

## **Article 25fa pilot End User Agreement**

This publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act (Auteurswet) with explicit consent by the author. Dutch law entitles the maker of a short scientific work funded either wholly or partially by Dutch public funds to make that work publicly available for no consideration following a reasonable period of time after the work was first published, provided that clear reference is made to the source of the first publication of the work.

This publication is distributed under The Association of Universities in the Netherlands (VSNU) 'Article 25fa implementation' pilot project. In this pilot research outputs of researchers employed by Dutch Universities that comply with the legal requirements of Article 25fa of the Dutch Copyright Act are distributed online and free of cost or other barriers in institutional repositories. Research outputs are distributed six months after their first online publication in the original published version and with proper attribution to the source of the original publication.

You are permitted to download and use the publication for personal purposes. All rights remain with the author(s) and/or copyrights owner(s) of this work. Any use of the publication other than authorised under this licence or copyright law is prohibited.

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the Library through email: [copyright@ubn.ru.nl](mailto:copyright@ubn.ru.nl), or send a letter to:

University Library  
Radboud University  
Copyright Information Point  
PO Box 9100  
6500 HA Nijmegen

You will be contacted as soon as possible.

## Ieder zijn eigen Saïdjah en Adinda? De narratieve betrokkenheid van vwo-scholieren bij verschillende bewerkingen van Multatuli's *Max Havelaar* (1860)

Emma Broekhuizen, Jeroen Dera, Frank van Meurs en W. Gudrun Reijnierse

### Abstract

This study investigated secondary-school pupil responses to modern adaptations of a historical literary text. In an experiment, 167 Dutch pupils each evaluated one of five versions of a fragment of the canonical Dutch nineteenth-century novel *Max Havelaar* (1860): original, modern Dutch translation, simplified modern Dutch version, Spike and Suzy comic strip, and graphic novel. Pupils first expressed their opinion about the fragment. They subsequently rated the fragment on four dimensions of narrative engagement (narrative understanding, attentional focus, narrative presence, and emotional engagement) as well as reading enjoyment, and intention to continue reading. Results showed no differences between the text versions in narrative presence, emotional engagement, reading enjoyment, and intention to continue reading. However, the original version was considered more difficult to understand than the simplified modern Dutch and Spike and Suzy comic strip versions. It also led to less attention than the simplified modern Dutch version. Reading enjoyment was relatively high for all versions. Pupils' opinions reflected different aspects of their reading experience, including narrative engagement, reading enjoyment, language use, content, and the historical reality of the story. Although the quantitative findings suggest that pupils respond in similar ways to different versions of *Max Havelaar*, the qualitative findings indicate that individual reading experiences can differ.

**Keywords:** historical literary text, Dutch, modern adaptations, secondary-school pupils, narrative engagement, experiment

## 1. Historische literatuur in het onderwijs en de uitdaging van de linguïstische afstand

In tijden van ontleding onder jongeren is het al lastig genoeg om de gemiddelde tiener zo ver te krijgen een boek op te pakken, maar in het geval van oude teksten is het zo mogelijk nog moeilijker om leerlingen te engageren. Uit onderzoek blijkt dat scholieren in de bovenbouw havo/vwo teksten geschreven vóór 1900 significant lager waarderen dan recente(re) teksten.<sup>1</sup> Vaak worden deze historische teksten klassikaal gelezen en worden ze door de vaksectie gekozen, niet door leerlingen zelf.<sup>2</sup> De relatief lage waardering van leerlingen voor historische literatuur zou dus kunnen samenhangen met het verplichte karakter ervan.

De belangrijkste vakdidactische uitdaging waar de historische letterkunde de docent Nederlands voor stelt, is ongetwijfeld de grote afstand tussen tekst en leerling: in tijd, in taal, in wereldbeeld. Literatuurdidactici hanteren die afstand tussen tekst en leerling als cruciaal uitgangspunt in het ontwerp van betekenisvol historisch literatuuronderwijs. Zo schrijven Sander Bax en Erwin Mantingh: ‘Het probleem waarvoor een goede literatuurdocent zich geplaatst ziet, is de leerlingen op een zinvolle wijze in contact brengen met literaire teksten op een manier waarbij de [...] afstanden aan de ene kant overbrugd worden, maar aan de andere kant ook zichtbaar en invoelbaar gemaakt worden.’<sup>3</sup> Bax en Mantingh specificeren hierbij drie afstanden waarmee leerlingen principieel te maken krijgen: de historische afstand, de afstand tot het zakelijke lezen (deze teksten vragen om een *literaire* leeshouding) en de afstand tot een onmiddellijk toegankelijke vorm (literatuur kenmerkt zich vaak door de poëtische functie en een zekere formele complexiteit).

Een afstand die Bax en Mantingh niet expliciet noemen, betreft de *linguïstische* afstand. De taal van historische literatuur is over het algemeen gedateerd, soms zozeer dat leerlingen niet begrijpen wat er staat. In zekere zin hangt die taalbarrière samen met de historische afstand waar Bax en Mantingh over schrijven, maar ze draagt evengoed bij aan de andere twee afstanden die zij onderscheiden: de taal maakt het nog moeilijker de gevraagde literaire leeshouding aan te nemen en de poëtische functie te ervaren. In de praktijk leidt de taalbarrière dan ook tot een belangrijk vakdidactisch vraagstuk: hoe bied je historische teksten aan leerlingen aan als de focus ligt op ‘het literaire lezen van historische teksten, onderwijs dus waarin de literaire tekst zélf subject is’?<sup>4</sup> Kies je voor de integrale tekst of voor fragmenten, en – misschien fundamentele – voor de originele tekst of voor een hertaling?

In dit artikel belichten we dit vraagstuk door onderzoek te doen naar de manier waarop leerlingen reageren op een canonieke tekst die in meerdere moderne bewerkingen beschikbaar is. Concreet onderzoeken we het effect van verschillende varianten van een fragment uit Multatuli's *Max Havelaar* (1860) op de betrokkenheid van 5-vwo-leerlingen bij deze historische tekst. Dat we specifiek *Max Havelaar* centraal stellen, heeft drie redenen. Ten eerste behoort deze roman tot de drie meest gelezen teksten in de bovenbouw van het vwo.<sup>5</sup> Daarnaast wordt de tekst ook door de nieuwe generatie eerstegraads docenten gezien als de belangrijkste canonieke tekst uit de Nederlandstalige literatuur, hetgeen de stevige positie in de schoolcanon verder onderstreept.<sup>6</sup> Ten slotte zijn van *Max Havelaar* veel hedendaagse bewerkingen voorhanden – zowel hertalingen, adaptaties als appropriaties – en is het bij deze tekst dus bij uitstek mogelijk de betrokkenheid van leerlingen bij de tekst comparatief te analyseren. Kortom, het is juist bij *Max Havelaar* – de Nederlandse canonieke tekst waar meeste scholieren mee in aanraking komen – mogelijk en van belang om de afstand te overbruggen die inherent is aan historische teksten.

## 2. Narratieve betrokkenheid, leesplezier en doorleesintentie

Hedendaagse bewerkingen van een canonieke tekst als *Max Havelaar* beogen de afstanden tussen lezer en historische tekst te overbruggen. In vergelijking met het origineel, met zijn ouderwetse spelling en moeilijke woorden, kunnen lezers door zulke moderne versies (zoals een vereenvoudiging, een hertaling, een beeldverhaal) zich meer betrokken voelen bij de tekst, meer plezier beleven aan het lezen ervan, en gemotiveerd worden om de tekst verder te lezen. In dit onderzoek gaan we na in hoeverre die versies daar ook daadwerkelijk in slagen. We gebruiken daarvoor theoretisch onderbouwde en empirisch gevalideerde meetinstrumenten.

Op grond van eerdere literatuur introduceren Rick Busselle en Helena Bilandzic het begrip *narrative engagement* (narratieve betrokkenheid) om in kaart te brengen hoe lezers een tekst ervaren.<sup>7</sup> Op basis van meerdere experimenten onderscheiden ze daarin vier dimensies: narratief begrip (de mate waarin lezers het verhaal kunnen volgen), aandachtsfocus (de mate waarin lezers hun aandacht bij het verhaal kunnen houden), emotionele betrokkenheid (de emoties die lezers voelen bij de personages), en aanwezigheid in de verhaalwereld (de mate waarin lezers voelen dat zij zich bevinden in de wereld van het verhaal). De relevantie van deze dimensies voor de afstand tussen historisch-letterkundige werken en leerlingen van

nu blijkt uit onderzoek dat aantoonde dat leerlingen een Middelnederlandse tekst minder goed beoordelen op de verschillende dimensies van narratieve betrokkenheid dan een hertaling van die tekst.<sup>8</sup>

Scores op de vier dimensies van narratieve betrokkenheid bleken in de experimenten van Busselle en Bilandzic ook samen te hangen met leesplezier.<sup>9</sup> Uit onderzoek blijkt bovendien dat docenten leesplezier zien als een van de belangrijkste doelstellingen van literatuuronderwijs.<sup>10</sup> De relevantie van leesplezier voor de afstand tussen lezer en historische tekst blijkt uit onderzoek dat laat zien dat leerlingen minder leesplezier ervaren bij een Middelnederlandse tekst dan bij een tekst in modern Nederlands.<sup>11</sup>

Om te meten of de afstand tussen lezer en historisch literair werk overbrugd is, kan scholieren ook worden gevraagd naar hun intentie om het verhaal verder te lezen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de manier waarop een tekst aangeboden wordt van invloed kan zijn op doorleesintentie. Zo bleek bijvoorbeeld dat participanten die een fragment uit *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) in een *virtual reality*-omgeving lazen een hogere intentie hadden om verder te lezen dan participanten die het fragment op papier lazen.<sup>12</sup> Dit roept de vraag op of ook andere factoren van invloed kunnen zijn op de intentie om een fragment uit een literair-historisch werk verder te lezen, zoals taalgebruik en modaliteit (gebruik van beeld).

De concepten narratieve betrokkenheid, leesplezier en doorleesintentie worden op grond van de literatuur gemeten met schaalvragen. Om meer diepte te kunnen geven aan deze kwantitatieve data en meer inzicht te verkrijgen in de oordelen van scholieren over de verschillende versies, hebben we in deze studie ook gevraagd wat scholieren vonden van het fragment dat zij lazen, en waarom. Op basis van een kwalitatieve analyse van deze reacties kunnen we onderzoeken of scholieren verwijzen naar de concepten die we hierboven hebben geïntroduceerd, en of zij daarnaast hun oordeel over het fragment ook baseren op andere overwegingen.

In deze studie beantwoorden we daarom de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe beoordelen scholieren verschillende varianten van een fragment uit *Max Havelaar* op de vier dimensies van narratieve betrokkenheid?
2. In hoeverre verschilt het leesplezier dat scholieren ervaren bij verschillende varianten van een fragment uit *Max Havelaar*?
3. In hoeverre verschilt de doorleesintentie van scholieren voor verschillende varianten van een fragment uit *Max Havelaar*?
4. Welke overwegingen noemen scholieren in antwoord op de vraag wat zij vonden van de variant van het fragment uit *Max Havelaar* dat zij lazen?

### 3. Onderzoeksontwerp

Om de betrokkenheid van leerlingen bij tekstvarianten van *Max Havelaar* te onderzoeken, voerden we een experiment uit waarbij 5-vwo-scholieren een fragment uit *Max Havelaar* lazen en vragen beantwoordden over hun leeservaring. Alle data en procedures, evenals de bijlagen waarnaar we hieronder verwijzen, zijn online beschikbaar via <https://edu.nl/bb4e7>.

Het experiment had een tussenproefpersoonontwerp. Elke deelnemer kreeg één versie van een fragment uit *Max Havelaar* te lezen. De tekstversies werden automatisch en willekeurig over de deelnemers verdeeld.

#### 3.1. Participanten

Via het netwerk van twee van de onderzoekers (die als docent Nederlands of lerarenopleider werkzaam zijn) werden docenten van verschillende 5-vwo-klassen benaderd om leerlingen te laten deelnemen. In de periode tussen 17 mei en 14 juni 2021 vulden in totaal 167 leerlingen van vijf scholen de vragenlijst volledig in (53.9% vrouw; 16-19 jaar,  $M_{\text{leeftijd}} = 16.7$  jaar,  $SD_{\text{leeftijd}} = 0.64$ ). Online bijlage 1 geeft een overzicht van de kenmerken van de steekproef (onder andere ook leesplezier in het algemeen, leeservaring en bekendheid met *Max Havelaar*). Er waren geen verschillen in de kenmerken van de deelnemers tussen de tekstversies, behalve voor de frequentie waarmee Nederlandstalige fictie werd gelezen, maar die verschillen waren minimaal.

#### 3.2. Materialen

In het experiment werd gebruikgemaakt van een fragment uit het verhaal over Saïdjah en Adinda uit *Max Havelaar* (1860), meer specifiek de passage waarin wordt beschreven hoe Saïdjahs vader een buffel wordt afgenomen. Dit fragment is bewust gekozen omdat het een van de bekendste passages uit *Max Havelaar* is, dat in het onderwijs het meest gebruikt wordt. Bovendien spelen juist bij dit verhaal allerlei vormen van afstand: niet alleen in taal en historische periode, maar ook geografische afstand door de setting in Indië.

In totaal werden vijf verschillende versies van het fragment gebruikt (zie online bijlage 2).<sup>13</sup> De versies werden ontleend aan achtereenvolgens:

- De brontekst van Multatuli uit (1860), hierna: Brontekst.
- De moderne hertaling/bewerking door Gijsbert van Es (2010), die specifiek is gericht op leerlingen in de bovenbouw havo/vwo, hierna: Moderne tekst.
- De hertaling/bewerking uit de reeks *Literatuur voor beginners* van uitgeverij Eenvoudig Communiceren, door Marian Hoefnagel (2014), hierna: Eenvoudige tekst.

- De Suske en Wiske-bewerking door Peter Van Gucht, Bruno De Roover en Luc Morjaeu in het album *De halve Havelaar* (2015), hierna: Suske en Wiske.
- De *graphic novel* door Eric Heuvel en Jos van Waterschoot (2020), hierna: Graphic novel.

Kortom: naast de brontekst bestond het materiaal uit twee hertalingen en twee stripbewerkingen.<sup>14</sup> Om de ecologische validiteit van het onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen, zijn uitsluitend aanpassingen gedaan die nodig waren om inhoudelijke verschillen tussen de versies te beperken. Hiervoor zijn uit Suske en Wiske enkele afbeeldingen zonder tekst en een afbeelding waarop de stripfiguren actief het verhaal binnendringen weggelaten. De verschillende versies vertonen onderling ook verschillen die niet konden worden aangepast. Zo benoemen Suske en Wiske letterlijk het onrecht van de situatie en wordt in deze versie bedreigd met zweepslagen, terwijl andere versies de straf niet verder concretiseren. De Eenvoudige tekst is geen tekstgetrouwe hertaling: veel zinnen uit het origineel zijn weggelaten.

### 3.3. Instrumentatie

Direct na het lezen van het fragment beantwoordden leerlingen verplicht een open vraag: ‘Wat vind je van het fragment dat je zojuist gelezen hebt? Leg uit waarom je dit vindt.’

*Narratieve betrokkenheid* werd onderzocht aan de hand van stellingen die elk een van de vier dimensies van betrokkenheid meten: narratief begrip (bijvoorbeeld ‘Soms vond ik het lastig om te volgen waar het fragment over ging’), aandacht (bijvoorbeeld ‘Tijdens het lezen merkte ik dat mijn gedachten afdwaalden’), aanwezigheid (bijvoorbeeld ‘Tijdens het lezen waren mijn gedachten volledig in de verhaalwereld’) en emotionele betrokkenheid (bijvoorbeeld ‘Ik had medelijden met sommige personages in het fragment’).<sup>15</sup> Elke dimensie werd gemeten met drie stellingen op een 7-puntsschaal (1 = Helemaal mee oneens; 7 = Helemaal mee eens). De betrouwbaarheid van de dimensies was acceptabel tot goed (begrip: Cronbach’s  $\alpha = .758$ ; aandacht: Cronbach’s  $\alpha = .897$ ; aanwezigheid: Cronbach’s  $\alpha = .673$ ; emotionele betrokkenheid: Cronbach’s  $\alpha = .738$ ). Per dimensie is het gemiddelde van de stellingen daarom meegenomen in de analyses.

*Leesplezier van het fragment* werd gemeten met zes stellingen (bijvoorbeeld ‘Ik vond de tekst leuk om te lezen’). De stellingen werden gemeten op een 7-puntsschaal (1 = Helemaal mee oneens; 7 = Helemaal mee eens).<sup>16</sup>

De betrouwbaarheid van deze variabele was goed (Cronbach's  $\alpha = .855$ ). Het gemiddelde van de stellingen is daarom meegenomen in de analyses.

*Doorleesintentie* werd gemeten met één stelling over de interesse om verder te willen lezen ('Ik zou het verhaal waaruit het fragment komt verder willen lezen'). Deze stelling werd gemeten op een 7-puntsschaal (1 = Helemaal mee oneens; 7 = Helemaal mee eens).

De hele vragenlijst is te raadplegen in online bijlage 3.

### 3.4. Procedure

Het experiment werd uitgevoerd tijdens een fysiek klassikaal lesuur op middelbare scholen, via het online programma Qualtrics. Voor het afnemen van het experiment werd toestemming verkregen van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen van de Radboud Universiteit (ETC-GW 2021-6345). Zowel docenten als leerlingen gaven toestemming voor deelname volgens de daarvoor geldende ethische richtlijnen.

Na een korte introductie lasen deelnemers één van de vijf willekeurig toegewezen varianten van het fragment uit *Max Havelaar*. Direct daarna beantwoordden zij de open vraag over het fragment, gevolgd door de vragen over narratieve betrokkenheid, bekendheid met het verhaal, leesplezier van het fragment, leeservaring en leesplezier in het algemeen. De stellingen werden per variabele steeds in willekeurige volgorde gepresenteerd. Tot slot beantwoordden deelnemers enkele vragen over gender, klas (havo/vwo + jaar), profielkeuze en dyslexie. Voordat de deelnemers werden bedankt voor hun deelname kregen zij de gelegenheid om vragen of opmerkingen over het onderzoek te noteren. Gemiddeld duurde het invullen van de vragenlijst 10 minuten en 25 seconden ( $SD = 3$  minuten en 14 seconden). De hoeveelheid tijd die het kostte om de vragenlijst in te vullen verschilde niet tussen de versies ( $F(4, 162) < 1$ ).<sup>17</sup>

### 3.5. Intercodeursbetrouwbaarheid kwalitatieve analyse

De open vraag over wat scholieren van het fragment vonden werd gebruikt voor een kwalitatieve analyse. Voor het coderen van de antwoorden gebruikten we een codeerschema dat tot stand kwam door een combinatie van top-down (theorie-gestuurd, op basis van de afhankelijke variabelen) en bottom-up (op basis van een eerste globale lezing van de antwoorden) geformuleerde categorieën. Voor elk antwoord werd gecodeerd of elk van de vijftien categorieën uit het codeerschema al dan niet van toepassing was. Hierdoor konden we aangeven dat meerdere categorieën relevant waren voor één antwoord.



Om de betrouwbaarheid van de coderingen te waarborgen, werd in twee rondes de intercodeursbetrouwbaarheid getoetst. In de eerste ronde, die diende als een testronde, werd 20% van de antwoorden dubbel gecodeerd (door de derde en vierde auteur van dit artikel). De overeenstemming tussen beide codeurs varieerde tussen '(bijna) perfect' ( $\kappa = 1$ ) en 'geen' ( $\kappa = .158$ ).<sup>18</sup> Gevallen waarin beide codeurs het niet met elkaar eens waren werden besproken en waar nodig werd het codeboek aangepast. Hierna vond een tweede ronde plaats waarin wederom 20% van de antwoorden dubbel werd gecodeerd (geen overlap met de eerste ronde). Na deze ronde varieerde de overeenstemming tussen beide codeurs tussen '(bijna) perfect' ( $\kappa = 1$ ) en 'gematigd' ( $\kappa = .648$ ) (zie online bijlage 4 voor details van de kwalitatieve analyses). Dit suggereert dat de antwoorden op een betrouwbare manier kunnen worden geanalyseerd met behulp van het codeerschema. Op basis van deze resultaten heeft de derde auteur de overige antwoorden gecodeerd.

## 4. Resultaten

### 4.1. Het effect van tekstversie op narratieve betrokkenheid, leesplezier en doorleesintentie

Uit een eenweg multivariate variantieanalyse van Tekstversie op *narratieve betrokkenheid* (Narratief begrip, Aandacht, Aanwezigheid en Emotionele Betrokkenheid) bleek een significant multivariaat effect van Tekstversie ( $F(16, 486.39) = 2.46, p = .001$ ). Uit univariate analyses bleek dat de tekstversies verschilden op Narratief begrip ( $F(4, 162) = 3.76, p = .006$ ) en op Aandacht ( $F(4, 162) = 3.36, p = .011$ ), maar niet op Aanwezigheid ( $F(4, 162) < 1$ ) en ook niet op Emotionele Betrokkenheid ( $F(4, 162) = 1.52, p = .198$ ). Deelnemers die de Brontekst lazen ( $M = 4.17, SD = 1.32$ ) begrepen die significant minder goed dan deelnemers die de Eenvoudige tekst lazen ( $M = 5.40, SD = 1.01; p = .005$ ). Het begrip van de andere versies verschilde niet van elkaar. Lezers van de Brontekst hadden ook significant minder aandacht voor het fragment ( $M = 3.34, SD = 1.43$ ) dan lezers van Suske en Wiske ( $M = 4.63, SD = 1.80; p = .018$ ) en de Eenvoudige tekst ( $M = 4.56, SD = 1.60; p = .037$ ). De aandacht voor de andere versies verschilde niet van elkaar.

Uit een eenweg univariate variantieanalyse bleken er geen significante verschillen te zijn tussen de tekstversies in *leesplezier van het fragment* ( $F(4, 162) = 1.20, p = .312$ ) en ook niet in *doorleesintentie* ( $F(4, 162) = 1.94, p = .106$ ).

Tabel 1 toont de beschrijvende statistieken van alle variabelen.

**Tabel 1 Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) van de dimensies van narratieve betrokkenheid (begrip/aandacht/aanwezigheid/betrokkenheid; 1 = zeer laag, 7 = zeer hoog), leesplezier van het fragment (1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens) en doorleesintentie (1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens) in functie van Tekstversie.**

	Tekstversie									
	Brontekst		Moderne tekst		Suske en Wiske		Eenvoudige tekst		Graphic Novel	
	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>	<i>M</i>	<i>(SD)</i>
Begrip	4,17	1,32	4,89	1,49	5,10	1,44	5,40	1,01	4,63	1,51
Aandacht	3,34	1,43	3,97	1,70	4,63	1,80	4,56	1,60	4,40	1,57
Aanwezigheid	3,51	1,28	3,46	1,43	3,44	1,21	3,88	1,33	3,76	1,19
Betrokkenheid	3,88	1,29	3,81	1,38	4,46	1,27	3,90	1,23	4,16	1,18
Leesplezier fragment	3,95	1,09	4,20	1,13	4,44	0,91	4,35	1,09	4,43	1,06
Doorleesintentie	3,53	1,63	3,88	1,63	4,29	1,72	4,30	1,79	4,56	1,44

#### 4.2. Aanvullende analyses

In aanvulling op de hoofdanalyses in 4.1. onderzochten we of de gemiddelde scores voor de variabelen waarvoor we geen verschil vonden tussen de versies afweken van het middelpunt van de schaal (telkens: 4). Deze aanvullende analyses stelden ons in staat om te bepalen of de betrokkenheid van de scholieren over alle fragmenten heen laag of juist hoog was. De gemiddelde aanwezigheid in de verhaalwereld ( $M = 3.61, SD = 1.29$ ) lag lager dan het middelpunt van de schaal (One-sample  $t$ -test:  $t(166) = -3.89, p < .001$ ), terwijl de gemiddelde emotionele betrokkenheid ( $M = 4.05, SD = 1.28$ ) bij het verhaal niet afweek van het middelpunt ( $t(166) = .505, p = .614$ ). Scholieren ervoeren juist betrekkelijk veel plezier aan het lezen van het fragment: het gemiddelde ( $M = 4.28, SD = 1.06$ ) lag boven het middelpunt van de schaal ( $t(166) = 3.47, p = .001$ ). Tot slot bleek dat de gemiddelde doorleesintentie ( $M = 4.13, SD = 1.67$ ) rond het middelpunt van de schaal lag ( $t(166) = 1.02, p = .309$ ).

#### 4.3. Kwalitatieve analyse van scholierenreacties op de fragmenten

Op basis van de antwoorden op de open vraag ‘Wat vond je van het fragment?’ is per tekstversie geïnventariseerd wat kenmerkend was voor de oordelen over de tekst. Op twee na waren alle antwoorden inhoudelijk relevant: ze

gaven een oordeel weer over het fragment. Antwoorden varieerden van één emoticon (‘👍’) tot zestig woorden ( $M = 20.83$  woorden;  $SD = 13.28$  woorden). Doordat de open vraag als eerste werd gesteld en geen sturende elementen bevatte, konden we spontane reacties van scholieren op het fragment onderzoeken.

Analyse van de antwoorden op de open vraag liet zien dat scholieren regelmatig aspecten noemden die ook in de gesloten vragen aan de orde kwamen, namelijk *begrip*, *emotionele betrokkenheid* en *leesplezier*. Tegelijkertijd werden een aantal aspecten uit de gesloten vragen (bijna) niet genoemd: *aandacht* voor het fragment, *aanwezigheid* in de verhaalwereld (twee dimensies van narratieve betrokkenheid) en *doorleesintentie*. De meerwaarde van de open vraag bleek uit het feit dat scholieren ook aspecten noemden die we niet expliciet bevroegen en die zonder de open vraag onbenoemd zouden zijn gebleven: *kenmerken van de gelezen variant*, *taalgebruik*, *inhoud*, *historische werkelijkheid* en *onrechtvaardigheid*. Hieronder geven we een overzicht van de meest opvallende patronen die we op basis van de kwalitatieve analyse van de antwoorden konden vaststellen (zie online bijlage 4 voor details).

Bij alle tekstversies verwees 20-33% van de scholieren naar *begrip*, behalve bij Suske en Wiske, waar slechts 9% naar *begrip* verwees. Een ruime meerderheid van scholieren die bij de Eenvoudige tekst naar *begrip* verwezen, gaf aan de tekst begrijpelijk te vinden (‘Ik vind het simpel geschreven, dus makkelijk te volgen’). Lezers van de Moderne tekst die naar *begrip* verwezen, vonden het fragment doorgaans juist moeilijk te begrijpen (‘redelijk lastig te lezen, vanwege een aantal moeilijke woorden’). Bij lezers van de Brontekst en de Graphic novel was de verdeling tussen ‘begrijpelijk’ en ‘niet begrijpelijk’ ongeveer gelijk.

Lezers van de Eenvoudige tekst en van de Graphic novel verwezen bijna niet naar hun emotionele *betrokkenheid* bij het verhaal of de personages, terwijl dat bij de Moderne tekst en de Brontekst door 10% van de lezers gebeurde. Opvallend was dat lezers van Suske en Wiske betrekkelijk vaak naar emotionele betrokkenheid verwezen (17%), bijvoorbeeld: ‘Ik vind het sneu, want de boer doet niks verkeerd en toch worden zijn bezittingen afgepakt.’

Scholieren verwezen relatief vaak (gemiddeld zo’n 40%) naar *leesplezier*. In bijna alle gevallen werd het fragment met plezier gelezen. Alleen bij de Brontekst gaf bijna een kwart van de lezers (23,3%) aan dat zij het fragment niet leuk vonden om te lezen (‘een beetje saai’).

Scholieren benoemden over het algemeen regelmatig *kenmerken van de variant* die zij lazen. Dit deed ongeveer 30% bij zowel de Brontekst (‘Ik vind

het wel leuk om te zien dat het een echte oude tekst is omdat het ook nog de spelling van vroeger heeft') als de Graphic novel ('Ik vind de stripvorm mooi, zo krijg ik meer beeld bij het verhaal'). Zo'n 17% van de lezers van zowel Suske en Wiske ('Ik vond het wel leuk want het is een strip') als de Eenvoudige tekst ('Ik vind het simpel geschreven, dus makkelijk te volgen, maar desondanks interessant') verwees naar kenmerken van de variant. Bij de Moderne tekst benoemde slechts één scholier dit aspect.

Ongeveer de helft van de lezers van de Brontekst verwees naar *taalgebruik* ('Ik vind het moeilijk te begrijpen aangezien er veel woorden in staan die ik niet ken'). Bij de Eenvoudige tekst was dat zo'n 18% ('Het taalgebruik was niet moeilijk. Het werd simpel uitgelegd en verteld'). Bij de andere versies zeiden maar heel weinig scholieren iets over het taalgebruik.

Bij de meeste versies verwees een beperkt aantal scholieren (rond de 15%) naar elementen uit de *inhoud* van het fragment. Opvallend is dat dit bij Suske en Wiske gebeurde door een kwart van de scholieren ('Inhoudelijk vond ik het zielig voor de boer die werd geslagen').

Er waren verschillen tussen de versies in de mate waarin de scholieren verwezen naar de *historische werkelijkheid* van het verhaal. Zo'n 11% van de lezers van de Brontekst en de Eenvoudige tekst benoemde dit aspect. Dit gold voor ongeveer 19% van de lezers van de Moderne tekst ('Het is interessant om een beetje mee te kijken met de mensen uit die tijd') en de Graphic novel ('Het geeft mooi de situatie weer van hoe het in die tijd eraan toging in Nederlands-Indië'). Het valt op dat bijna een derde van de scholieren die Suske en Wiske lazen iets zei over de historische werkelijkheid ('Leerzaam omdat de gebeurtenis zoals die wordt beschreven voor de boeren daar echt zo was').

Lezers van de twee stripversies van het verhaal verwezen relatief vaak naar de *onrechtvaardigheid* van de situatie die beschreven werd. Bij Suske en Wiske gebeurde dit door ongeveer een derde van de lezers ('Dit fragment roept een gevoel van onrechtvaardigheid in mij op, want de buffel werd van de boer afgepakt. Terwijl hij die buffel juist zo hard nodig heeft') en bij de Graphic novel door zo'n 17% ('oneerlijk dat de buffel werd afgepakt'). Bij de andere versies werd dit aspect maar weinig benoemd.

Tot slot viel op dat verschillende lezers in hun antwoord ingingen op verschillende aspecten van hun leeservaring. Sommigen concentreerden zich bijvoorbeeld op de inhoud, anderen op de historische context, en weer anderen gingen juist in op taalgebruik. Lezers die opmerkingen maakten over taalgebruik maakten bijvoorbeeld geen opmerkingen over de historische situatie, over de inhoud, over betrokkenheid of over rechtvaardigheid. Lezers die in hun antwoord iets zeiden over de inhoud zeiden wel relatief

vaak ook iets over betrokkenheid, zoals blijkt uit één van de antwoorden die we hierboven als voorbeeld gaven van *inhoud*: ‘Inhoudelijk vond ik het zielig [betrokkenheid] voor de boer die werd geslagen [inhoud]’.

## 5. Conclusie en discussie

In deze studie onderzochten we leerlingreacties op varianten van een fragment uit het verhaal van Saïdjah en Adinda uit Multatuli’s *Max Havelaar*. Specifiek keken we daarbij naar het effect van de verschillende varianten op de narratieve betrokkenheid van 5-vwo-leerlingen, het leesplezier dat zij aan het fragment ontleenden en hun intentie om het fragment verder te lezen. Naast deze kwantitatieve analyses voerden we ook een kwalitatieve analyse uit waarbij we de mening van leerlingen over het gelezen fragment onderzochten.

Uit de resultaten bleek dat de verschillen tussen de tekstversies beperkt zijn. Voor het multidimensionale begrip narratieve betrokkenheid vonden we geen verschil tussen de fragmenten voor wat betreft aanwezigheid en emotionele betrokkenheid. Voor begrip en aandacht vonden we wel een effect van tekstversie. Begrip en aandacht waren lager bij de Brontekst dan bij de Eenvoudige tekst. Ook hadden scholieren minder aandacht voor de Brontekst dan voor Suske en Wiske. Voor de overige variabelen uit het onderzoek, leesplezier en doorleesintentie, werd geen verschil gevonden tussen de versies.

De resultaten van de kwalitatieve analyses ondersteunen die van de kwantitatieve analyses voor aanwezigheid, emotionele betrokkenheid, doorleesintentie en leesplezier, maar niet voor de andere variabelen. Uit de kwantitatieve analyses bleek dat de *aanwezigheid* in het verhaal in het algemeen relatief beperkt was en in de kwalitatieve analyses werd over aanwezigheid bijna niets gezegd. De scores voor *emotionele betrokkenheid* bij het verhaal lagen in het algemeen rond het midden van de schaal en uit de kwalitatieve analyses bleek dat scholieren hun emotionele betrokkenheid bij het verhaal ook relatief weinig benoemden, ook al deden ze dat iets vaker bij Suske en Wiske. Zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve bevindingen voor deze twee dimensies suggereren dat lezers niet het gevoel hadden dat ze sterk aanwezig waren in de verhaalwereld en dat zij ook niet sterk emotioneel betrokken waren bij het verhaal.

Wat betreft *doorleesintentie* komen de bevindingen van de kwalitatieve en kwantitatieve analyses ook met elkaar overeen. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de doorleesintentie over het algemeen rond het midden

van de schaal lag; daarnaast werd de intentie om verder te willen lezen (of juist niet) ook nauwelijks genoemd in de antwoorden op de open vraag. Aan de ene kant zijn deze bevindingen opmerkelijk, omdat deelnemers slechts een kort fragment lazen met een min of meer open einde. Dat zou een reden kunnen zijn om verder te willen lezen. Aan de andere kant is het uitblijven van de intentie om verder te willen lezen ook begrijpelijk. Deelnemers hebben met het uitlezen van het fragment immers de gestelde taak afgerond.

Over het algemeen laten de kwalitatieve en kwantitatieve analyses ongeveer hetzelfde beeld zien voor *leesplezier*. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat lezers bij alle versies relatief veel leesplezier ervoeren. De antwoorden op de open vraag lieten zien dat leesplezier bij alle versies regelmatig genoemd werd en de genoemde leeservaring was meestal positief. De Brontekst vormt hierop echter een uitzondering: 40% van de lezers noemde weliswaar leesplezier, maar slechts 16% was positief over de leeservaring.

Voor de andere variabelen laten de resultaten van de kwantitatieve en kwalitatieve analyses verschillende patronen zien. In de kwantitatieve analyses bleek er tussen sommige versies een verschil in *aandacht* te bestaan, maar aandacht werd in de open opmerkingen bijna niet genoemd. Ook voor *begrip* vonden we in de kwantitatieve analyses een verschil tussen de tekstversies: de Brontekst werd minder begrijpelijk gevonden dan de Eenvoudige tekst. Dit verschil vonden we slechts ten dele ook in de kwalitatieve analyses. Lezers van de Eenvoudige tekst gaven relatief vaak aan dat ze de tekst begrijpelijk vonden. Lezers van de Brontekst gaven daarentegen ongeveer even vaak aan dat zij de tekst begrijpelijk of juist niet begrijpelijk vonden, wat contrasteert met de lage scores op de schalen voor begrijpelijkheid. Lezers van de Moderne tekst gaven aan de tekst juist minder begrijpelijk te vinden, iets wat niet bleek uit de kwantitatieve analyses.

De antwoorden op de open vraag boden ook aanvullende inzichten die niet uit de kwantitatieve analyse naar voren kwamen. In antwoord op de vraag wat zij van het fragment vonden, verwezen leerlingen onder andere naar het beeld dat de tekst schetst van de historische situatie en de onrechtvaardigheid van wat er in de tekst beschreven werd. Dit laat zien dat 5-vwo-leerlingen in staat zijn zelfstandig verbanden te leggen tussen tekst en historische context, een van de centrale doelen van literair-historisch onderwijs, en dat zij zich bewust zijn van de historische afstand tussen tekst en lezer die centraal staat in het genoemde vakdidactische model van Bax en Mantingh uit 2018. Of dit spontaan gebeurt of een gevolg is van de manier waarop literatuuronderwijs bij de betreffende scholen wordt aangeboden, is een vraag die vervolgonderzoek zou kunnen beantwoorden.

Bovendien maakten scholieren ook regelmatig opmerkingen over de manipulatie van het fragment. Dit geeft aan dat sommige kenmerken van de verschillende versies (het ouderwetse taalgebruik, met name in de Brontekst; het eenvoudige taalgebruik in met name de Eenvoudige tekst en de stripvorm in Suske en Wiske) saillant genoeg waren voor de lezers om expliciet te noemen als aspecten waarop ze hun oordeel over de tekst baseerden.

Over het algemeen reageerden scholieren dus niet anders op het fragment in de Brontekst dan in een andere versie – zoals een Moderne tekst of een Graphic novel. We kunnen voorzichtig concluderen dat alle fragmenten het betrekkelijk ‘goed’ doen: op aanwezigheid in de verhaalwereld na, scoorden alle variabelen op of boven het middelpunt van de schaal. Dat is goed nieuws: alle versies kunnen aan scholieren aangeboden worden en voor betrokkenheid bij het verhaal maakt de versie waarin dat gebeurt geen groot verschil. De resultaten lieten wel zien dat de Eenvoudige tekst en Suske en Wiske-variant tot meer begrip en meer aandacht van scholieren bij het verhaal leidden dan de Brontekst. Dat betekent dat deze hedendaagse varianten empirisch onderbouwde vakdidactische kansen bieden, waarbij de afstanden tussen tekst en lezer kunnen worden overbrugd. Deze teksten kunnen bijvoorbeeld worden ingezet als aandachtstrekker aan het begin van een les(senreeks) over *Max Havelaar* of worden gebruikt om de strekking van Multatuli’s tekst over het voetlicht te brengen alvorens leerlingen overgaan tot een nauwgezette lezing van de tekst uit 1860. De Moderne tekst lijkt op geen van de variabelen beter gewaardeerd te worden dan de Brontekst. Dat is opmerkelijk omdat deze variant expliciet in de markt is gezet als een tekst die scholieren kon enthousiasmeren voor de oorspronkelijke versie van Multatuli.<sup>19</sup>

Hoewel het gebruik van zo authentiek mogelijke tekstfragmenten ons onderzoek ecologisch valide maakt, ligt hierin ook een belangrijke beperking. Suske en Wiske is bijvoorbeeld het enige fragment waarin letterlijk het woord ‘onrechtvaardig’ voorkomt en waarin de boer met een zweep bedreigd wordt. Dit zou kunnen verklaren waarom lezers van deze versie relatief vaak verwezen naar onrechtvaardigheid en naar hun emotionele betrokkenheid bij het verhaal. Een andere kanttekening bij ons onderzoek betreft de lengte van de fragmenten die we gebruikt hebben. Dat scholieren over het algemeen vrij positief reageerden op het fragment uit ‘Saïdjah en Adinda’ is bemoedigend: kennelijk kunnen scholieren ook plezier beleven aan een verhaal als zij slechts een beperkt deel ervan lezen. Toch rijst natuurlijk de vraag in hoeverre deze (relatief) positieve leeservaring doorzet indien scholieren een langer fragment of zelfs de gehele *Max Havelaar*-tekst(variant) moeten lezen. Een andere vraag is die naar de representativiteit van juist

dit fragment: hoewel de (linguïstische) afstand tussen verhaal en lezer in het algemeen vrij groot is, zoals inherent aan historische literaire teksten, zou het kunnen dat de betrokkenheid van leerlingen bij passages over Max Havelaar of Droogstoppel andere patronen laat zien.

Vooralsnog lijkt het er hoe dan ook op dat verschillende tekstversies van *Max Havelaar* relatief weinig invloed hebben op de betrokkenheid van leerlingen bij de tekst. Omdat we gemiddeld zo weinig verschillen vonden, zou je op het eerste gezicht niet zeggen dat iedere leerling zijn eigen versie van het verhaal nodig heeft. De kwalitatieve data laten evenwel zien dat de individuele leeservaring wel enigszins verschilt van leerling tot leerling, bijvoorbeeld doordat scholieren in hun evaluatie van het fragment juist wel of niet ingaan op taalgebruik of op de historische context. In dat opzicht kunnen we voorzichtig stellen dat ieder wel degelijk zijn eigen Saïdjah en Adinda heeft.

## Noten

1. Dera (2019).
2. Vergelijk Van Vliet & Dietz (2018), 293. In de praktijk wordt er uit een relatief beperkte set (veelal canonieke) teksten gekozen, bijvoorbeeld teksten die beschikbaar zijn in de educatieve reeks *Tekst in Context*.
3. Bax & Mantingh (2018), 265.
4. Slings (2007).
5. Dera (2019), 15, 17; zie ook Zweers (2021).
6. Dera & Lommerde (2020), 7.
7. Busselle & Bilandzic (2009).
8. Elshof (2019).
9. Busselle & Bilandzic (2009), 339.
10. Van Grootheest & van Grinsven (2016).
11. Elshof (2019).
12. Pianzola, Bálint & Weller (2019).
13. In de vragenlijst kwam oorspronkelijk nog een zesde variant voor: een zombieverisie. Omdat in Martijn Adelmunds *Max Havelaar met zombies* (2016) geen zombies voorkomen in 'Saïdjah en Adinda', voegden we twee zinnen uit Adelmund toe aan de hertaling van Van Es (2010). Bij nader inzien vonden we deze variant toch te veel afwijken van Adelmunds appropriatie en hebben we deze variant dus buiten beschouwing gelaten. We rapporteren in dit artikel dus data die gebaseerd zijn op de steekproef zonder zombieverisie. We hebben volledigheidshalve wel analyses gedraaid met die zombieverisie, maar dat maakte geen verschil voor de resultaten.
14. Voor een analyse van Suske en Wiske, zie Ham (2018). Voor een analyse van de Moderne tekst door Van Es, zie Vermoortel (2016).



15. Busselle & Bilandzic (2009).
16. Kuijpers, Hakemulder, Tan & Doicaru (2014).
17. We hebben alleen gemeten hoe lang scholieren deden over het invullen van de gehele vragenlijst, niet over het lezen van het fragment. Het zou kunnen dat scholieren een stripversie sneller lezen dan de oorspronkelijke versie. Dit zou echter betekenen dat de lezers van de stripversies veel meer tijd hebben besteed aan het invullen van de vragenlijst – en we hebben geen reden om aan te nemen dat dat zo was.
18. Interpretaties van kappa gebaseerd op McHugh (2012).
19. Geciteerd in Multatuli (2010), 5.

## Literatuur

- Bax, S., & Mantingh, E., 'Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw', in: *Nederlandse Letterkunde*, 23, 3, 2018, 257-286.
- Busselle, R., & Bilandzic, H., 'Measuring Narrative Engagement', in: *Media Psychology*, 12, 4, 2009, 321-347.
- Dera, J., *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, 2019.
- Dera, J., & Lommerde, N., 'Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen. Literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding', in: *Levende Talen Tijdschrift*, 21, 1, 2020, 3-13.
- Elshof, N., *Middeleeuwse verhalen voor moderne lezers. Een experimenteel onderzoek naar het effect van presentatiewijze (Middelnederlands, Nederlands, Middelnederlands met een Nederlandse vertaling in de kantlijn) op de narratieve betrokkenheid van middelbare scholieren bij Middelnederlandse literatuur*. Nijmegen, Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen, 2019.
- Grootheest, A. van, & Grinsven, V. van, *Rapportage lezen op havo/vwo*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2016.
- Gucht, P. van, Roover, B. de, & Morjaeu, L., *Suske en Wiske. De halve Havelaar*. Antwerpen, Standaard, 2010.
- Ham, L., 'Elke tijd vraagt zijn eigen Max Havelaar'. Multatuli's debuutroman in de 21e-eeuwse populaire jongerencultuur', in: *Indische Letteren*, 33, 1, 2018, 181-195.
- Heuvel, E., & Waterschoot, J. van, *Multatuli's Max Havelaar. De graphic novel*. Oosterhout, Uitgeverij L, 2020.
- Hoefnagel, M., *Max Havelaar. Een verhaal van Multatuli*. Amsterdam, Eenvoudig Communiceren, 2014.

- Kuijpers, M.M., Hakemulder, F., Tan, E.S., & Doicaru, M.M., 'Exploring Absorbing Reading Experiences', in: *Scientific Study of Literature*, 4, 1, 2014, 89-122.
- McHugh, M.L., 'Interrater Reliability. The Kappa Statistic', in: *Biochemia Medica*, 22, 3, 2012, 276-282.
- Multatuli, *Max Havelaar of de Koffiveilingen van de Nederlandse Handelmaatschappij*. Bewerking en hertaling Gijsbert van Es. Amsterdam, Nieuw Amsterdam NRC Boeken, 2010 [1860].
- Multatuli, *Max Havelaar of de koffiveilingen der Nederlandsche handelmaatschappij*. Amsterdam, J. de Ruyter, 1860.
- Pianzola, F., Bálint, K., & Welle, J., 'Virtual Reality as a Tool for Promoting Reading via Enhanced Narrative Absorption and Empathy', in: *Scientific Study of Literature*, 9, 2, 2019, 163-194.
- Slings, H., '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, 2007* <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>, laatst geraadpleegd 24/07/2021
- Vermoortel, P., 'Aan de barbaren de eindzege?', in: *Werkwinkel*, 1, 1, 2016, 29-40.
- Vliet, G. van, & Dietz, F., 'Karel, Reynaert – en de anderen? De breedheid van het literatuurbegrip in het middelbaar onderwijs', in: *Nederlandse Letterkunde*, 23, 3, 2018, 287-310.
- Zweers, M., *Een andere visie op (en door) onderwijs over negentiende-eeuwse letterkunde: Een onderzoek naar literatuuronderwijs over de negentiende eeuw en de mogelijke rol van de normatieve analyse*. Nijmegen, Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen, 2021.

## Over de auteurs

Emma Broekhuizen is als docent Nederlands verbonden aan de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen (SSgN). Ze heeft interesse in historisch literatuuronderwijs en leesvaardigheid, en publiceerde eerder met Renske van Enschoot over retorische vormen in reclame.

E-mail: [Emma.broekhuizen@ssgn.nl](mailto:Emma.broekhuizen@ssgn.nl)

Jeroen Dera is universitair docent Nederlandse Letterkunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn huidige onderzoek (gefinancierd door een NWO-Venibeurs en een NRO-subsidie voor onderwijsonderzoek) concentreert zich op het Nederlandse literatuuronderwijs. Daarnaast schrijft hij regelmatig

over contemporaine poëzie. Zijn laatste boek daarover, *Poëzie als alternatief*, verscheen in 2021 bij uitgeverij Wereldbibliotheek.

E-mail: jeroen.dera@ru.nl

Frank van Meurs is universitair docent bij het departement Taal en Communicatie van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij doet onderzoek naar reacties op buitenlandse en regionale accenten en op vreemde talen in reclame. Hij heeft meegewerkt aan de samenstelling van de tweetalige bloemlezing *Turning tides. Modern Dutch & Flemish verse in English Versions by Irish poets* (Story Line Press, 1994).

E-mail: frank.vanmeurs@ru.nl

W. Gudrun Reijnierse is universitair docent taalgebruik en persuasieve communicatie aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. Zij doet onderzoek naar het gebruik en de effecten van metaforen onder andere in wetenschapscommunicatie en literatuur. Zij publiceerde eerder over de aandacht die lezers van korte verhalen hebben voor (opzettelijke) metaforiek (in *Scientific Study of Literature*, 8, 1, 2018).

E-mail: gudrun.reijnierse@ru.nl