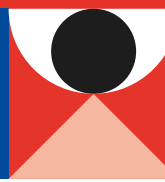




De nieuwe lezer

Lezen in het digitale tijdperk

Redactie: Eliane Segers & Roel van Steensel



Stichting
Lezen
Reeks

34

DE NIEUWE LEZER: LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

ISBN: 978-94-6301-327-7

Uitgeverij Eburon, info@eburon.nl, www.eburon.nl

Omslagfoto: Adobe Stock

Omslagontwerp: Erik olde Hanhof & Judith Schoffelen, Amsterdam

Grafisch ontwerp: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2021

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 enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

DE NIEUWE LEZER: LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

Redactie

Eliane Segers & Roel van Steensel

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 34



Eburon

Utrecht, 2021

INHOUD

DE NIEUWE LEZER: LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK ELIANE SEGERS & ROEL VAN STEENSEL	9
DE NIEUWE LEZER: GELETTERDHEID IN HET DIGITALE PARTICIPATIETIJDPERK DAN HASSLER-FOREST	15
LITERAIR LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK FRANK HAKEMULDER & ANNE MANGEN	23
HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN IN EEN AANDACHTSECONOMIE INGE VAN DE VEN	35
DIGITAAL LEZEN, ANDERS LEZEN? DE TECHNOLOGISCHE LEES(R)EVOLUTIE IN EMPIRISCH PERSPECTIEF NIELS BAKKER	51
LEZEN ONDERSTEUNEN MET ICT-HULPMIDDELEN FEMKE SCHELTINGA	61
DE INVLOED VAN AUDIO-ONDERSTEUNING OP LEESSTRATEGIEËN BIJ LEERLINGEN MET DYSLEXIE CAROLIEN KNOOP-VAN CAMPEN, DANIQUE TER DOEST & ELIANE SEGERS	71
DE NIEUWE GEDICHTENLEZER: INSTAGRAMPOËZIE KILA VAN DER STARRE	85
"LEES IETS!" DE MOGELIJKHEDEN VAN NEDERLANDSE HIPHOP IN DE LEESCULTUUR VAN JONGEREN AAFJE DE ROEST	97

VOORWOORD

Een stimulerende leesomgeving nodigt uit om te gaan en te blijven lezen. Binnen deze stimulerende leesomgeving heeft het digitaal lezen – het lezen van een computer, tablet, e-reader of smartphone – een vanzelfsprekende plek. We lezen steeds meer vanaf een scherm. Kinderen en jongeren besteden meer tijd aan appen en sociale media en minder tijd aan het lezen van boeken, tijdschriften en nieuwsberichten. Zo besteedden 13- tot 19-jarigen in 2018 gemiddeld 1 uur en 17 minuten per dag aan het versturen van berichten en 40 minuten per dag aan sociale media. Daarentegen besteedden ze maar zo'n 9 minuten per dag aan het lezen van een boek.

De afgelopen tijd zijn er zorgen ontstaan over de dalende leesvaardigheid en het dalende leesplezier van jongeren. Digitale media worden gezien als een mogelijke oorzaak hiervan. Kinderen worden niet meer uitgedaagd om 'diep' te lezen. Ze lezen met name online korte en gefragmenteerde teksten. Aan de andere kant bieden digitale media ook kansen om literatuur op een andere manier te beleven en om kinderen juist te ondersteunen bij het lezen. Vanuit het werkveld wordt de oproep om onderzoek te doen naar dit 'nieuwe lezen' dan ook steeds luider. Stichting Lezen vertaalt deze vragen en behoeften van het werkveld naar zinvolle onderzoeksvragen. Antwoorden op een aantal van deze vragen kwamen aan bod tijdens het wetenschappelijke congres *De nieuwe lezer: lezen in het digitale tijdperk*, dat Stichting Lezen in december 2020 organiseerde. Verschillende onderzoekers presenteerden hier recente inzichten over lezen in het tijdperk van digitale media.

In deze bundel zijn de congresbijdragen samengebracht in een overzichtelijk geheel. Volgens de bijzonder hoogleraren van Stichting Lezen en redacteurs van deze bundel, prof. dr. Eliane Segers (Leerstoel Lezen en digitale media) en prof. dr. Roel van Steensel (Leerstoel Leesgedrag), komen zowel de zorgen als de perspectieven van het lezen in het digitale tijdperk aan bod. Zo leest u in een bijdrage van Niels Bakker in hoeverre digitale leesapparaten effect hebben op de kwantiteit en kwaliteit van het lezen van boeken. Femke Scheltinga vertelt wat de effecten zijn van de inzet van ICT-hulpmiddelen ter ondersteuning van het leesproces van jongeren met leesproblemen, en Aafje de Roest betoogt dat jongeren door het 'lezen' van hiphop ook met literatuur in aanraking komen.

Ik ben blij met de bijdrage die Stichting Lezen als kenniscentrum kan leveren aan het onderzoek naar lezen in het digitale tijdperk. En ik hoop dat de beschreven onderzoeken uit deze bundel u inspiratie bieden om met dit onderwerp in de praktijk aan de slag te gaan en wens u dan ook veel leesplezier!

Gerlien van Dalen,
Directeur-bestuurder Stichting Lezen



DE NIEUWE LEZER: LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

ELIANE SEGERS & ROEL VAN STEENSEL

1 INLEIDING

Lezen had het afgelopen jaar veel aandacht in de media en politiek. De discussie werd gestuurd door de tegenvallende resultaten van het recente PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2019). Hieruit bleek dat de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren is gedaald, zelfs tot onder het internationale gemiddelde, en dat hun leesmotivatie het laagst is van alle deelnemende landen. In Vlaanderen hebben leerlingen een vergelijkbare lage leesmotivatie (Dood et al., 2020). Heel Nederland lijkt op zoek naar oorzaken en vaak wordt met de vinger gewezen naar de digitalisering van de maatschappij. Jongeren zouden te veel afleiding hebben door social media en gaming. Bovendien is het lezen dat ze via digitale media doen beperkt: ze lezen vooral korte teksten en hun aandacht is vluchtig. De aanname is dat jongeren daardoor niet meer in staat zijn om zich langere tijd op grotere stukken tekst te concentreren (Wolf, 2018). De mythe van de ‘digital natives’ (Prensky, 2012) lijkt daarmee ontkracht. Het probleem is echter dat causale verbanden tussen schermtijd en leesvaardigheid nog niet overtuigend zijn aangetoond; voornamelijk blijft het dus gissen naar de precieze effecten van digitaal lezen. In deze bundel, die verschijnt naar aanleiding van het tweejaarlijkse wetenschappelijke congres van Stichting Lezen, wordt aandacht besteed aan zowel de mogelijk negatieve effecten van digitaal lezen als aan de kansen die digitale middelen bieden om het lezen te ondersteunen, en aan nieuwe vormen van literatuur die deels door nieuwe media-activiteiten zijn voortgebracht. De bundel gaat, kort gezegd, over problemen *en* perspectieven.

De zorgen die er zijn over digitaal lezen zijn begrijpelijk. Ongestoord wegduiken in een boek en daarmee even helemaal van de wereld zijn, is niet mogelijk als er

een smartphone in de buurt ligt waar telkens piepjes vandaan komen die een nieuw binnengekomen bericht aankondigen. Bezorgdheid is er vooral over de invloed die de alomtegenwoordigheid van digitale media heeft op ‘diep lezen’ (Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019). Onder ‘diep lezen’ wordt verstaan dat je in een tekst duikt, inferenties maakt om tot een grondig begrip te komen, reflecteert op de tekst die je aan het lezen bent en je er een mening over vormt (Wolf & Barzillai, 2009). Precies op die laatste vaardigheden, reflecteren en evalueren, scoren de Nederlandse jongeren laag (Gubbels et al., 2019). De stelling van Wolf (2018) dat we niet meer of minder goed in staat zijn om diep te lezen, geldt voor zowel lezen van papier als van het scherm. Haar idee is dat ons brein is veranderd door de omgeving waarin we leven; we kunnen ons tegenwoordig minder goed concentreren, stelt ze. Hoewel de achteruitgang in diep lezen algemeen is, lijkt het medium – scherm of papier – er nog eens extra toe te doen voor de kwaliteit van het lezen. Een recente meta-analyse toonde bijvoorbeeld aan dat teksten die van een scherm worden gelezen minder goed worden begrepen dan teksten die van papier worden gelezen (Delgado et al., 2018). “Don’t throw away your printed books”, is dan ook de boodschap van de onderzoekers. Maar waar dat onderscheid in begrip nu precies vandaan komt, blijft onduidelijk, omdat digitale teksten op veel manieren van elkaar verschillen. Vaak zijn digitale teksten niet lineair (ze hebben hyperlinks), wat een grotere mentale belasting vraagt, omdat lezers beslissingen moeten nemen om al dan niet op een hyperlink te klikken (DeStefano & LeFevre, 2007). We kunnen er eigenlijk nog niet precies de vinger op leggen of de negatieve consequenties van digitaal lezen die Delgado en collega’s vinden, komen doordat we zo gewend zijn aan het lezen van papier, of doordat er op digitale apparaten zo veel meer afleiding is. Wolf (2018) stelt daarom dat we verder moeten gaan dan het vergelijken van papier en digitaal, maar begrip nodig hebben van de *consequenties van digitaal lezen voor het leesproces*. Een aanzet daartoe is in deze bundel te vinden in de bijdragen van Frank Hakemulder en Anne Mangen, Inge van de Ven en Niels Bakker.

Naast de zorgen die we in de vorige alinea schetsten, bieden digitale media perspectieven, via software die het leren en lezen ondersteunen, en via nieuwe vormen van literatuur. Ten eerste, wat ondersteuning betreft, heeft de aantrekkingskracht van digitale media voor het onderwijs altijd gezeten in de mogelijkheden die ze bieden om het individuele kind te helpen. Dit begint al voordat kinderen de schoolgaande leeftijd hebben. Jonge kinderen die thuis toegang hebben tot tablets, kunnen die gebruiken om voorleesverhalen oneindig te herbeluisteren en zo heel veel nieuwe woorden te leren, of ze kunnen spelletjes spelen om hun letterkennis te vergroten (Segers & Kleemans, 2020). Voor jonge kinderen in de schoolleeftijd zijn er vele games ontwikkeld die ze kunnen helpen bij het leren lezen (Verhoeven

et al., 2020). De effecten zijn gemiddeld genomen klein, maar positief. Naast oefensoftware kunnen leerlingen met zwakke technische leesvaardigheden worden geholpen door voorleessoftware. Die is op dat moment niet meer bedoeld om beter te leren lezen, maar als hulpmiddel, en kan deze leerlingen helpen om teksten sneller tot zich te nemen (Knoop-van Campen et al., 2018). Ondanks deze positieve bevindingen kleven er ook mogelijke bezwaren aan de inzet van digitale media om het lezen te ondersteunen. In de bijdragen van Scheltinga en van Knoop-van Campen, Ter Doest en Segers wordt dieper ingegaan op effecten van *multimedia-ondersteuning voor leesproblemen*.

Ten tweede, wat nieuwe vormen van literatuur betreft, is er perspectief om via digitale media jongeren meer aan het lezen te krijgen. De lage leesmotivatie en de dalende trend in het aandeel jongeren dat leest in de vrije tijd, zijn alarmerend. Volgens het PISA-onderzoek vindt meer dan 40% van de Nederlandse vijftienjarigen lezen tijdverspilling (Gubbels et al., 2019) en het aandeel twaalf- tot negentienjarigen dat dagelijks ten minste tien minuten leest, is tussen 2006 en 2016 met een kwart gedaald (Wennekers et al, 2018). Voor leesvaardigheid is dat problematisch: vrijetijdslezen is een cruciale factor in de leesontwikkeling (Mol & Bus, 2011) en leesweerstand belemmert die leesontwikkeling (Nielen & Bus, 2015; Van Steensel et al., 2019). Als we de negatieve spiraal willen doorbreken, is een gecoördineerde aanpak nodig (Leescoalitie, 2020; Onderwijsraad & Raad voor Cultuur, 2019). Maar hoe krijg je jongeren weer aan het lezen? Nieuwe tijden bieden gelukkig ook kansen voor nieuwe vormen van literatuur. In hun bijdragen gaan Kila van der Starre en Aafje de Roest in op de kracht van zulke *nieuwe vormen van literatuur*.

2 DEZE BUNDEL

Deze bundel heeft acht hoofdstukken. **Dan Hassler-Forest** schreef een algemeen hoofdstuk dat als vervolg op onze inleiding kan worden gezien. Hij gaat in op geletterdheid in dit digitale tijdperk en schetst het beeld van de cultuurpessimisten versus de internetoptimisten. Hij gaat in op voors en tegens van de digitalisering van de maatschappij en hoe het lezen wordt beïnvloed door de commercie. Zijn conclusie is dat lezen en schrijven belangrijker zijn dan ooit. Hij schetst voorbeelden van hoe digitale media daaraan een positieve bijdrage kunnen leveren.

2.1 CONSEQUENTIES VAN DIGITAAL LEZEN VOOR HET LEESPROCES

Frank Hakemulder en **Anne Mangen** onderzochten de relatie tussen digitale leesgewoonten en hoe mensen een literair verhaal lezen. Ze wilden weten of het ongunstig is voor de leeservaring als mensen gewend zijn om vooral van schermen

te lezen, waarbij de gedachte was: op het scherm lees je vaker korte tekstjes en word je eerder afgeleid, waardoor het vermogen om langere teksten aandachtig te lezen afneemt. En dat leidt er weer toe dat je bij het lezen van een literaire tekst minder snel betrokken raakt en een rijke leeservaring opdoet. In drie opeenvolgende studies gingen Hakemulder en Mangen na of deze hypothese kon worden bevestigd.

Ook **Inge van de Ven** vertrekt vanuit de gedachte dat het medium dat je gebruikt iets doet met de manier waarop je leest. De zorg is dat schermlezen te veel ‘hyper reading’ (fragmentarisch lezen) uitlokt en dat dit negatieve consequenties heeft voor het vermogen om je langere tijd te concentreren op een tekst (‘close reading’). Van de Ven betoogt dat je *hyper reading* en *close reading* niet als tegenstellingen moet beschouwen. In plaats daarvan stelt ze dat beide vormen van lezen onderdeel kunnen zijn van één leeservaring en dat ervaren lezers vaak moduleren tussen *hyper reading* en *close reading*. Het literatuuronderwijs is volgens Van de Ven de plaats bij uitstek om dit moduleren aan te leren.

Niels Bakker deed promotieonderzoek naar het effect van het medium. Hij onderzocht in hoeverre digitale leesapparaten effect hebben op de kwantiteit en kwaliteit van het lezen van boeken. Hij stelt dat e-boeken met name zorgen dat mensen minder ‘diep’ lezen, hoewel er wel verschillen per apparaat zijn. Bakker maakt een vergelijking tussen papier, e-reader, tablet, smartphone, en laptop/pc. Mensen lezen minder lineair als ze een e-boek lezen, en switchen ook vaker tussen verschillende taken (zowel binnen het boek, als buiten het boek). Bovendien is de leeservaring van het e-boek minder prettig en optimaal. Hij ziet wel dat de affiniteit van mensen met technologie hand in hand gaat met het lezen van e-boeken.

2.2 MULTIMEDIA-ONDERSTEUNING VOOR LEESPROBLEMEN

Multimedia worden in de praktijk van het leesonderwijs vaak ingezet voor ondersteuning van specifieke groepen. Daar wordt in twee hoofdstukken in deze bundel aandacht aan besteed. **Femke Scheltinga** beschrijft een literatuurstudie naar de effecten van de inzet van ICT-hulpmiddelen ter ondersteuning van het leesproces van leeszwakke jongeren, zoals tekst-naar-spraakprogramma's. De resultaten zijn niet eensluidend, maar verschillende studies laten positieve effecten zien op leesvaardigheid, motivatie en zelfvertrouwen. Er zijn met name grote individuele verschillen die een rol spelen in de effectiviteit van de ondersteuning, en dit is iets waar in het onderwijs meer rekening mee zou kunnen worden gehouden.

Een tweede hoofdstuk met dit thema gaat specifiek in op leerlingen met dyslexie. Deze groep maakt vaak gebruik van audio-ondersteuning bij het lezen.

Carolien Knoop-van Campen, **Danique ter Doest** en **Eliane Segers** onderzochten of en hoe het gebruik van audio-ondersteuning het gebruik van strategieën

tijdens het lezen van een tekst beïnvloedt. Ze deden dat vanuit de gedachte dat audio-ondersteuning er mogelijk voor zorgt dat leerlingen minder controle kunnen uitoefenen op hun leesproces: de voice-over heeft immers de leiding over hoe en hoe snel leerlingen door de tekst gaan.

2.3 NIEUWE VORMEN VAN LITERATUUR

In haar bijdrage gaat **Kila van der Starre** in op het nieuwe genre van de Insta(gram)poëzie, blijkens een landelijke peiling de meest gelezen poëzievorm van het moment. Ze gaat in op de essentiële kenmerken van Instapoëzie – onmiddellijkheid en authenticiteit – en hoe die vorm krijgen. Ook bespreekt ze de verhouding tussen Instapoëzie en ‘traditionele’ poëzie. Hoe ervaren lezers beide vormen van poëzie, maar ook: is Instapoëzie een ‘instap’ voor het lezen van traditionele poëzie?

Ook hiphop zou zo’n instap kunnen vormen. De Nederlandse hiphopcultuur is ongekend populair. Bibliotheken en andere literaire instellingen maken gretig gebruik van die populariteit en zetten hiphop in om jongeren in aanraking te brengen met literatuur en ze tot lezen te bewegen. **Aafje de Roest** laat aan de hand van een Nederlands voorbeeld (de Smibibliotheek) zien dat hiphop inderdaad die functie kan vervullen, maar ze gaat nog verder: ze betoogt dat jongeren door hiphop te ‘lezen’ ook literatuur lezen. Hiphop heeft een eigen literaire waarde, is haar stelling, en verdient daarom ook een eigen plek in het literatuuronderwijs.

3 REFERENTIES

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- DeStefano, D., & LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616–1641.
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, E. (2020). *PISA-2018 De verdieping. Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J. C. G., Langen, A. M. L. van, Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Knoop-van Campen, C. A., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The modality and redundancy effects in multimedia learning in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 140–155.

- Leescoalitie (2020). *Oproep tot een ambitieus leesoffensief*. Geraadpleegd van <https://tijdvooreenleesoffensief.nl>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296.
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Bibliotheek op School onder de loep. Leesmotivatie stimuleren. *Jeugd in School en Wereld*, 99(8), 6–9.
- Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- Segers, E., & Kleemans, T. (2020). The impact of the digital home environment on kindergartner's language and early literacy. *Frontiers in Psychology*, 11:538584.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 504–522.
- Verhoeven, L., Voeten, R., Setten, E. van, & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 1000325
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). Lezen en tijdsdruk. *Media: Tijd in kaart*.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York, NY: Harper.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.

OVER DE AUTEURS

Eliane Segers is hoogleraar Lezen en Digitale Media aan de vakgroep Instructie-technologie van de Universiteit Twente, vanwege Stichting Lezen. Daarnaast is ze hoogleraar Leren en Technologie aan de Radboud Universiteit (Behavioural Science Institute) en wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Nederlands.

Roel van Steensel is bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de afdeling Taal, Literatuur en Communicatie van de Faculteit Geesteswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast is hij universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.



DE NIEUWE LEZER: GELETTERDHEID IN HET DIGITALE PARTICIPATIETIJDPERK

DAN HASSLER-FOREST

SAMENVATTING

Dit artikel biedt een beschouwing van de tegenstrijdige krachten die in het digitale tijdperk onze geletterdheid vormen en beïnvloeden. Om een helder beeld van deze dynamiek te verkrijgen, worden twee perspectieven hierop tegenover elkaar gezet: aan de ene kant dat van cultuurpessimisten, die zowel in de wetenschap als daarbuiten in digitalisering een verloedering en vervlakking van literaire cultuur en leesvaardigheden zien, en aan de andere kant dat van de internetoptimisten, die benadrukken hoe mediaconvergentie op verschillende manieren juist de geletterdheid kan stimuleren en nieuwe vormen kan bieden. Terwijl de voordelen die digitale media bieden voor een gezonde leescultuur overtuigend zijn, worden deze tegelijkertijd tegengewerkt door de verregaande privatisering en commercialisering van het internet, waar andere vormen van (audio)visuele media-inhoud steeds meer de overhand krijgen.

1 INLEIDING

Wie in de trein om zich heen kijkt, ziet een publiek dat voortdurend informatie aan het verwerken is. In de gemiddelde treincoupé is het moeilijk om iemand te vinden die niet aan een beeldscherm gekluisterd zit. Mailen, appen, nieuwsberichten lezen, door de eindeloze content van Instagram en Facebook scrollen, gamen, video's bekijken: onze draagbare beeldschermen hebben dwangmatige multitaskers van ons gemaakt, eindeloos schakelend binnen een duizelingwekkend medianetwerk. Volgens de eerste theoretici zou de komst van het internet een utopisch literair tijd-

perk inluiden, waarin de lezer eindelijk bevrijd zou worden van diens rol als degene die enkel tekst consumeert, en sterker betrokken zou worden bij de constructie van betekenis door teksten langs verschillende wegen te kunnen verkennen, en er zelf ook makkelijker aan bij te dragen (Landow, 2006). Ook de poortwachtersfunctie van elitaire uitgevers zou als sneeuw voor de zon verdwijnen, omdat de laagdrempeligheid van het internet een democratiserend effect zou hebben op het schrijven-schap.

Voor een deel is deze mooie droom in de 21^e eeuw ook daadwerkelijk uitgekomen. Veel meer mensen dan voorheen hebben moeiteloos toegang tot allerlei vormen van kennis; groepen die voorheen onderdrukt en gemarginaliseerd werden, hebben via sociale media een grotere stem gekregen in publieke debatten; populaire en literaire cultuur bieden meer mogelijkheden tot participatie; en het traditionele onderscheid tussen schrijvers en lezers is minder vanzelfsprekend geworden. De utopisten zagen het internet niet alleen als een platform voor democratiserende participatiecultuur, maar ook (of misschien juist vooral) als een vrijplaats waar cultuur vrijelijk gedeeld kon worden, buiten de beperkende kaders van het kapitalisme (Lovink, 2017).

Tegelijkertijd heeft de ontwikkeling van het internet een aantal van de problemen van het oude tijdperk gereproduceerd of zelfs vergroot. Ons internetgebruik is in de laatste twintig jaar immers steeds meer gereguleerd door commerciële bedrijven – de digitale reuzen wiens platformen de infrastructuur vormen (Srnicsek, 2016). Alphabet (Google), Facebook, Amazon en Apple zijn de grootste vier, maar lang niet de enige miljardenbedrijven die ons diensten bieden in ruil voor onze data. Niet alleen worden al onze handelingen minutieus opgeslagen en verhandeld (Zuboff, 2019), maar bewust of onbewust staan we ons eigenaarschap af van genoeg alles wat we op het internet plaatsen (Dyer-Witheford, 2015).

In deze context is het geen wonder dat geletterdheid andere vormen aanneemt, en dat er zorgen ontstaan over de rol die digitale media hebben op bijvoorbeeld het lezerschap. Terwijl ons mediagebruik jaarlijks geleidelijk blijft stijgen, zien we daarbinnen dat we meer tijd besteden aan kijken, en minder aan lezen (Schaper et al., 2019). Het risico op laaggeletterdheid onder jongeren neemt intussen steeds verder toe (Gubbels et al., 2019). Raken we in het digitale tijdperk inderdaad essentiële vaardigheden kwijt, of wisselen we ze in voor nieuwe vaardigheden die we in een digitale wereld juist harder nodig hebben? In dit artikel geef ik een kort overzicht van deze twee verschillende perspectieven op digitaal lezerschap om zodoende beter grip te krijgen op de tegenstrijdigheden rondom de ‘nieuwe lezer’ in het digitale medialandschap.

2 DIGITALE OPTIMISTEN

Begin jaren 2010 verschenen kort na elkaar twee populairwetenschappelijke boeken die duiding gaven aan de digitalisering die almaar sneller toe leek te nemen. In *The Shallows* beargumenteerde Nicholas Carr (2010) dat de vluchtigheid van digitale cultuur de menselijke hersenen negatief beïnvloedt, waardoor we het vermogen verliezen om ons langdurig te concentreren. Vlak daarna publiceerde Frank Rose *The Art of Immersion* (2011), waarin hij juist het tegenoverstelde betoogde: volgens hem zorgt de netwerkstructuur van digitale informatie er juist voor dat onze cultuur een groter vermogen heeft gekregen om het publiek te betrekken, te activeren en te inspireren. Het effect hiervan was volgens Rose juist dat nieuwe vormen van geletterdheid ontstaan, waarbij we ons eerder deelnemers dan consumenten voelen. Beide boeken waren overtuigend en invloedrijk, ook al stonden ze in hun visie op de effecten van digitalisering lijnrecht tegenover elkaar.

Deze discussie over de invloed van mediaverandering is bepaald niet nieuw. Elke grote verandering in de manier waarop media worden gemaakt, gedistribueerd en beleefd, is gepaard gegaan met een vergelijkbare botsing tussen pessimisten en optimisten – van de uitvinding van de boekdrukkunst tot de opkomst van televisie (McLuhan, 1964). Veel van de sociale paniek rondom nieuwe media komt voort uit de angst dat oudere media en de daarbij behorende gewoontes en vaardigheden in hun voortbestaan bedreigd zouden worden. Zo waren de neoclassicisten van de 18^e eeuw bang dat de roman de ‘ware literatuur’ – de klassieke tragedie, de poëzie – zou overweldigen, vreesden schrijvers en theatermakers dat film het einde zou betekenen van theater en literatuur, zagen filmmakers in televisie de ondergang van de filmkunst, en worden videospellen nog steeds omgeven door discussies over mogelijk schadelijke invloeden op vooral jonge gamers.

Binnen het mediawetenschappelijke domein is het optimistische perspectief in de 21^e eeuw dominant gebleken. Voor een belangrijk deel komt dit voort uit het werk van Henry Jenkins, wiens boek *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006) hem een van de meest geciteerde geesteswetenschappers van het afgelopen decennium maakte. In zijn buitengewoon invloedrijke boek, dat ook onder mediamakers gretig aftrek vond, bestempelde hij de figuur van de fan tot het ideale model voor hedendaags burgerschap. Fancultuur wordt volgens Jenkins immers gekenmerkt door een actieve en creatieve houding ten opzichte van onze beeld- en verhaalcultuur, een bevlogen engagement met politieke en sociale onderwerpen, en een affiniteit met nieuwe media en technologieën. De term ‘media-convergentie’ stond volgens hem niet alleen voor de manier waarop digitalisering media dicht bij elkaar brengt, maar ook voor de sociale en culturele processen die daarmee gepaard gaan, en daarmee een democratiserende werking hebben. Als we

ons allemaal meer als fans zouden gedragen, zou dat het democratische ideaal van de participatiemaatschappij een flinke stap dichterbij brengen.

Veel van de voorbeelden die Jenkins aanhaalt, schetsen een buitengewoon positief beeld van de rol die fancultuur speelt binnen een digitaal medialandschap. Zo schrijft hij uitgebreid over het werk van Harry Potter-fans die de populariteit van de boeken gebruiken om niet alleen hun liefde voor de verhalen en personages met elkaar te delen, maar ook om belangrijke vaardigheden te leren. Het schrijven van *fanfiction* stimuleert volgens Jenkins niet alleen lees- en schrijfvaardigheid, maar vindt ook plaats binnen online gemeenschappen van fans die elkaar ondersteunen, stimuleren en van feedback voorzien (Jenkins, 2006, pp. 186–190). Bovendien leidt deze vorm van participatiecultuur ook regelmatig tot vormen van activisme, zoals de vele campagnes om jongeren te stimuleren om te stemmen in nationale verkiezingen die door de Harry Potter Alliance zijn georganiseerd (Hassler-Forest, 2016).

Daarnaast legt Jenkins de nadruk op de manieren waarop digitale cultuur de scheidslijn tussen schrijver en lezer, producent en consument, uitgever en publiek heeft doen vervagen. Mediaconvergentie en digitalisering hebben ervoor gezorgd dat we nu allemaal de mogelijkheid hebben om *producers* te worden: een neologisme dat de termen *producer* en *user* met elkaar verenigt, om op die manier de dynamische wisselwerking aan te geven tussen het consumeren van media en het produceren van eigen content in de vorm van *fanfiction* of andere creatieve vormen (Bruns, 2008, p. 14). Deze vormen van participatie worden uiteraard versterkt door het feit dat fantasievolle verhaalwerelden zich niet meer beperken tot één medium, maar zich uitstrekken tot complexe vormen van *transmedia storytelling*, waarbij verschillende mediaplatforms gezamenlijk een coherente verhaalwereld vormen (Hassler-Forest, 2013).

Deze positieve veranderingen zijn moeilijk te ontkennen. In het digitale tijdperk is de poortwachtersfunctie van uitgevers, filmstudio's en andere mediabedrijven enorm afgenomen. Iedereen met een computer en een internetverbinding kan eigen werk maken en publiceren, en het is veel makkelijker geworden om gemeenschappen te vormen met anderen die dezelfde interesses hebben. Elke willekeurige *producer* heeft nu in principe toegang tot de middelen en vaardigheden die het mogelijk maken om zelf creatief werk te schrijven, produceren en distribueren. Wat de ontwikkeling van meer traditionele vormen van geletterdheid betreft, zijn er dan ook genoeg overtuigende voorbeelden en argumenten te noemen die laten zien dat fancultuur en digitale media deze vaardigheden juist kunnen helpen ontwikkelen en versterken. Hebben we het ideaal van de participatiesamenleving dan ook bereikt? Of is er ook een schaduwzijde aan deze digitale wereld van allesomvattende mediaconvergentie?

3 DIGITALE PESSIMISTEN

Het zal duidelijk zijn dat utopisten als Landow en Jenkins de positieve invloed van digitale mediacultuur op zijn minst hebben overschat. Fancultuur floreert zeker in het huidige transmedialandschap, en het publiek draagt veel intensiever bij aan het produceren van allerlei soorten media dan voorheen. Waarom herkennen zoveel mensen hun eigen ervaring wanneer critici als Carr stellen dat 21^e-eeuwse digitale cultuurvorm ons lees-, schrijf- en concentratievermogen verlaagt? Hoe speculatief zijn conclusies ook zijn, veel mensen zien toch een oorzakelijk verband tussen de opkomst van vluchtige digitale media en de dreigende teloorgang van traditioneel lezerschap.

Het antwoord zit niet in de aard, maar in de vorm van onze digitale platformen. De decentraal georganiseerde structuur van het internet sluit beter aan bij de idealen van een democratische participatiemaatschappij dan de top-downmassamedia van de 20^e eeuw. Maar de infrastructuur die ons op het internet met elkaar is gaan verbinden, wordt steeds meer gedomineerd door een klein aantal commerciële organisaties die verwoed concurreren om onze aandacht en, daarmee, toegang tot onze data (Srnicsek, 2016). En waar het web in de beginjaren nog vooral een tekstgebonden platform was, wordt de gebruiker tegenwoordig juist overweldigd door (vaak bewegende) beelden. Niet alleen visueel georiënteerde platforms als Instagram, TikTok, Tumblr, Pinterest en YouTube leggen de nadruk op foto's en filmpjes, maar ook meer tekstueel gerichte omgevingen als Facebook en Twitter kiezen ervoor om ons steeds meer te prikkelen met puur visuele inhoud.

Dit is niet omdat digitale cultuur zich hier beter voor leent, of omdat de algehele interesse in lezen minder wordt. In de digitale *attention economy* (Teurlings, 2013) zijn platforms ontwikkeld om hun gebruikers zo snel mogelijk en zo direct mogelijk te prikkelen, en (audio)visuele inhoud doet dit sneller en effectiever dan tekstblokken waarvan het lezen meer aandacht en inspanning vergt (Berry & Sobieraj, 2014). De algoritmes die deze platforms op basis van onze voorkeuren blijven voeden, verleiden ons dan ook voortdurend met een eindeloze stortvloed aan makkelijk verteerbare beeldcultuur. Lange artikelen die meer tijd kosten, vragen tussen al deze hapklare brokken een grotere investering van de lezer: geen wonder dan ook dat een journalistiek platform als *De Correspondent* de lezers bij de hand neemt door vooraf te vermelden hoeveel minuten ze moeten investeren om het artikel te consumeren – inclusief een Netflix-achtig statusbalkje waarin je kunt zien hoeveel minuten je nog te gaan hebt.

Een bijkomend probleem is de groeiende macht die wereldwijde conglomeraten hebben over de geliefde verhaalwerelden die de fancultuur domineren. Veel van deze franchises – van *The Lord of the Rings* en *Game of Thrones* tot Harry Potter en

The Hunger Games – komen voort uit de literatuur en vormden niet zo lang geleden een wezenlijk onderdeel van wat literatuurwetenschapper Jim Collins (2010) een “*cine-literary culture*” noemde, waarin het traditionele lezerschap in harmonie kon bestaan naast andere vormen van populaire cultuur. Maar in de laatste tien jaar zijn mediabedrijven de literatuur meer gaan zien als grondstof dan als wezenlijk onderdeel van hun media-imperium: met de verkoop van boeken valt voor een bedrijf als Disney immers veel minder omzet te maken dan met media als film, tv-series, games en pretparken (Wasko, 2001). De grootschalige deregulering van mediabedrijven heeft er samen met de opkomst van mediaconvergentie dan ook voor gezorgd dat literatuur een ongelijke strijd moet voeren binnen een veranderend entertainmentlandschap (Holt, 2011).

4 CONCLUSIE

Geen wonder dan ook dat het lezerschap zich in zo'n tegenstrijdige positie bevindt: nog nooit eerder hadden we zoveel toegang tot kennis en informatie, terwijl de leesvaardigheid bij jonge mensen juist afneemt. Nooit eerder waren boeken zo toegankelijk, en toch lezen we steeds minder. En nooit eerder besteedden we zo veel tijd per dag aan geschreven communicatie, terwijl laaggeletterdheid een steeds groter maatschappelijk probleem is geworden.

Cultuurpessimisten zouden ook nu weer zeggen dat met deze ontwikkeling het einde der tijden is aangebroken, en dat digitale cultuur een onvermijdelijke verloederding en vervlakking van de leescultuur heeft veroorzaakt. En zoals ik hierboven heb geschetst, is er ook zeker reden tot bezorgdheid. Toch moeten we de idealen van de internet-utopisten niet zomaar overboord gooien: digitale media bieden nog steeds ongekennde mogelijkheden om verschillende vormen van geletterdheid niet alleen naast elkaar te laten bestaan, maar elkaar te laten verstevigen. Dit zien we niet alleen in de manier waarop digitale media het makkelijker maken om het eigen schrijverschap in eigen hand vorm te geven, maar ook in hoe steeds meer mensen actief participeren met vormen van cultuur die altijd juist als passieve consumptieproducten werden gezien. De geschiedenis leert ons dan ook dat de literatuur altijd weerbaarder is dan we denken – maar ook dat zij op cruciale momenten van transformatie als deze een helpende hand kan gebruiken.

5 SLOTBESCHOUWING

In dit artikel heb ik geschetst hoe verschillende ontwikkelingen in de 21^e-eeuwse media een tegenstrijdige situatie hebben veroorzaakt met betrekking tot onze verhaalcultuur en het lezerschap. De opkomst van het internet, mediaconvergentie en participatiecultuur hebben rijke nieuwe mogelijkheden gecreëerd voor zowel lezers als schrijvers. De explosieve groei van online fancultuur en *fanfiction* heeft de afstand tussen professionals en amateurs in het schrijverschap verkleind, en de toegang tot een diversiteit aan wereldliteratuur enorm vergroot. En omdat literatuur steeds vaker sterke raakvlakken heeft met andere media, is de drempel om te lezen voor veel jonge mensen verlaagd. Het lezen van een Harry Potter-boek is aantrekkelijker als de personages al bekend zijn via games, films en Lego-sets.

Tegelijkertijd heeft de hegemonie van commerciële internetbedrijven ervoor gezorgd dat we overspoeld worden door allerlei vormen van media die voortdurend om onze aandacht wedijveren. In deze context bieden visuele media een oneerlijke vorm van concurrentie: het kost minder tijd en moeite om ze te consumeren, ze geven ons meer directe prikkels, en ze lenen zich ook makkelijker voor commerciële doeleinden. In beide opzichten passen (audio)visuele media dan ook beter bij de financiële belangen van bedrijven als Disney, Facebook, Google en Netflix dan geschreven tekst.

Zonder de terugkeer van verregaande regulering van deze bedrijven op overheidsniveau is het moeilijk voorstelbaar hoe dit tijt te keren is. Maar een belangrijke eerste stap is het inzicht dat lezen en schrijven in een kenniseconomie belangrijker zijn dan ooit – en dat onze draagbare beeldschermen naast eindeloze TikTok-filmpjes onze kinderen ook kunnen laten opgroeien met e-boeken, digitale strips en allerlei vormen van al dan niet interactieve literatuur.

LITERATUUR

- Berry, J. M., & Sobieraj, S. (2014). *The outrage industry: Policital opinion media and the new incivility*. New York: Oxford University Press.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, second life, and beyond: From production to produsage*. New York: Peter Lang.
- Carr, N. G. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton & Co.
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: How literary culture became popular culture*. Durham: Duke University Press.
- Dyer-Witheford, N. (2015). *Cyber-Proletariat: Global labour in the digital vortex*. London: Polity Press.

- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvluucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Hassler-Forest, D. (2013). *Transmedia: Verhalen vertellen in het digitale tijdperk*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hassler-Forest, D. (2016). *Science Fiction, fantasy, and politics: Transmedia world-building beyond capitalism*. London: Rowman & Littlefield International.
- Holt, J. (2011). *Empires of entertainment: Media industries and the politics of deregulation, 1980–1996*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Landow, G. (2006). *Hyertext 3.0*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Leesmonitor (2020). *Leesprestaties kinderen*. Geraadpleegd van www.leesmonitor.nl/leesprestaties-kinderen
- Lovink, G. (2017). Overcoming internet disillusionment: On the principles of meme design. *E-flux* 83. http://worker01.e-flux.com/pdf/article_141287.pdf
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Rose, F. (2011). *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. New York: W.W. Norton & Co.
- Schaper, J., Wennekers, A., & Haan, J. de (2019). *Trends in Media: Tijd*. Geraadpleegd van <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijsd/>
- Srnicek, N. (2016). *Platform capitalism*. London: Polity Press.
- Teurlings, J. (2013). From the society of the spectacle to the society of the machinery: Mutations in popular culture 1960s–2000s. *European Journal of Communication*, 28:5, 1–13. <https://doi.org/10.1177/0267323113494077>
- Wasko, J. (2001). *Understanding Disney: The manufacture of fantasy*. London: Polity Press.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs.

OVER DE AUTEUR

Dan Hassler-Forest is schrijver, spreker, en mediawetenschapper. Hij werkt als universitair docent aan de Universiteit Utrecht, en publiceert regelmatig boeken en artikelen over mediaverandering, de relatie tussen media en maatschappij, facultuut, en sciencefiction.



LITERAIR LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

FRANK HAKEMULDER & ANNE MANGEN

SAMENVATTING

Ondanks de mooie voordelen van het digitale tijdperk gaat ook weleens iets waardevols verloren. *Deep reading* wordt bedreigd door het oppervlakkig lezen vanaf de schermpjes die ons overal en altijd vergezellen (Wolf, 2018). Het gaat hier om de vaardigheid aandachtig langere teksten te lezen, zodat we complexe informatie tot ons kunnen nemen, ons kunnen verplaatsen in het standpunt van een ander, het gelezene kunnen verbinden aan ons eigen leven, en een gevoeligheid kunnen ontwikkelen voor het belang van stijlkeuzes. Die vaardigheden komen samen in het lezen van literaire teksten. In een reeks van drie studies hebben we onderzocht wat de relatie is tussen (digitale) leesgewoonten en hoe mensen een literair verhaal lezen. Het bleek dat de gewoonte frequent korte tekstjes te lezen van scherm negatief gerelateerd is aan de mate waarin lezers geneigd waren te zoeken naar een diepere betekenis van een literair verhaal.

1 INLEIDING

Er vinden ingrijpende veranderingen plaats in het lezen, in termen van de hoeveelheid tijd die we spenderen aan lezen, en in termen van de media die we gebruiken om te lezen. Sommigen baart dat zorgen (Wolf, 2018; Baron, 2015). Die ongerustheid wordt weleens afgedaan door de vergelijking met soortgelijke reacties op de introductie van nieuwe communicatievormen in het (verre) verleden: televisie, radio, film, boekdrukkunst en zelfs het schrift (Neuman, 1995). Maar dat die zorgen er ‘altijd’ zijn geweest, is uiteraard geen garantie dat ze ongegrond zijn (zie Van Peer, 1988, voor een analyse van het debat rond televisie).

In ons onderzoek staan we pessimisme noch optimisme voor. We kiezen liever voor een realistische en empirische benadering. We stellen de vraag wat de consequenties zijn van de veranderingen in het lezen – in positieve zin (wat zijn de mogelijkheden die de digitale revolutie biedt en hoe kunnen we die inzetten voor leesplezier, verrijking van de leeservaring en leesbevordering? Zie bijvoorbeeld Pianzola et al., 2020) en in negatieve zin (welke bedreigingen vormen de veranderingen voor het lezen?). In dit artikel onderzoeken we een van de mogelijke schaduwzijden van digitalisering van het lezen, maar wel om af te sluiten met constructieve aanbevelingen voor leesbevordering.

2 VERANDERINGEN IN HET LEZEN

Laten we vooropstellen dat ‘lezen’ een veelomvattend fenomeen is, met vele facetten, onderhevig aan allerlei sociaal-culturele en historische veranderingen. Daarnaast wordt het lezen (of hoe en wat men leest) bepaald door individuele factoren zoals persoonlijke geschiedenis, geslacht, leeftijd, de plek waar lezers lezen, hun leesdoel, leesmotivatie, leesvaardigheid, voorkennis en concentratievermogen, om er slechts een paar te noemen (Mangen & Van der Weel, 2016). Deze dynamiek en complexiteit maken iedere monocausale en rechtlijnige bewering over de gevolgen van de digitale revolutie onverdedigbaar. Maar gezien de omvang van de veranderingen waar wij nu getuige van zijn, lijkt het wel verstandig te proberen de mogelijke gevolgen in kaart te brengen.

Het opvallendst is de verschuiving van boek naar scherm. Lezen wordt daarmee al snel multimediaal (teksten worden vergezeld door beeld, audio en video) en interactief (teksten zijn vaak verrijkt met hyperlinks en voorzien van opties om te reageren of de tekst aan te passen). Zonder een direct verband te willen suggereren, verdient het onze aandacht dat we naast die overgang van boek naar scherm tegelijkertijd een afname zien van het lezen van langere teksten, een afname van het lezen in het algemeen, een afname van het aantal mensen dat aangeeft voor plezier te lezen, een afname van de gemiddelde tijd die men daaraan besteedt, en een afname van leesvaardigheid (Baron, 2015; ter perse; Wolf, 2018; Roe, 2020; Twenge et al., 2019; Bureau of Labor Statistics (n.d.); Starup & Jensen, 2019; Clark, 2019; OECD, 2019).

Daar staat tegenover dat, als we accepteren dat lezen nu eenmaal veranderlijk is, we ook zouden kunnen stellen dat er juist veel *meer* gelezen wordt. Het gaat dan niet zozeer om het lezen van boeken, maar van leestijd die buiten het gezichtsveld van bovengenoemde studies valt, namelijk van webpagina's, berichten op sociale media en internetfora, waar *heel* veel mensen iedere dag weer *heel* veel tijd besteden

aan lezen. Bovendien doen zij dat niet eens alleen voor hun werk of studie, maar met name ook voor hun plezier. Zo lijkt er geen sprake te zijn van ontlezing, en al helemaal geen noodzaak tot leesbevordering.

Opvallend is dat er zich twee ontwikkelingen tegelijkertijd voordoen: een toename van het lezen van kortere teksten (*newsfeeds*, berichten op sociale media) en een afname van het lezen van langere teksten. Die gelijktijdigheid is misschien niet toevallig. Het zou kunnen zijn dat het frequent of haast uitsluitend lezen van korte tekstjes het geduld met langere teksten ondermijnt. Onderzoek suggereert dat juist het lezen van langere (fictionele) teksten een unieke bijdrage levert aan leesvaardigheden (Pfoست et al., 2013; Torppa et al., 2019). Dat leidt voor ons hier tot onze onderzoeksvraag: Welke gevolgen heeft digitalisering, en de daarmee gepaard gaande verandering in onze leesgewoonten, voor onze leesprocessen (dat wil zeggen, voor hoe mensen een gegeven tekst lezen)?

2.1 VERWACHTE CONSEQUENTIES

Laten we ons nu wagen aan voorspellingen over de relatie tussen leesgewoonten en leesprocessen. Vooropstaat wederom de voorzichtigheid: er is nog veel onduidelijk over de gevolgen van alle veranderingen in het lezen. Toch kunnen we wel al verder gaan dan speculeren op basis van onze persoonlijke observaties, indrukken en voorkeuren. In afgelopen twee decennia zijn er namelijk heel veel studies uitgevoerd waarbij het lezen van (lineaire) teksten vanaf schermen vergeleken werd met het lezen van diezelfde teksten van papier. Daarbij is vooral aandacht besteed aan tekstbegrip. Het kan verwarrend zijn als je naar al die individuele studies kijkt; soms vielen die vergelijkingen gunstig uit voor scherm en andere keren voor papier. Maar als je alle uitkomsten in één meta-analyse verwerkt (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; Kong et al., 2018), of een overzicht ziet in een systematische wetenschappelijke evaluatie (Singer & Alexander, 2017), dan is de conclusie toch onvermijdelijk: wat tekstbegrip betreft is ‘schermlezen’ inferieur aan ‘papierlezen’. Dat geldt voor studies die zich richtten op langere informatieve teksten die vergen dat de lezers scrollen, en voor studies die een combinatie van informatieve en verhalende teksten gebruikten, maar niet voor studies die zich concentreerden op verhalende teksten.

In een van de meta-analyses suggereren Delgado et al. (2018) twee verklaringen voor ‘scherminferioriteit’, die ook voor onze onderzoeksvraag belangrijk zijn: ten eerste dat het lagere tekstbegrip te wijten is aan cognitieve vervlakking (*shallowing hypothesis*) en ten tweede aan een tekort aan metacognitie tijdens schermlezen (*metacognitive deficit hypothesis*). De *shallowing hypothesis* is terug te voeren tot het werk van Nicholas Carr, die in zijn *The Shallows* (2010) op basis van een grote hoeveelheid door hem besproken onderzoeken beargumenteerde dat het toegenomen

gebruik van het internet een toegenomen oppervlakkigheid van ons denken veroorzaakt. Hoe meer we van schermen lezen, hoe verder zich de gewoonte ontwikkelt van het vluchtig scannen van teksten. Uiteindelijk zal dit gebruik inslijten en overlopen naar al het lezen (Wolf, 2018), en dus ook optreden als we proberen een lang krantenartikel, beleidsstuk, roman, of filosofisch essay te lezen.

Deze gedachte is nauw gerelateerd aan de tweede hypothese, die betrekking heeft op metacognitie, dat wil zeggen, de vaardigheid om overzicht en controle te houden over het eigen begrip van een tekst tijdens het lezen. Terwijl we zien dat het voor lezers moeilijker wordt om het cognitieve geduld op te brengen om diep geëngageerd te zijn bij het lezen van complexe teksten, zien we ook dat ze het lastiger vinden 'grip' te krijgen op hun eigen lezen vanaf schermen (Ackerman & Goldsmith, 2011; Ackerman & Lauterman, 2012; Wolf, 2018). Als ze van papier lezen, zijn ze bijvoorbeeld beter in staat om inzet van tijd en aandacht aan te passen aan wat optimaal tekstbegrip vergt. Ook stelt het lezen van papier hen beter in staat om leesstrategieën aan te passen aan het doel waarmee men leest. Schermlezen, daarentegen, gaat vaak te snel en/of te oppervlakkig, zodat tekstbegrip te lijden heeft, zelfs als men denkt dat de tekst grondig genoeg gelezen is.

Het zou kunnen zijn dat die sturing extra problemen oplevert bij langere teksten, en al helemaal bij langere *literaire* teksten, omdat die laatste over het algemeen gebruikmaken van een reeks stijlelementen die afwijken van dagelijks taalgebruik en ingaan tegen verwachtingspatronen van de lezers (Van Peer et al., *ter perse*). De toename in het gebruik korte teksten te lezen, vaak nog eens voorzien van hyperlinks en animaties, zou een bedreiging kunnen vormen voor de vaardigheid om literaire teksten geconcentreerd te lezen, of het nu van scherm of van papier is, met gevolgen voor de *leeservaringen*. De kans dat een oppervlakkige en regelmatig onderbroken lezing van een roman of lang verhaal op één of andere manier een persoonlijke betekenis krijgt voor lezers lijkt bijzonder klein.

Beide hypothesen wijzen in dezelfde richting. Ze voorspellen dat mensen die de gewoonte hebben vaak korte tekstjes te lezen minder geneigd zullen zijn, of zelfs minder in staat zullen zijn, om met aandacht langere teksten te lezen. We raken hier aan het concept van het 'diepe' lezen (*deep reading*), oftewel het aandachtig (langere) teksten lezen, zodat we complexe informatie tot ons kunnen nemen, ons kunnen verplaatsen in het standpunt van een ander, het gelezene kunnen verbinden aan ons eigen leven, en een gevoeligheid kunnen ontwikkelen voor het belang van stijlkeuzes (Wolf, 2018). Het zijn vaardigheden die ons van pas kunnen komen op vele momenten in ons dagelijks leven, maar die in ieder geval samenkomen in het literaire lezen (Hakemulder, 2020). De ervaring die hier in het geding is, wordt wel 'eudaimonisch' genoemd: een waardering voor een verhaal waardoor lezers zich

geraakt en geïnspireerd voelen, onder de indruk zijn, tot denken worden aangezet, betekenis ontdekken en langere tijd met het gelezene bezig blijven. Eudaimonische ervaringen hangen sterk samen met betrokkenheid ('absorptie', Koopman, 2015; Oliver et al., 2017), en daarmee met leesplezier.

Om te onderzoeken of de zorgen over de negatieve effecten van schermlezen (met name het lezen van korte schermteksten) op eudaimonische ervaringen terecht is, hebben we een serie experimenten uitgevoerd. Gebaseerd op de theorie en het onderzoek voorspelden we dat 1) schermlezen een betekenisvolle lezing van een langere literaire tekst minder faciliteert dan lezen van papier ('mediumhypothese') en 2) hoe meer mensen de gewoonte hebben korte tekstjes van schermen te lezen, hoe minder ze geneigd zijn tot een betekenisvolle lezing van een langere literaire tekst ('gewenninghypothese').

2.2 ONDERZOEK

Het doel van de eerste studie was oorspronkelijk om te onderzoeken of een aandachtsoefening de mogelijke negatieve effecten van schermlezen teniet zou kunnen doen. Dat bleek niets op te leveren. Maar tijdens de analyses ontdekten we dat de door de deelnemers gerapporteerde leesgewoonten een veel belangrijkere voorspellende waarde hadden dan of ze de aandachtsoefening hadden gedaan of niet. We vroegen onder andere naar de hoeveelheid tijd die men leest voor werk of plezier, hoeveel daarvan op papier of van een scherm, of ze een voorkeur hebben voor het lezen van papier of scherm, en of dat allemaal verschilt voor lange of korte teksten. De analyse liet zien dat naarmate proefpersonen aangaven meer van scherm te lezen, het onwaarschijnlijker was dat ze een betekenisvolle ervaring hadden tijdens het lezen van een literair verhaal. Die relatie hebben we in twee vervolgstudies nader onderzocht, telkens met min of meer dezelfde resultaten.

De proefpersonen werden in iedere studie willekeurig ingedeeld in groepen. Ze lazen een verhaal van Doris Lessing (*Flight*, vertaald als *De vlucht*) van papier of scherm. Het is een tekst die vrij eenvoudig is, geschikt voor een breed publiek, en dankzij verschillende betekenislagen en ambiguïteit tot verschillende lezingen kan leiden. Het is aanbevolen materiaal voor bijeenkomsten van het Vlaamse Lezerscollectief (2015) en leidt op internet tot vele discussies. Kortom, het is een tekst die eudaimonische reacties zou kunnen oproepen. Na afloop stelden we vragen waarmee we hoopten te kunnen bepalen of er inderdaad sprake was geweest van een eudaimonische ervaring. Op vijfpunts-Likertschalen (van "helemaal oneens" tot en met "helemaal eens") konden de proefpersonen aangeven in welke mate ze het eens waren met stellingen als "Dit verhaal raakte me", "Het verhaal

zet me aan tot nadenken” en “Ik vind het een indrukwekkend verhaal.” Ten slotte vroegen we naar demografische gegevens en hun leesgewoonten.

Voor ieder van de drie studies hebben we twee series aan regressieanalyses uitgevoerd: in de eerste reeks werd onderzocht in welke mate eudaimonische leeservaringen voorspeld konden worden door alleen maar te kijken naar de achtergrondvariabelen (geslacht, leeftijd, leesgewoonten) en het medium waarin het verhaal werd aangeboden (op papier of scherm); in de tweede reeks namen we naast die variabelen ook andere aspecten van de leeservaring mee, dimensies die we ontdekten in de data na factoranalyses (bijvoorbeeld de mate waarin lezers zich getransporteerd voelden in de verhaalwereld). De veronderstelling was dat zelfs als we rekening hielden met die andere aspecten van het lezen, de leesgewoonten van doorslaggevend belang zouden blijven voor de mate waarin de ervaringen betekenisvol waren voor de proefpersonen.

We zullen hier niet alle details behandelen, maar ons beperken tot de hoofdlijnen in onze bevindingen (Hakemulder & Mangen, in voorbereiding). In de eerste exploratieve studie verzochten we studenten om vrienden en familie te vragen mee te doen aan een onderzoek. Dit leverde een steekproef op van 66 personen (leeftijden variërend tussen 14 en 67, gemiddeld 30 jaar oud). De resultaten lieten zien dat de leesgewoonten een belangrijke rol spelen in de mate waarin de leeservaring betekenisvol was voor de deelnemers. Als we alleen keken naar leesgewoonten viel op dat de hoeveelheid schermlezen voor plezier een negatieve relatie had met de mate waarin lezers geraakt waren door het verhaal en hoe memorabel ze het vonden. Ook had het lezen van scherm een negatieve relatie met de mate waarin lezers meenden dat het verhaal hun een persoonlijk inzicht had gebracht. De resultaten suggereren dat er geen rol was voor geslacht en leeftijd.

Toen we in de tweede reeks regressieanalyses ook de andere dimensies van de leeservaring meenamen, zagen we een belangrijke rol voor onder andere de mate waarin de lezers zich getransporteerd voelden in de verhaalwereld: hoe hoger de transportatie, hoe betekenisvoller de ervaring. Toch blijft ook het lezen van scherm een belangrijke factor: wederom zagen we een negatieve relatie met zowel ‘geraakt zijn’ als het verhaal ‘memorabel’ vinden.

We voerden een tweede studie uit om nauwkeuriger te kunnen kijken naar de gevonden relaties. We stelden een fijnmazigere vragenlijst op om leesgewoonten te registreren, door niet alleen een onderscheid te maken tussen het lezen van papier of scherm, maar ook tussen leesvoorkeuren en daadwerkelijk gedrag. We kozen ervoor om dit keer een homogene groep te ondervragen (49 studenten uit een cursus Literatuurwetenschap, met een gemiddelde leeftijd van 20 jaar). Zo hoopten we de mogelijkheid te minimaliseren dat de resultaten aan andere dan de onderzochte

variabelen toe te schrijven waren. In de eerste reeks regressieanalyses bleek het een verstandige keuze om dat onderscheid te maken tussen kort en lang. Interessant is dat een voorkeur voor schermlezen van *langere* verhalen een goede voorspeller is van hoe emotioneel expressief de lezers het verhaal van Lessing vonden. Daarentegen had het schermlezen van korte teksten een negatieve verklarende waarde voor hoe indrukwekkend en memorabel de lezers het verhaal vonden, en hoeveel persoonlijk inzicht eruit zeiden te halen.

In de tweede reeks van analyses, waarbij we de andere dimensies van de leeservaring meenamen, werd dat beeld nauwelijks genuanceerd. Telkens is de combinatie 'scherm' en 'kort' negatief geassocieerd met diepere leeservaringen. Geslacht en leeftijd speelden geen rol in de resultaten.

In studie 3 wilden we onderzoeken of dat patroon zich zou herhalen als we uit dezelfde populatie een andere steekproef zouden nemen. Het waren dit keer studenten uit dezelfde cursus als waaruit de proefpersonen van studie 2 geworven waren, maar dan de Engelstalige variant, en afkomstig uit een andere opleiding (52 proefpersonen, gemiddeld 20,3 jaar). In tegenstelling tot wat we in de eerste twee studies zagen, bleek hier het lezen van scherm sowieso al tot minder betekenisvolle reacties te leiden dan het lezen van dezelfde tekst van papier – een eerste bevestiging van onze mediumhypothese. Net als in de twee vorige studies bleek dat de gewoonte van het schermlezen negatief gerelateerd was aan indrukwekkende, betekenisvolle ervaringen.

In de tweede reeks regressieanalyses zagen we dat nogmaals het schermlezen van met name korte teksten een negatieve rol speelde. De andere dimensies van de leeservaring (bijvoorbeeld transportatie) waren zeker ook van belang voor een eudaimonische leeservaring, maar toch keerde telkens de leesgewoonten terug als verklarende factor voor hoe de proefpersonen reageerden op het verhaal.

3 CONCLUSIE

Hoewel het beeld dat de resultaten opleveren niet uniform is, zien we toch een patroon. Met name het frequent lezen van kortere teksten bleek een negatieve relatie te hebben met betekenisvolle leeservaringen (de gewenningshypothese). Ook vonden we een indicatie dat het lezen van het verhaal van scherm een minder diepe ervaring opriep dan het lezen van papier (de mediumhypothese). Het is wel belangrijk om de beperkingen van deze studies te benadrukken. Ten eerste rapporteren de proefpersonen zelf over hun leesgedrag en over hun reacties op het verhaal: er zijn uiteraard betrouwbaardere methoden om die te meten. Ten tweede gaat het om een *correlatie*, niet om causatie. We kunnen niet uitsluiten dat het proefpersonen waren

die al niet zo goed waren in diep lezen die zich beperken tot het lezen van kortere teksten. Niettemin, dat we drie keer dezelfde relaties zien in drie verschillende groepen doet toch vermoeden dat het frequent lezen van korte teksten in ieder geval niet een gunstig effect heeft op diep lezen. Bovendien, bij studenten literatuurwetenschap verwachten we niet al te veel moeite met diep lezen. Dat we ook bij hen zien dat korte teksten lezen negatief samenhangt met eudaimonische reacties voorspelt weinig goeds.

4 SLOTBESCHOUWING

In afwachting van aanvullend onderzoek zouden we de vraag kunnen stellen: wat nu? Het lezen van korte teksten op internet stoppen is onmogelijk en zelfs onwenselijk. Aan de andere kant, het verlies van de vaardigheid om langere teksten goed te lezen lijkt een te hoge prijs. Misschien is dat ook helemaal niet nodig, en gaat het hier niet om een onverenigbare tegenstelling tussen diep en oppervlakkig lezen. Het beste zou zijn als we het alle twee machtig zouden zijn, en het kunnen afwisselen op het juiste moment (zie ook Van de Ven, 2019).

Goed diep en *goed* oppervlakkig lezen hebben misschien wel meer gemeen dan we zouden denken. Aandacht is als een spier die duurzaam training vergt (Wadlinger & Isaacowitz, 2011; Tang & Posner, 2009). Het vermogen aandachtig te zijn en te blijven, steunt ons bij *zowel* het skimmen als het diep lezen. We hebben die aandacht zeker nodig in de omgang met grote hoeveelheden informatie, zodat we voorkomen dat we verdwalen tijdens onze zoektochten naar kennis op een *world wide web* vol verleidingen en afleidingen, en zodat we onze vatbaarheid verminderen voor berichten waarvan we niet eerst de betrouwbaarheid hebben vastgesteld. Dit zijn thema's geëigend voor onderwijs in mediawijsheid en digitale geletterdheid. Kortom, ook het lezen van allerlei korte tekstjes op internet moet met aandacht gebeuren.

Hier willen we echter benadrukken wat het specifieke belang is van het aandachtig lezen van langere teksten. In vergelijking tot korte teksten (bijvoorbeeld *newsfeeds* en *posts* op sociale media) zijn langere teksten in het algemeen bruikbaar voor het overbrengen van nuance, het invoelbaar maken van twee of meer perspectieven op een conflict, het weergeven van complexe of onzekere kennis, en het delen van rijke ervaringen en inzichten. Met het verloop van diep lezen worden dergelijke bronnen steeds ontoegankelijker, met sluipende consequenties voor onderwijs, verscheidene beroepen en burgerschap (Instituut voor Publieke Waarden, 2018).

Om niet zomaar *al* het lezen, maar het *diep* lezen van *langere* teksten te bevorderen, kunnen we denken aan een aantal maatregelen. Ten eerste is er een belangrijke rol weggelegd voor literatuuronderwijs (vergelijk Neijt et al., 2016). De bestaande eindtermen zijn uitstekend te combineren met oefening in het lezen van langere teksten, die concentratie vergen, die gelaagd zijn, die de lezers helpen zich te verplaatsen in het standpunt van anderen (personages, vertellers, auteurs), die hen stimuleren het gelezene te verbinden aan hun eigen leven, en waarmee zij een gevoeligheid kunnen ontwikkelen voor het belang van stijlkeuzes (kortom: diep lezen). Ten tweede zouden scholen voldoende lange periodes moeten reserveren voor continu lezen, lezen zonder afleidingen – een activiteit die thuis en elders steeds zeldzamer wordt (Mullis et al., 2017). Het zou leerlingen gemakkelijk gemaakt moeten worden om zich terug te trekken met een liefst zelfgekozen boek, op een rustige en comfortabele plek (Thaler & Sunstein, 2009; Krashen et al., 2017). Daar ontbreekt het nogal eens aan (McLaughlin, 2016; Hauer, 2018). Ook bibliotheken zouden hierin een rol kunnen spelen. Ten derde is het belangrijk een goed voorbeeld te geven, oftewel een rolmodel te zijn. Gezien de afname in leesplezier onder ouders (Mullis et al., 2017) zou het kunnen dat ze niet altijd de beste rolmodellen voor jonge lezers zijn. Wat betreft de voorbeeldfunctie valt er winst te behalen. Men kan daarbij, als rolmodel, duidelijk maken wat het belang is van het lezen van langere literaire teksten in het eigen leven, en met enthousiasme vertellen over leeservaringen waarin men zelf helemaal opgenomen is geweest in een boek (Wolf, 2018; Garfinkle, 2020). Tot slot, niet alle bestuurders of beleidsmakers zullen het leesplezier dat diep lezen kan bieden als doel op zich zien. In dat licht is het goed te weten dat het cognitief geduld en een aanhoudende focus kwaliteiten zijn die bijdragen aan leerresultaten in het algemeen (Gazzaley & Rosen, 2016; Kendeou et al., 2014); iets waarvan weinigen het belang niet zullen inzien.

LITERATUURLIJST

- Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>
- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28, 1816–1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.

- Baron, N. S. (ter perse). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford: Oxford University Press.
- Bureau of Labor Statistics (n.d.). *American Time Use Survey, 2017 and 2018. Table A-1. Time spent in detailed primary activities and percent of the civilian population engaging in each activity, averages per day by sex, annual averages*. US Department of Labor. Geraadpleegd van <https://www.bls.gov/tus/#tables>
- Carr, N. (2010). *The Shallows. What the internet is doing to our brains*. New York: Norton.
- Clark, C. (2019). *Children and young people's reading in 2017/18: Findings from our annual literacy survey. National Literacy Trust research report*. Geraadpleegd van <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-and-young-peoples-reading-201718/>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
- Garfinkle, A. (2020). The erosion of deep literacy. *National Affairs*, 45. Geraadpleegd van <https://www.nationalaffairs.com/publications/detail/the-erosion-of-deep-literacy>
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Cambridge: Mit Press.
- Hakemulder, F. (2020). Finding meaning through literature: 'Foregrounding' as an emergent effect. *Anglistik*, 31(1), 91–110.
- Hakemulder, F., & Mangen, A. (in voorbereiding). Short story reading on paper and screens: Associations between reading habits and preferences and eudaimonic aspects.
- Hauer, K. (2018). Opslugt, dybt, nært – om romanlæsning i danskundervisningen. [Absorbed, deep, close – novel reading in Danish classes.] *Viden om Literacy*, 24, 84–90.
- Instituut voor Publieke Waarden (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kendeou, P., Broek, P. van den, Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10–16.
- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149.

- Koopman, E. M. E. (2015). Why do we read sad books? Eudaimonic motives and meta-emotions. *Poetics*, 52, 18–31.
- Krashen, S. D., Lee, S. Y., & Lao, C. (2017). *Comprehensible and compelling: The causes and effects of free voluntary reading*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Lezerscollectief (2015). *Samen sterke verhalen vertellen. Het mooiste uit de literatuur, gekozen door het Lezerscollectief*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.
- Mangen, A., & Weel, A. van der (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: An integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124.
- Mc Laughlin, T. (2016). *Reading and the body: The physical practice of reading*. Springer.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Neijt, A., Mantingh, E., Coppen, P. A., Oosterholt, J., Glopper, K. D., & Witte, T. (2016). Manifest voor het schoolvak Nederlands: ‘Bewust geletterd’ als nieuwe koers. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 28–29.
- Neuman, S. B. (1995). *Literacy in the television age: The myth of the TV effect*. Greenwood Publishing Group.
- Oliver, M. B., Ferchaud, A., Yang, C., Huang, Y., & Bailey, E. (2017). Absorption and meaningfulness: Examining the relationship between eudaimonic media use and engagement. In F. Hakemulder, M. Kuijpers, E. Tan, K. Balint & M. Doicaru (red.), *Narrative Absorption* (pp. 253–270). Amsterdam: Benjamins.
- Peer, W. van (1988). Reading, culture and modern mass media. *Journal of Information Science*, 14(5), 305–309.
- Peer, W. van, Sopcak, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., & Hakemulder F. (in press). Foregrounding. In D. Kuiken, & A. M. Jacobs, *Living handbook of empirical literary studies*. Berlin: DeGruyter.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students’ extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102.
- Pianzola, F., Rebora, S., & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers’ comments in the margins. *PloS One*, 15(1), e0226708.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Parijs: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5fo7c754-en>
- Roe, A. (2020). Student’s reading habits and attitudes towards reading. In T.S. Frønes & F. Jensen (eds.), *Like muligheter til god leseforståelse? Lesing i PISA i et 20-års perspektiv. [Equal opportunities for good reading comprehension? Reading in PISA in a 20 year perspective.]* (pp. 101–126). Oslo: Universitetsforlaget.

- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.
- Starup, M., & Jensen, J. N. (2019). *Bogen og litteraturens vilkår 2019. Bogpanelets årsrapport*. København: Slots- og Kulturstyrelsen.
- Tang, Y. Y., & Posner, M. I. (2009). Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(5), 222–227.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2019). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other: A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876–900.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329.
- Ven, I. van de (2019). Creatieve geletterdheid: Close reading, hyper-reading en modulatie van aandacht. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 181–99.
- Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 75–102.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.

OVER DE AUTEURS

Frank Hakemulder is gespecialiseerd in literatuurpsychologie. Zijn onderzoek richt zich op de effecten van het lezen van verhalen op welzijn, zelfconcept en de perceptie van anderen. Hij is docent aan het Departement van Media- en Cultuurwetenschappen (Universiteit Utrecht) en verbonden als hoogleraar aan het Noorse Reading Centre (Universiteit van Stavanger).

Anne Mangen is hoogleraar geletterdheid aan het Reading Centre in Stavanger. Zij concentreert zich met name op de invloed van digitalisatie op het lezen. In haar vergelijkend onderzoek bestudeert zij de effecten van medium (bijvoorbeeld boeken, laptops, tablets en e-readers) op cognitieve en emotionele aspecten van het lezen.



HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN IN EEN AANDACHTSECONOMIE

INGE VAN DE VEN

SAMENVATTING

In dit artikel reflecteer ik op het lezen van literatuur in een aandachtseconomie. Het huidige medialandschap heeft niet alleen invloed op de vraag of en wat we lezen, maar ook op de vraag *hoe* we lezen: er lijkt een verschuiving plaats te vinden van *close reading* (aandachtig lezen) naar *hyper reading* (scannen). Wetenschappers uit verschillende disciplines zijn ongerust over de implicaties van deze veranderingen voor ons concentratievermogen. Ik betoog dat close en hyper reading vaak ten onrechte worden voorgesteld als een binaire oppositie, terwijl ze met elkaar vervlochten zijn bij het lezen van literatuur. Ik stel dat, hoewel vaak geassocieerd met close reading, het lezen van literaire teksten een *modulatie* van aandacht inhoudt tussen close en hyper reading, getriggerd door tekstuele kenmerken. Ik opper dat het lezen van literatuur een training zou kunnen bieden in de modulatie van aandacht in het informatietijdperk. Tot slot reflecteer ik kort op de rol van literatuuronderwijs op middelbare scholen en hoe dat een bijdrage zou kunnen leveren aan het trainen van aandacht.

1 INLEIDING: IS LEZEN NOG WEL 'REALISTISCH'?

Een softwarebedrijf uit Berlijn ontwikkelde de succesvolle app Blinkist. Hun online marketingcampagne voert opvallende, slogans zoals “Blinkist maakt boeken lezen weer realistisch”.¹ Hiermee hintten zij naar een typisch probleem van onze tijd: er is

1 <https://www.iphoned.nl/apps/oogappels-blinkist/>

te veel te beleven, te zien, horen en lezen, en er zitten te weinig uren in een dag. De app lost dit ‘probleem’ op door de belangrijkste lessen van meer dan drieduizend non-fictieboeken voor de gebruiker samen te vatten in korte stukjes (‘blinks’), te lezen of beluisteren in ongeveer vijftien minuten. Het lezen zelf wordt dus uitbesteed aan professionals. De populariteit van deze applicatie (zes miljoen gebruikers!) en de specifieke bewoordingen van de advertenties zijn veelzeggend. Vaak kiezen we eerder voor snellere, meer onmiddellijk ‘belonende’ activiteiten dan voor de tijdrovende en aandacht verslindende en vertragende activiteit die lezen behelst. Om een beetje mee te kunnen praten moet ik toch weten of de hype rondom *Tiger King* of een andere laatste Netflix-sensatie gerechtvaardigd is. Ondertussen wordt de stapel ongelezen boeken op mijn nachtkastje steeds hoger en neemt mijn schuldgevoel evenredig toe.

Technologische ontwikkelingen in ons zogeheten ‘informatietijdperk’ (Castells, 2000) hebben niet alleen de toegankelijkheid van informatie sterk vergroot, maar ook onze mogelijkheden om deze te verwerken en over te brengen. We hebben meer informatie, meer teksten en meer vormen van entertainment tot onze beschikking dan ooit tevoren. Het wordt daarom wel gezegd dat we leven in een ‘aandachtseconomie’, waar niet informatie, maar tijd, cognitieve inzet en vooral aandacht schaarse goederen zijn geworden.

Die aandachtseconomie is niet slechts medebepalend voor de keuze voor *wat* we lezen (een dikke roman, een longread essay online, een heleboel tweets) en *of* we lezen (in dezelfde tijdspanne van een roman zouden we ook drie tv-series kunnen *bingen* of een computerspel uitspelen: de ‘vervangingshypothese’). De grote hoeveelheid tekst die we tot onze beschikking hebben zorgt ook voor verandering in *hoe* we lezen. Vaak wordt die verandering samengevat door te spreken van een verschuiving van *close reading* naar *hyper reading*. *Close reading* is een vaak lineaire, woord-voor-woordmethode van lezen met gefocuste aandacht voor een individuele tekst, of zelfs een kort fragment. *Hyper reading* is een verzamelterm voor manieren van lezen zoals scannen, vaak non-lineair, die meestal door middel van scherm-media plaatsvinden. Wetenschappers uit verschillende disciplines zijn ongerust over de implicaties van deze veranderingen voor ons concentratievermogen.

In dit theoretisch-verkennende artikel zal ik betogen dat, hoewel vaak geassocieerd met *close reading*, het lezen van literaire teksten een *modulatie* van aandacht inhoudt, tussen *close* en *hyper reading*, getriggerd door tekstuele kenmerken. Ik buig me in mijn onderzoek over de vraag of door de wol geverfde lezers hierdoor een voordeel hebben in onze aandachtseconomie. Zou het lezen van literatuur een training kunnen bieden in de modulatie van aandacht in het informatietijdperk?

Ik zal tot slot kort reflecteren op de rol van literatuuronderwijs op middelbare scholen, en hoe dat een bijdrage zou kunnen leveren aan het trainen van aandacht.

2 AFLEIDING IN DE AANDACHTSECONOMIE

Waar eerdere historische periodes kampten met een schaarste aan informatie, hebben we vandaag eerder te maken met een overvloed. Zoals we weten, houdt meer informatie niet automatisch in dat we ook meer betekenis of kennis uit die informatie halen. Informatie is dus zeker niet meer schaars, maar andere zaken zijn dat wel, bijvoorbeeld het cognitieve vermogen en bronnen van tijd, energie en aandacht om die informatie te verwerken en begrijpen.

De aandachtseconomie (Davenport & Beck, 2001; Fairchild, 2007; Yakob, 2015; Wu, 2016) is een begrip dat is ontstaan in de marketing en beschrijft hoe aandacht valuta wordt. Bedrijven (maar ook individuen) kunnen winst maken door onze aandacht te trekken (bijv. via advertenties) en zij concurreren met elkaar door strategisch gebruik te maken van methodes om die aandacht zo lang mogelijk vast te houden (bijv. door regelmatig nieuwe *content* online te plaatsen). Sociale media hebben de mechanismes van gokmachines ingebouwd in hun platforms, zodat we er steeds mee blijven spelen (Schüll, 2012; Seymour, 2019). Aandacht wordt gekwanteleerd en te gelde gemaakt in een wereld die verzadigd is met media.

Hierbij is zelfrepresentatie vaak belangrijker dan de boodschap (de ‘cultus van de persoonlijkheid’, Mudde & Kaltwasser, 2017). Dit leidt ertoe dat er vaak meer aandacht gaat naar de persoon achter een boodschap of cultuuruiting. In de literaire wereld zien we dat schrijvers vaak gevraagd wordt commentaar te leveren op hun privéleven, ten koste van een bespreking van de literaire kwaliteiten van hun werk (Bax, 2019). Ook wordt vorm vaak belangrijker geacht dan inhoud, zoals duidelijk wordt uit de effectiviteit van *clickbait*-artikelen. De capaciteit van informatie om *viral* te gaan wordt gekoppeld aan waarheid, en algoritmes worden belangrijker dan de inhoud van de boodschap. Onderzoek heeft bijvoorbeeld uitgewezen dat zo’n 80% van de Amerikaanse studenten niet in staat is om advertenties en zoekresultaten van elkaar te onderscheiden (Shellenbarger, 2016). Nieuwsartikelen met titels die verwijzen naar extreme emoties worden vaker gelezen dan die met neutrale koppen (Reis et al., 2015).

Deze ontwikkelingen zijn zorgwekkend, in het bijzonder voor de eerste generaties die opgroeien met digitale technologie, de zogenaamde Google generation of *digital natives* (Nicholas et al., 2011; Baron, 2015). Volgens de *Distraction-conflict*-theorie (Baron, 1986) ontstaat een aandachtconflict dat cognitieve overbelasting veroorzaakt wanneer mensen moeite hebben om te bepalen waar ze hun aandacht

op moeten richten, wat bijvoorbeeld gebeurt wanneer ze worden geconfronteerd met meerdere informatiebronnen tegelijkertijd. Die overbelasting veroorzaakt vervolgens een prikkel waarop mensen kunnen reageren door te leunen op heuristiek, het snel vinden van een zo simpel mogelijke ‘oplossing’, en complexe situaties schematisch en gereduceerd gaan weergeven, met een verlies van oog voor complexiteit tot gevolg. In dit artikel zal ik voorstellen dat een training in het lezen van literaire teksten ons zou kunnen helpen bij het bepalen wanneer een korte, efficiënte ‘oplossing’ volstaat, en wanneer we onze cognitieve vermogens en volledige aandacht moeten inzetten. Zoals ik zal uitleggen, besteden we bij het literair lezen namelijk niet alleen gefocuste aandacht aan de tekst, maar wisselen we op een strategische manier verschillende soorten aandacht af.

2.1 VAN CLOSE NAAR HYPER

Eerst licht ik het onderscheid tussen *close* en *hyper reading* kort toe, dat ik al even aanstipte in de inleiding van dit stuk. *Close reading* zal ik voor nu breed definiëren als een strategie van aanhoudende, gefocuste, woord-voor-woordlezing van een tekst, met aandacht voor zowel betekenis als stilistische compositie. Het is de methode die lange tijd centraal heeft gestaan, en volgens sommigen nog steeds centraal staat (Jockers, 2013), in de literatuurwetenschap. Deze modus is van groot belang om ons kritisch te kunnen verhouden tot de betekenis van teksten (Mangen & Van der Weel, 2016).

Vandaag de dag wordt ‘close reading’ als term vaak gebruikt in oppositie met ‘hyper reading’: een verzamelterm voor computer-gestuurde manieren van lezen die meestal door middel van scherm-media plaatsvinden. Ook zoekopdrachten en het non-lineaire skimmen en scannen van teksten vallen hieronder. James Sosnoski (1999) onderscheidt acht aspecten van hyper reading: filteren/selectiviteit; *skimmen* (het slechts deels lezen van teksten); *pecking* (non-lineair lezen); *imposing* (contextualisering komt meer vanuit de lezer en is minder door de tekst ingegeven); grafische elementen (de ‘ik-heb-alleen-de-film-gezienrespons’, waarbij meer betekenis wordt geput uit visuele dan uit verbale elementen); *trespassing* (lossere grenzen van de tekst); ‘de-authorisering’ (een losser auteursbegrip, geen aandacht voor auteursintentie); en fragmentatie (het opbreken van de tekst in onderdelen, in plaats van die als geheel te zien als essay, artikel of boek).

John Guillory (2008), die zich vooral richt op professionele lezers zoals academici, maakt onderscheid tussen *browsing* (de open aanpak van non-professionele lezers die lezen voor informatie), *scanning* (de meer gerichte benadering van academici die teksten in een archief lezen) en *skimming*, het oppervlakkig lezen dat optreedt als gevolg van een overschot aan publicaties van academische boeken).

Wat het ‘professionele’ lezen het meest typeert, schrijft hij, is het vermogen te schakelen tussen de verschillende modi, van hyper tot close:

The technique of scanning can be organized, alert to keywords, names, dates, or other features of a text. This technique is a form of attention, even heightened attention, although the scholarly reader might ignore the continuous meaning of a text, deferring comprehension until some textual signal brings the scanning process to a temporary halt and initiates a more intensive reading. [...] At some point reading must be decelerated for the purpose of a more analytic reading, which aims to correct distortions produced by scanning. (Guillory, 2008, p. 13.)

Zoals hier duidelijk wordt, wordt hyper reading niet automatisch op één hoop gegooid met ‘onaandachtig’ lezen, of lezen met minder aandacht: de aandacht van de lezer is hier eerder van een ander soort. Bij *hyper reading* hoort een vorm van aandacht die *hyperattention* wordt genoemd (Hayles, 2012). Dit is een cognitieve modus die afwisselt tussen informatiestromen en waarbij veel stimulatie komt kijken (er is veel te zien en te lezen, vaak tegelijkertijd). *Close reading* correspondeert met een modus van aandacht die *deep attention* wordt genoemd (Hayles, 2012): een cognitieve modus, gericht op een enkelvoudige informatiestroom. Het lezen van literatuur wordt meestal geassocieerd met deze modus van gefocuste concentratie (Wolf, 2018).

Wetenschappers uit verschillende disciplines signaleren een toename in *hyper reading*, waardoor ons vermogen tot *close reading*, soms ook ‘diep lezen’ genoemd, achteruitgaat. Experts beweren dat dit nieuwe lezen potentieel schadelijke effecten heeft op de cognitieve vaardigheden van (jonge) lezers. Neurologen zoals Patricia Greenfield (2009) en Stanislas Dehaene (2009) stellen dat hyper reading veranderingen in het brein veroorzaakt en onze aandachtsspanne verkort. Psychologen en pedagogen signaleren een negatieve correlatie tussen *multitasken* en leesprestaties (Bowman et al., 2010; Fox et al., 2009). Empirische leesonderzoeken geven aan dat teksten met hyperlinks leiden tot een lager niveau van leesbegrip vergeleken met ‘lineaire’ teksten (Miall & Dobson, 2001; DeStefano & LeFevre, 2007) en dat het veelvuldig lezen van korte tekstjes op een scherm negatief samenhangt met het zoeken naar diepere betekenis in verhalen (zie Hakemulder & Mangen in deze congresbundel).

2.2 MODULEREN VAN AANDACHT

Het valt op dat studies van *close reading* en *hyper reading* deze begrippen, net als ‘aandacht’ en ‘afleiding’, veelal conceptualiseren als een oppositie. Dat geldt ook

voor de manier waarop studies naar *task switching* en *multitasking* zijn ontworpen (Levine et al., 2007; Rosen et al., 2011; Fox et al., 2009). Deze bestaan vaak uit één duidelijke ‘hoofdtak’, bijvoorbeeld het lezen van een complexe theoretische tekst, en een set van ‘afleidingen’ (bijvoorbeeld tekstberichten). Het is nog maar de vraag of concentratie en afleiding in de alledaagse leespraktijk altijd zo gemakkelijk van elkaar te onderscheiden zijn (Van de Ven, 2017, 2018, 2019). Ik plaats daarom vraagtekens bij de binaire logica die aan deze categorieën ten grondslag ligt. De grenzen tussen deze uitersten zijn poreus, we wisselen tussen *close* en *hyper reading*, ze gaan in elkaar over. Beide manieren van lezen zijn onmisbaar in een informatietijdperk. *Hyper reading* stelt ons in staat om snel relevante informatie te identificeren, en te bepalen waarop we moeten inzoomen. *Close reading* is cruciaal voor de zogeheten *deep inferential comprehension* (Mangen & Van der Weel, 2016) die ons helpt om teksten kritisch te lijf te gaan en te begrijpen op een dieper niveau.

Ik pleit daarom voor een meer systematische benadering van hoe ‘diep lezen’ gerelateerd is aan meer oppervlakkige, minder gefocuste manieren van literatuur lezen. De uitdaging die mijns inziens voor ons ligt, is om preciezer te bepalen wanneer we aandachtig willen lezen en wanneer we kunnen skimmen, en wat we kunnen overslaan. Wanneer moeten we inzoomen om te *close readen* en wanneer volstaat het om te scannen? Wanneer kunnen we sneller gaan en wanneer moeten we vertragen? En hoe kunnen we synthetiseren tussen verschillende teksttypen? Om grip te krijgen op hoe we lezen in een informatietijdperk, zo zal ik betogen, moeten we onderzoeken hoe lezers *moduleren* (of afwisselen) tussen deze modi van aandacht, zodat we beter kunnen begrijpen hoe *close* en *hyper reading* geïntegreerd zijn.

Zelfs waar het literaire teksten zoals romans betreft, beperken we ons namelijk nooit compleet tot onafgebroken *deep attention* bij het lezen. Het lezen van literatuur vindt niet plaats in een continue modus van onafgebroken gefocuste aandacht (Connors, 2009; Smallwood, 2011). Juist bij het lezen van *literaire* teksten komt ook *mind-wandering* kijken (het tijdelijk loskoppelen van de aandacht van de activiteit waarmee je bezig bent). Zulke teksten nodigen namelijk ‘intern-gerichte cognitie’ en persoonlijke associaties uit; dat zou zelfs nodig kunnen zijn voor een productieve lezing (Fabry & Kukkonen, 2019).

Elke tekst langer dan een haiku vraagt ons te moduleren tussen verschillende vormen van aandacht. Lezen is een proces van selectie:

To every text readers bring schema or framing notions that focus their attention on some but not all of the marked features of the text and which also supply non-linguistic clues not

marked in the text. [...] [R]eading is a highly selective process, one in which the majority of details are forgotten. (Sosnoski, 1999, p. 4.)

Gezien de beperkingen van ons werkgeheugen en cognitieve reserves en de intrinsiek selectieve aard van aandacht, vraagt het lezen van literaire teksten juist om het strategisch toedelen van aandacht aan tekst die belangrijk lijkt, ten koste van passages die minder belangrijk lijken (Gaddy et al., 2001; Sanford & Emmott, 2012). Begrip houdt in dat we leren wanneer we dingen kunnen negeren of filteren. Het moduleren van aandacht en cognitieve flexibiliteit zijn belangrijk in de aandachts-economie, nu enorme hoeveelheden bronnen tot onze beschikking staan. Om tot begrip te komen in een leesproces moeten we strategisch leren filteren. We moeten op gepaste wijze onze aandacht richten op de belangrijkste aspecten van een tekst op het juiste moment. Als we als lezers niet selectief zijn, zouden we moeten proberen om elk stukje informatie uit de tekst precies te behouden tijdens het leesproces (Gaddy, et al., 2001). Linguïstische, typografische en tekstuele aanwijzingen leiden de lezer in zijn toedeling van aandacht. Neurologische studies verbinden hogere niveaus in leesvaardigheid juist aan een hoge capaciteit voor aandachtsselectie (Hopfinger & Parks, 2011). Nathalie Phillips concludeert op basis van een vergelijkende fMRI-studie van het brein bij leesprocessen met relatief diepe en oppervlakkige aandacht, dat het beste scenario, dat wil zeggen de manier om de meeste delen van onze hersenen te activeren tijdens het lezen, zou zijn: cognitieve flexibiliteit, oftewel een lezen dat beide soorten aandacht afwisselt (Phillips, 2015).

Ik stel daarom voor om te denken over lezen voorbij deze binaire termen: *close* of *diep* versus *hyper*, *snel* versus *langzaam*, *aandacht* versus *afleiding*. In plaats daarvan moeten we deze leesmanieren zien als nauw verweven met elkaar in een leesproces dat oscilleert tussen *close* en *hyper reading*. De hedendaagse overvloed aan teksten in diverse vormen vraagt om een actieve houding en vraagt de lezer te wisselen tussen bronnen. Dit veronderstelt een bepaalde mate van creativiteit in het combineren van verschillende leesmanieren, en in het bepalen wanneer welke modus te gebruiken.

Meer in het bijzonder wil ik inzicht krijgen in hoe ervaren (frequente en competente) lezers van literaire teksten bepalen welke leesmodus ze hanteren, en hoe dit wordt ingegeven door passages en tekstuele aanwijzingen en geïnformeerd wordt door hun kennis van en ervaring met literaire teksten. Studies suggereren namelijk dat het controleren van aandacht een vaardigheid is die getraind en verbeterd kan worden door het oefenen van complexe cognitieve taken met automatische componenten, zoals scrollen of meerdere vensters navigeren op een scherm (Barrett et al., 2004). Andere empirische studies vonden bewijs voor de relatie tussen stilistische

‘foregrounding’ – het afwijken van alledaagse taal waardoor literaire taal de aandacht op zichzelf vestigt – en een toename van aandacht bij de lezer (Hakemulder & Zyngier, 2007; Hakemulder & Van Peer, 2015).

Maar in hoeverre kan het lezen van literatuur een training bieden in het verde-len en moduleren van aandacht? Welke tekstuele elementen in literatuur vragen ons om te switchen tussen leesmanieren? Zijn ervaren literaire lezers beter in het bepa-len wanneer ze moeten inzoomen en *close readen* en wanneer ze kunnen skimmen? En zijn deze vaardigheden overdraagbaar naar het lezen van niet-literaire teksten, bijvoorbeeld online informatieve teksten?

Deze suggestie is eerder gedaan in theoretisch werk (Bennett, 2018). Zo poneert David Letzler (2017) dat ‘megaromans’ van duizend pagina’s zoals *Infinite Jest* de lezer een training bieden in het schiften van belangrijke of betekenisvolle tekst van nutteloze stukken (die hij *cruft* noemt). Nicholas Dames (2007) buigt zich over de rol van afleiding, fragmentatie en *speed reading* in de theorievorming en leeserva-ring van de Victoriaanse roman, die volgens hem zo gemaakt was dat die de lezer trainde om steeds sneller te kunnen lezen, waarbij gefocuste aandacht en afleiding in elkaar grepen. Dames noemt de Victoriaanse roman daarom “a training ground for industrialized consciousness, not a refuge from it.” (7) Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de specifieke mechanismen in literaire teksten en hoe die de lezer zouden trainen in aandacht – welke kenmerken van de tekst uitnodigen tot verschillende leesmodi en hoe dat werkt met echte lezers.²

2.3 DE ROL VAN LITERATUURONDERWIJS

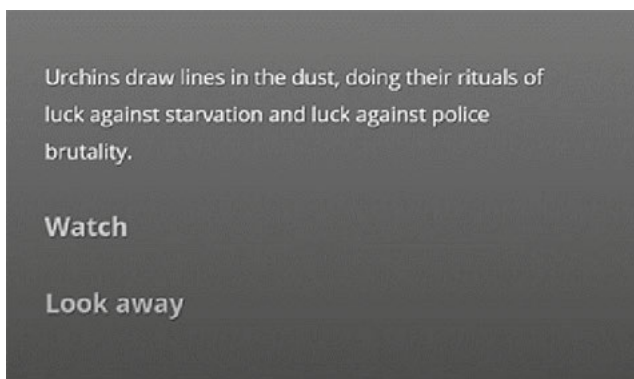
Er ligt vandaag de dag een belangrijke en noodzakelijke taak voor het schoolvak Nederlands: het bijsturen van scholieren in veranderende leesgewoonten door het gebruik van nieuwe media. Dit schoolvak is nu nog veelal op boeken gericht (de beruchte verplichte leeslijst) en er wordt nog niet altijd genoeg aandacht besteed aan digitale media en online lezen (Clemens, 2018). Zo ontstaat een kloof tussen de leesactiviteiten van de studenten in hun vrije tijd (veelal op smartphones en tablets) en wat ze op school leren. In hun vrije tijd ontwikkelen ze vaardigheden waar ze nog niet genoeg formele training in krijgen. In de klas leren zij nog steeds vooral om gedrukte teksten, zoals romans in boekvorm, te *close readen*. De vaardigheden die ze zo verkrijgen, komen niet overeen met de leestaken die ze thuis uitvoeren zonder toezicht (Dowdall, 2006; Hayles, 2012).

2 Dit zal ik in de komende jaren gaan opzetten en uitvoeren in mijn project ‘TL; DR’ (Too Long; Didn’t Read) middels een combinatie van tekstanalyse, vragenlijsten en een leesexperiment met *eyetracking*.

Literatuuronderwijs is niet slechts nuttig voor het lezen van literatuur: het biedt een training in vaardigheden zoals interpretatie, analyse en synthese, en deze zogeheten *higher level skills* zijn tevens van belang voor het lezen in online en offline informatieomgevingen, zoals journalistieke teksten op online nieuwsplatforms en sociale media. In het meest recente *Science for Policy Report* van de Europese Commissie is *Information and data literacy* dan ook de eerste van vijf competentiegebieden (Carretero et al., 2017).

Een aanbeveling voor het middelbaar onderwijs zou dan ook zijn om voorbij het boek en de roman te kijken, verschillende leesmanieren (van *close* tot *hyper*) te oefenen en die toe te passen op een grotere variëteit aan tekstsoorten. Voor het oefenen in het nieuwe lezen, zonder de aandacht voor close en diep lezen daarbij te vergeten, kan elektronische literatuur geschikt zijn. Ik beperk me hier tot één voorbeeld (voor meer suggesties zie Van de Ven, 2019). *With Those We Love Alive* (2014) is een spel gemaakt met Twine (software voor het maken van interactieve fictie) door een kunstenares die werkt onder de naam Porpentine Charity Heartscape. In dit dystopische verhaal kruip je in de huid van een personage dat tot slaaf wordt gemaakt van een monsterachtige larvenkoningin. *With Those We Love Alive* plaatst poëtische fragmenten in een hypertextstructuur met uitwaaierende mogelijkheden en nodigt zo uit tot afwisseling tussen *close* en *hyper reading*. Zowel de tekst als de achtergrond verandert steeds van kleur, mede afhankelijk van de keuzes die je maakt. Heartscape gebruik 'stretch-tekst': links die de tekst in beeld uitbreiden met nieuwe regels of paragrafen tussen de regels. Als je op een optie klikt, verspringt de tekst soms, waardoor beschrijvingen, bijvoorbeeld naamwoorden of de eigenschappen van een personage veranderen. Die veranderlijkheid en vloeibaarheid van de tekst maakt dat je gaat hyperreaden: de lezing is non-lineair, die verspringt, en de aandacht voor veranderende tekst is noodzakelijkerwijs vluchtig.

Wat deze elektronische tekst bijzonder maakt, is dat die ook aangeeft wanneer het loont om te *close readen*. Dit gebeurt op vrij letterlijke wijze wanneer je als lezer op een vervreemdende beschrijving komt en de keuze krijgt tussen 'watch' en 'look away' (zie afbeelding 1).



AFBEELDING 1 | SCREENSHOT OF PORPENTINE CHARITY HEARTSCAPE, *WITH THOSE WE LOVE ALIVE* (2014).

Je wordt zo als het ware uit je leesritme gehaald en aangespoord te vertragen, meer in je op te nemen. Waar we van ‘textual adventure games’ veel actie gewend zijn, zijn de keuzes hier opvallend alledaags en introspectief: je kunt slapen (het scherm wordt dan zwart) of lang wakker liggen, mediteren, je ademhaling reguleren (als je je adem inhoudt verdwijnt de tekst en stopt de achtergrondmuziek).³ De auteur stelt in een interview of een van haar andere werken: “The only way to get anywhere in howling dogs is to stop consuming and start paying attention.” De lezer moet dus *close readen* om tot betekenis te komen en de rijke tekst te ervaren, maar als een werk van interactieve fictie vraagt de tekst ook om hyper reading en verstrooide aandacht. Oefening met het spelen van dit soort spellen zou geschikt kunnen zijn voor leesonderwijs, als training in aandachtsmodulatie: vooral als leerlingen worden uitgenodigd om te reflecteren op de keuzes die ze maken.

Met hun verschillende materialiteiten, snelheden, schalen (van groot naar klein) en modaliteiten (zoals afbeeldingen, film, typografie en geluid), stimuleren zulke werken wat ik elders “creatieve geletterdheid” heb genoemd: een actieve en creatieve manier van lezen waarbij traditionele en nieuwe methoden gecombineerd worden. Zulke teksten zijn ontworpen om ervaringen te ensceneren die exemplarisch zijn voor ons multimodale engagement met informatie in hedendaagse media-omgevingen.

3 Wat niet per se relevant is voor mijn bespreking, maar niettemin een interessante vorm van *multitasking*: *With Those We Love Alive* nodigt de lezer uit om op bepaalde momenten in de tekst het eigen lichaam te markeren met symbolen die interpreteren wat er in het verhaal gebeurt. Op deze Tumblr-pagina deelden lezers het resultaat: <https://www.tumblr.com/tagged/with-those-we-love-alive?sort=top>

3 CONCLUSIE/SLOTBESCHOUWING

Het lezen van literatuur en het literatuuronderwijs hebben, kortom, een belangrijke rol te spelen in het informatietijdperk. Een training in aandachtig lezen kan ons helpen om tot goede, kritische interpretaties te komen in een tijd waarin we dagelijks overladen worden met teksten in verschillende media. Studenten literatuurwetenschap krijgen in feite een training in aandacht. Zij worden opgeleid tot wat James Wood *serious noticers* noemt (2015, p. 38). Hoe merk je details op die in een cultuur van *bingewatchen* en skimmen genegeerd of uitgefilterd worden? Wanneer moeten we opletten, wanneer kunnen we scannen? Wat moeten we zelf lezen, wat kan aan de computer worden uitbesteed? Zoals literatuurcritica Barbara Johnson schreef:

[T]eaching literature is teaching how to read. How to notice things in a text that a speed-reading culture is trained to disregard, overcome, edit out, or explain away; how to read what the language is doing, not guess what the author was thinking; how to take in evidence from a page, not seek a reality to substitute for it. (1986, p. 140.)

Kortom, het leren lezen en interpreteren van literatuur biedt ons de *tools* om het hedendaagse informatie-overschot, bijvoorbeeld op sociale media, te lijf te gaan, en helpt ons zo te overleven in de aandachtseconomie. Hiervoor zijn zowel *close* en diep lezen als *hyper reading* essentieel.

In dit artikel heb ik betoogd dat we moeten proberen om tot een concept van lezen te komen dat voorbijgaat aan binaire opposities zoals *close* en *hyper*, om beter te begrijpen hoe verschillende modi van lezen en aandacht zijn geïntegreerd in het lezen van literaire teksten. Ik heb gesuggereerd dat dit lezen een modulatie of afwisselen van verschillende soorten aandacht inhoudt, en dat het lezen van literaire teksten bij uitstek geschikt is om lezers hierin te trainen. Tot slot heb ik gereflecteerd op de relevantie van een dergelijk model van lezen voor het literatuuronderwijs. In de komende jaren zal ik me bezighouden met empirisch onderzoek om de overwegingen in dit theoretisch-exploratieve artikel te toetsen met echte lezers. Uiteindelijk wil ik zo onderzoeken of het lezen van literaire teksten positieve effecten kan hebben die helpen bij het beheersbaar maken van de grote uitdagingen waar ik dit artikel mee begon.

LITERATUURLIJST

- Baron, R. S. (1986). Distraction-conflict theory: Progress and problems. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–40). New York: Academic Press.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrett, L., Feldman, M., Tugade, M., & Engle, R. W. (2004). Individual differences in working memory capacity and dual-process theories of the mind. *Psychological Bulletin*, 130(4), 553–73.
- Bax, S. (2019). *De literatuur draait door. De schrijver in het mediatijdperk*. Amsterdam: Prometheus.
- Bennett, A. (2018). *Contemporary fictions of attention: Reading and distraction in the twenty-first century*. New York en Londen: Bloomsbury Academic.
- Bowman, L., Levine, L., Waite, B., & Gendron, M. (2010). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, 54(4), 927–931.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre (jrc). Geraadpleegd van <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society: The information age. Economy, society, and culture vol. I*. Cambridge & Oxford: Blackwell.
- Clemens, J. (2018). Digitale geletterdheid en taalvaardigheid. De leraren Nederlands aan zet. *Levende Talen Magazine*, 5, 22–27.
- Connors, F.A. (2009). Attentional control and the Simple View of reading. *Reading and Writing*, 22, 591–613.
- Dames, N. (2007). *The physiology of the novel: Reading, neural science, and the form of Victorian fiction*. New York: Oxford University Press.
- Davenport, T., & Beck, J. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Boston.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. New York: Penguin.
- DeStefano, D., & LeFevre, J. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616–1641.
- Dowdall, C. (2006). Dissonance between the digitally created words of school and home. *Literacy*, 40(3), 153–163.

- Fabry, R. E., & Kukkonen, K. (2019). Reconsidering the mind-wandering reader: Predictive processing, probability designs, and enculturation. *Front. Psychol.*, 9(2648), 1–14.
- Fairchild, C. (2007). Building the authentic celebrity: The ‘idol’ phenomenon in the attention economy. *Popular Music and Society*, 30(3), 355–75.
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students’ performance on a concurrent reading comprehension task? *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 51–53.
- Gaddy, M. L., Broek, P. van den, & Sung, Y. (2001). The influence of text cues on the allocation of attention during reading. In T. Sanders, J. Schilperoord, & W. Spooren (Eds.), *Text representation: linguistic and psycholinguistic processes* (pp. 89–110). Amsterdam: John Benjamins.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69–71.
- Guillory, J. (2008). How scholars read. *ADE Bulletin*, 146, 8–17.
- Hakemulder, F., & Mangen, A. (2021). Literair lezen in het digitale tijdperk. In E. Segers & R. van Steensel (red.), *De nieuwe lezer. Lezen in het digitale tijdperk* (pp. 23–34). Utrecht: Uitgeverij Eburon.
- Hakemulder, F., & Peer, W. van (2015). Empirical stylistics. In Sotirova (Ed.), *A Companion to Stylistics* (pp. 189–207). London: Continuum.
- Hakemulder, F., & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling. Foregrounding aesthetics and meaning. *Language and Literature* 16(2), 197–213.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hopfinger, J. B., & Parks, E. L. (2011). Involuntary attention. In G. R. Mangun (Ed.), *The neuroscience of attention: Attentional control and selection* (pp. 30–53). New York: Oxford University Press.
- Jockers, M. L. (2013). *Macroanalysis: Digital methods and literary history*. Urbana, Chicago and Springfield: University of Illinois Press.
- Johnson, B. (1986). Teaching deconstructively. In D. Atkins & M. L. Johnson (Eds.), *Writing and Reading Differently* (pp. 140–148). Lawrence: U of Kansas P.
- Letzler, D. (2017). *The craft of fiction. Mega-novels and the science of paying attention*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Levine, L. E., Waite, B. M., & Bowman, L. L. (2007). Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(4), 560–66.
- Mangen, A., & Weel, A. van der (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: An integrated framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124.

- Miall, D. S., & Dobson, T. (2001). Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, 2(1). Web. <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/35/37>
- Mudde, C., & Kaltwasser, C. R. (2017). *Populism: A very short introduction*. Oxford UP.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2011). Google generation II: Web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings*, 63(1), 28–45.
- Phillips, N. (2015). Literary neuroscience and history of mind: An interdisciplinary fmri study of attention and Jane Austen. In L. Zunshine (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive literary studies* (pp. 55–81). New York: Oxford University Press.
- Porpentine Charity Heartscape. (2014). *With those we love alive*. Twine.
- Reis, J., Benevenuto, F., Olmo, P., Prates, R., Kwak, H., & An, J. (2015). Breaking the news: First impressions matter on online news. *Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media*, 357–362.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom. Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicología Educativa*, 17(2), 163–177.
- Sanford, A. J., & Emmott, C. (2012). *Mind, brain, and narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schüll, N. D. (2012). *Addiction by Design: Machine Gambling in Las Vegas*. Princeton UP.
- Seymour, R. (2019). *The twittering machine*. Londen: The Indigo Press.
- Shellenbarger, S. (2016, may 21). Most students don't know when news is fake, Stanford study finds. *The Wall Street Journal*. Geraadpleegd van <https://www.wsj.com/articles/most-students-dont-know-when-news-is-fake-stanford-study-finds-1479752576>
- Smallwood, J. (2011). Mind-wandering while reading: Attentional decoupling, mindless reading and the cascade model of inattention. *Language and linguistics compass*, 5(2), 63–77.
- Sosnoski, J. (1999). Hyper-readings and their reading engines. In G. E. Hawisher & C. L. Selfe (Eds.), *Passions, pedagogies, and twenty-first century technologies* (pp. 161–77). Logan, UT: Utah State University Press; Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ven, I. van de (2017). Creative reading in the information age: Paradoxes of close and distant reading. *The journal of creative behavior*, 51(4), 156–164.

- Ven, I. van de (2018). Too much to read? Negotiating legibility between close and distant reading. In P. Hesselberth, J. Houwen, R. Peeren, & R. De Vos (Eds.), *Legibility in the age of signs & machines* (pp. 180–196). Leiden & Boston: Brill.
- Ven, I. van de (2019). Creatieve geletterdheid: Close reading, hyper-reading en modulatie van aandacht. *TNTL: Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 135(2), 181–199.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: HarperCollins.
- Wood, J. (2015). *The nearest thing to life*. London: Jonathan Cape.
- Wu, T. (2016). *The attention Merchants: The epic scramble to get inside our heads*. New York: Alfred A. Knopf.
- Yakob, F. (2015). *Paid attention: Innovative advertising for a digital world*. London: Kogan Page.

OVER DE AUTEUR

Inge van de Ven werkt als universitair docent Online Culture voor Tilburg University. Ze doet momenteel met een Marie Curie Fellowship onderzoek aan UC Santa Barbara naar de effecten van literair lezen op het verdelen van aandacht. In 2019 verscheen bij Leiden University Press haar boek *Big Books in Times of Big Data*.



DIGITAAL LEZEN, ANDERS LEZEN? DE TECHNOLOGISCHE LEES(R)EVOLUTIE IN EMPIRISCH PERSPECTIEF¹

NIELS BAKKER

SAMENVATTING

De opkomst van digitale leesmedia roept de vraag op of, en zo ja hoe, deze het menselijk bewustzijn transformeren. Dit artikel doet verslag van een viertal empirische studies naar mogelijke veranderingen in het lezen van boeken in het digitale tijdperk. Hieruit blijkt dat de e-boeklezer zowel overeenkomsten als verschillen vertoont met de boekenlezer in algemene zin. Aan de ene kant zijn fervente e-boeklezers vaak ook fervente lezers van gedrukte boeken, terwijl het aan de andere kant mensen met een sterke affiniteit met digitale media betreft. Het e-boek geeft, in vergelijking tot het gedrukte boek, in minder sterke mate een ervaring van ‘diep’ lezen. Dit verschilt per digitaal leesapparaat, waarbij de e-reader de prettigste en meest optimale leeservaring blijkt te bieden. Hiernaast is er een leeswijze die vaak voorkomt in het digitale domein, het taskswitchen naar inhoud met een relatie met de tekst, die bijdraagt aan diep lezen.

¹ Dit is tevens de titel van een proefschrift door dezelfde auteur: Bakker (in voorbereiding). Het artikel is een bewerking van de managementsamenvatting van dit proefschrift. In 2016 verscheen ook een editie van Leesmonitor – Het Magazine van de hand van de auteur getiteld *Digitaal lezen, anders lezen?*

1 DE INVLOED VAN DIGITALE LEESMEDIA OP HET LEZEN VAN BOEKEN

De introductie van digitale leesmedia stelt leesbevorderaars voor een uitdaging: hoe zich tot deze media te verhouden in het stimuleren van het lezen van boeken? Er liggen zowel bedreigingen als kansen voor hun missie, en deze hebben betrekking op zowel de kwantiteit als de kwaliteit van het lezen van boeken. Wat betreft de kwantiteit brengen digitale media aan de ene kant concurrentie voor het boek, en bestaat de bedreiging eruit dat ze de ontleding die reeds decennialang gaande is kunnen versterken (Wennekers et al., 2018; Huysmans & De Haan, 2010). Aan de andere kant verruimen digitale media, in het bieden van variatie in leesapparaten (e-reader, tablet, smartphone) en leesapplicaties, de keuzes en mogelijkheden om boeken te lezen, waardoor de kans bestaat dat de leestijd groeit. Vanuit het perspectief van kwaliteit bestaat de bedreiging uit de mogelijke teloorgang van het diepgaande, immersieve lezen (Carr, 2011; Spitzer, 2013; Wolf, 2018; 2007). Digitale media verleiden lezers om, onder meer via hyperlinks en andere applicaties naast het lezen van boeken, de tekst te verlaten voor andere teksten en/of media-activiteiten, waardoor het lezen gefragmenteerd en oppervlakkig verloopt. Tegelijkertijd bieden de digitale verrijkingen in e-boeken, zoals animaties en luisterversies, kansen om met name jonge lezers te stimuleren (Takacs et al., 2015), en is de e-reader mogelijk een uitzondering in het digitale leeslandschap, vanwege de beperkte functionaliteit naast het lezen. Hierdoor bestaat de kans dat de kwaliteit van lezen groeit.

Mogelijke veranderingen in het lezen van boeken komen waarschijnlijk tot stand door toedoen van zogenaamde mediumspecifieke kenmerken van digitale leesmedia ten opzichte van gedrukte media. De definitie van mediumspecificiteit in dit artikel is relatief en gradueel: dit betekent dat de mediumspecifieke kenmerken *mogelijk* zijn en niet *essentieel* voor het betreffende medium, en hiernaast dat verschillen tussen media, zoals digitaal en papier, niet zozeer *fundamenteel* als wel *gradueel* van aard zijn (Lister et al., 2009). De mediumspecifieke kenmerken die voor digitale media regelmatig worden genoemd zijn (Packer & Jordan, 2002; Lister et al., 2009):

- 1) integratie van verschillende media-inhouden, zoals tekst en (bewegend) beeld;
- 2) interactiviteit, waarbij de gebruiker een grote keuzevrijheid heeft in hoe het medium te gebruiken;
- 3) hypertextualiteit of genetwerkteid, waarbij media-inhouden zich in een multilineair netwerk van verbindingen tot elkaar verhouden;
- 4) immersie, waarbij de gebruiker een organische ervaring krijgt, waarin de grens tussen de medium-representatie en de fysieke wereld vervaagt;
- 5) narrativiteit, die in sterke mate multilineair in plaats van lineair van aard is, mede vanwege de kenmerken interactiviteit en hypertextualiteit.

Het kenmerk ‘immersie’ wordt door wetenschappers en leesbevorderaars beschouwd als relevant en interessant in de context van het lezen van boeken. De immersie is volgens Ryan (2001: 93) een cognitief proces dat zich tijdens de handeling van het lezen ontvouwt, en waarin “de lezer de zee induikt (immersie), een vreemd land bereikt (transportatie), gevangengenomen wordt (in beslag genomen door het verhaal), en het contact verliest met alle andere realiteiten (verloren gaat in een boek).” Sommige wetenschappers stellen dat bij het lezen van e-boeken de immersie zich moeizaam verhoudt tot het kenmerk interactiviteit. Elke keer dat de lezer een keuze maakt, bijvoorbeeld door op een hyperlink te klikken, en er sprake is van interactiviteit, komt de tekst tot stilstand, en raakt de immersie doorbroken (Ryan, 2001; Mangen & Van der Weel, 2017; Van der Weel, 2020). Hiernaast speelt bij het lezen van e-boeken de vraag of multilineaire vormen van narrativiteit, zoals hypertextuele en genetwerkte verhalen, prettig en wenselijk kunnen werken voor de lezer, omdat de meeste papieren boeken een lineaire structuur kennen (Ryan, 2004).

Het digitale boek, en het gebruik van de interactieve en multilineaire vertelvormen, leidt mogelijk tot een andere leeservaring dan het gedrukte boek. In het verlengde van het idee van mediumspecificiteit hebben ook de verschillende leesmedia eigen specifieke kenmerken, die mogelijk en gradueel van elkaar verschillen. Deze verschillen hebben mogelijk gevolgen voor het leesproces van boeken, waarbij het vegen en scrollen door de tekst kunnen zorgen voor een minder lineaire en meer scannende manier van lezen dan het bladeren van papier. Tevens hebben de verschillen mogelijk effect op het afwisselen van het lezen met andere activiteiten, waarbij andere applicaties op het digitale apparaat de lezer uitnodigen vaker te taskswitchen dan bij het papieren boek. Tot slot leiden de verschillen, mede door toedoen van het leesproces en het taskswitchgedrag, tot andere ervaringen bij lezers, waarbij het vegen en scrollen en de andere applicaties de immersie kunnen doorbreken, en vervolgens ook het begrip kunnen ondergraven. De mediumspecifieke kenmerken voor leesmedia zijn in tabel 1 beschreven en uitgewerkt.

TABEL 1 | KENMERKEN LEESMEDIA VOOR BOEKEN

	papier	e-reader	tablet	smartphone	laptop & pc
tekstopervlak (omvang & diagonaal)	papier (medium, 20 à 30 centimeter)	e-inkt (medium, 15 à 25 centimeter)	lcd (medium, 17,5 à 27,5 centimeter)	lcd (meestal klein, 10 à 15 centimeter)	lcd (groot, 30 à 45 centimeter)
gebruiksmogelijkheden in de tekst	knisperen, bladeren	tikken, vegen, scrollen, klikken			
	gebruiken van paginanummers, grootte en dikte boek	gebruiken van paginanummers, positie scrolbalk, percentages, 'klokje' met leestijd			
	gebruiken van inhoudsopgave, index	gebruiken van inhoudsopgave, index (met hyperlinks naar betreffende onderdelen), zoekfunctie			
	tekst is stabiel ten opzichte van pagina afbeeldingen, plaatjes	aanpassen grootte en type van letters, veranderen opmaak			
gebruiksmogelijkheden buiten de tekst: offline	geen, of ernaast gebruiken van ander boek en/of medium	gebruiken van andere teksten, boeken	gebruiken van andere teksten, boeken, apps	gebruiken van andere teksten, boeken, software	
gebruiksmogelijkheden buiten de tekst: online	geen, of ernaast gebruiken van ander (online) boek en/of medium	geen, of downloaden en online gebruiken van andere teksten, boeken, apps	downloaden en online gebruiken van andere teksten, boeken, apps	downloaden en online gebruiken van andere teksten, boeken, software	

Aangepast van Leesmonitor (2016).

Naast het bieden van een andere leeservaring, trekt het digitale boek mogelijk andere lezersgroepen, met andere persoonskenmerken, dan het gedrukte boek. Het ligt voor de hand dat er een relatie bestaat tussen het lezen van e-boeken en de adoptie van nieuwe technologie, waarbij *innovators* en *early adopters* (voorlopers) er sterker toe neigen om het e-boek te omarmen dan *laggards* (achterblijvers) (Rogers, 2003). Deze voorlopers kennen een andere samenstelling op het gebied van sekse en leeftijd dan fervente lezers van het gedrukte boek: het betreft overwegend mannen en jongere mensen, terwijl lezers van het gedrukte boek overwegend vrouwen en oudere mensen zijn. Voor het opleidingsniveau zijn hoger- en theoretisch opgeleiden onder zowel voorlopers met nieuwe technologie als fervente lezers van het gedrukte boek oververtegenwoordigd (Wennekers et al., 2018). Naast het adoptertype houdt

waarschijnlijk ook het leesgedrag van gedrukte boeken positief verband met het leesgedrag van e-boeken.

De vier empirische deelstudies die in dit artikel worden beschreven, proberen de vraagstukken van de leeservaring en de persoonskenmerken van een antwoord te voorzien. Drie deelstudies doen verslag van enquêteonderzoeken naar het leesgedrag van e-boeken, zowel binnen fictie als non-fictie, en zowel in de vrije tijd als voor school en/of studie. De eerste deelstudie heeft betrekking op een enquête die is afgenomen in 2012, de tweede en derde deelstudie op een enquête die is afgenomen in 2016 (KvB Boekwerk, Stichting Marktonderzoek Boekenvak, & GfK, 2012; 2016).² De vierde deelstudie betreft een quasi-experiment dat verslag doet van een onderzoek naar het vrij lezen op de middelbare school op de tablet en/of op papier. De enquêtes hebben betrekking op Nederlanders van 14 jaar en ouder, terwijl het quasi-experiment is uitgevoerd onder brugklasleerlingen. De enquêtes leggen verbanden bloot die correlatief van aard zijn, terwijl het quasi-experiment tot op zekere hoogte ook uitspraken mogelijk maakt over causaliteit.

2 LEESPROCES, TASKSWITCHGEDRAG, LEESERVARING EN LEESMOTIVATIE E-BOEKEN

De enquête-onderzoeken uit 2012 en uit 2016 vinden beide bewijs dat het gebruikte leesmedium zowel het leesproces als het taskswitchgedrag voorspelt. Het e-boek leidt tot een minder lineair en meer multilineair leesproces dan het gedrukte boek, en ook tot vaker taskswitchen naar zowel inhoud met als zonder relatie met de tekst. Het leesproces en het taskswitchgedrag voorspellen op hun beurt de leeservaring. Deze pakt prettiger en optimaler uit bij de meer lineaire en de minder multilineaire leeswijzen. Het taskswitchen naar inhoud zonder relatie met de tekst, zoals whatsappen met een vriend(in) over het avondeten, leidt tot een relatief onprettige en suboptimale leeservaring. Het taskswitchen naar inhoud met een relatie met de tekst, zoals met een online zoekdienst de betekenis zoeken van een begrip, leidt tot een relatief prettige en optimale leeservaring.

Binnen het e-boek bestaan er verschillen tussen de digitale leesapparaten aangaande het verband met het leesproces, het taskswitchgedrag en de leeservaring. Het blijkt dat de e-reader het dichtst het gedrukte boek benadert: het leesproces verloopt in nagenoeg dezelfde mate lineair en multilineair, en het taskswitchen vindt relatief weinig plaats. De leeservaring van dit apparaat valt, mede als

2 De enquête-onderzoeken kennen een voor Nederland landelijke representativiteit en zijn uitgevoerd binnen de metingen van de Stichting Marktonderzoek Boekenvak, waarvan Stichting Lezen een van de partners is.

gevolg hiervan, nagenoeg even prettig en optimaal uit als van het gedrukte boek. De e-reader wordt in dit opzicht in waardering gevolgd door achtereenvolgens de tablet, de smartphone (in de studie uit 2016) en de laptop (in de studie uit 2012) of laptop en personal computer (in de studie uit 2016). Deze apparaten zorgen over het algemeen voor een relatief onprettige en suboptimale leeservaring in vergelijking tot het gedrukte boek. Dit is het geval vanwege het relatief multilineaire leesproces en het frequente taskswitchgedrag. De uitzondering wordt in dit opzicht gevormd door het taskswitchen naar inhoud met een relatie met de tekst, dat leidt tot een relatief prettige en optimale leeservaring.

Het quasi-experiment, uitgevoerd in het schooljaar 2016-2017, vindt geen bewijs voor de voorspelling vooraf. Het gebruik van de tablet bij het vrij lezen op de middelbare school blijkt de leesmotivatie, zowel intrinsiek als extrinsiek, even sterk te stimuleren als het gebruik van het gedrukte boek. Ook de leeservaring verschilt blijkens dit onderzoek niet tussen het vrij lezen van de tablet en van papier. Deze uitkomst is anders dan in de enquête-onderzoeken uit 2012 en 2016, waarin het gedrukte boek leidt tot een prettigere en optimalere leeservaring dan de tablet. Mogelijk komt dit doordat de leerlingen in het quasi-experiment begeleiding hebben gekregen van de docent in het lezen van boeken van de tablet. Hierdoor hebben zij mogelijk hoofdzakelijk lineair gelezen en hoofdzakelijk getaskswitcht naar gereleerde inhoud, waardoor de leeservaring ook op peil is gebleven.

3 PERSOONSKENMERKEN EN LEESGEDRAG E-BOEKEN

De enquête-onderzoeken uit 2012 en uit 2016 vinden beide bewijs dat het leesgedrag van e-boeken zich laat verklaren door zowel de affiniteit met digitale media, oftewel het adoptertype, als door het leesgedrag van papieren boeken (blijkens de studie uit 2012). Deze beide onafhankelijke variabelen houden positief verband met het leesgedrag van e-boeken, wat betekent dat zowel het vooroplopen op het gebied van nieuwe technologie als het fervent lezen van boeken het lezen van e-boeken aanvuurt. In de studie uit 2016 is bovendien gebleken dat niet alleen degenen die technologisch het meest vooroplopen e-boeken lezen met een hoge frequentie, maar ook degenen die technologisch het meest achterblijven. Degenen die in adoptie van nieuwe technologie de middengroep vormen, lezen juist e-boeken met een lagere frequentie. Uit beide studies komt naar voren dat de meeste lezers van e-boeken ook gedrukte boeken lezen. Wel blijkt dat naarmate de affiniteit met digitale media stijgt, en mensen sterker vooroplopen met nieuwe technologie, ze in verhouding vaker e-boeken lezen ten opzichte van gedrukte boeken.

De affiniteit met digitale media en het leesgedrag van gedrukte boeken laten zich op hun beurt verklaren door sekse, generatie en opleidingsniveau, wat de uitkomsten van eerdere studies bevestigt (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). De studie uit 2012 heeft bovendien ondersteuning gevonden voor de affiniteit met digitale media en het leesgedrag van gedrukte boeken als mediërende variabelen tussen sekse, generatie en opleidingsniveau en het leesgedrag van e-boeken. Dit betekent dat sekse, generatie en opleidingsniveau invloed uitoefenen via de affiniteit met digitale media en het leesgedrag van gedrukte boeken. De studie uit 2016 heeft, naast indirecte, ook directe verbanden gevonden tussen sekse en generatie en het leesgedrag van e-boeken. Vrouwen blijken te zijn oververtegenwoordigd onder de lezers van e-boeken en lezen ook frequenter e-boeken. Een lagere leeftijd leidt tot een grotere kans om weleens e-boeken te lezen, terwijl een hogere leeftijd de kans vergroot om dit frequenter te doen. Het opleidingsniveau houdt in zowel de studie uit 2012 als 2016 positief verband met het leesgedrag van e-boeken, maar in 2016 is dit uitsluitend het geval bij mensen van 34 jaar en ouder.

Binnen het leesgedrag van e-boeken bestaan er verschillen tussen de digitale leesapparaten aangaande het verband met de verschillende persoonskenmerken. Het gebruik van de e-reader laat zich in het bijzonder verklaren door het leesgedrag van gedrukte boeken, een hoge leeftijd (waarbij de cesuur in de studie uit 2016 ligt tussen mensen onder en boven de 50 jaar) en sekse (met vrouwen als fervente gebruikers). In de studie uit 2016 is bovendien gebleken dat het algemene leesgedrag van boeken uitsluitend een positieve voorspeller is als het e-readergebruik plaatsvindt in combinatie met andere apparaten. Bovendien houdt de affiniteit met digitale media in deze studie ook positief verband met het gebruik van de e-reader.

De drijfveren om de tablet en de smartphone te gebruiken voor het lezen van e-boeken, komen vooral voort uit een sterke affiniteit met digitale media. Dit blijkt in het bijzonder het geval als de apparaten in combinatie met andere apparaten worden gebruikt. Tevens heeft een lagere leeftijd een stimulerende werking, waarbij de cesuur bij de smartphone in de studie uit 2016 blijkt te liggen tussen mensen onder en boven de 50 jaar. In de studie uit 2012 blijken mannen de meest fervente gebruikers van de tablet te zijn voor het lezen van e-boeken. In de studie uit 2016 houdt een hoger/theoretisch opleidingsniveau (hbo of universiteit) positief verband met het gebruik van de smartphone voor het lezen van e-boeken. Bij de laptop, al dan niet in combinatie met de personal computer, zijn de uitkomsten in beide studies gemengd. Het gebruik van dit apparaat voor het lezen van e-boeken lijkt in het bijzonder voor te komen onder jongere mensen en mannen.

4 CONCLUSIE: DIGITAAL LEZEN, ANDERS LEZEN

De uitkomsten van de vier empirische deelstudies geven aanwijzingen dat het e-boek leidt tot een andere leeservaring en in trek is onder andere lezersgroepen, met andere persoonskenmerken. De gevonden verschillen in het leesproces, het taskswitchgedrag en de leeservaring tussen de digitale leesapparaten en het gedrukte boek impliceren dat de mediumspecifieke kenmerken van leesmedia, zoals beschreven en uitgewerkt in tabel 1, voor deze verschillen medeverantwoordelijk zijn. Dit komt vervolgens weer door de mediumspecifieke kenmerken van digitale media, zoals interactiviteit, hypertextualiteit en multilineaire narrativiteit. De kenmerken van digitale leesmedia maken dat het diepgaande, immersieve lezen graduëel plaatsmaakt voor het gefragmenteerde, oppervlakkige lezen. De uitzondering lijkt te worden gevormd door het taskswitchen naar inhoud met een relatie met de tekst, dat leidt tot een vorm van diep lezen, en het gebruik van de e-reader, dat voor het diep lezen gelijk opgaat met het gedrukte boek.

De nieuwe technologie, met de andere mediumspecifieke kenmerken, maken dat het e-boek lezers trekt die sterker vooroplopen op dit terrein dan de lezers van gedrukte boeken. Dit blijkt met name het geval onder de gebruikers van de tablet en de smartphone. De e-reader komt, wat betreft de samenstelling van de gebruikers, in sterke mate overeen met het gedrukte boek.

5 SLOTBESCHOUWING: IMPLICATIES VOOR LEESBEVORDERING

Voor leesbevorderaars biedt de komst van het e-boek, en van de verschillende digitale leesapparaten, zowel bedreigingen als kansen om het lezen van boeken te stimuleren. Vanuit het perspectief van de kwantiteit kan het e-boek het tij van de ontleding waarschijnlijk niet keren, doordat het onder e-readergebruikers in sterke mate door bestaande lezersgroepen van boeken, zoals vrouwen en oudere mensen, wordt omarmd. Het is de vraag of de jongere generaties die op dit moment opgroeien, en die relatief weinig boeken lezen, op latere leeftijd alsnog uitgroeien tot lezers. Als dit niet het geval is, dooft het leesgedrag van boeken in de komende decennia verder uit. Tegenover deze bedreiging staat een kans, vanwege de invloed die de affiniteit met digitale media, in het bijzonder bij de tablet en smartphone, uitoefent op het leesgedrag van e-boeken. Het vooroplopen met nieuwe technologie kan een ingang bieden om het lezen van boeken te bevorderen bij de jongere generaties.

Vanuit het perspectief van de kwaliteit vormen het multilineaire lezen en het vaker taskswitchen naar ongerelateerde inhoud een bedreiging. Het vaker taskswitchen naar gerelateerde inhoud kan juist een kans bieden voor het diepgaande,

immersieve lezen. Leesbevorderaars kunnen het taskswitchen naar gerelateerde inhoud tijdens het lezen van boeken actief en bewust stimuleren, en ook benoemen als vorm van diep lezen. Hiernaast bieden de gevonden verschillen tussen de digitale leesapparaten overwegend een bedreiging voor het diep lezen waar het de tablet, smartphone, en laptop en pc betreft, en een kans aangaande het gebruik van de e-reader. Het lijkt een wijs inzicht voor leesbevorderaars om, binnen het e-boek, rekening te houden met de variatie in digitale apparaten, en ook met de variatie aangaande de specifieke kenmerken waarover deze beschikken.

LITERATUURLIJST

- Bakker, N. (in voorbereiding). *Digitaal lezen, anders lezen? De technologische lees(r)evolutie in empirisch perspectief*. Utrecht: uitgeverij Eburon.
- Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met het internet*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Huysmans, F., & Haan, J. de (2010). *Alle kanalen staan open. De digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- KvB Boekwerk, Stichting Marktonderzoek Boekenvak, & GfK (2012). *Databestand Boekenbranche meting 20. Kwantitatief onderzoek naar digitale en niet-digitale lezers*. Amstelveen: GfK.
- KvB Boekwerk, Stichting Marktonderzoek Boekenvak, & GfK (2016). *Databestand Boekenbranche meting 38. 2^e themameting van 2016 naar het digitaal leesgedrag*. Amstelveen: GfK.
- Leesmonitor – Het Magazine (2016). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New Media. A critical introduction* (tweede editie). Londen/New York: Routledge.
- Mangen, A., & Weel, A. van der (2017). Why don't we read hypertext novels? *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23(2), 166–181. doi/10.1177/1354856515586042
- Packer, R., & Jordan, K. (2002). *Multimedia: From wagner to virtual reality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (vijfde editie). New York: The Free Press.
- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Ryan, M-L. (2004). *Narrative across media*. Lincoln/London: University of Nebraska Press.

- Spitzer, M. (2013). *Digitale dementie. Hoe wij ons verstand kapotmaken*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact.
- Takacs, Z., Swart, E., & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698–739. doi/10.3102/0034654314566989
- Weel, A. van der (2020). Behind the screen looms a new Gutenberg revolution. *TXT Magazine*.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees: Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. New York: Harper Collins.

OVER DE AUTEUR

Niels Bakker doet voor Stichting Lezen onderzoek naar het lezen van e-boeken. Hij is voor dit onderzoek als buitenpromovendus verbonden aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Hiernaast is Niels sinds 2010 onderzoeksmedewerker bij Stichting Lezen, en in deze hoedanigheid redacteur voor Leesmonitor, een website met onderzoek naar lezen, leesbevordering en literatuureducatie. Hij heeft Literatuurwetenschap (research master) en Communicatiewetenschap (master, cum laude) gestudeerd aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor zijn scriptie *Taal op drift, chaos in het hoofd*, een empirisch onderzoek naar het lees- en interpretatieproces van de bewegende gedichten van Tonnus Oosterhoff, heeft hij in 2008 de Stichting Lezen Scriptieprijs ontvangen.



LEZEN ONDERSTEUNEN MET ICT-HULPMIDDELEN

FEMKE SCHELTINGA

SAMENVATTING

De mogelijkheden voor inzet van ICT-hulpmiddelen ter ondersteuning van het leesproces van leeszwakke jongeren neemt toe en de ontwikkelingen gaan snel. Er kan gebruik worden gemaakt van tekst-naar-spraakprogramma's en -software waarvan de kwaliteit steeds meer toeneemt. De te lezen teksten kunnen worden beluisterd, zodat alle aandacht op de betekenis van de tekst gericht kan worden. In een literatuurstudie in opdracht van het Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie en Dyslexie Centraal is een overzicht gemaakt van studies die in het laatste decennium zijn uitgevoerd om de effectiviteit van ICT-ondersteuning bij lezen te onderzoeken. Verschillende studies laten positieve effecten zien op aspecten van leesvaardigheid, en ook op sociaal-emotionele factoren als motivatie en zelfvertrouwen. Wel zijn er grote verschillen tussen studies en lijken ook persoonlijke factoren, zoals voorkeur en acceptatie van het leesprobleem, een rol te spelen. Bij de inzet van ondersteuning kan hiermee rekening worden gehouden.

1 INLEIDING

Een goede leesvaardigheid is van zeer groot belang voor schools en maatschappelijk succes (Snow, 2002). Lezen speelt een belangrijke rol bij alle vakken in het onderwijs: jongeren lezen om te leren. Door veel te lezen en leeskilometers te maken, onderhouden en verbeteren jongeren hun leesvaardigheid, zowel het technisch als begrijpend lezen. Voor sommige jongeren is dit echter niet vanzelfsprekend. Jongeren met ernstige leesproblemen of dyslexie hebben vaak moeite met begrijpend

lezen, hoewel de kern van het probleem bij de technische leesvaardigheid ligt. Moeite met het vlot en goed lezen van teksten kan het leesbegrip belemmeren. Als de woordherkenning een grote inspanning vergt, is er minder aandacht of capaciteit vrij voor leesbegrip (Perfetti, 2007). Jongeren met leesproblemen kunnen daardoor moeite ervaren met het doorzien van de betekenis van teksten en het leren door te lezen (Cain et al., 2004).

Om de belemmeringen met technisch lezen weg te nemen, kan gedacht worden aan de inzet van ICT-hulpmiddelen. Deze kunnen leerlingen bij het lezen van informatieve teksten ondersteunen. Het kan gaan om tekst-naar-spraaksoftware, audioboeken of andere toepassingen met ingesproken teksten. Ook zijn er hulpmiddelen als *reading pens* of voorleesapps waarmee woorden, zinsdelen of zinnen kunnen worden voorgelezen. Met inzet van deze hulpmiddelen kan de jongere naar de tekst luisteren tijdens het lezen (Sireci et al., 2005), waardoor deze zich beter kan richten op de betekenis van de tekst. Vaak bieden deze ICT-hulpmiddelen ook andere functionaliteiten, zoals een woordenboek en ondersteuning bij schrijven door spellingcontrole en woordvoorspelling.

Uit eerdere overzichtsstudies is gebleken dat ICT-hulpmiddelen een positief effect kunnen hebben op het leesbegrip van jongeren met leesproblemen (o.a. Perelmutter et al., 2017; Wood et al., 2018). De gevonden effecten zijn echter niet altijd groot en de overzichtsstudies laten verschillen zien tussen de uitgevoerde studies naar effectiviteit. Wat de vergelijking tussen individuele studies deels bemoeilijkt, is dat de ontwikkelingen op het gebied van ICT-hulpmiddelen snel gaan. De hulpmiddelen die al zo'n twintig jaar geleden werden ingezet, zijn doorontwikkeld en kennen verschillende versies. Ook komen er steeds nieuwe hulpmiddelen. Er komen ook steeds meer gratis (online) programma's en apps voor telefoon en tablets beschikbaar (Berkeley & Lindström, 2011). Ook het aantal (keuze)mogelijkheden binnen programma's neemt toe. Bij tekst-naar-spraak kan het dan gaan om de keuze uit stemmen, aanpassingen van de uitspraak, creëren van synthetische audiobestanden en inzet van extra hulpfuncties als het markeren van tekstdelen. De voortdurende veranderingen maken dat conclusies uit onderzoek snel verouderd raken en niet direct meer toepasbaar zijn op de huidige praktijk.

In opdracht van het Nederlands Kwaliteitsinstituut Dyslexie (NKD) en Dyslexie Centraal is een literatuurstudie uitgevoerd om in kaart te brengen welke evidentie er is voor de effectiviteit van verschillende hulpmiddelen ter ondersteuning van het leesproces van jongeren met ernstige leesproblemen of dyslexie. Het schetst een beeld van het onderzoek dat de laatste jaren is uitgevoerd. Dit hoofdstuk is een verkorte weergave van de literatuurstudie (zie www.dyslexiecentraal.nl en www.nkd.nl).

2 AANPAK LITERATUURSTUDIE

Voor de kwalitatieve literatuurstudie is een inventarisatie gemaakt van internationale *peer-reviewed* studies, gepubliceerd in de periode van 2009 tot 2019. Oudere studies zijn buiten beschouwing gelaten omdat de techniek zeer veranderd is. Aan de hand van een set zoektermen zijn studies in verschillende databases in kaart gebracht. Deze 327 studies zijn eerst op basis van de samenvattingen beoordeeld op relevantie en geschiktheid. Uiteindelijk zijn 27 studies geselecteerd die vervolgens aan de hand van een formulier met criteria zijn beoordeeld en beschreven. Van deze studies gingen er 18 over tekst-naar-spraaksoftware. Dit hoofdstuk beperkt zich tot de omschrijving van resultaten van deze studies, omdat ze in de meerderheid zijn. In de literatuurstudie zijn de selectiecriteria uiteindelijk versoepeld om voldoende studies (18) over te houden. Ook studies met casusbeschrijvingen of kleine onderzoeksgroepen, en studies zonder controlegroep zijn opgenomen. Resultaten uit deze studie moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

3 EFFECTIVITEIT VAN TEKST-NAAR-SPRAAKSOFTWARE

Het meeste onderzoek naar ICT-hulpmiddelen richtte zich op tekst-naar-spraak-ondersteuning. Het gaat dan om het gebruik en de effectiviteit van programma's als Kurzweil (K-3000) en andere software en programma's als Prizmo, Click Speak en audio- of cd-boeken. Door teksten in te scannen kunnen ze beluisterd worden, of online teksten worden naar spraak omgezet. Over het algemeen zijn de effecten van tekst-naar-spraaksoftware positief. De studies wijzen op zowel compenserende effecten als remediërende effecten. Het eerste betekent dat het leesbegrip toeneemt als gevolg van inzet van het hulpmiddel, doordat de ervaren technische leesproblemen gecompenseerd worden (o.a. Ko et al., 2011; Vreeburg et al., 2009; White & Robertson, 2015; Young, 2017). Bovendien laat een aantal studies een remediërend effect zien. De technische leesvaardigheid kan ook vooruitgaan doordat de jongeren met hulp meer lezen en daardoor de leesvaardigheid op woordniveau (o.a. Fälth & Svensson, 2015) en tekstniveau (o.a. Svensson et al., 2019; Young, 2017) oefenen. Inzet van hulpmiddelen kan dus een direct effect op het leesbegrip hebben, maar ook transfer laten zijn naar technische leesvaardigheid. Niet uit elke studie blijken echter compenserende of remediërende effecten (o.a. Meyer & Bouck, 2014; Schmitt et al., 2011) of er is veel variatie tussen leerlingen (o.a. Young, 2017).

Naast positieve effecten op uitkomsten van aspecten van leesvaardigheid kan het gebruik van tekst-naar-spraakondersteuning een positief effect hebben op sociaal-emotionele en meer secundaire factoren. Door het gebruik van tekst-naar-spraak kan de motivatie voor lezen omhoog gaan en ervaren jongeren een groter

gevoel van onafhankelijkheid en zelfvertrouwen (Lindeblad et al., 2017). Doordat jongeren zich meer competent in het lezen voelen, neemt de motivatie toe (Fälth & Svensson, 2015). Ze geven aan dat ze meer aandacht kunnen vrijmaken om zich te richten op het tekstbegrip.

Over het algemeen laten studies zien dat er positieve resultaten op verschillende uitkomstmaten behaald kunnen worden. Wel laten de studies wisselende resultaten zien en er is veel variatie tussen leerlingen. Deze variatie wordt mogelijk verklaard door een aantal factoren die hierna worden toegelicht.

3.1 ROL VAN LEEFTIJD EN/OF ONDERWIJSFASE

Een belangrijke vraag is of hulpmiddelen effectief ingezet kunnen worden voor leerlingen van verschillende leeftijden. Niet veel studies hebben dit expliciet onderzocht. Laitusis (2011) vond dat luisteren naar gesproken tekst bij het maken van een leesbegripstoets zowel jonge als oudere leerlingen kan ondersteunen, maar de jongere leerlingen in groep 6 profiteerden nog meer dan leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit werd bevestigd in ander onderzoek (Grunér et al., 2018). Er wordt verondersteld dat oudere leerlingen de tekst misschien ook zonder software kunnen lezen, omdat hun leesvaardigheid al voldoende is voor het lezen van de aangeboden teksten.

Toch worden er in onderzoek ook aandachtspunten genoemd bij de inzet van software bij jongere kinderen. De leerlingen zouden wel over een basisleesvaardigheid moeten beschikken en ongeveer drie jaar instructie moeten hebben gehad om ook de technische leesvaardigheid verder te ontwikkelen door te oefenen met de software (Svensson et al., 2019). De software is vooral bedoeld om teksten toegankelijk te maken, ter ondersteuning van het leesbegrip. De inzet van tekst-naar-spraaksoftware is niet in de eerste plaats bedoeld om de technische leesvaardigheid te verbeteren. Verschillende studies hebben wel laten zien dat de inzet van software dit neveneffect kan hebben (o.a. Fälth & Svensson, 2015; Svensson et al., 2019; Young, 2017). Een voorwaarde is dan wel dat de leesvaardigheid een goede basis heeft.

3.2 ROL VAN LEESNIVEAU OF MATE VAN ERVAREN LEESPROBLEEM

Er wordt gesuggereerd dat de mate van effectiviteit samenhangt met de leesvaardigheid van de gebruiker. Leerlingen met leesproblemen hebben significant meer baat bij de ondersteuning dan leerlingen zonder leesproblemen (Buzick & Stone, 2014) en hoe zwakker de technische leesvaardigheid is, hoe meer profijt leerlingen hebben van tekst-naar-spraakondersteuning bij leesbegrip (Young, 2017). Leerlingen die het minst vlot en vloeiend kunnen lezen, profiteren het meest van tekst-naar-

spraaksoftware (Laitusis, 2011). Dit betekent mogelijk ook dat tekst-naar-spraak vooral ondersteuning biedt bij teksten die de leerling anders alleen met veel moeite zou kunnen lezen. Met andere woorden: de inzet van een hulpmiddel is niet bij elke tekst en voor elke lezer even effectief.

Het is echter ook van belang naar vaardigheden als lees- en taalbegrip te kijken. Leerlingen die naast een zwakke technische leesvaardigheid over een beperkt lees- en taalbegrip beschikken, blijken minder of zelfs niet van tekst-naar-spraak te profiteren. Zij hebben naast hulp bij technisch lezen ook instructie en ondersteuning bij leesbegrip nodig (o.a. Keelor et al., 2018; Schmitt et al., 2018). Om van tekst-naar-spraak te kunnen profiteren bij leesbegrip moet het luister- en taalbegrip voldoende zijn (o.a. Chiang et., 2010).

3.3 PERSOONLIJKE FACTOREN EN VOORKEUR

Persoonlijke en sociale factoren kunnen in combinatie met de leesproblemen het gebruik van tekst-naar-spraak vergemakkelijken of juist verhinderen (Parr, 2012). Individuele verschillen in de effectiviteit van hulpmiddelen kunnen hiermee samenhangen. Er kunnen individuele voorkeuren bestaan die te maken hebben met de mogelijkheden of functionaliteiten van het hulpmiddel. Naarmate er meer mogelijkheden en functionaliteiten zijn, neemt de complexiteit vaak toe en de gebruiksvriendelijkheid af (o.a. Evmenova et al., 2010). Er is echter nog weinig systematisch onderzoek gedaan naar de meerwaarde en effectiviteit van de verschillende functionaliteiten.

Ook persoonlijke factoren kunnen een rol spelen. Leerlingen kunnen negatieve emoties hebben ten aanzien van hulpmiddelen en extra ondersteuning die te maken hebben met een gevoel van schaamte en stigmatisering (Pino & Mortari, 2014). Deze gevoelens kunnen het gebruik van hulpmiddelen in de weg staan.

3.4 DUUR EN INTENSITEIT

Verschillende studies wijzen erop dat een voldoende lange periode van training en oefening nodig is om ook effectief te zijn (o.a. Lindeblad et al., 2017; Meyer & Bouck, 2014; Stodden et al., 2012). Leerlingen moeten gewend raken aan de verschillende mogelijkheden van de software of het programma. Ze kunnen er dan beter mee overweg en ze maken er meer gebruik van, waardoor ze ook meer teksten gaan lezen en zo hun leesvaardigheid verbeteren. Svensson en collega's (2019) suggereren dat leerlingen minimaal een jaar met een hulpmiddel moeten werken om effecten te behalen. Leerlingen hebben daarbij aanmoediging en ondersteuning vanuit het onderwijs nodig.

3.5 IMPLEMENTATIE

Zoals dat voor veel vernieuwingen of aanpassingen geldt, is een goede implementatie van groot belang. Dat betekent onder andere dat leerlingen eerst een training krijgen in het gebruik van een hulpmiddel. Als leerlingen onvoldoende hulp krijgen bij het (juiste) gebruik kan dit tot frustratie leiden (Perelmutter et al., 2017). Dit geldt ook als er vaak technische problemen tijdens het gebruik zijn, of als het programma veel functionaliteiten heeft waardoor het complex in gebruik is (o.a. Evmenova et al., 2010).

Om voor voldoende oefening en gewenning te zorgen, zouden docenten het gebruik van tekst-naar-spraaksoftware consequent moeten integreren in het onderwijs, ook bij andere vakken dan taal of Nederlands (Chiang & Jacobs, 2009) en leerlingen zouden ook thuis gebruik moeten maken van de ondersteuning (White & Robertson, 2015). Voor een succesvolle implementatie is het van belang dat leerlingen de hulpmiddelen regelmatig moeten gebruiken, zodat er een routine ontstaat.

4 CONCLUSIE

Uit deze literatuurstudie blijkt dat grootschalige effectstudies gericht op technische hulpmiddelen voor leerlingen met ernstige leesproblemen of dyslexie slechts beperkt zijn uitgevoerd in de periode vanaf 2009. We vonden een relatief klein aantal studies. Bovendien varieert de omvang en kwaliteit van de studies. Veel studies hadden een kleine steekproef of bestonden uit casusbeschrijvingen. De opzet van de studies varieerde daarnaast van empirische effectstudies met een experimentele en controle-groep, tot kwalitatieve beschrijvingen. Toch kunnen voorzichtig een aantal conclusies worden getrokken.

De bevindingen bij de inzet van tekst-naar-spraakhulpmiddelen zijn overwegend positief, al zijn er grote individuele verschillen tussen leerlingen. Leerlingen met technische leesproblemen hebben baat bij voorleessoftware, zodat zij hun aandacht op het begrip van de tekst kunnen richten. Door het oefenen met de hulpmiddelen kan de leesvaardigheid, zowel technisch als begrijpend, ook vooruitgaan. Leerlingen gaan mogelijk meer lezen met de inzet van hulp, waardoor zij meer leeskilometers maken. Naast positieve effecten van hulpmiddelen op begrijpend lezen kan het gebruik van technische hulpmiddelen een positief effect hebben op sociaal-emotionele factoren, zoals de ervaren onafhankelijkheid thuis en op school, motivatie en zelfvertrouwen.

De effectiviteit van hulpmiddelen wordt beïnvloed door verschillende factoren. Leeftijd lijkt niet zozeer een rol te spelen, als wel het leesniveau van de aangeboden

teksten, de leesvaardigheid en taalvaardigheid van de gebruiker. Inzet van tekst-naar-spraak biedt vooral ondersteuning bij teksten die de leerling anders alleen met veel moeite zou kunnen lezen. Leerlingen met zeer zwakke technische leesvaardigheid profiteren het meest van tekst-naar-spraakondersteuning bij leesbegrip. Leerlingen moeten dan echter wel over voldoende lees- en taalbegrip beschikken.

Verschillende studies wijzen op de noodzaak van een goede implementatie van hulpmiddelen om positieve effecten te behalen. De inzet ervan zou geïntegreerd moeten worden in de verschillende vakken en er moet voldoende training en oefening zijn om voor routine in het gebruik te zorgen. Docenten dienen op de hoogte te zijn van de mogelijkheden en ook technische ondersteuning te krijgen bij de implementatie. Ook is het belangrijk dat er binnen het onderwijs gezorgd wordt voor een goed schoolklimaat waarin dyslexie geaccepteerd is en er geen negatief beeld over dyslexie bestaat. Leerlingen zullen dan eerder geneigd zijn van hulpmiddelen gebruik te maken.

5 SLOTBESCHOUWING

Een goede leesvaardigheid is niet voor alle jongeren een vanzelfsprekendheid. Als ze belemmerd worden door een zwakke technische leesvaardigheid, kan het leesbegrip hierdoor bemoeilijkt worden. Dit geldt bij het lezen van boeken, maar ook schoolteksten. De toenemende digitale mogelijkheden, die ook steeds vaker gratis voor telefoon, tablet of laptop beschikbaar zijn, kunnen teksten ook voor zwakke lezers toegankelijker maken. Bij de keuze voor een hulpmiddel moet wel steeds worden bepaald wat de verwachte opbrengst voor een leerling moet zijn. Het is belangrijk om na te gaan of de leerling ondersteuning nodig heeft, en welk hulpmiddel daarbij past, ook gelet op het curriculum. Het hulpmiddel moet goed worden afgestemd op de ondersteuningsbehoefte van de leerling en er moet voldoende oefening en instructie plaatsvinden. Er kan daarbij ook rekening gehouden worden met persoonlijke factoren of voorkeuren van leerlingen.

LITERATUUR

- Berkeley, S., & Lindstrom, J. H. (2011). Technology for the struggling reader: Free and easily accessible resources. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 48–55.
- Buzick, H., & Stone, E. (2014). A meta-analysis of research on the read aloud accommodation. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 17–30.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Chiang, H.-Y., & Jacobs, K. (2009). Effect of computer-based instruction on students' self-perception and functional task performance. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 4(2), 106–118.
- Chiang, H.-Y., Liu, C.-H., Lee, S.-J., & Shih, Y.-N. (2010). Effect of assistive reading software on high school students with learning disabilities: A pilot study. *Work*, 42(4), 473–480.
- Evmenova, A., Graff, H., Jerome, M., & Behrmann, M. (2010). Word prediction programs with phonetic spelling support: Performance comparisons and impact on journal writing for students with writing difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 170–182.
- Fälth, L., & Svensson, I. (2015). An app as 'reading glasses' – a study of the interaction between individual and assistive technology for students with a dyslexic profile. *International Journal of Teachnig and Education*, 3(1), 1–12.
- Floyd, K., & Judge, S. (2012). The efficacy of assistive technology on reading comprehension for pastsecondary students with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8(1), 48–64. <https://doi.org/0.3233/WOR-2012-1376>
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2018). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology*, 33(2), 98–110. <https://doi.org/10.1177/0162643417742898>
- Keelor, J., Creaghead, N., Silbert, N., Breit-Smith, A., & Horowitz-Kraus, T. (2018). Language, reading, and executive function measures as predictors of comprehension using text-to-speech. *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 436–450. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1486764>
- Ko, C.-C., Chiang, C.-H., Lin, Y.-L., & Chen, M.-C. (2011). An Individualized e-reading system developed based on multirepresentations approach. *Educational Technology & Society*, 14(4), 88–98.
- Laitusis, C. (2011). Examining the impact of audio presentation on tests of reading comprehension. *Applied Measurement in Education*, 23, 153–167. <https://doi.org/10.1080/08957341003673815>

- Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(7), 713–724. <https://doi.org/10.1080/17483107.2016.1253116>
- Meyer, N., & Bouck, E. (2014). The impact of text-to-speech on expository reading for adolescents with LD. *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/016264341402900102>
- Parr, M. (2012). The future of text-to-speech technology: How long before it's just one more thing we do when teaching reading? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1420–1429.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & education*, 114, 139–163.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357–383.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369.
- Schmitt, A., Hale, A., McCallum, E., & Mauck, B. (2011). Accomodating remedial readers in the general education setting: Is listening-whil-reading sufficient to improve factual and inferential comprehension? *Psychology in the Schools*, 48(1), 37–45.
- Schmitt, A., McCallum, E., Hawkins, R., Stephenson, E., & Vicencio, K. (2018). The effects of two assistive technologies on reading comprehension accuracy and rate. *Assistive Technology*. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1431974>
- Sireci, S. G., Scarpatti, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of educational research*, 75(4), 457–490.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stodden, R., Roberts, K., Takahashi, K., Park, H., & Stodden, N. (2012). Use of text-to-speech software to improve reading skills of high school struggling readers. *Procedia Computer Science*, 14, 359–362. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.041>
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Nilsson, S. (2019). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 1–13. [doi/10.1080/17483107.2019.1646821](https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821)

- Vreeburg Izzo, M., Yurick, A., & McArrell, B. (2009). Supported eText: Effects of text-to-speech on access and achievement for high school students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), 9–20.
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 73–84.
- White, H., & Robertson, L. (2015). Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. *Computer in Human Behavior*, 51, 1268–1275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.003>
- Young, M. (2017). *The effects of text-to-speech on reading comprehension of students with learning disabilities*. PhD-dissertatie. Normal: Illinois State University.

OVER DE AUTEUR

Femke Scheltinga is werkzaam bij ITTA UvA BV als senior adviseur. Ze houdt zich vooral bezig met leesvaardigheid, leesbevordering en leesmoeilijkheden. Naast het geven van workshops en trainingen voert ze praktijkgericht onderzoek uit.



DE INVLOED VAN AUDIO-ONDERSTEUNING OP LEESSTRATEGIEËN BIJ LEERLINGEN MET DYSLEXIE

CAROLIEN KNOOP-VAN CAMPEN, DANIQUE TER DOEST & ELIANE SEGERS

SAMENVATTING

Het digitale tijdperk biedt veel kansen om geschreven teksten aan te vullen met andere media, zoals audio die de tekst voorleest. Veel middelbareschoolleerlingen die dyslexie hebben, krijgen zulke audio-ondersteuning. Hoewel dit hun leesproblemen kan compenseren, is het nog onduidelijk wat de invloed van deze audio-ondersteuning op het proces van begrijpend lezen is. Het huidige onderzoek richtte zich op het toepassen van leesstrategieën. Studenten met dyslexie gebruiken over het algemeen minder leesstrategieën. Daarnaast stuurt audio-ondersteuning lezers meer lineair – van begin tot eind – door de teksten, waardoor het gebruik van leesstrategieën zoals het scannen van koppen, zoeken naar trefwoorden, etc. mogelijk wordt belemmerd. In dit onderzoek is met *eyetracking* (meten van oogbewegingen) onderzocht welke leesstrategieën middelbare scholieren met en zonder dyslexie gebruiken tijdens begrijpendlezentaken. Audio-ondersteuning blijkt bij leerlingen met dyslexie bij een bepaald type begrijpendlezenvragen te leiden tot minder efficiënt strategiegebruik.

1 INLEIDING

Onderwijs verandert mee met de maatschappij en digitale hulpmiddelen zijn niet meer weg te denken. Zo krijgen leerlingen met dyslexie vaak audio-ondersteuning ter compensatie van hun leesproblemen, bijvoorbeeld via

ingesproken schoolboeken. Terwijl ze zelf lezen, kunnen ze dan tegelijkertijd ook luisteren naar de tekst. Op deze manier wordt een multimedia-leeromgeving gecreëerd. Hoewel deze audio-ondersteuning inderdaad het lezen kan ondersteunen, is het onduidelijk welke invloed audio-ondersteuning heeft op het toepassen van leesstrategieën. Het gebruik van goede leesstrategieën draagt bij aan succesvol begrijpend lezen. Het is dus van belang om te weten hoe audio-ondersteuning het gebruik van leesstrategieën bij jongeren beïnvloedt. Daarom hebben de Radboud Universiteit en Stichting Dedicon de handen ineengeslagen en onderzoek gedaan naar het effect van audio-ondersteuning op leesstrategieën bij leerlingen met dyslexie in multimediale leeromgevingen.

1.1 LEESSTRATEGIEËN

Begrijpend lezen is een cruciale vaardigheid voor het schoolsucces van leerlingen en speelt een essentiële rol bij de verdere schoolloopbaan (Murnane et al., 2012). Om een tekst te begrijpen, kunnen verschillende leesstrategieën worden gebruikt. Dit zijn bewuste acties die een lezer uitvoert om een vooropgesteld leesdoel te behalen (Afflerbach et al., 2008). Er bestaan veel verschillende leesstrategieën. Zo worden op veel middelbare scholen de volgende zes strategieën geleerd: oriënterend lezen, globaal lezen, zoekend/scannend lezen, intensief lezen, kritisch lezen en studierend lezen (Frank et al., 2019). In de wetenschappelijke literatuur komen naast deze ook andere strategieën naar voren (Afflerbach et al., 2008; Pressley & Afflerbach, 1995). Grofweg kunnen de strategieën opgedeeld kunnen worden in twee categorieën: zoekend lezen en zorgvuldig lezen (Liu, 2010). De keuze voor een van beide strategieën hangt in grote mate af van het leesdoel (Guthrie & Mosenthal, 1987; Urquhart & Weir, 1998).

De *zoekende leesstrategie* kan gebruikt worden om snel de kern en de hoofdzaken van de tekst te begrijpen. Dit is te vergelijken met de leesstrategieën ‘oriënterend lezen’, ‘globaal lezen’ en ‘scannend lezen’ die op de middelbare school worden geleerd. Zoekend lezen wordt gebruikt als de lezer op zoek is naar bepaalde informatie (bijvoorbeeld het antwoord op een gerichte vraag), zonder dat hij of zij daarvoor de rest van de tekst hoeft te begrijpen (Guthrie & Mosenthal, 1987; Krishnan, 2011). Alle delen van de tekst waar de gezochte informatie niet in staat, worden overgeslagen (Liu, 2010).

Zorgvuldig lezen wordt als strategie vaak ingezet bij het maken van een samenvatting van de tekst (Katalayi & Sivasubramaniam, 2013; Krishnan, 2011; Liu, 2010). Zorgvuldig lezen komt overeen met de strategie ‘intensief lezen’ van de middelbare school. In het geval van de zorgvuldiglezenstrategie leest de lezer de gehele tekst en wordt alle informatie uit de tekst gebruikt om antwoord te geven op de

vooraf gestelde samenvattingsvraag. Deze strategie wordt doorgaans ook ingezet bij studierend lezen (lezen om de tekst te leren) (Krishnan, 2011; Liu, 2010). Daarom kan dit gezien worden als een intensievere strategie dan de zoekende strategie (Liu, 2010; Urquhart & Weir, 1998).

Een belangrijk aspect van succesvol begrijpend lezen is de mate waarin studenten leesstrategieën op het juiste moment kunnen toepassen (Andreassen et al., 2017): studenten die meer verschillende leesstrategieën gebruiken, behalen doorgaans hogere begrijpendlezenscores (Salmerón et al., 2017). Vooral bij taakgericht lezen is het gebruik van leesstrategieën belangrijk om efficiënt door het materiaal te gaan. Niet alleen leesstrategieën kennen, maar de passende strategie bij de (begrijpendlezen)taak kiezen, is dus belangrijk.

1.2 DYSLEXIE

De leesstrategie die gebruikt wordt, hangt dus af van het vooraf opgestelde leesdoel, maar hangt ook samen met de leesvaardigheid van de lezer. Lezers met een goede begrijpendlezenvaardigheid zijn beter in staat om de leesstrategie aan te passen aan het bijbehorende doel dan zwakke lezers (Lau & Chan, 2003).

Dyslexie is een lees- en spellingsstoornis waarbij er problemen zijn met de klank-tekenkoppeling en deze problemen niet veroorzaakt worden door een gebrek aan intelligentie of onderwijs (Lyon et al., 2003). Het decoderen, ofwel technisch lezen van woorden, blijft moeizaam. In Nederland heeft ongeveer 7% van de bevolking dyslexie (Onderwijsinspectie, 2019; Van den Broek et al., 2013). Aan het einde van de middelbare school is momenteel zelfs 14% van de leerlingen in het bezit van een dyslexieverklaring (Leesmonitor, 2020). Dyslexie is daarmee een van de meest voorkomende leerstoornissen (Roitsch & Watson, 2019).

Doordat decoderen moeizamer verloopt, lezen deze leerlingen vaak langzamer en kost lezen hun meer moeite. Ook hebben leerlingen met dyslexie vaak werkgeheugenproblemen (bijv. Menghini et al., 2011; Swanson et al., 2009). Hierdoor kunnen er secundaire problemen ontstaan in het begrijpend lezen (Lyon et al., 2003; Roitsch & Watson, 2019). Door het moeizame lezen en een kleiner werkgeheugen ervaren deze leerlingen eerder een cognitieve overbelasting (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Dit kan een nadelig effect hebben op het begrijpend lezen van een tekst. De leerling kan immers maar zo veel informatie tegelijkertijd verwerken. Daarnaast gebruiken leerlingen met dyslexie minder leesstrategieën dan hun leeftijdsgenoten zonder dyslexie (Chevalier et al., 2017). Al deze problemen tezamen kunnen het begrijpend lezen flink hinderen.

1.3 DIGITALE LEESCOMPENSATIE DOOR AUDIO-ONDERSTEUNING

Om hun leesproblemen te compenseren, maken leerlingen met dyslexie vaak gebruik van audio-ondersteuning. Deze audio-ondersteuning bestaat vaak uit het digitaal voorlezen van de te lezen tekst, waarbij tegelijkertijd geluisterd en mee-gelezen kan worden. In Nederland kunnen leerlingen met een dyslexieverklaring gebruikmaken van ondersteuningssoftware en audiotekstboeken (Dedicon Rijks-overheidsdienst, 2020). Voor studenten met dyslexie in het hoger onderwijs is leessoftware ter compensatie van hun leesproblemen zelfs het meest voorkomende hulpmiddel (Ghesquière et al., 2011).

De Cognitieve Theorie van Multimedia Leren (CTML; Mayer, 2005) geeft echter aan dat het gelijktijdig aanbieden van identieke geschreven en gesproken tekst extra cognitieve belasting betekent en daardoor het opnemen van informatie kan hinderen. In hoeverre dit geldt voor leerlingen met dyslexie, is onduidelijk. Recent onderzoek bij kinderen met dyslexie op de basisschool laat zien dat het gebruik van audio-ondersteuning geen negatief effect had op de leeruitkomsten (Knoop-van Campen et al., 2018, 2019). Bij universitaire studenten (met en zonder dyslexie) was te zien dat de audio zorgde voor ander leesgedrag (meer focus op de ondersteunende illustratie en minder op de tekst) en bovendien bij deze populatie wél lagere leeropbrengsten tot gevolg had (Knoop-van Campen et al., 2020). Dit onderzoek richtte zich echter op multimedia-omgevingen waarbij expliciet informatie geleerd/onthouden moest worden. Bij taakgerichte opdrachten kan audio een andere invloed hebben. Taakgerichte opdrachten betreffen het maken van begrip-pend-lezenopdrachten over een tekst; dit is een veelvoorkomende taak in het middelbaar onderwijs.

Studenten met dyslexie gebruiken uit zichzelf al weinig leesstrategieën (Chevalier et al., 2017). Daarnaast wordt dat mogelijk nog verder verminderd doordat de audio-ondersteuning lezers ook nog eens lineair – van begin tot eind – door een tekst begeleidt, waardoor het gebruik van leesstrategieën zoals het scannen van koppen, het zoeken naar trefwoorden, etc. kan worden belemmerd. Enerzijds lijkt audio-ondersteuning een mooie manier te zijn om leerlingen – met name die met dyslexie – digitaal te ondersteunen. Anderzijds lijken er haken en ogen aan te zitten, onder andere doordat de audio-ondersteuning het gebruik van een passende leesstrategie kan belemmeren.

Om te begrijpen of en hoe audio-ondersteuning de leesstrategieën van leerlingen met dyslexie beïnvloedt, hebben we leerlingen van het voortgezet onderwijs met en zonder dyslexie verschillende begrip-pendlezentaken met en zonder audio-ondersteuning voorgelegd. Door het meten van de oogbewegingen van de leerlingen tijdens het lezen van de teksten, kon, met een objectieve maat, de leesstrategie

bepaald worden. Ter aanvulling hebben we ook gekeken of de audio-ondersteuning de leesduur en de begripndlezenscores van leerlingen beïnvloedde.

2 OPZET VAN HET ONDERZOEK

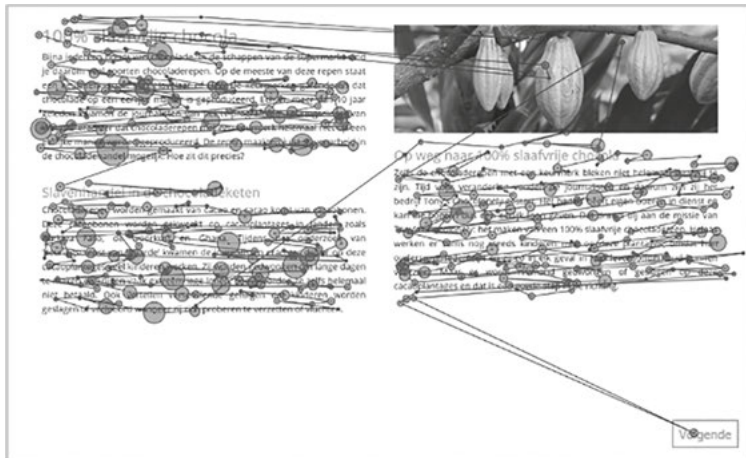
In totaal hebben 43 leerlingen, verspreid over 6 middelbare scholen, deelgenomen aan het onderzoek. Alle leerlingen zaten in het tweede leerjaar (mavo, havo of vwo). De helft van de leerlingen had een officiële dyslexieverklaring, de andere 22 leerlingen hadden geen leesproblemen.

De leerlingen kregen een taakgerichte opdracht die bestond uit verschillende teksten met elk één bijbehorende begripndlezenvraag. Bij de helft van de teksten was audio-ondersteuning beschikbaar, wat betekende dat de geschreven tekst ook voorgelezen werd. Leerlingen konden zelf de audio pauzeren, laten herhalen, vervolgen op een andere plek in de tekst, etc.

Leerlingen kregen drie soorten begripndlezenvragen: samenvattingsvragen, open vragen en stellingsvragen. Bij de eerste werden ze gevraagd in een samenvatting van de tekst de missende woorden in te vullen. Bij de open vragen moesten ze een opsomming geven van bepaalde informatie uit de tekst. Bij de stellingsvragen kregen de leerlingen een stelling te lezen waarvan ze konden aangeven of deze waar of onwaar was. Bij de samenvattingsvragen is de zorgvuldige strategie een geschikte strategie om toe te passen, omdat de hele tekst in principe van belang is. Bij begripndlezenvragen die vragen om informatie uit de tekst die in één bepaalde alinea staat (zoals bij de open en stellingsvragen), is eerder de zoekende strategie een geschikte strategie om toe te passen, omdat de lezer dan efficiënt de benodigde informatie vindt.

Om de leesstrategieën in kaart te brengen, werden de oogbewegingen van de leerling tijdens het lezen van de teksten bijgehouden door middel van *eyetracking*. Op die manier werd in beeld gebracht waar de leerling naar keek op het beeldscherm en gedurende hoeveel tijd.

Er werd onderscheid gemaakt tussen een zorgvuldige strategie en een zoekende strategie. Als een leerling een **zorgvuldige strategie** toepaste, betekent dit dat hij of zij de hele tekst heeft gelezen en aan alle alinea's van de tekst ongeveer evenveel aandacht heeft besteed. Zie figuur 1 voor een voorbeeld van de oogbewegingen van een zorgvuldige strategie.



FIGUUR 1 | EEN VOORBEELD VAN DE ZORGVULDIGE LEESSTRATEGIE.

Als een leerling een **zoekende strategie** toepaste, betekent dat dat hij of zij vooral heeft gefocust op één deel van de tekst. Zie figuur 2 voor een voorbeeld van de oogbewegingen van een zoekende strategie.



FIGUUR 2 | EEN VOORBEELD VAN DE ZOEKENDE LEESSTRATEGIE.

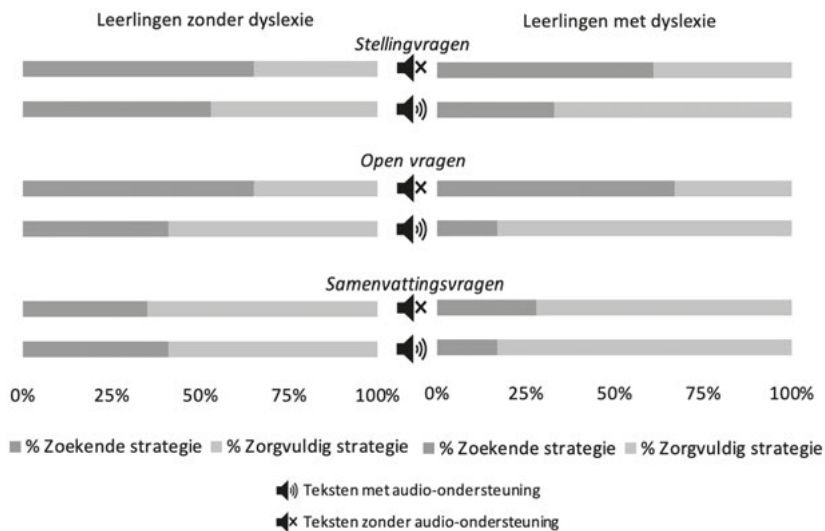
Om na te gaan in hoeverre audio-ondersteuning het leesgedrag en de leesprestaties van de leerlingen beïnvloedt, zijn met non-parametrische Wilcoxon signed-ranks-testen steeds de scores in de ene conditie (zonder audio) vergeleken met de scores in

de andere conditie (met audio). Dit is apart gedaan voor de leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie.

3 RESULTATEN

3.1 LEESSTRATEGIEËN

In figuur 3 is een overzicht gegeven van de percentages zoekende en zorgvuldige strategieën die leerlingen bij de verschillende begripvragen hebben toegepast. Steeds is onderscheid gemaakt tussen de teksten met en zonder audio (zie icoontjes). Links zijn de strategieën voor de leerlingen zonder dyslexie weergegeven en rechts die van de leerlingen met dyslexie.



FIGUUR 3 | OVERZICHT VAN DE LEESSTRATEGIEËN PER VRAAGTYPE, CONDITIE EN GROEP.

Wat enerzijds opvalt is dat leerlingen met en zonder dyslexie ongeveer dezelfde strategieën leken te gebruiken bij de teksten zonder audio-ondersteuning. Beide groepen pasten met name de zorgvuldige strategie toe bij de samenvattingsvragen en overwegend – maar niet altijd – de zoekende strategie bij de open en stellingvragen. Dit zijn ook de verwachte leesstrategieën om efficiënt antwoord te geven op dit type begripvragen.

Anderzijds valt op dat het toevoegen van audio-ondersteuning met name bij de leerlingen met dyslexie leidde tot het toepassen van de zorgvuldige strategie in

plaats van de zoekende. Bij de open vragen was dit een wezenlijk verschil. In plaats van te focussen op het tekstgebied waarin het antwoord staat, bekeken deze leerlingen met audio-ondersteuning eerder de hele tekst. Met het oog op leesstrategieën lijkt audio-ondersteuning bij deze leerlingen dus minder efficiënt leesgedrag uit te lokken.

3.2 LEESDUUR

Daarnaast zagen we dat de leerlingen zonder dyslexie ongeveer anderhalve minuut deden over het lezen van de teksten zonder audio en de leerlingen met dyslexie ruim twee minuten. Door het toevoegen van audio-ondersteuning werden de leerlingen zonder dyslexie op alle taken langzamer: ze deden nu ook gemiddeld ruim twee minuten over de teksten. Het toevoegen van de audio maakte eveneens de leerlingen met dyslexie langzamer, maar alleen bij de open en stellingsvragen: daar deden ze nu meer dan tweeënehalve minuut over. Kortom, audio-ondersteuning zorgt ervoor dat leerlingen meer tijd besteden aan de teksten.

3.3 BEGRIJPENDELEZENPRESTATIES

Wat betreft de begripndlezenscores is er geen verschil gevonden als leerlingen de teksten lazen met toegevoegde audio-ondersteuning. Ook gaven leerlingen met en zonder dyslexie vergelijkbare (even goede) antwoorden op de begripndlezen-vragen.

4 CONCLUSIES

Audio-ondersteuning bij leerlingen met dyslexie lijkt inderdaad het toepassen van leesstrategieën bij een bepaald type begripndlezenvragen te beïnvloeden, en wel zodanig dat zij minder focusten op het gedeelte van de tekst waar het antwoord op de vraag te vinden was. Dit had geen invloed op hun begripndlezenprestaties, maar de audio-ondersteuning kostte (voor alle leerlingen) wel extra tijd.

Er zijn drie overwegingen die kunnen helpen bij de interpretatie van de conclusies. Als eerste dat leerlingen met dyslexie bij de open vragen met audio-ondersteuning in plaats van te focussen op het tekstgebied waarin het antwoord staat (zoekende strategie), eerder de hele tekst bekeken (zorgvuldige strategie). Dit duidt op minder effectief leesgedrag wanneer er audio-ondersteuning is. Het is echter de vraag of de leerlingen bewust de zorgvuldige strategie toepasten of dat zij door de audio gewoonweg ‘lineair door de tekst heen werden getrokken’. Immers, als een lezer met audio-ondersteuning een zoekende strategie toepast, doorbreekt hij de tekst die voorgelezen wordt. Dat is een bewuste keuze, terwijl het meeluis-

teren een automatische reactie kan zijn. Uiteraard kan de audio ook aangestuurd worden (aan-/uitgezet, verplaatst etc.), maar ook dat vergt een bewuste actie van de leerling. Hier werd echter weinig gebruik van gemaakt door de leerlingen.

Ten tweede, er was sprake van een relatief lage tijdsdruk: er was wel een tijdsindicatie, maar alsnog konden leerlingen de tijd nemen die ze nodig hadden. De vraag is of leerlingen de minder efficiënte intensieve leesstrategie ook zouden gebruiken als er wel tijdsdruk was. Immers, als er (grote) tijdsdruk is, dan loont een (snellere) zoekende strategie. Is de tijd ongelimiteerd, dan kan de leerling minder druk voelen om zo vlot mogelijk tot het antwoord te komen.

Ten derde, hoewel de leerlingen langer deden over het lezen van de teksten door audio-ondersteuning, beïnvloedde dit hun begripndlezenprestaties niet. Hoewel het niet het hoofdonderwerp van dit onderzoek was, is dit wel een interessante bevinding, aangezien in de praktijk audio-ondersteuning veelvuldig wordt ingezet. Doordat we geen verschillen zien in begripndlezenscores tussen leerlingen met en zonder dyslexie, moeten de resultaten wel met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Wellicht was de test niet sensitief genoeg om bepaalde variaties te meten. De vraag is nu wat er zou gebeuren met de leesprestaties als de teksten of vragen complexer worden en/of de tijdsdruk hoger wordt en er misschien geen ruimte is om alle tekst te beluisteren. We zien dat audio-ondersteuning leesstrategieën bij leerlingen met dyslexie kan beïnvloeden; het is dus zaak om uit te zoeken wanneer dit (eventueel) wel een effect heeft op de begripndlezenprestaties, en zo ja, hoe hier het beste mee omgegaan kan worden.

Al met al heeft audio-ondersteuning vele voordelen. Zo kan het bijvoorbeeld helpen om de woordenschat te vergroten en kennis te verbeteren (MacArthur, 1996) en leesmotivatie te stimuleren (Byrom, 1998). Uit het huidige onderzoek blijken er echter ook wat nadelen aan audio-ondersteuning te zitten (met name in de tijdduur en bij leerlingen met dyslexie ook wat betreft de leesstrategie bij open vragen), al hoeft audio-ondersteuning daarom sec niet afgeraden te worden. Wel lijkt het verstandig om leerlingen bewust te maken van en actief te ondersteunen bij de invloed die audio-ondersteuning kan hebben op hun leesgedrag. Immers, als leerlingen weten dat audio hen minder efficiënt laat lezen, kunnen ze zelf de keus (leren) maken om de audio actiever te bedienen of op tactische momenten even uit te zetten.

5 AANBEVELINGEN VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK

Opvallend is dat nog lang niet alle leerlingen de beoogde (een zoekende, dan wel een intensieve strategie, afhankelijk van het vraagtype) strategie toepasten. Wan-

neer er sprake is van tijdsdruk, zoals bij een toets of als de lesstof in hogere jaren toeneemt en complexer wordt, worden efficiënte leesstrategieën steeds belangrijker. Op school voldoende aandacht besteden aan het toepassen van leesstrategieën, naast de algemene uitleg over strategieën, zou hierbij kunnen ondersteunen.

Leerlingen met dyslexie mogen dan wel vergelijkbare strategieën gebruiken, maar de audio-ondersteuning – die deze groep vaak gebruikt – beïnvloedt hen sterker. Juist doordat lezen voor deze leerlingen meer tijd kost, is het heel belangrijk dat zij efficiënt een tekst doornemen. Dus juist voor de leerlingen met dyslexie die moeite hebben met lezen, is het extra van belang om aandacht te besteden aan het ‘kiezen’ van een efficiënte leesstrategie die past bij de leesopdracht. Dat kan immers tijd besparen, maar het vraagt wel om een bewuste actie (de audio negeren, dan wel de audio actief besturen). Juist omdat ze vaak audio-ondersteuning gebruiken, lijkt het met name nuttig om leesstrategieën te trainen *terwijl* ze hun audio-ondersteuning gebruiken. Dit kan hen helpen zich bewust te worden van de mogelijke invloed van deze ondersteuning op hun leesstrategieën en om ook dan efficiënte strategieën (en wellicht actiever gebruik van de audio-ondersteuning) in te zetten.

DANKBETUIGING

De auteurs bedanken Stichting Dedicon voor hun medewerking bij dit onderzoek.

LITERATUURLIJST

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891–1916.
- Broek, A. van den, Muskens, M., & Winkels, J. (2013). *Studeren met een functiebeperking 2012. De relatie tussen studievoortgang, studie-uitval en het gebruik van voorzieningen. Eindmeting onderzoek 'Studeren met een functiebeperking'*. Nijmegen Res Ned/ITS.
- Byrom, G. (1998). If you can't read it then audio read it. *Reading*, 32(2), 3–7.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 50(1), 34–48.

- Dedicon Rijksoverheidsdienst (2020, 12 Juli). *Zijn schoolboeken gratis voor leerlingen met dyslexie en voor blinde en slechthziende leerlingen?* Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/vraag-en-antwoord/zijn-schoolboeken-gratis-voor-leerlingen-met-dyslexie-in-het-voortgezet-onderwijs-en-voor-blinde-en-slechthziende-leerlingen>
- Frank, H., Grezel, J. E., Kooiman, M., Steenbergen, W., Vos, M. & Zetstra, H. (2019). *Nieuw Nederlands*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: Een beknopt wetenschappelijk overzicht. *Jongvolwassenen met dyslexie: Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*, 41–54.
- Guthrie, J. T., & Mosenthal, P. (1987). Literacy as multidimensional: Locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 279–297.
- Katalayi, G. B., & Sivasubramaniam, S. (2013). Careful reading versus expeditious reading: Investigating the construct validity of a multiple-choice reading test. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 877–884.
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 156–169.
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Modality and redundancy effects, and their relation to executive functioning in children with dyslexia. *Research in developmental disabilities*, 90, 41–50.
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). Effects of audio support on multimedia learning processes and outcomes in students with dyslexia. *Computers & Education*, 150, 1–14.
- Krishnan, K. S. D. (2011). Careful versus expeditious reading: The case of the IELTS reading test. *Academic Research International*, 1(3), 25–35.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), pp. 177–190. doi:10.1111/1467-9817.00195
- Leesmonitor (2020). *Leesprestaties kinderen*. Geraadpleegd van www.leesmonitor.nl/leesprestaties-kinderen
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3(3), 153–157.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1–14.
- MacArthur, C. A. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29(4), 344–354.

- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Menghini, D., Finzi, A., Carlesimo, G. A., & Vicari, S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: Is it just a phonological deficit? *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 199–213.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3–15.
- Onderwijsinspectie (2019). *Dyslexieverklaringen: Verschillen tussen scholen nader bekeken*. Utrecht.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Londen: Routledge.
- Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An overview of dyslexia: Definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Education Journal*, 7(4), 81–86.
- Salmerón, L., Naumann, J., García, V., & Fajardo, I. (2017). Scanning and deep processing of information in hypertext: An eye tracking and cued retrospective think-aloud study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 222–233.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities*, 42, 260–287.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Londen: Pearson Education Limited.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), 211–239.

OVER DE AUTEURS

Carolien Knoop-van Campen is bezig haar promotietraject naar multimedia-leren en dyslexie af te ronden, waarin ze de invloed van audio-ondersteuning op het leerproces en leeruitkomsten bij kinderen en volwassenen met dyslexie onderzoekt. Daarnaast is ze betrokken bij verschillende onderzoeken naar adaptieve leersystemen en dubbelbegaafde leerlingen. Ook geeft ze les en begeleidt ze scriptiestudenten binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde (Radboud Universiteit).

Danique ter Doest is afgestudeerd aan de opleiding Taalwetenschappen van de Radboud Universiteit en heeft haar masterscriptie geschreven over leesstrategieën bij leerlingen met dyslexie. Momenteel is zij bezig met het behalen van haar educatieve master en ze geeft les als docent Nederlands op een middelbare school.

Eliane Segers is als hoogleraar Leren en Technologie verbonden aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit. Daarnaast is zij hoogleraar Lezen en Digitale Media namens Stichting Lezen aan de Universiteit Twente, en wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Nederlands.



DE NIEUWE GEDICHTENLEZER: INSTAGRAMPOËZIE¹

KILA VAN DER STARRE

SAMENVATTING

Instagramdichters hebben sinds een paar jaar wereldwijd een immense invloed op de poëzieboekenmarkt. Ook heeft het nieuwe genre een impact op de vorm en inhoud, het publiek en de status van poëzie. Uit een nationale enquête blijkt dat het tegenkomen van poëzie op social media de poëzie-ervaring is die Nederlandse volwassenen het frequentst ervaren. Uit een Instapoëzie-enquête blijkt daarnaast dat Instapoëziegebruikers vooral hoogopgeleide, jonge, vrouwelijke veellezers zijn en dat Instagram een snelle, toegankelijke en gratis manier is om nieuwe poëzie te leren kennen, die bovendien makkelijk in te passen is in het dagelijks leven. Op het gebied van leesbevordering heeft Instapoëzie potentie, omdat de gedichten veel nieuwe, jonge, literaire lezers voortbrengen, zowel digitaal als op papier. Over de concrete uitwerking van Instapoëzie als ‘instappoëzie’ op de Nederlandse en Vlaamse poëzieboekenmarkt is helaas weinig bekend. Wel heeft Amerikaans en Brits onderzoek aangetoond dat Instadichters hebben gezorgd voor een gloed-nieuwe groep jongvolwassen poëziebundelkopers.

1 Dit artikel verscheen eerder in een iets gewijzigde vorm in een themanummer van het tijdschrift *Dietsche Warande & Belfort* over ‘Het literair klimaat 2010-2019’, samengesteld door Laurens Ham en Sven Vitse. De originele bron luidt: Kila van der Starre, 2019: ‘2012: Tim Hofman post voor het eerst een gedicht op Instagram’, *DW B* 164.3, september 2019, p. 37-48. De genoemde empirische onderzoeken (de nationale enquête en de Instagrampoëzie-enquête) nam ik af in het kader van mijn PhD bij Moderne Nederlandse Letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Zie voor meer informatie over die enquêtes mijn proefschrift *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie* (Van der Starre, 2021).

1 LITERATUUR ONLINE

De foto- en videodeelapplicatie Instagram speelt een hoofdrol in de ontwikkeling van poëzie aan het begin van de eenentwintigste eeuw. In 2017 was volgens onderzoeksbureau NPD Group (2018) de helft van alle verkochte poëziebundels in de VS geschreven door een Instadichter (of 'Instapoet'). En op bol.com bestond 24% van de top honderd bestverkopende dichters in 2018 uit Instadichters; in de top tien ging het zelfs om 60% (Van der Starre, 2021).

Een bekend voorbeeld van een succesvolle Nederlandstalige Instadichter is presentator en dichter Tim Hofman. In 2012 experimenteerde hij voor het eerst met het plaatsen van gedichten op Instagram en in 2017 bracht hij de debuutbundel *Gedichten van de broer van Roos* uit, waarvan hij er binnen een jaar meer dan 30.000 verkocht (Nu.nl, 2018). De poëzie van Hofman is tekenend voor de positie die Instagrampoëzie inneemt in het literaire veld aan het begin van de eenentwintigste eeuw. De poëzie is immens populair onder de online volgers, en Instadichters met een grote online achterban brengen bundels uit die voor poëzieboeken (extreem) goed verkopen. De recensenten van papieren literatuur stellen zich echter erg kritisch op ten opzichte van deze vorm van poëzie.

Instagram heeft op verschillende manieren een impact gehad op de vorm en inhoud, het publiek en de status van poëzie sinds 2010, het jaar dat de app werd gelanceerd. Instagram is niet het enige online medium waar dichters en poëzielezers gebruik van maken – ook via Facebook, Twitter, Tumblr, Pinterest, YouTube, persoonlijke blogs en literaire sites wordt bijvoorbeeld poëzie gedeeld –, maar de app heeft wel een unieke invloed op de verkoop van poëzieboeken en op de term die voor hedendaagse 'online dichters' wordt gebruikt: Instadichters.

2 DESIGNPOËZIE

Instagramgedichten, ook wel 'snapshot poems' en 'poem selfies' genoemd, staan bekend als korte, simpele en toegankelijke gedichten (De Kock, 2017; The Guardian, 2017). Die drie eigenschappen hangen samen met het medium waarvoor de gedichten geschreven worden: het format van Instagramposts zorgt ervoor dat de gedichten kort moeten zijn, en de interface en werking van de app vragen om teksten die snel gelezen en begrepen kunnen worden tijdens het scrollen op de smartphone. Terwijl bekende Engelstalige Instapoets vooral gebruikmaken van vrij vers om universele onderwerpen als liefde en verdriet te thematiseren en activistische onderwerpen als emancipatie, het lichaam, seksueel geweld en discriminatie aan te kaarten, gebruiken bekende Nederlandstalige Instadichters vooral ritme en eindrijm om gevoelens te uiten en op te wekken, waarbij humor en optimisme centraal staan.

De Instagrampoëzieaccounts 'Lief Leven' (@liefleven, 255.000 volgers) van Nanne van der Leer en 'Versjes van Lars' (@larsvdwerf, 24.000 volgers) van Lars van der Werf zijn twee voorbeelden van Instagrampoëzie die vooral een 'feelgood-gedachtegoed' uitdragen (zie afbeelding 1 en afbeelding 2). Beide dichters delen een optimistische, vrolijke, onschuldige kijk op het leven en de medemens, zonder krietiek, negativiteit of politieke stellingname. Veelzeggend is dat #liefleven en #heblief hun 'signature hashtags' zijn.



AFBEELDING 1 | EEN INSTAGRAMGEDICHT DAT LARS VAN DER WERF OP 12 SEPTEMBER 2018 OP ZIJN ACCOUNT PLAATSTE (@LARSVDWERF)



AFBEELDING 2 | EEN INSTAGRAMGEDICHT DAT NANNE VAN DER LEER OP 12 FEBRUARI 2019 OP HAAR ACCOUNT PLAATSTE (@LIEFLEVEN)

Instagramgedichten hebben een vernieuwde impuls gegeven aan het bestaande idee dat vorm en inhoud bij poëzie samenvallen en elkaar versterken. In de gedichten is de visuele presentatie van de woorden essentieel. Veelzeggend is dat de grootste en succesvolste Instadichter van dit moment, de in India geboren Canadese Rupī Kaur (@rupikaur_, 4 miljoen volgers), wier debuutbundel *milk and honey* meer dan 5 miljoen keer is verkocht (Kaur, 2019), haar poëzie ‘design poetry’ noemt (Kabango, 2016). Haar korte teksten in vrij vers bevatten nooit hoofdletters of titels (al plaatst ze soms een titel in cursief onderaan het gedicht) en gaan geregeld vergezeld van een zelfgemaakte illustratie in dunne zwarte lijnen. Andere Instadichters gebruiken een typemachine, schrijven gedichten met de hand, plaatsen letterkralen of uit tijdschriften gescheurde woorden op kleurrijke oppervlakken, of genereren digitale tekst in uiteenlopende fonts.

De parateksten – teksten die de ‘hoofdtypekst’ omringen, in dit geval het gedicht – van Instapoëzie bestaan onder andere uit hashtags die de dichters toevoegen en die ervoor zorgen dat hun *posts* ook vindbaar zijn voor niet-volgers. Veelgebruikte hashtags zijn #poezie, #poetry, #poëzie, #gedicht en #dichtersvaninstagram. De laatstgenoemde hashtag, geïnspireerd op de Engelse variant #poetsofinstagram, laat zien dat de auteurs en lezers van Instapoëzie een gemeenschap vormen; de leden van die gemeenschap zijn verbonden via het medium waarvoor en waarop ze poëzie schrijven en lezen, en iedereen kan tot die gemeenschap toetreden door de hashtag toe te voegen en te zoeken.

Binnen de gemeenschap heerst een retoriek van onmiddellijkheid en authenticiteit, die beide samenhangen met de aard van het medium. Het idee van de app is dat de foto’s meteen nadat ze gemaakt zijn, ‘instantly’ worden bewerkt en gedeeld. Daarnaast is de veronderstelling dat afbeeldingen door scrollende gebruikers slechts ‘an instant’ worden bekeken. Beide betekenissen van de prefix ‘insta-’ spelen dus een belangrijke rol: Instagedichten moeten kort en ‘behapbaar’ zijn om ze in ‘een ogenblik’ te kunnen lezen en te begrijpen, en het medium wekt het idee dat volgers van Instadichters poëzie te lezen krijgen die ze ‘onmiddellijk’ en direct van de dichters ontvangen.

Die onmiddellijkheid hangt samen met een tweede essentieel aspect van Instagram in het algemeen en Instapoëzie in het bijzonder: authenticiteit. Grotendeels door de onmiddellijkheid worden de gedichten gepresenteerd als ‘echt’ en ‘oprecht’. Direct van de bron, meteen te lezen in je hand, waar jij en de Instadichter zich ook ter wereld bevinden, waarbij onmiddellijke en directe interactie constant mogelijk is; het uiten van waardering via een *like*, het geven van een mening via een *comment*, het tippen van het gedicht aan een vriend via een *tag*, of zelfs het contacteren van de dichter via een *direct message*.

Beide aspecten komen in Instapoëzie tot stand door het hergebruik – of de remediatie – van drie *vintage* media: de polaroidcamera, de typemachine en het handschrift. De oprichters van de app lieten zich naar eigen zeggen inspireren door de polaroidcamera (Systrom, 2011), wat te zien is aan zowel het logo als de vormgeving van de app. Soms spelen Instadichters met de spanning tussen Instagram en polaroid, het visuele en het schriftelijke en het analoge en het digitale. Elianne van Elderen (@vervlogen, 2.700 volgers) gebruikt bijvoorbeeld de materiële polaroid-vorm in sommige van haar Instagedichten (zie afbeelding 3).



AFBEELDING 3 | EEN INSTAGRAMGEDICHT DAT ELIANNE VAN ELDEREN OP 24 FEBRUARI 2018 OP HAAR ACCOUNT PLAATSTE (@VERVLOGEN)

Authenticiteit wordt mede tot stand gebracht door het gebruik van handgeschreven gedichten en het plaatsen van handtekeningen naast de teksten. Daarnaast gebruiken verschillende wereldberoemde Instadichters typemachines, zoals Tyler Knott Gregson (@tylerknott, 361.000 volgers), Christopher Pointdexter (@christopherpointdexter, 374.000 volgers) en Alisan A. Malee (@alisan.malee, 153.000 volgers). Ook Nederlandstalige Instadichters gebruiken de typemachine, onder wie Lars van der Werf, Niels Kalkman (@nielskalkman, 1.000 volgers) en René Oskam (@reneoskam, 31.000 volgers). Ook hier zijn onmiddellijkheid en authenticiteit onderdeel van de remediatie: de typemachine print onmiddellijk de tekst op papier en eventuele foutjes blijven zichtbaar. Andere Instadichters gebruiken een digitaal

gegenereerd typemachinelettertype – in plaats van een echt apparaat – om het *vintage* effect te produceren.

Niet alleen creëren de polaroid, de typemachine en het handschrift een sfeer van onmiddellijkheid en authenticiteit rond Instapoëzie, ook de ambachtelijke kant van het dichterschap wordt door deze vormen benadrukt. Verschillende Instadichters *posten* bijvoorbeeld foto's van (zichzelf met) hun typemachine en wijden *posts* aan hun liefde en waardering voor het *vintage* medium.

3 JONGE VROUWELIJKE VEELLEZERS

Uit het onderzoeksrapport *Poëzie in Nederland* (2017) blijkt dat zes op de tien Nederlandse volwassenen weleens poëzie tegenkomen op social media en dat bijna een kwart zelf poëzie deelt via social media (Van der Starre, 2017). Ook blijkt dat het tegenkomen van poëzie op social media de poëzie-ervaring is die Nederlandse volwassenen het frequentst ervaren (idem).²

Uit een specifiekere Instagrampoëzie-enquête die ik in 2017 uitvoerde, blijkt dat de meeste Instapoëzievolgers hoogopgeleide (57%) vrouwen (81%) zijn, van gemiddeld 30,2 jaar (Van der Starre, 2021).³ Andere gegevens die ik van populaire Nederlandstalige Instadichters heb mogen inzien, tonen dat de gemiddelde leeftijd van sommige groepen volgers nog lager ligt, zoals die van René Oskam: 17% van zijn volgers zijn vrouwen tussen de 18 en 24 jaar en 40% is tussen de 25 en 34 jaar. De grootste groep leest (bijna) elke dag poëzie op Instagram (59%); een opvallend hoge frequentie van poëzie-ervaringen, vergeleken met de gemiddelde Nederlander, en extra opzienbarend in combinatie met de jonge leeftijd van de lezers. Ook offline zijn de respondenten veellezers: bijna een derde (32%) leest dagelijks (delen van) een fictietekst, zoals een roman of een kort verhaal, en het lezen van (delen van) een poëziebundel doet 6% (bijna) elke dag, 17% minstens een keer per week en 27% minstens één keer per maand.

Om meer te weten te komen over de redenen waarom mensen poëzie op Instagram lezen en wat de verschillen zijn met het lezen van poëzie in papieren boeken, stelde ik in de Instagrampoëzie-enquête de open vraag “Wat vind jij het grootste verschil tussen het lezen van een papieren poëziebundel en het lezen van

2 In samenwerking met Stichting Lezen en het Nederlands Letterenfonds nam ik in 2016 een enquête af onder 1.003 respondenten die een representatieve steekproef vormen van de volwassen Nederlandse bevolking (18 jaar en ouder). Zie voor meer informatie mijn onderzoeksrapport *Poëzie in Nederland* (Van der Starre, 2017) en mijn proefschrift *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie* (Van der Starre, 2021).

3 De enquête werd in 2017 afgenomen onder 422 Instagramdichtervolgers in Nederland en Vlaanderen. Zie voor meer informatie mijn proefschrift *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie* (Van der Starre, 2021).

poëzie op Instagram?”. De respondenten merken over papieren poëziebundels het vaakst op dat het fysieke aspect van een boek verschilt van een digitaal medium als Instagram, bijvoorbeeld: “Met een papieren bundel heb je de geur van het papier en de inkt en dat mis je bij [I]nstagram”. Dat fysieke aspect heeft vooral invloed op de leeshouding: je moet er actief en bewust voor kiezen om een bundel open te slaan, terwijl poëzie op Instagram ‘zomaar’ en ‘vanzelf’ verschijnt tijdens het scrollen. Ook zeggen de respondenten poëziebundels geconcentreerder te lezen dan Instagrampoëzie en merken ze op dat gedichten op papier meer rust geven, meer emoties opleveren en over het algemeen van hogere kwaliteit zijn. Instagram is daarentegen een snelle, toegankelijke en gratis manier om nieuwe poëzie te leren kennen – zowel om nieuwe dichters te ontdekken als om poëzie over de actualiteit lezen –, die bovendien makkelijker in te passen is in het dagelijks leven.

4 POËZIE VAN EN VOOR MILLENNIALS

Maar wat geldt in de ogen van Instagrammers eigenlijk als poëzie? Om hier een beter beeld van te krijgen, opende ik de eerdergenoemde Instagramenquête met acht voorbeelden van tekstuele Instagramposts, waarbij ik de respondenten telkens vroeg in hoeverre ze de *posts* poëzie vinden en waarom ze dat vinden. De antwoorden laten zien dat eindrijm, regelafbrekingen, esthetische ervaring, emotie (van zowel lezer als auteur), figuurlijk taalgebruik, woordspelingen en aan het denken gezet worden ervoor zorgen dat mensen een tekst op Instagram als poëzie beschouwen. Terwijl teksten die worden gezien als een spreuk of quote, die geen figuurlijke taal of emoties bevatten, en die clichématig, simpel of kort zijn, juist niet als poëzie worden beschouwd.

Instagramdichters zelf gebruiken onder andere hashtags om het genre van hun tekst te definiëren. Niet alle Instadichters willen echter met het woord ‘poëzie’ geassocieerd worden. Niels Kalkman gebruikt bijvoorbeeld altijd #gedichtje en nooit #poëzie of #poezie. In interviews zegt hij ook zijn teksten niet als poëzie te beschouwen, maar wel als gedichten of gedichtjes. Ook Van der Werf weigert zijn werk poëzie te noemen. Hij gebruikt standaard #versjesvanlars (tevens de titel van zijn eerste papieren bundel) om zijn gedichten op Instagram te kenmerken.

Ook recensenten plaatsen Instagrampoëzie soms expliciet buiten de kaders van het genre poëzie. Arjan Peters (2017) liet zich in *de Volkskrant* bijvoorbeeld zeer negatief uit over de debuutbundel van Tim Hofman; Peters wil Hofmans werk buiten het genre ‘poëzie’ houden, omdat hij de kwaliteit van de teksten te laag acht. Hij beschouwt Hofmans teksten niet als ‘gedichten’ of als ‘poëzie’, maar als ‘geintjes’: “Geen ritme, geen gedachte, geen muziek. Je kunt deze bundel geen

poëziedebuut noemen, omdat verzamelde woordgrapjes niet onder dichtkunst res-sorteren.”

Dit soort kritische aandacht voor Instapoëzie komt echter pas op gang wanneer een Instadichter een papieren bundel publiceert, en dan alsnog zeer mondjesmaat. De meeste Instagrampoëzie blijft ‘onder de radar’ of ‘buiten het veld’ van de literaire instituten. Dat er zoiets bestaat als twee ‘werelden’ blijkt bijvoorbeeld uit een *Awater*-artikel van F. Starik, die op basis van de lijst met bestverkochte poëziebundels op bol.com gefascineerd raakte door dichters waar hij nog nooit van had gehoord en poëzie “die nergens besproken wordt, of zelfs maar opgemerkt, uitgezonderd dan in de massieve onderwereld van de dichtkunst die op internet floreert.” (Starik, 2017). De kloof blijkt ook uit het ouderwetse perspectief dat sommige journalisten innemen op de verspreiding van poëzie en de onkunde die sommige uitgevers tentoonstellen over dit nieuwe literaire fenomeen. Op de website van WPG, waar de uitgever van de Vlaamse Instadichter Siel Verhanneman (@sielvhm, 7.000 volgers) onder valt, staat bijvoorbeeld te lezen dat ‘Vijftiendeverdieping’ een ‘pseudoniem’ is van de auteur, terwijl het een hashtag is die ze gebruikt bij haar gedichten op Instagram, waar haar accountnaam een afkorting is van haar eigennaam en in haar bio gewoon haar volledige naam vermeld staat. Ook schrijft de uitgever dat “haar rake teksten vanuit het niets op[doemen] op Instagram of Facebook.” Een vreemde formulering, aangezien Verhannemans gedichten op social media juist met haar persona verbonden zijn en traceerbaar zijn via usernames, hashtags en deelmechanismes.

Die ‘ouderwetse’ uitgevers staan overigens wel te springen om Instadichters uit te geven. Soms naar aanleiding van succesvolle Instagrampoëzieaccounts, soms op basis van poëziebundels die Instadichters reeds in eigen beheer hebben uitgegeven. Rupi Kaur, Siel Verhanneman en de in Thailand geboren en in Australië en Nieuw-Zeeland opgegroeide Lang Leav (@langleav, 506.000 volgers) werden bijvoorbeeld pas nadat hun in eigen beheer uitgegeven bundels een verkoopsucces bleken te zijn, opgepikt en heruitgegeven door erkende uitgeverijen, waarna de bundels nóg beter verkochten. Verhannemans debuut bij Manteau, *Als ik stil ben heb ik een bos in mijn hoofd* (2016), was langer dan een jaar een van de bestverkochte dichtbundels in Vlaanderen en in 2018 was Verhannemans tweede bundel, *Zo scherp je kon er ook niet geweest zijn* (2018), de bestverkochte bundel tijdens de Poëzieweek in Vlaanderen (Standaard Uitgeverij, 2018; Poëzieweek, 2018).

Instadichters zien in het uitbrengen van een papieren bundel een kans om geld te verdienen aan de poëzie die ze eerder gratis via Instagram verspreidden, al verdienen sommigen daarvóór ook al iets aan het voordragen van poëzie en de verkoop van non-boekpoëzie, zoals gedichten op posters, tassen, telefoonhoesjes en sieraden.

Merel Morre (@merelmorre, 9.000 volgers) verkoopt bijvoorbeeld via Instagram kleding en tassen met haar teksten en Derek Otte (@derek.otte, 17.000 volgers) maakt via het medium reclame voor zijn boeken en optredens.

Het vergaren van geld – ‘economisch kapitaal’ in de woorden van socioloog Pierre Bourdieu (Bourdieu 1977; Bourdieu, 1979) – is echter niet de enige reden dat Instadichters papieren bundels uitgeven. Ten eerste spelen prestige en status – ‘symbolisch kapitaal’ – een rol: het uitgeven van een papieren poëziebundel kent een hoger prestige dan het hebben van een succesvolle Instagramaccount met veel volgers en *likes*. Niet alleen in literaire kringen, maar ook daarbuiten. Vooral door de uitgave van een bundel bij een erkende uitgeverij wordt symbolisch kapitaal toegekend aan de dichter, aangezien de status van de uitgever als poortwachter en autoriteit op het gebied van kwaliteit nog steeds bestaat. Daarbij komt dat het symbolisch kapitaal dat verbonden is aan verschillende Nederlandse literaire instituties enkel toegankelijk is via het medium boek: poëziebundels kunnen, anders dan Instagramaccounts, literaire prijzen toegekend krijgen, een basis vormen voor letterensubsidie, in aanmerking komen om gerecenseerd te worden in kranten en tijdschriften en gearchiveerd worden in de Koninklijke Bibliotheek. In een interview in *De Standaard* vertelde Verhanneman dat social media voor haar de weg baanden naar een breed publiek en naar een uitgeverij, want, voegde interviewer Cathérine De Kock toe, “zelfs voor een millennial blijft het prestige van papier onweersaanbaar.” (De Kock, 2017.) Een derde motivatie voor Instadichters om een papieren bundel uit te geven is de manier van lezen en het tastbare. “Van een papieren bundel weet je dat lezers daar echt hun tijd voor nemen”, legde Verhanneman in het interview uit. “Op Instagram lees je veel vluchtiger en word je afgeleid door zoveel andere prikkels.” (idem.) Een idee dat bevestigd wordt door de eerdergenoemde resultaten uit mijn Instagramenquête.

5 INSTA(P)POËZIE

Op het gebied van leesbevordering vormt Instapoëzie een interessant voorbeeld van een type tekst dat heel veel nieuwe, jonge, literaire lezers voortbrengt; niet alleen digitalepoëzielezers, ook lezers van poëzie op papier. Vele Instadichters stellen dat hun werk niet alleen de verkoop van poëziebundels door Instadichters heeft gestimuleerd, maar ook die van andere hedendaagse en klassieke dichters (Hill & Yuan, 2018; Alter, 2015). Door een extra ‘p’ aan de term ‘Instapoëzie’ toe te voegen, legt Lars van der Werf bijvoorbeeld uit dat zijn online werk als ‘instappoëzie’ fungeert

(De Kock, 2017).⁴ Hij hoort van veel lezers dat zijn boeken de eerste poëziebundels zijn die ze kopen en dat zijn werk jonge lezers verleidt om vervolgens andere bundels te gaan kopen of lenen uit de bibliotheek (Stamkot, 2017). De functie van Instapoëzie als ‘instapoëzie’ kan voor middelbareschooldocenten een manier zijn om met leerlingen aan de slag te gaan met poëzie en om verbanden te leggen met de literatuurgeschiedenis.

Over de concrete, cijfermatige uitwerking van die ontwikkeling op de Nederlandse en Vlaamse poëzieboekenmarkt is helaas weinig bekend. Wel heeft Amerikaans en Brits onderzoek aangetoond dat in die landen Instadichters hebben gezorgd voor een gloednieuwe groep poëziebundelkopers en dat daardoor het percentage poëzielezers op dit moment het hoogst is sinds twee decennia (The Guardian, 2017; NPD, 2018; Hill & Yuan, 2018). Vooral jongvolwassenen – en dan met name vrouwen en niet-witte lezers uit niet-stedelijke gebieden – hebben gezorgd voor een groei, waarbij het onder 18- tot en met 24-jarigen zelfs gaat om een verdubbeling van het percentage poëzielezers (Garber, 2018; Szentpály, 2018).

Naast een impact op de vorm en inhoud, het publiek en de status van poëzie aan het begin van de eenentwintigste eeuw, heeft Instagrampoëzie dus vooral gezorgd voor het doorbreken van vele vooroordelen over het genre: dat poëzie dood is, dat niemand poëzie leest (vooral jonge mensen niet), dat poëzie een ouderwets genre is, dat poëzie niet verkoopt, dat poëzie moeilijk is en dat poëzie een klein publiek heeft. Dat bewijst ook de koningin van het genre, Rupi Kaur, die in 2018 mocht aanschuiven in het Amerikaanse televisieprogramma *The Tonight Show*. “You know,” zei Kaur toen ze tegenover presentator Jimmy Fallon was gaan zitten, “I thought I had to become like a pop star or like an actress to get here, but somehow poetry is getting me into all the biggest places.” Het publiek begint te joelen, Kaur moet lachen en Fallon roept: “Poetry is the new pop, man!” (Fallon, 2018).

LITERATUURLIJST

- Alter, A. (2015, 7 november). Web poets’ society. New breed succeeds in taking verse viral. *New York Times*. Geraadpleegd van <https://www.nytimes.com/2015/11/08/business/media/web-poets-society-new-breed-succeeds-in-taking-verse-viral.html>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

4 In het Engels taalgebied wordt Instapoetry ook wel een ‘gateway drug’ genoemd; een ingang tot het lezen van papieren poëziebundels (Dean, 2016; Robinson, 2017; Lederman, 2017).

- Bourdieu, P., & Nice, R. (1979/1986). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Dean, M. (2016, 26 februari). Instagram poets society. Selfie age gives new life and following into poetry. *The Guardian*.
- De Kock, C. (2017, 6 april). Gedichten om te liken. Instagrampoëzie scoort ook op papier. *De Standaard*. Geraadpleegd van https://www.standaard.be/cnt/dmf20170405_02820001
- Fallon, J. (2018, 26 juni). Rupī Kaur Rrads timeless from her poetry collection: *The sun and her flowers*. *The Tonight Show Starring Jimmy Fallon*. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=EHkFFA5iGlc>
- Garber, M. (2018, 20 augustus). Poetry is everywhere. *The Atlantic*. Geraadpleegd van <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2018/08/when-poetry-isnt-poetry/567571/>
- Hill, F., & Yuan, K. (2018, 15 oktober). How Instagram saved poetry. Social media is turning an art form into an industry. *The Atlantic*. Geraadpleegd van <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/10/rupi-kaur-instagram-poet-entrepreneur/572746/>
- Kabango, S. (2016, 21 april). ‘Micropoet’ Rupī Kaur turns short verse into social media stardom. *SikhNet*. Geraadpleegd van <https://www.sikhnet.com/news/micropoet-rupi-kaur-turns-short-verse-social-media-stardom>
- Kaur, R. (2019, 14 november). [Instagrampost door @rupikaur_]. Geraadpleegd van https://www.instagram.com/p/B421HVthtz_/
- Lederman, M. (2017, 19 juli). Meet Atticus, the most famous Canadian poet you’ve never heard of. *The Globe and Mail*. Geraadpleegd van <https://www.theglobeandmail.com/arts/books-and-media/meet-atticus-the-most-famous-canadian-poet-youve-never-heard-of/article35730003/>
- NPD (2018, 5 april). April is National Poetry Month in bookstores – and on social media, too. *NPD*. Geraadpleegd van <https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2018/instapoets-rekindling-u-s--poetry-book-sales--the-npd-group-says/>
- Nu.nl (2018, 4 april). Tim Hofman tekent contract voor twee nieuwe boeken. *Nu.nl*. Geraadpleegd van <https://www.nu.nl/cultuur-overig/5206247/tim-hofman-tekent-contract-twee-nieuwe-boeken.html>
- Peters, A. (2017, 4 februari). Bij Hofman geen ritme, geen gedachte, geen muziek. *de Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bij-hofman-geen-ritme-geen-gedachte-geen-muziek-b78aa99c/>

- Poëzieweek (2018, 23 februari). Verkoop poëziebundels stijgt met bijna 70% tijdens de Poëzieweek. *Poëzieweek*. Geraadpleegd van <https://www.poezieweek.com/verkoop-poeziebundels-stijgt-bijna-70-tijdens-poezieweek/>
- Robinson, J. (2017, 13 juli). Meet the Canadian Instagram poet your fave celebs can't get enough of. *Flare*. Geraadpleegd van <https://www.flare.com/tv-movies/atticus-poetry-interview/>
- Stamkot, S. (2017, 11 februari). Gedicht bij huis. Straatpoëzie. *VRIJ Magazine (Telegraaf)*.
- Standaard Uitgeverij (2018). Siel Verhanneman kruipt na de lancering van haar nieuwe dichtbundel voor jou in haar pen. *Standaard Uitgeverij*. Geraadpleegd van <http://www.standaarduitgeverij.be/siel-verhanneman-kruipt-na-de-lancering-van-haar-nieuwe-dichtbundel-voor-jou-in-haar-pen/>
- Starre, K. van der (2017). *Poëzie in Nederland. Een onderzoek naar hoe vaak en op welke manieren volwassenen in Nederland in aanraking komen met poëzie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Starre, K. van der (2021, nog te verschijnen proefschrift). *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Starik, F. (2017). Lente, ontluik! *Awater*, 1, 19–21.
- Systrom, K. (2011, 12 januari). What is the genesis of Instagram? *Quora*. Geraadpleegd van <https://www.quora.com/Instagram-company/What-is-the-genesis-of-Instagram>
- Szentpály, D. (2018, 30 juli). Publishing poetry in 2018. Trends, tips, and tricks. *Publish Drive*. Geraadpleegd van <https://publishdrive.com/publishing-poetry-2018.html>
- The Guardian (2017, 28 april). The Guardian view on Tony Harrison. A people's poet. *The Guardian*.

OVER DE AUTEUR

Kila van der Starre (1988) is literatuurwetenschapper en poëziecriticus. Aan de Universiteit Utrecht rondde ze in 2020 het proefschrift *Poëzie buiten het boek. De circulatie en het gebruik van poëzie* af. Ze doet onderzoek naar de manieren waarop mensen in Nederland en Vlaanderen poëzie buiten het boek gebruiken in het alledaagse leven, waaronder poëzietatoeages, straatpoëzie en Instagrampoëzie. In 2017 lanceerde ze de website Straatpoezie.nl en in 2018 gaf ze samen met Babette Zijlstra het poëzie-doe-boek *woorden temmen. 24 uur in het licht van Kila & Babsie* uit. Meer info: www.kilavanderstarre.com.



"LEES IETS!" DE MOGELIJKHEDEN VAN NEDERLANDSE HIPHOP IN DE LEESCULTUUR VAN JONGEREN

AAFJE DE ROEST

SAMENVATTING

Hiphop is tegenwoordig de dominante jeugdcultuur in Nederland. Vooral de Nederlandstalige variant van hiphop is razend populair en weet een massale hoeveelheid jongeren met verschillende achtergronden aan te spreken, anders dan de bibliotheek en 'de literatuur', die er al een tijd maar moeilijk in slagen om jonge lezers te trekken. Om die reden zetten bibliotheken, maar ook andere literaire instituties, hiphop in om jongeren kennis te laten maken met literatuur en hen aan het lezen te krijgen. Hiphop leent zich daar, als kunstig spel met taal dat allerlei literaire elementen in zich draagt, uitstekend voor. In dit artikel verken ik hoe hiphop een brug kan vormen tot literatuur (fictie en non-fictie) en betoog ik dat hiphop een opzichzelfstaand, waardevol onderdeel van de literaire traditie is. Ten slotte bepleit ik de noodzaak van verder onderzoek naar de mogelijkheden van hiphop voor het leesgedrag en de literaire consumptie van Nederlandse jongeren.

1 INLEIDING

"Lees iets!" Zo spreekt schrijver Soortkill (@soortkill) van het Amsterdamse hiphopcollectief Smib regelmatig zijn Instagramvolgers aan. Zijn woordenboek over de jeugdtal *Smibanese* is een hit: het in eigen beheer uitgegeven boek verkocht meerdere drukken uit en wordt intussen met succes uitgegeven bij uitgeverij Pluim. Bovendien heeft het collectief een grote, actieve schare volgers. Redenen voor

de Openbare Bibliotheek Amsterdam (OBA) om een samenwerking te starten met Soortkill en Smib: de Smibliotheek – met een eigen boekenkast, een digitale schoolkrant, de podcast ‘Leev Takken’, lezingen, debatten en leesclubs.¹ Er is een fysieke variant van te vinden in de OBA aan de Oosterdokskaai en binnenkort ook in de OBA Bijlmerplein (beide in Amsterdam). Daar zijn boekenkasten gevuld met zo’n 400 door Smib geselecteerde boeken. In aanvulling op deze ‘derme’ [sterke] boekencollectie richt Smib bovendien een eigen intellectueel platform op: de Smibanese University (met bijbehorend Instagramaccount (@smibaneser, 2416 volgers / @smibworldwide 18,9.000 volgers)). Bij de Smibanese University kun je voor 5 euro per keer een lezing bijwonen, over thema’s als ondernemen (met labelbaas Kees de Koning van Top Notch), tijd, mediaframing, gezondheid en sport.

Waar de bibliotheek sinds enkele jaren moeite heeft om jonge abonnees en jonge lezers aan te spreken, en jongeren de laatste jaren überhaupt steeds minder warm lijken te lopen voor lezen (Stalpers, 2020, p. 7-8), lukt het Smib wél om hen te bereiken en ze voor lezen te enthousiasmeren. Volgens Soortkill is Smibs geheim dat zij zelf “hun eigen doelgroep zijn”² en hierdoor goed begrijpen wat jongeren wel of niet interesseert. Via hun Instagramaccount zet Soortkill Smibs *following* bovendien slim in, bijvoorbeeld door om inbreng te vragen over de tijdens de colleges te behandelen onderwerpen, of de voor de Smibliotheek te selecteren boeken. Daardoor sluit de inhoud van het bibliotheekprogramma beter aan op de wensen van jongeren.

In bovenstaande casus vermengt hiphopcultuur zich nadrukkelijk met leescultuur. Het roept de vraag op welke rol hiphop, momenteel de dominante jeugdcultuur in Nederland, kan spelen in het leesgedrag van jongeren. Wat zegt het eigenlijk dat de OBA graag samenwerkt met Smib, dat rapgroep Zo Moeilijk een grotere woordenschat blijkt te hebben dan schrijvers als Harry Mulisch en A.F. Th. van der Heijden³, dat Akwasi wekenlang in de bestsellerlijst stond met zijn poëzie, en dat Ronnie Flex de Popprijs wint omdat hij volgens de jury “tekstueel op eenzame hoogte staat”⁴? Kan hiphop jongeren aan het lezen krijgen? En hoe gaat dat dan in zijn werk? In dit artikel verken ik aan de hand van de Smibliotheek als casus twee manieren waarop (Nederlandse) hiphop een rol kan spelen in de leescul-

1 De Smibliotheek in Amsterdam is overigens niet de enige plek waar hiphop en de bibliotheek samenkomen. Zo kwamen Karen Bertrams en Fariesh Abdoelrahman met het initiatief ‘Hiphop in je Bieb’ (@hiphopinjeebieb, @hiphopenjeleest), waaraan bibliotheken in Rotterdam, Schiedam, Haarlemmermeer, Hilversum en IJmond-Noord meedoen.

2 *Het kronkelende universum van SMIB*. (z.d.). OBA Huis van Alle Talen.

3 NOS. (2017, 6 april). *Deze rappers kennen meer woorden dan Harry Mulisch*.

4 Geelen, J. (2019, 22 januari). *Ronnie Flex staat tekstueel op eenzame hoogte en durft zich ook nog eens kwetsbaar op te stellen*. De Volkskrant.

tuur en het leesgedrag van jongeren: als een brug *tot* literatuur (fictie/non-fictie) én als een opzichzelfstaande, waardevolle vorm van literatuur.



AFBEELDING 1 | INSTAGRAMPOST SMIBANESER, 14 AUGUSTUS 2020

2 HIPHOP EN LEESCULTUUR

2.1 HIPHOP ALS BRUG TOT LITERATUUR: 'ORGI BOEKEN'

Met hiphop wordt tegenwoordig zowel rapmuziek als de bredere jeugdcultuur (rond 1970 ontstaan in de South Bronx, New York) aangeduid. Zowel Amerikaanse hiphop als de Nederlandstalige variant zijn al jaren populair in Nederland, maar sinds een aantal jaar overheerst die laatste variant qua populariteit. Ter illustratie: in 2018 waren acht van de tien muziekstreams in Nederland Nederlandse hiphop, in 2019 werd de muziek van hiphopartiesten Frenna en Tabitha het meest gestreamd van

alle artiesten in Nederland, meer dan 520 miljoen keer in totaal (De Roest, 2020, p. 36).

Hiphop is van oorsprong een protestcultuur waarin jongeren een vuist maken tegen een maatschappij waarin zij zich onbegrepen voelen. Waar dat in het begin Afro-Amerikaanse en Latino-Amerikaanse jongeren waren, zijn dat inmiddels ook jongeren op andere plekken waar hiphop terecht is gekomen (Keyes, 2004; Osumare, 2001, p. 173). Hiphop is antiautoritair, anti-establishment, tegendraads en rauw, en wordt gekenmerkt door een *bottom-up* manier van denken en werken. Hiphop heeft, kortom, een do-it-yourself-mentaliteit die tegenovergesteld lijkt aan het meer traditionele, georganiseerde, degelijke en klassieke imago van de bibliotheek of de literatuur in haar geheel. Bovendien zijn instituten als de bibliotheek of de literatuur vaak hiërarchischer van aard – met vaste regels en wetten, in tegenstelling tot de ongeschreven regels van hiphop, die ook nog eens steeds worden gebroken en uitgedaagd. Deze eigenschappen lijken op het eerste gezicht te botsen: hiphop en de bibliotheek is daarom wellicht “niet meteen een combinatie die je verwacht”.⁵

Maar eigenlijk is het helemaal niet zo gek om hiphop en literatuur met elkaar te verbinden. Niet alleen omdat hiphop sterk geworteld is in de orale traditie (Pough, 2004, p. 6) en zelf al een kunstig spel met taal is dat allerlei literaire elementen in zich draagt (Bradley, 2009; Dumont, 2012; Kelly, 2013), maar ook omdat het ‘de *culture*’ – anders dan andere partijen en instituties – lukt om jongeren aan te spreken die anders regelmatig over het hoofd worden gezien of niet bereikt worden. Hiphop zorgt bij hen voor (h)erkenning. Artistiek gezien is hiphop een rijke bron van expressie voor jongeren, met een aansprekende boodschap op een lekkere melodie en op ritmische beats, en met een aantrekkelijk voorkomen in allerlei mediavormen (naast muziek bijvoorbeeld in mode). En maatschappelijk gezien is hiphop in staat om socioculturele en economische verschillen en overeenkomsten tussen jongeren aan te kaarten, en die te overbruggen (vgl. Dimitriadis, 2009; Perry, 2004; Rose, 1994).

In de Verenigde Staten, waar hiphop ontstond, wordt hiphop om deze redenen al langer (meestal in een educatieve context) op een vruchtbare manier ingezet om een brug te slaan tussen stedelijke, hedendaagse jongerencultuur en canonieke, traditionele literatuur – tussen de straat en de bibliotheek, school of academie (Hill, 2009, p. 51; Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 90; Petchauer, 2009, p. 952; Stovall, 2006, p. 585). Hiphop fungeert dan als middel tot het leren kennen van romans, poëzie, het begrijpen van de sociaal-maatschappelijke positie van schrijvers

5 NOS. (2020, 11 februari). *De strijd van de bieb om de puber die niet lezen wil*.

in een eerdere periode via een contemporain perspectief, het aanzetten van lezers tot meer doordachte literaire analyses en het verbeteren van de lees- en schrijfvaardigheid van de lezer (Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 89-90). Pedagogen Ernest Morrell en Jeffrey Duncan-Andrade tonen aan dat jonge lezers door hiphop geactiveerd en geënthousiasmeerd raken voor (in het geval van dit onderzoek, canonieke) literatuur. Omdat jonge lezers via de structuren van hun eigen jeugdcultuur een vertrouwd gevoel krijgen bij lezen, bepleiten de onderzoekers de incorporatie van hiphop in het literatuurcurriculum (ibidem, p. 91).



AFBEELDING 2 | INSTAGRAMPOST SMIBANESER, 19 SEPTEMBER 2019

Morrell en Duncan-Andrade waarschuwen echter wel dat hiphop niet alleen *naast of in vergelijking tot* canonieke teksten een plek in leescultuur moet krijgen (Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 89; Kelly, 2013, p. 51; Dimitriadis, 2009; Seidel, 2011). Die canon bestaat namelijk vooral uit een homogene groep van oude, witte, hoogopgeleide, mannelijke auteurs, en sluit qua representatie verre van aan bij de vanzelfsprekende heterogeniteit van hedendaagse jongeren met diverse etnische, religieuze en sociaaleconomische achtergronden. Als hiphop enkel *naast* de canon wordt gelezen kan de indruk worden gewekt dat hiphop alleen een plek heeft of een kans krijgt in leescultuur als dat mogelijk leidt tot het lezen van ‘meer geaccepteerde’ fictie, en dat die fictie dan toch vooral een plek van een bepaalde groep witte mannen zou moeten blijven. De Smibibliotheek ageert vanaf het begin tegen zo’n beeld van literatuur en bevraagt de canon kritisch.

Nadrukkelijk verkondigt Soortkill dat in de Smibibliotheek boeken van “verschillende vorm en aard” terecht komen, “waarvan de meeste vooral níet zijn wat je normaliter in een bibliotheek tegenkomt. Orgi [originele] boeken dus!”⁶ In zijn wekelijkse digitale nieuwsbrief (circa 5000 abonnees) licht Soortkill elke week één boek uit en prijst het aan, geheel in het discours van Smib. Ook spoort hij de lezer actief aan om langs te komen en aan het lezen te slaan: “Ga ook weer is langs de Smibibliotheek. Je weet toch, boeken zijn er om te lezen! Niet alleen om over te praten.”⁷ Ga je langs, dan vind je de door Soortkill opgestelde canon van hiphop-literatuur, dat wil zeggen literatuur volgens hiphopprincipes, waarin allerlei bezoekers zich kunnen herkennen. Ook jonge lezers van kleur, die Soortkill graag vaker in de bibliotheek zou willen zien, “*periodt*”.⁸ Het gepresenteerde aanbod is uiteenlopend en gevarieerd en bevat een breed scala aan boeken, van fictie tot non-fictie, van graphic novel tot kookboek en van kinderboek tot biografie. Bovendien is in deze canon een breed, divers palet aan schrijvers en schrijfsters vertegenwoordigd. In de Smibibliotheek vind je boeken als *Creativity, Inc* van Ed Catmull, over de oprichting van Pixar Animation Studios (een “good read als je pap [geld] wil maken [verdienen] met je creativiteit”⁹), het inmiddels canonieke *Wij slaven van Suriname* door Anton de Kom, of *The Gospel of Hip-Hop: First Instrument* door de Amerikaanse hiphoplegende KRS-One, waarin je meer kunt lezen over hoe hiphop ‘leven’ haast als een religieuze praktijk kan aandoen (“middels hiphop probeert men de geest op te bouwen”)¹⁰. Andere boeken uit de Smibibliotheek zijn het kinderboek

6 SMIB opent SMIBLIOTHEEK met speciale boekenkast en lectures. (2019, 13 september). BALLINN’.

7 Smibanese Newsletter 16.

8 *Het kronkelende universum van SMIB*. (z.d.). OBA Huis van Alle Talen.

9 Smibanese Newsletter 1.

10 Smibanese Newsletter 18.

Julian is a Mermaid door Jessica Love en de recent uitgekomen editie van *Stimof Strips* van de hand van Darryl Veldman, dat geïnteresseerden wil “educaten op het gebied van de Surinaamse taal, in uitspraak en schrijfvaardigheid”.¹¹ En denk ook aan *De Rockefeller Strategie* van Verne Harnish met slimme marketingtrucs over hoe je je eigen bedrijf op kunt zetten en professionaliseren.

De leescultuur van de Smibibliotheek speelt in op belangrijke elementen van hiphop: kennis en de verspreiding daarvan, vanuit het ‘each one, teach one’-principe (kennis delen op een gelijkwaardige manier). Als een rode draad loopt het informatieve en soms zelfs uitgesproken educatieve karakter van de gekozen literatuur door de boekenkast van Soortkill. Ook bij het eraan gelieerde platform, de Smibanese University, draait het voornamelijk om het overbrengen van kennis.¹² Vanzelfsprekend draait het in deze leescultuur om artistieke waarden, het opdoen van verbeeldingsvermogen, de mogelijkheid je te verdiepen in een andere wereld, of in het opdoen van een breder vocabulaire, maar evenzeer of zelfs meer nog om literatuur als een belangrijke poort tot kennis en daarmee ook tot (culturele en sociaaleconomische) vormen van ontwikkeling en emancipatie. Lezen wordt daarmee een manier om cultureel kapitaal¹³ te vergaren, in het bijzonder voor onbevoordeelde Nederlandse jongeren die de mogelijkheden daartoe lange tijd zijn onthouden. Soortkill kan met de Smibibliotheek een belangrijke rol spelen in het leven van deze jongeren door hen voor lezen te enthousiasmeren. Hij past daarmee als Nederlands voorbeeld in een langere Amerikaanse traditie van spelers in de hiphopwereld die het als hun missie zagen om met een door hiphop geïnspireerde insteek van literatuur jongeren te helpen een bepaalde kritische geletterdheid te ontwikkelen, die uiteindelijk kan leiden tot een “liberation from oppressive ideologies” (vgl. Lipsitz, 1994, p. 23-48; Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 89).

Om daar echt in te slagen, moet een economische investering én een tijdsinvestering worden gedaan, zoals de OBA en Soortkill met deze samenwerking doen. Zij zetten hun economische, sociale en culturele kapitaal in en nemen de jonge lezers op in hun leescultuur. Dit proces wordt bevorderd doordat de Smibibliotheek en Smibanese University als ‘instituties’ ook spelen met de

11 Smibanese Newsletter 19.

12 Inmiddels richten steeds meer andere hiphopartiesten hun eigen “kennisinstituut” op, denk aan Lil’ Kleines “Street University” of Boef en Ali B die tegenwoordig persoonlijke coaching geven op het gebied van liefde, geld en succes.

13 Cultureel kapitaal is een door de socioloog Pierre Bourdieu in zijn essay *The Forms of Capital* (1986) gepresenteerde notie, die hij ziet als de basis van sociale in- en uitsluiting (Bourdieu, 1986; Clay, 2003). Cultureel kapitaal neemt verschillende vormen aan, maar kan goed omschreven worden als een geheel van kennis, vaardigheden en voorzieningen dat over het algemeen van de ene op de andere generatie wordt doorgegeven (Rodríguez, 2009, p. 22). Dit geheel krijgt vorm in onder meer geschreven werk, kunstwerken en monumenten.

verschillende (economische, geïnstitutionaliseerde, culturele en sociale) dimensies van cultureel kapitaal. Soortkill raadt altijd aan om de lokale boekwinkel te supporten als dat in je bereik ligt (“buy iets”), maar zorgt er ook voor dat elk boek dat hij zelf zou willen lezen beschikbaar wordt in de Smibliotheek. Ook creëert hij een community van lezers waarin je te allen tijde kunt vragen of je het van iemand mag lenen. Hierdoor wordt het toegankelijker én aantrekkelijker om te gaan lezen. Maar Soortkill bevraagt het idee van cultureel kapitaal aan sich ook in zijn keuze voor boeken en lezingen rondom de Smibliotheek. Via de keuzes in *zijn* canon bekritiseert hij impliciet het dominante idee waarin cultureel kapitaal voorbehouden is aan “the white middle-class, leaving all other cultures in a deficit for not possessing the same knowledge base” (Lin & Man, 2011, p. 201). De aanwezigheid van hiphop-literatuur in een bibliotheek presenteert een *counter narrative*. Via een breder verhaal wordt een tegenperspectief aan de norm geboden (Delgado & Stefancic, 2017, p. 60), waardoor daar een gesprek over kan ontstaan (vgl. Petchauer, 2009, p. 947). Uiteindelijk kan dat gesprek tot gevolg hebben dat de persoonlijke ervaringen, stemmen en geschiedenissen van jongeren met verschillende achtergronden, in het bijzonder van gemarginaliseerde jongeren, meer op waarde worden geschat, wat tot emancipatie kan leiden (Kincheloe et al., 2000). Hiphopliteratuur wordt dan *zelf* het culturele kapitaal van deze jonge lezers.

2.2 HIPHOP ALS LITERATUUR

Met de Smibliotheek dient hiphop als een *brug tot* originele boeken en tot lezen. Maar in dit artikel wil ik verder gaan. In overeenstemming met Amerikaans onderzoek van Hill (2009), Morrell en Duncan-Andrade (2002, p. 89) en Kelly (2013, p. 55)¹⁴ betoog ik voor de Nederlandse situatie dat jongeren ook al *lezen* en met literatuur in aanraking komen door hiphop te consumeren. Hiphop is een opzichzelfstaand onderdeel van de literaire traditie en van leescultuur en zou op die manier gezien en behandeld moeten worden. Hiphop is creatief, poëtisch, literair, cultureel en maatschappelijk geëngageerd, de teksten zijn rijk aan verbeeldingskracht, metaforiek, en woordspel. In *Book of rhymes. The poetics of hiphop* stelt de Amerikaanse letterkundige Adam Bradley dat hiphop inderdaad poëzie is, maar dat het zo populair is dat men het haast niet als zodanig herkent:

14 En in navolging van het extensieve masteronderzoek van Maurice Dumont uit 2012, waarin hij, onder begeleiding van prof. dr. Geert Buelens, de literariteit van Nederlandse hiphopteksten bepleit. In mijn masterscriptie ‘Buurtvaders’ (ook geschreven onder begeleiding van Buelens) bestudeer ik hiphoplyrics eveneens als literatuur.

After all, rap is for the good times; we play it in our cars, hear it at parties and at clubs.
By contrast, most people associate poetry with hard work; it is something to be studied in school or puzzled over for hidden insights. (Bradley, geciteerd in Dumont 2012).

Juist omdat hiphop literaire kwaliteiten bezit én wijdverbreid is onder jongeren (Kelly, 2013, p. 53), toegankelijk en aantrekkelijk is en dicht bij hun dagelijkse realiteit staat, zie ik het als een vorm van literatuur die daadwerkelijk betekenisvol kan zijn in hun leven.

Opnieuw werd in de Verenigde Staten al veelvuldig onderzoek gedaan naar wat er gebeurt als je hiphop als literatuur aan met name jonge lezers presenteert. Zowel linguïst H. Samy Alim (2011) als pedagoog Brent McKeown toonde via focusgroepen (waarin jongeren gevraagd werd te reflecteren op hun eigen talige praktijken, zoals het gebruik van *slang*) aan dat jongeren aan de hand van hiphop hun vocabulaire leren verbreden en er hun talige vaardigheden mee ontwikkelen (McKeown 2011, p. 87). Via hiphop leren lezers ironie kennen, toon, dictie, en perspectief, maar ook literaire, artistieke elementen, zoals thema's, motief, plot, vertelstijl en de opbouw van personages, zo toonden Morrell en Duncan-Andrade aan na langdurig onderzoek met *classroom units*, waarin gewerkt met presentaties, annotaties, essays en *poetry readings* om het effect van hiphopliteratuur te analyseren (Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 89-91; Pough, 2004, p. 6). Bovendien stimuleren culturele analyses en interpretaties van hiphop als literatuur het kritisch vermogen van lezers. Lyrics met een verzetskarakter kunnen discussies rondom “esteem, power, place, and purpose” aanwakkeren en lezers stimuleren om hun eigen kennis van stedelijke sociologie of politiek uit te breiden (Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 90). Zo kunnen lezers kennis opdoen die hen helpt zich uit te spreken tegen traditionele, heersende ideologieën. De erkenning van hiphop als literatuur (bijvoorbeeld in het klaslokaal, of in de bibliotheek) laat jonge lezers van kleur bovendien zien dat “their background and culture are just as relevant and worthy” as “those of the [readers] whose cultural identities are traditionally represented in literature” (Kelly, 2013, p. 53). Daarnaast leren jonge, witte lezers door middel van hiphop kritisch reflecteren op hun eigen, vaak geprivilegieerde positie in de (literaire) cultuur.

Omdat veel hiphopuitingen in de Nederlandse *scene* rechtstreeks gekopieerd zijn van de Amerikaanse situatie, is veel van de theorievorming daarover ook in grote mate toepasbaar op de Nederlandse casus. Mijn hypothese is daarom dat hiphop ook in de Nederlandse leescultuur artistieke en maatschappelijke waarde kan toevoegen. Maar die claim zou voor de Nederlandse situatie nog onderzocht moeten worden, omdat Nederland een specifieke cultuurhistorie heeft die het profiel van hedendaagse jonge lezers beïnvloedt. Nederland heeft een unieke literaire cultuur,

een eigen ontwikkeling van leescultuur, en die eigenheid vraagt om een groter onderzoek naar de Nederlandse situatie.

3 SLOTBESCHOUWING

Dat onderzoek kwam er naar mijn idee lange tijd niet, omdat het idee van hiphop als literatuur nog niet volledig geaccepteerd is in de academische en literaire wereld, maar ook niet altijd in de hiphopscene zelf. Nu dat idee met initiatieven als hiphop in de bibliotheek langzaamaan aan populariteit lijkt te winnen, groeit de behoefte aan kennis van hiphop als literatuur en de waarde daarvan voor de leescultuur en het leesgedrag van jongeren. Mij lijkt het zinnig om een vergelijking te maken tussen de verschillende strategieën waarmee hiphop in de bibliotheek wordt opgenomen en de werkwijzen van de verschillende initiatieven met betrekking tot hiphop en leescultuur. Ook is onderzoek nodig naar de affiniteit en ervaring van jonge lezers met hiphopliteratuur, naar het gebruik van hiphop in het literatuuronderwijs, maar ook naar de mogelijke rol van hiphop in leescultuur buiten de muren van de instituties: thuis. Informatie daarover kan de sleutel vormen tot een helderder leesprofiel van hedendaagse jongeren en tot vruchtbare manieren van leesbevordering.

In de tussentijd kunnen we alvast aan de slag in de praktijk. Onlangs deed Cedric Stalpers in zijn onderzoek naar de leeswereld van jongeren voor Stichting Lezen (2020) aanbevelingen voor leesbevordering die bibliotheken, docenten en lezers kunnen toepassen – ook met de inzet van hiphop(methoden), zo zien we in de hiergenoemde projecten vaak al grotendeels. Zo kan het aanraden van boeken door jongeren onderling aangemoedigd worden, bevordert een nieuwsbrief (zoals die van Soortkill) betrokkenheid (Stalpers, 2020, p. 56), is het zaak om de behoeften van jongeren in beeld te brengen (bijvoorbeeld via Instagramstories), en kan de door Stalpers genoemde selectievrees (ibidem, p. 57) bijvoorbeeld verholpen worden door ‘playlists’ van boeken voor verschillende *moods* samen te stellen, vergelijkbaar met hoe dat op Spotify gebeurt. Tracks en boeken kunnen daarin ook aan elkaar gekoppeld worden: liefhebbers van Jan Wolkers’ ‘Turks fruit’ luisteren dan bijvoorbeeld ook naar Ronnie Flex’ ‘Regen in de tuin’. En docenten: gebruik de lespakketten van HiphopInJeSmoel en Probiblio, bezoek de leesclub van Fariesh in de Rotterdamse bieb, of richt zelf een hiphopgeïnspireerde leesclub op, luister ‘Leev Takken’, volg de @Smibaneser Insta, beluister en analyseer rap/lyrics met je klas.¹⁵ Dan begin ook ik vast, zet een lekkere track op, en sla een boek uit de Smibibliotheek open.

15 Gebruik daarvoor bijvoorbeeld de opgaven die ik voor de Schrijfakademie ontwikkelde.

LITERATUURLIJST

- BALLINNN' (2019, 13 september). *SMIB opent SMIBLIOTHEEK met speciale boekenkast en lectures*. Geraadpleegd van <http://ballinnn.com/smib-opent-smibliothek-met-speciale-boekenkast-en-lectures/>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Westport: Greenwood.
- Bradly, A. (2009). *Book of rhymes: The poetics of hip hop*. New York: BasicCivitas.
- Clay, A. (2003). Keepin' it real. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1346–1358. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010005>
- Dimitriadis, M., & Bae-Dimitriadis, M. (2009). *Performing Identity/performing Culture*. New York: Peter Lang.
- Dumont, M. (2012). "als je luistert naar de wolken..." Een pleidooi voor literair-wetenschappelijke aandacht voor Nederlandse liedteksten. Ongepubliceerde masterscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Geelen, J. (2019, 22 januari). Ronnie Flex staat tekstueel op eenzame hoogte en durft zich ook nog eens kwetsbaar op te stellen. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.probiblio.nl/producten/collectie-collectieadvies/programmering/hiphop-in-je-bieb#:~:text=Hiphopinjebieb%20%2F%20LIVE%20is%20een%20maandelijke,in%20premi%C3%A8re%20bij%20Bibliotheek%20Rotterdam.>
- Het kronkelende universum van SMIB. (z.d.). *OBA Huis van Alle Talen*. Geraadpleegd van <https://www.huisvanalletalen.nl/verhalen/het-kronkelende-universum-van-smib>
- Hill, M. L., & Ladson-Billings, G. (2009). *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-Hop pedagogy and the politics of identity*. New York: Teachers College Press.
- HipHop in je bieb. (z.d.). *ProBiblio*. <https://www.probiblio.nl/producten/collectie-collectieadvies/programmering/hiphop-in-je-biebRedactie>
- Kelly, L. (2013). Hip-Hop literature: The politics, poetics, and power of hip-hop in the English classroom. *The English Journal*, 102(5), 51–56. <http://www.jstor.org/stable/24484092>
- Keyes, C. L. (2004). *Rap music and street consciousness*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kincheloe, J. L., Slattery, P., & Steinberg, S. R. (2000). *Contextualizing teaching*. New York: Longman.
- Lin, A. M. Y., & Man, E. Y. F. (2011). Doing-hip-hop in the transformation of youth identities: Social class, habitus, and cultural capital. In C. Higgins (Ed.), *Identity Formation in Globalizing Contexts: Language Learning in the New Millennium* (pp. 201–220). Berlijn: Mouton De Gruyter.

- Lipsitz, G. (1994). History, hip-hop, and the post-colonial politics of sound. In G. Lipsitz, *Dangerous Crossroads: Popular Music, Postmodernism, and the Poetics of Place* (pp. 23–48). London/New York: Verso.
- McKeown, B. (2011). Decoding teacher and student identity with Jay-Z. *English Journal* 101(2), 86–89.
- Morrell, E., & Duncan-Andrade, J. M. R. (2002). Promoting academic literacy with urban youth through engaging hip-hop culture. *The English Journal*, 91(6), 88. <https://doi.org/10.2307/821822>
- NOS (2017, 6 april). Deze rappers kennen meer woorden dan Harry Mulisch. Geraadpleegd van <https://nos.nl/op3/artikel/2166930-deze-rappers-kennen-meer-woorden-dan-harry-mulisch.html>
- NOS (2020, 11 februari). De strijd van de bieb om de puber die niet lezen wil. Geraadpleegd van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2322537-de-strijd-van-de-bieb-om-de-puber-die-niet-lezen-wil.html> Redactie
- Osumare, H. (2001). Beat Streets in the global hood: Connective marginalities of the hip hop globe. *The Journal of American Culture*, 24(1–2), 171–181. https://doi.org/10.1111/j.1537-4726.2001.2401_171.x
- Perry, I. (2004). *Prophets of the hood: Politics and poetics in hip hop*. Durham: Duke University Press.
- Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of Educational Research*, 79(2), 946–978. <https://doi.org/10.3102/0034654308330967>
- Pough, G. D. (2004). *Check it while I Wreck it: Black womanhood, hip-hop culture, and the public sphere*. Chicago: Northeastern University Press.
- Rodríguez, L. F. (2009). Dialoguing, cultural capital, and student engagement: Toward a hip hop pedagogy in the high school and university classroom. *Equity and Excellence in Education*, 42(1), 20–35. <https://doi.org/10.1080/10665680802584023>
- Roest, F. A. de (2017). *Buurtvaders. Een kritische lezing van de performance van represent door vier Nederlandse Hiphopartiesten*. Ongepubliceerde masterscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Roest, F. A. de. (2020). Niet naar school, maar wel in de boeken. Status quaestionis van hiphopstudies wereldwijd en in Nederland. *Vooy's*, 38(1), 35–46. https://tijdschriftvooy's.nl/wp-content/uploads/2020/08/Vooy's38.1_DeRoest.pdf
- Rose, T. (1994). *Black noise: Rap music and black culture in contemporary America*. Lebanon: University Press of New England.
- Samy Alim, H. (2011). Global Ill-Literacies: Hip hop cultures, youth identities, and the politics of literacy. *Review of Research in Education*, 35(1), 120–46. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383208>

- Seidel, S. (2011). *Hip hop genius: Remixing high school education*. R&L Education. Smibanese University Classes. (z.d.). *Openbare Bibliotheek Amsterdam*.
 Geraadpleegd van <https://www.oba.nl/nieuws/smibanese-university-classes.html>
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stovall, D. (2006). We can relate: Hip-Hop Culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585–602. <https://doi.org/10.1177/0042085906292513>

OVER DE AUTEUR

Aafje de Roest (1993) is neerlandica en letterkundige. In 2017 rondde zij *cum laude* de Research Master Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Utrecht af met haar afstudeeronderzoek ‘Buurtvaders’, over het hiphopfenomeen *represent*: de opvoering van het herhaaldelijk vertellen over het leven op straat en in de buurt, door vier Nederlandse hiphopartiesten. Het onderzoek werd bekroond met de Vliegenthart Scriptieprijs 2017 van de Universiteit Utrecht en de prijs voor Beste masterscriptie 2016-2017 van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde. Nu promoveert De Roest aan de Universiteit Leiden op de constructie van culturele identiteit in hedendaagse Nederlandse hiphop. Haar onderzoeksproject wordt gefinancierd vanuit het NWO-fonds ‘Promoties in de Geesteswetenschappen 2019’. Vanaf 2020 is zij een van de Faces of Science, een samenwerking van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen en NEMO.

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 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 – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van LieropDebrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
- 28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
- 29 Werkt de VoorleesExpress? – Aike Broens en Roel van Steensel
- 30 Lekker Lezen: Over het belang van leesmotivatie – redactie Eliane Segers en Roel van Steensel
- 31 Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten – Lisa van der Sande e.a.
- 32 Lezen doe je samen: Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? – Mia Stokmans en Roos Wolters
- 33 Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit – Sara Van den Bossche en Anne Klomberg

Er wordt nog steeds gelezen, maar anders dan voorheen. Met name de jongere generaties besteden steeds minder tijd aan het lezen van boeken, e-boeken, tijdschriften en (online) nieuwsberichten. Jongeren lezen gemiddeld nog maar zo'n tien minuten per dag. Toch zijn zij dagelijks uren bezig met tekst; ze appen, mailen en volgen sociale media. En hoewel de leestijd van boeken daalt, is literatuur onverminderd zichtbaar.

Deze bundel laat zien hoe het medialandschap, en daarmee ook het lezen, verandert. Aan de hand van de resultaten uit wetenschappelijk onderzoek bespreken verschillende auteurs de kansen en de uitdagingen van lezen in het digitale tijdperk.

De bundel *De nieuwe lezer: lezen in het digitale tijdperk* is het resultaat van het wetenschappelijk congres dat Stichting Lezen eind 2020 organiseerde. In negen artikelen komt aan bod hoe lezen er tegenwoordig uitziet. Welke consequenties heeft digitaal lezen voor het leesproces? Wat zijn de effecten van multimedia-ondersteuning op leesproblemen bij kinderen en jongeren? En bieden nieuwe vormen van literatuur, zoals Instagrampoëzie, kansen om jongeren weer aan het lezen te krijgen?

De bijdragen bieden zowel theoretische als praktische inzichten. Deze bundel is bedoeld voor iedereen die meer wil weten over het nieuwe lezen.

ISBN: 978-94-6301-327-7



9 789463 013277

Lezen
STICHTING LEZEN



Eburon
Academic Publishers

