

## Strategieën bij het lezen van literatuur<sup>1</sup>

In het literatuuronderwijs zijn velerlei opdrachten en vragen aan leerlingen gangbaar. Al naar gelang het accent dat een docent legt (Janssen, 1995) wordt leerlingen gevraagd literaire teksten in een historische context te plaatsen, te interpreteren of analyseren, met plezier te lezen, na te vertellen, met persoonlijke ervaringen in verband te brengen of te evalueren. Met grote vanzelfsprekendheid wordt daarbij op een heel repertoire van verwerkingsstrategieën een beroep gedaan, waarbij de docent de resultaten meestal op grond van ervaring en eigen kennis beoordeelt. Zelden wordt bewust stilgestaan bij de *processen* die aan de antwoorden, verslagen en gesprekken ten grondslag liggen en bij de mogelijkheden om juist deze processen verder te ontwikkelen. Literatuurmethodes zijn veelal op de vakinhouden gericht. De docentenhandleidingen bieden alleen antwoorden op de gestelde vragen, extra stof, en een enkele suggestie voor werkvormen. Van een 'procesgerichte benadering' lijkt ook bij een 'leerling-gericht' literatuuronderwijs nog weinig sprake te zijn. De overweging dat een dergelijke benadering een waardevolle aanvulling op de bestaande onderwijspraktijk zou kunnen bieden vormt het uitgangspunt van dit stuk. Ik zal een poging doen om fundamentele strategieën en mentale activiteiten bij het lezen en begrijpen van fictie te beschrijven. De bedoeling is om zowel een hulpmiddel te bieden voor de analyse van bijvoorbeeld antwoorden op essayvragen, interpretaties of gesprekken en discussies over een verhaal of gedicht, alsook ideeën aan te leveren voor gerichte uitbreiding en ontwikkeling van de activiteiten. Aan de hand van 'hardop-denken-protocollen' worden enkele verschillen tussen meer en minder succesvolle verwerkingsprocessen geïllustreerd. Het stuk wordt besloten met een aantal suggesties voor didactische toepassing.

### 1. Leesstrategieën

#### 1.1. Uitgangspunten en eerste onderscheidingen

Van Dijk & Kintsch (1983) hebben als eersten en tot dusver enigen geprobeerd een integrale beschrijving te geven van strategieën en mentale activiteiten die bij productie en receptie van taal een rol spelen. Hun werk geldt nog steeds als een standaardwerk in de psychologie van de tekstverwerking. Daarnaast bestaat er onderzoek met een toegepaste component dat zich vooral richt op het (leren) verwerken van informatieve teksten. Overzichten daarvan zijn te vinden in het *Handbook of reading research, Vol.2* (Barr, Kamil & Mosenthal, 1991). Paris e.a. (1991) beschrijven in het hoofdstuk 'The development of strategic readers' met

name de ontwikkelingen in het doelgericht lezen van beginnende tot ervaren lezers. De invalshoek in dit overzicht is specifiekler dan bij Van Dijk & Kintsch en biedt een aanvulling op hun alomvattende aanpak. We zullen met onze beschrijving bij beide werken aanknopen. Echter, zowel Van Dijk & Kintsch als Paris e.a. besteden relatief weinig aandacht aan het lezen van (literaire) fictie. Er is een enkele poging gedaan om vanuit didactisch perspectief een brug te slaan tussen algemeen lees-onderzoek en het lezen van literatuur (Grzesik, 1990), maar aanvullingen zullen aan theorieën en studies over juist het 'literaire lezen' moeten worden ontleend.

De centrale notie *strategie* verbinden Van Dijk & Kintsch in aansluiting op handelingstheorieën met *doelgericht handelen*: subjecten genereren voorstellingen van hetgeen ze willen bereiken en vormen op grond van hun ervaring en kennis tevens voorstellingen van hoe - dat wil zeggen door welke reeks van activiteiten - ze hun doel het best kunnen bereiken. Een strategie is dus gerelateerd aan een *doel* en impliceert een moment van *keuze* tussen alternatieve handelingen in het licht van de *verwachting van effectiviteit*. Paris e.a. scherpen dit nog aan door het keuzemoment als 'welovertogen' te definiëren. In de doelbewustheid van de keuze zien zij het onderscheid ten opzicht van 'skills' die volgens hen automatisch en intuïtief worden ingezet. In het volgende zullen we dit onderscheid echter niet strikt aanhouden, maar ervan uitgaan dat strategieën ook op intuïtie, routine en gewoonte kunnen berusten.

Van Dijk & Kintsch onderscheiden verschillende niveaus van strategieën die hiërarchisch met elkaar zijn vervlochten. Zij wijzen erop dat talige strategieën zijn ingebed in het geheel van sociaal-cultureel bepaalde communicatie en interactie. Lezers hebben bijvoorbeeld cultureel bepaalde doelvoorstellingen en verwachtingen wanneer zij een kwaliteitskrant, een advertentie of een moderne roman lezen. De verwachtingen sturen eerst de lektuurkeuze en vervolgens de manier van lezen, zoals bij het lezen van de krant de selectie van artikelen meestal is verbonden met het gericht updaten van bepaalde kennis.

Van Dijk & Kintsch manen echter tot voorzichtigheid bij het aangeven van hiërarchische structuren, omdat de precieze structurering moeilijk is vast te stellen en de ruimere context vaak alleen als een algemene achtergrond dient (p. 76). Wij zullen ons hier vooral richten op de specifieke verwerkingsstrategieën, maar ontkomen er niet aan om enige aandacht aan de culturele achtergronden te besteden. Bij *literatuur* spelen namelijk cultureel bepaalde doelvoorstellingen en verwachtingen een belangrijke rol. Kinderen bouwen afhankelijk van hun omgeving en onderwijs geleidelijk een beeld op van wat verhalen, fictie, literatuur zijn, wat zij ervan kunnen verwachten en wat aan henzelf voor eisen worden gesteld. De leer- en ontwikkelingsprocessen die hiermee verbonden zijn en die zich kunnen voortzetten tot in de verre volwassenheid worden samengevat onder de term *literaire socialisatie*.<sup>2</sup> Culturele bepaaldheid in de omgang met literatuur is bijvoorbeeld te zien in historische verschuivingen in het literatuuronderwijs (Van de Ven, 1990; Kloek, 1993) of in verschillen tussen onderwijsprogramma's van diverse landen (Purves, 1981). Staat in de ene periode 'morele vorming', in een andere de



talig-esthetische vorming centraal, zo ligt in weer een andere de nadruk op 'leesplezier', 'cultuurhistorische kennis', analytisch vermogen en/of de vorming van 'persoonlijke smaak en kritisch vermogen'. Tegelijkertijd is duidelijk dat doelvoorstellingen bij het lezen van fictie/literatuur niet eenduidig zijn vast te leggen en dat verschillende leesdoelen naast en doorelkaar kunnen lopen, vooral ook omdat aan te nemen is dat literaire teksten door vorm en inhoud de lezer zelf sterk zullen sturen. Terugblikkend op de bovengenoemde omschrijving van 'strategie' zal dus duidelijk zijn dat dit begrip, en vooral de toevoeging van 'welbewuste keuze' hier met omzichtheid is te gebruiken.

Dat lezers hun lees- en verwerkingsstrategieën aanpassen aan voorstellingen van wat literatuur 'biedt en vergt', is empirisch vastgesteld door Zwaan (1993). Hij liet verhalende teksten in verschillende condities lezen: in de ene conditie met de informatie dat de tekst uit een krantenverslag, in de andere conditie met de informatie dat de tekst uit een literair verhaal afkomstig was. Hij vond dat de lezers in de literaire conditie ten eerste langzamer lasen, en ten tweede meer van de talige oppervlakte onthielden. Hieruit blijkt dus dat de lezers, onafhankelijk van de teksteigenschappen, hun verwerkingsstrategieën aanpassen aan het domein waarin zij een tekst plaatsen. Waar een algemene doelstelling - hierop komen we nog terug - voor het lezen van een tekst globaal is een representatie te vormen van hetgeen in de tekst staat, wordt de manier waarop de vorming van die representatie plaatsvindt, door een 'constraint' hoger in de hiërarchie gestuurd: klaarblijkelijk schenken lezers bij literatuur meer aandacht aan taal en stijl dan bij een krant. In een vergelijkbaar experimentje vonden studenten<sup>3</sup> een overeenkomstig resultaat voor een tekstfragment met een amoureuze scène dat in de ene conditie als stuk uit de Bouquet-reeks, in de andere als fragment uit een literaire roman werd aangeboden. In de Bouquet-conditie lasen de informanten - leerlingen uit een 5 VWO-klas - sneller en onthielden ze minder woorden precies, maar de globale inhoud even goed. Ook hier sturen voorkennis en verwachtingen, los van de tekst, de manier van informatieverwerking.

De genoemde onderzoeken illustreren tevens een aspect waar zowel van Dijk & Kintsch als Paris e.a. nadrukkelijk op wijzen, namelijk dat van de *flexibiliteit*. Ervaren lezers zijn in staat om hun strategieën voortdurend aan te passen aan de tekst en de context ofwel, in termen van Groeben (1982), *adaptief* te lezen. Daarmee komt ook het welbewust maken van keuzes weer in beeld. Er is boven reeds gewezen op verschillen tussen geautomatiseerde keuzes die op grond van ervaring routineus en vrijwel onbewust gemaakt worden en heel bewuste plannings- en controleprocedures waarbij actiesequenties zorgvuldig op doelvoorstellingen worden afgestemd. Enerzijds heeft dit te maken met de duidelijkheid van de doelvoorstellingen: als er duidelijke taken zijn opgelegd (kunnen reproduceren, analyseren volgens bepaalde principes, een waardeoordeel formuleren) zal een lezer, afhankelijk van zijn bedrevenheid, eerder bewuste keuzes voor de verwerking maken dan wanneer er spake is van lezen zonder speciale taken. Het kritisch volgen van de eigen verrichtingen (*monitoring*) en de reflectie op het eigen doen en laten in relatie tot taken, doelstellingen en resultaten zijn een voorwaarde

voor adaptief lezen. De gerichtheid op het bewust volgen en sturen van het eigen doen en laten beschouw ik hier als een eigen strategie, die van de *metacognitie*. Deze strategie reguleert bijvoorbeeld de manier waarop lezers problemen bewust onderkennen en gericht naar oplossingen zoeken. Paris e.a. beschouwen juist de metacognitie als cruciaal voor 'strategic reading' en geven een overzicht van onderzoek naar ontwikkelingen daarin.

## 1.2. Soorten leesstrategieën

In veel tekstverwerkingsonderzoek wordt als basisprincipe aangenomen dat lezers de geboden informatie tijdens het begrijpen tot een (coherente) *mentale representatie* verbinden. Hoe een dergelijke representatie eruit ziet is niet eenvoudig te omschrijven. Sommigen denken hier in termen van (zintuiglijke) 'voorstellingen', anderen meer in termen van abstractere concepten ('mental models', zie bijv. Johnson Laird, 1983). Een begrip dat door van Dijk & Kintsch is gelanceerd is het 'situatiemodel', een constructie die enerzijds een voorstellingsachtig karakter heeft - het is in later onderzoek dan ook vooral in termen van ruimtelijke relaties gespecificeerd (zie bijv. Morrow, Bower & Greenspan, 1989), maar anderzijds abstract en modelmatig is zodat ze voortdurend kan worden bijgesteld en aangevuld. Maar ondanks het feit dat een sluitende karakterisering van een dergelijk model problematisch is, lijken veel onderzoekers het eens te zijn dat de vorming ervan grotendeels bestaat in het reconstrueren en construeren van *samenhang* tussen informatie uit de tekst en kennis die de lezer al heeft. Hier gaat het dus om een primaire doelvoorstelling bij het lezen überhaupt, althans voorzover er niet van heel specifieke taken sprake is. Twee sets van specificaties van het aanbrengen van samenhang zijn steeds weer aan te treffen.

Ten eerste worden grofweg onderscheiden *lokale* strategieën, gericht op het aanbrengen van betekenisvolle samenhang tussen zinsdelen en zinnen, en *globale* strategieën, gericht op de vorming van globale representaties van tekstgedeelten of van de tekst als geheel (zie wederom van Dijk & Kintsch, 1983:89). Bij lokale strategieën gaat het om activiteiten als selectie van zinstopics, het wegfilteren van redundante of minder belangrijke informatie, het betrekken van voornaamwoorden op referenten e.d. Bij globale strategieën betreft het activiteiten als het bepalen van hoofdthema, handelingsverloop, hoofdlijn in een argumentatie door bijvoorbeeld selectie en generalisatie.

Een andere onderscheiding van complementaire processen bestaat uit de *bottom-up* en de *top-down* verwerking. De eerste omvat het verbinden van brokstukjes informatie uit de tekst waarbij men een representatie als het ware sequentieel opbouwt. Bij de tweede wordt nieuwe informatie in het licht van al gevormde concepten geïnterpreteerd en daarin geïntegreerd. De voorhanden concepten kunnen te maken hebben met al gevormde representaties van de tekst, maar ook met geactiveerde buitentekstuele kennis in het lange-termijn-geheugen. Wanneer een lezer een bepaald kennischema heeft geactiveerd, kan hij informatie uit de tekst



bijvoorbeeld sneller herkennen, of ontbrekende verbindingen aanvullen, dat wil zeggen *inferenties maken*. Keren we even terug naar het bovengenoemde experimentje waarin lezers hetzelfde verhaalfragment sneller lasen wanneer ze dachten dat het uit de Bouquetreeks kwam dan wanneer ze het voor een stuk uit een literaire roman hielden. Deeltjes uit de Bouquetreeks zijn volgens een schematisch en voorspelbaar patroon opgebouwd. De lezers hoeven zich niet meer 'bottom-up' een voorstelling van het handelingsverloop te vormen, maar alleen de variatie die de gegeven tekst biedt op te hangen aan een kant-en-klaar patroon. De informatieverwerking geschiedt 'top-down' in het licht van vastomlijnde *verwachtingen* en *herkenning*, hetgeen een hoger tempo en een globalere verwerking bevordert. Omgekeerd zijn lezers op grond van ervaring bij het lezen van literatuur bedacht op iets wat niet zonder meer vertrouwd is en lezen zij zorgvuldiger, lettend op wat er precies staat. Tot zij zich een beeld hebben gevormd van onderwerp en manier van schrijven lezen zij dus meer 'bottom-up'.<sup>4</sup>

Natuurlijk stuurt niet alleen de soort tekst, maar ook allerlei andere kennis de manier van lezen en interpreteren van de tekst top-down. Het kan bijvoorbeeld gaan om verwachtingen ten aanzien van een auteur van wie men meer gelezen heeft, van een historische periode waarin een werk geschreven is, maar ook om eigen ervaringen die een lezer in een verhaal herkent. In al dergelijke gevallen *relateert* een lezer tekstinformatie aan eigen kennis: enerzijds maakt hij op grond van *vergelijking* een soort inschatting of, sterker nog, *classificatie* van de tekst of thematiek, anderzijds probeert hij de nieuwe informatie uit de tekst te *integreren* in de al aanwezige kennis.

De noties lokaal-globaal en bottom-up/top-down worden vaak met elkaar verward en glijden soms in elkaar over. We zullen ons niet verdiepen in de fijne verschillen en in het vervolg principieel gebruik maken van het onderscheid bottom-up en top-down, waarbij de eerste strategie betrekking heeft op het sequentieel verbinden van tekstinformatie, de tweede vooral op het leggen van verbanden met kennis en concepten los van de directe context. Wel is te bedenken dat beide strategieën voortdurend met elkaar in wisselwerking staan.

Een aanname bij het produceren en recipiëren van een tekst is dat er bepaalde principes van samenhang en continuïteit gelden. Wanneer het om verhalende teksten gaat, blijkt vooral *causaliteit* een sterk sturende factor te zijn. Vragen als 'Hoe komt het dat x? Waarom doet y dat? Wat zou er volgen op z? Wat is de intentie, het plan, het motief van t?' vormen vaak het geraamte van het proces van begrijpen van een verhaal. Fletcher (1986) vond bijvoorbeeld dat 'doelen en plannen' in verhalen de hoogste voorspellende waarde hebben om door lezers geselecteerd te worden zowel in een geheugenexperiment als bij de 'hardop-denkproucedure'. De druk van de causaliteit is zo groot dat ook wanneer een tekst gaten in de causale structuur vertoont, lezers zullen proberen deze door inferenties of nog uitvoeriger 'interpretaties' op te vullen. Inferenties zijn dan ook vaak causaal van aard zoals in verschillende onderzoeken is aangetoond.<sup>5</sup> De vorming van een representatie van personages, handeling en tijd-ruimte blijkt vaak causaal

gemotiveerd. Een personage krijgt reliëf door wat het wil, van plan is, door relaties van karaktereigenschappen en handelen, door stand- en gezichtspunten die de handeling bepalen. Een opeenvolging van handelingen in de tijd krijgt eveneens 'zin' door relaties van oorzaak-gevolg, enzovoort. Toch is ook het principe van opeenvolging in de tijd van groot belang, onder meer voor de opbouw van *verwachtingen*, maar ook als kader voor het begrijpen van een handeling. Als norm voor 'handeling' geldt een chronologische volgorde van gebeurtenissen. Hoe sterk deze norm is, blijkt bijvoorbeeld wanneer lezers gevraagd wordt een verhaal na te vertellen dat in de tekst niet chronologisch gepresenteerd wordt: de lezers (*her*)*structureren* het verhaal zodanig dat de chronologie hersteld wordt (Andringa & Davis, 1994).

Behalve van relaties binnen en tussen de hoofdelementen van een verhaal - personages, ruimte, tijd, en handeling - is er sprake van anderssoortige relaties, die vooral te maken hebben met de *betekenis van de vormgeving*. Van Dijk & Kintsch maken melding van wat zij noemen *Stylistic and rhetorical strategies*, strategieën die er vanuit de produktiekant op zijn gericht om door middel van vormgeving op lezers in te werken, te overtuigen, indruk te maken, tot intenser nadenken te bewegen, tot een gevoel van schoonheid te verleiden enz. Allerlei vormen van taal, stijl en structuur zijn hier denkbaar. Een aantal daarvan doet uitdrukkelijk een beroep op het vermogen tot relateren. Bij metaforische, symbolische en metonymische relaties, bij parallellismen, vergelijkingen, spiegelingen of contrasten wordt telkens een appel op de lezer gedaan om twee of meer elementen - variërend van twee woorden tot twee handelingsstrengen - met elkaar in verband te brengen, het ene te vergelijken met het andere, soms het ene te 'vertalen' in het licht van het andere, soms het ene te generaliseren in de context van het andere. In dit geval gaat het vooral om het simultaan ('paradigmatisch') verbinden van informatie. R. Jakobson heeft in zijn beroemde poëtica-theorie (Jakobson, 1960) de tweede vorm karakteristiek voor 'poëtisch' taalgebruik genoemd (daarbij erop wijzend 'poëtisch' taalgebruik zeker niet alleen aan literaire teksten is voorbehouden!).

De strategieën van het relateren zijn, zo mogen we wel aannemen, de basis voor het vormen van representaties en het 'begrijpend' integreren van deze representaties. Maar 'relateren' kan weer door tal van verschillende soorten mentale activiteiten gerealiseerd worden. Aan de orde zijn geweest het maken van inferenties (causaal, temporeel, ruimtelijk enz.) en het 'paradigmatisch' verbinden door 'vertalen' en vergelijken. Daarnaast zijn ook twee activiteiten te noemen waaraan in de onderwijsleer-psychologie een belangrijke rol wordt toegekend: *generaliseren* en *abstraheren*. Wanneer een lezer bijvoorbeeld een conflictsituatie tussen twee personages in een verhaal generaliseert tot een typisch conflict tussen mannen en vrouwen in het algemeen, dan relateert deze lezer een fictieve, maar concreet beschreven situatie aan een algemeen model van menselijke situaties. Een dergelijke vorm van relateren vindt bijvoorbeeld vaak plaats wanneer lezers een 'thema' of 'motief' uit een werk aangeven. Wanneer een lezer de concrete conflictsituatie



abstraheert tot een typisch geval van jaloezie, dan relateert deze lezer de concrete situatie aan een abstract concept dat een bepaalde klasse van menselijke relatie-gebonden emoties bevat.

Om de diversiteit van activiteiten die met 'relateren' te maken hebben enigszins te onderscheiden, zullen we een onderscheid maken tussen vier globale strategieën: ten eerste de gerichtheid op bottom-up en top-down verbinden van de informatie tot een mentale representatie; ten tweede de strategie van het generaliseren en abstraheren; in de derde plaats de strategie van het 'vertalend' begrijpen van symbolische en metaforische betekenissen; in de vierde plaats een aparte gerichtheid op het bewuste en meer geëlaboreerde relateren aan bepaalde kennisdomeinen zoals kennis van de historische of literaire context, van de auteur, of van genre-kenmerken. Een zuivere scheiding is hier niet mogelijk; in zekere zin zijn de tweede tot en met vierde strategie profileringen van de algemene gerichtheid op het 'vormen van een mentale representatie'.

### 1.3. Leesstrategieën bij het 'literaire' lezen

Drie aspecten die van belang zijn voor het specifiek lezen van fictie zijn inmiddels aan de orde geweest: (1) het belang van causaal-temporele samenhang in een verhalende tekst, en (2) het optreden van paradigmatische betekenisrelaties. Daarnaast (3) bleken lezers bij 'literatuur' meer aandacht te besteden aan de talige vorm; ze vertragen het lezen. Toch zijn de beide eerste aspecten niet uitsluitend voorbehouden aan 'literatuur'. Causaal-temporele samenhang is ook in non-fictie verhalen als ooggetuigenverslagen of persoonlijke verhalen dominant, metaforen en symbolen zijn zelfs te vinden in het meest abstracte wetenschappelijk proza. Wat speelt nu een rol bij het lezen van *literaire* fictie? We zullen een aanzet tot karakterisering geven, maar de grenzen naar andere tekstsoorten blijven vloeiend; een absolute afbakening is onmogelijk. We benaderen de vraag van twee kanten, a) vanuit tekstconventies, en b) vanuit conventies in het omgaan met literatuur.

Het reconstrueren en construeren van samenhang is een, zo niet *het* fundamentele principe bij begrijpend lezen. Teksten verschillen echter in de mate waarin en de manieren waarop de taalstructuren samenhang 'aanwijzen'. Een tekst kan meer en minder coherent zijn, verbanden kunnen meer en minder expliciet aangegeven worden, informatie kan volledig, maar ook onvolledig zijn. De Duitse receptie-esthetica (o.a. Iser, 1976) heeft baanbrekend werk verzet om 'literatuur' te karakteriseren door de manier waarop tekststructuren lezers sturen. Centrale gedachten zijn daarbij de 'onbepaaldheid' van en 'open plekken' en 'meerduidigheid' in een werk. Doordat in veel literatuur onzekerheden over betekenissen en samenhang zijn ingebouwd, worden lezers als het ware gedwongen zelf op zoek te gaan naar invullingen en verbanden, en worden zij tot eigen creativiteit, tot eigen 'interpretaties' aangezet. Waar informatieve, instructieve en argumentatieve teksten onduidelijkheid zoveel mogelijk mijden, laat literatuur vaak juist wel speelruimte.

Evidente voorbeelden zijn 'open eindes' van verhalen, openingen 'in medias res', waarbij de voorgeschiedenis ontbreekt, of botsende perspectieven (Boon's 'Menuet'), allusies en andere vormen van indirecte verwijzingen, verschillende vertelstrengen waartussen het verband niet expliciet gelegd wordt. Zeker bij modernere of experimentele literatuur, theater en film wordt juist gespeeld met de conventies van continuïteit en causaliteit.<sup>6</sup> Maar ook minder opvallende 'open plekken' spelen een rol: psychologische drijfveren van een personage blijven soms ten dele impliciet zoals in vele modernistische en postmodernistische romans, handeling en nevenhandelingen worden soms niet expliciet met elkaar verbonden, symbolen en metaforen worden meestal niet toegelicht. Ook wanneer het niet mogelijk is om literatuur precies van niet-literatuur af te bakenen, mogen we aannemen dat er vaak een extra appel op lezers wordt gedaan om 'open plekken' en ambiguïteiten zelf in te vullen en verbanden zelf te construeren.

Maar niet alleen de tekststructuren sturen. Bepaalde verwachtingen, 'attitudes' en strategieën in de omgang met fictie worden uitdrukkelijk aangeleerd. Van meet af aan, dat wil zeggen zodra ouders kinderen verhaaltjes beginnen te vertellen en boekjes gaan bekijken en voorlezen, gaat bijvoorbeeld de gerichtheid op het 'beleven' een rol spelen. Ook al gaat het om verhalen met didactische strekking, het meeleven, beleven, het ervaren van spanning, sfeer, griezeligheid, vormen van identificatie enzovoorts, staan toch steeds voorop, later misschien gevolgd door meer bewuste 'esthetische' ervaring van 'schoonheid' en bewondering voor de constructie. Het zijn vooral deze aspecten die zijn benadrukt door het Amerikaanse Reader Response Criticism. Norman Holland (1975) wees bijvoorbeeld op het belang van het zogenaamde 'identity theme', een met de persoonlijkheid van de lezer verbonden interesse voor en invoeling met aspecten van een werk waarin zij/hij zichzelf (of haar/zijn dromen), soms onbewust, herkent. In iedere confrontatie met fictie, tenzij het om specifieke schoolse of wetenschappelijke taken gaat, speelt de gerichtheid op ervaring en beleving van emotionele betrokkenheid op enigerlei wijze een rol. Ook deze gerichtheid heeft een strategisch karakter en kan zich bijvoorbeeld manifesteren in het zoeken naar een aankopingspunt voor identificatie, in het scannen van een verhaal op boeiende scènes, of het verlangzamen van het lezen om extra te genieten. Overigens zijn dergelijke strategieën ook te sturen door instructie (Bourg e.a., 1993).

Strategieën die specifiek in onderwijssettings worden aangeleerd zijn de gerichtheid op 'analyse', 'interpretatie', en soms ook 'evaluatie' van teksten. Bij analyseren ligt de nadruk op het leren zien en beschrijven van taal- en tekststructuren. Bij interpreteren gaat het om het bewust zoeken naar en uitdiepen en verklaren van betekenissen. Daarbij moeten lezers betekenisproblemen of 'open plekken' allereerst vaststellen, en vervolgens in een probleem-oplossend proces naar mogelijke invullingen zoeken. In interpretatietheorieën wordt hierbij wel verwezen naar het model van de hypothesentoetsing. Ook bij het interpreteren stelt men aannames over mogelijke betekenissen op en poogt deze vervolgens 'hard' te maken, bijvoor-



beeld door verschillende tekstplaatsen met elkaar in verband te brengen of door gericht verband met kennisdomeinen te leggen. Het zijn strategieën die een rol gaan spelen wanneer een lezer zich intensiever met de tekst gaat bezighouden, om bepaalde begripsproblemen op te lossen, om het leesproces verdiepen, of om bepaalde opdrachten uit te voeren. Het zijn strategieën die enige training vereisen en die passen in het 'discours' waarmee literatuur in de moderne cultuur in het onderwijs, in de kritiek en in de literatuurwetenschap is omgeven. Uiteraard heeft het aanleren van dergelijke strategieën gevolgen ook voor het gewone lezen; het biedt lezers de mogelijkheid meer waar te nemen, problemen te onderkennen en naar oplossingen te zoeken, wellicht juist daarin een uitdaging te zien. In het verhogen van het bewustzijn van structuren en betekenis mogelijkheden zijn effecten aan te nemen op de *metacognitie*.

#### 1.4. Fasen in het verwerkingsproces

Om de gepresenteerde strategieën in een systematisch overzicht samen te brengen, is het van belang een ordeningsprincipe te vinden. Voor een eerste principe sluiten we weer aan bij Paris e.a. Zij gaan uit van een globale fasering in het leesproces. Zij onderscheiden een oriënteringsfase voor het eigenlijke lezen, de lees- en verwerkingsfase, en tenslotte een post-reading fase. Zij waarschuwen echter nadrukkelijk dat strategieën soms overlappen, en vaak moeilijk zijn te onderscheiden. Hun fasering is echter goed bruikbaar bij het analyseren van materiaal waarin het procesverloop van verwerking zich neerslaat zoals bij hardop-denk-procedures of gesprekken.

De eerste fase vindt plaats voor het eigenlijke lezen en omvat de oriëntering op de tekst: het opnemen van de visuele en materiële vorm, het lezen van de titel en auteursnaam, het doorbladeren, bekijken van flaptekst of inhoudsopgave enzovoort. Hieraan kunnen we in feite een nog eerder proces toevoegen: het selectieproces dat aan de directe confrontatie met een tekst voorafgaat. Een belangrijke component in deze 'pre-reading' fase is, zo benadrukken de auteurs, het activeren van voorkennis en - zo voeg ik zelf vooruitlopend op het onderzoeksmateriaal toe - het inschatten van de soort tekst tegelijk met de vorming van of afstemming op een doelvoorstelling. Hier wordt soms al de opmaat gegeven voor 'top-down'-verwerking.

De tweede fase behelst het eigenlijke leesproces en is gericht op het construeren van betekenis *gedurende* het lezen. Genoemde auteurs geven drie voorbeelden van strategieën die daarop zijn gericht: het identificeren van de centrale ideeën, het maken van inferenties, en het inspecteren van voorafgaande of volgende tekst om met behulp van de context beslissingen te nemen over betekenissen. Wij kunnen hierbij aansluiten met het besproken concept van lezen als het aanbrengen van samenhang op lokaal en globaal niveau, en het relateren van informatie aan al aanwezige kennis.

De derde fase betreft strategieën *na* het lezen zoals de gerichtheid op recapitulatie van het gelezene, checken van eigen begrip, en het evalueren van het leesresultaat in het licht van de doelvoorstelling.

Nu is er, deels afhankelijk van de tekst, op verschillende wijzen een onderverdeling van de fasen denkbaar. Zo wordt er in het algemeen een onderscheid gemaakt tussen processen die direct op het moment van lezen plaatsvinden, de zogenaamde *on-line-processen*, en de processen die zich op een later moment, op grond van wat langer in het geheugen beklijft, voltrekken, de zogenaamde *off-line-processen*. Sinds Kintsch & Van Dijk (1978) hun verwerkingsmodel presenteerden dat met name selectieprocedures in het korte-termijn-geheugen op basis van zins- en tekstlinguïstische structuren probeerde te verklaren, zijn pogingen gedaan om on-line en off-line processen te onderscheiden. On-line-processen zijn echter moeilijk te onderzoeken, omdat hetgeen zich direct in de hersenen afspeelt alleen fysiologisch, bijv. door leestijdmetingen is aan te tonen; *wat* de processen precies inhouden blijft daarbij nog moeilijk te interpreteren. Voor processen die zich neerslaan in verbale vorm zoals gesprekken, hardop-denken-protocollen, geschreven respons, lijkt dit onderscheid dus niet erg relevant. Maar wel is het *cyclische karakter* van lezen en begrijpen van groot belang: iets wat in eerste instantie in oppervlakkige vorm is verwerkt, kan op een later moment weer worden opgeroepen en dan onder invloed van nieuwe informatie een andere of grotere betekenis krijgen. Het leggen van verbanden kan in principe over grote stukken tekst heenreiken. In dit verband is bijvoorbeeld ook het opnieuw lezen van een tekst of een deel van een tekst een essentiële activiteit: in het licht van kennis van de tekst als geheel kunnen bepaalde passages soms een heel andere betekenis krijgen. Zo zetten zich directe lees- en verwerkingsprocessen eveneens voort in het analyseren en interpreteren, of gedurende en door het praten over een tekst, waarbij zich steeds nieuwe gedachten, inzichten en associaties kunnen voordoen. Theoretisch is het begrijpen van een literaire tekst een onafsluitbaar *proces*.

### 1.5. Een voorlopig model

We zullen proberen om de in vogelvlucht gepresenteerde onderscheidingen te ordenen in een voorlopig model. De op grond van de theorie geïnventariseerde strategieën en activiteiten zijn hier en daar alvast aangevuld op grond van eigen observaties bij 'hardop-denken-protocollen'. Aansluitend zullen we het model dan ook illustreren met fragmenten uit dergelijk materiaal.

In onderstaand schema zijn in de linker kolom de strategieën weergegeven. De hoofdcategorieën zijn daarbij omkaderd; eronder zijn mogelijke subcategorieën weergegeven. In de rechterkolom bevinden zich de activiteiten waarin de strategieën zich kunnen neerslaan. Zo kan bijvoorbeeld het streven naar relateren aan specifieke kennis-domeinen gerealiseerd worden door het classificeren van het genre van een tekst, maar ook door het relateren aan situaties in de 'werkelijkheid'.



## STRATEGIEËN

### FASE 1: ORIËNTATIE/PREVIEW

Bepaling van leesdoelen en verwachtingen in wisselwerking met activering voorkennis in gegeven situationele context

Inschatten van de tekst op grond van uiterlijke kenmerken (layout, papiersoort, lengte, titel, uitgever, auteur)

### FASE 2: VERWERKING VAN DE TEKST

Vorming van mentale representatie van de tekstinhoud

*Bottom-up* verwerking met gebruik Korte-termijn-geheugen, gestuurd door syntaktische en semantische structuren

*Top-down* verwerking gestuurd door al gevormde representaties en andere aanwezige kennis (schema's etc)

- Integreren en coördineren van informatie in representatie-in-opbouw (bijv. 'situatiemodel')

## ACTIVITEITEN

- Inschatten van tekstsoort of genre
- Schatting van onderwerp of thematiek op grond van titel, auteursnaam, inhoudsopgave, flaptekst
- Inschatten van aansluiting op smaak, interesse, kennis en eigen lees-capaciteiten

- Selectie en deletie van informatie, sequentieel relateren en integreren van informatie door o.a. referentiële inferenties

- Construeren van betekenissen en verbanden door bijv.
  - Elaboratieve inferenties (causaal-motivationeel, temporeel, ruimtelijk)
  - Coördineren van verschillende gezichtspunten (perspectieven)
- (Her)structureren van informatie (bijv. volgorde van gebeurtenissen)

- Opbouwen en herzien van verwachtingen

Relateren aan en/of vergelijken met specifieke kennis-domeinen

Abstraheren/generaliseren

Gerichtheid op het dieper interpreteren en verklaren van betekenissen

Signaleren van betekenisproblemen, stellen van vragen

Opstellen en uitproberen van hypothesen over mogelijke betekenissen/ intenties/ invullingen van 'open plekken'

Gerichtheid op analyse

Gerichtheid op emotionele beleving

Gerichtheid op identificatie en empathie

- Vorming van verwachting over inhoud (handelingsverloop, gedrag personages, ontknoping)
- Vorming van verwachtingen m.b.t. taal en stijl
- Karakteriseren/ classificeren soort tekst of genre
- Relateren aan historische of literaire context, aan kennis over auteur, of aan andere boeken/verhalen
- Vergelijken van beschreven situaties/ karakters met 'werkelijkheid'
- Verband leggen met persoonlijke ervaringen of opvattingen
- Abstraheren thema of motieven
- Generaliseren van b.v. gedrag personages, typische situaties etc.
- Construeren van onderliggende intentie van auteur en/of verteller
- Construeren van diepere (generaliseerbare) betekenissen
- Transformeren van overdrachtelijke betekenissen (metaforen, symbolen)
- Zoeken naar/ signaleren van structuren in taal en tekst (opbouw van handeling, opposities, parallellen, ruimte, tijd)
- Zoeken naar/ signaleren van bijzonderheden in taal en stijl (opvallende zinsstructuren, woordkeuze, stijlregisters)
- Zoeken naar aanknopingspunt voor herkenning en inleving
- Projectie van wensen en dromen op beschreven personages en situaties



Gerichtheid op ondergaan van emoties

- Realiseren van structuren van spanning en suspense o.a. door opbouwen van verwachtingen en preferenties over voortzetting
- Beleven van emoties als sensatie, erotisch, horror b.v. door selectie van prikkelende passages en vertraging van het lezen

Gerichtheid op esthetische waardering en kritiek

- Vorming van esthetische oordelen volgens criteria als herkenbaarheid, formele kwaliteiten, originaliteit enz.
- Vorming van oordelen over inhouden (bijv. over moreel handelen van personages, over 'boodschap' van de auteur e.d.)

Georiënteerdheid op metacognitie

- Registreren van, reflecteren op, en bekritisieren en bijstellen van eigen strategieën en activiteiten

### FASE 3: REVIEW

Afwegen van verwerkingsresultaten en -inspanningen in het licht van leesdoelen en verwachtingen

Verdieping van de verwerking in het licht van de tekst als geheel (zie verder 'interpreteren')

- Verschillende strategieën en activiteiten genoemd in fase 2, maar nu gericht op verificatie van vermoede verbanden, het zoeken naar nieuwe verbanden en betekenismogelijkheden. Sommige 'achterwaartse inferenties' zijn pas achteraf mogelijk
- Concrete activiteiten als terugbladeren en overlezen
- Opzoeken van aanvullende informatie (historische context, auteur, bestaande analyses en interpretaties)

De volgende overwegingen liggen aan het model ten grondslag.

Het model is pragmatisch van aard: het is bedoeld als hulpmiddel bij het analyseren en beoordelen van verwerkingsprocessen zoals die zich neerslaan in gesproken of geschreven taal. Omwille van de bruikbaarheid is het model hier en daar globaal en reductief. Als leidraad voor de presentatie dient het globale tijds-

verloop in de bovengenoemde fasen. Er is slechts geprobeerd om een grove hiërarchische onderverdeling aan te geven.

Er is geprobeerd om verschil te handhaven tussen *strategieën* en *activiteiten* die op basis van de strategieën worden uitgevoerd. De strategieën zijn zoveel mogelijk omschreven in termen van 'gerichtheid op' of 'georiënteerdheid op' waarin het *plannings-karakter* tot uitdrukking komt. Het is niet altijd duidelijk waar de grens ligt, soms hangt dit van de omschrijving af. Ook is soms het afgrenzen van strategieën ten opzichte van elkaar enigszins willekeurig en afhankelijk van de omschrijving. Is het selecteren van hoofdzaken nu een activiteit die behoort bij de strategie van het reduceren van informatie, of is het een eigen strategie die zich uit in activiteiten als het wegwerken van redundantie, het selecteren van het topic van een zin, het generaliseren van een thema? Een ander probleem is dat in de praktijk strategieën veelal uit activiteiten moeten worden afgeleid. In materiaal als hardop-denken-protocollen wordt soms wel een strategie 'uitgestippeld', vooral als zich een concreet probleem voordoet, maar meestal blijven de strategieën impliciet en manifesteren zich in activiteiten. Bij *activiteiten* is een representatieve en illustratieve keuze gemaakt; er is hier niet naar volledigheid gestreefd.

Sommige strategieën en activiteiten staan niet zelden met elkaar in wisselwerking. Zo kan het vormen van een doelvoorstelling, als die niet al van tevoren gegeven is, in wisselwerking met de oriëntatie op de soort tekst staan: bij een verhaal dat op grond van de kافت 'spannend' lijkt, vormt een competente lezer zich een andere doelvoorstelling dan bij een bibliofiel uitgegeven dichtbundel.

Sommige strategieën lopen door de verschillende fasen heen, al is een invulling met andere activiteiten denkbaar. De categorisering van de soort tekst kan bijvoorbeeld in fase 1 een hypothetisch karakter hebben, terwijl in fase 2 een verificatieproces kan plaatsvinden waarin de lezer overeenkomsten met en afwijkingen van de gevormde verwachtingen vaststelt. Reflecteren op het eigen doen en laten (metacognitief) kan overal plaatsvinden, maar zal in de verschillende fasen anders gekleurd zijn, bijvoorbeeld corrigerend tijdens het lezen, kritisch-retrospectief na het lezen.

## 2. Voorbeeld van toepassing

### 2.1. Kafka's 'Voor de wet' en de 'hardop-denken-protocollen'

De tekst die voor deze gelegenheid werd gebruikt is Kafka's nauwelijks een pagina-lange 'Voor de wet', een parabel-achtig verhaal dat al generaties lang lezers en professionele interpreten heeft gefascineerd en dat ook uit de Duitse schoolcanon niet meer is weg te denken. Een man van het land komt bij de open deur van de wet en verzoekt de ervoor staande wachter om toegelaten te worden. Maar de wachter zegt dat hij hem *nu* niet, maar later *misschien* kan binnenlaten. De man gaat bij de deur zitten en brengt zijn gehele verder leven door met wachten op toestemming om binnen te mogen. Zwak en kinds geworden vraagt hij vlak voor



zijn dood waarom er nooit andere mensen om toegang zijn komen vragen. De wachter antwoordt dan 'Niemand anders kon toegang krijgen want deze ingang was alleen voor jou bestemd. Ik ga hem nu sluiten.'

Het verhaal werd in twaalf min of meer afgeronde passages verdeeld. Informanten kregen de passages in Nederlandse vertaling op afzonderlijke bladen. Er werd hun gevraagd om na het lezen van de passage hardop te zeggen wat er bij ze opkwam, associaties, verwachtingen, begripsproblemen, oordelen enzovoorts. De interviewer mocht alleen 'minimal response' geven en neutrale 'aanmoedigingsvragen' stellen. Alles werd op cassette recorder opgenomen en later getranscribeerd, waarbij alle verbale en andere waarneembare signalen als lachen, aarzelen, terugbladeren en overlezen werden meegenomen. Pauzes zijn met puntjes gemarkeerd. De situatie verhindert een natuurlijk verloop van de eerste verwerkingsfase: er was al gezegd dat de tekst een verhaal is, het uiterlijk is slechts een stapeltje bedrukte velletjes, de natuurlijke layout is door het segmenteren verloren gegaan; de oriënterende activiteiten van Fase I worden dus beperkt en gestuurd.

Informanten waren zes jonge volwassenen tussen 18 en 29 jaar met verschillende academische of HBO-opleiding. Ter vergelijking zijn hier drie nogal verschillende protocollen geselecteerd. Janine (29 jr) heeft een analistenopleiding en koestert geen speciale belangstelling voor lezen. Marjon (20 jr) studeert psychologie en leest graag moderne romans geschreven door vrouwen. Teun (29 jr) heeft een theologie-opleiding en is een hartstochtelijk lezer van literatuur.

Voor de vergelijking is in verband met de ruimte wederom een keuze gemaakt: opgenomen zijn de protocolfragmenten die betrekking hebben op de eerste fragmenten, een middenfragment, en het laatste fragment van de tekst. Eerst volgen de betreffende tekstpassages, daarna per fragment in kolommen de drie reacties.

- 1 Voor de wet
- 2 Voor de wet staat een wachter. Bij deze wachter komt een man van het land en verzoekt om toelating tot de wet. Maar de wachter zegt dat hij hem nu niet toe kan laten.
- [3] De man denkt even na en vraagt dan of hij dan dus later binnen mag. 'Dat is mogelijk', zegt de wachter, 'maar niet nu.'
- 4 Daar de poort naar de wet openstaat zoals altijd en de wachter een stap opzij doet, bukt de man zich om door de poort naar binnen te kijken. Als de wachter dat merkt lacht hij en zegt: 'Als het je zo aantrekt, probeer dan maar ondanks mijn verbod naar binnen te gaan. Maar denk erom: ik ben machtig. En ik ben slechts de onderste wachter. Bij ieder vertrek staan wachters, en de een is al machtiger dan de ander. Alleen al de aanblik van de derde kan niet eens ik meer verdragen.'
- [5] Zulke moeilijkheden had de man van het land niet verwacht; de wet moet toch voor iedereen steeds toegankelijk zijn, denkt hij, maar als hij nu de wachter in zijn bontmantel preciezer bekijkt, zijn grote spitse neus, zijn lange dunne zwarte Tartarenbaard, dan besluit hij toch maar liever te wachten tot hij toestemming krijgt om binnen te gaan.

- 6 De wachter geeft hem een krukje en laat hem opzij van de deur zitten. Daar zit hij dagen en jaren. Hij doet allerlei pogingen om binnengelaten te worden, en vermoeit de wachter met zijn verzoeken.

[...]

- [10] Voor zijn dood verzamelen zich in zijn hoofd alle ervaringen van de hele tijd tot een vraag die hij totnutue niet aan de wachter heeft gesteld. Hij wenkt hem nabij daar hij zijn verstarrend lichaam niet meer kan oprichten. De wachter moet zich diep naar hem toe buigen, want het verschil in grootte heeft zich zeer ten ongunste van de man veranderd.
- [11] 'Wat wil je dan nu nog weten?' vraagt de wachter, 'je bent onverzadigbaar.' 'Allen streven toch naar de wet', zegt de man, 'hoe komt het dat in die vele jaren niemand behalve ik om toegang gevraagd heeft?'
- 12 De wachter ziet dat de man al aan zijn eind is, en om zijn heengaand gehoor nog te bereiken, brult hij: 'Hier kon niemand anders toegang krijgen, want deze ingang was alleen voor jou bestemd. Ik ga hem nu sluiten.'

JANINE

MARJON

TEUN

1

Dit is de titel. Ik verwachtte dus dat er een verhaaltje komt, en dan krijg ik drie woorden

1

Eh, ja, trouw... ik wil eigenlijk wel verder lezen nu, trouwen, voor de wet trouwen

1

'Voor de wet', ja, wat denk je daarbij... 't is een beetje een massief woord hè, wet, voor de wet

2

Dat vind ik eh... ja, een beetje, hoe heet het... nou ik weet het woord niet, maar... fan... fantasie-achtig. Figuurlijk. 't Doet mij denken aan de eh... de hemel, daar staat ook zo iemand [lacht], als je daar naar binnen wil... ik bedoel, dat is ook onzin [lacht]

2

Nu *snap* ik het wel ja, ik dacht eerst dat het niet klopte, qua grammatica of hoe noem je dat, qua... maar nu snap ik het toch wel geloof ik. Er komt een man van buiten en vraagt toegang tot de wet, eerst dacht ik: voor de wet staat een wachter, dat kan helemaal niet dacht ik... voor de wet, omdat ik dacht aan 'voor de wet trouwen'

2

Dat is wel grappig... de wet wordt bewaakt... en er komt ook nog iemand aan die ernaar toe wil, dat is blijkbaar iemand die vraagt... om grenzen... en dan zou de wachter... eh, dus dat de wachter degene is die de mensen die komen moet beschermen... die terug moet sturen... in de vrijheid... of ja, nee, verder snap ik het nog niet

4

Nou wordt het een beetje bureaucratisch [lacht], het is ook wel een beetje een soort eh... ja, parodie... op, ja... instanties ofzo. Ik vind het nog steeds niet erg realistisch [lacht]

4

Ik dacht, *hier* dacht ik toen... ik las dat die man toch naar binnen wou gaan omdat het, ondanks dat het niet mocht... dacht ik van dan op 't laatst komt er zoiets van... eh of dan dacht ik van ja, hoe kan dat nou, hij wilde bij de wet maar dat mag niet, dus dat is ook een soort wet, dus eigenlijk, hij gaat ongeoorloofd de wet

4

Verdraaid, het is een heel systeem... en die wacht... ik bedoel het is een ander soort macht dan je verwacht... want je *kunt* wel naar binnen lopen, begrijp ik hieruit [leest terug, leest hardop], "maar begrijp goed, ik ben machtig"... en hij is nog maar de laagste wachter... Ja, ik zit er nu heel diepzinnig... of niet juist maar



binnen... dat dacht ik, maar  
verder niet zo veel

ik bedoel, ik heb geen *idee* of  
ik er nu diepzinnig op in moet  
gaan of... *wat wordt er met die  
wet bedoeld*, dat mag jij  
natuurlijk niet zeggen, het lijkt  
eh,... nu heb ik, lijkt het me  
meer een levenswet... dus het  
lijkt me een soort allegorese dit  
verhaal, daar begin ik nu aan  
te denken, over het leven...  
zoiets... Maar dat van die  
macht van die wachters, en  
dat... elke wachtster machtiger  
is, dat begrijp ik dan nog niet  
goed, of het moet zijn dat door  
bepaalde stappen te doen in het  
leven... eh, de consequenties  
elke keer zwaarder worden  
ofzo... [leest hardop] "ik kan  
de derde al niet eens meer  
aankijken"... ja, dat is zoiets  
van eh, ik ben nog niet waard  
om z'n schoenveters vast te  
maken, hè

6  
Nou nu, eh, even kijken hoor...  
nou, nu is ineens het verschil  
tussen die twee mannen heel  
groot vind ik... de ene is echt  
de macht en de andere, nou  
ja... bijna de onderdrukte... En  
ik begin me ook af te vragen  
wat die ene man bij die wet  
moet doen, dus wat er aan de  
hand is. En ik snap ook niet  
waarom hij daar zo lang gaat  
zitten wachten [lacht]. En dat,  
dat is dus het eerste en als je,  
als ik 't dan nog een keer lees  
dan, ja dan denk ik ook wel  
van eh... ja zoiets van, wat een  
rare toestand maar dan denk ik  
ook wel gelijk van, 't is een  
verhaaltje waar ze  
waarschijnlijk wat mee  
bedoelen... Als ik me mee laat  
gaan in het verhaal dan denk  
ik van ja... stom [lacht], ja, en  
ik vraag me af wat ie daar  
moet bij de wet. Ja, dan denk  
ik dus dat moet hij gewoon...  
eh, wat normaal is, dus dat hij

6  
Dit is ook gewoon goed te  
begrijpen... nou, hier heb ik  
ook niet zoveel over te  
zeggen... eigenlijk [lacht] nee,  
ja, een beetje vreemd dat die  
man nu gaat zitten wachten, en  
dat die *wachter* nooit  
weggaat... om eh, op vakantie  
gaat ofzo

6  
Ja, ik begin nu toch steeds  
meer de indruk te krijgen dat  
het gaat over de *dood*... [leest  
hardop] "Daar zit hij dagen en  
jaren"... ja, hij kan gewoon nog  
steeds niet naar binnen gaan,  
maar aan de andere kant denk  
ik dan, waarom wil hij dat zo  
nodig... dus dat kan het dan  
toch weer niet zijn..., maar ja,  
goed, dan wordt hier wel weer  
die geboorteplaats genoemd,  
dus, *met* dat ik dat woord  
geboorteplaats las dacht ik, zie  
je wel, de dood, geboorte,  
dood. Maar ja, dan staat  
erachter, het zijn onverschillige  
vragen [lacht] dus daar kom je  
dan toch weer niet verder mee.  
En het blijft dus nog even  
onduidelijk... ik begin me ook  
een beetje te irriteren aan die  
man, ik had echt al honderd  
keer naar binnen gerend

daar z'n recht wil halen of in ieder geval... iets. Maar wat dat dan is, dat weet ik niet... Ik denk, mijn voorstelling nu is dat het wel een beetje een arme sloeber is, maar dat komt ook omdat hier van die deftige heren staat, en ik denk dat ik me het beeld voor ogen heb van een eh... zo'n soort zwerver... een soort Willem of de Oude Gracht... En ik denk ook wel dat ze... maar dat komt ook hoe ze dat zeggen van die verhoren, dat noemen ze verhoren en dat dat zijn onverschillige vragen, maar dat, dat daar dus meer achter zit

12 (eind)

Nou, nu is het dus toch gewoon... dat het de hemel is of het leven na de dood of zoiets, die overgang... ja, of het dan de hemel is of niet dat weet ik niet maar... in elk geval hè, de dood die je ophaalt of dat dat dan voorbestemd is, maar wanneer dat eh, gebeurt... zoiets

12 (eind)

Dat vind ik wel zielig [lacht]... alleen vraag ik me dus nu af wat die man had moeten doen om binnen te komen. Want ja, hij heeft natuurlijk niet zoveel gedaan behalve erom vragen... maar eh, ja, ja, 't is dus, 't is dus helemaal voor niets geweest, ja, dus... ik denk niet dat ik echt de moraal van het verhaal eh... als die er al inzit, eruit kan halen. Ik denk altijd van als het echt simpel is, denk ik van, nou, volgens mij heb ik het niet helemaal begrepen, moet er iets diepers achter zitten of zo. Maar ik... ja, maar dat kan ik hier niet echt in vinden, dus misschien hoeft het ook niet... Tsja, eh, het spreekt me niet echt aan, eh, ook omdat ik het dus een beetje een on-realistisch verhaal vind en daar hou ik gewoon niet zo van

12 (eind)

Hé, dat is een verrassend einde. Ieder mens heeft dus een eigen ingang. Deze was voor hem bedoeld, en die wordt nu gesloten... maar dan is hij er nog niet in. Hij blijft dus buiten... [peinzend] ik sluit hem, ja, ja maar dat betekent... dat er heel veel ingangen zijn... zoveel als er mensen zijn... Of is het gewoon... de toegang tot het... levensraadsel... ja, nee, ik weet het nog niet, ik kom er niet uit. Dom hè?... Fascinerend. Het fascineert me wel... ik zou het nu wel eens nog een keer helemaal willen lezen. Maar ik heb het gevoel dat ik een beetje op het verkeerde been wordt gezet hoor... Is het verhaal wel compleet?... Volgens mij is het een sterk verhaal, als je weet waar het om gaat lijkt me... nou, mag ik het nog een keer lezen? [leest nog een keer]. Ja, ik eh, kom er niet uit, maar het fascineert me, ik wil het nu ook weten, ik bedoel nou, nu niet direkt, maar ik eh, ik wil het graag weten



## 2.2. Analyse

De analyses vinden in drie etappes plaats: het begin (1/2), midden (4 en 6) en eind (12).

### *Begin: 1/2*

Marjon heeft een semantisch-syntactisch gestuurde associatie bij de woorden 'voor de wet' met 'voor de wet trouwen', daarop baseert zij - al zegt ze het niet expliciet - verwachtingen over de inhoud [*inschatten van thematiek*], en legt daarmee de basis voor 'top-down'-verwerking. Ze heeft tegelijk ook al het gevoel dat het verhaal haar zal interesseren [*inschatting van aansluiting op eigen interesses*]: 'ik wil eigenlijk wel verder lezen nu'. Het begin van de tekst wijkt echter sterk van deze verwachting af; de eerste zin wordt tot een semantisch-syntactisch probleem, en de associatie met een bepaalde thematiek vervliegt. Marjons 'Top-down'-instelling maakt het nodig om de strategie volledig te herzien, d.w.z. ze moet weer overschakelen op een 'bottom-up' benadering. Ze komt niet verder dan deze heroriëntatie door reconstructie van de semantische-syntactische structuur. De omschakeling lijkt verdere verwerking enigszins te blokkeren. De beide andere informanten blijven bij de titel veel meer aan de oppervlakte, ze stellen voorzichtig vorm-kenmerken vast. Ze blijken vervolgens minder aan een bepaalde verwachting gebonden, en kunnen flexibeler op het eerste fragment reageren.

Bij Teun is te volgen hoe hij een eerste representatie van de situatie opbouwt. In zijn 'parafrase' is duidelijk te zien, dat zijn representatie niet alleen ruimtelijk is, maar al verder wordt ingevuld. In antwoord op de impliciete vraag waarom de wachter daar staat maakt hij inferenties die duidelijk uitgaan boven de informatie die de tekst geeft: hij ziet de wachter als beschermer van de mensen die komen [*motivationale inferentie*]. Bovendien oppert hij dat de mensen hun vrijheid zouden verliezen [*constructie van niet gegeven informatie*]. Hier treedt dus direct in werking wat boven als zo karakteristiek voor het verwerken van verhalen is gebleken: het (re)construeren van niet expliciet gegeven causale samenhang. De tekst 'beschrijft' wat er concreet gebeurt, maar geeft geen antwoord op vragen als 'Waarom staat die wachter daar?' 'Waarom laat de wachter de man niet toe?' 'Waarom komt de man daar?' Wel formuleert Teun voorzichtig in termen van 'zou dus'. Daarin klinkt in zekere zin een *metacognitief bewustzijn* door: het zoeken naar betekenissen in het bewustzijn van het *hypothetische* karakter ervan. Teun eindigt zijn respons op 2 dan ook met 'verder snap ik het nog niet'. In deze reactie is tevens te zien hoe de bottom-up vorming van een representatie van de situatie ('de wet wordt bewaakt... er komt iemand aan die ernaar toe wil') overgaat in topdown-aanvullingen. De situatie-in-opbouw biedt klaarblijkelijk herkenningspunten voor een schematische situatie [*relateren aan schema van situatie*] waarin mensen bij grenzen worden teruggestuurd. Het schema levert de bouwstenen voor mogelijke aanvullingen.

Janine is minder uitvoerig. Bij haar is niet te volgen hoe zij een representatie opbouwt. Haar reactie heeft betrekking op een al gevormd beeld. Zij *relateert* het

gelezene aan verschillende kennis van andere (soorten) verhalen, in concreto bijbelse verhalen over de hemel, en algemener aan soorten verhalen die niet realistisch zijn - deze term gebruikt ze aansluitend bij fragment 4. Ze *karacteriseert* het verhaal als 'fantastisch', en laat eveneens herkenning van een schematische - maar hier aan 'literatuur' ontleende - situatie blijken. Waar Teun dus vooral probeert bottom-up een beeld van de situatie op te bouwen, zij het met de nodige aanvullingen, ligt bij Janine eerder het accent op karakterisering van de tekst op grond van herkenning van een literair motief.

#### *Midden: 4 en 6*

Janine blijft in 4 kort, maar krachtig: zij kenschetst de situatie [vorm van *generalisatie*], geeft een *genreclassificatie* waarbij ze een verband legt met situaties uit de 'werkelijkheid', maar *karacteriseert* wederom de tekst als 'niet erg realistisch'. Marjon geeft wat aarzelend en warrig - zij is duidelijk onzeker gemaakt door de tekst - bepaalde verwachtingen aan, maar stelt ook een causale vraag. Zij volgt als het ware de ontwikkeling van de handeling en verwacht een bepaalde voortzetting (de man zal dan toch wel naar binnen gaan): doordat die voortzetting niet volgt, vraagt ook zij hier naar de oorzaak 'Hoe kan dat nou?' En hier probeert ook zij een *causale verklaring*: het niet-binnen-mogen is eigenlijk 'ook een soort wet'.

Teun reflecteert wederom het uitvoerigst. Bij dit fragment wordt zichtbaar hoe hij zeer bewust naar een *interpretatie* zoekt. Bij hem wordt zelfs zichtbaar dat hij een strategie kiest: zoeken naar diepzinnige betekenissen [*interpreteren*], of niet. Hij kiest al pratend voor het eerste en dat houdt hier pogingen tot *abstraheren* in: 'het is een heel systeem', zoeken naar een (causale) verklaring voor de werking van de machtsverhouding, en naar symbolische betekenissen ('wat wordt er met die wet bedoeld?'). Via de strategie van het zoeken naar diepere betekenissen komt ook Teun tot een *classificatie* van de tekst: een 'allegorese', een verhaal dus dat symbolisch een wezenlijke levenssituatie verbeeldt. Teun doet dan voorzichtige pogingen om 'de wet' en het systeem van wachters te 'vertalen': de wet als levens-wet, de wachters als steeds zwaardere 'stappen in het leven'.

Marjon blijft ook hier bij het opbouwen en aansluitend corrigeren van verwachtingen. Janine geeft wederom een karakterisering van de tekst, tevens blijft het relateren aan de 'werkelijkheid' een prioriteit. Teun gaat over tot het bewust zoeken naar diepere betekenissen, maar blijft daarbij het 'bottom-up'-principe van het precies (re)construeren van de situatie trouw. Dit blijkt uit het teruglezen en hardop lezen.

Bij fragment 6 verandert de situatie. Janine raakt hier op dreef en geeft de meest uitvoerige respons. Zij heeft een aanknopingspunt voor *generalisatie* gevonden: de relatie van de beide personages in termen van macht, bureaucratie en - in een concrete *vergelijking* met beelden uit 'de werkelijkheid' - sociale ongelijkheid. Herkenning van situaties, misschien ook een aanknopingspunt voor *identificatie*, draagt hier duidelijk bij tot een zeker bewustzijn van 'intenties' achter het verhaal: 'ik denk ook wel gelijk van 't is een verhaaltje waar ze waarschijnlijk wat mee bedoelen...'.  
Janine



Marjon blijft echter bij een gevoel van bevreemding steken, ook hier wordt weer een botsing met verwachtingspatronen ontleend aan schematisch menselijk handelen zichtbaar: 'beetje vreemd dat die wachter nooit [...] op vakantie gaat ofzo'.

Teun zoekt verder naar abstracte, symbolische betekenissen. Hij heeft een *hypothese* daarover opgesteld - de verhaalhandeling als proces van leven en dood - en probeert die hypothese te staven, maar komt daarbij zelf weer met tegenargumenten. Hij draagt 'dialectisch' voors en tegens aan, komt niet tot een sluitende conclusie. Tot slot komt dan ook een element van *identificatie* op: zichzelf in de plaats denkend van de man voelt hij irritatie over diens gebrek aan door tastendheid.

#### *Eind: 12*

Janine heeft - ook bij de tussenliggende fragmenten - haar bij 6 geuite ideeën niet verder uitgediept of zelfs aangehouden. Haar reacties bleven verder vrij kort, en bij het eind komt ze eigenlijk weer uit bij haar begin-associatie met de hemelpoort. Haar slotreactie is *abstraherend* van aard ('leven na de dood of zoiets, die overgang'). Wel blijkt uit de wat warrige reactie dat ze niet precies raad weet met de laatste wending van het verhaal.

Marjon blijft heel concreet bij het mislukken van de man staan ('zielig'), maar stelt wel de vraag wat hij anders had moeten doen. Impliciet speelt hier de vraag naar de causaliteit van het gebeuren mee. Opvallend is echter dat Marjon geen enkele poging doet om een antwoord te vinden. Zij eindigt met een *metareflectie* dat er misschien 'iets diepers' oftewel een 'moraal' met het verhaal verbonden is, maar blijft bij deze algemene opmerking steken. Ze besluit met een *evaluerende* opmerking die ze toelicht door een globale *classificatie* van de tekst te *relateren* aan haar eigen smaak: ze houdt niet van 'on-realistische verhalen'.

Teun daarentegen blijft proberen om een oplossing voor het raadsel te vinden. Eerst vormt hij hardop denkend een representatie van het slot en voegt daaraan concluderende inferenties toe ('maar dan is hij er nog niet in', 'dat betekent... dat er heel veel ingangen zijn... zoveel als er mensen zijn'). Vervolgens probeert hij weer een generaliserende symbolische betekenis te vinden en stelt een nieuwe hypothese op ('toegang tot het... levensraadsel...'). In *metareflectie* formuleert hij zijn onmacht om een bevredigende oplossing te vinden en geeft dan nog duidelijk een 'review-strategie' aan, het opnieuw zoeken naar een betekenis door overlezen van het geheel. Hij besluit zijn inspanningen met een positieve evaluatie. Hoewel Teun dit zelf niet expliciet zegt, lijkt er bij hem een verband te bestaan tussen de uitdaging tot zoeken en nadenken en de fascinatie die de tekst bij hem oproept.

#### *Conclusies*

Wat levert een dergelijke reconstructie van de leesactiviteiten met behulp van ons schema nu op? Ik generaliseer de resultaten onder het gezichtspunt van de karakterisering van de lezers.

De drie lezers verschillen nogal in de mate waarin zij op de tekst ingaan en met de tekst meedenken. Er wordt iets zichtbaar van patronen in strategieën en activiteiten die voor de drie karakteristiek lijken.

Bij *Marjon* is opvallend dat zij vooral vasthoudt aan de vorming van verwachtingen die gebaseerd zijn op 'realistische', en bovendien nogal stereotype voorstellingen van het dagelijks leven, en daarbij ook zelf een voorkeur voor 'realistische' verhalen uitspreekt. Hoewel zij vanaf het begin al merkt dat de loop van het verhaal en haar verwachtingen steeds botsen, is zij niet in staat haar manier van lezen aan te passen. Continue lichte bevreemding is het gevolg. Met de onmacht om haar manier van reageren te veranderen hangt ook samen dat zij weliswaar soms vragen opwerpt of begripsproblemen signaleert, maar nergens actief een poging doet om antwoorden of oplossingen te construeren. We zouden dit verwerkingspatroon kunnen karakteriseren als *weinig flexibel* en *passief*. Het repertoire van strategieën en activiteiten is *beperkt*.

Bij *Janine* speelt de strategie van het 'relateren' een belangrijke rol. Zij legt schijnbaar gemakkelijk verband met kennis van (bijbelse) verhalen en motieven, met concepten van de werkelijkheid (burocratie, macht), eigen waarnemingen (sociale ongelijkheid). Vanuit deze verbanden kan zij de tekst karakteriseren, de thematiek abstraheren en symbolisch generaliseren. Bij fragment 6 is zij door persoonlijke associaties uitgesproken op dreef. Wel is haar respons beknopt en komt zij aan het eind van de tekst niet veel verder dan de associaties die zij heel in het begin al had. De observaties die zij in het midden maakte worden daarin niet op enige wijze verwerkt. We zouden dit verwerkingspatroon kunnen karakteriseren als sterk bepaald door het *relateren* en, over het geheel genomen - de respons bij 6 uitgezonderd - nogal gericht op *top-down-verwerking*.

Bij *Teun* zien we een sterk probleembewustzijn en een voortdurend pogen om oplossingen te vinden. Bij hem wordt ook het metabewustzijn het sterkst zichtbaar: hij geeft zich voortdurend rekenschap van zijn eigen strategieën en van het hypothetische en vaak onbevredigende karakter van zijn 'oplossingen'. Zichtbaar worden ook bewust ondernomen activiteiten als hardop lezen en opnieuw lezen. Zijn pogingen behelzen onder meer karakteriseren van de tekst, symbolisch interpreteren, het maken van inferenties, abstraheren. Opvallend is dat hij daarbij ook heel precies verschillende gegevens uit de tekst in zijn verklaringen probeert onder te brengen. Uiteindelijk is Teun ook degene die echt de tekst als een uitdaging ziet en erdoor gefascineerd raakt. Hoewel hij tot de conclusie komt dat hij ook na herhaald lezen niet tot een bevredigende oplossing komt, oordeelt hij positief. Zijn manier van verwerken is te karakteriseren als sterk *probleem-bewust* en *metacognitief*; bovendien combineert hij voortdurend *bottom-up* en *top-down* strategieën en beschikt hij over een relatief *breed repertoire* van activiteiten.

Naast deze 'lezersprofielen' komen we met een dergelijk onderzoek ook het een en ander over de tekst te weten. Namelijk een aantal problemen die de tekst opwerpt en waarbij lezers via verschillende strategieën een oplossing trachten te vinden, en een aantal 'open plekken' die eveneens tot verschillende invullingen aanzetten. Ook hier bleek hoe belangrijk (het ontbreken van) causale samenhang in



de handelingsmotivatie is en hoezeer de paradox van de ontknoping de lezers tot nadenken stemt.

Een aantal vragen kunnen op grond van het gegeven materiaal niet worden beantwoord. Zijn de gevonden patronen nu ook in algemenere zin karakteristiek voor de informanten of gaat het om individuele interacties tussen lezers en tekst? Het is bijvoorbeeld denkbaar dat Marjon gemakkelijker en flexibeler had kunnen reageren als de tekst minder sterk van haar verwachtingen was afgeweken. Een vervolgonderzoek zou in de eerste plaats enkele verschillende teksten aan eenzelfde groep informanten moeten voorleggen. Bovendien zouden bepaalde variabelen zoals leesbelangstelling, leeservaring en opleiding systematischer bekeken kunnen worden. Tenslotte zou het van belang zijn om de effecten van training van bepaalde strategieën nader te onderzoeken.

### 3. Didactische consequenties

Wat is er nu didactisch af te leiden uit dit complexe systeem en de gedetailleerde analytische beschrijvingen? Ik doe enkele suggesties.

*Het model kan dienen als referentiekader om gericht aandacht te besteden aan bepaalde fasen en aspecten in het verwerkingsproces. Bijvoorbeeld:*

Het is heel verhelderend om eens stil te staan bij de oriëntatiefase en expliciet te maken wat uiterlijke kenmerken bijdragen tot het activeren van voorkennis en het vormen van verwachtingen, of bij de vraag welke voorkennis er al bestaat. Aansluitend is het soms zeer de moeite waard om te inventariseren wat voor betekenis mogelijkheden en verwachtingen een titel biedt en waarop de verwachtingen berusten. Een vraag die heel goed in een groep is te operationaliseren is: hoe selecteren mensen lectuur, bijvoorbeeld op aantrekkelijkheid? Concreet aanknopingspunt kan een reeks voorkanten van boeken met auteursnamen en titels zijn. Het gaat er dan om stap voor stap te 'verklaren' hoe mensen tot positieve en negatieve keuzes komen en welke verschillen daartussen eventueel optreden. In een latere fase kan dan weer op de geregistreerde verwachtingen worden teruggegrepen met de vraag in hoeverre deze zijn ingelost, teleurgesteld of vervangen, en welke rol dat bij bijvoorbeeld de beoordeling van een verhaal of boek speelt. Behalve dat de pre-processen, waaraan vaak wordt voorbijgegaan, tot bewustzijn worden gebracht, is ook aansluiting mogelijk op wel ingeburgerde vragen zoals naar de betekenis van de titel voor een werk. Daarnaast is het zinvol deze fase enigszins te trainen omdat het mogelijk ook keuzeprocedures bewuster, efficiënter en genuanceerder maakt.

Een ander voorbeeld is aandacht voor de causale samenhang in een verhaal en het opsporen van expliciete en ontbrekende verbanden. Juist door het telkens stellen van vragen als: Hoe komt het dat? Waarom doet x dat? Wat is er het gevolg van?

komt men 'open plekken' op het spoor, worden onwillekeurige aanvullingen bewust en komen discussies over verschillende mogelijke interpretaties tot stand. Met de aandacht voor de causale samenhang duikt men diep in de tekst *en* de betekenissen die lezers zelf construeren. Het kan leiden tot scherper inzicht in de manier waarop een tekst geconstrueerd is, maar ook tot nadenken over psychologische of desgewenst filosofische vraagstukken.

Weer een geheel andere mogelijkheid is het relateren aan verschillende kennisdomeinen. Met de strategie van het relateren kan men tot boeiende verschillen in het kijken naar en interpreteren van een verhaal of gedicht komen, wanneer *gericht* een koppeling naar uiteenlopende domeinen wordt gemaakt. In een klas zou bijvoorbeeld één groepje de relatie met het leven van de auteur kunnen uitwerken, een tweede groepje de relatie met de historische context, een derde groepje de relatie met kenmerken van een bepaalde literaire stroming of genre, een vierde de relatie met eigen inzichten en ervaringen - een en ander natuurlijk afhankelijk van de geschiktheid van de tekst. De resultaten van de groepen geven idealiter een complementair beeld van de mogelijkheden om een tekst te 'plaatsen' en van de betekenissen die een tekst daardoor krijgt. Op die manier leert men ook strategieën aan hoe men een tekst voor zichzelf toegankelijker kan maken, vooral wanneer het bijvoorbeeld om historische teksten gaat. Met een dergelijke invalshoek kunnen voorts ook *zoekopdrachten* naar informatiebronnen gecombineerd worden. Het is wel van belang ook te letten op *hoe* de verbanden precies worden gelegd: of door kennis van een bepaald domein bijvoorbeeld inferenties mogelijk worden, of symbolische interpretaties, of dat het vooral vergelijkingen in de vorm van parallellen of contrasten zijn.

*Het model kan dienen als een checklist bij het bekijken en beoordelen van gesproken of geschreven produkten over of naar aanleiding van literaire teksten. Bijvoorbeeld:*

Is een leerling in staat verschillende strategieën en activiteiten te hanteren of is er sprake van een beperkt repertoire? Zo ja, waarin bestaan dan de tekortkomingen, en is het mogelijk deze te verbeteren, bijvoorbeeld door gerichte vragen, voordoen, of appél op metacognitie?

Worden tijdens een klasgesprek aandachtspunten gespreid of juist beperkt? Hier zou een docent eventueel hetzij van tevoren een schema kunnen opstellen om spreiding of juist concentratie te waarborgen door onder meer de soort vragen die hij/zij stelt, hetzij tijdens het gesprek te controleren of er voldoende spreiding dan wel concentratie plaatsvindt.

Niet zelden worden in leermiddelen standaardvragen en opdrachten gegeven zonder, zoals boven reeds werd betoogd, stil te staan bij de *processen* die daardoor op gang worden gebracht. Het geschetste model biedt tevens een aanknopingspunt



om (a) aandacht te besteden aan deze processen, bijvoorbeeld door verschillende antwoorden te vergelijken en te reconstrueren hoe de ene leerling een breder repertoire van strategieën en activiteiten inzet dan een ander, of (b) eventuele eenzijdigheid van de vragen en opdrachten, die toch dikwijls puur op het tekstmateriaal zijn gericht, te compenseren.

## Noten

1. Dit artikel is tot stand gekomen in het kader van het onderzoeksproject 'Cognitieve strategieën in leren en onderwijzen' van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Ik dank Tanja Janssen voor haar commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
2. Zie bijvoorbeeld Applebee, 1978; Van Lierop-Debrauwer, 1989; Andringa, 1989; Appleyard, 1991. Een recent overzicht, alhoewel geheel toegespitst op de Duitse situatie, is te vinden in Eggert & Garbe, 1995.
3. Het ging om een experimentje dat verschillende groepjes studenten met verschillende setjes teksten uitvoerden in het kader van een college 'psychologie van de lezer'.
4. In een recent artikel bespreken Whitney e.a. (1995) de top-down-processen in het licht van verschillende theorieën en experimenten uit de tekstverwerkingspsychologie. Zij concluderen onder meer dat dergelijke processen zich vooral flexibel aanpassen aan de aard van de tekst en aan de doelen en vaardigheden van de lezer.
5. Graesser, Singer & Trabasso (1994) geven een overzicht van onderzoek naar het maken van inferenties bij het begrijpen van verhalende teksten en bieden een inventarisatie van soorten causale inferenties.
6. Bordwell (1985, hoofdstuk X) illustreert dit bijvoorbeeld in zijn behandeling van de moderne Art-film.

## Bibliografie

- Andringa, E. (1989). Developments in Literary Reading: Aspects, Perspectives and Questions. *SPIEL* 8, 1-24.
- Andringa, E. & S. Davis (1994). Literary narrative and mental representation or how readers deal with 'A rose for Emily'. In: H. van Oostendorp & R. Zwaan (Eds.), *Naturalistic text comprehension*. Norwood NJ.
- Applebee, A. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages two to Seventeen*. Chicago.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge (tweede druk 1994).
- Barr, R., M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.) (1991). *Handbook of reading research*, Vol. 2. New York.
- Bourg, T., L. Ridsen, S. Thompson & E.C. Davis (1993). The effects of an empathy-building strategy on 6th graders' causal inferencing in narrative text comprehension. *Poetics* 22, 117-133.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. London.
- Dijk, T.A. van & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego.
- Eggert, H. & Chr. Garbe (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart.

- Fletcher, Ch.R. (1986). Strategies for the allocation of short-term memory during comprehension. *Journal of memory and language* 25, 43-58.
- Graesser, A.C., M. Singer & T. Trabasso (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101, 3, 371-395.
- Groebe, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster.
- Grzesik, J. (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart.
- Holland, N. (1975). *Five readers reading*. New Haven/London.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. München.
- Jakobson, R. (1960). Concluding Statement: Linguistics and Poetics. In: Thomas A. Sebeok (Ed.), *Style in language*. Cambridge MA, 350-377.
- Janssen, T. (1995). Zijn er nog problemen? Docentvragen en tekstverwerkingsactiviteiten in literatuurlessen Nederlands. In: *Literatuurdidactiek: Relaties van onderzoek en onderwijs*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding (reader workshop).
- Johnson Laird, Ph.N. (1983). *Mental Models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge MA.
- Kloek, J. (1993). 'Dit hoofdvak van alle beschaafde opvoeding'. Over de voorgeschiedenis van Nederlandse letterkunde als schoolvak. In: *Literatuur* 5, 267-279.
- Lierop-Debrauwer, W.L.H. van (1992). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft.
- Morrow, D.G., G. Bower & S. Greenspan (1989). Updating situation models during narrative comprehension. *Journal of Memory and Language* 28, 292-312.
- Paris, S.G., B.A. Wasik & J.C. Turner (1991). The development of strategic readers. In: Barr et al., 609-640.
- Purves, A. (1981). *Reading and literature. American achievement in international perspective*. N.C.T.E.
- Ven, P.-H. van de (1990). 'Het nut van het nutteloze'; een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Whitney, P., D. Budd, R.S. Bramussi & R.S. Crane (1995). On babies, bath water, and schemata: A reconsideration of top-down processes in comprehension. *Discourse Processes* 20, 135-166.
- Zwaan, R.A. (1993). *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*. Amsterdam/Philadelphia.