

Het boek op zijn kft gewogen

Leerlingoordelen over literariteit op grond van boekcovers

Jeroen Dera

Ten Geleide

Zien leerlingen aan de cover of een boek 'literair' is? In het onderzoek van Jeroen Dera kregen bovenbouwleerlingen havo/vwo tien uiteenlopende boekomslagen voorgelegd, variërend van titels die docenten sterk literair vinden tot populaire fictie die in hun ogen niet-literair is. De inschattingen van leerlingen werden geanalyseerd om te achterhalen in welke mate zij onderscheid maken tussen meer en minder literaire boeken, en of dat verschilt voor verschillende groepen leerlingen (verschillende leerjaren, verschillend leesgedrag in de vrije tijd, inhoudsarme of juist inhoudsrijke opvattingen over literatuur). Bovendien werd onderzocht welke onderliggende patronen schuilgaan in de oordelen over de omslagen. De resultaten laten zien dat leerlingen op basis van boekomslagen enige differentiatie aanbrengen, maar dat die vaak minder uitgesproken is dan bij docenten, en dat leerlingen met meer leeservaring en een inhoudsrijkere literatuuropvatting tot scherpere differentiaties tussen titels komen.

Jaron Toonen, Ewout van der Knaap en Rick de Graaff beschrijven de percepties van leerlingen uit vwo-5 en één havo-5-klas over hun spreekplezier, spreekangst, gespreksvaardigheid en mondelinge literaire competentie bij het vak Duits. Centraal stond de literatuurkring als didactische aanpak, waarbij leerlingen vanuit diverse rollen toewerkten naar een podcastopname. De resultaten

wijzen op een toename in gespreksvaardigheid, met name op het gebied van communiceren over literatuur. Leerlingen rapporteerden daarnaast een afname van spreekangst en een toename van spreekplezier. Evaluaties van lesonderdelen waren overwegend positief en benadrukken het potentieel van de literatuurkring.

Vrijtijdslezen bevordert kennisontwikkeling en schoolsucces, maar kinderen met dyslexie vinden lezen vaak vermoeiend en frustrerend, wat samen kan gaan met niet of weinig lezen in de vrije tijd. Desondanks blijkt een deel van hen toch regelmatig te lezen. In het onderzoek van Nikki Aben en Cedric Stalpers is gepoogd op basis van de Theorie van Gepland Gedrag verschillen in leesfrequentie tussen dyslectische en andere kinderen te verklaren. Volgens deze theorie lezen kinderen vaak als ze deze activiteit plezierig, ontspannend en nuttig vinden (attitude), ouders hen ertoe aanmoedigen (sociale normen) en ze zichzelf vaardig genoeg vinden in lezen (waargenomen gedragscontrole). Het bleek dat er grote verschillen waren tussen dyslectische en andere kinderen als het gaat om waargenomen gedragscontrole, terwijl met betrekking tot de andere twee variabelen de verschillen klein tot non-existent waren.

Namens de redactie
HELGE BONSET

Zien leerlingen aan de cover of een boek 'literair' is? In dit onderzoek kregen bovenbouwleerlingen havo/vwo tien uiteenlopende boekomslagen voorgelegd, variërend van titels die docenten sterk literair vinden tot populaire fictie die in hun ogen niet-literair is. De inschattingen van leerlingen werden geanalyseerd om te achterhalen in welke mate zij onderscheid maken tussen meer en minder literaire boeken, en of dat verschilt voor verschillende groepen leerlingen (met bijzondere aandacht voor leerlingen uit verschillende leerjaren, leerlingen met verschillend leesgedrag in de vrije tijd en leerlingen met inhoudsarme of juist inhoudsrijke opvattingen over literatuur). Met behulp van principal component analysis (PCA) werd bovendien onderzocht welke onderliggende patronen schuilgaan in de oordelen over de omslagen. De resultaten laten zien dat leerlingen op basis van boekomslagen enige differentiatie aanbrengen, maar dat die vaak minder uitgesproken is dan bij docenten, en dat leerlingen met meer leeservaring en een inhoudsrijkere literatuuropvatting tot scherpere differentiaties tussen titels komen.

In onderzoek naar lees- en literatuuronderwijs is reeds vaak benadrukt hoe moeilijk met name niet-lezende leerlingen het vinden om tot een geschikte boekkeuze te komen (e.g. Witte, 2009; Wolters & Stokmans, 2019; Dera et al., 2023). Geconfronteerd met de veelheid aan mogelijkheden wijken zij al snel uit naar een willekeurig, meestal dun exemplaar. Maar ook leerlingen die wel graag lezen, laten zich voor hun tekstselecties graag leiden door de uiterlijke kenmerken van een boek – van dikte tot cover en van bladspiegel tot lettertype (cf. Hopper, 2005; Merga, 2016). Het kiezen van boeken wordt dan ook sterk gestuurd door wat Genette (1987) 'parateksten' heeft genoemd: discursieve elementen rondom de literaire tekst die richting geven aan de manier waarop we die teksten tegemoet treden en interpreteren (bijvoorbeeld de titelpagina, de omslagafbeelding, de flaptekst, eventuele opdrachtvermeldingen en dankwoorden).

In de context van het literatuuronderwijs in Nederland is dit keuzeproces extra sailant, omdat in de examenprogramma's voor Nederlands een formele eis wordt verbonden aan het type teksten dat leerlingen moeten lezen in het kader van hun schoolexamen literatuur. Specifiek dienen zij verslag te kun-

nen uitbrengen van 'leerervaringen met een aantal door hen geselecteerde literaire werken' (cursivering JD). Waar deze eis tot op heden alleen gold voor de bovenbouw van het havo en het vwo, komt de term 'literatuur' in het nieuwe curriculum reeds voor in de kerndoelen voor het primair onderwijs en dient het werken met 'literaire' teksten ook staande praktijk te worden in de onderbouw havo/vwo en het vmbo.

Deze situatie brengt docenten in de positie van wat Laan (2018) een 'medemaker' heeft genoemd: zij geven mede vorm aan wat binnen een gegeven context, in dit geval het onderwijs, als literatuur wordt beschouwd. De vaak terugkerende vraag wat er gelezen mag worden in het kader van de leeslijst hangt rechtstreeks samen met die poortwachtersfunctie van de docent (cf. Dera, 2020). Mogen leerlingen in 5 vwo bijvoorbeeld *De Camino* van Anya Niewierrra lezen voor Nederlands, of vallen thrillers niet onder de noemer 'literaire werken'? Omdat het antwoord op die vraag afhangt van de gehanteerde literatuuropvatting, kunnen vraagstukken over boekselectie docenten Nederlands sterk verdelen. Eerder onderzoek heeft dan ook grote discrepanties tussen literatuurdocenten laten zien wat betreft hun visies op literariteit en het belang van aandacht voor het 'literaire' binnen het lees- en literatuuronderwijs (e.g. Schrijvers et al., 2016; Dera & Keulen, 2022: 52; Dera & Stommel, 2025).

Intussen is er veel minder bekend over leerlingperspectieven op de vraag wat literatuur precies is (zie ook Dera, 2024a), terwijl de examenprogramma's uitgerekend van hén vragen om literaire teksten te selecteren in het kader van hun schoolexamen. Zij moeten kortom in staat zijn om tijdens hun boekkeuze te differentiëren tussen teksten die wel en teksten die niet overeenstemmen met het literatuurbegrip dat op hun school wordt gehanteerd. Dat vraagt om wat ik elders 'taxonomische competentie' heb genoemd:

het vermogen te kunnen reflecteren op de vraag of een tekst literair is of niet, conform de verschillende maatstaven die daarvoor gelden binnen een gegeven tijd, cultuur en institutionele context (Dera, 2024b: 22). Het is allerm minst een vanzelfsprekendheid dat leerlingen dit zonder training kunnen: juist tieners hebben doorgaans weinig oog voor literariteit (Cole, 2008) en eerder onderzoek in Nederlandse 4 vwo-klassen liet zien dat een derde van de leerlingen 'literatuur' gelijkstelde aan 'boeken', zelfs na een introducerende lessenreeks literaire analyse met expliciete aandacht voor 'literatuur' als normatieve term (Dera, Van Lierop-Debrauwer & Schotanus, 2022). Literaire competentie vraagt er intussen om dat leerlingen kunnen schakelen tussen verschillende leeshoudingen en deze kunnen afstemmen op de voorliggende tekst (cf. Culler, 1981).

In dit artikel wil ik de genoemde leerlingperspectieven nader verkennen door te onderzoeken in hoeverre zij intuïtief onderscheid maken tussen meer en minder literaire boeken. Om dit voor een grote steekproef in kaart te kunnen brengen, maak ik gebruik van een enquête waarin leerlingen omslagafbeeldingen van boeken voorgelegd krijgen. De focus ligt dus op een mogelijke differentiatie in literariteit op grond van informatie op de voorzijde van het omslag. Die keuze borduurt voort op inzichten uit eerder onderzoek naar boekselectiemechanismen. Zoals aangetoond door d'Astous et al. (2006) heeft de aantrekkingskracht van het omslag invloed op het keuzeprocess van potentiële lezers, terwijl Matthews & Moody (2007) hebben laten zien hoe boekcovers door uitgevers worden ingezet om de literaire waarde van een publicatie te markeren, en een belangrijke rol spelen in de verwachtingen die lezers hebben over het literaire gehalte van een boek. In die zin vormen covers een interessante ingang om taxonomische competentie te onderzoeken.

De hoofdvraag van het artikel luidt dus: in hoeverre differentiëren leerlingen in de bovenbouw havo/vwo tussen meer en minder literaire boeken op basis van hun cover? Omdat eerder onderzoek attitudeverschillen ten opzichte van literair lezen laat zien op grond van bijvoorbeeld gender (Van Hek & Kraaykamp, 2023), leerjaar (Lau, 2009), gevolgd profiel (Dera, 2019), leesgedrag in de vrije tijd (Dera, 2025) en opvatting van wat literatuur is (Dera, Van Lierop-Debrauwer & Schotanus, 2022), is een deelvraag hierbij of er in die eventuele differentiatie verschillen aan te wijzen zijn tussen groepen leerlingen. Een andere deelvraag is hoe leerlingen differentiëren: worden bepaalde boeken systematisch als meer of minder literair gegroepeerd? Die kwestie is theoretisch relevant, omdat hiërarchische ideeën over literaire waarde (zoals: 'thrillers behoren niet tot de literatuur') stelselmatig opduiken in de context van het literatuuronderwijs en leerlingen deze reproduceren of nuanceren (vgl. Dera, 2024b).

Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werd gebruikgemaakt van enquêtevragen waarin covers van Nederlandstalige boeken werden voorgelegd aan leerlingen in de bovenbouw havo/vwo. Deze enquêtevragen werden geïncorporeerd in een vragenlijstonderzoek dat werd uitgezet in het kader van het door NWO gefinancierde project *Uses of Literature in the Classroom: Legitimizing Literature in Upper-Secondary Education*. In dat onderzoek werden leerlingen bevraagd over hun attitudes ten aanzien van literatuuronderwijs, specifiek met betrekking tot de gepercipieerde relevantie van het lezen van literatuur in zowel de schoolse als de vrijetijdscontext (voor de resultaten van deze studie, zie Dera, 2025).

Participanten

De vragenlijst werd afgenomen op 21 middelbare scholen verspreid over Nederland. Op elke school zorgde een docent Nederlands ervoor dat de enquête werd ingeroosterd in zo veel mogelijk jaarlagen van de bovenbouw havo/vwo (zie 'Procedure' voor meer informatie). In totaal begonnen 1817 leerlingen aan het invullen van de vragenlijst. 1641 leerlingen (90,3%) rondde de hele enquête af en werden opgenomen in de steekproef van dit onderzoek. 44,5% van de respondenten identificeerde zich als man, 53% als vrouw en de resterende 2,5% identificeerde zich anders of wilde geen gender aangeven. De deelnemers waren relatief gelijk verdeeld over de verschillende leerjaren: 20,9% zat in 4 havo, 16,8% in 5 havo, 21,3% in 4 vwo, 21,0% in 5 vwo en 20,0% in 6 vwo. Wat profielen betreft volgde 12,1% Cultuur & Maatschappij, 35,7% Economie & Maatschappij, 1,8% een combinatieprofiel C&M/E&M, 21,9% Natuur & Gezondheid, 11,5% Natuur & Techniek en 16,9% een combinatieprofiel N&G/N&T.

Instrument

Om te kunnen differentiëren tussen verschillende groepen leerlingen in de steekproef werden in de eerste sectie van de enquête relevante demografische gegevens van de respondenten verzameld: gender, leeftijd, leerjaar en gevolgd profiel. Om zicht te krijgen op het leesgedrag van de deelnemende leerlingen moesten respondenten vervolgens inschatten hoeveel boeken zij jaarlijks voor hun plezier lezen. Hiertoe werd een open vraag gesteld, waarvan de antwoorden vervolgens werden gehercodeerd in vier groepen: 0 boeken per jaar (22,3% van de respondenten), 1-4 boeken per jaar (41,7%), 5-9 boeken per jaar (19,4%) en 10 of meer boeken per jaar (16,6%). Om meer te weten te komen over de literaire socialisatie van de deelnemers moesten zij bovendien inschatten hoeveel boeken er aanwezig waren in hun huishouden: min-

der dan 10, 11-25, 26-50, 51-100 of meer dan 100 (schaal ontleend aan Cole et al., 2022). Omdat het onderzoek zich in essentie richtte op opvattingen van leerlingen over literatuur en literariteit, werden respondenten expliciet uitgenodigd betekenis te geven aan het concept 'literatuur', aan de hand van de open vraag: *Kun je in enkele zinnen uitleggen wat literatuur volgens jou is?* Hierna volgden 10 afbeeldingen van boekcovers, met daarbij steeds een vraag die de leerlingen moesten beantwoorden op een 5-punt-Likertschaal: *In hoeverre verwacht je dat dit boek tot de literatuur behoort?* (1=helemaal niet; 5=helemaal wel). Bij elke afbeelding werd tevens een omschrijving van het getoonde boek gegeven, voorzien van genre aanduiding (e.g. 'De strip Taxi! van Aimée de Jongh', 'De gedichtenbundel Parken en woestijnen van M. Vasalis', 'De roman Het meisjesmanifest van Carlie van Tongeren'). Deze genre aanduiding kwam niet noodzakelijkerwijs overeen met specifiekere genreduidingen op het omslag, zoals 'literaire thriller'. De genre aanduidingen in de enquête waren dus gestandaardiseerde beschrijvingen die niet altijd strookten met de tekstuele informatie op het omslag zelf. Dit is met name relevant voor het verhalend proza: door voor elke tekst de neutrale bewoording 'roman' te gebruiken, die in lesmethodes Nederlands wordt gebruikt voor uitgebreide verhalende werken van fictieve aard, wordt vermeden dat via de vraagstelling een verschil tussen bijvoorbeeld Anjet Daanje en Cis Meijer wordt gesuggereerd. Daarbij speelt ook mee dat termen als 'literaire thriller' en 'jeugd-thriller' in het literaire veld deels werken als marketingstrategie (zie Van Kreijl, 2023) en dus niet zonder meer neutraal gebruikt kunnen worden in een wetenschappelijke vragenlijst. Tabel 1 geeft een overzicht van de voorgelegde boekcovers, in volgorde van de enquête.

De titels werden gekozen in samenspraak met de deelnemers van een mastercollege over literatuuronderwijs aan de Radboud Universiteit. Bij de selectie van deze titels

gold als criterium dat zij verschillende genres of segmenten in het boekenvak moesten beslaan, zowel canonieke als minder bekende auteurs moesten omvatten en dat vrouwelijke auteurs niet ondervertegenwoordigd waren. Onder de tien geselecteerde titels bevinden zich strips en graphic novels (De Jongh; Van Gucht), jeugdboeken gericht op *young adults* (Meijer; Van Tongeren), poëzie (Vasalis; Van der Werf), literaire thrillers (Van der Vlucht), fantasy (Ten Böhmer) en romans (Mulisch; Daanje). Uit een peiling onder 30 eerstegraads docenten Nederlands, die op een 5-punts-Likertschaal moesten aangeven of ze het boek tot de literatuur rekenden, bleek dat 3 titels als uitgesproken literair werden beschouwd: Mulisch ($M=5.0$; $SD=0.0$); Daanje ($M=4.9$; $SD=0.1$) en Vasalis ($M=4.7$; $SD=0.2$). Twee teksten werden als licht literair beschouwd: Van der Vlucht ($M=3.2$; $SD=0.8$) en De Jongh ($M=3.1$; $SD=0.9$). De andere vijf teksten werden door de docenten niet als literatuur gezien (Meijer: $M=2.1$; $SD=0.6$; Ten Böhmer: $M=2.3$; $SD=0.9$; Van Tongeren: $M=2.3$; $SD=0.7$; Van der Werf: $M=1.6$; $SD=0.9$; Van Gucht: $M=1.3$; $SD=0.4$). Afgaand op deze gegevens is er dus een relevant verschil tussen de gepresenteerde titels met betrekking tot hun gepercipieerde literariteit.

Procedure

De vragenlijst werd tussen februari en april 2024 digitaal afgenomen via de applicatie Qualtrics. De link naar de enquête werd gedeeld met één contactpersoon per deelnemende school, die hem vervolgens deelde met relevante collega's in de bovenbouw havo/vwo. De contactpersoon kreeg hierbij de instructie om de enquête uit te zetten in een representatieve klas per jaarlaag, dat wil zeggen een klas waarin de cijfers voor Nederlands niet bovengemiddeld hoog of laag waren.

Leerlingen vulden de enquête in aan het begin van een reguliere les Nederlands, onder toezicht van hun vaste docent. Voor het

invullen werd hetzij een tablet, hetzij een laptop gebruikt. Voorafgaand aan deelname gaven leerlingen expliciet toestemming voor het gebruiken van hun antwoorden in wetenschappelijk onderzoek (informed consent). Hierbij werd hun verteld dat zij deel gingen nemen aan een onderzoek over hun ideeën over literatuur. Toestemming voor het onderzoek werd tevens verleend door de leiding van de betrokken scholen en in het geval van leerlingen onder de 16 jaar ook door ouders of andere vertegenwoordigers.

Data-analyse

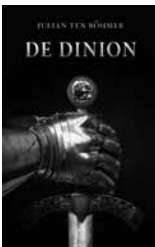
De enquêtedata werden geanalyseerd in IBM SPSS Statistics 27. De leerlingdefinities van literatuur werden in dit programma door twee codeurs (de auteur van dit artikel en een onderzoeksassistent) in drie groepen verdeeld: 1) inhoudsarme definities, 2) relatief inhoudsrijke definities en 3) zeer inhoudsrijke definities. Tot de eerste groep behoorden omschrijvingen van literatuur die niet verder gaan dan oppervlakkige of aantoonbaar onjuiste karakterisering zoals 'verzamelnaam voor alle boeken', 'saaie teksten', 'oude boeken', 'boeken die je op school moet lezen' en 'taal'. De tweede groep bestond uit definities met maximaal één rake inhoudelijke observatie, bijvoorbeeld 'boeken met diepgang', 'teksten als taalkunst' en 'teksten met veel stijlfiguren'. De laatste groep behelsde uitgewerkte definities met meerdere inhoudelijke observaties, zoals 'Literatuur bestaat uit boeken en gedichten waarin de taal op een bijzondere manier wordt gebruikt, betekenis vaak dubbelzinnig zijn en waarin je aan het denken wordt gezet over de wereld.'

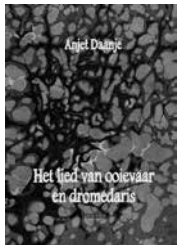
In totaal werden 1621 antwoorden door beide codeurs gecodeerd – 20 antwoorden werden uit de analyse verwijderd, omdat het definities betrof die rechtstreeks aan Wikipedia waren ontleend. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was met $\kappa = 0.86$ uitstekend. In het geval van verschillende codes werd in de

analyse de score van de eerste codeur aangehouden. Om na te gaan of de gegeven definities inhoudelijk verschilden voor verschillende leerlinggroepen, werd gebruikgemaakt van Pearson's chi-kwadraattoetsen.

Van de Likert-schalen bij de boekcovers werden ter beantwoording van de hoofdvraag eerst gemiddeldes en standaarddeviaties vastgesteld. Op grond van Norman (2010) werden deze schalen beschouwd als geschikt voor parametrische statistiek. Om, conform de eerste deelvraag, eventuele groepsverschillen binnen de steekproef te bepalen, werden daarom onafhankelijke t-toetsen voor de demografische variabele *gender* gedraaid (waarbij alleen jongens en meisjes werden meegenomen in de analyse) en werden One-way ANOVA's met Bonferroni post hoc-toets gedraaid voor *leerjaar*, *aantal gelezen boeken per jaar* en *inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip*.

Om, conform de tweede deelvraag, na te gaan of er binnen de gepresenteerde boekcovers clusters te onderscheiden zijn, werd gebruikgemaakt van Principal Component Analysis (PCA) met varimax-rotatie. Aansluitend op de deelvraag over groepsverschillen werden hierbij afzonderlijke analyses uitgevoerd voor a) verschillende leerjaren, in casu vierde klassen versus examenklassen (dus: 4 havo, 5 havo, 4 vwo en 6 vwo), b) de meest uiteenlopende groepen in leesgedrag (nul boeken per jaar versus meer dan tien boeken per jaar) en c) de meest uiteenlopende groepen in inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip (groep 'inhoudsarme definities' versus groep 'zeer inhoudsrijke definities'). De Bartlett's Test of Sphericity was steeds significant ($p < 0.001$). De Kaiser-Meyer-Olkin-waarde was meestal hoger dan 0,70 en in alle gevallen hoger dan 0,6 (groep 4 vwo: 0,67; groep inhoudsrijke antwoorden: 0,62). De steekproeven zijn kortom geschikt voor factoranalyse, maar bij de laatste twee groepen moet wel enige voorzichtigheid betracht worden bij de interpretatie van de data.

Auteur, titel en genre	Gebruikte afbeelding	Aanwezige paratekstuele gegevens
Aimee de Jongh, Taxi (strip)		Auteursnaam Titel + ondertitel Afbeelding
Cis Meijer, Jacht (roman)		Auteursnaam Titel Aanprijzing ander boek (Verdoofd) Genreaanduiding ('Jeugdthriller') Afbeelding
Julian ten Böhmer, De Dinion (roman)		Auteursnaam Titel Afbeelding
Harry Mulisch, De ontdekking van de hemel (roman)		Auteursnaam Titel Genreaanduiding ('Roman') Uitgeverij (De Bezige Bij) Afbeelding
M. Vasalis, Parken en woestijnen (dichtbundel)		Auteursnaam Titel

Carlie van Tongeren, Het meisjesmanifest (roman)		Auteursnaam Titel 'Met een voorwoord van Milou Deelen' Uitgeverij (Logo Blossom Books)
Anjet Daanje, Het lied van ooievaar en dromedaris (roman)		Auteursnaam Titel Genreaanduiding ('Roman') Afbeelding
Simone van der Vlugt, De reünie (roman)		Auteursnaam Titel Genreaanduiding ('Literaire thriller') Uitgeverij (Ambo Anthos) Afbeelding
Lars van der Werf, Versjes van Lars (dichtbundel)		Auteursnaam Titel Uitgeverij (Logo + naam Meulenhoff) Afbeelding
Peter van Gucht, Suske en Wiske; De Boterhammenman (strip)		Auteursnaam oorspronkelijke auteur Reeksnaam + Titel Uitgeverij (Standaard) Afbeelding

Tabel 1. Boekcovers zoals voorgelegd in de vragenlijst, inclusief paratekstuele gegevens

Resultaten

Inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip

Een meerderheid van 55,3% van de leerlingen in de steekproef gaf een inhoudsarme definitie van het begrip 'literatuur', tegenover 33,3% met een relatief rijke en 11,3% met een zeer rijke definitie. Een Pearson's chi-kwadraattoets liet een significant verband zien tussen leerjaar en inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip: $\chi^2(8) = 95,97$, $p < 0,001$. Een aanvullende toets voor lineaire associatie bevestigde een positieve samenhang tussen leerjaar en inhoudsrijkheid van de definitie: $\chi^2(1) = 75,12$, $p < 0,001$. Zo gaven leerlingen

in 4 havo significant vaker een inhoudsloos antwoord ($z = 3,1$), terwijl leerlingen in 6 vwo beduidend vaker complexe antwoorden gaven met meerdere inhoudswoorden ($z = 6,0$).

Er werden geen gender-gerelateerde verschillen gevonden wat betreft de inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip ($\chi^2(6) = 4,40$, $p = 0,623$), noch voor het gevolgde profiel ($\chi^2(12) = 12,18$, $p = 0,432$). Wel bleek het leesgedrag van leerlingen significant samen te hangen met de inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip ($\chi^2(6) = 20,66$, $p = 0,002$). Leerlingen die tien of meer boeken per jaar lazen, gaven significant minder vaak inhoudsarme definities

Boek	4 havo	5 havo	4 vwo	5 vwo	6 vwo	ANOVA (F, p)	Post hoc-toets
Taxi!	2,7 (1,1)	2,7 (1,0)	2,5 (1,0)	2,7 (1,1)	2,6 (1,1)	$F=3,25$; $p=.021$	Niet significant
Jacht	3,4 (1,0)	3,5 (,9)	3,2 (1,1)	3,3 (1,1)	3,2 (1,1)	$F=8,09$; $p<.001$	$H5 > V4, V6$
De Dinion	3,5 (1,0)	3,6 (1,0)	3,5 (1,1)	3,5 (1,0)	3,3 (1,1)	$F=4,53$; $p=.001$	$V6 < H4, H5$
De ontdekking van de hemel	4,0 (1,0)	4,2 (,8)	4,2 (,8)	4,3 (,9)	4,5 (1,0)	$F=11,34$; $p<.001$	$V6 > \text{rest}$; $H4 < V4-5-6$
Parken en woestijnen	3,5 (1,1)	3,7 (1,0)	3,8 (1,0)	3,9 (,9)	3,9 (1,0)	$F=7,12$; $p<.001$	$H4 < V4-5-6$; $H5 < V5-6$
Het meisjesmanifest	3,1 (1,1)	3,4 (1,0)	3,1 (1,1)	3,3 (1,1)	3,2 (1,1)	$F=3,25$; $p=.021$	$H5 > H4, V4$
Het lied van ooievaar en dromedaris	3,5 (1,0)	3,6 (1,0)	3,7 (1,0)	3,9 (1,0)	3,9 (,9)	$F=7,08$; $p=.001$	$H4 < V4-5-6$
De reünie	3,6 (1,0)	3,7 (,9)	3,5 (1,0)	3,5 (1,0)	3,5 (1,1)	$F=2,89$; $p=.022$	$H5 > V6$
Versjes van Lars	3,3 (1,1)	3,3 (1,1)	3,2 (1,1)	3,4 (1,0)	3,3 (1,0)	$F=1,67$; $p=.146$	Niet significant
De boterhammenman	2,4 (1,3)	2,6 (1,5)	2,0 (1,2)	2,5 (1,4)	2,5 (1,4)	$F=6,17$; $p<.001$	$H4 > V4$

Tabel 2. Gepercipieerde literariteit (M, SD) van de in de enquête getoonde boeken, naar leerjaar (N=1641)

($z = -2,3$) en juist vaker zeer rijke definities ($z = 2,5$). Een vergelijkbaar patroon werd gevonden voor het aantal boeken in huis ($\chi^2(10) = 36,455$, $p < 0,001$). Leerlingen die opgroeien in huishoudens met meer dan 100 boeken gaven significant minder vaak inhoudsarme definities ($z = -2,6$) en juist vaker zeer inhoudsrijke definities ($z = 2,7$).

Gepercipieerde literariteit van de getoonde boeken

Niet alle getoonde boeken werden door leerlingen als even literair gezien. Voor de variabelen gender en profiel werden hierbij geen significante verschillen tussen leerlinggroepen

gevonden. Er waren wel verschillen voor leerjaar, leesgedrag en inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip.

Tabel 2 splitst per leerjaar uit hoe leerlingen het literaire gehalte van de getoonde boeken inschatten. Daarbij worden ook de resultaten van de uitgevoerde One-way ANOVA's met Bonferroni post hoc-toets gerapporteerd.

De tabel laat zien dat leerlingen in alle jaarlagen geneigd zijn de meeste gerepresenteerde titels tot de literatuur te rekenen (scores boven $>3,0$), met uitzondering van de strips. Zij lijken met andere woorden gesocialiseerd om dit genre als niet-literair te beschouwen, een visie die in de litera-

Boek	Boeken per jaar:				ANOVA (F, p)	Post hoc-toets
	0	1-4	5-9	10+		
Taxi!	2,7 (1,1)	2,6 (1,0)	2,5 (1,0)	2,5 (1,1)	$F=3,25$; $p=.021$	Niet significant
Jacht	3,4 (1,1)	3,4 (1,1)	3,2 (1,0)	3,1 (1,1)	$F=8,09$; $p<.001$	$0 > 5-9$; $10+$
De Dinion	3,5 (1,1)	3,5 (1,0)	3,5 (1,0)	3,3 (1,0)	$F=2,27$; $p=.079$	Niet significant
De ontdekking van de hemel	4,1 (1,0)	4,2 (,8)	4,4 (,7)	4,4 (,8)	$F=7,34$; $p<.001$	$0 < 5-9$; $10+$
Parken en woestijnen	3,6 (1,2)	3,8 (1,0)	4,0 (,9)	4,0 (,9)	$F=10,11$; $p<.001$	$0 < 5-9$; $10+$
Het meisjesmanifest	3,3 (1,1)	3,2 (1,1)	3,2 (1,1)	3,1 (1,0)	$F=1,07$; $p=.361$	Niet significant
Het lied van ooievaar en dromedaris	3,6 (1,1)	3,7 (1,0)	3,8 (1,0)	3,9 (,8)	$F=6,25$; $p<.001$	$0 < 5-9$; $10+$
De reünie	3,6 (1,1)	3,6 (1,0)	3,4 (1,0)	3,4 (1,0)	$F=3,84$; $p<.001$	$1-4 < 10+$
Versjes van Lars	3,3 (1,2)	3,3 (1,1)	3,3 (1,0)	3,3 (,9)	$F=.06$; $p=.983$	Niet significant
De boterhammenman	2,7 (1,5)	2,3 (1,3)	2,2 (1,4)	2,2 (1,2)	$F=9,71$; $p<.001$	$0 > \text{rest}$

Tabel 3. Gepercipieerde literariteit (M, SD) van de in de enquête getoonde boeken, naar leesgedrag (N=1641)

tuurwetenschap overigens tot verdeeldheid leidt (zie bijvoorbeeld Meskin, 2009; La Cour, Grennan & Spanjers, 2022). De ANOVA-resultaten laten zien dat havo- en vwo-leerlingen in veel gevallen tot andere oordelen komen, waarbij met name verschillen tussen 4 havo en 6 vwo vaak terugkomen. De titels die docenten uitgesproken literair vonden (*De ontdekking van de hemel*, *Parken en woestijnen*, *Het lied van ooievaar en dromedaris*) scoren bij vwo-leerlingen significant hoger dan bij havoleerlingen, terwijl de laatste groep juist geneigd is hogere scores te geven aan teksten die docenten beschouwden als

minder literair of zelfs niet-literair (*Jacht*, *De Dinion*, *De reünie*).

Tabel 3 laat zien dat soortgelijke verschillen tussen leerlingen ook ontstaan als de groepen worden uitgesplit naar het aantal boeken dat zij per jaar in hun vrije tijd lezen.

In meerdere gevallen zijn de niet-lezers significant minder uitgesproken over titels die veel-lezende leerlingen als sterk literair beschouwen, en andersom beoordelen zij titels die veel-lezers als minder literair beschouwen juist literair(der). Tabel 4 suggereert dat deze oordelen ook verband houden met de inhoudsrijkheid van het literatuurbe-

Boek	Inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip			ANOVA (F, p)	Post hoc-toets
	-	+	++		
<i>Taxi!</i>	2,8 (1,1)	2,5 (1,0)	2,4 (1,0)	F=17,14; p<.001	+, ++ < -
<i>Jacht</i>	3,6 (1,0)	3,0 (1,1)	3,0 (1,0)	F=55,77; p<.001	+, ++ < -
<i>De Dinion</i>	3,6 (1,0)	3,3 (1,0)	3,2 (1,0)	F=24,75; p<.001	+, ++ < -
<i>De ontdekking van de hemel</i>	4,2 (.8)	4,3 (.9)	4,5 (.7)	F=11,34; p<.001	++ > -
<i>Parken en woestijnen</i>	3,7 (1,0)	3,8 (1,0)	3,8 (1,0)	F=.94; p=.393	Niet significant
<i>Het meisjesmanifest</i>	3,3 (1,1)	3,0 (1,1)	3,1 (1,0)	F=14,17; p<.001	+, ++ < -
<i>Het lied van ooievaar en dromedaris</i>	3,6 (1,0)	3,7 (1,0)	3,9 (.8)	F=7,08; p<.001	++ > -
<i>De reünie</i>	3,7 (1,0)	3,4 (1,0)	3,4 (.9)	F=21,93; p<.001	+, ++ < -
<i>Versjes van Lars</i>	3,4 (1,1)	3,2 (1,1)	3,1 (1,0)	F=5,80; p=.003	++ < -
<i>De boterhammenman</i>	2,6 (1,4)	2,1 (1,3)	2,1 (1,3)	F=20,81; p<.001	+, ++ < -

Tabel 4. Gepercipieerde literariteit (M, SD) van de in de enquête getoonde boeken, naar inhoudsrijkheid van het literatuurbegrip (- = inhoudsarm; + = relatief inhoudsrijk; ++ = zeer inhoudsrijk; N=1621)

grip van leerlingen in de steekproef: ook hier doet zich het patroon voor dat titels die door docenten als niet-literair worden gezien, een significant hogere literariteitsscore krijgen van leerlingen met een inhoudsarm literatuurbegrip dan van leerlingen met een rijker literatuurbegrip, terwijl die laatsten juist significant hogere scores toekennen aan titels die door docenten wel als literair werden aangemerkt.

Clusters

Tabel 5 presenteert de resultaten van de Principal Component Analysis. De gepresenteerde componenten werden geëxtraheerd volgens het Kaiser-criterium (eigenwaarde >1).

Met behulp van PCA worden voor alle groepen duidelijke dimensies gevonden, waarbij strips/graphic novels vrijwel steeds als afzonderlijke factor verschijnen. Dit wijst erop dat leerlingen dit genre als aparte categorie binnen de aangeboden teksten beschouwen. Wat betreft leerjaar-gerelateerde verschillen onderstreept de analyse het eerdergenoemde onderscheid tussen havisten en vwo'ers. De laatste grenzen (canonieke) werken die door leraren als zeer literair worden gezien sterker af van meer toegankelijke teksten (thrillers, fantasy, young adult) dan havisten, zeker in het examenjaar 6 vwo. Tekenend in dat opzicht is de hybride positie van *De ontdekking van de hemel* in 5 havo: in dat leerjaar laadt Mulisch' roman op twee factoren tegelijk. Voor een gemiddelde havo-examenleerling in de steekproef kan Mulisch net zo goed horen tot populaire fictie als tot sterk literaire romans.

De analyse laat ook zien dat bij leerlingen die een inhoudsrijke literatuurdefinitie gaven verfijndere componenten voorkomen dan bij leerlingen die een inhoudsarmer definitie gaven (gegeven de posities van Mulisch en Daanje bij de laatste groep). Bovenal blijkt uit de tabel hoe groot de verschillen zijn tussen niet-lezers en veel-lezers. Leerlingen

die nooit voor hun plezier lezen vertonen nauwelijks literaire differentiatie: één brede component bevat alle boeken, behoudens de strips. Leerlingen die meer dan 10 boeken per jaar in hun vrije tijd lezen, komen daarentegen tot dermate fijne onderscheidingen dat niet alleen de populaire fictie en de canonieke teksten een aparte component vormen, maar ook de genres die een minder vanzelfsprekende rol in het literaire domein spelen (strips en als 'versjes' gepresenteerde Instagramgedichten).

Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in de bovenbouw havo/vwo op basis van parateksten differentiëren tussen meer en minder literaire boeken. De mate van differentiatie hangt hierbij af van het leerjaar, het leesgedrag en het inhoudelijke niveau van de literatuurdefinitie die leerlingen gaven in de enquête. De factoranalyses suggereren sterk dat vooral de literariteitsoordelen van leerlingen met een rijk literatuurbegrip en veel leeservaring overeenkomen met de taxonomische inschattingen van docenten Nederlands: zij onderscheiden als enige een cluster van boeken die docenten volmondig als literatuur beschouwden.

Tegelijkertijd blijkt uit deze studie dat 'literatuur' voor het leeuwendeel van de leerlingen – óók degenen die veel lezen en inhoudsrijke definities van het begrip geven – een zeer breed begrip is waaronder ook jeugdthrillers en versjes geschaard zouden kunnen worden, terwijl die genres in het verloop over literatuur vaak buiten het literaire domein worden geplaatst (vgl. Boot, 2019; Van der Starre, 2021). Gelet op de manier waarop eerstegraads docenten het literaire gehalte van de voorgelegde titels in de enquête beoordeelden, lijkt er in het onderwijs sprake te zijn van een discrepantie tussen docent-

Groep	KMO	Component 1	% var	Component 2	% var	Component 3	% var
4 havo	,710	Jacht (.80) Dinon (.61) Ontdekking (.56) Meisjesmanifest (.58) Lied van ooievaar (.44) Reünie (.69)	29,82	Taxi (.76) Suske en Wiske (.86)	14,04	Parken (.82) Versjes (.75)	12,44
5 havo	,712	Jacht (.77) Dinon (.78) Ontdekking (.42) Meisjesmanifest (.59) Reünie (.66)	28,24	Taxi (.77) Suske en Wiske (.86)	16,37	Ontdekking (.55) Parken (.84) Lied van ooievaar (.55) Versjes (.60)	12,77
4 vwo	,677	Ontdekking (.56) Parken (.80) Meisjesmanifest (.47) Lied van ooievaar (.68) Versjes (.63)	24,91	Jacht (.81) Dinon (.66) Reünie (.72)	18,96	Taxi (.75) Suske en Wiske (.76)	12,54
6 vwo	,809	Jacht (.83) Dinon (.77) Meisjesmanifest (.68) Reünie (.80)	36,90	Ontdekking (.63) Parken (.86) Lied van ooievaar (.66)	17,98	Taxi (.62) Suske en Wiske (.83) Versjes (.86)	10,41
Niet-lezers (o boeken/ jaar)	,816	Jacht (.55) Dinon (.54) Ontdekking (.74) Parken (.66) Meisjesmanifest (.70) Lied van ooievaar (.68) Reünie (.57) Versjes (.60)	36,20	Taxi (.77) Suske en Wiske (.81)	14,24	---	---
Veel-lezers (>10 boeken/ jaar)	,799	Jacht (.84) Dinon (.72) Meisjesmanifest (.65) Reünie (.78)	34,64	Taxi (.73) Versjes (.72) Suske en Wiske (.70)	15,93	Ontdekking (.75) Parken (.76) Lied van ooievaar (.72)	10,77
Inhoudsarm literatuurbe- grip	,809	Jacht (.81) Dinon (.67) Ontdekking (.50) Meisjesmanifest (.60) Reünie (.73)	35,48	Parken (.88) Lied van ooievaar (.50) Versjes (.68)	14,95	Taxi (.84) Suske en Wiske (.74)	10,99
Zeer inhouds- rijk literatuur- begrip	,612	Jacht (.68) Dinon (.74) Meisjesmanifest (.63) Reünie (.63)	22,60	Ontdekking (.67) Lied van ooievaar (.53)	18,05	Parken (.79) Versjes (.84)	12,57

Tabel 5. Overzicht van d.m.v. PCA onderscheiden componenten per groep, inclusief Kaiser-Meyer-Olkin-waarde, verklaarde variantie en exacte ladingen per boek na varimax-rotatie

opvattingen over literariteit en inschattingen van leerlingen hierover. Voor een deel is dit terug te voeren op de geringe taxonomische competentie van met name niet-lezende leerlingen, die blijkens de PCA geneigd zijn de meeste boeken op één hoop te gooien, onder het mom: 'Literatuur staat gelijk aan boeken.' Toch zijn ook leerlingen die beter tot differentiatie in staat zijn relatief liberaal in hun oordelen over literariteit.

Zeker met het oog op het nieuwe curriculum, waarin de focus op 'literaire' teksten prominenter wordt, betekent dit alles dat docenten stelselmatig aandacht moeten besteden aan de vraag wat er eigenlijk onder literatuur verstaan wordt – volgens de sectie Nederlands, volgens gezichtsbepalende figuren in het literaire veld en volgens de leerlingen zelf. De resultaten van deze studie zouden als startpunt voor zulke gesprekken in de klas kunnen fungeren.

Daarbij moeten dan vanzelfsprekend ook de beperkingen van deze studie worden benoemd. Dat betreft allereerst het gebruik van boekcovers als meetinstrument. Mogelijk waren de verschillen tussen leerlingen minder groot – of juist nog geprononceerder – geweest als er ook tekstfragmenten waren voorgelegd. Bovendien verschilden de tien covers onderling sterk, niet alleen in de aanwezige paratekstuele informatie (zo noemt het ene omslag wel een genre en het andere omslag niet), maar bijvoorbeeld ook in de prominentie van de auteursnaam (bijvoorbeeld de zeer zichtbare naam 'Harry Mulisch' tegenover de moeilijker zichtbare naam 'Carlie van Tongeren'). Het ligt in de lijn der verwachting dat de ene leerling(groep) anders met dit soort informatie is omgegaan dan de andere leerling(groep). In vervolgonderzoek zou daarom voor een meer experimentele benadering gekozen kunnen worden, waarbij bijvoorbeeld omslagafbeeldingen worden gemanipuleerd en in verschillende condities aan leerlingen worden voorgelegd.

Een andere beperking is dat het onderzoek geen inzicht geeft in de redenen waarom leerlingen de voorgelegde titels wel of niet literair vinden, terwijl herkenning (Mulisch als typische vertegenwoordiger van de schoolcanon) hier een belangrijke rol zou kunnen spelen. In toekomstig onderzoek is dan ook een meer kwalitatieve benadering aan te raden, bijvoorbeeld in de vorm van een interviewstudie met vignetten, waarin er meer ruimte is om leerlingen over literariteit te laten redeneren. Daarbij kan ook aandacht worden besteed aan de beeldvorming rond auteurs en genres: zijn leerlingen zich er bijvoorbeeld van bewust dat een auteur als Simone van der Vlugt door sommige lezers wel en door anderen helemaal niet als literair wordt gezien, en in hoeverre stuurt dat hun oordelen en interpretaties? Deze studie mag dan wel laten zien dat leerlingen boeken op hun kft wegen, de impact daarvan op hun leeshouding is zeker een nadere reflectie waard.

LITERATUUR

- Boot, P. (2017). A database of online book response and the nature of the literary thriller. Paper Digital Humanities 2017, Montreal, <https://dh2017.adho.org/abstracts/208/208.pdf> (Geraadpleegd 17-7-2025).
- Cole, P. (2008). *Young adult literature in the 21st century*. McGraw-Hill.
- Cole, A., Clark, C., & Picton, I. (2022). *Children and young people's book ownership and access to books at home in 2022* (A National Literacy Trust Research Report). National Literacy Trust.
- Culler, J. (1981). Literary competence. In D.C. Freeman (ed.), *Essays in Modern Stylistics* (pp. 24–41). Methuen.
- D'Astous, A., Colbert, F., & Mbarek, I. (2006). Factors influencing readers interest in new book releases: an experimental study. *Poetics*, 34(2), 134–147.

- Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst: Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2020). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. In G. Rijlaarsdam (Red.), *Handboek Didactiek Nederlands*, <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>
- Dera, J. (2024a). Kroniek van de literatuurdidactiek: vier trends en de toekomst. *Internationale neerlandistiek*, 62(3), 278–286.
- Dera, J. (2024b). 'She doesn't consider it to be real literature': student conceptions of the term 'literature' and the notion of literary competence. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–25.
- Dera, J. (2025). Students' perceptions of the benefits of literary reading in school and leisure contexts. *Education Sciences*, 15(5), 580.
- Dera, J., & Keulen, E. (2022). Werkt De Weddenschap? Opvattingen van (v)mbo-docenten en vmbo-leerlingen over leesbevorderingscampagne De Weddenschap en leescoaches DIO, Famke Louise en Jeangu Macrooy. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 44–62.
- Dera, J., & Stommel, W. (2025). 'Heb je er iets van geleerd, van het boek?' Onderzoeksperspectieven op mondelinge literatuurexamens in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde (TNTL)*, 141(2), 197–215.
- Dera, J., Gubbels, J., Loo, J. van der, & Rijt, J. van (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- Dera, J., Lierop-Debrauwer, H. van, & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Stichting Lezen.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Seuil.
- Hek, M. van, & Kraaykamp, G. (2023). Why Jane likes to read and John does not. How parents and schools stimulate girls' and boys' intrinsic reading motivation. *Poetics*, 101, 101828.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120.
- Kreij, L. van (2023). *Een veld boven de wind staan: een verkenning van de mogelijke eigen infrastructuur van de literaire thriller anno 2023*. Masterscriptie Letterkunde, Radboud Universiteit
- La Cour, E., Grennan, S., & Spanjers, R. (2022). *Key terms in comics studies*. Palgrave MacMillan.
- Laan, N. (2018). *Medemakers: sociologie van literatuur en andere kunsten*. Uitgeverij Verloren.
- Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366–382.
- Matthews, N., & Moody, N. (2007). *Judging a book by its cover*. Aldershot.
- Merga, M. (2016). What would make them read more? Insights from western Australian adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 409–424.
- Meskin, A. (2009). Comics as literature? *The British Journal of Aesthetics*, 49(3), 219–239.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the 'laws' of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625–632.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt': de impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3–13.
- Starre, K. van der (2021). *Poëzie buiten het boek: de circulatie en het gebruik van poëzie*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

- Witte, T. (2009). Het juiste boek op het juiste moment. Wat belemmert een goede keuze? (Deel 1). *Levende Talen Magazine*, 96(4), 5–8.
- Wolters, R., & Stokmans, M. (2019). *Lezen doe je samen: hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* Eburon.

JEROEN DERA is universitair hoofddocent Nederlandse letterkunde aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zijn onderzoek gaat over de leescultuur onder Nederlandse jongeren, met bijzondere aandacht voor het literatuuronderwijs. Dit artikel komt voort uit de Veni-subsidie die hij in 2020 ontving voor zijn project *Uses of Literature in the Classroom: Legitimizing Literature in Upper-Secondary Education* (VI.Veni.201C.046). E-mail: <jeroen.dera@ru.nl>