

Marc Verboord

HET LEESREPERTOIRE VAN LEERLINGEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS, 1962-2005

*De literatuurlijst Nederlands als culturele classificatie**

Het leesrepertoire van de Nederlandse scholier is in de afgelopen decennia vaak onderwerp geweest van discussie. Verboord brengt op basis van leeslijsten uit de periode 1962-2005 het leesgedrag van middelbare scholieren in kaart. Hij kijkt hierbij specifiek naar de mate van diversiteit, hiërarchie en vernieuwing in het leesrepertoire. Het leesrepertoire blijkt in die periode diverser en minder hiërarchisch te zijn geworden. Het aandeel van recent gedebuteerde auteurs is sterk toegenomen, terwijl oudere auteurs van grote reputatie steeds minder gelezen worden.

Al in 1972, koud vier jaar nadat een geheel nieuw secundair onderwijsstelsel in Nederland was ingevoerd, kopte het weekblad *Vrij Nederland* over het literatuuronderwijs Nederlands: 'lezen op de middelbare school is lectuur voor de lol en literatuur voor de lijst' (Phaff en Van Westerloo 1972). Van meet af aan hebben literatuuronderwijs én leesgedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs met grote regelmaat opiniebladen, kwaliteitskranten en academische essayisten van discussiestof voorzien. Het Nederlandse literatuuronderwijs zou leerlingen veel te weinig kennis bijbrengen van de literaire klassieken (o.a. Poll 1972; Kousbroek 1982; Offermans 1998; Korsten 2005) en zou te vaak aanzetten tot louter 'lezen wat je leuk vindt' (Goedegebuure 1989). Tegengeluiden zijn er ook: de kloof tussen leerlingen en de literaire standaard van docenten en critici zou mettertijd alleen maar zijn gegroeid zonder dat docenten daar iets mee deden (De Moor 1980; Hawinkels 1991).

Veel discussies worden echter gedomineerd door retorische stellingen, waarbij de 'empirische' bewijslast sterk anekdotisch van aard is. Ook rapportages van het leesgedrag van leerlingen waarin minder het accent ligt op de polemieken, stellen vaak individuele auteurs en hun specifieke mate van populariteit centraal (Phaff en Van Westerloo 1972; Otten en Hillhorst 1978; Zantinge en Huizing 1987; Truijens 1990; Ten Wolde 1994; Aerden 2002; Laarakker 2003). De uitgelichte auteurs zijn vaak journalistiek gezien 'inter-

sante' gevallen – bijvoorbeeld door de literaire kritiek versmade maar onder leerlingen populaire auteurs of auteurs met een groot literair prestige die niet gelezen blijken te worden. Daarnaast komt de focus op specifieke personen ook tegemoet aan de impliciete eis in het literaire veld om iedere auteur als uniek te behandelen. Volgens de in het literaire veld heersende 'charismatische ideologie' is de kwaliteit van een literair werk (en oeuvre) geheel en al terug te voeren op de unieke literaire talenten van de auteur en kan ze uitsluitend worden vastgesteld door literaire experts na bestudering van de intrinsieke eigenschappen van het betreffende werk (Bourdieu 1980). Onderzoek naar de werking van het literaire veld heeft echter laten zien dat deze these onhoudbaar is: de toekenning van kwaliteit verschilt naar tijd, plaats en type samenleving, omdat maatschappelijk gangbare opvattingen over de waarde van literatuur voortdurend aan veranderingen onderhevig zijn (o.a. Van Rees 1987; Levine 1988; Griswold 1987; Janssen 1994; Rosengren 1998; Duell 2000). Sterker nog: het zijn juist de aanhangers van de 'charismatische ideologie' – critici, essayisten, literatuurwetenschappers – die, vanuit hun literair-institutionele positie in het veld, trachten met hun waardetoekenningen deze opvattingen te beïnvloeden (Van Rees, Janssen en Verboord 2006).

In deze bijdrage wordt het leesgedrag voor de literatuurlijst van leerlingen uit verschillende periodes onderzocht vanuit een literair-institutioneel perspectief. Keuzes van de leerlingen worden opgevat als uitingen van waardetoekenningen, vergelijkbaar met die van andere actoren in het literaire veld. Doelstelling is te komen tot een meer systematische analyse van deze keuzes door drie kernaspecten in het proces van literaire waardetoeckenning te operationaliseren: diversiteit, hiërarchisering en innovatie. Hierbij wordt aansluiting gezocht bij onderzoek naar culturele classificatiesystemen (DiMaggio 1987), studies naar de praktijk van literaire critici (Van Rees 1987; Janssen 1994), alsmede analyses van culturele productiemechanismen (o.a. Peterson en Berger 1975). In een eerder onderzoek naar classificaties in schoolboeken voor het literatuuronderwijs is getoond hoe een dergelijke operationalisatie kan worden ondernomen via het reconstrueren van kwaliteits hiërarchieën van auteurs en het blootleggen van overeenkomsten in selecties, getoonde waardering en openheid voor nieuwe auteurs (Verboord 2004). Het accuraat vaststellen van de ontwikkeling van het leesgedrag van leerlingen mag relevant genoemd worden ten einde meer helderheid te verkrijgen in de bovengenoemde debatten, zeker met de huidige opleving van het canondebat in gedachten (zie bijv. Van Os en Pleij 2003). Inzicht in het lezen van opeenvolgende cohorten scholieren werpt mogelijk ook meer licht op de cohortsgewijze daling van de leesfrequentie in Nederland (zie Knulst en Kraaykamp 1998). In bredere zin kan het onderzoek bovendien bijdragen aan een beter begrip van de veranderende omgang met culturele producten door zowel producenten als consumenten.

De eerste onderzoeksvraag luidt: *hoe is het leesrepertoire voor de literatuurlijst van leerlingen in het secundair onderwijs tussen 1962 en 2005 veranderd in termen*

van diversiteit, hiërarchie en innovatie? Hierbij beperk ik me tot de auteurs en boektitels die leerlingen in het kader van het literatuuronderwijs Nederlands voor hun eindexamen lezen.

Bovenstaande onderzoeksvraag wordt onderzocht door een secundaire analyse van populariteitslijsten van door leerlingen voor school gelezen boeken uit de jaren 1962, 1978, 1986, 1989, 1993, 1997, 2001 en 2005. Met uitzondering van de jaren 2001 en 2005 is over al deze lijsten al eerder gerapporteerd; nieuw zijn de onderlinge vergelijking en de gebruikte meetinstrumenten. De te analyseren gegevens betreffen louter rangordes, geaggregeerde leespercentages en kenmerken van boeken en auteurs; ze bevatten geen informatie over het individuele leesgedrag van leerlingen. Differentiatie naar individuele leerlingkenmerken is derhalve niet mogelijk, differentiatie naar boekenkenmerken door de ruime selectie van titels des te meer. Reconstructie van de status van de gelezen boeken in uiteenlopende jaren verheldert hoe het keuzepatroon van de leerlingpopulatie zich verhoudt tot dat van andere partijen in het literaire veld. Hieruit volgt de tweede onderzoeksvraag: *in hoeverre oriënteren leerlingen zich in hun leesrepertoire op andere institutionele actoren, en wat is er in dit opzicht tussen 1962 en 2005 veranderd?* Twee soorten institutionele actoren worden onderzocht: enerzijds de academische literatuurkritiek, die een belangrijke rol speelt in literaire canonvorming; anderzijds partijen in het literaire veld die 'hulpmiddelen' als uittreksels, goedkope boekuitgaven en boekverfilmingen voor leerlingen produceren ('bemiddelaars' genoemd). Beperkingen in de gebruikte data – secundaire bronnen voor de eerste vraag; een selecte groep partijen in het literaire veld voor de tweede vraag – maken dat dit onderzoek in eerste instantie exploratief van opzet is.

Ontwikkelingen in het literatuuronderwijs

In het literatuuronderwijs worden boeken en auteurs besproken die door de – journalistieke, essayistische en academische – literaire kritiek naar voren zijn geschoven als belangwekkend en cultureel waardevol. Docenten Nederlands worden traditioneel geacht leerlingen te laten kennismaken met de *fine fleur* van de Nederlandse literatuur: door literaire experts geconsacreerde boeken, auteurs en stromingen. Gedurende decennia was deze cultuurgerichte taak van het literatuuronderwijs onomstreden. De omgang met literatuur werd bepaald door één daartoe gelegitimeerde institutie (literaire kritiek) die bovendien een sterk eenduidige visie hierop uitdroeg. Jarenlang volgden literatuurdocenten de opvattingen van de literaire kritiek op de voet (Verdaasdonk 1984). Met de afbrokkeling van het geloof in traditionele culturele waarden en de toegenomen instroom van leerlingen uit lagere sociale klassen, kwam begin jaren '70 echter een concurrerend perspectief op. Onder invloed van de didactiek werd de aandacht van de over te dragen kennis zelf steeds meer ver-

legd naar de wijze waarop kennis wordt overgedragen. Didactici benadrukten bovendien dat veel erkende literaire meesterwerken te ver van de belevingswereld van leerlingen afstaan. Met name de literatuurlijst zou ervoor zorgen dat literatuuronderwijs waarin de 'canon' wordt benadrukt uiteindelijk vooral wordt opgeslagen als 'de bittere herinnering van het lezen als plicht' (De Moor 1992).

Zoals elders is gerapporteerd, laat empirisch onderzoek inderdaad zien dat voor het bevorderen van een latere interesse in lezen, en meer specifiek literair lezen, het helpt om leerlingen enigszins tegemoet te komen (Verboord 2003).¹ Uit dezelfde empirische gegevens blijkt bovendien dat docenten zich hiervan bewust zijn. Tussen 1975 en 2000 is het literatuuronderwijs meer leerlinggericht en minder 'cultuurgericht' geworden (ibid.: 92-93). Geheel in lijn met de sociologische verklaring dat de instroom van leerlingen uit meer uiteenlopende sociale milieus sinds de invoering van de Mammoetwet (1968) docenten noopte hun lessen aan te passen, bleken docenten over de hele linie hieraan bijgedragen te hebben (ibid.: 97). Oudere en jongere docenten, 1e graads en 2e graads, universitair geschoold of niet: elk examenjaar schroefden ze collectief het 'canoniek' gehalte van de literatuurles een klein beetje terug. Blijkbaar werkte de pre-Mammoetwet aanpak eenvoudigweg niet bij de nieuwe generatie leerlingen die in grotere getale dan voorheen uit minder cultureel en literair onderlegde milieus afkomstig was.

Ook de opzet van de literatuurlijst veranderde in de loop van de tijd. Tot 1998 was dit de zogeheten 'leeslijst' of 'boekenlijst'; met ingang van 1998 werd dit het 'leesdossier'. Beide onderwijsinstrumenten hebben als functie leerlingen in het kader van hun eindexamen een aantal (literaire) boeken te laten lezen. Waar de invulling van de leeslijst per school sterk varieerde naar aantal maar minder naar aard van de te lezen boeken, vraagt het leesdossier vwo-leerlingen twaalf boeken te lezen en havo-leerlingen acht boeken, terwijl de vrijheid van het soort boeken lijkt te zijn gegroeid. Het belangrijkste verschil is echter de analyse die leerlingen van de boeken moeten kunnen maken. Was deze bij de leeslijst nog vooral literair van aard, voor het leesdossier is de persoonlijke leeservaring van leerlingen meer centraal komen te staan.² In dit artikel beperken we ons echter tot een analyse van de titelkeuzes, en gebruiken we de term 'literatuurlijst' om naar beide didactische instrumenten te kunnen verwijzen.

Classificaties door leerlingen

De toekenning van kwaliteit aan culturele producten wordt doorgaans vooral in verband gebracht met professionele institutionele actoren zoals critici, academici en docenten (DiMaggio 1987; Van Rees, Janssen en Verboord 2006). Niet alleen geeft hun beroep aan hen een bepaalde handelingsbevoegdheid

(redacteuren en recensenten bepalen welke culturele producten in de krant besproken worden; docenten Nederlands bepalen welke boeken aan leerlingen worden voorgelegd), ook verschaft het hun een bepaalde vorm van autoriteit. Er wordt meer gewicht toegekend aan hun uitspraken over cultureel producten dan aan de uitspraken van iemand die zich niet kan beroepen op een dergelijke sociaal erkende kwalificatie. Institutionele inbedding geldt als een indicatie van expertise, en vergroot daardoor de 'legitimiteit' van voorgestelde classificaties (Bourdieu 1980; Van Rees 1987).

De afgelopen decennia zou de literaire kritiek haar greep op de reputatievorming van kunstenaars steeds meer zijn kwijtgeraakt in een sterk vercommercialiserende culturele wereld (o.a. Van Dijk en Janssen 2001; Janssen 2005). Liefhebbers van 'hoge', door critici gelegitimeerde cultuur hebben hun consumptierepertoire steeds meer aangevuld met 'lage' cultuur (zie Van Eijck, De Haan en Knulst 2002) die doorgaans onbesproken blijft in de kritiek. Tegelijkertijd heeft de aandacht voor kunst en cultuur in de media zich sterk uitgebreid en verbreed naar televisie, publiekstijdschriften, en journalistieke vormen als interview en reportage (Van Dijk en Jansen 2001). Het oordeel van critici lijkt derhalve steeds vaker te worden overstemd. Omdat de legitimiteit van institutionele waardeoordelen alleen kan bestaan bij voldoende 'geloof' hierin (Bourdieu 1980), heeft deze ontwikkeling niet alleen de autoriteit van de kritiek ondermijnd, maar tevens de rol van de consument als institutionele actor benadrukt – en versterkt.

De gesignaleerde toegenomen afstemming van de literatuurles op de leerling is behalve een ontwikkeling binnen één institutionele context (literatuuronderwijs) dan ook onderdeel van een bredere trend. Net als bij volwassen boekenlezers, zijn de smaken, voorkeuren en keuzepatronen van leerlingen steeds belangrijker geworden voor andere partijen in het literaire veld. Ontwikkelingen rondom het literatuuronderwijs wijzen hierop: schoolboeken werden in de loop der tijd van strenge opsommingen van de 'canon' prettig leesbare overzichten met veel hedendaagse literatuur; er verschenen steeds meer goedkope uitgaven van populaire literaire boeken (Bulkboek-serie, later Grote Lijsters-serie); talloze uittrekselboeken kwamen beschikbaar; er verscheen een literair tijdschrift voor jongeren (Diepzee); er werden evenementen georganiseerd (Bulkboek Dag van het Literatuuronderwijs); en, van speciaal belang voor dit artikel, de literaire keuzes van leerlingen werden onderzocht en gerapporteerd – eerst alleen voor volwassenen (*Vrij Nederland* 1972; 1978), later ook gericht op leerlingen zelf (Diepzee 1986 e.v.). De wijze waarop leerlingen literatuur ordenen en rangschikken naar vorm, functie, betekenis en waarde – met andere woorden: classificeren – vormt in toenemende mate een aandachtspunt voor andere deelnemers in het literaire veld.

Voor het analyseren van de structuur van classificaties is het echter zinvol te beginnen bij professionele literatuurspecialisten, waar meer onderzoek naar is verricht. Literaire classificaties bewegen zich tussen het microniveau

van individuele actoren en instellingen (zoals specifieke critici, literaire redacties, docenten), en het meso- en macroniveau van instituties en samenleving (bijvoorbeeld kranten, literaire tijdschriften, universiteiten). Op microniveau handelen dergelijke professionals naar de taken en verantwoordelijkheden die ze zich gesteld zien, strevend naar een zo gunstig mogelijke positie in het veld (Bourdieu 1980). De belangrijkste instrumenten zij tot hun beschikking hebben zijn *selectie* (wat kiezen ze), *evaluatie* (hoe beoordelen ze dit) en *vernieuwing* (hoe zetten ze hun selectie- en evaluatie-instrumenten in ter onderscheiding van anderen). De individuele manoeuvreerruimte is door de inbedding in de eigen institutie en de afhankelijkheid van andere instituties beperkt: zowel het varen van een te eigenzinnige als een te behoudende koers kan hen 'geloof' van anderen in hun expertise kosten. Het eerste kan leiden tot een geïsoleerde positie, het tweede tot het verwijt van gebrek aan visie en originaliteit (Van Rees 1987). In de praktijk worden actoren derhalve in sterke mate geleid door wat wel een 'institutionele logica' is genoemd (o.a. Thornton 2004).

Op meso- en macroniveau fungeren classificaties dan ook als relatief homogene uitingen van waardetoekenning, vooral variërend naar tijd, plaats en type samenleving (DiMaggio 1987). Hoewel de individuele beschouwingen door aggregatie dan zijn opgegaan in een groter geheel, reflecteren classificaties op dit niveau nog steeds individuele toonzettingen, vooral van invloedrijke literatuurspecialisten. Classificaties vormen het collectieve eindproduct van de selecties, evaluaties en vernieuwingen ondernomen door uiteenlopende personen werkzaam binnen een gedeeld institutioneel kader. Individuele classificatie-instrumenten zijn daarom de basis van de hier voorgestelde operationalisatie van classificaties, welke zich richt op drie structurele kenmerken (vgl. Verboord, Janssen en Van Rees 2006). Ten eerste diversiteit: de mate waarin individuen binnen een institutieverschillen vertonen in hun selectie van culturele producten. Ten tweede hiërarchie: de uitkomst van evaluaties van geselecteerde producten door individuen binnen een institutie. Ten derde innovatie: de mate waarin nieuwe producten worden toegelaten door individuen binnen een institutie. Voorbeelden van het gebruik van deze indicatoren zijn te zien in studies naar de muziekindustrie (o.a. Peterson en Berger 1975; Dowd 2004), theaterprogrammering (DiMaggio en Steinberg 1985) en schoolboeken voor het literatuuronderwijs (Verboord 2004).³ Aangetekend dient te worden dat deze studies de keuzes van culturele producenten centraal stellen; ook de analyses van hitparades in het muziekindustrieonderzoek interpreteren de populariteit van popsingles veelal als een vorm van symbolische productie door de muziekindustrie. Voor zover ik weet, is er niet eerder onderzoek is gedaan waarin publiekskeuzes vanuit het beschreven institutionele perspectief zijn benaderd.

Diversiteit

Over de keuzes van het publiek van culturele producten doen tegengestelde beweringen de ronde: enerzijds zouden ze steeds uiteenloper worden, als gevolg van het grotere aanbod, de toenemende diversificatie van culturele genres en de individualisering van de samenleving. Anderzijds wordt juist ook wel beweerd dat keuzes steeds eenvormiger worden. Dit wordt doorgaans in verband gebracht met de standaardisering van culturele producten, de nadruk op commercialisering ('bestsellercultuur') en een eenzijdiger, risicolozere selectiegedrag van culturele bemiddelaars in de media (zie Gans 1999: 14-16; 31-33).

Voor het leesrepertoire van leerlingen gelden in principe soortgelijke argumenten. Mogelijk groeit de diversiteit van hun keuzes door het almaar groeiende aanbod aan titels, en de toegenomen leerlinggerichtheid van het onderwijs. Maar anderzijds zijn de keuzes van leerlingen wellicht steeds meer op elkaar gaan lijken door de opkomst van uittreksels, boekverfilmingen en goedkope edities. Deze ontwikkelingen zouden het voor leerlingen aantrekkelijker maken – door een kleinere tijdsinvestering in de voorbereiding – om titels te kiezen die door één of meer van deze hulpmiddelen toegankelijker zijn.⁴ Ook is de mogelijkheid niet uit te vlakken dat zich in de loop van de tijd op dit gebied golfbewegingen hebben voorgedaan. Mogelijk werden leerlingkeuzes aanvankelijk eenvormiger (door een beperkt aantal uittrekselboeken), om daarna weer meer variatie te vertonen (door het gestegen uittrekselaanbod op internet).

Hiërarchisch gehalte

In de classificatie van culturele genres door institutionele actoren wordt wel een tendens van de hiërarchisering gesignaleerd (o.a. Janssen, Kuipers en Verboord 2005). Dat wil zeggen dat de genres die traditioneel veel aanzien genoten in het maatschappelijke domein steeds meer terrein hebben moeten prijs geven aan andere, voorheen minder belangrijk geachte genres, waardoor het verschil in aandacht en prestige tussen deze genres kleiner werd. Ook binnen de keuzes van consumenten zou deze trend zichtbaar zijn in de toename van het aantal 'omnivore' – dat wil zeggen: 'hoge' en 'lage' cultuur combinerende – cultuurparticipanten (Peterson en Kern 1996). Hiërarchie heeft echter binnen het leesrepertoire van consumenten een iets andere lading dan binnen de evaluaties van producenten. Informatie over de evaluaties van consumenten is immers doorgaans niet voorhanden: waardering kan louter worden afgemeten aan de hoeveelheid lezers, niet aan het gemiddelde waardeoordeel.

Of leerlingclassificaties minder hiërarchisch geworden zijn is de vraag. Jongeren lijken tegenwoordig meer dan ooit gevoelig voor modeverschijnselen en hypes (variërend van de juiste merkkleding tot de nieuwste *boyband*),

waardoor de verschillen tussen de populairste auteurs en degenen daar vlak onder wellicht juist groter zijn geworden.

Innovatie

Innovatie is de enige van de onderscheiden classificatiekenmerken die al eerder expliciet in losse rapportages van het leesgedrag van leerlingen in de jaren zeventig en tachtig aan de orde werd gesteld. In de jaren zeventig zou er een groot gebrek aan vernieuwing zijn geweest; in de jaren tachtig zouden leerlingen steeds meer nieuwe auteurs zijn lezen.⁵ Naar alle waarschijnlijkheid zijn de keuzes van leerlingen door de jaren heen derhalve steeds eigentijdser geworden. Ten eerste doordat het keurslijf van de verplichte literatuurlijst steeds losser werd in een meer leerlinggerichte omgeving. Ten tweede omdat binnen het hele literaire bedrijf jonge debuterende auteurs sneller aanzien konden verwerven dan in vroeger tijden, en daardoor eerder 'lijstwaardig' werden bevonden. Ter indicatie: waar in de schoolboeken uit de jaren '70 vier procent van de besproken auteurs korter dan tien jaar geleden was gedebuteerd, betrof dit in de Tweede Fase-schoolboeken al acht procent (Verboord 2004).

Oriëntatie op andere partijen in het literaire veld

Nu worden leerlingen niet verondersteld, zoals professionele institutionele actoren, elkaar nauwlettend in het oog te houden ten einde de legitimiteit van hun positie in het literaire veld te beschermen. Veeleer behelst de institutionele functie van leerlingen die van afnemer en – daardoor – bevestigende kracht van geproduceerde literaire waarden.⁶ In hun keuzegedrag worden individuele leerlingen dan misschien minder gestuurd door een institutionele logica zoals schoolboeksamenstellers of docenten, als groep kunnen ze beïnvloed worden door processen die hen allen raken: literatuurlessen, boekselecties van bovengenoemde schoolboeksamenstellers en docenten, de verkrijgbaarheid van goedkope boekuitgaven, de beschikbaarheid van boekuittrek-sels, maar ook ontwikkelingen als het actuele boekenaanbod en de wijze waarop andere media zich manifesteren. Andere partijen in het literaire veld, zoals docenten, schoolboeksamenstellers en educatieve uitgeverijen, zijn zich steeds meer bewust van het belang de leerlingclassificaties te erkennen. Tegelijkertijd proberen ze keuzes van leerlingen ook te beïnvloeden. Vanuit hun bemiddelende functie tussen producenten en consumenten kunnen zij immers het literaire aanbod voor de leerling sturen, accenten leggen, en bepaalde keuzes aantrekkelijker maken. Informatie over de voorkeuren van leerlingen kunnen zij hiertoe inzetten. In hoeverre leerlingen zich oriënteren op dergelijke andere institutionele spelers is echter nog niet eerder systematisch onderzocht. Behalve de drie classificatiekenmerken analyseren we daarom

ook de relatie tussen het leesrepertoire van leerlingen en het 'repertoire' van twee aan het literatuuronderwijs gelieerde partijen. De eerste is de literaire kritiek, en dan met name de academische literatuurkritiek, die de grootste invloed heeft op processen van canonvorming (Van Rees 1987).

De tweede groep institutionele spelers die wordt bestudeerd betreft de producenten van 'hulpmiddelen' zoals uittrekselboeken en goedkope edities. Voor deze 'bemiddelaars' vormen leerlingen in eerste instantie afnemers van materiële in plaats van symbolische producten. Het legitimiteitsprobleem waar de literaire kritiek mee worstelt, speelt voor hen daarom nauwelijks. Zonder veel gezichtsverlies kunnen zij, in overeenstemming met het leerlinggericht worden van het onderwijs, hun keuzes aanpassen aan wat de leerling wil. Voor beide vormen van institutionele inbedding formuleer ik een voorlopige verwachting.

Oriëntatie op de literaire kritiek

Wanneer de literatuurlessen steeds minder de keuzes van de academische literatuurkritiek – ofwel, de literaire 'canon' – volgen, mag verwacht worden dat het repertoire van de literatuurlijsten eveneens steeds minder erkende literaire werken zal bevatten. Leerlingen hechten minder aan de waarden zoals die door critici zijn geproduceerd en vermijden vaker werken die deze waarden vertegenwoordigen. Gebruik van de canon werd door didactici ook vooral bekritiseerd op grond van de voor leerlingen te grote complexiteit van deze boeken (De Moor 1992). Juist de complexiteit – in taal maar ook thematiek of plot – zou deze boeken voor critici belangwekkender maar voor leerlingen juist minder aantrekkelijk maken.

Oriëntatie op bemiddelaars

De mate waarin leerlingen gebruiken maken van aangereikte hulpmiddelen zoals uittreksels, goedkope edities en boekverfilmingen is waarschijnlijk sterk toegenomen. Niet alleen is het aanbod aan hulpmiddelen gegroeid, ook lijken de hiervoor verantwoordelijke bemiddelaars meer rekening te houden met leerlingen. Het duidelijkst voorbeeld betreft de goedkope edities: waar Bulkboek in de jaren zeventig en tachtig nog een mix van bekende en minder bekende auteurs uitgaf, richt de Grote Lijsters-serie zich zonder uitzondering op populaire auteurs. Voor verfilmingen geldt dit onderwijsgerichte argument uiteraard niet. Wel zijn jongeren de laatste jaren vaker een expliciete doelgroep voor filmers geworden (denk aan films als *Costa*, *Ik ook van jou* en *Giph*) (Ockhuysen 2003) en heeft de opkomst van de video- en dvd-speler ook dit hulpmiddel naar verwachting in de loop der tijd aantrekkelijker gemaakt.

Gebruikte gegevens

Voor acht verschillende jaren zijn gegevens gevonden over boeken die door leerlingen in het voortgezet onderwijs werden gelezen. Omdat de gegevens uit verschillende bronnen afkomstig zijn, is er onvermijdelijk verschil in de validiteit en betrouwbaarheid van de gegevens. Hieronder worden ze kort besproken. Er zijn alleen gegevens gebruikt die van leerlingen zelf afkomstig zijn. Geen beroep is gedaan op inschattingen door docenten of andere literaire actoren. Alle gegevens zijn gebaseerd op redelijk grote aantallen leerlingen, zij het dat de onderzochte groepen strikt genomen dikwijls niet representatief zijn volgens wetenschappelijke criteria. Met uitzondering van de data uit 1962 lijken er echter geen dramatische vertekeningen in het spel te zijn. Dat de onderzochten vooral havo- en vwo-leerlingen zijn, mag gezien worden als een voordeel, aangezien de literatuurlijst vooral op deze schoolniveaus aanwezig is.

1962: Rapport Hoogveld Instituut

In 1962 voerde het (katholieke) onderzoeksinstituut 'Hoogveld Instituut' een enquête uit naar de leesvoorkeuren van middelbare scholieren. De steekproef bestond uit 900 leerlingen op 16 katholieke scholen verspreid over Nederland. In twee opzichten is de steekproef niet representatief. Ten eerste zijn alleen katholieke leerlingen ondervraagd. Ten tweede zijn de hogere schoolniveaus (hbs en gymnasium) oververtegenwoordigd.

De populariteit van auteurs en titels werd vastgesteld op grond van 26 uiteenlopende (open) vragen, waarin leerlingen gevraagd werd om boeken en auteurs te noemen die zij tijdens hun middelbare schoolperiode gelezen hadden.⁷ In totaal werden 2755 verschillende titels van 1324 verschillende auteurs genoemd. De auteurs / boeken die bij afzonderlijke vragen genoemd werden zijn door de auteurs van de onderzoeksrapporten reeds geclusterd tot één lijst (omdat de originele data verloren zijn gegaan, is hercoderen niet mogelijk). De frequentie waarmee boeken genoemd werden door de totale leerlingsteekproef is in de rapporten niet vermeld, maar moest berekend worden op basis van gerapporteerde chi-kwadraat toetsen (zie Bijlage 1).

Het ontbreken van een expliciete vraag naar de literatuurlijst, alsmede de selectie naar katholieke leerlingen, maakt de gegevens strikt genomen niet vergelijkbaar met de latere gegevens. Echter, men moet bedenken dat er in 1962 nog geen literatuurlijst voor alle schooltypen is. Ook in andere opzichten biedt het secundaire onderwijs in 1962 een nu haast prehistorisch aandoende aanblik: de Mammoetwet is nog niet ingevoerd (pas in 1968), mavo en havo bestaan dus nog niet; de verzuiling is nog onaangetast; en de culturele omwenteling van de jaren '60 – die bij uitstek de jongere generatie zou raken – is nog nauwelijks ingezet. De gegevens vormen daarom, mits met voorzichtigheid

benaderd, een interessante blik op de leessituatie in een andere tijd – waarin empirisch onderzoek bovendien nog zeldzaam is.

1978: *Vrij Nederland*

In 1978 publiceerde *Vrij Nederland* de resultaten van een zelf gehouden onderzoek op acht scholen verspreid over Nederland over welke boeken gelezen werden voor de literatuurlijst (Otten en Hilhorst 1978). Docenten op deze scholen werd verzocht de eindexamenliteratuurlijsten van hun leerlingen op te sturen, waarna geteld werd hoe vaak individuele titels en auteurs hierop voorkwamen. De gepubliceerde resultaten hadden betrekking op 272 vwo-leerlingen en 306 havo-leerlingen. In totaal werden volgens de auteurs ongeveer 650 verschillende titels genoemd. Echter, de ranglijst die gepubliceerd werd betrof louter een top 10. Omdat nog zo'n 35 titels genoemd werden die net onder deze bovenste tien eindigden, kon een top 45 gereconstrueerd worden. Ook van dit onderzoek zijn de originele gegevens verloren gegaan, zodat we ons moesten beperken tot die 45 titels.

1986, 1989, 1993, 1997: *Diepzee*

Uitgeverij Wolters-Noordhoff gaf tussen 1983 en 1998 het specifiek op leerlingen in het voortgezet onderwijs gerichte literaire tijdschrift *Diepzee* uit. In de jaren 1986, 1989, 1993 en 1997 organiseerde het tijdschrift een enquête onder haar abonnees waarin werd gepeild welke (tien) titels zij voor hun literatuurlijst hadden gelezen. In elk exemplaar van het tijdschrift werd een enquêteformulier bijgevoegd dat leerlingen konden terugsturen. In totaal namen telkens tussen de 1400 en 1600 leerlingen deel aan het onderzoek, maar verdere details over de steekproef ontbreken in de rapportages. Duidelijk is wel dat het vooral havo- en vwo-leerlingen uit de hoogste klassen betrof. De resultaten werden voor elk jaar in een top 100 van meest gelezen titels gegoten, vergezeld van het bijbehorende percentage lezers dat verantwoordelijk was voor deze rangorde.

2001, 2005: *Scholieren.com*

Vanaf december 1999 zijn op de website *scholieren.com* door leerlingen geschreven uittreksels van literaire boeken te raadplegen. Het aantal keren dat deze uittreksels opgevraagd zijn geeft een indicatie van de populariteit van de bijbehorende titels in het (in 1998 ingevoerde) leesdossier. Hiervoor zijn een aantal argumenten te geven. Ten eerste is de website specifiek gericht op leerlingen in het voortgezet onderwijs. Behalve de pagina met uittreksels, bevat de site ook andere onderwerpen die leerlingen interesseren: een forum/chatbox, prijsvragen, informatie over films en muziek, et cetera. Verder worden de uit-

treksels expliciet aangeboden als hulp bij het lezen voor het leesdossier (en zijn er ook weinig redenen te bedenken waarom ze anders dan voor schooldoeleinden gebruikt zouden worden). Ten derde worden uittrekselsites in het algemeen, en scholieren.com in het bijzonder, massaal gebruikt door leerlingen. Uit onderzoek bleek dat bijna 90% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs ze consulteert (Van Luijt 2005; Choo 2005). Scholieren.com bleek met 88% veruit de populairste site. Een vierde punt dat hits op uittrekselsites aantrekkelijk maakt als indicator is – mede in het licht van de grote bezoekersaantallen – de objectieve, want computermatige, registratie van het raadplegen van uittreksels. Op grond van deze argumenten – en bij gebrek aan betrouwbaar enquêteonderzoek in deze periode⁸ – worden opvragingen gebruikt als indicator van het voorkomen in het leesdossier.

Van de beheerder van scholieren.com zijn de maandelijkse opvraagfrequenties van alle op de site aangeboden Nederlandstalige titels in de periode december 1999 tot en met maart 2005 verkregen. Voor het jaar 2001 en het jaar 2005 zijn de bezoekersaantallen van de maanden januari tot en met maart⁹ per titel bij elkaar opgeteld. Bij het compileren van een top 100 zijn titels die gericht zijn op lezers van 13 jaar of jonger buiten beschouwing gelaten. Het percentage leerlingen dat een titel las is berekend door het aantal opvragingen van die titel te delen door het totale aantal opvragingen (vermenigvuldigd met 100), en dit weer te delen door een schatting van het gemiddelde aantal opvragingen per leerling (10).¹⁰

In vergelijking tot de gegevens van *Vrij Nederland* en *Diepzee* bieden deze data minder zekerheid over het daadwerkelijk voorkomen van aangevraagde titels in leesdossiers. Echter, omdat de verzamelde gegevens alle gebruikers van deze populaire site betreffen, zijn de aantallen dermate groot¹¹ dat de resultaten robuust genoeg geacht mogen worden voor het construeren van een rangorde van voorkeuren. Wel moeten de percentages leerlingen met enige voorzichtigheid worden bekeken. Tot slot is het niet mogelijk om havo- en vwo-leerlingen hier te onderscheiden van vmbo-leerlingen, die waarschijnlijk meer jeugdliteratuur lezen. Met het vervangen van de leeslijst door het leesdossier, is de keuzevrijheid van de eerste groep echter ook groter geworden. Zo gaven in een recente enquête zo'n 5% van de havo- en vwo-leerlingen aan boeken van jeugdboekenschrijfster Carry Slee voor hun leesdossier gelezen te hebben.¹²

Trends in het leesrepertoire van leerlingen

Om een indruk te geven van de data zijn in Bijlage 2 van elk gebruikt gegevensbestand de 25 meest genoemde titels met bijbehorende auteurs weergegeven. Hoewel ik deze niet afzonderlijk zal bespreken, zal ik in de onderstaande rapportage af en toe ter verheldering auteurs uit deze lijsten noemen die exemplarisch zijn voor de gevonden resultaten.

Diversiteit

Diversiteit is opgevat als de variatie in voorkeuren die leerlingen als groep in een bepaald jaar vertonen. Dit is om te beginnen gespecificeerd als de mate waarin door leerlingen gekozen titels van verschillende auteurs afkomstig zijn. Vervolgens is dit geoperationaliseerd door per jaar het aantal genoteerde auteurs te delen door het aantal boeken, en dit te vermenigvuldigen met 100. De score kan derhalve per jaar lopen van 1 (minimale diversiteit: alle titels geschreven door dezelfde auteur) tot 100 (maximale diversiteit: elke titel geschreven door een andere auteur).¹³ Ten tweede wordt onderzocht in hoeverre de gelezen auteurs verschillen op grond van achtergrondkenmerken als geslacht en genre. Gegeven de traditionele dominantie van mannelijke auteurs met literaire boeken gericht op volwassenen (o.a. Meijer 1988), zou een groeiend aandeel van vrouwen en jeugdboeken tot een grotere diversiteit in de steekproef leiden.

De resultaten in tabel 1 laten zien dat leerlingen in de loop van de tijd een iets minder gevarieerd menu aan leesvoorkeuren zijn gaan vertonen, en derhalve wat eenvormiger geworden zijn in hun keuzes. De diversiteit van de hele steekproef bedraagt in 1962 en 1978 respectievelijk 63 en 76, tegen 58 in 2005. Vanwege de beperktere omvang van de steekproef in die eerste jaren biedt de diversiteitgraad van de bovenste veertig boeken een nog betere meting. Ook zo bezien toont het repertoire van recente leerlingcohorten iets minder variatie in de gelezen auteurs dan dat van vroegere cohorten. Groot zijn de verschillen echter niet, en we moeten ons realiseren dat de data berusten op peilingen met een verschillende opzet.

Zijn leerlingen gevarieerder gaan lezen als het gaat om typen auteurs en boekgenres? De resultaten laten zien dat er in ieder geval vanaf 1997 steeds meer vrouwelijke auteurs op de lijst staan: van 21% in 1962 zakt het percentage vrouwen naar een dieptepunt in 1978 (11%), om te stijgen naar 39% in 2005. Ten aanzien van de keuze van jeugdboeken zien we hoe 1962 afwijkt van de volgende jaren, mogelijk als gevolg van de vraagstelling. In de ontwikkeling vanaf 1978, wanneer de aanwezigheid van dit genre minimaal is, is tot 2001 weinig verandering zichtbaar. Pas in 2001 en 2005, na de introductie van het leesdossier, schiet het percentage naar boven.

Hiërarchie

Voor de hiërarchische verhoudingen is gebruik gemaakt van de leespercentages, dat wil zeggen het percentage leerlingen dat de betreffende titel heeft gelezen. Voor elk jaar is de som van de leespercentages van de eerste tien titels gedeeld door de som van de leespercentages van de eerste veertig titels in de lijst.¹⁴ Vermenigvuldigd met 100 levert dit het aandeel op van de tien meest gelezen titels ten opzichte van de hele top veertig. Hoe hoger dit percentage is,

TABEL 1 Classificatiekenmerken van het leesrepertoire voor de literatuurlijst van leerlingen, 1962-2005

N	1962 1-70	1978 1-45	1986 1-100	1989 1-100	1993 1-100	1997 1-100	2001 1-100	2005 1-100
Diversiteit								
Diversiteitsgraad	63%	76%	52%	52%	49%	53%	56%	58%
Diversiteitsgraad top 40	75%	78%	65%	70%	74%	68%	63%	60%
% Vrouwen	21%	11%	15%	20%	19%	24%	31%	39%
% Jeugdboeken	10%	0%	4%	3%	3%	1%	18%	22%
Hierarchie								
% Top 10 (in top 40)	41%	46%	52%	46%	49%	55%	49%	48%
% Top 40 (in top 100)	-	-	74%	72%	74%	75%	73%	69%
% Vrouwen (in top 40)	17%	16%	24%	25%	19%	29%	37%	38%
% Jeugdboeken (in top 40)	14%	0%	0%	0%	0%	0%	45%	46%
Innovatie								
Literaire leeftijd auteur ^a								
0-9 jaar	4%	2%	3%	7%	8%	8%	8%	5% (1)
10-19 jaar	13% (2)	9% (1)	22% (2)	15% (1)	14%	14% (2)	19% (1)	35% (3)
20-39 jaar	29% (2)	42% (5)	40% (7)	44% (7)	34% (6)	34% (5)	34% (4)	25% (3)
≥ 40 jaar	54% (6)	46% (4)	35% (1)	34% (2)	44% (4)	44% (3)	39% (5)	35% (3)
Gemiddelde leeftijd	38,8	39,1	35,1	33,9	34,3	34,8	33,6	31,9
Literaire ouderdom boek ^b								
0-9 jaar	16%	16%	29% (4)	30% (5)	23% (1)	32% (1)	34% (1)	35% (4)
10-19 jaar	13% (2)	22% (2)	16% (2)	22% (1)	31% (6)	26% (6)	26% (6)	26% (1)
20-39 jaar	44% (5)	27% (4)	32% (4)	28% (4)	24% (3)	20% (2)	17% (1)	19% (4)
≥ 40 jaar	27% (3)	35% (4)	23%	20%	22%	22% (1)	23% (2)	20% (1)
Gemiddelde ouderdom	30,7	30,8	25,0	23,6	23,8	23,2	22,4	21,3

^a Aantal jaren sinds het debuut van de auteur; tussen haakjes telkens absolute aantal auteurs in de top tien.

^b Aantal jaren sinds het verschijnen van de boektitel; tussen haakjes telkens absolute aantal titels in de top tien.

des te schever zijn leerlingen verdeeld over titels, des te hiërarchischer is de lijst. Tevens is gekeken naar het verschil in hiërarchie tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs en tussen boeken voor volwassenen en jeugdboeken. Door het leespercentage van vrouwelijke auteurs en jeugdboeken binnen de bovenste veertig titels te delen door het totale leespercentage van de top veertig (en te vermenigvuldigen met 100), wordt het aandeel van deze groepen in kaart gebracht. Hoe groter dit percentage, des te meer is de traditionele oriëntatie op mannen en volwassenboeken verkleind, des te minder hiërarchisch is de lijst.

Uit de resultaten van tabel 1 blijkt dat in 1962 het leesrepertoire van leerlingen het minst hiërarchisch is van alle onderzochte jaren. In Bijlage 2 is te zien dat in dat jaar de leespercentages van de top tien-titels relatief laag zijn, mogelijk als gevolg van de meetwijze. In de jaren die volgen, schommelt de hiërarchiescore tussen de 46% en 55%, maar van een duidelijke trend lijkt op het eerste gezicht geen sprake. Wanneer we de scores van de bovenste veertig afzetten tegen die van de gehele top honderd (alleen mogelijk voor 1986 en later), lijkt er in 2005 toch een lichte daling van de hiërarchiseringsgraad ingezet te hebben.

Het verleggen van de focus naar de twee onderscheiden deelgroepen – vrouwen, jeugdboeken – geeft een helderder resultaat te zien. Voor deze kenmerken is, zeker in de laatste twee meetjaren, een duidelijk trend van de-hiërarchisering waarneembaar. De verschillen tussen mannen en vrouwen, alsmede tussen volwassenenliteratuur en jeugdliteratuur, nemen af in de leeskeuzes van de leerlingen.

Innovatie

Het innovatieve gehalte van de literatuurlijsten is op meerdere wijzen geanalyseerd. Ten eerste is de gemiddelde ouderdom van de boektitels en de auteurs (opgevat als literaire leeftijd: het aantal jaren sinds het debuut) per jaar berekend. Voor beide berekeningen is een plafond van 60 jaar ingesteld om te voorkomen dat zeer oude boeken tot grote vertekeningen leiden. Hoewel de gemiddelde leeftijd informatief is, vormt het percentage auteurs in de lijst dat minder dan tien jaar geleden debuteerde feitelijk een nog scherpere indicator van innovatie.

Wederom staan de resultaten in tabel 1. De gemiddelde literaire leeftijd van de auteurs bedroeg in 1962 en 1978 nog ongeveer 39, maar zakte in de jaren '80 en '90 tot iets minder dan 32 jaar in 2005. Uitgesplitst naar categorieën is te zien dat het percentage recent gedebuteerden door de tijd heen niet spectaculair stijgt – in 2005 daalt het zelfs enigszins. Opgeteld bij de groep 10 tot 19-jarige schrijverscarrières zien we echter wel een duidelijke trend. In 1962 was 17% van alle titels geschreven door auteurs die minder dan 20 jaar actief schreven; in 2005 was dit meer dan het dubbele (40%). Deze winst ging vooral ten koste van de oudste categorie: hun aandeel slonk van 54% tot 35%. Uiter-

aard is de samenstelling van deze categorie in de loop der tijd sterk veranderd: anno 2005 gelden auteurs als Mulisch, Minco en Wolkers – in 1962 nog jonge auteurs – als de belangrijkste vertegenwoordigers van de oude garde. Dit zijn ook de drie 40+ auteurs die in 2005 in de top 10 staan. De verdeling van de eerste tien auteurs geeft overigens nog een interessant detail prijs: het blijft gedurende de hele periode moeilijk voor auteurs om al in het begin van hun carrière tot de top van de lijst door te dringen. Zelfs Giphart, die in de jaren '90 enorme populariteit werd toegedicht, lukte dat niet (hij haalde in deze periode zelfs niet de top 25). Glastra van Loon is in 2005 de eerste met zijn bestseller *De Passievrucht*.

Tabel 1 geeft tevens de ouderdom van de gelezen titels weer. Ook hier loopt de gemiddelde literaire ouderdom terug, met wederom een knik tussen 1978 en 1986. In 2005 zijn gelezen boeken gemiddeld iets ouder dan 20 jaar. Nog scherper, want niet vertekend door uitschieters naar boven, is de groeiende oriëntatie op de recent verschenen boeken te zien aan de verdeling over categorieën. Is in 1962 en 1978 nog 16% van de boeken minder dan tien jaar oud, in de laatste peiling van 2005 betreft dit 35%. Ook wanneer we de lat minder hoog leggen en auteurs van tien tot twintig jaar meerekenen als recent cohort, spreekt het verschil boekdelen: de 29% van 1962 wordt verre overtroffen door de 61% van 2005. De teruggang schuilt bij de titels niet louter in de alleroudste boeken (Couperus, Van Eeden, Van Schendel zijn geheel verdwenen). Ook de twintig- tot veertigjarige titels hebben aan populariteit ingeboet (zie de sterk verminderde belangstelling voor auteurs als W.F. Hermans, Campert, 't Hart en Van Kooten). Een ander verschil met de anciënniteit van auteurs toont zich in de top 10-noteringen. Geheel in lijn met de vernieuwingsbeweging die vanaf 1986 zichtbaar is, weten recent verschenen titels vanaf dan regelmatig door te dringen tot de bovenste tien.

Oriëntatie op literaire kritiek en bemiddelaars

Oriëntatie op de literaire kritiek

De mate waarin leerlingen zich oriënteren op de literaire kritiek is geoperationaliseerd in termen van het literair prestige dat toegedicht mag worden aan door leerlingen gelezen auteurs. Naarmate leerlingen vaker auteurs lezen die door de kritiek hoog worden gewaardeerd, is deze oriëntatie sterker. Literair prestige is gemeten via het aantal woorden dat aan auteurs wordt besteed in meerdere (inter)nationale literaire encyclopedieën.¹⁵ Literaire encyclopedieën hebben als voordeel dat ze (a) geschreven zijn door professionele institutionele actoren als literatuurwetenschappers en andere critici, (b) beogen het hele literaire spectrum te bestrijken, (c) sterk differentiëren in de mate van aandacht voor auteurs op grond van hun gepercipieerde belang, (d) auteurs

beoordelen op grond van hun gehele oeuvre tot dan toe, en (e) relatief eenvoudig zijn te raadplegen omdat auteurs op alfabetische volgorde staan. De keuze voor literaire encyclopedieën impliceert dat één aspect van de literaire kritiek centraal staat – de academische kritiek – waardoor de nadruk sterk ligt op de literaire canon. Voor elk decennium is per auteur een gemiddelde score berekend. Alle scores zijn herschaald tussen 0 en 100 door te delen door het maximum en te vermenigvuldigen met 100. Mogelijke veranderingen in de classificatiepraktijken van encyclopedieën worden hierdoor grotendeels rechtgetrokken. Om een indicatie te geven: Vondel, die overigens alleen in 1962 tot het literatuurlijstrepertoire behoort, heeft de maximale score van 100, Mulisch' prestige stijgt van 28 in de jaren '60 tot 79 in de jaren '90, Bordewijks score schommelt tussen de 38 en 45, Wolkers zit daar vlak onder (32 à 33) en auteurs als Van Kooten, Giphart en Krabbé blijven vanaf hun debuut rond 5 hangen. Per lijst is het gemiddelde literaire prestige berekend op grond van de aandacht in encyclopedieën uit het betreffende decennium (voor 1993 en 2001: het voorafgaande decennium).

In tabel 2 staan voor elke lijst gemiddelde prestigescores, zowel voor de gehele steekproef (verschilt per jaar) als voor de bovenste veertig titels (beschikbaar voor elk jaar). In 1962 ligt het gemiddelde prestige van door leerlingen gelezen auteurs op 38; iets hoger wanneer alleen de bovenste veertig boeken onder de loep worden genomen. Tot de meest prestigieuze auteurs uit dat jaar behoren klassieke auteurs als Multatuli, Hildebrand en Louis Couperus. Minder door de literaire kritiek besproken auteurs als Bomans, Kortooms en Coolen drukken het gemiddelde echter weer. We moeten ons hier realiseren dat onzeker is of deze auteurs ook altijd voor de lijst gelezen werden. Dit zou betekenen dat het gevonden prestige een onderschatting is. De leerlingen uit 1978 lezen vrijwel evenveel prestigieuze auteurs als die uit 1962: hun gemiddelde ligt op 35. Dit zijn allemaal zekere literatuurlijstauteurs, maar veel van hen (Mulisch, Hermans, Haasse) verkeren op dat moment nog in het midden van hun carrière en hebben derhalve de top van hun waardering nog niet bereikt.

Vanaf 1986 zien we het gemiddelde prestige afnemen. Enerzijds verdwijnen bepaalde oudere prestigieuze auteurs als Couperus en Van Schendel definitief uit beeld; anderzijds genieten nieuwkomers als Keuls, Van Kooten en Krabbé aanzienlijk minder aanzien in de literaire kritiek (zie Bijlage 2). Duidelijk is dat de smaak van leerlingen zich steeds verder verwijderd van die van academici. In 2001 is de prestigescore bijna half zo laag als in 1962. Frappant mag ook heten dat vanaf 1989 de gemiddelde score van de bovenste veertig boeken telkens lager ligt dan van de gehele steekproef. Oftewel, de literaire grootheden die nog gelezen worden staan relatief vaker in de onderste regionen van de lijst.

Oriëntatie op bemiddelaars

De beschikbaarheid van door bemiddelaars geproduceerde hulpmiddelen is telkens geïnventariseerd voor de periode vanaf het ene literatuurlijstjaar tot het volgende (bijvoorbeeld 1962 tot en met 1977), uitgezonderd de periode voor 1962, waarvan geen beginpunt is vastgelegd. Dit gebeurde op twee manieren: beschikbaar gekomen hulpmiddelen in deze periode en de totale hoeveelheid beschikbare hulpmiddelen per periode (cumulatieve score). De repertoires van bemiddelaars gaan in de analyses dus vooraf aan die van de leerlingen, in een poging het probleem van de wederzijdse beïnvloeding enigszins te ondervangen.

Uittreksels zijn het oudste hulpmiddel waarover leerlingen kunnen beschikken. Voor elke titel is in een tweetal naslagwerken¹⁶ opgezocht hoeveel uittreksels in de onderscheiden perioden circuleerden. Hoewel we momenteel bij uittreksels onmiddellijk denken aan het internet, verliep de verspreiding (van door professionals geschreven stukken) tot eind jaren '90 louter via uittrekselboeken. Ten tweede is van elk boek achterhaald of het ooit is verfilmd.¹⁷ Logischerwijs kon de waarde hier alleen 0 (niet) of 1 (wel) zijn. Ten derde is via de Nederlandse Centrale Catalogus uitgezocht in hoeverre van de gelezen titels goedkope uitgaven beschikbaar waren op het moment van notering. Dit konden uiteenlopende series betreffen. Vanaf 1971 verschenen jaarlijks Bulkboeken: een pakket boeken gedrukt op tijdschriftformaat op goedkoop papier, dat via school was te bestellen. Vanaf 1990 gaf uitgeverij Wolters-Noordhoff elk jaar een aantal pockets met literaire boeken uit onder de noemer 'Grote Lijsters'. Later volgden andere series als 'Jonge Lijsters' (jeugdliteratuur) en 'Kroonlijsters' (oudere literatuur). Door het succes van de Lijsters ging Bulkboek in de jaren negentig eveneens pockets uitgeven, onder de serie-naam Penta-pockets.

TABEL 2 Oriëntatie op institutionele contexten door leerlingen, 1962-2005

	1962	1978	1986	1989	1993	1997	2001	2005
<i>Oriëntatie kritiek</i>								
Gemiddelde literair prestige	38,2	35,1	28,3	24,8	29,4	29,8	23,4	21,0
Gemiddelde literair prestige top 40	38,9	36,5	29,0	22,1	25,6	28,2	19,4	17,8
Gemiddelde aantal bladzijden	222	171	198	181	183	206	193	198
<i>Oriëntatie hulpmiddelen</i>								
% uittreksels	16%	78%	78%	85%	64%	77%	88%	62%
% uittreksels (cumulatief)	16%	78%	88%	96%	97%	98%	94%	87%
% verfilmingen	1%	2%	11%	8%	3%	4%	1%	8%
% verfilmingen (cumulatief)	1%	4%	15%	21%	20%	22%	18%	25%
% goedkope uitgaven	0	16%	10%	7%	40%	36%	37%	31%
% goedkope uitgaven (cum.)	0	16%	12%	18%	49%	61%	66%	74%

In tabel 2 is per jaar aangegeven voor welk percentage van de genoteerde titels hulpmiddelen beschikbaar waren. In 1962 zijn slechts van een klein percentage boeken uittreksels beschikbaar. Er zijn nog helemaal geen goedkope uitgaven en slechts één titel is verfilmd. Zestien jaar later is van bijna 80% van de titels in de lijst minimaal één uittreksel te krijgen. Van diverse titels bestaan dan ook Bulkboek-uitgaven en verfilmingen, maar, zoals Otten en Hillhorst (1978: 7) al constateerden, is de invloed hiervan op het leesrepertoire nog beperkt. Vanaf de jaren '80 begint de lijst steeds meer verfilmde boeken te bevatten. Pas vanaf de jaren '90 neemt het aantal goedkoop uitgegeven titels in de lijst een hoge vlucht. Een verklaring voor deze laatste ontwikkeling is overigens eenvoudig: waar Bulkboek jarenlang een mix van bekende en minder bekende auteurs en titels in haar reeks opnam, oriënteerde de Grote Lijsters-serie zich van meet af op de meest gelezen titels.

Multivariate analyses

In welke mate speelt de oriëntatie van leerlingen op de repertoires van critici en bemiddelaars nu een rol in de mate van populariteit? Om hier een indruk van te krijgen is voor elk jaar vanaf 1986 een regressieanalyse verricht op de omgekeerde rangordscore van de titels (positie 1 werd score 100, positie 2 score 99, etc.).¹⁸ De lijsten van 1962 en 1978 zijn buiten beschouwing gelaten vanwege de geringe aantallen. Onafhankelijke variabelen zijn allereerst de literaire prestigescore en de mate van beschikbaarheid van de drie onderscheiden hulpmiddelen (voor uittreksels en verfilmingen zijn de cumulatieve scores genomen; voor goedkope uitgaven de scores in de voorafgaande periode). Tevens zijn drie achtergrondkenmerken in de modellen opgenomen: de literaire leeftijd van de auteur in het betreffende jaar, het geslacht van de auteur en het aantal pagina's van het boek (in vier categorieën hergecodeerd: 100 pagina's of minder, 101-200 pagina's, 201-300 pagina's of meer dan 300 pagina's). Het is immers niet ondenkbaar dat een deel van de effecten van contextuele kenmerken mogelijk moet worden toegeschreven aan auteurs- en/of boekenkenmerken die op een bepaald moment dominant zijn binnen de verschillende repertoires.

In tabel 3 staan de resultaten van de multiple regressieanalyses weergegeven. Gerapporteerd zijn de gestandaardiseerde effecten opdat het relatieve belang van de kenmerken kan worden bepaald. Van de gemodelleerde achtergrondkenmerken is het alleen de literaire leeftijd van de auteur die in elk jaar een (sterk) significant effect heeft op de rangordscore. Recente auteurscohorten staan gemiddeld hoger op de lijst dan eerdere cohorten. Wel neemt het belang van het kenmerk in vergelijking met de andere variabelen in het model langzaam af. Het groeiende belang van vrouwelijke auteurs, dat we al eerder zagen bij de bespreking van de diversiteit van het leesgedrag, wordt in deze analyses bevestigd. In de jaren '00 hebben vrouwen meer kans hoog te eindi-

gen dan mannen. Het aantal pagina's dat een boek telt maakt geen verschil, evenmin als de aandacht die een auteur krijgt in literaire encyclopedieën. Met andere woorden: het oordeel van de literaire kritiek lijkt geen rol te spelen bij de positie binnen de uiteindelijke classificatie – noch in positieve, noch in negatieve zin.

TABEL 3 Invloed kenmerken auteur en titel op rangorde-score titel (gestandaardiseerde effecten)

	1986	1989	1993	1997	2001	2005
<i>Achtergrondkenmerken</i>						
Vrouw	0,036	0,088	0,038	0,045	0,121 [*]	0,119 [*]
Literaire leeftijd	-0,385 ^{***}	-0,303 ^{***}	-0,263 ^{***}	-0,237 ^{***}	-0,222 ^{***}	-0,255 ^{***}
Aantal pagina's	0,075	-0,022	-0,028	0,044	-0,043	-0,043
<i>Institutionele context</i>						
Literair prestige	-,009	-0,055	-0,013	0,060	-0,018	-0,028
Uittreksels (cum.)	0,499 ^{***}	0,514 ^{***}	0,464 ^{***}	0,386 ^{***}	0,362 ^{***}	0,190 ^{***}
Verfilmingen (cum.)	0,259 ^{***}	0,277 ^{***}	0,137 ^{**}	0,102	0,135 ^{**}	0,238 ^{***}
Goedkope uitgaven	0,189 ^{***}	-0,007	0,313 ^{***}	0,320 ^{***}	0,257 ^{***}	0,336 ^{***}
Adj. R ²	35,9	39,9	48,2	34,6	31,3	34,8
N	201	217	237	279	300	308

Rangorde-score van 100 (nr.1) t/m 1 (nr.100).

Significantie: * p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001.

De mate waarin hulpmiddelen voor een boektitel beschikbaar zijn vertoont door de tijd heen vrijwel voortdurend een positieve samenhang met de notering. Tot en met 2001 vormt de beschikbaarheid van uittreksels (in uittrekselboeken) de grootste invloed op de literatuurlijst. Het belang van dit type hulpbron neemt echter in de loop van de tijd af en in 2005 vormen goedkope uitgaven een betere voorspeller van de notering. Bulkboeken speelden in de jaren dat ze het monopolie hadden op goedkope uitgaven een duidelijk kleinere rol in het beslissingsproces van scholieren dan de diverse Lijster-series gingen doen toen die in de jaren '90 begonnen te verschijnen. Dit is af te lezen aan de sterke stijging van het effect van dit type bemiddeling in 1993. Verfilmingen hebben een wisselende weerslag op de positie in de lijst. Van de drie hulpmiddelen is dit ook de meest onafhankelijke: voor zowel samenstellers van uittrekselboeken als uitgevers van goedkope uitgaven vormen leerlingen hun primaire publiek waarmee enige rekening gehouden moet worden. Voor filmers is het afstemmen op jongeren lang niet altijd een doel, al zullen bij de recente verfilmingen van de Giphart-boeken *Ik ook van jou* en *Phileine zegt sorry* deze overwegingen zeker hebben meegespeeld.

Conclusie en discussie

Literatuuronderwijs en leesgedrag van leerlingen worden met regelmaat door literatuurwetenschappers, essayisten en andersoortige 'kenners' bediscussieerd. In dit artikel is geprobeerd veranderingen in het leesrepertoire van leerlingen in het secundair onderwijs in de periode 1962-2005 beter in kaart te brengen met behulp van bestaande data. Het accent lag hierbij op leerlingen uit havo en vwo die vanaf de invoering van het huidige voortgezet onderwijsstelsel boeken voor de zogeheten 'literatuurlijst' moesten lezen. Getracht is het leesgedrag van leerlingen meer systematisch te onderzoeken dan in eerdere rapportages door binnen hun leesrepertoire structurele kenmerken als diversiteit, hiërarchie en innovatie te onderscheiden. Hiermee is voortgeborduurd op theorievorming en onderzoek op het gebied van culturele classificaties (o.a. DiMaggio 1987). Daarnaast zijn dwarsverbanden gelegd tussen het leesrepertoire van leerlingen en de keuzepatronen van twee, nauw aan het literatuuronderwijs verbonden, instituties: de academische literatuurkritiek, die een grote stem heeft in de literaire canonvorming, en de bemiddelaars rondom het literatuuronderwijs die leerlingen voorzien van 'hulpmiddelen' zoals uittrekselboeken en goedkope edities.

De resultaten van het onderzoek suggereren dat op het titelniveau het leesrepertoire van leerlingen in termen van diversiteit of hiërarchisering door de tijd heen weinig is veranderd. Leerlingen lijken iets eenzijdiger te zijn gaan lezen ten opzichte van de jaren '60 en '70. Het verschil tussen populaire auteurs en minder populaire auteurs (mate van hiërarchie) is echter niet heel veel groter geworden. Maar wanneer titels geclusterd worden naar achtergrondkenmerken zoals het geslacht van de auteur en het genre van het boek, is de diversiteit gestegen en de mate van hiërarchie afgenomen. In termen van innovatie laten de keuzes van leerlingen zich in toenemende mate kenschetsen als vernieuwingsgericht. Oudere titels en auteurs hebben steeds meer moeite zich te handhaven in de belangstelling van leerlingen.

Vergelijking van het leesrepertoire met de waardering van auteurs door de literaire kritiek maakte duidelijk dat leerlingen met hun keuzes steeds meer uit de pas zijn gaan lopen met de academische literatuurkritiek. Het gemiddelde literaire prestige van gelezen boeken is in de loop van de tijd sterk gedaald. Zelfs al zouden de critici hun classificatiepraktijken eveneens hebben gewijzigd, de leerlingen hebben dit op veel drastischer wijze gedaan. Tegelijkertijd lijkt de mate waarin leerlingen zich oriënteren op literaire bemiddelaars te zijn gegroeid. Met name het percentage boeken op de literatuurlijst waarvan goedkope edities bestaan is in de jaren '90 beduidend groter geworden. De beschikbaarheid van een goedkope editie lijkt bovendien steeds meer bepalend te zijn voor het verkrijgen van een hoge positie in de rangorde van titels. Het causale verband is daarbij natuurlijk lastig hard te maken. Enerzijds lijken leerlingen vaker te gebruiken wat ze aangereikt krijgen aan hulpmidde-

len, anderzijds zijn bemiddelaars waarschijnlijk steeds meer rekening zijn gaan houden met de smaak van de leerling. Met de voorhanden zijnde gegevens is het eveneens niet mogelijk de 'pure' invloed van de beschikbaarheid van hulpmiddelen te isoleren van de *peer group*-invloed in het keuzegedrag. Er bestaan simpelweg geen gegevens over hoe leerlingen hun literatuurlijst-samenstelling motiveren; meer onderzoek zou hier zeker gewenst zijn.

Er zijn nog een aantal andere beperkingen van de onderhavige studie te noemen. De wisselende vergelijkbaarheid van de gebruikte databronnen (met name de eerste twee jaren ten opzichte van de rest) maakt dat geen definitieve conclusies getrokken kunnen worden uit de gepresenteerde resultaten. Het gebruik van geaggregeerde gegevens beperkte bovendien de gemaakte operationalisaties. Toekomstige metingen van met name diversiteit en hiërarchie zouden baat hebben bij gegevens op individueel niveau. Het bestuderen van institutionele inbedding van leesrepertoires via kenmerken van auteurs en titels lijkt een succesvolle strategie, maar is arbeidsintensief, waardoor in dit onderzoek slechts een beperkt aantal contextuele factoren is opgevoerd. Zo richtte de hier ondernomen operationalisatie van literaire kritiek zich tamelijk eenzijdig op de academische kritiek. Ter vergelijking zou vervolgonderzoek leerlingkeuzes kunnen afzetten tegen de dag- en weekbladkritiek.

Een andere kwestie is in hoeverre de gevonden patronen in het leesrepertoire van leerlingen zich onderscheiden van die van andere boekenlezers in het literaire veld. Bepaalde facetten in het leesgedrag van leerlingen lijken algemenere veranderingen in het literaire veld te reflecteren, zoals de versterkte positie van vrouwelijke auteurs (Vos 2003) en de opmars van semiliteraire genres (Van Rees, Janssen en Verboord 2006). Mogelijk zijn de keuzes van leerlingen derhalve vooral afspiegelingen van veranderingen in het algemene boekenaanbod. Met de hier beschikbare gegevens kon op die vraag geen antwoord worden gegeven. Vervolgonderzoek is ook mogelijk naar de inhoud van de gelezen boeken. Wellicht ziet de classificatie van gelezen boeken er anders uit wanneer de thematiek van de boeken centraal staat. In welke mate kan de nieuwe generatie lijstauteurs bijvoorbeeld ook 'innovatief' worden genoemd in het betreden van nieuwe thematische grond ten opzichte van voorgangers?

Op grond van de hier gepresenteerde bevindingen lijken onheilstijdingen over de huidige leerlinggeneratie tenminste genuanceerd te moeten worden. Het leesrepertoire van de huidige generatie leerlingen vertoont redelijk wat overeenkomsten met die van een paar decennia terug. Ook is het leesgedrag met betrekking tot de gekozen boeken niet veel veranderd; zo blijkt uit onderzoek dat leerlingen uit uiteenlopende examenjaren zich niet van elkaar te onderscheiden als het gaat om de mate waarin ze boeken voor de literatuurlijst uitlazen (zie Bijlage 3). Niettemin hebben zich wel ingrijpende veranderingen voltrokken. Maar de toegenomen diversiteit en de hiërarchisering in gelezen typen auteurs en genres, het inruilen van 'canonieke' auteurs voor de jongere garde en het als minder aantrekkelijk ervaren van literaire zwaargewichten,

weerspiegelen toch vooral bredere culturele ontwikkelingen in de samenleving. Het afgeven op literatuuronderwijs en leerling gaat daarom al te gemakkelijk voorbij aan de omgeving waarin deze zich ontwikkelen. Toekomstige studies zouden deze institutionele relaties verder kunnen uitdiepen. Het valt te hopen dat toekomstige discussies in het publieke domein ook meer oog krijgen voor de bevindingen van empirisch onderzoek op dit gebied.

Noten

* Dit artikel is geschreven met subsidie van het nwo-aandachtsgebied 'Culturele Canons en Culturele Competenties' en het vici-project 'Cultural Classification Systems in Transition'. De auteur wil Susanne Janssen danken voor het kritisch doorlezen van de tekst, en Joost van Luijt en Jon Geerars voor het verkrijgen van de opvraaggegevens van de site scholieren.com.

1 Leerlinggericht literatuuronderwijs is in genoemde onderzoek opgevat als lessen met relatief veel keuzevrijheid, discussie over boeken, en een docent die rekening houdt met de belevingswereld van zijn leerlingen. Cultuurgericht onderwijs daarentegen kent een meer traditionele aanpak van nadruk op literaire meesterwerken, frontaal onderwijs, en weinig compassie met de smaak van leerlingen (zie ook Verboord 2003: 72-78).

2 Ook deze ontwikkeling heeft overigens tot sterk gemengde reacties geleid onder literair-institutionele actoren (vgl. Dirksen 2001: 29; Dautzenberg 2004).

3 De genoemde studies naar de muziekindustrie en theaterprogrammering richten zich louter op innovatie en diversiteit. Overigens niet zozeer vanuit een classificatieperspectief, maar vanuit een culturele industrie-perspectief.

4 Resultaten van afzonderlijke boeken worden weleens toegeschreven aan deze factoren. Zo zou de verfilming van *Het Gouden Ei* van Krabbé (*Spoorloos*) bijgedragen hebben aan de sterke stijging van het boek naar nummer drie in de *Diepzee*-lijst van 1993 (Ten Wolde, 1994). Over de invloed van goedkope uitgaven is de schrijver nog stellig. Waar in 1978 Otten en Hillhorst nog rapporteerden dat de invloed van Bulkboeken niet groot was, noemt Ten Wolde het 'Grote Lijster-effect' als verklaring voor de entree van Brouwers' *Bezonken Rood* in de top 10. In 1991 was het betreffende boek opgenomen in de reeks 'Grote Lijsters', waarmee uitgeverij Wolters-Noordhoff scholieren goedkope edities van literaire werken aanbiedt.

5 *Vrij Nederland* sprak in 1972 over 'de afwezigheid van werkelijk nieuwe literatuur' (Phaffen Van Westerloo 1972: 14). Zes jaar later schreef *Vrij Nederland* over de top-10 van de toenmalige enquête: 'Zij maakt een indruk van volledige tijdloosheid – elke eindexamenkandidaat na 1962 had deze top-tien in kunnen leveren. Als *Kort Amerikaans* er niet op had gestaan zelfs nog eerder' (Otten en Hillhorst 1978: 6). In 1986 tekent *Diepzee* op:

'Een vergelijking tussen de resultaten van het onderzoek van *Vrij Nederland* uit 1978 en die van de *Diepzee*-enquête laat zien dat er tussen toen en nu toch heel wat verschuivingen hebben plaatsgevonden. Vooral de oudjes hebben definitief afgedaan. Ze zijn niet alleen uit de toptien verdwenen, maar ze lijken bijna nog een trap na te hebben gehad ook, zo zijn ze naar beneden gekukeld' (Zantinge en Huizing 1987: 4). En in 1993: 'De oude glorie is in verval, dat is duidelijk' (Ten Wolde 1994: 5).

6 Een aannahme die in het licht van de toenemende afstemming van het onderwijs op de leerling (McEneaney en Meyer 2000) tegenwoordig wellicht enige nuance behoeft: in bepaalde opzichten dienen hun keuzes misschien zelfs wel enige symbolische waarde toegekend te worden. Een van de doelstellingen van dit artikel is dan ook om te onderzoeken of leerlingen inderdaad steeds minder de traditionele literaire waarden bevestigen.

7 Voorbeelden van vragen zijn: 'Vul hieronder boeken in, zoals je er wel méér zou willen lezen', 'Vul hieronder boeken in, zoals je ze nóóit meer zou willen lezen', 'Komt het vaak voor dat je zó door een boek gegrepen wordt, dat je het in één ruk uitleest? Herinner je je misschien de titel van zo'n boek?', 'Noem eens een boek dat je twee keer hebt gelezen'.

8 Recente onderzoeken van opinieblad *HP/De Tijd* (2002) en Karin Laarakkers (2002) waren gebaseerd op enquêtes onder docenten die over hun leerlingen moesten rapporteren. In tegenstelling tot de *Vrij Nederland* enquête uit 1978 betrof dit niet complete lees(dossier)lijsten van individuele leerlingen, maar inschattingen door de docent welke titels en auteurs vaak voorkwamen op deze lijsten. Vertekening door selectieve voorkeuren of herinneringen van de docenten kan hierdoor niet uitgesloten worden.

9 Deze beperking is enerzijds van praktische aard: de gegevens liepen niet verder dan maart 2005. Anderzijds bleken de eerste drie maanden van het jaar – met de schoolonderzoeken voor de deur – ook 'piekmaanden' te zijn in het uittreksels opvragen. Er zijn geen aanwijzingen gevonden dat in deze maanden afwijkende typen titels werden opgevraagd.

10 Omdat we niet weten hoeveel leerlingen verantwoordelijk zijn voor de gevonden opvragingen, weten we strikt genomen niet welk percentage van de leerlingen een titel gelezen heeft. Wanneer we de (ruwe) schatting maken dat gemiddeld elke leerling tien uittreksels raadpleegt, betekent een gevonden percentage van bijvoorbeeld 3% dat 30% van de leerlingen deze titel gelezen heeft. Deze procedure is aangehouden voor een schatting van het leespercentage.

11 In januari, februari en maart 2001 werden respectievelijk 458.146, 314.202 en 541.163 uittreksels opgevraagd; in dezelfde maanden van 2005 waren het 1.548.667, 1.365.795 en 739.761 opvragingen.

12 Eigen analyse gegevens van Van Luijt (2005) en Choo (2005).

13 Deze operationalisering van diversiteit komt, zoals de redactie opmerkte, niet geheel overeen met de omschrijving van de dimensie diversiteit in het theoretisch deel. De beperkingen van de data doen zich hier gelden. Allereerst kunnen we geen leerlingenkeuzes op individueel niveau vergelijken. Ten tweede zijn de absolute leespercentages niet goed vergelijkbaar tussen de jaren. Ten derde beschikken we per databron slechts over informatie over de 100 (of minder) meest gelezen boeken, niet over het totaal aantal genoemde titels.

14 De absolute leespercentages zijn niet goed vergelijkbaar tussen de jaren. De relatieve leespercentages wel, mits met dezelfde N wordt gerekend.

15 De geraadpleegde encyclopedieën zijn: *Wilpert Lexikon der Weltliteratur*, 1963, 1975, 1988, 1997; *Oosthoek Lexicon Auteurs van de 20e Eeuw*, 1966; *Encyclopedia of World Literature in the 20th Century*, 1969-71, 1974-76, 1981-84, 1999; *Cassell's Encyclopedia of World Literature*, 1973; *Lexicon van de Moderne Nederlandse Literatuur*, 1978; *Columbia Dictionary of Modern European Literature*, 1980; *Winkler Prins Lexicon van de Nederlandse Letterkunde*, 1986; *Merriam-Webster's Encyclopedia of Literature*, 1995; en *Oosthoek Lexicon Nederlandse en Vlaamse Literatuur*, 1996. Voor de jaren zestig zijn drie encyclopedieën geconsulteerd; voor de overige decennia telkens vier.

16 Dit waren: *Uittrekselgids* van W. Kleisen (Groningen, 1991: Wolters-Noordhoff) en *Het Uittrekselregisterboek* van ProBiblio (Den Haag, 2001: Biblion Uitgeverij).

17 Via de website: <http://let.kub.nl/cgi-bin/filmilit/filmilit>.

18 Een logistische regressie analyse van de selectie (wel of niet in het repertoire) is niet verricht, omdat dan het probleem zich voordoet de groep van niet-gekozen titels (zeg: het totale aanbod waar uit wordt gekozen) voor elk jaar op consistente wijze samen te stellen.

Literatuur

- Aerden, S. (2002) De leeslijst-loge. *HP/De Tijd*, 19 april 2002.
- Bourdieu, P. (1980) The production of belief: contribution to an economy of symbolic goods. *Media, Culture and Society* 2, 261-293.
- Choo, S. (2005) *Experts versus Gebruikers. Een exploratief onderzoek naar het gebruik van en de waardering voor uittrekselsites op internet onder havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase*. MA Thesis, Media en Journalistiek, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Dautzenberg, J.A. (2004) Iemand weigert het leesdossier of Het herstel van de literaire cultuur. In: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren en H. Bekkering (red.) *Dat moet je gelezen hebben. Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*. Leidschendam: Biblioth Uitgeverij, 133-142.
- DiMaggio, P. (1987) Classification in art. *American Sociological Review* 52, 440-455.
- DiMaggio, P. en K. Steinberg (1985) Conformity and diversity in American resident theaters. In: J.H. Balfe en M.J. Wyszomirski (red.) *Art, ideology, and politics*. New York: Praeger Publishers, 116-139.
- Dirksen, J. (2001) Literatuuronderwijs tussen wetenschap en de werkelijkheid van alledag. *Tsjip/Letteren* 11 (4) 25-30.
- Dowd, T.J. (2004) Concentration and diversity revisited: Production logics and the U.S. mainstream recording market, 1940-1990. *Social Forces* 82, 1411-1455.
- Duell, J. (2000) Assessing the literary: Intellectual boundaries in French and American literary studies. In: M. Lamont en L. Thévenot (red.) *Rethinking comparative cultural sociology. Repertoires of evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, 94-124.
- Dijk, N. Van en S. Janssen (2001) De reuzen voorbij. De metamorfose van de literaire kritiek in de pers sedert 1965. In: J. Bardeel, Ch. Vos, F. van Vree en H. Wijffjes (red.) *Journalistische cultuur in Nederland*. Amsterdam: AUP, 209-235.
- Eijck, K. van, J. de Haan en W. Knulst (2002) Snobisme hoeft niet meer. De interesse voor hoge cultuur in een smaakdemocratie. *Mens en Maatschappij* 77, 153-177.
- Gans, H.J. (1999) *Popular culture & high culture. An analysis and evaluation of taste*. Revised and updated edition. New York: Basic Books.
- Goedegebuure, J. (1989) Afscheid van het lezen? *De Gids* 152, 25-35.
- Griswold, W. (1987). The fabrication of meaning: Literary interpretation in the United States, Great Britain, and the West Indies. *American Journal of Sociology* 92, 1077-1117.
- Hawinkels, K. (1991) Het doel waarnaar wij streven. *Bzzletin* 20, 19-25.
- Janssen, S. (1994) *In het licht van de kritiek: variaties en patronen in de aandacht van de literatuurkritiek voor auteurs en hun werken*. Hilversum: Verloren.
- Janssen, S., G. Kuipers en M. Verboord (2005) Comparing cultural hierarchies. Classifications of high and popular culture in American, Dutch, French and German newspapers, 1955-2005. Paper gepresenteerd op 100th American Sociological Association Annual Meeting, Philadelphia, 13-16 augustus 2005.
- Janssen, S. (2005) Het soortelijk gewicht van kunst in een open samenleving. De classificatie van cultuuruitingen in Nederland en andere westerse landen na 1950. *Sociologie* 1, 292-315.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp (1998) Trends in leisure reading: forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics* 26, 21-41.
- Korsten, F.W. (2005) Nieuwe leren versimpelt onderwijs. *Reformatorisch Dagblad*, 8 november 2005.
- Kousbroek, R. (1982) *De waanzin aan de macht. Anathema's 4*. 3e druk. Amsterdam: Meulenhoff.

- Laarakker, K. (2003) Nooit meer Giphart?! Discussie over de canon in het vernieuwde literatuuronderwijs. *Voors* 21, 118-126.
- Levine, L.W. (1988) *Highbrow, lowbrow: The emergence of cultural hierarchy in America*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Luijt, J. van (2005) *Raakt anciënniteit uit de tijd? Uittrekselsites en de literatuurkeuze van middelbare scholieren*. MA Thesis, Media en Journalistiek, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- McEneaney, E.H. en J.W. Meyer (2000) The content of the curriculum. An institutionalist perspective. In: M.T. Hallinan (red.) *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 189-211.
- Meijer, M. (1988) *De lust tot lezen. Nederlandse dichters en het literaire systeem*. Amsterdam: Sara/Van Genneep.
- Moor, W. de (1980) Overall kloven. Hier en daar een vlonder. *Moer* 1980 (3) 2-14.
- Moor, W. de (1992) De bittere herinnering aan het lezen als plicht. De leesautobiografie als seismogram van de leescarrière. *Spiegel der Letteren* 34, 305-332.
- Ockhuysen, R. (2003) Glamourrevolutie. Marktaandeel Nederlandse film groeit razendsnel. www.cinema.nl/cinema/magazine/news.
- Offermans, C. (1998) Qua sfeer of: Hoe leuk moet het literatuuronderwijs zijn? In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters en A. de Vries (red.) *Een gat in de grens, Ontwikkelingen in literatuur en onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press, 49-59.
- Otten, W.J. en M. Hilhorst (1978) De lijst der lijsten. Een onderzoek naar de literatuurlijst op middelbare scholen. *Vrij Nederland*, 15 juli 1978.
- Os, Pieter van en Sander Pleij (2003) Het deprimerende dogma van de canon. *De Groene Amsterdammer*, 15 maart 2003.
- Peterson, R.A. en D.G. Berger (1975) Cycles in symbol production: The case of popular music. *American Sociological Review* 40, 158-173.
- Peterson, R.A. en R.M. Kern (1996) Changing highbrow taste: from snob to omnivore. *American Sociological Review* 61, 900-907.
- Phaff, J. en G. van Westerloo (1972) De boeken van Hugo de Groot: Wolkers, Bomans en Blyton. *Vrij Nederland*, 26 februari 1972.
- Poll, K.L. (1972) *De bekleemde elite. Essay over het relativiteitsbeginsel in de cultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Rees, C.J. van (1987) How reviewers reach consensus on the value of literary works. *Poetics* 16, 275-294.
- Rees, K. van, S. Janssen en M. Verboord (2006) Classificatie in het culturele en literaire veld 1975-2000. Diversificatie en nivellering van grenzen tussen genres. In: G.J. Dorleijn en C.J. van Rees (red.) *Het literaire veld 1800-2000*. Nijmegen: Van Tilt, in druk.
- Rosengren, K.E. (1998). The climate of literature: a sea change? *Poetics* 25, 311-326.
- Thornton, P.H. (2004). *Markets from culture. Institutional logics and organizational decisions in higher education publishing*. Stanford: Stanford University Press.
- Truijens, A. (1990) Het is dringen aan de top. *Diepzee* 5 (7) 4-7.
- 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. (2004) Auteursclassificaties in literatuurmethoden Nederlands 1968-2000. *Nederlandse Letterkunde* 9: 380-403.
- Verboord, M., S. Janssen en K. van Rees (2006) Indicatoren voor classificatie in het culturele en literaire veld. In: G.J. Dorleijn en C.J. van Rees (red.) *Het literaire veld 1800-2000*. Nijmegen: Van Tilt, in druk.
- Verdaasdonk, H. (1984) Kwaliteitshierarchieën in boeken ten behoeve van het onderwijs in de Nederlandse literatuur. *Spektator* 13, 233-255.
- Vos, Lenny (2003) De alleingang van vrouwelijke schrijvers. *Boekman* 15, 62-66.

- Wolde, M. Ten (1994) De nieuwe Diepzee top-100. *Diepzee* 11 (3), 2-6.
Zantinge, A. en E. Huizing (1987) De leerling de baas. *Diepzee* 4 (5), 4-7.

Bronnen data

- Hoogveld Instituut (1963) *De lektuur van de middelbare schooljeugd. Deel A: De kwantitatieve analyse, band 1: Doel, organisatie en methodiek van het onderzoek*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Hoogveld Instituut (1967) *De lektuur van de middelbare schooljeugd. Deel B: De analyse der kwalitatieve gegevens, band 1*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- Otten, W.J. en M. Hilhorst (1978) De lijst der lijsten. *Vrij Nederland*, 15 juli 1978.
- Zantinge, A. en E. Huizing (1987) De leerling de baas. *Diepzee* 4 (5): 4-7.
- Truijens, A. (1990) Het is dringen aan de top. *Diepzee* 7 (5), 4-7.
- Wolde, M. Ten (1994) De nieuwe Diepzee top-100. *Diepzee* 11 (3), 2-6.
- Diepzee (1997) Diepzee top-100 1997. *Diepzee* 15 (1), 51.
- www.scholieren.com, gegevens gekregen via webmaster Jon Geerars.

Bijlage 1: Reconstructie literatuurlijstrangorde Hoogveld Instituut

Aan de hand van de gerapporteerde chi-kwadraat toetsen is per boektitel en per auteur het aantal leerlingen berekend dat deze titel / auteur noemde. Dit ging als volgt.

Het rapport geeft geen absolute aantallen lezers per titel of auteur, noch percentages lezers van de gehele populatie. Wel wordt per titel en auteur de verdeling van de lezers over vier achtergrondkenmerken gegeven: Geslacht, Klas (3,4,5,6), Urbanisatiegraad (platteland, overgangsgemeente, kleine stad, grote stad, zeer grote stad), en Milieu (hoog, middelbaar, laag). Naast deze percentages per categorie wordt ook telkens de bijbehorende chi-kwadraat vermeld, op grond waarvan de significantie is berekend. Alleen titels en auteurs die (a) minimaal 15 keer zijn genoemd en (b) waarvan de verschillen op het betreffende achtergrondkenmerk significant zijn, worden gerapporteerd. De tabellen in het rapport zijn in volgorde van afnemende waarde van de chi-kwadraat opgesteld.

Omdat ook bekend is hoe de populatie verdeling over deze achtergrondkenmerken is, en hoe groot de totale populatie is (900), kan met de formule van de chi-kwadraat uitgerekend worden hoeveel leerlingen de titel of auteur aangaven te hebben gelezen. Zowel de expected values als observed values kunnen berekend worden door in de formule van chi-kwadraat uiteenlopende waarden voor de N in te vullen, die tot een reeks van chi-kwadraat leiden, waarna de gerapporteerde chi-kwadraat wordt opgezocht in deze reeks en de bijbehorende N wordt genoteerd. Wel dient te worden opgemerkt dat deze methode uitgaat van de totale populatie van 900 leerlingen en geen rekening houdt met een eventueel lagere totaal N door mogelijke missende waarden, omdat deze niet gerapporteerd zijn door de samenstellers van het rapport.

Bijlage 2:

Top 25 door leerlingen gelezen boeken voor de literatuurlijst per jaar		1978	1986	1989
N	70	45	100	100
1	Multatuli / Max Havelaar (17%)	Minco / Het bittere kruid (43%)	Mulisch / De aanslag (46%)	Mulisch / De aanslag (46%)
2	Frank / Het achterhuis (15%)	Ruyslinck / Wierook en tranen (42%)	Hermans / De donkere kamer... (31%)	Minco / Het bittere kruid (26%)
3	Kortooms / Beekman en Beekman (15%)	Den Doolaard / De herberg met... (33%)	Minco / Het bittere kruid (31%)	Hermans / De donkere kamer.. (19%)
4	Hildebrand / Camera obscura (12%)	Haase / Oeroeg (30%)	Ruyslinck / Wierook en tranen (25%)	't Hart / De kroongetuige (19%)
5	Bomans / Erik of het klein... (11%)	Schendel / Het fregatschip... (28%)	Mulisch / Twee vrouwen (21%)	Mulisch / Twee vrouwen (18%)
6	Bordewijk / Karakter (11%)	Wolkers / Kort Amerikaans (25%)	Wolkers / Kort Amerikaans (18%)	Bernlef / Hersenschimmen (17%)
7	Couperus / Eline Vere (9%)	Bordewijk / Bint (25%)	Wolkers / Turks fruit (18%)	Ruyslinck / Wierook en tranen (15%)
8	De Vries / Bartje (9%)	Hermans / Het behouden huis (23%)	Keuls / De moeder van David S. (17%)	Wolkers / Turks fruit (14%)
9	Bordewijk / Bint (8%)	Van Eeden / De kleine Johannes (23%)	Minco / De val (16%)	Van Kooten / Veertig (14%)
10	Elsschot / Lijmen (8%)	Lampo / De komst van Joachim.. (23%)	Keuls / Het verrotte leven van... (15%)	Keuls / Het verrotte leven van.. (14%)
11	Coolen / Dorp aan de rivier (8%)	Wolkers / Turks fruit (23%)	't Hart / De kroongetuige (15%)	Minco / De val (13%)
12	Van Schendel / Het fregatschip... (7%)	Elsschot / Lijmen (20%)	't Hart / Een vlucht regenwulpen (12%)	Keuls / De moeder van David S. (12%)
13	Helman / De stille plantage (7%)	Bomans / Erik of het klein... (19%)	Van Kooten / Veertig (12%)	Reve / De vierde man (11%)
14	Bakker / Ciske de rat (7%)	Claus / De Meisiers (17%)	Vandeloop / Het gevaar (12%)	Wolkers / Kort Amerikaans (11%)
15	Kortooms / Mijn kinderen... (7%)	Streuvels / De oogst (17%)	Bordewijk / Bint (11%)	Frank / Het achterhuis (10%)
16	Van Eeden / De kleine Johannes (7%)	Daisne / De trein der traagheid (17%)	Haase / Oeroeg (10%)	Krabbe / Het gouden ei (10%)
17	Bomans / Kopstukken (7%)	Bordewijk / Karakter (17%)	Hermans / Het behouden huis (10%)	Peskens / Mijn tante Coleta (10%)
18	Haase / Oeroeg (6%)	De Wit / Orpheus in de... (16%)	Lampo / De komst van Joachim... (10%)	't Hart / Een vlucht regenwulpen (10%)
19	Bomans / Pieter Bas (6%)	Reve / De avonden (15%)	Reve / De vierde man (10%)	Van Kooten / Modernismen (9%)
20	Coolen / Kinderen van ons... (6%)	Nescio / Titaantjes e.a. (15%)	Van Kooten / Koot graaft zich... (9%)	Bordewijk / Bint (9%)
21	Van der Leeuw / Ik en mijn speelman (6%)	Campert / Liefdesschijnbewegingen (12%)	Den Doolaard / De herberg met... (9%)	Hermans / Het behouden huis (9%)
22	Wolff & Deken / Sara Burgerhart (6%)	Van Schendel / Een zwerwer verliefd (12%)	Peskens / Mijn tante Coleta (8%)	Lampo / De komst van Joachim.. (8%)
23	Heijermans / Op hoop van zegen (6%)	Gijsen / Klaagied om Agnes (12%)	Frank / Het achterhuis (7%)	Meijsing / Robinson (8%)
24	Van der Leeuw / De kleine Rudolf (5%)	Mulisch / Het stenen bruidsbed (12%)	Elsschot / Kaas (7%)	Haase / Oeroeg (8%)
25	Coolen / De goede moordenaar (5%)	Belcampo / Het grote gebeuren (11%)	Van Eeden / Van de koele meren... (6%)	Van Kooten / Koot graaft zich... (8%)

Vervolg Top 25 door leerlingen gelezen boeken voor de literatuurlijst per jaar

	1993	1997	2001	2005
N	100	100	100	100
1	Mulisch / De aanslag (43%)	Krabbé / Het gouden ei (48%)	Krabbé / Het gouden ei (48%)	Krabbé / Het gouden ei (25%)
2	Bernlef / Hersenschimmen (31%)	Mulisch / De aanslag (30%)	Wolkers / Turks fruit (28%)	Büch / De kleine blonde dood (23%)
3	Krabbé / Het gouden ei (26%)	't Hart / De kroongetuige (30%)	Keuls / Het verrotte leven van... (24%)	Mulisch / De aanslag (18%)
4	Hermans / Donkere kamer... (21%)	Büch / De kleine blonde dood (25%)	Mulisch / De aanslag (23%)	De Loo / De tweeling (17%)
5	Minco / Bittere kruid (19%)	De Loo / Isabelle (24%)	Bernlef / Hersenschimmen (21%)	Glastra van Loon / De passievrucht (17%)
6	't Hart / De kroongetuige (19%)	Minco / Het bittere kruid (22%)	Minco / Het bittere kruid (20%)	Wolkers / Turks fruit (16%)
7	Brouwers / Bezonken rood (18%)	Bernlef / Hersenschimmen (16%)	't Hart / De kroongetuige (18%)	Slee / Afbliven (15%)
8	Mulisch / Twee vrouwen (16%)	Wolkers / Turks fruit (14%)	Haasse / Oeroeg (18%)	Minco / Het bittere kruid (14%)
9	Van Kooten / Veertig (14%)	Hermans / Donkere kamer... (13%)	Büch / De kleine blonde dood (17%)	Van Beijnum / De oesters van Nam Kee (13%)
10	Ruyslinck / Wierook en tranen (14%)	Keuls / De moeder van David S. (13%)	Slee / Afbliven (15%)	Giphart / Phileine zegt sorry (13%)
11	Keuls / De moeder van David S. (14%)	Keuls / Het verrotte leven van... (13%)	Slee / Spijt! (14%)	Slee / Spijt! (10%)
12	Keuls / Het verrotte leven van... (13%)	Ruyslinck / Wierook en tranen (12%)	Keuls / De moeder van David S. (12%)	Friedman / Twee koffers vol (10%)
13	Wolkers / Turks fruit (12%)	Mulisch / Twee vrouwen (12%)	Krabbé / Vertraging (12%)	Krabbé / De grot (10%)
14	't Hart / Een vlucht regenwulpen (11%)	Minco / De val (11%)	Mulisch / Twee vrouwen (12%)	Keuls / Het verrotte leven van... (10%)
15	Bordewijk / Karakter (10%)	Oberski / Kinderjaren (10%)	Bordewijk / Bint (12%)	Krabbé / Kathy's dochter
16	Koolhaas / Vanwege een tere huid (10%)	Elsschot / Kaas (10%)	De Loo / Isabelle (12%)	Giphart / Ik ook van jou (7%)
17	Campert / Het leven is... (10%)	Haasse / Oeroeg (10%)	Ruyslinck / Wierook en tranen (12%)	De Loo / Isabelle (7%)
18	Kooiman / Montyn (10%)	De Loo / De tweeling (8%)	Minco / De val (11%)	Keuls / De moeder van David S. (7%)
19	Bordewijk / Bint (9%)	Brouwers / Bezonken rood (8%)	Glastra van Loon / De passievrucht (9%)	Bernlef / Hersenschimmen (7%)
20	Minco / De val (9%)	Meijsing / Robinson (7%)	Enquist / Het geheim (9%)	't Hart / De kroongetuige (7%)
21	Claus / De Metsiers (8%)	Reve / De vierde man (6%)	Krabbé / De grot (8%)	Krabbé / Vertraging (6%)
22	Peskens / Mijn tante Coleta (8%)	Büch / De hel (6%)	Hermans / Het behouden huis (8%)	Slee / Pijnstillers (6%)
23	Meijsing / Robinson (8%)	Bordewijk / Karakter (6%)	Giphart / Ik ook van jou (8%)	Minco / De val (6%)
24	Lampo / De komst van Joachim... (8%)	Frank / Het achterhuis (6%)	Peskens / Mijn tante Coleta (8%)	Dorrestein / Een hart van steen (6%)
25	Wolkers / Kort Amerikaans (8%)	Palmen / De vriendschap (5%)	Bordewijk / Karakter (7%)	Bordewijk / Karakter (6%)

Bijlage 3: Verschillen tussen leerlingcohorten in de wijze waarop ze voor de literatuurlijst lezen

Ter aanvulling is aan de hand van twee databronnen onderzocht in hoeverre uiteenlopende cohorten leerlingen van elkaar verschillen in hoe ze lezen voor de leeslijst (vanaf 2000: leesdossier). Zijn er verschillen in de mate waarin ze boeken uitlezen en in het plezier dat ze beleven aan de gelezen boeken? Uit de onderstaande tabel blijkt dat hier geen aanwijzingen voor te vinden zijn. Er is binnen elk cohort een groep leerlingen die onder het lezen voor de literatuurlijst tracht uit te komen en de omvang hiervan lijkt redelijk stabiel. Tevens is er geen noemenswaardig verschil waarneembaar in het plezier dat eindexamen-cohorten aan het lezen voor de lijst zeggen te hebben beleefd.

	<i>Gepercipieerde keuzevrijheid (0-3)</i>	<i>Mate van uitlezen (0-3)</i>	<i>Alleen uittreksels gelezen (0-3)</i>	<i>Mate van plezier in lezen (0-3)</i>
Cohort 1975-79 ^b	1,3	2,4	2,5	1,6
Cohort 1980-84 ^b	1,4	2,4	2,5	1,5
Cohort 1985-89 ^b	1,4	2,4	2,6	1,6
Cohort 1990-94 ^b	1,4	2,4	2,5	1,7
Cohort 1995-98 ^b	1,5	2,3	2,5	1,6
Cohort 2005 ^c	1,2	2,5	niet gevraagd	1,5

^a Vragen en antwoordcategorieën luiden: hoeveel vrijheid had u bij het kiezen van de boeken voor uw leeslijst voor het vak Nederlands? (verplichte lijst; verplichte lijst/in overleg andere keuzes; vrij te kiezen/leraar moest goedkeuren; helemaal vrij); hoeveel boeken op uw leeslijst heeft u ook daadwerkelijk uitgelezen? van hoeveel boeken op uw leeslijst heeft u alleen uittreksels gelezen? Met hoeveel plezier heeft u de boeken op uw leeslijst gelezen? (geen, een paar, de meest, alle). Formulering 2005 aangepast: getutoyeerd en 'leesdossier' i.p.v. 'leeslijst'.

^b Bron: Liso, 2001. Oud-leerlingen vbo, mavo, havo, vwo. Gecontroleerd voor examenniveau, geslacht en vorm vragenlijst (telefonisch/schriftelijk). De betreffende cohorten zijn in 2000 retrospectief ondervraagd. Zie Verboord, 2003.

^c Bron: Internet en leesdossier, 2005. Leerlingen havo en vwo, alleen klas 4 en 5. Gecontroleerd voor examenniveau en geslacht. Leerlingen zijn hier aan het eind van het schooljaar ondervraagd. Vragen uit Liso 2001 zijn gerepliceerd. Zie verder Choo, 2005; Van Luijt, 2005.