



LITERAIR LEZEN IN HET DIGITALE TIJDPERK

FRANK HAKEMULDER & ANNE MANGEN

SAMENVATTING

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

1 INLEIDING

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

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

2 VERANDERINGEN IN HET LEZEN

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

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

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

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

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

2.1 VERWACHTE CONSEQUENTIES

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 ONDERZOEK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 CONCLUSIE

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

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

4 SLOTBESCHOUWING

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

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

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

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

LITERATUURLIJST

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

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

- Koopman, E. M. E. (2015). Why do we read sad books? Eudaimonic motives and meta-emotions. *Poetics*, 52, 18–31.
- Krashen, S. D., Lee, S. Y., & Lao, C. (2017). *Comprehensible and compelling: The causes and effects of free voluntary reading*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Lezerscollectief (2015). *Samen sterke verhalen vertellen. Het mooiste uit de literatuur, gekozen door het Lezerscollectief*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.
- Mangen, A., & Weel, A. van der (2016). The evolution of reading in the age of digitalisation: An integrative framework for reading research. *Literacy*, 50(3), 116–124.
- Mc Laughlin, T. (2016). *Reading and the body: The physical practice of reading*. Springer.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. Geraadpleegd van <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Neijt, A., Mantingh, E., 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.
- Neuman, S. B. (1995). *Literacy in the television age: The myth of the TV effect*. Greenwood Publishing Group.
- Oliver, M. B., Ferchaud, A., Yang, C., Huang, Y., & Bailey, E. (2017). Absorption and meaningfulness: Examining the relationship between eudaimonic media use and engagement. In F. Hakemulder, M. Kuijpers, E. Tan, K. Balint & M. Doicaru (red.), *Narrative Absorption* (pp. 253–270). Amsterdam: Benjamins.
- Peer, W. van (1988). Reading, culture and modern mass media. *Journal of Information Science*, 14(5), 305–309.
- Peer, W. van, Sopcak, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., & Hakemulder F. (in press). Foregrounding. In D. Kuiken, & A. M. Jacobs, *Living handbook of empirical literary studies*. Berlin: DeGruyter.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students’ extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102.
- Pianzola, F., Reborá, S., & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers’ comments in the margins. *PloS One*, 15(1), e0226708.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Parijs: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Roe, A. (2020). Student’s reading habits and attitudes towards reading. In T.S. Frønes & F. Jensen (eds.), *Like muligheter til god leseforståelse? Lesing i PISA i et 20-års perspektiv. [Equal opportunities for good reading comprehension? Reading in PISA in a 20 year perspective.]* (pp. 101–126). Oslo: Universitetsforlaget.

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

OVER DE AUTEURS

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

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