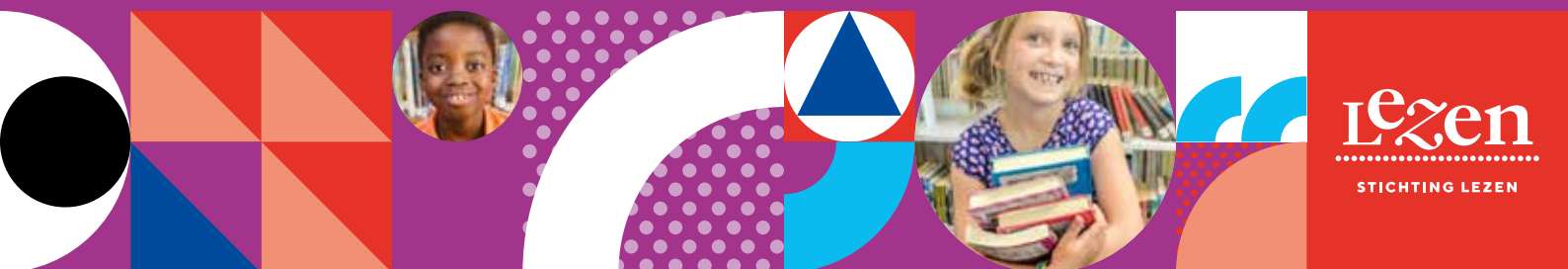


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Aandacht voor diep lezen

Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid



Lezen
STICHTING LEZEN

Marloes Robijn

Aandacht voor diep lezen

Een blik op 21^e-eeuwse geletterdheid



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Marloes Robijn (Stichting Lezen)

Met dank aan

Jette van den Eijnden, Niels Bakker, Roos Wolters en Alix Wassing.

Frank Hakemulder, Eliane Segers en Inge van de Ven voor het kritisch meelesen van een eerdere versie van dit rapport.

Marchje Kramer voor het vooronderzoek naar narratieve geletterdheid.

Vormgeving cover & figuur 1

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam.

Citeren als:

Stichting Lezen (2023). *Aandacht voor diep lezen. Een blik op 21^e-eeuwse geletterdheid*. Stichting Lezen.

©2023 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
1 Inleiding	5
2 Leesgedrag in de huidige maatschappij.....	11
2.1 Media-multitasken in de aandachtseconomie.....	11
2.2 Lezen en multitasken.....	13
2.3 Veranderingen in het leesbrein.....	14
3 Manieren van lezen.....	11
3.1 Diep lezen	18
3.2 Hyperlezen.....	21
3.3 Wanneer gebruik je welke leesmodus?	23
4 Geletterdheid in de informatiemaatschappij.....	26
4.1 Traditionele geletterdheid	26
4.2 Digitale geletterdheid	30
4.3 Meervoudige geletterdheid	26
4.4 Conclusie	30
5 Literaire competentie.....	26
5.1 Literaire geletterdheid	32
5.2 Beeldende geletterdheid	34
5.3 Conclusie	34
6 Fictie als oefening	35
6.1 Inleiding	35
6.2 Kennis van (literaire) genres, verhaalkenmerken en stijlmiddelen	37
6.3 Algemene en sociaal-emotionele ontwikkeling	37
6.4 (Literaire) leesvaardigheid, concentratie en aandachtmodulatie.....	38
6.5 Conclusie	41
7 21^e-eeuwse geletterdheid.....	43
Literatuurlijst	46

Voorwoord

Het valt tegenwoordig niet mee om ongestoord een poosje te lezen. In onze aandachtseconomie delft het boek regelmatig het onderspit. Appjes, pushberichten, e-mails, TikTok-filmpjes: allemaal doen ze een beroep op ons concentratievermogen en onze schaarse tijd. Ruim de helft van de 12- tot 19-jarigen geeft aan snel afgeleid te zijn door binnenkomende berichtjes op hun telefoon wanneer zij een boek lezen, blijkt uit recent onderzoek van KvB Boekwerk. En bijna de helft vindt het moeilijk om zich tijdens het lezen van een boek te concentreren.

Veel wetenschappers en maatschappelijke organisaties, waaronder Stichting Lezen, hebben inmiddels de noodklok geluid: de leesvaardigheid van kinderen en jongeren daalt, en met name hun vermogen om 'diep' te lezen staat onder druk. Maar wat houdt dat 'diep lezen' precies in? Hoe verhoudt 'diep lezen' zich tot andere, ogenschijnlijk meer 'oppervlakkige' manieren van lezen? En welke rol speelt het lezen van (literaire) fictie bij het ontwikkelen van de vaardigheid tot diep lezen?

Op dit soort vragen formuleert het voorliggende rapport een eerste antwoord op basis van beschikbare theoretische inzichten en empirische bronnen. Het rapport bespreekt welke vaardigheden er nodig zijn om in de 21^e eeuw 'geletterd' te zijn, en hoe lezen die vaardigheden helpt ontwikkelen.

Ik wens u veel – ononderbroken – leesplezier.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

Aandachtseconomie

De 21^e eeuw heeft een nieuw leestijdperk ingeluid. Nederlanders pakken steeds minder vaak een boek op en brengen juist meer tijd door met digitale media. Met name onder jongeren is de concurrentie van andere, digitale media groot. Jongeren besteden nog maar weinig tijd aan het langdurig lezen van (lange) teksten, maar komen dagelijks wel in aanraking met een constante stroom aan vluchtige, digitale informatie, onder andere in de vorm van appjes, sociale-mediaberichten, online nieuwsberichten en ondertiteling bij series of films.

We leven in een ‘aandachtseconomie’, waarin verschillende mediakanalen strijden om onze schaars beschikbare tijd. Door middel van meldingen, pushberichten, *clickbaits* en *autoplay* proberen deze kanalen onze aandacht zo lang mogelijk vast te houden. In de praktijk springen we daardoor echter vaak van het ene naar het andere medium en van het ene naar het andere kanaal. Critici maken zich zorgen over de impact die dit heeft op onze cognitieve vermogens. Zijn we nog wel in staat om informatie aandachtig en kritisch tot ons te nemen, of verwerken we die toch met name snel en oppervlakkig? Vooral over het vermogen van jongere generaties om ‘diep’ te lezen bestaan zorgen.

Geletterdheid in de 21^e eeuw

De zorgen over het vermogen van jongeren tot diep lezen zijn niet ongegrond. Zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van Nederlandse kinderen en jongeren is in de afgelopen jaren gedaald, zo laten de internationale leesonderzoeken PIRLS en PISA zien. Zij hebben met name moeite met complexere leesvaardigheden zoals het evalueren van en reflecteren op teksten. Daarnaast weten we dat een groot deel van de jongeren afgeleid raakt door berichtjes op hun telefoon tijdens het lezen, dat ze lezen regelmatig inspannend vinden, en dat multitasken – een handeling die met name jongeren veelvuldig uitvoeren – kan leiden tot verminderde concentratie en tekstbegrip.

In dit rapport wordt uiteengezet wat de uitdagingen zijn voor de geletterdheid van kinderen en jongeren in de 21^e eeuw, en op wat voor soort (lees)vaardigheden er in het huidige tijdperk een beroep wordt gedaan. Daarbij wordt gekeken naar zowel de verschillende ‘leesmodi’ die lezers kunnen inzetten (diep lezen versus hyperlezen) als naar verschillende typen geletterdheden die zij moeten beheersen om zich in de huidige informatie-maatschappij te kunnen redden (traditionele geletterdheid, digitale en multimediale geletterdheid, meervoudige geletterdheid, creatieve geletterdheid en literaire competentie). Speciale aandacht gaat uit naar de rol die het lezen van fictie zou kunnen spelen in het oefenen van aandachtmodulatie en het bevorderen van deze verschillende geletterdheden.

Diep lezen versus hyperlezen

Diep lezen is een vorm van lezen waarbij iemand met diepe aandacht leest, dat wil zeggen met een langdurige en intensieve focus. Diep lezen kan verwijzen naar zowel lezen met ‘diep begrip’, zoals wanneer een lezer een tekst analytisch en kritisch leest, als naar ‘geabsorbeerd’ lezen, waarbij de lezer volledig ondergedompeld raakt in de verhaalwereld van een tekst. Diep lezen wordt vaak in verband gebracht met het lezen van langere en/of complexere teksten, zoals romans, non-fictieboeken, poëzie en (online) artikelen.

Tegenover diep lezen staat het zogeheten 'hyperlezen'. Hyperlezen is een verzamelterm voor manieren van oppervlakkig en vaak non-lineair lezen die kenmerkend zijn voor met name het lezen van korte, digitale teksten. Hyperlezen gaat gepaard met hyperaandacht: het snel wisselen van aandacht tussen de ene en de andere bron. Skimmen (een tekst vluchtig doorlezen), het filteren van zoekopdrachten, scannen (teksten gericht doorzoeken naar specifieke informatie) en browsen ('bladerend lezen', op willekeurige plekken in een tekst iets lezen) zijn voorbeelden van hyperlezen.

Critici zoals Maryanne Wolf en Nicholas Carr beschouwen digitale media als een bedreiging voor ons vermogen om diep te lezen. Ze maken zich zorgen dat hyperlezen en oppervlakkige informatieverwerking steeds meer de norm worden, wat ten koste zou gaan van complex tekstbegrip. Andere wetenschappers stellen echter dat diep lezen en hyperlezen complementair zijn. Door middel van hyperlezen kan een lezer filteren en bepalen wat (diepe) aandacht behoeft. Het gaat erom dat lezers een 'metacognitieve leeshouding' aannemen en leren om verschillende manieren van lezen bewust in te zetten, afhankelijk van het soort tekst en het leesdoel.

Vormen van geletterdheid

Vaardige (21^e-eeuwse) lezers beheersen verschillende vormen van geletterdheid, waarmee ze zich ook goed in de digitale wereld kunnen redden. Allereerst zijn zij 'traditioneel geletterd'. Hieronder verstaan we de vaardigheid om (gedrukte) teksten (technisch) te kunnen lezen, begrijpen en in een context te plaatsen. Naast traditioneel geletterd, moeten lezers ook 'digitaal geletterd' zijn, wat inhoudt dat ze digitale informatie en communicatie verstandig en effectief kunnen gebruiken. Daarbij is het belangrijk dat ze online kunnen navigeren en informatie kunnen filteren. Tot slot kan een digitaal geletterde lezer online (hyper)teksten en hypermediateksten – teksten met toevoegingen van beeld en/of geluid – kritisch lezen en beoordelen op intentie, functie en betrouwbaarheid.

Ten slotte is ook 'meervoudige geletterdheid' van belang. Meervoudige geletterdheid bouwt voort op traditionele geletterdheid en digitale geletterdheid. Meervoudige of 'multimodale' geletterdheid is het omgaan met, integreren van en betekenis halen uit verschillende soorten tekst: gedrukt, digitaal, multimediaal en gesproken. Een meervoudig geletterde is zich bewust van de verhouding en interactie tussen verschillende teksten en modaliteiten. Het efficiënt kunnen inzetten en verdelen van aandacht, en het bewust moduleren tussen diep lezen en hyperlezen, is een vaardigheid die meervoudig geletterden goed beheersen. Inge van de Ven (2017) noemt dit laatste 'creatieve geletterdheid'.

Literaire competentie

Voor het lezen en begrijpen van verhalende teksten (fictie) is, naast de eerder genoemde vormen van geletterdheid, ook 'literaire geletterdheid', ofwel 'literaire competentie', nodig. Aan dit begrip liggen verschillende definities en vaardigheden ten grondslag. In dit rapport wordt 'literaire competentie' gedefinieerd als 'het herkennen van en betekenis toekennen aan (digitale) literaire teksten en hun (stilistische) kenmerken en de context waarin een literaire tekst is geschreven'. Een literair competente lezer kan verbanden leggen binnen de tekst, tussen tekst en beeld en tussen verschillende teksten, en de betekenis relateren aan zichzelf, de ander en de wereld als geheel.

Op basis hiervan komt de lezer tot literair begrip en een persoonlijk oordeel en kan dit beargumenteren en communiceren. Tot slot kunnen lezers hun weg vinden in het aanbod van

verhalen en gedichten en zijn ze gemotiveerd en in staat om die met inspanning en aandacht (diep) te lezen.

Fictie als oefening

Het lezen van fictie kan helpen om een 21^e-eeuwse geletterdheid, zoals hierboven beschreven, te ontwikkelen. Omdat literaire teksten veel verschijningsvormen kennen en er in literatuur relatief vaak wordt geëxperimenteerd met stijl en structuur, is het lezen van literatuur bij uitstek een manier om vaardig te worden in het interpreteren van uiteenlopende teksten. De ervaring met een grote variatie aan literaire teksten, met de gelaagdheid van literaire fictie en de combinatie van tekst en beeld, stelt een lezer beter in staat om tussen de regels te lezen, om te gaan met ambiguïteit, beeldspraak te herkennen en om de impliciete boodschap of intenties van de auteur te achterhalen en interpreteren. De lezer doet ervaring op met zowel de potentie als bedrieglijkheid van taal, leert kritisch om te gaan met het gelezene en hierover een eigen waardeoordeel te vormen. Dit zijn vaardigheden die ook behulpzaam zijn bij het lezen, interpreteren en beoordelen van niet-literaire teksten.

Mensen die vaak literatuur lezen beschikken niet alleen over cognitief geduld en een bepaalde geoefendheid met diep lezen, maar doen ook ervaring op met aandachtmodulatie en het (bewust) schakelen tussen verschillende leesmodi. Doordat fervente lezers beter begrip hebben van een tekst, kunnen zij makkelijker bepalen welke passages aandacht en diepe lezing behoeven en welke informatie geskimd kan worden. Het strategisch filteren en moduleren tussen diep lezen en hyperlezen kan vervolgens weer tot een grotere betrokkenheid bij de tekst leiden. Ook verhaalgerelateerd afdwalen tijdens het lezen (*mind-wandering*), wat vaker voorkomt bij geoefende lezers, kan zorgen voor hogere absorptie en beter begrip van het verhaal.

Model van 21^e-eeuwse geletterdheid

Concluderend: om de uitdagingen van de aandachtseconomie het hoofd te bieden, is het nodig dat jongeren verschillende vormen van geletterdheid ontwikkelen: 1) traditionele geletterdheid, 2) digitale geletterdheid (waaronder multimediale geletterdheid), 3) meervoudige geletterdheid (waaronder creatieve geletterdheid) en 4) literaire competentie. Deze verschillende geletterdheden bouwen op elkaar voort, literaire competentie is in interactie met de andere geletterdheden. Samen vormen zij '21^e-eeuwse geletterdheid'.

Het lezen van boeken, verhalen en gedichten kan jongeren helpen om deze 21^e-eeuwse geletterdheid te ontwikkelen. Door fictie te lezen komen zij in aanraking met een verscheidenheid aan tekstvormen en leren ze om te gaan met onbetrouwbaarheid en ambiguïteit. Het lezen van langere fictieteksten vormt een oefening in diepe aandacht en diep lezen. Ook leren ze wanneer een tekst geskimd of gescand kan worden en wanneer juist diepe aandacht nodig is. Dit metacognitieve bewustzijn is cruciaal in de huidige informatiemaatschappij.

1 Inleiding

De waarde van ongestoord lezen

Als op een avond de elektriciteit uitvalt en schrijver Ben Dolnick een keer geen Netflix kan kijken of uren op het internet kan ronddwalen, steekt hij een kaars aan en pakt een boek uit de kast, zo beschrijft hij in zijn artikel 'Why You Should Start Binge-Reading Right Now' in *The New York Times* (2019). Na een paar uur onafgebroken lezen merkt hij dat zijn leeservaring verschilt van hoe hij gewoonlijk een boek leest. Waar Dolnick normaal gesproken steeds een paar pagina's per keer leest en het verhaal op die manier gefragmenteerd tot zich neemt, ontdekt hij die avond dat het lezen hem veel meer brengt. Door zich volledig te concentreren op het boek en zich niet te laten afleiden, vallen hem stilistische en inhoudelijke details, grapjes en verwijzingen op die hem bij eerdere lezing ontgingen. Hierdoor waardeert hij het boek meer en ontdekt hij opnieuw waarom hij lezen zo plezierig vindt. Of, zoals hij het zelf zegt: eerder had hij af en toe een borrelhapje geproefd en nu had hij toegang tot de keuken. Ook voor hem, zelf schrijver en boekenliefhebber, wordt die toegang tot het 'lekkers' van lezen vaak bemoeilijkt door vermaak waarvoor hij minder moeite hoeft te doen. Vergeleken met Netflix vraagt het lezen van een papieren boek om heel wat discipline en wilskracht, zo schrijft Dolnick:

There is no auto-play technology frictionlessly delivering you from one chapter of the novel you're reading to the next. There is only you, alone in the silence of your room with a chapter break before you and your phone cooing at you from the dresser. No one could blame you for putting "The Count of Monte Cristo" back on the bedside table where it spends its days. Maybe, like a long-forgotten glass of water, it will evaporate of its own accord.¹

Maar, vervolgt Dolnick, als je er wel voor kiest om de bladzijde om te slaan naar het volgende hoofdstuk en diep ondergedompeld raakt in het verhaal, kan het lezen meer bieden dan het 'bingen' van de zoveelste Netflixserie.

'Gestolen' aandacht

Dolnick is verre van de enige die ervaart dat lezen in het digitale tijdperk moeilijker is geworden. Door de overvloed aan (digitale) informatie zijn we anders gaan lezen: we lezen korte tekstjes op internet en zijn tegelijkertijd verbonden met allerlei sociale netwerken; we scrollen vluchtig door berichten en artikelen en raken daarbij snel afgeleid. Ook besteden we minder tijd aan het lezen van boeken en kunnen veel mensen de concentratie niet opbrengen om langere teksten (*long-form*) te lezen (Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018, 2020; Wennekers et al., 2019; Van der Weel & Mangen, 2022).

¹ Vertaling: "Er is geen functie voor automatisch afspelen waardoor je moeiteloos van het ene in het andere hoofdstuk belandt. Je bent alleen, in de stilte van je kamer, met een nieuw hoofdstuk voor je en je telefoon die lonkt vanaf het dressoir. Niemand zou het je kwalijk nemen als je *De graaf van Monte Cristo* terug op zijn vaste plek op het nachtkastje zou leggen. Misschien dat het boek uiteindelijk vanzelf verdampt, zoals een glas water dat te lang is blijven staan."

Velen zullen het vluchtige lezen en de voortdurende afleiding door sociale media herkennen. Zelfs schrijvers en liefhebbers van literatuur ervaren de verslavende werking van het internet op hun leestijd en concentratie. Er zijn tal van voorbeelden, zoals de Britse schrijver Johann Hari, die merkte dat hij zich pas weer kon concentreren op het lezen en schrijven toen hij zich voor een 'digitale detox' terugtrok op een plek zonder internet. Tijdens een drie maanden durende afzondering van het digitale leven schreef Hari het boek *Stolen Focus. Why You Can't Pay Attention* (2022) waarin hij de bedenkers van sociale media ervan beticht onze aandacht te hebben gestolen (Hovius, 2022). In *de Volkskrant* beschrijft columnist en leerkracht Merel van Vroonhoven (2022) in de column 'Voor ik het weet, scroll ik als een dolle zombie de hele ochtend weg' hoe ze uiteindelijk tot lezen komt door op vakantie haar telefoon in het hotelkluisje te stoppen. Nota bene taalwetenschapper Maryanne Wolf, een van de pleitbezorgers van het 'diep' lezen van boeken op papier, ontdekt op een dag dat ze moeite heeft ondergedompeld te raken in haar favoriete roman. Ze ervaart het verhaal als lang en ingewikkeld, terwijl ze het als student had verslonden (Wolf, 2018).

Onder sommige wetenschappers bestaan zorgen dat deze ontwikkelingen hun weerslag hebben op de leesvaardigheid en het tekstbegrip. Zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van kinderen en jongeren is in recente jaren gedaald (Swart et al., 2023; Gubbels et al., 2019). In 2012 liep 13,8% van de 15-jarigen het risico om het onderwijs laaggeletterd te verlaten, in 2015 ging het om 17,9% en in 2018 om 24% (Gubbels et al., 2019). Gelijktijdig met de toenemende digitalisering, neemt de tijd besteed aan lezen en het vermogen om goed te kunnen lezen af, al is niet zeker of hier sprake is van een causaal verband.

Lezen delft het onderspit

In 2018 werd er door Nederlanders gemiddeld twaalf minuten per dag besteed aan het lezen van boeken, tegenover gemiddeld ruim drie uur aan het kijken van beeldmateriaal op televisie of online, een uur aan online communicatie en sociale media en ruim een kwartier aan internetten en aan gamen (Wennekers et al., 2019). We besteden dus veel meer tijd aan andere (digitale) media dan aan lezen. Bovendien switchen we, wanneer we wel aan het lezen zijn, regelmatig tussen het boek en andere media (KvB Boekwerk, 2023).

Nederlandse jongeren tussen de 13 en 19 jaar besteden nog minder tijd aan lezen. In 2018 besteedden zij gemiddeld acht minuten per dag aan het lezen van boeken tegenover gemiddeld 4 uur en 42 minuten aan de andere in de voorgaande alinea genoemde media-activiteiten (Wennekers et al., 2019). Terwijl de helft van de 12-jarigen nog elke dag of meerdere keren per week een boek leest, geldt dit voor maar een kwart van de 15-jarigen. 27% van deze groep leest nooit boeken (Stalpers, 2020). Ander onderzoek laat zien dat slechts 17% van de jongeren tussen de 12 en 20 jaar (bijna) elke dag fictieboeken leest. Meer dan de helft van dit percentage jongeren (60%) besteedt hier per dag een halfuur of korter aan (Qrius, 2021). Ongeveer 60% van de 15-jarigen in Nederland zegt alleen te lezen als het moet, of leest om informatie op te zoeken, en 42% vindt lezen tijdverspilling (Gubbels et al., 2019).

Online leesactiviteiten van jongeren

Dat jongeren steeds minder boeken lezen betekent niet dat ze nooit lezen. Via smartphones, tablets en computers komen ze dagelijks in aanraking met een grote verscheidenheid aan tekstuele uitingen, zoals berichten op sociale media, chat- en appberichten en ondertiteling op Netflix. Onderzoek laat

zien dat 92% van de jongeren tussen de 12 en 20 jaar (bijna) elke dag berichten leest op WhatsApp of sociale media. Meer dan de helft van hen besteedt hier ruim een uur per dag aan. 69% van de jongeren leest (bijna) dagelijks ondertiteling van films, series of games en bijna driekwart van hen besteedt hier een uur of langer per dag aan. 66% van de ondervraagde jongeren leest teksten op internet, 30% doet dit gedurende minstens een uur (Qrius, 2021). Jongeren lezen dus wel degelijk, maar dat maakt ze niet automatisch tot vaardige lezers.

Dalend leesbegrip en moeite met evalueren en reflecteren

Volgens het internationale leesvaardigheidsonderzoek PIRLS zijn de prestaties op begrijpend lezen van Nederlandse 10-jarigen tussen 2006 en 2016 stabiel gebleven, maar vervolgens tussen 2016 en 2021 significant gedaald.² Het onderzoek Peil.Leesvaardigheid laat zien dat de leesvaardigheid van kinderen aan het eind van de basisschool in 2021 licht is gedaald ten opzichte van tien jaar eerder (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Het meest recente PIRLS-onderzoek (2021) laat zien dat steeds meer westerse landen significant beter scoren op leesvaardigheid dan Nederland. De Nederlandse leerlingen blijven weliswaar nog steeds boven het internationale gemiddelde scoren, maar scoren vergeleken met de westerse landen niet langer bovengemiddeld (Gubbels et al., 2017; Swart et al., 2023). Nederlandse leerlingen hebben met name moeite met complexere leestaken. Waar zij op het lage en middenniveau van leesvaardigheid in PIRLS niet onderdoen voor hun westerse leeftijdgenoten, scoren zij op het 'hoge' en 'geavanceerde' niveau onder het westerse gemiddelde. Bij deze niveaus wordt van leerlingen verwacht dat zij informatie uit (verschillende) teksten kunnen integreren en interpreteren, en dat zij teksten kunnen bekritisseren en evalueren.

Onder jongeren wordt ook een afname in leesprestaties gemeten. Het internationaal PISA-onderzoek in 2018 laat een significante daling zien in de leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen ten opzichte van 2015.³ Het gaat hierbij om een achteruitgang in de scores op de drie geteste begripsprocessen:

1. informatie opzoeken,
2. teksten begrijpen en
3. evalueren van en reflecteren op het gelezene.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. Aan het onderzoek in 2016 deden 50 landen mee en in 2021 waren dit 57 landen. Het onderzoek is gericht op begrijpend lezen en factoren die daarop van invloed zijn. Naast leestoetsen worden er ook interviews en vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, leerkrachten en ouders. PIRLS is gestart in 2001 en heeft een cyclus van vijf jaar. In 2021 werd Nederland vergeleken met 21 andere westerse landen (Swart et al., 2023).

³ PISA (Programme for International Student Assessment) is een internationaal vergelijkend onderzoek dat elke drie jaar (vanaf 2000) wordt afgenomen onder 15-jarigen in ongeveer tachtig landen. Bij het onderzoek worden de vaardigheden en kennis in wiskunde, natuurwetenschappen en lezen getest door middel van een digitale toets. Achtergrondinformatie wordt verworven middels een vragenlijst.

Op evalueren en reflecteren scoren Nederlandse 15-jarigen bovendien onder het internationale OESO-gemiddelde en het EU-gemiddelde (Gubbels et al., 2019).⁴ In het PISA-onderzoek bestaat evalueren en reflecteren uit drie onderdelen:

1. kwaliteit en geloofwaardigheid beoordelen,
2. reflecteren op inhoud en vorm en
3. herkennen van en omgaan met conflicterende informatie.

Deze vaardigheden zijn essentieel wanneer jongeren (online) op zoek gaan naar nieuws en informatie (Gubbels, 2020).

Samenhang tussen leesgedrag en leesvaardigheid

Een meta-analyse van onderzoek naar lezen in de vrije tijd toont aan dat een grotere leesvaardigheid de kans op lezen met plezier vergroot bij leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs (Mol, 2022). Uit de resultaten van het PISA-onderzoek van 2018 blijkt dat 53% van de Nederlandse 15-jarigen nooit voor het plezier leest. Analyses laten zien dat leerlingen met meer plezier in lezen beter zijn in het opzoeken van informatie, het begrijpen van teksten en het evalueren van en reflecteren op het gelezene. Met andere woorden: hoe groter het leesplezier, hoe groter de leesvaardigheid (Dood et al., 2020).

Bovendien is er een samenhang tussen de in PISA geteste leesprestaties en algemene leesactiviteiten, zoals het lezen van tijdschriften, fictie en non-fictie, strips en kranten (Dood et al., 2020). Er werd tevens een positief verband gevonden tussen leesvaardigheid en online leesactiviteiten, zoals chatten, mailen en informatie opzoeken. Maar dit verband was minder sterk dan dat tussen leesvaardigheid en de genoemde algemene leesactiviteiten (Dood et al., 2020). Online leesactiviteiten dragen vooral bij aan de leesvaardigheid wanneer er geen sprake is van sociale interactie tijdens het lezen (OECD, 2015; Pfof et al., 2013). In landen waar 15-jarigen veel chatten, ligt de gemiddelde leesvaardigheidsscore van die leeftijdsgroep lager dan in landen waar 15-jarigen minder chatten. Ook hebben jongeren van deze leeftijd minder kennis van leesstrategieën (Luyten, 2022).

In vergelijking met andere tekstsoorten hangt het lezen van fictie het sterkst samen met leesvaardigheid (Pfof et al., 2013; Jerrim & Moss, 2019). Een verklaring hiervoor zou de oefening kunnen zijn die een lezer krijgt in het geconcentreerd lezen van lange, verhalende teksten en de woordenschat en ervaring met gevarieerd (literair) taalgebruik die de lezer opdoet (Jerrim & Moss, 2019). Twee internationale meta-analyses gericht op het lezen van boeken in de vrije tijd laten ook een positieve samenhang zien tussen leesvaardigheid en het lezen van fictie. Het gaat hierbij met name om woordenschat, woordherkenning en leesbegrip. De samenhang wordt sterker naarmate kinderen ouder worden, wat kan betekenen dat het leesgedrag en de leesvaardigheid elkaar

⁴ Het OESO-gemiddelde is de gemiddelde score van de 38 landen die aangesloten zijn bij de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) en die deelnemen aan het PISA-onderzoek. Het EU-gemiddelde is gebaseerd op de vijftien oorspronkelijke EU-landen die sinds 1995 of eerder deel uitmaken of uitmaakten van de Europese Unie.

wederzijds versterken (Mol, 2011, 2022). Ander onderzoek laat zien dat lezen in de vrije tijd de leesvaardigheid positief kan beïnvloeden wanneer kinderen al over een basisniveau van leesvaardigheid beschikken (Van Bergen et al., 2020).

Kortom, er zijn aanwijzingen dat lezen voor het plezier in de vrije tijd samenhangt met een grotere leesvaardigheid. Algemene leesactiviteiten, waaronder het lezen van fictie, dragen sterker bij aan de leesvaardigheid dan online leesactiviteiten met sociale interactie. Jongeren besteden daarentegen juist een groot deel van hun tijd aan online activiteiten en minder tijd aan het lezen van boeken.

Lezen als sleutel tot de maatschappij

Van een boekenliefhebber die een stroomstoring nodig heeft om het leesplezier te hervinden tot jongeren die bijna geen boeken meer lezen: de huidige maatschappij, met haar constante stroom aan informatie en afleiding, heeft een weerslag op ons leesgedrag. We lezen niet alleen minder, maar ook meer. Zoals hierboven beschreven, komt deze paradox voort uit het feit dat er steeds minder boeken worden gelezen, terwijl geschreven tekst tegelijkertijd een essentieel deel uitmaakt van veel online activiteiten en communicatie. Online teksten, die in verschillende vormen en vanuit allerlei mediakanalen tot ons komen, vragen om andere manieren van lezen dan het lezen van een papieren boek of krant. Er heeft dus een verschuiving plaatsgevonden in het soort teksten dat we lezen, maar ook in de hoeveelheid tijd en (het soort) aandacht die we hieraan besteden.

Welke vaardigheden zijn er nodig om onze weg te vinden in de dagelijkse stroom aan tekstuele informatie? Hoe leren we selecteren wat we wel en niet lezen en hoe kunnen we al deze informatie (kritisch) verwerken?

Wanneer we niet langer gewend zijn om ons te concentreren op (langere) geschreven teksten en moeite hebben met complex tekstbegrip, heeft dit gevolgen voor de manier waarop we interacteren met de wereld om ons heen. *“Reading is key to the growing and changing needs of an interconnected world”*, schrijft de OESO in het rapport *21st Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World* (p. 20). Teksten niet goed kunnen begrijpen betekent geen volledige toegang tot kennis en informatie, cultuur en beleid. Uiteindelijk heeft het zijn weerslag op de democratie als mensen zich niet goed kunnen informeren en daarmee geen genuanceerde en kritische standpunten kunnen innemen (OECD, 2021; Stichting Lezen en Schrijven, 2018).

Hoe blijven huidige en toekomstige generaties vaardig in het begrijpen van langere en complexe teksten en in het evalueren van en reflecteren op wat ze lezen?

In het advies *Lees! Een oproep tot een leesoffensief* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) wordt beschreven hoe jongeren steeds vaker korte tekstjes lezen, maar minder tijd besteden aan ‘diep’ lezen. Het Ljubljana Manifest (2023) roept op om de teruglopende leesvaardigheid onder jongeren een halt toe te roepen, het belang van *‘higher-level reading’* (vergelijkbaar met diep lezen)

te erkennen en het ontwikkelen van die vaardigheid te verankeren in het onderwijs.⁵

Wat is diep lezen en hoe verhoudt dit zich tot andere, meer oppervlakkige manieren van lezen? Kun je diep lezen trainen door het lezen van fictie? Welke andere vaardigheden doen we op door het lezen van fictie, die breder ingezet kunnen worden bij het lezen in de informatiemaatschappij? Kortom, waarom is het belangrijk dat we boeken niet op onze nachtkastjes laten verstoffen, maar het lezen en het plezier daarin doorgeven aan nieuwe generaties?

Doel en opbouw van dit rapport

In dit rapport staan bovenstaande vragen centraal. Het rapport heeft tot doel verschillende veelbesproken oorzaken en begrippen toe te lichten die verbonden worden met ontleding in het digitale tijdperk. Daarnaast wordt gepoogd een geletterdheid te beschrijven die huidige en nieuwe generaties nodig hebben om zich staande te houden in de tekstuele veelsoortigheid van de 21^e eeuw. Hierbij wordt speciaal aandacht besteed aan de rol die het lezen van fictie zou kunnen spelen in het ontwikkelen en versterken van deze 21^e-eeuwse geletterdheid.

Eerst wordt ingegaan op ons leesgedrag en mediagebruik in de huidige maatschappij en de directe en indirecte gevolgen hiervan. In hoofdstuk 3 staan diep lezen en oppervlakkig lezen centraal en wordt het schakelen tussen deze leesmodi besproken. Hoofdstuk 4 draait om verschillende geletterdheden die deel uitmaken van een geletterdheid in de 21^e eeuw. In hoofdstuk 5 wordt literaire competentie gedefinieerd en in hoofdstuk 6 wordt gekeken hoe het lezen van fictie kan bijdragen aan het omgaan met verschillende typen teksten, aan de (lees)ontwikkeling van de lezer en hoe het lezen van fictie samenhangt met diep lezen, aandacht en concentratie. Tot slot volgt in hoofdstuk 7, op basis van de besproken geletterdheden en leesvaardigheden, een model voor een 21^e-eeuwse geletterdheid.

⁵ Het Ljubljana Manifest werd in 2023 gepresenteerd op de Frankfurter Buchmesse door gastland Slovenië. Het is ondertekend door onder andere EURead – het consortium van Europese leesbevorderingsorganisaties waar Stichting Lezen deel van uitmaakt –, de International Publishers Organisation, IFLA International Federation of Library Associations en IBBY, the International Board on Books for Young People.

2 Leesgedrag in de huidige maatschappij

2.1 Media-multitasken in de aandachtseconomie

Aandacht als waardevol product

Vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw is het creëren, beschikbaar maken en verspreiden van informatie een steeds grotere en belangrijkere rol gaan spelen in onze maatschappij. Sinds de opkomst van het internet is de hoeveelheid direct beschikbare informatie constant gegroeid tot een schijnbaar oneindige stroom, die ons bereikt via steeds meer kanalen. De informatie is zo overvloedig dat mediakanalen, zoals sociale media, nieuwssites en allerhande apps, met elkaar moeten concurreren om onze aandacht te krijgen (Franck, 2019).

In onze 'aandachtseconomie' (Simon, 1971) zijn tijd en aandacht schaarse en waardevolle 'producten', waar geld aan te verdienen valt. Door middel van meldingen, pushberichten, clickbaits en autoplay vragen (sociale) media, websites en apps voortdurend om onze aandacht en wordt er geprobeerd die zo lang mogelijk vast te houden. Immers, hoe langer we doorbrengen op bepaalde websites, hoe meer advertenties die kunnen verkopen. Veel gebruikers van smartphones zullen het bijna dwangmatige 'checkgedrag' herkennen. Dit frequent en vluchtig nagaan van binnenkomende berichten en meldingen op sociale media en het eindeloos scrollen door 'feeds' op platforms als Facebook, Twitter en Instagram kan een verslavende werking hebben (Wilcockson et al., 2018).

De waarde van informatie wordt bepaald door de aandacht die zij krijgt (Davenport & Beck, 2001). In het geval van sociale en online media draait het dus om het aantal keren dat een artikel of bericht bekeken, gedeeld of 'geliket' is. De steeds verfijndere marketingstrategieën die worden ingezet om onze aandacht te krijgen en vast te houden, zorgen voor veelvuldig switchen tussen verschillende kanalen. Hierbij zijn we constant bezig onze aandacht te verdelen. De verslavende werking van deze media werkt gewinning van deze manier van internetconsumptie in de hand (Ophir et al., 2009; Loh & Kanai, 2016). We zijn op zoek naar constante stimulans en elke binnenkomende melding kan een aanleiding vormen om te schakelen (Baron, 2015). Juist wanneer we eigenlijk met iets anders bezig (hadden willen) zijn, laten we ons afleiden door binnenkomende berichten of gaan we zelf op zoek naar afleiding op het internet en sociale media.

Media-multitasken en taskswitchen

Het uitvoeren van of snel schakelen tussen twee of meer activiteiten binnen hetzelfde tijdsbestek wordt multitasken genoemd. Een voorbeeld hiervan is het lezen van een boek tijdens het eten, waarbij geen van de taken de volledige aandacht krijgt. Media-multitasken is het gebruiken van of schakelen tussen verschillende soorten media binnen hetzelfde tijdsbestek, zoals luisteren naar de radio tijdens het lezen van de krant, scrollen door Instagram tijdens het televisiekijken of appen tijdens het lezen van een boek (Wennekers et al., 2016). Het betreft hier zowel het simultaan uitvoeren van verschillende (media-)activiteiten als het schakelen tussen deze activiteiten.⁶

⁶ Wennekers en collega's (2016) gaan hier uit van een tijdsbestek van tien minuten.

Bij het schakelen tussen activiteiten gaat het strikt genomen niet om letterlijk simultaan uitgevoerde taken. Daarom wordt dit heen en weer schakelen tussen verschillende (media-)activiteiten ook wel taskswitchen genoemd, waarbij de ene activiteit (voor korte tijd) onderbroken wordt voor een andere activiteit (Bakker, 2021; Stichting Lezen – Leesmonitor, 2023).

Voor de aandachtsverdeling maakt het verschil wat voor soort taken gecombineerd worden. Zo vraagt het luisteren naar muziek – de activiteit die het vaakst wordt gecombineerd met andere (media-)activiteiten – minder cognitieve inspanning dan taken waarbij tekst moet worden verwerkt, zoals lezen, of waarbij om input wordt gevraagd, zoals interactie op sociale media (Carrier et al., 2009).

Op basis van het tijdsbestedingsonderzoek Media:Tijd brachten Wennekers en collega's het mediagebruik in Nederland in 2013, 2015 en 2018 in kaart. In 2015, toen specifiek is gekeken naar media-multitasken, werden van de 8 uur en 33 minuten die dagelijks gemiddeld aan media werd besteed, 3 uur en 33 minuten gecombineerd met een algemene (niet-mediagerelateerde) activiteit (multitasken). Daarnaast werd bijna een uur van de mediatijd besteed aan media-multitasken. Van dat uur werd ruim de helft ook nog gecombineerd met een algemene activiteit, bijvoorbeeld muziek luisteren en lezen tijdens het eten.⁷

Hoe jonger de generatie, hoe vaker er wordt geswitcht tussen verschillende media, blijkt uit een Amerikaans onderzoek (Carrier et al., 2009). Ook ander onderzoek laat zien dat van alle leeftijdsgroepen (jong)volwassenen het meeste multitasken en de meeste verschillende soorten (digitale) media gebruiken. Het gaat hier om de generatie Y, oftewel de 'millennials' (geboren tussen ongeveer 1980 en 2000), en de daaropvolgende generatie Z (geboren tussen 2001 en 2015) (Carrier et al., 2015). Kinderen uit de generatie Z worden niet voor niets 'digital natives' genoemd. Deze generatie en jonge millennials worden zelfs ook wel aangeduid met 'generatie M' – van multitasken (Wallis, 2006). Verwacht wordt dat simultaan mediagebruik alleen maar toe zal nemen naarmate kinderen jonger in contact komen met online media (Stavrinos et al., 2019).

Gevolgen van veelvuldig media-multitasken

De uitkomsten van een aantal studies suggereert dat frequent media-multitasken positieve effecten kan hebben. Zo zouden fervente media-multitaskers beter zijn in het integreren van multisensorische stimuli (Lui & Wong, 2012) en zou media-multitasken, volgens zelfrapportage van de participanten, geen nadelig effect hebben op hun cognitieve verwerking van informatie, maar alleen op de aandachtsregulatie (Ralph et al., 2014). De vraag is wel of in het geval van gebrekkige aandacht een taak even goed en efficiënt wordt uitgevoerd. Ook houden onderzoekers rekening met de mogelijkheid dat succesvol media-multitasken enigszins getraind kan worden en dat jongeren, voor wie multitasken door het veelvuldige simultane mediagebruik eerder een gewoonte is dan een uitzondering, om die reden een grotere cognitieve belasting aan zouden kunnen (Carrier et al., 2009; Alzahabi & Becker, 2013).

⁷ In het recentere tijdsbestedingsonderzoek over 2018 (Wennekers et al., 2019) is (media-)multitasken niet op deze uitgebreide manier onderzocht en besproken.

Ophir en collega's (2009) lieten daarentegen zien dat mensen die veelvuldig media-multitasken juist minder goed zijn in het schakelen tussen activiteiten. Per saldo lijkt het beschikbare onderzoek erop te wijzen dat mensen die frequent media-multitasken slechter presteren op cognitieve taken en meer moeite hebben zich te concentreren en hun aandacht te reguleren dan degenen die minder media-multitasken (Uncapher & Wagner, 2018).

Problemen met concentratie en aandachtregulatie kunnen bovendien leiden tot meer (media-) multitasken (Baumgartner et al., 2017). Fervente media-multitaskers blijken ook gevoeliger voor afleiding door irrelevante stimuli uit de omgeving en kunnen de impuls om de afleiding zelf op te zoeken minder goed onderdrukken dan mensen die minder vaak media-multitasken (Ophir et al., 2009).

We verdelen onze aandacht dus steeds vaker over verschillende activiteiten. Wat heeft dit voor effect op de manier waarop we de geconsumeerde media, en dan specifiek gelezen teksten, verwerken? Kun je een tekst doorgronden of er volledig in opgaan wanneer je hier niet de volle aandacht voor hebt?

2.2 Lezen en multitasken

Weinig concentratie, veel inspanning

Lezen wordt regelmatig gecombineerd of afgewisseld met het gebruik van andere (digitale) media (KvB Boekwerk, 2023). In het tijdsbestedingsonderzoek Media:Tijd over 2015 werd 42% van de leestijd van boeken, kranten of tijdschriften enkel aan lezen besteed (singletasking), de overige 58% van die tijd werd lezen gecombineerd met een andere (media-)activiteit. Tijdens 25% van de totale leestijd werd er gemultitaskt, tijdens 19% van de leestijd was er sprake van media-multitasken, en tijdens 14% van de leestijd was er sprake van media-multitasken in combinatie met nog een andere activiteit (Wennekers et al., 2016).

Een gevolg van het (media-)multitasken tijdens het lezen is dat we onze aandacht moeten verdelen en ons daardoor niet volledig kunnen concentreren op wat we lezen. Ruim de helft van de 12- tot 19-jarigen geeft aan dat ze tijdens het lezen van een papieren boek snel afgeleid zijn door binnenkomende berichten op hun telefoon en zo'n 46% dat zij moeite hebben zich te concentreren tijdens het lezen (KvB Boekwerk, 2023). 44% van de jongeren tussen de 12 en 20 jaar vindt daarnaast dat lezen te veel inspanning kost (Qrius, 2021). Ze geven aan de concentratie vaak niet op te kunnen brengen, wat voor hen een belangrijke reden is om niet te lezen. Dit geldt niet alleen voor jongeren met een lage leesmotivatie, maar ook voor degenen met een hoge leesmotivatie. Deze tweede groep, die lezen leuk vindt en het ook graag (vaker) zou willen doen, komt niet aan lezen toe. Dit komt volgens hen onder meer door de constante prikkels van sociale media, series en games. De ondervraagde jongeren geven daarnaast aan dat films en series minder inspanning kosten, omdat hierin alles al is ingevuld. Bij het lezen van een boek wordt meer een beroep gedaan op de eigen verbeelding (Qrius, 2021).

Een studie naar digitaal mediagebruik en het mentale voorstellingsvermogen van kinderen laat zien dat veelvuldige schermtijd de ontwikkeling van de verbeelding negatief kan beïnvloeden. Door de visuele en auditieve input van digitale media worden kinderen niet geprikkeld om zelf beelden op te

roepen. Het schermgebruik gaat bovendien ten koste van activiteiten die meer vragen van het eigen voorstellingsvermogen, zoals fantasiespel en lezen (Suggate & Martzog, 2022). Dit kan ervoor zorgen dat kinderen uiteindelijk meer moeite hebben zich een levendige voorstelling te maken van een verhaal en het lezen van boeken daardoor als minder plezierig en meer inspannend ervaren.

Multitasken ondermijnt het leesbegrip

Het verwerken van en interacteren met meerdere inkomende informatiestromen zorgt voor een cognitieve uitdaging, die ertoe kan leiden dat informatie oppervlakkiger verwerkt wordt. Zo kan het zijn dat we bij het lezen van een tekst in combinatie met een andere cognitief uitdagende activiteit, zoals online interactie, minder goed begrijpen wat we lezen en daardoor ook minder goed in staat zijn op de inhoud te reflecteren. Ook is er over het algemeen sprake van minder efficiëntie bij het uitvoeren van gecombineerde taken (Ophir et al., 2009; Loh & Kanai, 2016). Het gaat ten koste van het tekstbegrip wanneer het werkgeheugen informatie uit verschillende taken moet vasthouden (Cho et al., 2015). Fox en collega's (2009) onderzochten de cognitieve belasting van chatten tijdens het uitvoeren van een leestaak onder studenten. Studenten die chatten tijdens de leestaak deden er langer over om de taak uit te voeren dan studenten die zich volledig konden richten op de leestaak. Bovendien bleek dat hoe langer er werd gechat tussen het lezen door, hoe lager de begripsscore. Ook andere studies laten zien dat multitasken het leesbegrip ondermijnt (Bowman et al., 2010; Rosen et al., 2011; Levine et al., 2014; Bowman et al., 2015; Carrier et al., 2015; Waite et al., 2018).

Het maakt wel verschil of het (media-)multitasken betrekking heeft op ongerelateerde of gerelateerde inhoud. Wanneer een lezer schakelt tussen de tekst en een andere bron om informatie op te zoeken die begrip van de inhoud van de tekst versterkt of op een andere manier een relatie heeft tot de tekst, kan dit de leeservaring en concentratie juist ten goede komen (Bakker, 2015; 2021).⁸ Dit lijkt ook het geval wanneer de lezer afstand neemt van een tekst om in gedachten te reflecteren op het gelezene (Fabry & Kukkonen, 2019). Op dit laatste wordt verder ingegaan in hoofdstuk 6.3.

2.3 Veranderingen in het leesbrein

Het leescircuit

Ons veelvuldige en simultane mediagebruik heeft niet alleen directe invloed op onze concentratie en op het uitvoeren van cognitieve taken, maar kan mogelijk ook consequenties hebben voor de manier waarop we tekst verwerken in het brein (Wolf, 2018).

In tegenstelling tot vaardigheden zoals lopen, springen en praten – vaardigheden die kinderen (min of meer) automatisch en zonder instructie ontwikkelen –, is lezen geen aangeboren activiteit. De vaardigheid om geschreven tekst te decoderen en begrijpen heeft de mens zich nog geen 6000 jaar geleden eigen gemaakt, toen het schrift werd uitgevonden. Er bestaat geen blauwdruk voor lezen in

⁸ Met 'leeservaring' wordt in dit rapport bedoeld op de leesbeleving, dus dat wat een lezer ervaart tijdens het lezen. Ervaren zijn in het lezen van bijvoorbeeld fictie wordt met 'geoefendheid' of 'bedrevenheid' omschreven.

de hersenen. Niet alleen moet lezen expliciet worden aangeleerd, het moet ook worden onderhouden.

De hersenen kunnen door hun plasticiteit inspelen op nieuwe niet-aangeboren vaardigheden zoals lezen. Hiervoor ontstaan nieuwe verbindingen en routes (neurale netwerken) in de hersenen, die aansluiten op en interacteren met (genetisch) geprogrammeerde structuren. Wanneer een kind leert lezen, worden er nieuwe verbindingen gemaakt tussen de gebieden die te maken hebben met zien, horen en taal en die dus van belang zijn bij het lezen. Hoe meer iemand vervolgens leest, hoe vaker de 'leesroute' wordt afgelegd in de hersenen en hoe meer de vaardigheid geautomatiseerd wordt (Sandak et al., 2004). Deze route noemt Wolf het leescircuit (Wolf, 2007, 2018).

Hoe beter het leescircuit is ontwikkeld, hoe minder hersencapaciteit (onder andere in het werkgeheugen) er nodig is tijdens het lezen. Veel lezen maakt het neurale netwerk sterker en zo kan het een steeds geavanceerdere leesvaardigheid faciliteren (Wolf, 2007; Sandak et al., 2004). Het brein is dan steeds beter in staat om teksten diep te verwerken, wat betekent dat we de inhoud en vorm zo optimaal mogelijk kunnen verwerken. Een ervaren lezer is bijvoorbeeld beter in staat om complexiteit te herkennen, kritisch te reflecteren op een tekst, zich in te leven in de personages en schoonheid te herkennen en waarderen (Greenfield, 2009; Wolf, 2018).

Internet en het brein

Er zijn de afgelopen decennia verschillende publicaties verschenen waarin critici hun zorgen uiten over de negatieve invloed die veelvuldig internet- en schermgebruik zou kunnen hebben op onder meer onze leesvaardigheid. Een van de critici is schrijver Nicholas Carr, die in publicaties als *Is Google Making Us Stupid?* (2008) en *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (2010) waarschuwt voor de blijvende verandering van de hersenen door intensief internetgebruik en de gevolgen hiervan op ons geheugen, concentratievermogen en het vermogen tot kritische reflectie. Omdat de digitale wereld steeds meer onze belangrijkste bron voor informatie is – en voor veel mensen mogelijk de enige –, worden de hersenen getraind in de voor dit medium benodigde vaardigheden. De nadruk ligt daarbij eerder op snelle mediaconsumptie, efficiëntie en productiviteit dan op ambiguïteit, reflectie en concentratie (Carr, 2008, 2010).

Carr signaleert dat ook offline media zich steeds meer aanpassen aan de manier waarop we online lezen. Teksten worden korter, kranten voorzien lange artikelen van samenvattingen voor haastige lezers of bieden luisterversies aan (Carr, 2008). Ook in de wetenschap worden artikelen en boeken korter (Baron, 2015). Zowel de digitale als de traditionele media lijken hiermee de gewoonte te faciliteren om langere, complexe teksten in te ruilen voor korte berichten en onze aandacht te verdelen over meerdere activiteiten. Hierdoor bestaat de angst dat we de vaardigheid verliezen om ons te concentreren op langere teksten (digitaal en op papier), deze te interpreteren, hierop te reflecteren en het leescircuit te versterken door rijke verbindingen te leggen tussen de tekst en eerdere kennis.

Ook Maryanne Wolf is een veelgeciteerde naam wanneer het gaat om de teloorgang van het vermogen tot diep lezen en wat dit voor effecten heeft op ons 'leesbrein', kritisch denken en empathisch vermogen. Wolf schrijft dat je niet alleen bent wát je leest, maar ook hóé je leest en via welk medium je leest. Als professor in de ontwikkelingspsychologie uit ze haar zorgen over de manier

waarop het (lees)brein van kinderen zich ontwikkelt en hoe zij kennis opdoen in de digitale wereld en alle afleiding die deze met zich meebrengt, in onder andere *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World* (2018). Wolf pleit ervoor dat er wordt ingezet op de ontwikkeling van een dubbele geletterdheid, een *'biliterate brain'*, waarbij het leesbrein aangepast is aan zowel digitale als gedrukte teksten en die optimaal kan verwerken (Wolf, 2018; 2020).

Wolf, Carr en andere critici maken zich zorgen dat de vluchtige en oppervlakkige manieren van (online) lezen een blijvende negatieve invloed hebben op de diepe verwerking van tekst in de hersenen (Wolf, 2007). Carr (2008) vergelijkt de reactie van zijn brein op het oppervlakkige lezen met zijn eerdere leesgewoonten: *"Once I was a scuba diver in the sea of words. Now I zip along the surface like a guy on a Jet Ski"* (p. 2). Hij stelt dat wanneer we onze hersenen niet blijven trainen in de vaardigheden die vereist zijn voor het lezen van langere teksten op papier, we de mentale discipline kwijtraken om aandachtig zulke teksten te kunnen lezen. Dit is essentieel voor tekstbegrip en om complexe informatie te verwerken, maar ook om ons te verplaatsen in andermans standpunten, het gelezene te verbinden aan eigen ideeën en ervaringen en een gevoel te ontwikkelen voor het belang van stijlkeuzes.

Empirisch onderzoek

Er bestaat enig empirisch bewijs dat het medium dat we gebruiken om te lezen van invloed is op de manier waarop de neurale netwerken in onze hersenen worden gevormd. Er zijn aanwijzingen dat langdurig en frequent internetgebruik en media-multitasken verband houdt met verminderde groei van grijze en witte stof in de gebieden in de hersenen die betrokken zijn bij aandachtregulatie, executieve functies en taal (Kühn & Gallinat, 2015; Loh & Kanai, 2014; Loh & Kanai, 2016; Takeuchi et al., 2018). Veelvuldig schermgebruik gaat gepaard met een verminderde vaardigheid in abstract en 'hogere-ordedenken' (Greenfield, 2009). Onder dit hogere-ordedenken vallen de vaardigheden analyseren, evalueren en creëren (SLO, 2023). Wel kan veel schermtijd de visuele-ruimtelijke intelligentie versterken, wat helpt bij het visualiseren van situaties of het in de gaten houden van gelijktijdig binnenkomende signalen, stelt Greenfield (2009). Onze online activiteiten zouden daarmee dus voor nieuwe vaardigheden zorgen, terwijl andere essentiële verworvenheden, zoals diep lezen, in het gedrang zouden kunnen komen wanneer we die niet onderhouden (Dehaene, 2009). Dit geldt met name voor het brein van kinderen en jongeren, dat nog volop in ontwikkeling is (Paus, 2005). Hoewel de hersenen een hoge mate van plasticiteit kennen – wat betekent dat het brein in staat is zich aan te passen, zich te herstructureren en nieuwe verbindingen te vormen –, lijken onze veranderende leesgewoonten er wel toe te kunnen leiden dat ons leesbrein zich anders ontwikkelt, wat mogelijk een meer oppervlakkige manier van tekstverwerking tot gevolg heeft en bijvoorbeeld een kortere aandachtspanne (Greenfield, 2009; Dehaene, 2009).

Voorzichtigheid is geboden bij het duiden van onderzoeksresultaten naar de invloed van leesgewoonten op het brein, omdat de hersenen voortdurend veranderen en het complex is om directe, causale verbanden aan te tonen.

Conclusie

Door het immense aanbod van tekst en het veelvuldig switchen tussen media-activiteiten tijdens het lezen, kunnen we onze aandacht mogelijk minder goed reguleren en begrijpen we wat we lezen minder goed. Deze veranderde leesgewoonten zouden kunnen leiden tot een structureel andere

manier van de verwerking van teksten. We lezen minder vaak 'diep' en raken gewend aan het oppervlakkig doornemen van teksten, het zogenaamde hyperlezen (Delgado et al., 2018). Er is echter meer neurowetenschappelijk onderzoek nodig om mogelijke langdurige effecten van digitaal lezen en skimmen op het brein in kaart te brengen.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de begrippen diep lezen en hyperlezen, en waarom een goede beheersing van beide leesmodi noodzakelijk is.

3 Manieren van lezen

3.1 Diep lezen

Definitie en oorsprong

De term ‘diep lezen’ duikt steeds vaker op in berichten over ontleding bij jongeren, zoals in de al genoemde oproep *Lees!* van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019). Diep lezen is volgens dit rapport het “voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren” (p. 17).

De eerste keer dat diep lezen in de huidige betekenis werd gebruikt, was door de Amerikaanse essayist en literatuurcriticus Sven Birkerts in *The Gutenberg Elegies* (1994). In deze essaybundel beschrijft Birkerts het verschil tussen intensief en extensief lezen. Nu het tekstuele aanbod zo overvloedig is, lezen we vaker extensief: er wordt van alles gelezen, maar dat gebeurt veelal vluchtig en ongeconcentreerd. Birkerts gebruikt hiervoor de term ‘horizontaal’ of ‘oppervlakkig’ lezen. Het intensieve, geconcentreerde lezen noemt hij ‘verticaal’ of ‘diep’ lezen (Birkerts, 1994; Staid, 2019).

Diep werk

Diep lezen kan vergeleken worden met ‘diep werk’ (*deep work*).⁹ Diep werk vergt net als diep lezen aanhoudende concentratie, waarbij alle relevante cognitieve vaardigheden optimaal benut worden en de denkkraft volledig is gefocust op de taak. Het uitvoeren van diep werk gebeurt vaak in een ‘flow’. Diep werken is wel omschreven als een manier van werken waarbij dat wat gecreëerd wordt van grote waarde is en moeilijk te repliceren. Bovendien geeft het werk voldoening (Pfauth, 2016). Bij diep lezen kan de leeservaring voldoening geven, zoals in het voorbeeld in de inleiding. Het leggen van verbanden, het opdoen van inzichten en de dialoog tussen tekst en lezer kunnen op vergelijkbare manier gezien worden als moeilijk te repliceren (Hisgen & Van der Weel, 2022).

Tegenover diep werk staat oppervlakkig werk, dat cognitief weinig belastend is en dat gemakkelijk is uit te voeren als je (enigszins) afgeleid bent (Pfauth, 2016). Hoewel de twee manieren van werken elkaars tegenovergestelde lijken te zijn, kunnen ze niet los van elkaar worden gezien. Er is vaak sprake van een wisselwerking, waarbij de ene modus de andere aanvult of opvolgt (Alexander, 2018). Dit schakelen tussen de verschillende modi is ook van toepassing op het lezen (zie 3.3).

Diepe aandacht

Een voorwaarde voor het uitvoeren van diep werk of voor diep lezen is het vermogen tot diepe aandacht en concentratie. Waar aandacht een cognitief proces is van focus op een activiteit of bron, zegt het begrip concentratie iets over de duur en intensiteit van die aandacht. Diepe aandacht wordt gekenmerkt door een langdurige en intensieve focus op een enkele taak of informatiestroom, waarbij externe stimuli worden genegeerd (Hayles, 2007). Concentratie is hiermee inherent aan deze

⁹ Zie bijvoorbeeld het boek *Deep Work* van Cal Newport (2016), dat gaat over deze geconcentreerde manier van werken.

diepe of ‘geconcentreerde’ aandacht.¹⁰ Diepe aandacht en diep lezen gaan dus hand in hand of, anders gezegd, diepe aandacht is de vorm van aandacht die noodzakelijk is om diep te kunnen lezen. Tegelijkertijd wordt het vermogen tot diepe aandacht bevorderd door diep lezen (Hisgen & Van der Weel, 2022; Sanford & Emmot, 2012).

Verschillende vormen van diep lezen

Sommige onderzoekers maken onderscheid tussen het soort diep lezen dat nodig is om complexe teksten te begrijpen, zoals wetenschappelijke artikelen en minder toegankelijke literaire verhalen of poëzie, en het geabsorbeerde lezen van bijvoorbeeld een (fantasy)roman. Bij de eerste vorm van diep lezen wordt het analytische en kritische denkvermogen van de lezer aangesproken en ingezet om teksten te begrijpen die wat betreft vorm en/of inhoud uitdagend zijn. Het geabsorbeerde lezen gaat om een diepe onderdompeling in de tekst. Hierbij gaan de lezers op in de verhaalwereld en hoeven ze minder moeite te doen zich te concentreren. Het lezen vraagt om minder vasthoudendheid en gebeurt vaak meer automatisch. Maar ook bij deze leesmodus is de volledige aandacht van de lezer gericht op de leesactiviteit (Hisgen & Van der Weel, 2022). Deze tweede modus wordt ook wel immersie, transportatie of leesflow genoemd (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

In dit rapport vallen beide vormen onder de term ‘diep lezen’, omdat in beide gevallen sprake is van diepe, langdurige aandacht (E-Read, 2019). In artikelen in de media waarin over de teloorgang van het vermogen tot diep lezen wordt bericht, wordt hiermee soms op de ene, soms op de andere of op beide vormen gedoeld. Wanneer het onderscheid wordt gemaakt in dit rapport spreken we van *diep analytisch lezen* en *diep geabsorbeerd lezen*.¹¹ Vanzelfsprekend kunnen de twee vormen van diep lezen niet geheel los van elkaar worden gezien. Bij het lezen van een literaire roman is het goed voor te stellen dat sprake is van beide vormen of dat er gewisseld wordt tussen de twee houdingen.

Diep lezen wordt vaak in verband gebracht met het lezen van romans op papier, maar ook non-fictie, poëzie en artikelen in kranten en tijdschriften lenen zich voor diep (analytisch) lezen (Paige et al., 2012). Daarnaast kunnen (langere) digitale teksten diep worden gelezen, vooral wanneer afleiding minder gemakkelijk voorhanden is. Dit is het geval bij de e-reader, waarbij de lezer niet afgeleid wordt door andere functionaliteiten (Bakker, 2021).

Diepe verwerking

Bij het diep lezen wordt aangenomen dat het brein (grotendeels) is gefocust op de leesactiviteit, waarbij optimaal gebruik wordt gemaakt van de cognitieve processen die met lezen te maken hebben: de diepe aandacht stelt het brein in staat complexe informatie diep te verwerken en

¹⁰ In het vervolg van dit rapport zal de term ‘diepe aandacht’ worden gebruikt en zal ‘diepe concentratie’ daarbij niet los vermeld worden.

¹¹ Van de Ven noemt het diep analytisch lezen ‘close reading’, een term die in Nederland ook wordt gebruikt in het onderwijs voor een aanpak waarbij er gedurende drie leessessies steeds dieper in een tekst wordt gedoken. Andere benamingen die geassocieerd worden met diep lezen zijn *reading for immersion*, vergelijkbaar met diep geabsorbeerd lezen, *reading for aesthetics*, waarbij de aandacht speciaal uitgaat naar de esthetische en intellectuele waardering van een (literaire) tekst (Van de Ven, 2019; 2021; 2023a; 2023b) en *higher-level reading* (Schüller-Zwierlein et al., 2022).

verbanden te leggen met eerder opgedane kennis. Dit zorgt voor diep begrip van de betekenis van de tekst. Bij diep analytisch lezen wordt door de gefocuste aandacht het probleemoplossend denken en het (kritisch) evalueren en reflecteren bevorderd. Diep geabsorbeerd lezen zou het empathisch vermogen kunnen versterken. Wanneer een lezer opgaat in een verhaal en emotionele betrokkenheid ervaart bij de personages, is de theorie dat het gemakkelijker is om zich te verplaatsen in hun ideeënwereld en gevoelsleven. Diep lezen kan daarnaast een positieve invloed hebben op de verbeelding en de esthetische waardering van een tekst (Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019; Wolf & Barzillai, 2009; Wolf, 2018; Sanford & Emmot, 2012).

Diep lezen leidt tot diep denken

Bij diep lezen kan het woord 'diep' dus slaan op: 1) de diepe aandacht voor het lezen; 2) de diepe onderdompeling in de tekst; 3) een verdiept begrip van de vorm en inhoud, en 4) een diepe verwerking van en reflectie op de tekst in verbinding met de eigen context (Paige et al., 2012; Wolf & Barzillai, 2009). Of, zoals Carr dit laatste noemt, "...*the intellectual vibrations those words set off within our own minds*" (Carr, 2008, p. 9). Het diep lezen van een tekst leidt dan tot reflectie, contemplatie en 'diep denken', waarbij eigen originele gedachten en ideeën de ruimte krijgen (Carr, 2008). Maryanne Wolf ziet dit diepe denken als het ultieme doel van diep lezen, waarbij de lezer 'de wijsheid van de auteur ontstijgt en die van zichzelf ontdekt' (Beukers, 2023).¹²

Gevolgen van gebrekkig diep lezen

Zoals in hoofdstuk 2 is besproken, zien critici als Maryanne Wolf en Nicholas Carr online media als bedreiging voor ons vermogen tot diep lezen. Ze maken zich ongerust dat hyperlezen in de nabije toekomst de enige vorm van lezen zal zijn die we beheersen, met een oppervlakkige informatieverwerking als gevolg. Dit zou betekenen dat hyperlezen ook bij langere en gedrukte teksten, die eigenlijk een geconcentreerde lezing vergen, de norm zou worden (Wolf, 2018; Hakemulder & Mangen, 2021).

Wanneer we steeds minder vaak diep lezen, zouden kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van het vermogen tot langdurige concentratie onder druk staan (Wolf, 2018; Van Koeven & Smits, 2020). Als kinderen en jongeren niet meer goed diep leren lezen, gaat dit ten koste van hun functioneren op school. Ook voor het functioneren in de samenleving en daarmee voor de samenleving als geheel is het belangrijk dat we in staat zijn geconcentreerd langere en/of complexe teksten te lezen en begrijpen (Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019). Dit betekent bijvoorbeeld dat we onderscheid kunnen maken tussen feiten en aannames, dat we fake news, manipulatie en drogredenen kunnen herkennen en door AI gegenereerde teksten kritisch kunnen beoordelen.

Wanneer we ons goed kunnen informeren, kunnen we naar alle waarschijnlijkheid gemakkelijker genuanceerde standpunten innemen. Gebrekkige leesvaardigheden zouden uiteindelijk impact kunnen hebben op de manier waarop het publieke debat wordt gevoerd en op de overwegingen die kiezers maken bij het uitbrengen van hun stem bij verkiezingen. Wanneer het vermogen tot diep lezen achteruitgaat en mensen minder goed in staat zijn om complexe teksten en verhalen te

¹² Wolf citeert hier Marcel Proust.

verwerken en doorgronden, zijn ze vatbaarder voor misinformatie en misleiding (Wolf, 2018; Hisgen & Van der Weel, 2022; Schüller-Zwierlein et al., 2022). Inzicht in de complexiteit en werking van literaire fictie kan ons wapenen tegen 'alternatieve feiten' en andere verdraaiingen van de werkelijkheid die een bedreiging vormen voor de democratie (Heynders, 2022).

3.2 Hyperlezen

Oppervlakkig en non-lineair

Hyperlezen (*hyper reading*) is een verzamelterm voor manieren van oppervlakkig en vaak non-lineair lezen die in het bijzonder digitaal plaatsvinden (Van der Weel, 2018; Van de Ven, 2021). Non-lineair lezen houdt in dat een tekst niet van begin tot eind en regel voor regel wordt gelezen. Er worden hier en daar woorden en zinnen gelezen, kopjes gescand en sprongen voor- en achteruit in de tekst gemaakt. Eyetrackingonderzoek heeft laten zien dat (web)teksten vaak in een F- of Z-patroon worden gelezen: de eerste regel wordt helemaal gelezen, wat later wordt nog (een deel van) een regel gelezen en verder beperken non-lineaire lezers zich vaak tot het lezen van de eerste woorden van elke regel (Rayner, 1998; Hisgen & Van der Weel, 2022; Wolf, 2020). De oppervlakkige aandacht die geassocieerd wordt met hyperlezen wordt hyperaandacht genoemd.

Hyperaandacht

Hyperaandacht is een cognitieve modus waarbij ruimte is voor afleiding van de ene bron om de aandacht te kunnen vestigen op een andere bron. Deze vorm komt van pas bij het omgaan met een verscheidenheid aan simultaan binnenkomende informatie, waarbij het belangrijk is om snel te kunnen schakelen en de aandacht te verdelen (Hayles, 2007).

Hayles (2007) stelt dat hyperaandacht evolutionair gezien eerder werd ontwikkeld dan diepe aandacht, omdat alertheid op de omgeving en het verdelen van aandacht onontbeerlijk was om te overleven. Diepe aandacht kan enkel ontstaan wanneer er geen rekening gehouden hoeft te worden met de omgeving en bestond dus bij de gratie van oplettende anderen of – in een ontwikkelde samenleving – door een geavanceerde taakverdeling.

De twee verschillende vormen van aandacht dienen verschillende doeleinden en beheersing van beide is noodzakelijk bij het lezen en omgaan met teksten. Toch wordt hyperaandacht in het geval van lezen vaak beschouwd als een inferieure vorm van aandacht, mogelijk omdat lezen vooral wordt geassocieerd met de diepe, geconcentreerde modus, waarbij diepe aandacht de aangewezen vorm van aandacht is.

Skimmen

Skimmen is de term die het vaakst wordt gebruikt als we het hebben over hyperlezen. Deze term wordt veelal gezien als het tegenovergestelde van diep lezen. Bij skimmen wordt een tekst vluchtig en non-lineair doorgenomen. Skimmen is erop gericht snel een idee te krijgen van het onderwerp en de strekking van de tekst. Het kunnen filteren, selecteren en snel beoordelen wat relevant en bruikbaar is, zijn vaardigheden die van belang zijn bij skimmen. Door te skimmen kan de lezer bepalen welke teksten meer aandacht verdienen en diep gelezen dienen te worden.

Het is een efficiënte manier van lezen die noodzakelijk is om grote hoeveelheden informatie te

kunnen verwerken zonder alles tot in detail te lezen. Skimmen wordt vaak geassocieerd met online lezen van sociale media, krantenartikelen of websites, maar ook gedrukte teksten kunnen op deze manier worden gelezen (Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019). Skimmen is een nuttige en relevante vaardigheid voor bovengenoemde doeleinden, maar leent zich niet voor het komen tot diep begrip van een tekst en kan daarmee geen vervanging zijn voor diep lezen.

Andere vormen van hyperlezen

Naast skimmen valt onder hyperlezen onder andere het filteren van zoekopdrachten, scannen (teksten gericht doorzoeken naar specifieke informatie of een bepaalde zoekterm) en browsen ('bladerend lezen', op willekeurige plekken in teksten of op websites iets lezen, vaak zonder doel). Hyperlezen kan dus zowel binnen een tekst gebeuren als tussen verschillende tekstuele bronnen. Ook kan er een onderscheid worden gemaakt tussen bewust en onbewust hyperlezen, waarbij het belangrijk is wat het leesdoel is. Het scannen van resultaten van een zoekmachine of skimmen van een tekst om er snel achter te komen of die verdere aandacht verdient, kan beschouwd worden als bewust hyperlezen. De vorm sluit dan aan bij het leesdoel. Het (onbewust) oppervlakkig lezen van een tekst wanneer de lezer de inhoud volledig wil doorgronden sluit daarentegen niet aan op het leesdoel. Het gaat erom dat er op het juiste moment voor de juiste modus wordt gekozen (zie ook tabel 1).

Online teksten nodigen uit tot hyperlezen

Online teksten hebben bepaalde kenmerken, zoals hyperlinks, die het diep lezen kunnen bemoeilijken. Teksten met hyperlinks stimuleren non-lineair lezen en het switchen tussen verschillende teksten en vensters. Te veel hyperlinks in een genetwerkte structuur, waarbij elke hyperlink weer naar een volgende hoofdtekst met hyperlinks leidt, kunnen nadelig werken voor het tekstbegrip (Segers, 2017; Miall & Dobson, 2001; Destefano & LeFevre, 2007).

Naast het klikken op hyperlinks of switchen tussen teksten kan ook scrollen ervoor zorgen dat we onze focus steeds opnieuw moeten vinden. Dit kan leiden tot een onderbreking bij het verwerken en opslaan van informatie in het kortetermijngeheugen. Scrollen kan constant worden toegepast tijdens het digitaal lezen, terwijl de bladzijden van een papieren boek maar één keer in de zoveel tijd hoeven worden omgeslagen. Een fysiek boek of tijdschrift geeft ook visuele en tactiele aanwijzingen over het aantal gelezen pagina's en zorgt ervoor dat de lezers de opbouw en structuur van een boek beter begrijpen doordat die zichtbaarder zijn (Bakker, 2021; Wolf, 2007, 2018).

Online teksten kunnen ook inhoudelijk en qua opbouw sterk verschillen van gedrukte teksten. Ze zijn er vaak speciaal voor geschreven om 'geskimd' te worden en kunnen verrijkt zijn met multimedia en de mogelijkheid tot reactie (Hakemulder & Mangen, 2021). Achtergrondinformatie verdwijnt soms achter hyperlinks, waardoor die mogelijk gemakkelijker overgeslagen kan worden.

Hyperlezen steeds meer de norm

Zoals in hoofdstuk 2 is besproken, brengen veel mensen een steeds groter deel van hun tijd online door. De online media worden gekenmerkt door een overvloed aan informatie en door snelheid, interactie en tijdelijkheid. Door het gebruik van hyperlinks worden internetgebruikers gestimuleerd om non-lineair te lezen en zo overal op een gemakkelijke en snelle manier informatie vandaan te 'plukken'. Er kan constante afleiding zijn en de verleiding om door te klikken of te scrollen vormt een

extra barrière om geconcentreerd in een tekst te duiken. Bij het lezen van offline media is de afleiding er niet vanuit de papieren tekst zelf. Die kan er echter wel zijn door tijdens het lezen van een boek tegelijkertijd online te zijn op een smartphone of tablet, en door te switchen tussen verschillende media (Bakker, 2021).

3.3 Wanneer gebruik je welke leesmodus?

Een metacognitieve leeshouding

Er zijn verschillende leesdoelen, zoals kennis verwerven, informatie en nieuws tot je nemen of ontspanning zoeken. Het vraagt flexibiliteit en een goede beheersing van verschillende manieren van lezen om de modus te kiezen die aansluit bij je leesdoel en het soort tekst dat je wilt lezen (Wolf, 2018; Hisgen & Van der Weel, 2022). Hisgen en Van der Weel (2022) associëren dit met veerkrachtige lezers met een 'metacognitieve leeshouding':

... je bent je bewust van wat, waarom en hoe je leest, en of je wel goed genoeg leest om de tekst te begrijpen en er recht aan te doen. (...) Een veerkrachtige lezer beschikt over het vermogen om een bewuste keuze uit leesteksten en leesmedia te maken, zijn leesgedrag flexibel aan te passen aan leessituaties en zijn tekstbegrip continu en bewust te monitoren. (p. 35-36).

Diep lezen als voorwaarde voor hyperlezen (en andersom)

Ervaring met diep lezen is niet alleen belangrijk bij het doorgronden van en opgaan in verhalen en *long-form* teksten, de concentratie en focus die inherent zijn aan diep lezen zijn ook van belang bij het navigeren in de complexe digitale wereld en bij het skimmen van teksten. Wanneer mensen niet meer goed kunnen diep lezen en hierdoor nuances, diepere betekenis en samenhang missen, heeft dit ook invloed op hun vaardigheid om goed te skimmen, scannen en informatie te filteren. Een sterke leesvaardigheid en tekstbegrip wordt geoefend door regelmatig diep te lezen. Ook de vaardigheid teksten kritisch te beoordelen en evalueren wordt bevorderd door diep lezen. Vlug tekstbegrip en een kritische houding zijn van belang bij het succesvol selecteren en skimmen van een tekst (Cataldo & Oakhill, 2000; Baron, 2015).

Tegelijkertijd kan hyperlezen worden gezien als een voorwaarde voor diep lezen. Hyperlezen is onontbeerlijk om ons staande te houden in de digitale wereld. Er is geen tijd om alles tot in detail te lezen en het is belangrijk om er snel achter te komen wat verdere aandacht behoeft en wat niet. Er is simpelweg te veel aanbod om alles uitgebreid en diep te kunnen lezen. Door middel van hyperlezen kan een lezer filteren en bepalen wat (diepe) aandacht behoeft.

Integratie van en modulatie tussen beide leesmodi

Auteurs van kritische studies naar digitaal lezen en de teloorgang van diep lezen lijken hyperlezen soms als een minderwaardige leesmodus te beschouwen. Bovenstaande laat zien dat beide leesmodi complementair zijn. Het gaat erom de verschillende manieren van lezen bewust in te zetten, omdat verschillende teksten en leesdoelen om verschillende leesmodi en een bewuste leesstrategie vragen (Wolf, 2018; Van de Ven, 2019; Hisgen & Van der Weel, 2022).

De twee leesmodi vullen elkaar niet alleen aan, maar zijn ook nauwer aan elkaar gerelateerd dan

vaak wordt gedacht. Van de Ven (2019; 2021) pleit er daarom voor om af te stappen van de binaire indeling tussen diep lezen en hyperlezen. Zo is de veronderstelling dat fictie en andere langere teksten op papier, die vaak met diep lezen worden geassocieerd, niet van a tot z diep worden gelezen. Het diep lezen wordt, zo is de hypothese, afgewisseld met skimmen van minder interessante passages binnen een en dezelfde tekst (Van de Ven, 2021; 2023a; 2023b). Op moduleren tussen beide leesmodi bij het lezen van fictie wordt dieper ingegaan in hoofdstuk 6.3.

In tabel 1 (p. 25) wordt een voorstel gedaan voor een onderverdeling van de verschillende vormen van lezen en aandacht die in dit hoofdstuk besproken zijn.

Waar zoom je in en waar scrol je door?

De 21^e-eeuwse informatiemaatschappij vraagt om zowel de vaardigheid teksten diep te verwerken en begrijpen als de vaardigheid snel te bepalen waar een tekst over gaat en te beslissen of die meer aandacht behoeft. Wanneer volstaat skimmen en hyperaandacht en wanneer is lezen met diepe aandacht vereist? “Om grip te krijgen op hoe we lezen in een informatietijdperk”, betoogt Van de Ven (2019), “moeten we onderzoeken hoe lezers *moduleren* tussen deze modi, zodat we *close* en *hyper reading* beter kunnen integreren.” (p. 162).

De ideale situatie volgens Van de Ven (2021) is dat de lezer beide vaardigheden optimaal beheerst, deze gericht in kan zetten en hiertussen kan schakelen. Integratie en modulatie van beide leesmodi is essentieel in een geletterdheid in de 21^e eeuw. In het volgende hoofdstuk worden de geletterdheden besproken die de basis vormen van een 21^e-eeuwse geletterdheid.

Tabel 1*Indeling hyperlezen en diep lezen*

Soort leesactiviteit	Soort aandacht	Leesmodus
Focus op meerdere bronnen tegelijk, media-multitaskend lezen van allerlei korte teksten op verschillende websites en sociale platforms.	Onbewuste hyperaandacht	Hyperlezen (browsen)
Oppervlakkig lezen van een (langere of complexe) tekst waarbij de inhoud en de nuances niet voldoende begrepen worden.	Onbewuste hyperaandacht	Hyperlezen (skimmen)
Zoeken naar (specifieke) informatie in zoekresultaten.	Bewuste hyperaandacht	Hyperlezen (scannen)
Focus op één tekst, snel te weten komen wat de strekking van de tekst is en bepalen of die meer aandacht behoeft.	Bewuste hyperaandacht	Hyperlezen (skimmen)
Een langere (fictie)tekst geabsorbeerd lezen en meegesleept worden in de verhaalwereld met grote (emotionele) betrokkenheid bij de tekst.	Diepe aandacht Aandachtmodulatie (tussen diepe aandacht en hyperaandacht): <ul style="list-style-type: none"> ▪ binnen de tekst ▪ tussen tekst en lezer 	Diep geabsorbeerd lezen afgewisseld met (bewust of onbewust) hyperlezen.
Een langere of complexe tekst (fictie of zakelijke tekst) grondig lezen met aandacht voor inhoud, betekenis, stijl en compositie.	Diepe aandacht Aandachtmodulatie (tussen diepe aandacht en hyperaandacht): <ul style="list-style-type: none"> ▪ binnen de tekst ▪ tussen tekst en lezer ▪ tussen tekst en gerelateerde bronnen buiten de tekst 	Diep analytisch lezen afgewisseld met (bewust of onbewust) hyperlezen.

4 Geletterdheid in de informatiemaatschappij

4.1 Traditionele geletterdheid

Definitie

Geletterd zijn is in de meest basale definitie “in staat zijn om te lezen en schrijven” (Van Dale, 2017). Deze geletterdheid ligt aan de basis van andere geletterdheden en wordt ook wel aangeduid met ‘traditionele geletterdheid’ (Stichting Lezen, 2016; Verheijen, 2018) of ‘printgeletterdheid’ (Stichting Lezen – Leesmonitor, 2021).¹³ Het gaat hier om de vaardigheid gedrukte, lineaire teksten (diep) te kunnen lezen, dus teksten die zijn bedoeld om lineair (van begin tot eind en zin voor zin) te worden gelezen en die geen hyperlinks bevatten of andere digitale functionaliteiten.

Het vermogen om te lezen en schrijven is niet alleen een technische competentie, waarbij fonologisch bewustzijn, klank-tekenkoppeling en decodeervaardigheden een belangrijke rol spelen, maar gaat ook om tekstbegrip, kennis van spelling, grammatica en taalinhoud (semantiek en woordenschat). Dit houdt in dat iemand die (traditioneel) geletterd is in staat is om de letters op papier te verklanken tot woorden en hier vervolgens betekenis aan kan geven.

Bovendien wordt in sommige definities van traditionele geletterdheid een bewustzijn van de invloed van context op de betekenis van taal opgenomen. Daarnaast is kennis van taalgebruik en taalregisters die passen bij verschillende situaties (pragmatiek) in enkele definities ook onderdeel van traditionele geletterdheid. Traditionele geletterdheid wordt ook wel beschreven als een continuüm. Aan de ene kant is dit het basale vermogen om letter- en cijfercombinaties te decoderen en reproduceren, en aan de andere kant van de schaal vallen ook hogere-ordevaardigheden als kritisch denken en redeneren onder (traditionele) geletterdheid (Van Deursen & Helsper, 2020).¹⁴

In dit rapport zal de volgende definitie van traditionele geletterdheid gebruikt worden:

De vaardigheid om (gedrukte) teksten (technisch) te kunnen lezen, begrijpen en in een context te plaatsen.

¹³ De term ‘geletterdheid’ wordt tegenwoordig ook algemener gebruikt in de betekenis van ‘bekwaamheid’. Zo wordt er in het PISA-onderzoek gesproken van ‘wiskundige geletterdheid’, ‘natuurwetenschappelijke geletterdheid’ en ‘financiële geletterdheid’ (Gubbels et al., 2019). In het voorliggende rapport wordt ‘geletterdheid’ nauwer gedefinieerd en heeft de term altijd betrekking op (het kunnen) lezen en schrijven, waarbij de nadruk in dit rapport op de receptieve kant van geletterdheid ligt: het lezen.

¹⁴ Naast traditionele geletterdheid bestaat het begrip ‘functionele geletterdheid’. Hiermee wordt het in de praktijk kunnen brengen van (traditionele) geletterdheid bedoeld, dus het kunnen toepassen van lezen (en schrijven) om te kunnen functioneren in de maatschappij. Leerlingen die de basisschool verlaten, zouden functioneel geletterd moeten zijn, d.w.z. dat ze met geschreven taal in allerlei situaties in het dagelijks leven kunnen omgaan. Ze zijn bijvoorbeeld in staat om handleidingen te lezen, een dienstregeling voor het openbaar vervoer, verkeersborden, ondertiteling op televisie en opschriften op producten, in winkels en in de openbare ruimte (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).

Afbakening

Het begrip ‘geletterdheid’ lijkt in de loop van de tijd steeds verder uitgebreid en wordt soms breed gedefinieerd als “het vermogen om informatie te begrijpen, onafhankelijk van hoe deze gepresenteerd is” (Lanham, 1995, p. 198). Toch wordt er meestal voor gekozen om digitale vaardigheden onder te brengen in een opzichzelfstaande geletterdheid.

4.2 Digitale geletterdheid

Verschillende definities

Met de komst van digitale media is zowel de hoeveelheid beschikbare informatie als de verscheidenheid aan soorten teksten steeds meer toegenomen. Het omgaan met en lezen van digitale teksten in allerlei verschijningsvormen vraagt om specifieke vaardigheden die doorgaans niet vallen onder het begrip ‘traditionele geletterdheid’. Deze vaardigheden zijn geschaard onder de term ‘digitale geletterdheid’.

Digitale geletterdheid kan in het kort gedefinieerd worden als “het vermogen om digitale informatie en communicatie verstandig te gebruiken en de gevolgen daarvan kritisch te beoordelen” (KNAW, 2012, p. 8). Er zijn tal van andere definities van digitale geletterdheid, waarbij de nadruk soms vooral ligt op vaardigheden, terwijl het in andere gevallen meer wordt gezien als een manier van denken of een manier van handelen (Thijs et al., 2014). Over het algemeen wordt digitale geletterdheid gezien als een combinatie van kennis, vaardigheden en mentaliteit op het gebied van informatie, media en computers (Thijs et al., 2014; Lau & Yuen, 2014).

Het SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling omschrijft digitale geletterdheid als “het bewust, kritisch en creatief gebruikmaken van digitale technologie, digitale media en andere technologieën die nodig zijn om toegang te krijgen tot informatie en om actief te kunnen deelnemen aan de hedendaagse én toekomstige (informatie)samenleving” (Ontwikkelteam Digitale geletterdheid, 2019, p. 11). Onder digitale geletterdheid vallen de volgende vaardigheden en competenties:

1. ICT-basisvaardigheden,
2. mediawijsheid,
3. computational thinking en
4. informatievaardigheden.

(Ontwikkelteam Digitale geletterdheid, 2019).

Omdat vooral bij informatievaardigheden en mediawijsheid de taal- en leesvaardigheden aan bod komen die nodig zijn in een digitale context, worden deze twee termen hier nader toegelicht.¹⁵

¹⁵ Computational thinking en ICT-basisvaardigheden hebben meer te maken met de technische kant van het gebruik van digitale media. Computational thinking is “het oplossen van problemen, het ontwerpen van systemen en het begrijpen van menselijk gedrag, gebruikmakend van concepten en werkwijzen uit de

Informatievaardigheden

Om te kunnen navigeren in de digitale informatiestroom zijn informatievaardigheden nodig: “Het kunnen formuleren van zoekvragen en analyseren van informatie uit digitale bronnen, het op basis hiervan kritisch en systematisch zoeken naar, selecteren, verwerken en gebruiken van en verwijzen naar relevante informatie en deze op bruikbaarheid en betrouwbaarheid beoordelen en evalueren” (Ontwikkelteam Digitale geletterdheid, 2019, p. 70). Aan deze vaardigheden liggen een goede taal- en leesvaardigheid ten grondslag die onder traditionele geletterdheid valt. Zo is een goede woordenschat van belang bij het formuleren van zoekvragen en is een goede leesvaardigheid de basis voor het selecteren van relevante informatie uit een veelheid aan bronnen en deze informatie vervolgens te integreren en verwerken (Brand-Gruwel & Wopereis, 2019; Stichting Lezen, 2016).

Mediawijsheid

Mediawijsheid wordt gedefinieerd als “het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld” (Raad voor Cultuur, 2005, p. 2). Dit houdt in dat kinderen teksten kritisch leren lezen en die leren beoordelen op intentie, functie en betrouwbaarheid. Ook leren ze over het belang van privacy en veilig internetgebruik en worden ze zich bewust van de invloed van media op beeldvorming en normen en waarden (Van Koeven & Smits, 2020).

Mediawijsheid en het ‘actief kunnen bewegen’ in de digitale wereld betekent ook dat kinderen media strategisch en bewust leren inzetten voor verschillende doeleinden en kunnen reflecteren op het eigen mediagebruik (Van Deursen & Van Dijk, 2012).¹⁶

Een kenmerk van de digitale maatschappij is dat iedereen met internettoegang in theorie de mogelijkheid heeft om teksten en media te delen met de wereld. In tegenstelling tot bij de meeste gedrukte teksten hoeft er bij online tekstuele uitingen geen sprake te zijn van enige redactie of legitimiteit. Ook is het onderscheid tussen opinie, wetenschap, journalistiek en marketing minder evident op internet. Het is daarom van groot belang dat kinderen kritisch leren lezen en online teksten leren beoordelen op onder meer intentie en betrouwbaarheid. Om kritisch te kunnen lezen is een complex begrip van taal en teksten onontbeerlijk en dus een traditionele geletterdheid (Thijs et al., 2014; Stichting Lezen, 2016).

Multimediale geletterdheid

Een geletterdheid die gezien kan worden als onderdeel van digitale geletterdheid is multimediale geletterdheid. Visuele communicatie neemt een steeds belangrijkere plaats in en teksten in een digitale omgeving worden op steeds nieuwe manieren geïntegreerd met (bewegend) beeld en geluid, zogenaamde hypermediateksten (Kress & Van Leeuwen, 2006). Het kunnen verwerken van

informatica”. ICT-basisvaardigheden zijn “de kennis en vaardigheden die nodig zijn om de werking van computers en netwerken te begrijpen, om te kunnen omgaan met verschillende soorten technologieën en om de bediening, de mogelijkheden en de beperkingen van technologie te begrijpen” (Ontwikkelteam Digitale geletterdheid, 2019, p.11).

¹⁶ Naast de besproken vaardigheden wordt tegenwoordig een veelheid aan nieuwe ‘geletterdheden’ onderscheiden, die in definitie deels met elkaar overlappen en allemaal vallen onder digitale geletterdheid (zoals *computer literacy*, *media literacy*, *ICT literacy*; zie Verheijen, 2018).

hypermediateksten vraagt om een multimediale geletterdheid, waarbij ook aandacht is voor de narratieve functie van beeld en de wisselwerking tussen tekst, beeld en geluid (Stichting Lezen, 2016).

Traditionele geletterdheid als voorwaarde voor digitale geletterdheid

Zoals hierboven besproken, is traditionele geletterdheid een voorwaarde voor digitale geletterdheid. Dit blijkt onder meer ook uit de prestaties van 15-jarigen op een online leestaak in het internationale PISA-onderzoek (2015). Tijdens dit onderdeel moesten participanten een informatieve tekst lezen op internet, waarbij ze ook konden klikken op hyperlinks en zoekopdrachten konden formuleren om informatie te verkrijgen. De belangrijkste voorwaarde om de taak succesvol af te ronden bleek een goede vaardigheid in het offline lezen. Traditionele geletterdheid verklaarde 80% van de verschillen in scores tussen de twee groepen (OECD, 2015).¹⁷

Definitie in dit rapport

In dit rapport hanteren we de volgende definitie van digitale geletterdheid, waarin een aantal cruciale vaardigheden van de hierboven besproken competenties mediawijsheid en informatievaardigheden, alsook multimediale geletterdheid specifiek benoemd worden:

Digitale geletterdheid is het vermogen digitale informatie verstandig en effectief te gebruiken, waarbij men online kan navigeren, (grote hoeveelheden) informatie kan filteren, (hyper)teksten en hypermediateksten kritisch kan lezen en beoordelen op intentie, functie en betrouwbaarheid. Dit betekent dat zowel hyperlezen als diep lezen relevante vaardigheden zijn binnen digitale geletterdheid.

4.3 Meervoudige geletterdheid

Definitie

Meervoudige of multimodale geletterdheid is het omgaan met, integreren van en betekenis halen uit gedrukte, digitale, multimediale teksten en gesproken tekst (Walsh, 2010). Internationaal wordt vaak de term *multiliteracies* gebruikt, geïntroduceerd door de New London Group in 1996. Dit was een groep interdisciplinaire denkers die in *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* pleitte voor de noodzaak om het leesonderwijs beter aan te laten sluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen. Zij signaleerden een verschuiving van een enkelvoudige geletterdheid naar meervoudige geletterdheden onder invloed van globalisering en digitalisering. Door de globalisering worden we geconfronteerd met een grotere verscheidenheid aan talen, teksten en verhalen. Digitalisering zorgt voor een grotere variëteit aan media (Cope & Kalantzis, 2000; Soetaert, 2006).

Meervoudige geletterdheid bouwt voort op of is een combinatie van traditionele geletterdheid, digitale geletterdheid en multimediale geletterdheid (Stichting Lezen, 2020a). Iemand die meervoudig geletterd is, is zich bewust van de verhouding en interactie tussen verschillende teksten en modaliteiten en de verhalen die deze communiceren. Hierbij kan gedacht worden aan

¹⁷ Zie van Deursen en Helsper (2020) en Coiro en collega's (2008) voor ander empirisch onderzoek waaruit blijkt dat de mate van digitale geletterdheid vooral voorspeld wordt door traditionele geletterdheid.

multimedialiteit, waarbij verschillende modaliteiten (tekst, beeld, geluid) gebruikt worden om één verhaal te vertellen. Er is sprake van transmedialiteit wanneer er door middel van verschillende media wordt gebouwd aan één verhaalwereld, bijvoorbeeld via zowel een Netflixserie, boek en game als website (Stichting Lezen, 2016). Bij meervoudige geletterdheid worden verschillende vaardigheden ingezet, van navigeren en selecteren tot integreren en analyseren, om zo betekenis te geven aan het geheel aan informatie.

Het efficiënt kunnen inzetten en verdelen van aandacht en het bewust moduleren tussen diep lezen en skimmen is een vaardigheid die meervoudig geletterden beheersen om te kunnen omgaan met (grote hoeveelheden) tekst en die te kunnen duiden (Stichting Lezen, 2020a). Hiermee zou de door Van de Ven (2017; 2019) geïntroduceerde 'creatieve geletterdheid' als onderdeel van meervoudige geletterdheid gezien kunnen worden. Dit is eveneens een geïntegreerde geletterdheid, waarvoor een creatieve en actieve houding nodig is om de veelheid aan teksten in diverse vormen te kunnen verwerken. De lezer is genoodzaakt te wisselen tussen bronnen en steeds te bepalen welke leesmodus – diep en vol aandacht of skimmend en flexibel – zich het beste leent voor elke tekst (Van de Ven, 2017; 2019).

In meervoudige en in creatieve geletterdheid zit zodoende een actieve component die vraagt om een (meta)bewustzijn van lezers over hun omgang met teksten en de verschillende leesmodi die hij beheerst en kan inzetten.¹⁸ Walsh signaleert de uitdaging voor het onderwijs om de lesstof aan te passen, zodat er geen sprake is van geïsoleerde aandacht voor traditionele geletterdheid en digitale geletterdheid en leerlingen vaardigheden geïntegreerd leren toepassen. Daarbij benoemt Walsh dat digitale toepassingen en nieuwe technologieën, zoals hybride en multimediale teksten, niet kunnen worden genegeerd in het literatuuronderwijs, maar benadrukt ze het belang om daarnaast onverminderd aandacht te blijven geven aan het lezen van boeken en de rijke culturele kennis die daarmee wordt opgedaan (Walsh, 2010).

4.4 Conclusie

De in dit hoofdstuk besproken geletterdheden bouwen op elkaar voort. Nieuwe vaardigheden worden toegevoegd en geïntegreerd, waarbij de onderliggende geletterdheden steeds de basis vormen. Elk van deze geletterdheden is cruciaal in de informatiemaatschappij en vormt een onderdeel van een 21^e-eeuwse geletterdheid.

Een literaire geletterdheid, of literaire competentie, die bijdraagt aan kennis en interpretatie van de verhalen die verteld worden door verschillende media, is hierbij al zijdelings voorbijgekomen. Wat de

¹⁸ Deze actieve houding komt ook terug in de term 'bewuste geletterdheid', waarbij leerlingen in staat zijn hun kennis en vaardigheden op het gebied van taal, literatuur en communicatie bewust in te zetten afhankelijk van de situatie en context en om creatief en onderzoekend om te gaan met taal, literatuur en media. Het Meesterschapsteam Nederlands – een team van neerlandici en literatuurwetenschappers van verschillende Nederlandse universiteiten – heeft de term 'bewuste geletterdheid' geïntroduceerd en pleit ervoor deze geletterdheid te zien als doel van het schoolvak Nederlands, om zo het vak te verdiepen, van meer samenhang te voorzien en beter te laten aansluiten op vaardigheden die in de huidige maatschappij essentieel zijn (Bax et al., 2021; Neijt et al., 2016).

waarde en meerwaarde is van literaire competentie en wat literaire vaardigheden kunnen bijdragen aan een geletterdheid in de 21^e eeuw wordt uiteengezet in de volgende twee hoofdstukken.

5 Literaire competentie

5.1 Literaire geletterdheid

Achtergrond

Voor het begrijpen van verhalende teksten (fictie), waaronder literaire teksten en verhalen waarin tekst en beeld worden gecombineerd, is ‘literaire geletterdheid’ nodig, oftewel literaire competentie.¹⁹ Los van de waarde die het lezen van fictie voor veel mensen heeft en het plezier en de ontspanning die dit biedt, is het in de context van dit rapport van interesse om te onderzoeken op welke manier literaire competentie een aanvulling op of onderdeel kan zijn van een 21^e-eeuwse geletterdheid. In dit hoofdstuk wordt het begrip ‘literaire competentie’ gedefinieerd. Vervolgens wordt in hoofdstuk 6 beschreven wat de (meer)waarde van het lezen van fictie is met betrekking tot de (lees)vaardigheden die we nodig hebben in de 21^e-eeuwse informatiemaatschappij.

Het begrip *literary competence* werd voor het eerst gebruikt door de Amerikaanse literatuurtheoreticus Culler in zijn boek *Structuralist Poetics* (1975). Culler liet zich inspireren door Chomsky's *linguistic competence*. Chomsky definieerde linguïstische competentie als de kennis van de bouwstenen van het taalsysteem (de onderliggende structuur) die nodig is om een taal te gebruiken en begrijpen. Het gebruik en begrip van de taal noemde hij *linguistic performance* (Chomsky, 1965).

Literaire competentie is dan, naar analogie van linguïstische competentie, kennis van de bouwstenen van het literatuursysteem, oftewel de onderliggende structuur van literaire teksten, die nodig is om tot literair begrip te komen. Vanuit deze structuralistische benadering moet een lezer eerst de structuur achter literaire uitingen begrijpen en kennis opdoen van literaire conventies. Het gaat hierbij dus om het herkennen van de middelen die de schrijver gebruikt, bijvoorbeeld narratieve structuur, verhaalelementen, genre, perspectief en stijffiguren zoals beeldspraak. Kortom, literair lezen vereist kennis en moet worden aangeleerd (Van der Pol, 2010).²⁰

Verschillende definities

In Nederland is de gangbare definitie van literaire competentie afkomstig van Coenen (1992). Om

¹⁹ In dit rapport worden zowel de termen ‘fictie’ en ‘verhalende teksten’ als ‘literaire teksten’ en ‘literatuur’ gebruikt. Teksten die vallen onder de noemer fictie (en verhalende non-fictie) onderscheiden zich van informatieve of zakelijke teksten door de narratieve vorm. De termen ‘literaire teksten’ en ‘literatuur’ worden in dit rapport gebruikt wanneer het gaat over verhalende teksten van een bepaalde (culturele en literaire) waarde, zowel wat betreft inhoud als vorm (Stichting Lezen, 2020b). Hoewel de termen ‘literair’ en ‘literatuur’ soms specifiek duiden op een bepaald type verhalende teksten, is de scheidingslijn tussen literaire en niet-literaire teksten onduidelijk en afhankelijk van verschillende zienswijzen. Als er in dit rapport wordt gesproken van literaire teksten of literair lezen, is dit over het algemeen ook van toepassing op het lezen van fictie in het algemeen, tenzij het specifiek gaat over diep analytisch lezen van complexe teksten met bepaalde literaire kenmerken.

²⁰ Zie Van der Pol (2010) voor een uitgebreide bespreking van de analogie tussen linguïstische competentie en literaire competentie.

vast te stellen welke aspecten er in een definitie van literaire competentie moesten worden opgenomen, hield Coenen een inventarisatie in het onderwijsveld. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen cognitieve vaardigheden en houdingsaspecten. De cognitieve vaardigheden gaan niet alleen over het herkennen van literaire structuren en stilistische kenmerken, maar ook over kennis van de (politieke en sociaal-culturele) context waarbinnen literaire teksten geschreven zijn. Verder valt hieronder de biografische kennis van de auteur en het kunnen formuleren en beargumenteren van een waardeoordeel over de tekst. Daarmee wijkt de definitie van Coenen af van de structuralistische zienswijze van Culler, waarin geen rekening wordt gehouden met de lezer en diens achtergrond, voorkeuren en leesbeleving. Een literair competente lezer is, in de definitie van Coenen, in staat om met en over literatuur te communiceren, een tekst te interpreteren en relateren aan de maatschappelijke en culturele context en aan de eigen persoonlijke ervaring. Onder houdingsaspecten vallen onder meer de bereidheid van de lezer om zich in een tekst te verdiepen en hierbij een bepaalde 'leesinspanning' te leveren, en daarnaast leesplezier en het openstaan voor nieuwe leeservaringen (Van der Pol, 2010).²¹

De literaire kwaliteit van een tekst is in de definitie van Coenen geen vaststaand gegeven dat alleen voortkomt uit de vorm en inhoud, maar deze kwaliteit wordt mede bepaald door de interpretatie van de lezer.²² De lezer is zich ervan bewust dat er meerdere interpretaties van eenzelfde tekst mogelijk zijn (Van der Pol, 2010). Onder het kunnen communiceren met en over literatuur valt ook het hebben van een (basis)vocabulaire en kennis van criteria om een verhaal te beoordelen en evalueren, oftewel een metacognitieve manier om over het gelezene te kunnen denken en praten (Van der Pol, 2010; Van Koeven & Smits, 2020). Centrale elementen van literaire competentie zijn hierbij begrijpen, interpreteren en evalueren (Van Koeven & Smits, 2020). De vaardigheden evalueren en reflecteren, waarop Nederlandse kinderen en jongeren steeds slechter presteren (zie hoofdstuk 1), spelen dus een belangrijke rol bij het lezen van fictie.

Literaire competentie in het onderwijs

De competenties die in het Referentiekader taal voor literaire competentie in het onderwijs worden beschreven, zijn tekstgerichte vaardigheden, literair begrip en de uitwisseling van leeservaringen en interesses (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009). Aspecten als de bereidheid en het in staat zijn om een langere verhalende tekst geconcentreerd te lezen, diep te verwerken en hier voldoening of plezier uit te halen, vallen niet onder de beschreven competenties die voor de referentieniveaus worden gehanteerd. In de voorgenomen actualisatie van het curriculum is opgenomen dat leerlingen literaire teksten belevend, interpreterend, waarderend en met narratief begrip leren beluisteren, bekijken en lezen. Hierbij worden wel houdingsaspecten als leesmotivatie en leesplezier genoemd en de ervaring op te gaan in een verhaalwereld (Ontwikkelteam Nederlands, 2019).

²¹ Zie Coenen (1992, p. 73) voor de volledige definitie.

²² De interpretatie van de lezer over de literaire kwaliteit kan ook het oordeel van bijvoorbeeld recensenten, uitgeverijen of leerkrachten/onderwijsprofessionals (in het geval van de leeslijst) zijn.

5.2 Beeldende geletterdheid

Prentenboeken en beeldende geletterdheid

Een van de eerste soorten boeken waarmee jonge kinderen in aanraking komen zijn prentenboeken. Bijzonder aan prentenboeken is dat er niet alleen door middel van tekst een verhaal wordt verteld, maar ook door het beeld. Door het (voor)lezen van prentenboeken ontwikkelen kinderen een beeldende geletterdheid (*visual literacy*). Die geletterdheid wordt vaak gezien als onderdeel van literaire competentie en versterkt de ontwikkeling ervan (Nikolajeva, 2003).

Visuele communicatie

Voor het interpreteren van een prentenboek is zowel een literaire (of tekstuele) als een beeldende geletterdheid nodig (Nauwelaerts, 2015). Er is altijd interactie tussen tekst en beeld. Zo kunnen tekst en beeld een symmetrische, complementaire of uitbreidende relatie hebben, maar deze kan ook tegenstrijdig zijn, waarbij tekst en beeld een verschillend verhaal vertellen (Nikolajeva & Scott, 2001; Reichenfeld, 2018). Door in aanraking te komen met dit samenspel tussen tekst en beeld leren kinderen dat een boodschap op verschillende manieren gecommuniceerd kan worden. Dit stimuleert de ontwikkeling van een analytische blik (Reichenfeld, 2018).

Een beeldende geletterdheid kan dus bijdragen aan het ontwikkelen van een multimediale geletterdheid. Het kunnen achterhalen van de betekenis van tekst en beeld en de interactie daartussen is van belang in de informatiemaatschappij, waarin visuele communicatie een steeds grotere rol is gaan spelen (Stichting Lezen, 2016; Nauwelaerts, 2015).

5.3 Conclusie

Definitie in dit rapport

Op basis van de hierboven besproken definities en de verschillende vaardigheden die nodig zijn voor het (diep) kunnen lezen en interpreteren van literaire teksten wordt in dit rapport de volgende definitie van literaire competentie gehanteerd:

Het herkennen van en betekenis toekennen aan literaire teksten en hun structuur, (stilistische) kenmerken en de context waarin een literaire tekst is geschreven. Een literair competente lezer kan verbanden leggen binnen de tekst, tussen tekst en beeld en tussen verschillende teksten, en de betekenis relateren aan zichzelf, de ander en de wereld als geheel. Op basis hiervan komt de lezer tot literair begrip en een persoonlijk oordeel, dat deze kan beargumenteren en communiceren. Tot slot kunnen literair competente lezers hun weg vinden in het aanbod van verhalen en gedichten en zijn zij gemotiveerd en in staat om die met inspanning en aandacht (diep) te lezen.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de manieren waarop literaire competentie breder ingezet zou kunnen worden en hoe het lezen van fictie kan bijdragen aan kennis van teksten, de algemene en persoonlijke ontwikkeling en het oefenen van diep lezen en het moduleren van aandacht.

6 Fictie als oefening

6.1 Inleiding

Een literair competente lezer bezit kennis en vaardigheden om een verhalende tekst te kunnen lezen, interpreteren en evalueren. Kan deze 'literaire leesvaardigheid' breder toegepast worden dan alleen bij het lezen van fictie? Van alle tekstsoorten hangt het lezen van fictie in het bijzonder positief samen met (begrijpende) leesvaardigheid (woordenschat en tekstbegrip), het kunnen evalueren van en reflecteren op teksten en het begrijpen van lange, doorlopende teksten (Mol, 2022; Pfoest et al., 2013; Torppa et al., 2020; Dood et al., 2020).

In dit hoofdstuk wordt onderzocht of we bepaalde metacognitieve vaardigheden met betrekking tot tekstinterpretatie kunnen aanleren en trainen door het lezen van fictie (6.1). Ook wordt er beschreven hoe literatuur kan bijdragen aan onze sociale cognitie en de persoonlijke en algemene ontwikkeling (6.2). Tot slot is er aandacht voor de manier waarop het lezen van fictie ervoor zou kunnen zorgen dat we de vaardigheid tot diep lezen ontwikkelen en behouden en hoe lezen een oefening in concentratie en aandachtmodulatie kan zijn (6.3).

6.2 Kennis van (literaire) genres, verhaalkenmerken en stijlmiddelen

Literaire conventies

Kennis van literaire conventies is een belangrijk onderdeel van literaire competentie (Ghonem-Woets, 2010). Welke literaire en artistieke middelen gebruikt de schrijver om een boodschap over te brengen en wat heeft de keuze voor een bepaalde vorm voor invloed op de inhoud en interpretatie? Te denken valt aan genre en setting, plot en verhaalpatronen, vertelstructuur, perspectief, het gebruik van beeldspraak en symboliek, intertekstualiteit en tot slot illustraties en hun verhouding tot de tekst. Deze middelen kunnen ook voorkomen in journalistieke artikelen en tekstuele uitingen op internet (zakelijke teksten). Ervaring met en kennis van de vele verschijningsvormen van literaire teksten helpt de lezer niet alleen bij het interpreteren van literatuur, maar zou dus mogelijk ook kunnen bijdragen aan het omgaan met andere, niet-literaire teksten.

Het veelvuldig lezen van zakelijke teksten zou uiteraard *ook* kunnen bijdragen aan de vaardigheid om vertelvormen en stijlmiddelen te herkennen en verschillende soorten teksten te interpreteren. Maar juist omdat literaire teksten veel verschijningsvormen kennen en er hierin vaker wordt geëxperimenteerd met stijl en structuur dan in vormvastere tekstsoorten zoals krantenartikelen, is het lezen van literatuur bij uitstek een manier om vaardig te worden in het interpreteren van uiteenlopende teksten.

De structuur doorzien

Door de (literaire) vorm, structuur en stijlmiddelen te herkennen, is een lezer beter in staat een tekst te duiden. Lezers die de structuur van een tekst doorzien, onthouden de ideeën uit de tekst doorgaans beter (Ghonem-Woets, 2010). Door veel verschillende literaire teksten te lezen en bespreken, leren lezers steeds beter bepalen welke elementen belangrijk zijn (Meyer & Rice, 1984) en ontwikkelen ze een steeds genuanceerder narratief begrip, inzicht in de 'narratieve scripts'

(verhaalschema's) en in de relaties tussen gebeurtenissen (Paris & Paris, 2003; Kamberelis, 1999; Kamberelis & Bovino, 1999). Meer literaire bagage betekent ook dat een lezer intertekstualiteit vaker herkent en kan plaatsen (Sipe, 2000).

Een fervente lezer van fictie doet ervaring op met verschillende genres, stilistische kenmerken en taalregisters en leert die in een context te plaatsen. Zo kan een bepaalde stijl of specifiek taalregister ervaren lezers informatie geven over het plot of de personages en helpen bij het bepalen met wat voor soort tekst ze te maken hebben. Ook kan een lezer door het lezen van verschillende genres steeds beter inschatten waarom een schrijver heeft gekozen voor een bepaalde vorm en wat dit kan zeggen over de betekenis. Dit helpt bij het achterhalen en interpreteren van de impliciete boodschap of intenties van de auteur. Tegelijkertijd zorgt het voor flexibiliteit bij de lezer: die weet dat hetzelfde verhaal op verschillende manieren en in allerlei vormen verteld kan worden en houdt hier rekening mee (Meek, 1988).

Ervaren literaire lezers

Kortom, over het algemeen kan gesteld worden dat meer ervaren literaire lezers beter weten wat ze van een bepaalde tekst kunnen verwachten. Hier kunnen ze hun leeshouding en benadering van de tekst op aanpassen (Galda & Liang, 2003; Nikolajeva, 2003; Bernaerts et al., 2018). Is het een tekst die van begin tot einde hun volle concentratie vraagt? Moeten ze alles serieus nemen of is een passage juist sarcastisch bedoeld?

Ook inhoudelijk vindt de ervaren lezer gemakkelijker zijn weg in verschillende verhalen. Doordat deze lezers leren om mentale beelden van het verhaal te construeren, zijn zij beter in staat om verhaalelementen met elkaar te verbinden en het verhaal te begrijpen (De Koning & Van der Schoot, 2013). De lezer raakt er ook aan gewend om verbeeldingskracht in te zetten om een verhaal betekenis te geven (Heath, 1986). De schrijver kan lezers echter ook op het verkeerde been zetten door hun verwachtingen met betrekking tot de verhaalstructuur te doorbreken. Ze worden dan uitgedaagd hun mentale representatie van het verhaal opnieuw op te bouwen en leren een flexibele houding aan te nemen bij het lezen van (literaire) teksten (Ghonem-Woets, 2010).

Ervaring met de vele verschijningsvormen van literatuur en met de gelaagdheid van literaire fictie stelt een lezer beter in staat tussen de regels te lezen, om te gaan met ambiguïteit, beeldspraak te herkennen en duiden, en om verbanden te leggen tussen vorm en betekenis en tekst en beeld. Zo zorgt een bedrevenheid in het lezen van literaire teksten ervoor dat lezers metaforisch taalgebruik vaker herkennen (Winner, 1988) en onderscheid kunnen maken tussen ironie en onwaarheden (Kümmerling-Meibauer, 1999).

Door de mogelijkheden van taal en verbeelding waarvan de auteur zich kan bedienen, zijn literaire teksten bij uitstek geschikt om complexe en genuanceerde verhalen en ideeën over te brengen. Hiermee doen lezers ervaring op met zowel de potentie als de bedrieglijkheid van taal, leren ze kritisch omgaan met het gelezene en hierover een eigen waardeoordeel te vormen. Dit zijn vaardigheden die ook behulpzaam zijn bij het selecteren, interpreteren en evalueren van niet-literaire teksten (Heynders, 2023).

6.3 Algemene en sociaal-emotionele ontwikkeling

Woordenschat en algemene kennis

Lezen vergroot de woordenschat en conceptuele kennis van de wereld (Van Moort et al., 2022). Daarmee bouwt een lezer aan een steeds groter kennisnetwerk in de hersenen, waarin mentale representaties van woorden en concepten met elkaar verbonden zijn. Bij het lezen van een tekst wordt de nieuwe informatie gekoppeld aan het kennisnetwerk van de lezer, om zo een samenhangend beeld van de inhoud van de tekst te krijgen. Deze nieuwe informatie wordt vervolgens geïntegreerd met bestaande kennis en opgeslagen in het langetermijngeheugen (Kintsch, 1988; Kintsch & Van Dijk, 1978; Helder et al., 2020). Hoe vaker een lezer dezelfde woorden in verschillende contexten tegenkomt, hoe meer en sterkere verbindingen er worden gemaakt in het netwerk.

Een grotere woordenschat en conceptuele kennis zijn belangrijk voor tekstbegrip (Mol, 2022). Dit geldt voor lezen in het algemeen. Omdat het bij het lezen van fictie vaak gaat om langere teksten, is een lezer bij uitstek in de gelegenheid om de kennis te verdiepen van in het verhaal veelvoorkomende woorden en concepten. De kans op uitbreiding van de woordenschat wordt vergroot wanneer iemand regelmatig leest en wanneer hetzelfde boek vaker wordt herlezen (Cunningham et al., 2001; Sénéchal, 1997). Ten opzichte van niet-literaire fictie bevatten literaire teksten vaak een rijkere taal met meer laagfrequente woorden (Van Koeven & Smits, 2020).

Meer lezen over hetzelfde onderwerp verbreedt en verdiept de algemene kennis van de lezer (Helder et al., 2020; Van den Broek & Helder, 2017). Teksten van culturele en literaire waarde dragen bovendien bij aan kennis van het literair erfgoed, de cultuur en geschiedenis (Bernaerts et al., 2018). Bernaerts en collega's stellen dat opgedane kennis uit fictie van een andere orde is dan feitelijke kennis uit zakelijke teksten. De eerste komt voort uit en blijft gekoppeld aan de leeservaring, het verhaal en de personages. Dit zorgt voor een andere vorm van kennis, die verbonden kan worden aan het persoonlijke in plaats van het algemene en daarmee complexer en gelaagder kan worden. Daarnaast kan het een belangrijke aanvulling op en basis vormen voor het opdoen van kennis uit zakelijke teksten (Bernaerts et al., 2018).

Zoals eerder benoemd, laat onderzoek naar het lezen van fictie in de vrije tijd zien dat dit lezen positief samenhangt met de taalvaardigheid, het tekstbegrip en de woordenschat (Mol, 2011, 2022). Dit is ook het geval voor kennis van grammatica, de schrijfvaardigheid en het algehele schoolsucces, vooral wanneer het lezen voor een langere periode gebeurt (Notten, 2012; Krashen, 2004).

Psychologische opbrengsten van lezen

Het lezen van fictie heeft ook voordelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Hoewel deze opbrengsten vaak minder goed te meten zijn, bestaat er enig empirisch bewijs voor de psychologische opbrengsten van lezen.

Het lezen van fictie kan nieuwe inzichten en andere perspectieven bieden. Je kunt als lezer meeleven of zelfs in de huid kruipen van personages en je zo leren verplaatsen in de ander. Dit zou bijdragen aan de ontwikkeling van een *Theory of Mind* en het empathisch vermogen stimuleren (Zunshine,

2006; Kidd & Castano, 2013; Koopman 2016; Mar et al., 2006).²³ Door tijd door te brengen in de hoofden van allerlei uiteenlopende personages en verschillende contexten te leren kennen, kan de lezer de emotionele en mentale staat van anderen beter leren interpreteren en de eigen sociale cognitie versterken. Bovendien stimuleert het lezen van literatuur de verbeeldingskracht, het voorstellingsvermogen en inlevingsvermogen (Vezzali et al., 2015; Vezzali et al., 2012; Sturm, 2013). Deze vaardigheden kunnen helpen bij het achterhalen en interpreteren van de impliciete boodschap of intenties van personages of de auteur.

Tegelijkertijd kan het lezen van fictie meer inzicht geven in jezelf. Als lezer kun je nieuwe ervaringen opdoen in de veilige context van een verhaal. De keuzes die personages maken en de toegang tot hun ideeënwereld bieden enerzijds de mogelijkheid om te bouwen aan een mentaal bestand aan ervaringen, en anderzijds nodigen ze uit tot reflectie op het eigen denken en handelen (Oatley, 2002; Koopman, 2015). Lezen kan zo het denken verruimen en nuanceren.²⁴

De lezer leert zo relaties te leggen binnen en tussen teksten, met de eigen leefwereld en de wereld als geheel. Lezers van literatuur leren een waardeoordeel vormen en kritisch omgaan met hetgeen ze lezen. Deze vaardigheden zijn ook van belang bij het verwerken van alle tekstuele input in de informatiemaatschappij.

6.4 (Literaire) leesvaardigheid, concentratie en aandachtmodulatie

In hoofdstuk 3 is het belang besproken van het beheersen van zowel diep lezen als hyperlezen en het kunnen schakelen tussen deze leesmodi. Uit de eerdere hoofdstukken komt naar voren dat vooral het diep lezen onder druk staat. Om diep te kunnen lezen is het noodzakelijk dat een lezer zich aanhoudend kan concentreren op één informatiebron en dus kan lezen met diepe aandacht. Het schakelen tussen de verschillende leesmodi heeft te maken met modulatie van diepe aandacht naar hyperaandacht en vice versa. Kan het lezen van fictie concentratie en aandachtmodulatie bevorderen en daarmee een oefening zijn in diep lezen?

In dit onderdeel wordt een aantal empirische onderzoeken besproken over de samenhang tussen het lezen van fictie en het vermogen tot diepe aandacht en diep lezen. Vervolgens wordt ingegaan op onderzoek dat aanwijzingen geeft dat het lezen van fictie als oefening kan dienen voor aandachtmodulatie.

Diep lezen en cognitief geduld

Door het veelvuldig lezen van langere (fictie)teksten worden niet alleen de (technische) leesvaardigheid, het leesbegrip en de woordenschat verbeterd (Mol, 2022; Pfoest et al., 2013; Torppa

²³ Theory of Mind is het vermogen om je een beeld te kunnen vormen van de innerlijke belevingswereld (overtuigingen, verlangens, intenties en gevoelens) van anderen. Theory of Mind ontwikkelt zich over het algemeen wanneer kinderen tussen de 2 en 3 jaar oud zijn (Stichting Lezen, 2017).

²⁴ Zie *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen* (Stichting Lezen, 2017) voor een uitgebreide bespreking van bevindingen uit (empirisch) onderzoek naar de psychologische opbrengsten van lezen.

et al., 2020). Veel lezen is ook een oefening in concentratie en cognitief geduld (Hopfinger & Parks, 2011; Van de Ven et al., 2023).²⁵

Wanneer een lezer opgaat in de verhaalwereld en emotionele betrokkenheid bij de personages ervaart, is er sprake van absorptie (diep geabsorbeerd lezen). De lezer bevindt zich steeds dieper in het verhaal en er is geen of zeer weinig aandacht voor prikkels uit de omgeving (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

Absorptie zorgt er dus voor dat de lezer zich volledig op het verhaal concentreert. Het is daarmee ook een oefening in concentratie. Geoefendheid in het lezen van fictie beïnvloedt de mate van absorptie, zo blijkt uit empirisch onderzoek van Kuijpers en collega's (2019). Hoe vaker iemand fictie leest, hoe meer cognitieve oefening hij krijgt in het leesproces, wat het vervolgens gemakkelijker maakt om op te gaan in het verhaal (Mar et al., 2006).

Van de Ven, Hakemulder en Mangen (2023) vonden een positieve correlatie tussen cognitief geduld en een voorkeur voor langere, literaire teksten. Ook de gewoonte om deze teksten met diepe aandacht te lezen correleerde significant met cognitief geduld. Dit kan betekenen dat concentratievermogen en cognitief geduld worden getraind door het lezen van literaire teksten. Het is echter ook mogelijk dat juist mensen die al over (meer) cognitief geduld beschikken meer houden van het lezen van literatuur, of dat beide aspecten elkaar versterken. De onderzoekers vonden daarnaast een significante correlatie tussen cognitief geduld en ervaring met het lezen van fictie (*print exposure*). Tevens werd er een positief verband gevonden voor *reading for aesthetics* en cognitief geduld, terwijl *reading for plot* negatief correleerde met cognitief geduld.²⁶ De voorkeur voor en gewoonte van het skimmen of overslaan van passages in een tekst bleek negatief verband te houden met cognitief geduld, maar ook hier is geen causaliteit aangetoond.

Kortom, de onderzoekers concluderen dat ervaring met en een voorkeur voor literair lezen positief samenhangt met cognitief geduld. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat ervaren lezers literaire teksten niet van begin tot eind diep lezen, maar dat ze bedreven zijn in het moduleren tussen verschillende leesmodi en vormen van aandacht. Uit eyetracking-onderzoek blijkt dat ervaren literaire lezers vaker woorden overslaan dan minder ervaren lezers (Faber et al., 2020). Geoefend zijn in literair lezen betekent dat lezers beter zijn in het strategisch focussen van hun aandacht op belangrijke passages. Dit gaat ten koste van andere passages, omdat ons werkgeheugen te beperkt is om alle informatie op dezelfde manier op te nemen en diep te verwerken (Sanford & Emmott, 2012; Van den Broek, 2010; Linderholm et al., 2018).

²⁵ Cognitief geduld (*cognitive patience*) kan gedefinieerd worden als het vermogen om zich langdurig en diep te focussen op een activiteit, zoals het lezen van een tekst, en het kunnen uitstellen van beloningsgedrag (Van de Ven et al., 2023). Lezers die in staat zijn diep te lezen beschikken dus over een zekere mate van cognitief geduld.

²⁶ *Reading for plot* wordt door Van de Ven en collega's (2023) gedefinieerd als een plotgedreven manier van lezen waarbij de lezer minder bewust bezig is met vorm en stijl van de tekst en een voorkeur heeft voor snel vermaak, plotwendingen en cliffhangers. Bij *reading for aesthetics* gaat de aandacht speciaal uit naar de esthetische en intellectuele waardering van een (literaire) tekst.

Foregrounding

Een originele metafoor of een opvallende zinsconstructie kan een lezer triggeren om een passage met (extra) aandacht te lezen. Dit wordt *foregrounding* genoemd.²⁷ Door foregrounding wordt de aandacht van de lezer getrokken, met als gevolg dat die de tekst op een andere, mogelijk intensere of meer aandachtige, manier leest en beleeft (Sanford & Emmott, 2012). Frequent voorkomende of voorspelbare woorden of woordcombinaties worden daarentegen vaker overgeslagen of er wordt korter bij stil gestaan (Faber et al., 2020). Herhaling kan er juist voor zorgen dat de aandacht van de lezer (opnieuw) wordt getrokken (Van de Ven, 2023a).

Er is enig empirisch bewijs dat foregrounding positief samenhangt met emotionele betrokkenheid bij het verhaal en onderdompeling in de verhaalwereld (Miall & Kuiken, 1994; Andringa, 1996; Koopman, 2016). Een andere studie liet een significant effect op de cognitieve betrokkenheid zien, onder andere door de tekst te willen onthouden of er achteraf op te reflecteren (Van Peer et al., 2007). Miall en Kuiken (1994) toonden aan dat lezers meer tijd besteedden aan passages met opvallende tekstuele kenmerken en dat foregrounding zorgde voor een gevoelsreactie ('*affect*'). Er zijn daarnaast aanwijzingen dat de mate van 'literariteit' een rol speelt bij de (emotionele en cognitieve) betrokkenheid van de lezer bij het verhaal. De leeservaring en emotionele respons lijkt complexer naarmate een tekst meer literaire kenmerken bevat (Koopman, 2016).

Van de Ven en collega's (2023) lieten in hun empirisch onderzoek zien dat lezers die stijl en literair taalgebruik belangrijk vinden (*reading voor aesthetics*) hier bewust aandacht aan schenken. Dit type lezers schakelt naar hyperaandacht en skimmen wanneer passages voorspelbaar zijn, clichés bevatten of ze de schrijfstijl als 'slecht' beoordelen. Van de Ven (2023a; 2023b) laat zien dat de ene lezer meer geabsorbeerd raakt in het verhaal door literair taalgebruik, terwijl dit voor de andere lezer juist afleidend werkt (Van de Ven, 2023a; 2023b). Een geoefendheid in literair lezen bij deze lezers zou ervoor kunnen zorgen dat ze bewuster kunnen schakelen tussen diep lezen en hyperlezen.

Aandachtmodulatie

De hierboven besproken gevolgen van het (veelvuldig) lezen van langere fictieteksten, namelijk beter begrip, meer cognitieve of emotionele betrokkenheid bij de tekst en het strategisch kunnen focussen op belangrijke passages, zouden bij kunnen dragen aan het vermogen bewust te schakelen tussen diep lezen en hyperlezen.

Het beheersen van aandacht kan worden getraind door het uitvoeren van complexe cognitieve taken, zoals het lezen van (literaire) verhalen (Barrett et al., 2004). Door de aandacht te beheersen en toe te spitsen op de informatie die van belang wordt geacht en minder belangrijke details te skimmen, zorgt de lezer ervoor dat het werkgeheugen niet overbelast wordt (Linderholm et al., 2018; Van de Ven, 2019). Dit strategisch filteren is bijvoorbeeld noodzakelijk wanneer er bij het lezen van een lange tekst voortdurend nieuwe informatie binnenkomt en moet worden toegevoegd aan het

²⁷ Foregrounding kan voorkomen op woord- of zinsniveau en zowel fonetisch (zoals alliteratie), grammaticaal (zoals woordvolgorde of het bewust weglaten van woorden) als semantisch (zoals metaforen of neologismen) van aard zijn (Mukařovský, 1976). Er kan ook sprake zijn van foregrounding op tekstniveau, bijvoorbeeld door een opvallend perspectief, een originele structuur of ambiguïteit van het verhaal (Short, 1996).

volledige 'plaatje' van het verhaal. Het lezen van lange teksten kan lezers trainen in het onderscheiden van essentiële informatie en minder belangrijke passages die als 'opvulling' dienen (Letzler, 2017; Van de Ven, 2019).

Wanneer een lezer grip heeft op een tekst is het gemakkelijker te bepalen welke passages aandacht en diepe lezing behoeven en welke informatie geskimd kan worden (Barrett et al., 2004; Van de Ven, 2019). Over het algemeen wordt er meer aandacht geschonken aan een eerste zin en de eerste alinea's van een verhaal, omdat lezers verwachten dat ze op basis hiervan een eerste beeld van het verhaal en de personages kunnen construeren. Andere lezers raken juist meer betrokken bij een literaire tekst wanneer er een dialoog begint en zijn geneigd aan passages met beschrijvingen minder aandacht te schenken. De aandacht kan ook worden getrokken door identificatie met personages, absorptie in het verhaal of door verwachtingen van het genre van een literaire tekst. Dit laatste kan worden verklaard doordat lezers met ervaring met een specifiek genre hun aandacht moduleren op basis van de verwachtingen van een bepaalde opbouw of het verloop van het verhaal (Van de Ven, 2023a; 2023b). De momenten in een verhaal waarop een gebeurtenis begint (*event boundary*) of waarop een significante scène of belangrijk detail voor de interpretatie van het verhaal wordt beschreven, kunnen ook voor modulatie naar diepe aandacht zorgen (Van de Ven, 2023a; Faber et al., 2018). De kwalitatieve studie van Van de Ven (2023a) laat bovenal zien dat aandachtmodulatie per lezer verschilt, afhankelijk van persoonlijke voorkeuren en ervaring met het lezen van (literaire) fictie.

Reflectie door aandacht voor eigen gedachten

Aandachtmodulatie vindt niet alleen plaats tussen belangrijke en minder belangrijke passages in een tekst, maar ook tussen de tekst en de eigen reactie en associaties. In veel onderzoek naar *mind-wandering* (het afdwalen van een bezigheid door de focus te verleggen naar de eigen gedachten) wordt lezen vaak als een activiteit gezien die de lezer met volledige concentratie en aandacht uitvoert. Mind-wandering zou deze concentratie verbreken en zorgen voor verminderd tekstbegrip (Schooler et al., 2004; Smallwood, 2011). Diep lezen wordt dus tegenover mind-wandering gezet. Fabry en Kukkonen (2019) stellen echter dat dit genuanceerder ligt. Er zijn vormen van mind-wandering waarbij de eigen gedachten gerelateerd zijn aan de inhoud van de tekst. Die zouden zelfs noodzakelijk zijn voor diep begrip van en reflectie op literaire teksten en voor diepe onderdompeling in een tekst. Het lezen van een literaire tekst kan mind-wandering die relevant is voor verhaalbegrip triggeren, door bijvoorbeeld figuurlijk taalgebruik. De lezer dwaalt af om tot begrip van de mogelijke betekenissen te komen of om te reflecteren op het verhaalverloop. Dit afdwalen zorgt voor hogere absorptie en een groter metacognitief begrip van het verhaal, waarbij de lezer de verbeelding inzet om tot verschillende interpretaties van het verhaal te komen en dit in een bredere context kan plaatsen. Fervente lezers van literatuur zouden beter in staat zijn tot dit verhaalgerelateerde afdwalen, terwijl minder geoefende lezers vaker afdwalen naar zaken die geen verband houden met de tekst (Fabry & Kukkonen, 2019; Kukkonen, 2021).

6.5 Conclusie

Het bovenstaande laat zien dat ervaring met het lezen van (literaire) fictie samenhangt met cognitief geduld. Cognitief geduld – het vermogen om zich langdurig en diep te focussen op een activiteit – is onontbeerlijk voor diep lezen. Het regelmatig (diep) lezen van langere, verhalende teksten kan

zorgen voor een grotere absorptie in de verhaalwereld en kan een verdere oefening zijn in concentratie en aandachtmodulatie. Opgaan in de verhaalwereld en een grote betrokkenheid bij de tekst kan eraan bijdragen dat de lezer bewuster leert schakelen tussen diepe aandacht voor belangrijke passages en hyperaandacht voor details die minder van belang zijn. Foregrounding en de mate van 'literariteit' kan deze aandachtmodulatie triggeren. Het strategisch filteren en moduleren tussen diep lezen en hyperlezen kan vervolgens weer tot een grotere betrokkenheid bij de tekst leiden. Ook verhaalgerelateerd afdwalen (mind-wandering), wat vaker voorkomt bij geoefende lezers, kan zorgen voor hogere absorptie en beter begrip van het verhaal.

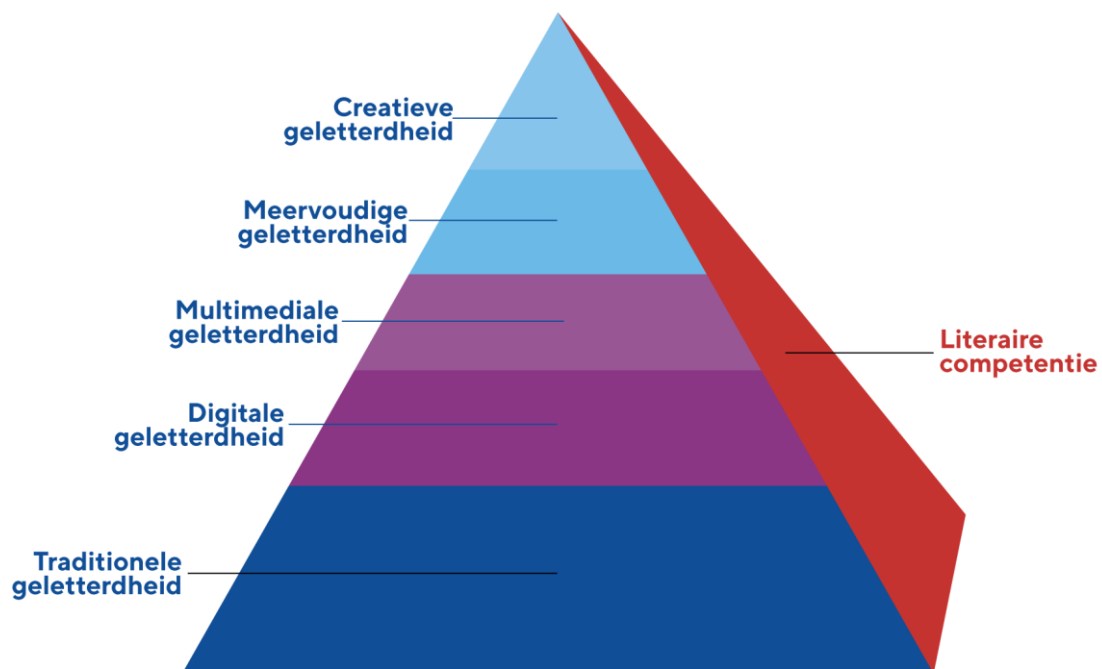
Kortom, mensen die vaak literatuur lezen, beschikken niet alleen over een bepaalde geoefendheid in diep lezen, maar doen ook ervaring op met aandachtmodulatie en het (bewust) schakelen tussen verschillende leesmodi. Zij kunnen deze vaardigheden vervolgens ook breder toepassen bij het lezen van niet-literaire teksten.

7 21^e-eeuwse geletterdheid

In dit hoofdstuk wordt op basis van de besproken geletterdheden en benodigde vaardigheden een voorstel gedaan voor een model van een 21^e-eeuwse geletterdheid (figuur 1). Dit is een geletterdheid waarin alle (lees)vaardigheden samenkomen die lezers nodig hebben om hun weg te vinden in de tekstuele veelheid en veelzijdigheid van de 21^e eeuw.

Figuur 1

Model van een 21^e-eeuwse geletterdheid



Traditionele geletterdheid als basis

Het model laat zien dat traditionele geletterdheid de basis vormt voor 21^e-eeuwse geletterdheid.

Traditioneel geletterd zijn is een voorwaarde om alle andere vormen van geletterdheid te kunnen

leren beheersen. Digitale geletterdheid bouwt voort op traditionele geletterdheid door hier vaardigheden aan toe te voegen, zoals het kunnen lezen van hypertexten, het kunnen navigeren op internet en het kritisch duiden van inhoud, betrouwbaarheid en herkomst van online teksten.

Multimediale geletterdheid valt onder digitale geletterdheid. Het gaat hierbij om het kunnen lezen en begrijpen van teksten waarbij geschreven taal gecombineerd is met (bewegend) beeld en geluid.

Metacognitief bewustzijn als doel

Meervoudige geletterdheid bouwt voort op of is een combinatie van traditionele geletterdheid, digitale geletterdheid en multimediale geletterdheid. Dit betekent dat een meervoudig geletterde kan omgaan met (een combinatie van) gedrukte, digitale en multimediale teksten, die kan integreren en hier betekenis aan kan geven. Een meervoudig geletterde is zich bewust van de verhouding en

interactie tussen verschillende teksten en modaliteiten en de verhalen die deze communiceren. Het efficiënt kunnen inzetten en verdelen van aandacht en het bewust moduleren tussen diep lezen en hyperlezen is een vaardigheid die meervoudig geletterden beheersen om te kunnen omgaan met (grote hoeveelheden) tekst. Het gaat hierbij om een metacognitief bewustzijn van de inzet van verschillende leesmodi. Dit valt bij uitstek onder een 'creatieve geletterdheid' (Van de Ven, 2017), waarbij de lezer steeds kiest welke leesmodus – diep en vol aandacht of skimmend en flexibel – zich het beste leent voor elke tekst of multimediale uiting en elk leesdoel.

Literaire competentie als katalysator

De schuine zijde van de driedimensionale driehoek wordt van onder tot boven ingenomen door literaire competentie. Dit toont de wisselwerking tussen literaire competentie en de vijf geletterdheden uit het model: enerzijds dragen de besproken geletterdheden en benodigde vaardigheden bij aan de ontwikkeling van literaire competentie, anderzijds kan literaire competentie bijdragen aan het ontwikkelen en versterken van alle verschillende geletterdheden.

Niet alleen leidt het frequent lezen van verhalende teksten tot een verbeterde leesvaardigheid, woordenschat en tekstbegrip, literaire competentie draagt ook bij aan het vaardig en flexibel omgaan met verschillende tekstsoorten en stijlen, figuurlijk taalgebruik en intertekstualiteit. Doordat met name fictionele teksten zich kenmerken door een grote variatie aan stijlen en registers, door experiment, gelaagdheid en ambiguïteit, oefenen fervente lezers van fictie met het interpreteren en kritisch beoordelen van een verscheidenheid aan (complexe) teksten. Het lezen van fictie draagt daarnaast bij aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en het empathisch vermogen. Een literair competente lezer kan verbanden leggen binnen de tekst, tussen tekst en beeld en tussen verschillende teksten, en de betekenis relateren aan zichzelf, de ander en de wereld als geheel. Tot slot trainen fervente lezers van (literaire) fictie hun vermogen tot diepe aandacht en leren ze bewust schakelen tussen diep lezen en hyperlezen.

Synthetiseren, analyseren, interpreteren en evalueren. Inleven, kennis opdoen en reflecteren. Moduleren tussen verschillende vormen van aandacht en het vermogen tot diep lezen. Dit zijn vaardigheden die worden ontwikkeld of versterkt door het lezen van (literaire) fictie. Lezers kunnen die ook toepassen op andere teksten die ze tegenkomen in het dagelijks leven. Met andere woorden, het lezen van fictie stimuleert het ontwikkelen van een metacognitief bewustzijn dat cruciaal is bij het omgaan met teksten in de 21^e-eeuwse informatiemaatschappij.

Model van een 21^e-eeuwse geletterdheid

Het model van een 21^e-eeuwse geletterdheid geeft inzicht in hoe de verschillende geletterdheden op elkaar voortbouwen. Van de basis van traditionele geletterdheid naar het ontwikkelen van een creatieve geletterdheid, waarbij de lezer een metacognitieve leeshouding aanneemt en bewust kan schakelen tussen verschillende vormen van aandacht en leesmodi. Diep lezen en hyperlezen zijn niet alleen complementair, maar maken ook deel uit van elkaar. Een verdere onderverdeling tussen de verschillende vormen van hyperlezen, diep lezen en de bijbehorende soorten aandacht maakt dit inzichtelijk (zie tabel 1, p. 25). Door deze nuances aan te brengen, kunnen we beter begrijpen hoe de leesmodi zich tot elkaar verhouden en elkaar aanvullen.

21^e-eeuwse geletterdheid in de praktijk

Kennis van de competenties en vaardigheden die vallen onder een 21^e-eeuwse geletterdheid kan bijdragen aan de vormgeving van het lees- en literatuuronderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Het model laat zien dat traditionele geletterdheid een belangrijke basis vormt voor alle overige geletterdheden. Leerlingen die meervoudig geletterd zijn, zijn het beste toegerust op het efficiënt en kritisch omgaan met een verscheidenheid aan tekstuele uitingen.

Hoewel er vaak wordt gesproken van 'ontlezing', lijkt vooral het vermogen tot diep lezen en het opbrengen van concentratie om langere teksten te lezen onder druk te staan bij kinderen en jongeren. Diep lezen is onderdeel van meervoudige geletterdheid en onontbeerlijk voor complex tekstbegrip en het kritisch omgaan met teksten. Het is daarom aan te bevelen om specifiek het oefenen van diep lezen te stimuleren in het onderwijs. Ook wil dit rapport een bewustzijn creëren dat houdingsaspecten zoals de bereidheid van leerlingen zich in een tekst te verdiepen en het vermogen een bepaalde 'leesinspanning' te leveren ook als onderdeel gezien kunnen worden van literaire competentie. Daarnaast is het belangrijk kennis te hebben van de mogelijkheden van (literaire) fictie voor het ontwikkelen en bevorderen van concentratie, aandachtmodulatie en verschillende andere essentiële vaardigheden die horen bij een 21^e-eeuwse geletterdheid.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Van het Zandt, R., & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.
- Alexander, P. A. (2018). Looking down the road: Future directions for research on depth and regulation of strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(1), 152-166.
- Alzahabi, R., & Becker, M. W. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *39*(5), 1485-1495.
- Andringa, E. (1996). Effects of "narrative distance" on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, *23*(6), 431-452.
- Bakker, N. (2015). Hyperfictie op herkansing. Een empirisch onderzoek naar het effect van multimedia en interactiviteit op de leeservaring. In D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* (pp. 155-184). Stichting Lezen.
- Bakker, N. (2021). Digitaal lezen, anders lezen? De technologische lees(r)evolutie in empirisch perspectief. In E. Segers & R. van Steensel (Red.), *De nieuwe lezer. Lezen in het digitale tijdperk* (pp. 51-60). Eburon.
- Baron, N. S. (2015). *Words on screen: The fate of reading in a digital world*. 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), 553-573.
- Baumgartner, S. E., Van der Schuur, W. A., Lemmens, J. S., & Te Poel, F. (2017). The relationship between media multitasking and attention problems in adolescents: Results of two longitudinal studies. *Human Communication Research*, *44*, 3-30.
- Bax, S., Coppens, P-A. J. M., Evers-Vermeul, J., De Glopper, K., Van Herten, M., Mantingh, E., Van Oostendorp, M., & Van Voorst, S. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Meesterschapsteam Nederlands. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Geraadpleegd van <https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf>
- Bernaerts, L., Uyttersprot, V., & Van der Haven, K. (2018). Leren door literaire kennis: een transhistorische blik. *Nederlandse Letterkunde*, *23*(3), 331-357.
- Beukers, G. (2023, 14 maart). Lezen om snel het einde te halen: waarom Tolstoj op de telefoon misschien niet zo'n goed idee is. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/lezen-om-snel-het-einde-te-halen-waarom-tolstoj-op-de-telefoon-misschien-niet-zo-n-goed-idee-is~bcd51f34/>
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Fawcett Columbine.
- Bowman, L., Levine, L., Waite, B., & Gendron, M. (2010). Can students really multi-task? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, *54*(4), 927-931.
- Bowman, L. L., Waite, B. M., & Levine, L. E. (2015). Multitasking and attention: Implications for college students. In L. D. Rosen, N. A. Cheever & L. M. Carrier (Red.), *The Wiley handbook of psychology, technology and society* (pp. 388-403). Wiley Blackwell.

- Brand-Gruwel, S., & Wopereis, I. (2019). *Word informatievaardig! Digitale informatie selecteren, beoordelen en verwerken*. Noordhoff Uitgevers.
- Carr, N. (2008). Is Google making us stupid? *Atlantic Monthly*, 301(6), 56-63. Geraadpleegd van <https://www.theatlantic.com/doc/200807/google>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Co.
- Carrier, L. M., Cheever, N. A., Rosen, L. D., Benitez, S., & Chang, J. (2009). Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computer in Human Behavior*, 25(2), 483-489.
- Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Lim, A. (2015). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental Review*, 35, 64-78.
- Cataldo, G. M., & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of educational psychology*, 92(4), 791-799.
- Cho, K. W., Altarriba, J., & Popiel, M. (2015). Mental juggling: When does multitasking impair reading comprehension? *Journal of General Psychology*, 142(2), 90-105.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Red.) (2000). *Multiliteracies*. Routledge.
- Cornelissen, G. (2016). Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool. Stichting Lezen.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E. & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing*, 14, 549-568.
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Harvard Business Press.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Penguin.
- De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25, 261-287.
- 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, 1616-1641.
- Dolnick, B. (2019, 4 mei). Why you should start binge-reading right now. *New York Times*. Geraadpleegd van <https://www.nytimes.com/2019/05/04/opinion/sunday/why-you-should-start-binge-reading-right-now.html>

- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd van <https://www.pisa-nederland.nl/wp-content/uploads/2020/10/PISA-2018-De-verdieping-Leesvaardigheid.pdf>
- Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen. (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. SLO. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/publish/pages/9269/een-nadere-beschouwing.pdf>
- E-Read. (2019). *COST E-READ Stavanger declaration concerning the future of reading*. Geraadpleegd van <https://ereadcost.eu/wpcontent/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>
- Faber, M., Radvansky, G. A., & D'Mello, S. K. (2018). Driven to distraction: A lack of change gives rise to mind wandering. *Cognition*, 173, 133-137.
- Faber, M., Mak, M., & Willems, R. M. (2020). Word skipping as an indicator of individual reading style during literary reading. *Journal of eye movement research*, 13(3), 1-9.
- Fabry, R. E., & Kukkonen, K. (2019). Reconsidering the mind-wandering reader: Predictive processing, probability designs, and enculturation. *Frontiers in Psychology*, 9(2648), 1-14.
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task? *Cyber Psychology & Behavior*, 12(1), 51-53.
- Franck, G. (2019). The economy of attention. *Journal of Sociology*, 55(1), 8-19.
- Galda, L., & Liang, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 268-275.
- Ghonem-Woets, K. (2010). Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschooleleeftijd. Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar. Stichting Lezen.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69-71.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit. Geraadpleegd van <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/p/i/pirls-2016.pdf>
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit van Twente. Geraadpleegd van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf.
- Gubbels, J. (2020). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>
- 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). Eburon.
- Hari, J. (2022). *Stolen focus: Why you can't pay attention -- and how to think deeply again*. Crown.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 1, 187-199.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.

- Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., De Bruïne, A. (2020). Begrijpend lezen, het opbouwen van een coherente mentale representatie. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd van <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/begrijpend-lezen-deel-1>
- Heynders, O. (2022, 17 juni). Literaire fictie in de democratische publieke ruimte. *Diggit Magazine*. Geraadpleegd van <https://www.diggitmagazine.com/articles/literaire-fictie-de-democratische-publieke-ruimte>
- Heynders, O. (2023, 11 mei). 'Fiction Literacy' in the media society: How to keep a grip on reality erosion. *Diggit Magazine*. Geraadpleegd van <https://www.diggitmagazine.com/academic-papers/fiction-literacy>
- Hisgen R., & Van der Weel, A. H. (2022). *De lezende mens: De betekenis van het boek voor ons bestaan*. Atlas Contact.
- Hopfinger, J. B., & Parks, E. L. (2012). Involuntary attention. In G. R. Mangun (Red.), *Neuroscience of attention* (pp. 30-53). Oxford University Press.
- Houtveen, T., Van Steensel, R., & De la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Hovius, R. (2022, 14 april). Ted-talk-grootheid Johann Hari vindt het de schuld van Twitter en YouTube dat hij geen boek meer uit krijgt. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/ted-talk-grootheid-johann-hari-vindt-het-de-schuld-van-twitter-en-youtube-dat-hij-geen-boek-meer-uit-krijgt~bcf20bfb/>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Peil.Leesvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200.
- Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in The Teaching of English*, 33, 402-460.
- Kamberelis, G., & Bovino, T. D. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 138-170.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- KNAW. (2012). *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs: Vaardigheden en attitudes voor de 21ste eeuw*. KNAW. Geraadpleegd van <https://storage.knaw.nl/2022-07/Digitale-geletterdheid-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Koopman, E. M. (2015). How texts about suffering trigger reflection: Genre, personal factors, and affective responses. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 430-441.
- Koopman, E. M. (2016). Effects of 'literariness' on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98.

- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading. Insights from the research* (2de editie). Libraries Unlimited.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kühn S., & Gallinat, J. (2015). Brains online: structural and functional correlates of habitual internet use. *Addiction Biology*, 20(2), 415-422.
- Kuijpers, M., Douglas, S., & Kuiken, D. (2019). Personality traits and reading habits that predict absorbed narrative fiction reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(1), 74-88.
- Kukkonen, K. (2021). Reading, fast and slow. *Poetics Today*, 42(2), 173-191.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony. The relationship between pictures and text in ironic picture books. *The Lion and the Unicorn*, 23(3), 157-183.
- KvB Boekwerk. (2023a). *Rapportage Boekenbranche meting 63, Boeken lezen, lenen en kopen*. GfK. Geraadpleegd van https://kvbboekwerk.nl/wp-content/uploads/2023/05/896660-Boekenbranche-M63-rapportage_def-2.pdf
- KvB Boekwerk. (2023b). *Rapportage Boekenbranche meting 64, In de leeswereld van jongeren. Boeken lezen, lenen en kopen*. GfK. Geraadpleegd van https://kvbboekwerk.nl/wp-content/uploads/2023/09/Rapportage_Boekenbranche-M64-Jongeren-en-Lezen_v2.0.pdf
- Lanham, R. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 198-200.
- Lau, W. F., & Yuen, A. H. K. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9.
- Letzler, D. (2017). *The craft of fiction. Mega-novels and the science of paying attention*. University of Nebraska Press.
- Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L. (2014). Mobile media use, multitasking and distractibility. *International Journal of Cyber Behavior*, 2(3), 15-29.
- Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng, Y., & Van den Broek, P. (2018). Fluctuations in the availability of information during reading: Capturing cognitive processes using the landscape model. In T. J. M. Sanders & M. A. Gernsbacher (Red.), *Accessibility in text and discourse processing. A special issue of discourse processes* (pp. 165-186). Routledge.
- Loh, K. K., & Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. *PloS one*, 9(9), e106698.
- Loh, K. K., & Kanai, R. (2016). How has the Internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, 22(5), 506-520.
- Lui, K. F., & Wong, A. C. N. (2012). Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(4), 647-653.
- Luyten, H (2022). The global rise of online chatting and its adverse effect on reading literacy. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101101.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. The Timble Press.

- Meyer, B. J. F., & Rice, G. E. (1984). The structure of text. In R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Red.), *Handbook of Reading Research (Volume 1)* (pp. 319-351). Longman.
- Miall, D. S., & Dobson, T. (2001). Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, 2(1).
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- 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.
- Mol, S. E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid*. Stichting Lezen.
- Mukařovský, J. (1976). *On poetic language*. De Ridder Press.
- Nauwelaerts, K. (2015). Ik zie ik zie wat jij niet ziet. Onderzoek naar de relatie tussen prentenboeken en de ontwikkeling van beeldende geletterdheid bij kinderen. [Dissertatie, Universiteit Hasselt]. Document Server UHasselt. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1942/25269>
- Neijt, A., Mantingh, E., Coppens, 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.
- Newport, C. (2016). *Deep work. Rules for focused success in a distracted world*. Little, Brown Book Group.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland Publishing.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 235-248). Sage.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Eburon.
- Oatley, K., Mar, R. A., & Djikic, M. (2012). The psychology of fiction: Present and future. In I. Jaén & J. Simon (Red.), *Cognitive literary studies: Current themes and new directions* (pp. 235-249). Texas University Press.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA. OECD Publishing. Geraadpleegd van https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA. OECD Publishing. Geraadpleegd van https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en#page1
- Ontwikkelteam Digitale geletterdheid. (2019). *Leergebied Digitale geletterdheid*. Curriculum.nu. Geraadpleegd van <https://curriculum.nu/download/dg/Voorstellen-ontwikkelteam-Digitale-geletterdheid-1.pdf>
- Ontwikkelteam Nederlands. (2019). *Leergebied Nederlands*. Curriculum.nu. Geraadpleegd van <https://www.curriculum.nu/download/nl/Voorstellen-ontwikkelteam-Nederlands-1.pdf>
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V., Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.

- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-68.
- Pfauth, E. J. (2016, 3 februari). Wie zich leert concentreren, heeft direct een voorsprong op anderen. *De Correspondent*. Geraadpleegd van <https://decorrespondent.nl/3937/wie-zich-leert-concentreren-heeft-direct-een-voorsprong-op-anderen/15d22b45-22d3-08c9-1540-5be64d8dc18e>
- 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.
- Qrius. (2021). *De leescultuur van jongeren*. Stichting Lezen.
- Raad voor Cultuur. (2005). *Mediawijsheid. De ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Raad voor Cultuur. Geraadpleegd van <https://www.nationaalmediapaspoort.nl/images/pdf/Mediawijsheid%20Ontwikkeling%20naar%20nieuw%20burgerschap%20door%20Raad%20voor%20Cultuur....pdf>
- Raad voor Cultuur, Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Raad voor Cultuur, Onderwijsraad.
- Ralph, B. C., Thomson, D. R., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2014). Media multitasking and failures of attention in everyday life. *Psychological research*, 78(5), 661-669.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 Years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Reichenfeld, L. (2018). Kijk Wijzer naar prentenboeken. Naar een instrument voor een interpretatie van prentenboeken op basis van de interactie tussen beeld en tekst. [Masterthesis, Tilburg University]. Scriptiedatabase Tilburg University. Geraadpleegd van <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=149684>
- 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.
- Sandak, R., Mencl, W. E., Frost, S. J., & Pugh, K. R. (2004). The neurological basis of skilled and impaired reading: Recent findings and new directions. *Scientific Studies of Reading*, 8(3), 273-292.
- Sanford, A. J., & Emmott, C. (2012). *Mind, brain, and narrative*. Cambridge University Press.
- Schooler, J. W., Reichle, E. D., & Halpern, D. V. (2004). Zoning out while reading. In D. T. Levin (Red.), *Thinking and seeing: Visual metacognition in adults and children* (pp. 203-226). MIT Press.
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (2022, 5 september). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(5).
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (z.d.). *The Ljubljana reading manifesto: Why higher-level reading is important*. Reading Manifesto. Geraadpleegd van <https://readingmanifesto.org/#>
- Segers, E. (2017). Children's hypertext comprehension. In E. Segers & P. W. van den Broek (Red.). *Developmental perspectives in written language and literacy* (pp. 149-164). John Benjamins.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Short, M. H. (1996). *Exploring the language of poems, plays and prose*. Longman.

- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Blackwell.
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world. In M. Greenberger (Red.), *Computers, communications, and the public interest* (pp. 38-52). Johns Hopkins Press.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- SLO. (2023, 7 november). *Hogere denkvaardigheden. Taxonomie van Bloom*. SLO. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/taxonomie-bloom/>
- 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.
- Soetaert, R. (2006). De cultuur van het lezen. In R. Soetaert (Red.), *De cultuur van het lezen* (pp. 7-74). Nederlandse Taalunie.
- Sosnoski, J. J. (1999). Hyper-readings and their reading engines. In G. E. Hawisher & C. L. Selfe (Red.), *Passions, pedagogies, and twenty-first century technologies* (pp. 161-177). State University Press-NCTE.
- Staid, M. S. (2019, 8 februari). Reading in the age of constant distraction. *The Paris Review*. Geraadpleegd van <https://www.theparisreview.org/blog/2019/02/08/reading-in-the-age-of-constant-distraction/>
- Stalpers, C. (2020). De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen. Stichting Lezen.
- Stavrinos, D., McManus, B., Underhill, A. T., & Lechtreck, M. T. (2019). Impact of adolescent media multitasking on cognition and driving safety. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 161-168.
- Stichting Lezen. (2016). *Geletterdheid in de 21^e eeuw: een verkenning*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/geletterdheid-in-de-21e-eeuw.pdf>
- Stichting Lezen. (2017). *Wat doet het boek?* Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Wat20doet20het20boek.pdf>
- Stichting Lezen. (2020a). *Voorop in leesbevordering. Activiteitenplan Stichting Lezen 2021-2024*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2020/09/St.Lezen-Beleidsplan2021-2024-DEFonline.pdf>
- Stichting Lezen. (2020b). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/de-doorgaande-leeslijn-2020-digitaal.pdf>
- Stichting Lezen – Leesmonitor. (2021). *Digitale geletterdheid steunt op printgeletterdheid*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/onderzoek/digitale-geletterdheid-steunt-op-printgeletterdheid/>
- Stichting Lezen – Leesmonitor. (2023). *Lezen wordt het vaakst gecombineerd met luisteren, kijken en communiceren*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/onderzoek/lezen-wordt-het-vaakst-gecombineerd-met-luisteren-kijken-en-communiceren/>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Maatschappelijke kosten laaggeletterdheid*. PricewaterhouseCoopers Advisory N. V. Geraadpleegd van <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/maatschappelijke-kosten-laaggeletterdheid>
- Sturm, B. (2013). Bibliocreativity: how books and stories develop creativity. In J. Jones & L. Flint (Red.), *The creative imperative: School librarians and teachers cultivating curiosity together* (pp. 203-214). ABCCLIO.

- Suggate, S. P., & Martzog, P. (2022). Preschool screen-media usage predicts mental imagery two years later. *Early Child Development and Care*, 192(10), 1659-1672.
- Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd van https://www.expertisecentrumnederlands.nl/pirls-2021-resultaten/download/PIRLS-2021_Rapportage.pdf
- Takeuchi, H., Taki, Y., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2018). Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence: longitudinal analyses. *Human Brain Mapping*, 39(11), 4471-4479.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Eburon.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. SLO.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). 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.
- Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9889-9896.
- Van Bergen, E., Vasalampi, K., & Torppa, M. (2020). How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56, 415-434.
- Van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: Cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 543-456.
- Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54, 1-13.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2012). *Tendrapport internetgebruik 2012: Een Nederlands en Europees perspectief*. Universiteit Twente. Geraadpleegd van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5144062/2012_Tendrapport_Internetgebruik.pdf
- Van Deursen, A. J. A. M. & Helsper, E. J. (2020). *Digitale vaardigheden: een onderzoeks- en beleidsagenda*. Universiteit Twente. Geraadpleegd van https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/250787276/Rapport_Digitale_Vaardigheden.pdf
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taal didactiek voor het basisonderwijs*. Boom uitgeverij.
- Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In T. Houtveen & R. van Steensel, *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 15-35). Eburon.
- Van Peer, W., Hakemulder, F., & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), 197-213.
- Van der Pol, J. A. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Eburon.
- Van de Ven, I. (2017). Creative reading in the information age: Paradoxes of close and distant reading. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 156-164.
- Van de Ven, I. (2019). Creatieve geletterdheid: Close reading, hyper-reading en modulatie van aandacht. *TNTL: Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 135(2), 181-199.
- Van de Ven, I. (2021). Het lezen van literaire teksten in een aandachtseconomie. In E. Segers & R. van Steensel (Red.), *De nieuwe lezer. Lezen in het digitale tijdperk* (pp. 23-34). Eburon.

- Van de Ven, I. (2023a). 'Gonna Get You, Baby!' A qualitative-empirical study of attentional modulation in reading a short story. *Language & Literature*, 32(4), 458-478.
- Van de Ven, I. (2023b). Attentional modulation in literary reading: A theoretical-empirical framework. *Orbis Litterarum*, 00, 1-18.
- Van de Ven, I., Hakemulder, F., & Mangen, A. (2023). 'TL;DR' (Too Long; Didn't Read)? Cognitive Patience as a Mode of Reading: Exploring Concentration and Perseverance. *Scientific Study of Literature*, 12(1), 68-86.
- Van der Weel, A. H. (2018). Where will the digital turn in reading take us? In G. Proot, D. McKitterick, A. Nuovo & P. F. Gehl (Red.), *Lux librorum: Essays on books and history for Chris Coppens* (pp. 229-236). Flanders Book Historical Society.
- Van der Weel, A. H., & Mangen, A. (2022). Textual reading in digitised classrooms: Reflections on reading beyond the internet. *International Journal of Educational Research*, 115, 102036.
- Van der Weel, A. H. (2019). Literary authorship in the digital age. In: I. Berensmeyer, G. Buelens & M. Demoor (Red.). *The Cambridge handbook of literary authorship* (pp. 218-234). Cambridge University Press.
- Verheijen, L. (2018). Is textese a threat to traditional literacy? Dutch youths' language use in written computer-mediated communication and relations with their school writing [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. LOT. Geraadpleegd van https://www.lotpublications.nl/Documents/529_fulltext.pdf
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148-162.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 105-121.
- Vroonhoven, M. (2022, 6 mei). Voor ik het weet, scroll ik als een dolle zombie de hele ochtend weg. *De Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/voor-ik-het-weet-scroll-ik-als-een-dolle-zombie-de-hele-ochtend-weg~b4085eb4/>
- Waite, B. M., Lindenberg, R., Ernst, B., Bowman, L. L., & Levine, L. E. (2018). Off-task multitasking, note-taking and lower- and higher-order classroom learning. *Computers & Education*, 120, 98-111.
- Wallis, C. (2006, 27 maart). The Multitasking Generation. *Time*. Geraadpleegd van http://content.time.com/time/classroom/glenfall2006/pdfs/the_multitasking_generation.pdf
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Wennekers, A. M., De Haan, J., & Huysmans, F. (2016). Over Media:Tijd. In *Media:Tijd in kaart*. Geraadpleegd van https://digitaal.scp.nl/mediatijd/over_mediatiid
- Wennekers, A. M., Schaper, J. C., & De Haan, J. (2019). Over Media:Tijd. In *Trends in Media:Tijd*. Geraadpleegd van <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatiid/over-mediatiid>
- Wilcockson, T. D., Ellis, D. A., & Shaw, H. (2018). Determining typical smartphone usage: What data do we need? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(6), 395-398.
- Winner, E. (1988). The point of words. Children's understanding of metaphor and irony. Harvard University Press.
- 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. Eburon.
- Wolf, M. (2007). Proust and the squid: The story and science of the reading brain. HarperCollins.

- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.
- Wolf, M. (2020, 24 augustus). Screen-based online learning will change kids' brains. Are we ready for that? *The Guardian*. Geraadpleegd van <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/aug/24/deep-literacy-technology-child-development-reading-skills>
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Ohio State University Press.

