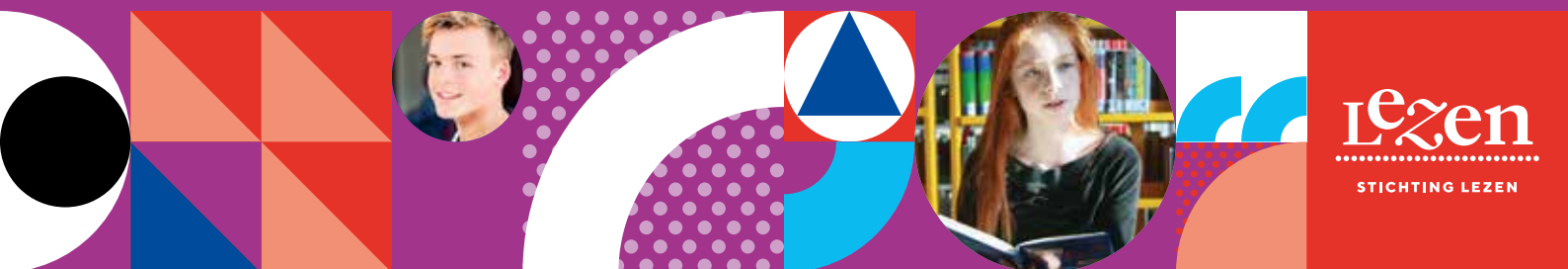


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk



Lezen
STICHTING LEZEN

Linda Ackermans

Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk

Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
030-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Linda Ackermans, Radboud Universiteit Nijmegen

Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam

Citeren als: Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk. Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2022 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord	1
Samenvatting	3
1 Inleiding	6
1.1 Denken in doelgroepen	6
1.2 Bredere discussie over de leeslijst	7
1.3 De rol van de docent als gatekeeper.....	8
1.4 Doel van het onderzoeksrapport	8
1.5 Leeswijzer	9
2 Eerder onderzoek en de relevantie van het huidige onderzoek	10
2.1 Eerder onderzoek	10
2.2 De relevantie van het huidige onderzoek	11
3 Onderzoeksopzet	16
3.1 Doel van het onderzoek	16
3.2 Werkwijze.....	16
3.3 Respondenten	17
3.4 Opzet enquête.....	18
3.5 Analyse van de resultaten	20
4 Onderzoekresultaten	21
4.1 Doelen van literatuuronderwijs	21
4.2 De leeslijst	24
4.3 <i>Young adult</i> -literatuur op de leeslijst.....	27
4.4 Redenen om <i>young adult</i> -literatuur wel of niet toe te staan	29
4.5 Eensgezindheid binnen secties	32
4.6 <i>Young adult</i> -literatuur in de lespraktijk	33
4.7 Literaturopvattingen van docenten: zijn <i>young adult</i> -romans ‘literatuur’?	35
4.8 Lezen docenten Nederlands zelf <i>young adult</i> -literatuur?.....	37
4.9 Bekendheid van docenten Nederlands met <i>young adult</i> -literatuur	41
4.10 Bekendheid met enkele leesbevorderingscampagnes/-activiteiten.....	44
4.11 Bekendheid met enkele romans voor jongeren.....	46
5 Conclusies en aanbevelingen voor de praktijk	51
5.1 Conclusie en discussie	51
5.2 Aanbevelingen voor de praktijk	55

Literatuurlijst	60
Bijlage I Extra tabellen en statistische analyses.....	62

Voorwoord

Ze komen veelvuldig voorbij op TikTok, liggen in grote stapels in de boekhandel en staan centraal op drukbezochte literaire evenementen: *young adult*-romans kunnen niet meer worden weggedacht uit het literaire veld. De boeken zijn populair onder jongeren, maar roepen binnen het (literatuur)onderwijs – en daarbuiten – nogal eens discussie op. Volgens sommigen bieden *young adult*-boeken kansen om de leesmotivatie en leesontwikkeling van jongeren te stimuleren. Anderen vrezen juist dat deze boeken onvoldoende uitdagend zijn.

In dit onderzoek brengt docent Nederlands en promovenda Linda Ackermans in kaart welke positie *young adult*-literatuur heeft binnen het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo. Staan docenten Nederlands in 2021-2022 hun bovenbouwleerlingen toe om *young adult*-romans te lezen voor de leeslijst, en wat zijn de redenen dat ze dat al dan niet doen? Hoe gebruiken docenten *young adult*-literatuur in hun literatuurlessen? En hoe bekend zijn zij zelf met deze boeken?

Een ruime meerderheid van de docenten Nederlands staat positief tegenover de inzet van *young adult*-boeken in het literatuuronderwijs, zo blijkt uit de resultaten. 78% van de docenten keurt deze boeken goed voor de leeslijst in het havo, en 63% in het vwo (zij het met name in vwo 4). De meest genoemde reden hiervoor is het vergroten van het leesplezier van leerlingen. Ook geven docenten aan dat *young adult*-romans leerlingen helpen om de stap naar volwassenenliteratuur te maken, en ze zorgen voor herkenning. Docenten die *young adult*-romans niet toestaan, vinden deze boeken niet passen in de bovenbouw of menen dat ze onvoldoende literaire kwaliteit hebben. Soms ontbreekt het hen naar eigen zeggen ook aan kennis over deze boeken.

Docenten die literaire waarde toekennen aan *young adult*-literatuur, die zelf *young adult*-romans lezen en die bekender zijn met *young adult*-romans, staan deze vaker toe op de leeslijst. 'Onbekend maakt onbemind,' concludeert Ackermans dan ook. Niet alleen binnen de volwassenenliteratuur, maar ook binnen de literatuur voor jongeren is een rijkdom aan teksten te vinden waar docenten in het literatuuronderwijs hun voordeel mee kunnen doen. In de conclusie van dit rapport doet Ackermans daarom aanbevelingen aan docenten, lerarenopleiders en het boekenvak om deze literatuur nog beter te benutten in de leesbevordering van jongeren. Een oproep die ik van harte onderschrijf.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

Deze publicatie geeft inzicht in de inzet en positie van *young adult*-literatuur (YAL) binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Onder YAL wordt in dit rapport verstaan: literatuur voor jongeren vanaf grofweg vijftien jaar. In YAL is de hoofdpersoon veelal een adolescent, bij wie het vertelperspectief ligt, en spelen typische adolescententhema's als relatievorming, conflict en de zoektocht naar een eigen identiteit en zingeving een rol (zie Ackermans, 2021a&b).

De volgende vragen stonden in het onderzoek centraal:

- In hoeverre staan docenten Nederlands hun bovenbouwleerlingen in het havo en vwo toe om *young adult*-romans te lezen voor de leeslijst en om welke redenen doen ze dat wel of niet?
- Welke voorwaarden worden in bredere zin aan de leeslijst gesteld en in hoeverre wordt gewerkt met de niveaus van literaire competentie, zoals die zijn voorgesteld door Theo Witte (2008)?
- In welke mate en op welke wijze zetten docenten Nederlands YAL in in hun literatuurlessen aan bovenbouwleerlingen in het havo en vwo?
- Bestaan er verschillen in het toestaan en inzetten van YAL op de verschillende onderwijsniveaus havo en vwo?
- Hoe waarderen docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van het havo en vwo, YAL?
- Hoe bekend zijn docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van het havo en vwo, met YAL en met enkele leesbevorderingscampagnes voor jongeren?
- Welke verbanden bestaan er tussen diverse onderzochte variabelen, bijvoorbeeld tussen de bekendheid van docenten met YAL en het toestaan van YAL op de leeslijst?
- Bestaan er verschillen tussen diverse groepen respondenten voor wat betreft het toestaan en inzetten van YAL en de ideeën over YAL, bijvoorbeeld tussen respondenten die een eerstegraadsbevoegdheid behaalden via een hbo-master of een universitaire lerarenopleiding?

In totaal namen 158 docenten Nederlands deel aan het onderzoek. Zij vulden in het schooljaar 2021-2022 een omvangrijke online enquête in. De belangrijkste bevindingen zijn hieronder te lezen.

Een meerderheid van de docenten Nederlands staat *young adult*-literatuur toe op de leeslijst

De meeste respondenten in dit onderzoek staan hun leerlingen toe om YAL te lezen voor de leeslijst in de bovenbouw van zowel het havo als het vwo. Op leeslijsten van havoleerlingen worden YA-boeken vaker toegestaan dan op leeslijsten van vwo-leerlingen: 78,0% van de respondenten keurt ze goed in het havo; 62,6% in het vwo. Wel geldt voor het vwo dat een meerderheid YAL alleen toestaat in de vierde klas, terwijl voor het havo geldt dat een meerderheid deze literatuur toestaat in de gehele bovenbouw.

Leesbevordering is de voornaamste reden om *young adult*-literatuur toe te staan

De meest gegeven reden om YAL toe te staan op de leeslijst van zowel havo- als vwo-leerlingen is leesbevordering. Erna voeren docenten Nederlands de brug- en spiegelfunctie van YAL aan: YA-romans kunnen de stap naar literatuur voor volwassenen vergemakkelijken (brugfunctie) en zorgen

voor herkenning (spiegelfunctie). Ook noemen respondenten de literaire kwaliteit van YAL en de aansluiting bij het niveau of de leesontwikkeling van leerlingen als redenen. Respondenten die YAL niet toestaan, doen dat omdat ze deze literatuur niet passend vinden in de bovenbouw, (te) weinig literaire kwaliteit zien in YA-romans of van mening zijn dat deze romans te weinig bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Andere redenen voor respondenten om YAL niet toe te staan zijn dat ze rekening moeten houden met het sectiebeleid, ze tegen praktische zaken aanlopen (zoals dat veel YA-romans vertaald zijn) of ze naar eigen zeggen te weinig kennis hebben van deze vorm van literatuur.

Docenten Nederlands bepalen de bandbreedte van de leeslijst

90,5% van de respondenten laat leerlingen boeken die zij willen lezen voor hun leeslijst ter goedkeuring voorleggen. Daarmee bepalen deze respondenten de bandbreedte van de selectie aan literaire werken door de leerling. Daarnaast zegt een grote meerderheid van de deelnemende docenten Nederlands bepaalde literaire werken te verplichten: 83,5% doet dat in het havo en 89,9% in het vwo. Slechts een beperkt percentage selecteert in dat geval een YA-roman als verplicht te lezen werk: 15,2% doet dat voor havoleerlingen; 5,1% voor vwo-leerlingen.

Werken met de niveaus van literaire competentie is gemeengoed in de bovenbouw van het havo en vwo

91,1% van de docenten Nederlands in dit onderzoek zegt in het literatuuronderwijs te werken met de niveaus van literaire competentie. Van de respondenten die werken met deze niveaus, is 40,3% van mening dat het niveau van een boek moet aansluiten bij de individuele leerling; 59,7% zet de niveaus van literaire competentie normatief in en schrijft een minimumniveau voor waaraan de te lezen werken op een bepaalde jaarlaag moeten voldoen. Docenten die normatief werken met de niveaus van literaire competentie zijn minder geneigd om YAL toe te staan op de leeslijst dan docenten die een leerlinggerichte aanpak hanteren.

Docenten Nederlands besteden weinig aandacht aan *young adult*-literatuur in de lespraktijk

De mate waarin en de wijze waarop respondenten aandacht hebben voor YAL in hun lespraktijk suggereert dat literatuur voor jongeren nog geen sterke positie verworven heeft in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo. In het onderwijs aan havoleerlingen zeggen respondenten gemiddeld genomen 'soms' en in het onderwijs aan vwo-leerlingen gemiddeld genomen 'zelden' aandacht te besteden aan YAL. In lessen aan havoleerlingen wordt significant vaker aandacht besteed aan YAL dan in lessen aan vwo-leerlingen. Respondenten geven YAL bijvoorbeeld een plek in het literatuuronderwijs door leestips te geven en door (fragmenten uit) YA-romans (voor) te lezen.

De meeste docenten Nederlands beschouwen *young adult*-romans als 'literatuur'

69,6% van de respondenten rekent YA-romans tot de literaire werken die leerlingen volgens de eindtermen voor het schoolvak Nederlands dienen te lezen; 30,4% doet dat niet. Het oordeel over de vraag of YA-romans tot de literaire werken behoren, houdt verband met het wel of niet toestaan van deze romans op de leeslijst: wie YA-romans als literatuur beschouwt, is eerder geneigd deze romans ook toe te staan op de leeslijst.

Meer dan driekwart van de docenten Nederlands leest zelf *young adult*-literatuur

76,6% van de respondenten zegt zelf YAL te lezen; 23,4% zegt dat niet te doen. Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken, lezen vaker zelf YAL. Ook bestaat een verband tussen het wel of niet zelf lezen van YAL en het wel of niet goedkeuren van deze literatuur voor de leeslijst: wie YAL toestaat op leeslijsten van havo- en vwo-leerlingen, leest deze literatuur vaker ook zelf.

Docenten Nederlands vinden zichzelf gemiddeld genomen niet goed tot redelijk op de hoogte van het aanbod aan recent verschenen *young adult*-literatuur

Deelnemende docenten Nederlands geven zichzelf op een schaal van 1 (= helemaal niet goed) tot 5 (= zeer goed) gemiddeld een 2,7 (niet goed tot redelijk) voor hun kennis van recent verschenen YAL. Docenten die YAL toestaan op leeslijsten van leerlingen vinden zichzelf bekender met het aanbod aan recente YAL dan docenten die deze literatuur afwijzen voor de leeslijst. Hetzelfde geldt voor docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken: zij vinden zichzelf bekender met het aanbod aan recente YAL dan docenten die YA-romans niet beschouwen als literaire werken. Deelnemende docenten Nederlands zijn gemiddeld genomen bekender met enkele bevroagde romans die zijn uitgegeven voor volwassenen (maar veel kenmerken bevatten van YAL en/of genomineerd zijn voor de jongerenliteratuurprijs Het Beste Boek voor Jongeren) dan met enkele bevroagde YA-romans die specifiek voor jongeren op de markt zijn gebracht.

De Boekenweek van Jongeren is bij docenten bekender dan Het Beste Boek voor Jongeren

De Boekenweek van Jongeren is onder respondenten zeer welbekend: 96,2% zegt deze campagne te kennen en 55,7% doet er ook iets mee in het literatuuronderwijs. Voor Het Beste Boek voor Jongeren geldt dat weliswaar een meerderheid (63,9%) met deze prijs bekend is, maar dat slechts iets meer dan een kwart van de respondenten (27,2%) ook iets met de prijs doet in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo.

1 Inleiding

1.1 Denken in doelgroepen

Mag *young adult*-literatuur (YAL) op de leeslijst van leerlingen in de bovenbouw van het havo en vwo? Daarover bestaat discussie in het voortgezet onderwijs – en daarbuiten, blijkens diverse opiniebijdragen en artikelen in Nederlandse dagbladen en op internet. Waar de een in het lezen van YAL een manier ziet om de ontleding onder jongeren tegen te gaan, vindt een ander *young adult*-romans (YA-romans) te min voor op de leeslijst.¹ Het lezen van literatuur is in de bovenbouw van het havo en vwo een examenonderdeel binnen het schoolvak Nederlands. Inzet van boeken die niet behoren tot de literatuur voor volwassenen is daarbij geen vanzelfsprekendheid.

Dat dit niet iets van de laatste jaren is, illustreert een anekdote van auteur Edward van de Vendel uit 2000. Daarin beschrijft hij de ervaring van een zeventienjarige jongen – Fabian – die, enthousiast geworden door Van de Vendels roman *De dagen van de bluegrassliefde* (1999), naar zijn docent Nederlands stapte om te vragen of hij die titel op zijn leeslijst mocht zetten:

De leraar dacht erover na, bladerde door het boek, las de flaptekst en zei toen: ‘Nee.’ ‘Waarom niet?’ vroeg Fabian nog, waarop de leraar naar een zinnetje onder de auteursfoto wees: ‘Hier staat dat het een jeugdroman is. Jeugdromans mag je niet lezen.’ De volgende dag ging Fabian terug naar de leraar, dit keer met mijn boek *Gijsbrecht*. De leraar keek en keurde. Fabian mocht *Gijsbrecht* lezen voor zijn eindexamenlijst: de uitgever was zo verstandig geweest nergens het woordje ‘jeugdboek’ op het omslag te zetten. (Van de Vendel, 2000, p. 352)

Voor Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks vormde deze anekdote de aanleiding om te onderzoeken in hoeverre bovenstaande beschrijving exemplarisch is voor docenten Nederlands. In 2001 voerden zij een verkennend onderzoek uit naar de bekendheid van docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van het havo en het vwo, met adolescentenromans voor jongeren² en de bereidheid om deze in te zetten in het literatuuronderwijs. Hun conclusie luidde dat Fabians docent geen uitzondering is. Slechts 32,4% van de respondenten ($N=117$) stond leerlingen in 2001 toe om literatuur voor jongeren te lezen voor hun lijst.

¹ Zie bijvoorbeeld <https://www.hebban.nl/artikelen/wat-als-young-adult-op-de-leeslijst-mocht-staan>

² In dit onderzoeksrapport komen zowel de termen *young adult*-literatuur/*young adult*-romans als adolescentenliteratuur/adolescentenromans voor. Tegenwoordig is de term *young adult*-literatuur de gangbare aanduiding voor literatuur die gericht is op een publiek van jongeren (zie Ackermans 2021a). In eerdere onderzoeken naar de inzet van literatuur voor jongeren in het onderwijs (zoals in Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005) was de term adolescentenliteratuur voor jongeren gebruikelijker (de term *young adult*-literatuur kwam destijds in Nederland nog niet voor, zie paragraaf 2.2). De onderzoeker hanteert de termen *young adult*-literatuur/*young adult*-romans (en soms simpelweg: literatuur voor jongeren), maar houdt in de beschrijving van eerdere onderzoeken of publicaties de daarin gebruikte begrippen aan. Als afkortingen worden YAL (voor *young adult*-literatuur) en YA-romans (voor *young adult*-romans) gebruikt. Voor een uitgebreidere toelichting op de terminologie, zie hoofdstuk 2 en 3.

Om daarin verandering te brengen, zagen de onderzoekers maar één oplossing: ‘het loslaten van denken in doelgroepen’ (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005, p. 58). Zo’n twintig jaar later lijkt daarvan geen sprake te zijn. Onder de nieuwe benaming *young adult*-literatuur (YAL) is er sinds 2009 weliswaar meer aandacht gegeneerd voor boeken voor jongeren en worden deze boeken op een andere manier op de markt gebracht (Ackermans, 2021a; zie paragraaf 2.2); het denken in doelgroepen heeft zich tegelijkertijd wellicht geïntensiveerd. Waar er voorheen sprake was van twee literaire ‘circuits’ (de jeugdliteratuur enerzijds en de literatuur voor volwassenen anderzijds), lijkt er een tussencircuit te zijn ontstaan waarin uitgeverij, boekhandelaren en bibliothecarissen zich specifiek richten op jongeren (Ackermans, 2021a&b). Het label ‘young adult’ laat zien: deze boeken zijn geschikt voor jongeren.

In het literatuuronderwijs hebben zich tussen 2001 en nu ook de nodige veranderingen voltrokken. Zo vond in 2007 de herziening van de examenprogramma’s voor de tweede fase plaats en dienen docenten sinds het schooljaar 2010-2011 in hun literatuuronderwijs rekening te houden met het zogenaamde Referentiekader taal (zie hoofdstuk 2). Uit internationale onderzoeken naar de leesvaardigheid en het leesplezier onder jongeren blijkt verder dat de leesmotivatie van Nederlandse jongeren daalt, evenals de frequentie waarin zij ‘diep lezen’ – het geconcentreerd lezen van langere teksten en boeken (Dood et al., 2020; Gubbels et al., 2019).

Dat alles roept de vraag op hoe het in het voortgezet onderwijs, specifiek in de bovenbouw van het havo en vwo, inmiddels is gesteld met de inzet van boeken die speciaal voor jongeren op de markt zijn gebracht. Heeft een leerling die anno 2021 met Edward van de Vendels YA-roman *Oliver* (2015) naar zijn docent stapt meer kans op een positieve reactie dan Fabian destijds met *De dagen van de bluegrassliefde*?

1.2 Breder discussie over de leeslijst

De discussie over wat wel en niet op de leeslijst mag, wordt breder gevoerd dan enkel rond de vraag of YAL er een plek op mag krijgen. Ten grondslag aan die discussie liggen de vragen wat wel en niet tot de literatuur behoort en hoe belangrijk het is dat leerlingen daar kennis van nemen (Dera, 2020). In stellingnames van deelnemers aan het publieke debat over de leeslijsten is dat terug te zien. Waar de een zich schaart achter Christiaan Weijts’ uitspraak ‘Fuck de canon!’ (Weijts, 2016) en een meer inclusieve definitie van literatuur hanteert waarin ruimte is voor traditioneel gemarginaliseerde literaire verschijningsvormen als thrillers en non-fictie, hecht een ander er juist belang aan dat leerlingen kennismaken met gecanoniseerde werken van bijvoorbeeld Louis Couperus of Multatuli. De discussie rond het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands draait concreet meestal om de doelen en legitimering van dat literatuuronderwijs: waarom en waartoe verplichten we leerlingen om literatuur te lezen in het voortgezet onderwijs (Witte, Mantingh & Van Herten, 2017)?³

De eindtermen voor het onderdeel literatuur binnen het schoolvak Nederlands bieden binnen deze discussie weinig houvast. Het domein Literatuur valt in het examenprogramma voor het havo en

³ Niet zelden hebben discussies over de doelen en inhoud van literatuuronderwijs een normatief karakter (Witte e.a., 2017). Denk bijvoorbeeld aan de discussie rond het lezen van ‘pulp’ versus het lezen van ‘rijke teksten’ en de wijze waarop leesbevordering in het literatuuronderwijs vorm zou moeten krijgen (aangezwengeld door Yra van Dijk en Marie-José Klaver in *de Volkskrant*, 6 juni 2021).

vwo⁴ uiteen in drie subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Voor het subdomein literaire ontwikkeling staat beschreven dat leerlingen enkele door hen geselecteerde literaire werken dienen te lezen (op havo acht; op vwo twaalf, waarvan minimaal drie van voor 1880) en beargumenteerd verslag moeten kunnen uitbrengen van hun leeservaringen. Wat onder 'literaire werken' wordt verstaan, wordt echter niet geconcretiseerd. Het enige criterium dat in de eindtermen wordt genoemd is dat de werken oorspronkelijk geschreven moeten zijn in de Nederlandse taal.

De geformuleerde eindtermen bieden aldus veel ruimte aan docenten om een eigen invulling te geven aan onder meer welke werken worden gelezen, welke doelen met het literatuuronderwijs worden nagestreefd en hoeveel tijd voor literatuuronderwijs wordt vrijgemaakt (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2012). Als gevolg daarvan divergeren de praktijken op middelbare scholen wat betreft literatuuronderwijs flink (zie ook Oberon, 2016). Of een leerling een thriller, non-fictiewerk, poëziebundel of YA-roman op de leeslijst mag zetten, verschilt per school en soms zelfs per docent.

1.3 De rol van de docent als *gatekeeper*

Net als de literaire kritiek draagt het literatuuronderwijs bepaalde opvattingen over literatuur en lezen uit naar lezers (of specifiek voor het onderwijs: naar leerlingen). Het literatuuronderwijs speelt dan ook een rol in de symbolische productie van literatuur (Van Rees & Dorleijn, 2006). Zowel samenstellers van lesmethoden als docenten kennen waarde toe aan bepaalde werken door deze wel of niet op te nemen in handboeken, advieslijsten of lessenreeksen. Docenten fungeren bovendien als poortwachters (*gatekeepers*) door boeken te accepteren of af te wijzen voor de leeslijst (Verboord, 2003; Dera, 2020).

In de afweging van docenten spelen hun literatuuropvattingen, hun ideeën over doelen van literatuuronderwijs en de criteria die zij hanteren voor het toekennen van literaire kwaliteit een rol. Ook kennis van literaire werken is van belang: titels waarmee docenten zelf minder bekend zijn (bijvoorbeeld uit het jeugdliteraire circuit), staan ze minder snel toe op de leeslijst (Van Lierop-Debrauwer, 2017). Het al dan niet inzetten van YAL in de bovenbouw van het havo en vwo is dus onder meer afhankelijk van de kennis van docenten over deze literatuur en de bereidheid – onder andere gebaseerd op literatuuropvattingen, ideeën over literatuuronderwijs en criteria voor het toekennen van literaire kwaliteit – om er aandacht aan te besteden.

1.4 Doel van het onderzoeksrapport

Dit onderzoeksrapport beoogt inzicht te geven in de huidige positie van en de praktijk rondom YAL in het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Het rapport levert daartoe kwantitatieve en kwalitatieve gegevens aan die het resultaat zijn van een online vragenlijst onder docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van het havo en vwo, in het schooljaar 2021-2022. Dit onderzoek draagt zo bij aan de feitelijke kennis omtrent de praktijk van het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands.

⁴ In het vmbo wordt niet gesproken van literatuuronderwijs, maar van fictieonderwijs, waarbinnen verschillende soorten fictie een plaats hebben. Het fictieonderwijs in het vmbo valt buiten het terrein van dit onderzoek.

1.5 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 plaatst dit onderzoek in een breder onderzoekskader; vergelijkbaar eerder onderzoek en de relevantie van het huidige onderzoek worden besproken. Hoofdstuk 3 beschrijft de onderzoeksopzet: de doelen en werkwijze van het onderzoek, een beschrijving van de respondentengroep, een omschrijving van de enquête en van de wijze waarop de gegevens zijn geanalyseerd. In hoofdstuk 4 worden de belangrijkste onderzoeksresultaten gepresenteerd, waarna in hoofdstuk 5 de conclusies, mogelijkheden voor verder onderzoek en aanbevelingen voor de praktijk zijn te lezen.

2 Eerder onderzoek en de relevantie van het huidige onderzoek

2.1 Eerder onderzoek

Het in de inleiding genoemde onderzoek van Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks (2005) kan worden gezien als het startschot voor onderzoek naar de vraag in hoeverre docenten Nederlands literatuur voor jongeren een plaats geven in hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo. Sindsdien verschenen er enkele publicaties die eveneens (tot op zekere hoogte) inzicht geven in deze vraag. De belangrijkste worden hieronder besproken.

In *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs* (2005) doen Van Lierop-Debrauwer en Bastiaansen-Harks verslag van hun verkennend onderzoek uit 2001. Daarin onderzochten ze de bekendheid van docenten Nederlands met adolescentenromans en de bereidheid om deze romans in te zetten in de bovenbouw van het havo en vwo. Zij hanteerden daarbij de volgende definitie van adolescentenromans: 'romans, gericht op de leeftijdscategorie twaalf jaar en ouder, waarin een zoektocht beschreven wordt van personages naar hun eigen identiteit. De levensfase tussen jeugd en volwassenheid staat in deze romans centraal' (p. 56).

Hoewel 62,2% van de deelnemende docenten Nederlands ($N=117$) aangaf zelf adolescentenliteratuur te lezen, stond slechts 32,4% van de docenten deze literatuur destijds toe op de leeslijst. Genoemde redenen om adolescentenromans niet toe te staan, waren dat leerlingen in de bovenbouw volwassenenliteratuur dienen te lezen en dat kwaliteitseisen aan de literaire werken moeten worden gesteld.⁵ Docenten die adolescentenliteratuur wel toestonden, zeiden dat te doen om het leesplezier te stimuleren. Aan de docenten werd ook de vraag voorgelegd of ze adolescentenromans voor jongeren als literatuur beschouwden. Twee derde van de respondenten (67%) antwoordde daarop bevestigend, waarbij een deel wel het voorbehoud maakte dat het afhangt van de kwaliteit van de romans.

Op basis van de resultaten concludeerden Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks dat onder docenten Nederlands de nodige twijfels bestaan om adolescentenliteratuur een plek te geven op de leeslijst. De beperkingen lijken volgens hen vooral voort te komen uit het feit dat adolescentenromans zijn uitgegeven voor jongeren en dus binnen de jeugdliteratuur circuleren. Als gevolg daarvan zetten docenten vraagtekens bij de literaire kwaliteit van de romans (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks, 2005, p. 57).

In 2011 voerde Marjan Sikkema in het kader van een masterscriptie een vergelijkbaar onderzoek uit. Zij verwachtte, op basis van de toegenomen aandacht voor literatuur voor jongeren in de tussenliggende jaren (zie paragraaf 2.2), dat adolescentenromans ten opzichte van 2001 aan terrein zouden hebben gewonnen in de bovenbouw van het havo en vwo. Sikkema enquêteerde 118 docenten Nederlands en constateerde dat inderdaad significant meer docenten dan in 2001 adolescentenliteratuur toestonden op de leeslijst: 61% (tegenover 32,4% in 2001). Wel stelden

⁵ Tot 2007 stond in de eindtermen voor het domein Literatuur vermeld dat de werken 'van een erkende literaire kwaliteit' dienden te zijn. Deze, verder niet gespecificeerde, eis is komen te vervallen bij de herziening van de examenprogramma's in 2007. Zie ook paragraaf 2.2.

sommige respondenten aanvullende voorwaarden, zoals slechts één adolescentenroman op de lijst of enkel adolescentenliteratuur in de vierde klas. Op de vraag of docenten Nederlands adolescentenromans voor jongeren als literatuur beschouwden, antwoordde 87,3% bevestigend (tegenover 67% in 2001).⁶

Het is echter maar de vraag of de gesignaleerde verschuivingen zich nog eens tien jaar later hebben voortgezet. Uit een studie naar het lees- en literatuuronderwijs in de onder- en bovenbouw van het havo en vwo in het schooljaar 2014-2015 (Oberon, 2016), blijkt dat YAL vooral wordt ingezet en toegestaan in de onderbouw.⁷ Eenzelfde beeld laat *De praktijk van de leeslijst* van Jeroen Dera (2019) zien. Dera onderzocht in het schooljaar 2017-2018 de leeslijsten van 1616 examenkandidaten havo en vwo: welke literaire werken lazen ze en hoe waardeerden ze deze? Op de ranglijst van 25 meest gelezen werken komen YA-romans niet voor.⁸ Hoewel beide onderzoeken niet specifiek gericht zijn op de omgang met literatuur voor jongeren in het literatuuronderwijs, geven ze wel een beeld van de aandacht en waardering van docenten Nederlands voor jeugdliteratuur en YAL.

2.2 De relevantie van het huidige onderzoek

Om een aantal redenen is het relevant om opnieuw te bekijken hoe het ervoor staat met de inzet van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo. Ten eerste omdat in de afgelopen jaren diverse institutionele ontwikkelingen hebben plaatsgevonden in het literaire bedrijf die de aandacht voor literatuur voor jongeren aanzienlijk hebben vergroot. (In hoeverre) is die toegenomen aandacht terug te zien in het literatuuronderwijs en in de kennis van docenten over YAL? Ten tweede hebben zich binnen het literatuuronderwijs veranderingen voorgedaan die mogelijk van invloed zijn op de bereidheid van docenten om YAL in te zetten in hun lessen. Beide ontwikkelingen worden hieronder beschreven.

Ontwikkelingen in het literaire bedrijf

In 2009 werd de oorspronkelijk Amerikaanse benaming *young adult*-literatuur in Nederland geïntroduceerd. Achter de introductie van de term (een initiatief van uitgeverij Lemniscaat) school het idee dat jongeren best willen lezen, maar dat het boekenvak hun wel iets te bieden moet hebben. Jongeren zouden meer aandacht moeten krijgen als literaire doelgroep en zouden de voor hen geschikte boeken eenvoudiger moeten kunnen vinden. Een aanpak zoals in de Verenigde Staten – waarbij literatuur voor jongeren sinds eind jaren negentig in de boekhandel apart van het aanbod voor de jeugd en voor volwassenen wordt aangeboden onder de naam *Young Adult Literature* – zou

⁶ Bij een vergelijking van de resultaten uit 2001 en 2011 moet als voorbehoud worden gesteld dat het aantal vragen en de vraagstelling in beide onderzoeken niet (exact) identiek was. De term adolescentenliteratuur is in beide onderzoeken wel op dezelfde wijze omschreven. Zie voor verschillen en overeenkomsten verder Sikkema (2013).

⁷ In de studie *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo* wordt echter gebruikgemaakt van de term *young adult*-literatuur zonder daar een omschrijving van of toelichting bij te geven. Een definitie van YAL zoals die in dit onderzoek is gebruikt – en met respondenten is gedeeld – staat beschreven in hoofdstuk 3 van dit rapport.

⁸ De meest gelezen werken (een ranglijst waarin klassiekers als *Karel ende Elegast*, *Warenar*, *Max Havelaar* een voorname positie innemen) zijn echter niet de meest gewaardeerde werken en lijken – met name in het vwo – deels te worden voorgeschreven door docenten. Jeugdboeken (*young adult*) en thrillers worden significant hoger gewaardeerd door leerlingen dan romans, toneel en poëzie. Eén van Dera's aanbevelingen is dan ook dat docenten er goed aan zouden doen hun literatuuronderwijs met dit type boeken te verrijken.

daarbij kunnen helpen, was het idee. Om dat idee vorm te geven, werden verschillende acties opgezet waarmee intensief werk werd gemaakt van het in de markt zetten van literatuur voor jongeren onder de benaming *young adult*-literatuur. Deze acties, die eveneens gericht waren op het meekrijgen van belangrijke spelers in het boekenvak, zijn te karakteriseren als doelbewuste pogingen om een afzetmarkt te creëren voor boeken voor jongeren, *apart* van het jeugd- en volwassenenaanbod (Ackermans, 2021a).

Sinds het in zwang raken van de term *young adult*-literatuur in Nederland worden de begrippen YAL en adolescentenliteratuur, niet geheel terecht, wel eens door elkaar gebruikt. Nederland kent een traditie van adolescentenliteratuur, die terug te voeren is op de *Bildungs*- en *desillusions*romans uit de achttiende en negentiende eeuw (Van den Hoven & Van Lierop Debrauwer 2014). Adolescentenliteratuur wordt echter veelal opgevat als een genre; als literatuur *over* jongeren, waarin de innerlijke groei naar volwassenheid in de adolescentiefase wordt gethematiseerd. Deze literatuur ontwikkelde zich in de twintigste eeuw in twee afzonderlijke 'systemen': de jeugdliteratuur enerzijds en de literatuur voor volwassenen anderzijds, met alle gevolgen van dien voor de wijze waarop de romans werden ontvangen – ook in het literatuuronderwijs (Van den Hoven & Van Lierop Debrauwer, 2014; Van Lierop-Debrauwer, 2017). Anders dan de naam wellicht doet vermoeden, sprak adolescentenliteratuur dus niet per se een publiek van jongeren aan.

YAL doet dat nadrukkelijk wel. Gelijktijdig met de introductie van de term, en in de jaren daarna, hebben diverse ontwikkelingen plaatsgevonden in het boekenvak. Deze ontwikkelingen hebben gezorgd voor een veranderde omgang met literatuur voor jongeren en hebben een impuls gegeven aan de aandacht voor lezers in de leeftijd tussen grofweg vijftien en achttien jaar (Ackermans, 2021a). Zo is er sinds 2010 een aparte literaire prijs die zich richt op romans voor deze doelgroep, het Beste Boek voor Jongeren⁹, en bestaat er sinds 2015 een aparte Boekenweek voor jongeren (zoals er al decennia een Boekenweek en een Kinderboekenweek bestaat). Verder zijn in veel boekhandels en bibliotheken separate afdelingen voor jongeren ingericht en zijn uitgevers zich meer gaan toeleggen op jongeren als lezerspubliek (Ackermans, 2021b).

Deze veranderingen rechtvaardigen het idee om YAL te beschouwen als een (nog in ontwikkeling zijnde) literair subsysteem, waarbij legitimiteit wordt gezocht in relatie tot zowel de jeugdliteratuur als de literatuur voor volwassenen (Ackermans, 2021a). Juist die zoektocht naar legitimiteit maakt het huidige onderzoek relevant. Helma van Lierop-Debrauwer heeft herhaaldelijk geschreven over de gevolgen van de wijze waarop boeken op de markt zijn gebracht voor de toegankelijkheid, waarde en acceptatie van deze boeken in het voortgezet onderwijs. Docenten baseren hun ideeën over literaire kwaliteit op die van belangrijke, zichtbare spelers in het literaire veld, met name critici van volwassenenliteratuur (Van Lierop-Debrauwer, 2017). In het kielzog van de literatuurkritiek laten docenten romans voor volwassenen volgens Van Lierop-Debrauwer toe tot 'hun' canon, terwijl ze jeugd- en jongerenromans vaker negeren, ofwel omdat ze daar in professioneel opzicht minder bekend mee zijn, ofwel omdat ze deze minder serieus nemen (Ibidem).¹⁰

⁹ Eerder de Grote Jongerenliteratuurprijs (2010-2011), Dioraphte Jongerenliteratuurprijs (2011-2014) en Dioraphte Literatuur Prijs (2015-2017) geheten.

¹⁰ Tegelijkertijd is de literatuurkritiek aan verandering onderhevig: al in 2003 signaleerde Hugo Verdaasdonk dat haar belang afneemt, vanwege de veranderende omstandigheden waaronder recensenten hun oordeel geven. Als een van die omstandigheden noemt Verdaasdonk de centrale rol voor de receptie van boeken door

Het voorbehoud van docenten om adolescentenromans voor jongeren een plek te geven in het literatuuronderwijs hield volgens Van Lierop-Debrauwer en Bastiaansen-Harks (2005) verband met het feit dat deze boeken als jeugdromans op de markt zijn gebracht. YAL schurkt tegen het jeugdliteraire systeem aan (Ackermans, 2021a): uitgevers kennen vaak NUR-code 285 toe aan YAL¹¹, waarmee ze de titels categoriseren als 'fictie vanaf vijftien jaar' en er een plek aan toebedelen binnen de jeugdliteratuur. Het D-etiket dat in veel bibliotheken wordt gebruikt om YA-romans te categoriseren heeft dezelfde consequentie. Hoewel de ontwikkeling van YAL in Nederland er dus voor heeft gezorgd dat de aandacht voor literatuur voor jongeren aanzienlijk is toegenomen, is het de vraag hoe zeer deze literatuur door docenten wordt gezien als een categorie die losstaat van de jeugdliteratuur.

Veranderingen binnen het literatuuronderwijs

In het literatuuronderwijs hebben in de afgelopen jaren ook de nodige veranderingen plaatsgevonden. In het schooljaar 2007-2008 vond de herziening van de examenprogramma's voor de tweede fase plaats; de voor het onderwijs door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) vastgestelde eindtermen werden meer globaal geformuleerd. Voor het domein Literatuur binnen het schoolvak Nederlands hield dat in dat de toevoeging verdween dat de te lezen werken van 'erkende literaire kwaliteit' dienden te zijn. Ook werd de eis losgelaten dat de leeslijst zowel proza als poëzie diende te bevatten. Tegenwoordig wordt in de eindtermen enkel in algemene zin gesproken van literaire werken, oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Bij de keuze voor deze werken dient sinds schooljaar 2010-2011 wel het 'Referentiekader doorlopende leerlijnen taal' in acht te worden genomen.¹² Dit referentiekader beschrijft over welk taalniveau leerlingen op verschillende momenten in hun schoolcarrière dienen te beschikken. Er worden vier niveaus (1F, 2F, 3F en 4F) onderscheiden; voor elk niveau zijn tekstkenmerken en kenmerken van de taakuitvoering gespecificeerd. Leerlingen die havo afronden, dienen te beschikken over niveau 3F; vwo-leerlingen zouden aan het einde van hun middelbare schoolcarrière niveau 4F moeten beheersen. Voor literatuur zijn aan deze taalniveaus niveaus van literaire competentie gekoppeld.

Deze literaire competentieniveaus zijn het resultaat van het promotieonderzoek van Theo Witte (2008) naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. Om docenten

de leerling in het Nederlandse literatuuronderwijs (het zelf kiezen en beoordelen van boeken in plaats van het lezen van een canon van meesterwerken). Zie in dit verband ook Janssen (2005), die stelt dat het soortelijk gewicht van 'Literatuur' sinds de jaren zestig is afgenomen; traditionele culturele hiërarchieën en scheidslijnen zijn geërodeerd. De door deze onderzoekers gesignaleerde bevindingen bieden diverse aanknopingspunten voor verder onderzoek, waarop in de conclusie en discussie in hoofdstuk 5 van dit rapport wordt ingegaan.

¹¹ NUR staat voor Nederlandse Uniforme Rubrieksindeling. Via een NUR-code wordt een boek ingedeeld in een bepaalde hoofd- en subcategorie. Zo staat hoofdcategorie 200 voor 'Kinderboeken algemeen', 300 voor 'Literaire fictie algemeen' en 500 voor 'Reizen algemeen'. De subcategorieën beschrijven een leeftijdsindeling of genre (285: Fictie 15+, 334: Fantasy, 513: Reisgidsen Noord-Amerika). Veelal wordt aan YAL code 285 toegekend, hoewel 284 en 301/302 ook – en soms tegelijkertijd – voorkomen.

¹² Zie *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede, 2009. Te raadplegen via <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/>

handvatten te bieden om de literaire ontwikkeling van hun leerlingen te bepalen en structureren¹³, stelde Witte zes niveaus van literaire competentie voor. De niveaus corresponderen met een bepaalde manier van lezen en heten daarom ook wel leesniveaus. In het Referentiekader taal zijn de eerste vier niveaus die Witte onderscheidt gekoppeld aan de referentieniveaus. Concreet betekent dit dat een leerling die leest op niveau 1 (of 1F) 'belevend' leest. Niveau 1 ligt onder het gewenste startniveau in de bovenbouw van het havo en vwo. Niveau 2 (of 2F) betreft 'herkennend' lezen. Dit niveau is het gewenste startniveau voor leerlingen in havo 4 en vwo 4. Niveau 3 (of 3F; reflecterend lezen) is het normniveau voor een havo-examen literatuur en niveau 4 (of 4F; interpreterend lezen) voor een vwo-examen.¹⁴

Daarnaast onderscheidt Witte nog twee niveaus (5; letterkundig lezen en 6; academisch lezen) die overeenkomen met een uitgebreide tot zeer uitgebreide literaire competentie. Gekoppeld aan het onderscheid in niveaus is de website www.lezenvoordelijst.nl, die titels rangschikt op niveau en opdrachten bevat. 'Lezen voor de lijst' is inmiddels een veelgebruikt instrument in het literatuuronderwijs (Oberon, 2016).

In het 'Referentiekader doorlopende leerlijnen taal' worden voor wat betreft het lezen van literaire teksten algemene omschrijvingen gegeven van het 'soort' literatuur dat op een bepaald niveau gelezen wordt. Voor niveau 3F staat omschreven: '[De leerling kan] adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen' en voor niveau 4F: '[De leerling kan] volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch lezen'. Dit betekent dat in het Referentiekader van overheidswege is bepaald dat havisten voor hun examen adolescentenliteratuur mogen lezen. Voor vwo'ers wordt gesteld dat zij – op het niveau waaraan zij in 6 vwo moeten voldoen – volwassenenliteratuur lezen.

Deze algemene omschrijvingen worden verder onderbouwd in een uitwerking van tekstkenmerken en een toelichting op de taakuitvoering. Nadere bestudering daarvan biedt een genuanceerder beeld. Zo staat voor niveau 4F beschreven dat de literaire procedés 'complex' zijn. Als voorbeelden worden een onbetrouwbaar perspectief, een metaforische stijl en impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen genoemd: procedés die evengoed in sommige YA-romans aan te wijzen zijn, en andersom in diverse romans voor volwassenen afwezig zijn. In de toelichting op de taakuitvoering staat vermeld dat leerlingen die lezen op niveau 4F onder meer verschillende betekenislagen in literaire werken dienen te kunnen onderscheiden, het algemene thema moeten kunnen formuleren, teksten in een cultuur-historisch perspectief moeten kunnen plaatsen en ze naar inhoud en vorm moeten kunnen vergelijken. Hoewel deze taken in het referentiekader beschreven staan als van toepassing op het lezen van volwassenenliteratuur, kan natuurlijk eveneens gezegd worden dat deze

¹³ Witte stelde dat een literatuurdidactische kennisbasis tot dan toe ontbrak: verantwoord differentiëren, zowel tussen leerlingen als in de literaire ontwikkeling van leerlingen, was voor docenten lastig (Witte, 2008, p. 36). Tegelijkertijd is dat juist cruciaal. Aangezien literaire ontwikkeling geen autonoom maar een interactief proces is tussen de leerling en zijn omgeving, is de aansluiting tussen de competentie van de lezer en de complexiteit van de tekst essentieel. Een slechte aansluiting kan leiden tot een negatieve leesattitude: 'Niets is zo fnuikend voor de motivatie als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemt van de eigen leeservaringen' (Witte, 2008, p. 38).

¹⁴ Zie voor een uitgebreidere toelichting op de (manier van lezen bij de) verschillende niveaus Witte (2008) of de website www.lezenvoordelijst.nl.

taken uitvoerbaar zijn aan de hand van YA-romans waarin de genoemde procedés voorkomen (en andersom weer niet uitvoerbaar zijn wanneer het romans voor volwassenen betreft die bijvoorbeeld slechts één betekenislaag kennen). Het 'soort' literatuur dat wordt gelezen zegt met andere woorden nog niet zoveel over de tekstkenmerken en de taakuitvoering.

Het expliciteren van de termen adolescentenliteratuur voor niveau 3F (eind havo) en volwassenenliteratuur voor niveau 4F (eind vwo) in het Referentiekader taal is echter ongetwijfeld van invloed op de omgang met deze vormen van literatuur in de onderwijspraktijk. Staan docenten, zoals op basis van de explicitering valt te verwachten, YAL vaker toe op havo dan op vwo? En in hoeverre en op welke wijze houden docenten rekening met de niveaus van literaire competentie? Door antwoorden te geven op deze en andere vragen, geeft dit rapport een actueel beeld van de inzet van literatuur voor jongeren in het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo.

In het volgende hoofdstuk worden de doelen en de opzet van het huidige onderzoek beschreven.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek beoogt:

- vast te stellen in hoeverre docenten Nederlands hun bovenbouwleerlingen in het havo en vwo toestaan om YA-romans te lezen voor de leeslijst en om welke redenen ze dat wel of niet doen;
- in bredere zin uitspraken te doen over de leeslijst voor het schoolvak Nederlands: welke eisen stellen docenten bijvoorbeeld aan titels op de leeslijst en in hoeverre wordt rekening gehouden met de niveaus van literaire competentie?
- een beeld te geven van de mate waarin en wijze waarop YAL wordt ingezet in de literatuurlessen binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo;
- na te gaan of er verschillen zijn in het toestaan en inzetten van YAL op de verschillende onderwijsniveaus havo en vwo;
- vast te stellen hoe docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van havo/vwo, YAL waarderen: vallen YA-romans wat hen betreft onder de literaire werken?
- inzicht te krijgen in de bekendheid van docenten Nederlands, werkzaam in de bovenbouw van havo/vwo, met YAL en met enkele leesbevorderingsactiviteiten voor jongeren;
- na te gaan of er statistische verbanden bestaan tussen diverse onderzochte variabelen, zoals tussen de bekendheid met YAL en het toestaan ervan op de leeslijst;
- na te gaan of er verschillen zijn tussen diverse groepen respondenten in het inzetten en toestaan van YAL en in de opvattingen over YAL, bijvoorbeeld tussen respondenten die een eerstegraadsbevoegdheid behaalden via een hbo-master of via een universitaire lerarenopleiding.

3.2 Werkwijze

In het schooljaar 2021-2022 is een omvangrijke online vragenlijst afgenomen onder docenten Nederlands die werkzaam zijn in de bovenbouw van het havo en vwo. Voor de ontwikkeling van de definitieve vragenlijst is een conceptvragenlijst voorgelegd aan enkele neerlandici, docenten en vakdidactici Nederlands en een consultant statistiek. Op basis van hun feedback is de definitieve enquête opgesteld, die vervolgens door enkele docenten is getest. In deze pilotstudie werd het design van de vragenlijst getest en werden pilotdata voor een testanalyse gegenereerd.

Deelnemers aan het onderzoek werden geworven via een oproep op de website www.neerlandistiek.nl en de Facebookgroep Leraar Nederlands. De oproep werd eveneens verspreid via nieuwsbrieven van Stichting Lezen, Stichting CPNB, NBD | Bibliion en via diverse alumninetwerken van lerarenopleidingen. Verder is de oproep gedeeld op LinkedIn en Twitter. Deze manier van werving heeft de onderzoeksresultaten mogelijk gekleurd: docenten die de genoemde websites niet bezoeken en/of nieuwsbrieven niet ontvangen, werden niet bereikt. Daarnaast is het mogelijk dat docenten Nederlands met minder interesse in (*young adult*-)literatuur de oproep hebben genegeerd.

De enquête kon worden ingevuld tussen 1 november 2021 en 1 januari 2022 via het surveyplatform Qualtrics. Voorafgaand aan de eigenlijke vragenlijst werden deelnemers geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de geschatte duur (15-20 minuten). Deelnemers werd de mogelijkheid

geboden om voor vragen contact op te nemen met de onderzoeker. Ze konden hun deelname op elk gewenst moment – zonder opgave van redenen – stopzetten en werden erop gewezen dat de onderzoeksgegevens geanonimiseerd verwerkt zouden worden. Na deze informatie bevestigden deelnemers dat ze vrijwillig wilden deelnemen aan het onderzoek (*informed consent*).

3.3 Respondenten

De online vragenlijst werd door 247 respondenten gestart. 165 van hen vulden de vragenlijst volledig in. Een behoorlijk aantal deelnemers haakte dus tussentijds af – een bekende valkuil van online enquêteonderzoek. Een andere reden voor het voortijdig stoppen van de vragenlijst kan de lengte van de enquête zijn en/of het moment van afname; in schooljaar 2021-2022 kreeg het (voortgezet) onderwijs voor het derde jaar op rij te maken met maatregelen en beperkingen ten gevolge van covid-19. In combinatie met de hoge werkdruk in het onderwijs kan dat van invloed zijn geweest op de responsaantallen. Waarom een deel van de respondenten de vragenlijst niet volledig invulde, is echter niet met zekerheid te zeggen.

Uiteindelijk zijn de vragenlijsten van 158 respondenten meegenomen in het onderzoek. Vragenlijsten van respondenten die aangaven niet werkzaam te zijn in Nederland of 0 jaren werkervaring te hebben in de bovenbouw van het havo en/of vwo werden niet meegenomen in de analyse. De overgebleven 156 volledig ingevulde vragenlijsten zijn aangevuld met twee vragenlijsten van respondenten die alleen de laatste vraag of de laatste twee vragen onbeantwoord lieten (beide vragen zijn verdiepende vragen naar de bekendheid met YAL, zie pagina 43 en 48; de vragenlijsten van deze twee respondenten boden voldoende gegevens om de geformuleerde onderzoeksvragen te beantwoorden). Hoewel de steekproef een heterogene groep respondenten opleverde, staat het beschreven responsaantal het niet toe om te generaliseren voor de gehele beroepsgroep aan docenten in de bovenbouw van het havo en vwo. Dat zou een intensievere aanpak (en bijbehorende tijd en middelen) vergen, waarbij bovendien ook gegevens worden verzameld van docenten die niet uit eigen beweging deelnemen. Het responsaantal biedt echter zonder meer een actueel inzicht in de inzet van en omgang met YAL door docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Bij lezing van de resultaten dient een standaard betrouwbaarheidsmarge van 5% in ogenschouw te worden genomen.

Gemiddeld zijn de deelnemende docenten Nederlands 42 jaar oud ($SD=12$). De jongste respondent is 21 jaar, de oudste 66. Van hen duidt 84,2% zichzelf aan als vrouw en 15,8% als man (0% koos voor de antwoordopties 'Anders' of 'Dat zeg ik liever niet'). Deze oververtegenwoordiging van vrouwelijke respondenten sluit aan bij de verdeling naar gender in de beroepsgroep van eerstegraadsdocenten Nederlands (DUO, 3 februari 2022, 'Lesgevend personeel vo in personen'). De respondenten hebben gemiddeld twaalf jaar leservaring als docent Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo ($SD=8,8$). Het aantal jaren leservaring loopt uiteen van minimaal één tot maximaal 40 jaar. Respondenten zijn werkzaam in alle Nederlandse provincies, behalve in Flevoland. De meeste respondenten gaven aan werkzaam te zijn in de provincies Gelderland (15,2%), Limburg (12,0%), Noord-Brabant (17,1%), Noord-Holland (17,7%), Utrecht (8,9%) en Zuid-Holland (15,2%).

Van de respondenten gaf 17,1% aan ten tijde van het onderzoek (dus in het schooljaar 2021-2022) enkel lessen te verzorgen in de bovenbouw van het havo en 24,1% enkel in de bovenbouw van het vwo. In de analyse van de resultaten is daar, wanneer de vraagstelling daartoe aanleiding geeft,

rekening mee gehouden. Aan de respondenten is daarnaast gevraagd of ze in het schooljaar 2021-2022 en/of in de drie voorafgaande schooljaren eveneens lessen verzorg(d)en in de onderbouw van het havo/vwo en/of het vmbo. 58,2% gaf aan ook werkzaam te zijn in de onderbouw havo/vwo; 0,6% in het vmbo en 19,6% in beide.

3.4 Opzet enquête

Hieronder wordt de vragenlijst op hoofdlijnen beschreven.

De vragenlijst bestond uit drie delen: (1) Algemene gegevens; (2) Literatuuronderwijs en leeslijst en (3) *Young adult*-literatuur. Aan het einde van de vragenlijst werd respondenten nog gevraagd of ze interesse hadden in deelname aan mogelijk vervolgonderzoek en of ze in aanmerking wilden komen voor een van de te verloten boekenbonnen. Ook konden respondenten hier eventuele opmerkingen kwijt. In het eerste deel werden de gegevens verzameld om de respondentengroep te kunnen beschrijven: leeftijd, gender, bevoegdheid, aantal jaren leservaring in de bovenbouw, jaarlaag/jaarlagen waarin de respondent lessen geeft en provincie waarin de school gevestigd is.

Het tweede deel vroeg respondenten naar hun ideeën over literatuuronderwijs en naar de samenstelling van de leeslijst voor het vak Nederlands. Omdat literatuuropvattingen van docenten een rol spelen in de afweging om bepaalde literaire werken al dan niet toe te staan, had de eerste vraag in dit deel betrekking op doelen van respondenten met literatuuronderwijs. Aan die doelen liggen immers visies op/opvattingen over literatuur en literatuuronderwijs ten grondslag. Respondenten kregen acht doelen van literatuuronderwijs voorgelegd, die corresponderen met de vier benaderingen van literatuuronderwijs zoals Tanja Janssen (1998) die onderscheidt (de historische, lezersgerichte, tekstgerichte en contextgerichte benadering). Respondenten werd gevraagd om op een 7-punts Likertschaal aan te geven hoe belangrijk ze de gegeven doelen vinden in hun literatuuronderwijs aan havoleerlingen en vwo-leerlingen. Het belang van de doelen werd voor beide onderwijsniveaus apart bevraagd, zodat bekeken kon worden of er significante verschillen zijn tussen de onderwijsniveaus.

Vervolgens zijn voor beide onderwijsniveaus vragen gesteld over het aantal werken dat leerlingen dienen te lezen voor hun lijst en over de mate waarin leerlingen vrij zijn in hun keuze voor deze werken. In een meerkeuzevraag werd respondenten gevraagd om aan te geven met welke voorwaarden of eisen (aanvullend aan de landelijke eis dat de werken oorspronkelijk Nederlandstalig dienen te zijn) leerlingen in de samenstelling van hun leeslijst rekening moeten houden. Daarbij was een van de antwoordopties dat er geen aanvullende voorwaarden worden gesteld. Ook werd de vraag gesteld uit welke categorieën docenten literaire werken selecteren wanneer zij een of meerdere werken verplichten. Verder werd in dit deel van de enquête gevraagd naar het al dan niet, en de wijze van, werken met de niveaus van literaire competentie.

Het derde deel van de vragenlijst was geheel gewijd aan YAL. Respondenten werden vooraf geïnformeerd dat in dit gedeelte van de enquête een omschrijving van het begrip '*young adult*-literatuur' zou worden gegeven. Die omschrijving luidde als volgt:

'Onder *young adult*-literatuur wordt hier verstaan: literatuur gericht op een publiek van jongeren vanaf grofweg vijftien jaar. In *young adult*-literatuur is de hoofdpersoon veelal een adolescent, bij

wie het vertelperspectief ligt. Thema's die van belang zijn voor adolescenten – zoals relatievorming, conflict, zoektocht naar zingeving, identiteit en een plek in de wereld – spelen vaak een rol in deze literatuur.'

Bovenstaande omschrijving is gebaseerd op de definitie in *'Een decennium young adult literatuur in Nederland: 2009-2019. Een stand van zaken'* (Ackermans, 2021a). De keuze voor gebruik van de term *young adult*-literatuur (en niet adolescentenliteratuur of een andere verwante term) is ingegeven door de beschreven ontwikkelingen in het literaire bedrijf: *young adult*-literatuur is de nu gangbare term om het type boeken mee aan te duiden dat in dit onderzoek centraal staat en de leeftijd van circa vijftien jaar wordt in het algemeen als ondergrens bij YAL gehanteerd. De keuze om voor wat betreft definitie recht te doen aan de recente ontwikkelingen in het boekenvak, heeft wel tot gevolg dat de huidige resultaten niet zonder meer naast de resultaten uit eerder onderzoek naar de inzet van literatuur voor jongeren kunnen worden gelegd (zie paragraaf 2.1).

In het derde deel van de enquête werd respondenten voor de onderwijsniveaus havo en vwo afzonderlijk gevraagd of hun leerlingen YA-romans op de leeslijst mogen zetten en in welke jaarlagen ze dat mogen, of leerlingen daarbij rekening dienen te houden met een maximaal aantal romans en om welke redenen leerlingen YAL wel/niet op de lijst mogen zetten. Ook is gevraagd naar wie bepaalt of leerlingen YAL mogen lezen (bijvoorbeeld de individuele docent, de gehele sectie of een deel daarvan) en of de sectie het eens is over de inzet van YAL op de leeslijst. In eerdere onderzoeken (zie paragraaf 2.1) is daar niet specifiek naar gevraagd, hoewel uit kwalitatieve gegevens in deze onderzoeken wel bleek dat het mesoniveau in het onderwijs (de sectie/het team) van invloed kan zijn op het microniveau (de eigen onderwijspraktijk).

Verder is in dit deel gepeild naar de literatuuropvattingen van docenten over YA-romans: menen respondenten dat YA-romans gerekend kunnen worden tot de 'literaire werken', zoals beschreven in de eindtermen voor het domein Literatuur binnen het schoolvak Nederlands? Om meer inzicht te krijgen in redenen om YA-romans wel of niet tot de literaire werken te rekenen, is een toelichting op het antwoord gevraagd.

Om een beeld te krijgen van de mate waarin en wijze waarop YAL wordt ingezet in de *lessen* Nederlands, is respondenten gevraagd om op een 5-punts Likertschaal aan te geven hoe vaak ze aandacht besteden aan YAL in hun lessen aan enerzijds havoleerlingen en anderzijds vwo-leerlingen en om in een open vraag te beschrijven *hoe* ze YAL een plaats geven in hun lessen Nederlands in de bovenbouw van het havo en/of vwo.

De kennis van respondenten over YAL is op een aantal manieren bevestigd. Respondenten is gevraagd om aan te geven of ze zelf YA-romans lezen, waarom wel of niet, en welke YA-romans ze het meest recent lezen. Ook bevatte deel drie vragen waarin respondenten dienden aan te geven in hoeverre ze zichzelf op de hoogte vinden van het aanbod aan recent verschenen YA-romans en op welke wijze ze op de hoogte blijven van het aanbod.

Om de bekendheid met YAL in een breder perspectief te kunnen plaatsen, kregen respondenten enkele uitspraken over de aandacht voor ontwikkelingen binnen de YAL en jeugdliteratuur voorgelegd, met daarbij de vraag om aan te geven in hoeverre deze uitspraken op hen van

toepassing zijn. Eveneens is gevraagd naar de bekendheid met enkele leesbevorderingscampagnes/-activiteiten. Daarbij werd ter vergelijking niet alleen gevraagd naar bekendheid met campagnes rondom boeken voor jongeren, maar ook naar bekendheid met campagnes zoals de Boekenweek of Nederland Leest.

Als laatste vraag in dit deel is de bekendheid met vijftien romantitels gepeild. Van de bevroegde titels is een deel gepubliceerd als YA-roman en een deel uitgegeven voor volwassenen. De romans die zijn uitgegeven voor volwassenen zijn genomineerd voor Het Beste Boek voor Jongeren en/of kunnen, op basis van inhoudelijke en formele kenmerken, beschouwd worden als YAL. Als het zo is dat bovenbouwdocenten meer aandacht hebben voor literatuur voor volwassenen dan voor jongeren, zoals Van Lierop-Debrauwer (2017) stelt (zie paragraaf 1.3 en 2.2), dan is de verwachting dat respondenten bekender zijn met de volwassenenromans in het corpus dan met de YA-romans. In de titelselectie speelde verder de aanwezigheid op 'Lezen voor de lijst' een rol, aangezien dat inmiddels een veelgebruikt didactisch hulpmiddel is in het literatuuronderwijs, maar YAL daarbinnen veelal een plek krijgt in titellijsten voor onderbouwleerlingen.

3.5 Analyse van de resultaten

De onderzoeksresultaten zijn verwerkt en geanalyseerd in SPSS. In hoofdstuk 4 worden de belangrijkste onderzoeksresultaten gepresenteerd. Daarbij zijn ook telkens de gedraaide statistische toetsen gerapporteerd. Omwille van de leesbaarheid is een uitgebreidere statistische analyse van enkele toetsen niet opgenomen in de lopende tekst, maar in bijlage I.

Tenzij in de gepresenteerde tabellen en gegevens in hoofdstuk 4 een afwijkend aantal respondenten wordt genoemd waarop de uitkomsten betrekking hebben, geldt dat $N=158$. De antwoorden op enkele open vragen zijn door de onderzoeker gecodeerd. Antwoorden die onvoldoende eenduidig waren of geen betrekking hadden op de vraag, zijn daarbij niet meegenomen in de analyse.

4 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste onderzoeksresultaten gepresenteerd.

4.1 Doelen van literatuuronderwijs

Welke doelen streven de deelnemende docenten Nederlands na met hun literatuuronderwijs? En (in hoeverre) zijn er verschillen aan te wijzen in het belang dat aan deze verschillende doelen wordt gehecht op de onderwijsniveaus havo en vwo?

Bevorderen leesplezier belangrijkste doel van literatuuronderwijs aan havoleerlingen

De docenten Nederlands in dit onderzoek vinden het bevorderen van leesplezier het belangrijkste doel van hun literatuuronderwijs aan havoleerlingen. Op een schaal van 1 (= heel erg onbelangrijk) tot 7 (= heel erg belangrijk) scoort dit doel gemiddeld een 6,4 ($SD=0,85$). Leerlingen laten kennismaken met de Nederlandse literaire canon wordt in het literatuuronderwijs aan havoleerlingen het minst belangrijk gevonden ($M=4,3$; $SD=1,48$), gevolgd door de wens om leerlingen literaire teksten te laten analyseren met behulp van de verhaalttheorie ($M=4,5$; $SD=1,30$). De standaarddeviatie laat wel zien dat de spreiding in het belang van deze twee minst belangrijk gevonden doelen vrij groot is. Er zijn dus docenten die beide doelen nog minder belangrijk vinden, evenals docenten die er meer belang aan hechten.

Leerlingen kritisch laten denken belangrijkste doel van literatuuronderwijs in het vwo

In het literatuuronderwijs aan vwo-leerlingen scoort het kritisch laten nadenken van leerlingen over de wereld waarin ze leven het hoogst: gemiddeld een 6,4 ($SD=0,83$). Dezelfde doelen als in het literatuuronderwijs aan havoleerlingen worden het minst belangrijk gevonden, maar in omgekeerde volgorde: de wens om leerlingen literaire teksten te laten analyseren met behulp van de verhaalttheorie scoort het laagst ($M=5,4$; $SD=1,18$); de wens om leerlingen kennis te laten maken met de canon scoort gemiddeld een 5,7 ($SD=1,05$). De gemiddelde scores voor deze doelen op vwo zijn nog altijd hoog (5,4 en 5,7 op een schaal van 1 tot 7). De standaarddeviatie wijst ook hier op een grotere spreiding in het belang van deze twee doelen dan van de andere doelen.

Tabel 1 geeft voor zowel havo als vwo een overzicht van de gemiddelde scores per genoemd doel van literatuuronderwijs. In totaal kregen respondenten acht doelen voorgelegd.

Tabel 1

Overzicht doelen van literatuuronderwijs, gemiddeldes op een schaal van 1 (heel erg onbelangrijk) tot 7 (heel erg belangrijk)

Doelen	havo		vwo	
	M	SD	M	SD
Ik wil het leesplezier van leerlingen bevorderen.	6,4	0,85	6,3	0,89
Ik wil ruimte bieden aan leerlingen om zich door het lezen van literatuur individueel te ontwikkelen.	6,2	0,99	6,3	0,75
Ik wil bijdragen aan de maatschappelijke vorming van leerlingen.	6,2	0,83	6,3	0,75
Ik wil leerlingen door middel van het lezen van literatuur kritisch laten nadenken over de wereld waarin ze leven.	6,0	1,03	6,4	0,83
Ik wil bijdragen aan de culturele vorming van leerlingen.	5,6	1,07	6,2	0,83
Ik wil leerlingen laten kennismaken met de Nederlandse literaire canon.	4,3	1,48	5,7	1,05
Ik wil leerlingen de esthetische waarde van literatuur laten inzien.	5,0	1,21	6,0	0,94
Ik wil dat leerlingen literaire teksten kunnen analyseren met behulp van de verhaaltheorie/het literaire begrippenapparaat.	4,5	1,30	5,4	1,18

Opvallend aan deze tabel zijn de hogere gemiddelde scores op vrijwel alle doelen in het literatuuronderwijs aan vwo-leerlingen. Enkel het bevorderen van het leesplezier van leerlingen wordt voor havoleerlingen gemiddeld genomen net iets belangrijker gevonden dan voor vwo-leerlingen.

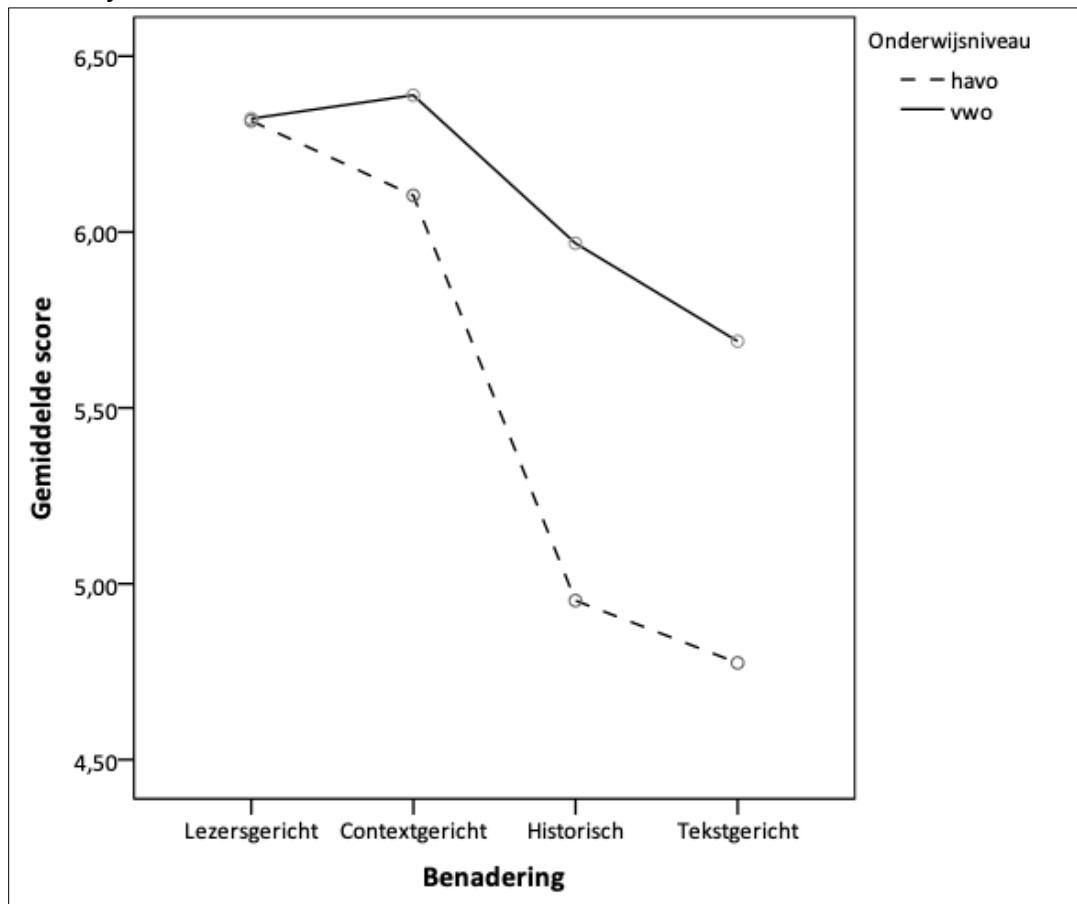
Een leerlinggerichte benadering staat voorop

De doelen van literatuuronderwijs corresponderen met vier benaderingen van literatuuronderwijs zoals Tanja Janssen (1998) die onderscheidt: doel 1 en 2 in tabel 1 corresponderen met een lezersgerichte benadering; doel 3 en 4 met een contextgerichte benadering; doel 5 en 6 met een historische benadering en doel 7 en 8 met een tekstgerichte benadering.¹⁵ Wanneer de doelen in benaderingen worden samengenomen, wordt duidelijk dat in het literatuuronderwijs van de respondenten aan havoleerlingen een lezersgerichte benadering vooropstaat en in het literatuuronderwijs aan vwo-leerlingen een contextgerichte benadering. Figuur 1 toont deze bevindingen ook visueel. In bijlage I is daarnaast tabel I opgenomen, die een gedetailleerder beeld geeft van de visuele weergave in figuur 1.

¹⁵ Deze beschrijving van doelen per benadering is uiteraard niet uitputtend. Bovendien passen docenten in de praktijk combinaties van benaderingen toe (zie ook Janssen, 1998). Het draaide in dit onderzoek dan ook niet om het heel precies achterhalen van de literatuurdidactische benadering van respondenten (vgl. Schrijvers et al., 2016: *Vragenlijst Benadering van Literatuuronderwijs*); het ging erom een beeld te krijgen van hun denken over en visie op literatuuronderwijs, om te kunnen onderzoeken of er verschillen bestaan tussen de inzet en waardering voor YAL van groepen respondenten met verschillende visies op literatuuronderwijs.

Figuur 1

Gemiddelde score op 7-punts Likertschaal per benadering van literatuuronderwijs en onderwijsniveau



In zowel de lezersgerichte als de contextgerichte benadering staat de leerling en zijn belevingswereld centraler dan in de historische en de tekstgerichte benadering, waarin de nadruk ligt op de culturele en literair-esthetische vorming. Marc Verboord (2006) spreekt daarom in zijn onderzoek naar veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs van een leerlinggerichte benadering enerzijds en een cultuurgerichte benadering anderzijds. De resultaten in dit onderzoek sluiten aan bij de tendens in het literatuuronderwijs die Verboord signaleerde: een leerlinggerichte benadering is centraler komen te staan dan een cultuurgerichte benadering. Figuur 1 laat duidelijk zien dat een leerlinggerichte benadering zowel op havo als vwo belangrijker wordt gevonden dan een cultuurgerichte benadering.

Verschillen per benadering en onderwijsniveau

Een repeated measures ANOVA-test laat zien dat de gemiddelde score op de Likertschaal voor alle benaderingen samen voor havo significant lager is dan voor vwo: in het onderwijs aan vwo-leerlingen wordt aan alle benaderingen samen gemiddeld genomen meer belang gehecht dan in het onderwijs aan havoleerlingen ($F(1, 157) = 271.596, p < .001$).

Ook werd gevonden dat er, ongeacht het onderwijsniveau, significante verschillen zijn tussen het belang dat respondenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs ($F(2.671, 419.424) = 117.361, p < .001$). Enkel de lezersgerichte en de contextgerichte benadering

verschillen niet significant van elkaar voor wat betreft het belang dat docenten eraan hechten (zowel in het havo als vwo); alle overige benaderingen verschillen wel significant van elkaar. Ter illustratie: de lezersgerichte benadering verschilt dus bijvoorbeeld wel significant van zowel de historische benadering als de tekstgerichte benadering voor wat betreft het belang dat respondenten eraan hechten, maar niet van de contextgerichte benadering. Dit gevonden effect benadrukt het belang dat de docenten Nederlands in dit onderzoek hechten aan een leerlinggerichte benadering.

Verder werd een significant interactie-effect gemeten tussen het belang dat respondenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs en het onderwijsniveau ($F(2.778, 436.222) = 93.785, p < .001$). Daarbij blijkt voor de historische, tekstgerichte en contextgerichte benadering een significant verschil te bestaan in het belang dat aan deze benaderingen wordt gehecht op havo versus vwo, maar voor de lezersgerichte benadering niet. Anders gezegd: de docenten in dit onderzoek vinden de historische, tekstgerichte en contextgerichte benadering belangrijker in hun literatuuronderwijs aan vwo-leerlingen dan aan havoleerlingen; voor de lezersgerichte benadering werd een dergelijk verschil niet gemeten.¹⁶

4.2 De leeslijst

De eindtermen voor het domein Literatuur binnen het schoolvak Nederlands bieden, zoals beschreven in de inleiding van dit rapport, veel ruimte aan docenten om op een eigen manier invulling te geven aan het literatuuronderwijs en de samenstelling van de leeslijst. Hoewel de leerling volgens de eindtermen zelf selecteert welke literaire werken hij/zij op de leeslijst plaatst, komt het in de praktijk geregeld voor dat docenten eisen of voorwaarden aan deze werken stellen of bepaalde werken verplichten. In hoeverre gebeurt dat, welke voorwaarden worden gesteld en uit welke categorieën selecteren deelnemende docenten Nederlands werken die zij verplichten?

Eisen aan de leeslijst

90,5% van de docenten Nederlands in dit onderzoek laat leerlingen een boek dat zij op de leeslijst willen zetten ter goedkeuring voorleggen. Daarmee bepalen deze docenten de bandbreedte van de selectie aan literaire werken door leerlingen. 72,2% zegt dat leerlingen in de samenstelling van hun leeslijst rekening moeten houden met het leesniveau van de literaire werken die zij kiezen en 30,4% geeft aan enkele aanvullende eisen te stellen, zoals een minimaal of maximaal aantal werken uit een bepaald genre of een verplicht aantal werken van bijvoorbeeld vrouwelijke auteurs. Een minderheid (9,5%) laat leerlingen enkel kiezen uit een door de docent en/of sectie samengestelde of goedgekeurde titellijst (dit kan ook een digitaal beschikbare titellijst als 'Lezen voor de lijst' zijn).

Het vaststellen van aanvullende eisen of voorwaarden aan de leeslijst is volgens 47,7% van de respondenten ($N=155$ ¹⁷) een aangelegenheid van een deel van de sectie, bijvoorbeeld van de bovenbouwdocenten of van de docenten die het literatuurprogramma samenstellen. Volgens 40,6% is het een aangelegenheid van de gehele sectie. In veel mindere mate stelt de individuele docent zelf aanvullende voorwaarden (8,4%). 3,2% van de respondenten koos voor de antwoordoptie 'Anders'. In de toelichting bij deze antwoordoptie wordt bijvoorbeeld nuance aangebracht door te stellen dat er in grote lijnen sectieafspraken zijn, maar dat overleg wel mogelijk is.

¹⁶ Voor een uitgebreidere statistische analyse van de gevonden effecten zie bijlage I.

¹⁷ Drie respondenten gaven aan wel voorwaarden te stellen, maar vinkten ook de antwoordoptie 'n.v.t.' aan, waardoor zij de vraag wie de eisen of voorwaarden aan de leeslijst vaststelt, niet te zien kregen.

Werken met de niveaus van literaire competentie

Zoals hierboven beschreven geeft 72,2% van de deelnemende docenten Nederlands aan dat leerlingen bij de keuze van een werk voor de leeslijst het leesniveau van het betreffende werk in ogenschouw dienen te nemen. Op de vraag of respondenten in hun literatuuronderwijs werken met de leesniveaus, ofwel de niveaus van literaire competentie, antwoordt 91,1% bevestigend. 8,9% zegt niet te werken met de leesniveaus. Hoewel 72,2% van alle respondenten dus aangeeft dat leerlingen rekening dienen te houden met het leesniveau van de werken die zij kiezen, geeft een grotere meerderheid aan in het literatuuronderwijs met de niveaus te werken. Mogelijk, maar dat is niet vast te stellen, laten sommige respondenten het leesniveau bijvoorbeeld wel een rol spelen in boeken die zij kiezen voor hun leerlingen (zie verderop; 'De keuze van de docent'), maar niet of minder in de werken die leerlingen zelf kiezen.

Van de respondenten die werken met de niveaus van literaire competentie is 40,3% van mening dat het leesniveau van een werk moet passen bij de individuele leerling; 59,7% zet de niveaus van literaire competentie normatief in en schrijft voor aan welk niveau een werk op een bepaalde jaarlaag minimaal moet voldoen. Aan deze laatste groep respondenten is gevraagd welk minimumniveau op verschillende jaarlagen wordt gehanteerd. Tabel 2 laat per jaarlaag het percentage respondenten zien dat voor een bepaald leesniveau als minimumniveau kiest.¹⁸

Tabel 2

Minimaal voorgeschreven leesniveau per jaarlaag, in percentages respondenten (N=86)

Jaarlaag	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6	Weet ik niet
Havo 4	18,6%	51,2%	20,9%	3,5%	0,0%	0,0%	5,8%
Havo 5	2,3%	18,6%	58,1%	12,8%	2,3%	0,0%	5,8%
Vwo 4	9,3%	39,5%	32,6%	8,1%	0,0%	0,0%	10,5%
Vwo 5	0,0%	8,1%	48,8%	25,6%	7,0%	0%	10,5%
Vwo 6	0,0%	3,5%	19,8%	45,4%	16,3%	2,3%	12,8%

Noot. Niveau 1= belevend lezen; niveau 2= herkenkend lezen; niveau 3= reflecterend lezen; niveau 4= interpreterend lezen; niveau 5= letterkundig lezen; niveau 6= academisch lezen (zie paragraaf 2.2 voor een toelichting). Door de wijze van afronden in SPSS (op één decimaal) tellen niet alle rijen op tot exact 100%.

In havo 5 en vwo 6 kiest het merendeel van de respondenten die een niveau voorschrijven, voor het niveau dat in het Referentiekader taal staat beschreven als het zogenaamde fundamentele niveau: het niveau waarover leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan dienen te beschikken (niveau 3 op havo en niveau 4 op vwo). In het voorexamenjaar stellen de meeste respondenten één niveau lager vereist dan het fundamentele niveau. Het verschil in het percentage respondenten dat niveau 1 als minimaal niveau verplicht in respectievelijk havo 4 en vwo 4 onderstreept het verschil tussen

¹⁸ Aan het einde van de enquête kregen respondenten de mogelijkheid om eventuele opmerkingen te vermelden. Eén respondent gaf er daar blijk van dat slechts één werk op een jaarlaag hoeft te voldoen aan het minimale opgegeven niveau, en niet alle werken. Het is denkbaar dat dit voor meerdere respondenten geldt; de vragenlijst bood echter niet de mogelijkheid dit aan te geven. Bij lezing van tabel 2 is het goed hier rekening mee te houden. Verder onderzoek zou meer inzicht moeten bieden in het werken met niveaus van literaire competentie, zie ook hoofdstuk 5.

beide onderwijsniveaus. Volgens Witte (2008) ligt niveau 1 onder het gewenste leesniveau waarmee een leerling de bovenbouw van havo en vwo binnenkomt.

De keuze van de docent

In de onderwijspraktijk binnen het schoolvak Nederlands is het niet ongebruikelijk dat docenten bepaalde literaire werken voorschrijven, zeker waar het in het vwo de drie verplichte werken van voor 1880 betreft. De docent bepaalt dan dus wat er wordt gelezen. In dit onderzoek zegt slechts 16,5% van alle respondenten dat nooit te doen in het havo en 10,1% in het vwo.

Uit welke categorieën kiezen deelnemende docenten Nederlands de literaire werken die ze verplichten? Alle respondenten is een lijst met categorieën voorgelegd en gevraagd om de categorieën waaruit ze titels selecteren, aan te vinken. Het was dus mogelijk om meerdere categorieën te kiezen. Respondenten die geen werken verplichten, konden kiezen voor 'Er worden geen literaire werken verplicht'. Tabel 3 vermeldt per categorie het percentage respondenten dat literaire werken uit deze categorie selecteert, uitgesplitst voor havo en vwo.

Tabel 3

Categorieën waaruit docenten verplichte literaire werken selecteren en per categorie het percentage respondenten dat er werken uit selecteert, uitgesplitst voor havo en vwo

Categorie	havo	vwo
Literatuur voor volwassenen van voor 1880	43,7%	78,5%
Literatuur voor volwassenen uit de laatste twee decennia van de 19e eeuw en/of uit de 20e eeuw	34,8%	52,2%
Literatuur voor volwassenen uit de 21e eeuw	47,5%	46,2%
<i>Young adult</i> -literatuur	15,2%	5,1%
Jeugdliteratuur	4,4%	1,3%
Populaire fictie, zoals thrillers, sci-fi, fantasy	6,3%	3,8%
Verhalende non-fictie	6,3%	7,0%

Noot. In de vragenlijst stond voor alle categorieën vermeld 'oorspronkelijk Nederlandstalig', conform de eis in de eindtermen.

In het vwo wordt het vaakst een selectie uit de literatuur van voor 1880 voorgeschreven aan leerlingen. Voor havoleerlingen wordt het vaakst gekozen uit de hedendaagse literatuur voor volwassenen. Opvallend is het vrij hoge percentage dat zegt werk uit de literatuur van voor 1880 te selecteren voor havoleerlingen. Volgens de eindtermen wordt van havisten immers slechts verwacht dat ze een overzicht kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, zonder dat een bepaald aantal historische werken verplicht is, zoals voor vwo'ers. Slechts een minderheid van de docenten in dit onderzoek kiest ervoor werken te verplichten die behoren tot de jeugdliteratuur of YAL. Docenten kiezen eveneens weinig voor populaire fictie en verhalende non-fictie.

Enkele respondenten (voor havo 5,7% en voor vwo 3,2%) kozen voor de antwoordoptie 'Anders'. In de toelichting bij deze antwoordoptie worden poëzie, korte verhalen, boeken uit de Lijsters-reeks, boeken uitgegeven binnen de leesbevorderingscampagne Nederland Leest en 'Lezen voor de lijst' genoemd als 'categorieën' waaruit werken worden geselecteerd.

4.3 *Young adult*-literatuur op de leeslijst

De meeste docenten Nederlands staan *young adult*-literatuur toe op leeslijsten van havo- en vwo-leerlingen

YAL wordt door een meerderheid van de docenten Nederlands in dit onderzoek toegestaan op de leeslijst van zowel havo- als vwo-leerlingen. Op leeslijsten van havoleerlingen wordt YAL vaker toegestaan dan op leeslijsten van vwo-leerlingen.

In de bovenbouw van het havo staat 38,9% ($N=149$ ¹⁹) leerlingen toe om YAL te lezen voor de leeslijst in zowel havo 4 als havo 5; 34,9% staat YAL enkel toe in havo 4. 20,8% laat leerlingen geen YAL lezen en 5,4% koos voor de antwoordoptie 'Anders'.

In de bovenbouw van het vwo staat 17,9% ($N=145$) leerlingen toe om YAL te lezen voor de leeslijst in vwo 4, 5 en 6; 9,7% keurt YAL goed in vwo 4 en 5 en 32,4% doet dat alleen in vwo 4. 35,9% zegt YAL niet toe te staan op de leeslijst van vwo-leerlingen en 4,1% koos voor de antwoordoptie 'Anders'.

Het vaker toestaan van YAL op leeslijsten van havoleerlingen dan op leeslijsten van vwo-leerlingen sluit aan bij de beschrijving in het Referentiekader taal (zie paragraaf 2.2), waarin voor havisten staat beschreven dat zij aan het einde van hun schoolcarrière 'adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend' kunnen lezen en voor vwo'ers dat zij aan het einde van hun schoolcarrière 'volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch' kunnen lezen. Daaruit is mogelijk ook te verklaren dat respondenten die YAL toestaan in de bovenbouw van het vwo dat voornamelijk doen in de vierde klas.

In de toelichting bij de antwoordoptie 'Anders' geven sommige respondenten aan in hun sectie nog in overleg te zijn over het wel of niet toestaan van YAL. Andere respondenten merken op hun oordeel te laten afhangen van (het niveau van) de leerling of het te kiezen werk. In ieder geval maakten deze respondenten geen duidelijke keuze tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst van leerlingen.

Om mogelijke verbanden tussen variabelen statistisch te kunnen toetsen, is ervoor gekozen om in de verdere analyse te werken met de resultaten van respondenten die daadwerkelijk een harde keuze maakten tussen wel of niet toestaan – en dus de antwoorden van respondenten die voor 'Anders' kozen uit te filteren. Wanneer de antwoordoptie 'Anders' uitgefilterd wordt, ontstaat het volgende beeld: op de leeslijst van havoleerlingen staat 78,0% YA-romans wel toe ($N=141$) en 22,0% niet; op de leeslijst van vwo-leerlingen staat 62,6% YA-romans wel toe ($N=139$) en 37,4% niet.

¹⁹ In de statistische analyse van deze vraag is ervoor gekozen om enkel de antwoorden uit te filteren van respondenten die aangaven de vraag 'Mogen uw leerlingen *young adult*-literatuur lezen voor hun leeslijst in de bovenbouw havo?' niet te kunnen beantwoorden. (En dus niet de antwoorden van alle respondenten die aangaven ten tijde van het onderzoek geen lessen te verzorgen in de bovenbouw havo). Het is namelijk goed mogelijk (en dat bleek ook uit de analyse) dat respondenten die ten tijde van het onderzoek geen onderwijs verzorgden in de bovenbouw van het havo deze vraag toch kunnen beantwoorden. Dezelfde werkwijze is gehanteerd voor het vwo.

Aantal toegestane *young adult*-romans

Van de deelnemende docenten Nederlands die YAL toestaan op de leeslijst, legt net iets minder dan de helft beperkingen op ten aanzien van het aantal te lezen YA-titels (op havo 49,1%, $N=110$; op vwo 49,4%, $N=87$). Gemiddeld staan de docenten die een maximaal aantal YA-titels hanteren op havo 1,5 en op vwo 1,7 YA-romans toe op de lijst.

Docenten die een leesniveau verplichten, zijn minder geneigd om *young adult*-romans toe te staan

Zoals beschreven in paragraaf 4.2 werkt 91,1% van de deelnemende docenten Nederlands in het literatuuronderwijs met de niveaus van literaire competentie. Daarvan kiest een meerderheid voor een normatieve aanpak: er wordt een leesniveau voorgeschreven aan leerlingen, afhankelijk van het leerjaar en onderwijsniveau.

Om te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de manier van werken met de niveaus van literaire competentie en het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst, is een chikwadraattoets uitgevoerd. De analyse is uitgevoerd voor havo en vwo apart. Respondenten die aangaven niet te werken met de niveaus van literaire competentie en docenten die geen harde keuze maakten tussen het wel of niet toestaan van YA-romans zijn in de analyse uitgefilterd.

Voor het havo geldt dat van de respondenten die normatief werken met de niveaus van literaire competentie (60,0%, $N=130$) 73,1% YAL wel en 26,9% YAL niet toestaat op de leeslijst. Van de docenten die van mening zijn dat het leesniveau moet passen bij de individuele leerling (40,0%) staat 90,4% YAL wel en 9,6% YAL niet toe.

Voor het vwo geldt dat van de respondenten die normatief werken met de niveaus van literaire competentie (57,9%, $N=126$) 53,4% YAL wel en 46,6% YAL niet toestaat op de leeslijst en dat van de docenten die menen dat het leesniveau moet passen bij de individuele leerling (42,1%) 79,2% YAL wel en 20,8% YAL niet toestaat.

Zowel voor het havo ($\chi^2(1)=5.841$, $p=.016$) als voor het vwo ($\chi^2(1)=8.917$, $p=.003$) bestaat een significant verband tussen het al dan niet normatief werken met de niveaus van literaire competentie en het wel of niet toestaan van deze romans op de leeslijst. Docenten die de leesniveaus normatief inzetten, zijn minder geneigd om YAL toe te staan dan docenten die vinden dat het niveau van literaire competentie moet passen bij de individuele leerling, en dus een leerlinggerichte aanpak hanteren.

Overige statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

De leeftijd van de respondenten blijkt niet van invloed te zijn op het wel of niet toestaan van YAL op leeslijsten van havo- en vwo-leerlingen, wijzen onafhankelijke t-toetsen per onderwijsniveau uit ($p>.1$). Chikwadraattoetsen laten zien dat er geen significant verband bestaat ($p>.1$) tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst van havo- en vwo-leerlingen en de wijze waarop een eerstegraadslesbevoegdheid is gehaald (via respectievelijk een hbo-master of een universitaire lerarenopleiding).

Onafhankelijke t-toetsen tonen aan dat het aantal jaren leservaring niet van invloed is op het al dan niet toestaan van YAL op de leeslijst van havoleerlingen ($p > .1$), maar wel op het al dan niet toestaan van YAL op de leeslijst van vwo-leerlingen ($t(137) = -2.511, p = .013$, Cohen's $d = -0.45$). Docenten die YAL toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen hebben gemiddeld 14,1 jaren leservaring; docenten die deze literatuur niet toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen hebben gemiddeld 10,2 jaren leservaring en dat verschil blijkt dus significant. Hierbij dient te worden opgemerkt dat het verschil in jaren leservaring klein is en dat voor het toestaan op de leeslijst van havoleerlingen geen significant verschil in jaren leservaring werd gevonden.

Sommige deelnemende docenten Nederlands laten hun leerlingen meer boeken lezen dan het in de eindtermen gegeven minimumaantal van acht op havo en twaalf op vwo. In totaal vereist 15,8% van alle respondenten dat havisten meer dan het minimumaantal lezen en vraagt 22,8% dat van vwo'ers. Het is echter niet zo dat leerlingen die meer moeten lezen dan het minimaal vereiste aantal literaire werken ook vaker YA-romans mogen lezen: chikwadraattoetsen laten zien dat er zowel voor het havo als voor het vwo geen significant verband bestaat tussen het al dan niet meer laten lezen dan het minimumaantal boeken en het wel of niet toestaan van YA-romans op de leeslijst (voor havo: $p > .1$, voor vwo: $p > .05$).

Een mixed ANOVA-test²⁰ wijst uit dat in het havo geen significant interactie-effect bestaat tussen het wel of niet toestaan van YAL en het belang dat docenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs. Op vwo werd wel een significant interactie-effect gemeten tussen het wel of niet toestaan van YAL en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs ($F(2.740, 375.348) = 4.782, p = .004$). Daarbij blijkt er alleen een significant verschil te zijn tussen het wel of niet toestaan van YAL voor de lezersgerichte benadering: respondenten die YA-romans niet toestaan op de leeslijsten van vwo-leerlingen hechten minder belang aan de lezersgerichte benadering van literatuuronderwijs dan respondenten die YA-romans wel toestaan op de leeslijsten van vwo-leerlingen.

4.4 Redenen om *young adult*-literatuur wel of niet toe te staan

Om welke redenen staan docenten Nederlands in dit onderzoek YAL wel of niet toe op leeslijsten van leerlingen? De vraag naar redenen is voor beide onderwijsniveaus afzonderlijk aan respondenten voorgelegd; het is immers mogelijk dat respondenten YAL op havo wel en op vwo niet goedkeuren. Aangezien de vraag een open vraag betrof, konden respondenten meerdere redenen geven; een antwoord van een respondent kan in meerdere categorieën zijn ondergebracht.

Leesbevordering is de voornaamste reden om *young adult*-literatuur toe te staan

Tabel 4 geeft een overzicht van de vijf meest genoemde redenen om YAL toe te staan op de leeslijst. Ook toont de tabel het aantal keren dat een reden is genoemd, uitgesplitst voor havo en vwo.

²⁰ Zie bijlage I.

Tabel 4*Meest genoemde redenen om YAL toe te staan op de leeslijst*

Reden	Aantal keren genoemd	
	havo	vwo
Leesbevordering	59	44
De aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen/de mogelijkheden tot herkenning	45	33
YAL als brug naar literatuur voor volwassenen	45	28
De (literaire) kwaliteit van YAL	27	27
De aansluiting bij het niveau/de leesontwikkeling van leerlingen	12	11

De voornaamste reden om YAL toe te staan op de leeslijst van zowel havo- als vwo-leerlingen is leesbevordering: leerlingen aan het lezen krijgen of houden. Respondenten hebben dit ook wel aangeduid als het stimuleren van het leesplezier of de leesmotivatie.

De mogelijkheden tot herkenning die YA-romans bieden, oftewel de spiegelfunctie van deze romans (zie Petrone et al., 2014), worden erna het vaakst als reden genoemd; volgens respondenten sluiten YA-romans aan bij de belevingswereld van jongeren en kunnen ze jongeren daarom aanspreken. Ook de brugfunctie is een reden waarom docenten Nederlands in dit onderzoek YA-romans laten lezen: YAL kan een brug slaan tussen de jeugdliteratuur en de literatuur voor volwassenen. Voor havoleerlingen worden de brug- en spiegelfunctie even vaak genoemd, voor vwo-leerlingen wordt de spiegelfunctie net iets vaker genoemd dan de brugfunctie.

Een vierde reden om YAL toe te staan is de (literaire) kwaliteit van de romans. Respondenten vergelijken YA-romans in hun antwoord soms met romans voor volwassenen. Zo zegt een respondent: 'de literaire kwaliteit van sommige YA [is] hoger dan van sommige "gewone" literatuur. Liever de trilogie van Floortje Zwigman dan *Het diner* van Herman Koch.' Tot slot menen respondenten dat YAL aansluit bij het (lees)niveau van leerlingen of de leesontwikkeling die zij doormaken.

Overige redenen die respondenten geven, en die niet vallen binnen de gecodeerde antwoorden in tabel 4, zijn bijvoorbeeld dat het toestaan van YAL zorgt voor een gevarieerde leeservaring en mogelijkheden biedt om de diverse gelezen werken met elkaar te vergelijken. Ook wordt genoemd dat YAL kan helpen om leerlingen een eigen leessaak te laten ontwikkelen.

Docenten die *young adult*-literatuur niet toestaan, geven het vaakst als reden dat ze deze literatuur niet passend vinden in de bovenbouw

Tabel 5 geeft een overzicht van redenen om YAL niet toe te staan op de leeslijst. Ook toont de tabel het aantal keren dat een reden is genoemd, uitgesplitst voor havo en vwo.

Tabel 5*Meest genoemde redenen om YAL niet toe te staan op de leeslijst*

Reden	Aantal keren genoemd	
	havo	vwo
YAL niet passend in de bovenbouw	8	21
Geringe kwaliteit YA-romans	7	15
Sectiebeleid	7	7
Gebrek aan kennis over YAL	5	3
Praktische redenen	4	3
Draagt te weinig bij aan ontwikkeling leerling	3	4

Deelnemende docenten Nederlands die geen YAL toestaan op de leeslijst geven daarvoor het vaakst als argument dat ze deze literatuur niet passend vinden in de bovenbouw. Respondenten vinden bijvoorbeeld dat met het lezen van YA-romans de cultuuroverdracht in het gedrang komt of dat er te weinig ruimte overblijft om kennis te maken met de historische of juist hedendaagse Nederlandse letterkunde. Anderen menen dat leerlingen deze boeken in hun vrije tijd kunnen lezen. Met name voor het vwo geven respondenten aan dat in de bovenbouw literatuur voor volwassenen wordt of moet worden gelezen. Daarbinnen is volgens enkele respondenten voldoende te kiezen, ook voor leerlingen die iets willen lezen waarin ze zichzelf herkennen. Als voorbeeld noemt een respondent de titel *Dagen van gras* van Philip Huff.

De geringe kwaliteit van YAL is een tweede reden om YAL niet toe te staan. Hier ontvouwt zich een opmerkelijk spanningsveld: respondenten die YAL wel toestaan, noemen de kwaliteit van YAL juist als argument om deze literatuur wel te laten lezen. Dit suggereert dat ideeën over de literariteit van YA-romans van invloed zijn op het al dan niet toestaan van deze romans op de leeslijst. Dat deze suggestie ook statistisch wordt ondersteund, is te lezen in paragraaf 4.7.

Opvallend, zeker in vergelijking met tabel 4, is dat deelnemende docenten Nederlands die YA-romans niet goedkeuren ook argumenten geven die losstaan van de YA-romans *an sich*. Zeven keer, bij zowel het havo als het vwo, kunnen de gegeven argumenten ondergebracht worden in de categorie 'sectiebeleid': binnen de sectie is vastgesteld dat YAL niet gelezen wordt. Ook geven respondenten aan zichzelf en/of de overige sectieleden onvoldoende toegerust te vinden op het gebied van YAL om deze literatuur toe te staan op de leeslijst. In paragraaf 4.9 wordt verder ingegaan op de relatie tussen de bekendheid van docenten Nederlands met YAL en het toestaan ervan op de leeslijst.

Daarnaast noemen respondenten praktische redenen om geen YAL te accepteren voor de lijst, bijvoorbeeld dat veel YA-romans vertaald zijn, dat het voor de docent overzichtelijker is wanneer niet te veel boeken worden toegestaan voor het mondelinge schoolexamen Literatuur en dat er op 'Lezen voor de lijst' niet tot nauwelijks YAL staat.²¹

²¹ Noot van de onderzoeker: in de titellijsten op www.lezenvoordelijst.nl is wel YAL opgenomen, maar veelal krijgen YA-romans een plek in de titellijsten voor onderbouwleerlingen. Zie ook paragraaf 4.11 en hoofdstuk 5.

Voor het havo wordt drie keer en voor het vwo wordt vier keer genoemd dat YA-romans te weinig bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling. Mogelijk doelen respondenten ook hiermee op een beperkte kwaliteit van YAL of bedoelen ze aan te geven dat YA-romans om die reden niet passen in de bovenbouw. Dat is echter niet met zekerheid vast te stellen, daarom is deze categorie apart opgenomen in tabel 5.

Drie respondenten zeiden geen reden te kunnen geven en één respondent vermeldde voor het havo dat leerlingen YAL 'nog niet' mogen lezen.

4.5 Eensgezindheid binnen secties

Bijna driekwart (71,5%) van alle deelnemende docenten Nederlands zegt het met collega's binnen de sectie eens te zijn over het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst. 28,5% geeft aan dat over het toestaan onenigheid bestaat.

In de optioneel te geven toelichting bij deze vraag nuanceren sommige respondenten hun antwoord; in grote lijnen wordt hetzelfde gedacht over het al dan niet goedkeuren van YAL voor de leeslijst, hoewel er ruimte is om van afspraken af te wijken. Andere respondenten beschrijven juist hoezeer de ideeën over YAL binnen een vakgroep uiteenlopen: zij zouden YA-romans (meer) willen toestaan, maar ervaren weerstand bij collega's. Andersom (YAL niet of minder willen toestaan, terwijl collega's wel enthousiast zijn) komt evengoed voor, maar wel in mindere mate. Wellicht vat het volgende antwoord van een respondent de uiteenlopende ideeën en divergerende praktijken nog het beste samen: 'Wij zijn leraren, dus vaak eigenwijs.'

Op de vraag wie bepaalt of YAL toegestaan is, geeft 38,0% ($N=157^{22}$) aan dat de sectie dat als geheel bepaalt. Eenzelfde percentage zegt dat een deel van de sectie (bijvoorbeeld de sectieleden die lesgeven in de bovenbouw of de sectieleden die het literatuurprogramma samenstellen) het bepaalt. 17,7% antwoordt het als docent geheel zelf te bepalen. De overige respondenten zijn als volgt verdeeld: 5,1% koos voor de antwoordoptie 'Anders', 0,6% voor 'Dat weet ik niet' en 0,6% geeft aan dat de schoolleiding oordeelt over het al dan niet toestaan van YAL.

In vergelijking met de uitkomsten bij de vraag wie eventuele aanvullende eisen of voorwaarden aan de leeslijst vaststelt (zie paragraaf 4.2), valt op dat het opnieuw in meerderheid de gehele sectie of een deel van de sectie is die de doorslag geeft. Opvallend is het percentage respondenten dat aangeeft als docent zelf te bepalen of YA-romans op de leeslijst mogen. Waar slechts 8,4% van de respondenten zei zelf aanvullende voorwaarden of eisen te stellen aan de lijst, geeft 17,7% van de respondenten aan zelf te bepalen of YA-romans op de leeslijst mogen. Het wel of niet mogen lezen van YAL hangt dus in hogere mate af van het oordeel van de individuele docent.

²² Het antwoord van één respondent die de vraag verkeerd begreep, is niet meegenomen in de analyse.

4.6 Young adult-literatuur in de lespraktijk

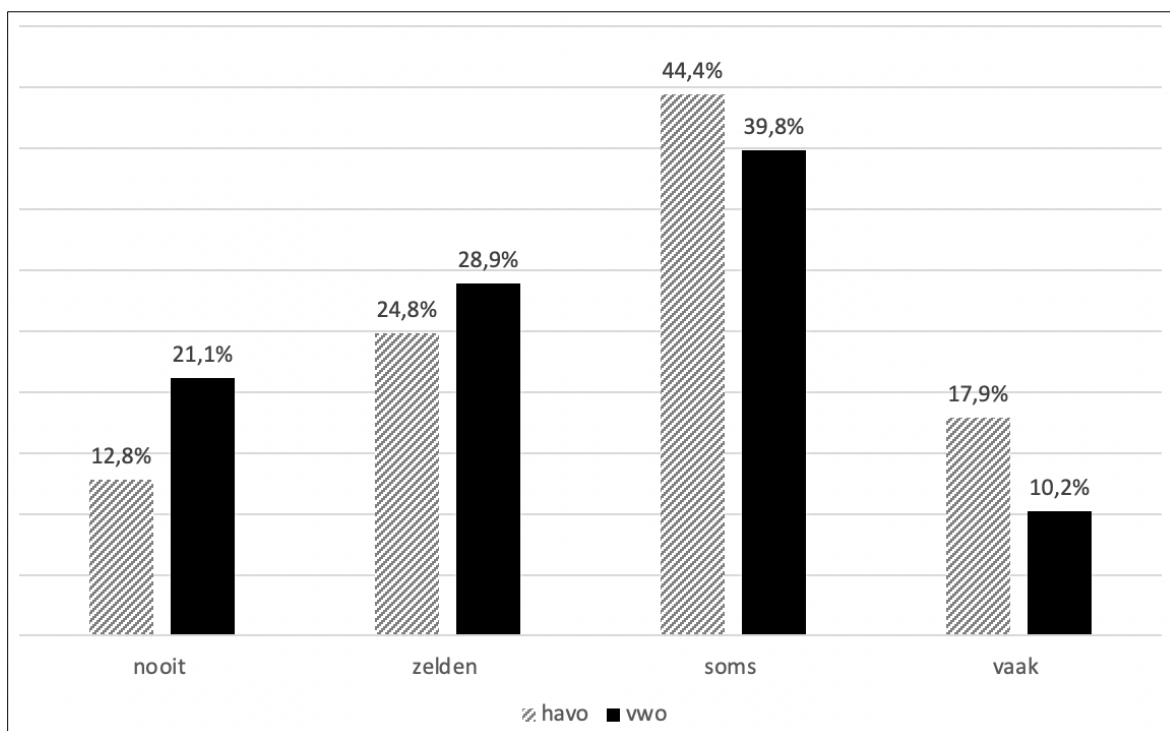
Hoe vaak en op welke wijze besteden deelnemende docenten Nederlands aandacht aan YAL in hun lessen in de bovenbouw van het havo en vwo?

Docenten Nederlands besteden vaker aandacht aan *young adult*-literatuur in hun lessen op havo dan op vwo

Respondenten is gevraagd om op een 5-punts Likertschaal aan te geven hoe vaak ze aandacht besteden aan YAL in hun lessen Nederlands in de bovenbouw van het havo en het vwo (1= nooit, 2= zelden, 3= soms, 4= vaak en 5= heel vaak). Figuur 2 laat voor beide onderwijsniveaus de scores op de Likertschaal zien. De hoogste score ('heel vaak') werd voor beide onderwijsniveaus door nul respondenten gekozen en is daarom niet zichtbaar in de figuur. In de analyse zijn alleen de antwoorden meegenomen van docenten die ten tijde van het onderzoek daadwerkelijk lessen verzorgden op het betreffende onderwijsniveau.

Figuur 2

De mate waarin docenten Nederlands aandacht zeggen te hebben voor YAL in hun lessen in de bovenbouw havo (N=117) en vwo (N=128)



Vanzelfsprekend laten de resultaten bij deze vraag slechts zien hoe vaak respondenten *zeggen* aandacht te besteden aan YAL in hun lessen. Bovendien dient in de interpretatie van deze resultaten te worden meegenomen dat beschrijvingen als 'nooit', 'zelden', 'soms' en 'vaak' subjectief zijn: wat de ene respondent 'soms' vindt, categoriseert een andere als 'zelden'. De resultaten geven daarmee een indicatie van de mate waarin docenten menen dat ze aandacht besteden aan YAL, maar leveren geen harde feiten over de daadwerkelijke hoeveelheid lestijd die aan YAL wordt besteed.

Zowel voor hun lessen in de bovenbouw van het havo als van het vwo geven veruit de meeste deelnemende docenten Nederlands aan 'soms' aandacht te besteden aan YAL: op havo 44,4%; op vwo 39,8%. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus in het percentage dat aangeeft 'nooit' aandacht te hebben voor YAL in de lespraktijk is veelzeggend. De gemiddelde score op de Likertschaal op havo is $M=2,63$ ($SD=0,94$). Op vwo ligt de gemiddelde score lager: $M=2,42$ ($SD=0,94$). Waar de balans tussen 'zelden' en 'soms' in de gemiddelde score voor het havo dus uitslaat naar de hoogste van beide scores, slaat die in het vwo uit naar 'zelden'. Een gepaarde t-toets wijst uit dat deelnemende docenten Nederlands significant vaker aandacht besteden aan YAL in hun lessen aan havoleerlingen dan in hun lessen aan vwo-leerlingen ($t(89) = 4.58, p < .001, \text{Cohen's } d = 0.22$).

Respondenten kregen ruimte om een toelichting te geven op hun antwoord. Enkele docenten gaven aan vaker tijd aan YAL te willen besteden, maar er niet genoeg ruimte voor te vinden binnen het programma. Sommigen vonden zichzelf onvoldoende toegerust om aandacht te besteden aan YAL.

Statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

Er bestaat geen significant verband tussen de leeftijd van respondenten en de mate van inzet van YAL in de lessen Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo, zo wijzen Spearman-correlatietoetsen uit ($p > .1$).

Onafhankelijke t-toetsen wijzen geen significante verschillen aan in de mate van inzet van YAL in de lessen Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo tussen groepen respondenten die hun eerstegraads lesbevoegdheid behaalden via een hbo-master en respondenten die deze behaalden via een universitaire lerarenopleiding ($p > .1$).

Op welke wijze geven docenten Nederlands *young adult*-literatuur een plaats in hun lessen?

In een open vraag is respondenten gevraagd naar de wijze waarop ze YAL een plaats geven in hun lessen Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Docenten die eerder aangaven nooit aandacht te besteden aan YAL in hun lessen, kregen deze vraag niet te zien. Aangezien respondenten hun antwoorden zelf formuleerden, konden zij meerdere manieren beschrijven waarop ze YAL een plek geven in hun lessen.

Het vaakst (70 keer) zeggen deelnemende docenten Nederlands YAL een plaats te geven in hun lessen door leestips te geven: respondenten vertellen zelf over gelezen YA-romans of laten leerlingen tips geven aan elkaar, bijvoorbeeld in de vorm van boekpitches of speeddates. Op de tweede plek staat het lezen van (fragmenten uit) YAL (33 keer genoemd), al dan niet in combinatie met het praten over of analyseren van het gelezene om te oefenen met de literatuurtheorie. Voorlezen uit YAL wordt twintig keer genoemd en neemt daarmee de derde plek in.

Minder vaak genoemde manieren waarop respondenten aandacht besteden aan YAL in hun lessen Nederlands zijn: aandacht besteden aan de Boekenweek van Jongeren of aan literaire prijzen (zes keer genoemd); een vergelijking maken met (historische) literatuur voor volwassenen of films (vier keer genoemd) en een schrijver uitnodigen. Een enkeling zegt YAL vakoverstijgend in te zetten.

4.7 Literatuuropvattingen van docenten: zijn *young adult*-romans ‘literatuur’?

Op de vraag of YA-romans behoren tot de literaire werken die leerlingen volgens de eindtermen voor het vak Nederlands dienen te lezen, antwoordt 69,6% van alle respondenten ‘ja’ en 30,4% ‘nee’. Er is bij deze vraag geen onderscheid gemaakt tussen havo en vwo.

Het wel of niet toestaan van *young adult*-literatuur houdt verband met de literatuuropvatting van docenten

Om te onderzoeken of er sprake is van een significant verband tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst en het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken is, voor beide onderwijsniveaus apart, een chikwadraattoets uitgevoerd.

Van de deelnemende docenten Nederlands die YA-romans toestaan op de leeslijst van havoleerlingen (78,0%, $N=141$) rekt een ruime meerderheid van 78,2% deze romans ook tot de literaire werken. 21,8% doet dat niet. Van de docenten Nederlands die YA-romans niet toestaan op de leeslijst van havoleerlingen (22,0%) rekt slechts 38,7% deze romans tot de literaire werken en doet 61,3% dat niet.

Voor het vwo geldt dat van de docenten Nederlands die YA-romans toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen (62,6%, $N=139$) eveneens een ruime meerderheid, 81,6%, deze romans ook tot de literaire werken rekt. 18,4% doet dat niet. En van de docenten Nederlands die YA-romans niet toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen (37,4%) beschouwt 42,3% deze romans als literatuur en 57,7% niet.

Zowel voor havo ($\chi^2(1)=17.777$, $p<.001$) als voor vwo ($\chi^2(1)=22.705$, $p<.001$) werd een significant verband gevonden: het toestaan van YA-romans op de leeslijsten van zowel havo- als vwo-leerlingen is afhankelijk van de literatuuropvatting van docenten. Anders verwoord: wie YA-romans als literatuur beschouwt, is eerder geneigd deze romans ook toe te staan op de leeslijst.

Overige statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

De leeftijd van respondenten is niet van invloed op het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken, zo laat een onafhankelijke t-toets zien ($p>.1$). Ook het aantal jaren leservaring is niet van invloed ($p>.1$).

Een chikwadraattoets laat verder zien dat geen significant verband bestaat tussen de wijze waarop een eerstegraadslesbevoegdheid is behaald (via een hbo-master of een universitaire lerarenopleiding) en het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken ($p>.1$).

Op havo werd een significant interactie-effect gemeten tussen het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs, zo wijst een mixed ANOVA-test uit ($F(2.509, 391.334) = 3.175$, $p=.032$).²³ Het verschil is alleen significant voor de lezers- en contextgerichte benadering: respondenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken, hechten minder belang aan deze twee benaderingen dan respondenten die YA-romans wel rekenen tot de literaire werken. Voor het vwo werd geen

²³ Zie bijlage I.

significant interactie-effect gemeten tussen het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs.

Criteria van docenten Nederlands om *young adult*-romans wel of niet tot de literatuur te rekenen

Op basis waarvan rekenen deelnemende docenten Nederlands YA-romans al dan niet tot de literaire werken? In een open vraag is respondenten gevraagd een toelichting te geven. Niet alle respondenten gaven in hun toelichting duidelijke argumenten. Een antwoord als 'Ik beschouw YAL als literatuur' is bijvoorbeeld op te vatten als een cirkelredenering en in een antwoord als 'Waarom niet?' wordt de bewijslast ontdoken. Vanwege de grote verscheidenheid aan antwoorden is ervoor gekozen geen gecodeerd overzicht van (aantallen keren genoemde) criteria te geven, maar een globaal beeld te schetsen van criteria die deelnemende docenten noemen en opvallende bevindingen te beschrijven.

De groep respondenten die YA-romans rekent tot de literaire werken doet dat voornamelijk vanwege de literaire kenmerken die zij vinden in deze romans. Een greep uit de genoemde kenmerken: diepgang, gelaagdheid, originaliteit, taalgebruik, verteltechniek, stijl, authenticiteit en complexiteit/meerduidigheid. Ook wordt genoemd dat de romans aan het denken zetten, aantrekkelijke/urgente thema's belichten, ons iets leren over de maatschappij waarin we leven en mogelijkheden bieden voor narratieve analyses en esthetische ervaringen.

De groep respondenten die YA-romans niet rekent tot de literaire werken ziet veelal juist een gebrek aan deze literaire kenmerken in YAL. YA-romans hebben volgens hen een te laag niveau of missen bijvoorbeeld diepgang, gelaagdheid en ontwikkeling of uitwerking van de personages. Ook wordt genoemd dat de boeken te weinig aan het denken zetten of voorspelbaar zijn, dat taalgebruik en stijl achterblijven of dat de thematiek te eenduidig is.

Hier wordt een duidelijk spanningsveld zichtbaar tussen beide groepen: hoewel ze zich veelal beroepen op dezelfde literaire kenmerken, houden ze er een tegengestelde visie op na. Waar de een meent dat YA-romans origineel zijn, noemt een ander ze voorspelbaar en waar de een spreekt van gelaagdheid en complexiteit, heeft de ander het over eenvoudige boeken. Zoals zal blijken in de volgende paragraaf, houden de literatuuropvattingen over YAL verband met de bekendheid van respondenten met deze literatuur.

In beide groepen wordt door sommige respondenten gesteld dat het antwoord op de vraag of YA-romans behoren tot de literaire werken afhankelijk is van de titel: sommige boeken zijn wel, andere zijn niet te categoriseren als literair werk. In de groep die YAL beschouwt als 'literatuur' maken sommige respondenten een vergelijking met de literatuur voor volwassenen, waarin volgens hen evengoed kwaliteitsverschillen voorkomen en onderscheid te maken is tussen literatuur en lectuur. Niet zelden geven respondenten, voornamelijk in de groep die YA-romans rekent tot de literaire werken, blijk van een functionalistische visie op literatuur. Ze geven bijvoorbeeld aan dat er überhaupt geen sluitende definitie te geven is van literatuur of vragen zich af wanneer iets 'literair' is. Tegenover antwoorden van deze aard staan echter in beide groepen ook antwoorden die juist een zeer essentialistische kijk op literatuur laten zien.

Verder valt op dat respondenten in hun toelichting refereren aan de voor- of nadelen van het inzetten van YAL voor de leerling. Er wordt dan dus niet zozeer geredeneerd vanuit de vraag wat een YA-roman tot een 'literair werk' maakt, maar vanuit de vraag of en waarom een leerling er al dan niet kennis van zou moeten nemen. Respondenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken voeren bijvoorbeeld aan dat ze leesplezier en het *daadwerkelijk* lezen van boeken of de aansluiting bij de interesses en/of ontwikkeling van leerlingen voorop hebben staan. Respondenten die YA-romans niet toestaan, zeggen bijvoorbeeld dat YAL enkel een prima opstap is naar volwassenenliteratuur. Sommige respondenten in deze groep beschouwen YAL niet als literatuur, omdat de boeken buiten de canon of de literatuur voor volwassenen vallen.

4.8 Lezen docenten Nederlands zelf *young adult*-literatuur?

Meer dan driekwart (76,6%) van alle docenten Nederlands in dit onderzoek zegt zelf YA-romans te lezen; 23,4% zegt dat niet te doen.

Docenten die *young adult*-romans rekenen tot de literaire werken, lezen vaker zelf *young adult*-literatuur

Van de deelnemende docenten Nederlands die YA-romans rekenen tot de literaire werken (69,6%, $N=158$) leest 86,4% wel en 13,6% geen YA-romans. Van de docenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken (30,4%) leest 54,2% deze romans wel en 45,8% niet.

Tussen het wel of niet zelf lezen van YA-romans en het wel of niet rekenen van deze romans tot de literaire werken bestaat een significant verband, zo laat een chikwadraattoets zien ($X^2(1)=19.317$, $p<.001$). Het oordeel over de vraag of YA-romans tot de literaire werken behoren, is dus afhankelijk van het wel of niet lezen van deze romans. Anders gezegd: wie YA-romans rekent tot de literaire werken, leest vaker zelf YAL.

Docenten die *young adult*-literatuur toestaan op de leeslijst, lezen vaker zelf *young adult*-literatuur

Om te onderzoeken of een verband bestaat tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst van havo- en vwo-leerlingen en het wel of niet zelf lezen van YA-romans, is eveneens een chikwadraattoets uitgevoerd. De analyse is uitgevoerd voor het havo en het vwo apart.

Van de docenten die YAL toestaan op de leeslijst van havo-leerlingen (78,0%, $N=141$) leest 84,5% deze literatuur zelf; 15,5% doet dat niet. Van de docenten die YAL niet toestaan op de leeslijst van havo-leerlingen (22,0%) leest 54,8% wel en 45,2% geen YA-romans.

Voor het vwo geldt: van de docenten die YAL toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen (62,6%, $N=139$) leest 88,5% zelf YA-romans; 11,5% doet dat niet. Van de docenten die YAL niet toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen (37,4%) leest 57,7% wel en 42,3% geen YA-romans.

Zowel voor het havo ($X^2(1)=12.443$, $p<.001$) als voor het vwo ($X^2(1)=17.437$, $p<.001$) geldt dat een significant verband bestaat tussen het wel of niet zelf lezen van YA-romans en het toestaan van deze romans op de leeslijst. Docenten die YAL toestaan op de leeslijst lezen vaker ook zelf YA-romans.

Overige statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

Leeftijd blijkt niet van invloed te zijn op het wel of niet zelf lezen van YAL, zo laat een onafhankelijke t-toets zien ($p > .1$). Het aantal jaren leservaring blijkt evenmin van invloed te zijn op het wel of niet zelf lezen van YAL ($p > .1$).

Een chikwadraattoets toont aan dat er geen significant verband bestaat tussen de wijze waarop een eerstegraadslesbevoegdheid is behaald (via een hbo-master of een universitaire lerarenopleiding) en het wel of niet zelf lezen van YAL ($p > .1$). Ook werd geen significant verband gevonden tussen het wel of niet zelf lezen van YA-romans en het wel of niet ook lesgeven in de onderbouw en/of het vmbo ($p > .1$).

Redenen van docenten Nederlands om zelf *young adult*-romans te lezen

In een open vraag is deelnemende docenten Nederlands gevraagd naar redenen waarom ze zelf wel of geen YA-romans lezen. Aangezien respondenten hun antwoord zelf formuleerden en dus meerdere argumenten konden geven, is het mogelijk dat een antwoord van een respondent in meerdere categorieën valt.

De redenen van deelnemende docenten Nederlands om zelf YAL te lezen, kunnen het vaakst worden geschaard onder de categorie 'professionele interesse': 95 keer noemen respondenten in hun antwoord argumenten die gerekend kunnen worden tot deze categorie. Ze willen leerlingen bijvoorbeeld YA-titels kunnen adviseren, willen weten wat hun leerlingen lezen, of vinden het behoren tot hun taak als docent om zo breed mogelijk op de hoogte te zijn van wat er binnen de literatuur verschijnt. Dat wil overigens niet automatisch zeggen dat respondenten YA-romans lezen omwille van hun taken in de *bovenbouw van het havo en vwo*: negen respondenten zeggen deze romans te lezen omdat leerlingen in het vmbo of de onderbouw dat doen.

Een tweede reden waarom deelnemende docenten Nederlands zelf YA-romans lezen is vanwege hun eigen interesse of plezier in het lezen van deze boeken (55 keer genoemd). Enkele respondenten lichten toe dat ze YA-romans bijvoorbeeld lezen ter ontspanning of als afwisseling van de 'zwaardere kost'; andere geven aan dat ze de thematiek in YA-romans bijvoorbeeld goed uitgewerkt vinden. Sommige respondenten noemen zichzelf een omnivoor of veellezers.

Verder gaven respondenten argumenten waaruit blijkt dat ze YA-romans lezen om een idee te krijgen van de belevingswereld van jongeren (twaalf keer genoemd). Een respondent geeft bijvoorbeeld aan dat YAL helpt om zich te kunnen verplaatsen in de leefwereld van jongeren. Mogelijk hebben sommige respondenten met antwoorden van zulke aard ook gedoeld op het lezen van YAL uit professionele interesse, maar dat is op basis van de gegeven antwoorden niet vast te stellen.

Voor drie respondenten vormt het gegeven dat hun eigen kinderen YAL lezen een reden om deze literatuur ook te lezen en twee respondenten gaven aan YA-romans te lezen voor nevenfuncties (als recensent en boekverkoper).

Redenen van docenten Nederlands om zelf geen *young adult*-romans te lezen

De voornaamste reden waarom deelnemende docenten Nederlands zelf geen YAL lezen, is een gebrek aan interesse in deze vorm van literatuur: 21 keer geven respondenten er in hun antwoord blijk van niet of in te beperkte mate geïnteresseerd te zijn in YA-romans. Respondenten vinden de boeken bijvoorbeeld niet bij hen passen of zeggen ze te voorspelbaar of eenvoudig te vinden.

Een tweede reden is een gebrek aan tijd (veertien keer genoemd). Respondenten komen er niet aan toe of geven bijvoorbeeld aan te druk te zijn met het bijhouden van het aanbod aan volwassenenliteratuur.

Drie keer zeiden respondenten geen noodzaak te zien in het lezen van YAL (het mag toch niet op de lijst). Eveneens drie keer gaven respondenten aan zich nog te weinig te hebben verdiept in YAL: door een gebrek aan kennis lezen ze deze literatuur niet. Eén respondent gaf als antwoord: 'Geen idee... echt geen idee'.

Welke *young adult*-romans lezen docenten Nederlands recent?

Aan respondenten die aangaven zelf YAL te lezen is gevraagd om maximaal drie titels te noemen van YA-romans die ze het meest recent lezen. Niet alle respondenten noemden drie titels; sommige noemden er één of twee of lieten de vraag onbeantwoord. In totaal leverde deze vraag 264 rapportages op. Drie van deze 264 gerapporteerde items zijn niet meegenomen in de analyse, omdat niet te achterhalen viel om welke roman van welke auteur het ging. In hun 261 leesselecties noemden de docenten Nederlands die zelf YA-romans lezen 141 unieke titels en negen unieke series van in totaal 125 verschillende auteurs. Daarnaast werd de SLASH-reeks van uitgeverij Querido genoemd, waaraan verschillende Nederlandse en Vlaamse auteurs meewerkten.

Van de 151 genoemde titels en series zijn er 96 oorspronkelijk Nederlandstalig; de overige titels en series zijn vertalingen. 85 van de 151 genoemde titels en series zijn als YA-roman op de markt gebracht; 39 zijn gepubliceerd als roman voor volwassenen en 27 als jeugdboek (voor een doelgroep jonger dan vijftien jaar). Bij twijfel over de indeling gaven de door de uitgever toegekende NUR-code(s) en de leeftijdsindeling van bibliotheekorganisatie NBD Biblion de doorslag.

Wanneer wordt uitgegaan van de gegeven omschrijving van YAL in dit onderzoek zijn enkele gerapporteerde titels voor volwassenen eveneens te beschouwen als YAL. Immers: de hoofdpersonen zijn adolescenten; het vertelperspectief ligt bij de adolescente protagonist en thema's die van belang zijn voor adolescenten spelen een rol. Om drie voorbeelden te noemen: *De belofte van Pisa* van Mano Bouzamour, *Stenen eten* van Koen Caris en *Regeneratie* van Eva Coolen voldoen alle aan de gegeven omschrijving én zijn geschikt voor een publiek van jongeren vanaf grofweg vijftien jaar. De uitgever heeft ze echter niet als YAL op de markt gebracht. Hierop wordt teruggekomen in de conclusie van dit rapport.

Tabel 6 geeft een overzicht van recent gelezen romans die door meer dan vijf respondenten zijn genoemd. In totaal is dit corpus goed voor 28,4% van de totale 261 leesselecties.

Tabel 6*Overzicht van meest genoemde recent gelezen titels*

	Titel	Auteur	Jaar van verschijnen	Aantal keer genoemd
(1)	<i>Confrontaties</i>	Simone Atangana Bekono	2020	11
(2)	<i>Zonder titel</i>	Erna Sassen	2021	10
(3)	<i>Elke dag een druppel gif</i>	Wilma Geldof	2014	9
	<i>Strovvuur</i>	Gerwin van der Werf	2020	9
(4)	<i>Bart</i>	Ap Dijksterhuis	2020	8
	<i>Er is geen vorm waarin ik pas</i>	Erna Sassen	2016	8
(5)	<i>The Hate U Give</i>	Angie Thomas	2017	7
(6)	<i>Confettiregen</i>	Splinter Chabot	2020	6
	<i>De tunnel</i>	Anna Woltz	2021	6

Op basis van tabel 6 zijn enkele opvallende bevindingen te vermelden.

Acht van de negen meest genoemde titels zijn oorspronkelijk Nederlandstalig. Enkel *The Hate U Give* is vertaald uit het Engels. Mogelijk waren respondenten in de veronderstelling dat zij enkel oorspronkelijk Nederlandstalig werk mochten noemen; het is natuurlijk ook goed denkbaar dat de focus van docenten Nederlands in leesselecties überhaupt meer ligt op oorspronkelijk Nederlandstalig werk.

Van de negen meest genoemde titels zijn er vier oorspronkelijk gepubliceerd als YA-roman: *Zonder titel*, *Elke dag een druppel gif*, *Er is geen vorm waarin ik pas* en *The Hate U Give*. Van *Elke dag een druppel gif* verscheen later wel ook een editie voor volwassenen. *De tunnel* is gepubliceerd als jeugdroman. De overige vier meest genoemde titels zijn uitgegeven voor volwassenen. Zoals boven tabel 6 beschreven, kunnen enkele gerapporteerde romans voor volwassenen beschouwd worden als YA-roman. Voor *Confrontaties*, *Strovvuur*, *Bart* en *Confettiregen* geldt dat eveneens. Bovendien zijn deze titels genomineerd voor Het Beste Boek voor Jongeren (zie hieronder). In *Confettiregen* benoemt de auteur nota bene expliciet dat de roman geschikt is voor jongeren. In de conclusie en discussie in hoofdstuk 5 wordt teruggekomen op de wijze van publiceren door uitgeverij en de implicaties daarvan.

Zes van de negen meest genoemde titels zijn met een verschijningsdatum in 2020 of 2021 zeer recent te noemen. Sowieso suggereert het titeloverzicht in tabel 6 dat deelnemende docenten Nederlands behoorlijk gericht zijn op wat actueel is. Van twee van de drie auteurs die met werk van voor 2020 in het overzicht staan, kwam in 2021 een nieuwe roman uit: van Erna Sassen verscheen *Zonder titel* (eveneens in het overzicht van meest genoemde titels); van Angie Thomas verscheen *De roos uit het beton*, de prequel op het verfilmde *The Hate U Give*. Mogelijk zijn respondenten na de verschijning van nieuwe boeken van deze auteurs (ook) eerder werk van dezelfde auteurs gaan lezen.

Verder suggereert het titeloverzicht dat de leesselecties van deelnemende docenten Nederlands beïnvloed worden door de media-aandacht die uitgaat naar titels én dat deze docenten de nominaties voor Het Beste Boek voor Jongeren volgen. Vier van de negen titels (*Confrontaties*,

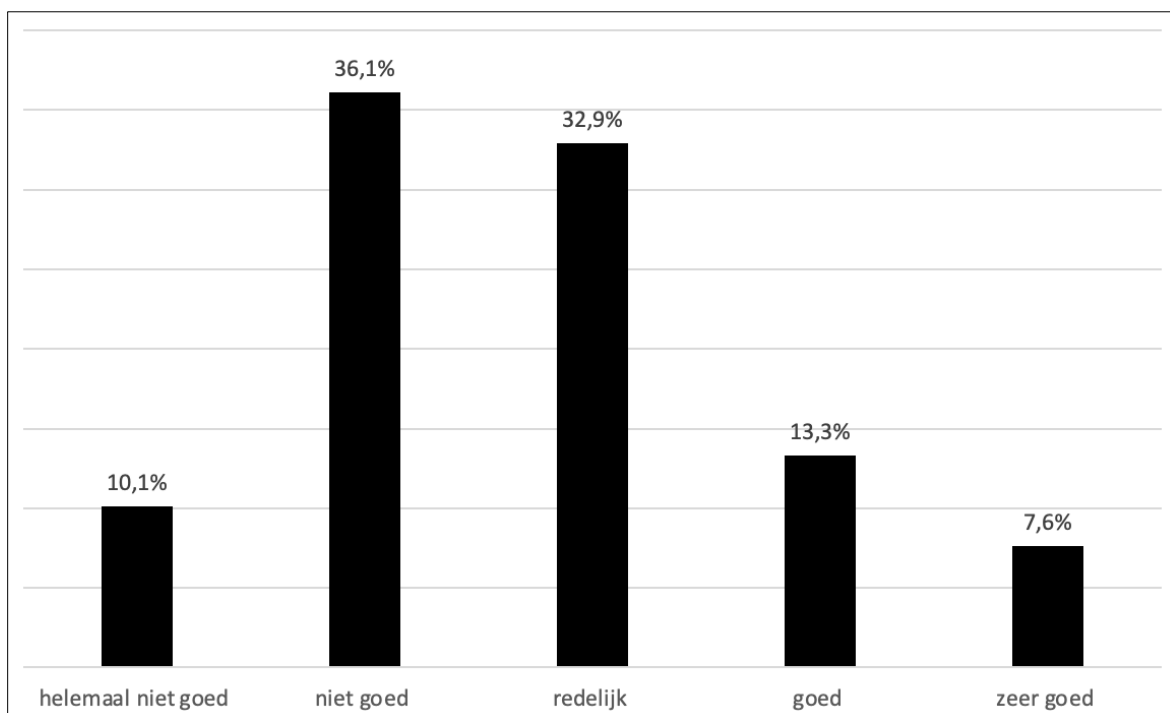
Strovvuur, *Bart* en *Confettiregen*) stonden in 2021 op de shortlist van deze prijs (*Confrontaties* werd verkozen tot winnaar). Het verklaart mogelijk ook waarom deze romans voor volwassenen door respondenten genoemd worden wanneer hun wordt gevraagd om titels van YA-romans te geven. *The Hate U Give* won Het Beste Boek voor Jongeren in de categorie vertaald in 2018. Erna Sassen is de vaakst genoemde auteur. Haar YA-roman *Zonder titel* won in oktober 2021 de Nienke van Hichtumprijs. Mogelijk stond het boek daardoor ten tijde van dit onderzoek extra in de belangstelling van de deelnemende docenten. Ook koploper *Confrontaties* kreeg in 2021 veel media-aandacht, met name door de nominatie van de roman voor de Libris Literatuurprijs.

4.9 Bekendheid van docenten Nederlands met *young adult*-literatuur

Docenten vinden zichzelf niet goed tot redelijk op de hoogte van het aanbod aan recent verschenen YAL. Op een 5-punts Likertschaal (1= helemaal niet goed, 2= niet goed, 3= redelijk, 4= goed en 5= zeer goed) is de gemiddelde score een 2,7 ($SD=1,06$). Figuur 3 laat voor de totale onderzoeksgroep de percentages per score op de Likertschaal zien.

Figuur 3

Hoe goed vinden docenten Nederlands zichzelf op de hoogte van het aanbod aan recent verschenen YAL?



Een onafhankelijke t-toets toont aan dat er qua bekendheid met YA-romans geen significante verschillen bestaan tussen de groep respondenten die ook werkzaam is in de onderbouw en/of het vmbo en de groep respondenten die enkel lessen verzorgt in de bovenbouw van het havo en vwo ($p>.1$).

Docenten die *young adult*-literatuur toestaan op de leeslijst, zijn bekender met het aanbod

Om te onderzoeken of er qua bekendheid met het aanbod aan YA-romans verschillen bestaan tussen de groep respondenten die YAL wel en de groep respondenten die YAL niet toestaat op de leeslijst is, per onderwijsniveau, een onafhankelijke t-toets uitgevoerd.

Voor het havo is een significant verschil te zien in de mate waarin een respondent zichzelf op de hoogte vindt van het aanbod tussen het wel ($M=2,87$, $SD=1,02$) of niet ($M=2,39$, $SD=1,15$) toestaan van YAL op de leeslijst ($t(139) = -2.287$, $p=.024$, Cohen's $d= 0.44$). Ook voor het vwo is een significant verschil te zien in de mate waarin een respondent zichzelf op de hoogte vindt van het aanbod tussen het wel ($M=2,89$, $SD=1,04$) of niet ($M=2,44$, $SD=1,06$) toestaan van YAL op de leeslijst ($t(137) = -2.417$, $p=.017$, Cohen's $d= 0.43$).

Voor beide onderwijsniveaus geldt dus dat deelnemende docenten Nederlands die YA-romans toestaan op de leeslijst naar eigen zeggen bekender zijn met het aanbod aan recente YAL dan docenten die YA-romans niet toestaan.

Hierbij dienen twee kanttekeningen te worden geplaatst. Ten eerste is respondenten gevraagd een inschatting te geven van hun bekendheid met YAL (in hoeverre vinden ze dat ze bekend zijn met het aanbod); er kunnen dus geen harde uitspraken worden gedaan over de werkelijke bekendheid met het aanbod. Ten tweede betekent een gemiddelde van 2,87 in de groep docenten die YAL toestaat op leeslijsten van havoleerlingen en een gemiddelde van 2,89 in de groep docenten die YAL toestaat op leeslijsten van vwo-leerlingen nog steeds dat docenten zichzelf slechts 'redelijk' op de hoogte vinden van het aanbod.

Docenten die *young adult*-romans 'literatuur' vinden, zijn bekender met het aanbod

De groep respondenten die YA-romans rekent tot de literaire werken vindt zichzelf beter op de hoogte van het aanbod aan YAL ($M=2,87$, $SD=1,06$) dan de groep respondenten die YA-romans niet rekent tot de literaire werken ($M=2,38$, $SD=1,00$). Een onafhankelijke t-toets laat zien dat het hier gaat om een significant verschil ($t(156) = 2.761$, $p=.006$, Cohen's $d= 0.48$). Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken zijn dus naar eigen zeggen bekender met het aanbod dan docenten die YA-romans geen 'literatuur' vinden.

Aandacht voor ontwikkelingen binnen *young adult*-literatuur

Om in bredere zin een idee te krijgen van de mate waarin deelnemende docenten Nederlands op de hoogte blijven van ontwikkelingen binnen de YAL en de jeugdliteratuur is aan respondenten gevraagd om voor vier uitspraken op een 5-punts Likertschaal aan te geven of zij dit (1) nooit, (2) zelden, (3) soms, (4) vaak of (5) heel vaak doen.

Tabel 7 geeft een overzicht van de gemiddelde score per stelling.

Tabel 7

Gemiddelde score per stelling over de aandacht voor ontwikkelingen binnen de young adult-literatuur (N=157)

Stelling	M	SD
Ik volg de nominaties en bekroningen voor jeugdliteratuur en/of <i>young adult</i> -literatuur (zoals de Griffels, de Jonge Jury, Het Beste Boek voor Jongeren).	3,5	1,11
Ik lees recensies/kritieken over <i>young adult</i> -romans in Nederlandse dag- of weekbladen en/of op online media.	3,1	1,06
Ik lees vakliteratuur/onderzoekpublicaties over jeugdliteratuur en/of <i>young adult</i> -literatuur.	2,6	1,07
Ik bezoek nascholingscursussen en/of congressen, specifiek gericht op jeugdliteratuur en/of <i>young adult</i> -literatuur.	1,7	0,98

Gemiddeld genomen zeggen de deelnemende docenten Nederlands 'soms' recensies of kritieken over YA-romans te lezen in Nederlandse dag- of weekbladen en/of op online media. Hetzelfde geldt voor het lezen van vakliteratuur over jeugd- en/of YA-literatuur. Vaker zeggen ze de nominaties en bekroningen voor jeugdliteratuur en/of YAL te volgen. In zeer geringe mate bezoeken respondenten nascholingscursussen of congressen, specifiek gericht op jeugd- en/of YA-literatuur.²⁴

Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken hebben meer aandacht voor ontwikkelingen binnen de *young adult*-literatuur

Per stelling is geanalyseerd of er sprake is van een significant verschil tussen de groep respondenten die YA-romans rekent tot de literaire werken en de groep die dat niet doet voor wat betreft de mate waarin ze op de hoogte zeggen te zijn van ontwikkelingen binnen de YAL. Daarvoor is gebruikgemaakt van onafhankelijke t-toetsen. Per stelling wijst de statistische analyse het volgende uit:

- Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken zeggen vaker nominaties/bekroningen voor jeugdliteratuur en/of YAL te volgen ($M=3,74$, $SD=1,03$) dan docenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken ($M=3,04$, $SD=1,15$). Het gaat hierbij om een significant verschil ($t(155) = 3.792$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.64$).
- Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken zeggen vaker recensies/kritieken over YAL te lezen ($M=3,28$, $SD=1,02$) dan docenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken ($M=2,60$, $SD=1,01$). Ook hier gaat het om een significant verschil ($t(155) = 3.869$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.67$).
- Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken zeggen vaker vakliteratuur of onderzoekpublicaties over jeugdliteratuur en/of YAL te lezen ($M=2,89$, $SD=1,03$) dan docenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken ($M=2,02$, $SD=0,91$). Het verschil is hier eveneens significant ($t(155) = 5.039$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.90$).
- Docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken zeggen vaker nascholingscursussen/congressen, specifiek gericht op jeugd- of YA-literatuur, te bezoeken ($M=1,86$, $SD=1,02$) dan docenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken ($M=1,46$, $SD=0,80$). Ook hier is het verschil significant ($t(155) = 2.430$, $p = .016$, Cohen's $d = 0.44$).

²⁴ In bijlage I is een gedetailleerder overzicht te vinden van percentages per score op de Likertschaal.

Hoe blijven docenten Nederlands op de hoogte van het recente aanbod aan *young adult*-literatuur?

Aan de docenten Nederlands in dit onderzoek is gevraagd om aan te geven op welke manieren ze op de hoogte blijven van recent verschenen YA-romans. Daartoe konden ze meerdere antwoorden kiezen uit een lijst.

De meeste respondenten blijven op de hoogte door recensies/kritieken te lezen in dag- of weekbladen: 63,3% kiest voor deze antwoordoptie. Het lezen van recensies/kritieken online, via websites als deleesclubvanalles.nl of mappalibri.be, is minder populair: 16,5% van alle respondenten zegt dat te doen.

Op de tweede plek van manieren om op de hoogte te blijven van het recente aanbod staat een bezoek aan de boekhandel of de bibliotheek: 61,4% van de respondenten geeft aan regelmatig een boekhandel of bibliotheek te bezoeken. Een minderheid wordt geïnformeerd over het recente aanbod via nieuwsbrieven van boekhandels (18,4%) of bibliotheken (13,9%). Ook nieuwsbrieven van uitgevers worden slechts beperkt gebruikt als middel om op de hoogte te blijven van het aanbod (13,9%).

De helft van de respondenten geeft aan online platforms als Hebban of Goodreads te bezoeken om op de hoogte te blijven van het aanbod. 36,7% volgt berichten over (*young adult*-)literatuur op sociale media als Facebook of Instagram.²⁵

Via leerlingen (43,0%) en via collega's (43,0%) horen respondenten eveneens wat er nieuw is op het gebied van YAL. In mindere mate blijven ze op de hoogte via de schoolmediathecaris of -bibliothecaris (25,9%).

13,9% van de respondenten luistert naar podcasts over (YA-)literatuur en 8,9% bezoekt literaire festivals of evenementen. 6,3% koos voor de antwoordoptie 'Anders'. In de toelichting bij deze antwoordoptie noemen respondenten de volgende manieren om op de hoogte te blijven van het aanbod: via een vriendin; via contacten in het boekenvak; via het tijdschrift *Lezen* van Stichting Lezen; via NBD Biblion; via de radio; via de website van Stichting Lezen en via de website lezenvoordelijst.nl.

5,7% van de docenten Nederlands in dit onderzoek zegt niet op de hoogte te blijven van recent verschenen YA-romans.

4.10 Bekendheid met enkele leesbevorderingscampagnes/-activiteiten

Aan deelnemende docenten Nederlands is gevraagd om aan te geven of ze bekend zijn met acht leesbevorderingscampagnes/-activiteiten en of ze iets doen met deze campagnes in hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en/of het vwo. Sommige van de bevroegde

²⁵ In de enquête zijn als voorbeelden van sociale media 'Facebook, LinkedIn en Twitter' genoemd. Enkele respondenten kozen voor de antwoordoptie 'Anders' en noemden daar andere sociale media, zoals TikTok en Instagram. Zulke antwoorden zijn in de analyse gerekend tot de antwoordoptie 'Op de hoogte blijven door berichten te volgen op sociale media'.

campagnes zijn specifiek bedoeld voor jongeren, andere niet. Een toelichting daarop wordt gegeven onder tabel 8, waarin een overzicht van de resultaten wordt gepresenteerd. In deze tabel wordt geen onderscheid gemaakt tussen de inzet van een campagne per onderwijsniveau. Waar dat onderscheid interessant is, staat het vermeld in de interpretatie van de bevindingen.

Tabel 8

Overzicht van de bekendheid met enkele leesbevorderingscampagnes/-activiteiten

Leesbevorderingscampagne/-activiteit	Ik ken deze campagne en doe er iets mee in mijn literatuuronderwijs in de bovenbouw h/v/beide	Ik ken deze campagne, maar doe er niets mee in mijn literatuuronderwijs	Ik ken deze campagne niet
De Boekenweek	52,5%	44,3%	3,2%
De Boekenweek van Jongeren	55,7%	40,5%	3,8%
Nederland Leest	38,6%	53,8%	7,6%
De Dag van de Literatuur	21,5%	66,5%	12,0%
De Poëzieweek	36,1%	51,3%	12,7%
De Inktaap	18,4%	67,7%	13,9%
Het Beste Boek voor Jongeren	27,2%	36,7%	36,1%
De Weddenschap	3,2%	50,0%	46,8%

Van de genoemde campagnes in tabel 8 kunnen de Boekenweek van Jongeren, Het Beste Boek voor Jongeren, De Dag van de Literatuur en de Inktaap worden beschouwd als campagnes/activiteiten die zich specifiek (ook) richten op leerlingen in de bovenbouw van het havo en het vwo. Al deze campagnes worden jaarlijks georganiseerd, behalve De Dag van de Literatuur; een tweejaarlijks gehouden literatuurfestival voor bovenbouwleerlingen havo en vwo. Van deze vier campagnes richten de Boekenweek van Jongeren en Het Beste Boek voor Jongeren zich het meest ook op YAL. De Inktaap doet dat helemaal niet: in deze campagne lezen scholieren de winnende boeken van de Boekenbon Literatuurprijs, de BNG Bank Literatuurprijs en de Libris Literatuurprijs en kiezen zij daaruit hun favoriet. De Boekenweek, Nederland Leest en De Poëzieweek zijn campagnes die gericht zijn op een breder publiek en De Weddenschap is een leesbevorderingscampagne voor leerlingen in het (v)mbo. Deze laatste vier campagnes zijn deels opgenomen als zogenaamde *fillers* en deels om de bekendheid met campagnes die zich richten op jongeren in de bovenbouw van het havo en het vwo in een breder perspectief te kunnen plaatsen.

Vrijwel alle deelnemende docenten Nederlands zeggen De Boekenweek van Jongeren te kennen: 96,2%. Dat is zo goed als hetzelfde percentage dat aangeeft bekend te zijn met De Boekenweek (ter promotie van het algemene boek): 96,8%. 55,7% van de respondenten zegt ook iets met De Boekenweek van Jongeren te doen in het literatuuronderwijs: 12,7% doet dat op havo; 6,3% op vwo en 36,7% op beide onderwijsniveaus. Daarmee is van de acht bevraagde leesbevorderingscampagnes, De Boekenweek van Jongeren de campagne die de meeste aandacht krijgt in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en het vwo.

Het Beste Boek voor Jongeren, de prijs die jaarlijks het beste boek voor jongeren in de leeftijd tussen vijftien en achttien jaar bekroont, is veel minder bekend bij de docenten Nederlands in dit onderzoek; 63,9% is bekend met deze prijs. Het is daarmee van de vier bevraagde leesbevorderingscampagnes gericht op jongeren in de bovenbouw van het havo en het vwo, de minst bekende. Slechts 27,2% van alle respondenten doet iets met Het Beste Boek voor Jongeren in het literatuuronderwijs in de havo/vwo-bovenbouw: 5,7% op havo, 1,9% op vwo en 19,6% op beide onderwijsniveaus.

4.11 Bekendheid met enkele romans voor jongeren

Hoe bekend zijn de docenten Nederlands in dit onderzoek met enkele romans die specifiek voor jongeren op de markt zijn gebracht óf (/en) die in de afgelopen jaren zijn genomineerd voor Het Beste Boek voor Jongeren?

Om daarnaar te peilen, kregen respondenten vijftien romantitels voorgelegd (op alfabetische volgorde van achternaam van de auteur), met de vraag om per titel een keuze te maken uit de volgende beweringen: 'Deze roman heb ik gelezen of lees ik momenteel'; 'Deze roman ken ik van naam en wil ik nog lezen'; 'Deze roman ken ik van naam, maar wil ik niet lezen' en 'Deze roman ken ik niet'. Tabel 9 geeft een overzicht van de bevraagde romantitels en geeft per titel enkele kenmerken die in de corpusselectie een rol speelden.

Tabel 9*Lijst van bevroegde romans*

Roman	Uitgeefwijze	Jaar van verschijnen	Aanwezigheid op 'Lezen voor de lijst' en niveau-bepaling	Beste Boek voor Jongeren
<i>De executie</i> Daniëlle Bakhuis	YA	2019	Niet aanwezig	-
<i>Allemaal willen we de hemel</i> Els Beerten	YA	2008	Niveau 3, onder- en bovenbouw	-
<i>Confrontaties</i> Simone Atangana Bekono	V	2020	Niveau 3, bovenbouw	Winnaar 2021
<i>Confettiregen</i> Splinter Chabot	V	2020	Niet aanwezig	Shortlist 2021
<i>Bart</i> Ap Dijksterhuis	V	2020	Niet aanwezig	Shortlist 2021
<i>Nicolas en de verdwijning van de wereld</i> Anne Eekhout	V	2019	Niet aanwezig	Winnaar 2020
<i>Dagen van gras</i> Philip Huff	V	2009	Niveau 2, bovenbouw	Shortlist 2010
<i>Soldaten huilen niet</i> Rindert Kromhout	YA	2010	Niveau 4, onderbouw	-
<i>De hemel van Heivisj</i> Benny Lindelauf	YA	2010	Niveau 3, onder- en bovenbouw	Winnaar 2011
<i>Er is geen vorm waarin ik pas</i> Erna Sassen	YA	2017	Niveau 3 onderbouw	-
<i>Weg</i> Jowi Schmitz	YA	2016	Niveau 2 onderbouw	Winnaar 2017
<i>Mirakel</i> Marita de Sterck	YA	2021	Niveau 3 onderbouw	-
<i>Heerestraat & Rozenlaan</i> Carlie van Tongeren	YA	2018	Niet aanwezig	-
<i>Oliver</i> Edward van de Vendel	YA	2015	Niveau 3 onderbouw	Shortlist 2016
<i>Schijnbewegingen</i> Floortje Zwigman	YA	2005	Niveau 3 bovenbouw	-

Noot. Niet aanwezig op 'Lezen voor de lijst' betekent dat de betreffende titel ten tijde van afname van de enquête geen vermelding had op de titellijsten op www.lezenvoordelijst.nl.

Tabel 10 geeft een overzicht van de resultaten.

Tabel 10*Bekendheid van respondenten (N=156) met de bevroegde romans*

Roman	Deze roman heb ik gelezen of lees ik momenteel	Deze roman ken ik van naam en wil ik nog lezen	Deze roman ken ik van naam, maar wil ik niet lezen	Deze roman ken ik niet
<i>De executie</i> Daniëlle Bakhuis	11,5%	12,8%	23,1%	52,6%
<i>Allemaal willen we de hemel</i> Els Beerten	44,2%	35,3%	10,3%	10,3%
<i>Confrontaties</i> Simone Atangana Bekono	60,3%	18,6%	2,6%	18,6%
<i>Confettiregen</i> Splinter Chabot	57,1%	32,1%	7,7%	3,2%
<i>Bart</i> Ap Dijksterhuis	10,3%	14,1%	7,1%	68,6%
<i>Nicolas en de verdwijning van de wereld</i> Anne Eekhout	15,4%	14,7%	9,0%	60,9%
<i>Dagen van gras</i> Philip Huff	69,2%	21,8%	4,5%	4,5%
<i>Soldaten huilen niet</i> Rindert Kromhout	32,7%	28,8%	14,1%	24,4%
<i>De hemel van Heivisj</i> Benny Lindelauf	34,6%	26,9%	10,9%	27,6%
<i>Er is geen vorm waarin ik pas</i> Erna Sassen	31,4%	18,6%	9,0%	41,0%
<i>Weg</i> Jowi Schmitz	22,4%	6,4%	7,1%	64,1%
<i>Mirakel</i> Marita de Sterck	5,1%	13,5%	9,6%	71,8%
<i>Heerestraat & Rozenlaan</i> Carlie van Tongeren	4,5%	10,3%	6,4%	78,8%
<i>Oliver</i> Edward van de Vendel	31,4%	17,9%	14,1%	36,5%
<i>Schijnbewegingen</i> Floortje Zwigman	34,6%	17,3%	14,7%	33,3%

Noot. Door de wijze van afronden in SPSS (op één decimaal) tellen niet alle rijen op tot exact 100%.

De resultaten laten zien dat de bekendheid met de bevroegde romans sterk wisselt. Waar voor de minst bekende titel, de YA-roman *Heerestraat & Rozenlaan* van Carlie van Tongeren, geldt dat 78,8% van de deelnemende docenten Nederlands zegt deze titel niet te kennen, geldt dat voor slechts 3,2% in het geval van *Confettiregen* van Splinter Chabot, de bekendste titel in de lijst. Dit enorme verschil kan naar alle waarschijnlijkheid in ieder geval deels worden teruggevoerd op de media-aandacht

voor beide boeken en auteurs: waar er in de landelijke media veel aandacht was voor het romandebuut van Splinter Chabot, ontbrak die voor de YA-roman van Carlie van Tongeren.

Überhaupt lijken de resultaten erop te wijzen dat media-aandacht voor romans/en of auteurs een rol speelt in de mate waarin deelnemende docenten Nederlands bekend zijn met de bevroegde romantitels en/of auteurs. De lijst van meest gelezen titels wordt aangevoerd door Splinter Chabot, Simone Atangana Bekono en Philip Huff: auteurs van romans voor volwassenen, die zichzelf (hebben) kunnen profileren in bijvoorbeeld talkshows op nationale televisie en die veel aandacht krijgen in de 'reguliere' literaire kritiek (die zich richt op de literatuur voor volwassenen). Opvallend is ook het verschil in bekendheid tussen de twee ten tijde van dit onderzoek meest recente winnaars van Het Beste Boek voor Jongeren, *Confrontaties* (winnaar 2021) en *Nicolas en de verdwijning van de wereld* (winnaar 2020). Vermoedelijk is de Librisnominatie voor *Confrontaties* en de daarmee gepaard gaande media-aandacht hier debet aan.

In het algemeen kan voor dit corpus aan romantitels worden gezegd dat de docenten Nederlands in dit onderzoek bekender zijn met de bevroegde romans die zijn uitgegeven voor volwassenen dan met de bevroegde YA-romans. De scores op 'Deze roman ken ik niet' liggen hoger bij de YA-romans dan bij de romans voor volwassenen: het gemiddelde percentage dat voor dit antwoord kiest is 31,2% voor de volwassenenromans en 44,0% voor de YA-romans. Het gemiddelde percentage dat kiest voor 'Deze roman heb ik gelezen of lees ik momenteel' is voor de volwassenenromans 42,5% en voor de YA-romans 25,5%. De volwassenenromans in het corpus zijn alle genomineerd voor Het Beste Boek voor Jongeren. Aangezien de nominaties iets zeggen over de geschiktheid van de boeken voor jongeren, roept dat vragen op over de aanpak van uitgeverij waar het literatuur voor jongeren betreft. Daarop wordt verder ingegaan in hoofdstuk 5.

Wanneer wordt gekeken naar titels die al dan niet aanwezig zijn op 'Lezen voor de lijst' valt op dat deelnemende docenten Nederlands bekender zijn met titels die voorkomen in de titellijst voor bovenbouwleerlingen dan met titels die voorkomen in de titellijst voor onderbouwleerlingen. Het gemiddelde percentage dat kiest voor 'Deze roman ken ik niet' is voor titels die voorkomen in de bovenbouwlijst van 'Lezen voor de lijst' 18,9%; voor titels die voorkomen in de onderbouwlijst 39,4%. Het gemiddelde percentage voor 'Deze roman heb ik gelezen of lees ik momenteel' is respectievelijk 48,6% en 28,8%.

Hoewel dat logisch mag lijken gezien het feit dat aan dit onderzoek docenten deelnamen die lesgeven in de bovenbouw, geven deze uitkomsten toch te denken. Niet zelden worden YA-romans op 'Lezen voor de lijst' opgenomen in de lijst voor onderbouwleerlingen. Wanneer docenten 'Lezen voor de lijst' als leidraad gebruiken in de titelselectie en daarbij voor hun bovenbouwleerlingen kijken naar de bovenbouwlijst, heeft de categorisering op 'Lezen voor de lijst' tot gevolg dat enkele titels die jongeren mogelijk aanspreken buiten hun bereik blijven (en wellicht zelfs dat docenten menen dat deze titels niet geschikt zijn voor lezers in de bovenbouw van het havo en het vwo).

Voor titels die niet voorkomen in de titellijsten op 'Lezen voor de lijst' geldt dat gemiddeld slechts 19,8% zegt de romans te hebben gelezen en dat meer dan de helft (52,8%) zegt de titels niet te kennen. Alleen *Confettiregen* van Splinter Chabot is een opvallende uitschieter: deze roman werd ten

tijde van het onderzoek nog niet vermeld op 'Lezen voor de lijst', maar was wel zeer bekend onder de respondenten.

5 Conclusies en aanbevelingen voor de praktijk

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies gepresenteerd en worden mogelijkheden voor verder onderzoek beschreven. Ook worden enkele aanbevelingen gedaan voor de praktijk.

5.1 Conclusie en discussie

Een grote meerderheid van de docenten Nederlands in dit onderzoek staat leerlingen toe om YAL te lezen voor de leeslijst in de bovenbouw van het havo en vwo: 78,0% van de respondenten keurt YAL goed op leeslijsten van havoleerlingen; 62,6% doet dat op leeslijsten van vwo-leerlingen. Wel geldt dat voor het vwo een meerderheid van de deelnemende docenten Nederlands YA-romans alleen toestaat in de vierde klas, terwijl voor het havo juist geldt dat een meerderheid deze romans toestaat in de gehele bovenbouw. De resultaten onderschrijven daarmee de verwachting, gebaseerd op de explicitering voor het lezen van literaire teksten in het Referentiekader taal, dat het lezen van YAL voor de leeslijst Nederlands gangbaarder is in het havo dan in het vwo. Van de groep respondenten die YAL toestaat op de leeslijst legt net iets meer dan de helft leerlingen geen beperkingen op ten aanzien van het aantal YA-boeken dat gelezen mag worden. Respondenten die dat wel doen, staan gemiddeld 1,5 YA-romans toe in de bovenbouw van het havo en 1,7 in de bovenbouw van het vwo.

De meest gegeven reden om YAL toe te staan op de leeslijst van zowel havo- als vwo-leerlingen is leesbevordering. Erna voeren deelnemende docenten Nederlands de spiegelfunctie en brugfunctie van YA-romans aan: de romans sluiten aan bij de leefwereld van jongeren, waardoor ze mogelijkheden tot herkenning bieden (spiegelfunctie), en de romans kunnen een soepele(re) overgang naar de literatuur voor volwassenen bewerkstelligen (brugfunctie). Andere redenen om YAL toe te staan, zijn de literaire kwaliteit van deze literatuur en de aansluiting bij het niveau of de leesontwikkeling van leerlingen.

Als reden om YAL niet toe te staan, geven respondenten het vaakst dat ze deze literatuur niet geschikt vinden voor in de bovenbouw, bijvoorbeeld omdat ze menen dat literatuur voor volwassenen moet worden gelezen of omdat ze vrezen dat de cultuuroverdracht in het gedrang komt. Zowel de eindtermen voor het domein Literatuur binnen het schoolvak Nederlands als de beschrijvingen in het Referentiekader taal bieden echter voldoende ruimte voor de inzet van YA-romans. Verder noemen respondenten een gebrek aan literaire kwaliteit als reden om YA-romans niet toe te staan. Ook wordt aangegeven dat het niet goedkeuren van YAL een sectiebesluit is, dat respondenten naar eigen zeggen te weinig kennis hebben van YAL of op praktische bezwaren stuiten en dat YA-romans te weinig bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling.

In de redenen om YAL goed te keuren of af te wijzen voor de leeslijst van leerlingen ontvouwt zich een opvallend spanningsveld voor wat betreft het argument 'literaire kwaliteit': waar voorstanders van het toestaan van YAL positief zijn over de kwaliteit van YA-romans, oordelen tegenstanders er negatief over. Eenzelfde spanningsveld is zichtbaar in de antwoorden van respondenten op de vraag of YA-romans behoren tot de literaire werken (die leerlingen volgens de eindtermen voor het domein Literatuur binnen het schoolvak Nederlands moeten lezen): de groep respondenten die YA-romans rekent tot de literaire werken en de groep respondenten die dat niet doet, noemen veelal dezelfde

literaire kenmerken, maar oordelen verschillend over de aanwezigheid van deze kenmerken in YA-romans.

De opvattingen van beide groepen hangen samen met de bekendheid met YAL, zo blijkt uit dit onderzoek. Helma van Lierop-Debrauwer (2005, 2017) wees eerder al op het verband tussen bekendheid met literatuur voor jongeren en de bereidheid om deze literatuur toe te staan; dit onderzoek onderstreept dat verband. Statistische toetsen tonen aan dat deelnemende docenten Nederlands die YAL goedkeuren voor de leeslijst, vaker ook zelf YA-romans lezen dan docenten die YAL niet accepteren. Meer dan driekwart van de docenten Nederlands in dit onderzoek (76,6%) zegt zelf YA-romans te lezen. Respondenten die YAL toestaan op de leeslijst vinden zichzelf bovendien bekender met het aanbod aan recente YAL dan respondenten die YAL niet toestaan.

Het al dan niet toestaan van YAL op de leeslijst houdt ook verband met de literatuuropvattingen van docenten: deelnemende docenten Nederlands die YA-romans rekenen tot de literaire werken zijn eerder geneigd deze romans toe te staan op de leeslijst. In totaal is 69,6% van de docenten Nederlands in dit onderzoek van mening dat YA-romans tot de literaire werken behoren. Het oordeel over de vraag of YA-romans tot de literaire werken behoren, blijkt samen te hangen met het wel of niet zelf lezen van deze romans: wie YA-romans rekent tot de literaire werken, leest vaker zelf YAL. Ook werd in dit onderzoek gevonden dat docenten Nederlands die YA-romans beschouwen als 'literatuur', zichzelf bekender vinden met het aanbod aan recent verschenen YAL dan respondenten die dat niet doen. Het wel of niet zelf lezen van YAL houdt dus niet alleen verband met het al dan niet toestaan van deze literatuur op de leeslijst, maar ook met ideeën over de literariteit van YA-romans.

De top drie-redenen om zelf YA-romans te lezen, is: uit professionele interesse (bijvoorbeeld om leerlingen te kunnen adviseren of om zo breed mogelijk op de hoogte te zijn van wat er binnen de literatuur verschijnt), vanwege het eigen leesplezier en om een idee te krijgen van de leefwereld van jongeren. De voornaamste twee redenen om geen YA-romans te lezen, zijn een gebrek aan interesse in deze vorm van literatuur en tijdgebrek.

Hoewel een ruime meerderheid van de docenten Nederlands in dit onderzoek YAL toestaat op leeslijsten van leerlingen in zowel het havo als het vwo, kiest slechts een klein percentage ervoor om een YA-roman voor te schrijven als verplichte kost (bijvoorbeeld als klassikaal te lezen werk). In de eindtermen voor het domein Literatuur staat weliswaar beschreven dat de *leerling* de te lezen werken selecteert; in de onderwijspraktijk binnen het schoolvak Nederlands is het niet ongebruikelijk dat docenten bepaalde literaire werken verplichten. In dit onderzoek zegt 83,5% dat te doen in het havo en 89,9% in het vwo. Gevraagd naar de categorieën waaruit docenten werken selecteren wanneer ze die verplicht stellen, geeft slechts 15,2% aan voor havoleerlingen YA-romans uit te kiezen; 5,1% doet dat voor vwo-leerlingen. Het verschil in percentage tussen beide onderwijsniveaus is daarbij veelzeggend en onderstreept de grotere rol van YAL in het literatuuronderwijs aan havoleerlingen.

De categorieën waaruit deelnemende docenten Nederlands het vaakst werk selecteren voor hun leerlingen zijn in het vwo de literatuur van voor 1880 en in het havo de hedendaagse literatuur voor volwassenen. Mogelijk willen docenten in de keuze voor de werken die zij verplichten de nadruk leggen op werken die leerlingen minder uit zichzelf lezen of waar zij meer begeleiding bij kunnen

gebruiken, terwijl ze leerlingen in hun eigen leesselecties juist tegemoet willen komen (vergelijk in dit verband ook het grote aantal canonieke werken in de ranglijst van meest gelezen literaire werken in de bovenbouw van het havo en vwo en de waardering van leerlingen voor deze werken in Dera, 2019). Vervolgonderzoek zou meer inzicht kunnen bieden in de balans tussen het aantal en het soort werken dat wordt verplicht door de docent en het aantal en het soort werken dat de leerling zelf selecteert.

Wanneer een leerling een YA-boek op de leeslijst wil zetten, is het veelal afhankelijk van de voltallige sectie, een deel van de sectie of de individuele docent of het boek op de lijst mag. Deze resultaten onderstrepen de in de inleiding beschreven ruimte die docenten hebben om op een eigen manier invulling te geven aan wat leerlingen in de bovenbouw van het havo en vwo lezen. Gelet op de in dit onderzoek genoemde signaleringen van Verdaasdonk (2003) en Janssen (2005) over het afnemende belang van de literatuurkritiek en het afgenomen soortelijk gewicht van 'grote' literatuur is het interessant om verdiepend onderzoek te doen naar redenen voor het goed- of afkeuren van boeken (niet alleen YAL) door docenten: welke criteria geven daarbij de doorslag? Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat literaire kwaliteit zonder meer een rol speelt in de afweging van docenten om YA-romans wel of niet goed te keuren voor de leeslijst en dat de meeste docenten Nederlands de literatuurkritiek volgen, komen ook andere argumenten naar voren, zoals de wens het leesplezier of de leesontwikkeling te bevorderen, bekendheid met (in dit geval YA-)romans en praktische afwegingen.

Voor wat betreft het literatuuronderwijs van deelnemende docenten Nederlands in meer algemene zin springen twee bevindingen uit het voorliggende onderzoek eruit. Ten eerste dat in het literatuuronderwijs van respondenten – op zowel havo als vwo – een leerlinggerichte benadering vooropstaat. Die conclusie sluit niet alleen aan bij de door Verboord (2006) gesignaleerde tendens naar een meer leerlinggerichte (in plaats van een cultuurgerichte) benadering in het literatuuronderwijs; ze is ook positief te noemen in het licht van zijn conclusie dat een leerlinggerichte benadering een positief effect heeft op de leesfrequentie van leerlingen. Ten tweede valt op dat het werken met de niveaus van literaire competentie gemeengoed is in het literatuuronderwijs van de docenten Nederlands in dit onderzoek: 91,1% zegt met de niveaus van literaire competentie te werken. Een meerderheid zet deze niveaus normatief in en verplicht een minimumniveau op een bepaalde jaarlaag. Docenten die op deze manier werken met de leesniveaus zijn minder geneigd om YAL toe te staan op de leeslijst van zowel havo- als vwo-leerlingen dan docenten die vinden dat het leesniveau moet passen bij de individuele leerling.

Met het normatief gebruiken van de niveaus van literaire competentie gaat een deel van de docenten voorbij aan de insteek van werken met de leesniveaus. Juist door maatwerk te bieden en aan te sluiten bij het leesniveau van de individuele leerling, om die vervolgens te stimuleren een niveau hoger te lezen, kan de literaire competentie van leerlingen worden ontwikkeld (Witte, 2008). 'Lezen voor de lijst', een instrument dat is ontwikkeld als didactisch hulpmiddel met de bedoeling om de leesontwikkeling van de leerling centraal te stellen en te kunnen differentiëren, verwordt zo tot een normatief voorschrift. Aangezien het normatief werken met de niveaus van literaire competentie bovendien niet strookt met een leerlinggerichte benadering, maken bovenstaande bevindingen nieuwsgierig naar relaties tussen benaderingen van literatuuronderwijs en het werken met de niveaus van literaire competentie. Verder onderzoek zou daar meer licht op moeten werpen.

Er is onderzocht of er significante verschillen bestaan tussen het wel of niet toestaan van YA-romans op leeslijsten van havo- en vwo-leerlingen en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs zoals Janssen (1998) die onderscheidt (de lezersgerichte, contextgerichte, tekstgerichte en historische benadering). Alleen voor het vwo werd gevonden dat respondenten die YAL niet toestaan op de leeslijst van vwo-leerlingen significant minder belang hechten aan de lezersgerichte benadering van literatuuronderwijs dan respondenten die vwo-leerlingen wel toestaan YAL te lezen voor de lijst. Voor het havo werden geen significante verschillen gemeten tussen deze variabelen. Wel werd voor het havo gevonden dat respondenten die YA-romans niet rekenen tot de literaire werken, significant minder belang hechten aan de lezersgerichte en de contextgerichte benadering in hun literatuuronderwijs aan havoleerlingen dan respondenten die YA-romans wel tot de literaire werken rekenen. Voor het vwo werd een dergelijk effect niet gemeten. Het zou interessant zijn om via uitgebreider onderzoek naar de literatuurdidactische benaderingen van docenten, bijvoorbeeld via de *Vragenlijst Benadering van Literatuuronderwijs* (Schrijvers et al., 2016), meer inzicht te verwerven in de relatie tussen de benaderingen van literatuuronderwijs en het lezen van YAL door leerlingen.

De docenten Nederlands in dit onderzoek besteden naar eigen zeggen weinig aandacht aan YAL in de lespraktijk: in hun lessen aan havoleerlingen zeggen respondenten gemiddeld genomen 'soms' aandacht te besteden aan YAL; in hun lessen aan vwo-leerlingen 'zelden'. Het verschil tussen beide onderwijsniveaus is significant. Respondenten geven YAL bijvoorbeeld een plek in hun literatuuronderwijs door leestips te geven, (fragmenten uit) YA-romans te lezen of deze voor te lezen. Aangezien de bevindingen in dit onderzoek slechts een beeld geven van de mate waarin docenten Nederlands aandacht aan YAL zeggen te besteden, verdient het aanbeveling verder onderzoek te doen naar de *daadwerkelijke* lespraktijken van docenten Nederlands waar het deze literatuur betreft. Daarin kan ook worden doorgevraagd naar behoeften van docenten op het gebied van een didactiek voor YAL (zie ook paragraaf 5.2).

In het algemeen vinden de deelnemende docenten Nederlands zichzelf niet goed tot redelijk op de hoogte van het aanbod aan recent verschenen YAL. Zij geven aan met name op de hoogte te blijven door recensies of kritieken in dag- of weekbladen te lezen, een boekhandel of bibliotheek te bezoeken, berichten op sociale media of online platforms als Hebban en Goodreads te volgen of door geïnformeerd te worden via leerlingen of collega's. Met De Boekenweek van Jongeren zijn deelnemende docenten goed bekend: 96,2% van alle respondenten kent deze campagne; meer dan de helft zet de campagne ook in binnen het literatuuronderwijs. Minder bekend is de prijs Het Beste Boek voor Jongeren: daarmee is 63,9% bekend. Slechts 27,2% doet er ook iets mee in het literatuuronderwijs.

Deelnemende docenten Nederlands zijn bekender met enkele bevraagde romans voor volwassenen, die echter wel te beschouwen zijn als YAL, dan met enkele bevraagde YA-romans die ook daadwerkelijk voor jongeren op de markt zijn gebracht. Hoewel op basis van het corpus geen algemene uitspraken gedaan kunnen worden over de bekendheid met literatuur voor volwassenen versus literatuur voor jongeren, zou het wel interessant zijn daar verder onderzoek naar te doen. Uit de kwantitatieve gegevens blijkt bovendien dat er docenten Nederlands zijn die YAL niet goedkeuren voor de lijst, maar wel romans toestaan die voldoen aan alle kenmerken van YAL maar zijn

uitgegeven als roman voor volwassenen. Dat geeft te denken over de wijze waarop uitgevers boeken die een publiek van jongeren kunnen aanspreken in de markt zetten, en de implicaties daarvan op de receptie van deze werken in het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Het zou interessant zijn om te onderzoeken welke criteria voor uitgevers doorslaggevend zijn in het bepalen van hun distributie- en marketingstrategie: waarom wordt het ene boek in een YA-fonds gepubliceerd en het andere in een fonds voor volwassenen?

De resultaten in dit onderzoek suggereren dat media-aandacht voor romans medebepalend is voor de leesselecties van docenten Nederlands. Die constatering biedt mogelijkheden voor een verdere oriëntatie op vragen als: waardoor laat de docent Nederlands zich leiden in zijn leesselecties en hoe omnivoor is de lezende docent Nederlands? Wellicht hoort een deel van de docenten Nederlands tot de groep lezers die 'incidenteel kennis neemt van het aanbod' (Verdaasdonk, 2003, p. 96), oftewel tot het grote publiek met een omnivore smaak, dat zich onder meer laat leiden door paratekstuele signalen en media-aandacht voor boeken (vgl. Janssen, 2005). Recent oriënterend onderzoek naar eerstegraadsdocenten Nederlands als lezers laat in elk geval zien dat deze docenten niet uitzonderlijk veel lezen en ze qua leesselecties geleid worden door succesromans op de literaire markt (Dera, 2018). Uitgaand van het idee dat docenten leerlingen onder meer adviseren op basis van hun eigen leeservaringen, roept dat specifiek voor YAL en voor de plek van deze literatuur binnen het schoolvak Nederlands nieuwe vragen op, aangezien media-aandacht voor deze literatuur in vergelijking met de literatuur voor volwassenen beperkt(er) is.

De rol van paratekstuele gegevens in zowel de leesselecties van docenten Nederlands als hun oordeel over de literariteit en geschiktheid van boeken voor de leeslijst is sowieso een mooi vertrekpunt voor vervolgonderzoek. In hoeverre laten docenten Nederlands zich, zoals de docent Nederlands van Fabian uit de anekdote in de inleiding, sturen door de paratekst, en oordelen ze over de geschiktheid van een boek op basis van stempels als 'jeugd-/YA-boek'? Zeker aangezien kennis over YAL in relatie staat tot zowel het toestaan ervan op leeslijsten als het antwoord op de vraag of een YA-roman behoort tot de literaire werken, is onderzoek naar de rol van paratekst bijzonder relevant.²⁶

5.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit de resultaten en conclusies zijn enkele aanbevelingen af te leiden voor de onderwijspraktijk, zowel in het voortgezet onderwijs als aan lerarenopleidingen. Ook verschaffen de resultaten kennis die bruikbaar kan zijn voor verschillende organisaties die zich bezighouden met literatuur voor jongeren of leesbevordering onder jongeren. Hieronder worden daarom aanzetten gegeven om bruggen te bouwen tussen de huidige onderzoeksbevindingen en de praktijk.

Aanbevelingen voor docenten in het voortgezet onderwijs

'Voor het bevorderen van een latere interesse in lezen, en specifiek in literair lezen, helpt het om leerlingen tegemoet te komen,' concludeerde Marc Verboord in zijn onderzoek naar de rol van het literatuuronderwijs bij de vorming van leesgewoonten (2006); een leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs heeft een positief effect op de leesfrequentie van leerlingen. Cedric Stalpers

²⁶ Op de rol van paratekstuele gegevens in het oordeel over literariteit en geschiktheid van romans voor de leeslijst houdt de onderzoeker zich bezig in haar bijdrage aan de bundel *Research Methodologies in Literary Reception Studies* (te verschijnen).

(2020) vond in zijn onderzoek naar de leesgewoonten van jongeren dat kennis van het bestaan van YAL verband houdt met de leesattitude: jongeren die op de hoogte zijn van YA-romans, lezen met meer plezier. Docenten Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo die het belangrijk vinden dat hun leerlingen met plezier lezen en na hun middelbare schoolcarrière nog lezen, doen er goed aan oog te hebben voor en ruimte te geven aan de leesinteresses van leerlingen zelf.

In lijn met de vorige aanbeveling is het raadzaam dat docenten Nederlands mogelijkheden geboden krijgen om te investeren in hun kennis over het aanbod aan YAL en zich te verdiepen in literatuur die hun leerlingen kan aanspreken. Zo kunnen zij hun leerlingen adviseren én differentiëren, zowel tussen leerlingen als in de literaire ontwikkeling van leerlingen. Het credo 'onbekend maakt onbemind' is in dit onderzoek immers van toepassing. Het zelf lezen van YAL houdt verband met het toestaan van deze literatuur (wie YA-romans toestaat, leest ze vaker zelf) en met het oordeel over de vraag of YA-romans behoren tot de literaire werken (wie YA-romans tot de literaire werken rekent, leest ze vaker zelf). Docenten kunnen hierbij ondersteund worden door diverse instituties in het boekenvak (zie hieronder).

Het inzetten van YAL hoeft niet te betekenen dat cultuuroverdracht van Nederlandse historische of moderne letterkunde in het gedrang komt; docenten die (eveneens) gericht zijn op cultuuroverdracht in hun literatuuronderwijs kunnen bruggen slaan tussen literatuur voor jongeren en gecanoniseerde werken uit de volwassenenliteratuur (vgl. Ackermans, 2017), waarmee gewerkt wordt aan zowel leesplezier als de ontwikkeling van de literaire competentie. Een dergelijke aanpak sluit bovendien aan bij het idee van YAL als brugfunctie; voor de docenten in dit onderzoek de op twee na meest genoemde reden om YA-romans toe te staan op leeslijsten van leerlingen.

Niet zelden, zo laten de resultaten van dit onderzoek zien, worden de niveaus van literaire competentie in het literatuuronderwijs op middelbare scholen gebruikt als normatief voorschrift. Wie echter de leesontwikkeling van individuele leerlingen centraal wil stellen, maakt in plaats daarvan werk van het differentiëren tussen leerlingen en binnen de leesontwikkeling van individuele leerlingen.

Aanbevelingen voor de vakdidactiek en lerarenopleidingen

Dit onderzoek laat zien dat aandacht voor YAL in de lessen van docenten Nederlands vrijblijvend is en sterk afhangt van de bereidheid en mogelijkheden van de individuele docent. Het ontbreekt aan een didactiek voor de inzet van YAL in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo. Het verdient dan ook aanbeveling om vanuit de vakdidactiek onderzoek te doen naar effectieve manieren om met YAL aan de slag te gaan in de klas, of om op zijn minst te bezien hoe bestaande vormen van didactiek uit bijvoorbeeld het Angelsaksische taalgebied vertaald kunnen worden naar het Nederlandse literatuuronderwijs.

Aangezien het wel of niet zelf lezen van YAL verband houdt met de literatuuropvattingen van docenten over deze vorm van literatuur en met het wel of niet toestaan ervan op leeslijsten van leerlingen, zou het goed zijn om de aandacht voor YAL aan lerarenopleidingen te vergroten door cursussen over (didactiek van) YAL een vaste plek in het curriculum te geven. Dit zou zowel aan universiteiten als in het hbo moeten gebeuren; er zijn immers geen significante verschillen gevonden tussen groepen respondenten die hun eerstegraadslesbevoegdheid behaalden via een hbo-master of

via een universitaire lerarenopleiding in de mate van inzet van YAL in de lespraktijk, noch blijkt er een verband te bestaan tussen het wel/niet toestaan van YAL, het wel/niet zelf lezen van YAL en het wel/niet rekenen van YAL tot de literaire werken en de wijze waarop een eerstegraadsbevoegdheid is gehaald. Lerarenopleidingen zouden bijvoorbeeld ook aandacht kunnen besteden aan nascholingscursussen voor alumni.

Aanbevelingen voor uitgevers, bibliotheken en overige (leesbevorderings)instanties

Om de kennis van docenten Nederlands over het (recente) aanbod aan YAL te vergroten, is een belangrijke rol weggelegd voor diverse instituties in het boekenvak, om te beginnen voor uitgevers en bibliotheken. Uitgevers zouden zich in hun marketinginspanningen niet alleen kunnen richten op de jongeren zelf, maar daarnaast op docenten en bibliothecarissen, die een mediërende rol vervullen in het bereiken van jongeren. Hoewel een minderheid van de docenten Nederlands in dit onderzoek aangeeft op de hoogte te blijven van het aanbod via nieuwsbrieven van uitgevers, zou een aantrekkelijke nieuwsbrief wel een manier zijn voor uitgevers om docenten te bereiken. Ook zouden uitgevers zich beter met hun aanbod kunnen profileren op online platforms en sociale media die door docenten worden gebruikt. Bibliotheken zouden bijvoorbeeld werk kunnen maken van een rijk aanbod aan bijscholings- en intervisiebijeenkomsten over literatuur voor jongeren, gericht op docenten. Leesspecialisten vo kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het intensiveren van de samenwerking tussen scholen en bibliotheken.

Ook leesbevorderingsinstanties kunnen een rol spelen in het vergroten van de kennis van docenten Nederlands over YAL, bijvoorbeeld door vakliteratuur of onderzoekspublicaties over YAL uitgebreider onder de aandacht te brengen van docenten in het voortgezet onderwijs of nascholingscursussen of congressen aan te bieden waarin specifiek aandacht is voor YAL. De constatering in dit onderzoek dat docenten die YA-romans rekenen tot de literaire werken vaker vakliteratuur of onderzoekspublicaties zeggen te lezen en vaker nascholingscursussen of congressen gericht op jeugd- of jongerenliteratuur zeggen te bezoeken, geeft aan dat het de moeite waard is om daarin te investeren.

Uitgevers van educatieve materialen kunnen een steentje bijdragen aan het versterken van de positie van YAL in het voortgezet onderwijs door (ook) in lesmethodes voor de bovenbouw van het havo en het vwo aandacht te besteden aan YAL, bijvoorbeeld door fragmenten uit geschikte romans op te nemen en er inspirerende opdrachten bij te geven. Ook is het mogelijk om in de wijze waarop literatuurgeschiedenis in lesmethodes wordt aangeboden, aandacht te hebben voor de ontwikkeling van literatuur voor jongeren in Nederland (zie bijvoorbeeld Van den Hoven & Van Lierop-Debrauwer, 2014; Ackermans, 2021a).

‘Lezen voor de lijst’ is inmiddels een veelgebruikt didactisch hulpmiddel in het literatuuronderwijs binnen het schoolvak Nederlands (vgl. Oberon, 2016). Het is opvallend dat veel geschikte YA-romans voor lezers vanaf een jaar of vijftien in de titellijsten voor onderbouwleerlingen worden geplaatst. Wanneer de redactie van ‘Lezen voor de lijst’ het belang van YAL voor de bovenbouw van het havo en vwo onderschrijft, zou ze zich bewust mogen zijn van de gevolgen van een scheidslijn tussen onder- en bovenbouw en meer aandacht kunnen hebben voor YA-romans in titellijsten voor bovenbouwleerlingen.

Het Beste Boek voor Jongeren geniet geen enorme bekendheid onder docenten Nederlands in dit onderzoek, hoewel het overzicht van recent gelezen YA-romans wel suggereert dat docenten zich door de nominaties voor deze prijs laten leiden in hun keuze voor YA-romans. Er zou meer aandacht gegeneerd kunnen worden voor deze prijs, waarbij het wel aanbeveling verdient de selectiecriteria te verhelderen. Verder zou het goed zijn om bijvoorbeeld lessuggesties bij de genomineerde boeken te maken, waarmee docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs aan de slag kunnen.

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, SLO, startte in 2022 met een herziening van de examenprogramma's en kerndoelen voor het schoolvak Nederlands, waarbij tevens gekeken wordt naar het Referentiekader taal. De vakvernieuwingscommissie zou voor de beschrijving van het subdomein 'Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten' met een kritische blik kunnen kijken naar zowel de beschrijving van het 'soort' literatuur dat een leerling op een bepaald referentieniveau mag/moet lezen als naar de omschrijving van de bijbehorende tekstkenmerken en kenmerken van de taakuitvoering. Het 'soort' literatuur zegt immers nog niet zoveel over de tekstkenmerken en de taakuitvoering, maar kan wel tot drempels leiden in de onderwijspraktijk.

Over de onderzoeker

Literatuurwetenschapper en neerlandica Linda Ackermans bereidt aan de Radboud Universiteit Nijmegen onder leiding van prof. dr. Jos Joosten (Radboud Universiteit) en dr. Esther Op de Beek (Universiteit Leiden) een proefschrift voor over de rol en status van YAL in het Nederlandse literaire veld. Daarnaast is ze eerstegraadsdocente Nederlands in het voortgezet onderwijs. Voor haar promotieonderzoek ontving zij een Promotiebeurs voor Leraren van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Het voorliggende onderzoeksrapport wordt door Linda Ackermans gebruikt als deelstudie binnen haar proefschrift. Voor de verwerking en statistische analyse van de onderzoeksresultaten in deze deelstudie werkte Ackermans nauw samen met en is ze veel dank verschuldigd aan dr. Susanne Brouwer (Radboud Universiteit).

Literatuurlijst

- Ackermans, L. (2017). 'Bruggen bouwen. Van Zwigtman tot Hermans.' In: *Levende Talen Magazine*, 104, 5, 4-8.
- Ackermans, L. (2021a). 'Een decennium *young adult* literatuur in Nederland (2009-2019). Een stand van zaken.' In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 137, 1, 45-72.
- Ackermans, L. (2021b). 'Young Adults as Branded Readers.' In: H. van den Braber et al (Eds.). *Branding Books Across the Ages: Strategies and Key Concepts in Literary Branding*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021, 239-256.
- Dera, J. (2018). 'De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject.' In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 134, 2, 146-170.
- 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*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dera, J. (2020). 'Het begrip "literatuur" binnen het literatuuronderwijs.' *Didactiek Nederlands – Handboek*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>.
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N. & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Hoven, P. van den & Lierop-Debrauwer, H. van (2014). 'Zoektochten zonder wegwijzers.' In: R. Ghesquière, V. Joosen & H. van Lierop-Debrauwer (Red.). *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam: Atlas Contact, 2014, 374-404.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, S. (2005). 'Het soortelijk gewicht van kunst in een open samenleving. De classificatie van cultuuruitingen in Nederland en andere westerse landen na 1950.' In: *Sociologie*, 1, 3, 292-315.
- Lierop-Debrauwer, H. van & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lierop-Debrauwer, H. van (2017). 'Finally coming together? The Bridging Role of the Adolescent Novel in the Netherlands.' In: B. Kümmerling-Meibauer & A. Müller (Eds.). *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. New York: Routledge, 2017, 222-237.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Petrone, R., Sarigianides, S.T. & Lewis, M.A. (2014). 'The Youth Lens: Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts.' In: *Journal of Literary Research* 46, 4, 1-28.
- Rees, K. van & Dorleijn, G. (2006). 'Het Nederlandse literaire veld 1800-2000'. In: G.J. Dorleijn & K. van Rees (Red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederlands 1800-2000*. Nijmegen: Vantilt, 2006, 15-37.
- 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.' In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17, 1, 3-13.

- Sikkema, M. (2013). 'De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands.' In: *Levende Talen Magazine*, 14, 1, 37-47.
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2021). *Leesmonitor. Young Adult Literatuur*. <https://www.lezen.nl/onderzoek/young-adult-literatuur/>
- Vendel, E. van de (2000). 'Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepdenken.' In: *Literatuur zonder Leeftijd*, 14, 53, 352-355.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Verboord, M. (2006). 'Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs?' In: Hilberdink, K. & S. Wagenaar (Red.), *Leescultuur onder vuur*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Verdaasdonk, H. (2003). 'De verborgen willekeur van de recensent. Veranderingen in de literatuurkritiek leiden tot een onoplosbaar dilemma.' In: *Boekman*, 57, 95-98.
- Weijts, C. (2016). 'Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon!' In: *NRC Handelsblad*, 14 januari 2016.
- With, J. De (2005). *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Witte, T., Mantingh, E. & Herten, M. van. (2017). 'Doodtij in de delta: Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs.' In: *Spiegel der Letteren*, 59, 1, 115-143.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. (2012). 'An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education.' In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1, 1-33.

Bijlage I Extra tabellen en statistische analyses

Doelen van literatuuronderwijs (§4.1)

Tabel I geeft een gedetailleerder beeld van de visuele weergave in figuur 1 op pagina 23. In deze tabel zijn de doelen van literatuuronderwijs (zoals beschreven in tabel 1 op pagina 22 van dit rapport) samengenomen in vier benaderingen.

Tabel I

Overzicht benaderingen van literatuuronderwijs, gemiddeldes op een schaal van 1 tot 7

Benadering	Onderwijsniveau	M	SD
Lezersgericht	Havo	6,3	0,76
	Vwo	6,3	0,68
Contextgericht	Havo	6,1	0,82
	Vwo	6,4	0,70
Historisch	Havo	5,0	1,12
	Vwo	6,0	0,83
Tekstgericht	Havo	4,8	1,02
	Vwo	5,7	0,90

Verschillen per benadering en per onderwijsniveau

Een repeated measures ANOVA-test is uitgevoerd om te onderzoeken of er een significant verschil bestaat tussen de scores op de Likertschaal per benadering en per onderwijsniveau. Daarbij is de assumptie van sphericiteit (Mauchly's test) geschonden ($p < .05$), waardoor een Greenhouse-Geisser-correctie op de vrijheidsgraden is toegepast. Er werd zowel een hoofdeffect van onderwijsniveau als een hoofdeffect van benadering gevonden.

Hoofdeffect van onderwijsniveau: ($F(1, 157) = 271.596, p < .001$, partial eta squared = .634). Dit toont aan dat de gemiddelde score op de Likertschaal voor alle benaderingen samen voor havo significant lager is dan voor vwo.

Hoofdeffect van benadering: ($F(2.671, 419.424) = 117.361, p < .001$, partial eta squared = .428). Dit toont dat er, ongeacht het onderwijsniveau, significante verschillen zijn tussen het belang dat respondenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs. De Pairwise Comparisons tests laten daarbij zien dat enkel de lezersgerichte en de contextgerichte benadering zowel op havo als vwo niet significant van elkaar verschillen voor wat betreft het belang dat docenten eraan hechten ($p > .1$). Tussen alle overige benaderingen werden wel significante verschillen tussen de scores op de Likertschaal gemeten:

Tussen de historische en de tekstgerichte benadering: $p = .004$ ($M_{diff} = .859$);

Tussen de historische en de lezersgerichte benadering: $p < .001$ ($M_{diff} = .228$);

Tussen de historische en de contextgerichte benadering: $p < .001$ ($M_{diff} = .786$);

Tussen de lezersgerichte en de tekstgerichte benadering: $p < .001$ ($M_{diff} = 1.087$);

Tussen de lezersgerichte en de contextgerichte benadering: $p = 1.61$ ($M_{diff} = .073$);

Tussen de tekstgerichte en de contextgerichte benadering: $p < .001$ ($M_{diff} = 1.014$).

Naast beide hoofdeffecten werd een significant interactie-effect gemeten tussen het belang dat respondenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs en het onderwijsniveau ($F(2.778, 436.222) = 93.785, p < .001$, partial eta squared = .374). De Pairwise Comparisons tests laten zien dat voor de historische, tekstgerichte en contextgerichte benadering sprake is van een significant verschil in het belang dat aan deze benaderingen wordt gehecht in het literatuuronderwijs aan havoleerlingen versus aan vwo-leerlingen ($p < .001$), maar voor de lezersgerichte benadering niet ($p = .889$). De gemiddelde verschillen tussen de onderwijsniveaus per benadering: voor de historische $M_{diff} = 1.016$; voor de lezersgerichte $M_{diff} = .006$; voor de tekstgerichte $M_{diff} = .915$ en voor de contextgerichte $M_{diff} = .285$.

Young adult-literatuur op de leeslijst (§4.3)

Overige statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

Een mixed ANOVA-test is uitgevoerd (voor beide onderwijsniveaus apart) om te onderzoeken of er verschillen bestaan tussen het wel of niet toestaan van YA-romans op leeslijsten van havo- en vwo-leerlingen voor wat betreft het belang dat respondenten hechten aan de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs (historisch, lezersgericht, contextgericht en tekstgericht). Daarbij is Mauchly's test geschonden ($p < .05$), waardoor een Greenhouse-Geisser-correctie werd toegepast op de vrijheidsgraden.

Tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst van havoleerlingen en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs bleek geen significant interactie-effect te bestaan ($p > .1$). Tussen het wel of niet toestaan van YAL op de leeslijst van vwo-leerlingen en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs werd wel een significant interactie-effect gemeten ($F(2.740, 375.348) = 4.782, p = .004$, partial eta squared = .034). De Pairwise Comparisons tests laten daarbij zien dat er alleen een significant verschil is tussen het wel of niet toestaan van YAL voor de lezersgerichte benadering: respondenten die YA-romans niet toestaan op de leeslijsten van vwo-leerlingen hechten minder belang aan de lezersgerichte benadering van literatuuronderwijs dan respondenten die YA-romans wel toestaan op de leeslijsten van vwo-leerlingen ($M_{diff} = -.339, p = .002$). Voor de overige benaderingen werd een dergelijk verschil niet gemeten ($p > .1$).

Literatuuropvattingen van docenten: zijn young adult romans 'literatuur'? (§4.7)

Overige statistische verbanden en verschillen tussen groepen respondenten

Een mixed ANOVA-test is uitgevoerd (voor beide onderwijsniveaus apart) om te onderzoeken of er verschillen bestaan tussen het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken voor wat betreft de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs (historisch, lezersgericht, contextgericht en tekstgericht). Daarbij is Mauchly's test geschonden ($p < .05$), dus werd een Greenhouse-Geisser correctie toegepast op de vrijheidsgraden.

Voor havo geldt dat er een significant interactie-effect bestaat tussen het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire werken en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs ($F(2.509, 391.334) = 3.175, p = .032$, partial eta squared = .020). De Pairwise Comparisons tests laten daarbij zien dat het verschil alleen significant is voor de lezersgerichte ($M_{diff} = -.440, p < .001$) en de contextgerichte benadering ($M_{diff} = -.300, p = .033$). Voor vwo werd geen significant interactie-effect gemeten tussen het wel of niet rekenen van YA-romans tot de literaire

werken en de scores op de verschillende benaderingen van literatuuronderwijs ($F(2.839, 442.821) = 2.625, p=.053, \text{partial eta squared} = .017$).

Bekendheid van docenten Nederlands met *young adult*-literatuur (§4.9)

Aandacht voor ontwikkelingen binnen YAL

In meer detail zien de uitkomsten per stelling in tabel 7 op pagina 44 van dit rapport er als volgt uit:

5,7% zegt de nominaties en bekroningen voor jeugd- en/of YA-literatuur nooit te volgen; 11,5% zelden; 27,4% soms; 35,0% vaak en 20,4% heel vaak.

7,0% zegt nooit recensies/kritieken over YA-romans te lezen in Nederlandse dag- of weekbladen en/of op online media; 21,7% zelden; 37,6% soms; 24,2% vaak en 9,6% heel vaak.

17,2% zegt nooit vakliteratuur of onderzoekspublicaties over jeugd- en/of YA-literatuur te lezen; 26,8% zelden; 36,9% soms; 14,7% vaak en 4,5% heel vaak.

56,7% zegt nooit nascholingscursussen of congressen, specifiek gericht op jeugd- en/of YA-literatuur te bezoeken; 19,1% zelden; 18,5% soms; 5,1% vaak en 0,6% heel vaak.

