

worden uitgebreid voor de moderne vreemde talen zodat leerlingen en alle literatuurdocenten gebruikmaken van dezelfde bron. Verwacht wordt dat dit een jaar in beslag zal nemen zodat de site aan het eind van 2012 voor alle talen operationeel zal zijn. Gedurende de looptijd van het project is het de bedoeling in samenwerking met de Taalunie een soortgelijke site voor het literatuuronderwijs in Vlaanderen te ontwikkelen.

De redactie verwacht dat de site <http://www.lezenvoordelijst.nl> het literatuuronderwijs een nieuwe impuls zal geven. Het zal docenten en leerlingen in elk geval helpen om op het juiste moment het juiste boek te kiezen en om het niveau van literaire competentie van alle leerlingen te verhogen, met als resultaat – hopelijk – meer voldoening in het lezen en onderwijzen van literatuur.

## Referenties

- Van Lierop-Debrauwer, H. (2002). “Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase”. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant. Delft: Eburon, p. 15-25.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Stichting Lezen Reeks 12*. Delft: Eburon.

Niels Bakker  
VU/Stichting Lezen, Amsterdam  
Contact: [nielsbakker@gmail.com](mailto:nielsbakker@gmail.com)

## Help, de woorden bewegen! Over het lezen van literatuur in een digitaal tijdperk

### 1. Van print naar digitaal lezen

De Nederlandse samenleving ontleest in een hoog tempo. De vrije tijd die mensen besteden aan gedrukte media halveerde volgens gegevens van het Sociaal Cultureel

Planbureau tussen 1975 en 2005 van 6,1 naar 3,8 uur per week<sup>1</sup>. De concurrentie voor boeken, kranten en tijdschriften kwam in eerste instantie van de televisie en vanaf begin jaren 1990 ook van de computer. In 2000 bracht de Nederlander nog 1,8 uur per week door achter pc of laptop; in 2005 was dat meer dan verdubbeld tot 3,8 uur per week (SCP 2009).

Terwijl jonge generaties de computer omarmen (SCP-cijfers 2005: 12-19 jaar: 8,6 uur per week; 20-34 jaar: 4,2 uur per week; 35-49 jaar: 3,2 uur per week; 50-64 jaar: 3,0 uur per week; 65+ jaar: 1,9 uur per week), blijken oudere mensen trouw te blijven aan het papier (SCP-cijfers 2005: 12-19 jaar: 1,5 uur per week; 20-34 jaar: 1,8 uur per week; 35-49 jaar: 2,9 uur per week; 50-64 jaar: 5,4 uur per week; 65+ jaar: 7,6 uur per week). Daaruit rijst het beeld van een vergrijzend leespubliek. Dat maakt het waarschijnlijk dat de trend – een stijgend digitaal mediagebruik in samenhang met een dalend gedrukt mediagebruik – zich de komende jaren doorzet (Huysmans, De Haan & Van den Broek 2004: 204; 226-228).

Van de 3,8 uur per week computertijd gaat meer dan de helft op aan taken die op de een of andere manier met lezen en schrijven te maken hebben, zoals mailen, chatten, tekstverwerken en het nieuws volgen. Het heersende beeld van ontleding is dus overdreven als de computer als potentieel lees- en schrijfmedium wordt meegewogen. In plaats van een leescultuur die op het punt staat te verdwijnen, zien we eerder een transformatie plaatsvinden van een print- naar een digitale leescultuur.

Dat blijft niet zonder gevolgen: lees- en interpretatieprocessen verlopen achter het scherm en op het World Wide Web vermoedelijk anders dan op papier. Over de aard van dergelijke veranderingen in het lezen en het schrijven onder invloed van digitale media is nog weinig bekend. Aan speculaties en normatieve opvattingen geen gebrek, maar de resultaten van empirisch onderzoek zijn tot op heden schaars.

Literaire teksten kunnen op twee manieren een relatie aangaan met digitale media. Enerzijds is er sprake van een zogenaamde remediëring van literaire printteksten (Bolter & Grusin 2002). Deze worden op het web vaak aangeboden met extra functionaliteiten, zoals links naar online boekwinkels en zoekfuncties. Aan de andere kant verschijnen er literaire teksten speciaal voor receptie op de computer, zoals hypertextromans, bewegende gedichten en digitale kinderboeken. Leespsychologische experimenten hebben zich tot nu toe met name op de tweede categorie gericht; de eerste is zo goed als onontgonnen terrein.

## 2. Het leesproces van hyperfictie

De interactiviteit en multilineariteit van hypertextromans worden verondersteld een negatief effect te hebben op het begrip, de waardering van en de betrokkenheid bij de

tekst. Lezers structureren hypertextverhalen eigenhandig door middel van een muis-klik. Dat zou ervoor zorgen dat de onderdompeling of immersie in de fictieve wereld verstoord raakt (Ryan 2001 ; Mangan 2008).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat de betrokkenheid bij de personages en het plot inderdaad lager ligt. De lezers van een lineaire tekst toonden meer interesse in het ver-volg van het verhaal dan de lezers van een hypertext (Tan & Dev 2001). Hyperfictie zet de lezer op afstand, door hem in de metapositie te duwen van ‘puzzelaar’ van ver-haalelementen. “De aandacht van lezers van de hypertextversie werd getrokken naar de structuur van de hypertext en diens functies, en veel minder naar de ervaring die het verhaal biedt. Daardoor slaagden lezers er niet in zich te verbinden met de literaire kwaliteiten van de tekst”, concluderen Miall & Dobson (2001) op basis van hun experiment met een lineaire tekst en een hypertext.

In lezersonderzoek naar niet-literaire hypertexten kwam naar voren dat lezers kampen met desoriëntatieproblemen, het zogenaamde Lost-in-Hyperspace-principe. Miall & Dobson (2001) bevestigen dit. Hun proefpersonen voelden zich verward tijdens het lezen van een hypertext of hadden het gevoel dat ze informatie misten die voor cohe-rentie zou kunnen zorgen. Ook de cognitieve belasting is groter, stellen Luce-Kapler & Dobson (2005). De lezer van een hypertext kan namelijk niet vertrouwen op een keten van gebeurtenissen die een voor een bijdragen aan een groter geheel, ‘het ver-haal’. In plaats daarvan moet hij voortdurend verschillende ketens in gedachten hou-den, die bovendien een minder samenhangend idee van een verhaal geven en voortdu-rend van betekenis veranderen.

### 3. Het lezen van bewegende poëzie

Als woorden en zinnen in beweging komen, zoals in de digitale poëzie van Tonnus Oosterhof, leidt dat eveneens tot een grotere mentale belasting. In een experiment van Bakker (2008) hadden proefpersonen moeite om tot een bevredigende interpretatie te komen, omdat het gedicht voortdurend verandert. Woorden en zinnen bewegen over het scherm en verschijnen en verdwijnen in een afwisselend tempo. Daardoor raakten de proefpersonen hun gedachten bij een stukje tekst op het scherm meteen weer kwijt en daarmee ook de aanzet tot een interpretatie. En dat terwijl juist bij poëzie de behoefte bestaat om langer stil te staan bij bepaalde onderdelen van het gedicht. De deelnemers aan het experiment rapporteerden dan ook de digitale versie niet te heb-ben kunnen lezen en interpreteren zoals ze normaalgesproken, dus van papier, gewoon zijn te doen. Voor de papieren versies waren ze hier wel toe in staat geweest. Uit de problemen die ze opsomden, bleek dat hun lees- en interpreteerconventies waren over-schreden: de taal stond niet stil, ze konden het leestempo niet zelf bepalen en een over-zicht op het scherm van het gedicht als geheel bleef achterwege, wat de interpretatie ervan bemoeilijkte.

#### 4. Het lezen van digitale kinderboeken

Digitale kinderboeken vormen een remediëring (Bolter & Grusin, 2002) van prentenboeken voor kinderen, aangevuld met functionaliteiten die in boekvorm niet mogelijk zijn. Behalve van foto's en plaatjes, wordt gebruik gemaakt van bewegende beelden, animaties, muziek en geluid. Ook bevatten digitale kinderboeken vaak een audioversie van het verhaal, die fungeert als 'voorleesouder'.

Empirisch onderzoek heeft zich gericht op de vraag of de extra functionaliteiten bevorderlijk zijn voor het tekstbegrip. De resultaten lopen uiteen, maar de balans lijkt licht door te slaan in de richting van een positief effect. Terwijl Van den Broek, Kendeou & White (2009: 68), op basis van een experiment met narratieve audio en video, concluderen dat extra informatiebronnen een deel van de aandacht opslokken die in een papieren prentenboek besteed zou worden aan de geschreven taal, vonden Verhallen, Bus & De Jong (2004) juist dat met name moeilijk lezende kinderen baat hebben bij multimedia. De extra uitleg van het verhaal die deze bieden, heeft een positieve invloed op het begrip van de tekst. De voorleesfunctie zorgt bovendien voor vergelijkbaar positieve resultaten als een voorlezende ouder of leerkracht (De Jong & Bus 2004). De onderzoekers suggereren dan ook dat digitale, multifunctionele kinderboeken veel meer in het onderwijs gebruikt zouden moeten worden.

#### 5. Conclusie

De nieuwe digitale literaire vormen – de kinderboeken daargelaten – en het literaire lezen verhouden zich op basis van de schaarse experimenten moeizaam tot elkaar. Lezers blijken niet goed raad te weten met de conventies – een eigen route door de tekst bepalen, bewegende woorden en zinnen – wat resulteert in een lees- en interpretatieproces met desoriëntatieproblemen en een hogere cognitieve belasting. Of dat te wijten is aan de inherente kenmerken van digitale literatuur en of lezers de conventies in de toekomst onder de knie kunnen krijgen, zal door verder onderzoek moeten worden beantwoord. Evenals de vraag of gelijkaardige problemen optreden bij de remediëring van papieren literaire teksten.

#### Referenties

- Bakker, N. (2008). *Taal op drift, chaos in het hoofd. Een empirisch onderzoek naar het lezen van papieren en elektronische poëzie van Tonnu Oosterhoff*. Groningen: afstudeerscriptie research master Literatuur- en Cultuurwetenschap.
- Bolter, J. & R. Grusin (2002). *Remediation. Understanding New Media*. Londen: MIT Press.

- Van den Broek, P., P. Kendeou & M. White (2009). 'Cognitive Processes During Reading. Implications for the Use of Multimedia to Foster Reading Comprehension'. In: A. Bus & S. Neuman (red.). *Multimedia and Literacy Development. Improving Achievement for Young Learners*. New York: Routledge.
- Huysmans, F. J. de Haan & A. van den Broek (2004). *Achter de schermen: een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: SCP. ([http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9037701299/Achter\\_de\\_schermen.pdf](http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9037701299/Achter_de_schermen.pdf)).
- De Jong, M. & A. Bus (2004). "The Efficacy of Electronic Books in Fostering Kindergarten Children's Emergent Story Understanding". In: *Reading Research Quarterly*, jg. 39, nr. 4, p. 378-393.
- Luce-Kapler, R., & T. Dobson (2005). "In search of a story: Reading and writing e-literature". In: *Reading Online*, jg. 8, nr. 6. ([http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=luce-kapler/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=luce-kapler/index.html)).
- Mangen, A. (2008). "Hypertext fiction reading: haptics and immersion". In: *Journal of Research in Reading*, jg. 31, nr. 4, p. 404-419.
- Miall, D. & T. Dobson (2001). "Reading Hypertext and the Experience of Literature". In: *Journal of Digital Information*, jg. 2, nr. 1. (<http://jodi.tamu.edu/Articles/v02/i01/Miall>).
- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Londen: The Johns Hopkins University Press.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). "Tijdsbesteding.nl". (<http://www.tijdsbesteding.nl>).
- Tan, E. & S. Dev (2001). 'Bypassing the author. Two examples of reading interactive stories'. In: D. Schram & G. Steen (red.). *The Psychology and Sociology of Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Verhallen, M., A. Bus & M. De Jong (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

## Noten

<sup>1</sup> Van de 3,8 uur wordt ongeveer een derde besteed aan het lezen van boeken: 1,3 uur per week. Uitgesplitst naar genres, lezen Nederlanders in 2005 0,4 uur per week in literaire boeken, 0,6 uur in romantische en spannende boeken, 0,1 uur in jeugdboeken en strips en 0,2 uur in informatieve en overige boeken (zie <http://www.tijdsbesteding.nl/hoelangvaak/vrijetijd/media/gedrukt/boeken/20061018.html>).