

'Liever luie lezers dan geen lezers'

De invloeden van verschillende tekstvormen van Middelnederlandse verhalen op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer en het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* in het Nederlandse historisch literatuuronderwijs.



Radboud Universiteit Nijmegen

The influences of various forms of texts of Middle Dutch stories on the narrative engagement and the reading enjoyment of the reader and the achievement of the learning objective *cultural transmission* in Dutch historical literary education.

Key words: Narratieven, Narratieve betrokkenheid, Leesplezier, Middelnederlands

Masterscriptie Communicatie & Beïnvloeding, Radboud universiteit Nijmegen

Naam Student: Noekie van den Ham

Cursus: Masterscriptie Communicatie & Beïnvloeding, LET-CIWM401-2019-JAAR-V

Scriptiebegeleider: Dr. W.F.J. van Meurs

Tweede lezer: Dr. W.J.P Stommel

Inleverdatum: 17-01-2020

Woordenaantal: 14.602

Samenvatting

In het historisch literatuuronderwijs worden veel Middeleeuwse teksten gelezen, maar blijkt de waardering van deze teksten door leerlingen erg laag (Dera, 2019). Om te voorkomen dat Middeleeuwse literatuur minder gelezen wordt, kan gekozen worden voor een hertaling van de oorspronkelijke Middelnederlandse teksten (Parlevliet, 2011). Hertalingen die zijn geschreven in de moedertaal van een lezer kunnen leiden tot meer narratieve betrokkenheid en leesplezier van de lezer bij het verhaal dan teksten geschreven in een taal die niet goed wordt beheerst, zoals oorspronkelijke Middelnederlandse teksten (Busselle & Bilandzic, 2009; Chung-Fat-Yim, Cilento, Piotrowska, & Mar, 2019; Green, Brock, & Kaufman, 2004). In het huidige onderzoek werd nagegaan wat de effecten waren van het aanbieden van de oorspronkelijke tekst en van verschillende soorten hertalingen op de narratieve betrokkenheid en op het leesplezier van lezers. Bovenbouwleerlingen uit havo en vwo werden blootgesteld aan drie verschillende tekstvormen van fragmenten uit het verhaal *van Sente Brandaen*: Het oorspronkelijk Middelnederlands narratief, een poëziehertaling en een prozahertaling. Leerlingen evalueerden de teksten onder andere op de narratieve betrokkenheidsschaal van Busselle en Bilandzic (2009). Op grond van de resultaten van het experiment kan geconcludeerd worden dat de narratieve betrokkenheid bij de hertalingen hoger lag dan bij de oorspronkelijke tekst. Op de losse subdimensie narratief begrip werd dit effect ook gevonden, maar voor de subdimensies narratieve aanwezigheid, aandachtfocus, emotionele betrokkenheid en ook voor het leesplezier bleef dit verschil uit. De mate van narratieve betrokkenheid en leesplezier bij de leerlingen verschilde niet tussen de poëziehertaling en de prozahertaling. Regressie-analyses toonden aan dat de moeilijkheidsgraad van de taal in bijna alle gevallen invloed had op zowel de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de leerling, hoewel deze invloed niet hoog was. Als laatste bleken geen verschillen te bestaan tussen de versies bij het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht*. Op basis van het onderzoek wordt voor het literatuuronderwijs aanbevolen om in plaats van de oorspronkelijke tekst een hertaling aan te bieden ongeacht welke vorm.

Inleiding

“In het hoofd kruipen van voorgangers maakt het verleden tastbaar” (Van Oostendorp, 2018). Zo luidde een uitspraak van Marc van Oostendorp, hoogleraar Nederlands aan de Radboud Universiteit. In een artikel in het NRC Handelsblad spreekt hij zijn zorgen uit over de gesteldheid van de kennis van docenten en leerlingen over de Nederlandse letterkunde van voor 1880 (Van Oostendorp, 2018). Gesteund door andere collega's en schrijvers geeft hij het belang van Middelnederlandse literatuur aan: Het lezen van historische klassiekers vergroot het taalgevoel en empathisch vermogen en laat de lezer kennis maken met andere werelden en tijden.

De Nederlandse cultuur is rijk aan historische verhalen, die in het middelbaar onderwijs nog altijd gelezen worden. Vele van deze canonieke teksten, waaronder *Van den vos Reynaerde*, *Karel en de Elegast* en *Mariken van Nieumegen*, nemen een prominente rol in binnen de literatuurlijst van bovenbouwleerlingen (Dera, 2019). Ondanks dat veel historische klassiekers hoog op de leeslijst staan, zijn de zorgen van van Oostendorp niet onterecht. De richtlijnen van de leeslijst in het voortgezet onderwijs komen niet overeen met de voorkeur van de gemiddelde leerling. Middelnederlandse letterkunde wordt door scholen het meest aangeboden, maar door leerlingen het minst gewaardeerd. De meeste leerlingen tonen weinig interesse in historische letterkunde en verkiezen moderne literatuur in de leeslijst boven de Middelnederlandse verhalen (Dera, 2019).

De grote verschillen tussen voorkeur en aanbod in de leeslijst vragen om verder onderzoek naar alternatieven voor de oorspronkelijke Middeleeuwse teksten. Een mogelijk alternatief is het gebruik van een hertaling (Dera 2019; Parlevliet, 2011; Slings, 2007). Een hertaling leidt tot meer tekstbegrip bij de lezer, wat kan zorgen voor een hogere betrokkenheid bij het narratief en meer leesplezier (Busselle & Bilandzic, 2009; Chung-Fat-Yim et al., 2019; Green et al., 2004; Sherry, 2004).

Enkele onderwijsmethodes bieden al hertalingen van Middelnederlandse literatuur aan zoals ThiemeMeulenhoff met *Laagland, literatuur en lezer* (Van der Meulen & Van der Pol, 2018) en Malmberg met *literatuurgeschiedenis en theorie* (Dautzenberg, 2019). Er zijn echter nog geen onderzoeken naar de invloed van deze alternatieve vormen op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer. In het huidige onderzoek wordt onderzocht wat de effecten van verschillende soorten hertalingen van Middelnederlandse teksten zijn op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer en het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* binnen het historisch literatuuronderwijs.

1.1 Functies van narratieven

Narratieven zijn representaties van aan elkaar verbonden personages en gebeurtenissen met een herkenbare structuur. Een narratief speelt zich in een specifieke tijd en ruimte af en geeft de lezer verschillende boodschappen en interpretaties mee over de thematiek van het verhaal (Kreuter et al., 2007). Narratieven kunnen verschillende vormen aannemen en hebben daarbij diverse functies, zoals het overtuigen van het publiek en het uitoefenen van invloed op bepaalde standpunten, houdingen en gedragsintenties (De Graaf, Hoeken, Sanders, & Beentjes, 2009).

In het onderwijs worden narratieven met een literaire vorm frequent ingezet in onder andere het (historisch) literatuuronderwijs. Het narratief dient de leerling dan niet direct te overtuigen en aan te zetten tot gedragsverandering, maar brengt de leerling wel informatie bij over standpunten en meningen van anderen. Het inzetten van een literair narratief kan de taal- en leesvaardigheid van een leerling verbreden en heeft daarnaast ook als doelen om de lezer kennis te laten maken met andere culturen en wereldbeelden en zich op persoonlijk vlak te ontwikkelen (Shazu, 2014; Slings, 2007).

1.2 Narratieven en de betrokkenheid van de lezer

Hoe een verhaal overkomt bij de lezer is afhankelijk van het begrip van het verhaal, wat samenhangt met de narratieve betrokkenheid van de lezer. De narratieve betrokkenheid van de lezer is eerder onderzocht in de vorm van identificatie met het personage (Cohen, 2001), transportatie van de lezer (van Laer, de Ruyter, Visconti, & Wetzels, 2014) en het "in de flow raken" met een narratief en er de volledige aandacht aan geven (Sherry, 2004).

Wanneer een lezer zich identificeert met een personage in het narratief neemt hij of zij het perspectief van het personage (tijdelijk) over en wordt er rekening gehouden met de gevoelens en gedachten van dit personage (Cohen, 2001). Naast identificatie is ook transportatie een belangrijke dimensie van de narratieve betrokkenheid van een lezer. Volgens Gerrig (1993) wordt de lezer tijdens het verwerken van het narratief "getransporteerd" in een andere wereld. Dat wil zeggen dat de lezer volledig in de wereld van het verhaal raakt, waardoor hij of zij de echte wereld om zich heen vergeet en sommige aspecten van de realiteit, zoals tijdsbesef, wegvallen (Green & Brock, 2000). Een concept dat gelinkt is aan de transportatie van een lezer is flow. Wanneer de lezer zich compleet focust op het narratief en daardoor het algemene bewustzijn van zichzelf, de buitenwereld en de anderen om zich heen verliest wordt dit ook wel het "in de flow van het narratief raken" genoemd (Csikszentmihalyi, 1997; Busselle & Bilandzic, 2009; Sherry, 2004).

In het onderzoek van Busselle en Bilandzic (2009) werd een schaal voor narratieve betrokkenheid samengesteld die gebaseerd is op de bovenstaande aspecten van het verwerkingsproces van narratieven. Er werden twee factoranalyses uitgevoerd met data van studenten uit de Verenigde Staten die verschillende filmfragmenten te zien kregen. De proefpersonen dienden een enquête in te vullen met daarin verschillende categorieën met vragen over hun narratieve ervaring. Uit al deze categorieën is uiteindelijk een betrokkenheidsschaal tot stand gekomen, bestaande uit vier dimensies: narratief begrip (het begrijpen van een narratief), narratieve aanwezigheid (gelinkt aan transportatie) aandachtfocus (gelinkt aan het “in de flow raken” van een narratief) en emotionele betrokkenheid (gelinkt aan identificatie) (Busselle & Bilandzic, 2009).

1.3 Narratieve begrip, narratieve aanwezigheid en taalverwerking

De term narratief begrip houdt in dat de lezer volledig begrijpt wat de rode draad in het verhaal is en het kan plaatsen in de context waarin het verhaal zich afspeelt. Om een narratief te kunnen begrijpen dient de lezer het verhaal zonder complicaties of onduidelijkheden en op een goede manier te verwerken. Dit doet een lezer via mentale processen, waarbij verschillende kaders worden gecreëerd die betekenis geven aan het verhaal. De kaders zijn een representatie van de plaatsen, de personages en de gebeurtenissen. Ze worden gecreëerd door de bestaande kennis van de lezer te koppelen aan de thematiek die in het narratief voorkomt (Busselle & Bilandzic, 2009).

Complicaties of onduidelijke teksten kunnen mogelijk leiden tot minder narratief begrip. Oppenheimer (2006) onderzocht wat de invloed was van het gebruik van moeilijke woorden en zinnen in een tekst op de mate waarin een lezer de tekst waardeert en accepteert. Hij constateerde dat wanneer teksten meer complex en moeilijk zijn, de lezer meer moeite heeft met het begrijpen en het verwerken van die tekst. Er wordt verwacht dat wanneer de mate van complexiteit van een tekst stijgt, het narratief begrip van een lezer mogelijk kan dalen.

Naast het narratief begrip, is ook de narratieve aanwezigheid van de lezer een onderdeel van de narratieve betrokkenheid. Hoe meer een lezer zich aanwezig voelt in een verhaal en de wereld om zich heen vergeet, hoe hoger de narratieve aanwezigheid (Busselle & Bilandzic, 2009). In eerder onderzoek werd gevonden dat storende factoren die de complexiteit van een tekst verhogen (zoals het krijgen van een extra taak naast het lezen van de tekst) niet alleen het narratief begrip, maar ook de narratieve aanwezigheid van de lezer laat dalen (De Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000). Het lezen van een tekst in een taal

die men niet volledig beheerst kan de lezer (net als bij een extra taak) meer afleiden van de inhoudelijke tekst. Dit kan leiden tot meer complicaties bij het verwerken van het narratief, omdat de lezer naast het lezen van het verhaal, ook bezig is met het ontrafelen van de taal. Op basis van bovenstaande bevindingen wordt verwacht dat een moeilijke taal zoals het Middelnederlands een storende factor is tijdens het lezen van een verhaal, wat zorgt voor meer complexiteit. Deze complexiteit zou kunnen leiden tot minder narratief begrip en minder narratieve aanwezigheid. (De Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000).

Hoewel eerder verbanden werden gevonden tussen de narratieve betrokkenheid van de lezer en de taal waarin de tekst geschreven was of het taalgebruik dat binnen een tekst werd gehanteerd, werd in het onderzoek van Chung-Fat-Yim et al. (2019) geen direct verschil gevonden in het gebruik van verschillende talen in teksten. De studie onderzocht het verschil in de mate van transportatie tussen proefpersonen die het Engels als moedertaal hadden (L1) en proefpersonen die het Engels als tweede taal gebruikten (L2). Analyses van een Engelse narratieve tekst, een Engelse podcast en een Engelse film toonden aan dat de proefpersonen in alle gevallen een gelijke mate van transportatie ervoeren. Dat de studie van Chung-Fat-Yim et al. (2019) geen direct verschil aantoonde in onder andere transportatie (wat samenhangt met narratieve aanwezigheid) tussen narratieven in een eerste of tweede taal kan verklaard worden. Het onderzoek werd namelijk uitgevoerd onder tweetalige proefpersonen die zowel de moedertaal als de tweede taal erg goed beheersten, waardoor het verschil in kennis tussen beide talen minimaal was. Het gebrek aan een duidelijk verschil tussen de kennis van de Engelse taal van de verschillende groepen proefpersonen heeft mogelijk ook geleid tot weinig verschil in de narratieve aanwezigheid tussen de verschillende groepen.

In het huidige onderzoek wordt gebruik gemaakt van verhalen in zowel het Middelnederlands als het modern Nederlands. Ondanks dat de moderne Nederlandse taal afstamt van het Middelnederlands, hebben de meeste leerlingen vaak nog geen eerdere ervaring met de oude vorm van de taal (Burger, 1988). Dit maakt de kloof tussen de kennis van het modern Nederlands en het Middelnederlands relatief groot, wat zou kunnen leiden tot een mogelijk verschil in het narratief begrip en de narratieve aanwezigheid van de leerlingen bij het lezen van oorspronkelijke narratieven in het Middelnederlands of het lezen van hertalingen in het modern Nederlands. Hieruit volgen de onderstaande hypothesen:

H1a: Het gebruik van een hertaling leidt tot meer narratief begrip van de lezer dan het gebruik van de oorspronkelijke tekst in het Middelnederlands.

H1b: Het gebruik van een hertaling leidt tot meer narratieve aanwezigheid van de lezer in het verhaal dan het gebruik van de oorspronkelijke tekst in het Middelnederlands.

1.4 Aandachtfocus en taalverwerking

De mate van narratieve betrokkenheid is ook afhankelijk van de aandachtfocus van de lezer. Dit is de mate waarin de lezer aandacht kan houden bij het narratief zonder afgeleid te worden door de omgeving (Busselle & Bilandzic, 2009). In eerder onderzoek van Green en Brock (2000) kregen respondenten de opdracht om een tekst te lezen. De helft van deze respondenten werd gevraagd om naast het lezen van de tekst, de woorden die als te moeilijk werden ervaren te omcirkelen. Uit resultaten is gebleken dat deze groep respondenten een mindere mate van transportatie ervoer bij de tekst dan de andere groep respondenten, die gevraagd werd om de tekst aandachtig te lezen (Green & Brock, 2000). Volgens Green en Brock (2000) wordt de mate van transportatie mede bepaald door de aandachtfocus van de lezer bij een tekst. Dit onderzoek toont aan dat wanneer lezers een extra taak krijgen dat het omcirkelen van moeilijke woorden bevat, de transportatie en dus de aandachtfocus van lezers lager zal zijn (Green & Brock, 2000).

Het effect van de verstoring van het natuurlijke leesproces van lezers werd ook in het onderzoek van de Graaf et al. (2009) gevonden. In een experiment met 152 communicatie-studenten werd onderzocht of taalfouten invloed hadden op de aandachtfocus van lezers. Er werd gevonden dat respondenten die het verhaal met taalfouten lazen minder aandacht hadden voor het verhaal dan respondenten die het verhaal zonder taalfouten lazen. Dit bevestigt de constatering van Green en Brock (2000) dat wanneer het natuurlijke leesproces van de lezer wordt verstoord (door incorrecte spelling of een moeilijke taal), de aandachtfocus lager is en de lezer minder in de flow van het verhaal zit.

De effecten die een extra taak met moeilijke woorden en het lezen van een tekst met taalfouten hebben op de aandachtfocus, kunnen wellicht ook optreden bij een tekst geschreven in een ouderwetse vorm van de moedertaal. Bij het lezen van een Middelnederlands tekst is de taal moeilijker te begrijpen voor de leerlingen dan bij het lezen van een hertaling in het modern Nederlands. Het moeilijke taalgebruik kan worden gezien als storende factor van het natuurlijk leesproces van de leerling, wat kan leiden tot een lagere aandachtfocus. Hierop volgt onderstaande hypothese:

H1c: Het gebruik van een hertaling leidt tot een hogere mate van aandachtfocus bij het verhaal dan het gebruik van het oorspronkelijke narratief in het Middelnederlands.

1.5 Emotionele betrokkenheid en taalverwerking

De laatste dimensie van de narratieve betrokkenheidsschaal van Busselle en Bilandzic (2009) is de emotionele betrokkenheid van een lezer bij een narratief. Dit staat gelijk aan de mate waarin een lezer meevoelt met de gebeurtenissen en personages en/of dezelfde gevoelens overneemt.

In het onderzoek van Puntoni, De Langhe, en Van Osselaer (2009) werd de emotionaliteit van tweetalige respondenten gemeten bij verschillende tekstvormen van informatie (bijvoorbeeld slogans) in verschillende talen. Emotionaliteit kan meerdere betekenissen hebben, maar is in dit geval was het de mate waarin een persoon zowel positieve als negatieve emoties voelde die werden opgeroepen door een tekst. In het onderzoek werd gevonden dat teksten in de moedertaal als meer emotioneel werden beschouwd dan teksten geschreven in de tweede taal (Puntoni et al., 2009). Dit resultaat werd ook gevonden in een fMRI onderzoek van Hsu, Jacobs, en Conrad (2015). In de studie werden de emotionele reacties van tweetalige Duitse proefpersonen bij fragmenten uit narratieven geanalyseerd. Voor het onderzoek werden verschillende passages uit de *Harry Potter*-serie van J.K. Rowling gemanipuleerd door ze positief of negatief te kleuren of door emotioneel-neutrale woorden te gebruiken. Uit een analyse, bestaande uit scans die de hersenactiviteit van de proefpersonen maten, werd geconcludeerd dat emotionele betrokkenheid van een lezer sterker was bij het lezen van een tekst geschreven in de moedertaal dan bij het lezen van dezelfde inhoudelijke tekst geschreven in een tweede taal.

Bovenstaande onderzoeken tonen aan dat emotionele betrokkenheid bij de moedertaal hoger ligt dan bij een andere taal. Middelbare scholieren kunnen het Middelnederlands ook als een vreemde taal ervaren. Ondanks dat het Middelnederlands een directe voorganger is van hun eigen moedertaal, zijn de leerlingen de taal niet machtig. De resultaten van eerdere onderzoeken leiden tot de volgende hypothese:

H1d: Het gebruik van een hertaling leidt tot meer emotionele betrokkenheid van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van het oorspronkelijke narratief in het Middelnederlands.

1.6 Leesplezier en taalverwerking

Een veelbesproken doel van het lezen van een verhaal is dat het moet zorgen voor een plezierige ervaring. Plezier is een breed begrip met verschillende interpretaties. In de brede zin wordt het woord plezier gezien als 'prettige, affectieve reactie op een stimulus' (Green et al., 2004, p. 311). Volgens Oliver (2003) is het ervaren van plezier niet per se gelinkt aan

positieve associaties, maar kan het elke mogelijke vorm aannemen zoals het voelen van blijdschap, maar ook verdriet. Het plezier hebben in het lezen van een verhaal wordt door onderzoekers gezien als een belangrijke functie van een narratief (Sherry, 2004). Wanneer een lezer meer plezier ervaart bij een verhaal kan dit onder andere leiden tot een betere gemoedstoestand van de lezer (Green et al., 2004).

In eerdere onderzoeken werd gevonden dat de mate van leesplezier kan samenhangen met transportatie (narratieve aanwezigheid). Wanneer de transportatie bij een lezer stijgt, zal de lezer ook meer plezier ervaren bij het verhaal (Green et al., 2004). Daarnaast werd er een positieve correlatie gevonden tussen leesplezier en de mate waarin een lezer in de flow raakt met een tekst (aandachtfocus) en de identificatie van een lezer met de tekst en personages (emotionele betrokkenheid) (Bilandzic & Busselle, 2011; Sherry, 2004). In het onderzoek van Busselle en Bilandzic (2009), waarin deelnemers een aflevering kregen te zien van de Amerikaanse series *Rescue Me* en *The Station Agent*, bleek dat de vier subdimensies van narratieve betrokkenheid allemaal correleerden met de mate waarin deelnemers plezier ervaarden. Hoe hoger het narratief begrip, de narratieve aanwezigheid, de aandachtfocus en de emotionele betrokkenheid, hoe meer plezier het publiek ervaarde bij het verhaal (Busselle & Bilandzic, 2009).

Eerder werd de verwachting uitgesproken dat een hertaling tot meer narratieve betrokkenheid zal leiden dan een Middelnederlandse tekst. Aangezien uit eerdere studies blijkt dat een hogere mate van narratieve betrokkenheid zal leiden tot meer leesplezier, wordt de volgende hypothese opgesteld:

H2: Het gebruik van een hertaling leidt tot meer leesplezier van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van het oorspronkelijk narratief in het Middelnederlands

1.7 Soort hertaling en narratieve betrokkenheid en leesplezier

In de context van het literatuuronderwijs kunnen historische narratieven worden aangeboden in de vorm van een hertaling. Volgens Parlevliet (2011) dient een goede hertaling aan te sluiten bij de literaire competentie, de levenservaring en de belevingswereld van een leerling (Parlevliet, 2011; Slings, 2007). Een hertaling kan zorgen voor een beter begrip van de tekst, wat uiteindelijk kan leiden tot een beter verloop van de cultuur- en informatie overdracht naar een leerling. Letterkundigen waren eerst streng tegen hertalingen, omdat ze niet overeenkomen met de schrijfstijl van de oorspronkelijke schrijver (Burger, 1988) en omdat veel belangrijke gebeurtenissen van het verhaal verloren zouden gaan (Mathijssen, 1983).

Deze opvatting werd onlangs bijgesteld door onder andere Marita Mathijssen, die aangaf met de uitspraak 'liever luie lezers dan geen lezers' dat hertalen nog de enige mogelijkheid is om jongeren Middeleeuwse literatuur te laten lezen (Bolwijn, 2018, p. 1).

Middelnederlandse narratieven zijn in verschillende tekstvormen hertaald. Veel van deze hertalingen worden aangeboden in proza, maar er bestaan ook versies die in versvorm op rijm zijn gemaakt (Uyttendaele, 2018). Hoewel deze rijmvarianten op Middelnederlandse narratieven deel uit maken van de moderne hertalingen, is poëzie over het algemeen minder geliefd bij leerlingen dan proza (Dera, 2019). In het onderzoek van Dera (2019) werd gevraagd naar hoe leuk leerlingen het lezen van poëzie en het lezen van proza vonden. Hieruit bleek dat prozateksten hoger scoorden dan poëtische teksten. In een vragenlijst voor docenten werd ook gevraagd naar de poëtische interesses van leerlingen. Zij gaven aan dat ze dachten dat leerlingen in hun vrije tijd (vrijwel) nooit poëzie lazen en dat prozateksten meer in trek zouden zijn (Oberon, 2016).

Slings (2000) sprak in zijn onderzoek naar historische literatuur de voorkeur uit naar een prozahertaling boven een poëziehertaling. Hij beaamt dat een poëtische vorm afleidend is van de inhoud van de historische tekst, die volgens hem het meest belangrijk is. Hoewel de oorspronkelijke teksten zelf een rijmende opbouw hebben, is dat meer te danken aan het feit dat dit gebruikelijk was in de Middeleeuwen dan dat er bewust voor een poëtische vorm werd gekozen. De eerste auteurs van de Middeleeuwse teksten hadden meer de intentie om zinnen op elkaar te laten rijmen en niet direct om bewust poëzie te schrijven (Slings, 2000). De rijmende teksten kunnen daardoor door de lezer al snel als Sinterklaasrijm worden beschouwd, een vorm die regels ook op elkaar laat rijmen, maar niet altijd als poëtisch wordt gezien (Burger, 1988). Hierdoor kan de poëziehertaling door de lezer wellicht als te kinderlijk ervaren worden.

Middeleeuwse teksten geschreven in rijmende vorm kunnen naast kinderlijk wellicht ook als moeilijk worden ervaren door leerlingen (Stalker, 1982). Wanneer een narratief is geschreven in proza worden woorden en zinsopbouw in een logische en correcte volgorde geplaatst die past bij de Nederlandse syntaxis. Bij traditionele poëtische teksten worden de grammaticale regels van een taal vaak niet toegepast en spelen de rijmende woorden aan het einde van een versregel een grotere rol (Hunter, 1988). In het onderzoek van Stalker (1982) werden de lezersverwachtingen over het eindigen van een versregel geanalyseerd. Een gedicht van de dichter James Dickey werd in prozavorm gepresenteerd aan de lezer en er werd gevraagd om deze op te delen in versregels. Een vergelijking met het originele gedicht toonde aan dat lezers de regels voornamelijk in syntactische structuur opdeelden, terwijl het originele

gedicht was opgedeeld in overeenkomende klanken aan het einde van de regels. Dit duidt erop dat lezers een correcte syntaxis belangrijker vinden dan een rijmende zin, die in een gedicht vaak van belang is. De manier waarop rijmende gedichten zijn vorm gegeven sluit wellicht niet aan bij de manier waarop lezers tegenwoordig gewend zijn een verhaal te lezen (Slings, 2000; Dera, 2019). Dit verklaart mogelijk dat het lezen van rijmende poëzie als moeilijker wordt ervaren (Stalker, 1981).

De moeilijkheidsgraad van een tekst hangt samen met *Processing Fluency* (Schwarz, 2004). Deze term geeft aan dat wanneer het verwerkingsproces van informatie in een tekst moeizaam verloopt en veel inspanning vereist (zoals mogelijk bij het lezen van een rijmend gedicht), de lezer de tekst minder goed begrijpt, dan wanneer hij of zij een tekst leest die eenvoudiger te verwerken is (zoals mogelijk bij een prozatekst). Oppenheimer (2006) geeft in zijn onderzoek aan dat een tekst die moeilijk te verwerken is als negatiever wordt ervaren dan een tekst die eenvoudiger te lezen en te verwerken is. Er wordt daarom ook verwacht Middeleeuwse rijmpoëzie moeilijker te verwerken is, omdat deze tekstvorm een structuur heeft die ver af staat van wat leerlingen gewend zijn bij het lezen van een hedendaags verhaal en daardoor moeilijker is en als negatiever wordt ervaren (Dera, 2019). Het lezen van een moeilijkere tekst zal naar verwachting ook zorgen voor een lagere narratieve betrokkenheid en minder leesplezier van de lezer bij het verhaal. Daarom worden de volgende hypothesen gesteld:

H3a: Het gebruik van een prozahertaling van Middelnederlandse literatuur leidt tot meer narratief begrip bij de lezer dan het gebruik van een poëziehertaling.

H3b: Het gebruik van een prozahertaling van Middelnederlandse literatuur leidt tot meer narratieve aanwezigheid van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van een poëziehertaling.

H3c: Het gebruik van een prozahertaling van Middelnederlandse literatuur leidt tot meer aandachtfocus van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van een poëziehertaling.

H3d: Het gebruik van een prozahertaling van Middelnederlandse literatuur leidt tot meer emotionele betrokkenheid van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van een poëziehertaling.

H4: Het gebruik van een prozahertaling van Middelnederlandse literatuur leidt tot meer leesplezier van de lezer bij het verhaal dan het gebruik van een poëziehertaling.

1.8 Tekstvorm en de moeilijkheidsgraad van taal

De narratieve betrokkenheid en het leesplezier bij een tekst kan verklaard worden door de moeilijkheid van de taal van een tekst. In onderzoek van de Graaf et al. (2009) werd vastgesteld dat de mate waarin een taal begrijpelijk is invloed uitoefent op een aantal aspecten narratieve betrokkenheid, zoals onder andere narratieve aanwezigheid en aandachtfocus. Daarnaast werd in het onderzoek van Hornikx en Starren (2006) naar de begrijpelijkheid van Franse slogans in Nederlandse advertenties gevonden dat de begrijpelijkheid van de taal invloed uitoefent op de mate waarin de deelnemers een advertentie leuk vonden of konden waarderen.

Er zijn echter nog geen studies bekend die de invloed onderzoekt van de moeilijkheidsgraad van de taal in zowel Middelnederlandse teksten als de hertalingen op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezers. Om te analyseren of deze moeilijkheidsgraad van de Middelnederlandse of modern Nederlandse taal invloed uitoefent op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van een leerling bij het narratief, worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

RQ1a: Heeft de moeilijkheidsgraad van de taal invloed op het narratief begrip van leerlingen?

RQ1b: Heeft de moeilijkheidsgraad van de taal invloed op de narratieve aanwezigheid van leerlingen?

RQ1c: Heeft de moeilijkheidsgraad van de taal invloed op de aandachtfocus van leerlingen?

RQ1d: Heeft de moeilijkheidsgraad van de taal invloed op de emotionele betrokkenheid van leerlingen?

RQ2: Heeft de moeilijkheidsgraad van de taal invloed op het leesplezier van leerlingen?

1.9 Hertalingen binnen het historisch literatuuronderwijs

Het lezen van Middeleeuwse verhalen wordt als erg belangrijk beschouwd binnen het Nederlandse literatuuronderwijs. Literatuur kan jongeren helpen om uit hun vertrouwde comfortzone te stappen en hun visie op het leven te verbreden. Historische literatuur biedt leerlingen de mogelijkheid om kennis te maken met oude culturen en geeft inzichten in de historische veranderingsprocessen die de maatschappij heeft doorgemaakt (Slings, 2007).

In het Nederlands literatuuronderwijs zijn een aantal doelen voor leerlingen opgesteld. Het eerste doel is het bijbrengen van *cultuur* (Slings, 2007). Door het lezen van Middelnederlandse narratieven maken leerlingen kennis met eeuwenoude culturele aspecten die in onze samenleving nog steeds relevant zijn. Het tweede doel is om een leerling *literair of esthetisch te vormen* (Slings, 2007). Door middel van Middelnederlandse narratieven kunnen de leerlingen inzicht krijgen in literaire aspecten. Het derde doel is om de lezer zich *persoonlijk te laten ontwikkelen*. (Slings, 2007). Leerlingen dienen de keuzes van personages kritisch te beoordelen en deze af te wegen tegenover hun persoonlijke keuzes in het leven. Het laatste doel binnen het literatuuronderwijs is om leerlingen een *breder wereldbeeld* mee te geven (Slings, 2007). Het is belangrijk dat leerlingen zich ervan bewust worden dat bepaalde keuzes context- en tijdsgebonden zijn en dat leerlingen het verleden leren begrijpen en respecteren.

Over de aansluiting van hertalingen bij de leerdoelen in het literatuuronderwijs is nog weinig bekend en verder onderzoek wordt aanbevolen (Dera, 2019). In het huidige onderzoek wordt daarom geanalyseerd of de moderne hertalingen beter bij de leerdoelen van het literatuuronderwijs aansluiten dan Middelnederlandse teksten. Er werd gekozen om één leerdoel te behandelen, die in een onderzoek van Janssen (2002) door de docenten als meest belangrijk werd beschouwd, namelijk het bijbrengen van *cultuur*. Hieruit volgen de onderstaande onderzoeksvragen:

RQ3: Sluit een hertaling beter aan bij het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de originele tekst in het Middelnederlands?

RQ4: Sluit een prozahertaling beter aan bij het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de poëziehertaling?

2. Methode

2.1 Materiaal

Het huidige onderzoek was een experiment met twee onafhankelijke variabelen: *Tekstvorm* (Middelnederlands narratief / poëziehertaling / prozahertaling) en *Tekstfragment* (Fragment over wonderen / Fragment over geloof). De manipulatie werd uitgevoerd door het veranderen van de tekstvorm en door het gebruik van fragmenten met verschillende thema's. De twee manipulaties zorgden voor de volgende zes condities:

1. Middelnederlands narratief met fragment over wonderen
2. Middelnederlands narratief met fragment over geloof
3. Poëziehertaling met fragment over wonderen
4. Poëziehertaling met fragment over geloof
5. Prozahertaling met fragment over wonderen
6. Prozahertaling met fragment over geloof

De eerste onafhankelijke variabele *Tekstvorm* werd gemanipuleerd door bij de eerste en tweede conditie de leerlingen een Middelnederlands fragment te laten lezen, bij de derde en vierde conditie een poëziehertaling en bij de vijfde en zesde conditie een prozahertaling. De tweede onafhankelijke variabele *Tekstfragment* werd gemanipuleerd door bij conditie een, drie en vijf de leerlingen een fragment over wonderen te laten lezen en bij conditie twee, vier en zes een fragment over geloof. De condities waren verdeeld over drie verschillende versies, die verdeeld werden over drie groepen deelnemers. De eerste versie bestond uit conditie 1 en 2, de tweede versie bestond uit conditie 3 en 4 en de derde versie bestond uit conditie 5 en 6.

Er werd in het onderzoek gekozen voor twee fragmenten uit de Middelnederlandse tekst *van Sente Brandane*. Het verhaal gaat over de zeereis die Sint Brandaan, een Ierse abt, samen met zijn monniken maakte. Tijdens deze reis vonden verschillende bijzondere gebeurtenissen plaats, die in korte hoofdstukken werden beschreven. Naast de originele tekst, werden inhoudelijk gelijke fragmenten gebruikt uit de poëziehertaling *de reis van Sint Brandaan. Een reisverhaal uit de twaalfde eeuw* (Wilmink & Gerritsen, 1994) en uit de prozahertaling *de reis van Sint Brandaan* (Jongen, Szirmai, & Winkelman, 2010). De prozahertaling van Jongen et al. (2010) werd deels aangepast, omdat sommige elementen explicieter werden benoemd in de hertaling dan in de oorspronkelijke tekst, zoals persoonlijke voornaamwoorden. Daarnaast werden woorden soms aangepast, omdat de prozahertaling geen equivalent idioom gaf. In het fragment over wonderen gebruikte de oorspronkelijke tekst het woord *lind drake*, wat in de prozahertaling vervangen werd met het woord *reuzenslang*. In de

aangepaste prozahertaling werd voor het woord *draak* gekozen, omdat dit beter aansloot op de oorspronkelijke tekst.

Er werd gekozen voor twee verschillende soorten fragmenten met twee verschillende thema's. Het eerste fragment ging over de wonderen die Sint Brandaan meemaakte op zijn reis en het tweede fragment vertelt hoe Sint Brandaan en zijn monniken ontsnapten uit de handen van de duivels. De reden voor het kiezen van deze fragmenten is dat de fantasierijke gebeurtenissen en het (katholieke) geloof een belangrijke rol speelden in de Middeleeuwse literatuur (Pleij, 1984). Van Oostrom (2016) benadrukte dit in zijn onderzoek naar historische literatuur door aan te geven dat het 'tonen van de wonderen van de wereld' het belangrijkste doel was van de reis van Sint Brandaan en dat 'de kennis van de wereld leidt naar God' (Van Oostrom, 2016, p. 188).

2.1.1 Pre-test

Voorafgaand aan het onderzoek werd er een pre-test uitgevoerd om na te gaan of het haalbaar was om leerlingen in één lesuur van 50 minuten twee tekstfragmenten te laten lezen en de bijbehorende vragen te laten beantwoorden. De test werd uitgevoerd onder vier proefpersonen, waaronder een man en drie vrouwen. De leeftijd van de proefpersonen varieerde van 13 tot en met 18 jaar ($M = 16.50$ $SD = 2.38$). Er was één proefpersoon die de leerweg havo volgde (leerjaar 5), één proefpersoon die recentelijk aan het hbo was begonnen (leerjaar 1) en er waren twee proefpersonen die leerweg vwo volgden, waarvan één in leerjaar 2 en één in leerjaar 6.

De proefpersonen hadden de mogelijkheid om thuis aan de test deel te nemen. Aan het einde van het onderzoek werd aan de proefpersonen schriftelijk drie evaluatieve vragen gesteld. Ten eerste werd gevraagd hoe lang de proefpersonen over het lezen van de fragmenten en het beantwoorden van de vragen deden. Gemiddeld voerden de proefpersonen het onderzoek in 28 minuten uit ($M = 28.00$ $SD = 10.71$). Vervolgens werd gevraagd of een volledige deelname aan het onderzoek haalbaar zou zijn in één lesuur, waarop alle proefpersonen de vraag met ja beantwoordden. Als laatste werd gevraagd of de proefpersonen de teksten en vragen helder en duidelijk vonden, waarmee opnieuw alle proefpersonen instemden. Uitgaande van de pre-test kon vastgesteld worden dat het afnemen van het experiment in één lesuur goed mogelijk moest zijn.

2.2 Proefpersonen

De proefpersonen die aan het experiment deelnamen waren middelbare scholieren. De eisen die waren gesteld aan de proefpersonen was dat ze de leerweg havo of vwo volgden en daarnaast in de bovenbouw zaten. De reden om deze criteria te stellen was omdat deze proefpersonen ook de doelgroep vormt die in aanraking komt voor het historisch literatuuronderwijs op de middelbare school. De leerlingen waren afkomstig van twee havo4 en twee vwo4 klassen van het Dr.-Knippenbergcollege en één vwo5 klas van het Dendron College.

In totaal waren er 118 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. Na elk tekstfragment werd de leerlingen de controlevraag gesteld of zij het fragment al eerder hadden gelezen, waarop alle leerlingen aangaven dat dat niet het geval was. Op basis van deze resultaten waren er geen leerlingen uitgesloten. Twee leerlingen werden uiteindelijk uitgesloten van het onderzoek, omdat zij het experiment niet volledig afgerond hadden. Uiteindelijk bleven er 116 proefpersonen over.

In totaal waren er 59 proefpersonen van het mannelijk geslacht (50,9%), 55 proefpersonen van het vrouwelijk geslacht (47,4%) en bij 2 proefpersonen was het geslacht niet bekend (1,8%). Uit een χ^2 -toets bleek geen verband te zijn tussen de Versie en het Geslacht ($\chi^2(6) = 12.51, p = .510$). De leeftijd van de proefpersonen varieerde van 14 tot en met 18 jaar met een gemiddelde van 15 jaar, een standaarddeviatie van .88 en een range van 4 jaar. Uit een eenweg variantieanalyse bleek dat er ook geen verband was tussen Versie en Leeftijd ($F(2,115) = 1.31, p = .275$). Er was 1 proefpersoon met Bosnisch als moedertaal (0,9%), 1 proefpersoon met Chinees als moedertaal (0,9%), 1 proefpersoon met Marokkaans als moedertaal (0,9%), 1 proefpersoon met Pools als moedertaal (0,9%), 1 proefpersoon met Portugees als moedertaal (0,9%) 2 proefpersonen met Berbers als moedertaal (1,7%), 4 proefpersonen met Turks als moedertaal (3,5%) en 105 proefpersonen met Nederlands als moedertaal (90,5%). Uit een χ^2 -toets bleek geen verband te zijn tussen Versie en Moedertaal ($\chi^2(16) = 18.18, p = .310$). De leerwegen van de leerlingen liepen van havo 4 tot en met vwo 5 met daarbij vwo 4 als meest voorkomende leerweg. Uit een χ^2 -toets bleek geen verband te bestaan tussen Versie en Leerweg ($\chi^2(4) = 2.69, p = .611$). Er waren 20 leerlingen die het profiel Cultuur & Maatschappij (17,2%) volgden, 45 leerlingen die het profiel Economie & Maatschappij (38,8%) volgden, 27 leerlingen die het profiel Natuur & Gezondheid (23,3%) volgden en 24 leerlingen die het profiel Natuur & Maatschappij (20,7%) volgden. Uit een χ^2 -toets bleek geen verband te bestaan tussen Versie en Profielkeuze ($\chi^2(6) = 3.76, p = .709$). Er

waren in totaal 4 leerlingen die dyslexie hadden. Uit een χ^2 -toets bleek geen verband te zijn tussen de Versie en Dyslexie ($\chi^2(4) < 1$).

2.3 Onderzoeksontwerp

Voor het onderzoek werd een 3 x 2 mixed design met een tussenproefpersoon- en binnenproefpersoonontwerp gebruikt (*Tekstvorm*: Middelnederlandse tekst - poëziehertaling - prozahertaling x *Tekstfragment*: fragment over wonderen - fragment over geloof). De onafhankelijke variabele *Tekstvorm* had een tussenproefpersoonontwerp. In totaal werden er 39 proefpersonen blootgesteld aan de Middelnederlandse teksten, 39 proefpersonen aan de poëziehertalingen en 38 proefpersonen aan de prozahertalingen. Het binnenproefpersoonontwerp werd gebruikt om de onafhankelijke variabele *Tekstfragment* te meten. Alle proefpersonen werden aan het tekstfragment over wonderen en het tekstfragment over geloof blootgesteld.

2.4 Instrumentatie

De afhankelijke variabelen Narratieve betrokkenheid (Narratief begrip, Narratieve aanwezigheid, Aandachtfocus en Emotionele betrokkenheid), Leesplezier, de Moeilijkheidsgraad van de tekst en Leerdoel *Cultuuroverdracht* werden getest worden door middel van een online vragenlijst.

2.4.1 Narratieve betrokkenheid

Allereerst werd de afhankelijke variabele Narratieve betrokkenheid gemeten. Deze variabele bestaat uit de subdimensies Narratief begrip, Narratieve aanwezigheid, Aandachtfocus en Emotionele betrokkenheid, die allemaal apart werden getest. De variabelen en de tools waarmee ze werden gemeten waren gebaseerd op het narratieve betrokkenheidmodel van Busselle en Bilandzic (2009), dat eerder gebruikt werd voor het meten van narratieve betrokkenheid bij verhalen (Chung-Fat-Yim et al., 2019; Hsu et al., 2015).

De eerste subdimensie was Narratief begrip. De dimensie bestond uit drie zevenpunt Likert-schalen volgend op de stellingen “Op bepaalde momenten had ik moeite met te begrijpen wat er in het verhaal gebeurde”, “Ik had moeite met het begrijpen van de personages” en “Ik had moeite met de rode draad uit het verhaal te halen”. De betrouwbaarheid van de schaal Narratief begrip bestaande uit drie items was goed: $\alpha = .888$

De tweede subdimensie was Narratieve aanwezigheid. Ook deze dimensie bestond drie zevenpunt Likert-schalen volgend op de stellingen “Tijdens het lezen, was ik lichamelijk wel

aanwezig in de ruimte, maar zat ik met mijn hoofd helemaal in de wereld van het verhaal”, “Het verhaal heeft een soort nieuwe wereld voor mij gecreëerd, maar toen het verhaal was afgelopen, was deze nieuwe wereld ook weer verdwenen” en “Het verhaal stond soms dichterbij me dan de werkelijkheid”. De betrouwbaarheid van de schaal Narratieve aanwezigheid bestaande uit drie items was goed: $\alpha = .785$

De derde subdimensie was Aandachtfocus. Deze dimensie bevatte wederom drie zevenpunts Likert-schalen volgend op de stellingen *“Terwijl ik het verhaal aan het lezen was, merkte ik dat ik over andere dingen dan het verhaal aan het nadenken was”, “Terwijl ik het verhaal las, merkte ik dat ik een beetje aan het wegdromen was” en “Ik had moeite met mijn gedachten bij het verhaal te houden”*. De betrouwbaarheid van de schaal Aandachtfocus bestaande uit drie items was goed: $\alpha = .899$

De laatste subdimensie was Emotionele betrokkenheid. Deze dimensie bestond ook weer uit drie zevenpunt Likert-schalen volgend op de stellingen *“Ik werd geraakt door het verhaal”, “Wanneer de personages in het verhaal iets goed overkwam, voelde ik me ook goed en wanneer de personages iets slechts overkwam, voelde ik me ook slecht” en “Ik had medelijden met de personages in het verhaal”*. De betrouwbaarheid van de schaal Emotionele betrokkenheid bestaande uit drie items was goed: $\alpha = .767$

2.4.2 Leesplezier

De tweede afhankelijke variabele was Leesplezier. De schaal werd gebaseerd op de items van Hornikx en Hof (2008), die de attitude van een lezer ten opzichte van een tekst in een vreemde taal maten. De categorie bestond uit twee zevenpunts Likert-schalen volgend op de stellingen *“Ik vond dit verhaal leuk om te lezen” en “Ik vond dit verhaal interessant om te lezen”*. De betrouwbaarheid van de schaal Leesplezier bestaande uit twee items was goed: $\alpha = .907$

2.4.3 Moeilijkheidsgraad van de taal

De Moeilijkheidsgraad van de taal werd gemeten door stellingen die gebaseerd waren op het onderzoek van Hornikx & Starren (2006) over het begrijpen van de Franse taal in Nederlandse advertenties. Het begrijpen van de taal werd bevraagd door middel van één zevenpunts Likert-schalen volgend op de stelling *“Ik vond de taal waarin het verhaal was geschreven makkelijk om te begrijpen”*. Daaraan werd nog een zevenpunts Likert-schaal toegevoegd volgend op de stelling *“Ik vond de taal een belemmering tijdens het lezen van het*

verhaal". De betrouwbaarheid van de schaal Moeilijkheidsgraad van de taal bestaande uit twee items was goed: $\alpha = .825$

2.4.4 Leerdoel Cultuuroverdracht

De derde afhankelijke variabele is Leerdoel *Cultuuroverdracht*. Voor het testen van het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* waren nog geen relevante vragenlijsten bekend. De vragen in dit onderzoek waren daarom specifiek voor dit experiment gecreëerd en hebben zich gericht op twee van de belangrijkste thema's in het historisch middeleeuws literatuuronderwijs waaronder fantasie en geloof. De vragen waren per fragment verschillend, omdat de inhoud ook per fragment anders was. De vragen waren bewust eenvoudig gehouden, om ze te laten aansluiten bij de doelgroep.

Voor het eerste fragment met de thematiek wonderen, waren twee zevenpunts Likert-schalen opgesteld: "*In de Middeleeuwen geloofden mensen in wonderen*" en "*In de Middeleeuwen geloofden mensen dat diersoorten bestonden, zoals vissen die bomen op hun rug hebben*". De betrouwbaarheid van de schaal Leerdoel 1 bestaande uit twee items was zwak: $\alpha = .496$. Mede hierom werd gekozen om de vragen apart te analyseren.

Het tweede tekstfragment had als thematiek geloof. Wederom kregen de leerlingen twee zevenpunts Likert-schalen volgend op de stellingen: "*In de Middeleeuwen geloofden mensen in duivels*" en "*In de Middeleeuwen geloofden mensen dat God hen zou beschermen*". De betrouwbaarheid van de schaal Leerdoel 2 bestaande uit twee items was goed: $\alpha = .908$.

2.4.5 Controlevragen en demografische gegevens

Na het testen van de afhankelijke variabelen, werd door middel van de zevenpunts Likert schaal "*Ik heb de tekst helemaal gelezen*" gecontroleerd in welke mate de leerlingen de verschillende teksten helemaal hadden gelezen. Daarnaast werd een manipulatiecheck uitgevoerd door middel van de vragen: 1. *Wat voor soort tekst heb je gelezen?* (Poëzie / Proza / Ik weet het niet) en 2. *In welke taal was de tekst geschreven?* (Modern Nederlands / Middelnederlands / Ik weet het niet). De manipulatiecheck werd echter niet als bindend beschouwd, omdat niet verwacht werd dat alle leerlingen wisten wat proza was en/of hoe de Middelnederlandse taal eruit zag. Aan het einde van het onderzoek werden de leerlingen ook gevraagd naar het geslacht, de leeftijd, de moedertaal, de leerweg, de profielkeuze en of zij dyslexie hadden.

2.5 Procedure

Het onderzoek vond plaats op twee middelbare scholen. De scholen en de ouders hebben vooraf goedkeuring gegeven voor een deelname aan het onderzoek, maar de leerlingen wisten dat ze tijdens het experiment nog mochten weigeren deel te nemen en/of op elk moment mochten stoppen. Aan het begin van het experiment werd er uitleg gegeven over de deelname aan het onderzoek. Allereerst kregen de leerlingen een korte inleiding met de vermelding dat ze deel mochten nemen aan een onderzoek over het Middeleeuwse verhaal over Sint Brandaan. Vervolgens kregen ze informatie over de anonimiteit van het onderzoek en het gebruik van datagegevens, waarna ze vrijwillig een toestemmingsverklaring hadden getekend.

Na de start van het onderzoek konden de leerlingen de online vragenlijst openen op hun computer. Er is gekozen voor een online vragenlijst, omdat de leerlingen in het huidige literatuuronderwijs ook regelmatig gebruik maken van hun iPad tijdens het maken van opdrachten. De leerlingen kregen als eerste de vraag om het fragment 1 op papier te lezen. Er werd gekozen voor een papieren versie, omdat dat prettiger leest. Vervolgens kregen de leerlingen een online vragenlijst met vragen over het fragment dat ze gelezen hadden. Na het invullen van de vragenlijst werden de controle- en manipulatievragen gesteld.

Na het invullen van het eerste deel van de vragenlijst kregen de leerlingen een scherm te zien waarin staat dat het eerste deel succesvol was afgerond en zij vervolgens de tweede tekst dienden te lezen. Het verloop na het lezen van het tweede fragment was hetzelfde als bij het eerste fragment en vragenlijst.

Na het afronden van de vragenlijst werd de leerlingen nog gevraagd naar demografische gegevens. Toen alle leerlingen klaar waren werden de leerlingen klassikaal bedankt en werd verteld waar het onderzoek over ging. Het onderzoek werd klassikaal afgenomen en duurde één volledig lesuur (45-50 minuten).

2.6 Statistische toetsing

Het verband tussen de variabelen Geslacht, Moedertaal, Leerweg, Profielkeuze, Dyslexie en de Versie werd gemeten door middel van een χ^2 -toets. Mogelijke verschillen in het verband tussen de variabelen Leeftijd en de Versie werd gemeten door middel van een eenweg variantie-analyse (F -toets).

Voor het analyseren van de hypothesen en onderzoeksvragen werden verschillende toetsen gebruikt. Hypothesen 1, 2, 3 en 4 werden getoetst door middel van een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen met als tussenproefpersoonfactor *Tekstvorm* en als binnenproefpersoonfactor *Tekstfragment*. Het effect van de factoren werd getoetst op

meerdere afhankelijke variabelen (Narratieve betrokkenheid; Narratief begrip, Narratieve aanwezigheid, Aandachtfocus, Emotionele betrokkenheid en Leesplezier).

Onderzoeksvraag 1 en 2 werden getest door het uitvoeren van lineaire regressieanalyses per *Tekstfragment* met de predictor Moeilijkheidsgraad van de taal en als afhankelijke variabelen Narratieve betrokkenheid, Narratief begrip, Narratieve aanwezigheid, Aandachtfocus en Leesplezier.

Onderzoeksvraag 3 en 4 werden getest door drie losse eenweg variantie-analyse met als tussenproefpersoonfactor *Tekstvorm*. Deze factor werd per tekstfragment getoetst op de afhankelijke variabele Leerdoel (bestaande uit Leerdoel 1 - item 1, Leerdoel 1 - item 2 en Leerdoel 2).

Als laatste werd gecontroleerd in welke mate de leerlingen de tekstfragmenten hadden gelezen door middel van een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen uitgevoerd met als tussenproefpersoonfactor *Tekstvorm* en als binnenproefpersoonfactor *Tekstfragment*.

3. Resultaten

In deze sectie worden de resultaten van het uitgevoerde experiment weergegeven en wordt er geanalyseerd of deze aansluiten bij de verwachte hypothesen en onderzoeksvragen. Allereerst wordt de manipulatiecheck weergegeven. Vervolgens worden de effecten van soort tekstvorm en tekstfragment op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier beschreven. Daaropvolgend wordt weergegeven wat de invloed is van de moeilijkheidsgraad van de taal op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier. Verder worden de effecten van soort tekstvorm op het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* nog beschreven en als laatste wordt de mate waarin de leerlingen de tekst hebben gelezen geanalyseerd.

3.1 Manipulatiecheck Tekstvorm en Taal

Allereerst werd er een manipulatiecheck uitgevoerd door middel van meerkeuzevragen. Er werd per fragment onderzocht of leerlingen wisten wat de vorm van de tekst was en in welke taal het werd geschreven. Voor het uitvoeren van de manipulatiecheck van zowel Tekstvorm als Taal werd gebruik gemaakt van een χ^2 -toets.

3.1.1 Manipulatiecheck tekstvorm

In tabel 1 zijn de resultaten van de benoeming van de tekstvorm beschreven voor tekstfragment 1 en in tabel 2 zijn de resultaten van de benoeming van de tekstvorm beschreven voor tekstfragment 2.

Tabel 1. Chi-kwadraat tussen Tekstvorm en de Benoeming van de tekstvorm met aantal leerlingen en percentages (tussen haakjes) van tekstfragment 1.

<i>Benoeming</i> <i>Tekst</i>	Middel nederlandse Tekst	Poëzie- Hertaling	Proza- Hertaling	Totaal
Poëzie	18 _a (46%)	18 _a (46%)	3 _b (8%)	39 (34%)
Proza	7 _a (18%)	4 _a (10%)	10 _a (26%)	21 (18%)
Ik weet het niet	14 _a (36%)	17 _{a, b} (44%)	25 _b (66%)	56 (48%)
Totaal	39 (100%)	39 (100%)	39 (100%)	116 (100%)

Noot: Verschillende superscript letters wijzen op significante verschillen (< 0.05) tussen condities. Dezelfde superscript letters laten zien dat verschillen niet significant zijn (> 0.05).

Uit de χ^2 -toets tussen Tekstvorm en Benoeming van de tekstvorm bleek een verband te bestaan bij tekstfragment 1 ($\chi^2(4) = 17.70, p = .001$). In vergelijking met de prozahertaling,

gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen relatief vaker aan dat de tekst een poëzievorm had (46%), relatief minder vaak dat ze het niet wisten (36%) en was er geen verschil in hoe vaak de leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had. De manier waarop de tekstvorm benoemd werd door leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die een prozahertaling lazen, gaven leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen vaker aan dat de tekst een poëzievorm had (46%), maar zat geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had of dat ze het niet wisten. De manier waarop de tekstvorm benoemd werd door leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst een poëzievorm had (8%), relatief vaker dat ze het niet wisten (66%) en was er geen verschil in de mate waarin de leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had. In vergelijking met leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst een poëzievorm had (8%) en was er geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven een prozavorm gelezen te hebben of het niet te wisten.

Tabel 2. Chi-kwadraat tussen Tekstvorm en de Benoeming van de tekstvorm met aantal leerlingen en percentages (tussen haakjes) van tekstfragment 2.

<i>Benoeming Tekst</i>	Middelnederlandse Tekst	Poëzie- Hertaling	Proza- hertaling	Totaal
Poëzie	12 _a (31%)	14 _a (36%)	0 _b (0%)	26 (34%)
Proza	7 _a (18%)	4 _a (10%)	8 _a (21%)	19 (18%)
Ik weet het niet	20 _a (51%)	21 _{a, b} (54%)	30 _b (79%)	71 (48%)
Totaal	39 (100%)	39 (100%)	39 (100%)	116 (100%)

Noot: Verschillende superscript letters wijzen op significante verschillen (< 0.05) tussen condities. Dezelfde superscript laten zien dat verschillen niet significant zijn (> 0.05).

Uit de χ^2 -toets tussen Tekstvorm en Benoeming van de tekstvorm bleek een verband te bestaan bij tekstfragment 2 ($\chi^2(4) = 17.28, p = .002$). In vergelijking met leerlingen die een proza-hertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden

gelezen relatief vaker aan dat de tekst een poëzievorm had (31%), relatief minder vaak dat ze het niet wisten (20%) en was er geen verschil in hoe vaak leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had. De manier waarop de tekstvorm benoemd werd door leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen vaker aan dat de tekst een poëzievorm had (36%) en kon er geen verschil worden aangetoond in de mate waarin leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had of dat ze het niet wisten. De manier waarop de tekstvorm benoemd werd door leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst een poëzievorm had (0%), relatief vaker dat ze het niet wisten (79%) en verschilde de mate waarin leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had niet. In vergelijking met leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst een poëzievorm had (0%) en was er geen verschil tussen de mate waarin leerlingen aangaven dat de tekst een prozavorm had of dat ze het niet wisten.

3.1.2 Manipulatiecheck taal

In tabel 3 zijn de resultaten van de benoeming van de taal beschreven voor tekstfragment 1 en in tabel 4 zijn de resultaten van de benoeming van de taal beschreven voor tekstfragment 2.

Tabel 3. Chi-kwadraat tussen Tekstvorm en Benoeming van de taal met aantal leerlingen en percentages (tussen haakjes) van tekstfragment 1.

<i>Benoeming Taal</i>	Middelnederlandse Tekst	Poëzie- Hertaling	Proza- hertaling	Totaal
Modern Nederlands	0 _a (0%)	19 _b (49%)	13 _b (34%)	32 (28%)
Middelnederlands	34 _a (87%)	16 _b (41%)	18 _b (48%)	68 (59%)
Ik weet het niet	5 _a (13%)	4 _a (10%)	7 _a (18%)	16 (14%)
Totaal	39 (100%)	39 (100%)	39 (100%)	116 (100%)

Noot: Verschillende superscript letters wijzen op significante verschillen (< 0.05) tussen condities. Dezelfde superscript laten zien dat verschillen niet significant zijn (> 0.05).

Uit de χ^2 -toets tussen Tekstvorm en Benoeming van de taal bleek een verband te bestaan voor tekstfragment 1 ($\chi^2(4) = 26.95, p < .001$). In vergelijking met leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (0%), relatief vaker dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (87%) en was er geen verschil in hoe vaak leerlingen aangaven dat ze niet wisten in welke taal de tekst was geschreven. In vergelijking met leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (0%), relatief vaker dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (87%) en was er geen verschil in hoe vaak leerlingen aangaven dat ze niet wisten in welke taal de tekst was geschreven.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen relatief vaker aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (49%), relatief minder vaak aan dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (41%) en was er wederom geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven dat ze het niet wisten. De manier waarop de taal benoemd werd door leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen relatief vaker aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (34%), relatief minder vaak aan dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (48%) en was er weer geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven dat ze het niet wisten. De manier waarop de taal benoemd werd door leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen.

Tabel 4. Chi-kwadraat tussen Tekstvorm en de Benoeming van de taal met aantal leerlingen en percentages (tussen haakjes) van tekstfragment 2.

<i>Benoeming Taal</i>	Middelnederlandse Tekst	Poëzie- hertaling	Proza- hertaling	Totaal
Modern Nederlands	1 _a (3%)	21 _b (54%)	24 _b (63%)	46 (40%)
Middelnederlands	33 _a (85%)	10 _b (26%)	11 _b (29%)	54 (47%)
Ik weet het niet	5 _a (13%)	8 _a (21%)	3 _a (8%)	16 (14%)
Totaal	39 (100%)	39 (100%)	39 (100%)	116 (100%)

Noot: Verschillende superscript letters wijzen op significante verschillen (< 0.05) tussen condities. Dezelfde superscript laten zien dat verschillen niet significant zijn (> 0.05).

Uit de χ^2 -toets tussen Tekstvorm en Benoeming van de taal bleek een verband te bestaan voor het tekstfragment 1 ($\chi^2(4) = 41.40, p < .001$). In vergelijking met leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (3%), relatief vaker dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (54%) en was er geen verschil in hoe vaak leerlingen aangaven dat ze niet wisten in welke taal de tekst was geschreven. In vergelijking met leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen, gaven leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen relatief minder vaak aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (3%), relatief vaker dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (54%) en was er geen verschil in hoe vaak leerlingen aangaven dat ze niet wisten in welke taal de tekst was geschreven.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een poëziehertaling hadden gelezen relatief vaker aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (54%), relatief minder vaak aan dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (26%) en was er wederom geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven dat ze het niet wisten. De manier waarop de taal benoemd werd door leerlingen die de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet van leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen.

In vergelijking met leerlingen die een Middelnederlandse tekst hadden gelezen, gaven leerlingen die een prozahertaling hadden gelezen relatief vaker aan dat de tekst in het modern Nederlands was geschreven (63%), relatief minder vaak aan dat de tekst in het Middelnederlands was geschreven (29%) en was er geen verschil in de mate waarin leerlingen aangaven dat ze het niet wisten. De manier waarop de taal benoemd werd door leerlingen die

de poëziehertaling hadden gelezen, verschilde niet leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen.

3.2 De effecten van Tekstvorm en Tekstfragment op de Narratieve betrokkenheid

Om hypothesen 1 en 3 te testen, werden de hoofd- en interactie-effecten gemeten van Tekstvorm en Tekstfragment op Narratieve betrokkenheid en subdimensies Narratief begrip, Narratieve aanwezigheid, Aandachtfocus en Emotionele betrokkenheid. Voor het meten van de effecten werd gebruik gemaakt van tweeweg variantie-analyses met herhaalde metingen. In tabel 5 zijn de gemiddelde scores en de standaarddeviaties weergegeven.

Tabel 5. De gemiddeldes en standaardafwijkingen (tussen haakjes) van Narratieve betrokkenheid van leerlingen (1 = Helemaal niet betrokken, 7 = Helemaal betrokken), Narratief begrip (1 = Helemaal niet begrepen, 7 = Helemaal begrepen), Narratieve aanwezigheid (1 = Helemaal niet aanwezig, 7 = Helemaal aanwezig), Aandachtfocus (1 = Helemaal geen aandacht, 7 = Heel veel aandacht) en Emotionele betrokkenheid (1 = Helemaal niet betrokken, 7 = Helemaal betrokken) bij de teksten in functie van de tekstvorm en het tekstfragment.

		Middelnederlandse tekst <i>n</i> = 39	Poëzie- hertaling <i>n</i> = 39	Proza- hertaling <i>n</i> = 38
Narratieve betrokkenheid	Tekstfragment 1	2.55 (0.95)	3.17 (0.91)	3.22 (1.12)
	Tekstfragment 2	2.61 (0.97)	2.98 (1.05)	3.23 (1.18)
Narratief begrip	Tekstfragment 1	2.41 (1.53)	4.03 (1.50)	4.31 (1.66)
	Tekstfragment 2	2.58 (1.64)	4.00 (1.62)	4.19 (1.71)
Narratieve aanwezigheid	Tekstfragment 1	2.26 (1.21)	2.90 (1.35)	2.62 (1.30)
	Tekstfragment 2	2.50 (1.59)	2.57 (1.27)	2.73 (1.55)
Aandachtfocus	Tekstfragment 1	3.47 (1.87)	3.50 (1.44)	4.31 (1.99)
	Tekstfragment 2	3.41 (1.97)	3.40 (1.69)	4.19 (1.83)
Emotionele betrokkenheid	Tekstfragment 1	2.07 (1.11)	2.24 (1.01)	3.22 (1.20)
	Tekstfragment 2	1.96 (1.05)	1.96 (0.99)	3.23 (1.20)

3.2.1 Narratieve Betrokkenheid

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Narratieve betrokkenheid met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek een significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) = 5.19, p < .001$). Leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen ($M = 2.58, SD = 0.14$) bleken minder betrokken te zijn bij het narratief dan leerlingen die de prozahertaling hadden gelezen ($p = .008$, Bonferroni correctie; $M = 3.08, SD = 0.15$). Tussen de Middelnederlandse tekst en de poëziehertaling bleek geen verschil te bestaan ($p = .058$, Bonferroni correctie) en tussen de poëziehertaling en de prozahertaling werd ook geen significant verschil gevonden ($p = 1.00$, Bonferroni correctie). Er was geen hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) < 1$) en er bleek ook geen sprake van een interactie-effect tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) < 1$). De eerste hypothese werd met deze resultaten deels bevestigd. Er werd gevonden dat een prozahertaling tot meer narratieve betrokkenheid bij de leerlingen dan de Middelnederlandse tekst, maar er bleek geen significant verschil te zijn tussen de Middelnederlandse tekst en de poëziehertaling. De derde hypothese was met deze resultaten niet bevestigd, want er werd geen significant verschil gevonden tussen de poëziehertaling en de prozahertaling.

3.2.2 Subdimensie 1: Narratief Begrip

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Narratief Begrip met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment werd een significant hoofdeffect van Tekstvorm gevonden ($F(2, 113) = 5.19, p < .001$). Leerlingen die de Middelnederlandse tekst hadden gelezen ($M = 2.41, SD = 0.23$) bleken minder narratief begrip te hebben dan leerlingen die de poëziehertaling ($M = 4.01, SD = 0.23$) of de prozahertaling ($M = 4.25, SD = 0.23$) hadden gelezen ($p's < .001$, Bonferroni correctie). Tussen de poëziehertaling en de prozahertaling werd geen significant verschil gevonden ($p = 1.00$, Bonferroni correctie). Er bleek geen hoofdeffect van Tekstfragment te zijn ($F(1, 113) < 1$) en er vond ook geen interactie-effect plaats tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) < 1$). Deze resultaten wijzen uit dat de eerste hypothese volledig bevestigd kon worden, omdat de leerlingen een lager narratief begrip van de Middelnederlandse tekst hadden dan van zowel de poëzie- als prozahertaling. Er werd geen verschil gevonden tussen de mate van narratief begrip bij de poëziehertaling en de prozahertaling, waardoor hypothese 3 niet bevestigd kon worden.

3.2.3 Subdimensie 2: Narratieve Aanwezigheid

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Narratieve Aanwezigheid met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) < 1$) op te treden en geen significant hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) < 1$). Er werd ook geen interactie-effect gevonden tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) = 2.36, p = .099$). Deze resultaten wijzen uit dat er geen verschil was tussen de mate van narratieve aanwezigheid van de leerlingen bij de Middelnederlandse tekst, de poëziehertaling en de prozahertaling en daarmee werden hypothese 1 en 3 niet bevestigd.

3.2.4 Subdimensie 3: Aandachtfocus

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Aandachtfocus met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) < 1$) op te treden en was er ook geen hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) < 1$). Er vond ook geen interactie-effect plaats tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) < 1$). De eerste en de derde hypothese werden hiermee niet bevestigd, omdat er geen verschil werd gevonden tussen de aandachtfocus van leerlingen bij de Middelnederlandse tekst, de poëziehertaling en de prozahertaling.

3.2.5 Subdimensie 4: Emotionele Betrokkenheid

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Emotionele Betrokkenheid met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) < 1$) op te treden en was er ook geen hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) = 1.16, p = .284$). Er vond ook geen interactie-effect plaats tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) = 1.14, p = .323$). Wederom werden hypothese 1 en 3 niet bevestigd, omdat er geen significant verschil werd gevonden tussen de mate van emotionele betrokkenheid van de leerlingen bij de Middelnederlandse tekst, de poëziehertaling en de prozahertaling.

3.3 De effecten van Tekstvorm en Tekstfragment op Leesplezier

Om hypothesen 2 en 4 te testen, werden de hoofd- en interactie-effecten van Tekstvorm en Tekstfragment op Leesplezier gemeten. Er werd gebruik gemaakt van tweewegvariantie analyse met herhaalde metingen. In tabel 6 zijn de gemiddelde scores en de standaarddeviaties weergegeven.

Tabel 6. De gemiddeldes en standaardafwijkingen (tussen haakjes) van het leesplezier van leerlingen bij teksten in functie van de tekstvorm en het tekstfragment (1 = Helemaal geen leesplezier, 7 = Heel veel leesplezier).

		Middelnederlandse tekst <i>n</i> = 39	Poëzie-hertaling <i>n</i> = 39	Proza-hertaling <i>n</i> = 38
Leesplezier	Tekstfragment 1	2.88 (1.64)	3.33 (1.59)	3.37 (1.26)
	Tekstfragment 2	3.09 (1.75)	2.85 (1.54)	3.05 (1.61)

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Leesplezier met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) < 1$) op te treden en was er ook geen hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) = 2.47, p = .119$). Er vond ook geen interactie-effect plaats tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) = 2.71, p = .07$). Deze resultaten wijzen uit dat hypothesen 2 en 4 niet bevestigd werden, want er werd geen significant verschil gevonden in het leesplezier van leerlingen bij de drie verschillende tekstvormen.

3.4 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Narratieve Betrokkenheid en Leesplezier

Om onderzoeksvragen 1 en 2 te beantwoorden, werd in onderstaande analyse beschreven in welke mate de Moeilijkheidsgraad van de taal van de teksten invloed heeft uitgeoefend op de Narratieve betrokkenheid en het Leesplezier van de leerlingen bij de teksten.

3.4.1 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Narratief begrip

Tabel 7. Regressie-analyse voor moeilijkheid van de taal als voorspeller van het Narratief begrip van leerlingen per tekstfragment ($N = 116$).

	Variabele	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>
Tekstfragment 1	Intercept	6.40	.26	
	Moeilijkheid taal	-.68	.06	-.74***
	R^2	.55		
	F	140.23***		

Tekstfragment 2	Intercept	5.98	.25	-.70***
	Moeilijkheid taal	-.61	.06	
	R^2	.49		
	F	109.48***		

*** $p < .001$

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Narratief begrip bij het eerste tekstfragment voor 55% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 140.23, p < .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor het Narratief begrip van leerlingen bij het eerste tekstfragment ($\beta = -.74, p < .001$). Het Narratief begrip nam met .74 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Dit geeft een bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op het narratief begrip van leerlingen (RQ1a) bij tekstfragment 1.

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Narratief begrip bij het tweede tekstfragment voor 49% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 109.48, p < .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor het Narratief begrip van leerlingen bij het tweede tekstfragment ($\beta = -.70, p < .001$). Het Narratief begrip nam met .70 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Dit geeft ook een bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op het narratief begrip van leerlingen (RQ1a) bij tekstfragment 2.

3.4.2 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Narratieve aanwezigheid

Tabel 8. Regressie-analyse voor Moeilijkheidsgraad taal als voorspeller van de Narratieve aanwezigheid van leerlingen per tekstfragment ($N = 116$).

	Variabele	B	$SE\ B$	B
Tekstfragment 1	Intercept	3.14	.28	
	Moeilijkheid taal	-.13	.06	-.20*
	R^2	.03		
	F	4.77*		

Tekstfragment 2	Intercept	3.38	.28	
	Moeilijkheid taal	-.20	.07	-.28**
	R^2	.07		
	F	9.61**		

* $p < .050$, ** $p < .010$

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Narratieve aanwezigheid bij het eerste tekstfragment voor 3.2% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 4.77$, $p = .031$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor de Narratieve aanwezigheid van leerlingen bij het eerste tekstfragment ($\beta = -.20$, $p = .031$). De Narratieve aanwezigheid nam met .20 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Daarmee werd een bevestigend antwoord gegeven op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de narratieve aanwezigheid van leerlingen (RQ1b) bij tekstfragment 1.

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Narratieve aanwezigheid bij het tweede tekstfragment voor 7% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 9.61$, $p = .002$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor de Narratieve aanwezigheid van leerlingen bij het tweede tekstfragment ($\beta = -.28$, $p = .002$). De Narratieve aanwezigheid nam met .28 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Daarmee werd ook een bevestigend antwoord gegeven op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de narratieve aanwezigheid van leerlingen (RQ1b) bij tekstfragment 2.

3.4.3 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Aandachtfocus

Tabel 9. Regressie-analyse voor Moeilijkheidsgraad taal als voorspeller van de Aandachtfocus van leerlingen bij het tekstfragment 1 ($N = 116$).

	Variabele	B	$SE\ B$	β
Tekstfragment 1	Intercept	4.40	.38	
	Moeilijkheid taal	-.20	.08	-.23*
	R^2	.04		
	F	6.08*		

Tekstfragment 2	Intercept	4.56	.34	
	Moeilijkheid taal	-.29	.08	-.32**
	R^2	.09		
	F	12.71**		

* $p < .050$, ** $p < .010$

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Aandachtfocus bij het eerste tekstfragment voor 4% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 6.08$, $p = .015$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor de Aandachtfocus van leerlingen bij het eerste tekstfragment ($\beta = -.23$, $p = .015$). De Aandachtfocus nam met .23 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Dit gaf een bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de aandachtfocus van leerlingen (RQ1c) bij tekstfragment 1.

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Aandachtfocus bij het tweede tekstfragment voor 9% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 12.71$, $p = .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor de Aandachtfocus van leerlingen bij het tweede tekstfragment ($\beta = -.32$, $p = .001$). De Aandachtfocus nam met .32 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Dit gaf ook een bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de aandachtfocus van leerlingen (RQ1c) bij tekstfragment 2.

3.4.4 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Emotionele betrokkenheid

Tabel 10. Regressie-analyse voor Moeilijkheidsgraad taal als voorspeller van de Emotionele betrokkenheid van leerlingen bij het tekstfragment 1 ($N = 116$).

	Variabele	B	$SE\ B$	β
Tekstfragment 1	Intercept	2.61	.24	
	Moeilijkheid taal	-.10	.05	-.18
	R^2	.02		
	F	3.78		

Tekstfragment 2	Intercept	2.72	.20	
	Moeilijkheid taal	-.17	.04	-.31**
	R^2	.09		
	F	12.32**		

** $p < .010$

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de moeilijkheid van de taal geen significante voorspeller voor de Emotionele betrokkenheid van leerlingen bij tekstfragment een ($\beta = -.18$, $p = .054$). Dit gaf geen bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de emotionele betrokkenheid van leerlingen (RQ1d) bij tekstfragment 1.

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Emotionele betrokkenheid bij het tweede tekstfragment voor 9% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 12.32$, $p = .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor de Emotionele betrokkenheid van leerlingen bij het tweede tekstfragment ($\beta = -.31$, $p = .001$). De Emotionele betrokkenheid nam met .31 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Dit gaf wel een bevestigend antwoord op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op de emotionele betrokkenheid van leerlingen (RQ1d) bij tekstfragment 2.

3.4.5 Invloed Moeilijkheidsgraad taal op Leesplezier

Tabel 11. Regressie-analyse voor Moeilijkheidsgraad taal als voorspeller van het Leesplezier van leerlingen bij het tekstfragment 1 ($N = 116$).

	Variabele	B	$SE\ B$	β
Tekstfragment 1	Intercept	4.15	.32	
	Moeilijkheid taal	-.23	.07	-.30**
	R^2	.08		
	F	11.15**		
Tekstfragment 2	Intercept	3.95	.31	
	Moeilijkheid taal	-.25	.07	-.31**
	R^2	.09		
	F	11.91**		

** $p < .010$

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat het Leesplezier bij het eerste tekstfragment voor 8% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 11.15, p = .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor het Leesplezier van leerlingen bij het eerste tekstfragment ($\beta = -.30, p = .001$). Het Leesplezier nam met .30 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de Moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Daarmee werd een bevestigend antwoord gegeven op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op het leesplezier van leerlingen (RQ2) voor tekstfragment 1.

Uit een enkelvoudige regressie bleek dat de Emotionele betrokkenheid bij het tweede tekstfragment voor 9% te verklaren was door de ingebrachte variabele Moeilijkheidsgraad taal ($F(1, 114) = 11.91, p = .001$). De moeilijkheid van de taal bleek een significante voorspeller voor het Leesplezier van leerlingen bij het tweede tekstfragment ($\beta = -.31, p = .001$). Het Leesplezier nam met .31 standaardafwijkingen af bij een toename van 1 standaardafwijking van de moeilijkheidsgraad van de taal, onder constanthouding van de andere variabelen. Daarmee werd ook een bevestigend antwoord gegeven op de vraag of de moeilijkheidsgraad van de taal invloed had op het leesplezier van leerlingen (RQ2) voor tekstfragment 1.

3.5 De effecten van Tekstvorm op het Leerdoel *cultuuroverdracht*

Om onderzoeksvraag 3 en 4 te beantwoorden, werden de hoofd- en interactie-effecten van Tekstvorm op Leerdoel *cultuuroverdracht* gemeten. De tekstfragmenten worden hier los van elkaar geanalyseerd. Om het effect van Tekstfragment 1 op het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* te meten, werd twee maal een eenweg variantie-analyse voor twee losse items uitgevoerd. Om het effect van Tekstfragment 2 op het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* te meten, werd een eenweg variantie-analyse uitgevoerd. In tabel 12 zijn de gemiddelde scores en de standaardafwijkingen weergegeven.

Tabel 12. De gemiddeldes en standaardafwijkingen (tussen haakjes) van het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht* bij verhalen in functie van de vorm van het tekst (1 = Helemaal behaald, 7 = Helemaal niet behaald).

		Middelnederlandse tekst <i>n</i> = 39	Poëzie hertaling <i>n</i> = 39	Proza hertaling <i>n</i> = 38
Leerdoel 1 - item 1	Tekstfragment 1	5.44 (1.47)	5.72 (1.34)	6.08 (1.17)
Leerdoel 1 - item 2	Tekstfragment 1	4.95 (1.45)	4.31 (1.26)	5.03 (1.73)
Leerdoel 2	Tekstfragment 2	5.89 (1.39)	6.24 (0.98)	6.18 (.93)

3.5.1 Effect Tekstvorm op Leerdoel

Uit een eenweg variantie-analyse van Tekstvorm op Leerdoel 1 - item 1 bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) = 2.26, p = .110$) op te treden. Uit een eenweg variantie-analyse van Tekstvorm op Leerdoel 1 - item 2 bleek ook geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) = 2.71, p = .071$) op te treden. Dit gaf geen bevestigend antwoord op de vraag of een hertaling beter aansloot op het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de originele tekst in het Middelnederlands (RQ3) en ook niet op de vraag of een prozahertaling beter aansloot bij het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de poëziehertaling (RQ4) voor tekstfragment 1.

3.5.2 Effect Tekstvorm op Leerdoel 2

Uit een eenweg variantie-analyse van Tekstvorm op Leerdoel 2 bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) = 1.07, p = .348$) op te treden. Dit gaf wederom geen bevestigend antwoord op de vraag of een hertaling beter aansloot op het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de originele tekst in het Middelnederlands (RQ3) en wederom ook niet op de vraag of een prozahertaling beter aansloot bij het leerdoel *cultuuroverdracht* in het historisch literatuuronderwijs dan de poëziehertaling (RQ4) voor tekstfragment 2.

3.6 Effecten van Tekstvorm en Tekstfragment op de Mate waarin de tekst werd gelezen

In onderstaande analyse worden de resultaten van de hoofd- en interactie-effecten van de onafhankelijke variabelen Tekstvorm en Tekstfragment op de Mate waarin de tekst werd gelezen weergegeven. Hiermee kon gecontroleerd worden of de leerlingen de teksten wel of

niet helemaal gelezen hebben. In tabel 13 zijn de gemiddelde scores en de standaarddeviaties weergegeven.

Tabel 13. De gemiddeldes en standaardafwijkingen (tussen haakjes) van de tekst-behandeling van leerlingen bij verhalen in functie van de vorm van het tekst en het soort tekstfragment (1 = Helemaal niet gelezen, 7 = Helemaal gelezen).

		Middelnederlandse tekst <i>n</i> = 39	Poëzie hertaling <i>n</i> = 39	Proza hertaling <i>n</i> = 38
Mate tekst	Tekstfragment 1	5.72 (1.70)	6.36 (1.46)	6.16 (1.62)
gelezen	Tekstfragment 2	5.13 (1.89)	6.44 (1.27)	5.47 (2.08)

Uit een tweeweg variantie-analyse met herhaalde metingen voor Mate tekst gelezen met als factoren Tekstvorm en Tekstfragment bleek geen significant hoofdeffect van Tekstvorm ($F(2, 113) < 1$) op te treden. Er was een significant hoofdeffect van Tekstfragment ($F(1, 113) = 5.11, p = .025$). Leerlingen hadden het eerste tekstfragment ($M = 6.08, SD = 0.15$) vaker helemaal gelezen dan het tweede tekstfragment ($M = 5.81, SD = 0.17$). Er vond ook interactie-effect plaats tussen Tekstvorm en Tekstfragment ($F(2, 113) = 3.34, p = .036$). Het verschil tussen de twee soorten Tekstfragmenten vond alleen plaats bij de prozavariant. Leerlingen lazen daar tekstfragment 1 ($M = 6.16, SD = 1.62$) vaker dan tekstfragment 2 ($p = 0.12$, Bonferroni correctie; $M = 5.47, SD = 2.08$). Er bleek geen verschil tussen de Mate waarin de leerlingen de tekst hadden gelezen van de Middelnederlandse variant en de prozavariant.

4. Conclusie en discussie

In de volgende alinea's worden allereerst de antwoorden op de hypothesen en onderzoeksvragen verder besproken en verklaard. Daaropvolgend zullen de beperkingen van het onderzoek worden besproken en suggesties voor eventuele vervolgonderzoeken worden gedaan. Als laatste worden zowel het wetenschappelijk als maatschappelijk belang en de praktische implicaties van het onderzoek benoemd.

4.1 Hypothesen 1 en 2: Effecten van tekstvorm op narratieve betrokkenheid en leesplezier

In het huidige onderzoek werd getest of een hertaling zou leiden tot meer narratieve betrokkenheid bij leerlingen dan de oorspronkelijke Middelnederlandse tekst. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat het lezen van een prozahertaling heeft geleid tot meer narratieve betrokkenheid bij leerlingen dan het lezen van de Middelnederlandse tekst. Bij het lezen van een poëziehertaling werd echter geen significant verschil gevonden in narratieve betrokkenheid met de Middelnederlandse tekst, maar met een p -waarde van .059 kwam een significant effect dicht in de buurt. Dit sluit aan bij eerdere onderzoeken, die aantoonen dat teksten die zijn geschreven in de moedertaal van een lezer kunnen leiden tot meer narratieve betrokkenheid van de lezer dan teksten geschreven in een taal die niet goed wordt beheerst, zoals het Middelnederlands (Chung-Fat-Yim et al., 2019; De Graaf et al., 2009; Hsu et al., 2015).

Narratieve betrokkenheid is opgedeeld in vier subdimensies, namelijk narratief begrip, narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid. Op grond van de resultaten is vastgesteld dat het lezen van zowel een poëziehertaling als een prozahertaling leidt tot meer narratief begrip dan het lezen van een Middelnederlandse tekst. Dit resultaat bevestigt wat eerder gesteld werd op basis van de *processing fluency* theorie (Schwarz, 2004), namelijk dat een moeilijke tekst vaak moeilijker te verwerken is, wat er tot leidt dat de lezer deze minder goed kan begrijpen. In het huidige onderzoek was de Middelnederlandse taal het moeilijke element in de tekst en dat heeft mogelijk geleid tot minder narratief begrip bij de Middelnederlandse tekst dan bij de hertalingen.

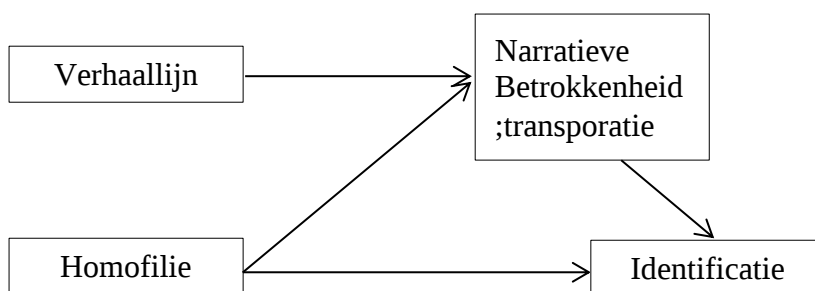
Ondanks dat er een verschil werd gevonden tussen het narratief begrip van de lezer bij de verschillende versies, was er geen verschil tussen de Middelnederlandse tekst en de hertalingen op het gebied van narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid. Dit sluit niet aan op resultaten die in eerdere onderzoeken gevonden werden.

In eerder onderzoek van de Graaf et al. (2009) kwam naar voren dat een onbegrijpelijke taal, zoals het Middelnederlands, een storende factor was bij het lezen van een tekst en zowel de narratieve aanwezigheid, als de aandachtfocus van de lezer daardoor zou dalen (de Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000). Daarnaast werd in eerdere onderzoeken ook gevonden dat de emotionele betrokkenheid van een lezer hoger is bij de moedertaal dan bij een taal die de lezer minder goed beheerst (Puntoni et al, 2009; Hsu et al., 2015). Dit kwam in het huidige onderzoek met Middeleeuwse verhalen niet naar voren.

Naast dat er geen verschil werd gevonden tussen de tekstversies van de drie bovengenoemde subdimensies, waren de gemiddelde scores van de leerlingen allemaal laag. Dit betekent dat de gemiddelde leerling niet erg betrokken was bij het verhaal ongeacht de versie. Dat staat in verhouding met het eerdere onderzoek van Dera (2019), waaruit blijkt dat historische teksten het minst gewaardeerd worden door leerlingen.

4.1.1 Verklaringen voor de resultaten van soort tekstvorm op narratieve betrokkenheid

Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een effect voor narratieve aanwezigheid, aandachtfocus, emotionele betrokkenheid en de lage gemiddelde scores van twee dimensies kan gegeven worden aan de hand van het *Extended Elaboration Likelihood Model (E-ELM)* (Slater & Rouner, 2002). In tegenstelling tot het bestaande *ELM* van Petty en Cacioppo (1986) dat zich focust op de verwerkingsroute van narratieven, richt het uitgebreide model zich op de factoren die een rol kunnen meespelen in de mate narratieve betrokkenheid van de lezer. Een deel van het model wordt in onderstaand figuur 1. weergegeven.



Figuur 1. Het E-ELM van Slater en Rouner (2002) met als factoren verhaallijn en homofilie.

Op het gebied van narratieve betrokkenheid focussen Slater en Rouner (2002) zich voornamelijk op het onderdeel transportatie, wat in het model van Busselle en Bilandzic (2009) voor een groot deel gelijk staat aan narratieve aanwezigheid. In bovenstaand figuur

wordt aangetoond dat transportatie afhankelijk is van onder andere de verhaallijn. Het is mogelijk dat de verhaallijn uit *van Sente Brandane* ver van de leerlingen afstond en daardoor niet aansloot bij hun belevingswereld. Verder zouden ook de surrealistische gebeurtenissen, die niet in lijn staan met de wereldbeelden van een lezer en als onmogelijk worden beschouwd (zoals fantasiewezens en duivels) een storende factor kunnen zijn voor de mate van transportatie (Busselle & Bilandzic, 2009). De verhaallijn en de surrealistische gebeurtenissen hebben mogelijk gezorgd voor een lagere transportatie en dus ook een lagere mate van narratieve aanwezigheid.

Niet alleen de verhaallijn van een narratief, maar ook de gelijkenis tussen de personages en de lezer (homofilie) bepalen de mate van transportatie (Bandura, 1986; Slater & Rouner, 2002). Hoe meer gelijkenissen een lezer heeft met de personages, hoe beter het inlevingsvermogen en hoe hoger de mate van transportatie (Slater & Rouner, 2002). In het huidige onderzoek waren de personages in de narratieven een Middeleeuwse Sint, monniken, fantasiedieren en een aantal duivelse wezens. Deze personages staan in elke versie zeer ver af van de leerlingen, waardoor ze geen gelijkenissen vinden tussen zichzelf en de karakters in het verhaal. Dit kan niet alleen zorgen voor een lage mate van transportatie en narratieve aanwezigheid, maar ook voor weinig identificatie en emotionele betrokkenheid (Busselle & Bilandzic, 2009; Gilbert, 1991).

De aandachtfocus van de leerlingen was ook voor alle versies gelijk en laag. Een mogelijke verklaring van praktische aard zou kunnen zijn dat leerlingen al een hele dag op school hadden doorgebracht, wat de vermoeidheid mogelijk heeft doen toenemen en waardoor de aandachtfocus van de leerlingen over het algemeen laag was.

Een andere verklaring van meer wetenschappelijke aard toont aan dat de aandachtfocus van een lezer gerelateerd is aan de emotionele betrokkenheid van de lezer (De Graaf & Hustinx, 2011). Eerder werd al vastgesteld dat er geen verschil in de emotionele betrokkenheid van de leerlingen was tussen de verschillende versies. Omdat emotionele betrokkenheid samenhangt met de aandachtfocus van de leerling, zou dat kunnen verklaren dat er voor aandachtfocus ook geen verschil werd gevonden tussen de verschillende versies.

Daarnaast werd in een experiment van Hustinx en Smits (2006) gevonden dat wellicht het vertelperspectief een rol speelt in de mate van aandachtfocus, maar ook in de emotionele betrokkenheid van de lezer. Wanneer het narratief een derde persoons vertelperspectief heeft (zoals in de narratieven die gebruikt werden in dit onderzoek) zijn de mate van aandacht en emotionele betrokkenheid aanzienlijk lager dan wanneer er in het perspectief van een eerste persoon wordt verteld (Hustinx & Smits, 2006). Het verhaalperspectief van de derde persoon

in zowel de Middelnederlandse versie als de moderne versies zou kunnen verklaren dat de gemiddelde scores voor aandachtfocus en de emotionele betrokkenheid laag waren in het huidige onderzoek.

4.1.2 Verklaringen voor de resultaten van soort tekstvorm op leesplezier

Naast narratieve betrokkenheid werd in het onderzoek de invloed van tekstvorm op het leesplezier van de leerlingen onderzocht. Er werd geen significant effect gevonden tussen de verschillende tekstvormen. Dit sluit aan bij de afwezigheid van significante verschillen van narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid in het huidige onderzoek, omdat in eerdere onderzoeken vastgesteld werd dat deze dimensies invloed hebben op het leesplezier van de lezer (Busselle & Bilandzic, 2009; Sherry, 2004). Busselle en Bilandzic (2009) vinden in hun onderzoek dat een hoge narratieve betrokkenheid direct leidt tot meer leesplezier en ook in eerdere onderzoeken werd een correlatie gevonden tussen verschillende dimensies van narratieve betrokkenheid en leesplezier (Bilandzic & Busselle, 2006; Green et al., 2004; Sherry, 2004). Omdat de meeste scores op de dimensies van narratieve betrokkenheid niet verschilden per versie, is het aannemelijk dat het heeft geleid tot het uitblijven van verschillen in het leesplezier van leerlingen bij de verschillende tekstvormen. Dat de gemiddelde scores laag waren, sluit aan bij het onderzoek van Dera (2019), waarin werd geconcludeerd dat historische literaire werken geen stimulerende werking zouden hebben op het leesplezier van leerlingen.

4.1.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Gezien de Middeleeuwse teksten gemiddeld laag scoorden op het gebied van narratieve betrokkenheid en leesplezier in dit onderzoek, wordt voor eventueel vervolgonderzoek aanbevolen om te kiezen voor teksten die beter aansluiten bij de beleavingswereld en de karakters van bovenbouwleerlingen. Er kan gekozen worden voor verhalen die door de leerlingen zelf aangedragen worden of die hoog scoren in het onderzoek van Dera (2019). Wanneer er interesse is voor met name het testen van narratieve betrokkenheid bij verhalen in verschillende talen, kan een nieuw onderzoek zich richten op verschillende tekstvormen, waarbij verhalen geschreven in L1 vergeleken worden met verhalen geschreven in L2. Literatuur die de leerlingen interesseert kan mogelijk leiden tot meer motivatie om de tekst te lezen, waardoor de kans op een hogere narratieve betrokkenheid en meer leesplezier bij de lezer zal toenemen (Busselle & Bilandzic, 2009; Slater & Rouner, 2002).

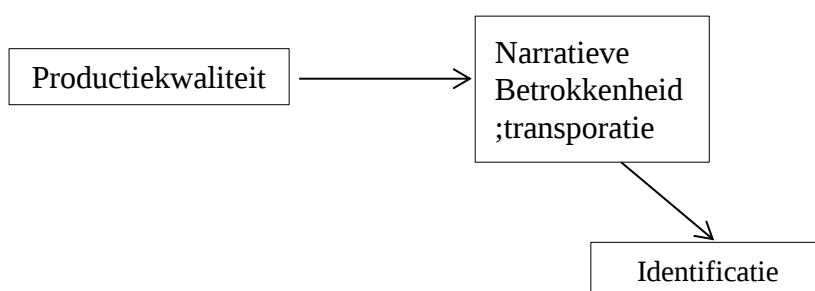
Daarnaast werd in het onderzoek van Chung-Fat-Yim et al. (2019) gesteld dat emoties van een leerling bij een narratief wellicht moeilijk te meten zijn door middel van zelfrapportage. Een suggestie is om de emotionele betrokkenheid van leerlingen te meten door bijvoorbeeld hersenscans van het gebied waar emoties plaatsvinden of het meten van de pols- en/of hartslagritmes. (Sukulla, Bilandzic, Bolls & Busselle, 2016; Chung-Fat-Yim et al., 2019).

4.2 Hypothesen 3 en 4: Effect van soort hertaling op narratieve betrokkenheid en leesplezier

In het huidige onderzoek werd geen verschil in effect gevonden van soort hertaling op alle subdimensies van de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de leerling. Dit komt niet overeen met eerdere onderzoeken, waarin Dera (2019), Slings (2000) en docenten (Oberon, 2016) hun voorkeur gaven aan het aanbieden van Middeleeuwse teksten in prozavorm in plaats van poëzievorm. Het uitblijven van significante verschillen komt ook niet overeen met eerdere onderzoeken, waarin gevonden werd dat de abstracte opbouw van alinea's (waarbij rijm aan het eind van de zinnen de voorkeur heeft over correcte syntaxis) ertoe kan leiden dat poëtische teksten ver afstaan van de manier waarop leerlingen gewend zijn om verhalen te lezen (Bradley, 2017; Hunter, 1988; Stalker, 1982).

4.2.1 Verklaringen voor de resultaten van soort hertaling op narratieve betrokkenheid en leesplezier

Om een verklaring te geven voor het uitblijven van een significant verschil tussen de poëzie- en prozahertaling, kan opnieuw gekeken worden naar het *E-ELM* van Slater en Rouner (2002). Het laatste component wat invloed kan uitoefenen op de narratieve betrokkenheid van een lezer, is de productiekwaliteit van het narratief (zie figuur 2.) (Slater & Rouner, 2002).



Figuur 2. Het E-ELM van Slater en Rouner (2002) met als factor productkwaliteit.

De productiekwaliteit kijkt naar de mate waarin een narratief goed samengesteld is, zodat de essentie eruit gehaald kan worden door de lezer (Slater & Rouner, 2002). Hoewel Slings (2000) een beargumenteerde voorkeur gaf aan een prozahertaling, gaf hij daarbij ook aan dat deze aan moet sluiten bij de moderne grammatica en vocabulaire.

In het huidige onderzoek zijn zowel de poëziehertaling als de prozahertaling in modern Nederlands geschreven. Toch hielden de schrijvers erg vast aan de traditionele manier van schrijven, zonder het gebruik van zeer moderne woorden die populair zijn bij jongeren. Een verklaring voor het uitblijven van effecten tussen de twee hertalingen kan daarom zijn dat de leerlingen de kwaliteit van het product (het narratief) in beide gevallen niet goed vonden, omdat zij wellicht de woordenschat de schrijfstijl van de hertalingen niet prettig vonden om te lezen. (Slater & Rouner, 2002; Ruijsendaal, 1997). Mogelijk staat de gelezen proza nog steeds ver af van de verwachtingen die de leerlingen hadden van een hedendaagse prozahertaling dan bij een poëziehertaling, waardoor zij niet meer betrokken raakte bij het narratief op het gebied van narratief begrip, narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid en daardoor ook geen verschil in leesplezier ervaarden.

4.2.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn de hertalingen in modern Nederlands geschreven, alleen sloot de schrijfstijl mogelijk niet genoeg aan bij de vocabulaire van de leerlingen. In een vervolgonderzoek naar effecten van poëziehertalingen en prozahertalingen wordt aangeraden om een nieuwe en modernere hertaling te schrijven in poëzie- en prozavorm. Daarbij dient de hertaling aan te sluiten op de structuur en het taalgebruik van hedendaagse prozateksten die populair zijn bij leerlingen (Slings, 2000).

Een aanbeveling die wellicht verder van het onderzoek afstaat is om nog meer verschillende vormen van narratieven met extra beeldmateriaal te onderzoeken. Hierbij kan gedacht worden aan een verhaal ondersteund door illustraties (Slings, 2000) of stripverhalen die er ook al voor andere historische teksten zijn, waaronder *Reynaert de Vos* (De Roover, Ryssen, & Van Daele, 1999). In het onderzoek van Slater & Rouner (2002) wordt aangegeven dat de manier van weergave (in tekst, audio of visueel) ook invloed kan hebben op de productiekwaliteit van een narratief en daarnaast kunnen illustraties bij een verhaal mogelijk zorgen voor meer sensatie en beleving bij een historisch narratief (Slings, 2007).

4.3 Onderzoeksvragen 1 en 2: Invloed van de moeilijkheidsgraad van de taal op narratieve betrokkenheid en leesplezier

In eerdere onderzoeken werden de invloed van de taal of het taalgebruik op de narratieve betrokkenheid onderzocht (Chung-Fat-Yim et al., 2019; Green & Brock, 2000; Hsu et al., 2015). In het experiment van de Graaf et al. (2009) werd gevonden dat (te) moeilijk taalgebruik invloed kan hebben op de narratieve betrokkenheid van lezers en in het onderzoek van Hornikx en Starren (2006) werd bevestigd dat het niet begrijpen van een taal kan leiden tot minder begrip en waardering van een tekst. Het huidige onderzoek bevestigt deze resultaten, omdat er gevonden werd dat de moeilijkheidsgraad van een taal invloed heeft op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer.

4.3.1 Verklaringen voor de invloed van moeilijkheidsgraad van de taal op narratieve betrokkenheid en leesplezier

Het effect van tekstvorm op het narratief begrip werd voor meer dan de helft verklaard door de moeilijkheidsgraad van de taal. De moeilijkheidsgraad van de taal had ook invloed op het effect van narratieve aanwezigheid, aandachtfocus, emotionele betrokkenheid en leesplezier, maar dit was echter maar een matige tot zwakke invloed, omdat dit in bijna alle gevallen minder dan 10% was (Cohen, 1988).

Hoewel dit niet aansluit bij andere onderzoeken, sluit het wel aan bij de bevindingen van de effecten van tekstvorm op de narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid en het leesplezier van de lezer in het huidige onderzoek. Zoals eerder besproken is het mogelijk dat de verhaallijn, de homofilie en wellicht ook de tekstsoort (historische literatuur) en de motivatie van leerlingen een sterkere invloed hadden op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier dan de moeilijkheidsgraad van de taal (Slater & Rouner, 2002).

4.3.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In eerdere onderzoeken werd voornamelijk getest of taal een storende factor was voor de effecten van betrokkenheid van de lezer (De Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000). In het huidige onderzoek is duidelijk geworden dat er mogelijk nog andere aspecten dan de moeilijkheidsgraad van de taal invloed hebben op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer bij een verhaal. Er wordt aangeraden om in vervolgonderzoek naast de invloed van de moeilijkheidsgraad van de taal ook de invloed van de verhaallijn (Slater &

Rouner, 2002), de mate van gelijkenissen tussen de lezer en de personages (Bandura, 1986; Slater & Rouner, 2002), thematiek (Dera, 2019), vertelperspectief (Hustinx & Smits, 2006) en de kwaliteit van het narratief (Slater & Rouner, 2002) te onderzoeken.

4.4. Onderzoeksvragen 3 en 4: Effect van tekstvorm op het behalen van het leerdoel

Als laatste werd in dit onderzoek getest of er een verband bestond tussen de tekstvorm en de mate waarin het leerdoel *cultuuroverdracht* behaald werd. Eerder onderzoek toonde aan dat *cultuuroverdracht* als het belangrijkste leerdoel werd gezien van historisch literatuuronderwijs (Janssen, 2002). Er is echter nog weinig bekend over hoe het behalen van dit leerdoel getoetst kan worden en of er mogelijke verschillende effecten zijn tussen de tekstvormen.

Uit het huidige onderzoek kwam naar voren dat er geen verschil was tussen de mate waarin leerlingen het eens waren met de stellingen van het leerdoel bij de verschillende tekstvormen. Een logische verklaring voor het uitblijven van een effect zou kunnen zijn dat de leerlingen tijdens de geschiedenislessen in de onderbouw al enige voorkennis hadden opgedaan over het gedrag en de cultuur van mensen in de Middeleeuwen. Wellicht dat zij zonder het lezen van de tekst de vragen al konden beantwoorden. Dit sluit ook aan op de gemiddelde scores van de leerlingen, die allemaal boven de 5 lagen (wat aangaf dat de leerlingen het eens waren met de stellingen over de Middeleeuwen).

4.4.1 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Vanwege een gebrek aan een concrete toetsing voor het behalen van het leerdoel *cultuuroverdracht*, is vervolgonderzoek naar hoe de leerdoelen het best getoetst kunnen worden van maatschappelijk belang binnen historisch literatuuronderwijs. Neerlandici en wetenschappers pleiten voor het behouden van Middeleeuwse canonteksten (Van Oostendorp, 2018; Slings, 2007), maar er bestaat nog geen duidelijke en goed uitvoerbare manier waarop het behalen van de leerdoelen kan worden ondervraagd bij leerlingen. Er wordt daarom aangeraden om meer onderzoek te doen naar welke manier van ondervraging het beste werkt en wat inhoudelijk gevraagd dient te worden, om bruikbare schalen te creëren die het behalen van de leerdoelen *cultuuroverdracht*, maar ook *persoonlijke vorming*, *literair-esthetische vorming* en *wereldoriëntatie* testen (Slings, 2007).

4.5 Praktische beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek werden ook enkele beperkingen van praktische aard gevonden. Als eerste werden er geen proefpersonen ondervraagd uit bovenbouw eindexamenklassen. In

vervolgonderzoek is het gewenst om alle klassen van de bovenbouw mee te nemen, zodat het onderzoek terugslaand is op alle bovenbouwklassen.

Ten tweede bestonden de versies allemaal uit slechts twee fragmenten van een heel verhaal, omdat er rekening gehouden werd met de concentratie van de leerlingen en de beperkte tijd aan lessen. In het onderzoek werd bewust zo weinig mogelijk informatie gegeven, om zo veel mogelijk vooroordelen te voorkomen. Het is echter mogelijk dat de leerlingen te weinig voorkennis hadden en daardoor niet bij het verhaal betrokken konden raken (Chung-Fat-Yim et al., 2019). Voor de generaliseerbaarheid van het onderzoek, wordt aangeraden om het onderzoek nogmaals uit te voeren, maar dan met een ander verhaal en andere fragmenten. Daarnaast wordt aangeraden om in plaats van een kort fragment de leerlingen een volledige tekst of samenvatting aan te bieden, zodat ze voldoende kennis over de inhoud van het verhaal hebben.

Als laatste bleek uit de controlevraag dat er geen verschil was tussen de mate waarin de leerlingen de verschillende versies helemaal hadden gelezen, maar werd er wel geconstateerd dat leerlingen (bij de prozavariant) tekstfragment 1 vaker helemaal lazen dan tekstfragment 2. Dit effect had voorkomen kunnen worden door de fragmenten op een random wijze toe te kennen aan de deelnemers. In dit onderzoek werd echter bewust gekozen voor een vaste volgorde, want in *van Sente Brandane* volgt het tweede tekstfragment ook na het eerste tekstfragment. Om onnodige verwarring te voorkomen bij leerlingen is deze chronologische volgorde ook in het experiment aangehouden. Om er toch achter te komen of leerlingen een tekst volledig gelezen maar ook begrepen hebben, kan gebruikt gemaakt worden van Eye-tracking. Door het slechts te bevragen is het mogelijk dat leerlingen sociaal gewenste antwoorden geven en kan daarnaast niet volledig getest worden of de leerlingen het daadwerkelijk echt gelezen en ook begrepen hebben. Het inzetten van Eye-tracking is een goede manier om onbewuste processen (zoals oogbewegingen) vast te leggen, zonder dat een doelgerichte vraag gesteld wordt (Jiang, Potters, & Funaki, 2016).

4.6. Belang van het huidige onderzoek in de theorie

In eerdere studies werd al onderzoek gedaan lezers naar het narratief begrip (De Graaf et al., 2009), narratieve aanwezigheid (Chung-Fat-Yim et al., 2019), aandachtfocus (De Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000) en emotionele betrokkenheid (Hsu et al., 2015) van lezers bij teksten in verschillende talen en met verschillend taalgebruik. Het huidige onderzoek breidde dit onderzoeksgebied verder uit door teksten te gebruiken die waren geschreven in talen die afstammen van dezelfde moedertaal (het Nederlands), maar verschilden in oudheid. Dit leidde

tot nieuwe inzichten, want in de huidige studie werd gevonden dat (proza)hertalingen van Middeleeuwse teksten over het algemeen zorgen voor meer narratieve betrokkenheid bij bovenbouwleerlingen dan de oorspronkelijke Middelnederlandse tekst.

Hoewel alle dimensies samen dit effect aantoonde, was dit niet voor elke subdimensie het geval. Bij de subdimensie narratief begrip scoorden leerlingen hoger bij de hertalingen dan bij het Middelnederlands narratief. Deze resultaten bleven voor de andere subdimensies van narratieve betrokkenheid en het leesplezier uit. Dit toont aan dat de dimensies narratieve aanwezigheid, aandachtfocus en emotionele betrokkenheid wellicht niet verschillen bij verhalen met een gemeenschappelijke moedertaal.

Daarnaast bleek uit eerder onderzoek dat prozateksten beter beoordeeld werden dan poëzieteksten (Dera, 2019; Oberon, 2016; Slings, 2000). Hoewel verwacht werd dat prozahertalingen zouden leiden tot meer narratieve betrokkenheid dan poëziehertalingen, toont het huidige onderzoek aan dat poëtische verhalen niet per definitie slechter scoren dan proza op het gebied van narratieve betrokkenheid en leesplezier.

In eerdere onderzoeken werd gevonden dat de moeilijkheden van een taal een storende factor zouden kunnen vormen voor narratieve betrokkenheid en het leesplezier van de lezer. (Busselle & Bilandzic, 2009; De Graaf et al., 2009; Green & Brock, 2000). Het huidige onderzoek heeft aangetoond dat ook binnen verschillende varianten van een moedertaal, waaronder het Middelnederlands en het modern Nederlands, de moeilijkheidsgraad van een taal een invloed heeft op de narratieve betrokkenheid en het leesplezier van een leerling. Daarnaast is uit het huidige onderzoek gebleken dat de taal deze effecten niet volledig voorspelt en daardoor slechts één van meerdere factoren is. Het is mogelijk dat ook andere factoren een rol meespelen in de mate van betrokkenheid en leesplezier van de lezer zoals de verhaallijn en de productiekwaliteit van het verhaal (Slater & Rouner, 2002).

Als laatste is er in het onderzoek getest of de vorm van de tekst invloed had op het behalen van de leerdoel *cultuuroverdracht*. Hoewel er geen direct verschil werd gevonden tussen de vorm van de tekst en de mate waarin het leerdoel behaald werd, heeft dit onderzoek aangetoond dat er een gebrek aan testmateriaal is en er nog concrete elementen ontwikkeld moeten worden om de leerdoelen binnen het historisch literatuuronderwijs te bevragen.

4.7 Aanbevelingen voor het historisch literatuuronderwijs

Op basis van de bevindingen uit het huidige onderzoek kunnen er twee aanbevelingen worden gedaan voor het literatuuronderwijs. Ten eerste wordt er aanbevolen om leerlingen een hertaling aan te bieden in plaats van de oorspronkelijke Middelnederlandse tekst. Uit de

resultaten van het onderzoek is namelijk gebleken dat Middelnederlandse teksten over het algemeen leiden tot minder narratieve betrokkenheid dan een hertaling. Ten tweede wordt er geen specifieke hertaling aanbevolen. Zowel de poëziehertaling als de prozahertaling geschikt voor de leerlingen om te lezen, omdat er geen verschil gevonden is tussen beide hertalingen in de mate van betrokkenheid en het leesplezier van leerlingen.

5. Referenties

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bolwijn, M. (2018, 13 april). Liever luie lezers dan geen lezers. *de Volkskrant*. Geraadpleegd van <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/liever-luie-lezers-dan-geen-lezers~ba4bb818/>.
- Bradley, A. (2017). *Book of rhymes. The poetics of hiphop*. New York: Ingram Publisher Services US.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321-347. DOI:10.1080/15213260903287259.
- Bilandzic, H., & Busselle, R. (2011). Enjoyment of films as a function of narrative experience, perceived realism and transportability. *Communications*, 36(1), 29-50. DOI:10.1515/comm.2011.002.
- Burger, P. (1988). Hertalingen van Middelnederlandse literatuur. Ze gingen mee met Firapeel en verzoenden zich geheel. *Literatuur*, 5, 214-222.
- Chung-Fat-Yim, A., Cilento, E., Piotrowska, E., & Mar, R. (2019). Are stories just as transporting when not in your native tongue? *Language and Cognition*, 11(2), 285-309. DOI:10.1017/langcog.2019.15.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks.
- Dautzenberg, J. A. (2019). *Literatuur geschiedenis en theorie*. 4e editie. Den Bosch: Malmberg.
- 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.
- De Graaf, A., & Hustinx, L. (2011). The effect of story structure on emotion, transportation, and persuasion. *Information Design Journal*, 19(2), 142-154. DOI:10.1075/idj.19.2.05gra.

- De Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., & Beentjes, H. (2009). The role of dimensions of narrative engagement in narrative persuasion. *Communications*, 34(4), 385-405. DOI:10.1515/COMM.2009.024.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist*, 46(2), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14, 311-327. DOI:10.1111/j.1468-2885.2004.tb00317.x.
- Hornikx, J. M. A., & Hof, R. J. (2008). De effectiviteit van vreemde talen in productreclame: Moet het product passen bij de taal?. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 30(2), 147-156.
- Hornikx, J., & Starren, M. (2006). The relationship between the appreciation and the comprehension of French in Dutch advertisements. In R. Crijns, & C. Burgers (Eds.), *Werbestrategien in Theorie und Praxis: Sprachliche Aspekte von deutschen und niederländischen Unternehmensdarstellungen und Werbekampagnen* (pp. 129-145).
- Hsu, C., Jacobs, A., & Conrad, M. (2015). Can Harry Potter still put a spell on us in a second language? An fMRI study on reading emotion-laden literature in late bilinguals. *Cortex*, 63, 282-295. DOI:10.1016/j.cortex.2014.09.002.
- Hunter, J. (1988). Novels and "the novel": The poetics of embarrassment. *Modern Philology*, 85(4), 480-498.
- Hustinx, L., & Smits, A. (2006). Meegevoerd in de narratieve wereld: De invloed van het verhaalperspectief op de aandacht, emoties en overtuigingen van de lezer. In H. Hoeken, B. Hendriks & P. J. Schellens. *Studies in taalbeheersing 2* (pp. 132-143). Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historisch onderzoek. *Levende Talen*, 3(3), 20-26.
- Jiang, T., Potters, T., & Funaki, Y. (2016). Eye-tracking social preferences. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29, 157 - 168. DOI: 0.1002/bdm.1899.
- Jongen, L., Szirmai, J., & Winkelman, J. H. (2010). *De reis van Sint Brandaan*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

- Kreuter, M. W., Green, M. C., Cappella, J. N., Slater, M. D., Wise, M. E., Storey, D., ..., & Wooley, S. (2007). Narrative communication in cancer prevention and control: A framework to guide research and application. *Annals of Behavioral Medicine*, 33, 221–235. DOI:10.1007/BF02879904.
- Mathijssen, M. (1983). De editiechaos in Nederland. *De Revisor*, 10, 60.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Oliver, M. B. (2003). Mood management and selective exposure. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen, & J. Cantor (Eds.), *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann* (pp. 85–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oppenheimer, D.M. (2006). Consequences of erudite vernacular utilized irrespective of necessity. Problems with using long words needlessly. *Applied Cognitive Psychology*, 20(2), 139-156. DOI: 10.1002/acp.1178.
- Parlevliet, S. (2011). Oude verhalen voor jonge lezers: Over bewerkingen van literaire klassiekers. *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 121(1), 71-86.
- Petty, E., & Cacioppo, T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 124-129. DOI: 10.1016/s0065-2602(08)60214-2.
- Pleij, H. (1984). *Het literaire leven in de Middeleeuwen*. Culemborg: Educaboek.
- Puntoni, S., De Langhe, B., & van Osselaer, S.M.J. (2009). Bilingualism and the emotional intensity of advertising language, *Journal of Consumer Research*, 35(6), 1012–1025, DOI:10.1086/595022.
- De Roover, K., Ryssen, M., & Van Daele, R. (1999). *Reynaert de Vos - Het land van Reynaert*. Hulst: Intergemeentelijk project het land van Reynaert.
- Ruijsendaal, E. (1997). Interne taalgeschiedenis: Fonologie. In M. C. van den Toorn, W. J. J. Pijnenburg, J. A. van Leuvensteijn, & J. M. van der Horst (Eds.), *Geschiedenis van de Nederlandse taal* (pp. 273-292).
- Schwarz, N. (2004). Metacognitive experiences in consumer judgment and decision making. *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 332-348. DOI:10.1207/s15327663jcp1404_2.
- Shazu, R. I. (2014). Use of literature in language teaching and learning: A critical assessment. *International journal of African and Asian studies*, 5(7), 61-66.
- Sherry, J. L. (2004). Flow and media enjoyment. *Communication Theory*, 14(4), 328-347. DOI:10.1111/j.1468-2885.2004.tb00318.x.

- Slater, M., & Rouner, D. (2002). Entertainment—education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2002.tb00265.x.
- Slings, H. G. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voorgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H. G. (2007). Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. In H. Goosen (Red.), *Forum of arena: Opvattingen over literatuuronderwijs – Een stand van zaken in 2007* (VON-Cahier 1). Geraadpleegd via <http://taalunieversum.org/inhoud/voncahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>.
- Stalker, J. C. (1982). Readers expectations and the poetic line. *Language and Style*, 15, 241-252.
- Sukulla, F., Bilandzic, H., Bolls, P. D., & Busselle, R. (2016). Embodiment of narrative engagement: Connecting self-reported narrative engagement to psychophysiological measures. *Journal of Media Psychology*, 28(4), 175-186. DOI:10.1027/1864-1105/a000153.
- Uyttendaele, J. (2018). Middelnederlandse literatuur voor het onderwijs. *Neerlandistiek voor de klas*. Geraadpleegd van <https://www.neerlandistiek.nl/2018/07/-middelnederlandse-literatuur-voor-het-onderwijs/>.
- Van Laer, T., de Ruyter, K., Visconti, L. M., & Wetzels, M. (2014). The extended transportation-imagery model: A meta-analysis of the antecedents and consequences of consumers' narrative transportation. *Journal of Consumer Research*, 40, 797– 817
- Van Oostendorp, M. (2018, 17 april). Wat een armoe als docent Nederlands Vondel niet kent. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/04/17/onze-identiteit-is-niet-uit-het-moeras-komen-dampen-a1599755>.
- Van Oostrom, F. P. (2016). *Stemmen op schrift. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur vanaf het begin tot 1300*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Van der Meulen, G., & Van der Pol, W. (2018). *Laagland, Literatuur en Lezer*. 4e editie. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Wilmink, W., & Gerritsen, W. P. (1994). *De reis van Sint Brandaan. Een reisverhaal uit de twaalfde eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Ooievaar.

6. Bijlagen

Bijlage 1 - Middelnederlandse teksten

Tekst 1 - Fragment 1

Doe si te scepe quamen
Ende orlof ghenamen
An vrienden ende maghen mede,
264 Gode bevalen sise ter stede.
Tseyl si an den mast keerden,
Also hem die winde leerden;
Haer riemers si hute stoten;
268 Met ghemake datsi vloten.
Ay, hoe scone dat tscip vloot!
Cort quamen si in groter noot,
Want een dier al te wonderlijc,
272 Eenen lind drake ghelijc,
Wilde verzwelghen haren kiel;
Hem was sine mule ende sijn giel
Menich ghelachte wijt.
276 No eer no na dier tijt
En quamen si in meerren noot.
Een wolke boven hem ontsloot;
Daer hute quam een dier wonderlijc
280 Vlieghende, eenen hert ghelijc;
Dat jaghede met ghemake
Den groten zee lind drake,
So datten al verdreef;
284 Dat si ne wisten waer hi bleef.
Doe hi dat hadde ghedaen,
Keerdi weder saen
In die wolken, danen hi quam.
288 Doe Sente Brandaen dat vernam,
Was hi blide ende vro
Ende danckets onsen Heere also.
Doe hi van den drake was verloost,
292 Te Gode meerderde sijn troost.
Doe voeresi met ghemake
Up des zeewes vlake.
Doe versach Sente Brandaen
296 Eenen sconen werf staen:
Hi dochte den wijsen heere
Wel VI milen lanc of meere;
Die stont up den rugghe van eenen vissche;
300 Die bouc maect ons ghewisse,

Dat daer een soete water ant meere gaet:
 Daer hadde die visch sinen haet
 Ghenomen wel menich jaer,
 304 So die bouc seit, over waer.
 Daer up dien werf stont een wout.
 Die Gods helden bout
 Trocken haer scip in een havene
 308 Ende ghinghen alle doe ave
 Ghenen sconen werf scauwen;
 Si ghinghen ooc hout houwen,
 Omme te ziedene haer heten;
 312 Die hongher liets hem niet vergheten.
 Haren ketel si up hinghen;
 Om hout datsi ghinghen,
 Eenen drooghen boom si vonden;
 316 Doe sine te houwene begonden,
 Doe so scoot al dat eylant
 Onder twater al te hant,
 So dat die heleghe man
 320 Te tijde cume sijn scip ghewan;
 Met haesten si int scip spronghen;
 Den lof Gods datsi zonghen,
 Dat hise bi der ghenaden zine
 234 Verloost hadde van dier pine.
 Die werf die ghinc al onder.
 Dit was dat derde wonder,
 Dat die heeren saghen.
 328 Die wint die ghincse jaghen
 Bi den zeyle vaste;
 Doe leden si meneghe onraste
 Ende menich onghemac.
 332 Die heleghe abdt doe sprac:
 'Dit mochte wel een visch zijn,
 Die desen werf dus trac in;
 Seker hi was wel hout,
 336 Eer ghewies al dat hout
 Up sinen rugghe braden.'
 Gode si dicken baden
 Met ghestaden moede
 340 Dor sine grote goede,
 Dat hise saen ghesande
 Tote eenen ghestadeghen lande.

Tekst 2 - Fragment 2

Die kiel sonder stierman liep
Tote eenen bernenden berghe dan,
1032 Daerhute quam loopende een laerc zwart nan;
Hi riep toten kiele
Hute zinen grooten ghiele,
So hi luuts mochte,
1036 Ende wecketse arde onsochte;
Hi hietse tote hem keeren;
Hi seide, hi soude hem leeren,
Den meester stierman boude
1040 Waer hi best henen soude.
Doe hiet Sente Brandaen
Sinen kiel wel saen
Toten berghe keeren,
1044 Omme dat hi hem soude leeren;
Maer des duvels cose
Die was arde boze;
Doe seide des duvels bode:
1048 'Mochte ic wel, dor Gode!
Dinen kiel, heere Brandaen,
Die soude eene quade vaert angaen.
Du soudes ontghelden metter spoet,
1052 Dattu ons so leede doet.
In can jeghen hu niet ghehebben;
God en wille hu niet ontsegghen,
So wat dat dijn wille es,
1056 Want dine bede so moghende es,
Du souts dat wel ghenieten.
Lietstu di dat verdrieten,
Dat hu mijn vernoy niet ware lief!
1060 Du naems mi den breydel dief;
Die achter di sit al daer:
Hi zweet van anxte, dat es waer,
Ende van zorghen, die hi heeft ontfaen.'
1064 Doe sprac Sente Brandaen:
'Dat es sine boete,
Dat hi hem wasschen moete;
Mi ne dinct niet so goet,
1068 Hier es so scone eene vloet,
Dat hi hem wel ghewasschen mach.'
Die moonc scamelike lach:
Met vele groter zorghen
1072 So haddi hem gheborghen
Onder eene scip banc;
Die tijt dochte hem arde lanc.
Die duvel louch zeere omme das,

1076 Dat hi so zeere vervaert was.
 Doe hi sijn spot hadde ghedreven,
 Bat hi hem, dat hi hem wilde gheven
 Weder sinen capelaen;
 1080 Hi soudene arde scone dwaen:
 Hi roke up hem te zeere.
 Doe seide die milde heere,
 Die goede Sente Brandaen:
 1084 'In gheve hu niet den capelaen;
 Mi dincke dine cozen
 Onnutte ende ghebozen;
 Dijns sprekens bem ic zat.'
 1088 Den stierman hi doe bat,
 Dat hi weder keerde upt meere.
 Doe quam des duvels heere
 Hutten berghe ende daden hem wee
 1092 Ende volchden up die zee
 Ende droughen in haer hande
 Groote gloyende brande
 Ende groote gloyende schichten,
 1096 Als of si wilden vechten;
 Si worpen neder ende stooten
 Up die in den kiel vlooten
 Met groten torne moede;
 1100 Maer God onse Heere, die goede,
 Behoedese jeghen al mesweghen.
 Ic wane, van boven die reghen
 So dicke nye en viel,
 1104 Alse daer omtrent den kiel
 Die brandere entie schichte vloghen;
 Die moonken met riemers toghen,
 Omme saen te sine huter noot;
 1008 Dus jaghetse thelsche conroot;
 Si zeylden watsi mochten;
 Die duvele worpen onsochte
 Na den vluchtegghen kiel;
 1012 Den heeren saen gheviel,
 Datsi bi Gods hulpe waren
 Der vreesen al ontvaren.

Bijlage 2

Tekst 3 - Fragment 1

Toen ze bij het schip aankwamen,
van hun verwanten afscheid namen
en ook van hun kameraden,
264 bevalen die hen in Gods genade.
Het zeil, bevestigd aan de mast,
werd naar de wind gebrast,
de riemen werden uitgelegd.
268 Nu begon de reis pas echt.
O, hoe mooi voer hun boot!
Maar spoedig was er grote nood
door een dier, ontzettend lang,
272 een wonderlijke draak of slang.
Daar zwom het op hun scheepje aan,
zijn muil had het al openstaan
en die was vele vaders wijd.
276 Dit was meteen hun ergste tijd:
nooit kwamen ze in grotere nood.
Er was een wolk die zich ontsloot
waaruit een vreemd dier zichtbaar werd.
280 Het vloog, en leek wel op een hert.
Het achtervolgde vliegensvlug
die draak, en dreef hem ver terug,
tot het hem zo geheel verdreef
284 dat ze niet wisten waar hij bleef.
Toen het dat had gedaan,
is het teruggegaan
in de wolk waaruit het kwam.
288 Toen Brandaan dit in ogeschouw nam,
was hij heel vrolijk en blij.
Onze Heer dankte hij.
De redding uit de drakeklauwen
292 vermeerderde zijn Godsvertrouwen.
De zee was kalm en vlak,
ze voeren op hun gemak.
Toen zag Sinte Brandaan
296 een kust, zeer aangenaam,
die leek de wijze heer
wel zes mijl breed, of meer.
De kust lag op de rug van een vis.
300 dat op die plek in zee komt stromen.
Daar kon die vis aan eten komen,
en hij lag daar, jaar in jaar uit,
304 naar het in het boek verluidt.

Een bos was langs de kust gelegen,
de monniken hadden weer moed gekregen
en trokken het schip aan de kant,
308 waarna het nieuwe land
door iedereen werd aanschouwd.
Ze gingen ook uit op hout
voor het koken van hun eten:
312 de honger liet hun dat niet vergeten.
Waar ze hun ketel ophingen
en op hout uitgingen,
was een boom met droge takken.
316 Toen ze begonnen te hakken,
schoot het eiland met alles erop en eraan
plotseling diep in de oceaan,
zodat de heilige man
320 maar net op tijd het schip opkwam.
Haastig zijn ze in 't schip gesprongen
en hebben Goden lof gezongen
omdat Zijn goedertierenheid
324 hen van dit onheil had bevrijd.
De kust ging helemaal onder.
Dit was het derde wonder
dat de heren zagen.
328 De wind ging hen opjagen,
het zeil rukte aan de schoot.
Ze waren in grote nood,
zeer slecht op hun gemak.
332 De heilige abt, hij sprak:
'Die kust, die verzonken is,
lag mijns inziens op een vis.
Die was zeker al oud,
336 want er groeide een heel woud
op de rug die wij betraden.'
Waarna de monniken baden
uit het diepst van hun gemoed
340 dat God, zo wijs en goed,
hen voeren zou naar het strand
van het vaste land.

Tekst 4 - Fragment 2

Het schip zonder stuurman liep
een brandende berg tegemoet
1032 Een kerel, lang en beroet,
kwam de hoge bergwand uit.
Uit zijn grote strot kwam geluid,
hij riep uit alle macht
1036 en wekte ze zeer onzacht.
Ze moesten zijn kant opvaren,
dan zou hij wel verklaren
aan de dappere meester-stuur
1040 waar ze heen moesten op dit uur.
Toen liet Sinte Brandaan
het schip naar de berg toe gaan
om van die man te vernemen
1048 welke koers ze moesten nemen,
maar het duivelse verhaal
was list en leugentaal.
Toen zei die duivelse bode:
1044 'Vermocht ik het, bij Gode,
je schip, o heer Brandaan,
zou een kwade reis aangaan.
Al gauw zou je weten, en goed,
1052 welk onrecht je ons doet.
Ja, je mindere ben ik, man,
omdat God je niets weigeren kan:
wat je wilt en om welke reden
1056 - zo machtig zijn je gebeden -
dat mag je steeds genieten.
Het zou je toch moeten verdrieten.
Was mijn leed je maar niet zo lief.
1060 Je ontnam me de teugeldief,
die nu achter je zit. Ja, daar:
hij zweet van angst, echt waar,
en van al wat hij heeft doorstaan.'
1064 Toen zei Sinte Brandaan:
'Ik weet voor hem wel een boete:
hij zou zich eens wassen moeten,
niets zou toch beter zijn.
1068 Het water is hier heel rein,
als hij eens ging baden in zee?'
De monnik, vol schaamte, hij zat ermee:
diep en diep in de zorgen
1072 had de man zich verborgen
onder een scheepsbank.
De tijd viel hem erg lang.

De duivel schaterde omdat
 1076 de monnik het zo te pakken had.
 Toen hij de spot met hem had gedreven,
 verzocht hij hem terug te geven,
 want het was zijn kapelaan.
 1080 Hij zou hem eens flink wassen gaan,
 want hij verdroeg z'n stank niet meer.
 Toen zei de milde heer,
 de goede Sint Brandaan:
 1084 'Nooit krijg jij de kapelaan.
 Al je praatjes, die zijn voos
 en schandelijk en nutteloos.
 Ik ben je woorden meer dan zat.'
 1088 Hij beval de stuurman dat
 hij naar volle zee terug zou varen.
 Toen kwamen de duivelse scharen
 uit de berg om hun kwaad te doen.
 1092 Ze achtervolgden de monniken toen
 boven het water, met in hun handen
 dingen die gloeiden en brandden
 en grote gloeiende schichten,
 1096 alsof ze wilden vechten.
 Onophoudelijk werd gemikt
 op de vluchtenden in het schip,
 in vreselijke woede.
 1100 Maar Onze Heer, de Goede,
 beschermde hen daartegen.
 Ik denk dat van boven de regen
 nog nooit zo dicht is gevallen
 1104 als daar de vurige ballen
 en fakkels en pijlen vlogen.
 Diep over de riemen gebogen
 vluchtten ze, in zware ellende,
 1108 achtervolgd door die helse bende.
 Ze zeilden uit alle macht,
 nog steeds in het nauw gebracht
 door de duivelse scharen.
 1112 Toen merkten ze tijdens het varen
 dat God te hulp was gekomen:
 ze waren 't gevaar ontkomen.

Bijlage 3 - Prozahertalingen

Tekst 5 - Fragment 1

Zodra ze bij het schip kwamen, namen ze afscheid van vrienden en familieleden en vroegen ze God om over hen te waken. Ze keerden het zeil naar de wind; ze legden de roeiriemen uit; rustig voeren ze weg. Ach, hoe mooi voer dat schip!

Kort daarop kwamen ze in grote nood, want een buitengewoon wonderlijk dier dat leek op een draak wilde hun schip opslokken. Zijn bek en keel waren vele mijlen wijd. Noch daarvóór, noch daarna zaten ze zo in de problemen. Boven hen opende zich een wolk en daar kwam er een wonderlijk dier uit vliegen dat leek op een hert. Rustig verjoeg het de draak: niemand wist waar die gebleven was. Nadat het hert dit had gedaan, keerde het terstond terug in de wolken waar het uit was gekomen. Toen Brandaan dit had gezien, was hij blij en verheugd en dankte hij onze Heer ervoor. Nadat Brandaan van de draak verlost was, had hij nog meer vertrouwen in God. Vervolgens voeren ze op hun gemak over de zee.

Toen kreeg Brandaan een mooi stuk kust in zicht. De wijze man schatte dat het wel zes mijl lang was. Het lag op de rug van een vis. Het boek maakt ons duidelijk dat op die plek zoet water de zee instroomt. Daar was die vis al vele jaren aan zijn eten gekomen, zoals het boek zegt. Aan de kust lag een bos. Gods helden voeren dapper het schip een haven binnen en gingen allemaal van boord om dat mooie stuk kust te bekijken.

Ze kapten ook hout om hun eten te kunnen koken, de honger zorgden ervoor dat ze dat niet vergaten. Ze hingen hun ketel op en gingen hout halen. Ze vonden een dorren boom. Zodra ze die begonnen te kappen, schoot het hele eiland onder water, zodat de heilige man maar net op tijd zijn schip bereikte. Haastig sprongen ze in het schip. Ze zongen Gods lof omdat Hij hen genadig van het gevaar had gered. De kust verdween helemaal onder water. Dit was het derde wonder dat de heren aanschouwden. De wind joeg hen stevig verder vanwege het zeil. Ze verkeerden in grote angst en onzekerheid. De heilige abt sprak hen toe:

‘Het zou wel eens een vis kunnen zijn die het land zo naar beneden trok. Hij was zeker wel oud, voordat dat hele bos op zijn rug groeide.

Ze baden dikwijls en onvermoeid tot God opdat Hij hun uit goedheid snel naar het vaste land zou leiden.

Tekst 6 - Fragment 2

Het schip dreef zonder stuurman op een brandende berg af. Daaruit kwam een lange, zwarte man gelopen. Met zijn grote muil schreeuwde hij zo luid hij kon naar het schip; hij maakte hen luidkeels wakker. Hij beval hen naar hem toe te komen en zei op een ruwe toon dat hij de eerste stuurman kon vertellen waar hij het beste naartoe zou kunnen varen. Daarop beval Brandaan het schip naar de berg te laten varen, opdat die man hun dat zou vertellen. Maar de zoete praatjes van de duivel waren zeer kwaadaardig. Daarop zei de boodschapper van de duivel:

‘Mocht ik - bij God - de kans krijgen, heer Brandaan, dan zou je schip aan een slechte vaart beginnen. Je zou er onmiddellijk voor boeten dat je ons zoveel leed hebt aangedaan. Maar ik kan niets tegen je uitvoeren. God wil je niets weigeren: Wat jij wenst, dat zul je ook krijgen, omdat je gebed zo krachtig is. Had je er maar spijt van dat je niets om mijn verdriet gaf. Jij hebt de teugeldief van mij afgepakt die daar achter je zit. Hij zweet van angst vanwege de ellende die hij heeft ondergaan.’

Sint Brandaan antwoordde:

‘Het is zijn straf dat hij zich moet wassen; niets lijkt me beter. Hier stroomt schoon water waarin hij zich zou kunnen wassen.’

Vol schaamte lag de monnik erbij: vanwege de grote angst had hij zich onder een bank verstopt. Voor hem duurde het allemaal te lang. De duivel moest lachen omdat hij zo bang was. Nadat hij de spot met hem had gedreven, vroeg hij hem de kapelaan terug te geven. Hij zou hem helemaal schoon wassen, hij stonk nu heel erg. Daarop zei de edelmoedige heer, de goede Sint Brandaan:

‘Ik geef je mijn kapelaan niet! Ik vind jouw praatjes nutteloos en vals. Ik ben het zat om verder me je te praten.’

Daarop verzocht hij de stuurman terug te keren naar zee.

Terstond kwam een leger duivels uit de berg tevoorschijn: Dat viel hen lastig en volgde hen de zee op. In hun handen droegen ze grote, gloeiende fakkels en grote, gloeiende pijlen, alsof ze wilden vechten. Die smeten ze met volle kracht en woede naar het schip. Maar de goede God, onze Heer, beschermde ze tegen hun ondergang. Ik denk dat er uit de hemel nooit zo’n regenbui viel als toen er rondom het schip brandende fakkels en pijlen vlogen. De monniken trokken stevig aan de riemen om snel uit de gevaren te raken. Op die manier joeg de helse bende hen op. Zij voeren zo snel mogelijk weg. De duivels bleven met geweld op het wegvlochtende schip afvuren. Dankzij Gods bescherming waren de heren aan het gevaar ontsnapt.

Bijlage 4 - Vragenlijst experiment

Beste leerling,

Je bent uitgenodigd om mee te doen aan een onderzoek naar middeleeuwse literatuur. Je krijgt twee korte fragmenten te lezen uit het verhaal over Sint Brandaan, die een zeereis maakt samen met zijn monniken. Na ieder fragment volgen een aantal vragen over de tekst die je gelezen hebt. Aan het einde van de vragenlijst wordt er nog naar verdere informatie gevraagd over onder andere je geslacht, leeftijd en leerjaar.

Het is voor de wetenschap heel erg belangrijk dat je deze vragenlijst zelfstandig en geconcentreerd invult. Denk niet te lang na over vragen en kies het antwoord waarvan jij denkt dat klopt (er is geen goed of fout).

Wanneer je het onderzoek volledig afgerond hebt, komt dit op je scherm te staan. Sluit het scherm af en blijf rustig zitten. Het is belangrijk dat je niet overlegt met medeleerlingen en er mogen tijdens het onderzoek geen vragen gesteld worden. Wanneer alle leerlingen klaar zijn, mag je vragen stellen en krijgen jullie meer uitleg.

Succes!

Met vriendelijke groeten,

Noekie van den Ham

Lees nu **TEKST ... (1/3/5)** uit het papieren boekje dat je hebt ontvangen. Het tekstfragment vertelt over de wonderen die Sint Brandaan en zijn monniken op hun zeereis tegen komen. Zodra je klaar bent met het lezen van de tekst, klik je op onderstaande pijl om door te gaan.

HIER VOLGT TEKST

Nu volgt de vragenlijst over het fragment dat je net gelezen hebt. De meeste vragen zijn stellingen die je beantwoordt op een schaal van 1 tot 7. Bij antwoord 1 ben je het helemaal niet eens met de stelling en bij antwoord 7 ben je het helemaal eens met de stelling. Kies het antwoord wat voor jou van toepassing is.

1. Op bepaalde momenten had ik moeite met te begrijpen wat er in het verhaal gebeurde.

Helemaal niet						Helemaal mee
mee eens						eens
0	0	0	0	0	0	0

2. Ik had moeite met het begrijpen van de personages.

Helemaal niet						Helemaal mee
mee eens						eens
0	0	0	0	0	0	0

3. Ik had moeite met de rode draad uit het verhaal te halen.

Helemaal niet						Helemaal mee
mee eens						eens
0	0	0	0	0	0	0

4. Tijdens het lezen was ik lichamelijk wel aanwezig in de ruimte, maar zat ik met mijn hoofd helemaal in de wereld van het verhaal.

Helemaal niet						Helemaal mee
mee eens						eens
0	0	0	0	0	0	0

5. Het verhaal heeft een soort van nieuwe wereld voor mij gecreëerd, maar toen het verhaal was afgelopen, was deze nieuwe wereld ook weer verdwenen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

6. Het verhaal stond soms dichterbij me dan de werkelijkheid.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

7. Terwijl ik het verhaal las, merkte ik dat ik over andere dingen dan het verhaal aan het nadenken was.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

8. Terwijl ik het verhaal las, merkte ik dat ik een beetje aan het wegdromen was.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

9. Ik had moeite met mijn gedachten bij het verhaal te houden.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

10. Ik werd geraakt door het verhaal.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

11. Wanneer de personages in het verhaal iets goed overkwam, voelde ik me ook goed en wanneer de personages iets slechts overkwam, voelde ik me ook slecht.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

12. Ik had medelijden met de personages in het verhaal.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

13. Ik vond dit verhaal leuk om te lezen

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

14. Ik vond dit verhaal interessant om te lezen

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

15. Ik vond de taal waarin het verhaal was geschreven, makkelijk om te begrijpen

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

16. Ik vond de taal een belemmering tijdens het lezen van het verhaal.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

17. In de Middeleeuwen geloofden mensen in wonderen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

18. In de Middeleeuwen geloofden mensen dat diersoorten bestonden, zoals vissen die bomen op hun rug hebben.

Helemaal niet	Neutraal			Helemaal mee eens		
0	0	0	0	0	0	0

19. Ik heb bovenstaand fragment over Sint Brandaan al eens eerder gelezen.

Helemaal niet	Neutraal			Helemaal mee eens		
0	0	0	0	0	0	0

20. Ik heb het fragment helemaal gelezen.

Helemaal niet	Neutraal			Helemaal mee eens		
0	0	0	0	0	0	0

21. Wat voor soort tekst heb je gelezen?

☐ Poëzie

☐ Proza

☐ Ik weet het niet

22. In welke taal was de tekst geschreven?

☐ Modern Nederlands

☐ Middelnederlands (Nederlands wat werd gesproken tijdens de Middeleeuwen)

☐ Ik weet het niet

*Lees nu **TEKST ... (2/4/6)** uit het papieren boekje dat je hebt ontvangen. Het tekstfragment gaat over hoe Sint Brandaan en zijn monniken proberen te ontsnappen uit de handen van de duivel tijdens hun zeereis, omdat een van de monniken iets heeft gestolen (een paardenteugel). Zodra je klaar bent met het lezen van de tekst, klik je op onderstaande pijl om door te gaan.*

HIER VOLGT TEKST

Nu volgt de vragenlijst over het fragment dat je net gelezen hebt. De meeste vragen zijn stellingen die je beantwoordt op een schaal van 1 tot 7. Bij antwoord 1 ben je het helemaal

niet eens met de stelling en bij antwoord 7 ben je het helemaal eens met de stelling. Kies het antwoord wat voor jou van toepassing is.

23. Op bepaalde momenten had ik moeite met te begrijpen wat er in het verhaal gebeurde.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

24. Ik had moeite met het begrijpen van de personages.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

25. Ik had moeite met de rode draad uit het verhaal te halen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

26. Tijdens het lezen was ik lichamelijk wel aanwezig in de ruimte, maar zat ik met mijn hoofd helemaal in de wereld van het verhaal.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

27. Het verhaal heeft een soort van nieuwe wereld voor mij gecreëerd, maar toen het verhaal was afgelopen, was deze nieuwe wereld ook weer verdwenen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

28. Het verhaal stond soms dichterbij me dan de werkelijkheid.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

29. Terwijl ik het verhaal las, merkte ik dat ik over andere dingen dan het verhaal aan het nadenken was.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

30. Terwijl ik het verhaal las, merkte ik dat ik een beetje aan het wegdromen was.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

31. Ik had moeite met mijn gedachten bij het verhaal te houden.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

32. Ik werd geraakt door het verhaal.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

33. Wanneer de personages in het verhaal iets goed overkwam, voelde ik me ook goed en wanneer de personages iets slechts overkwam, voelde ik me ook slecht.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

34. Ik had medelijden met de personages in het verhaal.

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

35. Ik vond dit verhaal leuk om te lezen

Helemaal niet				Neutraal				Helemaal mee eens
0	0	0	0	0	0	0	0	0

36. Ik vond dit verhaal interessant om te lezen

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

37. Ik vond de taal waarin het verhaal was geschreven, makkelijk om te begrijpen

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

38. Ik vond de taal een belemmering tijdens het lezen van het verhaal.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

39. In de Middeleeuwen geloofden mensen in duivels.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

40. In de Middeleeuwen geloofden mensen dat God hen zou beschermen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

41. Ik heb bovenstaand fragment over Sint Brandaan al eens eerder gelezen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

42. Ik heb het fragment helemaal gelezen.

Helemaal niet			Neutraal			Helemaal mee eens	
0	0	0	0	0	0	0	0

43. Wat voor soort tekst heb je gelezen?

- ☐ Poëzie
- ☐ Proza
- ☐ Ik weet het niet

44. In welke taal was de tekst geschreven?

- ☐ Modern Nederlands
- ☐ Middelnederlands (Nederlands wat werd gesproken tijdens de Middeleeuwen)
- ☐ Ik weet het niet

Dit waren de tekstfragmenten met bijbehorende vragen. Er volgen nu nog enkele vragen die over jou gaan. Klik op onderstaande pijl om door te gaan.

45. Wat is je geslacht?

- ☐ Man
- ☐ Vrouw
- ☐ Wil ik niet zeggen

46. Wat is je leeftijd?

.....

47. Wat is je moedertaal?

.....

48. Wat is je leerweg?

- ☐ Havo 4
- ☐ Havo 5
- ☐ Vwo 4
- ☐ Vwo 5
- ☐ Vwo 6

49. Wat is je profielkeuze? (Indien je een combinatieprofiel hebt, kies je het profiel wat het meeste van toepassing is.)

☐ Cultuur & Maatschappij

☐ Economie & Maatschappij

☐ Natuur & Gezondheid

☐ Natuur & Techniek.

50. Heb je dyslexie?

☐ Ja

☐ Nee

☐ Wil ik niet zeggen

Dit is het einde van het onderzoek, bedankt voor je deelname! Je kan het scherm nu afsluiten.



INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

Naam onderzoek: Oude verhalen voor moderne lezers

Docenten: dr. W.F.J. van Meurs

Uitvoerende onderzoeker: Noekie van den Ham

Inleiding

Je bent door je docent(en) gevraagd om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is altijd vrijwillig. Om mee te doen is jouw schriftelijke toestemming nodig. Voordat je beslist of je mee wilt doen aan dit onderzoek, krijg je uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker eventueel om uitleg als je vragen hebt.

Wat wordt er van je verwacht?

In dit onderzoek krijg hier je twee tekstfragmenten van het middeleeuwse verhaal over Sint Brandaan te lezen. Voorafgaand aan het onderzoek krijg je enkele vragen over je leesmotivatie. Vervolgens krijg je twee fragmenten te lezen. Telkens nadat je een fragment gelezen hebt, beantwoord je een aantal vragen die betrekking hebben op het desbetreffende fragment. Tot slot vul je een aantal algemene gegevens in zoals geslacht, leeftijd, leerjaar en profielkeuze.

Na afloop van jouw deelname, zal de onderzoeker een korte toelichting geven op het onderzoek. Je hebt dan ook de ruimte om zelf vragen te stellen aan de onderzoeker.

Vrijwilligheid

Je doet vrijwillig mee aan dit onderzoek. Daarom kun je op elk moment de deelname stopzetten en je toestemming intrekken. Je hoeft niet aan te geven waarom je stopt. Je kunt tot twee weken na deelname ook je onderzoeksgegevens en persoonsgegevens laten verwijderen. Dit kun je doen door een mail te sturen naar n.vandenham@student.ru.nl.

Wat gebeurt er met mijn gegevens

De gegevens die worden verzameld, zullen uitsluitend gebruikt worden voor wetenschappelijk onderzoek. De gegevens van het onderzoek worden anoniem gemaakt en de antwoorden van de zullen niet herleidbaar zijn tot de leerlingen. Voor de interne administratie van dit onderzoek zijn persoonsgegevens nodig zoals voor- en achternaam, leeftijd en klas. Deze gegevens zijn alleen toegankelijk voor de onderzoeker en de gegevensbeheerder. We bewaren alle onderzoeks- en persoonsgegevens op beveiligde wijze volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit.

Heb je vragen over het onderzoek?

Als je meer informatie over het onderzoek wilt hebben, kun je contact opnemen met Noekie van den Ham (N.vandenham@student.ru.nl).

Bijlage 6 - Informatiedocument en Toestemmingsverklaring ouder

Radboud Universiteit



Aan: ouders/verzorgers van de bovenbouwleerlingen Havo/Vwo

Datum: 10 december 2019

INFORMATIEBRIEF OVER HET ONDERZOEK 'OUDE VERHALEN VOOR MODERNE LEZERS'

Verantwoordelijke onderzoeker: dr. W.F.J. van Meurs (Radboud Universiteit)

Uitvoerende onderzoeker: Noekie van den Ham (Radboud Universiteit)

Geachte ouders/verzorgers,

Op 10 december 2019 voeren wij op de school van uw kind onderzoek uit naar de reacties van middelbare scholieren op verschillende versies van de Middeleeuwse tekst over Sint Brandaan. De schoolleiding heeft ingestemd met dit onderzoek. Voordat u beslist of u uw kind wilt laten meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker uitleg als u vragen heeft.

Beschrijving en doel van het onderzoek

In dit onderzoek leest uw kind twee korte fragmenten van het verhaal over Sint Brandaan. Voorafgaand aan het onderzoek worden een aantal vragen gesteld met betrekking tot de leesmotivatie van uw kind. Na het lezen van ieder fragment volgen een aantal vragen die uw kind invult. De vragen hebben voornamelijk betrekking op het verhaal dat uw kind heeft gelezen. Tot slot vult uw kind een aantal algemene gegevens in zoals geslacht, leeftijd, klas, leerjaar en profielkeuze.

Vrijwilligheid

Uw kind doet vrijwillig mee aan dit onderzoek. Dit houdt in dat uw kind op elk moment tijdens het onderzoek zijn/haar deelname kan stopzetten en toestemming kan intrekken. Voor het stoppen hoeft geen reden gegeven te worden. Ook u kunt aangeven dat u toch niet akkoord gaat met het gebruiken van de verzamelde gegevens. Tot twee weken na deelname kunt u de onderzoeksgegevens en persoonsgegevens van uw kind laten verwijderen. Dit kunt u doen door een mail te sturen naar n.vandenham@student.ru.nl

Wat gebeurt er met de gegevens van mijn kind?

De onderzoeksgegevens die we in dit onderzoek verzamelen, zullen door wetenschappers gebruikt worden voor datasets, artikelen en presentaties. De anoniem gemaakte

onderzoeksgegevens zijn tenminste 10 jaar beschikbaar voor andere wetenschappers. Als we gegevens met andere onderzoekers delen, kunnen deze dus niet tot uw kind herleid worden.

Voor de interne administratie van dit onderzoek zijn ook persoonsgegevens nodig, zoals voor- en achternaam en de leeftijd van uw kind. Deze gegevens zijn alleen toegankelijk voor de onderzoeker en de gegevensbeheerder.

We bewaren alle onderzoeks- en persoonsgegevens op beveiligde wijze volgens de richtlijnen van de Radboud Universiteit.

Heeft u vragen over het onderzoek? Als u meer informatie over het onderzoek wilt hebben, kunt u contact opnemen met Noekie van den Ham (N.vandenham@student.ru.nl)

Ethische toetsing en klachten

Dit onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen van de Radboud Universiteit (ETC-GW nummer 2019-4081)

Heeft u klachten over het onderzoek, dan kunt u contact opnemen met de verantwoordelijke onderzoeker.

Ook kunt u een klacht indienen bij de secretaris van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen Radboud Universiteit (etc-gw@let.ru.nl). Voor vragen over de verwerking van gegevens in dit onderzoek kunt u contact opnemen met: Dataofficer@let.ru.nl

Toestemmingsverklaring

Als u akkoord gaat met deelname van uw kind aan dit onderzoek, vragen we u een toestemmingsverklaring te ondertekenen. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek.

TOESTEMMINGSVERKLARING

Naam onderzoek: Oude verhalen voor moderne lezers

Verantwoordelijke onderzoeker: dr. W.F.J. van Meurs

Uitvoerende onderzoeker: Noekie van den Ham

Verklaring minderjarige

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik heb nagedacht of ik aan het onderzoek wil deelnemen. Ik mag op elk moment stoppen met het onderzoek als ik dat wil. Ik doe mee met het onderzoek.

Naam:.....

Geboortedatum:.....

Handtekening:

Datum:.....

.

Verklaring ouder/voogd

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik begrijp dat ik op elk moment tijdens het onderzoek de deelname van mijn kind mag stopzetten. Ik begrijp hoe de gegevens van het onderzoek bewaard zullen worden en waarvoor ze gebruikt zullen worden. Ik stem in met deelname van mijn kind aan het onderzoek.

Naam:.....

Relatie tot deelnemer:.....

Handtekening:

Datum:.....

Verklaring uitvoerend onderzoeker

Ik verklaar dat ik kind en ouder/voogd juist heb geïnformeerd over het onderzoek en dat ik mij houd aan de richtlijnen voor onderzoekers zoals verwoord in het protocol van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen.

Naam:.....

Handtekening:

Datum:.....



INFORMATIEDOCUMENT EN TOESTEMMINGSVERKLARING SCHOOL

Uitleg onderzoek

In de masterthesis ‘Oude verhalen voor moderne lezers’ verricht ik onderzoek naar de effecten van verschillende tekstvormen van verhalen op de narratieve betrokkenheid van middelbare scholieren bij Middeleeuwse verhalen en het behalen van de leerdoelen van het historisch literatuuronderwijs.

In het kader van het huidige literatuuronderwijs in Nederland zijn middelbare scholieren verplicht om boeken te lezen in een historische context waaronder ook Middeleeuwse verhalen. Dergelijke verhalen zijn vaak in verschillende vormen beschikbaar zoals in de oorspronkelijke variant (Middelnederlands), de poëtische variant (Modern Nederlands) en de proza variant (Modern Nederlands). Het literatuuronderwijs heeft vier doelstellingen, namelijk cultuuroverdracht, literaire en esthetische vorming, individuele ontwikkeling en het verbreden van het wereldbeeld. Om deze doelen te kunnen behalen, is het van belang dat leerlingen opgaan in de verhalende wereld en volledig betrokken zijn bij het verhaal.

Het doel van mijn masterthesis is om te onderzoeken in hoeverre de tekstvorm van verhalen invloed heeft op de betrokkenheid bij middelbare scholieren en het behalen van het leerdoel cultuuroverdracht. Als blijkt dat een bepaalde tekstvorm het beste effect heeft op de betrokkenheid bij het verhaal en begrijpen van een leerdoel, kan dit op positieve wijze bijdragen aan de andere onderwijsdoelen met betrekking tot het lezen van (historische) literatuur.

Om het onderzoek te kunnen uitvoeren wordt een experiment uitgevoerd waarin middelbare scholieren twee fragmenten van het middeleeuwse verhaal over Sint Brandaan lezen en daarover vervolgens een aantal vragen beantwoorden. Het onderzoek wordt afgenomen op het dr.-Knippenbergcollege te Helmond en het Dendron College te Horst aan de Maas. De sectie Nederlands van beide scholen hebben aangegeven dat zij hieraan haar medewerking wil verlenen.

Informatievoorziening

Voorafgaand aan het onderzoek worden de leerlingen ingelicht via hun docent Nederlands. De ouders of verzorgers van leerlingen worden via een informatiedocument ingelicht over het onderzoek. Bij dit informatiedocument krijgen zij een toestemmingsverklaring, die zij ondertekenen wanneer zij akkoord gaan met deelname aan het onderzoek. Leerlingen krijgen geen vergoeding voor hun deelname aan het onderzoek. De onderzoeker zal na afloop van de vragenlijst een korte toelichting geven op het onderzoek. Leerlingen hebben na afronding van de vragenlijst ook de ruimte om zelf (inhoudelijke) vragen te stellen aan de onderzoeker.

Voor het afnemen van het onderzoek wordt één lesuur beschikbaar gesteld waarin de twee tekstfragmenten worden gelezen en de vragenlijst wordt ingevuld. Daarnaast wordt ook enkele tijd besteed aan de uitleg van de onderzoeker met betrekking tot het onderzoek en aan eventuele vragen van leerlingen. Wanneer de ouders en/of de leerlingen en/of de docent achteraf nog vragen en/of opmerkingen hebben, kunnen zij deze mailen naar N.vandenham@student.ru.nl

Vertrouwelijkheid van de onderzoeksgegevens

De gegevens die in dit onderzoek worden verzameld, zullen door wetenschappers gebruikt worden voor artikelen en presentaties. Natuurlijk worden deze gegevens volledig anoniem gemaakt en bewaard volgens de aan de Radboud Universiteit geldende richtlijnen. Uitgangspunt is dat de geanonimiseerde data tenminste tien jaar ten behoeve van de wetenschappelijke gemeenschap opvraagbaar zijn.

Nadere inlichtingen

Voor vragen of verdere informatie over het onderzoek kunt u contact opnemen met Noekie van den Ham (telefoon: 06-11502049, e-mail: N.vandenham@student.ru.nl)

Toestemming

Ik geef de onderzoeker(s) van de Radboud Universiteit toestemming het onderzoek uit te voeren op mijn school.

Naam school/instelling:.....

Naam en functie:.....

Handtekening:.....

Datum:

Bijlage 8 - Goedkeuring ethische commissie

Van: Beuningen, M.G.J. van (Margret) <m.vanbeuningen@let.ru.nl>

Verzonden: dinsdag 17 december 2019 10:48

Aan: Meurs, W.F.J. van (Frank) <f.v.meurs@let.ru.nl>

Onderwerp: Goedkeuring ETC-GW aanvraag 2019-4081

Dag Frank,

Hierbij laat ik weten dat de aanvraag *Oude verhalen voor moderne lezers II* (ETC-GW dossier 2019-4081) door de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen is goedgekeurd.

Een bevestigingsbrief zal deze week via interne post naar je worden verzonden.

Groeten,

Margret van Beuningen

*Lab Manager Centre for Language Studies
Secretary Ethics Assessment Committee Humanities
Faculty of Arts - Radboud University
Erasmus building, room E 12.18A
Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen
The Netherlands
+31 24-3615814*

****Absent on Thursday afternoon and Friday****