

Literaire vertalingen op de leeslijst: Deel 1

23 juni 2023 YRA VAN DIJK & MARIE-JOSÉ KLAVER

Leraren komen vaak in de verleiding om vertalingen toe te staan voor de eindexamenlijst. Soms zijn ze zelf heel enthousiast over een bepaalde Franse, Japanse of Noorse auteur. Soms is het de leerling die met een vertaalde titel aankomt. Op het vmbo mogen leerlingen al lang vertalingen lezen, en in de onderbouw mag het op alle onderwijsniveaus.

Maar over het lezen van vertalingen voor het eindexamen Nederlands is nog geen bestaande discussie, en na vergelijkend onderzoek bleken er ook nauwelijks buitenlandse voorbeelden om ons op te baseren. Tot die discussie proberen we in deze Kwestie een aanzet te geven. We bespreken argumenten vóór en tegen vertalingen in het schoolvak Nederlands en toetsen ze waar mogelijk ook aan bestaand onderzoek.

In deel 1 van deze kwestie analyseren we de twee meest genoemde redenen voor het toestaan van vertalingen: leesmotivatie en diversiteit. Zou het lezen van vertalingen dat effect daadwerkelijk hebben? In deel 2 gaan we in op twee nadelige gevolgen van het lezen van vertalingen in de bovenbouw.



Leesmotivatie

Omdat er nauwelijks bronnen zijn, is het wat gissen naar de redenen om, anders dan in vrijwel alle andere landen, vertaalde literatuur toe te staan in het voortgezet onderwijs. Uit gesprekken met individuele docenten komt leesmotivatie naar voren als het hoofdargument. Bij veel leerlingen is het enthousiasme voor de leeslijst aanvankelijk laag, en leraren zoeken dus naar een manier om het lezen van acht literaire titels voor havoleerlingen en twaalf titels voor vwo'ers leuker te maken. Aangezien veel leerlingen weinig intrinsieke leesmotivatie hebben (72 procent van de Nederlandse jongeren is volgens Stalpers (2020) 'boekmijder' of 'boektwijfelaar'), is het van belang dat we titels kiezen waar ze voor warm lopen. En dat zijn vaak vertaalde Engelstalige romans als *De Middernachtsbibliotheek* van Matt Haig en *Op het einde gaan ze allebei dood* van Adam Silvera.

Een verkeerde titelkeuze of vervelende leeservaring van leerlingen en leraren is geen reden om Nederlandstalige literatuur te vervangen door vertalingen.

Leerlingen die met veel tegenzin *De avonden* hebben gelezen, lezen als volgende boek misschien liever een dergelijke recente, door een Booktokker aangeprezen roman. Het lijkt dus een logische stap om dat toe te staan. Ook uit vertaalde literatuur doe je immers kennis op van literaire betekenissen, van de wereld en van het perspectief van de ander.

Het is de vraag hoe diep dit argument is doorgedacht. De motivatie ontstaat hier immers vooral uit de context waarin leerlingen die nieuwe titels aangereikt krijgen. Die is voor TikTok-boeken blijkbaar enthousiasmerender dan voor de titels op de leeslijst. Maar ook Nederlandstalige teksten kunnen zo aangeprezen worden, en leerlingen moeten juist leren inhoudelijke keuzes voor titels te maken. Een betere en aantrekkelijker gepresenteerde voorselectie uit de Nederlandse literatuur kan dit probleem dus verhelpen. Niet per se *De avonden* voor een onwillige of onervaren lezer, maar wel *De beesten* van Gijs Wilbrink of *Het moois dat we delen* van Ish Ait Hamou. Een verkeerde titelkeuze of vervelende leeservaring van leerlingen en leraren is immers geen reden om Nederlandstalige literatuur te vervangen door vertalingen. Een bredere bekendheid met de veelkleurige en sprankelende Nederlandstalige romans die er beschikbaar zijn, zou veel kunnen oplossen.

Een tweede vraag die dit argument oproept, is of de motivatie wel stijgt met het mogen lezen van vertalingen. In de onderbouw en op het vmbo mogen leerlingen al lang vertalingen lezen, en daar zijn ze niet gemotiveerder dan in de bovenbouw van havo en vwo (Gubbels et al., 2019; Van der Sande et al., 2019).

De oorzaken van gebrekkige leesmotivatie liggen niet bij de brontaal van de gelezen boeken, maar in een gebrek aan leeservaring en literaire competentie. Ook de tekortschietende literatuurdidactiek is daar debet aan (vgl. Schrijvers, 2020). Daardoor krijgen noch de inhoud van literaire teksten noch de instructie hoe je goede boeken kan vinden tot aan de bovenbouw te weinig aandacht (vgl. Dera, 2019; Dera, 2020). Het nieuwe curriculum dat momenteel wordt ontwikkeld biedt de kans om vanaf de brugklas goed fictie- en literatuuronderwijs te geven in een doorlopende leerlijn. Omdat ook de kerndoelen voor het basisonderwijs worden herzien, kan die leerlijn al in groep 1 starten. Uit betere lessen volgt meer literaire competentie en dat leidt tot intrinsieke motivatie, waar geen #booktok voor nodig is.

Diversiteit

Een ander door ons wel gehoord argument hangt samen met de aandacht voor meertaligheid in het hele nieuwe curriculum. In een diverse, geglobaliseerde en meertalige cultuur ligt het voor de hand om ook via literatuur kennis te nemen van andere culturen. Juist verhalen uit andere landen kunnen leerlingen kennis laten maken met een ander perspectief. En leerlingen met een migratieachtergrond kunnen zo (soms voor het eerst) kennismaken met teksten uit de cultuur van hun familie.

Dit is onmiskenbaar waar. De wens om bijvoorbeeld een Vietnamese leerling ook Vietnamese literatuur te laten lezen is heel terecht. Bovendien zou iedereen zo veel mogelijk (eventueel vertaalde) wereldliteratuur moeten lezen.

Er is geen onderzoek naar de effecten van het lezen van vertaalde literatuur op school: nemen leesmotivatie en diversiteit wel toe als de keuze nog breder is?

De vraag is alleen of dat binnen het schoolvak Nederlands moet gebeuren, zeker nu het aantal uren daarvoor snel afneemt. Op sommige scholen is er slechts twee keer 40 minuten beschikbaar voor de hele overvolle lading van het schoolvak. Je kan je dus afvragen of Nederlands niet topzwaar wordt als we daar de wereldliteratuur aan toevoegen. Daarom zijn er meer voor de hand liggende plaatsen voor deze belangrijke inhoud. Neem de schoolvakken Frans, Spaans, Duits en Engels, waar slechts *drie* literaire titels voor het eindexamen gelezen dienen te worden. Als daar drie titels uit de wereldliteratuur aan toegevoegd worden, maken leerlingen kennis met de Afrikaanse, Zuidamerikaanse, Middeneuropese of Zuidaziatische literatuur in de doeltaal van die vakken. Je kan ook denken aan het verplichte vak Maatschappijleer, waar een Afrikaanse roman over migratie collectief gelezen en besproken zou kunnen worden. Ook binnen burgerschapsvorming, een ander verplicht curriculumonderdeel, kunnen vertaalde teksten worden ingezet. Net als andere cultureel verbredende en verdiepende activiteiten (films kijken, musea bezoeken, games spelen, muziek luisteren) kunnen leerlingen bovendien ook in hun eigen tijd boeken lezen waar ze nieuwsgierig naar zijn. Of de school kan een inspirerende leesclub beginnen over wereldliteratuur.

Wat wél thuishoort in de Nederlandse les is aandacht voor de rijke Nederlandse vertaalcultuur en uitwisseling tussen literaire culturen, en aandacht voor Nederlandse literatuur in mondiaal perspectief. Zelfs als we vinden dat vertaalde literatuur thuishoort bij Nederlands, is de tweede vraag of het lezen ervan in de bovenbouw en voor de eindexamenlijst moet gebeuren. In de onderbouw bestaat immers al alle ruimte voor vertaalde literatuur. Op Lezen voor de lijst 12-15 jaar staan 245 titels, 102 daarvan zijn vertaalde boeken. De meeste daarvan (81 stuks) zijn vertaald uit het Engels. Er is geen onderzoek naar de effecten van het lezen van vertaalde literatuur op school: nemen leesmotivatie en diversiteit wel toe als de keuze nog breder is? We weten het niet voor havo en vwo, en uit het vmbo en de onderbouw zijn de resultaten niet bemoedigend.

Die cijfers wijzen ons ook op een tweede vraag die dit argument oproept: werkt vertaalde literatuur wel diversiteit in de hand, of kunnen we daar beter een ander middel voor inzetten? Want als 4 op de 5 vertaalde titels uit het Engels komen, zoals op de onderbouwlijst van Lezen voor de Lijst, kunnen we bezwaarlijk spreken van een kennismaking met 'andere culturen'. Dan is het voor 80 procent een kennismaking met de Amerikaans-Britse mainstreamcultuur, die ook via andere media ruim bekend is bij de doelgroep.

Als het gaat om diversiteit en 'andere culturen' biedt de Nederlandstalige literatuur keuze genoeg.

De vraag is dus of de gekozen titels wel zo 'divers' zullen zijn. Zullen leraren en leerlingen de weg vinden naar Afghaanse, Nigeriaanse, Braziliaanse of Poolse literatuur? Of wordt het voor een groot deel Amerikaans, omdat dat zich nu eenmaal aandient via de commerciële platforms? Zou het gros van de leerlingen werkelijk een episch gedicht van Orhan Pamuk in vertaling gaan lezen, of gaat het straks vooral om de honderden *Young Adult*-titels die zij krijgen aangeprezen via hun sociale media-kanalen?

Aanleiding om te twifelen aan een diverse selectie vertalingen is ook het gebrek aan diversiteit op de leeslijsten binnen de ruimte die er al is. Leerlingen kunnen nu ook al romans, verhalen en gedichten lezen uit Vlaanderen, Indonesië, Zuid-Afrika, Suriname en de Antillen. Als het gaat om diversiteit en 'andere culturen' biedt de Nederlandstalige literatuur keuze genoeg. Er wordt echter niet divers gelezen, blijkt uit onderzoek naar wat leerlingen lezen voor hun lijst (Dera, 2020). Ook leraren Nederlands in opleiding hebben een behoudende smaak (Dera & Lommerde, 2020). Zij zouden Harry Mulisch, W.F. Hermans, J. Bernlef en Herman Koch aan hun leerlingen in 5 vwo aanraden, en niet Simone Atangana Bekono, Bea Vianen of Andreas Burnier, die overigens wel op Lezen voor de lijst staan.

Het is dus zaak dat we met elkaar op zoek gaan naar een manier om de leeslijsten boeiender en diverser te maken. Te denken valt bijvoorbeeld aan lessenseries over meervoudige perspectieven. Het einde van het kolonialisme in Nederlands-Indië kan bijvoorbeeld belicht worden door *Bezonken rood* van Jeroen Brouwers, *Oeroeg* van Hella Haasse, *De tolk van Java* van Alfred Birney en *Winarta* van Basuki Gnanawan naast elkaar te lezen en te vergelijken. Lezen voor de lijst 15-18 jaar biedt steeds meer aanknopingspunten om divers te lezen. Enkele vertaalde titels als extra leeswerk toevoegen aan het minimumaantal titels voor de lijst (8 voor havo en 12 voor vwo, vier boeken per bovenbouwjaar) is ook een optie (Dera et al., 2023). Wettelijk gezien bestaat deze mogelijkheid nu ook al.

Na deze analyse van de argumenten voor het toestaan van vertalingen in de Nederlandse les, volgt in deel 2 van deze Kwestie de analyse van drie nadelige gevolgen van een dergelijke stap.

Literatuur

Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.

Dera, J. (2020). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(2), 115-121.

Dera, J., & Lommerde, N. (2020). Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen: Literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(1), 3-13.

Dera, J., Gubbels, J., Van der Loo, J., & Van Rij, J. (2023). Vaardig met vakinhoud. Handboek Vakdidactiek Nederlands. Coutinho.

Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., Meelissen, M., Aalders, P., Dood, C., Hopster-den Otter, D., Segers, P., & Wolbers, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Van der Sande, L., Wildeman, I., Van Steensel, R., & Bus, A. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten: Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo*. Stichting Lezen.

Schrijvers, M. (2020). *Leesoffensief? Niet zonder vakdidactisch offensief!*. Didactiek Nederlands.

Schrijvers, M. (2022). *De lezende leraar van de toekomst. Een casus van de toekomst*. In: Dijk, Y. van, Klaver, M.J., Stronks E., & Hamel, M.(2022). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Pica. pp. 143-153.

Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Stichting Lezen.

Auteurs:



Yra van Dijk

Yra van Dijk is modern letterkundige en als gasthoogleraar verbonden aan de Universiteit Leiden. Zij geeft colleges, nascholingen en lezingen over literatuuronderwijs. Ze promoveerde op de betekenis van het wit in moderne poëzie, en heeft een handboek samengesteld over intertekstualiteit (*Draden in het donker*). Nu richt ze zich in haar onderzoek met name op de Nederlandstalige roman en op de manier waarop daarin betekenis wordt gegeven aan het verleden, dus het veld van *Cultural Memory*. Dat kan gaan over Arnon Grunberg en de Holocaust, maar ook bijvoorbeeld over Astrid Roemer en de geschiedenis van Suriname.

Marie-José Klaver



Marie-José Klaver is neerlandicus en germanist en werkt als docent Nederlands en Duits in het voortgezet onderwijs. Voor Tzum en Neerlandistiek schrijft ze over literatuur.