordoen in het verhaal' (Green & Brock, 2000: 701; Gerrig, 1993). Gerrig beargumenteerde dat wanneer iemand iets leest, de lezer een narratieve wereld binnentreedt die op afstand staat van de huidige wereld, en de lezer geabsorbeerd wordt door het verhaal. Mensen verliezen het begrip van tijd en zien niet meer wat er om hen heen gebeurt; er kan zelfs verlies van zelfbewustzijn optreden (Busselle & Bilandzic, 2008). De narratieve wereld waarin een lezer binnentreedt, staat op afstand van onze werkelijke wereld, en dat maakt het ook mogelijk dat gebeurtenissen in een verhaal als realistisch binnen de context van het verhaal worden waargenomen, zelfs wanneer gebeurtenissen in de echte wereld niet mogelijk zijn. Bijvoorbeeld, terwijl men naar een *Star Wars* film kijkt, kan men, vanwege de transportatie in de narratieve wereld, de gebeurtenissen in de film als realistisch beschouwen (Weisberg & Goodstein, 2009). Natuurlijk is deze afstand groter voor science fiction films dan

voor docudrama's maar transportatie in een verhaal is niet per definitie afhankelijk van de afstand tussen de narratieve wereld en de onze. Transportatie hangt sterker af van het waargenomen realisme binnen de context van het verhaal en de persoonlijke voorkeur van de lezer ten aanzien van een bepaald soort verhaal (Busselle & Bilandzic, 2008; Green, 2004; Weisberg & Goodstein, 2009). Lezers zullen meer getransporteerd raken bij verhalen die als realistisch worden gezien (binnen de context van het verhaal), en bij verhalen die een verband hebben met de persoonlijke ervaringen van de lezer.

Naast transportatie suggereerde Oatley (2002) ook dat een lezer beïnvloed kan worden door fictie. Terwijl transportatie gericht is op de lezer die opgaat in een verhaal, introduceerde Oatley het concept transformatie om te refereren aan een verandering die kan plaatsvinden in een persoon als gevolg van een verhaal. Er is in de wetenschappelijke literatuur diverse malen gewezen op de mogelijke veranderkracht van fictie op mensen. Zo beargumenteerden Miall en Kuiken (2002: 223) dat mensen cognitief getransformeerd kunnen worden. Ross (1999) liet zien dat boeken een significant verschil kunnen uitmaken in het leven van mensen. Djikic en collega's (2009) lieten verder zien dat het lezen van een kort verhaal van Tsjechov al een invloed heeft op hoe mensen hun eigen persoonlijkheid inschatten en Appel (2008) liet zien dat mensen die veel televisie kijken meer geloven in het bestaan van een rechtvaardige wereld.

Oatley (2002) beargumenteerde dat een individu alleen kan veranderen wanneer hij/zij getransporteerd raakt in een verhaal. Dus, transportatie is een noodzakelijke voorwaarde voor voor transformatie van een individu (zie Figuur 1). Transformatie geschiedt door middel van drie onafhankelijke, maar mogelijk gegerelateerde processen. We beargumenteren dat creatie van nieuwe schema's, aanpassing van bestaande schema's, en nieuwe verbindingen tussen bestaande schema's het gevolg kunnen zijn van de beleving van fictie.

Door aanpassing van de bestaande schemastructuur, of de mentale representaties van de wereld, kunnen mensen getransformeerd worden door fictieve verhalen (Oatley, 2002). Als wij een boek ter hand nemen en lezen, doen wij dat met de bestaande ideeën over hoe de wereld in elkaar steekt. In andere woorden, fictie wordt beleefd vanuit de bestaande schema's, of referentiekaders, van de lezer.

Een schema kan omschreven worden als 'een georganiseerde kennisstructuur die de kennis, ervaring, en verwachtingen over een aspect van de wereld van een individu reflecteert' (Neath & Surprenant, 2003: 265). Mensen hebben schema's over vrijwel elk object in de wereld en schema's over hoe te gedragen in sociale situaties, en deze schema's helpen mensen zich op een bepaalde wijze te gedragen in het leven. Bijvoorbeeld, schema's helpen mensen om te weten hoe zij zich moeten

gedragen wanneer zij mislukking op het werk meemaken. Schema's worden geactiveerd door prikkels uit de omgeving en zijn hiërarchisch gestructureerd (Cooper & Shallice, 2006). Zo kan bijvoorbeeld het schema 'exploratieve bijeenkomst met een nieuwe klant' opgedeeld worden in lagere orde schema's zoals 'probleem vaststellen', en 'voorbereiding van vervolgstappen' (Schein, 1988). Een fundamenteel aspect van een schema is dat deze dynamisch is en continu wordt aangepast op basis van gebeurtenissen. Door contact met andere mensen, leergedrag en observatie passen mensen hun schema's aan, ofwel hun kennis over de wereld. Wij betogen hier dat fictie zo'n stimulus is waardoor mensen hun schema's, bewust dan wel onbewust, aanpassen.

Een lezer die een fictief verhaal leest met zijn bestaande schema's als een referentiekader waar tegen het gelezene wordt beoordeeld, zal nieuwe informatie uit fictie opnemen in de bestaande schema's. Hierdoor zullen nieuwe schema's ontstaan, bestaande schema's aangepast, of nieuwe verbindingen tussen bestaande schema's gecreëerd. Wanneer een lezer geconfronteerd wordt met informatie die consistent is met de bestaande schema's, treedt herkenning op bij de lezer, daardoor kan de lezer zich identificeren met de personages in het verhaal (Green, 2004). Volgens Schank en Berman (2002) zoeken lezers actief naar een match tussen wat ze lezen en de bestaande schemastructuur. Echter, soms wordt een lezer geconfronteerd met informatie (bijvoorbeeld gedachtes of acties van een personage) in een verhaal die inconsistent is met de bestaande schema's. De lezer ervaart een gevoel van ongemak met dat wat tot dusver gekend was, waarbij conventionele zaken in het bestaan worden in twijfel getrokken, en de grenzen van het bekende overstegen dienen te worden (Miall & Kuiken, 2002). Zoals eerder gesteld stimuleert fictie de verbeelding en het inlevingsvermogen van de lezer, en dus wordt tijdens het lezen cognitieve energie gebruikt om een fictieve wereld voor te stellen.

Als gevolg van lezen kunnen zich drie processen voordoen: bestaande schema's worden aangepast, nieuwe schema's worden gecreëerd, of nieuwe verbindingen tussen bestaande schema's worden gemaakt. Dit proces wordt ook wel *indexing* genoemd (Schank & Berman, 2002). Nieuwe schema's worden gecreëerd wanneer iemand iets leest over een aspect in de wereld dat tot dusver onbekend was. Een verhaal dat zich bijvoorbeeld in Zuid-Afrika afspeelt, leert een lezer over culturele gebruiken en omgangsvormen in dit land. Bestaande schema's worden aangepast wanneer fictie informatie bevat dat inconsistent is met de bestaande schema's. Wanneer de lezer, die op vakantie gaat naar Zuid-Afrika, door een verhaal dat zich afspeelt in Zuid-Afrika een meer accuraat beeld heeft van bijvoorbeeld de omgangsvormen, past hij zijn bestaande schema's over Zuid-Afrika aan op basis van de nieuwe informatie. Nieuwe verbindingen tussen bestaande schema's ontstaan wan-

neer fictie informatie bevat die inconsistent was met de oude verbindingen. Op deze wijze kunnen mensen leren van verhalen omdat zij door andermans ogen de wereld bezien (Alvarez & Merchan, 1992). Rapp en Kendou (2007) vonden in een serie experimenten bewijs voor het feit dat lezers hun schema's aanpassen aan de hand van het gelezene. Dit proces verloopt gelijk aan hoe mensen kunst beschouwen en esthetische ervaringen beleven (Pelowski & Akiba, 2010). Volgens deze auteurs bepalen het zelfbeeld van een persoon en het doel dat een individu voor ogen heeft bij het aanschouwen van kunst, hoe iemand dit beleeft. Wanneer iemand iets leest dat inconsistent is met het zelfbeeld van de lezer, kunnen gevoelens van ongemak, bedreiging, en boosheid ontstaan. Echter, als het individu succesvol is in het integreren van deze informatie met het bestaande zelfbeeld (door veranderingen in schema's), de identiteit verandert, vindt er transformatie van de persoon plaats, en kunnen gevoelens van opluchting, plezier, en geluk volgen. Uiteindelijk heeft het individu een aangepast zelfbeeld, een veranderde identiteit, waarbij de lezer als mens is veranderd. Wij gaan nu dieper in op de relatie tussen fictie en werk-gerelateerde uitkomsten.

EFFECTEN VAN FICTIE OP WERKGEDRAG

Door de effecten van fictie op emoties en cognities, waardoor mensen getransporteerd raken in een verhaal, en getransformeerd als persoon, kan fictie ook werkgedrag beïnvloeden. Wij betogen dat fictie effect kan hebben op een aantal werk-gerelateerde uitkomsten, waarbij we onderscheid maken tussen tijdelijke en lange-termijn gedrag. Tijdelijke uitkomsten zijn kortdurend van aard en doven snel uit over de tijd. Tot dit soort effecten behoren onder andere psychologisch afstand kunnen nemen en herstel van werkvermoeidheid. Lange-termijn uitkomsten zijn blijvend en houden daadwerkelijke verandering in van een persoon zoals een toename van creativiteit en interpersoonlijke vaardigheden.

TIJDELIJKE EFFECTEN VAN FICTIE

Door een boek te lezen, kunnen mensen afstand nemen van de dagelijkse beslommeringen in het leven (Oatley, 2002). Als men bijvoorbeeld leest met het primaire doel om plezier te hebben in het lezen zelf (evaluatieve gevoelens), kan men eenvoudiger afstand nemen van werk-gerelateerde zorgen. Door op te gaan in een vermakelijk boek, kan men na het werk aan andere zaken denken dan aan alles dat speelt op het werk, en onderwijl kan men zich ontspannen (Sonnentag & Fritz, 2007). Door zich los te maken van potentiële negatieve gevoelens die men tijdens werk heeft ervaren, heeft men minder last van 'besmetting' van negatieve gevoelens van

werk naar de privé-situatie. Door fysieke en psychologische ontspanning kan herstel optreden van vermoeidheid die optreedt na het werk, en worden energiereservoirs weer opgebouwd. Hierdoor kan men de volgende werkdag als het ware weer fris naar het werk. Onderzoek heeft ook laten zien dat wanneer men veel positieve emoties ervaart, die mede zijn ontstaan door het lezen van fictie, de negatieve gevolgen van het hebben van negatieve emoties kunnen tenietdoen (Frederickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000).

Zoals onderzoekers eerder hebben gesuggereerd, kan men door het lezen van fictie de negatieve effecten van werkstress verminderen (Sonnentag & Fritz, 2007; Zijlstra & Sonnentag, 2006). Het welzijn van een lezer wordt tijdelijk verhoogd tijdens het lezen van een boek, vanwege de ervaren positieve gevoelens, en de ontsnapping uit het mogelijk routinematige bestaan van het werkzame leven. Echter, wanneer lezen als een ontsnapping uit het dagelijkse bestaan door transportatie naar een narratieve wereld het doel is, zullen de effecten slechts tijdelijk zijn en niet lang aanhouden nadat men het boek heeft dichtgeslagen. Er vindt hier geen blijvende verandering plaats bij de lezer, omdat er geen cognitieve stimulatie bij de lezer plaatsvindt (Pelowski & Akiba, 2010). Bijvoorbeeld, iemand die een roman uit de Bouquetreeks leest, ervaart wel positieve emoties, maar wordt nauwelijks cognitief gestimuleerd, waardoor blijvende verandering niet optreedt. Daarom kan fictie, wanneer slechts emotionele effecten optreden, wel leiden tot tijdelijke effecten, zoals herstel van vermoeidheid van het werk, maar is deze niet persistent.

LANGETERMIJN BLIJVENDE EFFECTEN VAN FICTIE

In tegenstelling tot de tijdelijke effecten van fictie zoals herstel van vermoeidheid, zijn er ook effecten van fictie die blijvend van aard zijn. Dit zijn effecten die de schéma's veranderen. Door deze veranderingen, veranderen mensen als gevolg van een gelezen boek, waaronder op het gebied van creativiteit en interpersoonlijke vaardigheden. Deze vaardigheden worden verder ontwikkeld als het gevolg van lezen.

Ten eerste kunnen mensen persoonlijke waarheden vinden in fictieve verhalen. Mensen passen hun zelfbeeld aan door hun ervaring met fictie (Djikic et al., 2009). Dit gebeurt doordat fictie de lezer uitnodigt om over het leven na te denken, en om een verhaal eigen te maken, te personaliseren tot het niveau dat een verhaal persoonlijke relevantie krijgt voor de lezer. Fictie stimuleert een lezer tot nadenken over de keuzes die zijn gemaakt in het leven en de wijze waarop men omgaat met de medemens (Alvarez & Merchan, 1992). Op deze wijze lokt fictie een persoonlijke waarheid uit, waarbij zeer persoonlijke inzichten door een lezer worden verkregen. Onderzoek heeft al diverse malen aangetoond dat fictie een diepgaand effect kan hebben op het leven van mensen (zie onder andere: Appel, 2008; Appel & Richter,

2007; Green, 2004; Marsh et al., 2003; Prentice, Gerrig & Bailis, 1997; Wheeler et al., 1999). Een interessant voorbeeld is de studie van Ross (1999) die frequente lezers interviewde over hoe boeken hun leven veranderen. Ze vond dat bijna alle deelnemers aan het onderzoek een boek of een reeks van boeken konden aanhalen die hun ogen openden voor nieuwe waarheden, voor persoonlijke inzichten zorgden, en voor mensen de moed gaven om een keus te maken voor een verandering in hun leven. Verder gaf fictie inzicht in de betekenis van het bestaan en de zin van het leven.

Een andere uitkomst die we veronderstellen als gevolg van fictie is creativiteit. Creativiteit wordt doorgaans gedefinieerd als ‘de productie, conceptualisatie, of ontwikkeling van nieuwe en bruikbare ideeën, processen, of procedures’ (Shalley, Gilson & Blum, 2000). Creativiteit hangt sterk samen met onder andere het hebben van cognitieve vaardigheden, intrinsieke motivatie, visie en positieve stemming (Oldham & Cummings, 1996; Woodman, Sawyer & Griffin, 1993). Al dit soort voorwaarden voor creativiteit worden geprikkeld door fictieve verhalen. Door veel fictie te lezen verbreden en verdiepen mensen hun schema’s waardoor hun actie-repertoire toeneemt. In complexe en onzekere situaties, zijn mensen doorgaans geneigd om terug te vallen op traditionele denkpatronen en probleemoplossende vermogens. Echter, doordat mensen die veel fictie hebben gelezen meer in aanraking zijn gekomen met andere wijzen van het oplossen van problemen, zijn zij beter in staat om creatieve oplossingen en inventieve oplossingen te kunnen vinden in een onzekere en complexe omgeving (Proulx & Heine, 2009). Omdat fictie de manier waarop wij de wereld beschouwen beïnvloedt, is het ook mogelijk om creatiever te kunnen worden door veel in aanraking te zijn gekomen met fictie. Zo kan bijvoorbeeld het hebben van een visie worden gestimuleerd, juist vanwege het imagatieve karakter van fictie. Romans als *1984* (Orwell, 1948/1965) en *Brave New World* (Huxley, 1932/1967) kunnen mensen stimuleren om een wereld te creëren die mededogend is.

Naast creativiteit, kan fictie ook een effect hebben op interpersoonlijke vaardigheden, zoals zich in andermans situatie kunnen indenken en empathie. Gedurende het lezen van fictie, zal een lezer sympathiseren met de personages in een roman. In een boek zal een lezer in aanraking komen met personages die de lezer in het dagelijkse bestaan niet zou ontmoeten en niet snel mee zou sympathiseren (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz & Peterson, 2006). Door op deze manier in aanraking te komen met de standpunten van anderen, oefenen mensen hun interpersoonlijke vaardigheden, die vervolgens in het echte leven meer tot uiting kunnen komen.

Een andere verklaring is dat mensen die reeds empathisch van aard zijn meer van fictie houden dan mensen met minder empathische vermogens (Mar et al.,

2006). Door het lezen van fictie ontwikkelen zij vervolgens hun empathische vermogens nog verder, waardoor er een proces ontstaat waarbij mensen zich beter en beter kunnen inleven in andere mensen, en hierdoor hun emotionele intelligentie ontwikkelen.

RANDVOORWAARDEN IN DE EFFECTEN VAN FICTIE

Het model dat we tot nu toe hebben gepresenteerd is statisch, waarin gelijke patronen te verwachten zijn, ongeacht persoonlijke verschillen en omgevingsfactoren. Het is echter belangrijk te realiseren dat er individuele verschillen zijn in de verwerking van fictie, op basis van cultuur, cognitieve vaardigheden, en persoonlijke geschiedenis (Graesser, Olde & Klettke, 2002). Wij gaan hier dieper in op vier factoren die de bovengenoemde relaties kunnen beïnvloeden: narratieve ervaring, identificatie met de hoofdpersoon, waargenomen bruikbaarheid, en waargenomen realisme.

Ten eerste, *narratieve ervaring* refereert aan de ervaring die een lezer heeft met het lezen van fictie. Mar en collega's (2006) hebben bijvoorbeeld laten zien dat mensen die meer gelezen hebben ook meer sociale vaardigheden bezitten. Echter, het is de vraag in hoeverre deze relaties lineair zijn; het is waarschijnlijk dat er een drempel is voor mensen om transportatie mee te maken. Niet elke roman zal de lezer meevoeren in een fictieve wereld; dit zal verschillend zijn voor mensen die heel weinig of juist heel veel hebben gelezen in hun leven. Het zou kunnen dat voor mensen met heel weinig ervaring (dus weinig hebben gelezen in hun leven) de effecten van fictie op mentale schema's sterker zijn, aangezien die minder beïnvloed zijn door eerdere ervaringen met fictie. Wanneer men uitgaat van de gedachte dat mensen leren van fictie, zullen transformationele effecten groot kunnen zijn met weinig ervaring, omdat het leerpotentieel nog groot is (Schank & Berman, 2002). Daarentegen kan men beargumenteren dat voor mensen met veel ervaring de kans groter is dat men sneller *getransporteerd* raakt in een verhaal, omdat men bekend is met de structuur en de normen van een fictief verhaal. De kans op *transformatie* is dan echter kleiner, omdat mensen in eerdere ervaringen hun schema's reeds hebben aangepast. Zo zal een persoon die voor het eerst een boek van José Saramago leest getransformeerd kunnen worden door de geheel alternatieve en fictieve wereld die de auteur creëert, maar zal de persoon bij de zesde roman van Saramago nog wel getransporteerd raken in de wereld, maar er minder sterk door veranderen.

Een tweede randvoorwaarde is *identificatie met de hoofdpersoon*. Een essentieel onderdeel van het vertellen van een verhaal is dat de lezer zich kan identificeren met de hoofdpersoon (Nell, 2002). Verhalen worden verteld over levens van mensen

die op een of andere wijze lijken op de levens van de lezer of toehoorders, waardoor mensen zich kunnen herkennen in de personages. Hierdoor kunnen mensen veranderen als gevolg van fictie. De mate waarin mensen zich kunnen identificeren met de hoofdpersoon heeft een grote invloed op de mate van transportatie en transformatie. Onderzoek heeft bijvoorbeeld laten zien dat verhalen waarin een homoseksuele man voorkwam eerder tot transportatie leidde onder mensen die vrienden of familie hadden die homoseksueel waren dan mensen die dat niet hadden (Green, 2004).

Verder is *waargenomen bruikbaarheid* van een fictief verhaal van groot belang in transportatie en transformatie processen. Wanneer een persoon een verhaal leest dat informatie bevat dat op enigerlei wijze gebruikt kan worden in de echte wereld, zal de lezer het verhaal hoger waarderen, en daardoor eerder getransporteerd en getransformeerd worden (Dijkstra, Zwaan, Graesser & Magliano, 1994). Zo zal een lezer die nadenkt over de rol van tijd in het leven van de mens eenvoudig getransporteerd raken in het werk van bijvoorbeeld Proust of Dostojevski, waar dit thema een grote rol in speelt.

Ten slotte is *waargenomen realisme* een belangrijke factor voor lezers om getransporteerd en getransformeerd te worden. Volgens Busselle en Bilandzic (2008) onderdrukken lezers bewust het besef dat een verhaal fictief is (en dus niet echt gebeurt), om op deze wijze gevoelens te kunnen ervaren ten aanzien van de personages. Dit proces wordt aangewakkerd wanneer een verhaal als realistisch wordt beoordeeld. Enerzijds beoordeelt een lezer hoe realistisch een verhaal is in vergelijking met de echte wereld, door zich al dan niet bewust af te vragen of gebeurtenissen werkelijk zouden kunnen plaatsvinden. Een klassiek voorbeeld is de sprong van James Bond in zijn auto over een rivier, waarbij de kijker van de film zich onbewust af zal vragen of het werkelijk mogelijk is, waardoor transportatie zelfs *minder* waarschijnlijk wordt, omdat men terugkeert naar de echte wereld in de vergelijking die gemaakt wordt. Anderzijds beoordeelt een lezer de coherentie en logica van een verhaal, ofwel het realisme van de gebeurtenissen binnen de context van het verhaal (wat narratief realisme wordt genoemd; Busselle & Bilandzic, 2008). Zo heeft onderzoek laten zien dat inconsistenties in verhalen leiden tot langzamer en meer kritisch lezen (Rapp, 2008; Rapp & Gerrig, 2006). Als een van de beide realisme-beoordelingen negatief uitpakt, zal transportatie minder snel optreden. Verhalen dienen realistisch genoeg te zijn om een invloed te kunnen hebben op een mensenleven, alhoewel dat niet betekent dat fictie niet ambigu kan zijn (Proulx & Heine, 2009).

Samenvattend presenteert onze bijdrage een algemeen overzicht van de invloed van fictieve verhalen op het gedrag, en in het bijzonder dat op de werkvloer. Net

zoals de mogelijke uitkomsten van fictie, zijn de genoemde randvoorwaarden niet uitputtend. Zo kan persoonlijkheid een rol spelen in het proces van transportatie in het lezen. Mensen die open staan voor nieuwe ervaringen, zullen wellicht ook eerder getransporteerd worden in een fictieve wereld. Verder zal leeftijd een rol kunnen spelen; jongere mensen, die doorgaans weinig ervaring hebben in het lezen, kunnen sneller getransformeerd worden dan ouderen, die meer ervaring (kunnen) hebben met fictie. Tenslotte zijn factoren als intelligentie, taalbeheersing, etniciteit, culturele achtergrond en behoefte aan intellectuele uitdaging factoren die mogelijk van belang zijn (Appel & Richter, 2007; Mar et al., 2006; Petty & Cacioppo, 1986).

DISCUSSIE

Het doel van deze bijdrage was een raamwerk te presenteren waarin de mogelijke effecten van fictie op werkgedrag beter begrepen kunnen worden. In navolging van de transportatie-transformatie metafoor van Oatley (2002), beargumenteerden wij dat fictieve verhalen zowel emotionele als cognitieve effecten hebben op lezers, en dat door transportatie en transformatie, fictie een invloed kan hebben op gedrag. Er is nog weinig specifiek onderzoek hier naar verricht, en het model voorziet in toetsbare hypothesen over de rol van fictie in werkgedrag.

De fundamentele vraag die wij ons in dit artikel gesteld hebben was of fictie invloed heeft op het gedrag van mensen, en zo ja, hoe dit proces geschiedt. Onze assumpties hielden onder andere in dat mensen de mogelijkheid hebben om de veranderingen die zij meemaken in hun leven als gevolg van fictie om te zetten in daadwerkelijk gedrag op het werk. Dat houdt tevens in dat mensen de ruimte hebben om hun kennis en inzichten aan te wenden op het werk. Voor mensen in creatieve banen, zoals architecten, designers en leraren is dit eenvoudiger dan voor banen waar vastgelegde procedures de werkzaamheden bepalen. Echter, mensen die door fictie hun interpersoonlijke vaardigheden aansterken zijn beter in staat om met klanten, collega's en ondergeschikten te communiceren en in te leven in de ander.

Het lezen van een boek maakt een mens niet per definitie creatiever en empathischer. Het is onontbeerlijk dat een individu intrinsiek gemotiveerd is om te lezen, en werkelijk open staat voor verandering (Pelowski & Akiba, 2010). Zonder oprechte motivatie van een lezer zal verandering niet waarschijnlijk zijn.

BIJDRAGE VAN DEZE STUDIE

Hoewel diverse auteurs hebben gesuggereerd dat fictie een impact op mensen kan hebben, is er tot dusver geen studie geweest die dit heeft onderzocht in relatie tot

werkgerelateerd gedrag (Poulson et al., 2005). Dit artikel is de eerste analyse van hoe fictie invloed kan hebben op gedrag op het werk. De noodzaak hiervoor ligt in diverse processen. Het is door verhalen dat mensen zin geven aan het leven en betekenis verlenen aan gebeurtenissen, waaronder ook juist die gebeurtenissen die werkgerelateerd zijn (Weick, 1993). Het is verbeeldingskracht die mensen ondernemend maakt, en mensen productief maakt in het werk en proactief om een verandering te weeg te brengen. Verhalen zijn ook belangrijk binnen organisaties, omdat door verhalen organisatieculturen worden opgebouwd, in stand gehouden, en mensen door verhalen betekenis kunnen geven aan het horen bij een bepaald sociale groep (Schein, 1990, 1996). Door verhalen wordt het abstracte concreet gemaakt, en kunnen mensen het complexe begrijpen, zoals organisaties tegenwoordig complexer zijn in de mondialiserende economie.

Verder worden recentelijk hevige discussies over het maatschappelijk nut van kunst en geesteswetenschappen gevoerd, in het kader van stevige overheidsbezuinigingen voor diverse kunstgroepen en kunstuitingen. Deze bijdrage vormt een antwoord op de vraag welk nut kunst, en in het bijzonder het lezen van fictie, kan hebben op het gedrag van mensen en dus op de maatschappij als geheel. Indien verder onderzoek kan aantonen dat het regelmatig lezen van fictie mensen kan veranderen, door nieuwe inzichten te verschaffen en diverse vaardigheden te verbreden, uitdiepen en ontwikkelen, geeft deze onderzoekslijn invulling aan de vraag of kunst nut kan hebben voor individuen en voor de maatschappij als geheel. Wij zijn sterk overtuigd van de zin van fictie en kunst, die voor mensen persoonlijk invulling geeft aan het bestaan, maar ook inhoud geeft aan een samenleving, en een cultuur in stand houdt.

IMPLICATIES

Een aantal overwegingen moet genoemd ter afsluiting van deze bijdrage. Ons uitgangspunt was een model te presenteren waarin fictie een positieve invloed heeft op een mensenleven, waarbij potentiële negatieve reacties werden genegeerd. Zo kan fictie ook een negatief effect op mensen hebben, zoals het uitlokken van negatieve emoties zoals boosheid, verdriet, angst en depressie (Pelowski & Akiba, 2010). Het lezen van treurige verhalen kan leiden tot een vermindering van geluksgevoelens, en mogelijk ook een negatief effect hebben op het zelfbeeld, waarbij interferentie met het werk mogelijk kan zijn. Bovendien sluit de tijd die men besteedt aan het lezen van boeken andere activiteiten uit, zoals interactie met andere mensen en werk. Het lezen van boeken is tijdsintensief, waardoor men bijvoorbeeld minder tijd kan besteden aan familie. Verder is het de vraag hoe de relaties in het model

precies lopen. Zo kan het beargumenteerd dat, zoals wij doen, het lezen van fictie ertoe leidt dat mensen meer empathisch worden, terwijl het ook mogelijk is dat empathische mensen meer geneigd zijn om zich te willen inleven in een personage en daarom een boek ter hand neemt. Eerste experimenten waarbij dit over de tijd is onderzocht, lijkt de eerste hypothese te ondersteunen. In een experiment waarbij proefpersonen een hoofdstuk uit een boek van José Saramago moesten lezen, bleek dat empathische vermogens een week later significant waren versterkt. Dit bleek echter alleen het geval voor de lezers die getransporteerd werden tijdens het lezen (Bal & Veltkamp, 2011). Verder kan fictie een ontsnapping uit de werkelijkheid zijn voor mensen die weinig plezier uit het werk kunnen halen, maar kan de beleving van fictie ook er toe leiden dat mensen de beperkingen van het eigen leven beseffen.

Ten slotte is het belangrijk om toekomstig onderzoek te richten op verschillende types media en genres. Ten eerste kan er een groot verschil bestaan, afhankelijk van persoonlijke voorkeur van een individu, tussen de kans op transportatie tussen verschillende vormen van fictie, zoals boeken, films en toneel. Vanwege de lage drempel die film heeft, kan het zich verheugen in een brede belangstelling van mensen, terwijl het lezen van boeken minder populair is. Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar de verschillende effecten van fictie afhankelijk van de mediavorm waarin het aan de lezer wordt aangeboden. Tevens kan ook genre een grote rol spelen in de effecten. Omdat dit artikel een *psychologisch* model presenteert van de effecten van fictie, waarbij inhoudelijke overwegingen aangaande literaire waarde van een fictief verhaal bewust buiten beschouwing zijn gelaten, kunnen geen specifieke hypothesen worden gesteld over de sterkte van de effecten afhankelijk van genre van een verhaal. Dit zal sterk afhangen van de persoonlijke voorkeur van een lezer voor een bepaald type genre (Rapp & Gerrig, 2006).

CONCLUSIE

Deze bijdrage exploreerde de potentiële invloed van fictie op werkgedrag. Zoals aangetoond in het transportatie-transformatie model, heeft fictie invloed op een variëteit van werkgedragingen door middel van zowel emotionele als cognitieve consequenties. Wij onderschrijven de populaire stereotype dat het lezen van boeken een ontsnapping uit de werkelijkheid en de dagelijkse sleur van de werkende mens kan zijn, maar boeken leveren ook inspiratie op voor mensen. In werk waar creativiteit een belangrijke rol speelt, maar ook in werk waar contact en samenwerking met andere mensen een essentieel is, kan ervaring met fictie bijdragen aan het succes van een organisatie, en het welzijn van haar werknemers.

BIBLIOGRAFIE

- Albrecht, J.E., & O'Brien, E.J. (1993). Updating a mental model: maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *19*, 1061-1070.
- Alvarez, J.L., & Merchan, C. (1992). The role of narrative fiction in the development of imagination for action. *International Studies of Management & Organization*, *22*, 27-45.
- Androutsopoulou, A. (2001). Fiction as an aid to therapy: a narrative and family rationale for practice. *Journal of Family Therapy*, *23*, 278-295.
- Appel, M. (2008). Fictional narratives cultivate just-world beliefs. *Journal of Communication*, *58*, 62-83.
- Appel, M., & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, *10*, 113-134.
- Aristoteles (335 BC; Engelse vertaling 1996). *Poetics*. London: Penguin Books.
- Bal, P.M. & Veltkamp, M. (2011). *Does fiction enhance empathy? The role of emotional transportation and transformation*. Manuscript aangeboden ter publicatie.
- Bilandzic, H., & Busselle, R.W. (2008). Transportation and transportability in the cultivation of genre-consistent attitudes and estimates. *Journal of Communication*, *58*, 508-529.
- Brock, T.C., Strange, J.J., & Green, M.C. (2002). Power beyond reckoning. In M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*, (pp. 1-16). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: a model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, *18*, 255-280.
- Carroll, D.W. (2004). *Psychology of Language*. Belmont, CA: Thomson, fourth edition.
- Cooper, R.P., & Shallice, T. (2006). Hierarchical schema and goals in the control of sequential behavior. *Psychological Review*, *113*, 887-916.
- Cornelissen, J.P. (2005). Beyond compare: metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, *30*, 751-764.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85-99.
- Dijkstra, K., Zwaan, R.A., Graesser, A.C., & Magliano, J.P. (1994). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, *23*, 139-157.
- Djilkic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., & Peterson, J.B. (2009). On being moved by art: how reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, *21*, 24-29.

- Europese Commissie (2004). *How European spend their time. Everyday life of women and men*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fludernik, M. (2006). *An Introduction to Narratology*. New York: Routledge.
- Foekema, H. (2008). *Marktbeschrijvingen Podiumkunsten 2007*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Frederickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effects of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gerrig, R.J., Love, J., & McKoon, G. (2009). Waiting for Brandon: how readers respond to small mysteries. *Journal of Memory and Language*, 60, 144-153.
- Goldstein, T.R. (2009). The pleasure of unaltered sadness: experiencing sorrow in fiction, nonfiction, and 'in person'. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 232-237.
- Graesser, A.C., Olde, B., & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 229-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, M.C. (2004). Transportation into narrative worlds: the role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38, 247-266.
- Green, M.C., & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
- Green, M.C., Strange, J.J., & Brock, T.C. (2002). *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huitema, J.S., Dopkins, S., Klin, C.M., & Myers, J.L. (1993). Connecting goals and actions during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 1053-1060.
- Huxley, A. (1932/1967). *Brave New World*. New York: Bantam Books.
- Islam, G. (2009). Animating leadership: crisis and renewal of governance in 4 mythic narratives. *Leadership Quarterly*, 20, 828-836.
- Jacobs, R.N. (2002). The narrative integration of personal and collective identity in social movements. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 205-228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kuiken, D., Miall, D.S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25, 171-203.
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, & Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Marsh, E.J., Meade, M.L., & Roediger III, H.L. (2003). Learning facts from fiction. *Journal of Memory and Language*, 49, 519-536.
- Miall, D.S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics*, 30, 221-241.
- Neath, I., & Surprenant, A.M. (2003). *Human memory*. Belmont, CA: Wadsworth, second edition.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. Newhaven, CT: Yale University Press.
- Nell, V. (2002). Mythic structures in narrative: the domestication of immortality. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 17-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, 101-117.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story world of fiction. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 39-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, K., & Olson, D. (2010). Cues to the imagination in memoir, science, and fiction. *Review of General Psychology*, 14, 56-64.
- Oldham, G.R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39, 607-634.
- Orwell, G. (1948/1965). *1984*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Paluck, E.L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: a field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 574-587.
- Patient, D., Lawrence, T.B., & Maitlis, S. (2003). Understanding workplace envy through narrative fiction. *Organization Studies*, 24, 1015-1044.
- Pelowski, M., & Akiba, F. (2010). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, in press. doi:10.1016/j.newideapsych.2010.04.001.

- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- Phillips, N. (1995). Telling organizational tales: on the role of narrative fiction in the study of organizations. *Organization Studies*, 16, 625-649.
- Polichak, J.W., & Gerrig, R.J. (2002). 'Get up and win!' Participatory responses to narrative. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 71-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Poulson, C., Duncan, J., & Massie, M. (2005). 'I am not what I am' – Destructive emotions in an organizational hierarchy: the case of Othello and Iago. *Research on Emotions in Organizations*, 1, 211-240.
- Prentice, D.A., Gerrig, R.J., & Bailis, D.S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4, 416-420.
- Proulx, T., & Heine, S.J. (2009). Connections from Kafka. Exposure to meaning threats improves implicit learning of an artificial grammar. *Psychological Science*, 20, 1125-1131.
- Rapp, D.N. (2008). How do readers handle incorrect information during reading? *Memory & Cognition*, 36, 688-701.
- Rapp, D.N., & Gerrig, R.J. (2006). Predilections for narrative outcomes: the impact of story contexts and reader preferences. *Journal of Memory and Language*, 54, 54-67.
- Rapp, D.N., & Kendou, P. (2007). Revising what readers know: updating text representations during narrative comprehension. *Memory & Cognition*, 35, 2019-2032.
- Reitzug, U.C. (1989). Huck Finn revisited: a 19th century look at 20th century organization theory. *Organization Studies*, 10, 145-148.
- Ross, C.S. (1999). Finding without seeking: the information encounter in the context of reading for pleasure. *Information Processing Management*, 35, 783-799.
- Schank, R.C., & Berman, T.R. (2002). The pervasive role of stories in knowledge and action. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations* (pp. 287-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schein, E.H. (1988). *Process consultation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schein, E.H. (1996). Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229-240.
- Shabad, P. (2000). Giving the devil his due. Spite and the struggle for individual dignity. *Psychoanalytic Psychology*, 17, 690-705.

- Shalley, C.E., Gilson, L.L., & Blum, T.C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intention to leave. *Academy of Management Journal*, 43, 215-223.
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 204-221.
- Spielberg, S. (Director). (1993). *Schindler's List* [Motion picture]. Universal Pictures.
- Stanhope, N., Cohen, G., & Conway, M. (1993). Very long-term retention of a novel. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 239-256.
- Stowe, H.B. (1852/1994). *Uncle Tom's Cabin*. New York: Norton.
- Strange, J.J. (2002). How fictional tales wag real-world beliefs. In: M.C. Green, J.J. Strange, & T.C. Brock (Ed.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (pp. 263-286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tarentino, Q. (Director). (2009). *Inglourious Basterds*. [Motion Picture]. Universal Pictures.
- Von Donnersmarck, F.H. (Director) (2006). *Das Leben der Anderen*. [The lives of others; Motion picture]. Buena Vista International/Sony Pictures Classics.
- Weick, K.E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: the Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38, 628-652.
- Weisberg, D.S., & Goodstein, J. (2009). What belongs in a fictional world? *Journal of Cognition and Culture*, 9, 69-78.
- Wheeler, S.C., Green, M.C., & Borck, T.C. (1999). Fictional narratives change beliefs: replications of Prentice, Gerrig, and Bailis (1997) with mixed corroboration. *Psychonomic Bulletin & Review*, 6, 136-141.
- Woodman, R.W., Sawyer, J.E., & Griffin, R.W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18, 293-321.
- Zijlstra, F.R.H., & Sonnentag, S. (2006). After work is done: psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 129-138.



THE WORM AT THE CORE

SHELDON SOLOMON

Skidmore College
Department of Psychology
Skidmore College
Saratoga Springs
New York, 12866
USA
ssolomon@skidmore.edu

Sheldon Solomon is a social psychologist at Skidmore College. His work has been supported by the National Science Foundation and Ernest Becker Foundation. He is an American Psychological Society Fellow, a 2007 recipient of an American Psychological Association Presidential Citation, and a 2009 recipient of a Lifetime Career Award by the International Society for Self and Identity.

SAMENVATTING

Dat we in het bezit zijn van een zelfbewustzijn, heeft een grote keerzijde: namelijk dat we ons ook bewust zijn van onze eigen sterfelijkheid. Volgens de socioloog Ernest Becker zorgt dit besef voor een overweldigende angst, die we proberen te controleren door culturele wereldbeelden te vormen en in stand te houden. Gedeelde opvattingen geven waarde en betekenis aan de realiteit en dat minimaliseert de angst voor de dood. Ze zorgen voor een gevoel van zekerheid, veiligheid en een vorm van symbolische onsterfelijkheid. Dit is de leidende gedachte achter de terror management theorie, waarvan dit essay de beginselen behandelt.

Solomon begint met het beschrijven van een aantal laboratoriumexperimenten naar het positieve effect van zelfrespect. Mensen die zichzelf waarderen, hebben het gevoel dat ze aan hun culturele wereldbeeld voldoen. Dat beschermt hen tegen hun

angst voor de dood. En inderdaad: proefpersonen met veel zelfrespect blijken na een confrontatie met beelden van de dood minder angstig dan proefpersonen met weinig zelfrespect. Als het zelfrespect wordt ondermijnd, komen onbewuste gedachten aan de dood juist sneller bovendrijven.

Solomon roept vervolgens de vraag op hoe de terror management theorie kan verklaren dat mensen niet in staat zijn om vredig met elkaar samen te leven, met name met mensen die hun wereldbeeld niet delen. Het bestaan van alternatieve waarden en normen wordt gezien als een bedreiging, omdat het de waarheid van het eigen wereldbeeld kan ondergraven. En zo ook de waardering van mensen voor zichzelf. Daarom wapenen mensen zich op verschillende manieren tegen afwijkende opvattingen: ze betuttelen andere mensen, zetten hun denkbeelden weg als belachelijk en gestoord, of proberen hen van de juistheid van hun eigen denkbeelden te overtuigen. Ook incorporeren ze de bedreigende denkbeelden in die van henzelf, met als doel deze te pacificeren.

Als culturele wereldbeelden inderdaad een drukkende werking hebben op onze angst voor de dood, stelt Solomon, dan zou het prominent maken van dodelijkheid de behoefte aan bescherming van het culturele wereldbeeld moeten verhogen, en dus ook heftiger reacties tegen afwijkende denkbeelden. Dit wordt bevestigd door laboratoriumexperimenten. Zo hebben proefpersonen die aan de dood denken, meer sympathieke gedachten voor een zelfmoordenaar, en zijn ze zelf ook meer bereid om een zelfmoordenaar te worden. Hieruit blijkt dat het onderdrukken van de angst voor de dood, een grote invloed heeft op de menselijke neiging tot wreedheden.

Eigenlijk zijn we als organisme nauwelijks levensvatbaar, betoogt Solomon tot slot. We zijn de eerste levensvorm die zijn eigen voortbestaan in gevaar brengt. Ga maar na: ons bewustzijn van en angst voor de dood activeert de behoefte aan culturele wereldbeelden, wat er vervolgens toe leidt dat we anderen tot zondebok maken. Met gewelddadige conflicten tot gevolg, die onszelf ook weer in gevaar brengen.

Maar mensen hebben ook altijd succes gehad in het oplossen van problemen door de onderliggende oorzaken aan te pakken. Zo kunnen we wereldbeelden ontwikkelen die onze verbondenheid met andere mensen benadrukken. En de verschillen die er zijn, proberen te omarmen en te tolereren. Dat kan door ervoor te zorgen dat mensen zichzelf meer gaan waarderen. Dan hebben ze een buffer tegen hun angst voor de dood (en dus voor intolerantie tegenover anderen).

Welke implicaties hebben deze ideeën voor het lezen? De vaardigheid om te lezen stelt ons in staat om op te stijgen uit het hier en nu, en zo onze sterfelijkheid voor even te vergeten – en dat is ons ultieme streven. Ook kunnen we zonder leesvaardig te zijn, de terror management theorie onmogelijk doorgronden. Verder

bevestigt het lezen dat mensen al sinds de antieke tijd worstelen met de vraag hoe met hun eigen sterfelijkheid om te gaan. En tot slot is lezen een efficiënt en effectief middel om onwetendheid in het algemeen terug te dringen, die idealiter kan dienen om de menselijke conditie te verbeteren.

ABSTRACT

A terror management theory of cultural worldviews and self-esteem is presented derived from the work of cultural anthropologist Ernest Becker. Human beings' sophisticated symbolic cognitive capabilities, especially self-consciousness, engenders the awareness of death, giving rise to potentially paralyzing terror that is 'managed' by the development and maintenance of cultural worldviews that: 1) imbue the world with meaning; and, 2) afford opportunities for individuals to feel that they are significant members of a meaningful culture (self-esteem) and are thus eligible for literal and/or symbolic immortality. People with different cultural worldviews are however, fundamentally threatening, and this, in addition to residual death anxiety, causes prejudice and protracted violent conflicts. Empirical evidence in support of terror management theory will be described, and implications of these ideas, including implications for reading, will be considered.



THE WORM AT THE CORE

INTRODUCTION

Back of everything is the great specter of universal death, the all-encompassing blackness. ... We need a life not correlated with death ... a good that will not perish, a good in fact that flies beyond the Goods of nature. ... And so with most of us: ... a little irritable weakness will bring the worm at the core of all our usual springs of delight into full view, and turn us into melancholy metaphysicians.

WILLIAM JAMES, *THE VARIETIES OF RELIGIOUS EXPERIENCE* (1902/1958: 121)

It is our knowledge that we have to die which makes us human.

ALEXANDER SMITH, *DREAMTHORP: A BOOK OF ESSAYS WRITTEN IN THE COUNTRY* (1857/1934: 55-56)

Since antiquity, philosophers, and more recently, psychologists, have tried to identify the essence, or defining characteristic, of our species: humans as upright bipedal social animals; humans as wise, rational, linguistic animals; humans as creative, playful animals; humans as spiritual animals – to name just a few. All of these characterizations have merit: people certainly are walking, talking, gregarious, playful, imaginative, clever, reasonable, and pious creatures. However, according to terror management theory (Solomon, Greenberg and Pyszczynski, 1991), viewing humans as uniquely aware of, and unwilling to accept, death, affords a distinctively informative and potentially transformative account of human affairs.

TERROR MANAGEMENT THEORY

Integral parts of the human whole: the necessity of destruction to procure alimentary sustenance: the painful character of the ultimate functions of separate existence, the agonies of birth and death: the monotonous menstruation of simian and (particularly) human females extending from the age of puberty to the menopause: inevitable accidents at sea, in mines and factories: certain very painful maladies and their resultant surgical operations, innate lunacy and congenital criminality, decimating epidemics: catastrophic cataclysms which make terror the basis of human mentality....

JAMES JOYCE, *ULYSSES* (1914/1960: 697)

Terror management theory was developed in the 1980's to address two basic questions. First, what is self-esteem and why is it so important? Although William James (in *The Principles of Psychology*, 1890) recognized self-esteem as a fundamental human need, no less essential for survival than basic emotions such as anger and fear – he never defined self-esteem or explained how it is acquired and what psychological functions it serves. Second, why do human beings have such a difficult time peacefully co-existing with other people who do not share their beliefs? Why has human history been an ongoing succession of genocidal atrocities punctuated with the brutal subjugation of designated in-house inferiors?

Terror management theory is derived from the work of cultural anthropologist Ernest Becker. In *The birth and death of meaning* (1962/1971), *The denial of death* (1973), and *Escape from evil* (1975), Becker attempted to develop a motivational account of human behavior: *Why do people do what they do when they do it?* – starting with the Darwinian assumption that human beings share with all forms of life a basic biological predisposition toward self-preservation in the service of survival and reproduction. Living things like to stay alive! However, over billions of years of evolution, different life forms have acquired a vast assortment of unique bodily, behavioral, and psychological adaptations. Turtles have hard shells. Eagles have great eyesight. Cats are curious. Skunks stink. Humans by comparison are not especially impressive physically. We're not particularly large or strong, and our senses are not so keen. Yet humans are a remarkably successful species because we are highly social and vastly intelligent creatures. Humans can cooperate with each other to construct and maintain a host of elaborate institutions – such as roads, schools, and hospitals – that facilitate our collective survival. Additionally, because of the sophisticated cognitive capacity to think abstractly and symbolically, humans can imagine things that do not yet exist and then transform their dreams into reality!

According to the 19th century Danish philosopher Søren Kierkegaard, only humans, by virtue of their cognitive complexity, are explicitly aware of their own existence. Self-consciousness in turn gives rise to two uniquely human emotions: awe and dread. It is awesome to be alive and to know it. In our finer moments, most of us are sublimely appreciative of, and enthusiastic about, existing. But self-consciousness also gives rise to the dreadful realization that death is inevitable, compounded by the concurrent recognition that death can occur at any time for reasons that cannot be anticipated or controlled: famines or earthquakes, cancer, plane crashes, acts of random violence. And (Becker adds) this compounded dread is magnified by humans' apprehension that they are animals: breathing pieces of defecating flesh no more fundamentally significant or enduring than beavers or broccoli. W.H. Auden and Christopher Isherwood (1935: 91) described human-kind's existential predicament in the play *The dog beneath the skin*:

Happy the hare at morning, for she cannot read
 The Hunter's waking thoughts. Lucky the leaf
 Unable to predict the fall. Lucky indeed
 The rampant suffering suffocating jelly
 Burgeoning in pools, lapping the grits of the desert...
 But what shall man do, who can whistle tunes by heart,
 Knows to the bar when death shall cut him short like the cry of the shearwater?

Becker argued that the uniquely human awareness of death engenders potentially overwhelming terror that is 'managed' by the construction and maintenance of *cultural worldviews*. Cultural worldviews consist of humanly constructed (albeit quite unconsciously) beliefs about reality shared by individuals in a group that minimize existential terror through the provision of *meaning* and *value*. Specifically, all cultures offer an account of the origin of the universe, prescriptions for appropriate behavior, and assurance of literal and/or symbolic immortality for those who behave in accordance with cultural dictates. Literal immortality is afforded by the heavens, afterlives, and reincarnations associated with all major religions. Symbolic immortality is obtained by being part of a great nation, amassing great fortunes, noteworthy accomplishments, and even having children. People know they will not live forever, but are comforted by the belief that a tangible manifestation of their existence (or even a memory of their existence) will nevertheless persist over time.

SELF-ESTEEM

Life... is arduous, difficult, a perpetual struggle. It calls for gigantic courage and strength. More than anything, perhaps, creatures of illusion as we are, it calls for confidence in oneself. Without self-confidence we are as babes in the cradle.

VIRGINIA WOOLF, *A ROOM OF ONE'S OWN* (1929/1981: 34-35)

In addition to living in a meaningful universe, psychological equanimity requires that individuals perceive themselves as persons of *value*. Cultures accomplish this through the provision of social roles with associated standards; e.g., scoring goals for a football player, restoring patients to good health for a doctor or nurse. Meeting or exceeding such standards yields a sense of personal significance; i.e. *self-esteem* – the belief that one is a person of value in a world of meaning. The primary function of self-esteem is to buffer anxiety in general and death anxiety in particular.

Self-esteem acquires its anxiety buffering properties during socialization. Human infants are born in a profoundly immature and dependent state, and are thus, according to John Bowlby (1969/1982), prone to extreme anxiety in threatening or novel situations. Reducing this anxiety is the primary psychological impetus for infants to form psychological attachments to their primary caretakers. Infants feel safe and secure when they are in physical (and later on) psychological proximity to their caretakers, who generally provide their young charges with unconditional care for a year or two. Eventually however, parents must get children to do things they (the children) do not want to do, and refrain from doing what they would like to do – in order to adhere to cultural dictates and to keep the children alive. And they must do so long before children are mature enough to understand why they can't run through the house with muddy boots or touch the lovely glowing coals in the roaring fire.

Parents thus have no choice but to alter their children's behavior by dispensing affection conditionally. Consequently, when children behave appropriately, they are rewarded by parental approval, which in turn confers feelings of safety and security. When children behave inappropriately, parents respond by withholding affection, by physical punishment, verbal rebuke, or the mere absence of the approval associated with 'doing the right thing'. This results in feelings of fear and insecurity that is implicitly or explicitly tied to the possibility of parental abandonment. In this way, being a 'good' boy or girl becomes associated with safety and security, while being a 'bad' girl or boy becomes associated with anxiety and vulnerability.

Of course none of this is experienced at a conscious verbal level. The child's mental apparatus has a long way to go before anything approaching conscious

appreciation of these ideas is possible. These early contingencies between children's behavior and parental affection generate primitive preverbal associations that lead to the formation of some very basic assumptions about life upon which our later verbally mediated behavior is predicated.

Socialization is thus well under way long before children have the intellectual and emotional skills to respond to rational explanations for why they should behave in safe and socially accepted ways. However, as they begin to master language and their capacity to understand narrative discourse increases, parents begin to enculturate their children by endlessly describing to them the 'way things are' as defined by their culture. Distinctions among people based on familial ties (*'Be nice to Grandma'*), social roles (*'Stand up when the judge comes into court'*), and group memberships (*'You don't want to act like one of those people'*) begin to be made.

Special emphasis is placed on the distinction between right and wrong, with strong claims to the effect that good things happen to people who do the right things, while bad things happen to those who do not. This of course reinforces the message children have been getting from early on through their direct experience of the parents' reactions to their socially desirable and undesirable behavior. This cultural conception of reality and its associated values are continually reinforced, first in fairy tales and picture books, and then in educational and religious settings, and eventually in political and economic institutions. This is essentially how babies become Americans, Armenians, or Argentines. It is through this process of internalizing the perceptions and wishes of our parents that we become autonomous 'selves,' eventually capable of making our own decisions and regulating our own behavior.

And just as our self-concept is socially constructed – an image of ourselves provided for us by our social surroundings – so too is self-esteem externally conferred and sustained by children's perceptions that they are meeting the standards and values defined by their parents, which in turn reflects what each culture deems to be of fundamental importance. Our sense of self-worth rests not on some idiosyncratic internal source of sustenance, but rather, on how well we feel we are living up to the standards and values that we have internalized from the culture.

What a secure life it is for children lucky enough to have loving parents who provide consistent, effective help and who place only reasonable demands on them. Such children can feel especially safe enveloped by the absolute power of God-like parents shining their countenance upon them as they develop the physical, cognitive, and emotional skills to be increasingly autonomous and instrumentally effective on their own. Ironically however, the very maturity that renders children

more independent and efficacious also fosters two realizations that precipitate an existential crisis of monumental proportion.

First, children eventually become explicitly aware of themselves as individuals. The primary implication of this realization is the knowledge that each of us is an isolated individual in an unfathomably large universe, utterly alone and completely bereft of direct connections with anyone or anything around us. Awareness of oneself as an independent and unique entity imbues each moment with the possibility of anxiety. While the young child experiences a torrent of specific anxieties, especially when feeling separated from the parents, the capacity to be aware of oneself as a unique and separate entity opens the doors for vague and undifferentiated anxiety, a fear unattached in consciousness to any specific incident or threat and not so easily remedied by a hug from a parent.

Compounding this realization of aloneness, children also begin to realize that their seemingly invincible, ever-present, larger-than-life parents are in fact vulnerable like themselves; human beings with their own fears and character flaws and infantile emotional outbursts who are not always willing or able to come to their rescue in times of need. Worst of all, they are mortal human beings who are obviously aging before their children's eyes, making children aware of the inevitability of the paramount separation: death, the ultimate source of anxiety.

While children beginning around the age of three to think about death and often ask difficult questions about it, there comes a moment, typically at the beginning of adolescence, when it is no longer a concern just because our goldfish die or our grandparents die and we cannot see them anymore; a moment when we first realize that we are going to die and no longer exist. Recall that until this point in children's lives, feelings of security and safety are procured and maintained by parental approval, predicated on the assumption that our parents can do anything for us, and will continue to do so indefinitely. The realization of our parents' (and our own!) vulnerability and finitude shakes the foundations of this primary basis upon which self-esteem is derived, and consequently instigates a shift from the parents to the culture as the primary means of securing psychological equanimity.

Fortunately, the elaborate groundwork for this shift has already been laid, because the parents have from the beginning served as representatives of their culture (along with relatives, teachers, and other authority figures). They have conveyed to the child their particular version of the culture's conception of reality, values, morals, systems of protection, and modes of death transcendence. The child can therefore embrace the security system offered by the broader world of cultural reality with relative ease. To feel safe and secure, children must now believe that they are meeting the standards of value that reside in this broader universe. Now

it is something much greater than the parents that must be pleased to sustain equanimity, although as valued representatives within the cultural drama, the parents remain an important component of that security system. Self-esteem is now acquired by meeting the standards of value prescribed by God, the State, or countless other social institutions, all of which appear to be more stable and enduring than our all-too-human forbearers.

Laboratory evidence (reviewed in Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt & Schimel, 2004) confirms the anxiety-buffering properties of self-esteem. First, hundreds of studies find people with low self-esteem are more anxious than people with high self-esteem. This shows that self-esteem and anxiety are somehow related, but doesn't prove that self-esteem reduces anxiety. Maybe anxiety undermines self-esteem, but self-esteem has no effect on anxiety. So to directly examine the anxiety-buffering qualities of self-esteem, participants in an experiment were given what appeared to be personalized psychological assessments to convey either a positive or neutral impression. Neutral feedback included statements such as, 'While you have some personality weaknesses, you are generally able to compensate for them' and 'Some of your aspirations may be a bit unrealistic'. Positive feedback (to momentarily increase self-esteem) included statements such as 'While you may feel that you have some personality weaknesses, your personality is fundamentally strong' and 'Most of your aspirations tend to be pretty realistic'.

Half of the participants then watched a short clip from the film *Faces of Death* (a 1978 cult favorite consisting of 105 minutes depicting different ways to die), including footage of an autopsy and electrocution, to provoke anxiety. The others watched a clip from the same film consisting primarily of nature scenes that had no depictions of, or references to, death. Afterwards, everyone completed a self-report measure of anxiety, and a self-esteem scale. Participants who received the positive personality feedback reported higher self-esteem than those who received the neutral feedback. Also, those in the neutral self-esteem condition reported more anxiety after watching the death video than those who watched nature scenes. Most importantly, however, those with elevated self-esteem did not report greater anxiety after viewing graphic depictions of death.

So self-esteem buffers anxiety, at least when people are asked to report how they are feeling. But does self-esteem influence actual physiological arousal? In humans and other vertebrates, control of bodily processes is managed by the autonomic nervous system (ANS). The ANS consists of the sympathetic and parasympathetic subsystems that function in a complementary fashion. Specifically, the sympathetic nervous system is activated in emergencies to mobilize a 'fight or flight' response. The parasympathetic nervous system is activated when all is well, promoting a 'rest

and digest' response, in part by inhibiting sympathetic nervous system activity. If self-esteem really buffers anxiety beyond making people feel better, it should dampen sympathetic nervous system activity in threatening circumstances, and increase parasympathetic sympathetic nervous system activity in general. It does.

Volunteers were attached to a physiograph machine that measured skin conductance, indicative of sympathetic nervous system arousal, and known to be highly correlated with anxiety. After resting to collect baseline measures of arousal, each participant attempted to solve 20 anagrams, a task portrayed as a measure of verbal intelligence. Half the participants were told their tests would not be scored because we were primarily interested in physiological responses to taking the test. Others were told we were especially interested in test performance. After scoring their tests, those participants learned from the experimenter that no one in the study had done as well as they had to date. This feedback was designed to temporarily elevate self-esteem.

Next everyone was informed they would be exposed to physical stimulation while their physiological responses were measured. For half the participants, the stimulation would be provided by mildly painful electrical shocks. The others would be stimulated by red and yellow lights. Presumably anticipating electrical shocks would be more arousing than peering at colored lights.¹ As expected, in the absence of feedback on the anagrams, participants had higher skin conductance when expecting to be shocked than gazing at colored lights. However, after a self-esteem boost from the anagram feedback, the increase in skin conductance responses was smaller in anticipation of electrical shocks. The same findings were obtained when this study was replicated with the same bogus personality feedback to boost self-esteem employed in the *Faces of Death* experiment described above.

Subsequent experiments demonstrated the influence of self-esteem on the parasympathetic nervous system. In one study, participants were connected to a physiograph measuring cardiac vagal tone, indicative of the degree of activation of the vagus nerve on the heart, and known to accurately reflect parasympathetic nervous system activity. After a baseline assessment of cardiac vagal tone, everyone completed a 20 question multiple choice IQ test (albeit bogus like the anagram test). To boost self-esteem, half the participants were informed they had an IQ of 139, in the 92nd percentile. Others received a more sober assessment of their intellectual prowess: IQ of 91, in the 35th percentile. Cardiac vagal tone was measured again. As predicted, vagal tone increased when self-esteem was elevated. The same finding

1] Besides obvious ethical considerations, it was unnecessary to actually administer electrical shocks because previous studies had shown that anticipating the shocks was just as threatening (and in some instances more so) than receiving them directly.

was obtained when this study was replicated with the bogus personality feedback to boost self-esteem employed in the experiments described above.

Self-esteem is a very potent anxiety buffer, at least for general threats like exposure to gory images or anticipating electrical shocks. But how does self-esteem stack up against death? People often alter attitudes and behavior to minimize their perceived vulnerability to death. For example, in one study, some were told that people with high cold tolerance have longer life expectancies while others were told that people with low cold tolerance generally live longer. When asked to put one of their arms in ice water for as long as they could, those who thought a high tolerance for cold was associated with longevity kept their arms in the water much longer than those told low cold tolerance was associated with longevity, presumably to avoid the unpleasant prospect of a shorter life expectancy. High self-esteem reduces such defensive reactions. After receiving bogus positive or neutral personality feedback, some people were told that emotional people die young. Others were told that emotional people live longer. Afterwards, everyone reported their own levels of emotionality. Following neutral personality feedback, participants claimed to be more emotional when emotionality was associated with longevity, but less emotional when emotionality was related to premature termination. However, following a glowing personality assessment, participants' reports of emotionality were the same regardless of information that emotional people die young or live long. Raising self-esteem eliminated the death-denying distortion.

The relationship between self-esteem and death anxiety cuts both ways. High self-esteem reduces anxiety, but when self-esteem is undermined, unconscious death thoughts come more readily to mind. Cognitive psychologists use a simple word stem completion task to determine how readily unconscious thoughts come to mind. For example, people asked to make a word out of C O _ _ _ _ will provide different responses depending on psychological conditions and recent experiences. People who passed a Starbucks on the way to work are more likely to produce COFFEE than others who just deposited some rolls of coins at the bank (COPPER), or walked their dog near the local cemetery (COFFIN). Threats to self-esteem produce the same effect. In one study, participants described themselves at their best or their worst and were then given 26 word stems to complete, and 8 of them could be completed with death related words (K _ _ _ could be KILT or KILL; S K _ _ _ could be SKILL or SKULL). More death words were provided after people thought of themselves at their worst. In other studies, death thought accessibility was higher after people received negative feedback on a bogus IQ test, were told their personality rendered them unsuitable for their vocational goals, or that they were inadequately prepared to give a speech to their peers.

Taken together, the lab studies provide potent demonstrations of the anxiety-buffering effects of self-esteem. High self-esteem reduces self-reported anxiety after encountering gory images of death. High self-esteem reduces autonomic arousal by stimulating parasympathetic nervous system activity and inhibiting sympathetic nervous system activity. High self-esteem reduces defensive death-denying distortions of attitudes and behavior. Finally, when self-esteem is threatened, thoughts of death come more readily to mind.

According to Becker and terror management theory, the need for self-esteem is universal in that for all individuals, a sense that one is a person of value in a world of meaning is a vital psychological bulwark against existential terror. However, the ways that self-esteem is obtained and maintained fluctuate across time and space in adherence to varying cultural standards. Consequently, the same trait or behavior that might garner high self-esteem in one cultural milieu may not afford the same benefits in another. Homosexuality is tolerated or openly encouraged in some societies, but is rejected and reviled in others. Ruthless and relentless pursuit of economic self-interest is lauded by some cultures, but repudiated as sinful or psychopathological by others.

The fact that self-esteem depends on adherence to cultural dictates may help explain times of wholesale psychological disorder. In the United States for example, one third of the population is currently depressed or will be at some point in their lives, another third is addicted to drugs or alcohol, and the remaining third spends most of their waking hours watching television to see who will be humiliated next on *American Idol*, or shopping at Wal-Mart for a machine gun and a lemon. Perhaps this is because contemporary American culture values many things that are beyond the reach of almost everyone: idealized youth and physical beauty for women, extreme material wealth for men, and fame or power for everyone. Most people will be lacking self-esteem when these are the primary barometers of individual worth. Very few women are thinner than strands of linguini or can look forever young. Very few men have the vast resources of Warren Buffett or Bill Gates. And very few children grow up to become famous authors, movie stars, musicians, or athletes. Given this state of affairs, it should be no surprise that so many Americans suffer from deficits in self-worth.

THE ANATOMY OF HUMAN DESTRUCTIVENESS

A dispassionate observer from a more advanced planet who could take in human history from Cro-Magnon to Auschwitz at a single glance, would no doubt come to the conclusion that our race is in some respects an admirable, in the main, however a very sick biological product; and that the consequences of its mental sickness far outweigh its cultural achievements when the chances of prolonged survival are considered. The most persistent sound which reverberates through man's history is the beating of war drums. Tribal wars, religious wars, civil wars, dynastic wars, national wars, revolutionary wars, colonial wars, wars of conquest and of liberation, wars to prevent and to end all wars, follow each other in a chain of compulsive repetitiveness as far as man can remember his past, and there is every reason to believe that the chain will extend into the future.

ARTHUR KOESTLER, *JANUS: A SUMMING UP*, (1978: 2-3)

Perhaps the whole root of our trouble, the human trouble, is that we will sacrifice all the beauty of our lives, will imprison ourselves in totems, taboos, crosses, blood sacrifices, steeples, mosques, races, armies, flags, nations, in order to deny the fact of death...

JAMES BALDWIN, *THE FIRE NEXT TIME* (1963/1988: 124)

How can terror management theory explain humans' persistent inability to peacefully coexist with others who do not share their cultural worldviews? In *Escape from Evil*, Becker argued that to the extent that cultural worldviews serve a death denying function, two difficulties will inevitably arise.

First, the mere existence of alternative cultural worldviews is fundamentally threatening in that accepting the validity of another conception of reality necessarily undermines confidence in the veracity of one's own cultural worldview. According to the Judeo-Christian tradition, God created the earth in six days. But the Dyak people of Borneo believe the universe began when two birds floating on ancient waters produced two enormous eggs that became the heavens and earth. And for Scientologists, following the teachings of L. Ron Hubbard in the 1950's, all humans are descended from clusters of spirits trapped in ice and banished in space-ships to Earth 75 million years ago by Xenu, the ruler of the 26-planet Galactic Confederation. These are obviously mutually exclusive accounts of the origin of the universe; they simply cannot all be literally correct. So admitting (even the possibility) that another cultural worldview has merit implicitly or explicitly challenges one's own beliefs, which undermines the terror management function that one's own beliefs were acquired to serve.

Second, cultural worldviews are fundamentally symbolic, but death is a very real physical event, and no symbol is sufficiently powerful to completely overcome the terror of death. Passengers on planes heading toward the World Trade Center on September 11, 2001 may have been comforted by four-leaf clovers or rosary beads or chanting a cherished mantra – but they all perished nonetheless. Consequently, people always experience some residual death anxiety even if they subscribe to comprehensive and compelling cultural worldviews. And because this residual death anxiety is fundamentally uncomfortable, people repress it (i.e. actively strive to keep it unconscious) and then project it onto other individuals or groups in order to dispose of it. These individuals or groups are then designated as all-encompassing repositories of evil, which serves to as a tangible external locus for one's own death anxiety.

Often the 'evil-doers' are unambiguously worthy of such depiction. For example, Ivan the Terrible and Adolph Hitler make just about everyone's list of the top ten most evil people in history. Sometimes however, evil is the eye of the proverbial beholder. George W. Bush and Osama bin Laden were each vilified by their detractors, while glorified by their supporters. Even superficially benign groups like liberals, country music enthusiasts, and rowdy football fans can serve as objects of scorn. The unsettling point here is that because people need an external, potentially controllable source of their fears, they will identify or create evil others to serve this purpose. Ironically then, a good deal of evil in the world results from efforts to rid the world of evil. As Ernest Becker (1975: xvii) somberly put it, the 'natural and inevitable urge to deny mortality and achieve a heroic self-image are the root causes of human evil'.

People use a host of defenses to parry threats to their cherished beliefs and in response to 'evil-doers'. The first line of psychological defense is to derogate or belittle the others. Disparaging the possessors of alternative conceptions of reality diminishes the threat their beliefs pose to one's own. Of *course* these other folks have crazy beliefs; they're ignorant savages, servants of the devil, or brainwashed by their evil masters. Often those outside the culture are not even recognized as human. What better way to deny one's own mortal animal nature than to designate everyone not in your group animals? The Nazis portrayed Jews as vermin. In the Inuit, Mbuti, Orokawa, Yanomamo, and Kalili cultures, the word for their own group means 'man' or 'human'. What this implies of course is that those in other groups are not human. Traditional Arabs from Nejd in Saudi Arabia are blunter; they refer to all outsiders as 'tarsh al bahr'-vomit from the sea.

Besides belittling them, people often go to great lengths to convince 'others' to dispose of their 'absurd' beliefs and adopt the 'truth' – that is, one's own beliefs

– instead. Christian missionaries are probably the best known example of active efforts to incorporate others into the fold. While Christians of all stripes are the most familiar (to westerners) missionaries, they were not the first to share ‘The Good News,’ and they are certainly not the only religious proselytizers on the planet. Buddhist missionaries were ‘spreading the word’ centuries before Jesus’ birth. Islamic missionaries date back to the Prophet Mohammad, following Allah’s command to engage in da’wah (‘to summon’): ‘Call unto the way of thy Lord with wisdom and fair exhortation, and reason with them in the better way.’ And religious proselytizers have a good deal of company in the secular realm. Rush Limbaugh’s ‘dittoheads’ cajole Americans to escape the thralls of socialism and see the light of truth on the right side of the political spectrum. Vegetarian zealots show school children films of slaughterhouses to encourage their fellow citizens to adopt their tofu-saturated dietary preferences. Minions of the National Rifle Association work tirelessly to persuade Americans of their constitutional right and civic obligation to carry loaded automatic assault weapons while sightseeing at national parks. Devout atheists hold seminars and distribute pamphlets to rid the world of religion.

Although such proselytizers are often sincere and well-intentioned in their desire for others to partake of the ‘truth,’ it is important to recognize what’s at psychological stake for them. For beliefs to serve as effective bulwarks against existential terror, people must be unequivocally confident of their veracity. ‘Perhaps,’ ‘maybe,’ ‘in my opinion,’ – is not a feasible foundation for mental tranquility. ‘This is the way it is,’ ‘I am absolutely certain of this,’ and ‘Anyone who thinks otherwise is wrong’ – is more like it! However, most core beliefs that people use to infuse the world with meaning and from which they derive a sense of value are not (and generally cannot be) unambiguously corroborated. Consequently, the more people who share a given set of beliefs, the more confident their adherents can be that the beliefs are true. If just one person believed that God spoke to Moses in the form of a burning bush to provide instructions for liberating the Jews from Egypt, anti-psychotic medication would be in order to relieve this poor soul of his florid delusion. But when the same belief is shared by millions of people, it becomes the basis for some of the world’s great religions. People consequently take great solace when others embrace their scheme of things, especially when concerns about mortality are aroused.

People who are different cannot always be entirely dismissed or converted. However, some features of their worldviews can be incorporated into one’s own culture in a fashion that defuses the threat that alternative conceptions of reality ordinarily pose. For example, in the 1960s, hippies wore blue jeans and ate health

foods like granola bars to rebel against the artificiality of mainstream American culture. They listened to rock music condemning the war in Vietnam and corporate capitalism. Although the hippies were ridiculed and dehumanized by traditional Americans and government officials (Ronald Reagan, governor of California at the time, said: The last bunch of pickets were carrying signs that said 'Make love, not war,' 'the only trouble was they didn't look capable of doing either'. 'His hair was cut like Tarzan, he acted like Jane and he smelled like Cheetah'), elements of their counterculture were absorbed into mainstream culture and divested of their affront to traditional values. The result: Gucci blue jeans, chocolate-covered granola bars by the makers of MandM's, and Muzak versions of classic protest tunes like Bob Dylan's *Blowing in the Wind*, John Lennon's *Give Peace a Chance*, and Pink Floyd's *Money* in shopping malls and high rise elevators.

Fear of death thus impels people to disparage others who are different, coax them gently or not-so-gently to abandon their alien convictions and adopt the 'right' and 'true' beliefs, and incorporate aspects of their cultures into our own. And if that doesn't work, just kill those bastards! What better way to prove the superiority of one's beliefs than to annihilate those who stubbornly resist them? Surely the world is better off without such wretched creatures anyway.

This is the principal *psychological* basis of humankind's longstanding inability to peacefully coexist with others (see Pyszczynski, Solomon and Greenberg, 2003, for an extended analysis). Surely there are also pragmatic causes of discord, such as disagreements over territory and access to vital resources. However, the psychological threat posed by people with alternative beliefs inspires people to hate and kill far beyond what would be expected solely from geographical, economic and political disputes. Even when control of physical resources is the primary source of violent conflicts, disagreements are typically framed in existential terms. Material disputes quickly escalate into cosmic battles of Good (us) versus Evil (them). Rather than battling over trade routes or water rights, people fight for the glory of Rome, to chase the infidels from the Holy Land, to rid the world of Jewish vermin, or stop the malignant spread of Communism, Capitalism, or Islam.

Research (reviewed in Greenberg, Solomon and Pyszczynski, 1997; Solomon, Greenberg and Pyszczynski, 2004; Greenberg, Solomon and Arndt, 2008) confirms that mortal terror magnifies prejudice and aggression against different others. Specifically, if cultural worldviews serve a death denying function, then making mortality momentarily salient should increase the need for the protection normally afforded by the cultural worldview and consequently provoke more favorable reactions to anyone who upholds the worldview, and more unfavorable reactions to anyone who threatens the worldview.

In a typical study, participants complete some standard personality assessments. Embedded in several personality scales is what is described as a new projective measure consisting of two open-ended questions: ‘*Please briefly describe the emotions that the thought of your own death arouse in you*’; and, ‘*Not down, as specifically as you can, what you think will happen to you as you physically die*’. Participants in control conditions complete parallel questions about other topics (e.g., eating a meal, watching television, dental pain, social rejection). Participants are given an opportunity to evaluate others who either share or differ from their cultural worldviews and/or dominant cultural values.

In one study, Christian participants rated Christian and Jewish targets (who were portrayed as quite similar except for religious background) after a mortality salience or control induction. In the control condition there were no differences in participants’ evaluations of the targets; however, a subtle reminder of death in the experimental condition produced increased affection for the fellow Christian target and exaggerated hostility for the Jewish target. In another study, American college students read essays supposedly written by an author who either praised or condemned the American way of life following a mortality salience or control induction. Participants rated the author of the pro-U.S. essay more favorably than the author of the anti-U.S. essay in the control condition; however, in response to mortality salience this tendency was exaggerated in both directions (i.e., more positive and negative reactions to pro and anti-U.S. authors respectively).

Other experiments verify that death reminders increase support for violence towards real and imagined enemies. Following a reminder of death or control induction, Iranians read a newspaper account of a suicide bomber and reported their support for such acts of martyrdom and the extent to which they would consider becoming a martyr themselves. Perhaps not surprisingly, control participants generally frowned on suicide bombers and were disinclined to volunteer to become one. However, mortality salient participants had much more favorable impressions of the suicide bomber and were more interested in learning how to become a martyr themselves. In another study, Americans reminded of their mortality were more supportive of pre-emptive nuclear, chemical, and biological attacks against North Korea, Iran, and Iraq – even if those countries posed no immediate threat to the United States (this effect was especially pronounced for conservative Americans).

The general finding that mortality salience produces *worldview defense* (i.e., exaggerated positive and negative responses to similar and dissimilar others respectively) is quite robust, and extends beyond attitudinal preferences to behavior and direct acts of physical aggression. Mortality salience effects have been independently obtained in labs in the United States, Canada, Germany, Israel, China,

Korea, Italy, the Netherlands, and Australia, using a variety of mortality salience manipulations, including fear of death scales and films of gory automobile accidents. Mortality salience effects are also apparently unique to thoughts of death: asking people to ponder unpleasant but non-lethal matters (e.g., failing an exam, giving a speech in public, being socially ostracized, being paralyzed, being in pain at the dentist) often results in self-reported anxiety and negative affect, but does not engender worldview defense. Additionally, mortality salience effects have been obtained in natural settings, e.g., when people are interviewed in front of a funeral parlor as opposed to 100 meters away from the funeral parlor, and in response to subliminal reminders of death.

Additional research confirms that death reminders influence actual behavior. After completing a mortality salience or control induction, German university students were told that the experiment was over and to sit in a reception area, presumably to be paid for participating in the study. There was a row of chairs in the reception area, and in the center of the row was another student who was actually a confederate of the experimenters. The confederate appeared to be a German student for half of the participants; for the other half, the confederate appeared to be a Turkish student (a despised minority in Germany when the study was conducted). Although physical distance did not differ as a function of the confederate's appearance in the control condition, mortality salient participants sat closer to the fellow German and further away from the Turkish infidel.

Another study demonstrated that subtle reminders of death produce actual physical aggression toward those who threaten deeply cherished beliefs. Liberal or conservative college students read an essay they believed was written by another student in the study that condemned either liberals or conservatives (e.g., *Liberals are the cause of so many problems in this country... The bleeding heart stance they take, of trying to help everyone is a joke and incredibly stupid. How can they help the world when they can't even help themselves?*; or *Conservatives are the cause of so many problems in this country... The cold-hearted stance they take, of trying to help only themselves is a joke and incredibly stupid. They are too busy thinking of themselves, and don't care about anyone else*). Then, after a mortality salience or control induction in what they believed to be a separate study, participants were given an opportunity to administer a quantity of their choosing of very hot salsa to the student who wrote the essay in the 'first study', and who claimed to dislike spicy foods. Hot sauce administration was used as a direct measure of physical aggression because of some highly publicized incidents of hot sauce being used malevolently to harm others (e.g., police officers assaulted by a cook; children being abused by being forced to drink hot sauce). Results indicated no differences in hot sauce allocation

for similar and dissimilar others in the control condition; however, following mortality salience, participants administered twice the amount of hot sauce to different others than they did to similar others. Reminders of death thus cause direct aggression toward those who challenge cherished aspects of cultural worldviews.

Taken together, this research supports Ernest Becker's and the terror management theory claim that death denial plays a central role in human cruelty and violence. To the extent that cultural worldviews serve a death denying function², the mere existence of different others is psychologically threatening, and results in efforts to belittle, convert, and annihilate people with alternative conceptions of reality. To the extent that culture is symbolic and ephemeral and death is physical and permanent, there will always be residual anxiety concerning death that is repressed and projected on to scapegoats; hence the motivation for every culture to designate its own in-house inferiors or external enemies to loathe and oppress.

ARE HUMANS A VIABLE FORM OF LIFE?

This is undoubtedly an unflattering depiction of the human race. 'Man's inhumanity to man' coupled with the escalating proliferation of weapons of mass destruction and spectacular acts of appalling terror does not inspire confidence for the future of humanity. Perhaps Ernest Becker was right when he wondered if humans were a viable form of life, echoing Nietzsche's (1997/1974: 300) observation that consciousness is the 'most calamitous stupidity of which we shall perish some day'. Humans could prune their own branch from the proverbial Tree of Life, giving us the reprehensible distinction of being the first form of life to be directly responsible for our own extinction.

But then again, maybe Thomas Hardy (quoted by Becker, 1975) had it right when he insisted that 'If a way to the better there be, it lies in taking a full look at the worst'. People in positions of power, as well as the general public, should recognize that the awareness of death engenders the need for cultural belief systems which in turn produces animosity toward those with different cultural worldviews and an inclination to dispose of residual anxiety via scapegoating, for two reasons. First, humans have historically been quite successful solving problems in direct proportion to understanding their underlying causes. For example, treatment of a variety of diseases was vastly facilitated when we learned they were caused by

2] In empirical support of this proposition, when cherished aspects of cultural worldviews are challenged (e.g., when Fundamentalist Christians are confronted with logical inconsistencies in the bible, or Canadians read disparaging comments about their country) death-related responses to the word-stem completion task described earlier increase.

bacteria, and the Wright brothers got a plane off the ground because of what they learned from their detailed study of aerodynamics in a wind tunnel. Understanding underlying causes has thus served us well in the physical domain. Perhaps it may do the same psychologically.

Second, public awareness of the role of death-denial in the production of human evil may be therapeutic in the psychoanalytic sense of making the unconscious conscious. If human animosities and violence (even in part) result from repression of death fears projected onto designated objects of evil, then this form of defense, like other Freudian defenses, can remain in place only to the extent that people remain unaware of what they are repressing. Of course the problem of death will still be there, which raises the question of how to dispose of the terror formerly reduced by ethnic conflicts and in-house cultural caste systems. Interestingly, Becker recognized that while we may not be able to eliminate terror driven hatred, perhaps we can use our capacities for symbolic abstract thought to direct such animosities toward more legitimate and inanimate targets, e.g., poverty, illness, or ignorance.

Also important is fostering development of cultural worldviews that emphasize our fundamental commonality with all other humans. In *Why War*, the famous 1932 exchange between Freud and Einstein, Freud, while not optimistic about the prospect of banishing human aggression, was hopeful that the human propensity to love those with whom we identify could be utilized to offset our aggressive inclinations. We need to remind people (and ourselves) that human beings from all corners of the planet have much more in common than we are different; and that historical distinctions between humans in race, language, nationhood, religion, and politics are social constructions of relatively recent origin and do not in any way reflect underlying genetic differences. The question then becomes how to get people to focus on our deeply shared humanness rather than our more superficial but highly salient political, religious, and other cultural differences.

Despite our communality however, humans vary considerably along culturally constructed dimensions that reflect the unique history and environmental circumstances of different groups of people. Such differences should be cherished; otherwise we risk becoming a homogenized species unable to adapt to abrupt changes in our surroundings. But cherishing diversity requires worldviews that accept and respect those who are different. Thus, if an important aspect of a cultural worldview includes tolerance and respect for others (e.g., the hippies in the United States of the 1960's; social democrats in many European countries today), reminders of mortality do not engender hostility towards others who do not share similar beliefs, as opposed to terror-driven hatred of different people characteristic

of fundamentalists of all stripes in all times and places; e.g., German Nazis during WWII; the Taliban in Afghanistan, and some conservative Republicans in the U.S. today.

Altering fundamental values of cultural worldviews to afford self-esteem for as many people as possible is also in order. Although this is an especially difficult historical moment to acquire self-esteem in the United States, given the current emphasis on fame, fortune, youth and beauty as the primary barometers of self-worth, there are also long-standing religious and secular traditions that stress values such as responsibility, decency, sincerity, generosity, concern for others – that are more realistically attainable for the average citizen. And research confirms the people with high self-esteem (not to be confused with narcissism, which is actually an unfortunate manifestation of extremely low and unstable self-esteem) do not become more hostile or prejudiced when concerns about death are aroused.

Finally, societies and individuals need to accept the reality of their finitude. As Seneca put it some 2000 years ago in *On the Shortness of Life* (AD 49/1951: 295) ‘You have all the fears of mortals and all the desires of immortals’. But only small children and narcissistic megalomaniacs insist on having everything they want, even what they cannot have, lashing out at innocents when their unrealistic desires are unfulfilled. To become mortal creatures with mortal desires will require a great deal of imagination, courage, humility, and ultimately faith.

READING

With a little more deliberation in the choice of their pursuits, all men would perhaps become essentially students and observers, for certainly their nature and destiny are interesting to all alike. In accumulating property for ourselves or our posterity, in founding a family or a state, or acquiring fame even, we are mortal; but in dealing with truth we are immortal, and need fear no change nor accident. The oldest Egyptian or Hindoo philosopher raised a corner of the veil from the statue of the divinity; and still the trembling robe remains raised, and I gaze upon as fresh a glory as he did, since it was I in him that was then so bold, and it is he in me that now reviews the vision. No dust has settled on that robe; no time has elapsed since that divinity was revealed. That time which we really improve, or which is improvable, is neither past, present, nor future.

HENRY DAVID THOREAU, READING (IN WALDEN, 1854/1960: 68-69)

These ideas have a number of implications of for reading. First, as Thoreau observed above, reading enables us to transcend the ‘ordinary’ subjective experience of time

and space. Reading about dinosaurs, one can vividly imagine roaming among them 100 million years ago. Reading about floods in Australia in 2011 in Europe or North America, one can vividly imagine wading through them. Because such states are ‘neither past, present, nor future,’ they are ‘extraordinary’ momentarily glimpses of immortality. Second, reading is utterly necessary to generate scientific work like terror management theory, which is derived from integrating and synthesizing ideas from multiple disciplines accumulated over thousands of years. Third, reading confirms that people have been grappling with how to live in light of the awareness of death since antiquity, and thereby establishes that such existential questions are long-standing and fundamental human concerns rather than momentary intellectual fads or problems unique to modernity (or post-modernity). Finally, reading is an efficient and effective means of reducing ignorance, which can ideally serve to improve the human condition: ‘Knowledge is no guarantee of good behavior, but ignorance is a virtual guarantee of bad behavior’ (Nussbaum, 2009: 11).

BIBLIOGRAPHY

- Auden, W.H. and C. Isherwood (1935). *The dog beneath the skin; or, Where is Francis? A play in three acts*. London: Faber and Faber Limited.
- Baldwin, J. (1963/1988). *The fire next time*. New York: Dell.
- Becker, E. (1962/1971). *The birth and death of meaning*. New York: Free Press.
- Becker, E. (1973). *The denial of death*. New York: Free Press.
- Becker, E. (1975). *Escape from evil*. New York: Free Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Einstein, A. (1960). Why war? In: *Einstein on peace*, O. Nathan and H. Norden (eds.). New York: Schocken Books, pp. 188-202.
- Greenberg, J., S. Solomon and J. Arndt (2008). A basic but uniquely human motivation: Terror management. In: *Handbook of motivation science*, J. Y. Shah, W. L. Gardner, J. Y. Shah and W. L. Gardner (eds.). New York, NY US: Guilford Press, pp. 114-13.
- Greenberg, J., S. Solomon and T. Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. In: *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, M. P. Zanna, M. P. Zanna (eds.). San Diego, CA US: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60016-7, pp. 61-139.
- James, W. (1902/1958). *Varieties of Religious Experience: A study in Human Nature*. New York: Mentor Edition.
- Joyce, J. (1914/1966). *Ulysses*. New York: Vintage Books.

- Koestler, A. (1978). *Janus: A summing up*. New York: Random House.
- Nietzsche, F. (1887/1974). *The gay science*. New York: Vintage Books.
- Nussbaum, M.C. (2009). Education for Profit, Education for Freedom. *Liberal Education*, 95 (3), 6-13.
- Pyszczynski, T., J. Greenberg, S. Solomon, J. Arndt and J. Schimel (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 130(3), 435-68. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.435.
- Pyszczynski, T., S. Solomon and J. Greenberg (2003). *In the wake of 9/11: The psychology of terror*. Washington, DC us: American Psychological Association. doi: 10.1037/10478-000.
- Smith, A. (1857/1934). *Dreamthorp: A Book of Essays Written in the Country*. Garden City, New York: Doubleday, Doiran.
- Solomon, S., J. Greenberg and T. Pyszczynski (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural world-views. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, Mark Zanna (ed.). Orlando, Fla.: Academic Press, pp. 93-159.
- Solomon, S., J. Greenberg and T. Pyszczynski (2004). The cultural animal: Twenty years of terror management theory and research. In: *Handbook of Experimental Existential Psychology*, J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski, J. Greenberg, S. L. Koole (eds.). New York, NY us: Guilford Press, pp. 13-34.
- Thoreau, H.D. (1854/1960). *Walden*. Boston: Houghton Mifflin Company, Riverside Editions.
- Woolf, V. (1929/1981). *A room of one's own*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.



A NUMERICALLY AIDED PHENOMENOLOGICAL STUDY OF EXISTENTIAL READING

PAUL SOPČÁK

Office of Interdisciplinary Studies, Comparative Literature Program
University of Alberta
Edmonton, AB, Canada T6G 2E5
psopcak@ualberta.ca

Paul Sopčák is a PhD in Comparative Literature from the University of Alberta. His research interests include the empirical study of literature, phenomenology, and existential philosophy. He is particularly interested in the interface between cognitive science, phenomenology, and literary studies.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Teksten waarin onderwerpen als de sterfelijkheid van de mens worden behandeld, zouden bij lezers existentiële en ontologische levensvragen kunnen oproepen. Een dergelijke leeservaring zou bij de lezer leiden tot radicale reflectie: een niet-objectieve, persoonlijke vorm van zelfreflectie.

Methode

Een groep van 51 bachelorstudenten Psychologie leest de tekst *The instant of my death* van Maurice Blanchot, waarin de auteur ternauwernood aan een nazi-vuurpeloton ontsnapt. In de tekst reflecteert Blanchot op zijn eigen sterfelijkheid.

De studenten lezen de tekst tweemaal, markeren een treffende passage en noteren welke gedachten en gevoelens ze tijdens het lezen van deze passage ervaren. Daarnaast beschrijven ze hun gevoelens met betrekking tot de gehele tekst.

Het commentaar van de proefpersonen wordt op de volgende manier verwerkt. Allereerst worden de thema's die relevant zijn voor het onderzoek geïdentificeerd. Vervolgens wordt vastgesteld wat in dit opzicht de terugkerende elementen zijn. Alle commentaren worden dan gecontroleerd op aan- of afwezigheid van de vastgestelde elementen. Commentaren waarin de elementen minder dan drie keer voorkomen vallen af. De overgebleven commentaren worden geclusterd op basis van overeenkomstige elementen.

Resultaten

Er kunnen vijf clusters worden onderscheiden.

Cluster 1 (*Interpreteren van dood en rechtvaardigheid*) is met negentien participanten het grootst. Dit cluster wordt gekenmerkt door een gebrek aan engagement. De interpretaties blijven afstandelijk en abstract.

De participanten in cluster 2 (*Empathie voor de slachtoffers van onrechtvaardigheid*) betrekken de tekst al meer op zichzelf. Toch betreft het ook hier voornamelijk objectieve, abstractie identificatie.

De lezers uit cluster 3 (*Existentiële echo's*) zijn zich vooral bewust van de onvermijdelijkheid van hun eigen dood. Desondanks vallen ook zij niet in de door Sopčák gezochte vorm van radicale reflectie.

De reacties in cluster 4 (*Existentiële berusting*) zijn reflecties op eigen leven en dood. In tegenstelling tot de voorgaande clusters doen proefpersonen dit niet vanaf een veilige, objectieve afstand, maar ervaren ze de gedachte aan hun eigen sterfelijkheid als overweldigend. Door deze ontologische radicale reflectie vervaagt de grens tussen hun eigen leven en dat van de hoofdpersoon.

Ook in cluster 5 (*Existentiële bevestiging*) komt deze vorm van niet-objectieve, persoonlijke identificatie voor. Het lezen van de tekst geeft participanten een nieuw inzicht in de thema's dood en sterfelijkheid. In tegenstelling tot cluster 4 resulteert dit niet in verdriet, maar in existentiële bevestiging.

Conclusie

Meer dan 25% van de participanten kan worden geplaatst in cluster 4 of 5. Deze lezers gaan een stap verder dan objectieve empathie met de hoofdpersoon van *The instant of my death*. Ze voelen zich actief betrokken bij zijn lotgevallen. Door die ervaring gaan ze nadenken over hun eigen dood en sterfelijkheid, wat leidt tot ontologische reflectie. Deze vorm van existentieel lezen is uitzonderlijk en voorbehouden aan specifieke teksten. Sopčák stelt dat er in onze cultuur een vooroordeel bestaat over de existentiële kwaliteiten van kunst en literatuur. Dit onderzoek toont aan dat hun invloed wellicht wordt onderschat.

ABSTRACT

In this paper, I discuss claims according to which foregrounding may initiate a form of self-reflection that leads to ‘a shift in understanding’ (e.g., Miall, 2006: 145). I present a phenomenological alternative in which foregrounding is seen to initiate a reflective openness to what is actualized in the reading experience. This embodied and enactive attunement, I suggest, may lead some readers to an existential engagement with literary texts that involves a form of ontological reflection. My focus is on how readers engage a protagonist’s experience of finitude. I then present an empirical study investigating the experiences of actual readers in light of these questions. Phenomenological and other scientific methods, are employed to articulate the concept ‘existential reading’, and to identify distinct profiles of reading experience.



A NUMERICALLY AIDED PHENOMENOLOGICAL STUDY OF EXISTENTIAL READING

There is a worm at the core of even our most memorable and beautiful experiences. This worm is the ‘most basic, most universal and inescapable’ anxiety of death (Tillich, 1952: 42). But do we really *experience* this existential anxiety explicitly? Most of the time, it seems, we know well enough that all living things, including us, will eventually die. Yet, isn’t *our own* non-existence essentially unthinkable? Doesn’t the understanding of *our own* finitude remain a rather abstract belief? What might the experience be like of this worm at the core, this ‘existential awareness of [our] possible nonbeing’ (Tillich, 1952: 35)?

Tolstoy’s Ivan Ilych begins to provide answers. Confronted with his impending and inescapable death, he becomes aware of the crucial difference between knowing that all things die and the experience of *his own* finitude:

Ivan Ilych saw that he was dying, and he was in continual despair. In the depths of his heart he knew he was dying, but not only was he not accustomed to the thought, he simply did not and could not grasp it. The syllogism he had learned from Kiesewetter’s Logic: ‘Caius is a man, men are mortal, therefore Caius is mortal,’ had always seemed to him correct as applied to Caius, but certainly not as applied to himself. That Caius – man in the abstract – was mortal, was perfectly correct, but he was not Caius, not an abstract man, but a creature quite, quite separate from all others. He had been little Vanya ... Had Caius kissed his mother’s hand like that? ... Caius really was mortal and it was right for him to die; but for me, little Vanya, Ivan Ilych, with all my thoughts and emotions, it’s altogether a different matter. It cannot be that I ought to die. That would be too terrible. (2004: 33)

For Ivan, anxiety arises not from the belief that everything and everyone is transitory, but rather from the experience – in depth – of *his own* finitude. His intellec-

tual grasp of his own finitude as a logical consequence of all humans being mortal did not prepare him for the devastating blow of *experiencing* his own mortality.

Many influential literary texts, such as Tolstoy's *War and peace*, Woolf's *Mrs Dalloway*, and Sartre's *The wall*, portray a character's transition from the belief in to the experience of her or his own finitude. But what happens to readers of these texts? Might some follow a transition akin to Ivan's from knowing as a *belief* that they will die to an acute *experience* of their own finitude? What characteristics might the reading experience of those that do have? These are some of the questions I will explore in the present chapter.

First, I will discuss suggestions of how foregrounding may initiate a form of self-reflection which may lead to the re-contextualization of certain concepts and understandings (e.g. Miall, 2006: 145). I will present a phenomenological alternative in which foregrounding is seen to initiate a reflective openness to what is actualized in the reading experience. This embodied and enactive attunement, I argue, may lead some readers to an existential engagement with literary texts that is characterized by a form of ontological reflection.

I then present an empirical study investigating whether these theoretical distinctions are borne out in the experiences of actual readers of Maurice Blanchot's (2000) short story *The instant of my death*. Phenomenological methods, (Kuiken, Sikora & Miall, 2004; Kuiken & Miall, 2001) were employed to 1) identify several distinct types of reading experience, 2) spell out how one of those types instantiates 'existential reading' as conceived here, and 3) provide convergent and discriminant validation of this type of reading experience.

FOREGROUNDING AND SELF-REFLECTION

In his article 'Why Fiction May Be Twice as True as Fact', Oatley (1999) reinterprets Aristotle's concept of *mimesis* as 'more aptly captured by the metaphors of simulation, but also of illuminating, clarifying, and drawing attention to' (105). He goes on to suggest literary reading itself is a form of simulation, which may lead to illumination and clarification. Coincidentally, the notion that literary reading illuminates in the sense of 'drawing attention to' has a history in literary studies. It has been developed in what has become known as theories of defamiliarization and foregrounding (FG). Paul Simpson's (2004) text-focused definition of FG reads as follows:

Foregrounding refers to a form of textual patterning which is motivated specifically for literary-aesthetic purposes...FG typically involves a stylistic distortion of some sort, either

through an aspect of the text which deviates from a linguistic norm or, alternatively, where an aspect of the text is brought to the fore through repetition or parallelism. (50)

Simpson's definition above is a rather traditional rendering of defamiliarization theory as developed from Russian Formalism, through Czech Structuralism, to a branch of British stylistics. It does not have much to say about nor much interest in what actually happens when 'an aspect of the text is brought to the fore'.

More recently, however, some scholars have defined literariness as a function of both stylistic features of literary texts and readers' responses to them. Thus, literariness is neither to be sought exclusively in the text, nor in the reader, but in the reading itself, which in turn is contingent on both text- and reader characteristics (e.g. Bortolussi & Dixon, 2003: 248-254; Miall, 2006: 17-21; Miall & Kuiken, 1999: 121-138; Van Peer, 1986: 20). Miall and Kuiken, as well as van Peer, explicitly base their theories on the Russian Formalist and Czech Structuralist tradition, according to which the deviations and parallelisms of poetic language make us experience the world from a fresh perspective. Šklovskij (1965) famously describes this as follows:

'And art exists that one may recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone stony. The purpose of art is to impart the sensation of things as they are perceived and not as they are known. The technique of art is to make objects 'unfamiliar,' to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged' (12).

FOREGROUNDING AND RE-CONTEXTUALIZATION

Findings from numerous empirical studies have supported the claims Šklovskij makes above. Miall and Kuiken (1994), for instance, found that the degree to which a given text was stylistically foregrounded correlated positively with ratings of strikingness and affect, as well as with reading times. According to Miall (2006), this combination of striking 'dehabituation' and prolonged reading, may guide a feeling driven exploration of 'emotions or experiences that might have dangerous or unpleasant consequences in the real world' and enable us to 'gain insight into their implications so that we know better how to act when similar situations occur in reality' (17).

Moreover, Miall and Kuiken (2001) argue that it is precisely the stylistic deviations that initiate a defamiliarization-recontextualization cycle, which in turn evokes the 'experience of a shift in understanding: this appears to involve a search

for meaning guided by the feeling that foregrounding has evoked' (Miall, 2006: 145). According to this model, the defamiliarizing language 'draws attention to' (Oatley, 1999: 105) certain emotions or events that had been obscure and then the 'concept or experience that was defamiliarized at the moment of foregrounding becomes re-contextualized'. (Miall, 2006: 145).

I will now propose how a phenomenological alternative might allow for a form of self-modification through (self-)reflection in literary reading to appear on the horizon which goes beyond both the ongoing (automatic) 're-contextualization' of concepts and experiences in our everyday dealings in the world as well as the 're-contextualization' of objectifying reflection on a narrative self in privileged moments of (self-)reflection (e.g., literary reading).

FOREGROUNDING AND 'RADICAL REFLECTION'

From the perspective of phenomenology, foregrounding in literary texts may potentially initiate a form of reflection that is not objectifying and rather akin to an attunement or what Kuiken (2008: 54-55) has termed a form of listening. This attunement is precisely what Merleau-Ponty (1962) has in mind when he writes that 'radical reflection, the kind that aims at self-comprehension, consists, paradoxically enough, in recovering the unreflective experience of the world' (280). It is a reflection or open attentiveness to what comes to present, i.e., to what is actualized. In fact, the original Czech term for foregrounding, '*actualisace*' (Mukařovský, 1964: 19), is much closer to the notion of 'radical reflection' and Heidegger's discussion of 'actualization' (Heidegger, 1988: 99-112) than its translation would have us believe. Gendlin (1979) makes a similar point in his characterization of the 'lifting out' of a felt sense: 'Thus feeling must be understood as *implicitly* meaningful, and as changing when there are steps of 'lifting out,' steps of explication or articulation ... We don't want to think that the words were *in* the feeling in the sense that pebbles are *in* a box' (51; Gendlin's italics).

In radical reflection, then, rather than reflecting on an objectified (past) event, I implicate myself and reflectively attend to what is *actualized in my experience*. The character of this reflection is not one of intellectually acknowledging how memories or perceptions *affect me*. Rather it is an embodied and enactive attunement to how the experience of them is *unfolding for me now*.

Referring to this form of attunement as 'reflection' may seem counterintuitive, since we tend to reserve the term for objectifying reflection. Heidegger (1971) presents the phenomenological alternative to objectifying reflection in the following passage:

Even when we relate ourselves to those things that are not in our immediate reach, we are staying with the things themselves. We do not represent distant things merely in our mind – as the textbooks have it – so that only mental representations of distant things run through our minds and heads as substitutes of distant things. If all of us now think, from where we are right here, of the old bridge in Heidelberg ... From this spot here, we are there at the bridge – we are by no means at some representational content in our consciousness. From right here we may even be much nearer to that bridge and to what it makes room for than someone who uses it daily as an indifferent river crossing. (154)

As usual with Heidegger, the meaning of this passage turns on our understanding of *being*. If we equate being or existence with what is present (present-at-hand), then reflection must necessarily be objectifying, especially when the objects and events of reflection are not or no longer available to direct perception (e.g., the bridge in the quote above). However, in Heidegger's view the term 'existence' should be reserved for the being of Dasein, which involves a reflective attunement toward actualization rather than a result of objectifying reflection (1962: 67; 1988: 105).

RADICAL REFLECTION AND EXISTENTIAL READING

What Heidegger describes above is illuminating when applied to literary reading. When we identify with a character and are transported into the world of the literary text in expressive reading (Kuiken, 2008), we are not necessarily 'at some representational content', but rather are 'actualizing' (Heidegger, 1988: 105; Mukařovský, 1964: 19) the meaningful experience. In the reflective and experiential attunement that literary reading invites 'we relate ourselves to' the character and world in the text in a way that 'brings us nearer to' *our experience of* this world. '[W]hat it makes room for' is a freshly enlivened understanding of our Being-in-the-world.

As Merleau-Ponty (1962) writes: 'The process of expression, when it is successful, does not merely leave for the reader and the writer himself a kind of reminder, it brings the meaning into existence as a thing at the very heart of the text, it brings it to life in an organism of words, establishing it in the writer or the reader as a new sense organ, opening a new field or a new dimension to our experience'. (212)

The expressive and experiential quality of this 'radical reflection' is, as mentioned above, a sense of enlivenment and of seeing the world with fresh eyes, perhaps also a fresh understanding of some aspect of self and world that would qualify as a form of self-modification.

In my view, it is precisely in light of 'radical reflection' that Šklovskij's (1965) earlier quoted dictum about the role of art begins to make sense: '[A]rt exists that

one may recover the sensation of life; it exists to make one feel things, to make the stone stony. The purpose of art is to impart the sensation of things as they are perceived and not as they are known' (Šklovskij, 1965: 12). Coincidentally, Heidegger (1977: 36) speaks of the 'stoniness of the stone' (*'das Steinige des Steines'*) precisely in terms of ontological, or in Merleau-Ponty's (1962) term 'radical', reflection. It is in such ontological reflection, however, that the sense of enlightenment might also be accompanied by an acute experience of finitude and vulnerability (Heidegger, 1962: 279-311).

Thus, there seems to be a possibility that some readers move beyond simulation in their empathic engagement with literary characters to an expressive and experiential reading that has the character of the ontological reflection discussed above. But what might this form of 'existential reading' look like in actuality? In what follows, I will present a numerically aided phenomenological study investigating the experiences of actual readers in light of these questions. Phenomenological and other scientific methods, (Kuiken, Miall and Sikora, 2004; Kuiken and Miall, 2001) are employed to articulate the concept 'existential reading', and to identify distinct profiles of reading experience.

PHENOMENOLOGICAL METHODS

In *Crisis* (1970), Husserl argues that the positive sciences are ill equipped to investigate questions of existential relevance, due to their tacit objectivism. This objectivism, he holds, imposes a decisive rift between the world as conceived of by science and the world of our experience (Husserl, 1970: 5-7). What has been – in his view irretrievably – lost to the positive sciences is not only their *connection* to the life-world, but also the awareness that this same life-world constitutes the 'meaning fundament' (48) of *all* scientific endeavors. Husserl attempts to close this gap by demonstrating that all science begins in the life-world, i.e. with 'the one world of experience, common to all' and 'object[s] of straightforward experience' (125-126). Phenomenology, rather than dismissing the world of experience as 'subjective-relative' and something 'to be overcome' in a search for objective 'truths-in-themselves' advocates a constant return to the life-world, a continuous revision-towards-precision of hypothetical constructs through 'experiential verification' (126).

Since, I would argue, the concept of the 'existential' to a large degree resists operationalization, the phenomenological turn to the world of experience is crucial, I believe, if a study of existential reading is to advance beyond trite insights. Thus, my aim was to establish 'direct and primitive contact with the world' (Merleau-

Ponty, 1962: vii). This openness has often been referred to as 'wonder' (e.g., Fink, 1933: 341-383; Heidegger, 1994: 143-156 and 1962: 214-217; Husserl, 1970: 269-299; Merleau-Ponty, 1962: xv, xxiv, 228, 249, 344, 469). Kingwell (2000) describes this notion of wonder as follows: 'Wonder sees the world of everyday as suddenly strange and mysterious, obtrusive, standing out. The question has been opened up by the momentary experience... Wonder may be transitory first-cousin of the transcendental epoché, which sets off concerns of daily living from the world in its pregivenness and the relation of my consciousness to it. Wonder exposes the rather startling fact of the horizon of meaning that surrounds me at every point in life.' (104)

Thus, this openness to let phenomena that are familiar appear as strange, as well as the continuous 'experiential verification' (Husserl, 1970: 126) by a constant return to the life-world are the perhaps most foundational aspects of the phenomenological approach taken in these studies. I will now develop these and other aspects of the phenomenological methodology employed.

THE EPOCHÉ

The phenomenological reduction, or *epoché*, as Husserl developed it in *Ideas* (1983), involves putting into brackets ('parenthesizing') the 'natural attitude'. What Husserl calls 'natural attitude' can roughly be summarized as that form of (unquestioning/automatic) taking or seeing of the natural world which takes for granted the world's independent existence and believes that its perceptions of the world are also caused by it. The *epoché* consists in putting 'out of action the general positing which belongs to the essence of the natural attitude; we parenthesize everything which that positing encompasses with respect to being' (61).

Husserl emphasizes that we should not, however, confuse the *epoché* with the (impossible) tenet of the positive sciences to exclude 'all prejudices that cloud the pure objectivity of research'. It is not, he continues, 'a matter of constituting a science 'free of theories', 'free of metaphysics''. Rather, it presupposes a modified consciousness, 'the consciousness of judgment-excluding' (1983: 61).

Merleau-Ponty (1962), although he rejects aspects of Husserl's *epoché* that he considers idealist, embraces the thrust of it. In the preface to *Phenomenology of perception* he writes:

The best formulation of the reduction is probably that given by Eugen Fink, Husserl's assistant, when he spoke of 'wonder' in the face of the world. Reflection ... steps back to watch the forms of transcendence fly up like sparks from a fire; it slackens the intentional threads

which attach us to the world and thus brings them to our notice; it alone is consciousness of the world because it reveals that world as strange and paradoxical. (xv)

The parallel to Šklovskij's often quoted passage about art making the stone stony again is striking. The *epoché* is best understood in this Shklovskian spirit as an enlivened, open, and receptive mode of consciousness, which suspends appropriating and theorizing reflection, rather than stripping it of the 'subjective-relative' in the name of objectivity.

THE EIDETIC REDUCTION

Once the natural attitude is suspended in/through the *epoché*, the eidetic reduction can take hold and reveal the essences of an intentional object. Whereas the *epoché* 'parenthesized' the natural attitude, the eidetic reduction now brackets the contingent and accidental objects and acts of consciousness, and focuses on the essential features of these. This, according to Husserl is done by 'free phantasy' (1983: II; also referred to as 'free imaginative variation'). By varying the example or the features of an intentional object, we 'eventually come up against something that cannot be varied without destroying that [intentional] object as an instance of its kind. It will be inconceivable that an object of that kind might lack a given feature' (Smith, 2005: 564). By thus applying the eidetic reduction, we intuit an intentional object's essence.

EXACT AND MORPHOLOGICAL ESSENCES

At this point it becomes important to distinguish exact essences from morphological essences to avoid falling into a naïve essentialism. According to Husserl, exact essences can only be intuited for intentional objects pertaining to the *exact* sciences, such as geometry (1983: 161-164). What characterizes the exact sciences or 'familiar eidetic sciences', such as geometry, is that their procedure is *not descriptive*:

On the contrary, geometry fixes a few kinds of fundamental structures, the ideas of solid, plane, point, angle, and the like, the ones which play the determining role in the 'axioms'. With the help of the axioms, i.e., the primitive eidetic laws, it is then in a position to derive purely deductively all the spatial shapes 'existing'. (1983: 163)

For all the other ('natural') sciences, Husserl holds, for which no 'unambiguous determination' or '*exact* determination' can be claimed and which do not operate with *ideal concepts* such as triangles and squares, it is an epistemological fallacy to

presuppose 'exactness in the essences themselves which are seized upon' (p.165). Rather than with exact essences, the descriptive sciences deal with *morphological essences*, which are vague, and 'fluid' and which are 'directly seized upon on the basis of sensuous intuition' (166).

EXPLICATION

The concept of reflective writing and 'explicative contemplation' (Husserl, 1973: 112) is closely tied to the *epoché*. In fact, it is a writing from out of phenomenological wonder that may accompany the phenomenological reduction. The form of reflection involved in explication pays attention to what Gendlin (1979) has characterized as a 'felt sense' (51). This felt sense is implicitly meaningful and becomes explicitly so by attending to my experiencing/experience and what comes to presence for me now, i.e., to its actualization (Heidegger, 1988: 99-112; Mukařovský, 1964: 19). Gendlin (1979) describes Husserl's 'elucidation of what is anticipated' (1973: 124) as a 'lifting out' of an implicitly meaningful 'felt sense' (50-51) and thereby emphasizes the expressive aspect of explication.

NUMERICALLY AIDED PHENOMENOLOGY

Numerically aided phenomenology has the *epoché*, the eidetic reduction, and explication as its foundation. Moreover, it operates precisely on the understanding that phenomenology, or any science which is *descriptive by necessity*, i.e., which cannot presuppose (finding) exact essences, *must* operate on principles that are directed at *morphological essences*. Moreover, the vagueness and fluidity, which Husserl posits for the concepts of descriptive natural science, are amplified for the concepts of the social sciences. Consequently, the eidetic reduction with its concomitant free imaginative variation quickly reaches its limits. Here, at the limits of human imagination, numerically aided phenomenology cedes some of its pattern finding to numeric algorithms. Importantly, however, the numeric algorithms do not replace but rather complement the eidetic reduction.

Husserl's morphological essences have their counterpart in the history of classification in the social sciences, where they are referred to as polythetic classes (Beckner, 1959: 22). Polythetic classes resist exact essences, in that no member/case of such a class is identical on *all* features/variables. Rather, they allow for classification of concepts that are fluid and vague (Husserl, 1983: 166), by grouping instances/cases by *degree of (dis-)similarity*. Bailey (1994) describes this as follows: We can define a polythetic class in terms of a set of G of properties f_1, f_2, \dots, f_n such that:

- 1 Each one possesses a large (but unspecified) number of properties in G
- 2 Each f in G is possessed by large numbers of these individuals
- 3 No f in G is possessed by every individual in the aggregate (7-8)

Since (most) humans' capacity for 'seizing' the complex structures of polythetic classes in the social science through free imaginative variation is very limited, numerical algorithms were developed to identify such classes involving morphological essences. In my study of existential reading, following Kuiken and Miall, cluster analytic algorithms were used to identify classes/groups of reading experiences that were based on degree of (dis-)similarity.

Numerically aided phenomenology, then, combines the *potential* for the kind of openness, receptivity, and willingness to be genuinely intrigued that is implicit in the phenomenological concept of wonder, with the *potential* for precision of quantitative methods, when classifying experiential narratives. It 'brings categories of experience to greater distinctiveness, coherence, and richness through the quantitative systematization of categorical thought' (Kuiken and Miall, 2001: 3). Both, precision and phenomenological wonder are called for if some of the conceptual boundaries of existential reading are to be made compelling. To pursue my research question in satisfactory detail, then, numerically aided phenomenology seemed the most promising method, since it '(a) allows empirical contradiction of definitional presuppositions; (b) permits concrete comparative examination of experiential narratives; and (c) facilitates articulation ... of different types of experiential narratives' (Sikora, Kuiken & Miall, forthcoming).

METHODS AND PROCEDURES

PARTICIPANTS

One hundred seventy-eight undergraduate psychology students participated for course credit in the four studies conducted for this dissertation project. One hundred nineteen of these were women (mean age=19.98 yr), fifty-two were men (mean age = 19.69 yr), and seven did not provide information on their gender. Students were eligible to participate only if they scored above average on the insight orientation scale of the Literary Response Questionnaire (Miall & Kuiken, 1995) and on a questionnaire assessing attitudes toward poetry (Kuiken & Miall, unpublished), both administered during mass testing in introductory psychology courses. Students were unaware of this eligibility requirement.

At the beginning of each research session, participants were given an oral briefing, a brief overview of the research tasks, information regarding anonymity and confidentiality, and an indication of the time required for participation (a maximum of two hours). Also, participants were reminded that they could withdraw at any time without loss of credit, provided they completed an alternative educational activity.

PROCEDURES

After participants completed a practice run through the procedures and the researcher (myself) confirmed that the procedures were understood, he distributed the primary text and related research materials. In these materials, participants were asked to:

- 1 Read the primary text twice and, during the second reading, mark a passage that they found particularly striking and evocative.
- 2 Describe in their own words (into the audio recorder) their experience of this marked passage ('Describe any thoughts, feelings, images, impressions, or memories that were in any way part of your experience').
- 3 Describe their experience of the text as a whole in the same manner.
- 4 Complete a series of questionnaires (results not reported here).

MATERIALS

The literary text participants read for this study was Maurice Blanchot's (2000) *The instant of my death*. This is a short story based on the author's experience of nearly escaping death by execution from a Nazi firing squad in 1944. Maurice Blanchot describes the horror of the event and the war in general, but also powerfully portrays the detachment that the traumatic events lead to and the paradoxical experience of facing one's own death. The following key passage in the narrative relates the protagonist's experience of his own finitude. Moreover, it is a compelling experiential account of the potentially paradoxical and epiphanic nature of ontological reflection. My assumption was that it might therefore be likely to move readers to engage the text existentially in the form of such a radical reflection:

There remained, however, at the moment when the shooting was no longer but to come, the feeling of lightness that I would not know how to translate: freed from life? the infinite opening up? Neither happiness, nor unhappiness. Nor the absence of fear and perhaps already the step beyond. I know, I imagine that this unanalysable feeling changed what there remained for him of existence. As if the

death outside of him could only henceforth collide with the death in him. 'I am alive. No, you are dead'. (7-9).¹

METHODS

In order to pursue these questions, the numerically aided phenomenological (NAP) methods introduced earlier (Kuiken, Schopflocher & Wild, 1989; Kuiken and Miall, 2001; Wohl, Kuiken & Noels, 2006; Sikora, Kuiken & Miall, forthcoming) were applied to study readers' open-ended commentaries on the passages they found evocative or striking and on the text as a whole.

EXAMPLE OF CONSTITUENT DEVELOPMENT

The first step in the development of constituents is to identify two or three commentaries that seem particularly relevant to the phenomenon under investigation. Then, the most salient themes are comparatively and contextually articulated in an explication (reflective writing). The step that follows is to disembed the contextualized themes and develop constituents. Drawing on the explication and on the individual commentaries, constituents are developed that captured as much as possible of the shared meaning of the compared commentaries. The following is an example of this last step in the procedure:

Constituent: *Indifference towards death*: Reading this passage/text evokes for me a feeling of indifference towards death.

Relevant passages from participant commentaries:

P111: I feel – I guess the sense that death is coming eventually to all of us but it's not particularly negative, it's just sort of – I'm not sure, there's almost an apathy about it. They're discovering there's lightness in this passage. I don't really feel it like that, it's just sort of – I guess there's some sort of freedom in it because there's really nothing you can do about it.

P119: ... there's not really much to life 'cause my feelings when you're freed from life, it's – well, I think I feel a lot more when there isn't really life in this world. Just the same thing day by day. And I think this section here really translates it. Translates. Really depicts it well when you're – the infinite opening up. Being neither happy nor unhappy. When you're just there. With nothing left to fear. You're already beyond that step. And all you have left is the death outside and the death inside.

1] After consulting with French native speakers, I changed the official translation of '*...l'instant de ma mort désormais toujours en instance*' (Blanchot, 2000: 10) from '*...The instant of my death henceforth always in abeyance*' (Blanchot, 2000: 11) to '*...The instant of my death henceforth always impending*' in the texts presented to participants.

RESULTS

The procedure described above resulted in 77 constituents being disembedded and developed. A matrix was then created that allowed each commentary to be scored on the presence '1' or absence '0' of each of these constituents, resulting in 77 dichotomous variables. For this project the qualitative data analysis software MaxQDA was employed to facilitate working with the large set of commentaries and constituents. The working matrix contained 51 participants and 77 constituents. Once all of the commentaries were scored on the presence or absence of each constituent and those constituents removed which occurred in less than three commentaries, the final matrix consisted of 51 (participants) x 65 (constituents).

With the help of the software ClustanGraphics, the (dis)similarity between each pair of commentaries was calculated using Squared Euclidean Distance coefficients (Sikora, Kuiken & Miall, forthcoming). In a further step, cluster analysis (Ward's method) was performed in order to group the 51 commentaries according to the (dis)similarity in their profiles of present and absent constituents. Monte Carlo studies indicate that Ward's method effectively recovers cluster structure with binary data when cluster sizes are comparable (Hands & Everitt, 1987). Also, with symmetrical binary data, the use of Squared Euclidean Distances (equivalent to a simple matching coefficient) with Ward's method enables effective recovery of cluster structure (Finch, 2005). The relative magnitude of the gaps between joinings in the agglomeration schedule indicated the presence of five clearly interpretable clusters with 19, 9, 10, 8, and 5 members.

The proportion of readers in each cluster expressing a particular constituent was assessed to identify which constituents differentiated the clusters from each other. A constituent was considered differentiating if the proportion of commentaries containing it within a cluster was larger than the proportion in at least one other cluster. Fisher's LSD test was used descriptively to determine differentiating clusters ($p < .05$). It should be emphasized that, since clustering algorithms maximize between cluster differences, the LSD statistic was used descriptively here and not in its usual role for testing non-random departures from group equivalence (Everitt, Landau & Leese, 2004: 180). Of the 65 constituents, 34 differentiated clusters according to these criteria. Table 1 summarizes the results of the resulting matrix.

TABLE 1 | THE PROPORTIONS OF CLUSTER MEMBERS REPORTING EACH OF THE DIFFERENTIATING CONSTITUENTS

<i>Cluster</i>	1	2	3	4	5
<i>Weight</i>	19	9	10	8	5
1. Self-implicating	0	1	1	1	1
2. Interested/engaged-implicit	0.16	0.56**	0.1	1***	1***
3. Reflection on death/not generative	0.47***	0.11	0.5***	0	0
4. Reflection on death/not self-implicating	0.47***	0.11	0	0	0
5. Reflection on injustice	0.58**	1***	0.4	0.38	0
6. Interpretation to self-implication	0	0.44***	0.2	0.13	0
7. Personal memory/other	0.05	0.56***	0.1	0	0.4***
8. Negative feelings/depressing	0	0.44***	0	0.5***	0
9. I feel for/with	0.32	0.89***	0	0.75***	0.2
10. Indifference towards death	0	0	0.1	0.38***	0
11. Indifference/other	0	0	0.1	0.38***	0
12. Life's meaningfulness disappears	0	0.11	0.1	0.5***	0
13. Negative feelings/hopelessness	0	0.11	0.3	0.5***	0
14. Relate to protagonist's feelings/other	0.05	1	0.4**	0.75***	0.4
15. Paradoxical feelings/other	0	0.11	0	0.38***	0.6***
16. Personal memory/death related	0	0	0	0.38***	0.4***
17. Reflection on death/generative	0.05	0	0.2	0.5***	0.8***
18. Thought-provoking/explicit	0.16	0.44	0	0.63***	0.8***
19. Vulnerability	0	0.11	0.1	0.63***	0.8***
20. What's happening is in the plan	0	0	0	0.13**	0.4***
21. Stranger to myself and world	0	0.44	0.3	0.63***	0.2
22. Resigning to inevitability of death/fate	0	0	0.2**	0	0.8***
23. Powerless before fate	0.05	0	0.4***	0.38***	0.6***
24. Reflection on death/self-implicating	0	0	0.7***	0.88***	0.8***
25. Life worth living/self-implicating	0	0	0.4***	0.38***	0.4***
26. Life and death beyond the realm of justice and meaning	0.05	0	0.1	0	0.6***
27. The edge of nothingness	0	0	0	0.13	0.8***
28. Relate to death as always forthcoming	0.11	0	0.1	0	0.6***
29. Paradoxical feelings/finitude-infinity	0	0	0	0	0.8***
30. Meaning of life	0	0	0.1	0.13	0.6***
31. Inevitability of my death/self-implicating	0	0	0.2	0.13	0.6***
32. Inexpressibility	0	0.22	0	0	0.6***
33. From Sadness/suffering to knowingness	0	0	0.1	0	0.4***
34. Affirmative connection	0	0	0	0	0.8***

** The largest proportion (or a proportion no smaller than the largest) that also is larger than the proportions in at least two other clusters.

** A proportion smaller than the largest that also is larger than the proportion in at least one other cluster.

* A proportion smaller than the largest that is designated** and that is larger than at least one other cluster.

CLUSTER 1: INTERPRETING DEATH AND INJUSTICE

Cluster 1 is the largest cluster of the five, with 19 members. The reading profile of this cluster is characterized by a comparative lack of engagement with the text (constituent #2) and especially with a complete absence of self-implication (#1). What distinguishes the readers in this cluster from the others is that its members' reflections revolve around the theme of death in a form that is neither self-implicating (#4) nor generative (#3). That is, they are *interpreting* Blanchot's (2000) narrative with a focus on the theme of death. The following is a prototypic example of this reading profile:

Chosen passage (P102): 'As if the death outside of him could only henceforth collide with the death in him. 'I am alive. No, you are dead.' (#9)

Commentary (P102): This is just a really powerful description of what war is like and it – I think it kind of describes ... it doesn't only kill people physically, it also destroys them mentally. So that's what I think about it. I think the passage as a whole is really all about [the] realization, kind of realizing what death is. Coming to terms with how you would describe death.

This interpretative effort surrounding death is joined for some of the members in this cluster with one surrounding injustice (#5):

Chosen passage (P174): '... he belonged to a noble class. This was war: life for some, for others, the cruelty of assassination'. (Blanchot, 2000: 7)

Commentary (P174): This passage makes me feel how unfair everyone is being treated and the inequality involved with war and how this character recognizes this fact. And just thinks it's ridiculous that just because he's part of the noble class his life is spared.

CLUSTER 2: EMPATHY FOR VICTIMS OF INJUSTICE

Unlike readers in Cluster 1, the 9 members of Cluster 2 all engaged with the text in a self-implicating way (#1), although four of these members only gradually moved from an interpretive stance toward a self-implicating one (#6). Cluster 2 readers were comparatively interested and engaged (#2) and reported negative, depressing feelings (#8) in response to *The instant of my death*. These negative feelings seemed to have a history, since (not death related) personal memories (#7) are a feature of this reading profile. Most prominent, however, was Cluster 2's concern with injustice (#5) and their empathizing (#9) with those suffering it. The following is a prototypical instance of this cluster:

Chosen passage (P122): 'I am alive. No, you are dead.' (Blanchot, 2000: 9)

Commentary (P122): Now, this passage for me evoked a sense of emptiness because it's the final sentence in the paragraph but it's also kind of a self-realization

because although he's still living, he's still dead on the inside and that makes me feel empty and just the fact that he also says neither happiness nor unhappiness it it's kind of like he's in a state of shock or he doesn't know how to feel at that point because he just feels empty inside. The text as a whole also made me feel quite empty and it brought back memories from Social 30 in high school when I was learning about World War Two and the Nazis and the cruelty that they had on everyone that they were attacking and so in a sense it made me feel sad that I felt helpless because I can't help these people and in a way it also makes me angry because of the Nazis' cruelty and – yeah, that's about it.

CLUSTER 3: EXISTENTIALIST ECHOES

Members in this third cluster resembled those of Cluster 1 in their relative disinterest in Blanchot's text (#2). They were unlike the first cluster, however, in that they uniformly read in a self-implicating way (#1). Their musings on death reflect this self-implicatory (#24) reading, as do the explicit considerations of whether life is worth living or not (#25), although they do not seem to generate new insights regarding death (#3). The reading profile of Cluster 3 is further characterized by a feeling of resignation before the inevitability of death (#22), and one of being powerless before fate in general (#23). Lastly, some members in Cluster 3 relate to the protagonist's feelings in general (#14), although not to his feeling of death as always forthcoming. Participant 109 is a prototype of this cluster:

Chosen passage (P109): 'As if the death outside of him could only henceforth collide with the death in him'. (Blanchot, 2000: 9)

Commentary (P109): I felt like this passage described what I would think of war very accurately because I can imagine that it would be like you knew you were going to die and yet you couldn't stop it from happening so you could already that you were dead inside. And personally I haven't had any feelings like this before. But I'm sure that if I were in the war or in a similar situation where I knew I was eventually going to die or there was a large chance I was going to die, that this is probably the emotions that I would feel. I thought the text as a whole was very descriptive of emotions rather than just what happened during this time. And that it was very accurate a description of the emotions that the people felt and how a lot of people in the situation would probably feel the way that they felt in here and that a lot more in-depth than a lot of war stories go.

CLUSTER 4: EXISTENTIAL RESIGNATION

Cluster 4 resembles Cluster 3 in some key constituents, but it also goes beyond it in important themes. Like members of the third cluster, members of Cluster 4 without

exception read *The instant of my death* and reflected on death in a self-implicating way (#1 and #24). Some of these readers also explicitly and self-implicatingly considered whether life is worth living or not (#25). A further parallel is that they related to the protagonist's feelings (#14) in general, and not his feeling of death as always forthcoming (#28). And lastly, their reading also brought to presence the feeling of being powerless before fate (#23).

Importantly, however Cluster 4 differs from Cluster 3 in that this feeling of powerlessness does not lead to a feeling of resignation before the inevitability of death and fate (#22). Instead, in reflecting on death in a way that is generative (#17), reading the Blanchot text evoked the sense of not caring about the world or what happens anymore (#11) for members of Cluster 4, and specifically to a feeling of indifference towards death (#10). These feelings of hopelessness (#13) and depression (#8) become explicit in a sense of life's meaningfulness disappearing (#12) and in the alienation from self and world (#23). Cluster 4's reading profile is further marked by a high interest and engagement (#2) of all members with the text, which is made explicit in statements about the thought-provoking (#18) qualities of Blanchot's narratives.

What makes these readers further stand out from the clusters discussed so far is the vulnerability (#19) as well as the paradoxical feelings (#15) expressed in their commentaries. The mood of despair and indifference reported above, for instance points towards this paradox, as does the felt meaninglessness and the sense of a plan behind what happens (#20). Death related personal memories (#16) further emphasize the intensity of engagement and feelings of these readers with the text. And finally, against this background of vulnerability, paradoxical feelings, and despair, the sense of empathy expressed (#9) takes on the character of compassion with the human condition.

The following is an example commentary from this cluster:

Chosen passage (P119): '... at the moment when the shooting was no longer but to come, the feeling of lightness that I would not know how to translate: freed from life? the infinite opening up? Neither happiness, nor unhappiness. Nor the absence of fear and perhaps already the step beyond. I know, I imagine that this unanalysable feeling changed what there remained for him of existence. As if the death outside of him could only henceforth collide with the death in him. 'I am alive. No, you are dead.'" (Blanchot, 2000: 7-9)

The reference by number to the constituents below should be read as approximate anchors, since some of these appear more than once or are present throughout the

commentary as a whole. Also, some constituents, such as the text evoking a sense of vulnerability in the reader apply to the entire commentary. The following is a selection from participant 119's experiential narrative:

Commentary (P119): My feelings about this excerpt. {pause} Is {pause} quite close to a state of depression I would assume (#8). When you get the feeling of lightness that kind of just – you don't have a care in the world anymore (#11). [...] These feelings out there have to deface something, well – I have to think. I feel the fragments {inaudible 4:50} part of this excerpt. Freed from life, infinite opening up, neither happiness nor unhappiness, nor the absence of fear and perhaps already the step beyond. I think this first part of it really – it evokes a strong feeling of closeness I would say to how I would sometimes feel (#14)[...] In the present day it's – there's not really much to life 'cause my feelings when you're freed from life (#25), it's – well, I think I feel a lot more when there isn't really life in this world. Just the same thing day by day. [...] Being neither happy nor unhappy. When you're just there (#21). With nothing left to fear. You're already beyond that step. And all you have left is the death outside and the death inside (#10). And {inaudible 6:47} well, all right. [...] Now for – well {pause} I think it ... I get a feeling of hopelessness (#13). From this text as a whole. What happens – like the – I guess protagonist. Quotation marks there. Is not, can't really control his own fate. Like – whether he was going to live or die was determined not by himself or even by the people around him but is history (#23). And how often that is hopelessness is detachment from life (#21). It's {pause} to be honest, it's close to how – well, I guess I would feel. Right now. Since – well. Most people I know and myself included, have the feeling that life isn't really going anywhere (#12). [...] To have the normal stereotypical life and leave nothing really behind (#30). Different – different than a text of course. Quite opposite where {inaudible 10:30} only one left. It invokes loneliness. Lack of free will? {inaudible 10:44} I guess.

CLUSTER 5: EXISTENTIAL AFFIRMATION

Since, as their names suggest, there is kinship between clusters 4 and 5, I will present the latter in a comparison to the former. I'll begin with what they have in common. Members in Cluster 5, like those in Cluster 4, uniformly read in a self-implicating form (#1), are interested and engaged (#2), and explicitly comment on the thought provoking (#18) nature of *The instant of my death*. Their readings evoke personal memories related to death (#16), reflections on death in general that are self-implicating (#24) and generative (#17), as well as self-implicating contemplations of whether life is worth living or not (#25). Like readers in Cluster 4, Cluster 5 members experience a feeling of being powerless before fate (#23), yet also a sense

that ‘what’s happening is in the plan’ (#20). In both reading profiles, a sense of vulnerability (#19) pervades the commentaries as do paradoxical feelings (#15).

Despite these substantial commonalities, there are nevertheless significant differences. Cluster 5 can be distinguished from Cluster 4 by constituents that are absent in the former and present in the latter, and vice versa. Critically, the move toward resignation is absent, which in Cluster 4 is manifest in the emphasis on depressing feelings (#8), hopelessness (#13), the meaningfulness of life disappearing (#12), as well as the mood of indifference in general (#11) and towards death in particular (#10). Also, members in Cluster 5 do not focus on empathy (#9) in their commentaries, and do not relate to the protagonists feelings in a general way (#14), but rather restricted to his feeling of death as always forecoming (#28).

Conversely, Cluster 5 members share a reading profile in which personal memories (not death related) (#7) play a role. They relate to the protagonist’s feeling that death is always forthcoming (#28) and self-implicatingly not only reflect on the inevitability of their own death (#32), but also resign to this fact (#22). Their reading is further marked by a contemplation on the meaning of life (#30), which rather than moving toward a perceived meaninglessness as in Cluster 4, comes to the realization that life and death are ultimately beyond the realm of justice and meaning (#26).

Reading Blanchot’s text brings members in Cluster 5 to the edge of nothingness (#27), which is marked by the paradoxically simultaneous apprehension of finitude and infinity (#29), as well as an inexpressibility surrounding this experience (#32). Moreover, whereas members in Cluster 4 seem to move from despair and hopelessness towards indifference and resignation, those of Cluster 5 proceed from a feeling of sadness and suffering toward a ‘knowingness’ (#33), and an affirmative connection with life and the world (#34).

The following commentaries are prototypic examples from Cluster 5:

Chosen passage (P106): ‘...*The instant of my death* henceforth always impending’. (Blanchot, 2000: 11)

Commentary (P106): And I did find this quite striking because it’s a really – it’s a really different kind of statement, it makes you think about – well, it made me think about fate and destiny and what has to happen is going to happen (#18). I don’t know, it’s kind of hard to describe. It’s – I think it touched on a lot of my own beliefs and that’s why I related to it so much, ‘cause I do feel like – kind of what is supposed to happen is going to happen either way (#23; #22). Even if you try to prevent it or not, and I think that’s what that passage is or – he’s kind of just saying that his death is part of something greater than or beyond his own control (#1; #31).

And I don't know, it was kind of shocking reading that because I don't think I've ever thought of death in that way (#17), but I know I have those beliefs of what's supposed to happen is supposed to happen, but nobody really thinks about death in that way but that did open up kind of some different feelings for me (#28). But that's the best way I can describe it.

I think reading the text as a whole, it brought up a lot of feelings and thoughts for me. I think the first time I kind of read through it I didn't REALLY understand what they were getting at until I got to the end. For the most part. The images that kind of came up were a little more, they just didn't give me a great feeling when the ... text starts off talking about the Nazis coming out and making these people stand outside, I was feeling kind of uneasy. And the text does deal with quite a heavy subject of how death is basically somewhat – you can't control how it's going to happen. And I think some of the thoughts were that it's just beyond your control, I think – it's not – I think – it's really hard to explain (#32). I think it kind of opened my eyes to how your – you're kind of not only an individual in this world, you're part of a larger – you're just part of a larger some kind of supernatural thing (#29; #34). And you don't have control over what, over fate and – I think that's the biggest thing that hit me with this passage (#20). I didn't really understand parts of it, but I think for the most part I caught the main idea. And yeah, it was a heavy subject to deal with. I was left feeling a little – well, kind of in wonderment but also a little uneasy (#15). But that was my overall idea of an experience of the text.

In the commentary above, as well as in the one that follows below, the readers' sense of vulnerability (#19) pervades their commentaries. It is present in the experience of their finitude, in their sense of being powerless before fate, and in their intimation of 'some kind of supernatural thing' that is beyond imaginability and expressibility for them. Also, participant P106 gradually moves from a reflection on suffering and sadness related to death and finitude to this sense of 'knowingness' associated with 'being part of a larger, some kind of natural thing' (#33), which was experienced as simultaneous feeling of wonder and unease.

The following commentary is another prototype of Cluster 5, in which additional characteristics of this reading profile are expressed:

Chosen passage (P734): 'I imagine that this unanalysable feeling changed what there remained for him of existence'. (Blanchot, 2000: 9)

Commentary (P734): When I read this passage I really felt that it struck true in so many ways, I mean humans I think everyone has had times when they've felt an unanalyzable feeling, they felt something that they can't describe and they can't

explain (#14). It's interesting how we have those experiences, I remember one time when I was hiking in the Rockies and it was about eight o'clock at night and I was on top of a mountain and just looking out and realizing how alone I was in the wilderness (#7). I mean, it was just me and my brother and he was already asleep and it was just me and nature. And it's a feeling that I can't describe because it just was (#32). And it's an experience that changed who I was and changed what I believed and what I felt. I believe that everyone's has those experiences, these experiences of feelings that transform and reveal things about life to you. They make you look at yourself because – yeah, it's hard to describe, I mean. Feeling of something else I guess. It's the feeling of something beyond yourself (#34) that is there and is tangible and yet at the same time is unreachable and hidden (#27; #29). And you sort of grasp for it, you have the feeling and you know it's there and you know it's real and you're reaching. And oftentimes you don't end up grabbing what you're trying to and you don't get to that understanding of what you experienced and what you feel but that process of trying to take hold of that feeling and analyze it changes who you are when you realize that it can't be done.

This text as a whole was really interesting, I mean it brings up a lot of questions about is there an afterlife and what happens after death and why are people afraid of death and I mean humans have this fixation about death, they have this fascination with things that are morbid and with death because death is essentially to humans death is the unknowable (#17; #24). Humans don't know what death brings. Death is a great unknown (#26). [...] I mean it's a young man faced with death and he gets to this point in his life where he's faced with death and he knows it's coming but yet he doesn't necessarily know what's on the other side. And so he has these feelings of what is death like. It's over am I already dead. I might as well be because it's going to happen (#22; #23). And it talks about in the text this feeling of ecstasy and the happiness is not being immortal or eternal and compassion for suffering of humanity (#15). And these questions are relevant because I mean it's something that everyone has to face at some point, whether it's lying on a hospital bed when your heart starts to fail or whether it's being held up at gunpoint during a war (#31). And it makes you think. It makes you ask questions, I mean (#18) – in the last little bit there it talks about how the feeling is like freed from life, the infinite opening up. And it talks about the death outside of him and the death in him. Which I found REALLY interesting. It talks about this I am alive, no you're dead. And that brings into the question of what is life. Which is something that all of us ask as well (#30).

In sum, numerically aided phenomenological methods (Kuiken, Schopflocher and Wild, 1989; Kuiken and Miall, 2001; Wohl, Kuiken and Noels, 2006) enabled the articulation of five clearly interpretable reading profiles in readers' responses to Maurice Blanchot's (2000) short story *The Instant of My Death*: (1) *Interpreting Death and Injustice* with nineteen members; (2) *Empathy for Victims of Injustice* with nine members; (3) *Existentialist Echoes* with ten members; (4) *Existential Resignation* with eight members; and (5) *Existential Affirmation* with five members. What remains to be shown now, is how these clusters relate to the distinction regarding reflection discussed above?

Heidegger, as we saw earlier, holds that the function of art is to initiate an ontological reflection that unconceals Being (1971: 84) and 'turns our unprotected Being into the Open' (137). This ontological reflection is an attunement to what is actualized and brings us face to face with our own finitude and finitude in general.

Heidegger, of course, is neither the only reader in the world, nor does he have normative authority on how literature should be read. As we saw, the majority of participants in the reported study did not engage in the kind of ontological reflection through reading which Heidegger posits. Nevertheless, some readers at least some of the time did. That is, their experiential narratives (commentaries) reflect an engagement in the form of an ontological interrogation that Merleau-Ponty terms 'radical reflection' (1962: 280).

DISCUSSION OF RESULTS

We have seen that readers in Cluster 1 (*Interpreting death and injustice*) remain at an interpretative *distance* to the world of the text. The lack of self-implication apparent in their commentaries makes their 'empathic' engagement with the protagonists resemble an intellectualized guessing. Reflection thus remains a thoroughly abstract and objectifying consideration of the themes available in the texts.

Although readers in Cluster 2 (*Empathy for victims of injustice*) begin their engagement with the text from the same interpretative distance as those in Cluster 1, they gradually move toward a self-implicating reading in which they pretend to be in the protagonist's situation and engage in the kind of simulation that Oatley (1999) suggests is the default mode of empathic engagement. However, these simulations remain within the realm of abstract and objectifying reflection, since they are interpretative inferences from a third person perspective made in order to understand self, other and the situation better. That is, despite the 'experiential' input that the simulation provides, these readers remain 'at some representational content in [their] consciousness' (Heidegger, 1971: 154).

Cluster 3 (*Existentialist echoes*) shares the intellectualized empathizing and the concomitant abstract and objectifying reflection on self, other, and world. Whereas in Cluster 2 this reflection is focused on injustice and a thematic empathy with those suffering it, the readers in Cluster 3 are particularly concerned with the inevitability of (their own) death and whether life is worth living or not. However, their attending to these themes does not have the character of a ‘lifting out’ of a ‘felt sense’ (Gendlin, 1979: 50-51) or the attunement to what is actualized (Heidegger, 1988: 99-112; Mukařovský, 1964: 19). That is, it lacked the experiential and expressive aspects to count as the kind of radical/ontological reflection that Merleau-Ponty and Heidegger have in mind. Their reading might be characterized as existentialist, since it rehearses or acknowledges existential themes without *experiencing* an ontological turn. In fact, these readers’ reflections on death resemble Ivan Ilyich’s shortly after he learns that he will die and before his own mortality will pervasively structure all aspects of his experience.

Readers in Cluster 4 (*Existential resignation*) also reflect on death and whether life is worth living in a way that implies their own death and their own life. Rather than rehearsing these themes from a safe interpretative distance, however, their own mortality and human finitude in general is *experienced* as overwhelming and as threatening the meaningfulness of human life. These readers are reflectively attuned to what is actualized in their experience. Theirs is a radical/ontological reflection that is accompanied by the experience of vulnerability, anxiety, hopelessness, and despair in the face of an indifferent universe. They do not merely experience a temporary loss of an objectified sense of self as in full empathic engagement, but experience themselves and the world as strange. Phenomenologists have called this wonder: ‘Wonder sees the world of everyday as suddenly strange and mysterious, obtrusive, standing out. The question has been opened up by the momentary experience...’ (Kingwell, 2000: 104).

For readers in Cluster 4, however, this experience of the uncanny (*Unheimlichkeit*) undermines the meaningfulness of (their) life and engenders hopelessness. Paradoxically, this ontological reflection, despite its character of meaninglessness, hopelessness, and resignation, evokes a sense of empathy that goes beyond a thematic face-to-face encounter to the experience of compassion with the human condition. These readers are, metaphorically speaking, ‘at the bridge and what it makes room for’ (Heidegger, 1971: 154). That is, they are *in* the protagonists experience in a way that blurs the boundaries between themselves and the latter. Thus, theirs is a form of existential reading that is moreover characterized by a move toward resignation.

The reading profile of members in Cluster 5 (*Existential affirmation*) shares with Cluster 4 the non-objectifying form of (self-)reflection characteristic of existential reading. Their experiential, enactive, and expressive reading of the protagonist's struggle with death and finitude moves them toward an *experience of their own mortality* and finitude. Like readers of Cluster 4, these readers lift out a felt sense in their reflective attunement to what is actualized. In this reflective explication, which involves personal death related memories, they gain a fresh and embodied understanding of death and finitude. Much like for Blanchot's protagonist, they have the sense that death is always forthcoming. The ontological reflection they are engaged in replaces a thematic and intellectualized form of empathy with the experience of an inherently intersubjective Being-in-the-World. The individualizing and alienating experience of coming 'face to face with the 'nothing' of the world' (Heidegger, 1962: 321), evokes in these readers not the resignation of members in Cluster 4, but rather a shift from sadness and suffering to a kind of 'knowingness'. That is, their radical reflection moves them toward an existential affirmation.

In sum, we have seen that some readers (clusters 4 and 5) indeed move beyond a simulative empathizing with Blanchot's protagonist to the enactive engagement with the text that characterizes existential reading. These readers' acute experience of their own finitude opens onto an ontological reflection on finitude and being in general. That this form of reading is a rather rare phenomenon and specific to certain kinds of texts is very likely. However, there seems to be ingrained in our culture a prejudice regarding literature and art's existential significance. Ellis' (2005) presents this view as follows:

Art can 'inspire' us without giving us pleasure in net terms. We can sometimes find a uniquely important type of meaning by enduring or suffering through the misery, torment, and troubling disquietude of certain works, [which] offer their own special type of symbolization-matrix for the exploration of more 'existential' emotions. (171)

The fact alone that a little over 25% of the participants in this study had an existential reading profile, suggests that its relevance to literary theoretical discourse could be underestimated.

BIBLIOGRAPHY

- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and taxonomies: An introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, CAL: Sage.
- Beckner, M. (1959). *The biological way of thought*. New York: Columbia University Press.
- Blanchot, M., E. Rottenberg and J. Derrida (2000). *The instant of my death* [Instant de ma mort.]. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bortolussi, M. and P. Dixon (2003). *Psychonarratology: Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. D. (2005). *Curious emotions: Roots of consciousness and personality in motivated action*. Amsterdam: John Benjamins.
- Everitt, B. S., S. Landau and M. Leese (2004). *Cluster analysis*. London: Arnold Press.
- Finch, H. (2005). Comparison of distance measures in cluster analysis with dichotomous data. *Journal of Data Science*, 3, pp. 85-100.
- Hands, S. and B. Everitt (1987). A Monte Carlo study of the recovery of cluster structure in binary data by hierarchical clustering techniques. *Multivariate Behavioral Research*, 22, pp. 235-243.
- Fink, E. (1933). Die Phänomenologische Philosophie Edmund Husserls in der Gegenwärtigen Kritik. *Kant-Studien*, 38, pp. 319-383.
- Gendlin, E.T. (1979). Befindlichkeit: Heidegger and the philosophy of psychology. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 16 (1-3), pp. 43-71.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Trans. J. Macquarrie and E. Robinson. New York: Harper and Row.
- Heidegger, M. (1971). The Origin of the Work of Art. In: *Poetry, Language, Thought*. Trans. A. Hofstadter. New York: Harper and Row, pp. 15-86.
- Heidegger, M. (1977). *Gelassenheit*. Pfullingen: Neske.
- Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology*. Trans. A. Hofstadter. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1994). *Basic questions of philosophy: Selected Problems of Logic*. Bloomington: Indiana University Press.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1973). *Experience and judgment*. Trans. J. Churchill and K. Ameriks. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy*. Den Haag: Martinus Nijhoff Publishers.
- Kingwell, M. (2000). Husserl's sense of wonder. *Philosophical Forum* 31, pp. 85-107.

- Kuiken, D. (2008). A theory of expressive reading. In: *Directions in Empirical Literary Studies*, S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova and J. Auracher (eds.). Amsterdam: John Benjamins, pp. 49-73.
- Kuiken, D., D. Schopflocher and T.C. Wild (1989). Numerically aided phenomenology: A demonstration. *Journal of Mind and Behavior* 10, pp. 373-392.
- Kuiken, D. and D.S. Miall (2001). Numerically aided phenomenology: Procedures for investigating categories of experience. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Kuiken, D., S. Sikora and D.S. Miall (2004). *Forms of self-implication in literary reading. poetics today*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics, pp. 171-203.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Trans. C. Smith. London and New York: Routledge.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: P. Lang.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1994). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics*. Amsterdam: Elsevier, pp. 389-407.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English* 29, pp. 37-58.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1999). *What is literariness? Three components of literary reading. Discourse Processes*, New York: Routledge, pp. 121-138.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (2001). Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response. In: *New Perspectives on Narrative Perspective*, W. Van Peer and S. Chatman (eds.). New York: SUNY Press, pp. 289-301.
- Mukařovský, J. (1964). Standard Language and Poetic Language. In P. L. Garvin (ed.). *A Prague school reader on esthetics, literary structure and style*. Washington DC: Georgetown UP, pp. 17-30.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*. Washington, DC: APA, pp. 101-117
- Peer, W. van (1986). *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. London: Croom Helm.
- Sikora, S., Kuiken, D. and D.S. Miall (forthcoming). *Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's Rime of the Ancient Mariner*.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics*. London: Routledge.
- Šklovskij, V. (1965). Art as technique. In: *Russian Formalist Criticism: Four Essays*, L. T. Lemon and M. J. Reis (eds.). Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 3-24.

- Smith, J. (2005). *Merleau-Ponty and the phenomenological reduction. Inquiry*. New York: Routledge, pp. 553-571.
- Tillich, P. (1952). *The courage to be*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Tolstoy, L. (2004). *The death of Ivan Ilych*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.
- Wohl, M. J. A., D. Kuiken and K.A. Noels (2006). Three ways to forgive: A numerically aided phenomenological study. *British Journal of Social Psychology* 45, pp. 547-561.



A NEUROPHYSIOLOGICAL APPROACH TO THE ELEMENTS OF LITERARINESS

DAVID MIALL

Department of English and Film Studies
Humanities Centre 3-5
University of Alberta
Edmonton
Canada, T6G 2E5
David.Miall@ualberta.ca

David S. Miall is Professor of English and Film Studies at the University of Alberta, is editor of *Humanities and the computer: New directions* (1990), *Romanticism: The CD-ROM* (1997), and author of *Literary reading: Empirical and theoretical studies* (2006). He has also authored numerous papers on empirical studies of literary reading, Romanticism, and computing and literature.

SAMENVATTING

Vraagstelling

In een eerder onderzoek concludeerden Miall and Kuiken (1999) dat literair besef berust op drie elkaar beïnvloedende componenten: foregrounding, defamiliarisatie (vervreemding) en individueel begrip. Neurologisch onderzoek zou kunnen aantonen of onze eerste reacties op foregrounding – het benadrukken van specifieke elementen in een tekst door opvallende stijlfiguren te gebruiken – in ons onderbewuste ontstaan. Dit zou verklaren waarom vervreemding een veelvoorkomend effect van foregrounding is: door het lezen van een tekst ervaren we emoties waarvan we ons niet bewust zijn.

Theorie en methode

Onderzoek van Kuijpers (2010) toont aan dat de lichamelijke reacties die we ervaren bij het lezen van een tekst, in verband staan met aanwezigheid van foregrounding. Ze variëren van een versnelde hartslag, transpiratie en buikpijn tot een brok in de keel. Deze lichamelijke reacties beïnvloeden de leeservaring en spelen dus een grote rol in het vaststellen van de literaire respons.

De eerste reacties op foregrounding doen zich binnen een halve seconde voor, te snel om in lichamelijke reacties te registeren. Met behulp van neurologisch onderzoek, de zogenaamde ‘evoked response potential’ (ERP) studies, kan worden vastgesteld welke processen in ons onderbewuste plaatsvinden.

In de zin ‘a lofty midnight tunnel of smooth, sinewy branches’ zitten verschillende stijlfiguren die foregrounding oproepen: metafoor, alliteratie en ongewoon woordgebruik. Op basis van ERP-studies kunnen enkele processen worden vastgesteld. Binnen 90 milliseconden (msec) vindt er fonetische herkenning plaats. Het kost ons tussen de 110 en 200 msec om ons te realiseren dat het een afwijkende zin is. Dit besef roept direct emoties van vervreemding op (150-200 msec), nog voordat we ons hier semantisch van bewust zijn (250-300 msec).

Ander onderzoek (Boulanger et. al., 2006) toont aan dat motorische activeering ook tot onze prebewuste reacties behoort. De zin ‘a lofty midnight tunnel of smooth, sinewy branches’ zou dus de motorische reflexen van de lezer om te rennen aanzetten.

Resultaten

Uit de geraadpleegde studies blijkt dat het eerste vervreemdingproces binnen 200 msec in ons prebewustzijn optreedt. Over het algemeen vinden de reacties op foregrounding plaats in een tijdsbestek van 400-500 msec. Deze reacties zijn in beginsel emotioneel. Lexicale processen, gebaseerd op deze primaire, emotionele reacties, worden pas later in gang gezet.

Conclusie

De reacties op foregrounding ontstaan binnen 400 tot 500 msec in ons prebewustzijn. Lexicale onbekendheid, semantische ongerijmdheid, ambiguïteit, motorische impulsen en lichamelijke reacties vinden plaats voordat we ons er bewust van zijn, en soms zelfs zonder dat we ons er überhaupt bewust van worden. Dit kan een verklaring zijn voor de vervreemding die literaire teksten oproepen.

Naar aanleiding van deze conclusie kan er een nieuw model worden opgesteld voor de processen van literair lezen. Dit model richt zich op de persoonlijke thema’s

van de lezer en helpt de gedachten en emoties te vormen die zijn opgeroepen door foregrounding.

ABSTRACT

We have previously suggested (Miall and Kuiken, 1999) that the sense of literariness may depend on three interlinked components: foregrounding, defamiliarization, and the modifying of personal meanings. In this paper I focus on sketching a neuropsychological model of the initial response to foregrounding, drawing primarily on recent studies of evoked response potentials (ERPs) to various features of language, in particular those that indicate the time course of the early processing of language. Given that such responses are preconscious and precognitive, I will suggest how they may endow the encounter with foregrounding with that distinctive sense of strangeness that is a feature of literariness. The primary purpose of the paper is to ask what may be distinctive to the processes underlying literariness, and to sketch an outline of a literary neuroaesthetics.



A NEUROPHYSIOLOGICAL APPROACH TO THE ELEMENTS OF LITERARINESS

The impulse behind the exploration I report in this paper lies in the current extensive advances in neuropsychological studies. I want to suggest that our response to some literary features will be better understood by considering recent findings in brain science. My focus will be on foregrounding in particular, that is, the occurrence of striking stylistic features in literary texts, a phenomenon that may be regarded as one of the pillars of literariness; and the issue I will discuss in particular is the time course of the response to foregrounding. I will suggest, on the basis of findings reported in a number of neuropsychological studies, that our initial experience of foregrounding is a preconscious one, and that this early phase of response is responsible for the widely discussed sense of defamiliarization. In this perspective I will also consider the evocation of feeling and the role of bodily responses. I begin with a brief description of the reading process as we have attempted to understand it.

We argue for an enactive framework (e.g., Ellis, 2005). This suggests that what the reader brings to the reading situation at each phase is at least as important as what the text offers the reader. Thus a continual modification process, prompted in part by foregrounding, is occurring in the readers' stance, which may involve her attitudes, her understanding, or influences on her behaviour. The enactive perspective argues that feelings are implicated at every moment during literary reading, and that such feelings convey our subjective awareness of the emotions underlying consciousness that are continually in process, shaping understanding and projecting future. In this respect, we bring emotions into the reading situation, thus implicating our sense of self and agency, our current concerns, and our bodily dispositions. A reader engaged by the text being read places herself in an interactive situation, construing textual meaning through the directional power of her emotions; at the same time, the text may work to defamiliarize a concept or an emotion

at a given moment, initiating a process of reconceptualization or catharsis that may result in some modification of the readers' sense of self.

A part of literary meaning, perhaps all of it, may be symbolized by the body. As Moniek Kuijpers (2010) has shown, in her important study of bodily responses to reading, awareness of various bodily responses correlates significantly with the occurrence of elevated levels of foregrounding in the text being read. And given that foregrounding, as we have shown (Miall & Kuiken, 1994), also correlates with readers' experiences of more intense feeling and a sense of uncertainty, it seems probable that feeling-imbued bodily configurations of various kinds – some perhaps unconscious – sustain and index the unfolding process of literary response throughout our experience of a text. A number of theorists, from William James to Ralph Ellis, have argued that emotions arise from bodily experiences; thus we should pay especial attention to those aspects of foregrounding (among other features) that appear to evoke the body. Responses may occur in a number of ways. For example, two forms of bodily implication are outlined by Scherer and Wallbott (1994: 313): *ergotropic* (symptoms of what is arousing, energetic), involving cardiovascular and muscular systems, such as respiration, heart rate, muscle tension, or perspiration; or *trophotropic* (symptoms of resting or recovery), such as a lump in the throat, stomach ache, or feelings of hot or cold. During the reading of a particular episode events may call up a bodily feeling directly; or an event may invoke a bodily response in symbolic mode. One empirical study of the physiology of reading, bearing on literary experience, has been conducted by Jan Auracher (2006). He showed that several bodily symptoms referable to the orienting response (hence *ergotropic*) were associated with suspense while reading: changes in heart rate, peripheral vasoconstriction, skin conduction or sweating, and muscular tension. This is just the first of what, we might hope, will be a series of studies on the physiology of reading. Of importance in this context is that the body has a memory: a particular muscular tension, for example, may be associated with an event from the readers' past, which is now brought into relation with the moment of reading. Moreover, the moment of reading itself may modify the meaning of the remembered event through the power of foregrounding, or the readers' empathy for a character. In this way the act of reading may react back on the body and change its potentials for response, the scope of the context for response, or the emotions and feelings evoked by a particular bodily configuration.

Bodily responses, then, may constitute a significant part of what is distinctive to literary response. In an enactive context, what the reader brings to the reading situation (memories, feelings, sense of self) may be modified during the encounter with the text in ways that give the reader new insights, shifts in perspective

on significant issues or events, or cathartic moments of realization. Not all such experiences are necessarily conscious. As Laird's studies have shown, we unconsciously act on subtle cues from our bodies to form emotional experiences (Berkowitz, 2000: 62); this is especially likely to be the case in the literary domain, given the variety and concentration of effects that is often encountered. It would be illuminating to study these further, to investigate the bodily components of literary response in one or more of its dimensions – three of which appear to be characteristic of the literary domain: the response to foregrounding, absorption, and empathy. One limitation of such studies, however, would appear to lie in the relative slowness of response at the bodily level – an issue which was raised by critics of James's theory of emotion as a response to bodily changes. But while absorption and empathy seem likely to engage the body at long intervals, at least over the course of a narrative episode or a verse in poetry, the initial phase of the response to foregrounding appears to occur within less than half a second, too fast for it to register effectively in the types of bodily change I have mentioned. To investigate its literary qualities we must turn to studies of the brain, to evoked response potentials to various features of language as measured by electroencephalography.

As a literary experience, foregrounding depends on several interlinked components: the textual signs of foregrounding (i.e., unusual stylistic features that tend to attract a readers' attention); defamiliarization, as the reader registers a deviation from ordinary language use or from the style set by the text; an ensuing phase, often likely to remain unconscious, during which the reader seeks to locate a context for the defamiliarized meanings; and, finally, the emergence of a new understanding, perhaps mediated through the modifying of personal meanings. Empirical evidence for this cycle of events has been gathered through measuring reading times (which are lengthened when foregrounding is encountered), ratings for strikingness, feeling, or uncertainty, shifts in story understanding, some relating to the personal understanding of the reader, and correlations with bodily awareness (as Kuijpers' study has shown). The observation of readers that foregrounding gives rise to a sense of strangeness is a critical commonplace – but no less true for being an experience renewed repeatedly as we read and reread literary texts.

What I will now suggest is that this sense of strangeness is due to preconscious processing of foregrounded effects (phonetic, semantic, etc.), and that these processes are engaged by enactive impulses already in train that represent the readers' feelings, sense of self, her current concerns, and the like. In this respect, feelings and emotions are anticipatory: as Frijda remarks, emotions are not just 'a kind of alarm system' that fires when a plan is disrupted (Shanahan, 2007: 39, 36). 'Emo-

tions should not be primarily understood as reactions,' Frijda adds: 'They are best viewed as modulations of a prevailing background of continuous engagement with the environment' (Frijda, 2007: 38); they create future. It is in this context that I consider the implications of EEG studies, primarily of response to language.

Perhaps the first EEG study of a literary feature is that of Johann Hoorn (1996), first reported at this conference some years ago (1994). Hoorn studied the effect of deviating from a semantic or phonological expectation in the last word of a four-line verse. Semantic deviation (an inconsistent word) produced an N400 shift (that is, a shift at 400 msec. following the appearance of the anomalous word); phonetic deviation (a missing rhyme) evoked significant negative shifts, N200, N400, and N700. Although the effects, being anomalies, are not specifically literary, Hoorn's paradigm can be regarded as a test of the defamiliarizing effects found in literature.

Other studies that I will now mention show that defamiliarization and some of its consequences occur as early, or earlier than the events in Hoorn's study. These evoked response potential (ERP) studies suggest, in other words, how much processing may be occurring prior to consciousness, or may remain outside awareness altogether. In Damasio's (1999) terms, 'We are probably late for consciousness by about five hundred milliseconds' (127). Several other researchers point to the slow advent of consciousness. Wegner (2002) cites studies showing that we often react to a stimulus such as a word before we are aware of it. An immediately following masking stimulus can render us unaware that we responded at all, yet such a word can still have a measurable influence on behaviour (57-8). A study by Libet cited by Wegner shows that consciousness of wanting to move, say, a finger occurs 200 msec before the finger movement itself; but readiness potential, which occurs unconsciously, begins 535 msec prior to the movement (53). Wegner concludes that this and other studies show that consciousness, as he puts it, 'is kind of a slug' (58).

As I consider the train of underlying defamiliarizing processes suggested by a series of ERP studies, we can bear in mind this phrase from one of the short stories we have used in our empirical work. Near the beginning of the story, the Dark Walk, an overgrown pathway in a garden, is characterized in part as follows: 'a lofty midnight tunnel of smooth, sinewy branches'. Foregrounded effects here include alliteration with repeated /n/ and /s/ sounds; at the semantic level occur two terms used metaphorically, 'midnight' and 'sinewy'; there is a slight suggestion of animacy in the term 'sinewy'; in addition, there may be surprise at this word, since its occurrence in everyday language is undoubtedly infrequent. For the reader, coming to this phrase in its context in the story, what responses seem likely to unfold?

Basic recognition processes occur first. Ashby, et al. (2009) show that early processing of phonetic features occurs at 80 msec.; word length and orthographic

features are processed at around 90 msec. But then, at an early stage, potential deviation may be detected: word frequency is assessed at around 110 to 170 msec; semantic coherence at around 160 msec. (Hauk, et al., 2009). If a word is of low frequency or low predictability in its context, this has already been detected prior to the N200 window; as Dambacher, et al. (2006) show, it will also influence N400 amplitude, in line with Hoorn's findings. In the visual domain 'The difference between the activation caused by novel and familiar objects can be shown in ventral visual areas within 155 ms after input' (Posner & DiGirolamo, 2000: 875). Thus within the first 200 msec, a defamiliarizing response is already in train: this would follow the readers' encounter with the unusual use of the terms *midnight* and *sinewy*, as well as the assessment of unfamiliarity of the word *sinewy*. A reader may find the word *midnight* strange in itself, given its foregoing context; or strangeness may await realization of its placement as part of a metaphoric word pair, *midnight tunnel*.

The feeling of language is also processed early: this may pick up the phonetic feature we noted with alliteration. According to Bostanov, et al. (2004) the detection of emotional stimuli, what they call 'nonverbal affective vocalizations,' occurs at around 150 to 200 msec compared with semantic incongruity which is identified 100 msec or more later. Hence, they observe, 'emotion may be grasped faster than meaning' (266; cf. Kissler et al., 2007; Schacht, 2009). A parallel finding is reported by Scott, et al. (2009): they found that the response to emotional words differentiated positive from negative words at around 135 to 180 msec. The priority of emotion processing is suggested by their question whether 'the emotionality of a word drives early lexical processes. Such evidence,' they argue, 'would indicate that a word's affective semantics is not a consequence of but, rather, a component of its lexical activation' (95). The affective response to alliteration, that is, already helps shape the meaning assigned to the participating words, such as the 'smooth, sinewy branches'. As we have found with think-aloud studies, readers' interpretations of this passage vary: for some the feeling evoked is that of a pastoral idyll; for others it suggests a threatening Gothic scenario.

This suggests other questions. What is evoked by such rapid emotional processing? One important component appears to be memory, although the evidence is less clear. For instance, Hamann and Mao (2002) in a brain scanning study (fMRI) examined the early response of the amygdala to verbal material, positive, negative, and neutral. This was not an ERP study, so the timing remains uncertain. However, activation of the left amygdala was found for both positive and negative words, but not neutral; interestingly, the response extended into the hippocampus, which points to the involvement of long term memory. In fact, the amygdala itself has been proposed as the site of an emotional memory for events by Jenefer Robinson

(2005, 70-71), and this and other structures (right posterior cingulate, right insula, right prefrontal, right hippocampus) have been implicated in autobiographical memory (Fink, et al., 1996). More generally, Hamann and Mao suggest, the amygdala ‘modulates the psychological and physiological internal milieu in order to deal adaptively with emotionally salient events’ – a perspective which suggests that we might find links to the bodily forms of representation I mentioned also being enacted at an early stage. Thus it is possible that the amygdala is recruited widely during literary response given that the amygdala is now regarded by some scholars as responsive to a range of emotions, not just fear as formerly believed (e.g., Adolphs, 2004, 1022).

In addition to its functions in relation to memory, the hippocampus has also been shown to underlie the detection of anomaly or ambivalence (Epstein, 2004). The hippocampus has two functions in this respect: to detect conflict between competing courses of action; and to apply stored information to resolve current conflicts in thought. The hippocampus thus helps resolve ambivalence. Hence it is likely to be implicated in the uncertainties evoked during the response to foregrounding, such as the metaphoric use of the words *midnight* and *sinewy*.

The preconscious components of literary response also appear to include motor activation. Action descriptions based on verbs were studied by Boulenger, et al. (2006). It was shown that arm movement and action verb interacted: if the arm movement performed by the participant contradicted the direction implied by the verb, interference was signaled at 160 to 180 msec after word onset. Although arm movements are not typically a feature of literary reading, the study suggests that the motor or premotor cortex is recruited early by action descriptions, especially in the light of mirror neuron studies that show neural activation by words connoting action, such as the names of tools (Grafton et al., 1997; Oliveri et al., 2004). This would suggest that the ‘lofty midnight tunnel,’ which is the scene of running by the protagonist of the story, also invokes, while simultaneously inhibiting, the readers’ motor system for running. In addition, as Boulenger et al. (2006) point out, since the mirror neuron system that simulates experiences of the other can be activated by a word, empathic responses also seem likely to occur early in processing, prior to the window of consciousness. Underlying empathy is our ability to rapidly recognize the motives and intentions of others, to invoke the ‘intentional stance’ central to social cognition (Mar et al., 2007, 199). Readers, as we have noticed, typically take up several verbal cues in a story such as ‘The Trout’ to substantiate and develop the protagonist – some even when merely presented with her name in the opening sentence.

It is worth pointing out, finally, that foregrounding for many readers seems to maintain its initial power and strangeness, often over many readings, despite mod-

els of literary development such as that of Martindale (1990) that are premised on literary style becoming too familiar. While we have no research directly examining this issue, a study by Schupp et al. (2006) supports the phenomenon. Their participants were shown a series of emotional pictures of negative and positive valence interspersed with a set of emotionally neutral pictures. ERP patterns showed a virtual absence of habituation to emotional pictures: initial response, in the 150-300 msec window, remained almost as strong after repeated exposures as at the first. As readers of literature, we are designed always to respond, in Irving Massey's (2009) words, to 'the unquenchable freshness' of the words (89).

In conclusion, I have aimed at showing how various components of the response to foregrounding are taken up and elaborated in a preconscious window of some 400 to 500 msec. While this does not constitute a formula for literariness, it helps us to develop two insights about reading. First, it helps explain the sense of strangeness that literary reading often repeatedly invokes in us, and substantiates some of the aspects of defamiliarization that have been studied theoretically and empirically, such as lexical unfamiliarity, semantic incongruity, ambiguity, feeling, motor impulses, and bodily involvement. The neurophysiological findings show how it is possible that a complex new perspective can emerge prior to consciousness, rendering the conscious experience of literature one that often seems intangible, incomplete, beyond our grasp, yet imbued somehow with personal meaning that, like the fragments of a dream upon awakening, remain largely unrecoverable. Second, it helps support an enactive construal of the process of literary reading, a model in which the personal themes of the reader provide a set of affordances that shape the stream of feelings and thoughts evoked by foregrounding and other features, and that are reshaped in turn through the readers' power of absorption, experience of empathy, or process of catharsis. I would expect the sense of strangeness and the process of enactive reading to form a significant part of any future theory of literary neuroaesthetics.

BIBLIOGRAPHY

- Adolphs, R. (2004). Processing of emotional and social information by the human amygdala. *The cognitive neurosciences, 3rd. ed.*, M. S. Gazzaniga (ed). Cambridge, MA: MIT Press, pp. 1017-1030.
- Ashby, J., L.D. Sanders and J. Kingston (2009). Skilled readers begin processing sub-phonemic features by 80 ms during visual word recognition: Evidence from ERPs. *Biological Psychology, 80*, pp. 84-94.

- Auracher, J. (2006). *Biological correlates of suspense – An empirical investigation*. Paper presented at the 10th IGEL conference (International Society for the Empirical Study of Literature and Media), August 5-9, 2006, Chiemsee, Germany.
- Berkowitz, L. (2000). *Causes and consequences of feelings*. New York: Cambridge University Press.
- Bostanov, V. and B. Kotchoubey (2004). Recognition of affective prosody: Continuous wavelet measures of event-related brain potentials to emotional exclamations. *Psychophysiology*, 41, pp. 259-268.
- Boulenger, V., A.C. Roy, Y. Paulignan, V. Deprez, M Jeannerod and T.A. Nazir (2006). Cross-talk between language processes and overt motor behavior in the first 200 msec of processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, pp. 1607-1615.
- Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt.
- Dambacher, M., R. Kliegl, M. Hofmann and A.M. Jacobs (2006). Frequency and predictability effects on event-related potentials during reading. *Brain Research*, 1084, pp. 89-103.
- Ellis, R.D. (2005). *Curious emotions: Experiencing and the creation of meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Epstein, R. (2004). Consciousness, art, and the brain: Lessons from Marcel Proust. *Consciousness and Cognition*, 13, pp. 213-240.
- Fink, G.R., H.J. Markowitsch, M. Reinkemeier, T. Bruckbauer, J. Kessler and W.-D. Heiss (1996). Cerebral representation of one's own past: Neural networks involved in autobiographical memory. *Journal of Neuroscience*, 16.13, pp. 4275-4282.
- Frijda, Nico (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Grafton, S. T., L. Fadiga, M.A. Arbib and G. Rizzolatti (1997). Premotor cortex activation during observation and naming of familiar tools. *Neuroimage*, 6, pp. 231-236.
- Hamann, S. and H. Mao, 2002. Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13.1, pp. 15-19.
- Hauk, O., F. Pulvermüller, M. Ford, W.D. Marslen-Wilson and M.H. Davis (2009). Can I have a quick word? Early electrophysiological manifestations of psycholinguistic processes revealed by event-related regression analysis of the EEG. *Biological Psychology*, 80, pp. 64-74.
- Hoorn, J. (1996). Psychophysiology and literary processing: ERPs to semantic and phonological deviations in reading small verses. In R. J. Kreuz and M. S. MacNealy (eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (pp. 339-358). Norwood, NJ: Ablex.

- Kissler, J., C. Herbert, P. Peyk and M. Junghofer (2007). Buzzwords: Early cortical responses to emotional words during reading. *Psychological Science*, 18, pp. 475-480.
- Kuijpers, M. (2010). *Bodily involvement in literary reading: An experimental study of readers' bodily experiences during reading*. Paper presented at the 12th IGEL conference (International Society for the Empirical Study of Literature and Media), July 7-11 2010, University of Utrecht.
- Mar, R.A., W.M. Kelley, T.F. Heatherton and C.N. Macrae (2007). Detecting agency from the biological motion of veridical versus animated agents. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2, pp. 199-205.
- Martindale, C. (1990). *The clockwork muse: The predictability of artistic change*. New York: Basic Books.
- Massey, I. (2009). *The neural imagination: Aesthetic and neuroscientific approaches to the arts*. Austin: University of Texas Press.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, pp. 389-407.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, pp. 121-138.
- Oliveri, M., C. Finocchiaro, K. Shapiro, M. Gangitano, A. Caramazza and A. Pascual-Leone (2004). All talk and no action: A transcranial magnetic stimulation study of motor cortex activation during action word production. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, pp. 374-381.
- Posner, M.I. and G.J. DiGirolamo (2000). Cognitive neuroscience: Origins and promise. *Psychological Bulletin*, 126, 873-889.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason: Emotion and its role in literature, music, and art*. Oxford: Clarendon Press.
- Schacht, A. (2009). Emotions in word and face processing: Early and late cortical responses. *Brain and Cognition*, 69, pp. 538-550.
- Scherer, K.R. and H.G. Wallbott (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 310-328.
- Schupp, H.T., J. Stockburger, M. Codispoti, M. Junghofer, A.I. Weike and A.O. Hamm (2006). Stimulus novelty and emotion perception: The near absence of habituation in the visual cortex. *NeuroReport*, 17, pp. 365-369.
- Shanahan, D. (2007). *Language, feeling, and the brain: The evocative vector*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Wegner, D.M. (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge, MA: MIT Press.



BODILY INVOLVEMENT IN LITERARY READING: AN EXPERIMENTAL STUDY OF READERS' BODILY EXPERIENCES DURING READING

MONIEK KUIJPERS AND DAVID MIALL

Moniek M. Kuijpers
Department of Media Studies
University of Utrecht
Janskerkhof 13
3512 BL Utrecht
M.M.Kuijpers@uu.nl

Moniek M. Kuijpers is a PhD candidate investigating the causes of transportation and related absorption states in readers and texts and the relation of transportation to readers' aesthetic responses. The study described in this article was part of the research she carried out for her master thesis.

David S. Miall
Department of English & Film studies
Humanities Centre 3-5
University of Alberta, Edmonton
Canada, T6G 2E5
David.Miall@ualberta.ca

David S. Miall is Professor of English and Film Studies at the University of Alberta, is editor of *Humanities and the Computer: New Directions* (1990), *Romanticism: The cd-rom* (1997), and author of *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies* (2006). He has also authored numerous papers on empirical studies of literary reading, Romanticism, and computing and literature.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Er is lange tijd nauwelijks onderzoek gedaan naar de rol van het lichaam in het leesproces. Onterecht, aangezien de emoties en voorkennis die we hebben tijdens het lezen zich in het lichaam manifesteren. Tegelijkertijd kunnen we, als we helemaal opgaan in de tekst, ons juist minder bewust zijn van ons lichaam. Deze paradox zorgt voor een interessante ambiguïteit.

Er is weinig bekend over de lichamelijke aspecten van het lezen. In dit experiment worden lezers gevraagd naar hun lichamelijke reacties, met als doel vast te stellen in hoeverre het opgaan in een literaire tekst hier verband mee houdt. Ook wordt gekeken of ‘foregrounding’ – het benadrukken van specifieke elementen in een tekst door opvallende stijlfiguren te gebruiken – in literaire teksten lichamelijke reacties bevordert.

Methode

De controlegroep bestaat uit 58 eerstejaars studenten psychologie, die studiepunten krijgen voor hun deelname. Groep 1, bestaande uit 30 participanten, leest het korte verhaal *Miss Brill* van Katherine Mansfield. Groep 2 bestaat uit 28 deelnemers en leest *Story of an Hour* van Kate Chopin. Ze beantwoorden een vragenlijst met 67 vragen die betrekking hebben op het opgaan in een tekst. De lijst is opgesteld volgens de Tellegen Absorption Scale (TAS). Het doel van het onderzoek wordt gemaskeerd met vragen uit de ‘social desirability scale’ van Crowne en Marlowe (SDSCM).

De proefpersonen markeren zinnen of passages die een lichamelijke reactie oproepen en kiezen daaruit de vijf belangrijkste. Deze keuzes lichten ze schriftelijk toe. Vervolgens geven ze op een tekening van een menselijk lichaam aan waar ze een gevoel ervaren tijdens het lezen van het verhaal. Ten slotte vullen ze een lijst in met vragen over hun lichamelijke reacties en emoties.

De twee teksten worden door de onderzoekers geanalyseerd op de aanwezigheid van foregrounding. De zinnen die bij proefpersonen lichamelijke reacties oproepen, worden vergeleken met de foregrounding-analyses van de teksten.

Resultaten

Uit de resultaten van groep 1 blijkt dat foregrounding in sterke mate aanwezig is in de zinnen die bij proefpersonen veel lichamelijke reacties oproepen. In groep 2 is er eveneens een verband tussen de vaak gekozen zinnen en het hoge gehalte aan foregrounding in die zinnen, zij het iets minder uitgesproken dan in groep 1. Voor beide

groepen geldt dat de gekozen zinnen vaak ook inhoudelijk gaan over het lichaam of lichamelijke gevoelens.

De resultaten van de TAS-vragenlijst tonen de mate waarin de proefpersonen opgaan in de tekst. Na een vergelijking van deze scores met de lichamelijke reacties van de deelnemers, blijkt dat de lezers die meer in de tekst opgaan, ook meer lichamelijke reacties ervaren.

Conclusie

Dit experiment toont aan dat lezers zowel reageren op foregrounding-elementen als op beschrijvingen van lichamelijke gevoelens in een tekst. Ook ervaren ze sterkere lichamelijke reacties als ze meer in een tekst opgaan.

Dit zou verklaard kunnen worden aan de hand van de spiegelneuronen-theorie van de onderzoekers Freedberg en Gallese (2007). Lezers die meer opgaan in de tekst, zullen zich sneller identificeren met de gevoelens van de personages en daar ook lichamelijk op reageren.

ABSTRACT

In reading literary texts we use our feelings and our pre-knowledge of the world around us to comprehend what we read. Our body can play an important role in the reading experience, since feelings and pre-knowledge are tied to it. At the same time, through absorption in a literary text our awareness of our body can become diminished. Therefore a certain ambiguity seems to exist regarding our bodily experience during (absorbed) literary reading.

Two experimental studies have been carried out examining how trait absorption correlated with readers' reports of bodily feelings while reading, and whether foregrounding in literary texts tended to promote bodily feelings. Results suggest that there is a positive correlation between absorption and the experience of bodily feeling, with particularly strong correlations in the case of certain affect-related body parts, such as the head, the stomach and the chest.

Mirror neuron theory was considered as a context for helping to explain the findings.



BODILY INVOLVEMENT IN LITERARY READING: AN EXPERIMENTAL STUDY OF READERS' BODILY EXPERIENCES DURING READING

INTRODUCTION

The body has largely been disregarded as an agent in the literary reading process. We propose that our body plays an important role in the reading experience, since feelings and prior knowledge involved in reading, implicate the body. At the same time, absorption in a literary text would seem likely to diminish our awareness of our body. Therefore an interesting ambiguity regarding our bodily experience during literary reading arises when taking absorption as a special point of focus, which is what was aimed at in this study.

The precursors of this study reside in various research fields covering topics such as the experiential states of transportation and absorption, embodiment and the recently emerging study of neuroaesthetics. Scholars in these different fields have asked themselves the question, what happens to us, to our brain and, (in connection or in extension of that) our body, when we read.

Catherine Emmott (1998) explores the readers' construction of mental representation of fictional worlds. She refers to the process by which a reader constructs mental representations of contexts which are sufficiently mimetic that the reader can experience being 'placed' within the fictional world. The notion of narrative context, according to her, can provide us with an explanation for this mimetic illusion of reading. 'When a contextual frame is used to keep track of covert characters across a stretch of text, there is a sense of entering the context' (Emmott, 1998). This idea is similar to the notion of experiencing narrative worlds, put forward by

Richard Gerrig in 1993. Gerrig uses what is called a conduit metaphor, in reference to Lakoff and Johnson, namely reading as a form of being transported elsewhere. Based on findings from studies of cognitive processing, reader comprehension and natural language understanding, he considers narrative in terms of worlds and reading in terms of transport. This naturally makes the reader a traveler.

Melanie Green has also explored transportation building on Gerrig (1993). She describes transportation as a mechanism of narrative impact, which is concerned with the implications that a literary text can have on the reader, including in her real life (Green, 2004). She sees transportation more as an experiential state than a metaphor, thereby bringing us closer to the readers' experience instead of a text-based approach to transportation.

In 'Enacting the Other' (in press), David Miall shifts focus even more from the text to the reader, coming closer to discovering the body's role in the reading experience. He informs us that the psychological study of response to text has recently taken a major turn towards understanding of the body. The body is found to contribute significantly to language understanding as was shown by direct evidence from a study by Hauk and Pulvermuller in 2004, that showed activation of the motor cortex while reading about action with a body part. Indirect evidence points to the suggestion that a range of bodily and affective responses are evoked during the act of reading. Miall concludes that 'such bodily aspects are little reported by readers; they appear to remain largely below the level of consciousness [...] probably one reason for their status being more fugitive than concepts and images, is the rapidity with which they unfold, especially when readers' experiences of empathy absorb attention, taking over consciousness.'

A major part of the reason why bodily aspects are little reported by readers is due to the fact that no one actually ever asked readers about them. Speculations that have been made about the role of the body in the reading experience have never before been empirically investigated. That is why in this study, we will begin by investigating whether and how the body is involved in the reading activity, and how absorption influences the body during reading *by asking readers about their bodily feelings during reading*.

The study designed for this purpose and described in this article examines how far the trait absorption is correlated with readers' reports of bodily feelings while reading, and whether foregrounding in the literary text tends to promote bodily feelings.

The findings anticipated from this study may include how far readers are likely to react to story content, such as bodily pointers or descriptions of bodily sensations in the text or to foregrounded passages in the text. In addition, the particular body parts or areas in which participants most often report feeling something, might indicate how the body becomes involved in literary reading.

METHOD

Two parallel studies were carried out to investigate whether bodily involvement correlates with levels of absorption in readers and what consequences that may have for the reading experiences of these readers.

SUBJECTS

For the first study thirty introductory psychology students at the University of Alberta participated for course credit. For the second study, twenty-eight psychology students at the University of Alberta participated, also for course credit.

DESIGN

This study was designed to learn more about the implications of bodily involvement in the literary reading experience and the possible relationship between the activation of the body and levels of absorption during literary reading. The participants had to read a short literary text, mark the passages which invoked bodily feeling in them, select the five passages they found most important, elaborate on why these passages invoked bodily feeling in them, and mark on a body diagram the body parts in which they felt something.

MATERIALS

The Tellegen Absorption Scale (TAS) is a 34-item (true-false) measure consisting of items such as 'If I wish, I can imagine (or daydream) some things so vividly that they hold my attention as a good movie or story does'; 'When I listen to music, I can get so caught up in it that I don't notice anything else'; and 'I am able to wander off into my own thoughts while doing a routine task and actually forget that I am doing the task, and then find a few minutes later that I have completed it' (Tellegen 1982). The TAS was masked by interspersing it with the items of the Crowne & Marlowe 'social desirability questionnaire'; this added another 33 (true-false) items. The resulting 67-item questionnaire was presented to participants as a 'series of statements a person might use to describe her or his attitudes, opinions, interests and other characteristics'.

PROCEDURE

Arriving at the laboratory in groups of five, participants first were given an overview of the study. They were told that the study they would be participating in was (a) concerned with how people respond to literature and the individual differences between people; (b) that while reading a short story (Katherine Mansfield's *Miss Brill* for the participants of the first study and Kate Chopin's *Story of an Hour* for the participants of the second study) they were required to mark the sentences in the text which evoked bodily feelings in them; (c) they would then be asked to choose five passages which they felt were the most important instances in which they experienced bodily feelings in response to the short story and (d) elaborate in writing on what they felt in relation to their marked passages (Larsen & Seilman 1988); (e) mark the body parts in which they felt something on a body diagram, in order for them to be able to indicate more precisely what and where they felt something during reading; (f) and finally they would be asked to complete a personality questionnaire. The choice was made to explicitly ask participants about their bodily feelings, even though this likely made them aware of their body concurrently, so that bodily responses were more likely to be reported.

The participating students were also told that the information they provided would remain anonymous and confidential. On providing consent to participate, participants were placed around a table with equally large distances between them to ensure their privacy.

Participants were not told what the objectives and rationale of the study were precisely, because this could potentially influence their responses. After completing their responses and the questionnaire, however, they were informed of the true objectives of the study, in case they would want to withdraw their participation upon knowing how their responses would be used.

RESULTS

The two major correlation analyses that were performed for this study were first to assess the correlation between the sentences that were chosen and the level of foregrounding of these sentences, and second, to assess the relationship between levels of absorption in participants and their choice of sentences and the data on bodily feelings evoked by these sentences.

FOREGROUNDING

The term ‘foregrounding’ is used to refer to features of a text that serve to ‘dehabituate’ the reader and which stand out against a background of common usage (Miall & Kuiken, 1994). When performing a foregrounding analysis on a literary text, there are three categories that are typically accounted for: phonetic, grammatical and semantic features of a text. The literary text to be analyzed is divided into segments, usually based on the sentence structure of the story itself. Each sentence is analyzed to see if it contains foregrounded elements in any of the three categories. Then the syllables per sentence are counted, so that the foregrounded elements per segment are adjusted according to sentence length.

By correlating sentences high in foregrounding with the sentences that were chosen most often by the participants, we observe whether the sentences that were chosen most frequently correspond to those sentences that are highest in foregrounding. Through this analysis we can determine in part what aspects of the story readers react to when they are asked about their bodily feelings.

The frequency of the sentences mentioned which invoked bodily feelings in the participants was correlated with the foregrounding analyses of *Miss Brill* and *The Story of an Hour*. Furthermore, the frequency of particular body parts mentioned per sentence was also added to check whether these correlated with foregrounded passages.

The results of the analysis in the case of the first study (which we will name *Miss Brill* from this point onwards) showed a significant correlation between foregrounding and sentences mentioned, $r(128) = .197$, $p < .025$. This is shown below in the form of a graph (Figure 1). When we look at the graph displayed below, we can see that sentence frequency (represented by the blue line) and foregrounding (represented by the green line) tend to peak at the same moments in the texts. The numbers on the horizontal axis are the sentences in *Miss Brill*. If we look closely we can observe a double peak from the beginning of the text to around sentence 31, then again around sentence 51, around sentence 106, and a small one around sentence 126. These were the sentences that were mentioned the most by the participating students and all of these sentences are also high in foregrounding.

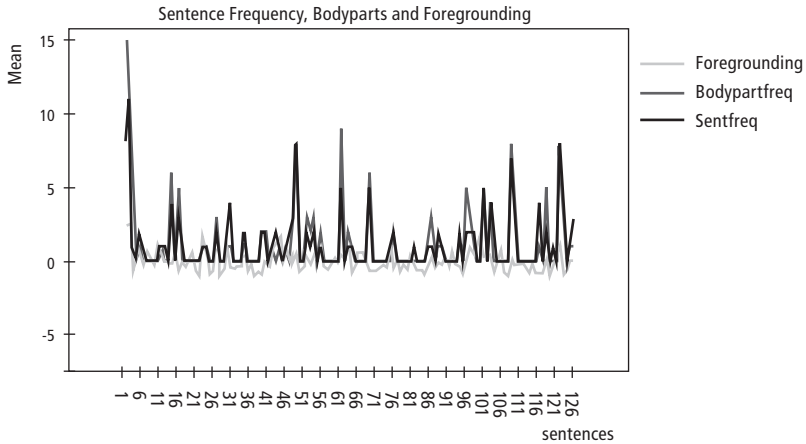


FIGURE 1 | CORRELATION ANALYSIS FOREGROUNDING STUDY 1

Although there are other joint peaks shared with body parts mentioned (represented by the grey line), such as around the first sentences, and around sentence 126, the mentioning of body parts seems to coincide with something else as well. The points where there are double peaks shared by sentence frequency and the mentioning of body parts were examined to see what might have evoked these peaks in addition to foregrounded features. These peaks seem also to reflect *story content*. The passages were chosen not only because of their high level of foregrounding, but also evoked bodily feelings because they had elements in them at the story level. These could have called for bodily responses from readers either because they involved vivid imagery, or because they described body parts or bodily sensations, or because they were emotionally relevant to the story.

The results of the analysis in the case of the second study (*The Story of an Hour*), show a significant correlation between foregrounding and mentions of the body (see graph below, Figure 2), $r(64) = .335$, $p < 0.01$. The correlation between sentence frequency and body parts mentioned in responses (represented by the purple line in the graph below) is also significant, $r(64) = .877$, $p < 0.01$.

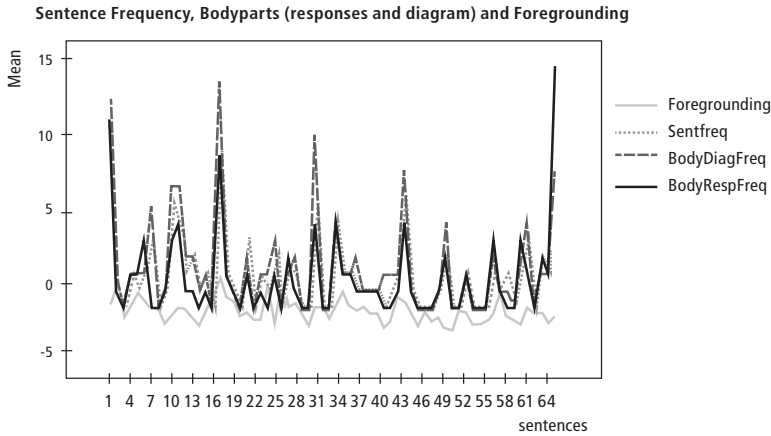


FIGURE 2 | CORRELATION ANALYSIS FOREGROUNDING STUDY 2

In the *Story of an Hour* the frequency of body parts circled on the diagram was also taken into account to see if these differed from the body parts mentioned in the participants' written responses. When we look at the graph displayed above we can see that in this study as well, sentence frequency (represented by the grey line) and foregrounding (represented by the dark line) tend to peak often at the same moments in the texts, though not as frequently as in the *Miss Brill* study. We see that most of the peaks in sentence frequency correspond with peaks consisting of body parts either circled on the diagram or mentioned in the responses. The points where there are double peaks shared by sentence frequency and the mentioning of body parts were examined to see what could have evoked them. These peaks seem to occur in particular around sentences 7, 17, 31, 44, 50 and 66. Coincidentally these sentences all, except one, describe very strong emotional and sometimes bodily actions or reactions from the protagonist. For instance the double peak at sentence 31 could be explained by the contents of the sentence: 'Her pulses beat fast, and the coursing blood warmed and relaxed every inch of her body.'

The texts of both *Miss Brill* and *The Story of an Hour* are high in foregrounding and rich in descriptions of a bodily or emotional nature. However, we could say that overall in *Miss Brill* the foregrounded passages evoked participants' feelings, while in the study *The Story of an Hour* participants' responses were triggered more by the bodily or emotional contents of the story. *The Story of an Hour* is focused more on the emotions of the protagonist than is *Miss Brill* and this could be the explanation for the difference in bodily feelings evoked from readers. It could be suggested

that readers respond both to foregrounding and descriptions of bodily sensations in stories – indeed, these often coincide in the stories; however when the protagonist (or another character) displays strong emotions, this will most likely elicit bodily feelings from readers.

ABSORPTION

In this study absorption is treated as a character trait, the level of which can be determined in each reader approximately by scoring his or her answers to the TAS questionnaire (Tellegen, 1982). Participants had to complete this questionnaire, which consisted of 67 statements that could apply to their character, by stating either a ‘true’ or a ‘false’ for each statement that did or did not apply to them. A true was counted as a one and a false was counted as a zero. The questions from the social desirability scale were disregarded when computing the scores, and were not analyzed. The higher the remaining score, the higher the participant’s level of absorption. These scores were then correlated with the participants’ bodily responses. As was pointed out above, the bodily responses of the participating students were accounted for by looking at the body parts they had circled on the diagram and the specific mention they made of body parts in their responses. Since the circled body parts on the diagram differed so much from the actually mentioned body parts in the written responses, a distinction was made between the diagram and the responses, taking both into account in separate analyses.

The outcome is that people higher in absorption are more likely to report bodily feelings. A 2-tailed analysis assessing the relationship between absorption and circled body parts on the body diagram revealed a statistically significant correlation that supports this finding for the *Miss Brill* study, $r(28) = .442, p < .05$. The same was true in this study for the relationship between absorption and specifically mentioned body parts in the participants’ written responses, $r(27) = .410, p < .05$.

The outcome for the *The Story of an Hour* study partly confirms that people higher in absorption, are more likely to report bodily feelings. The analysis of the relationship between absorption and circled body parts on the diagram revealed a statistically significant correlation: $r(26) = .460, p < .05$. However the relation between absorption and body parts mentioned in the responses for this study were less significant: $r(26) = .150, p < .05$.

CLUSTER ANALYSES

A cluster analysis allows the grouping of variables that display similarities. In the case of the cluster analysis of the participants in the *Miss Brill* study, one group

of six participants was identified, all six of whom were high in absorption, who mentioned more body parts overall than the other participants and who showed particular interest in the stomach, chest and face. This group could play a key role in discovering the potential relationship between absorption and bodily feeling in the act of reading.

When performing a cluster analysis of the body parts, it was notable that the stomach, chest and face were also grouped together. Overall, the chest and the stomach were the two body parts that were chosen the most. The reason for the preference over other body parts could lie in the possibility that these facilitate certain ‘gut-feelings’. Furthermore, the stomach, chest and face could be described as affect-related body areas.

In the cluster analysis of the ‘Story of an Hour’ study, one group of eight participants was identified. While they did not have such strong within-group similarities as the group found in the *Miss Brill* study, almost all the participants in this group were high in absorption, and among the body parts where they mentioned feeling something they most often named the heart and the head.

However, the ‘gut-feelings’ discovered in the first study, played a less important role in the second study.

DISCUSSION

This report offers two main findings. First of all, when asked which sentences invoked the most bodily feelings from them, participants mainly chose sentences that were either high in foregrounding or that were relevant in terms of story content, or most probably both. Some participants chose sentences that described bodily sensations or feelings as if they were replicating the bodily sensations and feelings described in the text. By replicating the study with a different story but similar results, it can be suggested that readers respond both to foregrounded elements in a text and to descriptions of bodily sensations, and when the protagonist or another character portrays strong emotion – under both conditions – readers will more likely report bodily feelings.

The other main finding is that readers who are higher in absorption tend to report more bodily feelings.

Our findings could be elaborated further by considering earlier studies that explored the absorbed reading experience, such as Norman Holland’s article *The*

Willing Suspension of Disbelief (2003). Here, Holland states that when we suspend disbelief in (reading) a literary text, we (1) no longer perceive our bodies, we (2) no longer perceive our environment, we (3) no longer judge probability or reality-test, and (4) we respond emotionally to the fiction as though it were real. Neurology, according to Holland gives a simple explanation for this neglect of your own body: when you sit down to read, your body is giving you no new signals. All the novel stimuli are coming from the page. Therefore when you pay attention to the literary work, you cease to be aware of your body. Holland's account seems plausible; however, more appears to be happening, especially in reference to his fourth point.

It is not that we merely switch off our own bodies and feelings. Our study shows that we *replace* these with something else, since readers actually experience *more* bodily feelings when they are absorbed in reading. They shift their awareness from their own body and the actual world around them to the story world. They experience *more* bodily feelings because they are *more* involved in the story. They experience the bodily sensations, feelings or emotions described in the story as if they were their own.

With this in mind, the paradox I mentioned in the introduction is actually not a paradox at all. Our awareness of our body during reading is not diminished, certainly not when it comes to feeling. We feel even more than we would expect during a rather low-key activity such as reading, because we exchange our feelings for those of the characters described in the story we are reading. These feelings have prototypical significance for the reader (Miall 2008: 383-5); they may, or may not coincide with the readers' own, personal resource of feelings.

This proposal can be illuminated by a study of Freedberg and Gallese (2007) on the concept of mirror neurons. They asked themselves, how relevant is empathy to aesthetic experience and what are the neural mechanisms involved? Beholders of visual (abstract) art and architecture report simulating the emotional expression, the movement or even the 'implied' movement within a representation. Freedberg and Gallese thus propose 'a theory of empathic responses to works of art that is not purely introspective, intuitive or metaphysical but has a precise and definable material basis in the brain'. The discovery of mirror neurons, according to Freedberg and Gallese, illuminates the 'neural underpinnings of the unexplained feeling of physical reaction' and mirror neurons offer the possibility of a clearer understanding of the relationship between responses to the perception of movement within paintings, sculptures and architecture and the emotions such works provoke (Freedberg and Gallese 2007).

In the case of the present study these findings suggest that readers with a higher level of absorption would feel more inclined to identify themselves with the feelings and motor behaviors of literary characters, because they may have more active or more developed mirror neurons. Their mirror neurons are not only firing when they themselves perform a certain action or when they see somebody else performing that action, but also when they read about a literary character performing that action (cf. Speer et al., 2009). This neurological concept could in the future help explain the arousal of certain bodily feelings in readers who are actually sitting still while reading a book.

Further research on the arousal of bodily feelings during reading and how this might connect to our mirror neuron capacities would certainly be interesting, and the first steps towards a better understanding of their relationship seems already taken by the Yale-Haskins Teagle Collegium, which is headed by Yale literature professor Michael Holquist. Later this year, a group of 12 students in New England will be given a series of specially designed texts to read, after which they will be loaded into a MRI scanner and their brains will be scanned to map their neurological responses. The aim, Holquist says, is to provide a scientific basis for schemes to improve the reading skills of college-age students (Harris & Flood, 2010).

Before taking a side step into the research field of neurology, bodily feelings in literary reading could be further explored in experimental psychological studies in which, unlike the present study, readers' responses would be tested without asking readers specifically about their feelings – a procedure which likely influenced the amount of bodily feelings that participants felt during our study. Mapping response beyond the sentence level will also be required. One way of doing that would be to interview readers about their reading experiences.

Literary scholars might also be interested in the question of literariness in light of the findings of this study. Could we discern differences in bodily responses to literary reading experiences and other types of reading experiences? Perhaps we could determine, with the results of this study in mind, whether we can recognize a literary reading experience by the bodily feelings it evokes in us?

ACKNOWLEDGEMENTS

The first author is grateful to Dr. David S. Miall and Dr. Don Kuiken for demonstrating the principles of empirical research and helping carry out this first empirical study.

BIBLIOGRAPHY

- Emmott, C. (1998). 'Situated events' in fictional worlds: The readers' role in context construction. *European Journal of English Studies* 2.2, pp. 175-94.
- Gallese, V. and D. Freedberg (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Science*, 11, p. 197-203.
- Gerrig, R. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven: Yale UP.
- Green, M.C. (2004). Transportation into narrative worlds: the role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38: 2, pp. 247-266.
- Harris, P. and A. Flood (2010). Literary critics scan the brain to find out why we love to read. *The Observer*, 11/4. <http://www.guardian.co.uk/science/2010/apr/11/brain-scans-probe-books-imagination> (accessed on 17 may 2010).
- Hauk, O. and F. Pulvermuller (2004). Neurophysiological distinction of action words in the fronto-central cortex. *Human Brain Mapping*, 21, pp. 191-201.
- Holland, N. N. (2003). The willing suspension of disbelief: A neuro-psychoanalytic view. *PsyArt: A Hyperlink Journal for the Psychological Study of the Arts*, 7.
- Larsen, S. F. and U. Seilman (1988). Personal reminders while reading literature. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(4), 411-430.
- Miall, D.S. (in press). Enacting the other: Towards an aesthetics of feeling in literary reading. In: Peter Goldie and Elisabeth Schellekens (Eds.), *The Aesthetic Mind: Philosophy and Psychology*. Oxford University Press.
- Miall, D.S. (2008). Feeling from the perspective of the empirical study of literature. *Journal of Literary Theory*, 1, pp. 377-393.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Speer, N. K., J.R. Reynolds, K.M. Swallow and J.M. Zacks (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological Science*, 20(8), 989-999.
- Tellegen, A. (1982). *Brief manual for the multidimensional personality questionnaire*. [Unpublished manuscript] Minneapolis: Department of Psychology, University of Minnesota.



WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE EN NARRATIEVE OVERTUIGING

ANNEKE DE GRAAF EN LETTICA HUSTINX

Anneke de Graaf

Amsterdam School of Communication Research, Universiteit van Amsterdam
Kloveniersburgwal 48
1012 CX Amsterdam
a.m.degraaf@uva.nl

Anneke de Graaf is universitair docent bij de Amsterdam School of Communication Research (ASCoR) aan de Universiteit van Amsterdam. Zij is in 2010 gepromoveerd aan de Radboud Universiteit Nijmegen op haar proefschrift over de rol van transportatie in narratieve overtuiging.

Lettica Hustinx

Afdeling Nederlandse Taal en Cultuur, Radboud Universiteit Nijmegen
Postbus 9103
6500 HD Nijmegen
l.hustinx@let.ru.nl

Lettica Hustinx is universitair docent bij de afdeling Nederlandse Taal en Cultuur aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zij heeft veel gepubliceerd over narratieve overtuiging en exemplificatie, waaronder in *Communication Research*.

SAMENVATTING

Uit recent onderzoek is gebleken dat identificatie met personages in verhalen invloed kan hebben op de attitudes en overtuigingen van lezers ten aanzien van de

echte wereld. Daarom is het nu van belang om erachter te komen wanneer lezers zich identificeren met personages.

Dit onderzoek richt zich op de rol van waargenomen gelijkens tussen lezer en personage door middel van een experiment. Zowel mannen als vrouwen kregen ofwel een verhaal te lezen met een man in de hoofdrol die gediagnosticeerd werd met prostaatkanker, ofwel een verhaal met een vrouw in de hoofdrol die gediagnosticeerd werd met borstkanker. Er werd verwacht dat mannen zich meer zouden vinden lijken op het mannelijke personage, en dat vrouwen zich meer zouden vinden lijken op het vrouwelijke personage. Zo zou overeenkomst in geslacht dus moeten leiden tot hogere waargenomen gelijkens, hogere identificatie en uiteindelijk meer verhaal-consistente overtuigingen.

Uit de resultaten bleek echter dat overeenkomst in geslacht niet leidde tot hogere waargenomen gelijkens. Mannen vonden zich evenveel lijken op het mannelijke als op het vrouwelijke personage en hetzelfde gold voor vrouwen. Daarom is het niet verwonderlijk dat er ook geen verschillen werden gevonden tussen de groepen op identificatie en overtuigingen. Wel lieten de resultaten relaties zien tussen waargenomen gelijkens, identificatie en overtuigingen. Deze resultaten suggereren dat de gelijkens die lezers voelen tot personages wel degelijk een rol kan spelen in narratieve overtuiging.



WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE EN NARRATIEVE OVERTUIGING

Verhalen kunnen grote invloed op hun lezers uitoefenen. Voor veel lezers is het een herkenbare ervaring om zo op te gaan in een verhaal dat ze niet meer merken wat er om hen heen gebeurt en zelfs de tijd vergeten. Ook kunnen lezers sterk met personages meeleven en door verhalen geraakt worden. Als lezers op deze manier meegesleept worden, zijn ze zich tijdens het lezen vaak niet bewust van de woorden op de pagina, maar zien ze in hun verbeelding de gebeurtenissen die beschreven worden voor zich (Green en Brock, 2002). Lezers vormen zich beelden van het verhaal en beleven zo het verhaal als het ware van binnenuit. Deze ervaringen maken van verhalen een krachtig middel om lezers in hun gedachten gebeurtenissen te laten beleven die hen in het echt niet zo snel zouden overkomen. Lezers kunnen bijvoorbeeld een idee krijgen hoe het is om een bepaalde ziekte te hebben zonder dat zij die zelf hebben. Als ze zich inleven in een personage dat die ziekte heeft, dan zullen ze ook de emoties die gepaard gaan met het hebben van die ziekte meemaken. Zo bieden verhalen een veilige omgeving voor lezers om ervaringen uit te breiden, zonder geconfronteerd te worden met de werkelijke consequenties van bepaalde gebeurtenissen (Green, 2006; Green, Brock en Kaufman, 2004; Nell, 2002).

Naast deze krachtige ervaringen die verhalen op kunnen roepen, blijkt dat verhalen zelfs nog verstrekkender gevolgen kunnen hebben. Uit recent onderzoek is gebleken dat verhalen de attitudes en overtuigingen van lezers kunnen beïnvloeden (Green en Brock, 2000; Appel en Richter, 2007; De Graaf et al., 2009). Hierbij gaat het niet om de attitudes en overtuigingen ten opzichte van het verhaal of van gebeurtenissen die in de verhaalwereld plaatsvinden, maar om attitudes en overtuigingen ten opzichte van de echte wereld. Zo worden de gebeurtenissen uit verhalen dus gebruikt om een mening te vormen over zaken buiten het verhaal. Dit zou verwonderlijk gevonden kunnen worden omdat verhalen meestal slechts een specifiek

geval beschrijven. Individuele gevallen zouden wellicht niet zomaar gegeneraliseerd mogen worden naar de wereld buiten het verhaal. Als echter in acht genomen wordt dat verhalen door lezers in gedachten beleefd kunnen worden alsof ze het zelf meemaken, dan wordt het een stuk aannemelijker dat verhalen effecten kunnen hebben op de attitudes en overtuigingen van lezers ten aanzien van de echte wereld. Als mensen in hun dagelijks leven iets meemaken zullen ze waarschijnlijk ook niet veel waarde hechten aan de afweging of het wel een representatieve gebeurtenis is. Echte ervaringen hebben invloed op de attitudes van mensen ongeacht of veel andere mensen hetzelfde hebben meegemaakt (Fazio en Zanna, 1978). Zo zullen mensen die bijvoorbeeld bestolen zijn op een station, voortaan voorzichtiger zijn met hun portemonnee als ze op de trein staan te wachten ook als dit helemaal niet vaak voorkomt. Als verhalen er dus voor zorgen dat lezers de gebeurtenissen in hun verbeelding meemaken, is het niet verwonderlijk dat deze ingebeelde ervaringen invloed kunnen hebben op de attitudes en overtuigingen van lezers ten opzichte van de echte wereld (zie ook Gibson en Zillmann, 1994).

Dit fenomeen wordt ook wel narratieve overtuiging genoemd. Overtuiging verwijst naar veranderingen van attitudes en overtuigingen en deze worden veroorzaakt door narratieven ofwel verhalen. Green en Brock (2000) waren de eersten die aantoonde dat verhalen werkelijk dit soort overtuigende effecten kunnen hebben. Zij gebruikten een verhaal waarin een meisje, dat met haar zus in een winkelcentrum is, wordt vermoord door een psychiatrische patiënt die op verlof is. Participanten die het verhaal hadden gelezen hadden overtuigingen die meer consistent waren met dit verhaal dan participanten die een ander verhaal hadden gelezen over een meisje dat naar een clown gaat in een winkelcentrum. Zo vonden lezers van het moordverhaal in hogere mate dat winkelcentra (in het algemeen) gevaarlijke plaatsen zijn en waren deze lezers het ook meer eens met de stelling dat psychiatrische patiënten niet op verlof zouden moeten mogen. Later onderzoek heeft vergelijkbare effecten gevonden voor het lezen van totaal andere verhalen. Zo gebruikten de Graaf et al. (2009) een verhaal over een Turkse vluchteling die asiel aanvraagt in Nederland. Zij is gevlucht omdat ze in Turkije vervolgd werd op verdenking van banden met de Koerdische partij, maar ze kan haar verhaal niet goed vertellen aan de immigratieambtenaar omdat ze overmand wordt door herinneringen en emoties. Toch wordt haar asielaanvraag afgewezen op basis van dit ene gesprek. Participanten die dit verhaal hadden gelezen vonden sterker dat bepaalde regels in de Nederlandse asielprocedure veranderd moesten worden vergeleken met participanten die het verhaal nog niet hadden gelezen. Zo waren lezers van dit verhaal het er meer mee eens dat asielzoekers zoveel gesprekken moesten krijgen als zij nodig hadden om hun verhaal te vertellen. Samenvattend kan dus gezegd worden

dat verhalen invloed kunnen hebben op de overtuigingen en attitudes van lezers ten opzichte van de echte wereld. De vraag is nu onder welke voorwaarden verhalen precies deze effecten hebben en hoe ze deze effecten veroorzaken. In de volgende paragraaf zullen we de literatuur bespreken die hierover al bestaat om vervolgens – op basis van wat nog niet bekend is – tot de onderzoeksvragen van dit onderzoek te komen.

MODELLEN VAN OVERTUIGING

Een van de meest invloedrijke modellen op het gebied van overtuiging is het ‘Elaboration Likelihood Model (ELM)’ van Petty en Cacioppo (1986). Dit model lijkt echter niet geschikt om een verklaring te geven voor overtuigende effecten van verhalen. Het ELM gaat er namelijk vanuit dat ontvangers van een boodschap overtuigd kunnen worden via twee ‘routes’. In de centrale route wegen ontvangers de informatie in de boodschap zorgvuldig af en veranderen zij hun attitudes als de informatie sterke ondersteuning biedt voor het standpunt in de boodschap. In de perifere route verwerken ontvangers de boodschap slechts oppervlakkig en laten zij hun oordeel afhangen van bepaalde cues in de boodschap, zoals de geloofwaardigheid van de zender. Zowel de centrale als de perifere route bieden echter geen adequate verklaring van narratieve overtuiging (zie Green en Brock, 2002; Prentice en Gerrig, 1999). Als de informatie in verhalen namelijk kritisch afgewogen zou worden, zoals in de centrale route, dan zou blijken dat het specifieke, individuele informatie is die niet zonder meer gegeneraliseerd zou moeten worden naar de echte wereld. Als het verhaal slechts oppervlakkig verwerkt zou worden en alleen naar bepaalde cues gekeken zou worden, dan zouden lezers niet weten wat de gebeurtenissen in het verhaal zijn, terwijl die juist leiden tot bepaalde attitudes. Verhalen hebben namelijk geen duidelijk standpunt, zoals bijvoorbeeld een reclame of een speech dat heeft. In plaats daarvan moeten lezers bepaalde attitudes en overtuigingen afleiden uit de gebeurtenissen in het verhaal, wat niet gaat als het verhaal slechts perifeer verwerkt wordt. Blijkbaar overtuigen verhalen dus op een andere manier dan in het ELM gespecificeerd wordt.

Modellen die specifiek betrekking hebben op overtuiging door narratieven geven een prominente plaats aan de ervaring die verhalen typisch oproepen. In hun Transportation-Imagery Model gebruiken Green en Brock (2000, 2002) de term transportatie om naar deze ervaring te verwijzen. Zij baseren zich hierbij op Gerrig (1993) die transportatie gebruikt als metafoor. Zoals echte reizigers naar een andere plek getransporteerd worden, zo worden lezers getransporteerd naar de wereld van een verhaal. Als lezers getransporteerd zijn, hebben zij dus het gevoel werkelijk

aanwezig te zijn bij de gebeurtenissen die in het verhaal beschreven worden. Gebaseerd op deze beschrijving van Gerrig (1993) definiëren Green en Brock (2000) transportatie als een focus van aandacht, emotie en verbeelding op een verhaal. Als lezers getransporteerd zijn, is hun aandacht volledig gericht op het verhaal, ervaren zij emoties in reactie op het verhaal en vormen zij zich mentale beelden van wat er beschreven wordt in het verhaal. Green en Brock (2000) stellen dat hoe meer lezers getransporteerd worden naar de wereld van een verhaal, hoe meer hun attitudes en overtuigingen consistent zullen worden met het verhaal. Lezers nemen dus als het ware informatie uit de verhaalwereld over om hun attitudes ten opzichte van de echte wereld op te baseren. Op een vergelijkbare manier stellen Slater en Rouner (2002) dat absorptie leidt tot overtuigende effecten. Zij definiëren absorptie als het beleven van de emoties en persoonlijkheid van de personages in een verhaal. Ook dit verwijst naar de ervaring die lezers hebben tijdens het lezen van een verhaal. Hoewel er dus verschillende termen worden gebruikt voor de narratieve ervaring, wordt door verschillende onderzoekers verwacht dat deze ervaring zorgt voor narratieve overtuiging.

Er is enig empirisch onderzoek dat ondersteuning biedt voor het effect van de ervaring tijdens het lezen van een verhaal op overtuiging. Green en Brock (2000) hebben vier experimenten uitgevoerd die inzicht bieden in de rol van transportatie. In de eerste drie experimenten gebruikten zij het eerder genoemde verhaal over een meisje dat in een winkelcentrum wordt vermoord door een psychiatrische patiënt. In overeenstemming met hun definitie, werd transportatie gemeten met een schaal die vragen bevatte over de focus van aandacht op het verhaal, de emotie opgeroepen door het verhaal, en de mentale beelden die gevormd werden van het verhaal. Zij probeerden de transportatie van participanten te beïnvloeden door het verhaal in verschillende condities aan te bieden. Zo kreeg één groep participanten het verhaal te lezen met de opdracht woorden aan te strepen die zij te moeilijk vonden voor jonge lezers. Een andere groep participanten kreeg de opdracht het verhaal gewoon aandachtig te lezen. De eerste groep met de taak zou minder getransporteerd moeten worden naar de wereld van het verhaal dan de groep die het verhaal gewoon te lezen kreeg. Uit de resultaten bleek echter dat dit in de eerste drie experimenten niet het geval was. Alle groepen, ongeacht de conditie waarin zij het verhaal aangeboden kregen, waren even getransporteerd in het verhaal. Daarom hebben Green en Brock (2000) in deze experimenten een mediaan-split uitgevoerd. Dit houdt in dat zij de participanten in twee groepen indeelden op basis van hun scores op de transportatieschaal. Degenen die boven de mediaan scoorden werden ingedeeld in de groep hoog-getransporteerden en degenen die onder de mediaan scoorden werden ingedeeld in de groep laag-getransporteerden. Uit de verdere resultaten bleek

dat de hoog-getransporteerden overtuigingen hadden die meer consistent waren met het verhaal dan de laag-getransporteerden. De hoog-getransporteerden waren het meer eens met stellingen over het gevaar van winkelcentra en het beperken van de mogelijkheid tot verlof van psychiatrische patiënten. Omdat transportatie echter niet gemanipuleerd was, is de richting van dit verband onduidelijk. Het zou ook zo kunnen zijn dat participanten die voor het lezen al overtuigingen hadden die meer consistent waren met het verhaal, meer getransporteerd werden in de wereld van het verhaal.

In het vierde experiment gebruikten Green en Brock (2000) een ander verhaal dat over het algemeen minder transporterend was. Het ging over een Eskimo-jongetje dat met zijn hond op een ijsschots strandt. Omdat zij besluiten elkaar niet op te eten en ze uiteindelijk gered worden door een helikopter, impliceert dit verhaal overtuigingen over de waarde van loyaliteit en vriendschap. Met dit verhaal lukte het wel om transportatie te manipuleren door middel van de taak van het zoeken van woorden die te moeilijk waren voor jonge kinderen. Degenen die het verhaal hadden gelezen terwijl ze deze taak moesten uitvoeren, waren minder getransporteerd dan degenen die het verhaal gewoon aandachtig hadden gelezen. Ook hadden participanten in de taak-conditie overtuigingen die minder consistent waren met het verhaal. Mediatie-analyse liet zien dat transportatie zorgde voor het effect van conditie op overtuigingen. Uit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat transportatie inderdaad leidt tot narratieve overtuiging, ook als het onderwerp van het verhaal ver van de belevingswereld van lezers afstaat, zoals het geval was bij het verhaal over het Eskimo-jongetje.

IDENTIFICATIE

Hoewel dus is gebleken dat de ervaring die lezers hebben tijdens het lezen van een verhaal, gemeten als het concept transportatie, een rol speelt in overtuigende effecten van narratieven, zijn er nog verschillende zaken onduidelijk over het proces van narratieve overtuiging. Zo werd transportatie gemeten met een schaal waarin de verschillende aspecten allemaal tegelijk opgenomen waren. De schaal bevatte bijvoorbeeld zowel stellingen over de focus van aandacht op een verhaal als stellingen over de emotie opgeroepen door het verhaal. Hierdoor kan niet vastgesteld worden wat de individuele rol is van verschillende aspecten van transportatie. Recent onderzoek (De Graaf et al., 2009; De Graaf et al., in druk) heeft laten zien dat afzonderlijke aspecten ofwel dimensies van de narratieve leeservaring een verschillende rol kunnen spelen in narratieve overtuiging. De Graaf et al. (2009) hebben de dimensies aandachtsfocus en mentale beelden succesvol gemanipuleerd.

Zij vonden echter geen effecten van deze dimensies op attitudes. De Graaf et al. (in druk) richtten zich op de dimensie identificatie. Deze dimensie komt overeen met de definitie die Slater en Rouner (2002) geven van de ervaring tijdens het lezen van een verhaal als het beleven van de emoties en persoonlijkheid van de personages in het verhaal. Als lezers zich identificeren met een personage, dan beleven zij het verhaal vanuit de positie van het personage en ervaren emoties die voortkomen uit deze positie (Cohen, 2001). In de twee experimenten van De Graaf et al. (in druk) is het gelukt om identificatie te manipuleren door middel van het vertelperspectief. Participanten die het verhaal vanuit het perspectief van het ene personage lazen, identificeerden zich meer met dat personage dan participanten die het verhaal vanuit het perspectief van een ander personage lazen. Ook bleek dat participanten attitudes hadden die meer consistent waren met het personage vanuit wiens perspectief zij het verhaal gelezen hadden. Zo waren lezers van één van de verhalen vanuit het perspectief van een gehandicapte sollicitant het minder eens met stellingen over het recht van werkgevers om sollicitanten af te wijzen op basis van een handicap, dan lezers van hetzelfde verhaal vanuit het perspectief van een lid van de sollicitatiecommissie. Mediatie-analyse liet zien dat identificatie met specifieke personages (in dit geval de gehandicapte sollicitant) verantwoordelijk was voor dit effect van perspectief op attitudes. Uit deze onderzoeken kan opgemaakt worden dat identificatie leidt tot narratieve overtuiging, terwijl dit voor andere aspecten niet ondersteund wordt door de resultaten.

Het is dus van belang om onderscheid te maken tussen de verschillende aspecten of dimensies van de narratieve leeservaring. Vooral identificatie lijkt een belangrijke rol te spelen in de effecten van verhalen op attitudes. Daarom is het nu van belang om erachter te komen wanneer lezers zich identificeren met personages. Uit het onderzoek van de Graaf et al. (in druk) is al gebleken dat lezers zich meer identificeren met het personage vanuit wiens perspectief het verhaal verteld wordt. Maar dit is natuurlijk niet de enige factor die van invloed is op identificatie. Zo wijzen zowel Slater en Rouner (2002) als Cohen (2001) op het belang van waargenomen gelijkennis tussen het personage en de lezer. Als lezers zich meer vinden lijken op een personage, dan zullen zij zich meer identificeren met het personage. Aangezien identificatie dan weer zou leiden tot overtuiging, zoals we net hebben gezien, zou waargenomen gelijkennis er zo voor kunnen zorgen dat lezers nog meer gaan lijken op het personage, door het overnemen van attitudes en overtuigingen.

Waargenomen gelijkennis kan gebaseerd zijn op verschillende soorten overeenkomst tussen een personage en een lezer. Ten eerste kunnen zij overeenkomen op objectieve persoonskenmerken, zoals geslacht, leeftijd en etniciteit. Zo zullen mannen zich meer vinden lijken op mannelijke personages, terwijl vrouwen zich meer

gelijk zullen vinden aan vrouwelijke personages. Ook kunnen personages en lezers overeenkomen op meer subjectieve gronden, zoals meningen, interesses en voorkeuren (Hoffner en Cantor, 1991). Zo zullen lezers die het eens zijn met een personage over bijvoorbeeld de manier waarop je je gedraagt in het verkeer, zich meer vinden lijken op dit personage dan lezers die daar een andere opvatting over hebben. Dit type overeenkomst lijkt minder geschikt om uiteindelijk attitudes en overtuigingen te veranderen. Als lezers al dezelfde opvattingen hebben als een personage, dan zullen deze opvattingen niet veranderen door identificatie met het personage, maar slechts versterkt worden. Het gebruiken van overeenkomst in attitudes om identificatie te beïnvloeden zal dus waarschijnlijk niet leiden tot overtuiging. Overeenkomst op persoonskenmerken daarentegen kan plaatsvinden zonder het hebben van dezelfde mening. Lezers kunnen het vooraf oneens zijn met een personage, maar zich identificeren met een personage omdat het bijvoorbeeld van hetzelfde geslacht is als zichzelf, en vervolgens door die identificatie hun mening verschuiven naar de mening van het personage. Zo zou waargenomen gelijkenis op het gebied van persoonskenmerken kunnen leiden tot meer gelijkenis tussen personage en lezer op het gebied van attitudes.

In verschillende onderzoeken is gevonden dat overeenkomsten op persoonskenmerken leiden tot hogere identificatie. Zo vond Appiah (2001) dat Afrikaans-Amerikaanse jongeren zich meer identificeerden met Afrikaans-Amerikaanse personages in advertenties. Hoffner en Buchanan (2005) vonden dat mannen zich meer identificeerden met mannelijke personages terwijl vrouwen zich meer identificeerden met vrouwelijke personages. Zo zou de overeenkomst tussen een personage en een lezer op persoonskenmerken dus kunnen leiden tot hogere identificatie en uiteindelijk tot meer verhaal-consistente attitudes.

HYPOTHESES

Om erachter te komen of gelijkenis tussen personage en lezer inderdaad een rol speelt in narratieve overtuiging via identificatie, hebben we een experiment uitgevoerd waarin de overeenkomst van het personage met de lezer gemanipuleerd werd op basis van een objectief vast te stellen persoonskenmerk, namelijk geslacht. Mannen en vrouwen kregen ofwel een verhaal te lezen met een hoofdpersoon die met hen overeenkwam in geslacht, ofwel een verhaal met een hoofdpersoon die het andere geslacht dan henzelf had. Dit experiment toetst de volgende hypothesen:

- H1: Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht hebben een hogere waargenomen gelijkenis met de hoofdpersoon dan lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht
- H2: Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht identificeren zich meer met de hoofdpersoon dan lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht
- H3: Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht hebben overtuigingen die meer consistent zijn met het verhaal dan lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht
- H4: Het effect van overeenkomst in geslacht tussen personage en lezer op verhaal-consistente overtuigingen wordt gemedieerd door (a) waargenomen gelijkenis en (b) identificatie

METHODE

MATERIAAL

Om de hypothesen te kunnen toetsen zijn twee versies van een verhaal geconstrueerd. Het verhaal 'Bij heldere hemel' gaat over een student bij wie kanker geconstateerd wordt. In de ene versie is deze student een man die prostaatkanker heeft en in de andere versie is het een vrouw die borstkanker heeft. Er werd verwacht dat mannelijke lezers van dit verhaal zich meer zouden vinden lijken op de mannelijke student dan vrouwelijke lezers en dat vrouwelijke lezers zich meer gelijk zouden voelen aan de vrouwelijke student. Door voor vormen van kanker te kiezen die specifiek bij een bepaald geslacht horen, werd verwacht dat participanten zich nog minder zouden vinden lijken op het personage van het andere geslacht. De versies verschilden dan ook op het gebied van de specifieke beschrijving van de symptomen en enkele onderzoeken. Ook had de mannelijke hoofdpersoon een vriendin en daarnaast mannelijke vrienden, terwijl dit bij de vrouwelijke hoofdpersoon een vriend en vrouwelijke vriendinnen waren. Om de verschillen tussen de versies te illustreren zijn in tabel 1 twee fragmenten van het verhaal in beide versies opgenomen.

TABEL 1 | VOORBEELDFRAGMENTEN VAN HET VERHAAL IN BEIDE VERSIES

Hoofdpersoon = mannelijke student	Hoofdpersoon = vrouwelijke student
<p>FRAGMENT 1</p> <p>Ik kon wel wat gezelligheid gebruiken. Die avond zou ik het goed maken met mezelf. 'Heb je zin om vanavond met Dirk-Jan, Lucas en mij de kroeg in te gaan?', vroeg ik Astrid. Samen met wat huisgenoten zou ik een biertje drinken in de stad, zoals we elke dinsdagavond doen. Even geen zorgen meer. Gewoon lekker pilsen en praten over voetbal.</p>	<p>FRAGMENT 1</p> <p>Ik kon wel wat gezelligheid gebruiken. Die avond zou ik het goed maken met mezelf. 'Heb je zin om vanavond met Esther, Anne en mij de kroeg in te gaan?', vroeg ik Simon. Samen met wat huisgenoten zou ik een wijntje drinken in de stad, zoals we elke dinsdagavond doen. Even geen zorgen meer. Gewoon lekker genieten en bijkletsen.</p>
<p>FRAGMENT 2</p> <p>'Uit voorzorg wil ik nog een rectaal onderzoek bij je uitvoeren,' zegt hij vrij onverwachts. 'Anaal kan ik met mijn vinger bij je prostaat komen om de vorm en grootte vast te stellen.'</p> <p>Dit had ik niet aan zien komen.</p> <p>Ongemakkelijk kleed ik mij uit achter het daarvoor bedoelde gordijn. Ik voel me kwetsbaar wanneer ik naakt naar mijn huisarts toe loop. 'Je mag je omkeren en jezelf met twee armen voorover gebukt aan de tafel vasthouden,' zegt hij zonder enige aarzeling. 'Probeer te ontspannen.' Dat is voor hem makkelijk praten, denk ik gefrustreerd.</p>	<p>FRAGMENT 2</p> <p>'Uit voorzorg wil ik je borst nog even bekijken,' zegt hij vrij onverwachts. 'Dan kan ik een beter oordeel vormen over de vorm en grootte van de opgezette plek.'</p> <p>Dit had ik niet aan zien komen.</p> <p>Ongemakkelijk kleed ik mij uit achter het daarvoor bedoelde gordijn. Ik voel me kwetsbaar wanneer ik halfnaakt naar mijn huisarts toe loop. 'Je mag op de onderzoekstafel gaan zitten en je rug een beetje hol maken,' zegt hij zonder enige aarzeling. 'Probeer te ontspannen'. Dat is voor hem makkelijk praten, denk ik gefrustreerd.</p>

Zoals te zien in tabel 1 waren de versies van het verhaal op andere punten dan het geslacht van de personages en het specifieke type kanker gelijk. In beide versies woont de student in een studentenhuis en heeft een typisch studentenleven. Hij/zij maakt zich zorgen over tentamens, zijn/haar kamer enzovoorts. Op een gegeven moment krijgt de student last van vermoeidheid en pijn. De man heeft pijn bij het plassen en de vrouw heeft pijn in haar oksel. Beiden denken aan een ontsteking en gaan naar de huisarts. Die stuurt de student met spoed door naar het ziekenhuis waardoor hij/zij zich zorgen maakt dat het meer is dan een ontsteking. In het ziekenhuis krijgt de student een biopsie, waaruit enkele dagen later blijkt dat hij/zij kanker heeft. Vervolgens vertelt de student het slechte nieuws aan zijn/haar ouders, de studieadviseur en huisgenoten. Ook worden de symptomen besproken. De mannelijke student heeft soms moeite met urineren, terwijl hij het soms niet op kan houden, en de vrouwelijke student heeft last van opvliegers door de hormonen. Daarnaast maken ze zich allebei zorgen over de seksuele gevolgen van hun ziekte. Tenslotte wordt de student geopereerd. De ervaring in het ziekenhuis voor en na de operatie is voor de man en de vrouw gelijk. Uiteindelijk wordt nog beschreven hoe

het negen maanden na de operatie met de student is. De vriend/vriendin heeft het uitgemaakt, maar de student studeert weer en is blij zich steeds beter te voelen.

Dit verhaal is gebaseerd op gedeeltes van twee boeken die geschreven zijn door mensen die zelf kanker hebben overleefd (Korda en Van der Does, 1997; Robyns, 2004). Daarnaast zijn de gedeeltes die van het personage een student maken, zoals scènes in het studentenhuus waar de student woont, referenties naar uitgaan en zo voorts, door een student¹ geschreven. Dit werd gedaan om ervoor te zorgen dat het verhaal aansluit bij de belevingswereld van studenten die de proefpersonen zouden vormen voor dit onderzoek. In totaal bestonden beide versies van het verhaal uit iets meer dan 4500 woorden, die gepresenteerd werden op zeven pagina's.

PARTICIPANTEN EN DESIGN

In totaal namen 180 participanten deel aan het onderzoek. Deze werden gerekruteerd in colleges van Bedrijfswetenschappen en Bedrijfscommunicatie aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zij waren dus vrijwel allemaal studenten aan een van deze opleidingen. De leeftijd varieerde van 18 tot 26 met een gemiddelde leeftijd van 20,3 jaar. De helft van de participanten was man en de andere helft was vrouw. Zowel de mannen als de vrouwen werden random toegewezen aan het lezen van één van beide versies. Zo kreeg de ene helft van de mannen het verhaal over de mannelijke student met prostaatkanker te lezen, terwijl de andere helft van de mannen het verhaal over de vrouwelijke student met borstkanker te lezen kreeg. Op dezelfde manier kreeg de ene helft van de vrouwen het verhaal over de mannelijke student te lezen, terwijl de andere helft het verhaal over de vrouwelijke student te lezen kreeg. Zo ontstond er een tussen-proefpersoon experiment met een 2 x 2 design. De ene factor was het geslacht van de deelnemer (man of vrouw) en de andere factor was het geslacht van het personage (mannelijk personage of vrouwelijk personage).

VRAGENLIJST

Na het lezen van het verhaal in een van de condities, kregen alle proefpersonen dezelfde vragenlijst om te beantwoorden. Allereerst werden overtuigingen bevestigd die uit het verhaal naar voren kwamen, zoals 'Problemen van studenten zijn relatief gezien simpel in vergelijking met kanker'. In totaal zijn vier overtuigingen

1] De auteurs bedanken Merel Balfourt voor het aanpassen van de verhalen en het schrijven van de gedeeltes over het studentenleven in het kader van haar masterscriptie.

opgenomen, die geen betrouwbare schaal vormden (Cronbach's $\alpha < ,30$). In de resultaten sectie zullen deze overtuigingen daarom apart besproken worden. Vervolgens werden vragen gesteld over de waargenomen gelijkenis van de lezers met het hoofdpersonage, identificatie met het personage en verschillende andere aspecten van transportatie. Deze vragen werden door elkaar gesteld zodat participanten de a priori indeling niet zouden zien. Waargenomen gelijkenis werd gemeten met drie stellingen, zoals 'Ik vind mezelf lijken op Simon/Astrid' (de naam hing af van de versie van het verhaal die de participant had gelezen; Simon was de naam van de mannelijke hoofdpersoon en Astrid de naam van de vrouwelijke hoofdpersoon). De drie vragen over waargenomen gelijkenis vormden een betrouwbare schaal en werden dus samengenomen (Cronbach's $\alpha = ,80$). Identificatie werd gemeten met vier stellingen, zoals 'Terwijl ik aan het lezen was, beeldde ik me in hoe het voor Simon/Astrid moest zijn om het beschrevene mee te maken'. Ook deze schaal was betrouwbaar (Cronbach's $\alpha = ,88$). Daarnaast werden de transportatie-aspecten aandacht (Cronbach's $\alpha = ,89$) en verbeelding (Cronbach's $\alpha = ,83$) beiden met vier stellingen gemeten, zoals 'Tijdens het lezen merkte ik dingen die om me heen gebeurden eigenlijk niet meer op' (aandacht) en 'Terwijl ik het verhaal las, maakte ik me een voorstelling van de gebeurtenissen die erin plaatsvonden' (verbeelding). Alle vragen werden beantwoord op een zevenpuntsschaal die varieerde van 'Totaal mee oneens' tot 'Totaal mee eens'. Tenslotte werd gevraagd naar de leeftijd, het geslacht en de opleiding van de participant.

RESULTATEN

EFFECTEN VAN CONDITIES

Allereerst is gekeken naar het effect van het geslacht van de lezer en het geslacht van het personage op de afhankelijke variabelen. Voor waargenomen gelijkenis, identificatie en overtuigingen werd een interactie-effect verwacht van het geslacht van de lezer en het geslacht van het personage. Er werd namelijk verwacht dat mannen zich meer gelijk zouden vinden aan het mannelijke personage, zich meer met hem zouden identificeren en door de versie met het mannelijke personage in de hoofdrol meer overtuigd zouden worden, terwijl van vrouwen juist verwacht werd dat ze zich meer gelijk zouden vinden aan het vrouwelijke personage, zich meer met haar zouden identificeren en door haar versie meer overtuigd zouden worden. Voor de aspecten van transportatie: aandacht en verbeelding werden geen verschillen tussen de versies verwacht omdat er geen manipulatie van deze aspecten plaatsgevonden heeft. Deze aspecten zijn wel opgenomen om te kijken of dit ook werkelijk het geval

was. In tabel 2 staan de gemiddeldes en standaarddeviaties voor de afhankelijke variabelen uitgesplitst naar conditie.

TABEL 2 | GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIATIES (TUSSEN HAAKJES) VAN WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE, AANDACHT, VERBEELDING EN OVERTUIGINGEN IN RELATIE TOT GESLACHT VAN DE LEZER EN GESLACHT VAN HET PERSONAGE (1 = ZEER LAGE WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE ETC., 7 = ZEER HOGE WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE ETC.)

	MANNEN		VROUWEN	
	Mannelijke hoofdpersoon	Vrouwelijke hoofdpersoon	Mannelijke hoofdpersoon	Vrouwelijke hoofdpersoon
Waargenomen gelijkenis	3,76 (1,14)	3,42 (1,12)	3,85 (1,22)	3,74 (1,01)
Identificatie	5,11 (.88)	4,98 (1,21)	5,61 (1,03)	5,46 (.93)
Aandacht	4,71 (1,27)	4,25 (1,22)	5,37 (1,21)	5,01 (1,20)
Verbeelding	4,87 (1,12)	4,61 (1,10)	5,47 (1,09)	5,32 (1,08)
OVERTUIGINGEN				
Problemen van studenten zijn simpel	5,58 (1,80)	6,02 (1,15)	5,82 (1,24)	5,40 (1,56)
Als je pijn hebt bij urineren/in oksel, ga je naar dokter	5,09 (1,56)	4,27 (1,58)	5,48 (1,09)	4,82 (1,48)
Prostaat/borstkanker heeft negatieve invloed op seks	5,22 (1,30)	5,16 (1,26)	4,84 (1,24)	5,09 (1,36)
Preventief onderzoek naar kanker is goed	6,20 (1,12)	6,34 (.86)	6,27 (.97)	6,47 (.73)

Univariate-analyse wees uit dat er geen interactie-effect was van geslacht van de lezer en geslacht van het personage op waargenomen gelijkenis ($F < 1$). Dit betekent dat de manipulatie in dit experiment niet geslaagd is. Mannen vonden zich evenveel lijken op het mannelijke hoofdpersoneage als op het vrouwelijke hoofdpersoneage en voor vrouwen gold hetzelfde. Ook voor identificatie werd geen interactie-effect gevonden van geslacht van de lezer en geslacht van het personage ($F < 1$). Mannen en vrouwen identificeerden zich evenveel met beide hoofdpersonen. Wel was er voor identificatie een hoofdeffect van geslacht van de lezer ($F(1,176) = 10,15$, $p < ,01$, $\eta^2 = ,055$). Vrouwen identificeerden zich meer met het hoofdpersoneage van het verhaal dat zij lazen (ongeacht het geslacht van dit personage) dan mannen. Ook voor aandacht ($F(1,176) = 15,11$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,079$) en verbeelding ($F(1,176) = 16,05$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,084$) was er een hoofdeffect van geslacht van de lezer. De aandacht van vrouwen was meer gefocust op het verhaal en zij hadden meer mentale beelden van het

verhaal dan mannen. Voor aandacht en verbeelding waren er geen interactie-effecten tussen geslacht van de lezer en geslacht van het personage (beide $F's < 1$).

Multivariate-analyse liet zien dat er ook geen interactie-effect was van geslacht van de lezer en geslacht van het personage op de overtuigingen (Wilks's $\lambda = .97$, $F(4, 171) = 1,26$, $p = .29$). Mannen die de versie van het verhaal met de mannelijke hoofdpersoon hadden gelezen en vrouwen die de versie van het verhaal met de vrouwelijke hoofdpersoon hadden gelezen hadden dezelfde overtuigingen als mannen die de versie van het verhaal met een vrouwelijke hoofdpersoon hadden gelezen en vrouwen die de versie van het verhaal met de mannelijke hoofdpersoon hadden gelezen. Wel was er een hoofdeffect van versie op overtuigingen (Wilks's $\lambda = .92$, $F(4, 171) = 3,68$, $p < .01$, $\eta^2 = .079$). Uit univariate-analyse bleek dat dit gold voor de overtuiging 'Als je last hebt van pijn bij het urineren/bij je oksel, kun je beter vroegtijdig naar de dokter gaan'. Participanten die het verhaal hadden gelezen met de mannelijke hoofdpersoon en dus de vraag over pijn bij het urineren hadden beantwoord waren het (ongeacht hun eigen geslacht) meer eens met deze stelling dan participanten die het verhaal hadden gelezen met een vrouwelijke hoofdpersoon en dus de vraag hadden beantwoord over pijn bij de oksel. De overige overtuigingen lieten univariaat geen effecten van versie zien (alle $p's > .23$).

RELATIES TUSSEN WAARGENOMEN GELIJKENIS, IDENTIFICATIE EN OVERTUIGINGEN

Omdat de manipulatie in dit experiment niet succesvol was, kan niet gekeken worden of er een causaal verband bestaat tussen de variabelen. Wel kunnen de relaties tussen de variabelen verder onderzocht worden. Met regressie-analyse zijn de relaties tussen waargenomen gelijkenis, identificatie en overtuigingen in kaart gebracht. Allereerst bleek dat er een significante, positieve relatie was tussen waargenomen gelijkenis en identificatie ($\beta = .39$, $p < .001$). Participanten die zichzelf meer vonden lijken op het hoofdpersonage van het verhaal dat zij lazen, identificeerden zich ook meer met dit personage. Waargenomen gelijkenis hing ook samen met de overtuigingen 'Problemen van studenten zijn relatief gezien simpel in vergelijking met kanker' ($\beta = .24$, $p = .001$), 'Als je last hebt van pijn bij het urineren/bij je oksel kun je beter vroegtijdig naar de dokter gaan' ($\beta = .21$, $p < .01$) en 'Prostaat/kanker/borstkanker heeft een negatieve invloed op het seksleven van mensen' ($\beta = .16$, $p = .05$). Identificatie hing samen met de overtuigingen 'Problemen van studenten zijn relatief gezien simpel in vergelijking met kanker' ($\beta = .26$, $p < .001$), 'Als je last hebt van pijn bij het urineren/bij je oksel kun je beter vroegtijdig naar de dokter gaan' ($\beta = .22$, $p < .01$) en 'Preventief onderzoek naar kanker is goed' ($\beta = .32$, $p < .001$). Tenslotte is voor de overtuigingen

die zowel met waargenomen gelijkennis als met identificatie samenhangen nog een mediatie-analyse uitgevoerd om te kijken of identificatie de relatie tussen waargenomen gelijkennis en deze overtuigingen kon verklaren. Hieruit bleek dat in meerdere regressies van zowel waargenomen gelijkennis als identificatie op beide overtuigingen de relatie tussen waargenomen gelijkennis en de overtuigingen marginaal significant werd (beide p 's $> .05$ en $< .10$), terwijl de relatie tussen identificatie en overtuigingen significant bleef (beide p 's $< .05$). Hieruit blijkt dat identificatie de relatie tussen waargenomen gelijkennis en deze overtuigingen gedeeltelijk medieerde.

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Hypothese 1 die stelt dat 'Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht een hogere waargenomen gelijkennis hebben met de hoofdpersoon dan lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht' wordt niet bevestigd door de resultaten. Overeenkomst in geslacht tussen lezer en personage had geen invloed op de mate waarin lezers zich vonden lijken op het personage. Dit betekent dat de manipulatie in dit experiment niet succesvol was. Er werd verwacht dat mannen zich meer zouden vinden lijken op de mannelijke hoofdpersoon met prostaatkanker, en dat vrouwen zich meer zouden vinden lijken op de vrouwelijke hoofdpersoon met borstkanker. Een mogelijke verklaring voor het feit dat dit niet gevonden is ligt in de aard van de manipulatie. Het man-vrouw verschil zou niet sterk genoeg kunnen zijn om de waargenomen gelijkennis te beïnvloeden. Wellicht beoordeelden de participanten hun overeenkomst met het hoofdpersoon op andere punten, zoals het gegeven dat het een student was. Het is mogelijk dat de participanten zich op beide personages evenveel vonden lijken omdat zowel het mannelijke personage als het vrouwelijke personage student was, net als de participanten zelf. Ook is het waarschijnlijk dat het specifieke gegeven van dit verhaal dat het hoofdpersoon ernstig ziek was een rol heeft gespeeld in het uitblijven van effecten op waargenomen gelijkennis. Aangezien de meeste participanten zelf geen ernstige ziekte zullen hebben gehad, kan dit ervoor gezorgd hebben dat ze zichzelf niet erg op het personage vonden lijken. De vrij lage scores op waargenomen gelijkennis (namelijk iets onder het neutrale middelpunt van de zevenpuntsschaal) lijken in deze richting te wijzen.

Ongeacht de precieze reden dat de overeenkomst in geslacht tussen het personage en de lezer niet leidde tot hogere waargenomen gelijkennis, is dit resultaat van groot belang in de interpretatie van de resultaten op de overige hypothesen. Hypothese 2 die stelt dat 'Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht zich meer identificeren met de hoofdpersoon dan lezers van een verhaal

met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht' werd namelijk ook niet bevestigd door de resultaten van dit onderzoek. Als in ogenschouw wordt genomen dat participanten die met het personage in geslacht overeenkwamen zich niet meer vonden lijken op het personage dan participanten die niet met het personage in geslacht overeenkwamen, dan is het niet verwonderlijk dat de overeenkomst in geslacht ook niet leidde tot hogere identificatie. Het werd juist verwacht dat de gelijkenis die lezers zagen met het personage zou zorgen voor identificatie. Omdat deze gelijkenis niet verschilde tussen de verschillende condities, zouden er inderdaad ook geen verschillen moeten zijn in identificatie, zoals gevonden is. Wel werd er een verschil gevonden in identificatie tussen mannen en vrouwen, ongeacht de versie van het verhaal die zij gelezen hadden. Het bleek dat vrouwen zich meer identificeerden met de hoofdpersoon, of dit nu een man of een vrouw was, dan mannen. Ook verschilden mannen en vrouwen op de andere aspecten van transportatie: aandacht en verbeelding. Ook hierop scoorden vrouwen hoger dan mannen. Uit deze resultaten blijkt dat vrouwen wellicht over het algemeen meer de neiging hebben om op te gaan in een verhaal dan mannen.

Ook hypothese 3 die stelt dat 'Lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die overeenkomt in geslacht overtuigingen hebben die meer consistent zijn met het verhaal dan lezers van een verhaal met een hoofdpersoon die niet overeenkomt in geslacht' werd niet ondersteund door de resultaten. Aangezien er verwacht werd dat identificatie zou leiden tot het hebben van overtuigingen die meer consistent zijn met het verhaal en deze identificatie niet verschilde tussen de condities, is het ook niet verwonderlijk dat de overtuigingen niet verschilden tussen de condities. Dus, hoewel de eerste drie hypothesen niet bevestigd kunnen worden door de resultaten van het onderzoek, zijn deze resultaten allemaal toe te schrijven aan de manipulatie. Daarom kan niet geconcludeerd worden dat gelijkenis tussen de lezer en het personage niet zou kunnen leiden tot hogere identificatie en uiteindelijk overtuiging. Verder onderzoek is nodig om vast te stellen of waargenomen gelijkenis invloed kan hebben op identificatie en verhaal-consistente overtuigingen. Dit onderzoek zou een sterkere manipulatie moeten vinden van waargenomen gelijkenis dan overeenkomst in geslacht. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat de overeenkomst in achtergrond een manipulatie zou zijn die wel zou zorgen voor verschillen. Als de hoofdpersoon in dit verhaal bijvoorbeeld een werkend persoon zou zijn in plaats van een student of een ouder die thuis blijft om voor zijn/haar kinderen te zorgen, dan zou er wellicht wel een verschil gevonden worden in waargenomen gelijkenis. Ook kan er gedacht worden over een manipulatie van overeenkomst in meer subjectieve variabelen, zoals een voorkeur voor een bepaalde sport of een hobby, zo lang de variabele die

gemanipuleerd wordt maar losstaat van de uiteindelijke attitudes of overtuigingen die het verhaal zou moeten beïnvloeden.

Uit de resultaten van de regressie-analyses blijkt dat dit een veelbelovende richting voor verder onderzoek zou kunnen zijn. Hoewel hypothese 4 die stelt dat 'Het effect van overeenkomst in geslacht tussen personage en lezer op verhaal-consistente overtuigingen gemedieerd wordt door (a) waargenomen gelijkennis en (b) identificatie' niet direct getoetst kon worden, konden wel de relaties tussen waargenomen gelijkennis, identificatie en overtuigingen in kaart gebracht worden.

Hieruit bleek ten eerste dat waargenomen gelijkennis en identificatie samenhangen. Dit geeft aan dat het mogelijk is dat zij elkaar beïnvloeden. Daarnaast waren er twee overtuigingen die samenhangen met zowel waargenomen gelijkennis als identificatie, namelijk 'Problemen van studenten zijn relatief gezien simpel in vergelijking met kanker' en 'Als je last hebt van pijn bij het urineren/bij je oksel kun je beter vroegtijdig naar de dokter gaan'. Uit mediatie-analyse bleek dat de relatie tussen waargenomen gelijkennis en deze overtuigingen partieel gemedieerd werd door identificatie. Deze resultaten suggereren dat er een verband is tussen waargenomen gelijkennis, identificatie en overtuigingen. Daarom is het belangrijk dat toekomstig onderzoek vaststelt of er ook een causale relatie is waarbij waargenomen gelijkennis via identificatie leidt tot verhaal-consistente overtuigingen. Deze resultaten zetten dus vooral aan tot het doen van verder onderzoek met een andere manipulatie van waargenomen gelijkennis. Tot die tijd geven deze resultaten wel aan dat het zou kunnen helpen om een hoofdpersoon te gebruiken op wie lezers zich vinden lijken om overtuigende effecten te bereiken. Als lezers zich gelijk voelen aan een personage roept dit wellicht een intense ervaring van het verhaal op en heeft dit mogelijk blijvende invloed.

BIBLIOGRAFIE

- Appel, M. and T. Richter (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10, pp. 113-134.
- Appiah, O. (2001). Black, White, Hispanic, and Asian American adolescents' responses to culturally embedded ads. *The Howard Journal of Communications*, 12, pp. 29-48.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), pp. 245-264.

- De Graaf, A., H. Hoeken, J. Sanders and H. Beentjes (2009). The role of dimensions of narrative engagement in narrative persuasion. *Communications: The European journal of communication research*, 34(4), pp. 385-405.
- De Graaf, A., H. Hoeken, J. Sanders and H. Beentjes (in druk). Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Communication Research*.
- Fazio, R.H. and M.P. Zanna (1978). Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude-behavior relationship. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, pp. 398-408.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gibson, R. and D. Zillmann (1994). Exaggerated versus representative exemplification in news reports. *Communication Research*, 21, pp. 603-624.
- Green, M.C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, 56, 163-183.
- Green, M.C. and T.C. Brock (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), pp. 701-721.
- Green, M.C. and T.C. Brock (2002). In the mind's eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion. In: *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, T.C. Brock, J.J. Strange and M.C. Green (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 315-341.
- Green, M.C., T.C. Brock and G.F. Kaufman (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14(4), pp. 311-327.
- Hoffner, C. and M. Buchanan (2005). Young adults' wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, pp. 325-351.
- Hoffner, C. and J. Cantor (1991). Perceiving and responding to mass media characters. In: *Responding to the screen: Reception and reaction processes*, J. Bryant and D. Zillmann (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 63-101.
- Korda, M. en E. van der Does (1997). *Van man tot man: Leven met prostaatkanker*. Baarn: Uitgeverij De Kern.
- Nell, V. (2002). Mythic structures in narrative: The domestication of immortality. In: *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, M. C. Green, J. J. Strange and T. C. Brock (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 17-37.

- Petty, R.E. and J.T. Cacioppo (1986). *Communication and Persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York, NY: Springer.
- Prentice, D.A. and R.J. Gerrig (1999). Exploring the boundary between fiction and reality. In: *Dual-process theories in social psychology*, S. Chaiken and Y. Trope (eds.). New York, NY: The Guilford Press, pp. 529-546.
- Robyns, J. (2004). *Mijn gevecht tegen kanker*. Leuven: Uitgeverij Davidsfonds.
- Slater, M.D. and D. Rouner (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), pp. 173-191.



EVOLUTIE VAN FICTIE: CULTURELE EXAPTATIE VAN SOCIALE COGNITIE

JAN VERPOOTEN

University of Antwerp, Belgium
Konrad Lorenz Institute for Evolution and Cognition Research, Austria
Adolf Lorenz Gasse 2,
A-3422 Altenberg, Austria
jan.verpooten@ua.ac.be
<http://www.janverpooten.com>

Jan Verpooten is currently research fellow at the Konrad Lorenz Institute for Evolution and Cognition Research and doctoral researcher at the University of Antwerp, where he obtained his msc Biology. He studies the evolution of the arts.

SAMENVATTING

Het verzinnen, vertellen en beluisteren van fictie is een interessant fenomeen vanuit evolutionair perspectief. Langs de ene kant vertoont het een aantal kenmerken die erop lijken te wijzen dat het een biologische adaptatie is. Bijvoorbeeld komt het in vrijwel alle culturen voor, zijn we er van jongs af aan zeer ontvankelijk voor en heeft het mogelijke voordelige effecten op de ontwikkeling van onze cognitie. Langs de andere kant echter, moeten we sceptisch zijn: geen van deze kenmerken geldt als een absoluut bewijs voor adaptatie.

In dit artikel zal ik de mogelijke hypothesen van fictie als adaptatie overlopen en concluderen dat er voor geen enkele echt overtuigend bewijs is. Zelfs indien fictie voordelige effecten heeft, betekent dit nog niet dat het een adaptatie is. Het kan ook een zogenaamde exaptatie zijn, een hypothese die evolutionisten die over fictie hebben nagedacht onvoldoende geëxploreerd hebben. Ik zal argumenteren dat op basis van onze huidige kennis dit echter de meest plausibele hypothese is. Verder zal

ik argumenteren dat fictie als exaptatie een integrale component is van onze sociale cognitie. Maar om fictie evolutionair te begrijpen moeten we verder kijken dan dit cognitief niveau. Ook culturele overdracht is een noodzakelijk element in de evolutie van fictie. Dit brengt me uiteindelijk tot de visie dat fictie een culturele exaptatie is van sociale cognitie.



EVOLUTIE VAN FICTIE: CULTURELE EXAPTATIE VAN SOCIALE COGNITIE

INLEIDING: RELEVANTIE VAN EVOLUTIE VOOR FICTIE EN VICE VERSA

In dit artikel wordt fictie onder de evolutionaire loep gelegd. Ik zal de mogelijke hypothesen dat fictie een menselijke adaptatie is systematisch exploreren, in vraag stellen, en tot slot een alternatief suggereren. Maar het is misschien zinvol eerst even stil te staan bij de vraag waarom fictie überhaupt evolutionair te benaderen. Al sinds Darwin zijn evolutietheorie naar voren bracht 151 jaar geleden, buigen onderzoekers zich over de vraag of de kunsten (zoals beeldende kunst, muziek, dans en fictie) begrepen kunnen worden aan de hand van deze theorie. Sommigen betwijfelen dit. Wat zou de studie van de evolutie van de levende natuur kunnen vertellen over kunst, iets dat toch bij uitstek cultureel is? Nochtans is het niet zo verwonderlijk dat onderzoekers geïnteresseerd zijn in kunst vanuit evolutionair oogpunt. Één van de interessantste gevolgen van de evolutietheorie is dat ze impliceert dat wij met alle levends op aarde een gemeenschappelijke voorouder hebben. Dat de dieren en planten dus letterlijk onze verre neefjes en nichtjes zijn; dat het verschil tussen de mens en bijvoorbeeld de gorilla van graduele aard is en niet absoluut, net zoals de gorilla gradueel verschilt van de chimpansee (merk op dat wij meer genen gemeenschappelijk hebben met de chimpansee dan de chimpansee met de gorilla). Dat betekent ook dat de methoden en concepten die biologen sinds Darwin aanwenden om de evolutie van de levende natuur te onderzoeken in principe ook aanwendbaar zouden moeten zijn om de mens te onderzoeken, met in begrip van het menselijk gedrag. En met in begrip ook van minder voor de hand liggende gedragingen, tenminste vanuit het evolutiebiologisch perspectief, zoals het minnen en maken van kunst. Meer nog, deze gedragingen vormen juist een uitdaging voor de evolutiebiologie – als eventuele uitzonderingen die al dan niet de evolutionaire regel bevestigen.

Ik zal fictie beschouwen als een subcategorie van het narratieve in navolging van Boyd (2009: 129). Als het narratieve de representatie is van gebeurtenissen, dan is fictie de representatie van verzonnen gebeurtenissen. De gedragingen die met fictie gepaard gaan zijn dan het verzinnen, het verzenden en ontvangen van fictie. Het hoeft geen betoog dat de mens zeer ontvankelijk is voor fictieve verhalen. Fictie komt zo goed als in elke cultuur voor en bestaat waarschijnlijk al sinds tienduizenden jaren als onderdeel van orale tradities onder de vorm van epen, mythen en legenden. De opkomst van technologieën zoals het schrift en de filmopname veranderde hier niets aan, een belangrijke portie van de gecommuniceerde informatie bleef in het format van het fictieve verhaal. Wijst die opvallende verknochtheid aan en ontvankelijkheid voor fictie op een biologische functie zoals dat meestal het geval is met sterke motivaties? Neem ter vergelijking honger als een sterk motiverende gewaarwording in functie van voedselopname. De overlevingsfunctie van honger spreekt voor zich en verklaart waarom het hongergevoel evolueerde. Maar fictie wordt als een uitdaging beschouwd voor de evolutiebiologie omdat het niet onmiddellijk duidelijk is welke evolutionaire functie het dient. In dit artikel zal ik argumenteren dat dit komt omdat het ook gewoon niet erg waarschijnlijk is dat fictie een adaptatie is. Het heeft dan ook weinig zin de evolutie van fictie op deze manier te willen verklaren. Maar, dat wil niet zeggen dat fictie losstaat van de menselijke biologie, noch dat het evolutietheoretisch benaderen van fictie irrelevant is. Recente bevindingen op het vlak van de menselijke cognitie lijken erop te wijzen dat de capaciteit tot fictie een integrale component is van de menselijke biologie. Daarnaast spelen dynamieken ten gevolge van sociaal leren en culturele overdracht (bijvoorbeeld onder de vorm van tradities) een rol in de vorming en het voortbestaan van fictieve verhalen. Een evolutietheoretische aanpak kan een waardevolle bijdrage leveren aan de studie van deze aspecten van fictie, tenminste, op voorwaarde dat gebruik gemaakt wordt van een 'geëxpandeerde' versie van het adaptacionisme. Hieronder zal ik uiteenzetten waarin deze geëxpandeerde versie verschilt van de 'standaard' versie. Vervolgens zal ik ze aanwenden om een licht te werpen op fictie als een geëvolueerd universeel kenmerk van de mens.

PUNTJES OP DE I'S VAN SELECTIE, ADAPTATIE EN FUNCTIE

Hoewel de meeste mensen inmiddels vertrouwd zijn met de basisprincipes van evolutie, treden misverstanden gemakkelijk op. Een van de redenen hiervoor is dat niet iedereen exact hetzelfde verstaat onder de gebruikte termen. Om misverstanden te vermijden zal ik daarom in deze sectie kort omschrijven wat ik zal bedoelen wanneer ik de meest courante evolutionaire termen 'selectie, adaptatie en

functie' gebruik. Selectie is het centrale 'mechanisme' van Darwinistische evolutie. Darwin ontleende het concept aan de observaties van fokkers, zoals hijzelf, die met hun methoden van kunstmatige selectie, oftewel domesticatie, allerlei nieuwe vormvarianten van bijvoorbeeld sierduiven uit hun hoeden konden toveren. Darwin's inzicht was dat net zoals de kunstmatige ook de natuurlijke omgeving een selectiekracht kan uitoefenen op een organisme en postuleerde dat dit principe, dat hij natuurlijke selectie noemde, een belangrijke drijvende kracht is van evolutie. Het principe van natuurlijke selectie werd later verenigd met de erfelijkheidswetten van Mendel. Dit leidde tot de 'Moderne Synthese' of het Neodarwinisme. Binnen dit paradigma opereert de huidige evolutiebiologie. Een centrale assumptie is dat natuurlijke selectie inwerkt op genetische variatie.

Darwin zette de voorwaarden waaraan voldaan moet zijn wil evolutie door natuurlijke selectie plaatsvinden al op een rij. Allereerst moet er variatie zijn waaruit geselecteerd kan worden (Neodarwinisme: genmutaties houden variatie op peil). Als tweede moet die variatie een erfelijke factor hebben (Neodarwinisme: genen), zodat uitgeselecteerde veranderingen kunnen worden doorgegeven aan het nageslacht. Ten derde moet binnen die variatie moeten sommige varianten (Neodarwinisme: genen) gepaard gaan met een hogere kans tot overleven en/of voortplanten dan andere varianten; zij leiden tot het beter aangepast zijn of hebben een hogere 'fitness' dan andere varianten. Het zijn dan ook die varianten die beter zijn aangepast aan een bepaalde omgeving die mettertijd worden uitgeselecteerd in interactie met die omgeving. Dit graduele proces leidt tot een alsmat betere 'fit' van een populatie individuen aan hun omgeving. Zowel dit proces als het resultaat van dit proces van aanpassing wordt adaptatie genoemd. Dit betekent dat wanneer men van een kenmerk zegt dat het een adaptatie is, men ook impliceert dat het tot stand kwam onder invloed van natuurlijke selectie op overerfbare varianten. Een adaptatie is dus per definitie overerfbaar. In het Neodarwinisme wordt gefocust op de genen die door natuurlijke selectie worden uitgeselecteerd omwille van de effecten die die op fenotypische (d.w.z. uiterlijke) kenmerken hebben. Andere vormen van overerving, zoals zgn. epigenetische overerving en sociale transmissie, worden binnen het Neodarwinisme niet echt behandeld. Seksuele selectie is een speciaal geval van natuurlijke selectie omdat het kan resulteren in kenmerken die de overlevingskansen van een individu kunnen verlagen ten voordele van de voortplantingskansen. Het klassieke voorbeeld is de pauwenstaart die pauwhanen aanwenden om pauwhennen tot paring te verleiden maar die in de weg zit wanneer ze een roofdier moeten ontvluchten. Tot slot is er het begrip 'functie'. In evolutiebiologische termen hebben enkel adaptaties functies. Want zelfs al heeft een bepaald kenmerk een positieve effect op de voortplantings- en/of overlevingskansen van het individu

dan is dat effect nog niet noodzakelijk een functie en het kenmerk nog niet noodzakelijk een adaptatie. Een functie van een kenmerk is dus een effect van een kenmerk dat specifiek hiervoor uitgeselecteerd werd tijdens het adaptatieproces. Om deze reden kan men niet bepalen of een kenmerk een adaptatie is of niet door louter het huidige effect op overleving en voortplanting van het organisme te meten, men moet ook weten wat de voorgeschiedenis is van het kenmerk. Het is precies daarom dat een geëxpandeerde versie van het adaptationistisch onderzoeksprogramma noodzakelijk is, we hebben begrippen nodig die rekening houden met de historische dimensie en niet louter hun huidige effect. Maar alvorens deze bijkomende begrippen en hun relevantie te bekijken, is het nuttig eerst even stil te staan bij de componenten waaruit fictie is opgebouwd.

DE BIOLOGIE VAN FICTIE

Uit het voorgaande volgt dat wanneer men fictie een ‘adaptatie op zich’ noemt (bijv. Boyd 2009; Cosmides en Tooby, 2001), men eigenlijk zegt dat fictie tot stand is gekomen doordat het een specifiek doelwit was van selectie op de genen die fictie mogelijk maken (de reden dat het een specifiek doelwit was, was dan omdat het een positieve impact had op reproductief succes). Wil men deze aanname hard maken dan moet men aantonen dat er in de loop van de menselijke evolutie genen specifiek voor fictie werden uitgeselecteerd. Fictie wordt natuurlijk noch door een enkel gen, noch door een enkel organisch kenmerk veroorzaakt maar bouwt op een complexe verscheidenheid aan systemen die potentieel tal van functies in andere contexten vervullen. Een mogelijke opdracht voor de adaptationist is daarom op zoek te gaan naar die systemen die mogelijk gemodificeerd werden door selectie specifiek voor fictie. Zowel het verzinnen, het representeren als het ontvangen van ficties spelen een rol in fictie. Dus we zijn op zoek naar de cognitieve vaardigheden die creatie en begrip van fictie mogelijk maken, de psychologische preferenties waarop fictie inspeelt, en de overerfbare aspecten van de cognitie die de vereiste sociale en culturele context voor fictie mogelijk maken. Vervolgens moet nagegaan worden of het plausibel is dat selectie voor fictie effectief een rol heeft gespeeld in het tot stand komen van deze voor fictie aangewende systemen. De vraag of fictie een adaptatie is wordt dus de vraag of er voor fictie aangewende onderliggende systemen zijn die werden gemodificeerd door natuurlijke selectie op genen omdat fictie het reproductief succes verhoogt. Boyd (2009, hst. 10-12) geeft een gedetailleerd overzicht van de cognitieve vermogens waarop fictie steunt. Enerzijds argumenteert hij dat fictie

1] Omdat genen slechts ‘overleven’ wanneer hun dragers, de organismen, zich voortplanten, zullen populatiegenetici de kans op overleven-en-voortplanten meestal samennemen als voortplantingskans of reproductief succes.

een kunstvorm is. Binnen Boyd denkkader betekent dit dat fictie een vorm van cognitief spel is. Boyd vertrekt van de assumptie dat kunst het gevolg is van onze neiging tot spel. In kunst wordt die neiging tot spel gemanifesteerd in een spel met patronen. In fictie is dat dan een spel met patronen die rijk zijn aan sociale informatie, aangezien (verhalende) fictie focust op interacties tussen sociale agents. Fictie traint dus onze sociaal-cognitieve vermogens, aldus Boyd. Naast een kunstvorm is fictie een vorm van het narratieve. Het menselijke narratieve vermogen vereist verschillende cognitieve vermogens. Zo delen we met vele andere dieren systemen voor het begrijpen van gebeurtenissen, dit zijn de zogenaamde ‘systemen’ voor het construeren van een ‘theory of things, kinds and minds’: respectievelijk het herkennen en begrijpen van objecten, categorieën en het vermogen om zich een beeld te vormen van het perspectief van een ander en indirect ook van zichzelf. We moeten ook beschikken over systemen om gebeurtenissen op te slaan. Zeer interessant is hier de constructive episodic simulation hypothese. Het blijkt dat het geheugen niet een soort van statische databank is met schuifjes vol herinneringen, maar dat we, telkens als we ons iets herinneren, actief die herinnering reconstrueren en integreren met onze huidige kijk en ervaring. Dezelfde hersenzones blijken bovendien actief te zijn wanneer we de toekomst proberen te voorspellen (Schacter, Addis en Buckner, 2007). Verbeelding speelt dus een cruciale rol in het reconstrueren van het verleden en dit in functie van het anticiperen van de toekomst. Vervolgens beschikken we nog over verschillende systemen om gebeurtenissen weer te geven. In de vorm van acties, zoals in mime bijvoorbeeld, maar ook in elke andere vorm van ‘imitatory enactment’. Via de creatie van twee- en driedimensionale beelden en ook met woorden. Naast de noodzakelijke genetische component vereisen deze systemen om gebeurtenissen weer te geven een minstens even belangrijke sociaal en cultureel aangeleerde component om tot volle expressie te komen. Zo kennen de Pirahã, een volk dat leeft in het Amazoneregenwoud in Brazilië, geen fictie noch ontstaansmythen, als gevolg van culturele restricties die ze zich opleggen (het verbod op communicatie van abstracte onderwerpen die buiten de onmiddellijke ervaring vallen) (Everett, 2005). Tot slot stelt Boyd (2009) dat de capaciteit tot het delen van aandacht, ‘shared attention’, cruciaal is voor de evolutie van kunst.

Hoe cruciaal al deze systemen zijn voor fictie ook mogen zijn, het vertelt nog niets over de rol die fictie heeft gespeeld in het tot stand komen van deze systemen in de loop van de menselijke evolutie. Aangezien al deze systemen een cruciale rol spelen in andere functies die waarschijnlijk onder aanzienlijke selectiedruk staan, lijkt het op het eerste gezicht nogal onwaarschijnlijk dat één of meer van hen specifiek voor fictie werden uitgeselecteerd. Dit is wat de nulhypothese van fictie genoemd kan worden.

DE NULHYPOTHESE: FICTIE ALS SPANDREL/EXAPTATIE

Verschillende auteurs veronderstellen dat fictie een evolutionaire functie dient en dat het dus een adaptatie is (bijvoorbeeld Boyd, 2009; Cosmides en Tooby, 2001). Deze assumptie impliceert dat fictie gevormd werd door modificatie van de aan fictie onderliggende genen voor een bepaalde functie die fictie vervuld. Boyd (2009) laat na deze noodzakelijke voorwaarden te expliciteren in zijn behandeling van fictie als adaptatie. Hij omzeilt de voorwaarde van onderliggende genetische modificatie, door te stellen dat: 'An evolutionary explanation of human behavior does not entail genetic determinism' (Boyd, 2009: 11). Ik deel dit standpunt, maar het impliceert ook dat je fictie niet zomaar een adaptatie kan noemen, aangezien een adaptatie per definitie genetisch bepaald is. Verkies je dan, zoals Boyd doet, een minder strikte definitie van adaptatie te gebruiken dan word je geconfronteerd met het probleem dat gelijk welk kenmerk aan de voorwaarde om adaptatie genoemd te worden zal voldoen. Dit is effectief het geval in Boyds betoog. Het gevolg is dan dat je i.p.v. een falsificeerbaar verhaal een adaptationistisch 'just-so story' brengt. Boyd expliciteert nergens de evolutionaire logica die hij hanteert (als adaptaties niet genetisch worden overgeërfd hoe dan wel en hoe kan natuurlijke selectie dan haar werk doen?). Bijgevolg is zijn voorstel ook moeilijk te testen tegen de nulhypothese, en het verwerpen van de nulhypothese is een vereiste om adaptatie aan te tonen. De nulhypothese stelt dat fictie niet gevormd werd door selectie voor een bepaalde functie van fictie. Zolang ze niet verworpen kan worden is ze de te verkiezen hypothese volgens het principe van de parsimonie of spaarzaamheid. De nulhypothese veronderstelt immers het minst aantal assumpties. Met elke toegevoegde assumptie vergroot men de kans dat men op verkeerde veronderstellingen bouwt, in dit geval specifieke selectie voor fictie. Zoals Williams (1966) al benadrukte is adaptatie een veeleisend concept: adaptatie moet aangetoond worden en niet zomaar verondersteld. Adaptationisten zijn het erover eens dat het een grovere fout is (met nadeligere consequenties) iets dat niet een adaptatie is ten onrechte als adaptatie te bestempelen dan omgekeerd, iets dat een adaptatie is onterecht niet als een adaptatie te bestempelen (Andrews, Gangestad en Matthews, 2002; Gould en Lewontin, 1979; Gould en Vrba, 1982; Williams, 1966). Het is dus een absolute vereiste in detail te exploreren of het überhaupt mogelijk is dat zoiets als fictie kan geëvolueerd zijn zonder dat selectie op genen er rechtstreeks bij aan te pas kwam.

Of fictie nu een adaptatie is of niet heeft uiteraard geen wezenlijke consequenties voor de waarde van fictie voor de mens. Evolutionaire wetenschap heeft een beschrijvende doelstelling geen prescriptieve (zoals het kwalijke sociaaldarwinisme wel had). Het is ook niet zo dat als een kenmerk een adaptatie is dat het dan noodzakelijk is voor onze biologie. En omgekeerd kan het ook zijn dat een kenmerk

dat geen adaptatie is toch een levensnoodzakelijk onderdeel van onze biologie is. Deze mogelijkheden zijn relevant voor de evolutionaire benadering van fictie. Hoe ze mogelijk zijn bespreek ik aan de hand van de begrippen van het geëxpandeerde adaptationisme, namelijk ‘exaptatie, spandrel en constraint’. Deze termen zijn noodzakelijk om een voldoende onderbouwde nulhypothese te ontwikkelen waartegen adaptieve hypothesen afgewogen kunnen worden.

SPANDREL

Een kenmerk van een organisme kan het bijproduct zijn van selectie voor een ander kenmerk. Het bijproduct evolueerde, niet omdat het selectief voordelig was, maar omdat het onvermijdelijk was gelinkt aan een ander kenmerk dat reproductief voordelig was. Zulke kenmerken worden ‘spandrels’ genoemd (Andrews, Gangestad en Matthews, 2002). Gould en Lewontin (1979) ontleenden de term aan de architectuur. *Spandrel* is een architecturale term voor de driehoekige ruimte die ontstaat tussen twee rondbogen en de koepel die erop steunt. De ruimtelijke uitsparing heeft geen enkele architectonische functie, dat wil zeggen, ze speelt geen rol in het ondersteunen van de koepel. Niettemin is de spandrel onvermijdelijk. Het is een noodzakelijk en spontaan bijproduct van de functionele rondbogen die de koepel dragen. Het is belangrijk zich te realiseren dat de spandrel, hoewel een bijproduct, vaak onvermijdelijk is. Dit is iets dat vaak onvoldoende wordt benadrukt omdat het enigszins contra-intuïtief is. In het geval van de architectuur is de spandrel als element ‘fysisch noodzakelijk’ niet omdat het een functie vervult maar omdat de ruimte die de spandrel inneemt niet leeg kan zijn (materievrije ruimte is enkel theoretisch mogelijk). In die zin is de spandrel het gevolg van het ‘horror vacui’, een begrip dat, vooral vroeger, zowel in de natuurkunde als in de kunsten gebruikt werd om de onmogelijkheid van leegte aan te duiden. In de kunst wordt het vooral geassocieerd met het gegeven dat kunstenaars de neiging vertonen de leegte op te vullen, bijvoorbeeld met ornamenten. Met architecturale spandrels is het net zo. Bijvoorbeeld bevatten de spandrels tussen de rondbogen die de grote centrale koepel van de San Marco kathedraal in Venetië ondersteunen, een ontwerp die perfect in de driehoek passen. In het bovenste gedeelte zit een evangelist, geflankeerd door de hemelse steden en onderaan een man die telkens één van de vier Bijbelse rivieren representeert door water te gieten in de vernauwende ruimte onder zijn voeten. Gould en Lewontin (1979) argumenteerden dat spandrels ook als biologisch verschijnsel wijdverbreid zijn. De adaptationistische onderzoeker moet steeds beducht zijn op de mogelijkheid dat iets dat als zeer functioneel en evolutionair centraal overkomt, bij nader onderzoek het niet is. Net zoals men verkeerdelijk kan denken dat de architecturale spandrel speciaal ontworpen werd als draagvlak voor

de decoraties, komen adaptationistische onderzoekers maar al te gemakkelijk in de verleiding specifieke adaptaties te zien waar die niet zijn.

Gould en Lewontin (1979) richten zich in eerste instantie op biologische morfologie, maar ook gedragingen kunnen spandrels zijn. Bijvoorbeeld is het tegen elkaar slaan van stenen, of 'stone handing' (SH), dat bij een bepaalde troep van Japanse makaken in natuurlijke omstandigheden wordt geobserveerd zeer waarschijnlijk non-functioneel gedrag. Het is bovendien een vorm van cultureel gedrag. Oorspronkelijk werd het enkel sociaal overgedragen tussen speelkameraadjes van 3 tot 5 jaar, maar na verloop van tijd werd het een gedrag dat baby's een paar maanden na de geboorte overnemen van de moeder in het geval deze aan SH doet. Huffman en Quiatt (1986) noemen SH een 'fad', een rage, omdat het zich ondanks de doeleloosheid snel over de populatie verspreidt en nieuwe varianten blijven opduiken. Zij veronderstellen dat dit gedrag zo aanstekelijk is omdat het inspeelt op een aantal fysiologische behoeften of psychologische voorkeuren.

Dus, deze makaken doen aan SH omdat ze het oppikken van andere groepsgenoten. Ze doen het ook omdat ze er klaarblijkelijk de motivatie voor vinden het te blijven doen. Misschien is het plezierig (soms lijken ze hun kop te draaien om hun oor te richten naar de stenen die ze elkaar slaan in hun handen, misschien houden ze van het geluid)? Of misschien is het dwangmatig. Feit is dat dit gedrag geen functie hoeft te vervullen en kan voortbestaan in de lokale cultuur van deze dieren zolang het geen al te hoge kosten met zich meebrengt. Want eens ontdekt blijft dit gedrag onvermijdelijk voortvloeien uit het samen aanwezig zijn van pre-existerende motivaties, vaardigheden en sociaal contact die allen mogelijk belangrijke functies vervullen in andere contexten. Dat wil zeggen dat de voor de hand liggende manier om SH weg te selecteren, het weg selecteren is van de onderliggende kenmerken waarvan het een bijproduct is. Het feit dat de capaciteiten waarop het gedrag steunt vitaal zijn in andere contexten (SH wordt als bijproduct van de manipulatie van voedsel beschouwd) maakt dat deze niet zomaar weg geselecteerd kunnen worden (Huffman en Quiatt 1986). Een kenmerk dat weerstand biedt tegen selectiedrukken wordt een 'constraint' genoemd. Een spandrel, zelfs één zo vluchtig als een speeltrend onder de makaken, kan een constraint zijn (denk aan de onvermijdelijkheid van de spandrel). SH is relevant hier omdat het opvallende gelijkenissen vertoont met artistiek gedrag zoals fictie. De nulhypothese van fictie stelt dus voorop dat fictie net als SH is, dat het een bijproduct is van pre-existerende cognitieve capaciteiten en voorkeuren in een context voor sociaal leren.

BOYD VERSUS PINKER?

Pinker (1997, 2002) is bekend om het verdedigen van de nulhypothese dat vele van de kunsten evolutionaire bijproducten zijn. Volgens Boyd (2009) bewijst Pinker daarmee een dienst aan een adaptieve verklaring van kunst. Want zo, stelt hij, Pinker's hypothese faalt en levert hierdoor bewijs voor de kunst als adaptatie hypothese. Boyd beroept zich hierbij op de logica van de kosten-batenanalyse. Het is algemeen bekend dat kunst een hoge kost met zich meebrengt in de vorm van tijds- en energie-investering en de bijproduct hypothese impliceert dat hier tegenover geen baten staan. Boyd stelt (2009: 83): 'Nature selects against a cost without a benefit, as when it dispenses with sight in burrowing cave-dwelling animals'. Zijn redenering is dat hetzelfde voor kunst moet gelden: '[I]f and only if art were useless, more ruthlessly utilitarian and competitive realists with a lesser inclination to art would have survived and reproduced in greater numbers, and over evolutionary time their descendants would have supplanted those with a disposition to art' (Boyd 2009: 83). Deze redenering klinkt op het eerste gezicht aannemelijk, maar is het niet om twee redenen. Om vanuit Boyds vergelijking te vertrekken: de functie van ogen is lichtpatronen opvangen. In een permanent verduisterde habitat heeft dit geen nut meer en in soorten zoals mollen en grotvissen zien we inderdaad dat de ogen verdwijnen met blindheid als gevolg. Maar de dispositie voor kunst is in deze niet te vergelijken met het zicht. De bijproduct hypothese impliceert nu net dat er niet zoiets bestaat als een dispositie specifiek voor kunst, maar dat kunst stoelt op exploitatie van pre-existerende capaciteiten en preferenties die een functionele rol vervullen in andere contexten. Wil men kunst weg selecteren dan kan dat enkel door deze resem onderliggende cognitieve capaciteiten en preferenties aan te pakken. Hoe zou natuurlijke selectie anders kunst kunnen verhinderen? Net als de spandrel is kunst een onvermijdelijk en spontaan voortvloeisel van deze vaardigheden en preferenties en het sociaal leven. Omwille van die onvermijdelijkheid is het als bijproduct ook een 'constraint', een kenmerk dat weerstand biedt aan selectiedruk. Ogen, langs de andere kant, dienen enkel om licht op te vangen en kunnen daardoor makkelijk weg geselecteerd worden (of door toeval verdwijnen omdat ze niet onder positieve selectiedruk staan) wanneer die functie wegvalt. Een tegenargument is dus dat het kostbaarder is of zelfs nagenoeg onmogelijk om fictie uit te schakelen zelfs als het maladaptieve (nadelige) effecten heeft (vanwege het niet opwegen van de baten tegen de kosten) dan om het te dulden. Een tweede probleem is dat Boyd en Pinker, door het als een dichotomie voor te stellen, laten uitschijnen dat er maar twee mogelijkheden zijn: fictie is ofwel een bijproduct ofwel een adaptatie. Dat is echter niet het geval. Er is ook nog de mogelijkheid dat fictie een exaptatie is.

EXAPTATIE

Het voorbeeld van de babyschedel

Omdat het concept van exaptatie zeer gemakkelijk verkeerd begrepen wordt, vertrek ik van een klaar en duidelijk voorbeeld uit de biologie dat al gekend was voor Darwin zijn *Ontstaan der soorten* (1859) schreef. Gould (1991) haalt het aan in een artikel waarin hij het belang van het begrip exaptatie voor een evolutionaire psychologie behandelt. Het leven van een zoogdier, en dat van de mens in het bijzonder, begint met de moeizame passage van het verhoudingsgewijs grote hoofd van de foetus door het nauwe geboortekanaal. De verschillende beenderen van de schedel zijn nog niet volledig met elkaar vergroeid. Bijgevolg kan het hoofdje nog vervormd worden doordat de schedelbeenderen vrij van elkaar kunnen bewegen. Zonder deze vervorming zou de geboorte met zo'n groot hoofd niet mogelijk zijn. Op het eerste gezicht lijkt het hier dus over een levensbelangrijke adaptatie te gaan. Grote hersencapaciteit speelt immers een belangrijke functie in het biologische succesverhaal van de menselijke soort. Het blijkt echter dat de uitgestelde ossificatie of verbening van de schedelbeenderen niet een adaptatie is om de simpele reden dat 'lagere' gewervelden, die voorouders van ons, zoogdieren, zijn, dit kenmerk met ons delen. Zij hebben die flexibele schedel niet nodig, integendeel zelfs, gezien ze doorheen een eischaal moeten breken. En een adaptatie is per definitie een kenmerk waarvan de onderliggende genen door natuurlijke selectie werden veranderd voor een bepaalde functie. Aangezien de flexibele babyschedel dus al bestond lang voor er nauwe geboortekanalen waren bij onze voorouders kan het laatste geen selectieve druk hebben uitgeoefend op het eerste. Darwin, die bekend staat als een gematigd darwinist (hij zag natuurlijke selectie niet als enige drijvende kracht achter evolutie), vermeldde deze kennis al als een waarschuwing voor een al te strikt adaptationistisch denken en veronderstelde dat deze uitgestelde ossificatie een gevolg was van de 'laws of growth'. De oorzaak van het kenmerk ligt dus in ontwikkelingsprocessen in plaats van dat het een product van natuurlijke selectie is. Dit voorbeeld illustreert dus dat zelfs een vitaal kenmerk geen adaptatie hoeft te zijn en dat we door het huidige voordelige effect van een kenmerk vast te stellen nog niet hebben aangetoond dat het voor dit effect evolueerde. Men moet dus altijd ook de evolutionaire ontstaansgeschiedenis van een kenmerk in acht nemen om te kunnen bepalen of het al dan niet een adaptatie is (Gould en Vrba, 1982).

Definitie

Gould en Vrba (1982) waren de eersten die het concept van exaptatie definieerden en bespraken. Een exaptatie is een pre-existerend kenmerk (dus een dat al is geëvolueerd) dat een nieuw voordelig effect verwerft zonder dat het werd gemodificeerd

voor dit effect (dat wil zeggen: het krijgt een nieuwe rol, maar het werd niet ontworpen door selectie voor die rol). Omdat het voordelig effect niet heeft bijgedragen aan de evolutie van het kenmerk, is het effect waartoe het kenmerk geëxapteerd werd geen functie maar gewoon een effect: 'Adaptations have functions; exaptations have effects' (Gould en Vrba 1982: 6). De laattijdige ossificatie van de schedelbeenderen van de pasgeborene heeft als effect – niet als functie – dat in de menselijke evolutie de grootte van onze hersenen is kunnen verdriedubbelen in de laatste drie miljoen jaar. Hoewel er geen selectie voor het effect heeft plaatsgehad, kan een exaptatie dus toch het reproductief succes verhogen. Anders zou het niet biologisch voordelig zijn. Wat een voordelig effect van een kenmerk dus doet is het reproductief succes van de genen die instaan voor de ontwikkeling van het kenmerk verhogen, zonder dat de genen zelf veranderen voor het effect. Het gaat dus louter om aantallen. De menselijke bevolking is mede kunnen exploderen dankzij de vermogens van onze grote hersenen en dat dankzij uitgestelde ossificatie. Onze genen hebben zich daardoor verspreid over de aardbol – echter, zonder dat ze voor en door dit effect gemodificeerd werden door selectie.

Exaptatie van het menselijk brein: 'a mountain to the adaptive molehill'

Gould en Vrba (1982) en Gould (1991) argumenteerden dat exaptaties zowel belangrijker als talrijker zijn dan adaptaties. Zij argumenteerden bovendien dat dit in het bijzonder geldt voor de evolutionaire studie van menselijk gedrag en psychologie, waar de lijst van exaptieve effecten van het menselijk brein een berg is in vergelijking met het adaptieve molshoopje, 'a mountain to the adaptive molehill' (Gould 1991: 59). Zo is bijvoorbeeld ook ons vermogen om met de auto te rijden een exaptatie van tal van motorische en cognitieve vaardigheden die natuurlijk niet werden uitgeselecteerd door het rijden met de auto maar al voorheen deel uitmaakten van het menselijk repertorium (Andrews, Gangestad en Matthews, 2002). Als een vitaal kenmerk van de mens zoals de verlate verbening van de babyschedel met grote zekerheid geen adaptatie is, waarom zou dan een complex kenmerk waarvan het veel minder voor de hand ligt dat het genetisch werd uitgeselecteerd, het wel zijn?

Dit legt een enorme druk op de adaptieve hypothese van fictie met als gevolg dat aanhangers ervan extra overtuigende aanwijzingen zullen nodig hebben om hun beweringen hard te maken. Zelfs als men kan aantonen dat fictie voordelige effecten met zich meebrengt die zelfs het reproductief succes verhogen, dan nog heeft men de spaarzamere exaptatie hypothese niet verworpen. Een voorbeeld van een gedrag dat in zijn evolutie enigszins vergelijkbaar is met eerder besproken SH maar dat in tegenstelling tot SH voordelige effecten met zich meebrengt, en

dus een exaptatie is, is het werktuiggebruik bij orang-oetans. Tot voor kort werd aangenomen dat orang-oetans geen werktuigen gebruiken in het wild. Totdat de Nederlandse primatoloog van Schaik in een moeras in Sumatra een groep vond die het wel deed: daar gebruikten de lokale orang-oetans twijgjes om het zeer voedingsrijke zaad uit de stekelige bolster van de Neesiavriucht te pulken. Opvallend is dat een andere groep, niet zo ver daarvandaan dat niet deed. Nochtans zijn de voordelen aanzienlijk – zeker in tijden van voedselschaarste – en beide groepen leven in hetzelfde woud met dezelfde vruchten. van Schaik en zijn collega's kwamen ontdekten dat de onderliggende oorzaak voor dit verschil een hogere sociale tolerantie is (Van Schaik, 2006). Jonge orang-oetans in de werktuiggebruikende groep bleken niet alleen met hun moeder te interageren maar ook met andere individuen in de groep. In tegenstelling tot kleintjes in andere orang-oetan groepen konden zij bijgevolg niet enkel van de moeder leren, maar van verschillende andere potentieel interessante rolmodellen. Een toevallige vonk van werktuiggebruik door een clever individu dooft zo niet uit, maar wordt overgenomen door leergierige anderen, gedreven door de individuele zucht naar lekkernij. Zo ontstaat een culturele traditie waaraan geen genetische modificatie te pas is gekomen en zoals gezegd daarom niet als een adaptatie kan geklasseerd worden. Het is echter wel een exaptatie: hoewel het werktuiggebruik niet het resultaat is van natuurlijke selectie, brengt het wel overlevingsvoordelen met zich mee door verbeterde nutritie (Van Schaik en Knott, 2001). Op de lange duur kan het dus wel zijn dat bepaalde genmutaties die de efficiëntie van het werktuiggebruik nog verder verbeteren en zodoende de overlevings- en voortplantingskansen verder verhogen worden uitgeselecteerd omwille van het voordelige effect dat die genmutaties zouden hebben op de capaciteit tot werktuiggebruik. In dat geval zou het wel een adaptatie worden, een zgn. secundaire adaptatie om precies te zijn (Gould en Vrba, 1982).

FICTIE ALS ADAPTATIE

In deze sectie zal ik de mogelijkheden voor fictie als adaptatie overlopen en evalueren in hoeverre ze de potentie hebben een tegengewicht te vormen tegen de nulhypothese dat fictie op zich geen adaptatie is. Men dient zich te realiseren dat fictie een complex fenomeen is bestaande uit verschillende componenten. De verschillende cognitieve systemen waarop fictie steunt zijn hiervan een voorbeeld. Hierbij is het theoretisch mogelijk dat sommige door natuurlijke selectie werden gevormd

voor fictie, terwijl andere dan weer slechts geëxapteerd werden.² Fictie bestaat uit het verzinnen, weergeven en ontvangen van verzonnen (sequenties van) gebeurtenissen. Fictie kan zich op alle, enkele of geen enkele van deze drie niveaus manifesteren als een adaptatie. Het kan bijvoorbeeld zijn dat enkel de handeling van het verzenden van ficties een adaptatie is. Op deze ‘zender-specifieke’ hypothesen zal ik hieronder eerst ingaan.

FICTIE ALS ‘ZENDER-SPECIFIEKE’ ADAPTATIE

Seksuele display

De hypothese dat fictie evolueerde als seksuele display impliceert dat het werd uitgeleerd als gevolg van het verhogen van voortplantingskansen van de zender. Uitgaande van de strikte definitie van adaptatie en functie, zoals ik deze in het begin heb vooropgesteld, veronderstelt deze hypothese dat seksuele selectie onderliggende genetische modificatie heeft teweeggebracht voor fictie. Dus de hypothese veronderstelt dat de capaciteit verhalen te verzinnen en weer te geven gepaard gaat met seksuele selectie op genen omdat het als functie heeft het andere geslacht tot paring te ‘verleiden’. Een van de manieren om de evolutie van seksuele displays te benaderen is vanuit de fitness indicator theorie of goede genen selectie. Fitness is reproductief succes, dus de assumptie is dat vrouwtjes kiezen voor mannetjes die een hoog reproductief succes garanderen omdat vrouwtjes die kiezen voor mannetjes met een groot reproductief succes zelf een groot reproductief succes zullen kennen als neveneffect: in hun nakomelingen worden hun genen (voor de keuze) gecombineerd met de succesvolle genen van het mannetje. Miller (2000) argumenteert dat de evolutie van vele gedragingen zoals het maken en minnen van beeldende kunst, muziek, humor, door dit mechanisme gedreven wordt. Miller (2000: 382) ziet ook de evolutie van het vertellen van fictieve verhalen binnen dit perspectief als onderdeel van de idee dat taal evolueerde in functie van ‘verbale hofmakerij’. Hij beschouwt het produceren van fictie een betrouwbare fitness indicator omdat boeiende verhalen kostbaar en moeilijk om te produceren zijn. Zijn assumptie is dus dat individuen die beter zijn in het verzinnen en weergeven van verhalen een hoger reproductief succes zullen hebben dan individuen die er minder sterk in zijn. Boyd (2009: 79) merkt op dat het niet uit te sluiten valt dat de evolutie van kunst en het vertellen van verhalen enigszins beïnvloed is geweest door seksuele selectie, maar dat de uiteindelijke rol van seksuele selectie waarschijnlijk zeer beperkt is. Hij haalt als argument hiervoor aan dat mannetjes in andere soorten nooit samenwerken om

2) Zelfs zoiets als de menselijke hand, een organisch kenmerk waarvan we het belang voor het overleven zeer oncontroversieel vinden, kan best begrepen worden als een complexe mix van adaptaties, exaptaties en bijproducten (Andrews, Gangestad en Matthews, 2002).

displays te creëren om vrouwtjes aan te trekken, terwijl bij de mens coöperatie in elke kunstvorm een zekere rol speelt. Dit argument gaat evenwel niet helemaal op. Coöperatieve hofmakerij is uiterst zeldzaam maar het komt wel voor, bijvoorbeeld bij bepaalde manakins (een familie uit de orde zangvogels). Mannelijke duo's van lancetmanakins werden geobserveerd samen te zingen en te dansen voor vrouwtjes waarbij display-elementen aan bod kwamen die nooit worden vertoond door solitaire lancetmanakin mannetjes, wat erop wijst dat er een synergetisch effect is als gevolg van hun samenwerking (DuVal, 2007). Niettegenstaande blijft het een feit dat door op seksuele selectie te focussen voorbij wordt gegaan aan tal van zender-ontvangerinteracties die voorkomen bij artistiek gedrag. Er is geen reden om te veronderstellen dat de hofmakerij meer selectiedruk op evolutie van artistiek gedrag zou uitoefenen dan andere interacties, zoals die tussen moeder en kind (moeders overal ter wereld zingen om hun kinderen te sussen). Dit sluit aan bij een mogelijk nog fundamenteeler probleem met Millers voorstel. Zijn hypothese ligt in lijn met de focus op partnerkeuze van de overgrote meerderheid van de literatuur in de evolutie-onaire psychologie. Maar het is noch empirisch noch theoretisch waarschijnlijk dat het aantrekken van het andere geslacht ('interseksuele selectie') ooit een belangrijke selectiedruk is geweest in de menselijke soort. In organismen zoals de mens die in een tweedimensionale wereld leven (met name de begane grond, in tegenstelling tot vissen of vogels die zich vrijelijk in drie dimensies kunnen bewegen), is het veel waarschijnlijker dat vooral intraseksuele competitie tussen mannetjes een belangrijke selectiedruk zal uitoefenen en dat deze selectiedruk het belang van partnerkeuze grotendeels teniet doet. Dit komt omdat in een tweedimensionale omgeving het veel gemakkelijker is partners te monopoliseren. De vrouwtjes kunnen slechts in twee dimensies ontkomen aan de mannetjes. Dit heeft als gevolg dat het een betere evolutionaire strategie is kracht te ontwikkelen om de vrouwtjes te monopoliseren en rivalen op afstand te houden dan het alternatief, met name de vrouwtjes te verleiden met aantrekkelijkheden. Puts (2010) toont overtuigend aan dat gezien in onze voorouders intraseksuele competitie of 'contest competition' de primaire selectiedruk is geweest. Hij verwijst daarbij naar aanwijzingen in onze anatomie (niet alleen musculatuur en agressie, maar ook gezichtsbehering en diep stemgeluid zijn effectiever voor het afschrikken van concurrentie dan voor het verleiden van partners), fylogenie en de temporele en ruimtelijke verdelingen van potentiële partners en concurrenten. Indien de stelling van Puts correct is, is de invloed van seksuele selectie in het vormgeven van kunst en fictie quasi onbestaande. Maar zelfs als Puts idee niet opgaat dan nog is het onwaarschijnlijk dat de nulhypothese van fictie als bijproduct/exaptatie weerlegd zal worden door fictie als een adaptatie voor hofmakerij. Zelfs al heeft partnerkeuze een positieve selectiedruk uitgeoefend op fictie,

dan nog zou het niet te legitimeren zijn om fictie als seksuele adaptatie te bestempen. Zelfs Miller (2000) die zowat alles in de evolutie tracht te herleiden tot seksuele selectie, lijkt de impact van seksuele selectie op fictie niet erg belangrijk te achten.

Sociale display

Kunst als sociale display in plaats van als seksuele display lijkt op het eerste gezicht een uitweg te bieden voor het bovengeschetste probleem. Pinker (2002: 407) bijvoorbeeld lijkt hierop aan te sturen wanneer hij stelt dat: 'I am partial of a weaker version of [Miller's] theory, in which one of the functions (not the only function) of creating and owning art is to impress other people (not just prospective mates) with one's social status (not just one's genetic quality)'. Hierbij gaat hij verder met verwijzingen naar Veblen's conspicuous consumption en Bourdieu's idee dat het bezitten van cultuur als toegangkaart functioneert tot de elite middelen. In Millers hypothese staat de term functie duidelijk voor een effect dat selectie op genen tot gevolg heeft, zoals ik het in het begin heb gedefinieerd. Maar over welk soort functie heeft Pinker het in zijn sociale versie van Millers voorstel? Hoe kan de 'afgezwakte' functie die Pinker voorstelt, bijvoorbeeld het indruk maken op niet-potentiële partners, nog resulteren in genetische modificatie voor kunst of fictie door selectie? Boyd (2009) presenteert een gelijkaardig argument toegespitst op fictie. In sociale soorten kunnen individuen aandacht opeisen naargelang hun status – en status moet vervolgens correleren met reproductief succes. Een manier om aandacht op te eisen is door het vertellen van verhalen. Boyd (2009: 195) beschouwt dit als een 'bijkomende' functie van fictie.

Het probleem met deze beide voorstellen is dat om een selectieve invloed te kunnen uitoefenen er in dit geval verschillende onzekere condities moeten vervuld zijn. Eerst moet er een sterke correlatie bestaan tussen de capaciteit om kunst te produceren en het statusverhogend effect ervan. Vervolgens moet hoge status leiden tot meer nakomelingen die de genen voor superieure de kunstcapaciteit overerven. In Pinkers voorstel wordt deze causale ketting dan nog es verbroken in het geval de persoon van hoge status die deze met kunst etaleert zelf niet de maker is maar de loutere bezitter (wat in de meeste gevallen zo wel lijkt te zijn als het over goede kunst gaat), want dan zijn het de genen van de kunst koper die zich verspreiden en niet die van de kunst maker. Wat de capaciteit tot het verzinnen van fictieve verhalen betreft, die kan bovendien gefaket worden door verhalen van anderen over te nemen. Dit is trouwens wat blijkt uit de studie van folklore, in traditionele samenlevingen worden verhalen steeds opnieuw verteld en aldus cultureel getransmitteerd in plaats van telkens opnieuw uitgevonden. Zelfs als al de nodige onwaarschijnlijke condities gedurende lange evolutionaire tijd vervuld werden nodig om selectie

via sociale status te laten plaatsvinden, dan nog is het duidelijk uiterst onwaarschijnlijk dat dit een noemenswaardige selectiedruk op de capaciteit tot fictie heeft uitgeoefend. In mijn opinie kan ook de sociale status hypothese de nulhypothese dus niet verwerpen.

FICTIE ALS COGNITIEVE ADAPTATIE

De hypothese dat fictie een cognitieve adaptatie is werd naar voren gebracht door onder andere Cosmides en Tooby (2001) en Boyd (2009). Beide benaderingen zijn zeer gelijklopend. Cosmides en Tooby (2001: 10) verdedigen de hypothese dat: 'The human engagement in fictional experience, pretend play, and other aesthetic activities are the functional products of adaptations that are designed to produce this engagement'. En ook Boyd (2009: 189) stelt: 'We have good reason to think that [fiction] constitutes an adaptation in its own right' (Boyd, 2009: 189). Daar waar Cosmides en Tooby (2001) zich bewust tonen van de implicaties van dit voorstel, met name dat natuurlijke selectie op genen voor fictie moet hebben plaatsgevonden, is Boyd hierover vaag en spreekt zich niet uit over enige genetische modificaties voor fictie. Nochtans is dit, zoals gezegd, een noodzakelijke assumptie om van fictie als adaptatie te spreken. In wat volgt zal ik de voorgestelde cognitieve functie en de gepostuleerde onderliggende adaptaties voor fictie bespreken. Hierbij zal ik trachten aan te tonen waarom het zeer waarschijnlijk exaptaties in plaats van adaptaties voor fictie betreffen.

Cognitieve functie van fictie?

Cosmides en Tooby (2001: 24) zien gevoel voor esthetiek en de capaciteit tot fictie als een cognitieve adaptatie om onze cognitie te organiseren en mentale vaardigheden scherp te stellen: '[We acquire] increased mental organization that our minds extract from experiencing art, ... This organization consists mostly of what might, for want of a better word, be called skills: skills of understanding and skills of valuing, skills of feeling and skills of perceiving, skills of knowing and skills of moving'. Boyd (2009) argumenteert dat fictie in het bijzonder toelaat belangrijke sociaal-cognitieve competenties uit te breiden en te verfijnen. Boyd (2009) doet beroep op studies die positieve effecten van fictie op cognitie aantonen. Net als spel biedt fictie de mogelijkheid tot het aanscherpen van cognitie door herhaalde oefening in veilige omstandigheden. Maar zelfs al heeft fictie consistent dat positieve effect op onze cognitie (wat momenteel nog niet onomstotelijk vaststaat), dan nog volgt daar niet automatisch uit dat fictie een adaptatie op zich is. Eerst en vooral, het aanscherpen van sociale cognitie mag dan al voordelig zijn, de door training verkregen hersengroei waar Boyd (2009: 191) naar verwijst kan als verwor-

ven eigenschap uiteraard niet overerfbaar zijn (baby's van bodybuilders worden – gelukkig – niet met de door de vader bijgetrainde spiermassa geboren). Aangezien verworven eigenschappen niet worden overgeërfd kan selectie er niet op in werken en het begrip adaptatie is onlosmakelijk verbonden met selectie. Dus wat wordt dan wel overgeërfd en eventueel door de voordelige aanwezigheid van fictie selectief beïnvloed? Aangezien fictie, als complex gedrag, mogelijk gemaakt wordt door een synergie van tal van componenten, waaronder specifieke cognitieve vermogens, is het de opdracht van de adaptationist te onderzoeken of er minstens één van die componenten genetisch gemodificeerd werd in relatie tot de veronderstelde functie van fictie. Slechts wanneer daar betrouwbaar bewijs van wordt gevonden kan men spreken van fictie als adaptatie. Hieronder zal ik de door Cosmides en Tooby (2001) en Boyd (2009) voorgelegde bewijslast voor fictie als adaptatie evalueren en argumenteren dat die bewijslast niet voldoet aan de vereiste standaard om een kenmerk een adaptatie te noemen. Ik zal concluderen dat de nulhypothese dat fictie een bijproduct is ook hier niet kan verworpen worden. In het bijzonder de door Boyd (2009) aangevoerde aanwijzingen en argumenten zijn juist erg geschikt om de hypothese van fictie als bijproduct van sociale cognitie die waarschijnlijk secundair werd geëxpteerd om diezelfde sociale cognitie aan te scherpen te ondersteunen.

Kinderspel? Spel als adaptatie

Boyd (2009) bouwt zijn betoog als volgt op. Speelgedrag is een adaptatie. Waarom? Omdat het vaardigheden traint in een veilige context. Kunst is cognitief spel en fictie is cognitief spel met sociale informatie. Met fictie trainen we ons in het inleven in verschillende perspectieven. Dit klinkt op het eerste gezicht zeer redelijk maar dit ondersteunt nog niet noodzakelijk een adaptieve verklaring van fictie. Een eerste probleem is dat de bewering dat speelgedrag bij dieren een adaptatie is omdat het vaardigheden traint in een veilige context niet altijd opgaat. Spel als adaptief bestempelen ongeacht de specifieke manifestatie is een grove veralgemening. In werkelijkheid verschilt de situatie sterk van diersoort tot diersoort. Spel is dus niet in elke diersoort een adaptatie op zich. Neem bijvoorbeeld speel-vechten, 'play fighting', in de muroidea, een superfamilie van de knaagdieren, waartoe onder andere de muizen, ratten en hamsters behoren. In deze superfamilie is het speel-vechten in de juveniele fase opgebouwd uit dezelfde gedragspatronen die typisch zijn voor volwassen precopulatief gedrag of voorspel. Bij de meeste soorten die totnogtoe werden bestudeerd komt het speel-vechten in de juveniele fase sterk overeen met de patronen van volwassen seksueel gedrag. Het feit dat die overeenkomst zo sterk is suggereert dat dit juveniele speel-vechten geen adaptieve verklaring vereist, dat het met andere woorden een bijproduct is van selectie voor volwassen voorspel (Pellis,

2002). Dit onvermijdelijk bijproduct van voorspel kan eventueel evolutionair nadelig zijn of zogenaamd maladaptief zijn (bijvoorbeeld indien het leidt tot nodeloze verwonding of wanneer het energetisch kostbaar is) en/of voordelig zijn (indien het leidt tot het verbeteren van vaardigheden in het voorspel). Maar het dankt zeer waarschijnlijk niet zijn bestaan als gedragsfenomeen aan dit laatste secundaire positieve effect. Het is een onvermijdelijk bijproduct van het volwassen gedrag dat prematuur tot expressie komt. Op analoge wijze kan Boyds voorstel dat fictie kan beschouwd worden als spel met sociale cognitie geanalyseerd worden. Als fictie spel met sociale cognitie is, kan het een bijproduct zijn van selectie voor het zeer functionele sociaal vermogen. Zelfs als het training van dat vermogen teweegbrengt wil dit voordelig effect van fictie nog niet zeggen dat dit cognitief spelgedrag een direct product van selectie is in plaats van een bijproduct van sociale cognitie. Om deze reden is Boyds (2009) argument dat fictie een adaptatie is louter en alleen al omdat het spelgedrag is ontoereikend om de nulhypothese te weerleggen.

Pretend play als gevolg van een gespecialiseerde cognitieve subroutine

Zowel Cosmides en Tooby (2001) als Boyd (2009) halen 'pretend play' aan als aanwijzing voor fictie als cognitieve adaptatie. Het is inderdaad opvallend dat prille peuters soms al objecten gaan manipuleren alsof ze iets anders zijn. Vanaf een jaar of twee is pretend play iets waarmee ze zich met plezier inlaten onder stimulans van oudere kinderen of volwassenen. De vraag is echter waarom pretend play een aanwijzing voor fictie als adaptatie zou zijn. Dit wordt niet duidelijk uit de gedachtegang die deze auteurs naar voren brengen.

Het vermogen tot pretend play is een vereiste om fictie te creëren en te ervaren. Dit vermogen wordt, aldus deze auteurs, veroorzaakt door een 'gespecialiseerde cognitieve subroutine' (Cosmides en Tooby, 2001: 9; Boyd, 2009: 190). Deze werd door natuurlijke selectie gevormd en is dus een adaptatie of een adaptief onderdeel van de adaptatie fictie stellen ze. Het is echter, zoals gezegd, een vereiste aan te tonen dat deze gepostuleerde subroutine specifiek in relatie tot de functie van fictie, dus het aanscherpen van sociale cognitie via representatie van verzonnen gebeurtenissen, gevormd werd. De aanwijzing die ze opperen voldoet echter niet aan deze vereiste. Ze gaat als volgt. Theory of mind is cruciaal voor het begrijpen van anderen en om metarepresentatie te begrijpen. Individuen met autisme hebben een onderontwikkelde theory of mind, vaak ondanks intelligentie op andere gebieden, en ze hebben problemen met het begrijpen van verhalen. Bovendien zullen ze niet spontaan aan pretend play doen zoals andere kinderen. Williams syndroom aan de andere kant, is gekenmerkt door bijna exact tegenovergestelde symptomen – hoge socialiteit en speelsheid, een goede theory of mind, linguïstische en quasi-narratieve

vlotheid, maar een ernstig verzwakte intelligentie. Dit toont aan dat theory of mind meer is dan het product van algemene intelligentie, en dat het dus mogelijk door een gespecialiseerd subsysteem wordt verwezenlijkt (Cosmides en Tooby 2001: 9; Boyd 2009: 109). Dit is aannemelijk, maar daarmee is niet aangetoond dat theory of mind werd uitgeselecteerd voor fictie, de voorwaarde voor adaptatie. Bovenstaande gegevens duiden er slechts op dat er een specifieke relatie bestaat tussen theory of mind, metarepresentatie en de capaciteit tot fictie en pretend play. Maar een loutere correlatie zegt ons niets over de vraag die beantwoord moet worden om fictie een adaptatie te noemen, dat een vraag naar causaliteit is. Daarvoor moet aangetoond worden dat theory of mind en metarepresentatie evolutionaire componenten van fictie zijn die werden uitgeselecteerd voor de functie van fictie. Maar theory of mind is zeer waarschijnlijk niet in functie van fictie uitgeselecteerd, gezien het een cruciale rol speelt in een context buiten het speelveld van fictie, die overigens waarschijnlijk ook al veel ouder is dan fictie, met name het leven in een sociale groep. Dat fictie theory of mind kan aanscherpen voor de rol die theory of mind speelt in sociale interactie is een aanvaardbare en testbare hypothese. Maar dat fictie een adaptatie op zich is zou impliceren dat, in dit geval, theory of mind selectief werd beïnvloed voor de functie van fictie. Dit is problematisch circulair aangezien de functie van fictie het aanscherpen van, onder andere, theory of mind is. Het probleem is dus zoals reeds gezegd dat verworven eigenschappen zoals aanscherping van cognitie niet overerfbaar zijn.

Betrouwbare, spontane ontwikkeling en universele expressie

Andere argumenten die Boyd (2009) aanhaalt in verband met pretend play is dat het in 'normale' kinderen zonder uitzondering reeds vroeg en consistent tot uiting komt, ongeacht in welke cultuur ze opgroeien. Dit in tegenstelling tot andere sociale en intelligente dieren zoals chimpansees en dolfijnen, waarbij ook opmerkelijke vormen van pretend play werden waargenomen. Zo is er het relaas van een chimpanseemannetje genaamd Kakama dat een stuk hout behandelde als een pasgeborene en enkele dagen met zich meezeulde in zijn natuurlijke habitat. Boyd (2009: 6) merkt op: '[T]wo things distinguish Kakama's behavior from art. Whereas play comes naturally to chimpanzees, the kind of elaborate scenario-building observed in Kakama seems no normal part of a natural specieswide behavior, unlike childhood pretend play. And unlike human art, it seems never to be carried out with others. Human children, by contrast, construct imaginary scenarios perfectly 'naturally,' without training, alone or in company'. Dit zijn opmerkelijke en fascinerende waarnemingen die aantonen dat een evolutiebiologische benadering van fictie een beloftevolle onderneming is. Mogelijk klopt het dat pretend play niet zo'n persistent

gedragskenmerk is in andere mensapen dan de mens – maar we beroepen ons hier enkel op een handvol anekdotische waarnemingen. En bovendien groeien kinderen op in een omgeving waar ze van jongs af aan gestimuleerd worden met fictie. Het is inderdaad wel zo dat het coöperatief delen van aandacht, bijvoorbeeld via het vingerwijzen, in de literatuur algemeen wordt aangehaald als een belangrijke uniek menselijke innovatie met gevolgen voor de sociaal-culturele evolutie van de mens (Carruthers in press). Maar uitgaande van Boyds voorstel dat fictie (als kunstvorm) een uniek menselijk en universeel menselijk kenmerk is, wat vertelt dit ons over de vraag of fictie al dan niet een adaptatie is? Niet veel. Evolutionaire psychologen gebruiken wel es het argument dat cross-culturele universaliteit een aanwijzing is voor adaptatie. Echter, het voorbeeld van de exaptatie van de verlate universele ossificatie van de babyschedelbeenderen toonde aan dat dit op zich een nogal zwak argument is. Historische genese is belangrijk en kan afgeleid worden uit, onder andere, vergelijkend onderzoek tussen culturen en zelfs soorten. Maar om adaptatie van exaptatie te onderscheiden moeten we bovenal inzicht verkrijgen in de richting van causaliteit. Wil men pretend play aanwenden als bewijs voor fictie als adaptatie, dan moet men aantonen hoe pretend play genetisch gemodificeerd werd onder invloed van fictie. Het omgekeerde geval, dat fictie ontstaan is door verder te bouwen op de capaciteit tot pretend play is een zuiver geval van exaptatie. En aangezien pretend play net als uitgestelde ossificatie ook bij andere intelligente dieren voorkomt, die zoals Boyd (2009: 6) zegt niet aan kunst doen, is het veel waarschijnlijker dat het een exaptatie is dan een adaptatie.

Functioneel ontwerp

Zowel Cosmides en Tooby (2001) als Boyd (2009) halen het argument van functioneel ontwerp of 'functional design' aan als aanwijzing voor fictie als cognitieve adaptatie. De idee is dat als een kenmerk gevormd is door selectie voor een bepaalde functie, dit af te lezen is uit het specifieke ontwerp van dat kenmerk. 'Special design' zoals het doorgaans genoemd wordt is inderdaad een van de meest gebruikte en waarschijnlijk ook krachtigste bewijsstandaards om adaptatie aan te tonen (Andrews Gangestad en Matthews, 2002). Soms wordt special design opgevat als een a priori gespecificeerde lijst van criteria van het kenmerk voor het effect die voldaan moeten worden, zoals specificiteit, competentie, precisie, efficiëntie, zuinigheid, ontwikkelingsvastheid, complexiteit van ontwerp. En effectief, aantonen dat een kenmerk voldoet aan deze criteria is vaak voldoende als aanwijzing dat een kenmerk door iets gevormd werd om een taak te vervullen. Het is echter geen garantie, in het bijzonder niet voor cognitieve en gedragskenmerken. Andrews, Gangestad en Matthews (2002: 305) waarschuwen: '[W]hile ... it will be difficult to identify

a trait's function unless it exhibits some specificity and proficiency for an effect, it is possible that some cognitive and behavioral traits can come to exhibit specificity and proficiency for performing a task without having been designed by selection for that task'. Ik geloof dat precies dit laatste het geval is voor fictie en dat dit de reden is dat de special design argumenten van Cosmides en Tooby (2001) en Boyd (2009) niet opgaan. Bijvoorbeeld redeneren Cosmides en Tooby (2001: 8-9): '[A]lthough fiction seems to be processed as surrogate experience, some psychological subsystems reliably react to it as if it were real, while others reliably do not. In particular, fictional worlds engage emotion systems while disengaging action systems (just as dreams do). ... This selectivity in how our mental subsystems respond suggests functional design'. Het is interessant dat Cosmides en Tooby in bovenstaande redenering net dromen als voorbeeld voor ont koppeling aanhalen omdat dit hun functioneel ontwerp voor fictie argument ontkracht. Het is aangetoond dat het vermogen te dromen niet uniek menselijk is maar dat het ook in dieren voorkomt, bijvoorbeeld in ratten (Louie en Wilson, 2001). Het gegeven dat fictie emotionele systemen kan activeren zonder daarbij actie-systemen te activeren, hoeft dus in het geheel niet speciaal voor fictie ontworpen te zijn aangezien het blijkbaar al bestaat in de context van dromen, een pre-existerend cognitief kenmerk dat we delen met andere dieren. Dat wil dus zeggen dat fictie het reeds bestaande vermogen tot ont koppeling tussen emotie en actie exapteert. Dat wil zeggen dat het vermogen tot ont koppeling van emotie en actie niet behandeld hoeft te worden als een specifieke cognitieve adaptatie, laat staan één ontworpen speciaal voor fictie. Bovendien sluit deze zienswijze nauw aan bij de verwantschap die we ervaren tussen dromen en fictie. In tegenstelling tot Cosmides en Tooby (2001) expliciteert Boyd (2009) nergens hoe fictie als adaptatie gevormd zou zijn door natuurlijke selectie op genen. Hij beweert in de hoofdstukken 10 – 12 'ontwerp voor fictie te hebben uitgelegd' (Boyd, 2009: 190). Vooreerst, vereist de methodologie niet het aantonen van ontwerp voor fictie, maar het ontwerp van fictie (of de onderliggende kenmerken) voor de functie van fictie, en zoals gezegd schuilt hierin een circulariteit. Vervolgens, in die hoofdstukken behandelt Boyd effectief de aan fictie onderliggende systemen en mechanismen die ik reeds vermeldde in de sectie de biologie van fictie (episodic simulation, theory of things, kinds and minds) maar hij brengt geenszins bewijs aan dat die in relatie tot fictie genetisch gemodificeerd werden. Integendeel, Hij verwijst ernaar als 'andere cognitieve adaptaties waarin fictie haar oorsprong vindt' (Boyd 2009: 190). Boyd lijkt daarbij te vergeten dat het van belang is te specificeren waartoe iets een adaptatie is, wat de functie is waarvoor het geselecteerd werd. Niet omdat bijvoorbeeld theory of mind een adaptatie is dat het gebruik van dit cognitief systeem in de context van fictie adaptatie is. Het is duidelijk dat het gebrek aan duidelijk-

heid van Boyds uiteenzetting grotendeels het resultaat is van het niet differentiëren tussen adaptatie en exaptatie van fictie of de eraan onderliggende cognitieve systemen (Mellmann, 2010). Met vrij grote zekerheid kan gesteld worden dat deze systemen cruciale functies vervullen in andere contexten dan fictie. Het gebruik in die contexten veroorzaakt sterke selectiedruk, die enige potentiële invloed van de voordelige effecten van fictie ruimschoots zouden moeten overstemmen. Bijgevolg kunnen deze systemen als exaptaties in de context van fictie geklasseerd worden. Idem dito voor de menselijke capaciteit tot het delen van aandacht voor (de representatie van) gebeurtenissen; deze is hoogstwaarschijnlijk geëvolueerd omwille van de belangrijke rol die ze speelt in sociale interactie. Tot slot zijn er de systemen voor het weergeven van gebeurtenissen, via actie, woord, beeld of object. Dat zijn dus de systemen waarmee fictie wordt weergegeven en gecommuniceerd. Ook voor deze systemen voorziet Boyd geen uitleg over hoe fictie genetische modificatie van deze systemen zou hebben teweeggebracht. Eerst stelt hij dat het narratieve een extensie is van ‘our compulsive, emotionally-attuned social monitoring’ (Boyd, 2009: 166) en dat het mogelijke voordelige effecten heeft (Boyd, 2009: 167-176). Dit is natuurlijk gewoon exaptatie en handelt bovendien over het narratieve in het algemeen en niet over fictie an sich. Hiertoe komt hij in het volgende hoofdstuk ‘Fiction: Inventing events’ (Boyd, 2009: 177-187). Hij onderscheidt hier fictie als een subklasse van het narratieve door te zeggen dat fictie kunst is en dus een vorm van spel, meer in het bijzonder spel met patronen die rijk zijn aan sociale informatie. Als Boyd wil argumenteren dat fictie een adaptatie is omdat spel een adaptatie is, dan strookt dit niet met zijn claim dat fictie an sich een adaptatie is. Bovendien is spel niet per definitie een adaptatie zoals eerder gezegd. Kortom Boyd geeft een interessant en uitgebreid overzicht van tal van factoren die een rol spelen voor fictie. Maar hij levert geenszins bewijs van specifieke selectie voor fictie, waardoor hij in feite de test van zijn voorstel tegen de nulhypothese niet aangaat.

Conclusie: fictie is het resultaat van cognitieve exaptaties en een integraal onderdeel van sociale cognitie

Cosmides en Tooby’s voorstel (2001), door Boyd overgenomen, verder uitgewerkt en ondersteund met neurowetenschappelijk onderzoek en exploratie van verwantschap met spel, schept een fascinerend en inzichtelijk beeld van de cognitieve en biologische aspecten van fictie. Niettemin slagen ze er naar mijns inziens niet in hun stelling dat fictie een adaptatie is hard te maken. Nergens in de besproken literatuur heb ik overtuigende aanwijzingen gevonden dat de cognitieve competenties waarop fictie steunt door de aanwezigheid van fictie selectieve invloed hebben ondervonden. Bijgevolg concludeer ik dat de nulhypothese op basis van deze stu-

dies niet kan verworpen worden. Er is nog een probleem met Cosmides en Tooby's voorstel: dat wat zij behandelen kan niet als fictie of kunst gedefinieerd worden, maar is er slechts het cognitieve onderdeel van. Het gebruik van de verbeelding, zoals constructieve episodische simulatie, is nog geen fictie. In dat geval zouden ook dromen fictie en een kunstvorm zijn en dan komt men al snel bij de boutade 'alles is kunst' (of alles is fictie) uit. Zoals Boyd aangeeft in zijn uiteenzetting is niet alleen het verzinnen en ontvankelijk zijn voor fictie maar ook het weergeven een noodzakelijk onderdeel van fictie. Het beeld van fictie dat naar voren komt na behandeling op het cognitieve vlak is dat het zeer spontaan en onvermijdelijk emergeert uit de synergetische interactie van de verschillende cognitieve systemen die onder selectie staan voor de belangrijke functie van sociale interactie. In het licht van onze huidige kennis over de cognitie van fictie en de inzichten die volgen uit het toepassen van een geëxpandeerd adaptivisme is het veel waarschijnlijker dat de aan fictie onderliggende vermogens, zoals metarepresentatie, *theory of mind*, constructieve episodische simulatie etc., gevormd werden door selectie voor de belangrijke functies die ze vervullen in de werkelijke sociale wereld.

FICTIE ALS CULTURELE EXAPTATIE

Ik beweerde hierboven dat verworven eigenschappen niet kunnen worden overgeërfd. Dit gaat inderdaad op voor wat genetische transmissie betreft. Maar culturele transmissie kan beschouwd worden als een parallel overervingmechanisme waarlangs die verworven eigenschappen wel kunnen worden overgedragen tussen individuen (Cavalli-Sforza en Feldman, 1981; Boyd en Richerson, 1985). Ik sprak over verworven eigenschappen in de context van hersengroei door cognitieve training. Natuurlijk kunnen die getrainde hersenen zelf niet sociaal overgedragen worden maar wel de informatie en technieken die die hersenen doen groeien. Van zodra fictieve verhalen worden gecommuniceerd en weergegeven worden zij opgenomen in de culturele sfeer als verworven eigenschappen en worden zij onderdeel van sociaal getransmitteerde informatie waarmee wij onze hoofden (en zeer recentelijk ook onze boeken en databanken) vullen. Denk ter vergelijking terug aan het cultureel getransmitteerde *SH* en het werktuiggebruik bij de orangutans. Zonder deze culturele transmissie zou de initiële vonk van een culturele innovatie, hier respectievelijk een aantrekkelijk spel met stenen of een werktuig, onmiddellijk weer verloren gaan. Dit geldt ook, zelfs meer nog, voor menselijke kunst en fictie. Hoewel artistiek gedrag naargelang de kunstvorm in meer of mindere mate diep geworteld zit in onze individuele biologie via tal van exaptaties, komt geen van de kunstvormen tot volle expressie zonder zijn cultureel getransmitteerde component.

Verpooten en Nelissen (2010, 2011) hebben deze hypothese uitgewerkt met betrekking tot visuele kunst. Ik zal hier in het kort de essentie ervan weergeven. Vervolgens zal ik argumenteren dat het begrijpen van de evolutie van verhalende fictie een gelijkaardige benadering vereist. Er zijn aanwijzingen voor het emergeren en evolueren van kunst als bijproduct van pre-existerende vaardigheden en cognitieve voorkeuren. Het lijkt veel plausibeler dat visuele kunst na haar ontstaan in plaats van genetische modificaties vooral culturele modificaties heeft veroorzaakt, die op hun beurt dan weer een impact hebben gehad op de cultureel overgedragen aspecten van kunst. Culturele evolutie kan typisch sneller reageren op veranderingen dan genetische evolutie, waardoor een genetische respons geshortcut wordt door een culturele respons (Laland, Odling-Smee en Feldman 2001). In tegenstelling tot andere dieren zijn wij mensen in staat tot culturele accumulatie: het bouwen van de ene innovatie boven op de andere. Vele aspecten van de evolutie van kunst lijken te kunnen worden verklaard vanuit dat vermogen tot cumulatieve cultuur. Het voorstel in Verpooten en Nelissen (2010) dat figuratieve kunst evolueerde als culturele exaptatie is gebaseerd op twee frappante observaties. Hun eerste observatie is dat er een enorm tijdsverschil zit tussen het ontstaan van de anatomisch moderne mens zo'n 200.000 à 160.000 jaar geleden, en het consistent verschijnen van figuratieve kunst zo'n 35.000 jaar geleden. Denk hierbij aan de indrukwekkende schilderingen in grotten zoals Chauvet en het iets jongere Lascaux, en aan de honderden venusbeeldjes die reeds werden gevonden van de Pyreneeën tot in Siberië. Aangezien de homo sapiens van pakweg 150.000 jaar terug anatomisch niet te onderscheiden is van ons vandaag, kan je de vraag stellen waarom zij niet aan kunst deden en wij wel. Zij hadden zeer waarschijnlijk dezelfde cognitieve vermogens als wij nu – tenminste wat de aangeboren component betreft. Een vraag die dan beantwoord dient te worden is waarom zij meer dan 100.000 jaar hebben gewacht om beeldende kunstenaars te worden. De tweede observatie is dat dit tijdsverschil tussen vermogen en expressie niet lijkt op te gaan voor abstracte kunst, waarvan er al wel veel oudere uitingen zijn gevonden. Nu, Hodgson (2006) merkt in dit verband op dat abstracte kunst veel minder sociaal leren vereist dan figuratieve kunst. Het laatste vereist bijvoorbeeld de kennis over hoe drie dimensies naar een tweedimensionaal vlak vertaald moeten worden of hoe de illusie van diepte gecreëerd kan worden in het geval van schilderen. Een individu kan niet de vereiste technieken en kennis uitvinden in haar levensloop. Deze kennis moest tot stand gekomen zijn door de graduele accumulatie van de ene innovatie op de andere, over de generaties doorgegeven van leraren op leerlingen en tussen collega-kunstenaars (al dan niet specialisten). Dit lijkt erop te wijzen dat de 'creatieve explosie' zoals het consistent verschijnen van figuratieve kunst 35.000 jaar

geleden wel es wordt genoemd, niet het gevolg is geweest van enkele genmutaties die leidden tot een neurocognitieve veranderingen die kunst maken mogelijk maakten (zoals sommige onderzoekers veronderstellen). Verpooten en Nelissen (2010) argumenteren dat het bovenal demografische veranderingen moeten zijn geweest die de emergentie van figuratieve representaties mogelijk maakten, bouwend op reeds bestaande perceptuele en cognitieve capaciteiten. Verschillende studies lijken te bevestigen dat er effectief een toename is geweest in het aantal individuen dat sociaal met elkaar al dan niet rechtstreeks in contact kwam rond 35.000 jaar geleden. Er zijn studies die wijzen op een toename in de grote van populaties maar ook veel meer langeafstandsuitwisseling via handelscontacten. Als gevolg van die demografische veranderingen kwamen steeds meer individuen direct of indirect met elkaars kennis in contact in een uitbreidend sociale web dat zich over steeds grotere afstanden uitspreidde. Die vergroting van het sociale web zorgde er op haar beurt dan weer voor dat innovaties, zoals het gebruik om pigment aan te brengen op rotswanden, meer kans hadden om behouden te blijven eens ontdekt. Dit werkte cumulatieve culturele evolutie in de hand – hoe meer innovaties behouden blijven hoe meer erop verder gebouwd kan worden. Gedreven door de emotionele en perceptuele effecten dat het waarnemen van een figuratieve afbeelding op ons heeft, en de interesse voor de realiteit waarnaar de voorgestelde ficties refereerden, konden zodoende innovaties spontaan accumuleren en ontstonden op natuurlijke wijze artistieke figuratieve tradities. Dit laatste illustreert de idee dat kunst, hoewel geen adaptatie in de betekenis van een kenmerk dat tot stand kwam door natuurlijke selectie op genen, niettemin een onvermijdelijk product van evolutie is en een integraal onderdeel van de biologie van het culturele wezen dat de mens is.

Een probleem inzake het reconstrueren van de evolutionaire geschiedenis van fictie in de nauwere zin, met name die van fictieve verhalen, is dat verhalen niet fossiliseren. Figuratieve ficties fossiliseren ook niet maar zijn in bepaalde gevallen wel lang bewaard gebleven diep in grotten, en bieden als dusdanig een venster op het verleden en de evolutionaire context van de ontwikkeling van artistieke capaciteiten. Niettegenstaande orale vertelling geen technologie vereist, toont de studie van de Pirahã aan dat fictie wel een orale traditie vereist, met als cruciale component een cultureel getransmitteerde vorm zoals taal om de verhalen weer te geven (Everett, 2005), net zoals figuratieve kunst een technologische traditie, maar ook een traditie in artistieke vaardigheden vereist. Het lijkt daarom niet onwaarschijnlijk dat fictie in grote lijnen een evolutionaire geschiedenis kent die enigszins lijkt op die van figuratieve kunst zoals die hierboven geschetst werd. Fictie is dan in deze visie een culturele exaptatie van cognitieve vermogens en interesses in sociale informatie.

CONCLUSIE

In dit artikel heb ik de geopperde biologische functies van fictie de revue laten passeren en heb ik geargumenteed dat ze alle zeer onwaarschijnlijk zijn. Vooral seksuele of sociale selectie voor fictie heb ik zeer onwaarschijnlijk geacht volgens de algemeen aanvaarde definities van functie, selectie en adaptatie. De hypothese van fictie als cognitieve adaptatie leek nog de beste kandidaat te zijn. Maar ook deze hypothese stuitte op een probleem in relatie tot de centrale assumptie van Darwins theorie: natuurlijke selectie. Er zijn namelijk geen duidelijke aanwijzingen dat het voordelig effect van fictie, met name het aanscherpen van sociale cognitie, op diezelfde sociale cognitie enige selectieve invloed heeft teweeggebracht. Veeleer lijkt het waarschijnlijk dat de cognitieve vaardigheden waarop fictie steunt geselecteerd werden voor de belangrijke rol die ze spelen in sociale interactie. Fictie is niettemin mogelijk biologisch voordelig en in dat geval kunnen de onderliggende cognitieve systemen exaptaties voor fictie genoemd worden. Dit volgde uit toepassing van een geëxpandeerd adaptationistisch denkkader, waarin concepten als spandrel, exaptatie en constraint de visie op evolutie verrijken. De vaststelling dat fictie inderdaad zeer waarschijnlijk geen adaptatie op zich is, betekent niet dat fictie niet biologisch relevant zou zijn. Meer nog, het bleek dat fictie niet zomaar weggelecteerd kan worden aangezien men dan de onderliggende cognitieve systemen zou moeten aanpakken. Om deze reden is fictie, naast een complex van exaptaties, tevens een constraint, een integrale en onlosmakelijke component van sociale cognitie. Tot slot, heb ik geargumenteed dat men fictie niet los kan zien van de sociale en culturele context. Fictie komt pas tot volle expressie dankzij haar cultureel getransmitteerde component. Als dusdanig is fictie als culturele exaptatie diep ingebed in de menselijke biologie.

BIBLIOGRAFIE

- Andrews, P., S. Gangestad en D. Matthews (2002). Adaptationism – how to carry out an exaptationist program. *Behavioral and Brain Sciences* 25, pp. 489-553.
- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition and fiction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Boyd, R. en P. Richerson (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carruthers, P. (in press). The distinctively-human mind: the many pillars of cumulative culture. In: *The evolution of mind, brain and culture*, G. Hatfield en H. Pittman (eds.). Pennsylvania: Penn Museum Press.

- Cavalli-Sforza, L. en M. Feldman (1981). *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton: Princeton University Press.
- Cosmides, L. en J. Tooby (2001). Does beauty build adapted minds? Toward an evolutionary theory of aesthetics, fiction and the arts. *SubStance* 94/95, pp. 6-27.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species*. London: John Murray.
- DuVal, E. (2007). Cooperative display and lekking behavior of the lance-tailed manakin (*Chiroxiphia lanceolata*). *The Auk* 124 (4), pp. 1168-1185.
- Everett, D. (2005). Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã. *Current Anthropology*, 46.4, pp. 621-634.
- Gould, S. (1991). Exaptation: A crucial tool for an evolutionary psychology. *Journal of Social Issues* 47 (3), pp. 43-65.
- Gould, S. en R. Lewontin (1979). The spandrels of San Marco and the Panglossian paradigm: A critique of the adaptationist programme. *Proceedings of the Royal Society of London, Series B* 205, pp. 581-98.
- Gould, S. en E. Vrba (1982). Exaptation: A missing term in the science of form. *Paleobiology* 8, pp. 4-15.
- Hodgson, D. (2006). Understanding the origins of Paleoaart: the neurovisual resonance theory and brain functioning. *Paleoanthropology*, pp. 54-67.
- Huffman, M. en D. Quiatt (1986). Stone handling by Japanese macaques (*Macaca fuscata*): implications for tool use of stone. *Primates* 27, pp. 413-423.
- Laland, K., Odling-Smee, F. en M. Feldman (2001). Cultural niche construction and human evolution. *Journal of Evolutionary Biology* 14, pp. 22-33.
- Louie, K. en M. Wilson (2001). Temporally structured replay of awake hippocampal ensemble activity during rapid eye movement sleep. *Neuron* (29), pp. 145-156.
- Mellmann, K. (2010). The multifunctionality of idle afternoons. Art and fiction in Boyd's *Vision of evolution* [review of Brian Boyd, *On the origin of stories. Evolution, cognition, and fiction, 2009*]. *Journal of Literary Theory Online*.
- Miller, G. (2000). *The mating mind*. London: Heinemann.
- Pellis, S. (2002). When is a trait an adaptation? *Behavioral and Brain Sciences*, 25, pp. 524-524.
- Puts, D. (2010). Beauty and the beast: mechanisms of sexual selection in humans. *Evolution and Human Behavior* 31, pp. 157-175.
- Schacter, D.L., D.R. Addis en B. Buckner (2007). The prospective brain: Remembering the past to imagine the future. *Nature Reviews Neuroscience* (8), pp. 657-661.
- Schaik, C. van (2006). Why are some animals so smart? *Scientific American* 294 (4), pp. 64-71.

- Schaik, C. van en C. Knott (2001). Geographic variation in tool use on Neesia fruits in orangutans. *American Journal for Physical Anthropology* 114, pp. 331-342.
- Verpooten, J. en M. Nelissen (2010). Sensory exploitation and cultural transmission: the late emergence of iconic representations in human evolution. *Theory in Biosciences* 129 (2-3). pp. 211-221.
- Verpooten, J. en M. Nelissen (2011). Sensory exploitation: underestimated in the evolution of art as once in sexual selection? In: *Philosophy of behavioral biology, Boston studies in the philosophy of science*, K. S. Plaisance en T. A. C. Reydon (eds.). Dordrecht: Springer.
- Williams, G. (1966). *Adaptation and natural selection*. Princeton: Princeton University Press.



DEEL 2

**HOE KUN JE GROOTSE VISIES
REALISEREN? OP ZOEK NAAR
DE LEZER IN CONTEXT**





JONGEREN LEZEN OMDAT HET LEUK IS, NIET OMDAT HET MOET! EEN INTERNATIONALE VERGELIJKING VAN HET LEESGEDRAG VAN JONGEREN IN PEKING, KAAPSTAD EN NEDERLAND

PETER BROEDER EN MIA STOKMANS

Universiteit van Tilburg
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
peter@broeder.com
m.j.w.stokmans@uvt.nl

Peter Broeder en **Mia Stokmans** zijn verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Zij verrichten internationaal vergelijkend onderzoek naar antecedenten van cultuurparticipatie (waaronder lezen en gebruik van nieuwe media) met de focus op zowel de verwerving als de effecten van cognitieve competenties en gedragsrepertoires verkregen via primaire en secundaire socialisatieprocessen.

SAMENVATTING

Dit is een internationale studie van het leesgedrag en de leesattitude van jongeren in Europa (Nederland), China (Peking), en Zuid-Afrika (Kaapstad). De *theorie van het beredeneerde gedrag* (Ajzen, 1991) verschaft een bruikbaar kader voor een beter inzicht in de factoren die het leesgedrag van jongeren bepalen. Drie determinanten zijn onderzocht: de leesattitude, de subjectieve norm (d.i., de sociale druk om te lezen), en zelf-efficiëntie (zoals de inschatting van de eigen leesvaardigheid en de geschiktheid van het boekenaanbod).

De meeste jongeren in de drie landen lezen vaak in de vrije tijd. In het algemeen is de hedonistische leesattitude de beste voorspeller van leesomvang: jongeren die lezen leuk vinden en zich kunnen inleven in de wereld van het boek lezen meer. Dit geldt voor jongeren in alle drie de landen, Jongeren lezen meestal niet boeken

in de vrije tijd omdat ze denken dat dat goed is voor school of omdat dat goed is voor de eigen persoonlijke ontwikkeling.

De ouders en de vrienden van de jongeren vinden het lezen van boeken een verstandige besteding van de vrije tijd. Maar de mate waarin de jongeren geneigd zijn het gedrag van hun ouders en vrienden na te volgen verschilt opmerkelijk tussen de drie landen.



JONGEREN LEZEN OMDAT HET LEUK IS, NIET OMDAT HET MOET!

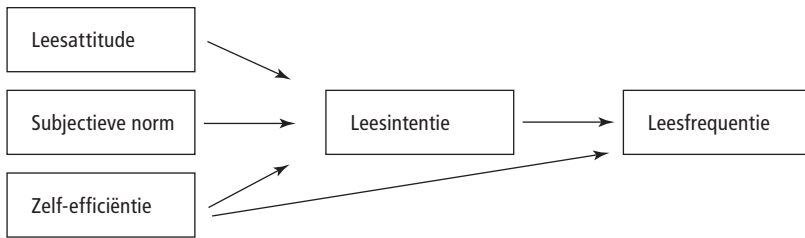
EEN INTERNATIONALE VERGELIJKING VAN HET LEESGEDRAG VAN JONGEREN IN PEKING, KAAPSTAD EN NEDERLAND

INLEIDING

Fascinerend en veelvuldig onderzocht is het leesgedrag van jongeren. Docenten, beleidsmakers, en ook ouders uiten vaak hun ongenoegen over jongeren die te weinig tijd aan lezen besteden in hun vrije tijd. Verontrustend wordt dan gewezen op het aangetoonde effect van leesgedrag op leesvaardigheid: wie meer leest, leest beter! De mate waarin jongeren lezen in de vrije tijd kan een verklaring zijn voor verschillen in omvang van woordenschat en leesvaardigheid, maar kan ook verschillen verklaren in de mate waarin jongeren slagen op school. Voor het ontwikkelen van effectieve leesprogramma's is het van belang om vast te stellen welke factoren de meeste invloed hebben op leesgedrag. De onderhavige studie is een internationale vergelijking van het leesgedrag en de leesattitude van jongeren in Europa (Nederland), China (Peking), en Zuid-Afrika (Kaapstad).

EEN MODEL VOOR HET VERKLAREN VAN LEESGEDRAG

In deze studie gebruiken we de sociaal-psychologische *theorie van het beredeneerde gedrag* (Ajzen, 1991) als raamwerk om inzicht te krijgen in de volgende drie determinanten van leesfrequentie (zie figuur 1): de leesattitude, de subjectieve norm (d.i. de sociale druk om te lezen), en zelf-efficiëntie (dat is onder meer de inschatting van de eigen leesvaardigheid en de geschiktheid van het boekenaanbod. We zullen eerst deze drie determinanten toelichten.



FIGUUR 1 | THEORIE VAN HET BEREDENEERDE GEDRAG (AJZEN, 1991)

LEESATTITUDE

Een leesattitude is een aangeleerde houding om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op ‘lezen in de vrije tijd’. Deze aangeleerde houding kent een utilitaire en hedonistische component (Batra en Athola, 1990; Voss, Spangenberg en Grohmann, 2003). De utilitaire leesattitude omvat de opinie dat lezen nuttig is, zoals nuttig voor school en de schoolcarrière (schoolfunctie), en nuttig voor de verdere persoonlijke ontwikkeling (ontplooiingsfunctie). De hedonistische leesattitude bevat de opinie dat lezen plezierig is, omdat de lezer zich amuseert (plezierfunctie), in het verhaal duikt, meeleeft met de hoofdpersoon of zich inleeft in het verhaal (inlevingsfunctie) (Holbrook en Hirschman, 1982). Een essentiële eigenschap van een attitude is dat het is gebaseerd op directe en indirecte ervaringen met het attitude object, dus met het lezen van boeken in de vrije tijd. De directe ervaringen van de jongere zijn verkregen door zelf te lezen, terwijl de indirecte ervaringen aan de jongere worden gecommuniceerd door wat anderen zeggen of doen. Indirecte ervaringen kunnen opgedaan zijn via de ouders, via docenten maar ook via de *peergroep* (zoals vrienden) en geven in feite aan waarop iemand kan letten als zelf een boek wordt gelezen. De *theorie van het beredeneerde gedrag* (Ajzen, 1991) veronderstelt een positieve relatie tussen leesattitude en vrijetijdslezen: hoe hoger de leesattitude, des te hoger het belang is dat aan lezen wordt toegekend, en des te hoger de waarschijnlijkheid dat iemand zal lezen op een specifiek moment, en dus des te hoger de leesomvang.

SUBJECTIEVE NORM

De subjectieve norm betreft de sociale druk die iemand ervaart om het leesgedrag juist wel of juist niet te doen. Het gaat om de individuele perceptie van de mate waarin belangrijke andere personen vinden hoe iemand zich moet gedragen. Dus zowel de heersende norm zelf als de geneigdheid om toe te geven aan deze norm is van belang. In het geval van vrijetijdslezen, wordt de invloed van drie belangrijke sociale groepen onderkend (Stalpers, 2005): familieleden, docenten, en de *peergroep*

(vrienden en vriendinnen). Hoewel uit onderzoek wel blijkt dat de invloed van docenten gering is (voor Nederland: zie Stalpers, 2005; voor China: zie Hugen, 2009). De mening over het lezen van fictie in de vrije tijd kan op twee manieren kenbaar gemaakt worden aan de jongere, namelijk expliciet en impliciet. Bij de expliciete subjectieve norm wordt de leeshouding verbaal geuit en is er sprake van een doelbewuste stimulering van het leesgedrag. In het geval van de impliciete subjectieve norm wordt de leeshouding kenbaar gemaakt door daadwerkelijk gedrag. In deze vorm geschiedt de socialisatie via ‘imitatie’ (Leseman en De Jong, 1998) en het bevorderen van het lezen vindt meer of minder onbewust plaats door het frequent geven van voorbeelden.

ZELF-EFFICIËNTIE

Zelf-efficiëntie (Bandura, 1977) of waargenomen gedragscontrole betreft de inschatting door de persoon zelf van de mate om daadwerkelijk in staat te zijn het beoogde gedrag te vertonen. Het verwijst naar de eigen inschatting van de aan- of afwezigheid van benodigde bronnen en kansen om het beoogde gedrag uit te kunnen voeren. Het betreft niet een objectief kenmerk, maar de perceptie van de persoon. De bronnen en kansen omvatten zowel de leesvaardigheid als de beschikbaarheid van ‘geschikte’ en interessante boeken (Stalpers, 2005).

CULTURELE VERSCHILLEN

In de meeste studies, is leesattitude de belangrijkste factor waarmee verschillen in leesgedrag worden verklaard (Van Schooten en De Gloppe, 2002; Stokmans, 2003). Vergelijkbare resultaten zijn gevonden voor andere onderzoeksdomeinen (Ajzen, 1991; Terry en Hogg, 1996). In het algemeen zijn deze bevindingen niet verrassend, aangezien deze studies meestal zijn uitgevoerd voor Westerse individualistische samenlevingen. Culturele verschillen tussen samenlevingen kunnen worden uitgedrukt op ondermeer de dimensie individualistisch-collectivistisch (cf. Hofstede, 2001). Deze culturele vergelijking verwijst naar voorschriften (ten aanzien van regels en opvattingen) en verwachtingen die in een samenleving bestaan over de relatie tussen enerzijds het individu (de attitude component) en anderzijds de collectieve groep (de subjectieve norm component). Leden van individualistische culturen zijn geneigd om zichzelf te definiëren als zelfstandig en onafhankelijk van de groep. Daarentegen collectivistische culturen benadrukken het handhaven van harmonie en het vast te houden aan het groepsbelang ook al gaat dat ten koste van het eigen individuele belang. In verschillende studies blijkt dat leden van collectivistische culturen meer geneigd zijn zich te voegen naar de mening van anderen (Bond en Smith, 1996; Tamis-LeMonda e.a., 2007), en zich ook minder willen onderscheiden

van anderen (Heine e.a., 1999; Kim en Markus, 1999), in vergelijking met leden van individualistische culturen. In westerse, individualistische samenlevingen staat het (geringe) effect van de subjectieve norm in socialisatieprocessen (indirecte ervaringen), meestal los van de attitude component. Het aantoonbare effect van de subjectieve norm is dan dat de sociale omgeving iemands (lees)gedrag kan bevorderen dan wel afremmen, onafhankelijk van iemands attitude. De invloed van de subjectieve norm zal groter zijn in collectivistische samenlevingen als China (zie Yu Hui, 2007) en Zuid-Afrika. De invloed van de subjectieve norm zal kleiner zijn in een westers, individualistisch land als Nederland.

METHODE

ONDERZOEKSVRAGEN

Deze studie onderzoekt het vrijetijdslezen van jongeren in Nederland, Peking en Kaapstad. Meer specifiek worden de volgende onderzoeksvragen onderscheiden:

- Wat is de omvang van vrijetijdslezen door jongeren?
- Hoe kan hun vrijetijdslezen worden verklaard?

ONDERZOEKSPOPULATIE

In de periode 2007-2010 zijn drie vergelijkbare surveys uitgevoerd op drie continenten. Het totaal aantal jongeren dat heeft deelgenomen aan deze surveys is 2173. De Nederlandse onderzoekspopulatie bestond uit 1184 jongeren van 2 basisscholen en 21 scholen voortgezet onderwijs. De gemiddelde leeftijd van de 576 jongens en 593 meisjes was 14 (s.d.=1,98). In Peking namen 643 jongeren deel aan de leessurvey. Vier scholen (378 jongeren) waren in de stedelijke districten Haidan, Dongcheng en Xicheng. Drie andere scholen (265 jongeren) waren in de landelijke districten Huai, Rou, Shunyi en Miyun. De gemiddelde leeftijd van de 231 Chinese jongens en de 391 Chinese meisjes was 15 (s.d.=1,83). In Zuid-Afrika namen 346 jongeren deel aan de leessurvey. Hun scholen waren in drie townships in Kaapstad: Langa, Khayelista en Delft. De gemiddelde leeftijd van de Zuid-Afrikaanse jongeren was 14 (s.d.=1,48). Er waren 143 Zuid-Afrikaanse jongens en 197 Zuid-Afrikaanse meisjes in de onderzoekspopulatie.

VRAGENLIJST

Op basis van ervaringen opgedaan in eerdere grootschalige surveys onder Nederlandse jongeren (cf. Stokmans, 2007) is een vragenlijst ontwikkeld en aangepast voor Peking en Kaapstad. De vragenlijsten zijn afgenomen op school. De jongeren is gevraagd om in de gaten te houden dat de vragen gaan over leesboeken

(‘storybooks’) die ze voor hun plezier lezen, niet over studieboeken op school, en ook niet over hobbyboeken en tijdschriften. In de toelichting op vragenlijst voor de Chinese jongeren is expliciet vermeld dat het om lezen in het Chinees gaat, en dus niet over lezen in andere talen zoals Engels. De Nederlandse vragenlijst was in het Nederlands, de moedertaal van de meeste jongeren. De Chinese vragenlijst was in twee talen: Mandarijn-Chinees en Engels. De Zuid-Afrikaanse vragenlijst was in Engels.

RESULTATEN

HOE VAAK WORDT GELEZEN?

Een overzicht van de leesfrequentie gerapporteerd door de jongeren (*Hoe vaak lees je een leesboek?* en *Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen?*) staat in tabel 1.

TABEL 1 | FREQUENTIE LEESGEDRAG (N TOTAAL = 2173 JONGEREN)

	Nederland (N=1184)	China (N=643)	Zuid-Afrika (N=346)
HOE VAAK LEES JE IN EEN LEESBOEK?			
Bijna elke dag	217 (19%)	230 (37%)	155 (45%)
Met tussenpozen van een paar dagen	183 (16%)	226 (36%)	127 (40%)
Met tussenpozen van een week	110 (10%)	83 (13%)	22 (7%)
Met tussenpozen van een maand	127 (11%)	45 (7%)	6 (2%)
Met tussenpozen van een paar maanden	170 (15%)	32 (5%)	2 (1%)
Met tussenpozen van een half jaar of meer	337 (29%)	14 (2%)	4 (1%)
WANNEER HEB JE VOOR HET LAATST EEN LEESBOEK UITGELEZEN?			
1 week of korter geleden	308 (26%)	443 (71%)	219 (68%)
2 à 3 weken geleden	203 (17%)	96 (15%)	53 (17%)
Ongeveer 1 maand geleden	135 (12%)	52 (8%)	24 (8%)
Ongeveer 2 à 3 maanden geleden	111 (10%)	20 (3%)	6 (2%)
Ongeveer 4 à 6 maanden geleden	100 (9%)	9 (1%)	5 (2%)
Langer dan een half jaar geleden	309 (27%)	8 (1%)	15 (5%)

Tabel 1 laat zien dat de meeste jongeren vaak lezen: 45% van de Zuid-Afrikaanse jongeren, 37% van de Chinese jongeren en 19% van de Nederlandse jongeren besteden vrijwel elke dag tijd aan het lezen van vrijetijdsboeken. Opmerkelijk infrequent is het leesgedrag van een aantal Nederlandse jongeren; 44% van de Nederlandse jongeren zegt dat ze een vrijetijdsboek lezen met tussenpozen van een paar

maanden (of meer). Ongeveer een derde van de Zuid-Afrikaanse jongeren (68%) en de Chinese jongeren (71%) heeft een week of minder geleden een vrijetijdsboek uitgelezen. Opnieuw is de leesfrequentie van de meeste Nederlandse jongeren lager: zo heeft bijvoorbeeld 27% van de Nederlands jongeren langer dan een half jaar geleden een leesboek uitgelezen.

HOEVEEL WORDT GELEZEN?

Tabel 2 geeft een overzicht van de leesomvang (*Hoeveel leesboeken?* en *Hoeveel tijd is besteed aan lezen?*).

TABEL 2 | HOEVEELHEID LEESGEDRAG (N TOTAAL = 2173 JONGEREN)

	Nederland (N=1184)	China (N=643)	Zuid-Afrika (N=346)
HOEVEEL LEESBOEKEN LEES JE IN JE VRIJE TIJD?			
1 of meerdere boeken per week?	151 (13%)	208 (33%)	181 (52%)
1 boek per 2 à 3 weken	209 (18%)	187 (30%)	80 (25%)
1 boek per maand	151 (13%)	135 (21%)	21 (6%)
1 boek per 2 à 3 maanden	148 (13%)	62 (10%)	5 (1%)
1 boek per 4 à 6 maanden	143 (12%)	21 (3%)	27 (8%)
Minder dan 1 boek per half jaar	354 (31%)	17 (3%)	13 (4%)
HOEVEEL TIJD HEB JE VORIGE WEEK BESTEED AAN HET LEZEN VAN LEESBOEKEN?			
Meer dan 5 uur	73 (6%)	96 (15%)	34 (11%)
3 uur tot 5 uur	75 (6%)	104 (17%)	34 (11%)
1 ½ tot 3 uur	111 (10%)	118 (19%)	41 (13%)
1 tot 1 ½ uur	106 (9%)	97 (15%)	35 (11%)
½ uur tot 1 uur	130 (11%)	115 (18%)	60 (19%)
½ uur of korter	112 (10%)	57 (9%)	91 (28%)
Geen tijd	56 (48%)	42 (7%)	27 (8%)

De jongeren in alle drie de landen besteden veel tijd aan het lezen van leesboeken in de vrije tijd. Tabel 2 laat zien dat 52% van Zuid-Afrikaanse jongeren elke week 1 leesboek of meer leest, en 22% van hen besteedde de afgelopen week meer dan 3 uur aan het lezen van leesboeken. Voor de Chinese jongeren komt het volgende patroon naar voren: 33% leest 1 boek of meer per week, en 32% van hen besteedde de afgelopen week meer dan 3 uur aan het lezen van leesboeken. Echter, leest slechts 13% van de Nederlandse jongeren 1 boek of meer per week; zelfs 48% van de Nederlands jongeren zegt de afgelopen week helemaal geen tijd aan het lezen van leesboeken te hebben besteed.

De vier vragen over leesgedrag (dus over leesfrequentie en over leesomvang) zijn samen genomen in een maat voor leesomvang. Omdat het aantal vooraf geformuleerde antwoordmogelijkheden verschilt bij deze vier vragen, zijn de scores op iedere vraag gestandaardiseerd (z-scores), waarna een gemiddelde berekend is. Dit betekent dat elke vraag in de totaalscore in dezelfde mate wordt gewogen. De interne consistentie van de samengestelde maat voor leesgedrag is goed (Cronbach's $\alpha=,892$). Tabel 3 geeft de uitkomsten van een ANOVA waarmee de verschillen in leesomvang tussen de drie groepen jongeren kan worden getest.

TABEL 3 | GEMIDDELDE LEESOMVANG VAN DE JONGEREN UITGEDRUKT IN Z-SCORES
(S.D. TUSSEN HAAKJES)

	Nederland	China	Zuid-Afrika	F-waarde
LEESOMVANG	-,398 (.91)	,486 (.54)	,481 (.41)	365,600

De vergelijkende analyse laat zien dat de leesomvang van de jongeren in de drie landen niet hetzelfde is ($F(2,2138)=365,60, p<,000$). De leesomvang van de Nederlandse jongeren is significant (Scheffé; $p<,0,05$) lager dan de leesomvang van de Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren. Er is geen significant verschil tussen de leesomvang van de Chinese jongeren en de Zuid-Afrikaanse jongeren.

Verschillen in leesattitude

De leesattitude van de Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren is hoger dan de Nederlandse jongeren: op alle aspecten van hun utilitaire en hedonistische leesattitude (zie tabel 4).

TABEL 4 | GEMIDDELDE LEESATTITUDE VAN DE JONGEREN OP EEN 5-PUNTSSCHAAL
(S.D. TUSSEN HAAKJES)

	Netherland	China	Zuid-Afrika	F-waarde
HEDONISTISCH ATTITUDE				
Globaal-hedonistisch	3,17 (1,06)	4,16 (.70)	4,36 (.58)	369,73
Plezierfunctie	3,37 (1,10)	3,69 (.80)	3,37 (1,20)	21,93
Inlevingsfunctie	2,99 (.94)	3,68 (.86)	3,44 (1,21)	110,42
UTILITAIRE ATTITUDE				
Globaal-utilitair	3,36 (.87)	4,24 (.66)	4,32 (.59)	366,79
Schoolfunctie	3,43 (.89)	3,79 (.72)	3,70 (1,25)	35,49
Ontplooingsfunctie	2,87 (.96)	3,87 (.76)	3,64 (1,20)	260,72

Voor wat betreft de utilitaire leesattitudes, zijn de scores van de Nederlandse jongeren het laagst (significantie $p < 0,05$): zowel voor de globale utilitaire leesattitude als voor de specifieke utilitaire functies. De Chinese en de Zuid-Afrikaanse jongeren hebben eenzelfde hoge utilitaire leesattitude. Maar, de Chinese jongeren scoren zelfs hoger op de ontlooiingsfunctie (*lezen verbetert de resultaten op school*).

Ook voor de hedonistische leesattitude kunnen verschillen tussen de groepen worden opgemerkt. Opnieuw scoren de Nederlandse jongeren significant lager (op alle aspecten van de hedonistische leesattitude). De verschillen tussen de Chinese jongeren en de Zuid-Afrikaanse jongeren zijn groter bij de hedonistische leesattitude; de Chinese jongeren scoren hoger op de hedonistische inlevingsfunctie, terwijl de Zuid-Afrikaanse jongeren hoger scoren op de globale hedonistische leesattitude. Ze hebben dezelfde score voor de plezierfunctie van lezen. Wederom komt dus eenzelfde algemene patroon naar voren dat de Chinese jongeren een hogere positieve leesattitude hebben dan de Nederlandse jongeren.

SUBJECTIEVE NORM

Tabel 5 geeft een overzicht van de waargenomen subjectieve norm van de Nederlandse, Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren. Het betreft zowel de waargenomen subjectieve norm zelf (impliciet en expliciet) als de neiging toe te geven aan de subjectieve norm van familieleden (ouders) en peers (vrienden).

TABEL 5 | INSCHATTING VAN DE SUBJECTIEVE NORM VAN FAMILIE EN VRIENDEN OP EEN 5-PUNTSSCHAAL (S.D. TUSSEN HAAKJES)

	Nederland	China	Zuid-Afrika	F-waarde
SUBJECTIEVE NORM OUDERS				
Impliciete norm ouders	1,77 (.70)	2,14 (.70)	2,24 (.61)	95,82
Expliciete norm ouders	3,81 (.74)	3,95 (.68)	4,26 (.86)	40,54
Toegeven aan norm ouders	2,30 (1,18)	2,99 (1,25)	3,43 (1,74)	119,38
SUBJECTIEVE NORM PEERS				
Impliciete norm peers	1,58 (.60)	2,53 (.81)	2,23 (.58)	418,92
Expliciete norm peers	2,94 (1,08)	3,91 (.77)	4,10 (.91)	270,27
Toegeven aan norm peers	2,34 (1,15)	3,31 (1,21)	3,35 (1,69)	134,59

Gelet op de invloed van de subjectieve norm van de ouders op het leesgedrag van de jongeren, valt op dat zowel voor de impliciete norm (*wat de ouders zelf doen*) als de expliciete norm (*wat de ouders zeggen dat de jongeren moeten doen*) de scores het laagste zijn voor de Nederlandse jongeren en het hoogste voor de Zuid-Afrikaanse

jongeren. Hetzelfde patroon kan worden opgemerkt voor de neiging van de jongeren om toe te geven aan de subjectieve norm van de ouders: de Nederlandse jongeren scoren het laagst en de Zuid-Afrikaans jongeren scoren het hoogst. Dit effect was te verwachten op basis van de individualistische/collectivistische culturele verschillen. De subjectieve norm door de ouders van de Nederlandse jongeren verschilt significant van de subjectieve norm door de ouders van de Chinese and Zuid-Afrikaanse jongeren. De analyse van de subjectieve norm van de *peer*groep (*vrienden*) geeft vergelijkbare resultaten. De Nederlands jongeren ervaren de laagste impliciete en expliciete norm en ook hun neiging om hieraan toe te geven is het laagst. De Zuid-Afrikaanse jongeren ervaren de hoogste expliciete norm en ook hun neiging om hieraan toe te geven is hoog. De Chinese jongeren daarentegen ervaren de hoogste impliciete norm. De subjectieve norm van vrienden, geeft significante verschillen voor de impliciete en expliciete subjectieve norm. Het verschil tussen de Chinese jongeren en de Zuid-Afrikaanse jongeren om toe te geven aan de subjectieve norm vrienden is niet significant.

GESCHIKTHEID VAN HET BOEKENAANBOD

De geschiktheid van het boekenaanbod is vastgesteld door de jongeren een reactie te vragen op de volgende twee beweringen: *Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik* en *Er zijn genoeg leesboeken die me leuk lijken*. De jongeren konden het (on)eens zijn op een vijfpuntsschaal. De twee vragen zijn samengenomen in één variabele. Tabel 6 geeft de uitkomsten van een ANOVA waarmee de door de jongeren waargenomen verschillen in geschiktheid van het boekenaanbod worden getest.

TABEL 6 | GESCHIKTHEID VAN HET BOEKENAANBOD EN LEESVAARDIGHEID UITGEDRUKT OP EEN VIJFPUNTSSCHAAL (S.D. TUSSEN HAAKJES)

	Nederland	China	Zuid-Afrika	F-waarde
Boekenaanbod	3,83 (.99)	3,92 (.94)	3,84 (1,22)	1,43
LEESVAARDIGHEID				
Vergeleken met vrienden	-,15 (.89)	0,08 (.77)	0,81 (.98)	157,81
Lezen is gemakkelijk	3,68 (.86)	3,07 (.88)	2,88 (1,10)	151,42

Uit de analyse blijkt dat het oordeel over de mate waarin het boekenaanbod geschikt is niet verschilt ($F(2,2123)=1,43, p=,239$). De drie groepen jongeren zijn positief over het boekenaanbod. Hoewel er opmerkelijke verschillen zijn tussen de Zuid-Afrikaanse jongeren.

ZELF-EVALUATIE LEESVAARDIGHEID

Voor het vaststellen van de leesvaardigheid van de jongeren zijn twee maten gehanteerd. Allereerst is de jongeren gevraagd een inschatting te maken met de volgende twee vragen: *Hoe goed ben je in lezen in vergelijking met je klasgenoten?* en *Je mag je vaardigheid in lezen ook een rapportcijfer geven, op een schaal van 1 tot 10.* Bovendien is de jongeren gevraagd naar de mate waarin ze problemen hebben met lezen voor school. Er blijkt een marginale correlatie te zijn tussen enerzijds de eigen-evaluatie van de leesvaardigheid en anderzijds de mate waarmee problemen worden ervaren met lezen voor school ($r=0,11$; $p<0,05$). Daarom zijn beide leesvaardigheidsmaten meegenomen in verdere analyses.

Tabel 6 laat de groepsgemiddelden zien voor de zelf-ingeschatte leesvaardigheid. Het is opmerkelijk dat de Zuid-Afrikaans jongeren zichzelf het hoogste inschatten. De Nederlandse en Chinese jongeren geven een lagere inschatting van hun leesvaardigheid. Uit een ANOVA blijkt dat de verschillen tussen de drie groepen jongeren significant zijn. Ook voor de eerste leesvaardigheidsmaat (*lezen is gemakkelijk*) zijn de verschillen tussen de drie groepen significant. Voor de tweede leesvaardigheidsmaat (*leesvaardigheid vergeleken met peers*) geven de Zuid-Afrikaanse jongeren zichzelf een hoger cijfer. Er is een significant verschil tussen hen en de Chinese en Nederlandse jongeren die zichzelf ook hier op eenzelfde lager niveau inschatten.

TABEL 7 | CORRELATIES TUSSEN ONDERDELEN VAN DE THEORIE VAN HET BEREDENEERDE GEDRAG EN LEESOMVANG

	Nederland	China	Zuid-Afrika
LEESATTITUDE			
Globaal-hedonistisch	,726	,388	,140
Plezierfunctie	,565	,321	,191
Inlevingsfunctie	,404	,289	,157
Globaal-utilitair	,661	,285	,127
Schoolfunctie	,366	,273	,116
Ontplooingsfunctie	,346	,299	,162
SUBJECTIEVE NORM			
Expliciete norm familie	,372	,079	,009
Impliciete norm familie	,474	,208	,008
Expliciete norm vrienden	,376	,166	,034
Impliciete norm vrienden	,415	,269	,023
ZELF EFFICIËNTIE			
Boekenaanbod	,367	,352	,174
Leesvaardigheid (relatief)	,310	,442	,062
Leesvaardigheid (gemak)	,137	,093	,036
LEEFTIJD	-,289	-,217	-,110

DETERMINANTEN VAN LEESOMVANG

Een nog beter beeld van de determinanten van leesomvang wordt verkregen door een specifieke analyse van de componenten in de *theorie van het beredeneerde gedrag*. Tabel 7 laat zien dat de correlaties tussen leesattitude en leesomvang het hoogste zijn bij de Nederlandse jongeren en het laagste bij de Zuid-Afrikaanse jongeren. Dezelfde observatie kan worden gemaakt voor de subjectieve norm en voor leeftijd, en in mindere mate ook voor zelf-efficiëntie. Voor alle drie de groepen geldt echter dat leesattitude de belangrijkste voorspeller is van leesomvang.

TABEL 8 | EFFECTEN VAN DE ONDERDELEN VAN DE THEORIE VAN HET BEREDENEERDE GEDRAG OP LEESOMVANG

	Nederland		China		Zuid-Afrika	
	b	β	b	β	b	β
Sekse	-,062**	-,051	-,009	-,011	-,055	-,106
Leeftijd	-,071***	-,161	-,039***	-,131	-,005	-,018
<i>R2 verandering</i>	,140***		,077***		,022*	
LEESATTITUDE						
Globaal-hedonistisch Plezierfunctie	,378***	,429	,186***	,231	,102	,139
Inlevingsfunctie	,029	,020	-,046	-,071	-,002	-,006
Globaal-utilitair Schoolfunctie	,152	,142	-,064	-,076	-,046	-,061
Ontplooiingsfunctie	,004	,004	-,003	-,003	-,081	-,233
<i>R2 verandering</i>	,431***		,160***		,049*	
SUBJECTIEVE NORM						
Expliciete norm familie	-,016**	-,093	-,015**	-,158	,000	,001
Impliciete norm familie	,048***	,183	,021**	,157	,005	,057
Expliciete norm vrienden	-,008	-,044	-,008	-,087	-,003	-,068
Impliciete norm vrienden	,041***	,126	,022**	,194	,000	,002
<i>R2 verandering</i>	,025***		,030***		,004	
ZELF-EFFICIËNTIE						
Boekenaanbod	,017	,018	,077**	,123	,079**	,224
Leesvaardigheid (relatief)	,039	,038	,183**	,263	,041	,093
Leesvaardigheid (gemak)	,059**	,057	-,028	-,045	,033	,094
<i>R2 verandering</i>	,006***		,068***		,030*	
AANGEPASTE R2 (TOTALE MODEL)	,59		,31		,04	

b: ongestandaardiseerde regressie coëfficiënten

β : gestandaardiseerde regressie coëfficiënt

* $p < 0,10$

** $p < 0,05$

*** $p < 0,01$

De uitkomsten van de regressie analyse staan in tabel 8. Het model is een goede voorspeller van de leesomvang van de Nederlandse jongeren en de Chinese jongeren (aangepaste R-square respectievelijk 0,59 en 0,31). Echter, het model voorspelt niet de verschillen in leesgedrag van de Zuid-Afrikaanse jongeren (aangepaste R-square 0,04).

Het is opmerkelijk dat alleen voor de Nederlandse jongeren geldt dat verschillen in leeftijd en sekse een sterke invloed hebben op leesomvang. Het leeftijdseffect komt voor bij de Chinese jongeren, maar niet bij de Zuid-Afrikaanse jongeren. Een sekseffect komt zowel bij de Chinese jongeren als bij de Zuid-Afrikaanse jongeren niet voor.

De attitude component is de belangrijkste voorspeller voor de Nederlandse jongeren; de globale hedonistische attitude heeft de grootste invloed op de leesomvang van deze groep. Ook voor de Chinese jongeren heeft hun globale hedonistische attitude een groot effect. Het effect van hun leesvaardigheid is zelfs nog wat groter. Voor de groep Zuid-Afrikaanse jongeren kan worden opgemerkt dat alle aspecten van leesattitude een gering (niet-significant) effect hebben op hun leesomvang.

Voor wat betreft het effect van de subjectieve norm op de leesomvang komt eenzelfde beeld naar voren voor de Nederlandse jongeren als voor de Chinese jongeren: de expliciete norm van de familie heeft een significant negatief effect, de impliciete norm van de familie heeft een positief effect, de expliciete norm van de vrienden heeft geen effect, en de impliciete norm van de vrienden heeft een significant positief effect. Voor de Zuid-Afrikaanse jongeren kan geen effect op de leesomvang worden vastgesteld.

Tenslotte, het effect van zelf-efficiëntie, de derde component in de theorie van het beredeneerde gedrag. De mate waarin lezen als gemakkelijk wordt ingeschat heeft alleen voor de Nederlandse jongeren een effect op hun leesomvang. Dit effect is niet van belang voor de Chinese jongeren en voor de Zuid-Afrikaanse jongeren. De geschiktheid van het boekenaanbod heeft een significant effect bij zowel de Chinese jongeren als de Zuid-Afrikaanse jongeren, terwijl dit effect afwezig is bij de Nederlandse jongeren. Bovendien, blijkt dat de relatieve leesvaardigheid (vergeleken met vrienden) een belangrijke invloed heeft op de leesomvang. Dit laatste aspect van leesvaardigheid is niet van belang bij de Nederlandse en Zuid-Afrikaanse jongeren.

CONCLUSIE

In deze studie is lezen van boeken in de vrije tijd onderzocht in drie landen die verschillen in leestrategie, maar ook in de mogelijkheden om te lezen. Een survey is uitgevoerd onder jongeren in Nederland, China (Peking) en Zuid-Afrika (Kaapstad). *De theorie van het beredeneerde gedrag* (Ajzen, 1991) verschaft een bruikbaar kader voor een beter inzicht in de factoren die het leesgedrag van deze jongeren bepalen.

WAT IS DE OMVANG VAN VRIJETIJDLEZEN DOOR JONGEREN?

De meeste jongeren in de drie landen lezen vaak in de vrije tijd. Nederland heeft een lange leestrategie. Het is dan ook opmerkelijk dat de Chinese jongeren en de Zuid-Afrikaanse jongeren meer lezen dan de Nederlandse jongeren. In studies naar leesgedrag in westerse samenlevingen blijkt dat verschillen in leeftijd (jong versus oud) en verschillen in sekse (jongens versus meisjes) een grote invloed hebben op het leesgedrag van jongeren. (Logan en Johnston, 2010). In de onderhavige studie kunnen deze twee effecten ook worden opgemerkt: naarmate Nederlandse jongeren ouder worden gaan ze minder lezen en Nederlandse meisjes lezen meer dan Nederlandse jongens. Het leeftijdseffect geldt ook voor de Chinese jongeren, maar niet voor de Zuid-Afrikaanse jongeren. Het sekse effect kan voor zowel de Chinese als voor de Zuid-Afrikaanse jongeren niet worden opgemerkt.

WAT IS DE INVLOED VAN DE LEESATTITUDE VRIJETIJDLEZEN DOOR JONGEREN?

In deze studie, zijn leesattitudes onderzocht als de inschatting van lezen als middel om een specifiek doel te bereiken. Lezen als vrijetijdsbezigheid kan dan een utilitair en hedonistische doel hebben.

De hedonistische aspecten betreffen gevoelens die worden ervaren tijdens lezen: de plezier functie en de inlevingsfunctie. In het algemeen is de hedonistische attitude de beste voorspeller van leesomvang: jongeren die lezen leuk vinden en zich kunnen inleven in de wereld van het boek lezen meer. Dit geldt voor jongeren in alle drie de landen, hoewel het hedonistisch effect het grootste is in Nederland en het minste in Zuid-Afrika.

De utilitaire aspecten betreffen de schoolfunctie en de ontplooiingsfunctie. Voor de drie groepen jongeren kan een wisselend patroon worden opgemerkt. Voor de Nederlandse jongeren is er een geringe correlatie tussen de utilitaire leesattitude en leesomvang, in de regressieanalyse kan echter geen significante invloed worden vastgesteld. Voor de Chinese jongeren en de Zuid-Afrikaanse jongeren kan geen enkele effect van de utilitaire leesattitude op de leesomvang worden vastgesteld. Kortom, de jongeren in alle drie de landen lezen niet boeken in de vrije tijd omdat

ze denken dat dat goed is voor school, of omdat dat goed is voor de eigen persoonlijke ontwikkeling.

WAT IS DE SOCIALE DRUK OM TE LEZEN IN DE VRIJETIJD?

De ouders en de vrienden van de jongeren vinden het lezen van boeken een verstandige besteding van de vrije tijd. Maar zelf lezen ze weinig en ze vertonen ook weinig gerelateerd gedrag zoals het praten over boeken, of het geven van boeken als cadeau. De mate waarin de jongeren geneigd zijn het gedrag van hun ouders en vrienden na te volgen verschilt opmerkelijk tussen de drie landen. De Nederlandse jongeren zijn in dezelfde mate geneigd toe te geven aan de sociale norm van hun ouders als aan de sociale norm van hun vrienden. De Chinese jongeren zijn in sterke mate geneigd toe te geven aan de sociale norm van hun vrienden, en meer dan aan de sociale norm van hun ouders. Daarentegen zijn in Zuid-Afrika de jongeren in sterke mate geneigd toe te geven aan de sociale norm van hun ouders en meer dan aan de sociale norm van hun vrienden.

Meer specifiek kan worden opgemerkt dat voor de Nederlandse en Chinese jongeren geldt dat de invloed van de impliciete norm (*wat ouders/vrienden doen*) op het leesgedrag groter is dan de expliciete norm (*wat ouders/vrienden zeggen*). Bovendien blijkt voor beide groepen jongeren dat de expliciete norm een negatieve invloed heeft op de mate waarin wordt gelezen in de vrije tijd en dat alleen de impliciete norm een positieve invloed heeft. Anders gezegd, de Nederlandse en Chinese jongeren doen wat anderen doen, niet wat andere zeggen dat ze moeten doen. Ten slotte de Zuid-Afrikaanse jongeren: geen invloed van de subjectieve norm (ouders/vrienden) op hun leesgedrag is gevonden.

WAT IS HET EFFECT VAN ZELF-EFFICIËNTIE OP LEZEN ALS EEN VRIJETIJDSEBEGIJDIGHEID?

Onder zelf-efficiëntie wordt in de onderhavige studie verstaan de aanwezigheid van geschikt leesmateriaal: vormt de zelf-ingeschatte leesvaardigheid een belemmering om te lezen, en vormen andere factoren zoals geschiktheid van het boekenaanbod een belemmering?

Deze component van de *Theorie van het beredeneerde gedrag* geeft opmerkelijke verschillen tussen de drie landen. Dit was te verwachten, aangezien elk land specifieke belemmeringen heeft die ontstaan uit de specifieke maatschappelijke structuur. Het is opmerkelijk dat de Zuid-Afrikaanse jongeren hun eigen leesvaardigheid het hoogste inschatten. Dit is in strijd met de gegevens uit het PIRLS onderzoek (www.pirls.org, zie Howie e.a., 2007 voor Zuid-Afrika). In PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) is onder meer de leesvaardigheid van jongeren uit een groot aantal landen vergeleken. Het leesvaardigheidsniveau van de

Zuid-Afrikaanse jongeren behoort volgens PIRLS tot de laagste niveaus. Volgens de vergelijking in het PIRLS onderzoek zijn de Zuid-Afrikaanse jongeren juist minder goede lezers dan de Nederlandse en de Chinese jongeren.

Voor Nederland blijkt dat de mate van leesvaardigheid samenhangt met de mate waarin wordt gelezen in de vrije tijd. Dus Nederlandse jongeren die vinden dat het lezen van boeken gemakkelijk is, lezen ook meer. Dit effect kan niet worden opgemerkt voor de Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren. Voor deze groepen geldt echter dat de mate van geschiktheid van het boekenaanbod samenhangt met de mate waarin wordt gelezen (Een effect dat niet voor de Nederlandse jongeren kan worden opgemerkt). Voor de Chinese jongeren geldt bovendien dat de eigen ingeschatte leesvaardigheid (in termen van ‘de beste van de klas’) invloed heeft op de leesomvang. Dus, die Chinese jongeren die denken dat ze met hun leesvaardigheid tot de beste van hun klas behoren, lezen ook meer (zie Broeder, Stokmans en Wang, 2010).

DISCUSSIE

De resultaten in deze studie zijn in een aantal opzichten verrassend. Allereerst is het verrassend dat de *Theorie van het beredeneerde gedrag* redelijk goed de Nederlandse en Chinese situatie verklaart, maar niet past op de Zuid-Afrikaanse situatie. Ook is het verrassend om te constateren dat de motivatie om te lezen (gebaseerd op de leesattitude en de sociale druk) groter is voor jongeren in China en Zuid-Afrika dan voor jongeren in Nederland. Maar deze leesmotivatie heeft in Zuid-Afrika geen invloed op de leesomvang en in China slechts een geringe invloed op de leesomvang (vergeleken met de Nederlandse situatie). Hoe kan dit worden verklaard?

Dit zou kunnen komen door het niveau van leesvaardigheid. Dit is waarschijnlijk niet het geval: zowel de Chinese als de Zuid-Afrikaanse jongeren schatten het niveau van hun leesvaardigheid niet in als een belemmering om te lezen in de vrije tijd.

Wellicht vormen de beperkte mogelijkheden om te lezen een belemmering. Zowel voor de Zuid-Afrikaanse als de Chinese situatie blijkt dat de waargenomen geschiktheid van het boekenaanbod van invloed is op de mate waarin jongeren wordt gelezen. Dit zou er dus op kunnen wijzen dat het type boekenaanbod een belemmering om te lezen kan zijn voor een aantal jongeren in deze twee landen.

Andere belemmeringen om te lezen zijn niet onderzocht in deze studie. Maar voor de Chinese jongeren zou de beperkte vrije tijd weleens een probleem kunnen zijn. Zij volgen vaak buiten schooltijd veel extra cursussen als voorbereiding op vervolgcursussen. Chinese jongeren beschikken daardoor nauwelijks over ‘eigen’ zelf

in te vullen vrije tijd (zie Ying, 2003; Hugen, 2009). In de Zuid-Afrikaanse context zou het ontbreken van een rustige plek weleens een belemmering om te lezen kunnen zijn (zie De Jong, 2010; Bax, 2010).

Verder onderzoek is noodzakelijk, onder jongeren in Nederland, China en Zuid-Afrika, maar ook in andere landen met een andere leestrategie en een andere sociale structuur. Hierdoor wordt een beter inzicht verkregen in de relatieve invloed van de leesattitude, de sociale druk om te lezen en de mogelijkheden om te lezen. De verwachting is dat deze vervolgstudies een belangrijke constatering uit de onderhavige studie zullen ondersteunen: jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet.

BIBLIOGRAFIE

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 50, pp. 179-211.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Batra, R. en O. Athola (1990). Measuring de hedonic and utilitarian sources of consumer attitude. *Marketing Letters* 2(2), pp. 159-170.
- Bax, G. (2010). *Kom ons lees 'n boek. Een vergelijkend onderzoek naar het leesgedrag van Zuid-Afrikaanse en Nederlandse leerlingen*. Universiteit van Tilburg (Master thesis).
- Bond, M. en P. Smith (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgment task, *Psychological Bulletin* 119, pp. 111-137.
- Broeder, P.M. Stokmans en Z. Wang (2010). *Leisure reading among adolescents in Peking*. Beijing Institute of Education [te verschijnen].
- Heine, S., D. Lehman, H. Markus en S. Kitayama (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review* 106, pp. 766-794.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- Holbrook, M. en E. Hirschman, (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research* 9, pp. 132-140.
- Howie, S. e.a. (2007). *PIRLS Progress in International Reading Literacy Study 2006*, University of Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.
- Hugen, R. (2009). *Leisure time reading of students of secondary education in Beijing: A model examined*, Universiteit van Tilburg (Master thesis).

- Jong, L. de (2010). *Over lezen. Een internationale vergelijking van leesgedrag in Zuid-Afrika en Nederland*. Universiteit van Tilburg (Master thesis).
- Kim, H. en H. Markus (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, pp. 785-800.
- Leseman, P. en P. de Jong (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Research Quarterly* 33, 3, pp. 294-318.
- Logan, S. en R. Johnston (2010). Investigating gender differences in reading, *Educational Review* 62, 175-187.
- 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: University Utrecht.
- Stokmans, M. (2003). How heterogeneity in cultural tastes is captured by psychological factors: a study of reading fiction. *Poetics* 31, pp. 423-439.
- Stokmans, M. (2007). *Effectmeting van een leesbevorderingsproject: De casus bazar*. Delft: Eburon.
- Tamis-LeMonda, C., R. Briggs, S. McClowry en D. Snow (2008). Parent's goals for children: De dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development* 17, pp. 183-209.
- Terry, D. en M. Hogg (1996). Group norms and de attitude-behavior relationship: A role for group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin* 22, pp. 776-793.
- Schooten, E. van en K. de Glopper (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behaviour. *Poetics* 30, pp. 169-194.
- Voss, K., E. Spangenberg en B. Grohmann (2003). Measuring the hedonic and utilitarian dimensions of consumer attitude. *Journal of Marketing Research* 40, pp. 310-320.
- Ying, G. (2003). Spare-Time life of Chinese children. *Journal of Family and Economic Issues* 24, pp.365-371.
- Yu Hui (2007). *Reading in China*. Beijing: China Intercontinental Press.



PEDAGOGISCHE STRATEGIEËN VOOR LITERAIRE EDUCATIE: EEN EMPIRISCHE STUDIE

OLIVIA FIALHO, SONIA ZYNGIER EN DAVID MIALL

Olivia Fialho (University of Alberta)
Office of Interdisciplinary Studies
1-17 Humanities Centre
University of Alberta
Edmonton, Alberta
Canada, T6G 2E5
ofialho@ualberta.ca

Olivia Fialho is een promovenda in vergelijkende literatuurwetenschappen aan de universiteit van Alberta. Ze voltooide haar MA cum laude in toegepaste linguïstiek aan de Federale Universiteit van Rio de Janeiro. Ze heeft gepubliceerd op het gebied van empirisch onderzoek naar het lezen van literatuur en literatuuronderwijs en heeft verscheidene prijzen en onderscheidingen voor hoogwaardig onderzoek in ontvangst mogen nemen.

Sonia Zyngier (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Rua Marquês de São Vicente 232
Gávea – 22451-040
Rio de Janeiro – RJ – Brazil
sonia.zyngier@gmail.com

Sonia Zyngier heeft uitgebreid gepubliceerd op het gebied van literair bewustzijn, stilistiek en empirisch onderzoek in literaire educatie. In samenwerkingsverband redigeerde zij *Directions in Empirical Literary Studies* (2008) en *Literary Education and Digital Learning: Methods and Technologies for Humanities Studies* (2010). Ook is zij co-editor van *the Linguistic Approaches* van de *Literature Series* (John Benjamins).

David Miall (University of Alberta)
 Department of English and Film Studies
 Humanities Centre 3-5
 University of Alberta
 Edmonton
 Canada, T6G 2E5
 David.Miall@ualberta.ca


David S. Miall is professor in Engels en Filmstudies aan de Universiteit van Alberta, editor van *Humanities and the computer: New directions* (1990), *Romanticism: The CD-ROM* (1997) en auteur van *Literary reading: Empirical and theoretical studies* (2006). Hij heeft tal van artikelen gepubliceerd op het gebied van empirisch onderzoek naar het lezen van literatuur, de romantiek, literatuur en informatica.

SAMENVATTING

Dit artikel exploreert onderwijsmethoden omtrent lezen en de vergelijking van een interpretatiegerichte met een ervaringsgerichte benadering in literatuuronderwijs. Zeventien eerstejaarsstudenten vergelijkende literatuurwetenschappen van een Canadese universiteit participeerden in een twee weken durend experiment als onderdeel van het cursusprogramma van een cursus wereldliteratuur. Tijdens drie lessen van elk vijftig minuten gedurende de eerste week volgden de studenten colleges over *The dead* van James Joyce. In de tweede week, eveneens gedurende drie lessen van vijftig minuten, discussieerden de studenten over *The daydreams of a drunk woman* van Clarice Lispector. Er werd gewerkt met twee verschillende instructie-sets. De controlegroep werkte met een set van 'interpretatiegerichte instructies' en de ervaringsgroep met 'ervaringsgerichte instructies'.

Na deelname aan het experiment voltooiden alle deelnemers vier metingen: (1) een bewerkte versie van de 'Literary Response Questionnaire' (Miall and Kuiken, 1995); (2) een 'self-perceptual depth' schaal van de 'Experiencing Questionnaire' (Kuiken et al. 1987, 2010); (3) een vragenlijst aan de hand waarvan de lessen

werden geëvalueerd; en (4) een kort opstel. Voorts werden er ook video-opnamen gemaakt van discussies gevoerd in de klas door groepjes studenten. Interventie-effecten werden statistisch geëvalueerd. Anders dan in voorgaand onderzoek (bijv. Eva-Wood, 2004) werden er geen verschillen gevonden tussen de interpretatie- en ervaringsgerichte groep in de antwoorden op de LRQ-vragenlijst, behalve voor het onderdeel verhaal-gestuurd lezen, waar de interpretatiegerichte groep hoger scoorde dan de ervaringsgerichte groep. De video-opnames lieten echter zien dat de mate van vrijwillige deelname hoger was in de ervaringsgroep dan in de interpretatieve groep. Inzake de vragenlijst betreffende de lesevaluatie waren de resultaten enigszins tegenstrijdig en onverwacht, hetgeen zou kunnen betekenen dat het niet zozeer een kwestie is van interpretatie of ervaring, maar dat ze elkaar aanvullen en ook als zodanig gezien moeten worden. Het zou kunnen zijn het bij interpretatie en ervaring geen kwestie is van en/of, maar dat ze elkaar aanvullen en ook als zodanig gezien moeten worden. Bovenal benadrukt deze studie het belang van negatieve resultaten, alsmede de empirische validatie van onderwijsmethoden in het literatuuronderwijs.



PEDAGOGISCHE STRATEGIEËN VOOR LITERAIRE EDUCATIE: EEN EMPIRISCHE STUDIE¹

INTRODUCTIE

In *Literature in danger* (2007) sluit de Tjechisch-Franse criticus Tzvetan Torodov zich aan bij velen die hebben bijgedragen aan wat Miall (2006: 1) identificeert als een ‘new genre of writing’, waarin het einde van literatuurwetenschappen wordt aangekondigd. In de Engelstalige wereld heeft dit ‘genre’ publicaties zoals *Literature Lost* (Ellis, 1997), *The Rise and Fall of English* (Scholes, 1998) en *Clueless in Academe* (Graff, 2003) voortgebracht. In Frankrijk verkondigden Pennac (1994) en Snyders (1993) reeds Todorovs beweringen betreffende een schoolsysteem dat faalt in het creëren en stimuleren van positieve leeservaringen. Meerdere geleerden hebben docenten gewezen op het gegeven dat het lezen van literatuur geen centrale rol in het leven van studenten speelt (bijvoorbeeld Fitts and Lalicker, 2004). Deze beweringen zijn door meerdere studies onderbouwd en constateren tevens dat het lezen van literatuur momenteel een crisis doormaakt (Pisa 2001; *Reading at Risk* 2004), alhoewel er in de V.S. een ommekeer plaatsvindt (zie *Reading on the Rise* 2010). Echter is Rouses voorspelling (2004: 465) dat literatuurwetenschap als een academische discipline zou verdwijnen in sommige landen realiteit geworden: in Brazilië, bijvoorbeeld, maakt literatuur in het openbare basisonderwijs geen onderdeel meer uit van het curriculum.

De wortel van deze crisis huist in de institutionalisering van literatuur aan het begin van de twintigste eeuw. Naast het feit dat literatuur niet langer fungeert als een bron van plezier en vermaak, hebben docenten weinig of geen aandacht besteed aan de manier hoe het te doceren, dan wel empirisch pedagogische methoden

1) Dit artikel werd vertaald door Jeannie Vos en Cathelein Aaftink. Wij danken hen voor hun bijdrage.

geëvalueerd. Grosso modo zijn er twee tendensen te observeren in de methoden gebruikt in literatuureducatie (voor een gedetailleerde beschrijving, zie Zyngier, 2006): (a) een methode gericht op de inhoud en context van literatuur, zodat studenten bekend raken met het werk, de schrijver en relevante culturele tradities; (b) een methode gericht op de talige artistieke alsmede taalmanipulatie van teksten, hetgeen fonologische, grammaticale en lexicale interessegebieden betreft, alsmede onderzoek waarin de tekst wordt beschouwd als manifestatie van het sociale discours en/of een cultuur; of, in andere woorden, onderwerpen aangeboord in deze tweede methode variëren van taalverwervingsvraagstukken tot esthetische en ideologische implicaties van linguïstische keuzen. Het inzicht dat leren over literatuur en taal noodzakelijk, maar niet afdoende is voor het bewerkstelligen van een literaire ervaring resulteerde in het ontstaan van een derde stroming aan het eind van de laatste eeuw. De belangrijkste veronderstelling van deze stroming is dat creatief schrijven en metacognitie onderdeel uitmaken van en kunnen bijdragen aan een literaire ervaring. Gevoeligheid voor de tekst wordt gezien als een proces waarin de lezer zowel maker als ondervinder is. Deze ideeën liggen ten grondslag aan het concept van literaire bewustwording (Zyngier, 1994) en tekstuele interpretatie (Pope, 1995). Overigens is er voornamelijk slechts een klein aantal studies uitgevoerd die gericht zijn op het empirisch testen van theorieën inzake literatuureducatie (bijv. Watson en Zyngier, 2007; *Language and Literature*, February 2010; Hanauer, 2010). Over het algemeen kan gesteld worden dat het literair-pedagogisch onderzoek weinig aandacht heeft getrokken, hetgeen eveneens blijkt uit de flaptekst van een recent boek over het doceren van literatuur: ‘Literature departments enter the 21st century with a deepening sense of crisis and growing need to defend the value of their work in the face of understaffing and poor job prospects for graduate students. Until recently teaching has played second fiddle to literary research as a mode of knowledge and a sign of academic prestige. Now, literature departments are beginning to realize the importance of articulating what it is we do in the classroom’ (Agathocleous en Dean, 2002). Weinig vooruitgang is er voorts geboekt met betrekking tot het motiveren van studenten voor de literaire ervaring. Het boek van Agathocleous en Dean (2002) is typisch in dezen, omdat het theoretische en beschrijvende hoofdstukken maar geen empirisch onderzoek bevat. Ongeacht de strategie die wordt toegepast in het klaslokaal (close reading, toegepaste literatuurtheorie, verhaalanalyse), heeft de wijze waarop doorgaans wordt omgegaan met literaire teksten tijdens de les ertoe bijgedragen dat studenten een afstandelijke en klinische attitude ten opzichte van het lezen hebben. Om vast te kunnen stellen hoe deze situatie precies tot stand is gekomen en hoe deze verholpen kan worden, is meer onderzoek noodzakelijk. Desalniettemin kunnen er kanttekeningen worden

geplaatst bij de wijze waarop literatuur op dit moment op scholen wordt ingezet en onderwezen. Recentelijk heeft Todorov (2009) nog betoogt dat literatuur noodzakelijk is, omdat 'it allows each one of us to respond better to our vocation of being humans' (p. 24). Als literatuur inderdaad deze existentiële vocatie behelst, zou het zeer zeker de moeite waard zijn om manieren te vinden waarop literatuur deze functie kan vervullen en daardoor betekenisvol kan worden voor studenten. Het is voorts opvallend dat de gewone lezer, dat wil zeggen, de persoon buiten het klaslokaal die nooit gestopt is met lezen, niet wordt gehoord. Wel is er reeds vooruitgang geboekt met betrekking tot de analyse van cognitieve processen die plaatsvinden tijdens het lezen, in het onderzoeksveld van cognitive poetics (bijv. Emmott, 1997; Semino, 1997), 'theory of mind' studies met kinderen en verhalen (bijv. Peskin, 2010) en het lezen van korte verhalen (bijv. Cupchik, Oatley and Vorderer, 1998). Maar het onderzoek dat tot dusverre is uitgevoerd, verschaft nog weinig inzicht in de affectieve betrokkenheid die een rol speelt tijdens het lezen van literatuur. Voorts, als het inderdaad zo is dat het lezen van literaire teksten een specifiek effect op de geest heeft, zoals het verfrissen en veranderen van mentale voorstellingsvermogens (Cook, 1994), en als gevoelens inderdaad een cruciale rol spelen in deze processen (Miall en Kuiken, 2002), dan zou het literair lezen een rol kunnen spelen in ons gevoel van verbondenheid met de wereld om ons heen, ook gezien de implicaties voor het zelf in gevoelservaringen tijdens het lezen.

Overigens moeten we niet verwachten dat kritische reflecties, onderbouwd met theorie en literaire historie als reactie op wat er gelezen is, een transformatieve ervaring van de leerling-lezer garandeert (Fialho, 2010). Zoals vermeld, hebben studenten over het algemeen de neiging literaire teksten vanuit een klinisch, analytisch oogpunt te bekijken (Gribble, 1983; Miall, 1996; Carvalho, 2001; Zyngier en Shepherd, 2001; Fialho en Zyngier, 2003; Todorov, 2009). Dat literatuur als schoolvak fungeert en dus als dusdanig wordt gezien, in plaats van als een bron van kennis over de wereld, de mensheid, emoties en het intieme en openbare leven, heeft hier vermoedelijk aan bijgedragen.

Dat een halve eeuw van 'reader response' theorieën weinig invloed in de leslokalen lijkt te hebben gehad, is op z'n minst ironisch te noemen. Als literatuur wil overleven in het onderwijs, dan zal empirisch onderzoek uitgevoerd moeten worden om vast te stellen wat voor soort lestaak tot welk leerproces leidt. Want zoals Eva-Wood (2004: 183) betoogt: 'Reader response theorists and arts educators commonly endorse the centuries-old notion that emotions and thoughts work hand in hand in informing aesthetic response, yet something continues to remain amiss'. Door twee

verschillende soorten onderwijsmethoden te onderzoeken tracht dit artikel bij te dragen aan de erkenning, alsmede het belang van de literaire ervaring.

ONDERWIJSMETHODEN: INTERPRETEREN VERSUS ERVAREN

Deze studie bouwt voort op voorgaand onderzoek, waarin Eva-Wood (2004: 190) beweert dat 'further research in identifying and describing affectively based comprehension strategies may help readers learn to draw on their emotional responses more purposefully in order to understand and appreciate literary texts'. In haar baanbrekende werk voerde Eva-Wood (2004) een experiment uit, waarin ze twee onderwijsmethoden vergeleek: 'hardop denken' en 'hardop denken en voelen' tijdens het lezen van en reageren op gedichten. In dit onderzoek werden veertig scholieren uit de elfde klas van een Amerikaanse middelbare school willekeurig aan een van de twee groepen toegewezen. De eerste groep was gericht op het verwoorden van gedachten tijdens het lezen van de verschillende gedichten, terwijl de tweede groep zowel beschreef wat ze dacht als voelde. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat de participanten in de tweede groep meer stijlfiguren identificeerden, alsook meer geïnteresseerd waren in hun eigen leeservaring dan de participanten in de eerste groep. Voorts beschreef de tweede groep hun leeservaringen uitgebreider en bleken ze een dieper begrip te hebben van wat zij gelezen hadden.

De doelstelling van de studie die in dit artikel besproken wordt, was driedelig. Ten eerste was onze doelstelling om onderwijsmethoden te onderzoeken die zowel interpretatiegerichte als ervaringsgerichte leesprocessen bevatten. Ten tweede hebben we onderzocht of Eva-Woods bevindingen (2004) konden worden gereproduceerd. Zo bleek bijvoorbeeld uit haar studie dat de 'denk-en-voel-hardop' pedagogiek zowel cognitieve als emotionele reacties op een tekst kan bewerkstelligen, alsmede een positief effect had op twee factoren van de LRQ (Miall en Kuiken, 1995), namelijk 'betrokkenheid bij de auteur' en 'vrijtijds-escapisme', en ook vrijwillige deelname, kwaliteit van gestelde vragen en empathie ten aanzien van de personages. En ten derde hopen we met onze studie, samen met die van Eva-Wood, een bijdrage te mogen leveren aan het empirisch valideren van verschillende onderwijsmethoden, zodat de strategieën die gebruikt worden in lessituaties effectiever en relevanter zijn voor studenten.

SAMENHANG EN PARTICIPANTEN

Het experiment werd uitgevoerd in een tijdspanne van twee weken als onderdeel van een curriculum van een inleidende cursus wereldliteratuur met de eerste auteur als docente. Participanten waren zeventien eerstejaarsstudenten (dertien vrouwen, vier mannen) vergelijkende literatuurwetenschappen van een Canadese universiteit. Gedurende de twee weken dat het experiment duurde werd studenten gevraagd twee modernistische teksten, beide onderdeel van het cursusprogramma, te lezen. Voorts woonden zij zes onderwijssessies van vijftig minuten bij. In de eerste week lazen en bediscussieerden de student-participanten *The Dead* van James Joyce. In de tweede week lazen en bediscussieerden de participanten *The Daydreams of a Drunk Woman* van Clarice Lispector. De lessen hadden voor beide verhalen dezelfde structuur, te weten:

- Les 1: een introductie op het verhaal van tien minuten gevolgd door veertig minuten discussietijd, waarin de studenten in kleine groepjes het huiswerk met elkaar bespraken (een uittreksel van het huiswerk is hieronder in sectie 4 weergegeven) en ook werkten aan aanvullende lesactiviteiten.
- Les 2: een dertig minuten durende groepsdiscussie met de hele klas, gericht op de lesactiviteiten zoals uitgedeeld en onderling bediscussieerd in les 1, gevolgd door een college van twintig minuten over de tekst in kwestie.
- Les 3: een college van dertig minuten over de bestudeerde tekst, gevolgd door een twintig minuten durende groepsdiscussie met de hele klas.

ONDERZOEKSONTWERP

Willekeurig verdeeld over twee groepen werkten studenten in twee verschillende condities, hetgeen betekende dat de studenten met twee verschillende sets met instructies werkten: de een voor de ene week en de andere voor de andere week. De instructies betroffen het vóóraf lezen (huiswerk) en de leesinstructie (activiteit voor in de klas). De controlegroep werkte met ‘interpretatiegerichte instructies’ die meer traditionele onderdelen van de literaire analyse en interpretatie betroffen. De experimentele groep ontving instructies die minder standaard zijn: de zogenaamde ‘ervaringsgerichte (of experiëntiële) instructies’, georiënteerd op ervaringsgericht lezen waarbij persoonlijke reacties op de voorgrond geplaatst worden (Rosenblatt, 1938; Miall, 2006; Kuiken, 2009; Fialho, 2010). Activiteiten die vooral plaatsvonden in de controlegroep waren de volgende (de vetgedrukte zinnen geven de verschillen tussen beide groepen weer):

CONTROLEGROEP

Lees *The dead* van het begin tot eind. Verdeel na het lezen de tekst in drie stukken:

- a] p. 1945 tot p. 1952 (tot 'when the piano had stopped');
- b] p. 1952 (van 'Lancers were arranged') tot p. 1967 (tot 'Good-night. Good night');
- c] p. 1967 (van 'The morning was still dark') tot p. 1974.

Selecteer van elk deel drie passages die volgens jou **belangrijk zijn voor het begripen van de tekst** (elke geselecteerde passage dient enkele woorden tot een volledige zin te bevatten).

Beschrijf na het selecteren van de drie belangrijke passages jouw **eerste indruk** van de gehele tekst: **waar gaat het verhaal over?** Schrijf zoveel als je wilt.

De experimentele groep voerde de volgende activiteiten uit voorafgaande aan het lezen:

EXPERIMENTELE GROEP

Lees *The dead* van het begin tot het eind. Neem tijdens het lezen de tijd om even erbij stil te staan en na te denken; geef de tekst de kans om je te raken. Verdeel de tekst in drie stukken:

- a] p. 1945 tot p. 1952 (tot 'when the piano had stopped');
- b] p. 1952 (van 'Lancers were arranged') tot p. 1967 (tot 'Good-night. Good night');
- c] p. 1967 (van 'The morning was still dark') tot p. 1974.

Lees elk deel nogmaals, maar deze keer met de nadruk op een passage die jou **in het bijzonder opvalt of** die tot je verbeelding spreekt en/of herinneringen opwekt (elke geselecteerde passage dient enkele woorden tot een volledige zin te bevatten). Neem ook nu de tijd om stil te staan bij de tekst en om na te denken; geef de tekst, en dan met name de passage die je geselecteerd hebt, een kans om jou te raken.

Vervolgens zou ik graag meer willen weten over jouw reactie op het gehele verhaal: jouw indruk en oordelen met betrekking tot de **gehele tekst. Beschrijf de gedachten en gevoelens, beelden, indrukken of herinneringen die deel uitmaken van jouw ervaring.** Schrijf zoveel als je wilt.

Deze twee instructiesets tonen aan dat de controlegroep gevraagd werd de tekst te lezen met het oog op het begrijpen ervan, alsook het achterhalen van diens betekenis. De experimentele (of experiëntiële) groep werd gevraagd op een meer gevoelsmatige manier zich tot de tekst te verhouden. Beide groepen lazen allebei de teksten; beide groepen ontvingen ook de beide instructietypes door middel van een cross-over schema, zoals hieronder weergegeven (tabel 1) met instructies aangepast aan de betreffende tekst.

TABEL 1 | ONDERZOEKSMETHODE

Groep 1		Groep 2	
JOYCE: <i>THE DEAD</i>	interpretatief	JOYCE: <i>THE DEAD</i>	experientiële
LISPECTOR: <i>THE DAYDREAMS OF A DRUNK WOMAN</i>	experientiële	LISPECTOR: <i>THE DAYDREAMS OF A DRUNK WOMAN</i>	interpretatief

Tekstoriëntatie en curriculaire benaderingen daargelaten kenden de lessen dezelfde structuur. De lesactiviteiten bestonden uit colleges, discussies in kleine groepjes en groepsdiscussies met de gehele klas, met de rol van de docente, variërend van discussieleider (tijdens de colleges) tot moderator tijdens de discussies van kleine groepjes studenten. Het moet vermeld worden dat de docente, als eerste auteur en ontwerpster van deze studie, op de hoogte was van de onderzoekshypothesen. De onderwijsoriëntaties voor de controlegroep en de experimentele groep zijn afgeleid van die van Eva-Wood (1994: 179) en zijn samengevat in tabel 2:

TABEL 2 | ONDERWIJSORIËNTATIES VOOR DE CONTROLE- EN EXPERIMENTELE GROEP

Groep	Controle	Experimenteel
GROEPSPROCES	Kleine groepsdiscussies Literaire analyse in kleine groepen Grote groepsdiscussies	Kleine groepsdiscussies Experimentele activiteiten in kleine groepen Grote groepsdiscussies
ROL VAN DE DOCENTE	Discussieleider / Mediator	Discussieleider / Mediator
ORIËNTATIE OP DE TEKST	Nadruk op interpretatie	Nadruk op gevoelens, eerste indruk en de leeservaring
ONDERWIJSACCENTEN	Interpretatie	Experimenteel lezen
STURENDE VRAGEN	Waar gaat deze tekst over?	Wat is het effect van de tekst op jou? Wat betekent deze tekst voor jou?

METINGEN

Participanten van de twee verschillende groepen voltooiden vier vragenlijsten na deelname aan het experiment: (1) een bewerkte versie van de 'Literary Response Questionnaire' (Miall en Kuiken, 1995); (2) de 'Experiencing Questionnaire,' ofwel een zelfbeschouwing- en verdiepingsvragenlijst (Kuiken et al., 1987; 2010); (3) de 'Class Assessment Questionnaire,' ofwel een vragenlijst betreffende de evaluatie van de lessen; en (4) een open vraag waarbij de studenten werd gevraagd te reflecteren op hun lees- en leservaringen in een essay. Ook werden de discussies van de groepjes

studenten opgenomen op video. Hier zullen wij een aantal resultaten bespreken die volgden uit de analyse van de vragenlijsten en de video-opnamen. De analyses en resultaten van de essayvragen verschaffen verdere inzichten en worden elders beschreven (Fialho, Zyngier en Miall, nog te verschijnen).

The Literary Response Questionnaire (LRQ)

Dit instrument werd gekozen omdat het individuele verschillen in oriëntaties van lezers op literaire teksten meet. Het indiceert variaties tussen lezers aan de hand van een relatief goed ontwikkelde conceptualisering van literatuur en is gericht op het inzichtelijk maken van deze verschillende variaties. De vragenlijst bevat negen factoren, voortgekomen uit factorenanalyse van achtenzestig items: (1) *Inzicht*, (2) *Persoonlijk inzicht*, (3) *Niet persoonlijk inzicht*, (4) *Imaginaire levendigheid*, (5) *Empathie*, (6) *Vrijtijds-escapisme*, (7) *Betrokkenheid bij de auteur*, (8) *Verhaalgestuurd lezen* en (9) *Verwerping van literatuur*. Het instrument meet bijvoorbeeld in het geval van empathie (factor 5) of participanten geneigd zijn zich te identificeren met fictionele personages, of dat zij, in het geval van verwerping van literatuur (factor 9), het lezen van literatuur zien als een verplichte en irrelevante activiteit, en zorgvuldig lezen, het bestuderen van wetenschappelijke artikelen over literatuur en/of colleges over literatuur afwijzen. Voor de huidige studie is de LRQ-vragenlijst enigszins aangepast, zodat de onderwerpen onmiddellijk na het lezen beoordeeld konden worden. Studenten werd gevraagd van alle achtenzestig stellingen aan te geven in hoeverre deze golden voor hen, variërend van 1=helemaal niet mee eens (oneens) tot 6=helemaal mee eens (eens).

De LRQ is gekozen voor deze studie, omdat de vragenlijst herhaaldelijk is gevalideerd, ook door andere onderzoekers dan de ontwikkelaars (Van Schooten et al., 2001) en eveneens in verscheidene studies is gebruikt om de lezersoriëntaties inzake het lezen van teksten te meten (Eva-Wood, 1994; Fialho, Moffat en Miall, 2011). De lijst meet lezersvaardigheden die bijdragen aan de leesbaarheid (dat wil zeggen, de toegankelijkheid) van literaire teksten, inclusief die vaardigheden die teksten persoonlijk betekenisvol maken en die het mogelijk maken dat persoonlijke inzichten verkregen worden door het lezen van literaire teksten. Zowel cognitieve, alsook affectieve en experiëntiële capaciteiten worden door de LRQ gemeten. Voor de huidige studie is met een aangepaste versie van de vragenlijst gewerkt, omdat in dit geval het doel een *post facto* meting betreft, en niet het diagnosticeren en evalueren van verschillende soorten lezers, iets wat correspondeert met het oorspronkelijke ontwerp van het instrument. In navolging van de bevindingen van Eva-Wood was onze hypothese dat het soort leesinstructies dat studenten gepresenteerd krijgt de

algemene impressie van het lezen van teksten beïnvloedt. Wij beschouwden de LRQ-factoren niet als statisch, zoals oorspronkelijk bedoeld door Miall en Kuiken (1995), maar als flexibele variabelen. Dus in die zin kan deze studie ook gezien worden als een validering van deze alternatieve implementatie van de LRQ, zoals reeds voorgesteld door Eva-Wood (1994).

ZELFBESCHOUWINGS- EN -VERDIEPINGSVRAGENLIJST (EQ)

De zelfbeschouwings- en -verdiepingsvragenlijst is ontwikkeld om momenten van intensieve zelfreflectie te beoordelen. Oorspronkelijk ontwikkeld door Kuiken, Carey en Nielsen (1987) heeft de lijst onlangs herzieningen ondervonden (Kuiken, Campbell en Sopčák, 2010). Deze vragenlijst is in verschillende varianten in diverse studies geïmplementeerd (bijv. Kuiken et al., 2004a; Kuiken et al., 2004b).

In de herziene versie, ontwikkeld om generatieve en zelfveranderende aspecten van het literaire lezen op een empirische wijze te meten, belooft de EQ-vragenlijst op psychometrisch onderbouwde wijze toegang te krijgen tot dit zelf-dynamische aspect van het fenomenologische concept 'ervaren'. Beschreven door Gendlin (1962/1997) en herzien door Kuiken et al. (2010), kent het proces van zelf-transformerend ervaren vier fasen: (1) het deelnemen aan een situatie volgens historisch gewortelde preconcepties; (2) het opkomen van een onverwoordbaar gevoel dat deze situatie 'meer' inhoudt dan kan worden begrepen aan de hand van deze historische gewortelde preconcepties; (3) het verduidelijken van de uiting van dit gevoel dat zowel de wijze waarop het zelf als het object begrepen wordt binnen deze situatie verandert; en (4) het toepassen van deze nieuwe uitgedrukte categoriale begrippen binnen en eveneens buiten de tekst. Deze vier fasen beschrijven de wijze waarop het zelf-dynamische ervaringsproces zich ontvouwt.

De zeven items van de zelfbeschouwings- en -verdiepingsschaal zijn gericht op het meten van veranderingen in het zelfbewustzijn, veranderingen die in meer of mindere mate van voorbijgaande aard zijn en mogelijk plaatshebben wanneer ervarers zich richten op het expliciteren (verduidelijken) van uitingen van gevoelens die nieuw gerealiseerd zijn (Fase 3). Op deze manier bereiken ervarers diepere inzichten en kunnen er verbintenissen van blijvende waarheden worden bewerkstelligd. Deze vragenlijst bestaat uit items zoals: 'Na het lezen van dit gedicht, voelde ik mij ontvankelijk voor bepaalde aspecten in mijn leven die ik doorgaans neger', 'Na het lezen van dit gedicht, voelde ik mij alsof ik de manier waarop ik mijn leven leid, wilde veranderen' en 'Na het lezen van dit gedicht, leek

mijn gevoel voor het leven minder oppervlakkig'. Opgemerkt dient hier te worden dat in onze studie 'dit gedicht' is vervangen voor 'deze tekst.'

VRAGENLIJST INZAKE DE EVALUATIE VAN DE LESSEN

Deze vragenlijst was speciaal ontwikkeld voor de huidige studie en bevat veertien beweringen betreffende de evaluatie van de lessen:

- 1] Jij vond deze lessen intellectueel uitdagend en stimulerend;
- 2] Jij hebt iets geleerd wat je als waardevol beschouwt. Verklaar je antwoord;
- 3] Jouw interesse in dit vak is toegenomen als gevolg van deze lessen;
- 4] Jij hebt genoten van deze tekst;
- 5] Jij hebt genoten van deze lessen;
- 6] Jij hebt over de onderwerpen in de les geleerd en ze begrepen;
- 7] Jij hebt de emotionele en persoonlijke betekenissen van teksten ervaren;
- 8] De lessen waren gericht op het succesvol afronden van examens;
- 9] Jij hebt geleerd over de historische, sociale en culturele context van teksten;
- 10] De lessen hebben jou alert gemaakt op de effecten die teksten op jou hebben;
- 11] De lessen waren gericht op analyse en interpretatie;
- 12] De lessen hebben jou geleerd waaruit teksten bestaan (taal, techniek, stijl, etc.);
- 13] De lessen gaven voorrang aan individuele reacties op teksten;
- 14] De lessen hebben jou gemotiveerd om literaire studies op een hoger niveau aan de universiteit voort te zetten.

Van studenten werd verwacht te beoordelen in hoeverre ze het eens waren met elke stelling, gebruikmakend van een 6-puntsscorelijst, van 1=helemaal niet mee eens (oneens) tot 6=helemaal mee eens (eens).

METHODEN

Kwalitatieve data werden verkregen aan de hand van video-opnamen en tijdens de lessen gemaakte notities. Deze analyses werden ondersteund door het meten van vrijwillige deelname. De data verkregen via de vragenlijsten zoals eerder beschreven in sectie 5 werden kwantitatief aan de hand van een computerprogramma voor statistische analyse geïnterpreteerd.

VIDEO-OPNAMEN

Alle lessen werden opgenomen op video. In dit artikel rapporteren we primair de resultaten van de tweede en derde les van elke week, dat wil zeggen die sessies

wanneer alle studenten van zowel de interpretatiegroep als de experimentele groep samen vragen beantwoordden die volgens het activiteitenplan waren uitgedeeld aan beide groepen door de instructeur. Deze activiteit duurde in totaal vijftig minuten. De eerste lessen van de twee weken werden ook geanalyseerd. In deze lessen discussieerden studenten in kleine groepjes gedurende veertig minuten over het lesactiviteitenplan. Gedurende de tijd dat de studenten in kleine groepen werkten, observeerden wij aandachtig of er paralinguïstische tekenen aanwezig waren, zoals bijvoorbeeld stemgeluid en gezichtsuitdrukking (zie tabel 3). Gebaseerd op deze aantekeningen rapporteerden wij de resultaten van onze observaties.

VRAGENLIJSTEN NA HET LEZEN

De gegevens werden verkregen via de antwoorden op de gesloten vragen van drie verschillende vragenlijsten: (1) de LRQ (Miall en Kuiken, 1995); (2) 'Experiencing Questionnaire' of de zelfbeschouwings- en -verdiepingsvragenlijst; en (3) de vragenlijst inzake de evaluatie van de lessen. Al deze data werden onderworpen aan statische analyses met behulp van het programma SPSS. Zoals vermeld is er gewerkt met twee groepen participanten, waarvan de gegevens geanalyseerd zijn op interval-meetniveau. De verdeling van de afhankelijke variabelen werd gemeten. In geval van een normaalverdeling werd de onafhankelijke *t-test* gebruikt; in het geval van een niet-normale verdeling werd de Mann-Whitney U toets toegepast. De overschrijdingskans (*p*-waarde) werd op de gebruikelijk waarde geplaatst van 0.05; *p*-waardes lager dan 0.10 werden beschouwd als een trend.

RESULTATEN

VIDEO-OPNAMEN

De videobeelden laten zien dat, over het algemeen, studenten in de controleomgeving (interpretatieve groep) gefocust waren en ook enigszins gespannen waren (fronsen, het plaatsen van de hand op de kin, en/of gebruikmakend van andere lichaamstaal die peinzen of diep nadenken en/of de moeilijkheid van de taak die op dat moment werd uitgevoerd, aangaf). Leden van deze groep spraken ook op zachte toon. Wanneer de docente door het leslokaal liep leken de studenten voortdurend op hun hoede en zij waren zich bewust van haar aanwezigheid wanneer zij dichterbij kwam. Vaak stelden zij de docente vragen.

De experimentele groep daarentegen leek erg ontspannen. De studenten glimlachten, giehelden, lachten, waren spraakzaam en spraken luid, zodat de docente hun regelmatig moest vragen om zachter te spreken om de andere groep studenten niet

af te leiden. Hoewel hier sprake is van dezelfde docente, stelde geen van de leden van deze groep haar een vraag. Het gedragspatroon van de groep werd niet beïnvloed door het type tekst dat gelezen werd. Met andere woorden, de bestudeerde tekst leek de manier waarop studenten met elkaar omgingen en de kleine groepsdiscussies niet te beïnvloeden. Het verschil in hier waargenomen gedrag lijkt veroorzaakt te zijn door de verschillende instructies.

Ook hebben wij de kwantiteit van vrijwillige participatie gemeten. Er werd van vrijwillige deelname gesproken wanneer studenten bijdroegen met antwoorden en/of opmerkingen zonder daarvoor direct door de docente benaderd te zijn geworden. Studenten van de interpretatieve groep leverden in de eerste week tijdens de tweede en derde les van in totaal een vijftig minuten durende discussie over het korte verhaal van Joyce 2,6% van de tijd een vrijwillige bijdrage, terwijl deze bijdrage van de experimentele groep 16,4% bedroeg. De groep die werkte met de interpretatieve instructies bij de vijftig minuten durende activiteit over het korte verhaal van Lispector, leverde een vrijwillige bijdrage van 6,6%, terwijl dit 19,2% was voor de experimentele groep. Ongeacht de tekst die werd behandeld en de groep studenten, laten deze resultaten zien dat de experimentele groep een grotere vrijwillige bijdrage leverde. De resultaten van de aantekeningen van video-opnamen en metingen zijn samengevat in tabel 3:

TABEL 3 | VIDEO-OPNAMEN VAN GROEPSDISCUSSIES

	Posture	Voluntary Participation
INTERPRETATIEF	Gefocust Gespannen Zachte stem	2,58% (Joyce) 6,6% (Lispector)
EXPERIMENTEEL	Ontspannen Spraakzaam Luide stem	16,4% (Joyce) 19,2% (Lispector)

VRAGENLIJSTEN NA HET LEZEN

Literary Response Questionnaire (LRQ)

Studenten voltooiden de LRQ-vragenlijst door alle achtenzestig stellingen te lezen en aan te geven in hoeverre elke stelling correspondeerde met hun impressies. De resultaten van de onafhankelijke *t-test* lieten twee significante verschillen tussen beide groepen zien. Met betrekking tot Lispectors verhaal bleek er een verschil te zijn tussen de beide groepen inzake de factor ‘verhaal-gestuurd lezen’, dat wil zeggen een ‘approach where the reader is focused on plot or story-line, with particular

emphasis on interesting action and compelling conclusions' (Miall en Kuiken, 1995: 42), met de volgende gemiddelden: interpretatieve groep ($M=3,66$, $SD=0,58$) en experimentele groep ($M=2,97$, $SD=0,53$); $p=0,5$.

Zelfbeschouwings- en -verdiepingsvragenlijst (Experiencing Questionnaire)

Analyse van de zelfbeschouwing- en verdiepingsvragenlijst lieten geen significante verschillen tussen de beide groepen zien.

Vragenlijst betreffende de evaluatie van de lessen

Studenten voltooiden de lesevaluatievragenlijst door alle veertien stellingen te lezen en aan te geven in hoeverre elke stelling overeenkwam met hun eigen impressies. In het geval van individuele berekening van beide teksten liet de t-test amper significant verschil tussen de controle- en experimentele groep zien. Er werden geen verschillen gevonden tussen de groepen na het lezen van de tekst van Lispector. De tekst van Joyce daarentegen resulteerde in enige onverwachte en tegenstrijdige resultaten, te weten:

- 1 Aan de ene kant dacht de experimentele groep dat de lessen waren gericht op het succesvol afronden van het examen [$(p=,025)$, met een gemiddelde ($M=3,0$; $SD=1,00$) dat hoger was dan die van de interpretatieve groep ($M=1,6$; $SD=0,54$)];
- 2 Ook vond de experimentele groep dat de lessen gericht waren op de analyse en interpretatie [$(p=,05)$, met een gemiddelde ($M=5,4$; $SD=0,54$) dat hoger was dan die van de interpretatieve groep ($M=4,6$; $SD=0,54$)].
- 3 Daarentegen interpreteerde de experimentele groep de lessen als voorrang gevend aan individuele reactie op de teksten [$(p=,007)$, met een gemiddelde ($M=5,4$; $SD=0,54$) dat hoger was dan die van de interpretatieve groep ($M=3,8$; $SD=0,83$)];
- 4 Daarnaast voelde de experimentele groep zich meer geneigd een literatuurstudie aan de universiteit op een hoger niveau voor te zetten; het gaat hier overigens om slechts een trend [$(p=,074)$, met een gemiddelde ($M=5,2$; $SD=0,44$) dat hoger was dan die van de interpretatieve groep ($M=4,0$; $SD=1,22$)].

Nadat de reacties op beide teksten waren samengevoegd, onthulde de statistische analyse met behulp van de t-test een significant verschil tussen de controle- en experimentele groep betreffende één item van de vragenlijst en twee aanwijzingen voor een tendens die een verschil tussen twee groepen suggereert. In alle gevallen waren de gemiddelde scores van de experimentele groep hoger dan die van de interpretatieve groep. De perceptie van de lessen door de experimentele groep was dat:

- 1 'Lessen waren gericht op analyse en interpretatie' [($p=0,74$); ($M=5,09$, $SD=0,70$, voor de experimentele groep, waar de gemiddelde score van de interpretatieve groep $M=4,5$, $SD=0,79$) was];
- 2 'De lessen gaven voorrang aan individuele reacties op de tekst' [($p=0,005$); ($M=5,2$, $SD=0,90$); gemiddelde score van de interpretatieve groep $M=4,0$, $SD=0,90$];
- 3 'Jij hebt iets geleerd wat je als waardevol beschouwt. Verklaar je antwoord;' [($p=0,06$); ($M=5,36$, $SD=0,67$); gemiddelde score van de interpretatieve groep $M=4,5$, $SD=1,1$].

DISCUSSIE

De methoden zoals gebruikt door Eva-Wood (1994) en de huidige studie verschillen wat betreft de participanten die zijn bestudeerd en de context van het onderzoek. Eva-Woods studie betrof studenten uit de elfde klas die les kregen over Amerikaanse literatuur op een middelbare school in een voorstad in het noordwesten van de Verenigde Staten, terwijl in onze studie eerstejaarsstudenten werden onderzocht die een inleidende cursus wereldliteratuur volgden aan een universiteit in West-Canada. Hoewel Eva-Woods 'denk-en-voel hardop' pedagogiek en onze 'ervaringsgerichte benadering' dezelfde nadruk op emotionele reacties op literatuur leggen, waren de activiteiten in het leslokaal niet dezelfde, omdat het onderwijsniveau van de studenten in deze studie aanpassingen in deze noodzakelijk maakten. Een ander belangrijk verschil in de studieopzet is het feit dat Eva-Wood twee onafhankelijke klassen onderzocht die door twee verschillende docenten werden gedoceerd, terwijl het format voor onze studie één klas en één docente betrof.

Naast deze belangrijke methodologische verschillen zijn de resultaten in deze studie ook verschillend van die van Eva-Wood (2004), ondanks het feit dat er vergelijkbare instrumenten werden gebruikt in beide studies. Haar 'denk-en-voel hardop pedagogiek' liet een positief effect zien op de LRQ-factoren '*Betrokkenheid met de auteur*' en '*Vrijetijdsescapisme*'. In onze studie werden er geen significante verschillen gevonden in resultaten van de LRQ-vragenlijst, behalve voor het verhaalgestuurd lezen, waarin de interpretatiegerichte groep hoger scoorde dan de ervaringsgerichte groep. Deze bevindingen kunnen betekenen dat, wanneer studenten gevraagd wordt een tekst te interpreteren, ze geneigd zijn zich meer te richten op de ontwikkelingen van het plot dan op zichzelf. Voorts concludeerde Eva-Wood dat studenten die in de experimentele omstandigheden werkten een grotere persoonlijke betrokkenheid bij de tekst lieten zien. Wij kwamen tot een soortgelijke observatie na

analyse van de video-opnamen, waaruit bleek dat emotionele reacties op literatuur vrijwillige deelname positief beïnvloedde.

Hoewel de resultaten niet doorslaggevend zijn, ook gegeven de beperkingen van onderzoek in het onderwijs in het algemeen, verschaffen de twee studies die hier vergeleken worden empirisch bewijs voor de bewering dat onderwijsmethoden gericht op emotionele aspecten van literaire lezen een positieve invloed hebben op de mate van vrijwillige deelname. Onze studie toont eveneens aan dat studenten die zich op ervaringsgerichte wijze met de teksten bezighielden literaire scholing positiever bejegenden, aangezien deze groep hoger scoorde wanneer gevraagd werd naar hun intenties inzake het volgen van verder literatuuronderwijs.

Wij onderschrijven dat deze resultaten verre van doorslaggevend zijn en dat sommige bevindingen enigszins onverwacht zijn. Een mogelijkheid is dat het interpreteren en ervaren van literatuur niet een kwestie is van een of-of, maar dat het wellicht beter is om ze complementair aan elkaar te bezien. Als dit inderdaad zo is, zou dit mogelijk grote gevolgen voor het onderwijs kunnen hebben. De rol die literatuur in het curriculum speelt, zal dan moeten worden herzien. Nieuwe vormen van beoordelingen zullen moeten worden ontwikkeld, zodat een student zowel de tekst en de context begrijpt, maar ook tijdens het lezen de persoonlijke ervaring van het doorleven van de tekst ondergaat.

In dit stadium is het echter nog te vroeg om standvastige uitspraken te doen. Op dit moment worden de geschreven opstellen geanalyseerd en wordt er data van andere groepen studenten verzameld. Wij hopen dat komende studies bijdragen aan het formuleren van meer solide conclusies.

SLOTWOORD

De resultaten verkregen in deze studie zijn minimaal, omdat zij slechts marginale verschillen lieten zien tussen de experimentele groep en de controlegroep betreffende de evaluatie van de lessen en de LRQ-vragenlijst, en zelfs geen verschil inzake de zelfbeschouwings- en -verdiepingsvragenlijst (Experiencing Questionnaire). Maar toch, zoals Lehrer e.a. beweren: 'Disseminating negative results might show what did not work; augment our knowledge of what is *not* there; save other researchers from wasting time trying operations that have already failed; and demonstrate the limits and upper bounds of previously reported results. Most important, it [*sic*] might help to increase the speed and transparency with which new ideas are introduced, tested and filtered in social science research'. (2007: 66)

Dit is precies de bijdrage van de huidige studie. In plaats van er alleen op te wijzen wat voor reacties docenten van hun studenten kunnen verwachten indien zij

een interpretatieve of ervaringsgerichte aanpak gebruiken in hun lessen, benadrukt deze studie dat er meer empirische studies nodig zijn om pedagogische interventies verder te onderzoeken. Deze studie suggereert overigens wel dat pedagogische interventies de manier waarop studenten literatuuronderwijs waarnemen meer beïnvloedt dan hun reacties op de tekst zelf. Steeds meer empirisch verzamelde onderzoeksresultaten wijzen erop dat, indien literatuuronderwijs betekenisvolle levenservaringen wil verschaffen, een ervaringsgerichte pedagogiek een omgeving bevordert waarin dergelijke ervaringen mogelijk zijn en literatuuronderwijs zijn relevantie terugvindt. Veel dient nog te gebeuren wat onderzoek betreft, aangezien literatuuronderwijs vooralsnog een onontgonnen terrein betreft.

BIBLIOGRAFIE

- Agathocleous, T. and A. Dean (2002). *Teaching literature: A companion*. Palgrave Macmillan, Palgrave Connect. 17 Jan 2011. <http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9780230507906>
- Carvalho, M. (2001). Ler por prazer/ler por estudo: uma dicotomia viável? In: *Conhecimento and imaginação: Coletânea dos trabalhos do I ECEL*, S. Zyngier et al. (eds.). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, pp. 150-166.
- Cook, G. (1994). *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Cupchik, G. C., K. Oatley and P. Vorderer (1998). Emotional effects of reading excerpts from short stories by James Joyce. *Poetics*, 25, pp. 363-377.
- Ellis, J. M. (1997). *Literature lost*. New Haven: Yale University Press.
- Emmott, C. (1997). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Eva-Wood, A. L. (2004). Thinking and feeling poetry: Exploring meanings aloud. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 182-191.
- Fialho, O. (2010). *Linguistic basis for numerically-aided phenomenology: a study on self-modification in literary response*. Paper presented at the 2010 IGEL conference, Utrecht University, July 7-11, 2010.
- Fialho, O. and S. Zyngier (2003). Reading preferences: a comparative study. In: *Pontes e transgressões: Estudos empíricos de processos culturais*. S. Zyngier et al. (eds.). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, pp. 56-66.
- Fialho, O., C. Moffat and D. Miall (2011). *An empirical study of students' concepts of literary education* [unpublished manuscript].
- Fialho, O., S. Zyngier and D. Miall (forthcoming). Experiencing or interpreting literature: wording instructions. In: *Current Trends in Pedagogical Stylistics*, M. Burke et al. (eds.). Continuum.

- Fitts, K. and W.B. Lalicker (2004). Invisible hands: A manifesto to resolve institutional and curricular hierarchy in English studies. *College English*, 66, pp. 427-451.
- Graff, G. (2003). *Clueless in academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gribble, J. (1983). *Literary education: a reevaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanauer, D. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuiken, D. (2009). A theory of expressive reading. In: *Directions in empirical literary studies*, S. Zyngier et al. (eds.). Amsterdam: John Benjamins, pp. 49-68.
- Kuiken, D., R. Carey and T. Nielsen (1987). Moments of affective insight: their phenomenology and relations to selected individual differences. *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol. 6 (4), pp. 341-364.
- Kuiken, D., P. Campbell and P. Sopčák (2010). *The experiencing questionnaire: Locating exceptional reading moments*. Paper presented at the 2010 IGEL conference, Utrecht University, July 7-11, 2010.
- Lehrer, D., J. Leschke, S. Ihachimi, A. Vasiliu and B. Weiffen (2007). Negative results in social science. *European Political Science*, 6, pp. 51-68.
- Miall, D. (1996). Empowering the reader. Literary response and classroom learning. In: R. J. Kreuz and S. M. MacNealy (eds.). *Empirical approaches to literature and aesthetics*, NJ : Ablex, pp. 463-478.
- Miall, D. (2006). *Literary reading: empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire *Research in the Teaching of English*, 29, pp. 37-58.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics* 30, pp. 221-241.
- Pennac, D. (1994). *Reads like a novel*. Translation of Daniel Pennac's *Comme un roman*. London: Quartet Books.
- Peskin, J. (2010). *The social and educational benefits of the scientific study of literature: From picture books to poetry*. Keynote presented at the 2010 IGEL conference, Utrecht University, July 7-11.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention: critical and creative strategies for literary studies*. London: Routledge.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: MLA.
- Rouse, J. (2004). Review: after theory, the next new thing. *College English*, v. 66, n. 4, pp. 452-465.

- Semino, E. (1997). *Language and world creation in poems and other texts*. London: Longman.
- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English*. New Haven: Yale University Press.
- Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Todorov, T. (2009). *A Literatura em Perigo*. Cairo Meira (Transl.). Translation of Tzvetan Todorov's *La Litterature en Peril*. Difel, 2009.
- Van Schooten, E., R. Oostdam and K. de Glopper (2001). Dimensions and predictors of literary response. *Journal of Literacy Research*. 33: 1, pp. 1-32.
- Watson, G. and S. Zyngier (eds.) (2007). *Literature and stylistics for language learners: Theory and practice*. Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan.
- Zyngier, S. (1994). Introducing literary awareness. *Language Awareness*, 3 (2): pp. 95-108.
- Zyngier, S. (2006). Stylistics: pedagogical applications. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol.12. Oxford: Elsevier, pp. 226-232.
- Zyngier, S. and T. Shepherd (2001). *Hidden concepts of literature in a pedagogical setting*. Gepresenteerd op het 21st Internationale PALA Conferentie. Boedapest: ELTE University.



THE PLEASURE OF READING AND ITS COMPONENTS. AN EMPIRICAL SURVEY IN THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

SILVIA NARDON, LERIDA CISOTTO AND NAZZARENA NOVELLO

Silvia Nardon
University of Padua, Faculty of Education
via Beato Pellegrino 28, 35137 Padova
silvia.nardon@virgilio.it

Silvia Nardon graduated in 2009 at the Faculty of Education in Padua (Italy). She is interested in children's reading experiences and has been studying about the interaction among emotional, affective and cognitive processes. She did a survey on reading and often works with pupils. She collaborates with the group of research guided by Professor **L. Cisotto**.

Lerida Cisotto
University Professor
University of Padua, Faculty of Education
via Beato Pellegrino 28, 35137 Padova
lerida.cisotto@unipd.it

Nazzarena Novello
PhD student
University of Padua, Faculty of Education
via Beato Pellegrino 28, 35137 Padova
nazzarena.novello@unipd.it

SAMENVATTING

Vraagstelling

Lezen is behalve een intellectueel proces ook een sociaal-emotionele ervaring. Tellegen en Frankhuisen (2001) ontwikkelden een vragenlijst om deze beide aspecten in kaart te brengen. Deze wordt voorgelegd aan Italiaanse schoolkinderen.

De onderzoekers hebben drie hypothesen.

- 1 Het leesplezier van Italiaanse kinderen is afhankelijk van dezelfde factoren als het leesplezier van Nederlandse kinderen, met dat verschil dat emotionele componenten belangrijker zijn omdat de Italiaanse cultuur ‘temperamentvoller’ is.
- 2 Er treden verschillen op tussen de seksen en tussen de leeftijden, met een positievere leesattitude voor meisjes dan voor jongens en een groter leesplezier voor basisscholieren dan voor middelbare scholieren.
- 3 Er bestaat, net als in PIRLS 2006, een verschil tussen Noord- en Zuid-Italië.

Methode

Er nemen 779 leerlingen van 8, 10 en 12 jaar oud deel aan het onderzoek: 382 jongens en 397 meisjes. Ongeveer de helft woont in een urbane context, ongeveer de helft in de periferie. De verdeling Noord- en Zuid-Italië is eveneens nagenoeg fiftyfifty. De vragenlijst bestaat uit vijftig stellingen, verwoord in de ikpersoon, die de cognitieve, verbeeldende en emotionele componenten van het leesplezier en de leesfrequentie meten. Alle items worden beantwoord op een driepuntsschaal, met ‘nooit’, ‘soms’ en ‘vaak’ als antwoordmogelijkheden.

Resultaten

Het leesplezier wordt bepaald door drie verschillende componenten. Het lezen met als doel de stemming te reguleren, verklaart 22,5% van de variantie in leesplezier. Lezen om de verbeelding aan het werk te zetten verklaart 5,5%. En het lezen om je emotioneel in te leven verklaart 4,5%.

De belangrijkste component is dus het lezen voor stemmingsregulatie. Dat komt ook naar voren in de padanalyse, waarin deze factor gerelateerd blijkt aan alle andere componenten. Dat is een verschil met de Nederlandse situatie, waar juist de geabsorbeerde aandacht voor de tekst in dit opzicht het belangrijkste is. In het Italiaanse padmodel blijkt de concentratie alleen gerelateerd aan positieve emoties en stemmingsregulatie, terwijl het bij Tellegen and Frankhuisen een sterke correlatie aangaat met alle andere factoren.

Meisjes blijken ongeveer een twee keer zo positieve houding tegenover het lezen te hebben dan jongens. Ze demonstreren meer verbeeldingskracht en behalen hogere scores als het gaat om emotie, plezier en herinnering. Alleen op opwindingscores de seksen even hoog. Basisscholieren behalen een hogere score op de

affectieve component, middelbare scholieren juist op de cognitieve. Zij lezen in sterkere mate om informatie te vinden en hun nieuwsgierigheid te bevredigen. Het plezier in het lezen blijkt sterk te dalen naarmate kinderen ouder worden, en met de overgang tussen de basisschool en de middelbare school.

Noord-Italianen zijn nuchterder, ze tonen minder emoties bij het lezen dan de Zuid-Italianen. Die laten meer passie en enthousiasme zien, getuige hun hogere gemiddelden op de emotionele componenten van het spontane lezen.

Conclusie

De hypothesen worden door het onderzoek bevestigd. In Italië is stemmingsregulatie de dominante factor, in Nederland juist de geabsorbeerde aandacht. Nederlandse leerlingen lezen meer rationeel, Italiaanse meer affectief, wat de assumptie van culturele verschillen ondersteunt. Voor de sekseverschillen zijn er twee verklaringen: een psychologische en een culturele. Aan de ene kant uiten meisjes makkelijker emoties omdat ze empathischer zijn, aan de andere kant worden ze ook meer opgevoed om stille, rustige activiteiten zoals lezen leuk te vinden.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the pleasure of reading and its components in children aged 8 to 13 by an empirical research conducted in the primary and in the secondary school. The pleasure is often associated to affective response to reading, but recent studies underline the strong relationship between cognitive and emotive elements. Our attention is focused on the aesthetic area of young readers' involvement. It was tested the validity of Tellegen's questionnaire (2001) in Italy. It was administered to 799 pupils. The questionnaire has 50 items and the data have been analyzed by Factor analysis, Path analysis and Analysis of variance. Some principal components of pleasure emerged: the first refers to reading for mood control. It emerged also from Tellegen's results as the second factor and it was described as a motivational element that promotes rest and distraction. The second factor highlights the power of imagination, while the third factor is an emotional component, which explains a significant part of the pleasure of reading. The latent variables were used to construct a path model, which offers an immediate picture of the multidimensional phenomenon of pleasure, showing the strongest correlations.

The analysis of variance found differences of gender, age and sociocultural context. Females are more imaginative than males. There is a substantial difference between the responses of primary school pupils and those of secondary school. In fact, it was found that the pleasure of reading declines with the advancing of the age.



THE PLEASURE OF READING AND ITS COMPONENTS

AN EMPIRICAL SURVEY IN THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

INTRODUCTION

This study deals with the affective and cognitive response to reading. A survey was administered among primary and secondary school pupils to explore the multi-dimensional construct of the pleasure of reading. This topic is often neglected. Researchers mostly focus on the cognitive dimension of reading. Moreover, for a long time reading has been considered to be a concern for schools only, with exclusive attention for the skills required (Fish, 1980; Miall, 1989). However, reading is not just a cognitive process, it may also represent a deep socio-emotional experience (Downes, 2000; Frijda, 2005; 2007). Miall (2000) argues that empirical studies of literary reading are necessary to help us understand literacy education. In his point of view, current theoretical divisions in literary studies suggest the need to establish the empirical foundations of the discipline. While it has not yet achieved paradigmatic status, empirical study of reading has shown its value, bringing new insights to fundamental questions about the canon, stylistic and narrative response.

FEELING AND PLEASURE IN THE READING EXPERIENCE

The reader and his affective states take an important role in the studies of *Reader Response Criticism* (Holland, 1968; Barthes, 1975; Fish, 1980; Tompkins, 1980), an approach raised during the last quarter of the past century in opposition to the

New Criticism. The central issue of the Reader Response approach is that reading is an aesthetic experience, in which *the interpretation* prevails over the efferent process. According to Rosenblatt theory (1978), these studies highlight the nature of the transactional process in aesthetic reading, in which the reader can transform the text and be transformed by it. When the reader adopts an aesthetic stance, there is a transaction between the text and the reader, who, with his own beliefs and system of values, composes a personal text. The aesthetic process refers, in particular, to the narrative and literary text, in which the reader involves himself with his own emotions, affective states, knowledge, real and imagery words: that is, it responds to the text in a personal way (Miall, 2001; Frijda, 2007).

In a recent study, Miall (2008) explores the role of the *feeling in the literary response*. ‘Feeling’ is an important construct in the process of interpretation, because it enables shaping the sense of the text. From that perspective emotions, imagination, and consciousness are inseparable and their reciprocal interconnections explain the nature of the pleasure of reading (Clark & Rumbold, 2006). When the reader feels empathy and other emotions for the characters of the narratives, he can experience a profound way of knowing as far as cognition and imagery, and the reading become a pleasant and energetic activity.

Reading as emotional process involves three sequential phases: an affective appraisal, a set of psychological responses and a cognitive judgment that refines the response (Robinson, 2005). In the perspective of a triple-code model, the language of response is characterized by *emotional*, *imaginative* and *cognitive* processes. They represent three different ways of knowing and of personal involvement in the reading experience. Moreover, Miall (2008) underlines the normative aspect of the emotional reading, determined by culture, which influences the reading response.

An important emotional factor in aesthetic reading experience is *the pleasure*. It can be defined as an inner state characterized by cognitive and affective components. Levorato (2000), in a phenomenological study on pleasure, distinguishes three general psychological functions: the pleasure of escaping from reality through imagination, the pleasure of enriching knowledge and the pleasure that comes from finding one’s own moral values confirmed in the text. The first function is of particular interest for the present study, because it seems associated with the idea of reading as an experience through which readers enter in the story and construct mental images. Thus, imagination can be considered a psychological function of the pleasure, which reflects the need to escape from everyday life in a virtual reality. This process stimulates the reader to dive deeper into the story, experiencing a state of trance and a pleasure sensation that lead him to be strongly implicated in the act of reading (Nell, 1986).

Rosenblatt (1978, p. 32) defines *the imagination* as the human capability to evoke non-existent or virtual images. Imagination allows the reader to mentally live the story, creating a series of vivid images that reflect the characters and the environments. Through imagination the reader can find refuge in virtual stories and become active participants of the plot. Miall and Kuiken (1995) named this factor as ‘*imagery vividness*’, a capacity by which the reader can escape reality and construct mental images, not only visually, but with all senses, with his person as a whole. During that ‘multisensual’ reading, the subject can feel, see, hear and live the events of the story and in this way the literary world becomes real and vivid.

For Tellegen (2001), the imagination includes three key processes: the identification with the characters, the self projection in the story, and the visualization of sensorial experiences not really lived. Jabbi et al. (2008) demonstrated that the worlds and events mentally created are lived by the reader as real states, because the ‘insula’, cerebral area where the emotional experiences are elaborated, reacts in the same way, in both imaginative and concrete situations.

EMPIRICAL STUDIES ON THE READERS’ RESPONSE AND ON THE PLEASURE

In the early Nineties, some empirical studies explored what happens during an aesthetic reading experience. Beach and Hynds (1991), for instance, identified seven processes of reader responses: engaging in reading experience, conceiving, or fluency in the idea generation, connecting the text to personal experience, question asking and problem solving, explaining, interpreting and judging. The Literary Response Questionnaire (Miall & Kuiken, 1995), administered to 793 graduate students, highlights similar factors, which reflect different aspects of reader orientation toward literary texts: the ‘insight’ or attitude to enrich one’s knowledge about himself and the world, the emphatic process, the involvement in the reading, the escape in an imagery world, interest in the themes and actions described in the text, the imagination and the rejection of reading as academic task.

Some studies were carried out in primary and secondary schools. In their national survey McKenna, Kear and Ellsworth (1995) explored the nature of the pleasure of reading, investigating, in particular, the attitude toward recreational and academic reading of primary school children. They found significant relationships between reading attitude and gender, age, ability and ethnicity. Analogous outcomes have been obtained by Sainsbury (1998), who administered a questionnaire in grades 4th and 6th. She found two important factors of the pleasure: enjoyment and support for reading. Moreover, she demonstrated that higher attain-

ment means positive attitude toward reading and that girls are more confident than boys in reading.

Tellegen and Frankhuisen (2001) examined a sample of 1,537 pupils aged 9 to 18. Central to their study was the question ‘*Why do school-children enjoy reading?*’ After a large investigation, a questionnaire composed by 50 items was constructed. The answers enabled Tellegen’s research group to elaborate a model of interaction between the most important aspects of the spontaneous reading behavior. They can be grouped in four categories: involvement, motivation, excitement, and reading frequency. Two main factors emerged: ‘absorbed attention’ and ‘motivation’. Other factors depend on these two components, such as leisure, relaxation, excitement, imagination, and reading frequency: that is, the attitude toward the reading experience.

The investigation of Tellegen and Frankhuisen (2001) has given the most relevant contribution to the present research. The components of reading pleasure were explored for the first time in Italy.

The hypotheses of this study were the following. It was expected that for the Italian children the pleasure of reading is explained by the same factors as in the Dutch Tellegen study. But, referring to the cultural nature of feeling (Miall, 2008), different relationships among the variables of the pleasure of reading are expected, with the predominance of emotional components. More specific hypotheses refer to differences in the pleasure of reading related to age and gender. Particularly, it was assumed that, as previously underlined researches (McKenna et al., 1995, Hall & Coles, 1999; Tellegen & Frankhuisen, 2001), girls have a more positive reading attitude and pleasure than boys. Moreover, we expected that primary school children are more involved in the reading as pleasant experience than the secondary school students. Moreover, on the basis of PIRLS results (2006), a third difference is expected among the different Italian local contexts: North and South Italy.

METHOD

PARTICIPANTS

The sample consisted of 779 pupils who were 8-10-12 years old, including 382 males and 397 females, a half of them living in urban context and the other in peripheral area. The participants were selected from different levels in both primary and secondary schools (two levels each). Moreover, the selection was also made to represent a variety of geographical areas, in the North, East and South of Italy. This large sample reflects different characteristics of young readers (Keiser, Mayer and

Olkin's test and the Bartlett's test of sphericity measured a satisfactory sample). In each classroom all children participated. However, children with serious reading difficulties and foreign children who had trouble understanding Italian were not included in the data analysis. The assessment of reading skills has been requested to the classroom teacher.

MATERIALS AND PROCEDURE

Tellegen's questionnaire (2001) assessing reading pleasure was translated and administered in Italy, in order to validate the instrument in the new context. Before the definitive version, the questionnaire had been administered to a small sample of children, to verify whether the formulation of the items was clear or not. The questionnaire consisted of 50 items, all first person statements, referring to cognitive, imaginative and emotional components of reading pleasure. Items on the cognitive dimensions (n.11) are related to attention, concentration and recall, e.g.: *'I remember what I've read for long'*; *'When I'm reading, time passes really quickly'*. Items of the imaginative factor (n.10) explore the elaboration of mental imagination and picturing story scenes and characters, e.g.: *'When I'm reading, I imagine the characters in the story'*; *'I read when I'm feeling lonely'*. Items of the emotional components (n. 25) refer to variables such as empathy, enjoyment, distraction, and excitement, e.g.: *'I like reading books in which frightening things happen'*; *'I sympathize with the main character in the story'*; *'When I'm reading, I enjoy myself'*. At the end of the questionnaire there are 4 items that investigate pupils' reading frequency.

The questionnaire was administered in the months of January and February 2009. The researcher went to the classrooms and introduced the study, explaining the task and the procedure. Then, he stimulated the children to ask questions, and responded to their doubts about any aspect of the study. In the primary school, children spent thirty minutes to complete the questionnaire, while in the secondary school they spent fifteen minutes.

Children worked individually and silently to complete the questionnaire.

DATA ANALYSIS AND RESULTS

To answer the items, the children had to tick one of the three possible options on a Likert Scale from 1 to 3 points. The answers were quantified assigning a different score: Never = 1 point; Sometimes = 2 points; Often = 3 points. The data obtained were analyzed with spss and Lisrel path analysis. We did a descriptive analysis to highlight the general tendencies of the sample, a factor analysis to identify the components of reading pleasure, an analysis of variance, and a path analysis.

DESCRIPTIVE ANALYSIS

The general tendency emerging from the results of the descriptive analyses gives us a good impression of the reading behavior of Italian children. Half of the interviewed sample (48%) believes that reading is a pleasant and enjoyable activity generating a relaxed feeling. Joy and happiness obtained even higher percentages: 83% of pupils answered positively to the question *'Is there a book or story that makes you happy when you read?'* Only 17% had never experienced such a reading emotion. Furthermore, one third of the participants affirmed that they have fun while reading, but the majority of them (40%) delighted rarely with a book.

Just like other studies, our research proves that girls' attitude is over all more positive than boys attitude. This holds for both childhood and adolescence. Girls, in fact, often read voluntarily and intentionally, have higher imagination and are able to obtain emotional gratification from the reading of books. It is very pleasant for them to identify themselves with the characters and recalling reading information. Girls read more often than boys: in fact 50% of the female participants read daily, while contrary to 35% of the boys, who generally read once a month or only during their holidays. Boys love tension in books and seek experiences that real life doesn't offer them. They are more distracted than the females and less likely to remember what they read, because they don't give an affective value to reading. 44% of boys sometimes lose their attention while reading and 16% are often distracted. In contrast, females are aware of the pleasure derived from reading, because, through the imagination, they can live new experiences.

FACTOR ANALYSIS

Factor analysis extracted three principal components: reading for mood control, imagination and emotional variables. The factors were rotated with Varimax and Kaiser Normalization. The first factor – *reading for mood control* – is dominant and absorbing: it explains 22.46% of the variance (eigenvalue, 10.6). It is an affective status, associated with high index to pleasure of reading, which stimulates a positive disposition toward the books and leads the child to undertake the reading experience to control his own mood.

Second component extracted – *the imagination* – explains 5.5% of the variance (eigenvalue, 2.6) and can be defined as a mental state that makes reading a pleasant activity, thanks to which the reader can create new mental pictures about the story and its characters. Third factor refers to the *emotional components*, such as excitement, involvement, enjoyment. Referring to the classification introduced by Oetelaar (1997), three types of emotional processes are stimulated by the pleasure of reading: positive or euphoric, negative or disphoric and neutral. The positive

emotions are associated with the happiness, enjoyment, evasion from real life. The negative states referred to fear, sadness and anger. The neutral emotions, like interest and curiosity, named 'emotions of the mind', have in common the goal to obtain information that gives pleasure and satisfaction to the reader (Levorato, 2000). An emotional variable which registers a significant factorial weight (.919) is the *tension* induced in the reader by certain books. Horror books or thrillers produce a sort of excitement that is a source of pleasure for children and adolescents.

The cognitive components of the pleasure emerged as less important. They concern *recall* and *concentration*. The first one explores the quantity of information that remains in the mind of the reader. (The items are the same of Tellegen's study: '*I remember what I read for a long time*'; '*I remember everything I read*'). As to *concentration*, the analysis highlights that 60% of pupils found serious difficulties to maintain attention for a book for a long time, and only 40% are always concentrated.

PATH ANALYSIS

The components of the factor analysis were identified as variables to calculate regression coefficients (Mood, $F=13,819$, $p \leq 0.000$; Imagination, $F=14,993$, $p \leq 0.000$; Emotion, $F=6,464$, $p \leq 0.000$; Enjoyment, $F=8,092$; $p \leq 0.000$; Concentration, $F=8,146$, $p \leq 0.000$) and to construct a factor model. It shows the coefficients path, indicating the weight of interaction: so it offers an immediate picture of the complex phenomenon of pleasure and that of the correlations between its variables. In the diagram below (Fig. 1) the first component, which has relationships with all other factors, is associated to *reading for mood control*, while in Tellegen's model it is related to attention. This is the first difference between the two countries: in Italy the affective component is dominant, while in the Netherlands the cognitive element prevails, i.e. the absorbed attention. In both diagrams the concept of *imagination* is central, related to emotions and recall.

The path coefficients are quite similar to those of Tellegen's model (2001). For example, emotions are connected to enjoyment and imagination is related to recall with a coefficient of around 0.20. However, there are differences concerning the relationships between cognitive and emotional components. In the model of this study, the concentration explains a low variance and it is related only to positive emotions and mood control, while in Tellegen's model absorbed attention had a strong correlation with the other factors. The relationship between imagination and identification with the characters is significant and it was also identified in the

analysis of Miall and Kuiken (1995), exploring the reading attitude of graduate students.

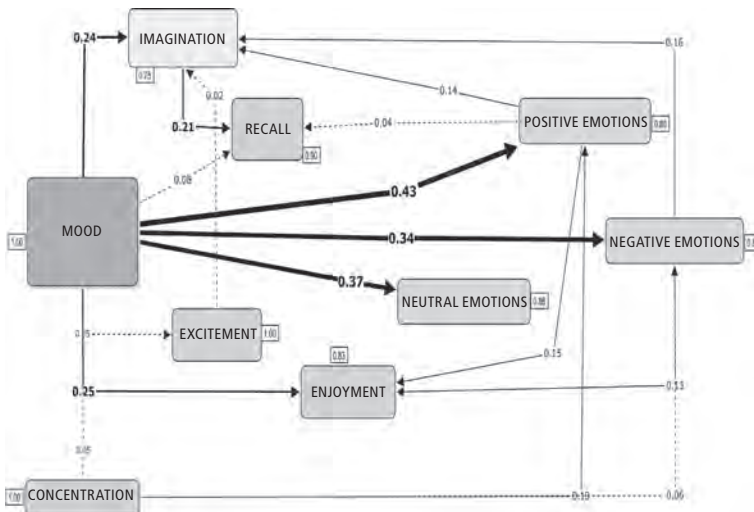


FIGURE 1 | MODEL OF COMPONENTS, THEIR RECIPROCAL INTERACTIONS AND WEIGHTS

THE ANALYSIS OF VARIANCE

The analysis of variance found significant relationships between the pleasure of reading and gender, age, and context. *Gender differences* are very significant in the first ($F=363,24; p=.000$) and in the second component ($F=14,99; p=.000$). Similarly to other studies, girls showed a positive reading disposition almost twice as much as of boys (Female mean = 2,29; Male mean = 1,62). They demonstrated to use greater imagination and achieved higher scores in the factors related to emotions, enjoyment and recall. The only emotional state which registers a similar mean for boys and girls is excitement. Boys in particular seek the experiences that real life doesn't offer them, including bodily sensations.

The *age* of pupils is a significant variable in the pleasure of reading (Fig. 2). There is a considerable difference between the means of answers of primary school pupils and those of secondary school ones. Different results have emerged both in emotional and cognitive components, in particular for mood control ($F=37,56, p=.000$), emotions ($F=9,45, p=.000$), recall ($F=13,67, p=.000$) and enjoyment ($F=7,63, p=.000$).

It's interesting to note that, in the affective and energetic components, children of eight years represented higher means (Means' difference 8-13 years old = ,822' $p=.000$), while in the cognitive components, such as interest or recall, second-

ary school pupils achieved significantly higher means. They generally read to find information or to satisfy their curiosity, but not for affective gratification (Means' difference 8-13 Years old = ,358* $p = .000$). They don't show that deep disposition for reading, demonstrated by primary school pupils instead. In the secondary school, students seem to avoid emotions during their reading and to prefer reading alone, searching for answers to existential doubts, typical of that age. A post hoc test revealed that reading pleasure declines with advancing of age ($F = 7,63$, $p = .000$). The graphs (Fig. 2 and Fig.3) show a steep decline of the pleasure of reading with the increase of the age and with the transition to the middle school, for both boys and girls.

Also the variable *geographical area* affects the orientation of children toward reading. The survey IEA-PIRLS in 2006 showed clearly the profound difference between the forty countries involved, both in skill levels and in attitude toward reading. The North Italian pupils don't often show their reading emotions: they seem to be efferent readers, while South Italian pupils are more passionate and enthusiastic: they achieved higher means in the emotional and energetic components of spontaneous reading. The differences among the socio-cultural areas are significant in five components: reading for mood control ($F = 13,81$, $p = .000$), emotions ($F = 12,02$, $p = .000$), enjoyment ($F = 8,09$, $p = .000$), attention ($F = 8,14$, $p = .000$).

We also administered the questionnaire to a group of ninety English pupils in Oxford. They obtained significantly different means than other Italian pupils in almost all components. British children often read to control their mood and like excitement and tension, but they demonstrated scarce imagination, concentration, and recall (Differences of means between North Italy and England = ,575* $p = .000$).

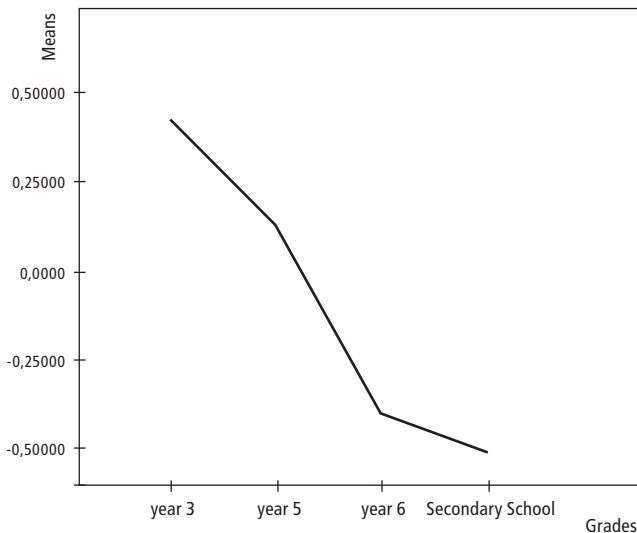


FIGURE 2 | DECLINE OF THE PLEASURE OF READING

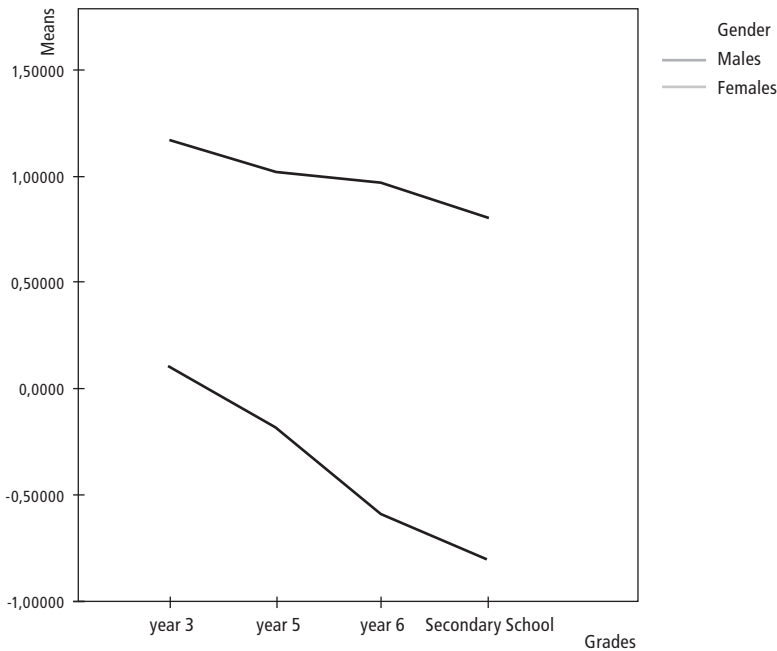


FIGURE 3 | GENDER AND AGE DIFFERENCES

DISCUSSION

The hypotheses initially formulated have been confirmed. The data obtained suggest that the pleasure of reading is a multidimensional process, in which emotional, cognitive and imaginative components converge. According to a triple-code model (Robinson, 2005), the results highlight the general tendencies emerging in previous researches (Miall & Kuiken, 1995). The purpose of this study was to investigate the pleasure of reading phenomenon in an empirical way and to compare the Italian data with the results of others empirical studies, particularly those of Tellegen and Frankhuisen (2001) and of Sainsbury (2007).

In this perspective, some observations are possible. First: the percentage of Italian children who expressed a positive disposition toward reading is satisfying. Half of the sample loves reading, but only few of them affirm to delight in reading books. The results of the Dutch survey are better: nearly 60% of young readers indicate to love reading and only 5% consider reading a pleasant activity. The percentages are higher even in the British research (Sainsbury, 2007): 70% of children said they feel pleasure when reading books. Faced with the high values in the Netherlands and Britain, the Italian students can't be considered too passionate readers.

Observing the path-models of the reading pleasure it is clear that *reading for mood control* – an emotional component – has priority over other factors and is related to the affective and cognitive components. Italian children perceive reading as an activity which helps them to maintain a relaxed state of mind, involving the affective sphere, as well as the cognitive (Guthrie & Alvermann, 1999). This perception is associated with a pleasant sensation that induces a positive disposition toward reading. In Tellegen's model (2001) the dominant factor is *absorbed attention*. The mood control emerged as second variable and it was described as a motivational component that promotes rest and distraction. If children prove pleasure, they may pick up a book and start reading with the intention to hold on to their good mood or to change their bad mood (Oetelaar, Tellegen, Wober, 1997: 505).

So, in Italy, the emotional component supersedes the cognitive factors. This result represents a confirmation of the cultural nature of the reading pleasure supported by Miall (2008). As many of the cited studies in this article demonstrate, reading creates and modulates the *emotions*, but culture influences the readers' orientation. The three types of emotions that emerged (positive, negative and neutral) were already identified by Tellegen and Van der Bolt (1996). They can be associated to an emotional energy in which cognition and emotion act together. Positive emotions are experienced more by Italian children and have a higher factorial weight, in contrast to the results obtained in the Netherlands and in Britain (Oetelaar, Tellegen, Wober, 1997), where the negative emotions, such as sadness or anger prevail. In Italy only few children (3%) expressed to live these emotions when reading.

As mentioned above, *the excitement* is a central factor of the males' pleasure of reading. Tellegen's survey (2001) places this factor as third and states that it represents a second aspect of the intrinsic motivation. According to her perspective, a person may choose to read in order to find a kind of excitement that can't be experienced in everyday life. Horror books are popular among kids because they allow them to dive into a new world. Thus, the player initiates a virtual challenge: he takes the part of the protagonist, lives the adventures, worries about adverse events and, when the enemy is destroyed, he eventually experiences pleasure.

The aspects just mentioned is strictly related to *imagination*, a process that allows the reader to mentally live the story, creating a series of vivid images of the characters and their environments. This component assumes an important role in both models and is related to recall and emotions: if reading is connected to imagination, recall will be stronger. *Recall* comes into play, because the reader is more likely to remember content that is subjectively important, reflected in imagery and affect ratings, than content viewed as objectively important, reflected in impor-

tance ratings (Sadoski & Quast, 1990). The role of emotional reading in memory is fundamental, because it helps to establish long-term memory in a series of elements that can be invoked in other contexts (Tellegen & Frankhuisen, 2002). Moreover, like in Miall and Kuiken's research (1995), a significant relationship between imagination and identification with the characters emerged. According to Tellegen (2001), these results confirmed that, during the reading, the imagination activates at the same time the readers' identification with the characters, oneself' projection in the story and the visualization of sensorial and not really lived experiences. Thus, imagination emerged as a transversal component of aesthetic reading: it is a common factor among young children and graduate readers in various European countries.

The *cognitive component* emerged only as a peripheral process, playing a weak role in reading pleasure. A high number of Italian children found serious difficulties to maintain attention on books and only few of them were concentrated in the reading for a long time. This data is rather worrying, because the attentive difficulties and the lacking of skills necessary for reading can obscure pleasure. Dutch children are less affected by this problem and only 5% said they had difficulties in maintaining their attention. In England, Sainsbury (2007) asked children aged nine and eleven to indicate whether, in their view, it is difficult to read. A small percentage considered reading as a demanding task. The difficulties decreased with the advancing of the age. But the author found that as teenagers become more able to read, they are less disposed to do the same activity. Only the *interest* and *curiosity* can sustain the attitude to reading in adolescence, giving to young readers the satisfaction in obtaining new information (Tellegen, 1997).

A common finding in empirical studies of young readers' reading pleasure is gender differences. Females reveal more positive attitudes toward reading than boys, in particular concerning their involvement and imagination during story-book reading. Boys are more distracted and less likely to remember what they read, because they do not give an affective value to reading, except for exiting stories. In contrast, females are aware of the pleasure derived from recreational reading, in which they can imagine new experiences and empathize with the characters, often seen as models of life. Through emotional reading, girls are able to widen their emotional knowledge, the knowledge of affective structures and social relationships, earlier than their peers of the opposite sex. This is good for themselves personally, but also for their association with other people (Van der Bolt and Tellegen, 1996: 348).

Gender differences can be interpreted by two approaches: the psychological one and the cultural one. In the first, females easily express their mood because of their

interconnected brain. Tellegen (1993) used the expression ‘*women’s interpersonal empathy*’ to underline that they are more likely to experience emotions than males. In the cultural approach gender differences are mainly explained by different patterns of socialization internalized by children. These patterns lead females to be more motivated in quiet activities, such as reading, and they lead males to prefer more dynamic and competitive activities, such as playing video games. McKenna et al. (1995) supports the idea that girls and boys have differential belief systems which might relate to reading outcomes. They think that if we encourage a positive image of reading in the minds of boys, we may tend to offset the gender effect.

As to the *age* dimension, in the present study an inverse relationship between age and reading pleasure was found, much like the national survey of McKenna et al. (1995), showing a severe decline of recreational reading at the end of the primary school. Differences in age may be interpreted from two perspectives: the first one concerns the transition from childhood to adolescence, while the second refers to the relationship between skills, pleasure and Reading Self Concept. Younger children, i.e. ten years old, become aware of their levels of competence as well as their difficulties, thus determining their attitude towards reading (Eccles, Wigfield and coll., 1993; Cox & Guthrie, 2001). They have higher self-perception reading competence than adolescents. This means that with age we see an increase in the accuracy in competence perception but, at the same time, also the adolescents’ pessimism about their own reading skills. The PIRLS results (2006) confirmed these findings, demonstrating that the major causes of the decline of good reading habits are linked to the skills of students: difficulties in skills tend to hinder reading pleasure and, conversely, high cognitive abilities can keep the habit of reading rewarding.

Last but not least, the significant differences related to the local context, particularly with respect to North and South of Italy, can be explained looking at the cultural aspect of emotions. In this sense, culture is important, because it ‘tells him what he is supposed to feel’ (Miall, 2008). So, culture influences reading dispositions and responses, confirming the ideas about a normative aspect of emotional reading proposed by Miall (2008).

CONCLUSION

This study represents a further contribution to illuminate the conception that reading is not a neutral and innocent activity (Barthes, 1975, p.266). It involves emotive, imaginative and cognitive processes simultaneously. If these components are interconnected in a harmonic way, the reader derives a profound pleasure

from his reading experience. Unfortunately, the reading pleasure of young readers decreases in a worrying way in adolescence. Teachers and parents have to work together to effectively promote the pleasure of reading. They have to give children and adolescents the possibility to feel emotions while reading, because it may enrich their life, giving it the value of experiences lived with imagination. Imagining the situation helps young readers to govern their emotions: living them in a protected situation represents a sort of 'vaccination' which prepares the child to better deal with the fears that may arise in him in real life (Bettelheim, 1998). Empirical research, according to Miall (2008), helps us understand the nature of the reading pleasure, to assess the validity of the theoretical claims and, in practice, it can elucidate reading methods and outcomes that we may know little about.

BIBLIOGRAPHY

- Baker, L., Wigfield, A. (1999), Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 4, pp. 452-477.
- Barthes, R. (1975). *The pleasure of the text*, transl. by R. Miller, New York.
- Clark, C., Rumboldt, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Cox, K. E., Guthrie J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Downes, S. (2000). Hungry Minds: A commentary on educational portals. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(1). Retrieved May 1, 2001: <http://www.westga.edu/~distance/downes31.html>.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Frijda N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: University Press.
- Frijda, N.H. (2005). Emotion experience. *Cognition and Emotion*, 19, 473-498.
- Frijda, N.H. (2007). *The laws of emotion*, Mahwah, NJ
- Fry, D. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes, Open University Press.
- Guthrie, J. T., Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practices and policy implications*. New York: Teachers College Press.

- Holland, N. (1968). *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press.
- IEA PIRLS (2006). International Report. http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html
- Jabbi, M., Bastiaansen, J, Keyers, C. (2008). *A common anterior insula representation of disgust observation, experience and imagination shows divergent functional connectivity pathways*. PLOS ONE 3, Victoria University of Wellington, New Zealand. Retrived August 10, 2009, from <http://www.plosone.org>.html.
- McKenna, M., Kear, D. J., Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: A National survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, pp. 934-956.
- Miall, D. S. (1986). Emotion and the self: The context of remembering. *British Journal of Psychology*, 77,389-397.
- Miall, D. S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78.
- Miall, D. (1996). Empowering the reader. Literary response and classroom learning. In: Kreuz, R.J., MacNealy S.M., Eds., *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*, pp. 463-478.
- Miall, D. (2000). On the necessity of empirical studies of literary reading. *Utrecht Journal of Literary Theory*, 14.2-3, pp. 43-59.
- Miall, D. (2008). Feeling from the perspective of the empirical study of literature. *Journal of Literary Theory*, 1.2, pp. 377-393.
- Miall, D. S., Kuiken D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*. 29, pp. 37-58.
- Miall, D. S., Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response. In: W. Van Peer & S. Chatman, Eds., *New perspectives on narrative perspective* (pp. 289-301). SUNY Press, 2000.
- Nell, V. (1986). The psychology of reading for pleasure. *Reading Research Quarterly*, 23, 1, pp. 6-50.
- Oetelaar, S. van den, Tellegen, S., Wober, M. (1997). Affective responses to reading: A comparison of reading in the United Kingdom and The Netherlands. In Totosy, S., de Zepetnek, & Sywenky, I. (Eds.). *The systematic and empirical approach to literature and culture as theory and application*. Siegen, Germany: LUMIS Press, 505-513.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason: Emotion and its role in literature, music and art*, Oxford.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois: University Press.

- Sadoski, M., Quast, Z. (1990). Reader response and long-term recall for journalistic text: the roles of imagery, affect and importance. *Reading Research Quarterly*, 25, 256-272.
- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven, *Journal of Research in Reading*, 27, 4, pp. 373-386.
- Tellegen, S., Bolt van der, L. (1993). Involvement while reading: an empirical exploration. *Imagination, Cognition and Personality*, 12, 3, pp. 273-285.
- Tellegen, S., Bolt van der, L. (1996). Sex differences in intrinsic reading motivation and emotional reading experience. *Imagination, Cognition and Personality*, 15, 4, pp. 337-349.
- Tellegen, S., Frankhuisen, J. (1999). *Lost in a book or absorbed by computer games: some results from an empirical exploration*. Paper presented at the conference Children's Literature and the Fin de Siècle, University of Calgary, Canada.
- Tellegen, S., Frankhuisen, J. (2001). *Why do schoolchildren enjoy reading. The construction of an explanatory model*. Paper presented at the Annual Meeting of the European Reading Conference, School Libraries in view, Issue 15, pp. 14-18.
- Tellegen, S., Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Tompkins, J.P. (1980). *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore MD: The Johns Hopkins University Press.



FORMS OF READING IN LITERATURE DISCUSSIONS

MICHAEL TENGBERG

Department of Education, Karlstad University
651 88 Karlstad
Sweden
michael.tengberg@kau.se

Michael Tengberg (born in 1978) is an Assistant Professor of Educational Work at Karlstad University in Sweden. His research has mainly focused on literature education. Tengberg also has several years of experience from teaching literature at secondary school.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Literaire teksten kunnen alleen doorgrond worden als dat vanuit een bepaald perspectief gebeurt. Er zijn verschillende invalshoeken denkbaar: we kunnen lezen met het oog op het plot, of op persoonlijke identificatie met de karakters. Tengberg wil onderzoeken welke manieren van lezen in literatuurlessen worden geactiveerd, en identificeert zes verschillende categorieën.

Methode

Van zeventien literatuurdiscussies op twee Zweedse middelbare scholen zijn video-opnamen gemaakt. In het onderzoek participeren vier docenten, die de gesprekken leiden, en 223 studenten tussen de 13 en 15 jaar. In alle lessen is het verhaal *Across the Track* van de Zweedse schrijver Majgull Axelsson gebruikt. Eerst leest de docent de volledige tekst klassikaal voor. Vervolgens schrijven de studenten een commentaar, om het verhaal een paar dagen later zijgend te herlezen. Dat gebeurt ter voorbereiding op de discussies, die zowel in kleine groepjes als klassikaal plaatsvinden.

Tot slot schrijven de studenten opnieuw een commentaar, gericht op het gevolgde leerproces.

Tengberg heeft alleen de video-opnamen geanalyseerd. Niet met behulp van een bestaand labelsysteem, maar op inductieve wijze, dus vanuit inzichten die uit het materiaal komen bovendien. Hij komt zo tot zes categorieën, die de invalshoeken weergeven van waaruit literatuur in het onderwijs benaderd wordt.

Resultaten

De zes categorieën van Tengberg:

- 1 Plotgeoriënteerde vormen van lezen: gericht op het doorgronden van de ontwikkeling van het narratieve plot. Studenten en docenten gaan hierbij uit van coherentie, en zijn op zoek naar rationele verklaringen voor het gedrag van de karakters.
- 2 Betekenisgeoriënteerde vormen van lezen: dit perspectief veronderstelt dat literaire teksten ideeën bevatten die niet letterlijk worden uitgeschreven, maar impliciet blijven. Het is de taak van de lezer de 'verborgen betekenissen' uit de tekst te halen.
- 3 Waardegeoriënteerde vormen van lezen: gericht op het bijbrengen van het belang van het literaire lezen. Zo wordt studenten vanaf jonge leeftijd 'een goede smaak' bijgebracht, zodat ze 'het beste wat gedacht en gezegd is in de wereld' leren waarderen. Een tweede evaluatief aspect met een lange traditie, is persoonlijke groei. Door literatuur te lezen, krijgt de jonge geest de kans te reflecteren op de menselijke toestand en de levenservaringen van de karakters.
- 4 Persoonlijk georiënteerde vormen van lezen: hierbij moeten lezers zichzelf kunnen vinden in de tekst die ze lezen. De ervaringen van de personages resoneren in die van henzelf.
- 5 Intentiegeoriënteerde vormen van lezen: gericht op de zoektocht naar de intentie van de auteur. Het literaire werk wordt benaderd als een artefact, waarmee de schrijver uitdrukking geeft aan een idee of een stemming. Er wordt verondersteld dat de intentie kenbaar, toegankelijk en relevant is voor de lezer.
- 6 Metacognitief georiënteerde vormen van lezen: de aandacht van docenten en studenten gaat uit naar hun eigen denkproces tijdens het lezen en interpreteren. Ze kunnen zich bijvoorbeeld afvragen hoe het verhaal hen geraakt heeft. Deze leeswijze kan nieuwe inzichten bieden in het literaire lezen als esthetische activiteit. Dat is ook één van de belangrijke doelen van het literatuuronderwijs.

Conclusie

Hoe hangen de zes vormen van lezen met elkaar samen? Het plotgeoriënteerde lezen vormt de basis waarop de overige leeswijzen rusten. Docenten en studenten blijken zich ook het vaakst op het plot te richten, getuige het feit dat deze categorie het vaakste voorkomt. Kwantitatief vervolgonderzoek is nuttig, want daarmee kan de mate waarin de ene of de andere categorie belangrijk is, nader in kaart worden gebracht. De categorieën kunnen worden gebruikt voor een betere afstemming van het literatuuronderwijs.

ABSTRACT

Studies of literature discussions typically take the attitude that educational effects and quality of student engagement and learning are best estimated through statistical measures of turn-taking, amounts of teacher vs. student talk, quantity of authentic teacher questions etc. Less often is the particular content of literary learning taken into consideration. This exploratory, qualitative study examines the specific perspectives on literary text, i.e. the forms of reading, which students are encouraged to adopt during such discussions. The data material consists of video recordings that were collected from authentic classroom discussions in ten classes in Swedish eighth and ninth grade (age 13-15 years). Six different categories are presented in the article. I argue that they offer vital characteristics as to some of the constraints and possibilities of literary learning afforded in literature discussions in school.



FORMS OF READING IN LITERATURE DISCUSSIONS

INTRODUCTION

In order to promote reading as a general activity among adolescents, and to contribute in effective ways to the experience of literature in school settings, teachers are continuously facing difficult issues about which particular literary works to choose and by which pedagogical measures those texts should be introduced and worked with. There is, however, another important question to address at every instance of teaching literature, and that is: which perspective(s) on reading, as an aesthetic activity, do we wish our students to acquire?

Empirical research on literature education has for a number of years suggested that classroom discussions about literary texts bear some particularly important qualities for teaching and learning (Roberts & Langer, 1991; Nystrand & Gamoran, 1991; Almasi, O'Flahavan & Arya, 2001; Soter et al., 2008). These studies offer critical knowledge as to the educational effects of different types of discourse, of different strategies of teaching, and of the quality of different teacher questions. Less often, however, is the particular content of literary learning taken into consideration. Surely, patterns of turn-taking, the shares of teacher vs. student talk, and the quantities of coherence between different utterances, are all important measures from which instructional reforms may very well be informed. But in order to commend literature discussions for their educational qualities, it is also necessary to examine the particular orientations of such discussions. Therefore, this study focuses explicitly on the content of literary learning. I have not tried to define what the students *actually* learn, but rather to explore what *kind of* learning or, more specifically which *forms of reading*, the students are oriented towards. What kind of reception of the text, what type of interpretations, do these discussions promote?

These are issues which require serious reflection, and I do not believe that everyone would agree, even on a basic level, that teachers in school really *should orient* the students towards particular interpretations, or towards particular ways of discerning the text. Nonetheless, the discussions about literary texts initiated by teachers will, in one way or another, always give more merit to certain readings than to others. Some perspectives on reading and interpretation will acquire more attention than others, from both teachers and students. Thus, from a scholarly perspective, it remains highly important to unmask the bearings of literature instruction in order to initiate a critical discussion of both the constraints and the possibilities of teaching and learning about literary reading.

A first step in this direction would be to devise a basic terminology with which both the students' actual readings, and the teachers' teaching may be identified. Therefore, the aim of this study has been to explore the forms of reading that are being activated within a number of literature discussions. I will present six different categories, representing the perspectives from which literature is apprehended by the teachers and the students, and consequently, perspectives towards which the students are being oriented. In one way of putting it, these forms of reading represent the literary knowledge, or the *object of learning* (Pang & Marton, 2003) when it comes to reading literature, within these instances of teaching.

Data was collected from video recordings of seventeen literature discussions in Swedish eighth and ninth grade (students aged 13-15 years). Altogether four teachers and 223 students participated. The sessions were arranged as both group and whole-class discussions, but all of them were teacher-led.

PRIOR RESEARCH ON LITERATURE DISCUSSIONS

Research on classroom interaction is sometimes suggested to be a new field of research, one in which many different aspects remains to be explored. This, although being part of a rather common rhetoric from those who wish to underline the importance of their own particular work, is certainly true in the sense that our knowledge of the educational effects of different types of discourse is still very limited. Martin Nystrand (2006) has, however, shown that studies of classroom interaction can be traced as far back as to the 1860's. Interestingly, many of the problems which occupied these researchers – such as whether teachers should do all the talking in the classroom and whether or not they should ask questions of which they already know the answer – are still in the main focus of today's interactional research (Nystrand 2006: 394f). This does, in fact, call for new paths to be taken, new perspectives from which our knowledge of the classroom interaction may be developed.

It is certainly true that research on literature discussions has grown wide and now includes a vast variety of methods and approaches from a range of different academic disciplines. At the same time a core of perspectives has continued to inform many studies on the field. One is the general distinction between two forms of discourse, called *Recitation* and *Discussion*. Recitation means that the teacher is in control of both turn-taking and of the topic to be discussed, and asks questions with predetermined answers. Discussion, on the other hand, means that students are actively and substantially engaged in the interaction, and that teachers ask authentic questions of which they do not have predetermined answers (Nystrand et al., 1997; Chinn, Anderson & Waggoner, 2001). From a number of studies we know, for example, that the Recitation model is characterizing the lion part of classroom interaction and is considered to make students but passive recipients of teachers' instructions.

Another perspective, belonging to the conceptual foundation from which many studies have been guided, concerns the specific formulations of teacher questions. The traditional divide between *open* and *closed* questions (Hackett, Brown & Michael, 1968) was examined further by Nystrand and Gamoran (1991). From a bakhtinian perspective, Nystrand and Gamoran argued that effective instruction was strongly related to three key features of the teacher's role: asking *authentic questions* (questions with an authentic interest in students' opinion rather than in getting a 'correct' answer), engaging in *uptake* (building new questions on what students have said) and in *high-level evaluation* (letting students' contribution influence the following course of discussion).

These are perspectives on the forms of interaction, and on the use of language in the classroom, which for several reasons have important implications for practice. They do not, however, specifically talk about *what* the discussions centre on. Even though researchers and teachers in common seem to have high expectations for the learning outcomes of literature discussions, the particular dimensions of literary knowledge is still noticeably unexplored. Susan Hynds observes for example that:

As English teachers, we are fond of talking about competence in reading literature. What we mean by 'competence,' however, often remains vague and undefined in our own minds and in the minds of our students. For some teachers, 'competence' means remembering minute details of plot, setting, and the theme; for others, 'competence' means arriving at inferences about what happened in and beyond the story. (Hynds, 1988: 165f)

Hynds then proceeds to describe in more detail three different positions from which teachers tend to frame discussions of literary texts in the classroom: a *reading comprehension* position; a *formalist* position; and a *reading response* position (pp. 168f). Such positions will obviously share a number of features, but they also suggest varying perspectives to which the students can be assumed to adapt their own readings, and from which the students' particular discernments of literary texts will be guided. The fact that literature instruction tends to have these framing effects, both in a short and a long perspective, is supported by empirical studies of Marshall, Smagorinsky & Smith (1995), Nystrand et al. (1997), Reninger (2007) and Soter et al. (2008). The interactional components of such instructional influence will be discussed more thoroughly in the next section.

A similar perspective – albeit within a different methodological setting – is implicitly suggested by Soter et al. (2008). They conducted a meta-analysis to identify features of discourse that would serve as 'proximal indices of student learning with respect to high-level thinking and comprehension.' (Soter et al., 2008: 373) Their approach has similarities with the one that I will present in this study. In their evaluation of nine different approaches to literature discussion,¹ the analysis is partly guided by the *stances* (i.e. forms of reading) to which these approaches gave prominence. The stances in question are *expressive*, *effeent* and *critical-analytic*. Here is how they define the substantial orientations suggested by the different stances:

An expressive stance (Jakobson, 1987) gives prominence to the readers' affective response to the text, that is to the readers' own spontaneous, emotive connection to all aspects of the textual experience. An effeent stance (Rosenblatt, 1978) gives prominence to acquiring information from the text. A critical-analytic stance (Chinn & Anderson, 1998; Wade, Thompson & Watkins, 1994), gives prominence to querying or interrogating the text in search of the underlying arguments, assumptions, worldviews, or beliefs that can be inferred from the text. (Soter et al., 2008: 374)

In this study, however, the researchers neither go on to investigate these stances empirically, as products of classroom interaction, nor do they investigate their influence on students' reception of literary texts. However, the fact that these stances are identified, and shown to produce significantly different forms of interaction (related to turn-taking, distribution of questions, types of questions etc.), suggests that the

1] The approaches in question include recognized and scholarly defined models in the U.S.A. for discussing literary texts, and are known as: *Grand Conversations*, *Book Club*, *Literature Circles*, *Instructional Conversations*, *Questioning the Author*, *Junior Great Books*, *Collaborative Reasoning*, *Philosophy for Children* and *Paideia Seminar*.

forms of reading is a relevant aspect of the interaction, which needs to be explored more thoroughly.

The studies that I have mentioned so far approach several issues, which theories of language, of learning, and of interaction, have highlighted as critical to students' learning. On the other hand, these studies seem to seek little support from theories of literary reception, and take a similarly limited interest into the kind of learning about literature. Theories of reception are of course no end in themselves, not even in studies of literature education. But in order to reflect critically, and at depth, on the instructional potentials of discussion, I believe it would be helpful to find the appropriate means, and a useful terminology, for looking deeper into the varying facets of literary experiences.

THEORETICAL FRAMEWORK

It is commonly assumed that the epistemologies of reading, activated through literature discussions, shape the students thinking about literary texts and their ways of responding to texts. My term, form of reading, refers to the readers' particular way of discerning the text, as an Appellstruktur, in Wolfgang Iser's sense, i.e. a response-inviting structure (Iser, 1989: 50), which both enables and restricts the reading experience. But rather than to think of the response-inviting structure as given before the process of reading begins, and therefore attainable to any reader within any reading formation, my assumption relates more closely to the transactional approaches, of which for instance David Bleich (1978) and Tony Bennett (1983) writes. Like Bleich and Bennett, I argue that texts are always framed by the cultural practices in which they appear, and readers can only discern texts by appropriating certain perspectives, perspectives which I call forms of reading. Thus, the form of reading both *enables and restricts the discernment of the text*.

Although taking a different approach to the ontological definition of text, the term form of reading is comparable to the German term 'Lesart', and to English equivalences such as 'stance' (Rosenblatt, 1978), 'level of meaning' (Tate, 1995) or simply 'reading' (Eco, 1979). In an article from 1975, Karlheinz Stierle uses 'Rezeptionsform', which was later translated in the anthology *The Reader in the Text* (1980) as both 'manner of reading' and 'form of reception'. Although, 'form of reception' would be slightly inappropriate, since it appears to have something to do with response, i.e. a reaction to the text, as it is interpreted by the reader, whereas form of reading (and also Stierle's 'Rezeptionsform') has rather to do with the conditions on which the readers' discernment of the text is based. So the form of reading, though indirectly, conditions the response, but it is not equal to it!

In literary theory, the definitions of what I mean by form of reading are legio. Often we meet them in pair, set as distinctions from one another: ‘efferent’ versus ‘aesthetic’ reading, ‘naïve’ versus ‘critical’, ‘mimesis’ versus ‘semiosis’, ‘fictive’ versus ‘factive’ reading etc. Apart from readily overestimating the opposition between epistemic gains and aesthetic experience (c.f. Felski, 2008), these mainly theoretical constructions are related to complex text theories, often with some kind of implied reader, whose expected interpretive operations has rather little in common with the interpretive operations, or interpretive modes, of young people’s empirical readings. Additionally, my ambition was to broaden the range of analytical terminology with which these school readings might be apprehended. Therefore I took the opposite direction and tried to work out inductively the forms of reading that the students were oriented towards within these discussions. And by defining these forms of reading it will be feasible to say something about the potential learning about literature.

METHODS AND MATERIALS

PARTICIPANTS

The analysis presented in this article is based on data material collected for a larger research project (*The Potentials of Discussion*) into the educational potentials of literature discussions in school. The collection of data was conducted during the autumn of 2008 in two Swedish secondary schools. Four teachers of Swedish and 223 students in eighth and ninth grade (aged 13-15 years) participated in the study. The teachers taught in two or three of the participating classes, either in eighth grade or in ninth grade.

DESIGN AND MATERIALS

The same text was used in all classes; a short story called *Över spåret* (‘Across the track’) by Swedish author Majgull Axelsson (2002). A five-step model was designed for the larger research project. First, each class was presented with the text and the students were given a photo copy of it to have on their desks while the teacher read the story aloud (Step 1). After this each student were asked to produce a written response to the text (Step 2). A few days later the text was reread individually and silent by the students (Step 3). Then they discussed the text, some in small groups, and some in whole-class (Step 4). Finally, one or two days after the discussion, each student was asked to give a new written response on the experience of rereading the text and of discussing it (Step 5).

The target material for this study consists of the video recordings from the discussions. Four of the classes were divided into two or three smaller groups. In total, seventeen discussions, ranging from 15 to 65 minutes in length and including between 5 and 27 students, were recorded. Large parts of the material have been transcribed. However, the analysis is mainly based on the videotapes.

All discussions were teacher-led. The teachers also planned the discussions themselves, partly in cooperation with each other. My directions to the teachers were rather general, in the sense that I requested from them that text analysis was to be the main focus of discussion, and, for example, that social and cultural implications of the text and the readers' various associations in those domains, were of secondary interest. This obviously does not mean that such aspects were excluded altogether, or that I consider them less valuable in an educational perspective. However, for the sake of the analysis it was crucial to establish some level of congruity as to the planning and the implementation of the different discussions.

ANALYZING QUESTIONS OR INTERACTION?

As analytical vantage point the interaction between the participants is believed to reveal not only their particular responses but also the assumptions on which the literary text is conceived as such. Teachers' questions, for instance, imply forms of reading which the students need to share in order to be able to respond appropriately to the question. However, the composition of questions does not itself reveal the students' understanding of the questions. Prior empirical research on literature discussions and classroom interaction in general, has repeatedly emphasized the significance of teachers' questions. No doubt is this perspective essential in order to learn more about the instructional potential of classroom interaction, but so are the responses and the lines of reasoning given by the students to a particular question.

When the teacher, for example, asks: *What is the story about?* it tends to orient the students towards the plot of the text. This, however, is not deductively given, but it is the result of an empirical observation. The very same question may also spur responses focused on the text's theme or on personal projections such as 'this story is about *me*'! These are undoubtedly based on something more than plot orientation. Hence, the assumed suggestion of a teacher question does not necessarily define the form of reading appropriated by students and, consequently, not the form of reading activated in the discussion. Nor is it the question alone that defines the potentials for learning about literature. It is the quality of interaction between the participants that does.

However, I do consent to say that teachers by asking questions do promote, or stimulate, specific forms of reading, but this claim, on my part, is based on having

observed empirically how the students respond to these questions, and *not* simply by analyzing the questions themselves.

INTERPRETING DATA

A general concern in analyzing the material has been to explore the variations by which the interaction frames the perception of the text. No previously designed category system has been applied; instead the categories have been developed inductively from what has been found on tape. As stated above, the categories frequently used in literary theory did not appear useful for empirical, exploratory ends. Moreover, to predetermine the scope of possible findings obviously means to risk missing some of the salient perspectives from which the text may be discerned. On the other hand, an explorative method that allows for categories to emerge from the data material may seem more dependent on the choice of text and on the selection of participants, and thereby causing problems with generalizability. In this case, however, the primary goal has been to uncover a set of relevant categories, rather than to define a statistical measure of either their frequency or their effects on the students' reception.

The process of analysis consisted in a systematic examination of the interaction, with the ambition of locating its underlying epistemological assumptions. Initially, this generated a large number of groupings containing the many different activities with which the participants were occupied during discussion. The next phase was to cluster these various activities into categories, which represented the typical perspectives that they, respectively, had in common. Six such categories were found.

RESULTS

In this section I present the categories obtained from the analysis. One should bear in mind that each category represents but an analytical discernment of the multifaceted empirical reality. Verbal accounts – whether taken from interviews, from written response statements or from classroom interaction – will inevitably display a number of integrated perspectives, from which the reader is trying to make meaning out of the text. The forms of reading presented in this section should therefore be considered as part of a provisional terminology for exploring the main orientations of the instructional perspectives in literature discussions.

Each category will be supplemented with an empirical example. However, it is necessary to underscore that since all of them include a set of different subcategories no empirical example will be able to represent the whole category. At the same time, several traits found in these examples will transcend the boundaries of my

categories. Neither in empirical accounts nor in theory can they therefore be completely separated from each other. It would be more fruitful to think of the different forms of reading as produced in mutual dialogue and partly overlapping each other.

PLOT ORIENTED FORMS OF READING

The form of reading most frequently appearing in the seventeen recorded discussions is something that I have already termed *plot oriented forms of reading*. At the outset, this term points to a readers' occupation with the narrative plot as it unfolds. By using a common distinction from narratology, readers can be said to focus on *story* rather than *discourse* (cf. Chatman, 1978). In general, this means to aspire for a closure, or concretization, of the fictional world's apparent indeterminacies; filling in the gaps, in Iser's (1978) terms. Before anything, it seems, both students and teachers are by and large inclined to produce an appropriate context in which the characters' actions and the connections between different episodes become both coherent and meaningful. Ultimately, such considerations rest on real world associations, which mean that the fictional world is treated as if it was real. For instance, the discussions promote readers to ascribe to the characters psychological states of mind in order to produce motives for the characters' actions. Similarly, episodes from the story are recurrently shaped and made comprehensible by reference to an estimated degree of verisimilitude.

Presented below is a typical example of interaction in which several of these traits coalesce. At stake here are the events taking place near the end of the story. In brief, four young children out on their own in a forest have decided to cut across the railroad tracks in order to find some hepaticas and cowslips. The youngest of them is initially left behind, and when she finally runs up against the tracks, a train suddenly appears as if coming out of nowhere. What happens next is apparently not obvious to the readers. Does she make it across the tracks before the train? And how come they don't hear the train coming in the first place? It appears to be of severe significance to reconstruct the fictional events by reference to 'reality', and that goes for the teacher too.

Excerpt 1 From Di8A:30:44 (22 students)

01	Teacher C:	And when, what is actually happening there? 'I' have gone, or the narrator, she has gone across the tracks, and checks-
02	Carl:	And then she walks down-
03	Teacher C:	-then she calls for Helena-
04	(several):	Yes.
05	Teacher C:	-and Helena comes.
06	Jakob:	But they've got to hear the train before they (unclear)-
07	Daniel:	But perhaps it was a sneaker, like one of those X2000.*
08	(several speaking at the same time)	
09	Teacher C:	But, about the train and the curve, she saw that problem from the beginning, right?
10	(several):	Yeah.
11	Teacher C:	Yeah, so then we're, it's like, a train is coming, and she was not aware of it, was she?

* A newer type of train both faster and more quietly running than the older type.

[14 s]

12	Josef:	But like still at a curve, like if you run like hell you'll make it even if, you, in that case you'll hear it, and if you don't hear it you'll be able to run across in two seconds anyway.
13	(several speaking at the same time)	
14	David:	But this kind of electric train, it makes sounds in these (demonstrate with arm above his head), in, in the cables-
15	Josef:	And you can hear it from a long distance in the tracks when something's coming.
16	Teacher C:	Suppose it's not that kind of train then?
17	(several speaking at the same time)	

References to reality are characteristically associated with the clarifying of the plot. Something discerned by the readers as mimetically incoherent is either corrected or explained with reference to 'real' conditions. In this case, some of the boys in the class (Jakob, line 6 and Josef, line 12 and 15) suggest that 'they' [the characters] should have been able to hear the train from a long distance. It appears, they say, as if the train shows up instantly, but apparently this seems unlikely to them. Interestingly enough, the teacher also employ a reality code when she responds to the boys' perception of mimetic incoherence. 'Suppose it's not *that kind* [my italics]

of train then?’ Hence, another reference to reality is given an explanatory function: there are (in reality) other kinds of train too!

A plot oriented form of reading typically presupposes coherence in the development of the plot, and looks for rational explanations to actions and episodes. If coherence is not explicit, it is still assumed that a reader by way of correct inferences and reference to ‘real’ conditions may construe the proper line of the plot.

Perceptual interest set on plot means that a number of possible responses will remain unnoticed and uncalled for in the discussion. The evocation of emotions, for instance, is not considered. Neither is attention given to thematic aspects nor to the various possibilities generated through readers’ different ways of perceiving the text. Rather, plot oriented forms of reading generally maintain that there is *one* true account of what ‘actually happens’ in the story. Plot, in other words, is not seen as created in dialogue between text and reader. On the contrary, it is already there.

MEANING ORIENTED FORMS OF READING

In a number of sequences, however, the boundaries of both plot and referentiality are transgressed, and the text is discerned instead as a sign for something other than itself. This may include interpretive routes such as finding a theme, or figuring out what a certain passage might *mean*. Therefore, this particular outlook is termed *meaning oriented forms of reading*. From a meaning oriented perspective textual structures are typically regarded as allocating embedded or implied chunks of meaning, meanings that are not explicitly written out. It should be noted that it would be futile to try to draw a sharp line between the inferences of plot orientation (as mentioned above) and the transformations of plot to semiotic processing. However, there is a clear motive for preserving a distinction since these signs not only produce explanations for causes of action, but also provide entryways to emotional, philosophical and existential reflections on behalf of the readers.

In the following example the teacher quite explicitly steers the students’ attention away from the plot towards meanings of a second order. Previously during the discussion, she has asked them what the story ‘is about’, a question that then generated a lengthy debate over the events towards the end of the story. Here, she enters discussion again, this time to promote a different aspect of the story’s *aboutness*.

Excerpt 2 From Di8D2:11.44 (7 students)

01	Teacher B:	And that's a description of, that tells about the plot here, but, but is it about something more? We've talked a bit about this before, haven't we, what is it about more than the plot so to speak?
02	Lina:	Friendship.
03	Teacher B:	Yeah, how-
04	Emilia:	Group pressure.
05	Teacher B:	-Lina?
06	Lina:	Well they are friends and stick together, and they do stuff together. That's friendship I think. And-
07	Teacher B:	And... yeah, go on.
08	Lina:	-or that you are gonna lose a friend.
09	Teacher B:	Mm. And the kinship, between them.
10	Lina:	Yeah.

A new meaning is given to the prospect on what the story *is about*. By mentioning plot as *one* telling of what the story is about, the teacher indicates that there are other levels to it as well. In this case, the students take theme to be such a level. Instead of discerning the text as a sequence of related events, the discussions favours a perspective in which the events represent a theme: it is about friendship, or about group pressure.

In the interviews preceding these discussions, several of the teachers mention that one of their educational objectives is to help the students see the 'deeper level' of the text. While the actual meaning of this is not defined more closely at the time, it may evidently be construed that theme is considered to be such a 'deeper level'. The sequence also illustrates how the contrast between plot and 'something more' (line 1) helps to do the pedagogical work of enabling the students to adopt a new perspective on the text.

VALUE ORIENTED FORMS OF READING

For students in secondary school², plot and theme are issues at the heart of much classroom reading. In the discussions recorded for this study they make up a large part of the kind of attention towards which the students are being oriented. Another perspective from which students at all levels are commonly encouraged to view literature is an evaluating one. Since many generations back, students from young age and on through university have been fostered to develop good taste when

2] In Sweden age 13-16 years.

it comes to literature, and the competence to appreciate ‘the best that has been thought and said in the world’. It would be presumptuous to think that such an incentive does not linger on to influence contemporary literature education as well. Although, it is often conflated with the more general desire for literary reading to have positive impacts on students’ own development of verbal skills such as style and composition.

Another aspect of evaluation with a longstanding tradition is the idea of personal growth. By reading literature the young mind is thought to be given opportunities to reflect on human conduct and to gain insight into the many personal experiences that we cannot make on our own. Modern pedagogical aims, which involve using literature as entryways to the reflection on moral issues that touches on emotions, ideology and personal opinions, also have a significant connection to the older tradition of moral training.

Both of these evaluating perspectives become apparent in the sequences that I have analyzed in this study. The particular practice of promoting students to take an evaluative standpoint to the text (either aesthetic or ethical) is here termed *value oriented forms of reading*. Though, in spite of its traditional importance, and in spite of the fact that the Swedish curriculum does support these particular uses of literature, the value oriented forms of reading remain rather uncommon in the collected material.

In the sequence cited below, the teacher presents a picture of the text which implies that there is a moral conflict between the characters and that the first person narrator is morally liable for not taking a proper stand. Thus, she is not only asking the students to make their own judgment of the situation, but also invites them to share her ethical perspective. One of the students, however, does not really comply with this outlook, mainly because she sees a different opinion held by the narrator.

Excerpt 3 From Di8D3:25:06 (5 students)

01	Teacher B:	But in these, we have Monica the leader type.
02	Maria:	Mm.
03	Teacher B:	We have ‘I’ yeah, who goes along and who’s trying to please, right. And then we have Ulrika, who’s a little bit outside and is being let along by mercy. And then Helena, who is <i>really</i> there by mercy, and who’s there only because she is being looked after by her big sister, or, we’re not certain that it is, but we can-
04	Maria:	But, that’s not what I was thinking about ‘I’. I thought she was just friends with Monica, and that the two of them sort of was against, they’re only saying like-

05	Helene:	But she <i>is</i> friends with Monica.
06	Maria:	Yeah but she said she didn't-
07	Patricia:	She is too afraid to object-
08	Maria:	No, but what is she gonna object to if she also thinks that Ulrika is sort of...?

By way of the contradicting perspective raised by Maria, the orientation towards a value oriented form of reading not only entails to discern the text as an illustration of moral conduct. It also means that the readers are encouraged to choose between differing views in order to make up their own mind. That some students do provide challenges of this kind to the moral perspective suggested by the teacher, is most likely of great importance to the general development of an open and dialogic classroom environment. This is suggested, for example, by the fact that some of the most vigorous and creative discussions captured here, are those in which the students constantly diverge from the teacher's opinion (regularly done so, however, with both confidence and good humour).

The value oriented forms of reading are not characterized by one single mode of discerning the text. As I mentioned above they also contain the aesthetic evaluations provided, for example, by focusing upon the text's use of language, style and composition. However, what they do have in common is a deflection from both plot and semiotic meaning in order to place a valuating perspective either upon selected aspects such as characters' thoughts and actions or upon the text as a whole. The students' spontaneous expressions of both value oriented and subject oriented (see below) viewpoints are unarguably more common in the kind of discussions which are more loosely structured by the teacher's managing. Although, it may be argued that the students' spontaneous contributions in themselves certainly make it easier for teachers to maintain a loosely structured discussion.

SUBJECT ORIENTED FORMS OF READING

Both educationally oriented considerations on the potential qualities and objectives of literary reading (cf. Rosenblatt, 1995; Langer, 1995), as well as the modern empirical study of the process of literary reading (cf. Miall, 2006, 2008), have stressed the importance that readers 'find themselves' in the texts they read. While this does not necessarily mean that student readers must identify with characters in order to appreciate literature, it does indicate that a particular value of literary reading is the sense of finding personal resonance (Kuiken, 2008). While some studies may suggest that the reading of literary texts *per se* offers, for instance, more 'personal reminders' than does the reading of expository texts (Seilman & Larsen, 1989), it remains evident that literature education specifically advocates forms of reading

that treasure the text's relationship to readers' personal experiences. I call these *subject oriented forms of reading*.

Subject oriented forms of reading, thus, means that textual structures are being apprehended through the guidance of readers' personal experiences. This, again, does *not* mean (primarily) that a particular feature of the text has elicited a personal reminding or a sense of subjectively significant meaning. On the contrary, the point is that teachers and students (in interaction) by actualizing a subject oriented perspective make these kinds of responses available. And to do that, in an educational setting, is also to commend certain strategies of reading in front of others. Over time, students will learn that some strategies are approved by teachers, and they will themselves instigate such activities.

Excerpt 4 From Di8E2:37.56 (8 students)

01	Teacher C:	But you have spoken about most of the things that I thought of too-
02	Kajsa:	I think you recognize yourself a whole deal in it.
03	Teacher C:	You think so?
04	Louise:	Yeah.
05	Karin:	This feeling of doing something you're not allowed to and you want it so bad-
06	Ebba:	And the woods and then you do it anyway, and then like something almost happens and then-
07	Kajsa:	That you think something's gonna happen and then it still works out alright, and then you get like really happy-

Many of the girls in this group contribute in emphasizing how both the feelings and the experiences represented in the story are recognized from their own world. When Karin says 'the feeling of doing something *you're...*' (line 5, my italics) she underlines the fact that she has her own personal experience from such feelings. Furthermore, the sequence is characterized by a significant amount of overlap in talk, which indicates that the topic is engaging. Hence, the personal experience is evidently used as a way of expanding the reading experience, and as a way of constructing meaning from the text.

Attributions like these, in which life experiences give shape to the text, are quite common in the collected material. Some of the more interesting instances are those in which the text, evoked by a subject oriented form of reading, offer new insights into the readers' own lives. This should not be conflated with the routinely scorned practice of 'leaving the text' and talk about life instead. Rather, in these cases the

students demonstrate both to each other, and to their teachers, that text and life may have a mutual and creative exchange of meanings.

INTENTION ORIENTED FORMS OF READING

In subject oriented forms of reading the line between life and literature is thus blurred. Characters' experiences are hardly seen as defamiliarizing (drawing on Shklovsky's 1988 term) or representing *otherness* (Bakhtin, 1981; Attridge, 2004). Rather, they are equated with experiences with which the reader is already familiar. That also characterizes the next category: *intention oriented forms of reading*. These are obviously related to the readers' tendency of focusing on the author's intentions with the particular work. Like value oriented and meaning oriented forms of reading, intention oriented forms of reading entails viewing the text as an artefact. The text, as a symbolic object, is distinguished both from the actual world of experience and from the text world, in which student readers are more commonly immersed. However, the intentions attributed to the author have an unmistakably intimate relationship to the stances and concerns frequently voiced by the readers themselves.

An intention oriented form of reading presumes, for one thing, that the author has a specific intention with the work. Secondly, it presumes that this intention is both conceivable and relevant, for some reason, to the reader. Thirdly, author intentions are generally estimated to be of some existentially and universally human importance (cf. 'rules of significance' in Culler, 1975 and Rabinowitz, 1987). In the following example, the teacher initiates a discussion on possible authorial intentions with the story, which activates a number of imagined messages and motifs from the students.

Excerpt 5 From Di9E.1:30.26 (18 students)

01	Teacher D:	Eh, what do you think the author, the author wanted to say-
02	(several):	The authoress.
03	Teacher D:	-with this short story? There must be something that she wants to say. Karin.
04	Karin:	That four-year-olds aren't stupid in the head. I mean that, I don't think that any four-year-old like walks, walks across the railroad tracks if a train is coming.
05	Teacher D:	Mm mm.
06	Tobias:	No, but they didn't get up on the railroad tracks by (unclear)
07	Teacher D:	Mm. Disa.
08	Disa:	That you shouldn't be running (unclear)

09	Teacher D:	Mm. Leo.
10	Leo:	Mm, but I think she wanted to reflect, eh, the primary school feeling sort of, eh, what it was like to be in primary school, how they felt, I think.
11	Teacher D:	Mm.
12	Leo:	And that how, so that you can recognize yourself in that way, those who have been to primary school.
13	Teacher D:	Mm. (unclear) Åsa.
14	Åsa:	Eh, it could have something to do with, yeah like that you learned now that you thought she was going to die, and because she didn't, that you should be careful and take responsibility and sort of, or seize the day and all.
15	Teacher D:	Mm.
16	Åsa:	And not get affected by others.
17	Teacher D:	Mm. Yeah.

The teacher's introduction to this sequence rather clearly illustrates some of the principles used above to describe this form of reading. 'There must be something that she wants to say.' (line 3) Consequently, the teacher presupposes the existence of a graspable, authorial intention or 'message' to the reader. And simply by asking the question, one must presume that she considers this intention to be of relevance to the class. Judged by the relatively lively section of this discussion (based on the number of students who are willing to respond to the question), the students are also willing to reflect on this and consider it to be of relative importance.

The general outlook in this example relates the story to a number of clichés about appropriate human conduct, imperatives to which one may assume that these teenagers have been subjected themselves many times. Thus, at one hand, they might be seen as reflecting a disturbing overload of conventional moralism (four-year-olds aren't stupid, one should take responsibility etc.), moral lessons with which these students are already very familiar. On the other hand, literary value often comes from providing the reader with a sensation of disclosure or heightened awareness of the existential, human principles applicable to a certain situation in life. And although they might seem unliterary – like stock responses – the perspective may still encourage the students to meditate on what the whole point of the story might be (cf. Vipond & Hunt, 1984). This suggests a momentary deferment from the narrative immersion, in order to view the text as a communicative product. Without making any judgement on which of these forms of reading is more productive than the other, it might be argued that the ability to shift between different frames of reference is essential to the development of a critical literacy.

META-COGNITIVE FORMS OF READING

The last category to be presented is called *meta-cognitive forms of reading*. This means that the readers' attention is drawn to his or her own thinking during the reading process, or during the process of interpretation. The discussion may for instance prompt the readers to consider *how* the text has affected them: what thoughts or emotions were for example instigated by a certain aspect of the text, or of the text as a whole? An issue often raised by the teachers concerns the readers' production of mental images during reading, i.e. the visual decoration of the text world, performed by the reader. However, mental images – if we may for now be at ease with such a provisional term – refers not only to a visual construct, but also to a complex of other associations by which the literary text is brought into a level of cohesion. This involves, for example, the range of emotional, existential and ideological bearings, which also feature a readers' growing sensation of a literary text. The analysis of readers' own contribution to the shaping of the response-inviting structure, thus, makes up a critical part of the meta-cognitive perspective.

Another type of meta-cognitive forms of reading is demonstrated by a group of students who try to grapple with the way in which the text and the *reading formation* (Bennett, 1983) co-construct the reader. In the example below, the inspiration from a previously seen TV-program induces a fairly intricate discussion on the text's – and more generally the author's – communicative role-play with the reader. The film – well known as the Selective Attention Test by Simons and Chabris (1999) – portrays two teams playing basketball. The viewer is instructed to count how many times the players in the white team pass the ball. What he or she does not normally see is a gorilla entering the floor and moving around and in between the players, while they continue to play. Only at a repeated examination, after having been noticed by the commentator, the viewer is usually able to see the gorilla. The film has been used experimentally to illustrate the selectiveness of attention, and how the human perception is easily manipulated. During the discussion in one of the classes, the film is brought up in relation to the reading of the text, something which the teacher seems to find particularly fascinating.

Excerpt 6 From Di8E2:35.50 (8 students)

01	Teacher C:	Are we being manipulated when we read this? I just came to think of this. Awfully good that you've seen that film sequence today and that you brought it up. Is she manipulating us here, Majgull?
02	Astrid:	Yeah-
03	Teacher C:	She is, isn't she?

04	Kajsa:	She makes us think in certain ways.
05	Teacher C:	She makes yeah-
06	Nina:	She could like very easily have written well now the train came, now, I threw myself on the ground and the train went by.
07	Teacher C:	Yes. Yes.
08	Astrid:	And all that only to include this-
09	Nina:	Instead of-
10	Kajsa:	She's writing everything openly,* so you'll be able to like-
11	(Several speaking at the same time)	
12	Astrid:	It's like with those letter films**, that there's like a lot here which has no definite ending-
13	Kajsa:	It is open.
14	Astrid:	-like that she was beaten to death, that she was-
15	Teacher C:	Exactly! It's open. And she makes us think that anything can happen-
16	Astrid:	-mm, that you're supposed to keep thinking-
17	Teacher C:	-these leaps with lay in the basement and beaten up Ulrika and everything, then you're like ready not to trust anything here, somehow.
18	Astrid:	No, like that there were like four girls and one got sort of famous, one got killed, one was almost run over by the train, like it's, yeah...
19	Teacher C:	Yeah... Yeah, it, it's getting better and better I think...

* This, taken from the Swedish context, most likely means that she thinks the text has a considerable degree of indeterminacy.

** In Sweden, a well known genre of short films based on letters that are sent in to a TV-program for youths. The letters generally concern some social dilemma experienced by the writer, upon which the program editors make a short film to display the problem suggested.

Although not at all times being entirely explicit on their experiences – which may partly be due to the fact that the students are continuously overlapping each others' talk – they exemplify a typical orientation towards the possible effects, which the text may assert not only on the readers' specific responses but also on his or her reading behaviour. The initial question from the teacher has a distinctive orientation towards a meta-cognitive perspective. The notion of manipulation is adopted from the testing situation in the film sequence, and serves to illustrate a possibility within the communicative function, which the readers may find useful to think about. And it is quite evident that they do take the opportunity of examining some of the directives to which they are being subjected.

To apply meta-cognitive perspectives in this manner is possibly an unusual strategy at this level of education. But I believe it is noteworthy one. Especially since meta-cognitive strategies, at large, might have a particularly good chance of offering the reader new insights into reading as an aesthetic activity. And this, in

a general sense, may very well be one of the more important objects of learning in literature instruction in school.

DISCUSSION AND CONCLUSION

By activating certain forms of reading, the discussions will promote strategies, attitudes and perspectives from which literature is apprehended by students – or even: from which literary texts are constructed by students. These forms of readings, of course, are in constant flux, which, from one point of view, makes literature discussions highly potential as learning environments. But in spite of the instability, these seventeen discussions keep revolving around a limited number of perspectives, i.e. the ones demonstrated above. Thereby, these orientations represent a foregrounded object of learning when it comes to the reading and the interpretation of literature.

The report given above, however, does not mention anything about the internal, phenomenological relationship between the six categories. While no order of hierarchy may seem immediately relevant to define such a relationship, I suspect that plot oriented forms of reading should be regarded as some sort of resonant base upon which the other perspectives rest. As attention shifts from plot to one of the other vistas, an aspect that was recently in focus now fades into the background where it becomes temporarily crystallized. Meaning orientation or value orientation are therefore filters through which an aspect of the plot is let to represent something more than itself. Conversely, by attributing for example thematic interpretations or value, the plot will also be likely to appear slightly modified to the reader. The form of reading, thus, is the very mode of perception through which textual structure is discerned, and defined, successively.

In a similar vein, it seems relevant to ask why in particular these six categories appear in the material, and what pedagogical implications they carry. The one most frequently appearing is plot oriented forms of reading. Its recurrent presence implies that it is considered to be important to be able to unravel the plot, the characters' action, and their thoughts and why they're acting the way they do. While this may not seem as a very surprising practice to be found in secondary school literature discussions, it remains contestable whether it is a deliberate and an appropriate goal or not in literature education. How does it relate, for instance, to the very reasons why we encourage students to read literature at all? Certainly not in order to learn how to unravel their plots! Hence, by defining the forms of reading that are being suggested and activated in authentic classroom discussions, we are able to pinpoint the potential learning about literature within these instances of teaching. Such identification need not to result in any normative implications as to

the appropriateness of different academic goals. But it provides teachers of literature and researchers of literature education with both an empirical basis and a proper terminology for reflecting with distinction on the normative issues.

It should be emphasized, however, that an exploratory study like this requires subsequent investigations. One would for example want to know whether the six forms of reading described here are likely to be found in a different sample of literature discussions. It would equally be valuable to apply more rigorous, analytical methods in order to define numerically what the actual distribution between the different perspectives looks like. In this small scale study, however, no such measures have been taken; the aim has rather been to identify the categories and to offer thorough depictions of them. However, the orientations, as I have conceptualized them here, will hardly seem unfamiliar to teachers or researchers in the field of literature. The validation of the findings will thus be related to the extent by which either practitioners or theorists find the descriptions meaningful in relation to their own practices. Nonetheless, it would certainly be appropriate to make further empirical inquiries into the nature of the forms of reading commended in literature education.

To develop categories empirically, based on the interactions between real teachers and their students, will unarguably serve the field better than to repetitively apply a standard theoretical distinction, whether it be Rosenblatt's (1978) aesthetic and efferent stances, or if it is the even more simplifying distinction between 'literary' and 'non-literary' reading. Empirically derived categories, like the ones described here, will for example be resourceful both in defining the orientations that are observed in current practice, and in pointing at the pedagogical potentials of future practice. This study, however, has only taken but a few steps on the way to a more solid representation of the outcomes of literature education. Though it remains a necessary step, because instead of continuing a long-standing controversy over which books students should read in school, we should rather be discussing what forms of reading they are supposed to be acquainted with.


BIBLIOGRAPHY

- Almasi, J.F., J.F. O'Flahavan and P. Arya (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2). Newark: IRA, pp. 96-120.
- Attridge, D. (2004). *The singularity of literature*. London: Routledge.
- Axelsson, M. (2002). Över spåret. *Färdlektyr 2002*. Göteborg: Västtrafik, pp. 26-35.

- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin.* (Transl. C. Emerson and M. Holquist). M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press.
- Bennett, T. (2001). Texts in history: The determination of readings and their texts. In: *Reception study: From literary theory to cultural studies*, J. L. Machor and P. Goldstein (eds.). New York and London: Routledge, pp. 61-74.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film.* Ithaca: Cornell University Press.
- Chinn, C.A., R.C. Anderson and M. Waggoner (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussions. *Reading Research Quarterly*, 36(4). Newark: IRA, pp. 378-411.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature.* London: Routledge and Kegan Paul.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts.* Bloomington: Indiana University Press.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature.* Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Hackett, M.G., G.I. Brown and W.B. Michael (1968). A study of two strategies in the teaching of literature in the secondary school. *School Review*, 76. Chicago: The University of Chicago, pp. 67-83.
- Hynds, S. (1988). Talking life and literature. In: *Perspective on talk and learning*, S. Hynds and D. I. Rubin (eds.). Urbana: NCTE, pp. 163-178.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From reader response to literary anthropology.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kuiken, D. (2008). A theory of expressive reading. In: *Directions in empirical literary studies: In honour of Willie van Peer*, S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova and J. Auracher (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. C., pp. 49-68.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction.* New York and London: Teachers College Press.
- Marshall, J.D., P. Smagorinsky and M.W. Smith (1995). *The language of interpretation: Patterns of discourse in discussions of literature.* Urbana: NCTE.
- Miall, D.S. (2006). *Literary reading. Empirical and theoretical studies.* New York: Peter Lang Publishing.

- Miall, D.S. (2008). Foregrounding and feeling in response to narrative. In: *Directions in empirical literary studies: In honour of Willie van Peer*, S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova and J. Auracher (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. C., pp. 89-102.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4). Urbana: NCTE, pp. 392-412.
- Nystrand, M. and A. Gamoran (1991). Instructional discourse, student engagement and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3). Urbana: NCTE, pp. 261-290.
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur and C. Prendergast (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Pang, M.F. and F. Marton (2003). Beyond 'lesson study': Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31(3). Secacus, NJ: Springer, pp. 175-194.
- Rabinowitz, P.J. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Reninger, K.B. (2007). *Intermediate-level, lower-achieving readers' participation in and high-level thinking during group discussions about literary texts*. The Ohio State University. [Electronic version]. Collected from <http://etd.ohiolink.edu/2010-05-11>.
- Roberts, D. and J. Langer (1991). *Supporting the process of literary understanding: Analysis of a classroom discussion*. Albany, New York: CELA Report Series 2.15.
- Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Seilman, U. and S.F. Larsen (1989). Personal resonance to literature. A study of reminders while reading. *Poetics*, 18. Amsterdam: Elsevier, pp. 165-167.
- Shklovky, V. (1917/1988). Art as technique. In: *Modern Criticism and Theory: A Reader*, D. Lodge (ed.). London: Longmans, pp. 16-30.
- Simons, D.J. and C.F. Chabris (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28. London: Pion, pp. 1059-1074.
- Soter A.O., I.A.G. Wilkinson, P.K. Murphy, L. Rudge, K. Reninger and M. Edwards (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47. Amsterdam: Elsevier, pp. 372-391.

- Stierle, K. (1975). Was heisst Rezeption bei fiktionalen Texten? *Poetica*, 7. Berlin: de Gruyter, pp. 345-387.
- Stierle, K. (1980). The reading of fictional texts. (Transl. T. Zachrau and I. Crosman) In: *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*, S.R. Suleiman and I. Crosman (eds.). Princeton: Princeton University Press, pp. 83-105.
- Tate, W.R. (1995). *Reading mark from the outside. Eco and Iser leave their marks*. San Francisco: International Scholars Publications.
- Vipond, D. and R.A. Hunt (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13. Amsterdam: Elsevier, pp. 261-277.



**HOW DO YOUNG ADULTS RESPOND TO EMOTIONALLY EVOCATIVE FICTION?
AN EMPIRICAL STUDY OF YOUNG READERS' REACTIONS TO
INGER EDELFELDT'S SHORT STORY 'KANINERNAS HIMMEL'
(RABBIT HEAVEN)**

SKANS KERSTI NILSSON

Swedish School of Library and Information Science
University of Borås
S-501 90 BORÅS
Sweden
kersti.nilsson@hb.se

Skans Kersti Nilsson

Librarian certificate, 1985
BA in Comparative Literature and History of Ideas, 1991
PhD in Comparative Literature, Gothenburg University, 2003
Senior Lecturer in Library and Information Science, 2004
Scholarship Excellence in Teaching, fall term 2004, USA
Research and teaching areas: Comparative literature, Books and reading, Reception studies, Genres of fiction, Mediating literature

SAMENVATTING

Vraagstelling

Aan het lezen van fictie worden vaak positieve eigenschappen toegeschreven. De vrees bestaat dat het internet hier een nadelige uitwerking op zal hebben. In 2011 start het onderzoek 'Reading Fiction in the Internet Society. The Function of Literature in the Personal Development and Social Orientation of Young Adults'. Met

het oog op het ontwikkelen van vragenlijsten voor dit project zijn er enkele onderzoeken uitgevoerd naar lezersreacties.

Het doel van dit experiment is vast te stellen hoe lezersreacties het beste kunnen worden benaderd zonder gebruik te maken van theoretische voorkennis. De lezersreacties komen van jongvolwassenen, nadat ze een emotioneel evocatief verhaal gelezen hebben.

Methode

Negentien bachelor studenten, tussen de 19 en 29 jaar en afkomstig uit verschillende literaire disciplines, lezen het korte verhaal *Rabbit Heaven* (1995), over het rouwproces van een 13-jarig meisje dat haar moeder verliest. Aan hen is gevraagd om alle emoties, gedachten, associaties en reflecties die het verhaal oproept te noteren.

De hieruit voortkomende data zijn verwerkt volgens de ‘grounded’-methode (Hartman, 2001). Na een eerste analyse van de reacties, zijn verschillende categorieën en subcategorieën vastgesteld. Na een tweede analyse zijn de data per categorie geordend. Vervolgens zijn verbanden gelegd en hypotheses opgesteld.

Resultaten

De reacties van de proefpersonen kunnen worden opgedeeld in de volgende categorieën: emotionele reacties, esthetische reacties, ethische/psychologische reacties, zelf-reflectieve reacties en creatieve reacties. Twee leesstrategieën kunnen worden onderscheiden: een zelf-gerelateerde, subjectieve positie, of een tekst-gerelateerde, objectieve houding.

Het merendeel van de lezersreacties valt in de categorie ethisch/psychologisch, gevolgd door achtereenvolgens emotioneel, esthetisch en zelf-reflectief. Creatieve reacties komen het minst vaak voor.

De meerderheid van de participanten (zes) volgt een betrokken, subjectieve leesstrategie. Vijf participanten nemen een afstandelijke, objectieve leeshouding in en vijf hebben zowel een objectieve als een subjectieve houding ten opzichte van de tekst.

Conclusie

Om de data zo onbevooroordeeld mogelijk te analyseren, is gekozen voor de ‘grounded’-methode. Deze methode vereist het herhaaldelijk doornemen van de resultaten alvorens ze te interpreteren. Hoewel de beperkte hoeveelheid data het moeilijk maakt brede om conclusies te trekken, kunnen er toch bepaalde bevindingen worden gedaan.

De keuze voor een bepaalde leesstrategie is gebaseerd op het doel en de verwachtingen van de lezer. Er bestaat een verband tussen de toegepaste leesstrategie en de reactie die een lezer geeft. Zo komen zelf-reflectieve en creatieve reacties alleen voor als de lezer een subjectieve, betrokken leeshouding aanneemt. Daarentegen houdt een esthetische/ethische reactie verband met een objectieve, afstandelijke leesstrategie. Lezers die een objectieve leeshouding aannemen, zijn ook eerder geneigd de tekst negatief te beoordelen.

Uit de resultaten van deze studie kan worden geconcludeerd dat een betrokken en subjectieve leesstrategie leidt tot een grotere diversiteit aan reacties dan een afstandelijke, objectieve leesstrategie.

ABSTRACT

Fiction-reading has, since 1990, entered a completely new phase with the establishment of the internet society. This has caused fears that the young generation will abandon traditional fiction and maybe even lose the special kind of competence that this kind of reading presupposes. The aim of this study is to identify and analyze young adults' (19-29) of their reader reactions to an emotionally evocative story. The respondents were asked to write down their reactions like emotions, thoughts, associations and reflections comprehensively. Grounded theory was chosen as theoretical and methodological starting-point.

Results show that categories as emotional, aesthetical, ethical and psychological, self-reflecting and creative were found in the respondents' reactions. Reading strategies found were close (subjective), distanced (objective), or both. Initial reactions are important in the establishment of reading strategy, which also is important in evaluation of the story. Emotional or self-reflexive reactions showing closeness to the text, initiates creative reactions, which distance to the text does not. Bisected reading strategy leads to disappointment and frustration in default of emotional reactions. Analogies to literature occur equally in both reading strategies. Various kinds of using the text occur: The story can be used for therapy, but also in a future, professional context. The study shows that close and personal reading strategy results in more categories and dimensions in categories than the distanced reading strategy does. Ambience like a relaxed and open meeting with the text, a physical and mental space surrounding the act of reading, seem to have had some influence.



HOW DO YOUNG ADULTS RESPOND TO EMOTIONALLY EVOCATIVE FICTION?

AN EMPIRICAL STUDY OF YOUNG READERS' REACTIONS TO INGER EDELFELDT'S SHORT STORY 'KANINERNAS HIMMEL' (RABBIT HEAVEN)

Fiction reading has by tradition a strong position in Western culture and society. It is said to stimulate personal development and empathy as well as knowledge of foreign cultures and one's own cultural history. On the other hand, it is obvious that this kind of reading has, since 1990, entered a completely new phase with the establishment of the internet society. This offers new forms of interaction with fiction, such as role-taking participation in chat-rooms, electronic literature and digital fiction, as well as constant access to films and TV-games.

This has caused fears that the young generation will abandon fiction in favour of facton (Årheim, 2007). Maybe this generation is bound to lose the special kind of competence that fiction-reading presupposes. At the same time, the specific value of fiction-reading has been defended by professional readers' attitudes based on empirically ill-founded projections (Nussbaum, 1992; Miller, 2002; Carey, 2005).

The empirical study of literature and media has since 1987 mainly been gathered within the scope of the International Society for the Empirical Study of Literature and Media (IGEL). The Swedish contribution to this research field, represented by researchers like Maj Asplund Carlsson and Gunnar Hansson, has been less extensive. Today, research in Sweden is being developed by lecturers and using didactic projects, mostly within teaching-programmes at graduate and undergraduate level. Fiction-reading is an important research-field today and a matter of great relevance

in a society which will promote fiction-reading in schools and libraries as well as in adult education and life-long learning.

In 2008 a symposium focusing the interdisciplinary study of personal development through reading literature was arranged by the Literature Department of Uppsala University and The Swedish School of Library and Information Science at the University of Borås. This collaboration resulted in an application to the Swedish Research Council. The research project *Reading Fiction in the Internet Society. The Function of Literature in the Personal Development and Social Orientation of Young Adults* was granted financing for three years, 2011-2013.

Aiming at developing questions and interview-guides to this research-project, a pilot study was designed based on young adults' reader-reactions on short stories. Below, a study carried out 2009-2010 is presented.

AIM AND RESEARCH QUESTION

The aim with this study is to identify and analyze responses to one selected short story. This aim means openness to data and also to adapt it without pre-understanding. The research question is:

What emotions, associations and reflections emerge in written comments by young adults in their reactions to reading emotionally, evocative fiction?

DATA COLLECTION

The material comprises readers' reactions to *Kaninernas himmel* (from now on *Rabbit Heaven*), published in *Den förunderliga kameleonten* (1995) by the Swedish author Inger Edelfeldt (b. 1965). Briefly, the story is telling about a 13-year old girl's handling of the death of her mother. It is a poetic story written in the third person. The girl finds herself left alone, singled out in her environment. Her father, isolating himself in his grief, is unable to help her. Finally, the girl finds comfort and reconciliation in nature at the sight of rabbits playing at dusk. The narrative is about the grief process of a young girl and is therefore considered therapeutic. This is why it was chosen as an example of emotional evocative fiction.

Respondents were recruited among undergraduates at Uppsala University and University of Borås. The target group, young adults, was defined as 19–29 years of age. The definition varies in different contexts, sometimes up to 34 years. Course directors and teachers were contacted. Scientific and ethical demands were notified. The respondents were informed verbally and written. Instructions were delivered as to the task, which was to read the story carefully and to write down the emotions,

thoughts, associations and reflections caused by reading the story. They were also requested to read the story several times before writing their experiences as comprehensively as possible. Finally, they were informed of their views would be treated in confidence, and that they had the right to end their participation in the project. Informed consent was registered through deliverance of comments sent via e-mail.

ARTICULATION OF BASIC DATA

About 150 students were invited of whom 22 participated in the study. Three respondents appeared to be 30 years of age or older and therefore had to be dropped. Attending the study were 19 respondents, 15 females and 4 males. The spread in age between 19-29 was: 19(3), 20(5), 21(3), 24(1), 26(1), 28(2), 29(1). The geographical spread was 13 from Uppsala, and 6 from Borås. The distribution among fields of study was: Literature, basic level (7), literature in teaching programme (2), literature at doctoral level (1) and Rhetoric and literary communication (1), Library programme (3), Preschool teaching programme (1), others (4). The following table shows the respondents by their code numbers.

TABLE 1 | RESPONDENTS: SEX, AGE, STUDY FIELD, OTHER (N=19)

Sex/code numb	Age	Study field/program	Other
F1	20	Literature	-
F2	19	Literature	-
F3	20	Literature	Cashier
F4	21	-	-
F5	19	Literature	-
F6	23	Literature/teaching	-
F7	24	Literature	BA soc science/hum
F8	19	Literature	-
F9	21	Rhetoric & lit comm	-
F10	20	- -	-
F11	21	- -	Home help

F12	20	Library program	-
F13	23	Library program	Teacher
F14	28	-	-
F15	23	Preschool program	-
M1	20	Literature	-
M2	29	Teaching program	Humanities
M3	28	Literature doctoral	BA, MA
M4	26	Library program	-

METHOD AND PROCESSING OF DATA

According to the aim, to study and adapt data unprejudiced, grounded theory was chosen as theoretical and methodological starting-point (Hartman 2001). Grounded theory implies repeated selection, data collection and analysis: ‘... first of all data is collected from a selection, and then a new selection is made deductively based on the analysis’ (ibid.: 36. In Swedish: ‘... först samlar man in data från ett urval, och därefter görs ett nytt urval deduktivt baserat på analysen’). The process can be described as interactive. As data is constantly compared in between, the theoretical ideas will appear more clearly: ‘The theory does not describe data, it is grounded in data.’ (ibid.: 46. In Swedish: ‘Teorin beskriver inte data, den grundas i data’)

The material was read through several times, and a number of categories, phenomena, were identified. These were arranged in one core category with relevant sub-categories. The material was searched through once again in order to find out which qualities or characteristics that might be attached to the categories. Thereafter, connections were analyzed and hypotheses were developed.

While processing *Rabbit Heaven* following sub-categories were found connected to the core category, a summarizing concept to the sub-categories, which were all readers’ responses or reactions to this short story:

Emotional reactions: Reactions to the emotional dimensions in the text through expressions such as ‘sad’, ‘warm’, ‘grief’ etc.

Aesthetical reactions: Reactions to aesthetic, structural morphology and construction as well as evaluations on it, also intertextual comments to it.

Ethical/psychological reactions: Reactions to the ethical and/or psychological content.

Self-reflexive reactions: Associations and comments to personal experiences caused by the text.

Creative reactions: Free associations caused by the text, creative expansion of the text.

Then data was searched for characteristics and qualities related to the categories. The results of this processing how that characteristics and qualities in readers' reactions were attached to the reader's strategy to the text as self-related or text-related, i.e. subjective or objective experiences of the text.

THE ANALYSIS OF READERS' PRIMARY RELATION TO THE STORY AS SELF-ORIENTED, SUBJECTIVE AND CLOSE, OR TEXT-RELATED, OBJECTIVE AND DISTANCED

By coding, emotional, aesthetical and ethical/psychological relations showed connections to subjective and to objective reading strategies. Here follows some illuminating examples in translation.

EMOTIONAL REACTIONS, SUBJECTIVE RELATION

Fi comments show strong emotional reactions with physical expressions while reading the story: 'In the beginning it hurts the body [...] the emotions crept under my skin.' In the end the pain transforms into a sense of warmth. A strong, ethical reaction is aroused by what is understood as the adults' deceit of the girl. The scene with the rabbit touches Fi. The girl's understanding eases the pressure on Fi's chest. She thinks that conditions like mothers' feelings and protective instincts are necessary if the reader will be touched or not by the story.

Emotional reactions are primarily connected with a close and subjective relationship vis a vis the text. These are followed up by self-reflecting or creative reactions. According to this, F13 admits that her emotional reactions transform into self-reflexivity: 'I recognize myself in the description of the girl like a particular person in her grief, like a spirit who envisions eternity without it making any impression. I myself have reacted like this while being distressed. It gives a feeling of solidarity with the story and the author. Affected in the middle of the story by a dreamlike, melancholy and shocking emotion. The story turns claustrophobic, affections easy to recognize. Strong emotions of grief, loneliness and frustration

alarms the reader. The end brings metaphysical and spiritual affections. That strong emotion fades away and turns into peace.'

Analogies and intertextual comments occur among readers' reactions primarily connected to subjective reading strategy. The running rabbits at dusk make F₃ think of children's books like *Lillasyster kanin* (*Little Sister Rabbit*) by Ulf Nilsson and Eva Eriksson. F₁₃, on the other hand, thinks of books by Virginia Woolf: '... which I have always thought of as a mirror to my own thoughts and emotions.' Thus, this literature she uses for inner dialogue. Another example she relates to is a specific passage in *The Diary of Anne Frank*, when Anne tells about the chestnut tree which makes her realize man's dependency on nature: 'Also this story tells about a girl in a serious and sad situation who is seeking for nature.'

AESTHETIC REACTIONS, OBJECTIVE RELATION

First of all F₂ observes the aesthetic design of the story. She seeks for expressions of 'disillusion and desolation' when she goes through the story, but she becomes disappointed as she doesn't think that the author is digging deep enough. Aesthetic and dissociative comments are predominant: 'I appreciate that simple, straight speech and the short sentences. [...] The text feels specific.' On the contrary, F₂ reacts negatively to the psychological shape of the girl who she finds 'a little bit too insightful and mature to be 13 of age, I become a bit sceptical and think of it all as unrealistic.' The scenery with the rabbits at dusk makes F₂ react very negatively. She decides to read the story once again to give it a second chance: 'But then I come to the gate and the rabbits, and I feel just as angry and frustrated, almost ... a bit disgusted. It is a strong word, but I frown at that schmaltzy picture with rabbits and cutesy. Yuck. [...] Think the title is goofy. Maybe just as good I didn't notice it, then I would probably have condemned it before reading.'

F₂'s reading strategy is distanced; the reactions are mainly aesthetic and the evaluation highly negative.

Also F₈ reacts by distance: 'Linguistically the story feels a bit too simple... Fine, but grayish... there is simply nothing much to say.' But F₈ still reacts self-reflecting and with recognition in 'the precocious reflections, the superficial depth in her feelings...' This could be construed as if F₈ has closed the books to the 13-year old girl inside herself and left her behind.

F₁₁ is commenting her reactions from a distanced perspective on the text: 'Directly by the first line you understand that the topic is distressful. [...] Personally I feel that even if the story is very well written, with nice language and an interesting framing, interest in continuing to read never occurs.' F₁₁ explains her lack of emotional engagement in the story with lack of assumed affection, but also

with its condensed form: ‘... I haven’t time to create relations with the main character...’ F11 ends her comments with a negative evaluation of the story. She thinks the connection between nature and emotions is overdone extravagant: ‘Perhaps *Rabbit Heaven* could work out for children in the same situation as the girl...’

Like F2, F8 and F11, M2 reacts distanced, aesthetic and with negative evaluation of the story: ‘This story has not a quick and ordinary language... The text is bombastic and poetic... I’ll soon become full up, to me it seems like the author chooses the wrong way... Inger Edelfeldt makes an honorable try, but it goes wrong...’

M4 reacts with psychological dissociation to the story: ‘... here we have a cacophony of self-pity’, which quickly changes into critique of the author’s intent and a negative evaluation of the text: ‘Why does the author write this? I don’t feel pity...’

M3 finds the role of the reader split: ‘After the opening I approach the text from two directions, first identificatory and recognizing, then distanced and analyzing. I find a conflict between these approaches.’ M3 is disappointed, but uncertain of why this disappointment is caused by conventional design of the story or if it is caused by ‘the reality in the fiction’.

Comments to other literary texts, intertextual references, also occur among reactions with primarily distanced reading strategy towards the story. F2 refers the motif ‘recusing world’ to Jostein Gaarder’s *Sophie’s World* at first, later on to Göran Tunström’s *The Christmas Oratorio*, which has made a deep impression on F2: ‘By the thought of this novel, I become even more disappointed on the story. It makes me want to read Tunström once again, almost for consolation.’ F10 thinks that the theme of the story, death, is important to treat in literature as many people find it so difficult to talk about it. Literature can bring relief and consolation. F10 compares the story with Astrid Lindgren’s *The Brothers Lionheart*: ‘To reach a new world after death is appealing to many people and even if we don’t believe in God, it is good for the heart to hope for a life after this.’

ETHICAL/PSYCHOLOGICAL REACTIONS

F11 reacts on the adults’ treatment of the girl, which she thinks are less appropriate. Also F12 and F13 respond to this treatment as if an ethical situation. F12 reacts negatively on the father’s abandoning of the girl but understands the complexity of the relations. F13 lays stress on the desolation: ‘In fact, the saddest thing in the story is maybe not the fact that the girl has lost her mother, but that she has no one to turn to.’

Some respondents begin with strong reactions to the psychological dimension of the story. F4 considers the girl to have heavy feelings of guilt: ‘... she thinks she

might be infected by death' and that the impersonation of the lonely wandering is leading to catharsis. F14 reacts in a similar way, saying that the girl 'adjudges herself for her mother's death'. The psychological empathy of F14 dominates her reactions: 'She feels disgust and emptiness. The only thing she doesn't understand is that what she feels is inhuman. Therefore she has a superhuman experience. It is a very common misunderstanding by depressed people.' Like F4, F14 finds the story being 'a real therapy-story'.

Two respondents in teaching programmes, Swedish teaching (F6) and preschool teaching (F15), connected their reactions into a future, professional context. The future Swedish teacher begins and ends her comments by evaluating the story. In between is established that: 'My opinion is that one shouldn't have book talks and discuss all literary texts.' On the other hand, the future preschool teacher reacts emotionally, ethically and psychologically very strong. She is absorbed by the story and comments it lively: 'But they could have fixed it so that the girl and her brother were sent away together... just now she needs somebody who looks after her and takes care of her well-being.' F15 prepares herself for a job as a seeing and compassionate adult: 'Because if this happens to anybody, one should just be there, with a positive disposition and listening. Simply just be there.'

SELF-REFLECTING REACTIONS

F3 immediately reacts by thinking of her dead grand-mother, which arouses feelings of grief. Environment and atmosphere makes her associate to milk: 'After a while, when I finally have found the milk-metaphor, I simply think in terms of milk.' Like F1, her emotional reactions are even physical: 'I was freezing quite a lot while reading the story, it seemed to be a cold climate in the text; mentally as well as bodily...' F3 reacts negatively on the girl's anonymity: 'Because of the characters' anonymity, in description and in naming, made it difficult to make clear bonds with them.' F3 compensates this by giving the girl identity in appearance by imagining what she looks like and how she is dressed. Anonymity and melancholy mood causes affections of powerlessness but also of sympathy: '... I want to get hold of her and force her to shout and cry a bit. I want to take care of her.' F3's reactions on the anonymity can be connected to the exposition of the girl in third person. This initiates a reaction to continue to create and fulfill the girl, filling in the gaps and senses of emptiness.

Even F7 connects to her own experiences of reflecting one-self through the eyes of others. F7 has similar kinds of experiences being a daughter of an alcoholic: 'You don't want to be a person people feel pity of, at least not for long. The worst thing is, I believe, that you can't know if people join you because they like you or if they

just pity you.’ The story also makes F7 remember her first boyfriend whom she left short after his mother had died in cancer. This memory causes strong senses of guilt and she reflects on it in ethical terms: ‘... it was really to kick somebody already on the ground. Horrible. I still feel awfully ashamed...’ In spite of evoking self-reflections on painful memories, she appreciates having been affected by the text.

Similar to F3 and F7, M1 responds spontaneously self-reflexive: ‘When a person close to us, perhaps even the closest one of them all, disappears, something inside breaks apart. Hellish is the surging feeling that arises then and seems so doggedly relentless, because then it is difficult for us to look beyond the massive darkness lain round our every day. [...] How I during some weeks just stared into the white walls of my room, wondering why the paint ran down though being dry.’

M1’s strong, emotional experience turns into ethical and psychological reflections: ‘After a while it is important to try to become aware of one’s emotions on this, and then to try to get away from it. Unfortunately everybody can’t manage this responsibility, but remains in the mud that draws one even further down.’

F12 thinks that the story’s main theme is not on loss, but on the girl’s alienation and motivation to continue on her own. To F12 the story mainly tells about separation between mother and daughter at universal level: ‘She doesn’t seem to worry about her mother really... I think that she has already let her mother go... I sometimes felt like this back home, when I wanted more independence.’

CREATIVE REACTIONS

A creative reaction implies that the reader’s fantasy is so much stimulated by the text, that he or she exceeds it. Comments by F9 give obvious examples to this: ‘The first picture I imagine is a church and a graveyard seen from above. Blue sky and yellow grass from a hot summer. While reading, I see places from real life, although not people. I’ll become fascinated by seeing a house, a forest, a market square in reality where so much has been taken place in my reading imagination.’

F9 continue reflecting this ability, which necessarily doesn’t make her loyal to the theme of the story: ‘I am free in my imagination concerning pictures. This is what makes imagination so fantastic: Everything is possible! I imagine what is clearly said in books, but at the same time I give myself freedom of imagining something or somebody and sometimes it is contrary to what the book actually says. *Rabbit Heaven* crackles of pictures and impressions from when I read it. And always I see places I’ve been at a long time ago or recently. My old grammar-school, huge windows, empty corridors, a hoop with broken net, a blue-black, shining car. Pictures often unspoken, but I can imagine them anyhow. Sometimes I’ll become fulfilled with strong emotions by different sentences, e.g. when it says that

the father is going to cry, perhaps because I can imagine my own single father. I notice that the weather is shifting in my imagination while reading the text. I also notice some separate words and sentences that causes strong emotions and intense pictures.’

F9’s life, memories and experiences seem to be present at every moment during her reading.

Another way of expressing creative reactions is needing and wanting to start writing oneself. Knowledge of the author is of crucial importance to F5: ‘I decided before I started reading that it was good.’ This infuses confidence enough to her to open up herself to her own emotions and memorized pictures. She ends her comment by saying that: ‘I became dying for writing myself when I had finished reading.’ This might be interpreted as an expression of creative need.

Examples above show that reading-strategies in terms of closeness or distance to the story is depending on the aim and expectations of the reader on the text as subject or object.

ANALYSIS AND RESULT

According to grounded theory, development of theory generates into actual theories or formal theories. Actual theories concern a certain group of people, formal theories relations between phenomena (Hartman, 79). Following account starts with actual reactions within the group, then formal and general hypotheses are drawn.

TABLE 2 | ACTUAL REACTIONS DISTRIBUTED BETWEEN CATEGORIES (N=19)

COMMENTS EXPRESSED AS EMOTIONAL	15
COMMENTS EXPRESSED AS AESTHETICAL	14
COMMENTS EXPRESSED AS ETHICAL/PSYCHOLOGICAL	17
COMMENTS EXPRESSED AS SELF-REFLECTING	11
COMMENTS EXPRESSED AS CREATIVE	4

Actual reactions, independent to subjective/objective reading strategy, show dominance in ethical or psychological reactions, followed by emotional, aesthetical, self-reflecting comments. Least frequent is creative reactions.

ACTUAL REACTIONS WITHIN THE GROUP

The relationship between categories and reading strategy shows that closeness to text occurs as reading strategy in relation to all categories. Distance as reading strategy occurs in relation to emotional, aesthetic, and ethical/psychological reactions to the text. This means that self-reflecting as well as creative reactions only occur through closeness as reading-strategy. Examples will be shown below.

Emotional reactions related to closeness to the text appear when the reader reacts e.g. with perceptions like warmth/compassion, coldness/grief, and lightness/release. Emotional reactions related to distance to the text include, for instance, the reader reacting negatively with expressions like ‘unpleasant’, ‘ridiculous’, ‘provocative’. Aesthetic reactions related to closeness to the text appear when the reader finds the story well-written. Aesthetic reactions distancing from the text appear, for example, when the reader thinks the author is ‘doing it wrong’ in the way she pictures the girl. It’s vague if it’s related to technique: Who is the girl? Who is the story-teller? Who is the author? To whom is the story addressed? Ethical reactions related to closeness to the text appear when the reader reacts heavily to the adults’ lack of compassion and empathy with the girl. Ethical reactions related to distance to the text appear when the reader reacts on the story as self-pitying.

Self-reflecting reactions appear only related to closeness to the text. An example of this is when the reader’s experiences of grief are processed. Creative reactions are also effects of closeness to the text, as exemplified by the reader’s own pictures and symbols, and analogies of senses created while writing the comments, e.g. ‘milk’, ‘mud’, ‘petrified’.

Reactions also show evaluations of the text. Of the 19 respondents, 12 are positive to the story and 7 show negative evaluations of the text.

CONNECTIONS BETWEEN VARIABLES IN AGE, GENDER, EDUCATION AND READING STRATEGY

Actual relations within the group also show connections between variables like age, gender, education and reading strategy.

TABLE 3 | CONNECTIONS BETWEEN AGE AND READING STRATEGY

Age	Closeness	Distance	Both	Total
19	1	1	1	3
20	3	1	1	5
21	1	1	1	3
23	1	2	-	3

24	1	-	-	1
26	-	-	1	1
28	1	1	-	2
29	-	-	1	1
Total	8	6	5	19

The figures show that 3 out of 5 respondents at 20 years of age prefer closeness as reading strategy, whilst 2 out of 3 aged 23 show a preference for distance. In total, closeness is the dominating reading strategy.

TABLE 4 | CONNECTIONS BETWEEN GENDER AND READING STRATEGY

Gender	Closeness	Distance	Both	Total
F	7	4	4	15
M	1	2	1	4
Total	8	6	5	19

The figures show that 7 out of 15 female respondents choose closeness as reading strategy. Beside both as reading strategy, closeness is dominant as a female reading strategy. Male respondents mainly use distance as dominant reading strategy.

TABLE 5 | CONNECTIONS BETWEEN EDUCATION AND READING STRATEGY

Education	Close	Distance	Both	Total
Literature	5	3	3	11
LIS	1	1	1	3
Other	2	2	1	5
Total	8	6	5	19

The figures show that respondents studying literature prefer closeness as reading strategy, while students studying Library and Information Science (Library programme) and those without any distinct subject show no particular preference in reading strategy.

The limited amount of data and uneven distribution within the variables restricts the possibilities of drawing too far-reaching conclusions. In total eight respondents express closeness and 6 distance as their major reading strategy. Five respondents give expression to a reading strategy of ‘both – and’.

FORMAL THEORY: CONNECTIONS BETWEEN CATEGORIES AND CORE CATEGORY

Reality shown in grounded theory, described as categories, characteristics, qualities and connections, is called 'domain'. Following conclusions can be seen as the domain of this study. Figures in brackets show number of reactions.

- If initial reaction is emotional or self-reflective, closeness as reading strategy is usually established (11).
- If initial reaction is aesthetic or ethical, a distance, text-oriented reading strategy is usually established (8).
- If first and last reactions give expressions of closeness to the text, the story usually is evaluated positively (7).
- If first and last reactions give expressions of distance to the text, the story usually is evaluated negatively (6).
- Emotional and self-reflexive reactions showing closeness to the text, initializes creative reactions (4). Distance to the text does not evoke creative reactions.
- Bisected reading strategy leads to disappointment and frustration in default of emotional reactions (1).
- Analogies to literature occur equally in both close and distanced reading strategy (2 + 2).
- Various kinds of using the text occur: The story can be used for therapy (8), but also in a future, professional context (3).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The aim of this study is to find out how reader reactions could be approached without theoretical pre-understanding. To this end, grounded theory based on induction has been chosen. The advantages of grounded theory are, as mentioned above, that 'the theory does not describe data, it is grounded in data.'

The study of reader reactions/responses is interdisciplinary. Generally, this research-field aiming at showing if and how the reader's own person is activated during fiction-reading has implications from both literary as well as behavioral science (Iser, 1978; Berntsen & Larsen, 1993; Rosenblatt, 2002; Miall, 2006; Ross, 2006; Kuiken, 2008; Nilsson/Pettersson, 2009). The distinctions of exchange in reading and of reading strategies by Berntsen & Larsen and Rosenblatt are connected to subject/object relation to the text espoused by pairs of concepts like personal/impersonal, close/distance, and aesthetic/efferent. These are, as shown above, also relevant to this context. The concept of aesthetic is used in a different way by Rosenblatt, though. Here, distance is connected to an aesthetical approach to the text, not as a quality of the reader's experience. Aesthetical reactions can be

related to accustomation of analyzing texts at academic level. There are no connections showing that respondents studying literature primarily react aesthetical/distanced. Actually, figures in table 5 show that students of literature were more likely to choose closeness to the text than other students in this study. On the other hand it can be realized that respondents who reacts aesthetical and distanced initially have difficulties in reacting personally to the story. These respondents are also inclined to value the text negatively, in terms of low appreciation or rejection. Positive evaluation of the story mainly appears in the form of appreciation of its effects, less in critical likings. Barbara Herrnstein Smith points out that the concept of 'value' is applied to a number of different positive effects, which at a certain moment summarize the value of the text to the reader (Herrnstein Smith, 2009). The readers in this study appreciate being emotionally touched.

Emotional reactions addressed to the girl transfer to self by identification. Some of these reactions are physically experienced and registered (Merleau-Ponty, 1942/1962; Kuiken, 2008). Connections to self and individual life-experiences clearly show existential dimensions. Self-reflexions concerning the theme of the story, doesn't necessarily assume identification with the main character, the girl. Miall points out the modifying powers of feeling, that '... aesthetic and narrative feelings interact to produce metaphors of personal identification that modify self –understanding.' (Miall, 2006: 44) Referring to Miall and Kuiken (2002), Miall claims that the concept of catharsis 'identifies one particular form of a more general pattern in which aesthetic and narrative feelings evoked during reading interact to modify the reader's sense of self.' (Ibid.)

Ethical/psychological reactions to *Rabbit Heaven* show two dimensions: The ethical dilemma enacts the contact between the girl and her father in the context of the family tragedy, but also in relations between the girl and other adults close to the family. The core of this ethical dilemma is the treatment of the child in her traumatic loss of her mother. Reactions reveal the girl as being deserted by adults, and are preceded by emotional reactions identification with the girl. The ethical dimension of the story is not explicitly told in the story; it is more like a conclusion or a construction on the part of the respondents. This indicates the desire and ability to observe an ethical dimension in the story: '... it seems that reading literature enhances the quality of ethical reflection. In addition, the involvement in ethical reflection *itself* may improve future reflections.' (Hakemulder, 2000: 24) The second dimension is psychological. Reactions emphasise separation from the mother and the sensation of healing by nature and the rabbits on the shore meadow at dusk as central. Reading the story is considered therapeutic, starting with strong emotions of loss and ending with feelings of peace. Emotional reading experiences

are believed to have similar effects like therapeutic 'as if' situations in real life (ibid., 16).

Creative reactions to the text have two dimensions: Partly, creativity is about crossover and completion of the gaps in the text, which, according to Iser (1978), always occurs in fiction-reading. In this case, the text is fulfilled by the reader when he or she takes part in the shaping of the girl, a shift from third person to first person. Partly, creativity is concerning reactions like synesthesia, which are activated while reading the story (Runco, 2007).

Finally, it is important to raise the question of whether the prerequisites had any bearing on the results. The study shows that close and personal reading-strategy results in more categories and dimensions in categories than the distanced reading strategy does. Collected material based on written discourse was initiated by simple instructions with few key-words. The settings like a relaxed and open meeting with the text, a physical and mental space surrounding the act of reading, seem to have had some influence. Kuiken (2008) points out that: '... literary readers who have been given instructions supporting covert creation of a quiet and protected 'space' for reflection are more likely to report (1) resonance of their own feelings with those expressed in the text, (2) an objective impression of the feelings expressed in the text, and (3) an experiential shift through which they carried forward feelings expressed they had usually ignored.' (54)

Reader reactions like the ones shown in the result can most probably be connected to the spatial prerequisites, physical as well as mental, which have guided this study. Sociologist Margaret S. Archer (2003) argues that self-knowledge develops through internal conversation, where the relations subject/object can be transferred to fiction-reading and reading strategy as mentioned above. Literature can be used as a mirror to the reader and an interlocutor to the self, and this might result in increased self-knowledge. Respondent F15 comments: 'When you read this story you feel sad but still able to understand how she felt and what she went through. This makes you consider that if this happens to someone, whoever they may be, you have to be there for them, listening to him or her. Just simply be there.'

BIBLIOGRAPHY

Unpublished

Comments by 19 respondents kept by Professor Torsten Pettersson, Dept of Literature, University of Uppsala, and Senior Lecturer Skans Kersti Nilsson, The Swedish School of Library and Information Science, University of Borås.

Published

- Archer, Margaret S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blev orealistisk: litteraturens 'sanna historier' och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.
- Berntsen, Dorthe & Larsen, Steen Folke (1993). *Læsningens former*. Aalborg: Forlaget Biblioteksarbejde.
- Carey, John (2005). *What good are the arts?* London: Faber and Faber.
- Hakemulder, Jemeljan (2000). *The moral laboratory: experiments examining the effects of reading literature, on social perception and moral self-concept*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hartman, Jan (2001). *Grundad teori: teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Herrnstein Smith, Barbara (2009). 'Värde och värdering'. I *Litteraturens värden*. Red. Anders Mortensen. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Iser, Wolfgang (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Kuiken, Don (2008). A theory of expressive reading. In: *Directions in empirical literary studies: in honor of Willie van Peer*, Sonia Zyngier et.al., red., pp 49-72. Amsterdam: John Benjamins.
- Litteratur som livskunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*. red. Skans Kersti Nilsson, Torsten Pettersson (2009). Borås: Högskolan i Borås.
- Merleau-Ponty, Maurice (1942/1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Miall, David S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Lang.
- Miller, J. Hillis (2002). *On literature*. London: Routledge.
- Nussbaum, Martha Craven (1990). *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. New York: Oxford Univ. Press.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ross, Catherine Sheldrick (2006). *Reading matters: what the research reveals about reading, libraries and community*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Runco, Mark A. (2007). *Creativity: theories and themes: research, development and practice*. Burlington: Elsevier Academic Press.



METHOD THERMAN: OR, HOW TO TEACH LITERATURE ENJOYABLY AND EFFECTIVELY

CECILIA THERMAN

University of Helsinki
Department of Modern Languages
P.O. Box 24
000014 University of Helsinki
cecilia.therman@helsinki.fi

Cecilia Therman is a PhD student who studies empirically questions related to literary interpretation and teaching.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Scholen hebben vaak moeite om hun leerlingen te interesseren voor het lezen en interpreteren van literatuur. Therman komt met suggesties voor een nieuwe lesmethode, gebaseerd op theoretisch en empirisch onderzoek. Het theoretische onderzoek is gericht op de vraag of literaire interpretaties grotendeels persoonlijk of gemeenschappelijk zijn. Het empirische onderzoek bekijkt hoe lezers een verhaal interpreteren en door welke factoren deze interpretaties bepaald worden.

Theorie

Gangbare literatuuranalytische theorieën zijn grofweg in twee stromingen te verdelen. De theorieën gebaseerd op 'New Criticism' (Richard, 1964) focussen op de tekst en laten de lezer volledig buiten beschouwing. De 'Reader-Response' theorieën stellen de lezer centraal en hebben als uitgangspunt dat literaire interpretaties altijd zijn gebaseerd op subjectieve motieven.

De filosoof Wittgenstein suggereert dat taal een gemeenschappelijk begrip is van tekengebruik in uiteenlopende situaties. Tekens die voor meerdere interpretaties vatbaar zijn, kunnen worden begrepen door te putten uit persoonlijke ervaringen en door zich te verplaatsen in de positie van de spreker. In dat geval moet de lezer teruggrijpen op zijn verbeeldingskracht.

Methode

De onderzoeksgroep bestaat uit 153 middelbare scholieren. Zij lezen het korte verhaal *Aunt Elsie* van de Finse schrijver Kjell Westö. Na het lezen van het verhaal beantwoorden ze enkele vragen, die betrekking hebben op hun persoonlijke achtergrond, hun algehele tekstbegrip en hun interpretatie van specifieke delen van de tekst. Op een schaal van één tot zes geven de proefpersonen aan of ze het eens zijn met interpretaties die hen gesuggereerd worden. De suggesties variëren van conventionele en individuele tot controversiële en collectieve interpretaties. Ze hebben betrekking op de gehele tekst of op specifieke details.

Resultaten

De respondenten interpreteren de tekst grotendeels op een vergelijkbare wijze. Tussen de 70% en 90% van de lezers zijn het eens met de gesuggereerde interpretaties die betrekking hebben op de gehele tekst. Ze zijn het minder sterk eens met de gesuggereerde interpretaties die zich richten op een specifiek detail, tenzij deze suggestie wordt toegelicht. Hun achtergrond en leesgedrag blijkt geen invloed te hebben op hun wijze van interpreteren. Wel worden hun interpretaties enigszins beïnvloed door hun persoonlijke ervaringen.

Conclusie

De interpretatie van literaire teksten is niet strikt persoonlijk, maar berust op gedeelde linguïstische begrippen. Daarnaast lijken lezers zich tijdens het lezen te oriënteren op het begrijpen van een andere persoon. Op basis van deze conclusies en op basis van Wittgensteins theorie stelt Therman een lezergeoriënteerde lesmethode voor. Als er meerdere interpretaties mogelijk zijn, ligt de oplossing bij persoonlijke ervaring en het vermogen zich in de spreker te verplaatsen.

Thermans lesmethode bestaat uit vier fases. Allereerst vormt een lezer zijn eigen interpretatie van een tekst. Dit helpt hem andere interpretaties te begrijpen en te beoordelen. Vervolgens deelt hij zijn interpretatie met anderen en wordt hij zich bewust van alternatieve interpretaties. In de derde fase onderzoekt de lezer waarop de alternatieve

interpretaties berusten. Ten slotte maakt hij gebruik van achtergrondinformatie of van literaire theorieën om zijn eigen en andermans interpretaties te beoordelen.

ABSTRACT

This article presents the theoretical and empirical rationale for a teaching method which combines a personal and academic orientation in literature teaching. It is argued that Ludwig Wittgenstein's (1963) view of language as a shared understanding of the ways in which signs can be used in human activities offers a better basis for understanding literary interpretation than the idiosyncratic view of language proposed by reader-response theorists such as David Bleich (1981), Norman Holland (1975) and Louise Rosenblatt (1978). The article presents new empirical findings which suggest that students tend to interpret a short story in the same way. Thus, the article questions I. A. Richards' (1964) conclusions in the same vein as Colin Martindale and Audrey Dailey (1995).

The data reveal that main themes are grasped in much the same way, but students do not necessarily notice minor themes. However, if the relationship between a detail and an interpretation is explained in the question, students tend to accept it. Thus the findings suggest that students can benefit from teaching which explicates different interpretative possibilities. It is argued that the best way to engage students in such an exploration is a teaching method which has four phases: 1) articulating one's own interpretation, 2) sharing interpretations, 3) examining background assumptions related to different interpretations and 4) considering background information or a theoretical position.



METHOD THERMAN: OR, HOW TO TEACH LITERATURE ENJOYABLY AND EFFECTIVELY

Literature teachers, particularly in schools, are constantly faced with the problem that it seems difficult to get students interested in reading literary texts, or if they are interested in reading, they will not be enthusiastic about analysing works. At the university level, students often love reading, but are disappointed by what the study of literature in the university turns out to be. Thus, the challenge is to find a way of teaching literature which encourages the sense of discovery and pleasure in reading but also gives the benefits of systematically considering different aspects of works. In this article, I present the theoretical and empirical grounds for a method of teaching which can fruitfully combine both aspects.

When discussing methods of literary analysis and teaching, one central question has been whether literary interpretation is idiosyncratic or shared. As Jonathan Culler put it, 'the notion of literary training or of critical argument makes sense only if reading is not an idiosyncratic, haphazard process'. Yet, Culler assumed that the responses of actual readers would be 'doubtless[ly] idiosyncratic'. (Culler, 1975: 258). A similar tension existed in I. A. Richards' *Practical criticism* (1964). In this work, Richards reported the finding that readers' responses to poetry were highly idiosyncratic. He also suggested that this reflected flaws in the practice of teaching literature. Hence, both of these theorists, and many others, have assumed that people interpret literary works idiosyncratically, but suggested nevertheless that the correct manner of analysis can discover the 'correct', 'best' or 'maximally explanatory' interpretation, and the correct manner of teaching can transfer this interpretation to the students.

New Criticism, which was inspired by Richards' work, became 'the correct' method of analysis and teaching for decades. It insisted that analysis should concentrate on a careful scrutiny of the words on the page, and leave the readers'

emotional responses or the author's possible communicative intentions out of consideration. It was thus based on a view of language which assumes that one can leave the people involved in a linguistic exchange, the reader and the writer, out of consideration when interpreting literary texts.

One problem that followed from teaching in the New Critical vein was that it alienated readers from analysing literature, or at least this was the claim made by proponents of the reader-response movement in the 1970s. Reader-response theorists, such as David Bleich and Norman Holland, based their reasoning on the assumption that literary interpretation always has subjective motives (Bleich, 1981: 65, 99) or is guided by individual psychological processes (Holland, 1975: 113-122). Both also emphasised the idiosyncratic nature of language. Although they assumed that language has a shared aspect, they suggested that each person attaches idiosyncratic connotations to words, and these are important in interpreting literary texts (see also Rosenblatt, 1978: 19-20, 137). However, none of these theorists explained properly how the idiosyncratic aspect of language influences interpretation.

Thus, in recent theoretical trends the reader has either been completely left out of consideration, or theorists have gone to the other extreme and claimed that everything in a readers' interpretation flows from unique psychological processes. A similar division persists also in teachers' attitudes. Alan Purves found two main orientations among American literature teachers: one emphasises the personal relevance of texts, the other concentrates on analysing the objective features of a text and in transferring knowledge drawn from research (Purves, 1981: 38). J. A. Appleyard, who has studied the development of readers, argues that both approaches are problematic. In his view, teaching should help readers to expand their original understanding, but in a way that deals with matters that are important to the reader, such as the relationship between values and worldviews presented in a text and the readers' own beliefs (Appleyard, 1991: 117). The problem in an objective orientation is that it leaves out many aspects that are important to the readers, and the danger in reader-centred teaching based on traditional reader-response theories is that it concentrates too much on the readers' personal background, or leads to free discussion which does not enrich one's understanding of the text.

If one wants to develop viable literary theories and teaching methods, one question that needs to be carefully considered is the assumptions made about language. New Criticism assumed that one need not consider the reader or the author when making sense of linguistic expressions. Reader-response theorists assumed that the subjective motivations of readers and their idiosyncratic language system determine how they understand expressions. Both views are problematic, and a more tenable

view of language is offered by Ludwig Wittgenstein in *Philosophical investigations* (1963). Wittgenstein notes that language is always used as part of some human activity, and our understanding of the expressions is intertwined with our understanding of the activity. He also stresses that unless language is based on a shared understanding of how signs can be used, communication would not be possible.

Another question that needs to be re-examined is the extent to which literary interpretation is idiosyncratic or shared. In this article I present results from an empirical study which has examined literary interpretation among university and high school students. The main finding is that respondents tend to interpret a text in much the same way. In other words, literary interpretation is not particularly idiosyncratic. A further finding is that respondents do not seem to notice minor themes, but if the implication of a textual detail is explained, they tend to accept it. Therefore, the empirical results are encouraging for teachers on many levels: there seems to be a common ground which can serve as a basis for exploring different interpretative possibilities. Furthermore, the readers' understanding of the text can be enriched by explaining interpretive possibilities that different details give rise to. In this article, I present a practical method of teaching which can be effectively and enjoyably used to achieve various aims in literature teaching.

When discussing methods of teaching, it is useful first to clarify what the aims of teaching could be. Therefore I will begin with a brief overview of the possible aims in literature classes. I will then discuss Wittgenstein's view of language, which gives grounds for understanding the shared and individual aspects of interpretation. Having presented the theoretical rationale for my position, I will discuss my empirical findings. Finally, I will introduce a practical method of teaching which follows from the theoretical and empirical grounds presented in this article.

AIMS OF LITERATURE CLASSES

When defining learning objectives for literature classes, theories of art are one useful starting point. Theories of art aim at determining what features make an object a work of art. A completely satisfactory definition is still to be found, but the theories point to aspects of art that have been considered central. The four most common suggestions are that art *represents* the world or is about the world, that art concentrates on *expressing emotion*, that art uses unusual *forms*, and that art creates an *aesthetic effect* in the audience. If these are considered salient features of art, then it seems sensible that literature teaching would draw students' attention to these features and help them to understand how they function. I will discuss each theory briefly and refer to empirical studies that have examined the matter.

Aristotle's idea that theatre represents situations and the necessary consequences of actions in order to illustrate moral principles is one of the oldest theories of art (Aristotle, part IX). Since then some theorists (e.g. Roland Barthes, 1990) and schools of art (e.g. Dadaists) have questioned the representational function of art. Although the representational function of literature has been questioned, the great majority of literary works can be seen as commentaries about the world. Many readers also expect to find new thoughts in literary works. For example, in the empirical study I conducted, most of the respondents think that the author of a literary text should have something important to say. Appleyard also argues that readers want to find food for thought in the books they read. (Appleyard, 1991: 111). Thus, one objective for teaching is to help students understand the way in which a book comments on the world.

The idea that art explores and expresses feelings was born during Romanticism in the 19th century, when the advance of science gave rise to the impression that art cannot compete with science in explaining the outer world. The fact that literary works evoke feelings is a fascinating aspect of literature and an important motivation for reading. Feelings evoked by literature are rarely researched and they are often passed by also in teaching, perhaps because the topic is considered difficult to examine or too sensitive to discuss in classes. Because the power to evoke feelings is one central aspect of literature, feelings should be discussed also when teaching literature. Students should be encouraged to think what kinds of feelings the work evoked and why. For example, are the feelings evoked by the action, the way in which things are portrayed or perhaps personal experiences that are similar to the ones described in the text?

Usually one overall aim of education is to raise children to be empathetic and responsible adults. Education should help students to understand the multitude of human fates and teach them to respect people who belong to another group, whether that 'otherness' is due to culture, class or historical period. A common assumption is that literature can evoke sympathy and a sense of understanding towards people that characters represent, and there is some empirical data to support this assumption. Howard Sklar found that a literary text evoked sympathy in children even towards characters who were initially portrayed as rather disagreeable (Sklar, 2008: 159-160). Appleyard suggests that teenagers want to read books that offer views on the meaning of life, or values and beliefs they could adopt (Appleyard, 1991: 14). Therefore, teachers should choose works which are likely to evoke sympathy and thoughts related to moral issues, and discuss these issues in class so that students have a chance to think about their own position, and possibly find ideals they want to adopt.

The fact that a work may evoke feelings and do so repeatedly on several readings is still an aspect of literature that has not been researched much. If people develop a broad knowledge of different types of literature and can choose literature that fits different kinds of emotional needs, this can be a great strength. The potential of art to be soothing in this way should not be forgotten in teaching. Appleyard argues that the final level in a readers' development is one where the person can choose texts according to current needs – whether that need be the desire to get an intellectual challenge or to clear one's head with a 'whodunit' (Appleyard, 1991: 15, 157). In teaching, this development can be best supported by asking students to read different kinds of literature.

The formalist theory of art emphasises the formal features of artworks. In the most extreme versions of formalism, form was assumed the only relevant aspect of an artwork, but because content is often considered important and there are very few artworks that do not have content, more moderate versions concentrate on the relationship between form and content. According to Shklovsky's famous thesis the aim of art is to break the numbness caused by habit and help people to experience things and life afresh by using a defamiliarising form. Shklovsky argues that art should use difficult forms and structures that slow perception, because perception itself is a valuable aesthetic end. (Shklovsky, 1965: 12)

In literature, defamiliarising forms are usually related to foregrounded features of language, such as the repetition of words, structures or sounds, rhythm or imagery. The effect of foregrounding has been studied empirically. For example, Willie van Peer found that respondents thought foregrounded lines in poetry were more striking and important and had a higher discussion value than more ordinary expressions (van Peer, 1986: 100-2). David S. Miall and Don Kuiken examined how foregrounding influenced readers when reading a short story. They found that reading speed slowed when reading foregrounded expressions just as Shklovsky had predicted. The respondents also thought foregrounded expressions were more striking and evoked more feelings than other parts of the short story. (Miall & Kuiken, 1994: 398-403.) Traditionally one of the clearest aims of literature teaching has been to make students aware of foregrounding and help them to analyse how it contributes to their understanding of the text.

A basic tenet in the aesthetic theory of art is that an artwork evokes a special stance in the beholder, which is marked by a disinterested appraisal that seeks to understand the work on its own terms. This assumption connects easily with the idea that art exists for its own sake; unlike most human activities, art need not serve any purpose. One problematic aspect of this theory is that many artworks seem to have other purposes than just evoking aesthetic appreciation. Many literary works

draw attention to, for example, social problems and it seems likely such works would like to stir the reader into action rather than evoke aesthetic disinterestedness (Carroll, 1999: 171-2). One aim of teaching could be to think about different kinds of experiences related to reading, and to find examples of purely aesthetic reading experiences. Personally, I feel that Japanese *haiku* and *tanka* poetry brings me closest to a purely aesthetic reading experience. In most literary works I see other aims besides aesthetic ones and often they are an important reason why I take an interest in the work.

Thus, theories of art suggest that teaching could aim at creating an understanding of the way in which the work comments on the world, drawing attention to the feelings a work evokes, analysing formal features and considering the aesthetic aspect of reading.

Other goals could be set for teaching as well. Because prose usually describes human action, it records assumptions about human behaviour, and allows us to understand human activities in different cultures or historical periods. Descriptions of conflicts and their solutions broaden our understanding of situations one could find oneself in and possible solutions, which can be a resource in everyday life. If, while reading, one thinks about one's reactions and the way in which the text or personal experiences influence those reactions, this can increase self-understanding. If one can compare personal reactions to those of others, the exercise is even more illuminating. For example, if others feel compassion towards a character that one finds irritating, one can ask whether this is because other readers emphasise passages differently, or is one perhaps influenced by a personal experience of knowing a person who acted like the character and who did something hurtful?

Gaining knowledge of literary theory adds an important dimension to literary teaching. Theories are ways of defining and explaining phenomena. As one becomes acquainted with different theories, one sees how the choice of background assumptions influences conclusions, and this will improve critical thinking and argumentation skills.

Literature teaching can thus be used for practicing many important skills. The list of aims may seem overwhelming, but it is not necessary to try to cover all aspects each time. If the teaching begins with determining how students have understood a text and these interpretations are then examined more closely, many of the aforementioned aspects can be discussed quite naturally. Teaching which recognises the importance of all these aspects and brings them up in the discussion will show students how literature can offer ways of understanding others and oneself, and lead to enjoyable reading experiences. Through positive experiences and the license

to explore different kinds of literature, students will most likely find the rapture of reading and be convinced that reading is beneficial.

Having discussed the possible aims of literature teaching, let us next consider a view of language which offers a way of understanding the mechanisms that bring about regularity and individual differences in interpretation.

ASSUMPTIONS ABOUT LANGUAGE

In his discussion of language, Wittgenstein makes two observations which help to understand similarity and differences in literary interpretations. First, he notes that language is always used as part of some human activity and our understanding of linguistic exchanges is intertwined with our understanding of the activity in which they are embedded (Wittgenstein, 1963: §23, 11). Second, he suggests that language is primarily shared. In order to be able to use signs in communication, there has to be a degree of regularity in human actions and their way of evaluating situations (Wittgenstein, 1963: §198, 80, §242, 88). This regularity can be enhanced by training people to react to signs in particular ways, i.e. training people to follow rules (Wittgenstein, 1963: §198-199, 80-1).

In Wittgenstein's view language is a shared understanding of the way in which signs can be used in different situations. However, despite a common basis, there are still some sources of individual differences in understanding. As it is impossible to fully compare the knowledge of language that two people have, it seems plausible that there are some differences in vocabulary. People may also have strong personal associations related to some words. In cases where a particular connotation is important for an interpretation, such differences in language could explain differences in interpretations. But, unlike Holland, Rosenblatt and Bleich, I believe that instances where such idiosyncratic aspects of language are relevant, are rather rare. A much more common source for differences in understanding is the fact that based on their personal experiences, people may have a tendency to interpret the aims of characters or the author differently. For example, a person who has a positive view of people may assume that a character is not intentionally hurtful whereas a person with a negative view may instinctively assume that the character tried to be insulting. In this sense, the readers' background may influence his or her interpretation, but the source of the differences is not idiosyncratic language, rather it springs from differences in assumptions about human motivations.

It should also be noted that if interpretation is intertwined with understanding the activity of the speaker, the effort to understand is geared at understanding *another person*. Understanding another person's aims and experiences demands that

one moves beyond personal experiences with the help of imagination. For example, if a character describes his father, presumably the reader will primarily try to understand what the *character* thinks about his father. In an effort to understand the character, the reader might compare the description with her own experiences of fathers, and if the description is different, try to *imagine* what the described situation might be like. In some cases, the readers' own experience of fathers may influence the way she interprets the passage, but this needs to be assessed separately for each case.

The impression that the role of personal experiences in interpretation needs to be carefully considered for each case is supported also by empirical findings, which I will turn to next.

EMPIRICAL FINDINGS

BACKGROUND

To begin my discussion of empirical findings, I will summarise the findings of two empirical studies which looked at the tendency to interpret literary texts idiosyncratically.

Colin Martindale and Audrey Dailey have challenged Richards' view of the idiosyncratic nature of interpretation. They asked psychology students to read the poems used by Richards, and to evaluate forty aspects of them on a seven-point scale. The aspects to be evaluated were, for example, 'easy', 'static' and 'strong'. The researchers found that the readers' evaluations were very similar for thirty-six aspects. In addition they asked a few respondents to write an essay about the poems. These essays revealed that the respondents' understanding of the message of the poems was also very similar. (Martindale & Dailey, 1995: 304-307.)

In my study *Readers' Responses versus Reader-Response Theories* (2008a) I looked at the views that twenty-seven Finnish university students formed of three short stories, when asked to answer open-ended questions on different aspects of the text. The main finding was that the respondents interpreted the short stories in much the same way. Clearly deviant or surprising views were rare. On a few topics, the respondents were divided in two camps with opposing views, but even in those cases the members of one group showed awareness of the opposing interpretation. Many observations were voiced by only one respondent, but most of them were such that I would expect many others to agree with them. (Therman, 2008a: 104-5)

In a few cases it seemed plausible to explain an aspect of an interpretation with the readers' background. In such situations, the reader connects the text with an emotionally charged personal experience. For example, D. H. Lawrence's short

story ‘The Witch à la Mode’ (from *The Mortal Coil And Other Stories*, 1971) presents a triangle drama where the male protagonist has trouble choosing between two women. Three respondents said that the story reminds them of a similar personal experience. Two readers, who seemed reconciled with their experience, were understanding and forgiving towards the male protagonist. The third reader, who felt the text brought back very negative memories, was much more judgmental towards the protagonist. (Therman, 2008a: 88) Thus, it seems the readers’ background can sometimes explain aspects of his or her interpretation, but in general, the interpretations are very similar. The readers’ personal background is most likely to influence interpretation if the reader has an emotionally charged personal experience related to the central themes of the text.

AIMS AND METHODS OF THE PRESENT STUDY

The aim of the present empirical study is to examine how readers interpret a short story: whether they agree or disagree in their interpretations and how these tendencies relate to, for example, the type of textual element addressed by a question. Another goal is to see how background variables such as reading habits, cultural background and personal memories evoked by the story may influence the readers’ views.

The short story used in the study is *Aunt Elsie* by Kjell Westö. Westö is a prominent Finnish author who has won many national prizes and should be well-known to the Finnish reading public. The respondents read the text in Finnish or in English. The English translation was made by David McDuff who has translated many of Westö’s texts. In ‘Aunt Elsie’ an adult narrator tells his recollections of a summer in his childhood when his favourite aunt Elsie had a mental breakdown and disappeared from his life. Most of the story is told from the point of view of the narrator’s childhood self. The author’s name was disclosed only at the very end of the questionnaire, therefore the respondents did not know who the author was unless they recognized him while reading.

The respondents were 153 high school students between ages sixteen and nineteen. The majority of them (93) are from Tikkurila high school and the rest (60) from Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu (henceforth abbreviated as SYK). Approximately one half (28) of respondents from SYK read the text and answered the questions in Finnish, and the rest (32) received an English version of the text and questionnaire. Every year high schools are compared according to the average score their students get in the national matriculation exam. In this ranking, Tikkurila was 95th out of 414 schools in 2009, and SYK has for many years held the first place. The sample thus includes students both from an ‘average’ school and from one of

the best schools in the country. PISA results suggest that when the average reading skills are measured in different countries, Finnish readers are close to the top. It can therefore be assumed that the respondents are rather skilled readers.

Most of the respondents have a fully Finnish background, but over a third indicate knowledge of another culture as well. Twenty-two have lived long periods of their lives abroad, in most cases either Great-Britain, the United States or Asian countries. Seven have moved to Finland from abroad, five have a parent with a different cultural background, five have lived a few years abroad and sixteen indicated knowledge of another culture either through family members or living abroad, but did not specify this further. In total, 55 respondents (34%) have knowledge of non-Finnish cultures as well.

The students read the short story and answered questions related to it during one class session of approximately 90 minutes. They received a paper copy of the story but answered the questions on a computer by filling in a web questionnaire. Thus, the answers represent the first, immediate response to the text rather than a carefully contemplated one. Presumably people usually read texts only once and do not contemplate them extensively unless they find the text particularly touching, enjoyable, disturbing or irritating. In this respect, the setup is close to a natural situation. However, outside an educational setting a reader is rarely questioned about the reading and asked to answer questions in a limited timeframe.

The questionnaire had three sections. The first section addressed background information, such as age, gender, cultural background and reading habits. The second section had six open-ended questions that gauged the readers' overall understanding of the text and the things they found particularly noteworthy in it. The questions were: 'What are the themes in 'Aunt Elsie' in your opinion?', 'How would you describe the character of Elsie?', 'What did you think was most interesting in the text?', 'What kinds of feelings or thoughts did the text raise in you?', 'Did the text remind you of your own experiences? If so, what kinds of memories did it evoke? Do you think they influenced your understanding of the text?' and 'What do you think is the text's message? What do you think about it?' The respondents were also asked to indicate on a scale of one to seven to how difficult they found the text and whether they liked it.

The third section, which I will concentrate on in this article, consisted of interpretations of different aspects of the text, and the respondents were asked to indicate on a scale whether they agreed with these views. An optional comment field was provided in case the reader wanted to explain an answer given on the scale. The interpretations presented in this section were based on an interview with the author and previously collected answers to open-ended questions on the text.

The first set of respondents consisted of 18 literature students in their first years of study. The interpretation items represented both common interpretations among the first set of respondents and individual observations that I assumed other readers could agree with. Some items were interpretations based on large parts of the text, and some exemplified inferences related to details. A few items were expected to raise controversy. Here are examples of each item type:

'The text is about illness and its impact on the whole family'. This idea was mentioned by the author and several respondents. It is a theme that arises from large parts of the text.

'The narrator is adventurous'. This observation was made by one respondent, but I thought others could agree with it. This impression arises perhaps most clearly from the narrator's way of describing his surroundings. For example, 'I was convinced that if I could get permission to take the motorboat and sail round the Dark Rock and its empty green cottage I would be able to hear the hissing and watch as the sun fell into one of the bays behind the pines; but Father said the boat was far too cranky.'

'In the end of the story, when the boys go to fetch the fish, the description of nature mirrors the mental state of the characters'. This interpretation was suggested by the author, and addresses the symbolic dimension of a short passage.

'The grandmother is conventional and does not tolerate difference'. This view was voiced by a few readers. The author suggested that the grandmother is complex: the first impression is that she is the epitome of the warm, safe and wise matriarch, but on close reading some of her comments also point to conventionality that could be stifling and possibly explain Elsie's breakdown. Because the idea that she is conventional seems to be an undertone, I assumed this item might divide the readership.

Thus, the suggested interpretations aim to test agreement related to common, individual and possibly controversial observations, and views grounded in large parts of the text as well as inferences related to details.

The scale that the respondents were asked to use when answering was the following.

Option	Explanation	Coded as
A	This was my interpretation also.	6
B	I did not think about this interpretation previously, but I agree.	5
C	I partly agree. If you use this option, please explain in the comment field in what way you agree/disagree.	4
D	I thought about this interpretation as one possibility but rejected it.	3
E	I did not previously think about this interpretation but I understand how someone could interpret the text in this way although I do not agree.	2
F	I did not previously think about this interpretation and I do not really see how someone could arrive at this conclusion.	1

The scale differentiates between interpretations that a reader had formed independently of the question and interpretations that the reader comes to consider only after seeing them in the questionnaire. The rationale behind this differentiation is my belief that much of our understanding of a literary text is *potential* to form an opinion of a suggested aspect of a text rather than a clearly formulated view. I believe our understanding of a text after reading it resembles a 360 degree digital photograph where some details are sharply in focus to begin with and others are fuzzy. The scale option A ‘This was my interpretation also’ would correspond to the details that are sharply in focus from the beginning. If asked about a fuzzy corner of the picture, one can zoom in. In some cases the result will be an instant clear image, for example, when someone suggests an interpretation one had not previously thought about but which clearly fits one’s understanding of the story. I presume the scale option B ‘I did not think about this interpretation previously, but I agree’ captures these instances. Sometimes one may only partly agree with a suggestion (C), or a first impression may have been rejected (D). Some interpretations may seem understandable though one disagrees with them (E), and others may be so far from one’s own view that it is difficult to understand how someone has arrived at this conclusion (F).

In addition to the interpretations, the respondents were also asked what aspects of a text are normally important to them, and to give feedback on the research setup. All answers were collected anonymously in order to give the respondents a chance to talk about personal associations or memories they might otherwise want to leave out.

In sum, the aim of the research setup was to find out how readers interpret different aspects of the text. The open-ended questions were posed first so that the

readers had a chance to express their own impressions before a consideration of the suggested interpretations might affect their understanding of the text. The scale items were used to get quantitative data from a large population in an easily analyzable form, and to see whether readers may agree also with interpretations they do not mention themselves, either because they did not think about the suggested interpretation before the question was posed or because they just left it out from an open-ended answer. Answers to the open-ended questions provide a way of checking that the scale answers make sense, and give background information that can be helpful in explaining tendencies revealed by the scale answers. For example, if a person says in an open-ended question that illness is a theme in the text, then one can check whether her answer to the corresponding scale item was the expected A.

RESULTS

The results are summarized in two tables on the next pages. The question items are sorted according to how high a percentage of the respondents either agreed or disagreed with a proposal. The category 'strong agreement' contains interpretations that seventy percent or more of the respondents agreed with. This category also contains one item where the readership seems to rather unanimously disagree with an interpretation.

Items have been placed in the 'Medium agreement' category, if 50 to 70 percent of the respondents have chosen options from either end of the spectrum (i.e. the sum of options A and B, or E and F adds to 50 to 70 percent). 'Divided opinions' contains situations where less than fifty percent of the readers situate themselves in either end of the spectrum.

Explanation of the column headings and the codes used in two columns are summarized below. In the tables, I have highlighted in grey the percentages that the grouping rests on, and patterns in the mode which I find interesting. The Chi-Square test shows that the distribution is statistically significant on the 0.1% level for the great majority of the question items. For three question items in the divided opinions category, the level is 5%. These items have also been highlighted in the table. According to the Chi-Square test, it is thus unlikely that the observed distribution in the answers is due to chance.

Label	Explanation
TYPE	The codes in this column indicate whether the interpretation relates to long passages of the text (G for global), or details (D for detail).
SOURCE	The codes in this column indicate the source of the interpretation. The codes are explained below with the key words highlighted in bold.
A	The <i>author</i> mentioned this interpretation.
S	<i>Several respondents</i> in the first round of data collection mentioned this interpretation.
I	An <i>individual reader</i> in the first round of data collection mentioned this interpretation.
R	The interpretation is based on the <i>researcher's</i> understanding.
C	The interpretation is expected to raise some <i>controversy</i> .
1+2	The percentage of readers who chose options which indicate disagreement with the interpretation (options E and F).
3+4	The percentage of readers who chose options in the middle of the scale (options C and D).
5+6	The percentage of readers who chose options which indicate agreement with the interpretation (options A and B).
N	Number of respondents who answered the question. This number varies between 129 and 112. 17 readers did not answer the scale questions at all, thus the theoretical maximum is 136, but apparently occasionally a reader leaves one question unanswered.
MODE	Mode indicates the most common answer.
MED.	Med. stands for median which divides the answers in two equal halves.
AVG.	Avg. stands for average.
STDEV.	StDev. stands for standard deviance which indicates whether the answers tend to centre on one point or spread widely. The smaller the standard deviation is, the closer together the answers are.

	Type	Source	1+2	3+4	5+6	N	Mode	Med.	Avg.	StDev.
STRONG AGREEMENT										
'Aunt Elsie' is about a boy who is between childhood and the stage where he gradually starts to understand things in a new way.	G	A, S	10.9	11.7	77.3	128	6	5	4.9	1.5
Elsie is the black sheep of the family.	G	A, S	11.6	13.2	75.2	129	6	6	5.0	1.5
Elsie is energetic and attractive, slightly mystic.	G	A, S	11.6	14.7	73.6	129	6	6	5.0	1.5
Elsie is mentally unstable.	G	A, S	8.5	12.4	79.1	129	6	6	5.2	1.4
The grandmother is warm, safe and wise, she seems to be the ideal grandmother.	G	A, S	10.3	15.9	73.8	126	6	6	5.0	1.4
The father is a 'basic man': trustworthy, safe and balanced in an unbalanced situation.	G	A, S	9.6	17.6	72.8	125	6	5	4.9	1.3
No-one is perfect.	G	S	9.5	3.2	87.3	126	6	6	5.3	1.4
A sense of secretiveness is very prominent in the story.	G	R	5.1	4.3	90.6	117	6	6	5.5	1.1

	Type	Source	1+2	3+4	5+6	N	Mode	Med.	Avg.	StDev.
When one has finished reading the text, many questions remain in one's mind. [...]	G	R	2.6	5.2	92.2	116	6	6	5.7	0.9
A child's way of perceiving the world is an important part of the reading experience.	G	S	6.8	7.7	85.5	117	6	6	5.3	1.2
Towards the end of the story there is a passage where Elsie's room is cleaned up. This can be seen symbolically as an effort to sweep away everything that is threatening.	D	A	20.7	7.8	71.6	116	5	5	4.5	1.6
However, the last paragraphs of the story show that the forces that threaten the idyll cannot just be swept under the carpet.	D	A	13.8	2.6	83.6	116	6	6	5.1	1.5
When the narrator says: 'Aunt Elsie is a human being,' he makes an important choice to take Elsie's side.	D	A	12.9	6.9	80.2	116	6	6	5.0	1.4
The text is about differences between social classes.	D	A, S	73.6	14.7	11.6	129	1	2	2.1	1.4
DIVIDED OPINIONS										
One theme is the difference between the city and the countryside.	D	A, S	45.0	25.6	29.5	129	2	3	3.2	1.8
One theme is the clash of conventionality and unconventionality.	G	A, S	40.3	17.8	41.9	129	2	3	3.5	1.7
The narrator cares a lot about people around him, particularly those in an unfortunate position.	G	R	38.4	15.2	46.4	125	5	4	3.7	1.9
The grandmother is conventional and does not tolerate difference.	D	A, I, C	49.6	23.2	27.2	125	1	3	3.0	1.8
Defend the weak or unfortunate.	G	R	47.2	16.5	36.2	127	2	3	3.3	1.8
In midst of a crisis class differences vanish.	D	A, I	40.2	10.2	49.6	127	5	4	3.7	1.9
The story questions a materialistic and hectic way of life.	D	I	34.6	15.7	49.6	127	5	4	3.8	1.8
The reference to the weaving of carpets shows that the narrator is religious.	D	I, C	49.6	11.1	39.3	117	2	3	3.3	1.9
MEDIUM AGREEMENT										
'Aunt Elsie' tells about the price that a sensitive and unconventional person has to pay in society for being the way she is.	G	A	34.1	14.0	51.9	129	5	5	3.8	1.8
The city is described as hectic and fascinating, the countryside as slow, safe and conventional.	D	A, S	27.3	10.9	61.7	128	6	5	4.4	1.9
The text is about illness and its impact on the whole family.	G	A, S	29.7	11.7	58.6	128	6	5	4.2	1.9
Elsie is a bohemian 'artist'.	G	A, S	28.1	16.4	55.5	128	6	5	4.2	1.9

	Type	Source	1+2	3+4	5+6	N	Mode	Med.	Avg.	StDev.
Elsie is sensitive.	G	A, S	30.5	17.2	52.3	128	6	5	4.0	1.8
Elsie has not found her own place in the world.	G	A, S	19.7	15.7	64.6	127	6	5	4.5	1.7
The narrator is a pensive person.	G	S	15.1	15.1	69.8	126	6	5	4.8	1.6
The narrator is adventurous.	G	I	21.3	15.0	63.8	127	6	5	4.5	1.8
The narrator is mature for his age.	G	S	23.6	22.0	54.3	127	6	5	4.2	1.7
The father also has many conventional features, for example, he thinks that boys should have boys' typical interests.	D	A	32.0	15.2	52.8	125	5	5	3.9	1.9
Mr. Aaltonen's humble attitude towards him makes the father uncomfortable.	D	A, I	36.3	11.3	52.4	124	6	5	3.8	2.0
Do not be afraid of difference.	G	A, S	22.8	11.8	65.4	127	6	5	4.6	1.7
Anyone can lose his or her balance.	G	S	25.2	12.6	62.2	127	6	5	4.3	1.8
In the end of the story, when the boys go to fetch the fish, the description of nature mirrors the mental state of the characters.	D	A	23.1	9.4	67.5	117	5	5	4.3	1.6
The fish that tries to get out of the trap depicts the world beneath the surface of water which we do not normally see. It forms a parallel with the human mind where many things happen beyond the surface so that we cannot see them either.	D	A	35.9	4.3	59.8	117	5	5	3.9	1.8
The grandmother's story after Elsie has been found and the narrator's reaction to it show that the narrator seeks to reconcile the world view presented by the grandmother with that presented by Elsie.	D	A	23.3	9.5	67.2	116	5	5	4.4	1.6
The reference to the weaving of carpets primarily underlines the importance of tolerance towards difference.	D	R	26.8	9.8	63.4	112	6	5	4.3	1.9
MEDIUM DISAGREEMENT										
'Aunt Elsie' is about the dishonesty of keeping up a front of middle class happiness.	G	A	62.0	16.3	21.7	129	2	2	2.7	1.7
One theme is the idea that happy moments pass by quickly.	G	I	50.8	11.8	35.2	128	2	2	3.3	1.7
Elsie is probably a rather tiresome person.	G	I, C	55.8	14.0	30.2	129	2	2	3.1	1.8
The narrator grows up to be an artist.	G	A	65.1	19.0	15.9	126	2	2	2.5	1.6
The father is an atheist.	D	A, I	69.0	15.9	15.1	126	1	1	2.2	1.6
The father is unconventional in the sense that he ends up in a divorce.	D	I	63.2	14.4	22.4	125	2	2	2.6	1.6

The first observation one can make from the tables is that strong agreement is mainly related to interpretations based on the text as a whole, such as ‘A child’s way of perceiving the world is an important part of the reading experience’. The impression that the story is told from a child’s point of view is accentuated by the narrator’s way of naming his surroundings. For example: ‘I reflected that tomorrow all the familiar places would be themselves again, the jetty and the Giant Spruce and the Big Stone and Little Island and the Climbing Rowan and the Green Moss Stone and all the others.’

Following the same logic, the strongest disagreement is related to an interpretation that rests on a minute detail. The view that the father is atheist is grounded on one expression he uses. He says that ‘People who believe in God usually say that’ where the formulation ‘people who’ seems to distance himself from this group of people. However, if a question related to a detail also clearly explains an interpretation, the agreement is again either strong, or medium. An example of such an item is this: ‘Towards the end of the story there is a passage where Elsie’s room is cleaned up. This can be seen symbolically as an effort to sweep away everything that is threatening.’

The divided opinions tend to relate to thematic elements that arise from short references in the text. For example, the idea that ‘the story questions a materialistic and hectic way of life’. This interpretation is most clearly grounded in a story that the grandmother tells the narrator when she tries to explain what had happened to Elsie:

‘[the grandmother] told of another sorrow, the one that people in the city feel when they run and run and run and are never able to stand still and hear silence, they just go on living, hunkered down in a noise so loud that they hardly notice the sounds from within themselves disappearing, until one day they wake up and hear an empty place rattling, an empty place they can never fill with wine, machines, candy or any of the other things that money can buy.’

The main form of checking the reliability of the scale answers is against the open-ended answers. This check does suggest that the questions have been understood in the way intended, and also that the questions address issues this group of readers found central. For example, the idea that no-one is perfect is mentioned by 31 respondents in open-ended answers, and all of them have chosen the scale option A when answering the scale question ‘[the message is that] No-one is perfect’. However, this idea seems to be shared by an even larger group of people, because 82 respondents indicated on the scale that this was their interpretation also, and

another 28 suggested that although they did not previously think about this interpretation, they agree with it.

The tendency to agree or disagree with a suggested interpretation does not seem to vary according to reading habits. Neither does it seem to matter whether the text was read in Finnish or in English, whether it was perceived as easy or difficult, whether the respondent liked it or not or whether the respondent associated personal experiences with the text.

The clear majority of the respondents indicated that finding out who the author was did not change their understanding of the text either. In most cases this was because they did not know the author or his work, which makes it rather understandable. Even when the respondents suggested they were familiar with Westö's work, only one indicated that finding out the author's name made a difference. She thought knowing the writer was Westö drew attention to the distinction between city and country side and questions of class. Only one respondent recognized the author based on the text. Data collection setups are often criticized of being artificial because the respondents do not know whose texts they are reading, but these data suggest that most of the respondents would not have had relevant background knowledge about the author's works even if they knew the name. I believe it is quite common, also in natural reading situations, that readers do not know much about the authors whose works they are reading, unless reading works by favourite authors.

It also seems that readers with a different cultural background tend to understand the text in much the same way as 'completely' Finnish readers. Only in one case the respondent's open-ended answers focused on different ideas than those of the majority of the readers. This respondent thought the narrator was someone who comes to Finland from abroad and tries to respect the Finnish traditions of sauna etc. The first message he found in the text was that one should respect other cultures and thought this idea had personal relevance as he has lived most of his life abroad. Yet the second point he saw in the story was that 'nobody is perfect', which was one of the most common interpretations. His answers to the scale questions are also similar to those of the majority. The 'foreign' readers in this sample represent a special group because all of them presumably are familiar with Finnish culture now that they live here, but it remains to be seen whether readers with different cultural backgrounds who do not know Finnish culture might also interpret the text similarly to Finns.

The differences seem mainly related to whether the text was considered hard or easy, whether the reader liked it or not, whether the reader associated personal experiences with the text or found it personally meaningful. The emotions and

thoughts associated with the text also vary to an extent, although some suggestions do reoccur. Many readers felt sorrow or pity towards the characters, or were puzzled and even irritated by the fact that so many things were left open in the end. In addition, there is a group of readers who say that the text did not evoke any emotions or thoughts. Thus, there is variety in the reading experiences, but the interpretative conclusions are similar.

What do such tendencies suggest? First, the results seem to falsify the hypothesis that literary interpretation is highly idiosyncratic. Rather, they support the view that when reading fiction, readers are making sense of linguistic expressions in shared ways instead of projecting idiosyncratic concerns on a text. Hence, the conclusions drawn from, for example, I. A. Richards' *Practical Criticism* (1964) may need to be re-examined, at least when considering prose. The similarity in the answers might also suggest that readers are oriented towards understanding *another person* when reading. The role of personal experiences is often emphasized when discussing literary reading, but it seems that when trying to understand a text, it is most important that one is able to *imaginatively* consider situations from another person's point of view.

It seems natural that agreement is strongest when related to matters described in many parts of the text. If something is discussed a lot, readers probably assume it is central and concentrate on determining its significance. In addition, when long passages are devoted to depicting a situation, readers presumably get a lot of information which should help understanding. The impression that multiple references point to the same direction also helps to pin down an interpretation.

The fact that readers tend to disagree when an interpretation is based on something mentioned briefly in a text but agree when the connection between a detail and an interpretation is explained suggests that explicating interpretive possibilities related to details can enhance the readers' understanding of a text. This leads to the conclusion that professional elucidation of how various textual details give rise to different interpretive possibilities continues to have an important role in furthering our understanding of literature as a form of language use. Moreover, even skilled readers can benefit from practicing such analytical skills through teaching. Readers are likely to form a similar understanding of the central themes and characters by themselves, but when it comes to inferences drawn from a few explicit details or indirectly implied interpretations, negotiation and close examination of different possibilities is needed. Next, I will present a teaching method which I believe will be effective in such exploration of interpretative possibilities.

A READER-ORIENTED TEACHING METHOD

The reader-oriented method proposed in this article has four phases: 1) articulating one's own interpretation, 2) sharing interpretations, 3) examining the background assumptions related to different interpretations and 4) considering background information or a theoretical position. I will first present the theoretical rationale for these phases and then suggest how they could be carried out in practice.

The idea that before analysing other interpretations one should articulate one's own view follows from constructivist theory of learning. For example, John J. Biggs' theory of constructive alignment assumes that students acquire new knowledge by incorporating it in the framework of previous experiences and knowledge (Biggs & Tang, 2007: 21). When one has first articulated one's own understanding of a text and the assumptions the interpretation is based on, it is easier to understand the grounds for another interpretation and to evaluate its plausibility.

Sharing interpretations is a natural way of becoming aware of different interpretative possibilities and the kinds of background assumptions one could make. The need to analyse the background assumptions that an interpretation rests on follows from principles of logic. A basic tenet in logic is that the validity of an argument depends on the validity of inferences made and the plausibility of background assumptions. When analysing literature, it is often difficult to assess the plausibility of one's background assumptions because many such assumptions are made automatically and non-consciously. Tracing the chain of assumptions completely can be cumbersome, but explicating the most important background assumptions can make literary analysis more interesting both in the context of teaching and research because it clarifies the points of disagreement. It will also be easier to absorb knowledge drawn from literary research when one can clearly see the differences in the background assumptions made by oneself and by a researcher.

In practice, the four phases can be carried out in different ways, and here are a few suggestions. When students are asked to articulate their own view of the text, the following questions can be helpful. How did you understand the text? What did you think was important or striking? What was unclear or difficult to understand? What did you like or dislike? Such questions help the reader to clarify his or her overall understanding of the text and decide what was noteworthy about it. In addition, readers should be asked to think about alternative interpretations and reasons why a particular interpretation seems better than others. This analysis forms the basis for examining background assumptions. Because personal experiences related to the subject of the text may influence the readers' understanding of it, it is useful to think about whether the text evokes memories of similar personal experiences. As the ability to evoke feelings is considered an important aspect of

artworks, readers should also be encouraged to make note of the feelings that the work raised.

I think it is best to ask readers to comment on these topics in writing, either as lists or as small essays. A common method in research is to ask readers to think aloud while reading, but this method requires that the thoughts are recorded as they unfold and that no-one comments on them in an insensitive way. As it is difficult to ensure that people can freely express their thoughts without fear of being bullied about them later, the think-aloud method is problematic in ordinary teaching situations. In a study of the thoughts occurring while reading, I also found that the observations and reminders during reading may be quite different from one's interpretation of the text as a whole (Therman, 2008b: 363-6, 369-370). For these reasons, I would favour written answers which reflect the readers' overall understanding of the text and give them the opportunity to decide whether they want to make their thoughts public or not.

The next step is sharing interpretations. If the initial impressions have been written, the teacher can collect them and draw attention to interpretations that seem to serve as a good starting point for a discussion. Another good option is to encourage students to present their views, particularly when the text is not likely to evoke memories of painful experiences or raise a heated discussion. This gives students the opportunity to practice expressing their opinions in a way that shows respect for different views.

The analysis of background assumptions is probably the most difficult part. The successfulness of this phase also determines what kind of new knowledge is gained through the exercise. The best way to explain this step is through an example, therefore I will discuss two opposing interpretations related to 'Aunt Elsie'; the view that the text is Christian preaching, and the view that it is not particularly religious.

The following passage appears in the first pages of the story:

Sometimes Father and Mr Aaltonen talked so quietly that I couldn't hear what they were saying. If I went closer, they both raised their voices and arranged to go on a fishing trip together one day very soon. On one occasion they didn't notice me standing right behind them, and it was then that I realized they weren't talking about fishing at all.

'Father, what does *ihmisen on taakkansa kannettava* mean?' I asked afterwards.

'It means that a man must live with what he's given in this life,' said Father. 'People who believe in God usually say that.'

Reader A comments on the passage as follows: ‘man must live with what he’s given, early in the morning this feels like Christian preaching that has been added on top.’ Reader A has paid a lot of attention to references to religion, and they seem to annoy him. However, the great majority of the readers do not consider the text particularly religious. How can one explain these differing views?

First it is useful to see what kinds of references to religion are actually made in the text. In addition to the passage quoted above there are two other clear references to religion. When Elsie has been found after her breakdown and the parents have tried to soothe the children, the narrator tells that he must have finally fallen asleep ‘for I forgot to ask God to give Aunt Elsie her wings back, though I had been promising myself to do so all evening’. At the very end of the story, the narrator also talks about the following metaphor:

In certain cultures, I know as an adult, only God is allowed to be perfect. If a believer makes a carpet, he diligently weaves a mistake into it, so as to be quite sure that his carpet is not an act of arrogance. Whoever had woven the carpet that was us had done the same. We were the perfect family carpet, soft and easy to tread on for each and every one of us. Aunt Elsie, whoever she was, was the weaver’s apology.

Having identified the references to religion, one can ask what purpose they seem to have in the story as a whole. If we assume that the references to religion are there in order to preach Christian values, then reader A’s interpretation is the logical conclusion. However, the passages could be interpreted in another way. For example, in the first exchange between Mr. Aaltonen and the father, the main point is not necessarily the reference to religion, but that the adults want to keep something secret from the children. Moreover, in the father’s reply ‘People who believe in God...’, the formulation ‘*people who believe*’ seems to accentuate a difference between ‘those who believe’ and ‘us’, rather than express his own belief.

The narrator’s forgotten prayer does suggest that at least as a child, he did believe in God. But the passage can also be interpreted as an example of the way in which a child tries to understand what has happened and shows his sympathy towards Elsie, rather than as religious preaching. The carpet metaphor is a reference to Islam, and a reference to another religion in itself seems to undermine the interpretation that the text is geared at preaching Christianity. It also seems that the carpet metaphor primarily brings forth the idea of human imperfection rather than tries to convey a religious message.

This kind of analysis concentrates on examining the plausibility of background assumptions and the conclusions following from those assumptions. In the example, the main question is whether it is plausible to assume that the references

to religion are there to draw attention to religion, or is religion just a tool for creating some other impression? When there is only one, or a few readers who have formed a very different interpretation from the rest, one can also ask whether the readers' background may influence the way in which he emphasises different details. In this example, reader A has clearly paid much more attention to the religious aspect of the passages than the others. In addition, he seems irritated by the message he sees in them. Because people often have strong feelings about religion, one explanation for A's interpretation is that he is an atheist who is easily annoyed by references to religion. Reader A also suggested that in the mornings his concentration is not so good. The text was read first thing in the morning, and perhaps lapses in concentration are one reason why he interprets the passages differently from other readers.

When analysing background assumptions, the goal is thus to determine which passages are central for a particular interpretation and to articulate the assumed goals of the characters or the author that relate to the interpretations. It is also useful to think about how the readers' own background may influence the kinds of background assumptions he tends to favour. In the fourth phase, this set of background assumptions is expanded by asking students to think about what they know, for example, about the period when the text was written, the relevant genre conventions, or the author, and how would such background information clarify aspects they have found difficult to understand or change their understanding of the text. At this point, attention is thus turned to insights offered by research. Here is one example of background information which very few readers are likely to have, and which can enrich one's understanding of the text.

Sylvia Adamson asked in a presentation whether one can assume that John Donne who wrote in the seventeenth century and William Wordsworth who wrote in the nineteenth century were doing the same thing when talking about inanimate things as if they were animate. Personification is a common stylistic feature in poetry, and at first sight, it seems that when Donne talks about stones as if they were living things in *A Nocturnall Upon St. Lucies Day*, he is using personification.

Corpus technology allows examining the contexts in which particular expressions occur at different historical periods. According to Adamson, corpus analysis shows that during Donne's lifetime, it was common practice to use verbs that later become associated with animate things also with inanimate things. The practice of using certain verbs only with animate things and others with inanimate things stabilised only during Wordsworth's life in the nineteenth century. (Adamson, 2007) An examination of Donne's thinking also shows that he thought it was quite possible that stones were living things (Donne, 1953-1962: IX:5:146-7).

Thus, research in the development of language use and an examination of the author's beliefs suggest that when Donne uses verbs associated with animate things when talking about stones, he is not using a poetic device but is following the contemporary convention. During Wordsworth's time the practice was different, and because he deviates from the usual convention, he presumably had a communicative purpose in doing so. Such information will most likely change the way one understands the poem, but it is easier to see its significance, if one has articulated one's original understanding clearly.

In sum, the method consists of asking students to articulate their own understanding and experience of a text, and then analysing other interpretative possibilities based on the views of other students or researchers. I believe the method has at least three advantages. One advantage is that teaching which takes the student's own views into account is more motivating than teaching which tries to demonstrate how one 'should' understand the text. For example, Amy L. Eva-Wood found that a reader-oriented teaching method motivated students to analyse poetry (Eva-Wood, 2004: 173). My own experience of teaching also suggests that students find this type of approach motivating. For example, discussions have been very lively, which is unusual in Finland where a proverb claims that 'silence is gold'. In an anonymous course feedback, students have said that they have never worked so hard for any course, or found a course so rewarding. Even though it remains to be tested whether such trends persist with large groups of students, these observations imply that when the teaching allows students to explore the things that are important to them in literature, they will enjoy working hard in order to master theoretical analysis as well.

Another advantage is that a proper analysis of the background assumptions related to various interpretative possibilities makes it easier to evaluate different positions, and this is likely to develop critical thinking and argumentation skills. Finally, a teaching method which starts from the readers' experience allows considering the personal relevance of texts. The teacher can choose to what extent the personal dimensions are discussed together, but even if they are not shared, the method encourages students to think about this aspect. Therefore, I believe the method allows the merging of a personal and academic orientation in a fruitful way and in the manner called for by, for example, Appleyard (Appleyard, 1991: 115-120).

The method can be easily adapted to many kinds of teaching situations on different levels of education, but there are some challenges related to it. First, it is important to bear in mind that literary texts may evoke memories of very difficult experiences or memories that people would like to keep private. On my university level courses, students have talked about a parent's suicide and domestic violence.

Therefore the exploration of personal memories evoked by a text should always be on a voluntary basis and happen in a safe environment. The teacher should also think beforehand how to handle situations where a student brings up a difficult experience. For instance, if a child talks about a hurtful experience in an essay, it is likely that he or she has quite consciously decided to tell about it with the hope that the teacher would somehow react to it; to discuss it in private, for example. If the teacher then only gives a grade for the essay, this is probably a major disappointment.

In general, the teacher should carefully think about how to grade essays with reflections on personal experiences. In the beginning, it might be best not to give a grade for essays which record the readers' personal understanding. Rather the teacher might say that if they are done with care, they can raise the final grade which is primarily based on an analysis of the text, for example. Later when the students have become used to the method, one can grade essays which record the student's first impressions based on how well the student analyses the role of personal experiences in his or her interpretation. Even if this practice is adopted, the teacher may need to adapt it creatively if the personal experiences mentioned in an essay are very difficult.

Another challenge is to lead the discussion in such a way that it helps students to better understand their own interpretations and those of others. With small children, it may be enough just to talk together, but on further levels, it is important to make sure that the discussion is not just aimless chat, but systematically examines different interpretative possibilities and thus gives students new insight.

CONCLUSION

The reader-oriented teaching method introduced in this article is based on the idea that students are first asked to write down their first impressions of a text, these views are shared, and the background assumptions related to different interpretative possibilities are examined in more detail. When discussing interpretative possibilities, teachers can also refer to researchers' views. A method of this kind may already be used in many classes, hence great changes may not be needed. The most important thing is to turn the practice of articulating one's understanding and examining the relevant background assumptions into a systematic and natural habit.

The background assumptions in this approach differ from those of the traditional reader-response theories. This approach is based on Wittgenstein's view of language, according to which language is not an idiosyncratic entity but something shared. Understanding language is closely intertwined with assumptions related to the situation in which a linguistic exchange occurs. Personal experiences may affect

the background assumptions a reader is likely to make, but the influence of personal experiences must always be estimated case by case. Because there is no way of fully comparing the reading experiences of different individuals, it seems safe to assume that they will have also individual features. However, contrary to the assumptions presented by Rosenblatt, Holland and Bleich, I believe that the shared understanding of language is likely to lead readers to similar conclusions, and that highly idiosyncratic interpretations are an exception rather than a norm. Empirical findings reported in this article also support this view. Therefore I do not encourage teachers to explain students' interpretations with their psychological traits, but it is useful to ask students to think about how their experiences perhaps influence their interpretations.

The aim of the method is to help students to enrich their original view of a text by articulating their interpretations and the reasons for these interpretations, and examining them in relation to other interpretations and background knowledge. If reader-oriented teaching focuses only on the student's personal experiences and feelings, there is a danger that we lose one of the most important aspects of literature. Literature offers a unique possibility of understanding *another person's experiences* through imagination. In trying to understand what someone else is trying to say or imagining oneself in the place of a character, a reader can learn a lot about both himself and others.

BIBLIOGRAPHY

- Adamson, S. (2007). *Text, context and the interpretive community: Or, why stylistics should go to HEL*. Paper presented at Poetics and Linguistics Conference, Osaka.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1990). *The death of the author. Image, music, text*. Trans. S. Heath. London: Fontana, pp. 142-148.
- Biggs, J. B., and C. S. Tang (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. SRHE and Open University Press Imprint. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press.
- Bleich, D. (1981). *Subjective criticism*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Carroll, N. (1999). *Philosophy of art: A contemporary introduction*. Routledge Contemporary Introductions to Philosophy. London; New York: Routledge.
- Culler, J. D. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Donne, J. (1953-1962). *Sermons*. E. M. S. Simpson, G. R. Potter (eds.). Berkeley: University of California Press.

- Eva-Wood, A. L. (2004). *How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. Discourse processes.* 38:(2). pp. 173-192.
- Holland, N. N. (1975). *5 Readers reading.* New Haven: Yale University Press.
- Lawrence, D. H. (1971). The Witch á La Mode. In K. Sagar (ed.). *The Mortal Coil and Other Stories.* Harmondsworth: Penguin Books, pp. 88-108.
- Martindale, C. and A. Dailey (1995). I. A. Richards revisited: Do people agree in their interpretations of literature? *Poetics.* 23:(4). pp. 299-314.
- Miall, D. S. and D. Kuiken (1994). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics.* 22:(5). pp. 389-407.
- Purves, A. C. (1981). *Reading and literature: American achievement in international perspective.* NCTE Research Report. Vol. 20. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Richards, I. A. (1964). *Practical criticism: A study of literary judgment.* 12 impr ed. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Shklovsky, V. B. (1965). Art as Technique. In: *Russian formalist criticism: Four essays,* L. T. Lemon, M. J. Reis (eds.). Trans. L. T. Lemon and M. J. Reis. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 3-24.
- Sklar, H. (2008). *The art of sympathy: Forms of moral and emotional persuasion in fiction.* Helsinki: Helsinki University.
- Therman, C. (2008a). *Readers' responses versus reader-response theories: An empirical study.* Saarbrücken: vdm Verlag Dr. Müller.
- Therman, C. (2008b). Reminders, understanding and involvement: A close reading of the content and context of reminders. In: *New beginnings in literary studies,* J. Auracher, W. van Peer (eds.). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 352-371.
- van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding.* Croom Helm Linguistics Series. London: Croom Helm.
- Westö, K. (2004). *Elsie-Täti. Rennot Suosikit: Kertomuksia 1989-2004.* Trans. J. Koistinen. Helsinki: Otava, pp. 11-26.
- Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical investigations* [Philosophische Untersuchungen]. Trans. G. E. M. Anscombe. 2nd reprint ed. Oxford: Blackwell.

WEBPAGE

- Aristotle *Poetics.* In Internet classics archive [database online]. [cited 10/08 2010]
<http://classics.mit.edu/Aristotle/poetics.i.i.html>



VERSCHILLEN IN GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN EN SLAGINGSKANS TUSSEN MONOCULTUREEL EN MULTICULTUREEL SAMENGESTELDE KLASSEN. HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN

PETER BROEDER EN MIA STOKMANS

Universiteit van Tilburg
Postbus 90153, 5000 LE Tilburg
peter@broeder.com
m.j.w.stokmans@uvt.nl


Peter Broeder en **Mia Stokmans** zijn verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Zij verrichten internationaal vergelijkend onderzoek naar antecedenten van cultuurparticipatie (waaronder lezen en gebruik van nieuwe media) met de focus op zowel de verwerving als de effecten van cognitieve competenties en gedragsrepertoires verkregen via primaire en secundaire socialisatieprocessen.

SAMENVATTING

Multiculturele klassen zijn een logisch gevolg van algemene globaliseringstendenzen en de eenwording van Europa. Dit heeft tot gevolg dat docenten steeds vaker geconfronteerd worden met grote culturele en talige diversiteit in hun dagelijkse lespraktijk. Deze diversiteit in taal, normen, waarden en ervaringen veroorzaakt mogelijk moeilijkheden in het overbrengen (communicatie) van de lesinhoud. Via talige interactie verwerven leerlingen geletterdheidsvaardigheden (zoals benoemen, begrijpen en doorgronden) die enerzijds specifiek zijn voor het vakgebied, maar anderzijds inzetbaar zijn in de bredere educatieve context en de maatschappij als geheel. Doordat in een multicultureel samengestelde klas mogelijk de kans op communicatie problemen groter zijn, is het bereikte niveau van geletterdheidsvaardigheden lager en daarmee de slagingskans voor het vak kleiner. In deze studie worden

deze veronderstellingen getoetst met behulp van empirische data verkregen met een vragenlijst onder docenten (N=169).

De resultaten geven aan dat docenten van multiculturele klassen meer problemen ervaren met geletterdheidsvaardigheden in hun dagelijkse lespraktijk dan docenten van monoculturele klassen. Dit geldt voor taalvakken, maar ook voor zaakvakken. Daarnaast percipiëren docenten van multiculturele klassen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen een lager niveau van geletterdheid bij hun leerlingen en haalt een lager percentage van hun leerlingen het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheden om het vak succesvol te volgen.



VERSCHILLEN IN GELETTERDHEIDS- VAARDIGHEDEN EN SLAGINGSKANS TUSSEN MONOCULTUREEL EN MULTICULTUREEL SAMENGESTELDE KLASSEN

HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN

INLEIDING

Multiculturele klassen zijn een logische consequentie van de dynamische eenwording van Europa en EG-verdragen betreffende het vrije verkeer van personen (Europees Parlement 2001). Hierdoor zijn verschillen in taalachtergrond van leerlingen prominent aanwezig in de dagelijkse lespraktijk (McPake e.a., 2007). Niet alleen verschillen leerlingen onderling in hun talenkennis, maar zijn er ook aanzienlijke verschillen in de beheersing van het Nederlands. Het PISA consortium (*Programme for International Student Assessment*), dat onderzoek doet naar de leesvaardigheid van leerlingen, stelt dat een voldoende beheersing van de instructietaal een bepalende factor is voor schoolsucces (Alba, Handl en Muller, 1994). Wat een voldoende beheersing inhoudt, varieert natuurlijk tussen de onderwijssectoren, maar bepaalt wel de verwachtingen die een docent heeft ten aanzien van de taalbeheersing. Doordat de verschillen in de beheersing van het Nederlands samenhangen met zowel de sociaal-economische als etnische achtergrond van de leerlingen (Au, 1998; De Jong en Leseman, 2001) bestaat er een grote kans op een mismatch tussen het verwachte niveau en het gemiddelde niveau waarop het Nederlands beheerst wordt in multicultureel samengestelde klassen. Dit bemoeilijkt de taak van docenten.

Deze bijdrage gaat in op de ervaren moeilijkheden door docenten bij het lesgeven in multicultureel samengestelde klassen. Centraal staan de consequenties van de mismatch tussen enerzijds het schooltaalregister en de competenties van de leerlingen (verder aangeduid als geletterdheidsvaardigheden) en anderzijds de instructietaal en de veronderstelde leerlingcompetenties door de docent. Meer specifiek proberen we aan te tonen dat variaties in geletterdheidsvaardigheden het leerproces voor alle leerlingen in een multiculturele klas bemoeilijkt en daarmee de slagingskans verkleint, zoals het onderzoek van Dronkers (2010) al suggereerde.

Voor ons betoog gaan we uit van een sociaal-constructivistische benadering van (taal)onderwijs en (taal)leren (Gibbons, 2002; Cobb, 2006), waarbij de klas gezien wordt als een sociaal systeem waarin via communicatie het leerproces vormgegeven wordt. In het leerproces verwerven leerlingen via talige interacties competenties van geletterdheid die voorwaardelijk zijn voor het succesvol afronden van het vak en daarmee het schoolsucces (cf. Freeman en Freeman, 2007). De veronderstelling die verderop uitgewerkt wordt, is dat een multiculturele samenstelling van een klas samengaat met grotere verschillen in geletterdheidsvaardigheden tussen leerlingen waardoor het voor een docent moeilijker wordt de lesinhoud voor iedere leerling begrijpelijk maar niet kinderachtig (niet te complex en niet te simpel) uiteen te zetten. Als de lesinhoud te moeilijk of te kinderachtig is, verlaagt dat de motivatie bij leerlingen om de lesinhoud te doorgronden, waardoor het leerrendement afneemt en daarmee de slagingskans van alle leerlingen verkleind wordt. Deze uiteenzetting suggereert al dat verschillen in geletterdheidsvaardigheden niet alleen bepalend zijn voor de slagingskans voor taalvakken, maar ook voor de slagingskans voor zaakvakken.

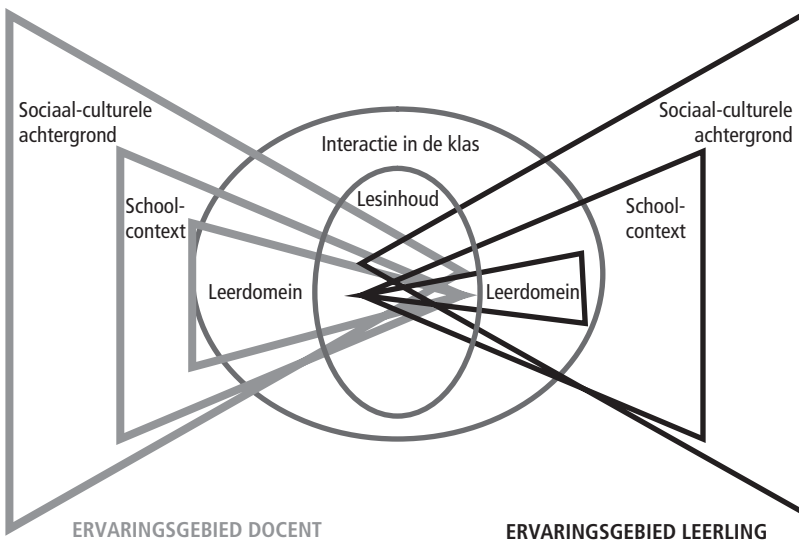
In voorgaande studies betreffende diversiteit in geletterdheid wordt vaak het leerlingperspectief gekozen waarbij verschillen in competenties gekoppeld worden aan sociaal-economische achtergrondkenmerken of (literaire) socialisatie (bijvoorbeeld Au, 1998; De Jong en Leseman, 2001; Stokmans, 2007; Dronkers, 2010). Maar in deze studie nemen we het docentperspectief als uitgangspunt. De docent is immers de persoon die diversiteit in geletterdheidsvaardigheden moet herkennen en aan kan geven wat het verschil is tussen het vereiste niveau en het gemiddelde niveau in de klas. Wanneer deze verschillen groot zijn, kan de docent problemen ervaren doordat de lesinhoud niet altijd overkomt zoals bedoeld, waardoor de slagingskans van leerlingen afneemt. Door het inventariseren van de ervaren problemen en slagingskansen vanuit het perspectief van docenten kan inzichtelijk gemaakt worden hoe urgent de problemen met geletterdheidsvaardigheden in een cultureel diverse lespraktijk zijn.

TALIGE INTERACTIE IN EEN DIVERS SOCIAAL COMMUNICATIESYSTEEM

Een eerste belangrijk uitgangspunt van het raamwerk van deze studie is een sociaal-constructivistisch paradigma (Vygotsky, 1987; Wilkinson en Silliman, 2000; Painter, 2001), met de volgende premissen:

- 1 Leren wordt gezien als een sociale activiteit: inter-persoonlijk gedrag is de basis voor nieuw conceptueel begrip.
- 2 Leren is geïntegreerd: er is een sterke relatie tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik.
- 3 Een vereiste voor leren is interactie en deelname aan activiteiten in de klas: betrokken leerlingen zijn meer gemotiveerd en hebben de beste kans om succesvol te zijn op school.

Volgens het sociaal-constructivistische paradigma uiteen verschillen in zowel sociaal-economische als culturele achtergrond zich in verschillen in geletterdheidsvaardigheden. Een tweede belangrijk uitgangspunt van het raamwerk is een communicatiemodel (Fill, 2002). In het communicatiemodel wordt inzichtelijk gemaakt dat verschillen in geletterdheidsvaardigheden (tussen zowel leerling-docent als leerlingen onderling) maar ook verschillen in algemene kennis, waarden en normen de communicatie bemoeilijken omdat men niet dezelfde 'taal' spreekt, en niet terug kan grijpen op gedeelde kennis en ervaringen. Dit impliceert dat een multiculturele samenstelling van een klas samengaat met communicatieproblemen. Een schematische samenvatting van het raamwerk is gegeven in figuur 1.



FIGUUR 1 | EEN MODEL VOOR TALIGE INTERACTIE IN EEN CULTUREEL DIVERSE EDUCatieve CONTEXT

In het gepresenteerde raamwerk wordt leren (zowel van een taal als van vakkennis) gezien als het resultaat van interacties (gevisualiseerd door middel van cirkels) tussen twee personen met een verschillende culturele achtergrond. In figuur 1 is dit gevisualiseerd voor een leerling en een docent, maar het speelt ook tussen leerlingen onderling. Volgens het sociaal-constructivisme bepalen alle ervaringen, opgedaan binnen de les, de school en een bredere sociale context, de kennis, vaardigheden en attitudes die een persoon inzet in talige interactie. In figuur 1 zijn de verschillende ervaringsgebieden (les, school en bredere sociale context) weergegeven met driehoeken. De kleinste driehoek symboliseert ervaringen met het te leren of te onderwijzen domein en omvat specifieke kennis, vaardigheden, attitudes (zoals angst voor wiskunde) en ervaringen (episodische kennis ofwel concrete herinneringen) betreffende het vakgebied. Op basis van deze domeinspecifieke competenties wordt de talige interactie betreffende het onderwerp van de les vormgegeven.

Een groter ervaringsgebied (dat het vakspecifieke gebied omvat) is de schoolcontext. In dit domein zitten ervaringen die uitstijgen boven het specifieke vakgebied, maar schoolspecifiek zijn. Het bevat alle ervaringen, gewoonten, taalgebruik en andere aspecten van de schoolcultuur. De taalvariëteit waarin leerlingen worden onderwezen wordt vaak aangeduid als het schooltaalregister of 'academische taal' (Schleppegrell, 2004; Aarts, Demir en Vallen, 2011). In deze studie hanteren we de term geletterdheidsvaardigheden. Voor de operationalisatie van geletterdheidsvaardigheden sluiten we aan bij recente internationaal vergelijkende studies waarin cognitieve aspecten van taalvaardigheid van leerlingen centraal staan, zoals het PISA onderzoek: *Programme for International Student Assessment* (De Knecht-van Eekelen e.a., 2006), en het PIRLS-onderzoek: *Progress in International Reading Literacy Study* (Mullis e.a., 2006; Netten e.a., 2007).

De derde, allesomvattende driehoek is de sociaal-culturele achtergrond met alle ervaringen en taalvariëtes (inclusief straattaal) die opgedaan zijn in een bredere sociale context (thuis, familie, vrienden, de buurt, enz.). Figuur 1 visualiseert de situatie waarin een docent en een leerling enorm verschillen in talige, sociale en culturele achtergrond waardoor er weinig overlap is in de onderscheiden ervaringsgebieden. Hierdoor is er maar een kleine gemeenschappelijke basis waarbinnen de talige interactie moeiteloos verloopt.

De ervaringsgebieden van docenten komen tot uitdrukking in de vaktaal (het register) dat ze aanwenden om het vakgebied te onderwijzen maar ook de voorbeelden die ze kiezen en de uitleg die ze geven. Maar docenten proberen ook rekening te houden met de leerlingen in hun klas en passen hun talige interacties daarop aan. In een divers samengestelde klas is het aansluiten bij de ervaringsgebieden van de leerlingen problematisch omdat de leerlingen hiermee onderling zo

verschillen. Hoe meer divers de samenstelling van de klas, hoe groter de verschillen in ervaringsgebieden, hoe kleiner de algemene gemeenschappelijke basis voor communicatie met de klas als geheel (de tekst en het monoloog waarin de inhoud van de les uiteengezet wordt door de docent). Deze verschillen in ervaringsgebieden kunnen (gedeeltelijk) opgevangen worden door interactie in de klas (tussen de leerlingen onderling en docent-leerling). Leerlingen interpreteren een lesinhoud vanuit hun eigen ervaringsgebieden en de docent evenals medeleerlingen kunnen feedback geven over de uitleg of het standpunt van een leerling. Als leerlingen weinig ervaring hebben met het vakgebied, kunnen ze geen gebruik maken van deze vaktaal maar kunnen ze wel ervaringen uit aangrenzende vakgebieden aanwenden (zoals het berekenen van het verloop van een val bij natuurkunde en specifieke kennis van wiskunde), of meer algemene ervaringen met school (zoals het exact duiden van oorzaak-gevolg relaties) of ervaringen uit de sociaal-culturele achtergrond (zoals het uitleggen van een theorie met behulp van een voorbeeld).

De crux van het raamwerk is dat een docent in een educatieve setting een specifiek onderdeel van het vakgebied wil overbrengen aan leerlingen. Dit proces maakt gebruik van talige interacties die tot uitdrukking komen in de specifieke lesinhoud en de daarop volgende interacties in de klas. Deze talige interacties resulteren uit de wisselwerking tussen de ervaringsdomeinen van de leerlingen en de docent die gemotiveerd deelnemen aan de talige interacties. Deze talige interacties maken gebruik van geletterdheidsvaardigheden die niet specifiek zijn voor de lesinhoud, maar hun oorsprong vinden in bredere educatieve ervaringsdomeinen en ingebed kunnen zijn in sociaal-culturele achtergronden. Docenten proberen hun talige interactie af te stemmen op hun leerlingen. Bij deze afstemming speelt het verwachte niveau in geletterdheid een belangrijke rol, omdat dat het niveau is waarop docenten de interactie afstemmen. Als de geletterdheidsvaardigheden van (een substantieel deel van de) leerlingen erg divers zijn en niet overeenstemmen met het verwachte niveau, zal de docent problemen ervaren bij het uiteenzetten en illustreren van de lesinhoud en zullen de leerlingen problemen ervaren bij het interpreteren van de lesinhoud (te moeilijk, of zo gemakkelijk kan het toch niet zijn, wat wordt werkelijk bedoeld). Hierdoor wordt het leerproces bemoeilijkt, niet alleen bij taalvakken maar ook bij zaakvakken.

Op basis van dit theoretische raamwerk formuleren we de volgende veronderstellingen:

- 1 Docenten van multiculturele klassen (d.w.z., met hoofdzakelijk leerlingen met een andere taal dan Nederlands als eerste taal, T1) ervaren meer problemen met geletterdheid om de lesinhoud te communiceren dan docenten van

monoculturele klassen (d.w.z., met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als eerste taal, T1).

- 2 Dit geldt voor alle vakken, maar waarschijnlijk sterker voor taalvakken dan zaakvakken.
- 3 Docenten van multiculturele klassen verwachten lagere niveaus van geletterdheidsvaardigheden bij hun leerlingen dan docenten van monoculturele klassen.
- 4 Docenten van multiculturele klassen verwachten dat een lager percentage van hun leerlingen het vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden voor het vak zullen halen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen.

Voordat we deze veronderstellingen kunnen onderzoeken, zullen we eerst nauwkeuriger ingaan op geletterdheidsvaardigheden. In deze studie beperken we ons tot de receptieve vaardigheden. We zullen inzichtelijk maken hoe de verschillende vaardigheden samenhangen met de interpretatie en daarmee het begrijpen van de lesinhoud door leerlingen.

TYPERING VAN (RECEPTIEVE) GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN VOOR TALIGE INTERACTIE IN EEN SCHOOLSE CONTEXT

Ieder vakgebied dat op school onderwezen wordt, maakt gebruik van abstracte begrippen en vaktermen om zonder verwijzing naar specifieke situaties fenomenen te duiden. Daarbij zijn deze verwijzingen erg precies en eenduidig om de fenomenen, en de relaties daartussen exact te beschrijven. Deze precieze verwijzingen moeten leerlingen als zodanig ook interpreteren. Hiermee komen we bij de meta-cognitieve vaardigheden (geletterdheidsvaardigheden) die typerend zijn voor talige interactie in de schoolse context (schooltaal of academische taal). Om deze te identificeren en te omschrijven, maken we gebruik van meta-cognitieve vaardigheden die gericht zijn op betekenisvorming en het verkrijgen van inzicht (decoderen van de lesinhoud) in geschreven teksten. Voor het domein lezen zijn deze vaardigheden nauwkeurig in kaart gebracht in het PIRLS onderzoek. In deze studie worden vier metacognitieve vaardigheden onderscheiden (Mullis e.a., 2006: 3):

- 1 Het achterhalen van expliciet gegeven informatie.
- 2 Het maken van eenvoudige, voor de hand liggende inferenties.
- 3 Het interpreteren en integreren van ideeën en informatie.
- 4 Bepaling van de tekstsoort en op basis daarvan de betekenis van de tekst bijstellen.

De eerste vaardigheid richt zich op de informatie die in de les overgedragen wordt. Waar gaat de les over en wat wordt er letterlijk gezegd. De leerling is in staat om

de beoogde informatie te herkennen in de tekst of in de communicatie. Het slagen van deze taak hangt voor een groot deel samen met woordenschat en het geven van betekenis op zinsniveau. Vragen die beantwoord kunnen worden zijn: wie doet wat, waar en wanneer.

Bij de tweede vaardigheid wordt niet alleen de letterlijke, essentiële informatie uit de tekst gehaald, maar moet de leerling ook informatie die in de tekst op verschillende plaatsen aanwezig is integreren om het tijdspad vast te stellen, eenvoudige oorzaak-gevolg relaties te leggen, relationele conclusies te trekken (de relatie tussen twee (of meer) personages, fenomenen), dan wel een argumentatielijns vast te stellen. Daarnaast moet de leerling in staat zijn om eenvoudige inferenties te maken door 'lege plekken' in de redeneringslijn in te vullen. Dit omdat betekenis wel op de communicatie gebaseerd is, maar niet direct in de communicatie uitgesproken wordt. Deze vaardigheid maakt gebruik van informatie die in verschillende delen van de communicatie gepresenteerd wordt.

Bij de derde vaardigheid die we onderscheiden, wordt de betekenisgeving aangevuld met 'buitentekstuele' informatie. Leerlingen interpreteren de informatie uit een tekst en integreren deze met eigen kennis, vaardigheden, ideeën, attitudes en ervaringen (men maakt gebruik van alle ervaringsdomeinen; het vak, de school en de sociaal-culturele achtergrond). De betekenisgeving is individueel omdat elke leerling vanuit eigen ervaringsdomeinen aan de communicatie deelneemt. Belangrijke vragen die op dit niveau beantwoord kunnen worden, zijn: Wat voor implicaties heeft deze informatie voor een bepaald fenomeen waaraan de tekst gerelateerd is (of mij als persoon), in welke mate komen ideeën uit de tekst overeen met ideeën uit andere teksten of de ideeën van de leerling. De leerling reflecteert op dat wat gecommuniceerd wordt in het licht van zijn/haar ervaringsdomeinen.

Bij de laatste metacognitieve vaardigheid wordt een helikopterperspectief ingenomen. De betekenis van de tekst wordt geëvalueerd in het licht van het teksttype. Hierbij gebruiken leerlingen kennis over taalconventies, genres, tekststructuur en kennis van het standpunt van de auteur (de bron) om de betekenis van de tekst kritisch te beschouwen. Leerlingen kunnen op basis van deze kennis de betekenis van de tekst bijstellen, dan wel in het 'juiste' licht bekijken.

Door het onderscheiden van deze vier metacognitieve vaardigheden kunnen de geletterdheidsvaardigheden nauwkeuriger omschreven worden. De vaardigheden zijn te typeren als procedurele kennis (hoe moet ik omgaan met een tekst) met vage grenzen. De volgorde waarin ze toegepast worden, kan afhankelijk zijn van de situatie of het doel van de leerling. Als een leerling bijvoorbeeld snel informatie wil traceren in een tekst, helpt bekendheid van het tekstgenre en de corresponderende tekstopbouw. Tabel 1 geeft een opsomming van de specifieke indicatoren van

geletterdheidsvaardigheden die in deze studie worden onderscheiden en aan docenten zijn voorgelegd.

TABEL 1 | RECEPTIEVE GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN

Globale vaardigheid	Indicator
LUISTEREN (Woorden kennis)	<ul style="list-style-type: none"> – Frequent voorkomende woorden uit het vakgebied (gezien het leerjaar) – Ongebruikelijke woorden uit het vakgebied of erbuiten (gezien het leerjaar)
BEGRIJPEN (Wat staat er letterlijk)	<ul style="list-style-type: none"> – Betekenis op zinsniveau: Wie, wat, wanneer – Betekenis op alinea niveau: Wie doet wat, waarom, waartoe, in een bepaalde situatie
DOORGRONDEN (Wat wordt ermee bedoeld)	<ul style="list-style-type: none"> – Inleving in het verhaal en bruikbaarheid van de informatie voor de persoon – Argumentatielijijn: Onderkennen van impliciete en expliciete argumenten/ideeën, volledigheid van de argumentatie, strookt het standpunt met de visie van de lezer – Betekenis op het niveau van de globale tekst (soort tekst, communicatief doel van de tekst, globale inhoud/thema, teneur/toon van de tekst) en aanpassingen van de interpretatie vanuit dat perspectief

METHODE VAN ONDERZOEK

Deze studie is uitgevoerd in Nederland (zomer 2009-zomer 2010) en kan getypeerd worden als een beschrijvend onderzoek vanuit het docentperspectief, waarbij enerzijds ingegaan wordt op de mate waarin docenten problemen gerelateerd aan geletterdheid ondervinden in hun lespraktijk en anderzijds het gepercipieerde en vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden van hun leerlingen. De meningen en percepties van docenten zijn door middel van een online vragenlijst achterhaald. Hiertoe zijn stakeholders van netwerken voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs benaderd. Gestreefd is naar een voor Nederland representatieve groep docenten.

RESPONDENTEN

De online vragenlijst is door 169 personen die werkzaam zijn in het onderwijs ingevuld. In tabel 2 staan belangrijke persoonskenmerken samengevat.

TABEL 2 | KENMERKEN VAN DE STEEKPROEF

Kenmerk	
LEEFTIJD	42,5 jaar (s.d.=12,55)
GESLACHT	67% vrouw
JAREN WERKZAAM IN HET ONDERWIJS	16,2 jaar (s.d.=12,05)
ERVARING LESGEVEN MEERTALIGE KLAS	8,09 jaar (s.d.=9,76)
AFGERONDE OPLEIDING	55% PABO; 50% 2 ^e graads; 35% 1 ^e graads
SCHOLING MEERTALIGE KLAS	1,2 (s.d.=1,07) (helemaal niet=1; 5-puntsschaal)
NASCHOLING MEERTALIGE KLAS	1,59 (s.d.=1,10) (helemaal niet=1; 5-puntsschaal)
LESGEVEN	38% basisschool; 49% onderbouw VO/VMBO; 13% bovenbouw VO

Uit tabel 2 valt op te maken dat het merendeel van de ondervraagde docenten al veel jaren werkzaam is in het onderwijs, hoewel er een aanzienlijke spreiding is in het aantal ervaringsjaren. Verder valt op dat in de eigen opleiding en in de nascholing het thema ‘lesgeven in een meertalige klas’ nauwelijks aan de orde is gekomen. Dit is des te opmerkelijk omdat maar 19% van de docenten lesgeeft in een klas met bijna 100% leerlingen met Nederlands als eerste taal (Ti); 29% geeft les aan een klas met hoofdzakelijk (75%) leerlingen met Nederlands als Ti; 24% geeft les aan een klas waarin de helft van de leerlingen Nederlands als Ti heeft; 16% geeft les aan een klas met nauwelijks (25%) leerlingen met Nederlands als Ti en 12% geeft les aan een klas waarin minder dan 10% van de leerlingen Nederlands als Ti heeft.

DE VRAGENLIJST

Zoals gezegd zijn de meningen en opinies van docenten met behulp van een vragenlijst achterhaald. De vragenlijst is afgenomen in het kader van het EUCIM-TE project (Broeder en Stokmans, 2009; www.eucim-te.nl). In deze rapportage wordt maar een klein deel van de resultaten besproken. De volgende onderdelen uit de vragenlijst zijn relevant:

- 1 De achtergrondkenmerken van de docent, zoals samengevat in tabel 2.
- 2 De mate waarin docenten problemen ervaren met geletterdheid in de lespraktijk. Deze zijn in kaart gebracht door middel van de globale receptieve vaardigheden zoals samengevat in de linkerhelft van tabel 1. Docenten worden gevraagd om per vaardigheid (luisteren, begrijpen en doorgronden) aan te geven in welke mate problemen ervaren worden (*‘In hoeverre bemoelijken verschillen in de hieronder genoemde geletterdheidsvaardigheden het lesgeven in uw situatie?’*, ‘helemaal niet = 1; ‘heel veel = 5’).

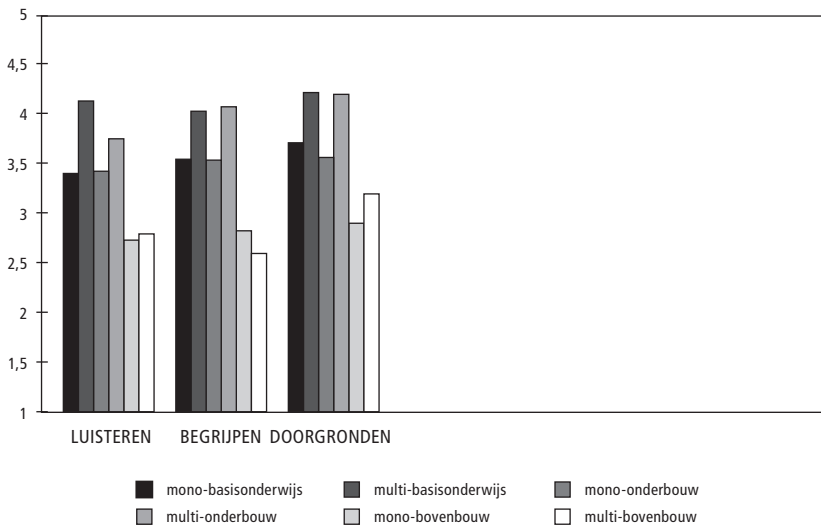
- 3 Het gepercipieerde niveau van geletterdheidsvaardigheden. Docenten wordt gevraagd om per indicator van de receptieve geletterdheidsvaardigheden, zoals samengevat in het rechterdeel van tabel 1, het prestatieniveau aan te geven (*'Hoe presteert uw leerlingengroep naar uw mening op deze vaardigheden in uw vakgebied, gezien het leerjaar?'*, 'veel slechter dan verwacht mag worden = 1', 'zoals verwacht mag worden = 3', 'veel beter dan verwacht mag worden = 5', en aangevuld met 'niet relevant').
- 4 Het percentage leerlingen dat het vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden behaalt om het vak succesvol af te ronden. Voor iedere indicator van de receptieve geletterdheidsvaardigheden (zoals samengevat in het rechterdeel van tabel 1) wordt gevraagd welk percentage van de leerlingen het vereiste niveau haalt om het eigen vak succesvol te volgen (*'Hoeveel procent van uw leerlingen behaalt het vereiste niveau op deze vaardigheden om uw vak succesvol te volgen?'*, 'bijna niemand = 1', 'bijna iedereen = 5', en aangevuld met 'niet relevant').

RESULTATEN

In de veronderstellingen zoals geformuleerd in de inleiding, worden de percepties en meningen van docenten van multiculturele klassen gecontrasteerd met de percepties en meningen van docenten van monoculturele klassen. Om dit contrast te onderzoeken, vergelijken we de uitspraken van docenten met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als T1 (monocultureel) met de uitspraken van docenten met de helft of meer leerlingen die Nederlands niet als T1 hebben. Hiertoe wordt de steekproef in twee groepen verdeeld: 48% van de docenten blijkt te doceren aan een eentalige klas, terwijl 52% doceert aan een meertalige klas. Verder blijkt uit de beschrijving van de respondenten dat ongeveer 38% lesgeeft aan een basisschool, 49% aan de onderbouw vo/vmbo en 11% aan de bovenbouw vo. Deze verschillen in onderwijssector worden meegenomen in de analyse.

PROBLEMEN MET GELETTERDHEID IN DE LESPRAKTIJK

In deze paragraaf worden de twee veronderstellingen getoetst dat (1) een docent van een multiculturele klas meer problemen ervaart met geletterdheid om de lesinhoud te communiceren dan een docent van een monoculturele klas en dat (2) dit geldt voor alle vakken. Figuur 2 geeft een overzicht van de omvang van de problemen met de globale receptieve geletterdheidsvaardigheden uitgesplitst naar klassen met minder/meer dan 50% leerlingen met Nederlands als T1 (mono/multi) en onderwijssector (basisonderwijs, onderbouw vo, bovenbouw vo).



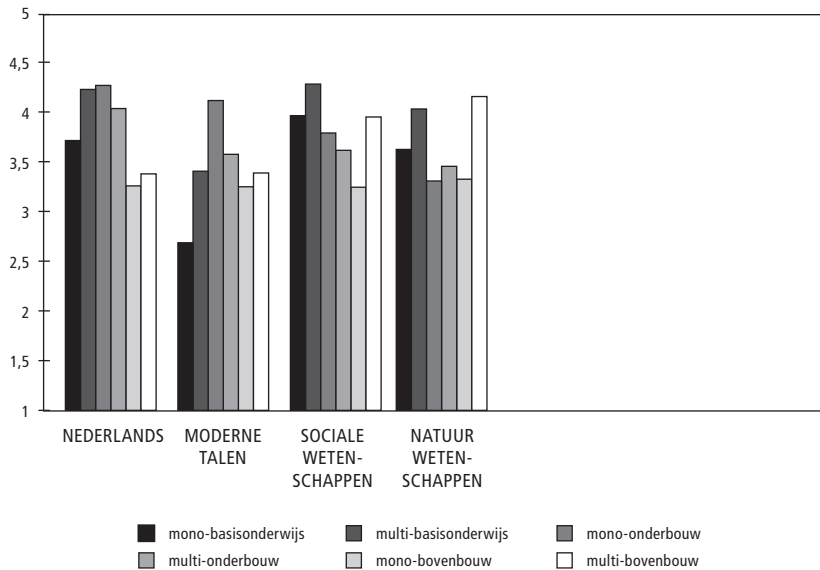
**FIGUUR 2 | DE GEMIDDELDE DOOR DOCENTEN ERVAREN PROBLEMEN MET GELETTERDEHEDS-
VAARDIGHEDEN VAN DE LEERLINGEN**

Een variantie-analyse (Anova met de factoren talige klas [minder/meer dan 50% leerlingen met Nederlands als T1] en onderwijssector [basisschool, onderbouw vo, bovenbouw vo]) geeft voor alle aspecten van geletterdheid aan dat er een verschil bestaat voor talige klassen (Luisteren: $F(1,120)=5,48$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$. Begrijpen: $F(1,119)=5,44$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$. Doorgronden: $F(1,121)=8,91$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$). Het blijkt dat in klassen met meer dan 50% leerlingen met Nederlands als T1 significant minder problemen worden ervaren. Daarnaast zijn er verschillen tussen de onderwijssectoren (Luisteren: $F(2,120)=4,92$; $p<0,05$; $\eta^2=0,08$. Begrijpen: $F(2,119)=6,23$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$. Doorgronden: $F(2,121)=4,66$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$). In het basisonderwijs en de onderbouw vo is de omvang van de problemen met geletterdheid vergelijkbaar, maar de problemen zijn groter dan in de bovenbouw vo.

Daarnaast laat figuur 2 zien dat docenten meer problemen ervaren als de geletterdheidsvaardigheden cognitief complexer worden. Indien meer informatie (in de tekst dan wel buitentekstueel) geïntegreerd moet worden, worden meer problemen ervaren. Dit is ook te verwachten vanuit het onderhavige theoretisch kader (zie figuur 1); er ontstaan in een diverse klas juist problemen bij het betekenis toedichten aan de lesactiviteiten als er meer aanspraak gemaakt wordt op ervaringsgebieden.

Een belangrijke vraag is nu of deze problemen zich voordoen bij taalvakken of ook bij zaakvakken? In figuur 3 en figuur 4 staan de gemiddelden van de ervaren

problemen, in het algemeen, voor ieder van de vakken. Opmerkelijk is dat bij alle vakken, taalvakken zowel als zaakvakken, problemen met geletterdheidsvaardigheden zich in belangrijke mate voordoen (bijna alle gemiddelden zijn boven de 3, wat het midden op een 5-puntsschaal aangeeft).

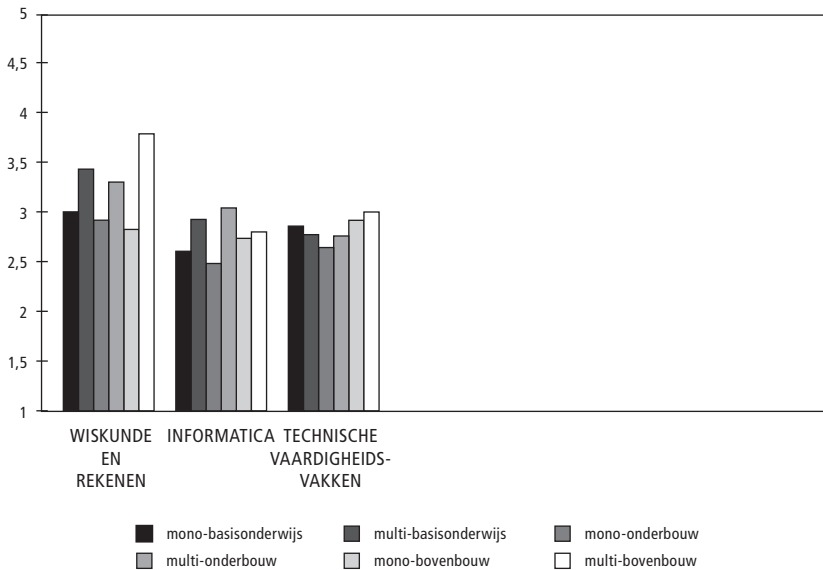


FIGUUR 3 | DE ERVAREN PROBLEMEN MET GELETTERDHEID VOOR DE VAKKEN NEDERLANDS, MODERNE TALEN, SOCIALE WETENSCHAPPEN EN NATUURWETENSCHAPPEN.

Voor taalvakken zijn de ervaren problemen groot (gemiddeld 4 voor Nederlands en 3,5 voor moderne talen) en verschillen niet voor talige klas (Nederlands: $F(1,118)=0,18; p>0,10$; moderne talen: $F(1,103)=0,05; p>0,10$). Wel zijn er verschillen tussen de onderwijssectoren (Nederlands: $F(2,118)=3,94; p<0,05$; moderne talen: $F(2,103)=6,21; p<0,05$). Bij het vak Nederlands ervaren docenten vergelijkbare problemen op de basisschool en de onderbouw maar meer problemen dan op de bovenbouw. Voor moderne talen ervaren docenten vergelijkbare problemen op de basisschool en de bovenbouw en minder problemen dan op de onderbouw.

Ook voor de vakken sociale en natuurwetenschappen zijn de problemen groot (gemiddeld 3,8 voor sociale wetenschappen en 3,5 voor natuurwetenschappen), maar nu zijn er geen verschillen per talige klas (sociale wetenschappen: $F(1,102)=0,53; p>0,10$; natuurwetenschappen: $F(1,95)=2,38; p>0,10$), noch bij de onderwijssectoren

(sociale wetenschappen: $F(2,102)=2,35$; $p=0,10$; natuurwetenschappen: $F(2,95)=1,89$; $p>0,10$).



FIGUUR 4 | DE ERVAREN PROBLEMEN MET GELETTERDHEID VOOR DE VAKKEN: WISKUNDE EN REKENEN, INFORMATICA EN TECHNISCHE VAARDIGHEIDSVAKKEN

Voor de vakken wiskunde en rekenen zijn de gerapporteerde problemen aanzienlijk (gemiddeld 3,15), en verschillen significant voor talige klas ($F(1,97)=4,91$; $p<0,05$) maar niet tussen de onderwijssectoren ($F(2,97)=0,14$; $p>0,10$). Bij een monoculturele klas worden over alle onderwijssectoren heen minder problemen met geletterdheid ervaren bij de vakken wiskunde en rekenen.

Voor technische vaardigheidvakken en het vak informatica zijn de ervaren problemen kleiner, maar niet afwezig (gemiddeld genomen 2,77 voor beide vakken). Het blijkt dat er geen verschillen de klassen bestaan voor de technische vaardigheidsvakken (Taligheid: $F(1,92)=0,05$; $p>0,10$. Onderwijssector: $F(2,92)=0,36$; $p>0,10$). Maar voor het vak informatica zijn er wel verschillen: bij monoculturele klassen worden minder problemen ervaren ($F(1,98)=4,19$; $p<0,05$) en dat geldt voor alle onderwijssectoren ($F(2,94)=0,03$; $p>0,10$).

HET GEPERCIPIEERDE EN VEREISTE NIVEAU VAN GELETTEDHEIDSVAAARDIGHEDEN

In deze paragraaf worden de derde en vierde veronderstelling onderzocht dat (3) docenten van multiculturele klassen lagere niveaus van geletterdheid percipiëren en wordt (4) verwacht dat een kleiner percentage van hun leerlingen het vereiste niveau zal halen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen. De verschillen in de gepercipieerde niveaus staan aangegeven in figuur 5.

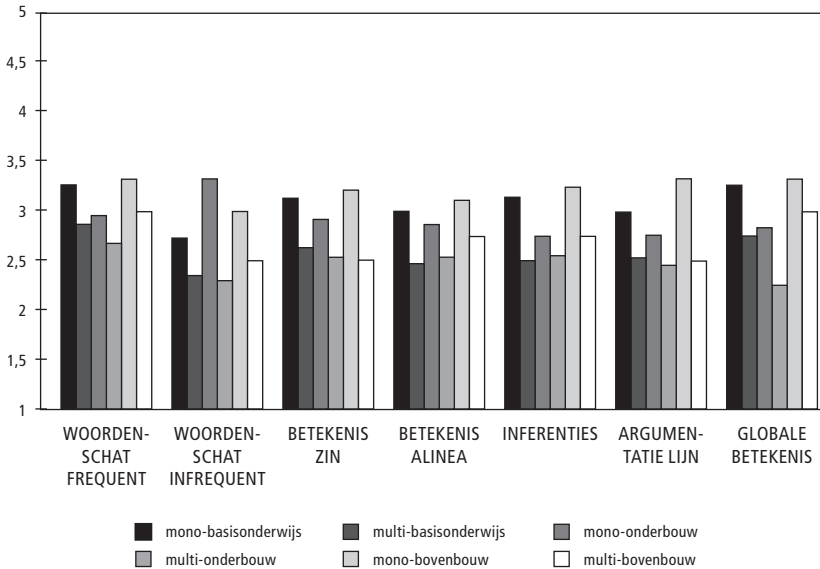


FIGURE 5 | GEMIDDELDE GEPERCIPIEERDE PRESTATIENIVEAUS OP GELETTEDHEIDSVAAARDIGHEDEN
(1 = VEEL SLECHTER DAN VERWACHT, 3 = ZOALS VERWACHT MAG WORDEN, 5 = VEEL BETER DAN VERWACHT)

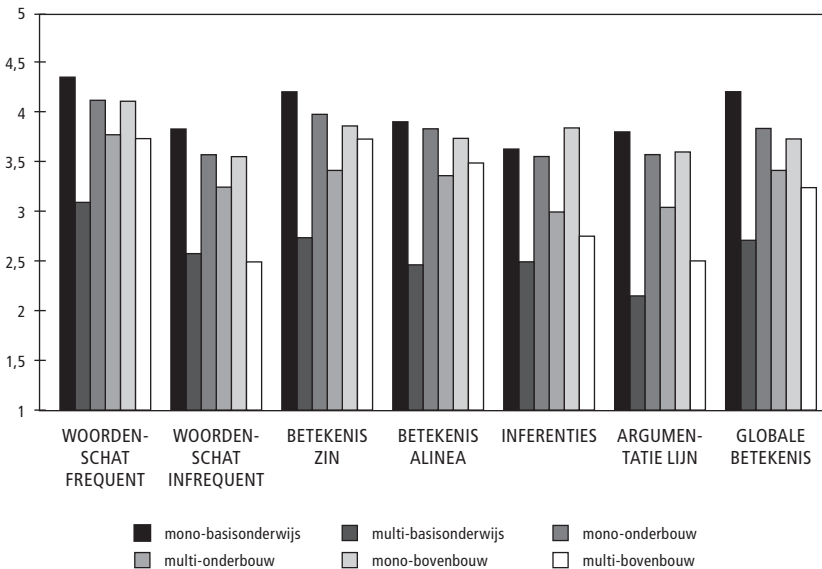
Visuele inspectie van figuur 5 suggereert drie belangrijke bevindingen:

- 1 Multiculturele klassen presteren onder het verwachte niveau (de waarde 3) voor alle onderscheiden geletterdheidsvaardigheden.
- 2 Docenten van multiculturele klassen percipiëren systematisch een lager prestatieniveau dan docenten van monoculturele klassen voor alle geletterdheidsvaardigheden. Variantie-analyses bevestigingen deze suggestie, behalve voor woordenschat (Frequente woorden: $F(1,101)=2,42; p>0,10$. Infrequente woorden: $F(1,96)=1,41; p>0,10$. Betekenis van zinnen: $F(1,97)=6,00; p<0,05; \eta^2=0,06$. Betekenis van alinea: $F(1,94)=5,38; p<0,05; \eta^2=0,05$. Inferenties: $F(1,90)=4,37;$

$p < 0,05$; $\eta^2 = 0,05$. Argumentatie lijn: $F(1,88) = 5,33$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,06$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,97) = 8,82$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,08$.

- 3 De verschillen tussen de onderwijssectoren lijken verwaarloosbaar, wat natuurlijk te verwachten was gezien de instructie. Variantie-analyse geeft aan dat de verschillen tussen de onderwijssectoren niet significant zijn behalve voor globale betekenis van de tekst (Frequente woorden: $F(2,101) = 0,89$; $p > 0,10$. Infrequente woorden: $F(2,96) = 1,68$; $p > 0,10$. Betekenis van zinnen: $F(2,97) = 0,38$; $p > 0,10$. Betekenis van alinea: $F(2,94) = 0,33$; $p > 0,10$. Inferenties: $F(2,90) = 0,91$; $p > 0,10$. Argumentatie lijn: $F(2,88) = 1,11$ $p < 0,10$. Globale betekenis van de tekst: $F(2,97) = 3,99$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,08$). Op globale betekenis van de tekst scoren basisschoolleerlingen en onderbouwleerlingen vo vergelijkbaar meer lager in vergelijking met bovenbouwleerlingen vo.

Analyse van figuur 5 gaf aan dat multiculturele klassen volgens de docenten slechter presteren op geletterdheidsvaardigheden. Maar is deze lagere prestatie ook bepalen voor het slagen voor het vak, met andere woorden, halen leerlingen het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheid om het vak succesvol af te ronden?



FIGUUR 6 | GEMIDDELD PERCENTAGE VAN DE KLAS DAT HET VEREISTE NIVEAU OP DE GELETERDHEIDSVAAARDIGHEDEN HAALT (1 = MINDER DAN 10%, 3 = ONGEVEER 50%, 5 = BIJNA 100%)

Figuur 6 geeft de gemiddelde verwachte slagingspercentages per vaardigheid en suggereert drie belangrijke bevindingen:

- 1 Minder dan 60% (wat gelijk staat aan 3,5 in de figuur) van de leerlingen uit multiculturele klassen behalen het vereiste niveau op alle geletterdheidsvaardigheden, behalve op woordenschat frequente woorden.
- 2 Minder leerlingen uit multiculturele klassen, in vergelijking met monoculturele klassen, behalen het vereiste niveau op ieder van de geletterdheidsvaardigheden om het vak succesvol te volgen. Statistische analyses bevestigen deze suggestie (Frequente woorden: $F(1,89)=9,13$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$. Infrequente woorden: $F(1,85)=12,10$; $p<0,05$; $\eta^2=0,13$. Betekenis van zinnen: $F(1,84)=17,52$; $p<0,05$; $\eta^2=0,17$. Betekenis van alinea: $F(1,82)=13,94$; $p<0,05$; $\eta^2=0,15$. Inferenties: $F(1,79)=14,40$; $p<0,05$; $\eta^2=0,15$. Argumentatie lijn: $F(1,80)=22,07$; $p<0,05$; $\eta^2=0,22$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,83)=13,91$; $p<0,05$; $\eta^2=0,14$).
- 3 De verschillen tussen de onderwijssectoren zijn erg klein. Statistische analyses bevestigen deze gelijkheid op het verwachte slagingspercentage (Frequente woorden: $F(1,89)=0,83$; $p>0,10$. Infrequente woorden: $F(1,85)=0,92$; $p>0,10$. Betekenis van zinnen: $F(1,84)=0,96$; $p>0,10$. Betekenis van alinea: $F(1,82)=2,19$; $p>0,10$. Inferenties: $F(1,79)=0,68$; $p>0,10$. Argumentatie lijn: $F(1,80)=1,29$; $p>0,10$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,83)=0,52$; $p>0,10$).

CONCLUSIE EN BETEKENIS

Zoals verwacht mocht worden op basis van het theoretische raamwerk (en algemene verwachtingen) ervaren docenten meer problemen in multiculturele klassen (voornamelijk met Nederlands als tweede taal) dan in klassen met voornamelijk leerlingen met Nederlands als eerste taal. Maar in het algemeen is de omvang van de geletterdheidsproblemen, vooral op de basisschool en in de onderbouw vo/vmbo aanzienlijk. Zelfs in klassen met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als T1, ervaren gemiddeld genomen de docenten bij het luisteren en begrijpen redelijk veel problemen (3,5 op een schaal van 5). Dit is ongeveer een half punt lager dan in een multiculturele klas, waarbij men de ervaren problemen met het luisteren en begrijpen zou kunnen duiden als 'veel' (4 op een schaal van 5). De omvang van de ervaren problemen wordt aanzienlijk kleiner op de bovenbouw vo, ook het verschil tussen monoculturele en multiculturele klassen wordt dan kleiner. Deze daling in ervaren problemen kan enerzijds gerelateerd worden aan de schoolcarrière (in de bovenbouw zit de leerling al langere tijd in dezelfde schoolse context) en anderzijds aan de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Daarnaast kan intelligentie een rol spelen. In vervolgonderzoek kan nader ingegaan worden

op (sociaal-economische en socialisatie) factoren die samengaan met problemen in geletterdheidsvaardigheden.

Zoals verwacht vanuit het theoretische kader van deze studie manifesteren problemen met geletterdheid zich niet alleen bij taalvakken, maar ook bij zaakvakken. Echter, de resultaten van deze studies tonen aan dat deze problemen groot zijn voor taalvakken (Nederlands en moderne talen), sociale wetenschappen en natuurwetenschappen en dat de omvang van de problemen niet verschilt tussen mono- en multiculturele klassen. Opmerkelijk is dat bij wiskunde en rekenen de problemen met geletterdheid toch nog aanzienlijk zijn en juist wel verschillen tussen mono- en multiculturele klassen: de problemen zijn bij multiculturele klassen groter. Dit is opmerkelijk omdat zowel rekenen als wiskunde hoofdzakelijk gebaseerd zijn op een abstracte 'rekenkundige' taal, met veel cijfers en tekens die de bewerkingen weergeven. Maar blijkbaar vereist het uitleggen en doorgronden van een typisch beta-vak aanzienlijke geletterdheidsvaardigheden.

Op basis van het theoretische raamwerk werd verwacht dat geletterdheidsvaardigheden de slagingskans van een vak bepalen. De resultaten tonen aan dat in een klas waarin Nederlands als Ti-achtergrond domineert, procentueel meer leerlingen het verwachte niveau en het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheden behaalt. Ook nu zijn de verschillen tussen een mono- en multiculturele klas structureel en erg groot. Betreffende het vereiste niveau is het verschil op de basisschool vaak meer dan een punt op een 5-puntsschaal (wat neerkomt op minimaal ongeveer 20%), terwijl het verschil op het vmbo en de onderbouw vo ongeveer een half-punt is (ongeveer 10%). Het verschil tussen de mono- en multiculturele klas in de bovenbouw vo is moeilijk te duiden: de monoculturele klas heeft wel structureel een hoger slagingspercentage, maar de verschillen zijn bij woordenkennis relatief klein, worden groter bij geletterdheidsvaardigheden gerelateerd aan begrijpen (een kwart punt) en zijn substantieel bij geletterdheidsvaardigheden gerelateerd aan doorgronden (bijna 1 punt: ongeveer 20%). Opvallend is dat de slagingspercentages niet variëren over de onderwijssectoren. Dit kan het gevolg zijn van de vraagstelling waarin gevraagd werd om het verwachte en vereiste niveau in geletterdheidsvaardigheden aan te passen aan het onderwijsniveau, waardoor het percentage leerlingen dat het vereiste niveau haalt (om het vak te halen) gelijk blijft.

De resultaten van deze studie geven aan dat het gewenst is om in de opleiding en nascholing van docenten aandacht te besteden aan het verwerven van geletterdheidsvaardigheden in een diverse talige en culturele klas. In een multiculturele klas zijn de communicatieproblemen groot en de verschillen in slagingskans tussen de mono- en multi-culturele klassen zijn erg groot. Wanneer we naar de beschrijving van de docentkenmerken kijken, valt op dat docenten gemiddeld genomen helemaal

niet tot nauwelijks cursussen gevolgd hebben met betrekking tot de meertalige klas. Dit is een teken aan de wand omdat de problemen juist in een meertalige klas zo groot zijn en dramatische gevolgen hebben voor de slagingskans, zeker op de basis-school waar juist de basis gelegd wordt door de verdere schoolcarrière.

In het EUCIM-TE project (*European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching*) is daarom een voorstel gedaan om dit probleem op Europees niveau aan te pakken. Een van de resultaten van het project is een voorstel voor een docentencurriculum op hoofdlijnen. Dit curriculum bestaat uit drie hoofdmodules, die niet los van elkaar gezien kunnen worden:

- 1 Geletterdheidsvaardigheden en taalverwerving in een schoolse context.
- 2 Didactiek om geletterdheidsvaardigheden voor alle leerlingen in een klas en over alle vakken te doceren.
- 3 Organisatie en management om deze geïntegreerde aanpak te plannen, te verwezenlijken en te monitoren.

In 2011 start het EUCIM-TE project met de implementatiefase van het docentencurriculum. In deze fase staat centraal de landspecifieke uitwerking en concretisering van de hoofdlijnen van het Europese kerncurriculum (EUCIM-TE Consortium, 2010)

BIBLIOGRAFIE

- Aarts, R., S. Demir en T Vallen (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. *Language Learning* (te verschijnen).
- Alba, R, J. Handl en W. Muller (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, pp. 209-237.
- Au, K. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30, 2, pp. 297-329.
- Broeder, P. en M. Stokmans (2009). *Teacher education needs analysis: the Netherlands*. Köln: EUCIM-TE consortium (www.eucim-te.eu).
- Cobb, T. (2006). Constructivism, applied linguistics, and language education. *Encyclopedia of language and linguistics*, K. Brown (ed.). Oxford: Elsevier, pp. 85-88.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht: Oce Business Services.

- EUCIM-TE Consortium (2010). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators*. Köln: EUCIM-TE Consortium (www.eucim-te.eu).
- Europees Parlement (2001). *Feiten over de Europese Unie*. (http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_3_o_nl.htm)
- Fill, C. (2002). *Marketing communication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Freeman, Y. en D. Freeman (2007). Four keys for school success for elementary English learners. In: *International handbook of English language teaching*, J. Cummins en C. Davison (eds). New York: Springer, pp. 349-364.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Jong, O. de en P. Leleman (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, pp. 389-414.
- Knecht-van Eekelen, A. de, E. Gille en R. van Rijn (2006). *Resultaten PISA 2006*. Arnhem: CITO.
- Netten, A., L. Verhoeven en M. Droop (2007). *PIRLS 2006. Rapport Nederland*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- McPake, J., T. Tinsley, P. Broeder, L. Mijares, P. Latomaa en W. Martyniuk (2007). *Valuing all languages in Europe*. Graz: ECML.
- Mullis, V., A. Kennedy, M.O. Martin en M. Sainsbury (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Painter, C. (2001). *Learning through language in early childhood*. London: Classell Academic.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon. (Stichting Lezen, 8).
- Vygotsky, L.S. (1987). *Collected works*, Volume I. New York: Plenum.
- Wilkinson, L. en E. Silliman (2000). Classroom language and literacy leaning. In: *Handbook of reading research*, M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson en R. Barr (eds.), Volume III. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 339-360.



EEN RIJK PALET AAN LEESMAKEN. EEN SEGMENTATIEONDERZOEK ONDER 27 DUIZEND BIBLIOTHEEKLEDEN OP BASIS VAN UITLEENGEGEVENS

CEDRIC STALPERS

Tilburg University
School of Economics and Management
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
C.P.Stalpers@uvt.nl

Cedric Stalpers (1972) wrote a dissertation on the determinants of adolescents' reading behavior and their loyalty to the public library, which has been published by the Dutch Reading Foundation in 2007 under the title *The Story behind the Reader*. Currently he teaches courses like business research and marketing of culture at Tilburg University, besides his research into the determinants of arts participation and appreciation.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Het leengedrag van bibliotheekbezoekers wordt doorgaans in kaart gebracht met enquêtes. Bij het beantwoorden van dergelijke vragenlijsten rapporteren respondenten op hun eigen gedrag, waardoor vertekeningen kunnen ontstaan ten opzichte van de werkelijkheid. Stalpers wil het bibliotheekbezoek daarom monitoren aan de hand van uitleenscans van openbare bibliotheken. Deze registreren automatisch welke personen welke boeken in welke hoeveelheden en op welke momenten lenen.

Het streven is de populatie van bibliotheekbezoekers op basis van deze data op te delen in deelgroepen. Dat moet bibliotheken helpen hun collecties beter af te stemmen op de samenstelling van hun publiek.

Methode

Voor de analyse worden uitleengegevens van de Stadsbibliotheek Den Bosch in Nederland gebruikt. Het gaat om scans van in totaal 27.774 leners, die de keuze hebben uit zes verschillende filialen. De tweehonderd leencategorieën in de scans zijn teruggebracht tot twintig categorieën, waaronder spannende fictie, romantische boeken en reisboeken. Voor de verdere categorisering zijn de hiërarchische cluster-methode, waarbij individuele leden worden geclusterd als de takken aan een boom, en de logische classificatiemethode, waarin respondenten op basis van onderlinge overeenkomsten worden verdeeld over groepen, aangewend.

Resultaten

In totaal zijn er elf clusters van leners gevonden. Ten eerste de jeugdige leners, die zijn onder te verdelen in de vier clusters voorschoolse (tot 5 jaar, 10%), beginnende (gemiddeld 7 jaar, 10%), en gevorderde (10,5 jaar, 14%) lezers en zakelijke informatiezoekers (14 jaar, 8%). Onder volwassen leners trekken de drie grootste genres van romantiek (8%), literatuur (11%) en spanning (14%) elk hun eigen publiek. Hetzelfde geldt voor non-fictie, met de drie clusters reisboeken (4%), geschiedenis- en kunstboeken (6%) en boeken over gezondheid en opvoeding (5%). Tot slot zijn er de liefhebbers van muziek en film, die de bieb bezoeken om cd's en dvd's te lenen (9%).

De jeugdige voorschoolse, beginnende en gevorderde lezers en de volwassen romantieklezers bezoeken vooral de wijkfilialen, terwijl volwassen literatuur- en muziek- en filmfanaten, reislustigen en geïnteresseerden in zowel kunst en geschiedenis als gezondheid en opvoeding de centrale vestiging verkiezen. De volwassen spanningzoekers zijn in beide typen bibliotheken te vinden, in nagenoeg dezelfde mate.

60 procent van de leners die in 2008 in een bepaald cluster zitten, blijft daar het jaar erop zitten. 40 procent verhuist naar een ander cluster. De oorzaken daarvoor zijn een stijging van het leesniveau en vergankelijke leesbehoeften. Voorschoolse lezers die een jaar ouder worden, stappen over naar de groep beginnende lezers, terwijl de beginnende lezers zich verder scholen tot gevorderde lezers. Informatiebehoeften hebben vaak een tijdelijk karakter: denk aan het voorbereiden van een wereldreis. Dit verklaart de migratie bij non-fictie. De fictieleners blijken relatief

honkvast, met percentages blijvers van 55% (literatuur), 71% (thriller) en 74% (romantiek).

Conclusie

De resultaten geven bevestiging voor eerder onderzoek. Dat de drie grootste genres spanning, romantiek en literatuur elk hun eigen publiek trekken, is in Vlaanderen geconstateerd in een enquête en in gedragsgegevens van bibliotheekbezoekers. In dit onderzoek werden amper aanknopingspunten gevonden voor het veronderstellen van grote verschillen tussen Nederland en Vlaanderen. De werkwijze in dit onderzoek nodigt uit tot vervolgonderzoek, zodat een grootschalige longitudinale studie kan ontstaan naar het bibliotheekbezoekgedrag. Dit kan bibliotheken helpen het ledenverloop in kaart te brengen.

ABSTRACT

Public libraries in the Netherlands possess much information on reading tastes due to their registration systems: each time a library user borrows a book, his transaction data, including the genre or topic of the borrowed book, are stored in a file. Over the years these data on reading behavior have accumulated, yet, unfortunately they are seldomly used for research purposes. The current study aimed to sieve these data files for nuggets of knowledge on reading behavior and tastes. More specifically they have been used to answer the following research question: is it possible to cluster library users based on their book borrowing behavior, and if so, in what segments does this clustering result?



EEN RIJK PALET AAN LEESMAKEN

EEN SEGMENTATIEONDERZOEK ONDER 27 DUIZEND BIBLIOTHEEKLEDEN OP BASIS VAN UITLEENGEDEVENS

INLEIDING

Een goede vraag hoeft niet altijd een goed antwoord te ontlokken. De vraag ‘hoe vaak leest u wat?’ kan om verschillende redenen een onjuist antwoord ontlokken. Respondenten kunnen zich niet meer exact herinneren hoeveel en welke boeken zij gelezen hebben gedurende een heel jaar of zij kunnen – uit sociale wenselijkheid – zowel het aantal als het literaire gehalte van (de) gelezen werken sterk overschatten.

De methodiek van het Sociaal Planbureau beoogt deze problemen grotendeels te ondervangen. Hun meetwijze komt erop neer dat respondenten gedurende enkele weken een tijdsdagboek bijhouden waarin genoteerd wordt hoeveel minuten zij aan diverse activiteiten – waaronder lezen – besteden. Ook deze methodiek – ondanks haar voordelen – is bekritiseerd. Het is de vraag of de beperkte periode waarin deze meting plaatsvindt representatief is voor het hele jaar. Consumenten kunnen hun leesgedrag concentreren in vakantieperiodes en als de meting buiten die periode plaatsvindt, blijft een groot deel van dit gedrag onzichtbaar. Voorts bevreemdt het scp kinderen – een belangrijke doelgroep van leesbevorderaars – niet.

Het doel van deze bijdrage is niet louter het bekritisieren van bestaande metingen van leesgedrag; alle leveren namelijk een bijdrage aan het inzicht in leesvoorkeuren en leeskwantiteit. Wel is het doel om deze metingen aan te vullen met een instrument dat in de praktijk en theorie lange tijd onderbelicht is gebleven, te weten de zogenaamde uitleenscans van openbare bibliotheken. Met deze scans wordt automatisch geregistreerd wie wat wanneer en in welke hoeveelheden leent.

De opzet van deze bijdrage is als volgt. Allereerst worden de onderzoeksvragen en relevantie van het uitgevoerde onderzoek – een analyse van het leengedrag van meer dan 27 duizend bibliotheekleden – uiteengezet, gevolgd door een schets van eerder onderzoek naar gedragsregistratie van bibliotheekgebruikers. Vervolgens zullen de belangrijkste bevindingen en conclusies van het onderzoek gepresenteerd worden, alsmede suggesties voor verder onderzoek.

PROBLEEMSTELLING EN RELEVANTIE

De voornaamste doelstelling van dit onderzoek was om de diversiteit van het lezerspubliek – variërend van 0 tot meer dan 100 jaar – in kaart te brengen, ofwel om een grote en zeer heterogene populatie op te delen in deelgroepen die elk intern homogener zijn. Dergelijke informatie is bruikbaar voor onderzoekers van leesgedrag om een indruk te krijgen van de diversiteit van het lezerspubliek. Voor bibliotheken is deze informatie waardevol, aangezien zij deze kunnen inzetten bij beslissingen aangaande hun collectievorming. Wanneer zij weten welke groepen, in welke filialen, in welke aantallen belangstelling hebben voor welke materialen, kunnen zij de aanschaf van materialen preciezer afstemmen op die vraag vanuit de lokale markt.

Deze uitleengegevens – ter beschikking gesteld door Stadsbibliotheek 's-Hertogenbosch – bieden een mogelijkheid om zicht te krijgen op voorkeuren en gedragingen van een zeer grote steekproef (meer dan 27 duizend leners), zonder gehinderd te worden door beperkingen van enquêteonderzoek. Scans hebben verschillende voordelen boven enquêtes. Allereerst hoeft men bij een uitleenscan geen steekproef te trekken: dit bestand bevat alle uitleentransacties van alle leners gedurende verschillende jaren (dus niet slechts enkele weken, zoals bij het SCP onderzoek het geval is), inclusief van kinderen die bij enquêteonderzoek vaak buiten beeld vallen. Alle leeftijden, leesmaken, opleidingsniveaus en inkomensklassen zijn erin vertegenwoordigd. Het eerste voordeel is ten dele gerelateerd aan een tweede: omdat van steekproeftrekking geen sprake is, is er ook geen sprake van vertekening die door de trekking kan plaatsvinden. De respons op postaal of digitaal uitgezette enquêtes is vaak laag (minder dan 20% of zelfs 15%), waarna er twijfel ontstaat of diegenen die wél participeren in het onderzoek vergelijkbaar zijn met diegenen die niet gereageerd hebben. Met andere woorden: lijkt de 15% die wel een enquête invult nog wel op de 85% die (om welke reden dan ook) besluit dat niet te doen? Niet alleen zijn deze scangegevens completer dan de data die men met enquêtes kan verkrijgen, ook zijn ze meer betrouwbaar. Respondenten kunnen zich – zeker wanneer de tijdspanne een heel jaar beslaat – niet meer exact herinneren hoeveel en wat zij gelezen hebben; scans vormen een veel nauwkeuriger 'geheugen' van het

leesgedrag dan dat van lezers zelf. Een vierde voordeel is dat de databestanden van bibliotheken longitudinaal onderzoek zeer eenvoudig maken: gedurende verschillende jaren kan men het gedrag van dezelfde leners volgen, om na te gaan waarin dit verandert.

Uiteraard heeft deze methodiek ook enkele nadelen. Zoals toegelicht wordt in paragraaf 2 vormen bibliotheekleners een zeer grote groep (4.1 miljoen Nederlanders), maar zijn zij niet volledig representatief voor de totale groep lezers. De groep lezers bestaat uit zowel leners als kopers, waarbij geldt dat onder de groep kopers mannen, hoger opgeleiden en stedelingen iets sterker vertegenwoordigd zijn. Veel mensen (naar schatting een twee keer zo grote groep als het totaal aan bibliotheekpashouders) gebruiken de openbare bibliotheken (bijvoorbeeld om er een krant of tijdschrift te lezen), zonder er een uitlening te verrichten, en daarmee op te duiken in de genoemde uitleenscans.

De hoofdvraag van het onderzoek is: welke segmenten bibliotheekgebruikers zijn er te vormen op basis van hun leengedrag en welke verschillen zijn waarneembaar tussen deze segmenten als het gaat om andere variabelen? Deelvragen hierbij zijn: 1) verschillen deze segmenten naar leeftijd en het type filiaal (groot, middel of klein) dat zij gebruiken en 2) in welke mate zijn deze segmenten, longitudinaal gezien, stabiel? Met deze laatste vraag wordt bedoeld of leners – van het ene jaar op het andere – van segment veranderen dan wel juist in hetzelfde segment blijven. De eerste vraag is met name vanuit een praktisch oogpunt relevant. Openbare bibliotheken veronderstellen dat verschillende filialen binnen één en dezelfde stichting een verschillend publiek kunnen aantrekken, met name omdat de collectieomvang en het serviceniveau verschilt per type (klein, middelgroot of groot) filiaal. Met het huidige onderzoek is het mogelijk om dit na te gaan.

THEORIE

Alvorens in te gaan op eerder onderzoek naar leesgedrag op basis van uitleenscans, wordt kort ingegaan op wie nu precies het lenerspubliek constitueren. Een enquête van CenterData – een onderzoeksinstituut verbonden aan de Universiteit van Tilburg – bood ons de kans om meer zicht te krijgen op de lezersmarkt. Zij enquêeerden meer dan 1.800 Nederlanders in een studie ten behoeve van een boekhandelsketen, en vroegen hun respondenten met welke frequentie zij boeken lazen, kochten en leenden. Op basis van hun antwoorden, konden op basis van een clusteranalyse drie groepen gevormd worden: Nederlanders die overwegend boeken kochten; mensen die overwegend boeken leenden bij de lokale bibliotheek, en

mensen die zelden tot nooit boeken lezen. Voor het onderzoek zoals gerapporteerd in dit artikel lijkt met name het onderscheid tussen de eerste twee doelgroepen interessant; deze zijn weergegeven in de onderstaande tabel.

TABEL 1 | KOPERS, LENERS EN NIET-LEZERS VERGELEKEN AANGAANDE GENDER, OPLEIDINGSNIVEAU EN STEDELIJKHEID WOONPLAATS (BRON: CENTERDATA / DE SLEGTE, 2008; N=1868)

	Leners	Kopers	Niet-lezers	Totaal
GENDER				
man	36,3%	46,2%	65,5%	53,2%
vrouw	63,7%	53,8%	34,5%	46,8%
OPLEIDING				
basisonderwijs	4,7%	4,1%	8,0%	6,2%
vmbo	22,4%	18,3%	31,9%	26,3%
havo/vwo	14,4%	13,2%	10,2%	12,0%
mbo	16,1%	13,7%	22,3%	18,7%
hbo	30,3%	32,2%	19,6%	25,4%
wo	12,0%	18,5%	7,9%	11,4%
STEDELIJKHEID WOONPLAATS				
zeer sterk stedelijk	13,2%	24,5%	13,6%	15,9%
sterk stedelijk	25,9%	25,9%	24,8%	25,3%
matig stedelijk	21,9%	18,0%	22,3%	21,2%
weinig stedelijk	20,6%	21,1%	22,1%	21,5%
niet stedelijk	18,4%	10,6%	17,3%	16,1%

Onder de boekenleners zijn vrouwen, lagere inkomens en de lagere opleidingsniveaus hierin (iets) sterker vertegenwoordigd. Boekenkopers lijken daarentegen – gezien hun opleidingsniveau – een iets elitairder publiek te vormen. Daarnaast zijn ze, in tegenstelling tot de leners, vaker woonachtig in steden. Ook de branches van de drie groepen verschillen: leners zijn met name werkzaam in de sector zorg en welzijn (met onderwijs als op één na meest genoemde branche); bij kopers is dat het onderwijs en bij niet-lezers de industrie.

De conclusie die uit deze tabel getrokken kan worden is dat de groep lezers breder is dan die alleen van leners, waarbij geldt dat leners qua gender, woonplaats en beroep afwijken van de groep kopers. Nu we zicht hebben op de verschillen tussen leners en kopers van boeken – waarmee ook duidelijk wordt over welke groep de uitleenscans de meeste informatie bieden – worden in de volgende drie deelparagrafen evenveel segmentatiestudies aangaande de eerstgenoemde doelgroep besproken.

KLANTENSTUDIE VERENIGING OPENBARE BIBLIOTHEKEN (2005)

Zoals opgemerkt is in de voorgaande paragraaf, is onderzoek op basis van uitleenscans schaars. Segmentatiestudies in Nederlandse bibliotheken zijn dan ook met name gebaseerd op schriftelijke enquêtes, doorgaans de zogenaamde klanttevredenheidsonderzoeken, die jaarlijks door meer dan 18 duizend bezoekers worden ingevuld. Alhoewel in deze paper aan een andere methodiek de voorkeur wordt gegeven, zullen toch kort de bevindingen uit deze klanttevredenheidsstudies gerapporteerd worden, met name omdat wetenschappelijk onderzoek naar de bibliotheeksector schaars is. Uit deze enquêtes bleek dat er vijf drijfveren waren voor bibliotheekbezoek – op basis waarvan zes segmenten gevormd konden worden – te weten:

- 1 Lezen en leesplezier: met name frequente bezoekers van de bibliotheek die veel materialen lenen, geven het lezen van fictie ter ontspanning op als reden voor bibliotheekbezoek.
- 2 Het opvoeden van kinderen en hen tot lezen stimuleren: een substantiële groep mensen gebruikt de bibliotheek om informatie te verkrijgen over opvoeding en hun kinderen tot lezen te stimuleren.
- 3 School en (avond)studie: een groep respondenten gaat met name naar de bibliotheek om daar informatie op te zoeken omwille van school- of studieopdrachten. Dit betreft zowel scholieren aan het voortgezet onderwijs, studenten mbo of hbo als avondstudenten.
- 4 Informatie en algemene ontwikkeling: terwijl het onder punt 3 genoemde bezoeks-motief het extrinsiek gemotiveerd (ofwel door school verplicht) zoeken van informatie betrof, betreft dit bezoeks-motief het zelf gemotiveerd (gebaseerd op een persoonlijk streven tot algemene ontwikkeling) zoeken van informatie. Naast lezen, opvoeding en school blijkt ‘algemene ontwikkeling’ een vierde functie te zijn die de bibliotheek voor haar bezoekers vervult.
- 5 Ontmoeten en bijblijven: een vijfde bezoeks-motief is het ontmoeten van andere mensen en het volgen van wat er in de wereld gebeurt door het lezen van kranten en tijdschriften. Door met elkaar te praten en kranten te lezen blijven mensen op de hoogte van wat er in hun regio en daarbuiten gebeurt.

Op basis van deze motieven bleken er zes doelgroepen te onderscheiden zijn: plezierlezers, autodidacten, opvoeders, scholieren, ontmoeters en kleinverbruikers. Plezierlezers bleken niet alleen een relatief oude doelgroep, maar ook een relatief laag opgeleide groep te vormen: bijna de helft van hen noemde primair onderwijs, mulo, mavo of vmbo als hoogst genoten opleidingsniveau. De belangstelling van deze doelgroep richtte zich met name op romantische en spannende fictie, en veel

minder op poëzie, literatuur of anderstalige fictie. Ook voor informatieve boeken en andere materialen (dvd's, cd's, cd-roms) was hun belangstelling relatief gering.

Autodidacten daarentegen waren relatief hoog opgeleid (41% heeft een hbo- of wetenschappelijke opleiding genoten) en hebben een heel brede belangstelling. Ze leenden veel informatieve boeken, cd's, films, cd-roms en hadden een bovengemiddelde belangstelling voor vrijwel alle rubrieken in de informatieve collecties. Wat ook opviel was dat ze een sterke belangstelling hadden voor het 'high brow' aanbod van de bibliotheek, zoals literatuur, poëzie, anderstalige fictie en kunstboeken.

Scholieren hadden als jonge doelgroep belangstelling voor 'jonge' genres, zoals adolescentenromans, griezelboeken als ook science fiction, fantasy en strips. Net als de autodidacten lazen ze relatief veel literatuur, poëzie, boeken over kunst e.d., maar waarschijnlijk in tegenstelling tot de autodidacten was dit niet geheel uit eigen beweging maar eerder uit noodzaak voor school (ckv-onderwijs).

Ontmoeters en tijdschriftenlezers kwamen vooral naar de bibliotheek om daar kranten en tijdschriften te lezen en andere mensen te ontmoeten. Deze groep was net als de plezierlezers relatief oud, maar telde in tegenstelling tot die laatstgenoemde groep relatief veel mannen. Ontmoeters hadden onder andere belangstelling voor thema's als gezondheid, reizen, tuinen, doe-het-zelf, wonen, koken en dieren.

Opvoeders kwamen met name naar de bibliotheek om daar hun kinderen te begeleiden en tot lezen te stimuleren. Ze hadden dan ook belangstelling voor informatieve thema's die gerelateerd (kunnen) zijn aan opvoeding, zoals gezondheid, psychologie, onderwijs. Van alle doelgroepen leenden ze met afstand de meeste kinderboeken.

Kleinverbruikers vormden de moeilijkste doelgroep omdat deze gekenmerkt wordt door een benedengemiddelde score op de meeste motieven en een benedengemiddelde belangstelling voor de meeste genres. De enige uitzondering hierop vormde de cd-collectie: kleinverbruikers wilden wel graag een cd lenen en doen dit in vergelijking tot de andere groepen relatief vaak. De meeste bezoekers die geen lenerspas hebben, behoren tot deze doelgroep (of de tijdschriftenlezers).

LATENTE KLASSENSTUDIE BOTER EN WEDEL (1999)

Een van de weinige studies naar feitelijk – eerder dan zelfgerapporteerd – leengedrag is die van Boter en Wedel (1999), waarbij zij clusters probeerden te formeren op basis van het leengedrag van bezoekers van een middelgrote bibliotheek in de provincie Utrecht. Een cruciale rol in hun analyse, net zoals in die van andere studies, speelde de zogenaamde rubrieksindeling: alle Nederlandse en Belgische bibliotheken geven aan ieder boek een code mee die het genre (bij fictie) of thema

(bij informatieve boeken) weergeeft. Vaak kent een dergelijke scan daarmee 40 of meer verschillende codes, zodat achterhaald kan worden hoeveel boeken iedere lener in welke rubrieken geleend heeft. Alvorens hun gegevens te onderwerpen aan een zogenaamde latente klassenanalyse (een geavanceerde statistische methode om respondenten in groepen in te delen op basis van overeenkomsten in gedrag) dichotomiseerden zij alle rubrieken die in het uitleenbestand voorkwamen: bij iedere respondent werd met een 0 of 1 aangegeven of deze niet of juist wel materialen geleend had in een bepaalde rubriek, zoals detectives, streekromans, literaire boeken, kunstboeken et cetera. Vervolgens wees de latente klassenanalyse uit dat er acht klassen (ofwel segmenten) te onderscheiden waren:

- Jonge kinderen: leners tot 12 jaar, die vrijwel uitsluitend jeugdboeken lenen.
- Oudere kinderen: leners tussen de 13 en 15 jaar, die met name naar de bibliotheek gaan voor muziek, jeugdboeken B en C als ook nonfictie voor de jeugd.
- Literatuurlezers: leners die vrijwel uitsluitend Nederlands- of anderstalig literair proza lezen. Het aantal scholieren van het voortgezet onderwijs in deze groep is substantieel te noemen.
- Volwassen lezers met een brede smaak: overwegend dertigers en veertigers die Nederlandstalige literatuur lezen naast boeken over gezondheid en reizen.
- Streekromanlezers: de doorgaans wat oudere liefhebbers van streek- en familieromans, die af en toe een uitstap maken naar een ander genre.
- Spanninglezers: de liefhebber van thrillers, detectives, avonturenverhalen, die af en toe ook een literair boek of oorlogsverhaal leent.
- Grootverbruikers: leners die meer dan 50 materialen lenen en een brede leessaak hebben.
- Kleinverbruikers: leners die 7 of minder materialen per jaar lenen, waaronder een enkele muziek-cd.

De acht segmenten die Boter en Wedel vonden, verschilden duidelijk van elkaar als het ging om leeftijd, leenfrequentie en boekvoorkeur. Hun studie maakte daarmee duidelijk dat openbare bibliotheken een verre van homogeen publiek bedienen en dat verschillen in leesvoorkeur samenhangen met andere persoonskenmerken (zoals leeftijd en woonplaats).

Tussen bevindingen uit de eerder genoemde klanttevredenheidsstudies en de uitkomsten van Boter en Wedels onderzoek zijn enkele parallellen aan te wijzen. De categorie scholieren in de eerstgenoemde studie overlapt met die van literatuurlezers in de laatstgenoemde. Hetzelfde geldt voor opvoeders (in het klanttevredenheids-onderzoek) en ‘volwassenen met een brede smaak’ (in Boter en Wedels studie), als ook plezierlezers met streekromanlezers. Tot slot keren kleinverbruikers in beide

studies terug. Mogelijk overlappen de autodidacten in de eerstgenoemde studie met de grootverbruikers in de laatstgenoemde, maar het is moeilijk om hier met zekerheid uitspraken over te doen.

Verschillen tussen beide studies zijn er ook wel degelijk, hetgeen deels verklaard kan worden omdat de eerstgenoemde indeling gebaseerd is op zelfgerapporteerde motieven en de tweede op feitelijk gedrag. Voorts verschillen de doelgroepen van beide onderzoeken: in de eerste hebben alleen leners van 14 jaar en ouder geparticipeerd, terwijl de tweede alle leeftijdsgroepen bestrijkt.

De studie die in deze bijdrage gerapporteerd wordt, bouwt voort op Boter en Wedels inzichten, met enkele toevoegingen en wijzigingen ten opzichte van hun opzet. Allereerst hebben bibliotheken de laatste tien jaar sinds hun studie een onderverdeling (d.w.z. een verfijning in rubrieken) aangebracht, met name als het gaat om leesboeken voor de jeugd. Terwijl in het onderzoek van Boter en Wedel alle jeugdverhalen nog in één rubriek vielen, kon bij de recentere studie gebruikgemaakt worden van een bestand waarin de jeugdverhalen verspreid waren over verschillende rubrieken, oplopend in leesniveau. De verwachting was dat hierdoor een beter inzicht verkregen kon worden in verschillen tussen jeugdige lezers. Het ligt immers in de lijn der verwachtingen dat een zesjarige andere boeken zal lezen dan een veertienjarige. Er waren nog meer verschillen tussen de rubrieksindeling in Boters studie en de onze, waarover meer informatie geboden zal worden in de volgende paragraaf.

Een tweede onderscheid betrof de omgang met rubrieken. In het onderzoek van 1999 werden alle gegevens gedichotomiseerd (men leende wel of niet in een rubriek), terwijl in de te rapporteren studie deze metrisch bleven (het exacte absolute aantal geleende thrillers, streekromans etc bleef weergegeven). De verwachting was dat hiermee een genuanceerder beeld van leners en hun voorkeuren verkregen kon worden.

Een derde onderscheid was dat in de onderhavige studie het accent lag op de aard eerder dan de frequentie van het leesgedrag. In Boters studie zijn twee groepen (klein- en grootverbruikers) gevormd die zich met name onderscheiden van de zes andere omwille van het aantal, eerder dan de soort gelezen boeken. Dit maakte de klein- en grootverbruikers nog steeds intern zeer heterogene doelgroepen, hetgeen ook bleek uit de leeftijdsverdeling. Zowel onder de kinderen, tieners als 65-plussers kwamen kleinverbruikers voor, terwijl het te verwachten was dat deze drie leeftijdsgroepen toch sterk verschilden als het ging om het type boeken dat hun voorkeur had. In de onderhavige studie is gepoogd dergelijke heterogeniteit te voorkomen, hetgeen uitgewerkt zal worden in paragraaf 3. Daaraan voorafgaand zal de derde segmentatiestudie – uitgevoerd in 160 Vlaamse bibliotheken – beschreven worden.

ONTLEEND EN ONTLEED (2006)

Het Vlaams Centrum Openbare Bibliotheken (vcoB) liet in 2005 en 2006 in meer dan 160 van zijn bibliotheken 32 duizend bezoekers bevragen in het kader van een grootschalig klanttevredenheidsonderzoek (Glorieux en Vandenbroeck, 2006). Van 20.577 respondenten beschikte men – door de uitgedeelde vragenlijst net als een uitgeleend boek te registreren – ook over de leenhistorie. Hierdoor kon men enquêtegegevens (bijvoorbeeld over het opleidingsniveau van de lener en diens oordelen over de collectie) koppelen aan gedragsdata. De focus bij deze studie lag op volwassenen leners.

Uit deze studie van Glorieux en Vandenbroeck bleek dat elk van de drie hoofdgenres fictie voor volwassenen zijn eigen doelgroep had: romantiek, literatuur en spanning. De auteurs noemden dan ook de doelgroepen die hiervoor belangstelling hadden adrenalinezoekers (spanning), literairen en romantici. Bezoekers met een grotere culturele bagage (afgemeten aan het eigen opleidingsniveau, dat van de ouders en het leesklimaat thuis) bleken meer literatuur te lezen.

Ook als het ging om de nonfictie voor volwassenen vonden zij dat enkele themaclusters een eigen doelgroep wisten aan te trekken. Zo onderscheidde de auteurs ‘huismussen’ (met belangstelling voor boeken over handenarbeid of klussen in huis), ‘evenwichtszoekers’ (die met name boeken lasen over psychologie, gezondheid en wijsbegeerte), ‘autodidacten’ (geschiedenis) en ‘trekvogels’ (reisboeken).

De indeling van Glorieux en Vandenbroeck cohereert op verschillende punten met die van het in paragraaf 2.1 genoemde onderzoek. In beide studies keren de autodidacten terug; een doelgroep die intrinsiek gemotiveerd op zoek gaat naar informatie, waarschijnlijk voortgedreven door de persoonlijkheidseigenschap need for cognition (Stalpers, 2010), ofwel een sterke behoefte aan kennis en reflectie. In beide onderzoeken keren kleinverbruikers terug: leners die weinig tot geen materialen lenen.

Ook zien we overeenstemming tussen hun (Vlaamse) studie en het werk van Boter en Wedel. In allebei blijken de drie voornaamste genres fictie (romantiek, spanning en literatuur) hun eigen doelgroep aan te trekken. Daarnaast worden in beide studies kleinverbruikers als segment aangemerkt; een punt van overeenkomst waarop echter kritiek te formuleren is, aangezien kleinverbruikers qua leeftijd en interessedomein nog steeds een heel heterogeen doelgroep kunnen vormen.

De belangrijkste winst van de Vlaamse studie is meerledig. Allereerst is de combinatie van enquêteonderzoek met gedragsregistratie een interessante, omdat op die manier heel eenduidig de relatie van bijvoorbeeld opleiding (een variabele gemeten in een enquête) met leesniveau (afgemeten aan het geleende type boeken) vastgesteld kan worden, zonder dat een element als sociale wenselijkheid die relatie

sterk kan vertroebelen. Een mogelijk voorbeeld hiervan: hoger opgeleiden vinden dat zij eigenlijk literatuur behoren te lenen (norm), en rapporteren vervolgens in een enquête de norm eerder dan de werkelijkheid. De Vlaamse opzet maakt het mogelijk een dergelijk fenomeen te omzeilen of eruit te filteren; men kan zelfgerapporteerd gedrag vergelijken met feitelijk geregistreerd gedrag. Een tweede winstpunt betreft de bevinding dat verschillende collectiegebieden (fictiegenres, onderwerpsgebieden) hun eigen publiek lijken aan te trekken. Met name als het gaat om de rubriek non-fictie geeft de studie van Glorieux en Vandenbroeck meer inzicht in de diverse smaken dan de eerste twee studies. Met name de laatstgenoemde bevinding – aangaande de onderverdeling van fictiegenres en themagebieden binnen het domein van nonfictie – beoogt de onderhavige studie voort te borduren op het werk van Glorieux en Vandenbroeck.

Er zijn ook enkele verschillen tussen de Vlaamse en de nog te rapporteren studie aan te wijzen. De Vlaamse onderzoekers hebben in hun studie het leengedrag van kinderen niet geanalyseerd en a priori al een onderscheid gemaakt tussen fictie en nonfictie (en daarmee één indeling voor de fictie en één andere voor de nonfictie gemaakt). In de onderhavige studie wordt het leengedrag van kinderen wel meegenomen – het doel is immers inzicht te krijgen in het leengedrag van alle leeftijdsgroepen – en worden fictie en nonfictie simultaan geanalyseerd. De reden hiervoor is dat het bestaan van verschillende classificaties (één voor de fictie en één voor de nonfictie) naast elkaar het zicht op het totaalbeeld kan vertroebelen.

METHODIEK

Ten behoeve van het onderzoek heeft Stadsbibliotheek 's-Hertogenbosch uitlengegevens ter beschikking gesteld, met daarin gegevens over 27.774 leners, die gebruik konden maken van zes verschillende filialen, waarvan één zich bevond in een nabijgelegen dorp. In dit bestand werden meer dan 200 verschillende rubrieken onderscheiden; substantieel meer dan in het onderzoek van Boter en Wedel. Dit bracht voordelen met zich mee (een verfijnder weergave van het smakenpalet van de leners), maar ook enkele nadelen van meer rekenkundige aard. Zo bevatten enkele rubrieken dermate weinig waarnemingen (uitleningen) dat besloten is om de 200 rubrieken terug te brengen tot een twintigtal hoofdruubrieken, zoals spannende fictie, literatuur, romantische boeken, reisboeken et cetera. Hiermee is voorkomen dat rekenkundig gezien men als het ware 'door de bomen het bos niet meer kon zien'.

Zoals het aantal rubrieken zowel een voordeel als nadeel had, gold dat ook voor het aantal respondenten. Een van de meer stabiele en zorgvuldige methoden om

respondenten te clusteren (op basis van overeenkomsten in gedrag) is de zogenaamde hiërarchische clusteranalyse, die echter maar een beperkt aantal respondenten tegelijk kan clusteren, te weten maximaal twee duizend (ofwel slechts één veertiende van het totale lenersbestand). Hierdoor is allereerst een analyse uitgevoerd over een aselekt gekozen subset van de populatie, om vervolgens met een andere analysemethode de bevindingen uit die analyse te generaliseren naar het totale bestand. Er is dus weliswaar (voor de eerste, verkennende fase van de analyses) een steekproef getrokken uit de gegevens, maar de resultaten die gerapporteerd worden in de volgende paragraaf zijn gebaseerd op alle leners (verkregen in de tweede fase van de analyses). In de volgende paragrafen wordt de gehanteerde methodiek gedetailleerder uitgelegd.

De hiërarchische clustermethode wordt zo genoemd, omdat deze eerst individuen die sterke overeenkomsten vertonen in gedrag bij elkaar plaatst, waarna clusters van individuen worden toegewezen aan weer grotere clusters, net zolang totdat er maar één cluster (de totale populatie) overblijft. Op deze manier ontstaat een boomstructuur, met op het laagste abstractieniveau alle individuen (de twijgen), die bijeenkomen in clusters (de zijtakken) en hoofdclusters (de grotere takken), net zolang tot allen bijeenkomen bij de stam (het totale bestand). Deze methodiek is weliswaar zeer zorgvuldig, maar daarmee ook zeer traag en slaagt er niet in met zeer grote bestanden om te gaan.

Daarom was het de initiële opzet om na de hiërarchische clusteranalyse de veel snellere en efficiëntere *k-means clusteranalyse* (ook wel snelle clusteranalyse genoemd) in te zetten. In de praktijk van enquêteonderzoek wordt doorgaans met de hiërarchische methode achterhaald hoeveel en welke clusters er zijn, om vervolgens die informatie in te zetten bij de tweede methode. Versterkt door die informatie werkt de *k-means* methode stabiel en betrouwbaarder. Alhoewel deze combinatie bij enquêteonderzoek frequent gemaakt wordt, bleek dat in de praktijk van het onderhavige onderzoek geen goede uitkomsten op te leveren. Dit had waarschijnlijk te maken met de extreem scheve verdeling van de gehanteerde segmentatievariabelen: een klein deel van de leners leent bijvoorbeeld 25 of meer beginnende leesboekjes, tegenover een zeer grote groep die er helemaal geen leent. Op deze scheef verdeelde variabelen kon de *k-means* clusteranalyse (in tegenstelling tot de hiërarchische) niet goed grip krijgen, waardoor de laatstgebruikte methode geheel andere uitkomsten opleverde dan de eerste, met name als het ging om de omvang van de segmenten.

Derhalve werd besloten om een weliswaar eenvoudige maar wel sterke classificatiemethode in te zetten. Nadat de hiërarchische analyse over een gedeelte van

het totale bestand uitwees hoeveel en welke groepen gevormd konden worden, werd met beslissingsregels (bijvoorbeeld: ‘als een lener meer leent in rubriek A, B en C dan in de andere rubrieken, wijs deze dan toe aan groep 1’) geprobeerd deze indeling te repliceren. Een vergelijkbare classificatiemethode is gehanteerd bij eerder onderzoek, waaronder dat van Kraaijvanger (2010), die erin slaagde respondenten in te delen in groepen op basis van overeenkomsten in persoonlijkheidsstructuren en waardeoriëntaties.

De uitkomsten van de analyses waren dat een indeling van elf clusters het meeste recht deed aan de diversiteit in de lenersgroep. Het aanmaken van minder segmenten zou ertoe leiden dat er geen recht werd gedaan aan de diversiteit in de lenerspopulatie, onder andere gezien verschillen in leesniveau (bij de jongere lezers), genrevoorkeur (bij de volwassenen) of interessegebied (aangaande de verschillende rubrieken non-fictie). Het aanmaken van meer segmenten leidde ertoe dat er zeer kleine groepen ontstonden, met een omvang van 3% of minder van de totale populatie).

RESULTATEN

Uit de clusteranalyse bleek dat er elf segmenten onderscheiden konden worden, waarbij de jeugdige leners verdeeld waren over vier groepen: voorschoolse (tot 5 jaar), beginnende (gemiddeld 7 jaar) en gevorderde lezers (10,5 jaar) als ook zakelijke informatiezoekers (14 jaar). De laatstgenoemde groep zocht met name informatieve boeken in diverse rubrieken, waarschijnlijk voor schooldoeleinden. Bij de volwassenen lezers bleken de drie grootste genres – romantiek, literatuur en spanning – elk hun eigen publiek aan te trekken. Dezelfde observatie kon gemaakt worden voor nonfictie, waarbij drie hoofddomeinen onderscheiden konden worden: reisboeken; geschiedenis- en kunstboeken, als ook boeken over gezondheid en opvoeding. In de volgende tabel worden de omvang, gemiddelde leeftijd en genrevoorkeuren van de elf clusters beschreven.

TABEL 2 | MATERIAALVOORKEUR EN GEMIDDELDE LEEFTIJD PER DOELGROEP

Naam cluster	%	Leeftijd	Materiaalvoorkeur
Voorschoolse leners	10%	4,5	Puzzels, prenten- en peuterboeken
Beginnende lezers	10%	7	Avi boeken voor groep 3 en 4 als ook jeugdboeken A
Gevorderde lezers	14%	10,5	Jeugdboeken B en C, en een enkel stripboek
Zakelijke infozoekers	8%	14	Boeken in diverse informatieve rubrieken, o.a. techniek

Literatuurlezers	11%	52	Literaire fictie en psychologische romans
Thrillerlezers	14%	47	Thrillers, detectives, avonturenverhalen en spionage-romans
Romantiekiefhebbers	8%	54,5	Streek- en familieromans, als ook vertaalde romantische fictie
Liefhebbers film en muziek	9%	42	Cd's en dvd's
Autodidacten	6%	37	Kunst- en geschiedenisboeken
Reizigers	4%	47	Reisboeken en enkele fictietitels
Lichaam en geest	5%	37	Boeken over geneeskunde, opvoeding en psychologie

Alhoewel leeftijd niet als segmentatievariabele gehanteerd is, bleek er een sterke relatie te zijn tussen leeftijd enerzijds en de indeling anderzijds (Cramers $V=,45$, $p<,01$). Het uitleenbestand van Stadsbibliotheek Den Bosch maakte nog meer mogelijk dan alleen het vaststellen welke doelgroepen er waren. Aangezien onder deze basisbibliotheek drie typen voorzieningen – een centrale, een dorpsbibliotheek en verschillende wijkfilialen – ressorteren, konden verschillende andere vraagstukken ook beantwoord worden. Wil een segmentatie goed zijn, dan moet deze niet alleen samenhangen met verschillen in leeftijd, maar ook verschillen tussen typen bibliotheken zichtbaar maken. De volgende vraag is dan ook welke verschillen er tussen die typen zijn (zie hiervoor tabel 3).

TABEL 3 | DOELGROEPEN NAAR BIBLIOTHEEKTYPEN

	Centrale (stedelijk)	Rosmalen (dorp)	Wijkfilialen
Voorschoolse leners	4%	10%	15%
Beginnende lezers	4%	12%	15%
Gevorderde lezers	8%	17%	20%
Literatuurlezers	15%	10%	7%
Thrillerlezers	14%	15%	14%
Romantiekiefhebbers	6%	8%	10%
Liefhebbers film en muziek	17%	6%	2%
Autodidacten	9%	5%	3%
Reizigers	7%	4%	2%
Lichaam en geest	8%	5%	3%
Zakelijke informatiezoekers	8%	8%	9%
Totaal	100%	100%	100%

Uit de kruislingse vergelijking bleek dat de drie groepen jeugdige lezers (voorschools, beginnend en gevorderd) en de romantieklezers met name naar de wijk-filialen gingen, terwijl literatuurlezers, film liefhebbers, reizigers, autodidacten als ook lichaam en geest-lezers de centrale verkozen. Spanninglezers – sowieso een groep die bestaat uit alle rangen en standen – zijn in alle drie de typen bibliotheken in gelijke mate vertegenwoordigd. De relatie tussen de clusterindeling en filiaal-keuze bleek in het algemeen redelijk sterk te zijn (Cramers $V_{=,28}$; $p < ,01$).

Tot slot is vastgesteld of leners die in 2008 in groep A zaten, in diezelfde groep bleven in 2009. Dit bleek voor een meerderheid – 60% – het geval te zijn. 60% lijkt misschien weinig, maar als leners op kansniveau aan doelgroepen toegewezen zou zijn, dan hadden zij een 9% kans (100% gedeeld door 11 doelgroepen) om aan dezelfde doelgroep toegewezen te worden. Bij de gekozen indeling is dat een factor 6,7 (60% gedeeld door 9%) beter. Voorts zijn er verklaringen aan te dragen voor de migratie van 40% van de leners. Laten we daartoe de volgende tabel onder de loep nemen.

TABEL 4 | PERCENTAGE VAN DE LENERS DAT IN DEZELFDE DOELGROEP BLIJFT ALS HET JAAR ERVOOR EN BESTEMMING VAN 'MIGRERENDE' LENERS

	Blijft in dezelfde doelgroep	Migreren eventueel naar doelgroep
Voorschoolse lezers	64%	Beginnende lezers
Beginnende lezers	59%	Gevorderde lezers
Gevorderde lezers	73%	Zakelijke infozoekers
Literatuurlezers	55%	Thrillerlezers
Thrillerlezers	71%	Literatuurlezers
Romantiek liefhebbers	74%	Thrillerlezers
Liefhebbers film en muziek	56%	Literatuurlezers
Autodidacten	35%	Literatuurlezers
Reizigers	45%	Literatuurlezers
Lichaam en geest	42%	Literatuurlezers
Zakelijke informatiezoekers	39%	Gevorderde lezers
Totaal	60%	

De migratie van 40% van de leners kan verklaard worden door twee fenomenen: stijging van het leesniveau en vergankelijkheid van informatiebehoefte. De eerste verklaring houdt in dat voorschoolse lezers wanneer ze een jaar ouder worden,

over kunnen stappen naar de groep van beginnende lezers, die op hun beurt weer de sprong kunnen maken naar de groep gevorderde lezers. De tweede verklaring houdt in dat informatiebehoeften vaak een tijdelijk karakter hebben: men hoeft slechts één keer een scriptie te schrijven, maakt slechts één keer een wereldreis en legt slechts één keer een tuin aan. Wanneer de scriptie is geschreven, de reis is gemaakt of de tuin is aangelegd, is de honger naar kennis aangaande dat specifieke onderwerp gestild, en stapt de lener over naar een ander onderwerp. De andere lenersgroepen – met name de fictieleners – zijn relatief honkvast. Voorts bleek dat de omvang van de groepen in 2007 minder dan 1% afweek van die in 2008.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In deze laatste paragraaf wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag (5.1) om vervolgens de aanbevelingen na aanleiding van het onderzoek (5.2) als ook beperkingen ervan te bespreken.

CONCLUSIES

De hoofdvraag van dit onderzoek was welke segmenten te vormen zijn op basis van patronen in leengedrag, in welke mate deze segmenten stabiel zijn en aan welk type bibliotheekfiliaal deze de voorkeur geven. Uit het onderzoek bleek dat er elf clusters te formeren zijn, die verschillen naar leeftijd en filiaalgebruik. De vier jongste clusters – voorschoolse, beginnende en gevorderde lezers als ook zakelijke informatiezoekers – volgen elkaar op qua leeftijd en leesniveau en hebben een voorkeur voor de kleinere wijkfilialen, die waarschijnlijk het dichtst bij liggen. Tussen deze groepen is een opwaartse migratie zichtbaar.

De drie genres fictie – spanning, literatuur en romantiek – blijken elk een eigen bezoekerspubliek aan te trekken, waarbij de literatuurlezers duidelijk de voorkeur geven aan een grote stedelijke bibliotheek met een ruim assortiment, terwijl de romantieklezers vaker naar een wijkfiliaal gaan. Deze drie clusters fictielezers zijn relatief stabiel van karakter; omstreeks drie op de vier spanning- en literatuurlezers veranderen van het ene op het andere jaar niet van cluster.

De drie groepen non-fictielezers – met een voorkeur voor respectievelijk reisboeken (reizigers); kunst- en geschiedenisboeken (autodidacten), en boeken over gezondheid, opvoeding en psychologie (lichaam en geest) – geven de voorkeur aan het grootstedelijke filiaal, waarschijnlijk omdat daar het aanbod aan informatieve boeken het grootst is. De data wekken de indruk dat de informatiebehoeften die zij beogen te vervullen met hun leesgedrag vergankelijk van aard zijn, omdat de meerderheid van hen van het ene op het andere jaar verandert van segment.

De bevindingen van deze studie stemmen, zoals weergegeven is in tabel 5, overeen met de meeste voorgaande studies. Het enige onderscheid is dat groepen als klein- en grootverbruikers niet gevonden werden. Voor openbare bibliotheken is dit geen negatief gegeven, aangezien deze twee segmenten intern nog zeer heterogeen waren (o.a. gezien leeftijd) en daarmee geen herkenbaar eigen gezicht bezaten.

TABEL 5 | INDELING DEZE STUDIE VERGELEKEN MET DIE VAN EERDERE STUDIES (HET '≈' TEKEN WIL ZEGGEN DAT SEGMENTEN WELISWAAR OP ELKAAR LIJKEN MAAR NIET VOLLEDIG IDENTIEK HOEVEN TE ZIJN)

Deze studie (2010)	Boter & Wedel (1999)	Klanttevredenheid (2005)	Glorieux & Vandenbroeck (2006)
Voorschoolse leners	Jonge kinderen		
Beginnende lezers	Jonge kinderen		
Gevorderde lezers	Oudere kinderen		
Zakelijke infozoekers		Scholieren	
Literatuurlezers	Literatuurlezer	≈Plezierlezers	Literairen
Thrillerlezers	≈ Fictielezer		Adrenalinezoekers
Romantiekiefhebbers	Streekromanlezer		Romantici
Liefhebbers film en muziek			
Autodidacten		Autodidacten	Autodidacten
Reizigers			Reisvogels
Lichaam en geest	≈ Volwassen lezer met brede belangstelling	≈ Opvoeders	≈Harmoniezoekers
Niet terugkerend in deze studie	Kleinverbruiker	Kleinverbruiker	Kleinverbruikers
	Grootverbruiker		Grootverbruikers
			Huismussen

Tussen de onderzoeken zijn verschillende parallellen te ontdekken. In twee van de vier studies blijkt dat de drie grootste genres fictie voor volwassenen (spanning, literatuur en romantiek) elk hun eigen publiek lijken aan te trekken. Ook bij de informatieve thema's zijn er overkomsten tussen het profiel van de Nederlandse en Vlaamse leners zichtbaar: beide indelingen kennen segmenten met belangstelling voor reizen, geschiedenis en kunst, als ook lichaam en geest. Het cluster scholieren lijkt eveneens in de meeste studies terug te keren.

In de tabel is met een ≈teken aangegeven dat de genoemde indelingen – op enkele andere punten – weliswaar op elkaar lijken, zonder meteen naar exact dezelfde groepen te hoeven verwijzen. Zo duikt de groep opvoeders duidelijk op in

enquêteonderzoek (waar expliciet het motief ‘het begeleiden van kinderen’ bevestigd wordt), terwijl in analyses van uitleengegevens niet met honderd procent zekerheid valt te beweren dat een lener de bibliotheek gebruikt ten behoeve van de opvoeding van de eigen kinderen. Gezien de leeftijd en materiaalvoorkeur is dit weliswaar aanmerkelijk te maken, maar helemaal zeker is het niet.

De theoretische winst van het onderzoek is meerledig. Het feit dat deze studie de voorgaande studies bevestigde – onder andere aangaande het bestaan van spanning-, literatuur- en romantieklezers als ook autodidacten – geeft aan dat er relatief constante patronen in het leesgedrag van de Nederlandse en Vlaamse bevolking te herkennen zijn. Daarnaast biedt het onderzoek meer inzicht in de doelgroep voor nonfictie; een rubriek die in leesonderzoek relatief onderbelicht is. Ondanks de dynamiek binnen deze lezersgroep – die van jaar tot jaar andere informatie-behoeften kan nastreven – zijn binnen deze populatie, zowel in Nederland als in Vlaanderen, verschillende deelgroepen herkenbaar. Een derde nieuwe bevinding is dat het lezen van informatieve boeken lijkt te correleren met het lezen van literatuur, gezien de migratie tussen de nonfictie- en literatuurlezers. Tot slot maakte de longitudinale opzet van deze studie het mogelijk lezers over meer dan een jaar te volgen; een werkwijze die uit lijkt te nodigen tot vervolgonderzoek, waarover meer in de volgende paragraaf.

AANBEVELINGEN

In de onderzochte bibliotheken werden jeugdboeken alleen onderscheiden naar leesniveau en niet naar genre (bijvoorbeeld griezelboeken of avonturenverhalen); in de meeste bibliotheeksystemen wordt een dergelijk genreonderscheid niet opgeslagen. Om nauwgezet ontwikkelingen in smaak en leesniveau te kunnen volgen, kan een dergelijk onderscheid idealiter alsnog toegevoegd worden. Tevens kan een verfijnder onderscheid aangebracht worden tussen jeugdboeken (B en C) enerzijds en adolescentenromans (ook wel young adult novels genoemd) anderzijds, om meer inzicht te krijgen in wie de doelgroep is voor het laatstgenoemde genre en te achterhalen wanneer deze migreert naar klassieke volwassenenliteratuur. Meer in het algemeen verdient de doelgroep jeugd (tot en met 17 jaar) een eigen segmentatieonderzoek, onder andere gezien het feit dat zij bijna de helft van de bibliotheekbevolking vormen en deze leeftijdsgroep in veel studies naar bibliotheekgebruik en leesgedrag onderbelicht is gebleven.

Aangezien scanonderzoek bij uitstek het mogelijk maakt om leners te volgen gedurende verschillende jaren, kan het meer ingezet worden – in combinatie met de classificatie gemaakt in dit onderzoek – om bijvoorbeeld ledenverloop in kaart te

brengen. Welke segmenten zijn loyaal aan de bibliotheek en welke zeggen juist hun lidmaatschap op? Dergelijke onderzoek kan ook voor bibliotheken in de praktijk zeer nuttig zijn ten einde potentiële afhakers tijdig en gericht te benaderen.

Praktische aanbevelingen na aanleiding van het onderzoek hebben betrekking op de collectievorming van openbare bibliotheken. Wanneer zij weten welke doelgroepen – in welke aantallen – zij bedienen, kunnen zij beter hun collecties op die doelgroepen afstemmen. En dat zonder kostbaar en tijdrovend enquêteonderzoek in te zetten, met als eerder genoemd risico dat de voorkeuren en behoeften van een bevraagde steekproef sterk afwijken van die van de populatie als geheel. Informatie over populaire titels binnen deze segmenten kunnen – dankzij de gebruikte uitleenscans – eenvoudig achterhaald worden, en met die van andere bibliotheken vergeleken worden, ten einde een zo compleet mogelijk aanbod te vormen.

BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Bij het gerapporteerde onderzoek zijn twee beperkingen aan te wijzen. Alhoewel bibliotheken in verschillende rubrieken zeer fijnmazig te werk gaan inzake het indelen van boeken, geldt dit (zoals opgemerkt is in de voorgaande paragraaf) nog maar beperkt voor de jeugdboeken. Wanneer hier ook een genre-indeling aangemaakt zou worden, dan zou dit kunnen resulteren in een andere en verfijndere indeling van de jeugdleners.

Een tweede opmerking betreft de reikwijdte van het onderzoek. Zoals opgemerkt is in de tweede paragraaf, is het lenerspubliek maar een deel van het totale lezerspubliek. Over de boekenkopers, die onder andere hoger opgeleid zijn en vaker wonen in een (sterk) stedelijke omgeving, kan op basis van deze gegevens geen uitspraak gedaan worden. Als het gaat om jeugdige leners hoeft dit geen groot probleem te zijn – jeugdboeken worden immers veel vaker geleend dan gekocht (de ratio's worden geschat op minstens 12 tegenover 1; Speurwerk, 1993). Echter, als het gaat om alle volwassen leners, dan kan over met name het hoger opgeleide en het meer stedelijk woonachtige deel maar beperkt uitspraken gedaan worden.

BIBLIOGRAFIE

- Boter, J. en M. Wedel (1999). Segmentation of hedonic consumption: an application of latent class analysis to consumer transaction databases. *Journal of Market Focused Management*, vol. 3: 295-311.
- Glorieux, I. en D. Vandenbroeck (2006). *Ontleend en ontleed – gedrag en smaakprofielen van de Vlaamse bibliotheekgebruiker*. Brussel: Vlaams Centrum Openbare Bibliotheken.

- Kraaijvanger, B. (2010). *Youth Lifestyles anno 2010 – An investigation to the lifestyle of young people in the Dutch society*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Stichting Speurwerk (1993). *Profiel van de Nederlandse boekenconsument: een onderzoek naar het koop-, leen- en leesgedrag van de Nederlandse bevolking*. Amsterdam: Stichting Speurwerk.
- Stalpers, C. (2006). *Totaalrapport klanttevredenheidsonderzoek 2005*. Den Haag: Vereniging Openbare Bibliotheken.



DIFFERENCES IN LITERARY READING FROM PRINT VERSUS COMPUTER SCREEN. AN EMPIRICAL STUDY

MACIEJ MARYL

Institute of Literary Research
Polish Academy of Sciences
Nowy Świat 72
00-330 Warsaw
Poland
mmaryl@wp.pl

Maciej Maryl is an assistant lecturer at the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences (Warsaw). He graduated from University of Warsaw in literary studies and applied social sciences. He has published articles and book chapters on sociology of literature, media use in everyday life and empirical approaches to literary response. He currently works on a Ph.D. dissertation dedicated to the role of a writer in the contemporary new media environment, covering such issues as literary communication, new forms of literary output and collective writing (and reading) online.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Iedere nieuwe technologie – of het nu gaat om de uitvinding van het perkament of van de drukpers – zorgt voor nieuwe manieren van lezen en schrijven. Ook digitale media maken dat onze omgang met teksten verandert. Literaire e-boeken hebben andere eigenschappen dan hun gedrukte tegenhangers, omdat het nieuwe medium niet dezelfde karakteristieken bezit als het oude medium.

Over de digitale lezer van verhalen en gedichten doen verschillende assumpties de ronde: deze surft langs teksten, scant ze op hoofdstuk- en paragraaftitels en leest ze diagonaal. In plaats van aandachtig en gestructureerd, gaat hij vluchtig en gefragmenteerd te werk. Maryl vraagt zich af of we op deze manier nog literaire lezers zijn, of eerder ongeduldige tekstgebruikers. Maar: naar verschillen in het gebruik van gedrukte en digitale literatuur is nauwelijks empirisch onderzoek gedaan. Daar moet Maryls experiment verandering in brengen.

Methode

63 studenten aan de Warschau School van Sociale en Geesteswetenschappen, waarvan 32 vrouwen en 31 mannen, lezen een Pools kort verhaal (2077 woorden) van papier of van het computerscherm. Tijdens het lezen onderstrepen ze passages die ze belangwekkend of interessant vinden. Hun leestijden worden gemeten met een digitale stopwatch. Na het lezen en onderstrepen vullen ze een enquête in. Deze bestaat uit een geheugentest over de belangrijkste gebeurtenissen, het schrijven van een korte samenvatting, en uit algemene vragen over hun mediagebruik en sociaal-demografische achtergrond.

Resultaten

De theoretische aannames van het onderzoek moeten worden verworpen. Er bestaan geen significante verschillen tussen het lezen van papier en het lezen van het scherm. De leestijd is in beide condities vrijwel hetzelfde. Proefpersonen spreken weliswaar een voorkeur uit voor het gedrukte boek, maar daar is in hun leesprestaties niets van te merken: op aandacht, interesse en begrip verschillen hun scores tussen beide media niet significant.

Conclusie

Het verschil tussen het lezen en interpreteren van gedrukte en digitale literaire teksten is dus minder groot dan algemeen wordt aangenomen. Toch kan deze studie een dergelijk verschil niet uitsluiten. Mogelijk treden er een aantal complicerende variabelen op. De proefpersonen hebben de tekst gelezen in een artificiële situatie, wat hun aandacht en concentratie kan hebben verscherpt. Ook kan de conditie impact hebben gehad op het aantal onderstreepte woorden: achter het scherm vergeet je dit sneller te doen dan met de vertrouwde *highlighter* op papier. Verder hadden lezers met een langer verhaal, zoals een roman, achter het scherm waarschijnlijk meer moeite gehad in vergelijking met het gedrukte boek.

Bovendien zijn de proefpersonen, als studenten, jong. Ze switchen daardoor relatief gemakkelijk en natuurlijk heen en weer tussen gedrukte en digitale media. Een laatste verklaring die Maryl opvoert voor het ontbreken van significante verschillen is een culturele: de mediale veranderingen liggen zo diep, dat we nieuwe media strategieën toepassen in het gebruik van de oude media. Met andere woorden: we verwerken een gedrukte literaire tekst anders dan dertig jaar geleden, omdat we nu ook werken met computers en internet. Zo kan het komen dat print- en schermlezen zo dicht bij elkaar liggen. Dit valt volgens Maryl helaas niet te achterhalen met vergelijkbaar onderzoek dat indertijd is uitgevoerd.

ABSTRACT

This article investigates the influence new technologies might have on ways we read and understand literature in the age of electronic media, specifically in terms of interacting with digital interfaces. As a number of media and communication theorists suggest, electronic media reshape about the way we use and understand texts, what in turn has an impact on our thinking.

An experiment was designed in order to test whether electronic interface affects literary processing in terms of attention, interest and understanding. Additionally, readers' performance was compared to their personal preferences for reading on screen or in print. Participants read a short story and were randomly assigned to one of two conditions: reading the story from a computer screen or in print. They were asked to underline striking passages while reading, and to fill out a questionnaire afterwards. Contrary to popular belief, results suggested that reading from screen versus reading in print do not yield significant differences.



DIFFERENCES IN LITERARY READING FROM PRINT VERSUS COMPUTER SCREEN

AN EMPIRICAL STUDY

INTRODUCTION

The rising popularity of e-books and new, electronic, forms of literary production show that the electronic access to literature becomes an ordinary reading habit. Hence, it is important to investigate the possible influence of new technologies on ways we read and understand literature in the age of electronic media.

Every fundamental breakthrough in the history of communication – be it invention of writing or print – brought about significant changes on many levels, concerning not only the textual form but also the way people responded to texts. In the analysis of the revolution of writing, Goody (1977) directly linked capacities of human minds to communication technology, claiming that ‘the development of concepts and formulations of an increasingly abstract kind (side by side with the more concrete), cannot be understood except in terms of basic changes in the nature of human communications’ (150-151). Havelock (1986) proposed his ‘general theory of orality’, claiming that it was the unique mixture of orality and new technology of writing in ancient Greece that made literature possible (86-87). Ong (1977), in his extensive analyses of all communication breakthroughs, assumed that those changes affect our thinking: ‘writing and print and the computer enable the mind to constitute within itself – not just on the inscribed surface or on the computer programs – new ways of thinking, previously inconceivable questions, and new ways of searching for responses’ (1977: 46).

Contemporary theorists, evaluating this recent communication shift, seem to share this viewpoint. For instance, Manovich (2001) assumes in his influential book *The Language of New Media* that contemporary changes can even have more grave consequences than the invention of printing press, which affected 'only one stage of cultural communication – the distribution of media.'

In contrast, computer media revolution affects all stages of communication, including acquisition, manipulating, storage and distribution; it also affects all types of media – text, still images, moving images, sound, and spatial constructions (43).

Moreover, discussing various distinctive aspects of the 'language of new media', he stressed the mutual influence different media have on each other: 'the history of human-computer interface is that of borrowing and reformulating [...] other media, both past and present: the printed page, film, television.' (ibid. 95). This claim corresponds with the influential concept of remediation, proposed by Bolter and Grusin (2000), which entails that remediation is a logic by which new media refashion prior media forms, or, simply, 'a representation of one medium in another' (ibid. 45). This concept has serious consequences for literary reading: digitalization of literary texts is not a 'neutral' representation of text on the screen, but a remediation of print. Therefore, the properties of digitalized texts are different from the original, because the qualities of the older medium are supplemented by the characteristic of the target medium.

This claim is developed further on the field of literary studies by Hayles (2002). She suggested that the reading mediated by electronic interfaces – which she dubs 'writing machines' – is a fundamentally new bodily experience. 'Inscribing consequential fictions,' she argued, 'writing machines reach through the inscriptions they write and that write them to re-define what it means to write, to read and to be human' (p. 131). Hayles stressed that a book is only 'an artifact whose physical properties and historical usage structure our interactions' (ibid.: 22). Hence, the lack of such physical features as, for instance, a printed page as a 'unit of reading', may have a huge impact on the way we handle texts. Similar viewpoint is expressed in Heim (1993), although in a somewhat different, rather pessimistic manner: 'human eyes blink less often when viewing computer texts. The cornea of the eye requires frequent fluid baths, and eyelids normally bathe and massage the eyeballs by blinking every five seconds. But the stress of computer interaction tends to fix vision in a stare.' (6)

Heim argues that computers change the way we think, because – as machines – they promote information over significance, and therefore affect the ways we deal with texts, affect our reading strategies: 'infomania erodes our capacity for significance. We collect fragments. We become mentally poorer in overall meaning. We get into the habit of clinging to knowledge bits and lose our feel for the wisdom behind knowledge.' (ibid. 10)

Empirical findings of Mackey (2002) seem to support those claims insofar the reading strategies are at stake. In her exploratory study on youth media use, she described two crucial factors which govern reception processes of present-day media consumers: personal salience and fluency. ‘They checked out the story in any medium to see if it held any individual interest for them, and balanced this element against the question of how difficult or how easy it would be to gain access to that world’ (16). She described this strategy in terms of a ‘trade-off’: ‘the more salient the story, the more prepared they were to invest time and effort into reading or viewing or playing’ (93). This kind of reader, a digital one, is an ideal reader of hypertextual literature: one who plays with texts (for different uses of the word ‘play’ in this context, see Mackey, 2002) to retrieve information important for one’s biography. It is a strategy commonly used online, while surfing the web, browsing and skimming multiple texts in order to access particular information. One can wonder, whether – while adapting such strategies – we are still readers, or rather, to use Ted Nelson’s catchphrase, ‘impatient users’ (see: Huhtamo 1999: 107).

As far as literature is concerned, contemporary media theorists’ attention is focused on new forms of literary texts, which combine traditional literary structures with new electronic tools, such as hypertext fiction, interactive dramas or digital poetry (see Hayles 2008 for discussion). Yet, as the growth of e-book industry shows, the majority of online readers concentrate on digitalized versions of traditional literary texts, published online in numerous formats. If theoretical assumptions are true, it could mean that although we have access to a growing body of literary texts (including the finest works of world literature), we fail to approach them with a required level of attention, because electronic interfaces promote fragmentary reading and surface understanding of the content. Empirical research into differences in reading between print and computer screen seem to partially support those claims.

In their short review of first experiments conducted in this field, Dillon, McKnight and Richardson (1988) discussed those variables that were commonly explored in empirical research: reading speed, accuracy, fatigue, understanding and preference. They indicated that the largest differences were observed for reading speed and accuracy, although it was always hard to judge whether these variables stemmed from the properties of the carrier as such, or rather from imperfection of early visual displays. Less promising were the results of two pilot studies conducted by Douglas, Kellami, Long, and Hodgetts (2001), which were aimed at comparing reading from paper and computer screen by visually impaired children. Participants were asked to read aloud short excerpts on a computer screen. Although the studies

did not provide any significant results, their exploratory nature should be noted: both experiments were conducted on small samples (5-8 participants).

Yet, the most recent investigations on the field seem to support claims made by media theorists. In her experiment on cross-media proofreading accuracy, Patty Wharton-Michael (2008) asked participants to correct mistakes in two short newspaper texts, either presented in printed version, or displayed on the computer screen. Although, there was a significant difference in proofreading accuracy between those conditions with regards to one article, the amount of corrected mistakes in the second article was equal in both groups. Wharton-Michael attributed this discrepancy to the content bias the second text might have been so salient for readers that they pay less attention to the task, regardless of the medium. The claim about differences in text processing between print and screen was also supported from the neurophysiologic perspective by Geske and Bellur (2008). They used electroencephalogram (EEG) to measure brain activity during the reading tasks. Participants were asked to read simple newspaper texts, presented directly in front of the subject at eye level. One group read the text presented on a piece of paper, and the other read from a CRT screen. The researchers concluded that artificially produced, pulsed light of CRT screens affects readers' attention. Moreover, reading from a CRT screen required more effort, what according to researchers suggested increased cognitive load (418).

Earlier research in this field accounted for some differences in text processing between print and computer condition. Yet, the impact of the interface on literary reading has not been tested so far. So far, empirical literary scholars focused on the text structure, rather than on the interface (see: Miall 1997, 1998, 2003; Miall & Dobson 2001). The current study measures possible differences in memory, understanding and attention between those conditions.

According to theoretical assumptions concerning reading texts on screen, the prediction can be made that reading literary text on an electronic interface weakens readers' attention to details, yielding faster reading times, and lower scores of content and style recollection.

EXPERIMENT – METHOD

PARTICIPANTS

Sixty-three students from the Warsaw School of Social Sciences and Humanities participated for course credit (32 female, 31 male). All participants had their own computers at home. Participants were randomly assigned to either the print (P) or the computer (S) condition.

MATERIALS

Participants read a Polish short story *Jonasz* [*Jonas*] by Tomasz Małyszczek, about a man who, after having a quarrel with his wife, goes to the ocean shore and, eventually, engages in a fight with a shark. The story was short enough (2077 words) to avoid participants' fatigue. Furthermore, it was written in a realist manner, as a third-person narrative with an established course of events, while allowing for different interpretations: it could be perceived as a story about Jack or about the marriage, or as a biblical allegory. Also, the short story was published in a literary journal, and was written by a not very well-known author, what eliminated the bias of participants' previous experience with the text or the author.

DESIGN

In order to test these hypotheses an between-subjects design was employed, whereby a group of participants read a text in print (P) or on the computer screen (S). Interest, attention, understanding, media use and preference were taken into account. A pilot study with three participants per condition was conducted. Minor ambiguities in questionnaire were spotted and corrected. No problems with the understanding of the tasks or with the reading and underlining procedure were reported.

PROCEDURE

Participants were asked to read the story and underline the passages they found striking or otherwise interesting. Reading times were measured with a digital stopwatch. The text layout remained exactly the same in both conditions: font size, white background, paragraphs, margins (in html version the tables were applied to ensure the fixed length of passages). P-group was given separate sheets with a printed story, whereas S-group read on laptops, in a Firefox browser window. P-group underlined passages with a highlighter, whereas S-group used the mouse cursor. Diigo.com software was applied in order to provide a 'natural' selection tool: participants could highlight the text with one click. They were instructed how to use this tool before they accessed the story online. They could also choose the pointing device: touchpad or external mouse.

After having read the story, participants filled out a questionnaire. To ensure the sameness of experimental conditions, both groups were given a printed questionnaire, which consisted of following sections: socio-demographical data, memory test (content and style recognition), short summary of the story (open question) and a media-use questionnaire (concerning participants' everyday media consumption).

Both memory tests consisted of 20 questions. Content-recognition test concerned the factual information about the story, with 4 possible answers, only one of which was correct. The style-recognition test listed 20 sentences from the story, 10 of which were manipulated in order to sound archaic (5) or colloquial (5). Participants were asked to mark the sentences, which appeared in the story in exactly the same form.

Although initially underlinings were to be coded with accuracy of one verse, the results showed that participants applied different strategies for this task. Some underlined whole sentences (or even paragraphs), while the others marked single words, or three-word phrases. Given such differences, the total amount of underlined *words* was coded (divided into five parts of the story). For each correct answer in content-recognition task participants were awarded 1 point per question. In the style recognition test the points were given for both underlining the correct passages and omitting the false ones (1 point per passage). Alternative coding (points given only for the right answers) did not differ significantly from the initial rating mode. The open question ('What was the story about?') was coded in terms of the perspective adapted for the story – whether participants claimed the story was about Jack or the marriage, or else. The 'Preference for print' variable was computed from 7 questions, in which subject were asked to describe in which condition (print or screen) they read faster, more attentive, with more interest and comfort, and which of them they find less fatiguing or preferable. Each 'print' indication was given one point and counted.

RESULTS AND DISCUSSION

The experimental study did not confirm theoretical assumptions at any level. Moreover, reading times in both groups were almost the same (Screen: $\bar{x}=13.58$, $SD=02.54$; Print: $\bar{x}=13.54$, $SD=02.40$), what may suggest that distribution of scores might be affected by other variables than condition. Participants showed extremely high preference for print, which was marked on a 7 point scale (0=preference for screen, 7=preference for print at all times): 79% were ranked between 5 and 7, and 41% showed maximum preference for print. Yet, no significant influence of preference on reading performance was found in both conditions. The lack of significant differences in reading literary texts from screen in terms of attention, interest, reading times or understanding, may suggest that the differences between conditions, if any, are not so strong as it is often claimed. However, some potential confounding variables should be considered.

Firstly, the participants were reading in an artificial situation – their overall attention could have been sharpened by the experimental condition, since they knew they were going to fill out a questionnaire afterwards.

Secondly, the content-recollection test can be regarded as relatively easy (Mean=Median=16 points out of 20; $SD=2.071$). Yet, developing a set of 20 questions for a short story is a relatively difficult task, providing the amount of information one has at hand. Perhaps some open questions or longer texts could have been applied.

Thirdly, as it was mentioned earlier, the reading procedure might have had its impact on the amount of words underlined in both conditions. When reading with a highlighter, one is constantly reminded about the necessity of underlining. Yet, when reading from a screen, with a mouse cursor as a booth navigating and highlighting tool, one can easily forget about the task. Immersion in the story-world might also played a role here. Exploration of the story plot in terms of amount of words underlined showed extreme differences between individuals in parts 3 and 4, where the fight with a shark is described in detail. For instance, average participant underlined 10,9% of words in part 3, yet the standard deviation was as high as 17,32%. We can assume that some participants were so interested in this dramatic part, that they underlined many passages, whereas the others were so immersed in the story, they forgot about the task.

Finally, the lack of significant correlation between readers' preference for print and their performance in reading from screen might have been caused by the length of the story. Perhaps personal preference plays a role in the case of reading longer texts (e.g. novels) on the computer screen, when readers have to spend more time in a fixed position, exposed to the backlight of LCD screens. Yet, given the continuous raise of the average time spent in front of computer screens, we may assume that this prediction would not be confirmed.

These results suggest that the differences between reading from print versus reading from screen are not as obvious as suggested in the literature. However, the current study cannot rule out that no differences exist. Perhaps they are less visible due to socialization and deeper changes in our culture. Given the fact that participants were relatively young, exposed to computers from the early childhood, we may assume that the competence they have acquired enables them to switch between conditions and to process texts in a similar manner regardless of interface. The other explanation could be that the changes in our culture, as described by theorists, are so deep that not only we switch fluently between conditions, but we also adapt new strategies to older (i.e. printed) materials. That means, in short, that we may process printed text differently than, say 30 years ago, because we have developed strategies

to deal with digital interfaces. Yet, in order to test such hypothesis, we would have to replicate a study on literary response from a period when computers were quite rare (1980's, for instance) and compare the results. In that case however, possible differences could be ascribed to many factors such as evolution of culture, changes in literary competence, different forms of education, etc.

To account for the undergoing communication change, further studies may be conducted. The study described in this paper could be replicated with longer literary texts to test for the long-term effects of preference for print. Investigation into factual texts (e.g. textbooks), could bring some significant data for the field of education and e-learning, testing whether students can master the equal amount of knowledge despite of reading conditions and whether printing out digital copies of textbooks or journal articles is justifiable. Finally, if no significant differences were observed in terms of interface, it would be worthwhile to make a step further and compare a linear story with its interactive or hypertextual edition in terms of reading processes and ascription of meaning. New or, say, digital dimensions of reading practices pose many questions which still remain to be addressed and evaluated empirically.

ACKNOWLEDGMENTS

This research was supported by a scholarship of Foundation of Polish Science and Fulbright Junior Advanced Research Grant. I would like to thank Klaudia Wcisło, an undergraduate student at Warsaw School for Social Psychology, for her invaluable assistance in preparation of the questionnaire, data collecting and coding procedure. I would like to express my gratitude to Willie van Peer for important suggestions concerning the research design, and to Max Louwerse for telling criticism and numerous comments on the earlier versions of this paper. The usual exculpations apply.

BIBLIOGRAPHY

- Bolter, J. D. and R. Grusin (2000). *Remediation: understanding new media*. Cambridge: MIT.
- Dillon, A., C. McKnight and J. Richardson (1988). Reading from paper versus reading from screen. *The Computer Journal*, vol. 31, No. 5, 1988, pp. 457-464.
- Douglas, G., E. Kellami, R. Long and I. Hodgetts (2001). A comparison between reading from paper and computer screen by children with a visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 19:1, pp. 29-34

- Eisenstein, Elizabeth L. (1997). *The printing press as an agent of change: Communications and cultural transformations in early-modern Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Geske, J. and S. Bellur (2008). Differences in brain information processing between print and computer screens Bottom-up and top-down attention factors. *International Journal of Advertising*, 27(3), pp. 399-423.
- Goody, J. (1994 [1977]). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature. New horizons for the literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hayles, N. K. (2002). *Writing machines*. MIT: Cambridge.
- Havelock, E. A., (1986). *The muse learns to write : reflections on orality and literacy from antiquity to the present*, New Haven: Yale University Press.
- Heim, M. (1993). *The metaphysics of virtual reality*, New York: Oxford University Press.
- Huhtamo, E. From cybernation to interaction: A contribution to an archaeology of interactivity. In: Peter Lunenfeld (ed.). *The digital dialectic: new essays on new media*, Cambridge: MIT, pp. 96-111.
- Mackey, M. ([2002] 2007). *Literacies across media – Playing the text*, 2nd edition, London: Routledge.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*, Cambridge: MIT Press.
- Miall, D. S. (2003). Reading hypertext: Theoretical ambitions and empirical studies. *Jahrbuch für Computerphilologie*, 5, 161-179.
- Miall, D. S. and Teresa Dobson (2001). Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, 2:1.
- Miall, D. S. (1998). The hypertextual momen. *English Studies in Canada*, 24 (June), pp. 157-174.
- Miall, D. S. (1997). Trivializing or liberating? The limitations of hypertext theorizing. *Mosaic* 32:22, pp. 157-158.
- Ong, W. (2004). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Routledge.
- Ong, W. (1977). *Interfaces of the word. Studies in the evolution of consciousness and culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wharton-Michael, P. (2008). Print vs. Computer Screen: Effects of medium on proofreading accuracy. *Journalism and mass communication educator*, Spring, pp. 28-41.



THE IMPACT OF E-BOOKS ON YOUNG CHILDREN'S READING HABITS

SALLY MAYNARD

Loughborough University
Department of Information Science
Leicestershire LE11 3TU
UK
s.e.maynard@lboro.ac.uk

Sally Maynard is a Lecturer in the Department of Information Science at Loughborough University. Sally's research interests are concentrated around children's literature, children's libraries and electronic publishing and she is the Editor of a journal entitled *New Review of Children's Literature and Librarianship*.

SAMENVATTING

Vraagstelling

Voor kinderen hebben digitale media een sterkere aantrekkingskracht dan het gedrukte boek. Ze besteden daardoor minder tijd aan lezen. Digitale leesapparaten zoals e-readers en smartphones kunnen deze trend keren. Wat vinden ouders en kinderen van het lezen van literaire teksten met nieuwe media?

Methode

In de test worden drie digitale leesapparaten gebruikt: de Amazon Kindle (een e-reader), de Nintendo DS-lite (een draagbare spelcomputer), en de Apple iPod Touch (een smartphone). Er doen drie gezinnen mee met elk twee kinderen tussen de 7 en 12 jaar. Ze krijgen elk apparaat twee weken in hun bezit en houden gedurende deze periode in een dagboek hun leeservaringen bij. Vooraf worden ze geïnterviewd over hun leesgedrag; achteraf over hun mening over de leesapparaten.

Resultaten

De zes volwassenen houden allemaal van lezen. Vier kinderen beschouwen zichzelf als een enthousiaste lezer, één als een gemiddelde lezer en één als een onwillige lezer. In de gezinnen wordt het lezen van verhalen en gedichten al met al dus beschouwd als een plezierige bezigheid.

De tijd die deelnemers in de testperiode dagelijks gemiddeld aan hun leesapparaat besteden, ligt op 33 minuten voor de volwassenen en op 32 minuten voor de kinderen.

De Kindle blijkt onder alle twaalf de deelnemers het favoriete apparaat. Ze vinden de e-reader gemakkelijk in de hand liggen, en daardoor geschikt om liggend mee te lezen. Daarnaast wordt de navigatie gebruiksvriendelijk gevonden, en zijn er complimenten voor het ‘matte’ e-Ink scherm dat prettig leest.

De Kindle komt op de onderdelen ‘kwaliteit van het scherm’, ‘grootte van de letters’ (‘size of print’) en ‘omslaan van de bladzijden’ dan ook als beste uit de bus. Daarna volgt de Nintendo en tot slot de iPod. De schermen van deze apparaten worden aan de kleine kant bevonden, al went dat vrij snel. Met name bij de kinderen valt de toegevoegde functionaliteit van de Nintendo, zoals spelletjes en afbeeldingen bij de verhalen, in de smaak. Zeven deelnemers voelen zich bij het lezen van dit apparaat net zo sterk ondergedompeld in het verhaal als bij het gedrukte boek, tegenover slechts vier voor de Kindle en de iPod.

Ondanks hun positieve waardering voor de drie apparaten, geven de ouders allemaal de voorkeur aan het gedrukte boek. Ze zijn er zeer aan gewend, houden van de manier waarop het in de hand ligt, en vinden het prettig niet afhankelijk te hoeven zijn van de batterijduur. De helft van de kinderen kiest juist voor het e-boek, omdat de pagina’s, anders dan bij het gedrukte boek, niet per ongeluk omslaan.

Conclusie

De Kindle komt qua functionaliteit het dichtst bij het gedrukte boek in de buurt. Daarom is dit het populairste apparaat. Maar, stellen de onderzoekers, de gezinnen hebben de gadgets maar twee weken in hun bezit gehad. Een langere gebruikperiode kan voor andere resultaten zorgen.

ABSTRACT

This article reports on a pilot study which aimed to consider the e-book reading experiences of young children and their families, with currently available portable e-reader devices: Amazon Kindle, Nintendo DS-lite and Apple iPod Touch. Three families, each with two children in the 7-12 year age range, experienced an e-reader for a two-week period. They recorded their experiences in a diary and were interviewed at the beginning and end of the study. Key findings include the fact that, of the six children involved, four rate themselves as 'enthusiastic' readers, one 'average' and one 'reluctant'; whilst all six of the parents enjoy reading. At the end of the study, all of the participants chose the Kindle as their preferred device and found it the easiest to use. In addition, there were indications that the one reluctant young reader (a boy aged eight years) was inspired to read by the Kindle. His parents were pleased with this enthusiasm, noting that he was reading rather than watching television, excited by downloading and choosing books and it was the only time they had known him to ask to read voluntarily. When asked whether they prefer printed or electronic books, all of the adults chose printed books, whilst the children were more ambivalent, with half preferring electronic books.



THE IMPACT OF E-BOOKS ON YOUNG CHILDREN'S READING HABITS

BACKGROUND

The importance of reading undertaken in childhood cannot be underestimated; it provides a love of reading for pleasure as well as a foundation for the acquisition of knowledge. In the United Kingdom, the significance of literacy and the development of reading skills are issues which have been reinforced by their becoming a priority for Governments. There have latterly been a number of high-profile, government-funded initiatives to promote reading and to improve literacy, such as a second Government funded Year of Reading 2008 (National Literacy Trust, 2007b), the National Reading Campaign (National Literacy Trust, 2009) and 'Reading Champions' (National Literacy Trust, 2010). These apply to both adults and children, but it is important that young people develop reading skills as early as possible. These initiatives have been introduced to some extent to counteract anxieties that 'the proliferation of other media competing for children's leisure time – television, film, DVDs, computer games and the internet – presents a genuine threat to the more traditional activity of reading' (Squires, 2009).

Reading is an integral part of the way we learn and it is important to understand how best to encourage children to read for enjoyment as well as when they are required to for other reasons. Research has shown that young people who enjoy reading do it more frequently and tend to become skilled at it (National Literacy Trust, 2007), so schools have an important role to play in trying to encourage children to read for enjoyment. Educators believe that incorporating recreational reading into classrooms can not only improve literacy development but also set a structure for children to follow in their reading (Wiesendanger, 2009). Therefore by fostering a reading culture in the classroom, children can be encouraged into good reading habits, which can then be transferred to the home. However, some research

suggests that the school environment can potentially damage a child's enthusiasm to read. In a study of reluctant readers, Earl and Maynard highlight the importance of confidence when it comes to young people and reading, stating that children feel 'daunted' and even 'scared' by just the thought of reading. A child that feels this way may be deterred to a greater extent as a result of the technique of group reading used in schools, further reducing their enjoyment of reading (Earl & Maynard, 2006). It is therefore important that schools realise and cater for the needs of different readers, particularly those who are less confident. This can be done through different techniques, for example more personal or one to one reading, rather than the more daunting group reading sessions (Earl & Maynard, 2006).

It can be argued that the family has an equally important role to play; a survey carried out in 2005 revealed that family members were influential when it came to recommendations for books, and that mothers and other adult females were particularly significant in the purchase of books for both boys and girls (Maynard et al., 2007). Research involving a national survey by the National Literacy Trust further demonstrates the importance of the home environment when it comes to children's attitudes towards reading: 'Young people who get a lot of encouragement to read from their mother or father are more likely to enjoy reading, to read frequently, to have positive attitudes towards reading and to believe that reading is important to succeed in life than young people who do not get any encouragement to read from their mother or father' (Clark & Hawkins, 2010). The home environment is the most accurate predictor of a pupil's achievement, and literacy is a good opportunity where parents can make a difference, as simple actions such as being read to or even just being exposed to books, can impact a child's progress in learning to read (Clark & Hawkins, 2010). This evidence suggests that, to a large degree, a child's attitude to reading is affected positively by the attitude of their parents. Therefore, if a positive relationship with reading is promoted in the home, it is likely to be passed on to the children.

It is important to note, however, that many children themselves are aware of the benefits of reading, yet they are not necessarily motivated to read as a result. According to the National Literacy Trust, while self-defined 'non-readers' saw 'readers' as people who are likely to 'do well' and people who are 'intelligent', conversely they also thought that 'readers' are 'geeky' and 'boring' (National Literacy Trust, 2007a). Since the majority of children do not start out with a reluctance to read, it seems that this attitude develops as children progress through school. According to surveys in America, virtually all children attending kindergarten want to read when they first go to school, but this enthusiasm dies down as they progress through their school lifetime (Lenski & Lewis, 2008). This argument is reinforced by Stauffer,

who states that there is plenty of evidence that children's attitudes towards reading become more negative with age (Stauffer, 2007). Therefore, even with the advantage of a home environment which is positive about reading, a child may still become a reluctant reader at some stage of their school life.

The challenge then is to identify why some children lose their desire to read and to investigate what they might prefer to do with their time. That is, what alternatives to reading exist, and what effect might they have on children's reading practices? New technologies and a range of other activities compete for children's attention, which may result in less time dedicated to reading. In a study investigating which factors influence a child to read, McKool found that children who watch more television and take part in 'organised activities' do less voluntary reading. This supports the argument that activities such as watching television displace time that could be spent reading (McKool, 2007), and as more advanced technologies appear, many may view the 'old fashioned' book increasingly negatively. Young people nowadays are often more comfortable sitting in front of a computer surfing the web than they are sitting reading a book, with the suggestion being made that readers no longer have the concentration to read articles through to their conclusion (Kingsley, 2010).

As a result of the decreasing interest in reading and the growing appeal of computers, it has been suggested that the electronic environment is becoming more important to the growing number of children who do not respond well to traditional print media and who are reluctant to read. New technologies are now in existence which could change the way children (and indeed the rest of us) read. Electronic Books (or e-books) can potentially bridge the gap between printed media and other, more interactive, forms of media. Recent research shows that books read on electronic devices, such as the Kindle and the iPad, satisfy users as much as printed books, despite reading speeds being generally slower (Nielson, 2010). It seems that an increasing number of people are embracing e-readers and e-books; perhaps the biggest indication yet that a shift has taken place is the fact that Amazon's e-books have begun to outsell their hardback equivalents in 2010 (Teather, 2010). The recent release of the iPad is likely to see the further promotion of e-books, as has the launch of Amazon's new Kindle device and its recent availability on Amazon's UK website (Cellan-Jones, 2010). This has led to new and renewed predictions of 'traditional texts' eventually being 'superseded by electronic books' ('Traditional Books May Not Survive Electronic Age', 2010).

The e-book represents the combination of the advantages of the printed book with the capabilities of the computer. As a result, the e-book is likely to be quite similar to a printed one in that it will have pages incorporating text and pictures,

but it offers an extra dimension in that it has the potential to include additional media. Therefore, the electronic book can add more to the text and pictures in terms of animation, sounds, and a narrator (Maynard & McKnight, 2001), which may render it attractive to children, in particular those for whom visual literacy has become very significant. Electronic books might, therefore, have the power to bridge the gap between print and other media, and thereby encourage reading in those children who are reluctant readers (Maynard & McKnight, 1999). In fact, it can be argued that e-books allow users to do more than simply read the book because they offer increased levels of interactivity through simple features such as being able to check the meaning of a word simply by highlighting it.

Interactivity is one of the areas in which children might benefit from e-books. Warren (2010) discusses 'digital novels', which can combine 'text, audio, video, special effects and gaming'. Such a combination of media allows users to be involved in the story they are reading, which is likely to appeal to many children. Another study investigated whether a specially designed interactive e-book, produced specifically for the research, could improve literacy amongst kindergarten children and found that the book had the potential to improve the children's literacy as well as to amuse and motivate them. It is noteworthy that this research showed that further research investigating e-books and educational e-books is needed (Shamir & Korat, 2007). Specifically, the authors recommend that research comparing the use of more widely available and commercial e-books and specialised literacy promoting e-books should be undertaken. They suggest that this research is carried out under conditions 'controlled for various learning environments (individual versus paired, low versus high socio-economic status environments, home versus school) as well as different comparison groups (e.g., initial versus long-term exposure to e-books)' (Shamir & Korat, 2007: 140). Such research might contribute to a better understanding of the process of electronic learning and of the preparation of more appropriate materials. In addition, it is clear that the interactivity of e-books is continually developing, as is the market for e-books and e-readers.

Previous incarnations of electronic books for children, particularly those on CD-ROM, have not proved to be particularly successful. However, the indications are that the new generation of portable e-book readers might prove more attractive to children, particularly those who are reluctant to read. Indeed, recent research in the USA has suggested that about a quarter of the children surveyed (all kinds of readers) had 'already read a book on a digital device, including computers and e-readers' and interestingly 57% aged between 9 and 17 years said they 'were interested in doing so' (Bosman, 2010). The research described in this article is a first step towards finding out how children react to these new devices.

THE STUDY

The study reported in this article is a pilot project which investigated the e-book reading experiences of young children and their families. The aim of the research is to consider the experiences of e-book reading of young children and their families, with currently available portable e-reader devices. The objectives were as follows: to ascertain the existing reading habits of a group of young children, and their parents'/carers' attitudes towards those reading habits; to investigate the level of each family's access to, and use of, electronic media (computer games, internet/social media, television and so on); to give young children and their families the opportunity to read e-books on three portable e-reader devices over a six week period, and to record their experiences; to investigate the initial opinions of young children and their families relating to each e-reader device as soon after use as possible; and to invite the children and their parents/carers to offer their opinions of all three devices after the six week period of use.

METHODOLOGY

Three devices on which e-books can be accessed were selected for the study. In keeping with recent e-book developments these were:

- Amazon Kindle
- Nintendo DS-lite
- Apple iPod Touch

These devices provide a good variety between dedicated e-book devices (Kindle), cutting edge fashion technology (iPod Touch) and games-based platforms (DS-lite). The Apple iPad was considered for the study, as its launch had been announced; however, it had not been made available in the UK when the study began in mid April 2010.

Three families, each with two children in the 7-12 years age range were approached and agreed to take part in the study. At all stages, data were collected from the family as a whole, with parents/guardians present. It was thought that this would not only provide parents with greater confidence in participating in the research, but also that adults would be more inclined than children reliably to complete the second stage of the research (diary recording). The research involved a three stage method, as follows:

STAGE 1: INTERVIEW TO DETERMINE CURRENT READING HABITS

Parents of children were asked about the extent to which their child interacts with printed fiction at home during a typical week. The interviews uncovered the degree to which children enjoy reading print books, the level of encouragement given to children within the family environment and the child's acceptance and use of printed books in relation to alternative electronic media (e.g. computers, internet/social media, computer games, television etc) and to other activities. They were also asked about their previous experience of electronic storybooks. The adults were also interviewed about similar issues.

STAGE 2: DIARY RECORDING

The diary exercise took place over a six-week period. Participating families were given an e-book reader to use for a two-week period and were provided with a brief orientation session (and written instructions) explaining how to use the device and how to identify, purchase and download e-book titles. For the Kindle, the downloading was undertaken through the device's own delivery process; for the sake of convenience downloading on the iPod Touch was undertaken through the Kindle app, which is available free of charge. Where appropriate, families were provided with vouchers (maximum value £40) to download any titles they wished to read on the device. At the time of the research, the children's books which were available for the Nintendo DS-lite (essentially a games console) took the form of games cartridges entitled 'Flips' (Nintendo, 2010b) and were therefore relatively limited in scope. Taking into account the age of the child participants, families were provided with three cartridges on which could be found a series of interactive versions of books: *Artemis Fowl* (*Artemis Fowl*; *Artemis Fowl and the Arctic Incident*; *Artemis Fowl and the Eternity Code*; *Artemis Fowl and the Opal Deception*; *Artemis Fowl and the Lost Colony* and *Artemis Fowl and the Time Paradox*), Cathy Cassidy (*Angel Cake*; *Scarlett*; *Shine On Daizy Star*; *Ginger Snaps*; *Sundae Girl* and *Driftwood*). These same books were pre-loaded onto the Kindle and the iPod Touch. For the adults interacting with the Nintendo DS-lite, 100 Classic Book Collection was provided – this is similarly a cartridge which includes classic texts such as *Sense and Sensibility*, *Treasure Island*, *Moby Dick* and *A Midsummer Night's Dream* (Nintendo, 2010a).

Parents were asked to spend at least 20 minutes per day using the e-book reader with their children, but encouraged to use the readers in any manner that fitted in with their child's reading habits. They were also encouraged to make use of the device themselves in any way they wished. Participants were asked each day to complete a paper diary outlining the number of times the child used the device, the duration of use, and to record their thoughts and observations on the interactions

between the child and the e-book. At the end of each two-week period the family was interviewed about the device they had just been using and provided with a new device, orientation session and written instructions. As a result, during the six-week period each family had interacted with all three devices.

STAGE 3: DEBRIEF INTERVIEW

At the end of the six weeks, each family was interviewed and asked to comment on their attitudes towards the devices used and the titles they had read, the impact of e-books on the levels of engagement, and the pros and cons of the e-book readers used.

ETHICAL ISSUES

As noted above, data were collected from the parents of children and at no time was there any contact between the research team and a child without a parent being present. Letters of consent were completed by all families, who were informed that they could withdraw from the study at any time. Diaries would be destroyed once data analysis was complete (or within six months from the completion of the data gathering exercise – whichever is earlier).

RESULTS AND DISCUSSION

The participants in the study were made up as follows:

- Family 1: mother, father, boy (11 years), girl (9 years)
- Family 2: mother, father, boy (11 years), boy (8 years)
- Family 3: mother, father, girl (12 years), girl (10 years)

The families were all living in Loughborough, Leicestershire, UK and the surrounding area. All interviews and orientation sessions with the participants took place in their home.

INITIAL INTERVIEWS – CHILDREN

When questioned about how they rated themselves as a reader, four of the children thought they were ‘enthusiastic (you read a lot, with pleasure)’, one was ‘average (you read an ordinary amount)’ and one was ‘reluctant (you only read when you have to)’. The child participants were also asked to name their favourite books and authors; only one of them could not name their favourite books. The books which were favoured by the children included series books (‘Harry Potter’, ‘Murderous

Maths', 'Animal Ark') and non-fiction; the favourite authors included Cathy Cassidy, Enid Blyton, Cressida Cowell and (perhaps unsurprisingly) J.K. Rowling.

The interviews with the children revealed that three of the six borrow books from school, and just two borrow them from the public library. All have a computer with internet access at home, and Nintendo DS and Wii games consoles, with three also having Game Boy consoles. None had previously read any storybooks on a computer.

INITIAL INTERVIEWS – ADULTS

All six of the participating adults claimed to enjoy reading and to buy new books (from the local bookshop, online retailers and supermarkets) rather than borrowing them – none of them use the public library, although two regularly borrow books from friends and relatives. Four of the parents (both adults from families 1 and 2) read to one of their children (the younger one in each case) for 20-30 minutes per day. In addition, all six of the participating adults are conversant with technology, having both a computer and a digital music (MP3) player. Three have a smartphone or PDA.

In summary, it can be said of the participating families that there were six parents who enjoy reading, with four children who are 'enthusiastic' readers.

DIARIES

As discussed above, readers were asked to complete the diary proforma with the date of the reading session, the device used, the title of the book being read, the beginning and end time of the session and who was involved. Space was provided for further comments so that the participants could note any problems or difficulties they had experienced, or any thoughts, opinions or feelings which occurred to them during and after their use of the various devices.

The diaries showed that the average time spent reading e-book content on the devices by the children was 32 minutes per day and for the adults it was 33 minutes per day; overall the average time was 32 minutes per day. Reading times were affected by the study, that is, all participants read more as a result of their participation in the research because they were conscientious in reading the devices regularly every day.

INTERVIEWS AFTER EXPERIENCE WITH DEVICES

The interviews with the families after use of each device revealed many issues relating to their reading with the three different electronic book devices. It was clear that the books which were selected for reading often related to those which

had already been downloaded/provided, although some additional texts were purchased (specifically *The Talking T-Rex*, *The White Wolf*, *Percy Jackson and the Sea of Monsters*, *Eclipse*, *Helen Keller*, *My Sister's Keeper*, *Bob Dylan: intimate insights from friends and fellow musicians*, *Moby Dick and The Other Family* on the Kindle and *Percy Jackson and the Sea of Monsters*, *Moby Dick*, *The Yellow Yacht* and *My Sister's Keeper* on the iPod Touch). Clearly, some of the participants did not finish reading a book on one device, and continued with it on the subsequent e-reader. For example, one adult participant began reading *Moby Dick* on the Nintendo DS lite (because he had always wished to read it) and continued with this text on the subsequent two devices.

The books chosen by the children reflected their liking for series books and their initial preferences; the popularity of series is evident in other research (see, for example, Maynard et al., 2007), with the *Percy Jackson* series an obvious example in the case of the current research. In addition, the *Artemis Fowl* books purchased for the Nintendo DS-lite and pre-loaded on the other two devices are a self-contained series.

When reading the Nintendo DS-lite interactive books, the added features (the pictures, quizzes and item collection) were particularly popular with the children. The 8-year-old boy commented that, although he had found the *Artemis Fowl* books to be overly advanced for his reading abilities, he had enjoyed scrolling through the books and collecting items. This participant was also attracted by the pictures in the books he downloaded onto the Kindle.

Specific comments relating to each of the three devices were invited. In relation to the Nintendo DS-lite, two participants commented that the device had a small screen, but they had become accustomed to it quite quickly. Two adult participants found the DS-lite to be more convenient than a book in terms of size and keeping their place, and that it was 'better' than they had expected. As a result of more than one person reading a book at the same time, one family noted that multiple bookmarks would have been more convenient, so that more than one person could keep their place in the book. Of particular note was the fact that seven of the nine participants who expressed an opinion found the Nintendo DS-lite to be as 'immersive' as a printed book, compared to only four in each case for the iPod Touch and the Kindle.

When discussing the iPod Touch, several participants noted it had a small screen, which they had sometimes found to be inconvenient. Similarly, some of the participants (particularly adults) experienced difficulties with the screen lock, which automatically puts the device to sleep if it is not used for a particular period of time. However, participants noted that they soon became accustomed to this

feature of the iPod Touch. The page turning facility on the iPod Touch had also caused some problems, with two participants claiming it took them some time to become accustomed to this aspect of the reader. The iPod Touch was the only device with which any of the readers had problems when downloading books. All of the participants agreed that the portability of the iPod Touch was a very positive feature, and that they could read their book wherever they found themselves (e.g. the doctor's waiting room), as long as they had the device with them.

Comments in relation to the Kindle were generally positive, with participants noting it to be easy to hold; indeed, two of the children said that the device was lighter than a hardback book and therefore easier for them to handle. This also made the Kindle convenient to read lying down. Navigation within the Kindle was found to be easy, and it was similarly simple to turn the pages. The Kindle screen, which is matt in nature, was complimented and one participant commented 'I found the Kindle easy to use and clearly set out'. In one family the Kindle was so popular the children had been arguing over which of them could read with it first; here it was noted that it is difficult for more than one person to make use of the Kindle device at one time. More negatively, one participant had found searching on Amazon for books less than ideal because they had found it difficult to refine their search. In common to all three devices were the comments that it was difficult to move around the book, and not easy to know how far it was to the end of the chapter currently being read.

After use of each device, participants were asked to indicate whether they believed they had read faster, slower or at the same speed as when they read a printed book. As can be seen in Table 1 (below), for the Kindle a slightly higher proportion chose 'faster' and 'the same', with only one thinking they had read more slowly with this device. Responses relating to the other devices were more similar. It is, of course, important to note here the low number of respondents, which means that the results cannot be generalised to a wider population.

TABLE 1 | READING SPEED OF DEVICES COMPARED TO PRINTED BOOKS

Device	Faster	Same	Slower
DS-LITE	2	4	4
IPOD TOUCH	3	4	3
KINDLE	5	3	1

When the families were asked to rate various features of each of the devices, the results were as shown in Table 2 (below). As can be seen, generally the features were rated ‘good’ or ‘ok’ by the participants and once again the Kindle scored highly.

TABLE 2 | OPINIONS OF SELECTED FEATURES

Page turning	Good	Ok	Bad
DS-LITE	7	1	2
IPOD TOUCH	4	5	1
KINDLE	8	2	0
Size of print	Good	Ok	Bad
DS-LITE	9	0	1
IPOD TOUCH	6	4	0
KINDLE	9	1	0
Display quality	Good	Ok	Bad
DS-LITE	6	2	2
IPOD TOUCH	3	6	0
KINDLE	10	0	0

RELUCTANT READER

As noted above, only one of the six children taking part in the research claimed to be a reluctant reader; this was the boy aged 8 years (child participant A). His reaction to the Kindle in particular was of significance in the context of the study. For example, A’s parents were particularly pleased with his enthusiasm for the Kindle, noting it was the first time he had ever asked them if he could read, and that he voluntarily read from the Kindle rather than watching television – an unusual situation for A. In addition, A was very excited about choosing and downloading books for the Kindle and was a willing participant in this process. Lastly and as noted above, A liked the pictures on the Kindle books which he downloaded and although he did not read any books on the DS-lite, he enjoyed scrolling through and experiencing the more interactive aspects of the texts. As noted by his mother, A ‘enjoyed getting to grips with the system/books. The text in the range of books is too difficult for A – he spent time ‘collecting fish’ and doing quizzes in Driftwood. He says he would really have enjoyed this if the text was simpler or if non-fiction’.

FINAL INTERVIEWS

The interviews with the families at the end of the research period were also instrumental in revealing various significant issues relating to their reading with the three different e-book devices. When asked to name their preferred device of the three they had experienced, all 12 participants chose the Kindle. They all found the Kindle the easiest to use, noting it was easier to read, a good size for reading and convenient to hold. Positive comments about the Kindle included: 'Easy to hold', 'good to read lying down', 'matt screen is good' and 'next page button in the right place'.

The final interviews also revealed that all three devices posed difficulties if readers were trying quickly to find some information elsewhere in the book and then return to their place. It was similarly common across all of the devices that participants did not find it simple to judge how far they had to read until the end of their chapter.

Even after their experience of electronic books, when asked whether they preferred printed or electronic books, all six of the adult participants noted that they favour more traditional printed books. The reasons given included the fact that they were accustomed to printed books, they liked their portability, there are no issues with battery power and they prefer the visual aspects of printed books (being able easily to see how far through the book you have read). When asked the same question, the child participants were more accepting of e-books, with half preferring these and half preferring printed books. Two of the children stipulated preferring an e-book as long as it was a Kindle, reinforcing the popularity of this device in this research. They found the Kindle in particular lighter and easier to hold, and noted that the pages do not turn by accident, as they can when reading a printed book. The younger participants also thought that there was more choice amongst printed books.

It was also clear that participants had experimented with their devices. That is, five readers had changed the device settings (specifically print size and colour) on the iPod Touch and four altered settings on the Kindle. Interestingly, one family did not change the Kindle settings because they had not realized it was possible. It was not possible to change the settings on the Nintendo DS-lite.

When asked about downloading electronic books, six of the participants (all adults) noted that the Kindle was more convenient than the iPod Touch. The children did not comment as they had not been involved in the downloading process. All but one of the participants felt they had read more because of their involvement in the study; this is borne out by reading times (discussed above). Three of the participants said that they would consider buying a reader (one parent and

two children); in all cases the purchase would be a Kindle reader rather than the other two.

CONCLUSIONS

It should be borne in mind that this research features a very small sample, carried out as a pilot study and a precursor to more wide-ranging and substantial research. Despite this limitation, however, it can be seen that the research has revealed some significant indications about the potential impact of e-books on young children's reading habits. It has also provided a basis on which more wide-ranging but associated research can be established.

Importantly, the three families were all able relatively simply to read with the devices, none of which they had used before. There were some initial problems, which included finding bookmarks and turning pages (on the iPod Touch), the re-orientation of the screen when the iPod Touch device is turned, pressing the wrong button (on all three devices), and accidentally deleting a book (on the Kindle) – these were all easily resolved once the process being undertaken was properly understood. The other notable difficulty related to the iPod Touch – one of the three families did not possess wi-fi and was therefore unable to download books using Apple iTunes. This was overcome by one of the research team downloading books on their behalf; however, this was not an ideal situation and led to a delay in the family receiving their reading material. Such a limitation would impact on the design of any wider study. Lastly, since the Kindle device was obtained from the USA, the mains connection was not suitable for use in the UK, and had to be charged when connected to a PC. This was commented on by the families as being a slight inconvenience; they would have liked the option to charge using the mains. Since the completion of the research, this difficulty has been overcome as a result of the Kindle becoming available in the UK.

It can be concluded from the research that, amongst the participants to the study, the Kindle was by far the most popular device. All of the participants chose this device as their first preference amongst the three involved in the study and the reasons they gave for this choice suggest that the Kindle benefitted from being a dedicated reading device. That is, the features associated with a printed book are presented well on the Kindle, compared to the other devices which are intended to be used for other purposes (games, music and so on).

As a result of purchasing additional texts, all three families experienced downloading books, and all commented that the Kindle system was easier to grasp than the one on the iPod Touch.

The research also shows that e-book readers might be beneficial for reluctant readers. Although it is noted that this relates to just one child in this small-scale study, the indications are that this new technology was of interest to a child who enjoys interaction with computers. Furthermore, the Kindle in particular encouraged the reluctant reader to read, and to decide to read through his own volition. It should, of course, be remembered that there might have been a novelty effect at work, due to the fact that the families only had the devices for a two-week period. Longer term use of any of the three devices might result in a decrease in interest; further research would take this issue into consideration.

The easy portability of all three devices was of importance to the participants, and it appears that the new e-reader devices offer advantages in this context, as compared to previous incarnations of electronic books.

Finally, it is important to note that all of the participants were receptive of all of the devices (particularly the Kindle), although it might be a result of a wider interest in new technology, evident in the other media to which they have access, and in the fact that they were willing to participate in this particular research. It is also noteworthy that the child participants were, on the whole, more receptive of the e-book reader devices.

ACKNOWLEDGEMENT

The valuable participation in this research of Claire Creaser, James Dearnley, Ann O'Brien and Stephen Proberts (all from the Department of Information Science at Loughborough University) is gladly acknowledged.

BIBLIOGRAPHY

- Cellan-Jones, Rory (2010). *E-books: Amazon bites back*. Available from: http://www.bbc.co.uk/blogs/thereporters/rorycellanjones/2010/07/ebooks_amazon_bites_back.html. [Accessed 22nd September 2010].
- Clark, C. and L. Hawkins (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support*. London: National Literacy Trust. Available from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/4954/Young_People_s_Reading_2010.pdf [Accessed 22nd September 2010].
- Earl, A. and S. Maynard (2006). What makes a child a reluctant reader? *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 12(2). pp. 163-181.

- Kingsley, P. (2010). The art of slow reading. *The Guardian*, 15th July 2010. Available from: <http://www.guardian.co.uk/books/2010/jul/15/slow-reading>. [Accessed 18th July 2010].
- Lenski, S. and J. Lewis (2008). *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: Guildford Press.
- Maynard, S. and C. McKnight (1999). Children's classics in the electronic medium. *The Lion and the Unicorn* 23(2). pp. 184-201.
- Maynard, S. and C. McKnight (2001). Children's comprehension of electronic books: An empirical study. *New Review of Children's Literature and Librarianship* 7, pp. 29-53.
- Maynard, S., S. MacKay, F. Smyth and K. Reynolds (2007). *Young people's reading in 2005: The second study of young people's reading habits*. London: Roehampton University.
- McKool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement* 44 (3), pp. 111-131.
- National Literacy Trust (2007a). *Demystifying the reluctant reader*. London: National Literacy Trust. Available from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0540/Reluctant_reader_2007.pdf. [Accessed 20th July 2010].
- National Literacy Trust (2007b). *What's hot, what's not 2008*. London: National Literacy Trust. Available from: http://www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research/281. [Accessed 22nd September 2010].
- Nielsen, Jakob (2010). *iPad and Kindle Reading Speeds*. Available from: <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html>. [Accessed 22nd September 2010].
- Shamir, A. and O. Korat (2007). Developing an educational e-book for fostering kindergarten children's emergent literacy. *Computers in the schools* 24(1). pp. 125-143.
- Squires, C. (2009). *Marketing literature*. London: Palgrave Macmillan.
- Stauffer, S. (2007). Developing children's interest in reading. *Library Trends* 56(2). pp. 402-422.
- Teather, David (2010). Amazon's eBook milestone: digital sales outstrip hardbacks for the first time in us. *The Guardian*, 20th July 2010. Available from <http://www.guardian.co.uk/books/2010/jul/20/amazon-ebook-digital-sales-hardbacks-us>. [Accessed 20th July 2010].
- Warren, J. (2010). The progression of digital publishing: Innovation and the e-volution of e-books. *The international Journal of the Book* 7(4). pp. 37-53.

Wiesendanger, K., G. Braun and J. Perry (2009). Recreational reading: Useful tips for successful implementation. *Reading Horizons*, 49(4). pp. 269-284.

WEB ADDRESSES

National Literacy Trust. 'National Literacy Campaign'. http://www.literacytrust.org.uk/resources/728_national_reading_campaign_1999-2009. [Accessed 22nd September, 2010].

National Literacy Trust. 'Reading Champions 2010'. http://www.literacytrust.org.uk/reading_champions/about. [Accessed 10th August 2010].

Nintendo '100 Classic Book Collection'. http://www.nintendo.co.uk/NOE/en_GB/games/nds/100_classic_book_collection_10283.html. [Accessed 16th September 2010].

Nintendo (b). 'Nintendo DS Flips'. <http://nintendodsflips.com/>. [Accessed 16th September 2010].

'Traditional Books 'May Not Survive Electronic Age''. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-edinburgh-east-fife-10652613>. [Accessed 6th August 2010].