

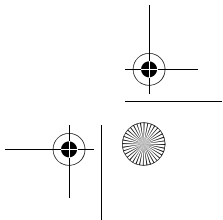
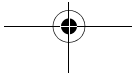
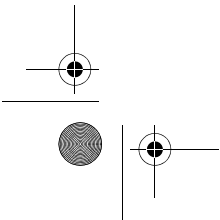
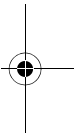
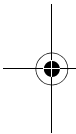
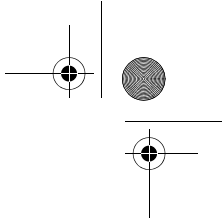
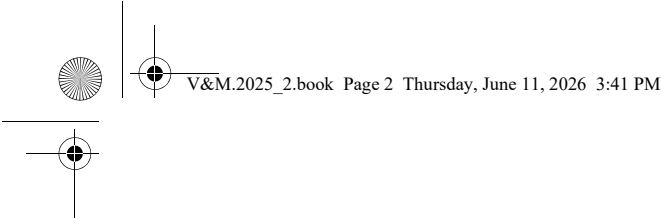
VERSLAGEN & MEDEDELINGEN

Jaargang 135, 2025, Aflevering 2

THEMANUMMER:

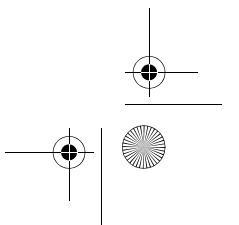
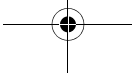
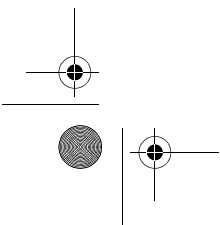
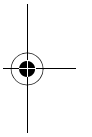
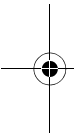
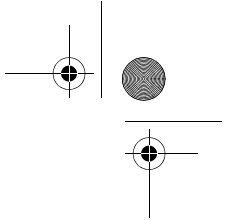
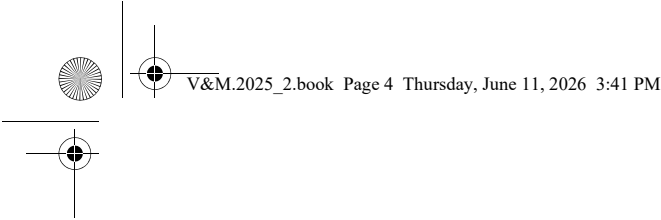
HERTALING





Inhoud

- 5 **Inleiding. Hertalen: geschiedvervalsing of reddingsboei?**
Lut Missinne, KANTL
- 11 ***Puute van de koesj.* Statement**
Geert van Istendael, KANTL
- 15 **Historische literatuur in het secundair onderwijs in Vlaanderen.
Een praktijkanalyse en pleidooi voor een doelgerichte inzet in de
klas**
Tine De Koninck, Universiteit Antwerpen
- 41 **Iedereen Reynaert: een vertaling op A2-niveau**
Marianne Vonck, Odisee Hogeschool
- 47 **Van Alice tot Zwarte Piet. Klassiekers in de jeugdliteratuur
hertekend**
Vanessa Joosen, Universiteit Antwerpen



Inleiding.

Hertalen: geschiedvervalsing of reddingsboei?

Lut Missinne, KANTL

De KANTL wijdde op 4 april 2025 een studiemiddag aan hertalingen, waarvan enkele bijdragen in dit *V&M*-nummer zijn opgenomen. Hertalen is het herschrijven van een tekst in dezelfde, maar aangepaste, doorgaans gemoderniseerde taal. Meestal gebeurt dit met oudere literatuur, uit de middeleeuwen tot de vroege twintigste eeuw. De ingrepen kunnen gaan van het moderniseren van spelling en interpunctie, over het aanpassen van de woordenschat (bijv. het vervangen van archaïsmen en Franse leenwoorden) tot het vereenvoudigen van zinsconstructies en het inkorten of uitbreiden van de tekst. *Van den vos Reynaerde* werd in de loop der tijden ettelijke keren hertaald. Jan Frans Willems maakte een nieuwe ‘berijming’ in 1834. Stijn Streuvels bracht een ‘herwrochte’ *Reinaert* in proza in 1907, en ‘herwrocht’ zijn eigen hertaling later nog enkele keren. Karel Jonckheere, die in de jaren tachtig ook de middeleeuwse *Beatrijs* (1980) en Virginie Lovelings roman *Een revolver-schot* uit 1911 hertaalde, had zich in 1978 eveneens aan de *Reinaert* gewaagd.

Het is een fenomeen dat we de laatste tien à vijftien jaar vaker en vaker opnieuw zien opduiken. Het is vrij gemakkelijk om snel een lijstje van een twintigtal klassieke titels op te stellen waar een hertaling van bestaat. Bekijken we de KANTL-canonlijst van de periode 2021-2025 tot en met 1900, het jaar waarin de roman *Van de koele meren des doods* van Frederik van Eeden en Louis Couperus’ *De stille kracht* het licht zagen, dan zien we dat het oudste deel van de canon vierentwintig titels omvat en net voor de helft ervan is er inmiddels een ‘moderne Nederlandse vertaling’ of hertaling: te beginnen bij Hendrik van Veldekes *Minneliederen*, de *Liederen* van Hadewijch, *Van den vos Reynaerde* en *Der naturen bloeme* van Jacob van Maerlant over *Lucifer* van Vondel en *Spaanschen Brabander* van Bredero tot Hendrik Conscience’s *De leeuw van Vlaanderen*, Multatuli’s *Max Havelaar* en *De stille kracht* van Couperus.

Toch is hertalen geen nieuw verschijnsel en evenmin nieuw is de vaststelling dat er, wanneer er hertaald wordt, flinke discussie ontstaat. Willem Bilderdijk schreef in de inleiding bij zijn editie van Jacob van Maerlants *Spiegel historiael* (1812) het volgende:

‘Het is min ervarenen zekerlijk doorgaands aangenamer, een gemaklijker lezing en die hen nergens doet stuiten, dan de moeielijkheden van het HS in den druk overgenomen te vinden. Van daar de zorgvuldigheid van sommige

uitgeven in het stellen van zinsnydingen, hoofdletteren, en dergelijke hulpmiddelen van onderscheiding, waar zy in de oude afschriften onbekend of veronachtsaamd zijn. Men heeft daardoor den onbedrevene willen believen; ja, men is by eenige uitgevers in Duitschland hierin zoo verre gegaan, dat men voor de verouderde, onbekend geworden, of duistere woorden, andere van later tijd en voortdurend gebruik in de plaats stelde [...]. Doch voor de zulken wien dusdanige vervalschingen noodig zijn, behoort men geen ouden schrijver uit te geven, maar eene vertaling in jonger spraakvorm te leveren. Zy voor wie de uitgave van een stuk der Oudheid geschiedt, wenschen niets dan het te zien in den staat waar het ons in overgekomen is.’ (Mathijsen, 2003, p. 116)

Marita Mathijsen, die Bilderdijk citeert in een pleidooi voor hertalen als enig redmiddel voor historische literatuur, hertaalde dit citaat als volgt:

‘wie niet zo ervaren is in het lezen van oude teksten vindt het wel makkelijk als die een beetje gemoderniseerd worden. Daarmee hebben editoren lezers willen helpen. Maar je moet geen oude schrijvers uitgeven voor mensen die zulke vervalsingen nodig hebben. Die kun je beter een vertaling in modern Nederlands aanbieden. Wie werkelijk een oude tekst wil lezen, wil die in de originele vorm zien.’ (Mathijsen, 2003, p. 116)

Bilderdijk spreekt hier weliswaar over vertalen in plaats van over hertalen, maar de grond van het argument blijft dezelfde. Interessant is dat hier sprake is van verschillende versies van een tekst, de originele en de ver- of hertaalde, die voor verschillende groepen van lezers bestemd zijn en vreedzaam naast elkaar kunnen bestaan. Ook Streuvels, die zich met enige schroom aan de hertaling van de Reinaert zette – ‘t Mag zonde genoemd worden een eerbiedig kunstwerk als Reinaert, zijn oud kleed af te doen en er hem een nieuw aan te passen want bij ’t aanraken alleen heeft men de schoonheid reeds geschonden’ (Streuvels, 1910, p. 7) – kwam uiteindelijk tot het besluit: ‘t Verleden getuigt van zijne leefbaarheid en al valt er, in zijne nieuwe gedaante, nu ook wat schoonheid af, de LEVENDE Vos, al ware hij half uitgestroopt, is ons toch voordeeliger dan een dooden met heele huid’ (Streuvels, 1910, p. 10). Moeten hertalingen, volgens sommigen de enige weg die naar de hedendaagse lezer leidt, dan niet gewoon naast secure, wetenschappelijk verantwoorde tekstedities staan? Is hertalen eerder dan een of-of-verhaal een én-én-verhaal? En hoe kan die weg van de ene versie naar de andere dan bewandeld worden?

Rond het jaar 2000 begon de discussie, toen Mathijsen, destijds nog geen emerita hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, in *de Volkskrant* een opiniestuk schreef, waarin ze verkondigde dat ze ‘liever luie lezers dan geen lezers’ zag. Deze uitspraak deed nogal stof opwaaien, ook en misschien net doordat Mathijsen een van degenen was die aan de wieg stonden van de editiewetenschap. Daarover had ze vijf jaar eerder het invloedrijke handboek voor wetenschappelijke tekstuitgave gepubliceerd, *Naar de letter* (1995). In dit handboek, dat lange tijd gold als de bijbel voor editoren, had ze zich zeer terughoudend opgesteld wat herspelling betrof. Ze was daar in de loop van de tijd langzaam soepeler mee omgegaan. En nu had ze een bocht van 180 graden gemaakt, waarbij ze niet alleen het hertalen maar ook het inkorten van oudere literaire teksten verdedigbaar vond.

In haar recente oratie ‘Het bewogen lezen in historische literatuur’ betoogde Feike Dietz, die in 2025 als hoogleraar ‘Mondiale dynamiek van de Nederlandse letterkunde’ aan de Universiteit van Amsterdam werd aangesteld, dat lezen vooral aantrekkelijk moet zijn en de lezer emotioneel moet aanspreken. Lezers moeten in het verhaal worden meegesleept, aldus Dietz. Dat is een van de betekenissen van de titel van haar oratie, maar ‘bewogen lezen’ betekent volgens haar ook oog hebben voor de dynamiek van historische teksten. Daarmee bedoelt ze dat ‘historische teksten [...] geen gefixeerde monumenten van het verleden [zijn], maar objecten die steeds nieuwe betekenissen krijgen door nieuwe lezers’. Het gaat om een creatief proces van lezen: lezers pakken een tekst op, maken er een nieuwe versie van, herschrijven de geschiedenis. Je zou de stelling van Dietz kunnen samenvatten onder de noemer: ‘oude teksten, nieuwe lezers’. Maar wie de tekst herschrijft, lijkt alleen geïnteresseerd in het leren kennen van het verhaal. Het is een bedenking die twintig jaar geleden ook al opdook in commentaar op de *Tekst in Context* reeks van Amsterdam University Press: ‘Het enige bezwaar tegen de deeltjes zou kunnen zijn, dat de literairheid van de teksten onderbelicht blijft in de overigens zo weelderige informatie’ (Mathijsen, 2003, p. 123).

Toch is er een belangrijk verschil tussen de uitspraken van Mathijsen aan het begin van deze eeuw en die van Dietz en vele recente hertalers. Zag de editie-specialist hertalen nog min of meer als een onvermijdelijke kwaal en legde ze de schuld bij het onderwijs, het cultuurbeleid en bij uitbreiding de Nederlandse lezer,¹ dan gaan sommige verdedigers van hertalingen een flinke stap verder en zijn ervan overtuigd dat hedendaagse lezers de historische tekst naar zich toe mogen en moeten halen om deze nog boeiend te vinden. ‘Couperus non-binair avant la lettre?’ luidde de titel van de jubileumtentoonstelling in Den Haag en de activiteiten rond 150 jaar *Max Havelaar* draaiden

vooral om de vraag: wat is de betekenis van Multatuli en zijn belangrijkste roman voor het heden? (Ham, 2010, p. 44).

Tegenstanders roepen op om trouw te blijven ‘aan de “echte” literatuur, die zoveel rijker en subtieler is dan het zogenaamd actuele aspect dat er dikwijls met de haren bij gesleept is’ (Van Gemenen, 2023). Ze pleiten ervoor net die vervreemding intact te laten, zoals Sylvia Witteman schreef over *Van oude mensen, de dingen die voorbij gaan*: ‘[h]et taalgebruik, de familieverhoudingen, de Indische achtergronden, de zeden en gebruiken van het fin de siècle; [...] ik werd betoverd door het proza, juist die lange zinnen, gallicismen, neologismen, puntjes en uitroepstekens’ (Witteman, 2019). En dan is er nog de kwestie van de overstap: kunnen hertalingen dienen als opstapje naar het echte werk? en hoe zou dit dan wel moeten gebeuren? ‘Omdat ze het origineel niet zien, met de oorspronkelijke stijl en bijzonderheden in de taal, zien ze niet wát er nu juist zo buitengewoon aan is, dus dan zullen ze het origineel niet opzoeken,’ aldus Witteman in dezelfde reactie op de hertaling van Couperus. Na een hertaalde versie zou een lezer kunnen denken: ‘Is dít nu een beroemde schrijver? Laat verder maar zitten dan.’

Pleidooien tegen hertalingen wijzen op de rol die het onderwijs moet vervullen: ‘Er is een zekere intellectuele basis nodig voor de lezer om zich te kunnen verplaatsen in deze historische thema’s. Wie ervoor wil zorgen dat de historische teksten niet steeds verder van ons af komen te staan, moet aan die basis beginnen. Als ergens iets gedaan kan worden aan de appreciatie van het verleden, is dat op de middelbare scholen.’ Ook dat schreef Mathijssen in 2003 (p. 119). Het is het eeuwige dilemma: ‘*moet de meester dalen of de leerling klimmen*’.² Van Gemenen merkt dat sommige van zijn leerlingen ontdekten: ‘je moet er wel aan wennen, maar dan is het prima, zelfs mooi’ (2023) en Cécile Koekoek vindt ‘Sara Burgerhart [...] grappig, modern en rijk, juist met al die 18de-eeuwse woorden’. In dat onuitputtelijke vocabulaire ligt het plezier van deze roman, vindt ze. ‘Bovendien geeft juist het vocabulaire de brieven humor en een zekere lichtvoetigheid, waar de moderne lezer zich aan kan laven en kostelijk om kan lachen.’

¹ Cf. ‘als er in Nederland meer waardering zou zijn voor de eigen literatuur, als Nederlanders een nationalistischer onderwijsbeleid zouden hebben, als het literaire erfgoed werkelijk erfgoed zou zijn, zou mijn voorstel om het publiek hertalingen aan te bieden overbodig zijn.’ (Mathijssen, 2000) ‘De hoofdschuldige van deze achteruitgang is de lezer. De lezer in Nederland koopt veel boeken, meer dan welke andere buitenlandse lezer ook, maar de historische canon koopt hij niet.’ (Mathijssen, 2003, p. 118)

² Cf. Marc Verboord, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op lezen van boeken tussen 1975-2000*. Amsterdam: Thesis, 2003.

Het spectrum aan hertalingen gaat van minimale tot verregaande ingrepen, die uiteindelijk tot adaptaties leiden. Terwijl voor de een het moderniseren van de spelling al een vorm van hertalen is, is dit voor de ander een onschuldige ingreep, waarmee de tekst toegankelijker wordt. Zo'n herspelling is niet veel werkzamer dan een antirimpelcrème en heeft het effect van een oppervlakkige facelift die de veroudering nauwelijks opheft, aldus Mathijssen (2003, p. 124). Het gaat dus niet alleen om de vraag of men hertaalt, maar ook over hoever men daarin kan en mag gaan. Moet er voor hedendaagse lezers in de *Lucifer* (1654) van Vondel worden toegevoegd dat 'de eerste mensen' op aarde Adam en Eva waren? Voor wie zijn die hertalingen uiteindelijk bedoeld en kunnen ze de originelen vervangen? Dergelijke vragen kwamen aan bod op de studiemiddag in de KANTL.

Een gloedvol pleidooi tegen hertalen houdt Geert van Istendael in dit dossier: handen af van klassieke literaire teksten, zo zou men zijn titel 'puuten van de koesj' kunnen hertalen. De taal van verhalen echoot altijd het tijdvak waarin iemand ze op schrift stelt en dat kan niet de taal van nu zijn, aldus Van Istendael. Het vreemde, het verkennen van verre landen en mensen, en dan toch, ondanks dat vervreemdende, herkenning vinden, daartoe dient literatuur. En bovendien, wie het onwelgevallige wegstreept, doet aan geschiedvervalsing.

Onvermijdelijk kwam op de studiedag ook de onderwijscontext in het blikveld, omdat hertalingen vaak met het oog op leerlingen en studenten worden gemaakt. Tine De Koninck pleit in een bijdrage 'Tussen historische brontekst en hertaling: hoe je lesdoel je keuze bepaalt?' voor een combinatie van beide en vooral voor een doordachte afstemming van de tekst op de leerdoelen. Ze laat aan de hand van concrete voorbeelden zien hoe dit met zeventiende-eeuwse teksten in het hoger middelbaar onderwijs kan.

Marianne Vonck maakte samen met het Reinaertgenootschap een hertaling van *Van den vos Reynaerde* voor anderstalige nieuwkomers. Zij belicht de uitdagingen en mogelijkheden van een grondige hertaling van deze klassieker voor dit specifieke doelpubliek en stelde intussen vast dat ook andere groepen deze toegankelijke Reinaertversie gebruiken.

Vanessa Joosen ten slotte belichtte een variant van hertalen in de jeugdliteratuur: het hertekenen. Afhankelijk van de rol die illustraties in kinderboeken spelen, kunnen aanpassingen in de beelden ook het verhaal zelf veranderen. Onvermijdelijk komt in deze context ook het aanpassen van ideologisch gekleurde taal aan bod.

Het laatste woord over hertalen is nog niet gezegd. Met de lezingen in dit dossier kan de discussie weer van start gaan.

Bibliografie

- Bax, S.** (2022). 'Herspellen, hertalen of herschrijven? De obstakels tijdens het lezen van de herspelde hypotekst van *Van de koele meren des doods*.' *Locus* 21/58, 28 april 2022. <https://locus.ou.nl/locus-actueel/herspellen-hertalen-of-herschrijven-sander-bakx>
- Bolwijn, M.** (2018). 'Liever luie lezers dan geen lezers.' *De Volkskrant*, 13 april 2018. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/liever-luie-lezers-dan-geen-lezers~ba4bb818/>
- Gemerén, R. van** (2023). 'Je doet het werk van Couperus geen recht door er, bijvoorbeeld, een non-binair mensbeeld in te zien.' *De Volkskrant*, 17 juli 2023. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-je-doet-het-werk-van-couperus-geen-recht-door-er-bijvoorbeeld-een-non-binair-mensbeeld-in-te-zien~bd1d74a5/>
- Ham, L.** (2010). 'Ik blijf altijd verongelijkt.' *De Groene Amsterdammer*, nr. 31, pp. 44-47. 4 augustus 2010. <https://www.groene.nl/artikel/ik-blijf-altijd-verongelijkt>
- Koekoek, C.** (2022). 'Sara Burgerhart is grappig modern en rijk, júíst met al die 18de-eeuwse woorden.' *De Volkskrant*, 10 februari 2022. <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/sara-burgerhart-is-grappig-modern-en-rijk-juist-met-al-die-18de-eeuwse-woorden~b502dfc5/>
- Mathijssen, M.** (2000). 'Drempelvrees voor oude tekst.' *NRC*, 11 november 2000.
- Mathijssen, M.** (2003). 'Een knieval voor de luie lezer? Hertaling als enig redmiddel voor historische literatuur.' *Nederlandse Letterkunde* 8/2: 116-129.
- Streuvels, S.** (1910). 'Verantwoording' *Reinaert de Vos. Uyt het middelnederlandsch in verstaanbaar Vlaamsch herschreven*. Davidsfonds, pp. 7-12.
- Witteman, S.** (2014). 'Weten kinderen niet meer wat 'stomme streken' zijn?' *De Volkskrant*, 1 november 2014. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/weten-kinderen-niet-meer-wat-stomme-streken-zijn~b0014e62/>
- Witteman, S.** (2019). 'De 'hertaling' van Couperus: alsof Dick Bruna de Sixtijnse kapel beschilderd heeft.' *De Volkskrant*, 8 februari 2019. <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/de-hertaling-van-couperus-alsof-dick-bruna-de-sixtijnse-kapel-beschilderd-heeft~bddd72df/>

Puute van de koesj. Statement

Geert van Istendael, KANTL

Puute van de koesj – ik betwijfel of iedereen de correcte uitspraak van mijn titel kent, laat staan hem begrijpt. Het prachtige, anarchistische Brabantse Brusselse dialect is vandaag helaas een rareiteit geworden. Het heeft én het Frans én het Algemeen Nederlands over zich heen gekregen. De overlevingskans benadert nul. Maar ter zake.

Letterlijk vertaald betekent deze titel: poten van de koets. Wat slapper gezegd: handen thuis. *Puute van de koesj* – met die woorden hielden Brusselse meisjes zich opdringerige jongens van het lijf. Hielpen woorden niet, dan volgde een klinkende oorvijg. Hielp ook dát niet, een welgemikte trap, zowat een meter lager in de anatomie van de grensoverschrijdende manspersoon. Tot fysiek geweld zal ik hier niet overgaan. Tot verbaal geweld echter...

Puute van de koesj, dat voeg ik iedereen toe die het lef heeft Nederlandse teksten die enkele decennia, soms slechts enkele jaren geleden werden geschreven, zagezegd te moderniseren. Te herschrijven om ze aan te passen aan de noden van het hedendaagse tijdvak, 2025, min of meer.

Om misverstanden te voorkomen:

Ik zal het niet hebben over herspellen.

Ik zal niet becommentariëren wat wereldverbeteraars uitspoken, zij die het als hun heilige plicht beschouwen alle volgens hun smalle opvattingen vieze, discriminerende, politiek niet correcte woorden en aanverwante te schrappen, *cq.* te vervangen. Denk aan de mishandelingen die de kinderboeken van Roald Dahl hebben ondergaan. Naar mijn mening is dat censuur. Pure censuur. Als schrijver en dichter en oud-voorzitter van PEN-Vlaanderen ben ik gekant tégen iedere, maar dan ook iedere vorm van censuur. Of die zich rechtvaardigt met vrome overwegingen of met rechtse ideologie of met verontwaardiging van mensen die zich progressief noemen, dat doet er niet toe. Het is censuur, het blijft censuur en censuur is voor mij onaanvaardbaar. Weg ermee.

Ziezo. Daarover wil ik het dus *niet* hebben. Waarover dan wel?

Dit zijn mijn standpunten:

Alle verhalen vertonen de sporen van de tijd waarin ze geschreven werden en worden, dus ook de verhalen die in boekvorm verschenen voor wij ter wereld kwamen. Of de auteur avonturen vertelt die thuishoren in eeuwen voor de eigen geboorte of in de toekomst of juist in de levensdagen van de auteur, dat doet er niet toe. De taal van verhalen echoot altijd het tijdvak waarin iemand ze op schrift stelt.

Verhalen bestaan uit woorden. Verhalen zijn taal. De hertaler wil de taal van oude verhalen hedendaags laten klinken. Alsof iemand die verhalen van vroeger in de tijd van de hertaler zou hebben geschreven.

Zodoende belet de hertaler dat de diepte van het verleden ten volle diepte blijft, dat het vreemde van de geschiedenis vreemd blijft. De hertaler staat niet toe dat lezers dat vreemde, dat onherroepelijk voorbij ontdekken en er lessen uit trekken. Of het juist wegstoten.

Voor lezende kinderen versper je, hertalend, de weg naar schatten waarvan zij het bestaan nog niet kunnen vermoeden. Niet kunnen, omdat zij nog niet lang genoeg hebben geleefd. Mijn ervaring heeft me geleerd dat juist kinderen dol zijn op dat totaal andere, op dat wat ze niet of maar half begrijpen, op dat waarachter ze spannende, gevaarlijke geheimen vermoeden. Hertaling slaat dat allemaal plat. Hertaling strijkt alles glad.

Hertalen is een bijzondere vorm van het algemenere waanidee dat vooral in scholen wijdverbreid was en wellicht nog steeds is: je moet aansluiten bij de leefwereld van jonge mensen. Integendeel. Je moet jonge mensen, vertrekkend *uit* hun leefwereld, wéghalen, wegsleuren uit die leefwereld en ze voeren naar leefwerelden waarvan ze geen idee hebben, tot ze zover komen dat ze die onvoorstelbaarheden zelf kunnen exploreren.

De hertaler schraapt afstand, afstand in tijd, maar vaak ook in ruimte. Voorouders moeten op ons lijken. Medemensen uit verre landen moeten op ons lijken. Maar net die afstand is het die lezers zoeken in het boek dat ze openge-slagen hebben. Lezers zoeken verrassing, veel meer dan herkenning. Wil je iets herkennen, dan kun je net zo goed aardappelen gaan schillen. Niets tegen aardappelen schillen overigens, ik doe het bijna dagelijks, dus, ik weet uit eigen ervaring dat het niet hetzelfde is als een boek lezen.

Waarom was ik ooit verslingerd op Karl May of *Suske en Wiske* en dergelijke? Onder meer omdat bijvoorbeeld Winnetou een heel andere kerel was dan onze buurman Constant of omdat de kleren die de personages droegen in *De ringelingschat* of *De tartaarse helm* veel interessanter waren dan mijn ei-

gen grijze, dagelijkse broekje. Eer iemand opwerpt, ‘hela, we hebben het over taal, niet over illustratie’, wijs ik op woorden als *wambuis* of *kuras* of *hermelijn*, benamingen voor spullen die ik nooit heb gevonden in de kleerkasten bij mijn ouders thuis en nog steeds niet in mijn eigen kleerkasten.

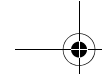
Niet alleen sluit de hertaler de deur die toegang verschaft tot het plezier om te ontdekken hoe anders mensen en dingen ooit waren, de hertaler berooft ons ook nog eens een keer van een andere ontdekking. Al lezend kun je erachter komen dat je de mensen van vroeger, ondanks dat vreemde, vervreemdende, tóch herkent. Dat je ondanks radicaal andere tijden en zeden tóch misschien een heleboel gemeen hebt met hen. Dat je je zeer wel kunt identificeren met deze of gene, met de kinderen van Bolderburen of Penelope of Candide of professor Zegellak en Zieltje van Daan Zonderland, of zelfs met Lena, Mia, Ella, Dot en Pit uit *Een zomerztheid*, hoewel je eigen kennissenkring, je eigen vriendinnetjes en vriendjes, je eigen meester of juf, je eigen ouders, later je eigen collega’s grondig, totaal, maar dan werkelijk van onder tot boven anders *lijken* te zijn dan die lui van lang geleden. Met andere woorden, wie hertaalt, helpt de hele spanning tussen vervreemding en blijde, onverwachte herkenning om zeep. Dat vind ik onvergeeflijk.

De hertaler verdonkeremaant het intrigerende, het problematische, het heden ten dage onaanvaardbare door de taal van vroeger te laten passen in de mal van de ideeën die de hertaler nu heeft over taal en maatschappij. Onvermijdelijk heeft dat tot gevolg dat ook de personages en de gebeurtenissen verwrongen raken, aangezien de allang overleden auteur avonturen en figuren juist door middel van taal tot leven heeft gebracht.

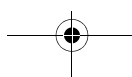
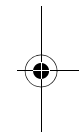
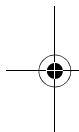
De hertaler herschrijft het fragment geschiedenis, fictief of waar gebeurd, dat in een verhaal vervat ligt. De hertaler laat het onwelgevallige uit de geschiedenis in rook opgaan. Zo behandelen dictatoren het verleden van het land waarover zij heersen. Denk maar eens aan de foto’s van groepen communistische machthebbers in de vooroorlogse Sovjetunie, waar bijvoorbeeld Trotsky kundig uit verwijderd werd nadat hij in ongenade was gevallen.

Met andere woorden, de hertaler vervalst de geschiedenis, door het al te ruige, het grove, het aanstootgevende van hoe de wereld ooit was naadloos dicht te smeren met gipspleister van Knauff Goldband.

Tevens zie ik hertalen als een uiting van zelfgenoegzaamheid, een vertoon van modern superioriteitsgevoel, van: wij weten het beter dan die domoren of arme sukkels uit tijden voor onze tijd, wij zijn betere mensen dan onze voorouders. Dank je de koekoek.



En ten slotte: hertalen, dat is in mijn ogen, alsof je op een fraaie, onpraktische, krullerige negentiende-eeuwse villa een hedendaagse architect loslaat die een vurig aanhanger is van het kaalste functionalisme. In België kunnen we daar van meespreken. In Brussel is arsjitek een scheldwoord. En nu we toch opnieuw bij Brussel zijn beland, herhaal ik: *puute van de koesj*.



Historische literatuur in het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Een praktijkanalyse en pleidooi voor een doelgerichte inzet in de klas¹

Tine De Koninck, Universiteit Antwerpen

Samenvatting

Hoewel de Vlaamse minimumdoelen voor Nederlands in de derde graad secundair onderwijs ruimte laten om te werken met Middelnederlandse en vroegmoderne teksten, blijft de concrete didactische invulling ervan in de klaspraktijk vaak onduidelijk. Dit artikel onderzoekt hoe historische literatuur doelgericht kan worden geïntegreerd in het secundair onderwijs, met bijzondere aandacht voor de didactische keuze tussen bronteksten en hertalingen. Vertrekkend vanuit een analyse van de literatuurgerelateerde minimumdoelen wordt nagegaan welke leerdoelen expliciet of impliciet aanknopingspunten bieden voor het werken met oude literatuur. Vervolgens wordt geanalyseerd hoe drie veelgebruikte Vlaamse lesmethodes Nederlands historische literatuur aanbieden en welke keuzes zij maken met betrekking tot tekstvormen en didactische uitwerking. Deze analyse toont aan dat hertalingen sterk domineren, terwijl bronteksten vaak slechts fragmentarisch of vrijblijvend worden ingezet, zonder expliciete aandacht voor taal, vorm of betekenisconstructie. In het laatste deel van het artikel worden alternatieve benaderingswijzen voorgesteld, geïnspireerd door een meervoudig doelkader voor literatuuronderwijs (D'hoker, 2022). De centrale conclusie luidt dat de keuze tussen brontekst en hertaling steeds in functie van het beoogde leerdoel moet worden gemaakt. Een complementaire inzet van beide tekstvormen biedt de grootste didactische meerwaarde en maakt een betekenisvolle confrontatie met het literaire erfgoed mogelijk.

Abstract

Although the Flemish attainment targets for Dutch in upper secondary education allow for the inclusion of Middle Dutch and early modern texts, their concrete didactic implementation in classroom prac-

¹ Dit artikel is gebaseerd op de presentatie die ik gaf tijdens het KANTL-colloquium over 'hertalen' op vrijdag 4 april 2025 in Gent, waar ik sprak vanuit mijn expertise als leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs en als historische literatuurwetenschapper. Ik wil Remco Sleiderink (Universiteit Antwerpen) van harte danken voor de kritische lezing van een eerdere versie van dit artikel.

tice often remains unclear. This article explores how historical literature can be purposefully integrated into secondary education, with particular attention to the pedagogical choice between original texts and modernized adaptations. The article first analyses the literature-related attainment targets for Dutch to determine which learning objectives explicitly or implicitly support the use of historical texts. It then examines how three widely used Flemish Dutch language textbooks present historical literature, focusing on their selection of texts, the balance between original texts and adaptations, and the accompanying learning activities. This analysis reveals a strong reliance on adaptations, while original texts are frequently used only superficially and without encouraging reflection on language, form or literary meaning. In the final section, the article proposes alternative teaching approaches informed by a multi-goal framework for literature education (D'hoker, 2022). It argues that historical literature can contribute not only to literary competence, but also to language development, critical reading skills and historical awareness. The central conclusion is that the choice between original texts and adaptations should always be guided by the intended learning objectives. A complementary use of both text forms offers the greatest pedagogical potential.

1. INLEIDING

In het onlangs gepubliceerde referentiekader rond effectieve literatuurdidactiek voor het secundair onderwijs van het Vlaams Talenplatform (2024, p. 24) klinkt terecht een oproep aan leerkrachten om de verkenning van ‘literaire klassiekers’ en ‘oude literatuur’ te ondersteunen.² Daarbij moedigen de auteurs van het kader taal leerkrachten onder andere aan om de oude teksten te koppelen aan hedendaagse werken en om te werken met hertalingen. Het referentiekader geeft echter geen richtlijnen of wetenschappelijke onderbouwing waarom oude literatuur een volwaardige plek in het curriculum van het literatuuronderwijs moet (blijven) krijgen en welke leerdoelen met oude teksten bereikt kunnen worden. Daarnaast wordt ook niet ingegaan op de suggestie om hertalingen te verkiezen boven de bronteksten.

Het recente literatuur-didactische referentiewerk *Leerlingen en literatuur* (2022) van de Leuvense literatuurwetenschapper Elke D’hoker vormde een

² Zie ook onder andere Slings, 2007; Uyttendaele, 2018 & De Bonth, 2019, die een pleidooi houden voor aandacht voor historische literatuur in het voortgezet/secundair onderwijs.

belangrijke inspiratiebron voor het literatuurkader van het Vlaams Talenplatform. D'hokers studie is een pleidooi voor 'leesbevorderend literatuuronderwijs', zowel voor Nederlands als de moderne vreemde talen (D'hoker, 2022, p. 7). D'hoker wijdt een paragraaf aan de vraag hoe klassiekers en canonteksten ingezet kunnen worden in het secundair onderwijs. Om literair vaardig lezen in te oefenen, vormen deze werken niet zelden een (te) grote uitdaging, omdat ze vaak lang en/of moeilijk zijn, of inhoudelijk ver van de leefwereld van jongeren zouden staan. Om leerlingen cultureel en literatuur-historisch te vormen of als onderdeel van lessen literatuurgeschiedenis zijn ze echter absoluut nog van waarde, stelt D'hoker, al vindt zij het minder belangrijk of de leerlingen via het origineel of een recente bewerking met de teksten in contact komen (D'hoker, 2022, p. 183). Later komt ze terug op het niveau van de aangeboden teksten en stelt ze dat bewerkingen van canonwerken vaak beter aansluiten bij het talige niveau van leerlingen, maar dat ze verder weg staan van de oorspronkelijke bedoelingen van de schrijver (D'hoker, 2022, p. 185-186). Ze geeft zelf aan dat zulke edities dus minder interessant zijn voor literaire interpretatie, al gaat ook zij niet verder in op dat spanningsveld tussen de brontekst en de hertaling. Deze lacune in recente literair-didactische studies vraagt om een meer systematische en onderbouwde verkenning van de rol van historische literatuur binnen het Vlaamse talenonderwijs, en de wijze waarop de teksten het best worden aangeboden.

Kwalitatief literatuuronderwijs kan erin slagen om *elke* leerling te prikkelen, zowel met moderne als met oude teksten, op voorwaarde dat deze op een weloverwogen manier worden geselecteerd en gepresenteerd, afgestemd op de lesdoelstellingen en op het niveau en de interesses van de jongeren. Historische teksten zijn *de facto* ver van de leefwereld van leerlingen ontstaan. Het is daarom belangrijk in het oog te houden of zij niet bij voorbaat afhaken, omdat ze geen raakpunten zien of de teksten als te moeilijk ervaren. Een taalbarrière speelt in het bijzonder een rol bij oude literatuur, waardoor het essentieel is dat de leerkracht een weloverwogen keuze maakt tussen de brontekst en een hertaling in haar klaspraktijk. Middelnederlandse en vroegmoderne teksten bevatten voldoende sprekende stof die leerlingen uit het secundair onderwijs niet alleen rijke culturele en literaire inzichten kan bieden, maar ook aan hun ontwikkeling van kritische geletterdheid en historisch bewustzijn kan bijdragen.

In het huidige literatuuronderwijs in Vlaanderen lijkt de omgang met historische teksten echter vaak nogal vrijblijvend of sterk afhankelijk van individuele leerkrachten. De centrale probleemstelling in dit artikel luidt dan ook: hoe kan oude literatuur doordacht en doelgericht worden geïntegreerd in de klas? Deze bijdrage

vertrekt vanuit de Vlaamse minimumdoelen (d.i. eindtermen) voor Nederlands. Welke leerdoelen voor Nederlands bieden aanknopingspunten voor het werken met oude literatuur? Nadien wordt ingegaan op de vraag hoe de huidige lesmethodes voor Nederlands in Vlaanderen met historische literatuur omgaan, en welke sterktes en tekortkomingen ze vertonen. Het artikel eindigt met de voorstelling van enkele alternatieve benaderingswijzen met een focus op de vraag: in welke gevallen zijn bronteksten didactisch wenselijk en wanneer zijn hertalingen aangewezen? Zo wil het artikel een pleidooi zijn voor een meer doelgerichte en door-dachte integratie van historische literatuur in het talenonderwijs in Vlaanderen, zowel in de oorspronkelijke versie als in hedendaagse hertalingen.

2. DE MINIMUMDOELEN VOOR LITERATUUR IN HET VLAAMSE ONDERWIJS

Hoewel het literatuuronderwijs in Vlaanderen sterk wordt beïnvloed door de keuzes en voorkeuren van individuele leerkrachten en de samenstellers van lesmethodes, vormen de minimumdoelen of eindtermen, opgesteld door de Vlaamse overheid, het officiële referentiekader waarbinnen elke school haar aanbod moet situeren en methodemakers hun lesmateriaal vormgeven. Deze doelen bepalen in belangrijke mate welke vaardigheden, kennis en attitudes leerlingen op het einde van hun schoolloopbaan moeten beheersen. Om de positie van historische literatuur in het secundair onderwijs te verduidelijken, is het daarom essentieel eerst na te gaan welke ruimte de minimumdoelen expliciet of impliciet bieden voor het werken met Middelnederlandse en vroegmoderne teksten. In wat volgt worden de literatuurgerelateerde doelen geanalyseerd, met bijzondere aandacht voor de mate waarin oude literatuur kan bijdragen aan het realiseren van deze doelen en welke didactische kansen en uitdagingen daarbij ontstaan.

Zowel in de D-finaliteit (doorstroom, vroeger ‘aso’) als in de D/A-finaliteit (dubbele finaliteit, vroeger ‘tso’) en de A-finaliteit (arbeidsmarkt, vroeger ‘bso’) zijn er voor het vak Nederlands minimumdoelen rond literatuur geformuleerd. De enige doelstelling rond literatuur die alle leerlingen in de derde graad moeten behalen is:

02.14 De leerlingen verwoorden de eigen beleving en interpretatie van literaire teksten.³

³ Voor de A-finaliteit is dit minimumdoel 02.13.

Dit minimumdoel laat op het eerste gezicht een grote mate van vrijheid toe wat betreft tekstkeuze en literaire periodes. Doordat er geen expliciete afbakening wordt gemaakt naar tijd of genre, kan ook historische literatuur in principe als volwaardig lesmateriaal worden ingezet. Tegelijk roept deze open formulering vragen op over de concrete invulling van het literatuuronderwijs: in welke mate wordt oudere literatuur effectief gekozen, en welke ondersteuning hebben leerlingen nodig om hun beleving en interpretatie van oude teksten te kunnen verwoorden? Omdat leerlingen vooral op ‘literair vaardig lezen’ zullen moeten oefenen om deze doelstelling te bereiken, zullen hier goede hertalingen in de meeste gevallen te verkiezen zijn boven de oorspronkelijke teksten. Toch is het onder andere net in dat spanningsveld tussen vrijheid en haalbaarheid dat zich de didactische mogelijkheden en uitdagingen van historische literatuur situeren.

Daarnaast bevatten de drie finaliteiten een minimumdoel rond de relevantie van literatuur voor de eigen leefwereld van jongeren. Er zitten echter subtiele verschillen in omgang, abstractieniveau en diepgang tussen de A-, D/A- en D-finaliteit:

A-finaliteit (02.14):

De leerlingen gaan in mondelinge interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld.

D/A-finaliteit (02.15) en D-finaliteit (02.16):

De leerlingen gaan in interactie over de relevantie van literaire teksten voor hun leefwereld, voor de samenleving waarin ze leven en voor de samenleving waarin de teksten ontstonden.

Het verschil tussen beide formuleringen is niet louter terminologisch, maar wijst op uiteenlopende verwachtingen wat culturele en literair-historische reflectie betreft. Waar in de A-finaliteit de focus uitsluitend ligt op de aansluiting bij de persoonlijke leefwereld van de leerling, veronderstellen de doelen in de D/A- en D-finaliteit ook de competentie om literaire teksten te situeren binnen een breder maatschappelijk en literatuur-historisch kader. Net deze expliciete verwijzing naar de samenleving waarin de teksten ontstonden, creëert bijkomende kansen voor het werken met historische literatuur, omdat dergelijke teksten uitnodigen tot vergelijkingen tussen verleden en heden. Tegelijk stelt dit hogere abstractieniveau verhoogde eisen aan de voorkennis van de leerlingen, hun taalvaardigheid en kritische leesvaardigheid, en aan de begeleiding van de leerkracht. In dat spanningsveld wordt de keuze voor het werken met een brontekst dan wel met een hertaling didactisch relevant. Terwijl oorspronkelijke teksten een directere toegang bieden tot het taalsysteem en de

cultuur waarin ze ontstonden, kunnen hertalingen de drempel verlagen en de focus verleggen naar een meer thematische en inhoudsgerichte benadering.

Specifiek voor de doorstroomfinaliteit is een bijkomend literatuurdoel geformuleerd:

02.15 De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.

Dit bijkomende doel in de D-finaliteit legt een expliciete nadruk op analytische en tekstgerichte leesvaardigheid. Door de focus op narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken verschuift het literatuuronderwijs hier van beleving naar inzicht in literaire vormen en inhoudelijke analyse. Deze doelstelling biedt duidelijke aanknopingspunten voor het werken met historische literatuur, aangezien veel Middelnederlandse en vroegmoderne teksten sterk leunen op genreconventies en strikte vormelijke kenmerken die duidelijk analyseerbaar zijn, zoals berijmde ridderverhalen, rederijkerspoëzie, emblemen of sonnetten. Tegelijk veronderstelt dit doel een hoge mate van talige competentie, waardoor de inzet van oudere literatuur in de D-finaliteit vooral didactisch doordacht moet gebeuren. Werken met de bronteksten maakt een gedetailleerde analyse van vorm en stijl mogelijk, maar stelt hoge eisen aan taalbegrip, terwijl hertalingen de toegankelijkheid vergroten en de aandacht kunnen verschuiven naar structuur en inhoudelijke diepgang op een hoger abstractieniveau. Welke optie wordt gekozen, heeft dus directe gevolgen voor de aard en het niveau van de literaire analyse die van leerlingen verwacht kan worden.

Tot slot voorzien de minimumdoelen Nederlands van de derde graad nog een extra uitdagende doelstelling voor leerlingen uit talige studierichtingen:⁴

02.10.01 De leerlingen analyseren hoe literatuur en de plaats die ze inneemt in de maatschappij evolueren door de tijd.

Dit minimumdoel veronderstelt een diachroon perspectief op literatuur en nodigt expliciet uit om teksten uit verschillende periodes te betrekken. In de onderliggende wenken van minimumdoel 02.10.01 staat dat leerlingen moeten leren over de ‘literair-historische achtergrond van teksten uit middeleeuwse literatuur, renaissance en barok, verlichting, romantiek, realisme, moderne literatuur, postmoderne literatuur en hedendaagse literatuur’ (Vlaamse over-

⁴ Het gaat met name over de studierichtingen Moderne Talen, Economie-Moderne Talen, Latijn-Moderne Talen, Moderne Talen-Wetenschappen en Woordkunst-Drama.

heid, 2023). Meer duiding wordt er niet gegeven, behalve de opvallende afsluitende zin ‘Deze specifieke eindterm veronderstelt ook het lezen van teksten’. Of dat impliceert dat alle andere eindtermen bereikt kunnen worden *zonder* het lezen van teksten, wordt niet duidelijk.

Voor historische literatuur biedt deze uitbreidende eindterm voor de talenrichtingen in ieder geval een bijzonder sterke legitimatie, aangezien Middel-nederlandse en vroegmoderne teksten niet louter als op zichzelf staande teksten worden benaderd, maar ook als schakels binnen een bredere literaire en maatschappelijke ontwikkeling. Tegelijk vereist een dergelijke benadering een goed uitgebouwd historisch referentiekader en een doordachte didactiek, zodat leerlingen de evolutie van onder meer functies van literatuur, literaire genres en vormen daadwerkelijk kunnen analyseren en niet enkel beschrijven. Ook hier speelt de keuze tussen het werken met oorspronkelijke teksten en hertalingen een cruciale rol: terwijl oorspronkelijke teksten leerlingen rechtstreeks confronteren met historische taal- en cultuuruitingen, maken hertalingen het mogelijk om langere lijnen en vergelijkingen tussen periodes inzichtelijk te maken zonder dat talige complexiteit de analyse overheerst. De manier waarop deze keuze wordt gemaakt, bepaalt in belangrijke mate hoe diepgaand en tekstgericht het diachrone literatuuronderwijs kan worden vormgegeven.

3. HISTORISCHE LITERATUUR IN DE VLAAMSE LESMETHODES NEDERLANDS

Alvorens we uitspraken kunnen doen over de beste benaderingswijze van oude teksten in het secundair onderwijs aan de hand van de minimumdoelen en de eventuele gemiste kansen om leerlingen met de bronteksten in contact te brengen, is het interessant naar de lesmethodes Nederlands van de educatieve uitgeverijen in Vlaanderen te kijken.⁵ Uit een bevraging die het Vlaams Talenplatform in 2022 heeft uitgevoerd bij meer dan duizend taalleerkrachten in Vlaanderen en Brussel komt namelijk naar voren dat meer dan 80% van de leraren meermaals per week of zelfs in elke les gebruikmaakt van leerwerkboeken. Ook al brengt het rapport de nuance aan dat leerkrachten Nederlands in de derde graad significant minder terugvallen op materiaal van educatieve uitgeverijen, toch mogen we er onder voorbehoud van uitgaan, dat ook in de

⁵ Zie Slings, 2000, p. 63-68, 108-124, voor de rol van het schoolboek in het literatuuronderwijs in Nederland.

bovenbouw van het secundair onderwijs dergelijke leerwerkboeken nog een prominente plaats innemen, zij het als daadwerkelijk lesmateriaal, zij het als inspiratiebronnen voor leerkrachten die hun eigen materiaal ontwikkelen (Vlaams Talenplatform, 2022, p. 23-24).⁶

In de analyse die volgt, zijn de methodes Nederlands van de derde graad doorstroomfinaliteit van de drie grootste Vlaamse educatieve uitgeverijen onder de loep genomen, *Campus Nederlands* van uitgeverij Pelckmans, *Impact NU (D)* van uitgeverij Plantyn en *Traject Nederlands XL* van uitgeverij Van In. Deze vernieuwde methodes komen tegemoet aan de nieuwe minimumdoelen en leerplannen voor Nederlands die in het schooljaar 2023-2024 in het vijfde jaar in voege zijn getreden en het schooljaar nadien in het zesde jaar. De drie geraadpleegde methodes zijn dus heel recent en bevatten dan ook actuele teksten, audiovisueel materiaal en andere bronnen. Alle drie worden ze aan de leerlingen gepresenteerd in de vorm van leerwerkboeken of zogenaamde ‘invulboeken’, waarin zowel de primaire teksten als de verwerkingsvragen zijn opgenomen.

De analyse wordt hier niet opgevat als een exhaustieve inventaris van tekstfragmenten en opdrachten, maar dient als een toetssteen voor de manier waarop methodemakers de ruimte die de minimumdoelen laten, concreet invullen. Daarbij staat centraal (1) in welke mate historische literatuur doelgericht wordt ingezet om literaire beleving, literatuur-historische contextualisering en tekstanalyse te ontwikkelen, en (2) hoe expliciet de didactische keuze tussen oorspronkelijke teksten en hertalingen wordt gemaakt. De analyse gebeurt aan de hand van de lessen rond de minnellyriek van Hendrik van Veldeke, en de ridderromans *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*, die we in respectievelijk twee en drie van de methodes terugvinden.

Slechts drie van de zestien minimumdoelen (d.i. ‘eindtermen’) Nederlands voor de derde graad secundair onderwijs in de doorstroomfinaliteit hebben betrekking op literatuur, en slechts in twee daarvan komt een verwijzing naar ‘literaire stromingen’ of ‘periodes’ voor. Toch kiezen de drie methodes bewust voor heel wat lessen rond oude literatuur. *Traject Nederlands XL* wijdt lessen aan de ridderroman, aan *Van den vos Reynaerde*, aan vaste dichtvormen (o.a. het *Egidiuslied* en het sonnet), aan canonliteratuur uit de middeleeuwen en aan stadsdichters van vroeger en nu. *Impact NU* biedt één les literatuurgeschiedenis per deel aan en daarnaast een les ‘Van den vos door de eeuwen’ heen. Ook in *Campus Nederlands* krijgt enkel Reynaert de vos een

⁶ Het rapport zelf bevat geen uitgesplitste percentages per graad en/of per opleidingsniveau (aso, tso, bso), en de link die naar het cijfermateriaal zou moeten leiden, is niet meer actief.

apart hoofdstuk. Voor de rest zitten lessen literatuurgeschiedenis vervat in één les ‘Canon uitgelicht’ per deel, waarbij middeleeuwse klassiekers vooral veel aandacht krijgen.⁷

Traditioneel behandelen de drie methodes Nederlands dus *Van den vos Reynaerde*, naast de Middelnederlandse ridderepiek. Alle drie kiezen ze voor *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*.⁸ In *Impact NU* duiken daarnaast ook teksten op van Hendrik van Veldeke, Hadewijch, Matthijs de Castelein, Anna Bijns, P.C. Hooft en Joost van den Vondel, en zowaar een Geuzenlied. *Traject Nederlands XL* heeft canonlessen rond *Mariken van Nieuwegen* en *Der naturen bloeme* van Jacob van Maerlant. Het bronnenboek van *Campus Nederlands* bevat een indrukwekkend arsenaal aan oude teksten, waaronder *Floris ende Blancefloer* en *Lanseloet van Denemerken*, minneliederen van Hendrik van Veldeke en Jan van Brabant, aandacht voor het *Egidiuslied* en een refrein van Anthonis de Roovere, lyriek en toneel van Hooft, Bredero, Vondel en Huygens.

Impact NU van uitgeverij Plantyn opent als enige methode het hoofdstuk over middeleeuwse literatuur met lyriek van Hendrik van Veldeke en Hadewijch. Die keuze is didactisch betekenisvol, omdat de methode historische literatuur niet introduceert via narratieve verhaalstof of canonieke helden, maar via poëzie. Daarmee sluit de methode goed aan bij minimumdoel 02.14, dat inzet op beleving en interpretatie, en bij de bredere ambitie om leerlingen literair vaardig te leren lezen. De leerlingen krijgen telkens één strofe uit een minnelied van Veldeke en uit een lied van Hadewijch te lezen, zowel in de oorspronkelijke Middelnederlandse vorm als in een moderne, niet-rijmende hertaling. De opdracht bestaat erin beide teksten inhoudelijk met elkaar te vergelijken, waarbij de afsluitende reflectievraag peilt naar de leesbaarheid van de fragmenten. Op die manier wordt de talige afstand tussen het Middelnederlands en het hedendaags Nederlands expliciet gemaakt, en wordt het bijzondere Maas-Rijnlandse taalgebruik van Veldeke in de verf gezet. Voor dit doel is de aanwezigheid van de brontekst functioneel en didactisch verantwoord.

⁷ *Campus Nederlands 5XL* bevat een canonles over Jacob van Maerlant, over middeleeuwse poëzie, over Beatrijs, over renaissanceliteratuur en over Paul Van Ostaïen. *Campus Nederlands 6XL* krijgt ook nog een canonles over middeleeuws religieus toneel en een over middeleeuws wereldlijk toneel. De drie andere canonlessen gaan over de Grote Drie in Nederland, over Vlaamse literaire monumenten en over vrouwelijke schrijvers in de canon.

⁸ Buiten de scope van dit artikel, maar niettemin interessant om te vermelden, is het artikel ‘Karel, Reynaert – en de anderen’ van Van Vliet & Dietz uit 2018. Aan de hand van een enquête in 72 Nederlandse scholen kwamen ze tot de conclusie dat er ondanks het veel bredere ‘literatuurbegrip’ dat we tegenwoordig hanteren, toch nog altijd een heel beperkte set van canonieke historische teksten centraal staat in het middelbaar onderwijs. Het zou interessant zijn om ook de Vlaamse methodes voor Nederlands in dit licht aan een diepgaande analyse te onderwerpen.

Tegelijk blijft de analyse beperkt tot inhoud en leeservaring. De combinatie van brontekst en hertaling wordt niet benut om leerlingen te laten reflecteren over poëtische keuzes, rijm, metrum of stijl, terwijl precies die aspecten cruciaal zijn voor het begrijpen van middeleeuwse lyriek. Daardoor blijft de koppeling met minimumdoel 02.15, namelijk een analyse van betekeniscreatie via poëtische structuren, impliciet. De tekstkeuze is dus sterk, maar de verwerking blijft achter bij het potentieel dat deze teksten bieden.

Ook *Campus Nederlands* van uitgeverij Pelckmans behandelt Hendrik van Veldeke in een canonhoofdstuk over middeleeuwse poëzie en hanteert daarbij een vergelijkbare werkwijze: de oorspronkelijke tekst wordt naast een proza-hertaling geplaatst. Een groot gemis bij deze redelijk getrouwe hertaling is het feit dat ze weinig poëtisch is, en ook de uitmuntende rijmvorm van Van Veldeke volledig afwezig is. Opmerkelijk is dat de methode deze lacune deels opvangt door ook de virtuoze berijmde hertaling van Elvis Peeters uit *Ik bid de liefde* (2016) op te nemen. Toch blijft ook hier de didactische uitwerking onderbenut. Er wordt aan de leerlingen gevraagd beide hertalingen met elkaar te vergelijken, maar helaas enkel op ervaren niveau, namelijk ‘Welke spreekt je het meest aan?’. Hiermee wordt voorbijgegaan aan de grote talige en formele uitdagingen waarvoor Elvis Peeters moet hebben gestaan om het rijm en het metrum in Veldekes minnelyriek te behouden. Daardoor wordt opnieuw een kans gemist om leerlingen te laten reflecteren over de relatie tussen vorm en betekenis, en om hertalingen niet enkel als toegankelijk alternatief, maar als het resultaat van concrete inhoudelijke en stilistische keuzes te benaderen. Net hier had minimumdoel 02.15 expliciet gerealiseerd kunnen worden.

Originele tekst Minnelied XVIII	Prozahertaling Literatuurgeschiedenis.org	Berijmde hertaling Elvis Peeters
Ez tuont diu vogelîn schîn, Daz siu die boume schent gebluot, ir sanc machet mir den muot Sô guot, daz ich vrô bin Noch trûric niht kann sîn. Got êre sî, diu mir daz tuot, al über den Rîn, daz mir der sorge nist gebuot, aldâ mîn lîp verre ist in ellende.	De vogels laten weten dat ze de bomen in bloei zien staan, hun lied stemt mij zo goed dat ik vrolijk ben en niet treurig kan zijn. God moge haar eren die ditzelfde bij mij losmaakt vanaf de overkant van de Rijn zodat mijn zorgen verdwijnen hoewel ik in een ver vreemd land ben.	Het geeft de vogels stem dat nieuw groen lover hen begroet, hun lied doet mijn gemoed zo goed, dat ik blij ben en treurig niet kan zijn. Ere zij haar, die mij dit doet van over de Rijn, dat mijn getob erbij inboet hoewel ik toch ver weg ben ergens anders.

De behandeling van de ridderepiek, die in alle drie de methodes gebeurt aan de hand van *Karel ende Elegast* en de *Roman van Walewein*, toont gelijkaar-

dige spanningen. In *Traject Nederlands XL* wordt uitgebreid gewerkt met *Karel ende Elegast*, dat aanvankelijk wordt aangeboden via een oorspronkelijke tekstversie met woordverklaringen. Hoewel deze keuze in principe toelaat om leerlingen met het Middelnederlands te confronteren, is de teksteditie inconsistent en weinig transparant: spelling, interpunctie en bronvermelding zijn onduidelijk.⁹ Dat ondergraaft niet alleen de leesbaarheid, maar ook de mogelijkheid om leerlingen inzicht te geven in wat een teksteditie precies is, nochtans een relevante component van historisch literair bewustzijn. Om enkele eerder algemene, verkennende vragen als ‘Waar en wanneer speelt de beginscène zich af?’, ‘Wat vraagt de engel aan Karel?’ en ‘Hoe probeert de schrijver de lezer ervan te overtuigen dat zijn verhaal betrouwbaar is?’ te beantwoorden, is een oorspronkelijke versie van de tekst perfect te legitimeren, hoewel een consistente, kritische editie dan wel de voorkeur zou wegdragen.

In de daaropvolgende groepsopdracht in *Traject Nederlands XL* gaan de leerlingen na de verkenning van de openingsscène in groepjes aan de slag met drie fragmenten uit het verhaal met als doel dieper in de tekst door te dringen. De oefening illustreert echter scherp hoe tekstfragmenten in de methode circuleren zonder expliciete didactische duiding. De ene groep werkt met een brontekst, de andere met een prozahertaling, de derde met een berijmde bewerking, maar die verschillen worden niet benoemd, laat staan functioneel ingezet. Hierdoor blijft onduidelijk welk leerdoel met welke tekstvorm wordt nagestreefd. De drie groepjes moeten voornamelijk inhoudelijke vragen beantwoorden van een zelfde abstractieniveau, en geen enkele keer wordt verwezen naar het feit dat elke groep met een ander soort tekstweergave moet werken. Misschien is het een manier om te differentiëren, waarbij de sterkere leerlingen in groep 1 geplaatst worden en de minder goede lezers in groep 3? Waarom er dan in het ene geval voor een prozavertaling en de andere keer voor een hertaling op rijm wordt gekozen, blijft volkomen impliciet. Ook de handleiding biedt hiervoor geen soelaas. De afwisseling lijkt dus eerder het gevolg van impliciete redactionele keuzes dan van een didactische strategie,

⁹ Zo is het openingsfragment ‘Vraye historie ende al waer’ opgenomen in een eerder slordige oorspronkelijke versie die het midden houdt tussen een diplomatische en kritische editie van de tekst, voorzien van woordverklaringen. Op sommige plaatsen is interpunctie toegevoegd, op andere niet. Soms is de spelling van u/v genormaliseerd, dan weer niet, soms zijn eïgennamen met een hoofdletter geschreven, dan weer niet. De methode vermeldt geen bronvermelding, maar het is weinig waarschijnlijk dat de samenstellers van de les deze tekst op deze manier uit een editie hebben overgenomen. Ook de woordverklaringen zijn weinig consistent. Zo wordt in vers 2 *Machic u tellen hoert naer* ‘Machic’ wel verklaard als ‘Wil ik’, maar blijven ‘tellen’ en ‘hoert’ onverklaard, terwijl beide woorden voor leerlingen zonder kennis van historische taalkunde (bv. verlenging van de ‘o’ in ‘hoert’) mogelijk wel een verklaring behoeven.

waardoor een uitgelezen kans verloren gaat om leerlingen bewust te maken van de effecten van hertaling en bewerking op interpretatie en analyse.

De uitgebreide les over *Karel ende Elegast* in *Traject Nederlands 5XL* eindigt met een korte blik op het nawoord, vergezeld van enkele interpretatievragen. Voor dit nawoord wordt gekozen voor een ‘herdichte versie’ van het verhaal door Clement Vermaere uit 1986. Ook hier kunnen vragen bij gesteld worden, aangezien onder andere de hertaling in hedendaags Nederlands van Hubert Slings uit 1997 een stuk ‘moderner’ oogt dan die van Vermaere, waar het lijk van Eggeric aan ‘de hoogste mik’ wordt gehangen en er vele jaren heen ‘vloten’, hertaalde woorden waar hedendaagse leerlingen ook geen voeling meer mee hebben. Daarnaast blijft de hertaling van Slings inhoudelijk veel dichter bij de brontekst.

Oorspronkelijke tekst, naar de editie Claassens 2002	Herdichting van Clement Vermaere	Hertaling van Hubert Slings
Men sleepte Eggheric ende hinc Ende alle die verraders mede. Daer en halp scat noch bede. Elegast bleef inder eere; Dies dancti onsen Heere. Die coninc gaf hem Eggerics wijf; Si waren tsamen al haer lijf. Dus moet God al onse saken Voor onse doot te goede maken; Des gonne ons die hemelsche vader. Nu segghet ‘Amen’ alle gader.	Al wie om verraad gevangen werden, werden opgehangen en het lijk van Eggeric hing men aan de hoogste mik. Elegast kreeg, om zijn trouw, Eggerics weduwe tot vrouw, kreeg diens burcht en land en leen. Vele jaren vloten heen: ongestoord geluk te samen Mochten zij beleven. Amen.	Men sleepte Eggerik naar de galg en hing hem op; dit gebeurde ook met de andere ver- raders; geen losgeld of smeek- bede hielp. Elegast werd in ere hersteld. Hiervoor dankte hij God, onze Heer. De koning gaf hem Egge- rics vrouw. Ze bleven hun hele leven bij elkaar. Moge God op deze manier al onze problemen voor onze dood tot een goed einde brengen. Moge de Hemelse Vader ons dat geven. Laat iedereen dit nu beamen.

Overigens had voor de behandeling van het nawoord perfect kunnen worden gewerkt met de oorspronkelijke tekst en enkele woordverklaringen, aangezien de verwerkingsvragen niet van die aard zijn dat een perfect tekstbegrip en dus een hertaling nodig is.

Impact NU kiest voor *Karel ende Elegast* een andere invalshoek door leerlingen eerst een fragment te laten hertalen vanuit een kritische editie met een beperkt glossarium, een uitdagende, maar haalbare en leerrijke opdracht. Die opdracht sluit inhoudelijk goed aan bij taalreflectie en historisch taalbewustzijn, maar blijft geïsoleerd. Het hertaalproces zelf wordt niet geëvalueerd of gereflecteerd, waardoor het enkel als oefening fungeert en niet als een opstap naar meta-inzicht over taalevolutie of veranderende interpretaties. Bovendien

wordt de rest van het verhaal gereduceerd tot een summiere samenvatting, waardoor de literaire analyse nauwelijks verder reikt dan het openingsfragment.

Nadien werken de drie methodes nog rond *De roman van Walewein*. In *Traject Nederlands 5XL* beluisteren de leerlingen een korte inhoud en bestuderen ze enkel een tekstfragment van het moment waarop Walewein gevangen wordt gezet door koning Assentijn. De methode kiest hier voor een prozavertaling door Frank Willaert die uiterst vlot leest en daardoor de leerlingen heel eenvoudig in staat stelt de puur inhoudelijke vragen te beantwoorden. *Impact NU* kiest dezelfde benaderingswijze als bij de les over *Karel ende Elegast*, namelijk een blik op het begin van het verhaal, en dan een beknopte samenvatting, onderbroken door nog één fragment, namelijk dat waar Ysabele de geheime gang in haar slaapkamer toont. De fragmenten worden in een oorspronkelijke versie en een hertaling weergegeven. Het was nochtans een mooie uitdaging geweest voor de leerlingen om enkel aan de hand van de brontekst het beginfragment inhoudelijk te laten vergelijken met de proloog van *Karel ende Elegast*.

Campus Nederlands is de enige methode die de proloog van de *Roman van Walewein* opneemt en daarbij enkele typische vragen stelt over de functies en structuur van een proloog. Er wordt gewerkt met een kritische editie en een ‘vrije hertaling’, waarvan het niet duidelijk is door wie die gemaakt is. Omdat de hertaling inderdaad relatief ‘vrij’ is, zou het een boeiende uitdaging vormen om de leerlingen de ‘vrijheid’ die de hertaler nam te laten onderzoeken, maar de vragen bij het fragment blijven louter inhoudelijk. Nadien neemt de methode een uitgebreid fragment van meer dan driehonderd regels op in een vlot leesbare moderne hertaling/bewerking van de brontekst. Er wordt echter geen bron vermeld, waardoor het onduidelijk is waar de auteurs de tekst vandaan hebben gehaald. De puur inhoudelijke vragen bij het fragment laten de leerlingen iets bijleren over de kenmerken van de Arthurreoman, maar ook hier wordt niets gedaan met de brontekst.

Een vergelijkbaar patroon als bij *Karel ende Elegast* tekent zich dus af bij de *Roman van Walewein*. In alle drie de methodes wordt voornamelijk met moderne prozavertalingen of bewerkingen gewerkt, die de verhaalinhoud vlot toegankelijk maken, maar de confrontatie met het Middelnederlands vrijwel volledig vermijden. De opdrachten blijven inhoudelijk en gefocust op het herkennen van kenmerken van de ridderepiek, waardoor de tekst hier vooral fungeert als een illustratie van een literair genre. Daardoor wordt slechts in be-

perkte mate aangesloten bij de meer ambitieuze minimumdoelen rond vormanalyse en diachrone literatuurontwikkeling (02.15 en 02.10.01).

De analyse van de methodes toont aan dat historische literatuur weliswaar prominent aanwezig is, maar zelden doelgericht wordt ingezet. Middelnederlandse en vroegmoderne teksten fungeren voornamelijk als illustraties van canonteksten, literaire genres of verhaalinhoud, terwijl hun potentieel voor literaire analyse, historische contextualisering en reflectie over betekenisconstructie slechts gedeeltelijk wordt benut. Daarmee blijven belangrijke kansen onbenut om expliciet aan te sluiten bij de literatuurgerelateerde minimumdoelen. Opvallend is dat de methodes regelmatig afwisselen tussen oorspronkelijke teksten, hertalingen en bewerkingen, maar deze keuzes nauwelijks expliciteren of didactisch onderbouwen. Hertalingen functioneren meestal als pragmatische leesoplossing, terwijl bronteksten sporadisch en weinig consistent worden ingezet. Als ze verschijnen, is het vaak parallel met de moderne hertaling. Die presentatie roept de vraag op in welke mate leerlingen effectief nog worden uitgedaagd om de oorspronkelijke teksten te lezen en te analyseren. Daardoor ontbreekt een systematische reflectie over de relatie tussen taalvorm, interpretatie en historische context, nochtans een belangrijk aspect van meerdere minimumdoelen in de derde graad.

De vastgestelde spanningen wijzen niet op een gebrek aan geschikt tekstmateriaal, maar op het ontbreken van een expliciete didactische visie op historische literatuur. De minimumdoelen bieden nochtans voldoende ruimte om oude teksten doelgericht te integreren. De vraag is dan ook niet *of* historische literatuur een plaats verdient in het literatuuronderwijs, maar *hoe* zij in functie van concrete leerdoelen het best kan worden ingezet. In het volgende deel van dit artikel worden daarom enkele alternatieve benaderingswijzen uitgewerkt.

4. HISTORISCHE LITERATUUR VANUIT EEN ALTERNATIEF, MEERVOUDIG DOELKADER

De analyse van de lesmethodes in de vorige paragraaf toont aan dat een expliciete didactische visie die historische literatuur verbindt met concrete leerdoelen vaak ontbreekt. Een dergelijk visiekader wordt aangereikt door Elke D'hoker, die literatuuronderwijs benadert als een domein waarin meerdere doelen samenkomen. Zij onderscheidt taalvaardigheid, kritische leesvaardigheid, kunstzinnige vorming, literaire vorming en (inter)culturele en maatschappelijke vorming, en benadrukt dat deze doelen in de praktijk idealiter niet strikt van elkaar worden gescheiden, maar in samenhang worden nage-

streefd. Vanuit die optiek is literatuur geen einddoel op zich, maar een middel om leerlingen tot vaardige, kritische en cultureel bewuste lezers te vormen (D’hoker, 2022, p. 58-61, 70-74).¹⁰ Historische literatuur leent zich bij uitstek tot een dergelijke meervoudige doelgerichtheid, omdat oude teksten tegelijk talig uitdagend, cultureel betekenisvol en literair vormrijk zijn.

Wanneer deze visie wordt verbonden met de Vlaamse minimumdoelen voor Nederlands, wordt duidelijk dat oude teksten niet alleen passen binnen de doelstellingen rond literaire beleving, maar ook expliciet ingezet kunnen worden voor inhoudelijke analyse en voor diachrone reflectie over literatuur en de maatschappij. Cruciaal daarbij is dat de keuze tussen het werken met oorspronkelijke teksten en hertalingen niet willekeurig wordt gemaakt, maar expliciet wordt afgestemd op het beoogde leerdoel. De voorbeelden die hieronder worden uitgewerkt, zijn daarom niet willekeurig gekozen. Ze illustreren telkens hoe historische literatuur, in de oorspronkelijke taal of in hertaling, doelgericht kan worden ingezet om verschillende minimumdoelen rond literatuur te realiseren, in het bijzonder die rond tekstuele analyse (MD 02.15), historische contextualisering (MD 02.15/02.16) en diachrone reflectie (MD 02.10.01), en dat steeds in overeenstemming met D’hokers pleidooi voor geïntegreerd en leesbevorderend literatuuronderwijs. Elk voorbeeld maakt expliciet welke leerdoelen centraal staan en waarom in dat geval wordt gekozen voor een brontekst, een hertaling of een combinatie van beide.

Een eerste voorbeeld betreft *Karel ende Elegast*, een tekst die in alle onderzochte methodes voorkomt en daarom bijzonder geschikt is om te tonen hoe met bronteksten kan worden gewerkt zonder dat hertalingen noodzakelijk zijn. Aan de hand van onderstaand fragment waarin Karel de omvang van zijn rijk beschrijft,¹¹ kunnen verschillende doelen met elkaar gecombineerd worden. Zo kan kritische leesvaardigheid worden aangesproken door leerlingen te laten nagaan wat Karel precies over zijn rijk beweert, en kan dit gekoppeld worden aan historisch-culturele vorming door leerlingen te laten onderzoeken hoe realistisch deze voorstelling is in het licht van de historische figuur Karel de Grote.

¹⁰ Ook Hubert Slings verwijst in zijn proefschrift over Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs (2000) al naar de verschillende rollen die literatuuronderwijs kan vervullen, gaande van ‘cultuuroverdracht en esthetische vorming maar ook individuele ontplooiing, wereldoriëntatie en – vooral voor de historische letterkunde – historische bewustwording’; Slings, 2000, p. 157.

¹¹ Naar de editie van Claassens 2002.

Karel:

Mijn lant is so groot, [vs. 61-79]
 Men vint nyewers sijns ghenoot.
 Dlant is algader mijn
 Tot Kolene opten Rijn
 Ende tot Romen voort;
 Alst den keyser toe behoort.
 Ic ben here, mijn wijf is vrouwe.
 Oest totter wilder Denouwe
 Ende west totter wilder see.
 Nochtans heb ic goets veel meer:
 Galissien ende Spandien lant,
 Dat ic selve wan mitter hant
 Ende ic die heydene verdreef,
 Dat mi tlant alleene bleef.

Daarnaast leent dit fragment zich uitstekend voor een vormelijke analyse van rijm en ritme, wat bijdraagt aan kunstzinnige en literaire vorming en leerlingen wijst op het orale en performatieve karakter van middeleeuwse literatuur. Tot slot kan ook expliciet aandacht worden besteed aan talige kenmerken van het Middelnederlands, zoals fonetische spelling (*lant*, *vint*,...), assimilatie (*opten*, *mitter*,...) en clisisvormen (*totter*, *tlant*,...), waardoor taalvaardigheid en historisch taalbewustzijn worden aangescherpt. Voor deze combinatie van doelen volstaat een kritische editie met beperkte woordverklaringen; een volledige hertaling is hier niet noodzakelijk en zou zelfs afleiden van het leerdoel.

Aangezien leerlingen het allerbest ondergedompeld kunnen worden in oude teksten door hen met de oorspronkelijke woorden van de auteur in contact te brengen, is het belangrijk dat leerkrachten ook goed nadenken over haalbare, maar effectieve opdrachten. Een heel dankbare canonieke literaire tekst is *Der naturen bloeme* van Jacob van Maerlant (ca. 1230-1300), die ook voor eerder natuurwetenschappelijk georiënteerde leerlingen heel wat moois te bieden heeft. Deze encyclopedie van Maerlant op rijm bevat allemaal korte lemma's over de planten- en dierenwereld, waardoor ze heel geschikt zijn om leerlingen zelfstandig met de bronteksten te laten werken. De vaak korte beschrijvingen bevatten in sommige handschriften ook een miniatuur, waardoor tekst aan beeld gekoppeld kan worden.¹² Aan de hand van een lemma zoals dat van de 'Mauricomenon' kunnen leerlingen bijvoorbeeld systematisch eigenschappen uit de tekst destilleren, wat zowel tekstbegrip als analytisch lezen stimuleert:

Mauricomenon es bekent
 Ene beeste in Orient,
 Na des leewen grote, des sijt gewes,
 Als ons scrivet Aristotiles;
 Sere wreet, van hare root,
 Drie per tande starc ende groot,
 Oghe, horen ende anschijn
 Recht als een mensche mochte sijn;
 Maer doghen sijn van donkeren doene.
 Sijn staert als van den scorpioene,
 Gheclauwet als een liebaert nochtans;
 Sijn luud recht als sprake .i. man.

Bovendien maakt de rijke handschriftelijke overlevering van *Der naturen bloeme* het mogelijk om leerlingen te laten kennismaken met de middeleeuwse manuscriptcultuur en met de status van encyclopedische kennis in de dertiende eeuw. In combinatie met gerichte hertaalopdrachten, eventueel ondersteund door een glossarium en het Middelnederlands woordenboek, draagt dit bij aan taalvaardigheid, historische reflectie en kritische leesvaardigheid. Hier fungeert hertalen niet als eindproduct, maar als didactisch middel om de brontekst actief te doorgronden.

De analyse van de lesmethodes toont aan dat deze mogelijkheden in de praktijk vaak onvoldoende worden benut. Zowel in *Traject Nederlands XL* als in *Campus Nederlands* worden fragmenten uit *Der naturen bloeme* aangeboden, maar de verwerking blijft grotendeels beperkt tot inhoudelijke vragen op basis van hertalingen.¹³ De aanwezigheid van de brontekst wordt niet functioneel ingezet, waardoor leerlingen weinig redenen hebben om naar het Middel-

¹² In deze context verwijs ik ook graag naar de vraag 'Maerlants vogelwereld' die dr. Elisabeth de Bruijn (Universiteit Antwerpen) heeft opgesteld in functie van de Olympiade Nederlands 2021. De deelnemers krijgen vijf van Maerlants beschrijvingen van vogels in een kritische editie en vijf illustraties uit één van de handschriften van *Der naturen bloeme*, en moeten deze combineren. Met dit soort vragen volstaat de brontekst, omdat leerlingen niet elk woord uit de tekstjes moeten begrijpen om te kunnen antwoorden. Het is een goede oefening in zoekend lezen, omdat ze zo leren dat ze ondanks de taalbarrière toch gericht informatie uit de tekstjes kunnen halen. De vraag is als voorbeeldvraag te raadplegen op <<https://olympiadenederlands.org>> [4 juni 2025].

¹³ Als exploratieopdracht bij het hoofdstuk over canonliteratuur uit de middeleeuwen werkt *Traject Nederlands 5XL* bijvoorbeeld rond het lemma de 'elephas' (olifant) uit *Der naturen bloeme*, maar helaas kiezen de samenstellers van de les ervoor enkel een hertaling af te drukken (zonder bronvermelding overigens) en in de verwerkingsopdrachten puur te focussen op de verschillen met een hedendaagse encyclopedie en de link tussen wetenschap en religie in de middeleeuwen.

nederlands te kijken en het analytisch potentieel van de tekst dus onbenut blijft.¹⁴

Leerlingen zelf fragmenten laten hertalen betekent hen nochtans op een heel actieve manier met de tekst aan de slag te laten gaan, aangezien ze zich de inhoud echt eigen moeten maken om die in hun eigen taal te kunnen navertellen. Vertalen als didactische werkvorm is alomtegenwoordig in de lessen klassieke talen, maar hertalen zou ook voor oude Nederlandse literatuur een grote meerwaarde kunnen betekenen om de teksten dichter bij de leerlingen te brengen. Ook Marijn van Dijk, die een project opzette rond het hertalen van *Gijsbreght van Aemstel*, stelt dat de benadering van historische teksten bij het schoolvak Nederlands niet veel verschilt van die voor Latijn en Grieks, ‘behalve dat bij het lezen in hertaling de fragmenten in hun oorspronkelijke vorm helemaal niet aan bod komen’. Een groot gemis, vindt ook zij (Van Dijk, 2015, p. 152).

Ten slotte is ook de vroegmoderne emblematiek een dankbaar literair genre om in het secundair onderwijs mee aan de slag te gaan. Emblemen bestaan uit een combinatie van een beeld (emblema), een spreuk (motto) en een korte uitleg of gedicht (subscriptio). Hoewel dit genre in geen van de onderzochte methodes voorkomt, lenen emblemen zich door hun beknoptheid en multimodale karakter bijzonder goed voor klasgebruik en ze sluiten aan bij meerdere literatuurdoelen tegelijk. Het embleem ‘Wat ist anders als fraey’ van de zeventiende-eeuwse auteur Pieter Roemers Visscher (1547-1620) uit zijn emblemenboek *Sinnepoppen* (1614) biedt bijvoorbeeld mogelijkheden om kritisch te reflecteren over moraal, genderbeelden en maatschappelijke normen in de zeventiende eeuw. De korte subscriptio is voldoende toegankelijk om met de oorspronkelijke tekst te werken.

Wat ist anders als fraey?

Een Vrouwe singende Musijcke,
Ofte spelende op een Luyte,
Wordt wel ghepresen om’t geselschap te vermaken,
Van de lichtvoetighe Vryers;
Dan de verstandige Minnaers,
Die nae vrienden raet hooren

¹⁴ Als het lesdoel louter cultuurhistorisch is, is de recente uitgave van Ingrid Biesheuvel uit 2024 een heel interessante editie om met leerlingen rond te werken. Het is ‘geen slaafse vertaling en evenmin droge kost’, zoals de achterflap het omschrijft. De hertaling van Biesheuvel is rijkelijk geïllustreerd en bevat een alfabetisch register aan het eind.

En doen, sullen alsulcke wel
 hooghelijck (jae in de lucht)
 verheffen met woorden, dan
 zy latense een ander trouwen,
 want alte walght.

In dit embleem worden vrouwen die muziek maken voorgesteld als lichtzinnig vermaak. Ze vallen vooral in de smaak bij lichtvoetige vrijers die op zoek zijn naar een vluchtig avontuurtje, maar serieuze partijen ('verstandige Minnaers') zullen hen niet zien als huwelijkskandidaat. Dit embleem lijkt zich te verzetten tegen louter uiterlijk vertier van een vrouw. Wat is een mooie vrouw anders dan mooi? Heeft ze eigenlijk wel inhoud? Het embleem is hier helder over: vrouwen die enkel op het uiterlijke inzetten, spreken vooral lichtzedige minnaars aan, maar worden niet gezien als een serieuze huwelijkskandidaat.

Interessant aan dit embleem is dat ook Roemers Visschers dochter Anna blijkbaar haar bedenkingen had bij de boodschap ervan. In de nieuwe editie van de *Sinnepoppen* uit 1620, waarvoor zij instond, voegt ze namelijk een betekenislaag aan het embleem toe.¹⁵ De eerste strofe komt sterk overeen met de strekking van haar vaders *subscriptio*: een vrouw die enkel zingt en muziek maakt, is dat niet lichtzinnig? Maar Anna voegt er in de tweede strofe een heel ander perspectief aan toe. Namelijk: is het niet mooi als een vrouw zich, nadat ze klaar is met haar huishoudelijke taken, toelegt op het maken van muziek om haar echtgenoot te plezieren? Zij stipt dus, met andere woorden, ook het *nut* van het maken van muziek aan. Deze nieuwe dimensie maakt het voor leerlingen interessant om te analyseren hoe eenzelfde thematiek vanuit een ander perspectief een andere betekenislaag krijgt. Deze vergelijking sluit expliciet aan bij minimumdoel 02.10.01 en toont hoe historische literatuur kan bijdragen aan inzicht in veranderende literaire en maatschappelijke opvattingen. Ook hier kunnen annotaties of een hertaling ondersteunend werken, maar behoudt de brontekst zijn waarde als analyseobject.

¹⁵ Het embleem 'Wat is anders als fraey?' is een interessante tekst om in de klaspraktijk rond emblematiek te werken, omdat ze een duidelijke boodschap bevat die uitnodigt tot discussie en ook boeiende mogelijkheden geeft tot een vergelijking tussen vader en dochter. In deze context is het echter belangrijk ook te wijzen op het artikel van Schenkeveld-Van der Dussen (1997), waarin zij aangeeft dat dit een nogal normbevestigende tekst van Anna Roemers is, en dat ze andere werken heeft geschreven waarin haar persoonlijkheid veel beter tot uitdrukking komt.

Wat ist anders als fraey?

Een Vrouw die niet als* zingt en tuyt*, * niets anders doet als * danst
 Die garen* danst, en die de Luyt * gaarne / graag
Schier* nimmer uyt haer handen leydt, * bijna
 Fy, fy, dat is lichveerdicheydt

Maar is het niet een hemel schier*, * wordt het niet bijna een hemel
 Te zien hoe dat een gestigh dier*, * geestig dier: hier 'meisje' bedoeld
 Met zang of spel haer man verquickt,
 Als't noodigh huyswerck is beschickt?

Misbruyck verkeert* het zoetste zoet * verandert
 In walchelijck en bitter roet,
 Jae heylzaem nutte medecijn,
't ontbijt* ghebruyckt, keert in fenijn. * op het foute moment

Dan die* zijn oogh op 't eeuwigh slaet, * wie
 De tijdelijcke fraeyheydt laet*, * achter zich laat
 Die met al 't weereltsche ghespoock
 Verdwijnen zal als windt en roock.

5. GOEDE (!) HERTALINGEN IN DE KLAS

Zoals in de vorige paragrafen werd aangetoond, zijn er tal van historische teksten die zich lenen tot doelgericht werken met de brontekst, zonder dat een hertaling noodzakelijk is. In andere literatuurlessen, waarin bijvoorbeeld kritisch lezen, interpretatie en literaire analyse centraal staan, kan het werken met een hertaling didactisch wel aangewezen zijn. Vanuit zowel de minimumdoelen als het meervoudige doelkader van Elke D'hoker is daarbij niet de aanwezigheid van een hertaling op zich doorslaggevend, maar de vraag in hoeverre die hertaling het beoogde leerdoel daadwerkelijk ondersteunt.

Wanneer literaire competenties zoals interpretatie, betekenisconstructie en reflectie centraal staan (cf. MD 02.14 en 02.15), is diep tekstbegrip noodzakelijk. In zulke gevallen kan een hertaling de talige drempel verlagen en ruimte creëren voor inhoudelijke en analytische verwerking. Cruciaal is dan wel dat die hertaling qua taalgebruik en register aansluit bij het hedendaagse taalgevoel van leerlingen. Indien de hertaling zelf verouderde woordenschat of syntactische constructies bevat, blijft de talige barrière bestaan en wordt aan didactische effectiviteit ingeboet. De behandeling van het sonnet '*Geswinde grysaert*' Pieter Corneliszoon Hooft in de drie onderzochte methodes illus-

treert dit spanningsveld. Hoewel alle methodes kiezen voor een herspelde of hertaalde versie, worden slechts sporadisch woordverklaringen toegevoegd, terwijl uitdrukkingen als ‘zonder zeil te strijken’, ‘ieder na laat kijken’ of ‘af-zijn’ voor hedendaagse leerlingen allerm minst transparant zijn. In dergelijke gevallen ondermijnt een onvoldoende toegelichte hertaling zowel tekstbegrip als analytisch lezen, en schiet zij haar doel voorbij.

Een gelijkaardige vaststelling geldt voor de keuze van hertalingen bij *Mari-ken van Nieumeghen*. In *Traject Nederlands 6XL* wordt gewerkt met de be-rijmde hertaling van Bert Decorte (1975), die oorspronkelijk bedoeld was voor opvoering en niet primair voor lectuur in de klas. In vergelijking met de vlotter leesbare hertaling van Willem Wilmink (1998), die ook in andere me-thodes en educatieve projecten wordt gebruikt, bevat Decortes versie opval-lend veel gedateerde formuleringen.¹⁶ Waar Wilminks hertaling bovendien de originele tekst met woordverklaringen opneemt, en zo de band met het Middelnederlands behoudt, ontbreekt die koppeling in *Traject Nederlands*. Vanuit D’hokers pleidooi voor geïntegreerde doelen kan net die combinatie van hertaling en brontekst bijdragen aan zowel tekstbegrip als historisch en talig bewustzijn.

Een vergelijking tussen beide edities maakt inderdaad duidelijk dat de herta-ling van Decorte (1975) nogal wat woorden en zinsconstructies bevat die voor leerlingen van vandaag niet eigentijds aanvoelen, denk maar aan ‘onder men-selijk mom’ of ‘wij zijn niet bij machte’.

Originele tekst	Hertaling van Decorte (1975)	Hertaling van Wilmink (1998)
Ick hebbe mi sleven toeghemaeect rechtveerdich Al waer ick een mensche, ende al bi Gods ghedooghe; Tes al te passe, sonder mijn een oghe, Die is of si mi uut waer ghesworen. Wi gheesten en hebben dye macht niet, dats verloren; Ons te volmakenne doer gheen bespreck.	Ik heb mezelf kunnen voordoen, helemaal echt, Onder menselijk mom, zover God dit gedoogt; Alles is juist gepast, behalve mijn ene oog, dat is alsof het was uitgezworen. Wij geesten zijn niet bij machte – dat hebben we verloren – ons volmaakt om te toveren door een of andere trek.	Ik heb me vermomd, om te beginnen, en wel als mens. God wil dit gedogen. Heel keurig, al mis ik één van m’n ogen: dat is er, zo lijkt het, uitgezworen. Wij geesten hebben de macht verloren ons te vervolmaken door tovenarij.

¹⁶ Zowel het KANTL-project *Litteraire canon voor de klas* als de bekende website *Klassiekers voor de klas* van Joke Brasser, en ook de methode *Campus Nederlands* kiest resoluut voor de veel vlotter leesbare hertaling op rijm door Willem Wilmink uit 1998.

Een belangrijke kanttekening is wel dat er intussen van heel wat voornamelijk canonieke teksten goede, eigentijdse hertalingen bestaan, maar dat de historische literatuur een veelheid aan boeiende teksten bevat die nog op hertalingen wachten, denk bijvoorbeeld aan de refreinen van Anna Bijns, toneelstukken van Gerbrand Adriaensz. Bredero en Willem Ogier, of liedteksten uit pakweg het *Antwerps liedboek*. Neerlandicus Bas Jongenelen doet in zijn bundel *Vrolijke rederijkerspoëzie uit de 15^e en 16^e eeuw* (2025) een verdienstelijke poging om 25 humoristische gedichten uit het rederijkersgenre te hertalen, maar geeft in zijn verantwoording aan dat bij zijn hertalingen van rederijkerspoëzie, een zo letterlijk mogelijke omzetting vaak ten koste van ritme, beeldspraak en performativiteit gaat.

En dat is meteen ook het grote gevaar bij hertalingen van gedichten en liedteksten, maar ook van andere literaire genres uit de oude literatuur, dat het poëtische karakter van de bronteksten helemaal verloren gaat. Letterlijke hertalingen dragen zonder meer bij aan het tekstbegrip, maar brengen de leerlingen steeds verder van de oorspronkelijke woorden en bedoelingen van de auteur, en verliezen zo compleet hun voordrachtskarakter, waarvoor ze oorspronkelijk geschreven zijn. Dat risico wordt bijzonder zichtbaar bij een liedtekst als *'Het was een aerdigh medecijn'* uit het *Antwerps liedboek*. Hoewel een hertaling noodzakelijk is om de dubbele, erotische betekenislaag te doorgronden, verdwijnt in een letterlijke omzetting vrijwel volledig het poëtische en orale karakter van de tekst. In zulke gevallen ontstaat een spanning tussen tekstbegrip enerzijds en kunstzinnige en literaire vorming anderzijds:

Originele tekst	Hertaling van Bas Jongenelen (2025)
Een amoreus liedeken	Een liefdesliedje
Het was een aerdt-, een aerdich medecijn Op eenen morgenstonde En daer vant hi, vant hi een vrouwen fijn, Sy had een so diepen wonde! Sy vraegde dat meesterken op dat pas, Oft hi een meester van der wonden was, Sy hadts van doene. 'So neemt u tent en tentelt my Van goeder herten bly. Pijnt u te spoene!'	Er was eens een bedreven dokter. Op een ochtend trof hij een leuke vrouw, maar zij had een diepe wond! Zij vroeg toen de arts of hij een heelmeester was, Zij had zo iemand nodig. 'Neem uw sonde en meet mijn wond met een welwillend hart. Haast u een beetje!'
Hy nam dat vrou-, dat vrouwen bi der hant Als meester gepresen. Hi leyde daer, aldaer aen eenen cant Om haer te genesen.	Hij nam die vrouw bij de hand zoals het een dokter betaamt. Hij legde haar neer, waar niemand het zag om haar te genezen.

Originele tekst	Hertaling van Bas Jongenelen (2025)
Sijn bus metter salven, die was daer bereet En daerme dat hi tegen tgoelije vrouwen street. Dat vrouwen riep: 'Salft mi, salft mi noch eens, Noch eens al binnensbeens, Oft ick ontsinne!'	Zijn bus zelf was gereed en daarmee ging hij de goede vrouw te lijf. De vrouw riep: 'Zalf mij, zalf mij nogmaals, ook aan de binnenkant van mijn benen, of ik word gek!'
Dat meesterken gaf en gaf dat vrouwen soet Al van den beste. Hy soudese noch eens tenten, tenten metter spoet Maer zijn tente en woude niet vesten, Sijn tente die faute gelic een riet... Van schaemte dat hi dat vrouwen liet Als die vervaerde. Dat vrouwen riep: 'Hooft mijn, hooft mijn beveel! Maer tentelt my noch wel, Met lacker aerde!'	De arts gaf de lieve vrouw alles wat hij in zich had. Hij zou haar nogmaals onderzoeken, met spoed. Maar zijn sonde wilde niet blijven zitten, zijn sonde boog zoals een riet. Van schaamte liet hij die vrouw daar toen hij ervan schrok. De vrouw roep: 'Luister naar mijn bevel! Een onderzoek mij nogmaals, met onstuimigheid!'
[...]	[...]

Deze voorbeelden tonen aan dat hertalingen geen neutrale didactische ingreep zijn, maar steeds een bewuste keuze vergen in functie van het nagestreefde leerdoel. Hertalingen kunnen het realiseren van minimumdoelen rond interpretatie en reflectie ondersteunen, maar riskeren tegelijk afbreuk te doen aan andere doelen, zoals aandacht voor literaire vorm, taalhistorisch bewustzijn en performativiteit. In lijn met D'hokers visie op literatuuronderwijs vraagt het werken met historische literatuur daarom om een doordachte afweging tussen brontekst en hertaling, waarbij toegankelijkheid en tekstgetrouwheid niet als tegenpolen, maar als complementaire didactische invalshoeken worden benaderd.

6. CONCLUSIE

De keuze om in het secundair onderwijs met hertalingen dan wel met bronteksten van historische literatuur te werken, dient steeds in functie van het beoogde lesdoel te worden gemaakt. Zoals deze bijdrage aantoont, biedt elke benadering eigen voordelen, uitdagingen en didactische implicaties. Hertalingen verlagen ontegensprekelijk de taalbarrière en maken het mogelijk om leerlingen op een vlotte en toegankelijke manier in contact te brengen met literaire pareltjes uit het verleden. Zeker wanneer literaire competenties, kritisch lezen of thematische reflectie centraal staan, kunnen goed gekozen hertalingen krachtige leermiddelen zijn. Tegelijk mogen we niet uit het oog verliezen dat hertalingen ook onvermijdelijk een zekere afstand creëren tussen de

leerling en de oorspronkelijke taal, stijl, literaire vorm, context en bedoelingen van de auteur.

De analyse van recente Vlaamse lesmethodes Nederlands illustreert dat de confrontatie met de oorspronkelijke tekst vaak oppervlakkig blijft en dat er in de bijhorende opdrachten zelden expliciet wordt gereflecteerd op het spanningsveld tussen vorm en inhoud, of tussen toegankelijkheid en authenticiteit. Brontekst en hertaling worden geregeld naast elkaar aangeboden, zonder dat leerlingen worden uitgenodigd om stil te staan bij de verschillen of bij de keuzes die aan een hertaling ten grondslag liggen. Ook talige aspecten van het Middelnederlands en het vroegmoderne Nederlands blijven vaak onderbelicht, terwijl die net mogelijkheden bieden voor actieve en diepgaande taalanalyse. Nochtans blijkt uit de besproken voorbeelden dat gerichte opdrachten bij kritische edities leerlingen kunnen uitdagen tot betekenisvolle interactie met historische teksten.

Wanneer historische literatuur wordt benaderd vanuit de Vlaamse minimumdoelen en vanuit een meervoudig doelkader, zoals dat van Elke D’hoker, wordt duidelijk dat oude teksten veel meer kunnen zijn dan illustraties van canon of literatuurgeschiedenis. Ze bieden kansen om taalvaardigheid, kritische leesvaardigheid, literaire analyse, historisch bewustzijn en culturele reflectie in samenhang te ontwikkelen. Cruciaal daarbij is dat de keuze tussen brontekst en hertaling niet louter pragmatisch wordt gemaakt, maar expliciet wordt afgestemd op het leerdoel, het abstractieniveau en het profiel van de leerlingen.

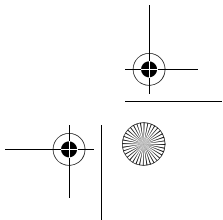
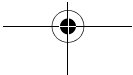
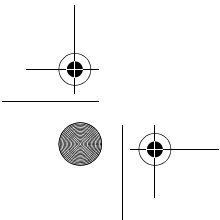
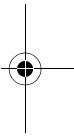
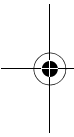
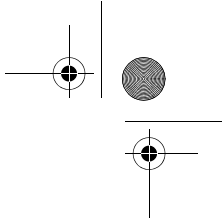
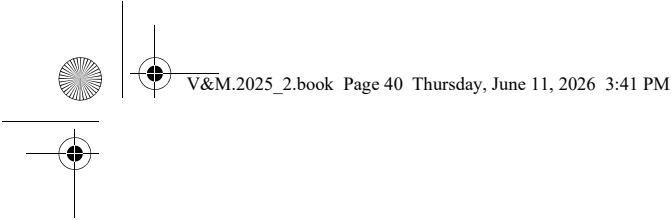
Een geïntegreerde aanpak, waarin brontekst en hertaling niet tegenover elkaar worden geplaatst maar complementair worden ingezet, biedt daarom de meeste pedagogische meerwaarde. Door leerlingen enerzijds te laten puzzelen met historische taal, zinsstructuren en woordenschat, en anderzijds gebruik te maken van goed gekozen hertalingen waar dat didactisch aangewezen is, kan literatuuronderwijs de brug slaan tussen verleden en heden. Zo krijgen leerlingen niet alleen toegang tot het literaire erfgoed, maar leren zij ook omgaan met de gelaagdheid, schoonheid en complexiteit van historische literatuur.

Literatuurlijst

Biesheuvel, I. (red.) (2024). *Jacob van Maerlant. Der naturen bloeme*. Zutphen: Walburg Pers.

Claassens, G. (red.) (2002). *Karel ende Elegast*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- De Bonth, J.** (2019). 'Ionck bestaen, oud ghedaen.' *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. <<https://neerlandistiek.nl/2019/02/ionck-bestaen-oud-ghedaen/>> [3 mei 2025].
- D'hoker, E.** (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Leuven: LannooCampus.
- Jongenelen, B.** (2025). *Vrolijke rederijkerspoëzie uit de 15e en 16e eeuw*. Brave New Books.
- Pelckmans Uitgevers** (2021–2023). *Campus Nederlands 5 / Campus Nederlands 6 (doorstroomfinaliteit)*. Kalmthout: Pelckmans.
- Plantyn** (2021–2023). *Impact NU (D). Methode Nederlands voor de derde graad doorstroomfinaliteit*. Antwerpen: Plantyn.
- Slings, H.** (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H.** (2007). 'Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs. Karakterisering van literatuuronderwijs.' In Goosen, H. (red.), *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. VON-cahier 1.
- Uyttendaele, J.** (2018). 'Middelnederlandse literatuur voor het onderwijs.' *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. <<https://neerlandistiek.nl/2018/07/middelnederlandse-literatuur-voor-het-onderwijs/>> [25 mei 2025].
- Van Dijk, M.** (2015). 'Hertalen als werkvorm in historische letterkunde.' *Levende talen magazine*, 1: 16-21.
- Van In** (2021–2023). *Traject Nederlands XL. Methode Nederlands voor de derde graad secundair onderwijs*. Wommelgem: Van In.
- Van Schenkeveld-Van der Dussen, M.A.** (1997). 'De canonieke versus de 'echte' Anna Roemersdochter Visscher.' *Nederlandse Letterkunde*, 2: 228-241.
- Van Vliet, G. & Dietz, F.** (2018). 'Karel, Reynaert – en de anderen? De breedheid van het literatuurbegrip in het middelbaar onderwijs.' *Nederlandse letterkunde*, 23/3: 287-310.
- Vlaamse overheid** (2023). *Minimumdoelen Nederlands: derde graad secundair onderwijs – D-finaliteit*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <<https://onderwijsdoelen.be>> [16 december 2025].
- Vlaams Talenplatform** (2022). *Naar een talenonderwijs in topvorm. Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brussel: Vlaams Talenplatform.
- Vlaams Talenplatform** (2024). *Didactisch referentiekader literatuur Nederlands*. Brussel: Vlaams Talenplatform.
- Wilmink, W. & Ramakers, B.** (red.) (1998). *Mariken van Nieumeghen & Elckerlijc. Zonde, hoop en verlossing in de late middeleeuwen (Nederlandse Klassieken)*. Amsterdam: Prometheus/Bert Bakker.



Iedereen Reynaert: een vertaling op A2-niveau

Marianne Vonck, Odisee Hogeschool

Deze bijdrage bespreekt de ontwikkeling en onderliggende uitgangspunten van een recente hertaling van *Van den vos Reynaerde* voor prille taalleerders. Het initiatief voor deze hertaling ontstond binnen het Reynaertgenootschap, een vereniging die sinds 1988 tot doel heeft het Reynaertverhaal levend te houden door middel van studie en onderzoek, culturele ontsluiting en voortdurende herververtelling en vormgeving van het middeleeuwse dierenepos. De hertaling die in dit artikel centraal staat, werd gerealiseerd vanuit de overtuiging dat een verhaal verbindend werkt en dat literatuur in een zeer vroege fase van taalonderricht kan bijdragen aan een snellere, rijkere en prettigere taalverwerving. In wat volgt wordt deze stelling verder uitgewerkt door achtereenvolgens in te gaan op de motivatie achter de hertaling, de doelgroep waarvoor zij werd ontwikkeld, en de methodologische keuzes die het vertaalproces hebben gestuurd.

1. DE REYNAERT: WAAROM EN VOOR WIE?

De ‘felle met de rode baard’ is stevig verankerd in onze literatuur en in onze taal. Het verhaal is eeuwenoud, maar blijft actueel en herkenbaar. Dat is mede te danken aan de vele aanpassingen, vertalingen en actualisering van personages. De vos laat bovendien sporen na in onze woordenschat, in onze beeldspraak en zelfs in straten, parken en pleinen. Het is een verhaal dat we graag blijven delen: kinderen krijgen een aangepaste versie, poëziefhebbers vinden het in gedichten, stripliefhebbers in beeldverhalen, en daarnaast bestaan talloze hertalingen. De recente bewerking door Tom Lanoye, *ReinAard* (2025), werpt weer een ander licht op de personages en de intrige en brengt — geheel in Lanoyes stijl — het verhaal op een nieuwe manier tot leven. De vele reacties op deze vertaling tonen aan hoezeer het verhaal blijft leven. De vele reacties op deze bewerking tonen aan hoezeer het verhaal blijft leven, voor iedereen. Als de Reynaert een verhaal is dat door iedereen gekend zou moeten zijn, dan geldt dat zeker ook voor diegenen die zich een plaats proberen te verwerven in onze cultuur: de anderstalige nieuwkomers.

Onze doelgroep was duidelijk. Wie het Nederlands nog maar net leert, mag ook nieuwsgierig gemaakt worden naar meer verhaal. Vanuit het Reynaertgenootschap zagen we hierin een kans om de prille taalleerders ook een Reynaert te schenken die hen de taal, de cultuur en ook de pret van cultuur biedt. We hebben ons gericht op het niveau A2. Dat is de drempel om aan het dagelijkse leven deel te nemen. Het vertalen van een complexe en meerduidige tekst naar een behapbaar niveau vraagt gerichte aanpassingen, en we zijn daarbij niet over één nacht ijs gegaan.

Een eerste kennismaking met de doelgroep en met de aanpak van NT2-lessen voor mensen met weinig of geen schoolse achtergrond leerde ons dat een literair narratief niet vanzelfsprekend is. De leermethoden werken met korte teksten en focussen op vaardigheden die nodig zijn om in een samenleving te functioneren. Voor laaggeletterden is dat intens: de taal, de omstandigheden en het schoolse leren zijn nieuw en vergen veel concentratie en inspanning. Met het oog op de taaltesten, die voor hun toekomst in België van groot belang zijn, moeten nieuwkomers op korte tijd relatief veel kunnen. Leesvaardigheid vormt daarbij zeker een uitdaging. Dat literatuur geen of slechts sporadisch een plek krijgt in de lessen, is dan ook logisch. Het aanbod op maat van volwassen cursisten is beperkt, en literatuur wordt vaak nog gezien als een extraatje; het echte leren verloopt niet via fictie. Toch durven wij, na onze ervaring met de Reynaert, te stellen dat literatuur wél prikkelt en dat een aangepaste tekst uit de canon meerdere doelen kan dienen.

2. VERTAALKEUZES

Hoe zijn we te werk gegaan en welke methode hebben we gebruikt? Op de eerste plaats zijn we op zoek gegaan naar een concrete doelgroep. Die vonden we in Ligo, het centrum voor basiseducatie in Sint-Niklaas, bij Kim Flamme. Kim is docent Nederlands als vreemde taal en was meteen enthousiast over het project. Na observatie en overleg konden we beter inschatten wat niveau A2 precies inhoudt. Kim was bovendien onmiddellijk gewonnen voor het idee om literatuur in te zetten binnen taalonderwijs — een visie die niet volledig aansluit bij wat de meeste NT2-methoden vandaag tonen.

De vertaling zelf vraagt uiteraard om aanpassingen en keuzes, en daarbij laat je onvermijdelijk heel wat weg. Het volledige verhaal van de Reynaert hertalen voor laaggeletterden was immers onbegonnen werk. Daarom heb ik me gericht op de centrale lijn van het dierenepos: het aantal personages werd beperkt, de diernamen werden weggelaten en zijlijnen geschrapt. Voor het

grootste deel liet ik me leiden door de vertaling van Walter Verniers (2002), een mooie vertaling waarin al veel zijsprongen weggelaten waren en die het verhaal behapbaar maakt door voornamelijk vast te houden aan één verhaallijn. De bedoeling is om de cursisten vertrouwd te maken met de figuur van Reynaert en met de grote lijn van het verhaal, zonder dat er sprake is van uitgebreide tekststudie. Ik ben me er terdege van bewust dat we hiermee tal van fraais hebben geschrapt: de smeulige humor en de sappige zijsprongen die het verhaal kleuren, zijn weggelaten.

Ook wat de woordenschat betreft hebben we keuzes gemaakt. We spreken bijvoorbeeld niet over een *kater*, een *moer*, een *kapelaan* of *de* (in plaats van *het*) luipaard. Het Middelnederlands met zijn rijke beeldspraak en subtiële – of soms weinig subtiële – woordkeuze, moest worden aangepast. Onze tekst wil herkenbare woordenschat aanbrengen zodat het leesproces niet verstoord wordt. Het moet prettig en prikkelend blijven. Door dergelijke ingrepen hebben we natuurlijk gemorrelt aan bepaalde aspecten van het oorspronkelijke verhaal. Dubbelzinnigheden, diepere lagen en satire vielen grotendeels weg. Toch hebben we geprobeerd het verhaal niet volledig af te vlakken tot een eenvoudige, kinderlijke vertelling. Via begeleidend lezen en gesprekken kunnen cursisten nog steeds genieten van de kritiek op clerus, adel en moraal. De tekeningen, gemaakt door Kato Beirnaert, ondersteunden de beleving van het verhaal op visueel vlak.



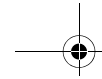
Fig. 1: Koning Nobel, door Kato Beirnaert.

Ons enige doel was het verhaal van de vos kenbaar maken, zodat mensen de figuur kunnen herkennen en erover kunnen meepraten. Waarom dan geen kort, informatief artikel over de vos? Waarom het verhaal per se literair, maar wel ingekort, brengen? Omdat de kracht van literatuur schuilt in het narratief en in wat dat met de lezer of toehoorder doet. De tekst nodigt uit tot gesprek, wekt verontwaardiging op en leidt – via de inleving in en beleving van de personages – al snel tot gesprekken over verraad, religie, gebruiken, macht, dieren enzovoort. De NT2-cursist werd onderdeel van het verhaal, zoals dat bij het lezen of beluisteren van elk verhaal gebeurt.

3. CONCLUSIES NA ÉÉN JAAR

Wat zijn onze conclusies na een jaar? Het boekje wordt gebruikt, voornamelijk in de richtingen waar differentiatie in taalonderwijs noodzakelijk is. Het secundair onderwijs omarmt literatuur al langer, waardoor het verhaal daar gemakkelijker zijn weg vindt in de lessen. Ook OKAN, de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers, werkt met het boekje en we krijgen fijne reacties – al willen we benadrukken dat de rol van de leraar daarbij van cruciaal belang is. De leraar die overtuigd is van de meerwaarde van literatuur, zal die meerwaarde ook bereiken. Wie literatuur inzet als verplicht nummer, oogst vanzelfsprekend minder leesplezier, leeslust en taalbegrip. Want dat is waar we stevast in geloven: via literatuur, op welk taalniveau dan ook geschreven, kom je tot een rijkere woordenschatverwerving en creëer je spontane gesprekscontexten. De bange haas, de sluwe wolf, de vermoeide koning... het inzicht in deze karakters en de bespreking van hun daden zorgden in elke les opnieuw — dankzij de voortdurende herhaling — voor een grotere zelfzekerheid bij de cursisten.

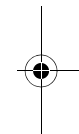
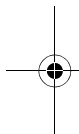
En ik wil ook benadrukken dat leerlingen in OKAN, de b-stroom en NT2 echt smullen van deze verhalen. Ik heb enkele mooie reacties gekregen, en vooral het plezier om een boek in handen te krijgen is bijzonder om te zien. Deze doelgroep is trots wanneer ze een boek bezitten, het thuis in de kast kunnen zetten. Als dat boekje bovendien leidt tot meer herkenning van wat onze cultuur zo typeert, dan is dat volgens mij een mooi resultaat — en een mooi doel — van onze rijke literatuur. Onze oude teksten, oorspronkelijk mondeling doorgegeven, verteld en vermoedelijk telkens aangepast aan het publiek, blijven van hand tot hand gaan. Wij, vanuit het Reynaertgenootschap, hebben geprobeerd het verhaal door te geven aan een specifieke doelgroep van laaggeletterden. In eenvoudige taal, ver weg van de rijke, prachtige vertaling van

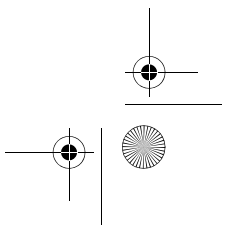
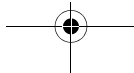
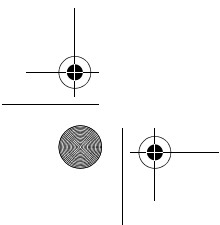
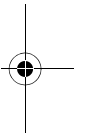
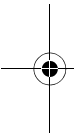
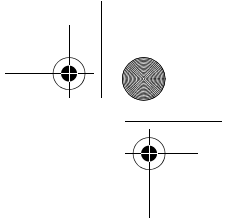
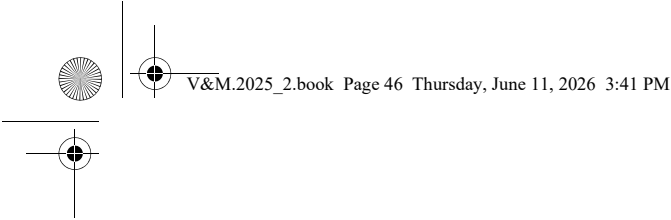


Lanoye — maar ik citeer hem toch graag tot slot: ‘Neen, geen Latijn of koe-terwaals, de klare spraak van bloed en wraak, geknipt voor stank en klank en kleur. En klinkt het niet? Dan botst het maar.’ Zo ook deze eenvoudige versie voor taalleerders.

Literatuurlijst

Lanoye, T. (2025). *ReinAard. Schelmenroman*. Amsterdam: Prometheus.





Van Alice tot Zwarte Piet. Klassiekers in de jeugdliteratuur hertekend

Vanessa Joosen, Universiteit Antwerpen

Samenvatting

Hoewel sommige jeugdboeken, zoals *Alice in Wonderland* en *Jip en Janneke*, onlosmakelijk met hun illustraties verbonden lijken, komt het vervangen en hertekenen van prenten in de jeugdliteratuur regelmatig voor. Deze praktijk draagt bij tot het relevant houden van klassieke kinderboeken, net als en vaak samen met aanpassingen aan de tekst. Daarbij gaan nostalgie en een wens om te moderniseren paradoxaal genoeg vaak hand in hand. De motivatie om te hertekenen verschilt van die om te hertalen: niet zozeer de verstaanbaarheid van het boek staat centraal, wel de aantrekkelijkheid voor een modern publiek. Hertekende illustraties kunnen ontstaan vanuit verschillende motieven en tendensen: de ontwikkeling van nieuwe technieken, het aansluiten bij gangbare stijlen, de artistieke evolutie van een illustrator of een nood aan narratieve verschuivingen en ideologische aanpassingen. Dat laatste komt vooral op sinds de tweede helft van de twintigste eeuw en is in het Nederlandse taalgebied het meest zichtbaar in heruitgaven van prentenboeken rond Sinterklaas. Terwijl illustratoren als Thaïs Vervoort en Charlotte Dematons met aangepaste prenten tegemoet willen komen aan de kritiek op racistische stereotypering, blijft het moeilijk om dat probleem enkel met hertekening ten gronde aan te pakken. Ideologie zit immers vaak op meerdere vlakken verweven in verhalen en tradities. Toch zijn deze hertekeningen vaak voldoende voor een breed publiek om de boeken opnieuw te omarmen.

Abstract

Although some children's books, such as *Alice's Adventures in Wonderland* and *Jip and Janneke*, appear inseparable from their illustrations, the redrawing and replacement of images is a recurring phenomenon in children's literature. Like textual revision, this practice contributes to keeping canonical works relevant for new generations of readers. Paradoxically, nostalgia and a desire for modernization often go hand in hand in such adaptations. New or revised illustrations may result from a variety of factors, including technological developments, changing aesthetic conventions, the artistic evolution of illustrators, and the need for narrative or ideological adjustments. The latter motive has become particularly prominent since the second half of the twentieth century. In the Dutch-speaking world, this trend

is especially evident in revised editions of Sinterklaas picture books. This article argues that, while illustrators such as Charlotte Dematons have sought to respond to criticism of racist stereotyping, redrawn illustrations alone cannot fully address such concerns. Ideological assumptions are often embedded not only in visual representations, but also in the narratives and cultural traditions from which they emerge.

INLEIDING

In de canon van de jeugdliteratuur spelen niet alleen teksten maar ook illustraties een belangrijke rol. Het succes van *Alice in Wonderland* (Carroll, 1865) is mede te danken aan de prenten van John Tenniel, Winnie de Poeh en zijn dierenvrienden spraken tot de verbeelding dankzij het werk van E.H. Shepard (Milne, 1926), en dichters bij huis hebben de illustraties van Fiep Westendorp in grote mate bijgedragen aan het succes van klassiekers als *Jip en Janneke* (1953) en *Pluk van de Petteflet* (1971) van Annie M.G. Schmidt. Volgens Saskia De Bodt blijven sommige kinderboeken ‘springlevend’ doordat hun illustraties zo’n sterke indruk maken:

Sommige klassiekers, zoals *Alice in Wonderland*, hebben – als boek – overigens heel strak hun oorspronkelijke gedaante behouden. De tekst van het oerboek is blijkbaar zó ijzersterk dat hij niet kapot kan en datzelfde geldt voor de iconische beelden van John Tenniel, die nog steeds in druk zijn. (De Bodt, 2023, p. 11)

Desondanks zijn illustraties in klassieke kinderboeken regelmatig onderhevig aan verandering.¹ Welke beelden ziet een lezer voor zich wanneer die terugdenkt aan ‘Sneeuwwitje’? De illustraties in art nouveau-stijl van Rie Cramer, die aan het begin van de twintigste eeuw zo populair waren in het Nederlandse taalgebied? De fijne pentekeningen van Anton Pieck, die de volledige uitgave van *Sprookjes van Grimm* vanaf de jaren veertig decennialang decooreerden en als inspiratie golden voor het sprookjesbos in de Efteling? Of zien lezers Sneeuwwitje vooral in een geel kleedje met pofmouwen, zoals ze door

¹ Ook de tekst van klassiekers voor de jeugd wordt soms aangepast. Modernisering van het taalgebruik komt occasioneel voor in heruitgaven in de oorspronkelijke taal, zoals recent in de jeugdboeken van Roald Dahl, en eerder in nieuwe edities van populaire reeksen als *De Olijke Tweeling* (Peeters, 1958) en *The Famous Five* (1943-1962, De Vijf) van Enid Blyton. Ideologische aanpassingen roepen in een enkel geval weerstand en publieke verontwaardiging op, zoals bij Dahl (Associated Press, 2023), maar vaker gaan ze onopgemerkt voorbij.

Disney getekend werd en sindsdien in veel geïllustreerde boeken verder leeft? Onder meer doordat illustratoren meegingen met hun tijd, verscheen ‘Sneeuwwitje’ telkens in een andere stijl, maar bleef het sprookje wel een ruim publiek aanspreken. Hoewel sommige teksten en hun prenten onlosmakelijk verbonden lijken is hertekenen een gangbare praktijk in de jeugdliteratuur die bijdraagt aan de lange levensduur van sommige verhalen.²

In dit artikel ga ik na hoe het vervangen en hertekenen van illustraties al dan niet vergelijkbaar is met het hertalen van teksten. Daarbij is de vraag waarom er hertekend wordt cruciaal. Eerst schets ik de bredere context van deze praktijk, met bijzondere aandacht voor de paradoxale samenhang van nostalgie en de nood aan vernieuwing die met het vervangen of hertekenen van illustraties gepaard gaat. Vervolgens ga ik dieper in op illustratoren die hun eigen werk hertekenen. Daarbij belicht ik vier aspecten: illustratietechniek, stijl, narratieve aanpassingen en ideologie. In sommige titels komen die verschillende aspecten ook samen. De meeste casussen die ik in het tweede deel aanhaal komen uit de Nederlandse jeugdliteratuur, met af en toe ook een buitenlands voorbeeld dat ook in ons taalgebied breed bekend is. Mijn aanpak daarbij is vooral descriptief, waarbij ik meer inzicht zal trachten te geven in de beweegredenen om prenten te ‘hertalen’ en de veranderingen zal contextualiseren. Het laatste deel van dit artikel is meer interpretatief, waarbij ik een vergelijkende analyse maak van één casus: de hertekening van *Sinterklaas* door Charlotte Dematons. Ik gebruik hier de term ‘hertekenen’ in brede zin en als synoniem voor ‘herillustreren’: het gaat niet alleen om tekeningen met pen of potlood, maar ook om prenten die opnieuw geschilderd, geëts of digitaal gegenereerd of bewerkt worden. Ik zet het begrip ‘hertekenen’ daarbij ook metaforisch in: men zal immers ook nieuwe betekenis geven aan beelden door ze (lichtjes) te herzien.

² In vertalingen is het schering en inslag dat de stijl, inhoud en ideologie van een jeugdboek aangepast worden om de toegankelijkheid en aantrekkelijkheid voor een jong publiek te vergroten (O’Sullivan, 2005). Daarbij worden de illustraties regelmatig vervangen en soms gemanipuleerd. Een logische ingreep is dat de tekst in de illustraties mee vertaald wordt, maar er zijn voorbeelden waar de aanpassingen verder gaan dan wat nodig is voor het begrip van de lezer. Zo werden de beelden van *Klein wit visje* van Guido van Genechten anders ingekleurd om de herkenbaarheid en schattigheid van het visje te vergroten, ook al ging daarmee de pointe van het verhaal verloren (Joosen, 2008).

VERTROUWD EN VERNIEUWD

In ‘Nieuwe illustraties, een nieuwe vertaling’ pleiten Maureen Hosay en ik ervoor om nieuwe prenten te zien als een vorm van hertaling: ‘ze vormen immers een nieuwe interpretatie van tekstuele informatie in een visuele taal’ (Hosay en Joosen, 2022, 56). In de canon van de jeugdliteratuur is dat een cruciale dynamiek, waarbij de prenten telkens nieuwe generaties van lezers aanspreken, binnen de veranderende beeldcultuur en ideologisch gekleurde normen en waarden waarin zij opgroeien. Bij het hertalen van de teksten van klassiekers zoals *Reynaert de Vos* of Multatuli’s *Max Havelaar* is het doel vaak het beter begrijpelijk maken van de tekst. In het *Algemeen letterkundig lexicon* wordt hertalen als volgt getypeerd:

In de letterkunde slaat de term vooral op het ‘vertalen’ van oude teksten in een hedendaagse en dus meer begrijpelijke taal. Het moderniseren van de taal betreft niet alleen de spelling (dit gebeurt vaak stilzwijgend bij gewone edities van oudere werken), maar ook woordkeuze en grammatica. Dit gaat soms gepaard met het schrappen van zinnen of hele passages die elementen bevatten die men onoverzetbaar of niet langer betekenisvol acht. (2012, z.p.)

In tegenstelling tot de eerstgenoemde motivatie om te hertalen gaat het bij het hertekenen meestal niet om het beter begrijpelijk maken van de verhalen: de beeldtaal van oudere kinderboeken is op zich nog wel verstaanbaar, zeker als de tekst voldoende toegankelijk gemaakt of gebleven is. Eerder is het bij nieuwe illustraties de bedoeling om het boek moderner en aantrekkelijker te maken. Dat overlapt met de idee dat hertalingen stukken schrappen of aanpassen ‘die men onoverzetbaar of niet langer betekenisvol acht’. De veranderingen in de illustraties kunnen stilistisch van aard zijn, maar vaak gaat het ook om ingrepen die het verhaal inhoudelijk of ideologisch bijsturen. Niet voor niets luidt de ondertitel van Saskia De Bodts boek *Springlevend: Hoe klassieke boeken van betekenis veranderen* (2023): sommige aanpassingen, zowel in de tekst als in de prenten, leiden tot veranderingen in de betekenis van een werk. Ook in *Never-ending Stories: Adaptation, canonisation and ideology in children’s literature* (2014) vertrekken Sylvie Geerts en Sara Van den Bosche vanuit de centrale gedachte dat aanpassingen en bewerkingen ervoor zorgen dat jeugdboeken langer relevant blijven.

In multimodale boeken, waarbij zowel tekst als beeld opgenomen zijn, kunnen beide het voorwerp zijn van hertaling of hertekening. Bij prentenboeken zijn aanpassingen aan de illustraties relatief zeldzaam: dit zijn boeken waarbij

de prenten het verhaal in belangrijke mate mee dragen en waarbij de tekst eerder beperkt is (Kümmeling-Meibauer, 2018, p. 3). Bij nieuwe edities en vertalingen van prentenboeken worden de illustraties meestal overgenomen, al zullen we later in dit artikel zien dat ook de beelden in prentenboeken ‘hertaald’ kunnen worden. In geïllustreerde boeken, daarentegen, is de tekst uitgebreider en draagt die het verhaal. Daarbij is het vervangen of hertekenen van illustraties in vertalingen en nieuwe edities wel een courante praktijk. *Alice in Wonderland* is een goed voorbeeld: diverse illustratoren van over de hele wereld hebben Alice al opnieuw verbeeld, zoals Lisbeth Zwerger, Anthony Browne en, dichterbij huis, Linde Faas en Floor Rieder. In die illustratiegeschiedenis zie je een dynamiek ontstaan die parallellen vertoont met het hertalen van klassieke teksten. Zo tekent Helen Oxenbury Alice als een jonger kind dan Tenniel, en draagt zij op deze prenten eigentijdse kleren: een minijurkje en sneakers. Op die manier kan het boek een jonger lezerspubliek aanspreken, iets wat in het Nederlands nog versterkt wordt door de vertaling van Sofia Engelsman (Carroll, 1999), die ook op een jonger publiek gericht is dan andere vertalingen van *Alice in Wonderland* (Van Beek, 2018). De vertaalde tekst en hertekende illustraties werken zo samen om Alice talig en stilistisch toegankelijk en aantrekkelijk te maken voor jonge Nederlandstalige kinderen.

Zelden gaat het bij nieuwe of hertekende illustraties echter om een radicale breuk met de originele of meest bekende prenten. Zo heeft Alice op de prenten van Helen Oxenbury nog steeds lange blonde haren en een blauw kleedje, twee relicten van de manier waarop Tenniel en de Walt Disney studio haar gestalte gaven. De update zit hem vooral in het weglaten van haar witte schortje, de sneakers in plaats van de geklede schoentjes, en de lossere haartooi. Die combinatie van vertrouwde en vernieuwende elementen typeert het hertekenen wel vaker. Een belangrijk element om die dynamiek te begrijpen is de rol die nostalgie speelt in de jeugdliteratuur. Kinderen zijn immers niet de enige doelgroep deze boeken: ze mikken ook op volwassenen, die de macht en het geld hebben om jeugdboeken aan te kopen. Bovendien wordt jeugdliteratuur ook in grote mate geproduceerd, gepubliceerd en verdeeld door volwassenen. Nostalgie speelt een belangrijke rol bij de keuze van boeken die van generatie op generatie doorgegeven worden en bij de selectie van ‘klassieke jeugdboeken’. Zoals Harry Bekkering betoogt, is dat gevoel een belangrijk element in de waardering van jeugdliteratuur: ‘de vaak sterk emotioneel gekleurde herinnering aan vroegere (als kind dus, of als voorleende vader of moeder wellicht) lezingen’ beïnvloeden volgens Bekkering de evaluatie van kinderboeken door volwassenen en de inschatting van wat als klassieker geldt. Illustraties dragen bij aan dat gevoel van nostalgie: wanneer

mensen terugdenken aan de favoriete boeken uit hun jeugd zijn de prenten vaak het eerste wat ze terug oproepen (Waller, 2019, 46).

Waarom worden jeugdboeken dan toch opnieuw geïllustreerd? Dat komt doordat nostalgie en de behoefte aan actualisering in de productie en consumptie van cultuurproducten voor de jeugd paradoxaal genoeg vaak samengaan: ze bieden een combinatie van herkenning (voor de nostalgische volwassenen) en vernieuwing, waardoor ze beter passen in het huidige aanbod dan de oude vorm, die mogelijk gedateerd overkomt. Hertekende en hertaalde kinderboeken laten volwassenen toe om iets met hun kinderen te delen waar ze zelf als kind van genoten hebben, zonder dat het boek meteen als ‘oubollig’ gepercipieerd wordt. Die herkenning helpt ouders en grootouders om een selectie te maken in het brede aanbod van jeugdboeken (maar ook films, televisie, speelgoed voor kinderen), waar ze zelf soms moeilijk hun weg in vinden. Elisabeth Wesseling schrijft dat het voor de jaren zestig evident was dat volwassenen vertrouwd waren met het speelgoed en de boeken van hun kinderen: ‘For a long time, wealthy adults could enjoy a vicarious indulgence in the wonders of childhood by giving the toys, games, and media that they once had or wanted to have to children, thus reliving their former pleasure by watching their children play or playing along with them. Gifts used to promote cross-generational bonding’ (Wesseling, 2018, p. 8). Dat gevoel van continuïteit in de cultuur voor kinderen over generaties heen veranderde in de jaren zestig, toen een consumptiecultuur opkwam die het aanbod voor kinderen en jongeren gevoelig uitbreidde. Doordat kinderen en jongeren steeds meer speelgoed, muziek en televisieprogramma’s begonnen te consumeren die hun ouders nooit gekend hadden, groeide er een ‘consumer generation gap’ (Wesseling, 2018, p. 8). Bewerkingen van oudere producten kunnen helpen om die generatiekloof te overbruggen: ze bieden tegelijk het oude en vertrouwde, maar dan in een nieuw jasje. Dat zie je niet alleen in de jeugdliteratuur, met bijvoorbeeld de hertekende versies van Jip en Janneke, maar misschien nog duidelijker in andere vormen van kindercultuur, zoals films waarin de tekenstijl of het verhaal een update krijgt. Enkele voorbeelden zijn de recente verfilmingen van *The Teenage Mutant Ninja Turtles*, en de nieuwe, live-action Disney sprookjesfilms. Sommige van die herwerkte producten, zoals de *Lego Movie* (Geraghty, 2018) of de *Barbie* film thematiseren de spanning tussen de nostalgie van volwassenen en de nood aan modernisering om aan te sluiten bij de normen, stijlen en de leefwereld van kinderen van vandaag.

HERTEKENEN VOOR DOE-HET-ZELVERS

In de voorbeelden die tot nu toe aan bod kwamen, werden de nieuwe illustraties niet voorzien door de makers van de oorspronkelijke beelden. In de rest van dit artikel ga ik dieper in op illustratoren die hun eigen werk herzien in heruitgaves. Ik ga daarbij dieper in op de soorten veranderingen in herillustraties en op mogelijke redenen hiervoor, telkens met enkele voorbeelden en korte analyses. Achtereenvolgens belicht ik daarbij verschuivingen in techniek, stijl, narratief en ideologie, met een uitgebreidere analyse van *Sinterklaas* van Charlotte Dematons.

Techniek en stijl hangen nauw samen bij illustraties. Techniek verwijst naar de middelen die ingezet worden om het beeld te produceren – van potloden en waterverf tot bepaalde druktechnieken (zoals lithografie, zeefdruk) en manieren om prenten samen te stellen of in te kleuren (bijvoorbeeld handmatig of met de computer). Stijl verwijst naar de vormelijke kenmerken van het beeld die wijzen op een artistieke visie. Daaronder vallen verschillende elementen, zoals de compositie, de lijnvoering, het kleurgebruik, de graad van realisme, abstractie, karikatuur, enzovoort. Stijl en techniek hangen samen: zo kan je met potlood of Chinese inkt veel fijnere lijnen creëren dan met houtsneden of etsen, en vroege computerillustraties hadden een heel ander kleurenpalet dan prenten gemaakt met waterverf of acrylverf. Net als in de kunstgeschiedenis wordt ook de ontwikkeling van illustraties bepaald door evoluties in techniek en stijlen (Steinhauser, 2020, 366-367). Soms speelt die evolutie zich af binnen het oeuvre van één illustrator, en kan dat aanleiding geven om oudere prenten te hertekenen.

Een bekend voorbeeld van herillustratie door de inzet van andere technieken in de internationale canon van de jeugdliteratuur is *Struwwelpeter* van Heinrich Hoffmann (1845), in het Nederlandse taalgebied bekend als *Piet de Smeerpots*. De oorspronkelijke prenten van Hoffmann kregen een make-over die mogelijk bijdroeg tot het langdurige succes:

In 1858 heeft Hoffmann, in 1851 benoemd tot arts aan het krankzinnigeninstituut te Frankfurt, zijn hele *Struwwelpeter*boek opnieuw getekend, waarbij de enigszins karikaturale figuren een realistischer karakter kregen. Aanleiding tot deze omwerking was de overstap van lithografie naar houtsnede. Het inkleuren gebeurde als voorheen met behulp van sjablonen in kleurateliers. (Buijnsters & Buijnsters-Smets, 2001, p. 209)

Ook recenter en in het Nederlands taalgebied worden boeken soms opnieuw geïllustreerd omdat de stijl van de tekenaar of de tendensen in de beeldkunst geëvolueerd zijn. De figuren blijven dan herkenbaar, maar worden wat opgefrist. Dat is bijvoorbeeld het geval voor Nijntje van Dick Bruna en Jip en Janneke van Fiep Westendorp. Nadat *Nijntje* voor het eerst uitkwam in 1955, beschrijft Annemieke Rens de nieuwe tekenstijl als volgt:

‘Nijntje’ nummer twee, degene die wij nu nog kennen, stamt uit de jaren zestig. Het verschil tussen de eerste versie en de tweede is de nog strakkere vertaling naar een ‘icoon’. Zat bij de eerste Nijntje de dynamiek nog in de details, vanaf de tweede wordt die dynamiek meer en meer gesuggereerd, zonder dat het statisch wordt: door middel van simpele vormgeving en kleur (blauw wijkt, rood komt naar voren). (Rens, 2015, p. 245)

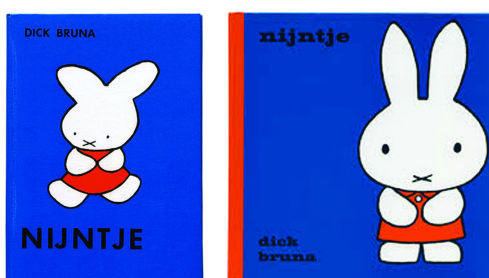
Jip en Janneke kregen zelfs twee keer een make-over, waarbij Westendorp haar figuren vanaf de jaren zeventig meer ging ‘stroomlijnen’ en meer kleur ging gebruiken (De Bodt, 2023, 223). Ook bij stripfiguren die lang meegaan, zoals *Suske en Wiske* van Willy Vandersteen, zien we dat ze bij heruitgaven soms hertekend worden. Zo bestaat het album *De zwarte madam* in een oudere en een moderne uitgave, respectievelijk uit 1949 en 1973. Ook hier zien we dat Suske en Wiske egalere gezichten krijgen en dat hun kledij licht gemoderniseerd wordt: zo draagt Wiske in de nieuwe uitgave een wit jurkje zonder deftig kraagje en heeft Suske voortaan een lange, strakke in plaats van een korte broek aan.

Bij al deze voorbeelden uit de twintigste eeuw zie je aanpassingen aan de tekenstijl waardoor de figuren ronder worden. In het geval van Nijntje en Jip en Janneke zijn de hertekende versies ook schattiger. Door de veranderende lichaamsproporties verschijnen Jip en Janneke ook als jongere kinderen. Zoals Saskia De Bodt beargumenteert droegen deze aanpassingen bij aan de langdurige populariteit van de twee buurkinderen uit de verhalen van Schmidt:

Op verzoek van het kindertijdschrift *Bobo* maakte Westendorp daarnaast 250 kleurenillustraties bij Jip en Janneke. De zwart-wittekeningen ervan moderniseerde ze tussen 1977 en 1984. Had ze dit niet gedaan en ook de vormen niet strakker gemaakt, dan zouden Jip en Janneke nooit de iconische kracht hebben gekregen die ze nog altijd actueel maakt. (De Bodt, 2015a, p. 223)

De uitgepuurde vormen maakten de figuurtjes bovendien makkelijker bruikbaar voor ander commercieel gebruik, bijvoorbeeld in de productielijn rond

Jip en Janneke van de Nederlandse winkelketen Hema. Ook dit soort adaptaties dragen bij aan het succes van de boeken van Schmidt, die door diezelfde keten verkocht worden. De rondere vormen van Nijntje worden bovendien nog verder doorgetrokken in de animatiereeks die op dit konijn gebaseerd is, en waar opnieuw weer kinderboeken van afgeleid zijn.



De allereerste cover van *Nijntje* (links) en de latere, iconische variant.

NARRATIEVE VERSCHUIVINGEN IN PRENTENBOEKEN EN GEÏLLUSTREERDE BOEKEN

Veranderingen van stijl en techniek kunnen ook leiden tot narratieve verschuivingen. Dat is zeker het geval in prentenboeken, waar de prenten het verhaal in belangrijke mate mee dragen. *Heksenfee* van Brigitte Minne (1999) is een van de eerste boeken die Carll Cneut illustreerde.³ Het prentenboek vertelt het verhaal van Rozemarijn, een fee die liever een heks wil zijn. Dat leidt tot spanningen met haar moeder, maar uiteindelijk aanvaardt die haar dochter zoals ze is. *Heksenfee* zorgde mee voor de doorbraak van Carll Cneut

³ Ook in geïllustreerde boeken kunnen nieuwe prenten tot verschuivingen in het verhaal leiden, zoals Hosay en Joosen laten zien in 'Nieuwe illustraties, een nieuwe vertaling' (2022). De casus van *Grandma Gertie's Haunted Handbag* van Malorie Blackman is hiervan een goed voorbeeld. Het boekje voor beginnende lezers werd bij de eerste uitgave in 1996 rijkelijk geïllustreerd door David Price. In 2018 verscheen het opnieuw onder de titel *Grandpa Bert and the Ghost Snatchers*, dit keer met prenten van Melanie Demmer. In dit boek krijgen twee kinderen uit Londen bezoek van hun oma uit Barbados. Zij blijkt de geest van hun opa meegebracht te hebben in haar handtas. Twee boeven, die geesten verzamelen, proberen de opa te stelen, maar daar kunnen de kinderen een stokje voor steken. Terwijl de oorspronkelijke editie in een hyperrealistische stijl getekend was, lijken de nieuwe prenten met hun afgeronde vormen en vlakkere kleuren digitaal gemaakt. Dat zorgt voor minder uitgesproken leeftijdsverschillen tussen de personages. Door aanpassingen aan de kleur van de boeven uit het verhaal verschuift de tegenstelling van oud en jong naar een tegenstelling tussen zwarte en witte personages. Samen met de licht aangepaste tekst vertelt de hertekende versie van *Grandma Gertie's Haunted Handbag* dus een nieuw verhaal.

als vernieuwend illustrator. Hij vond het zelf nodig om dat prentenboek van nieuwe prenten te voorzien in de heruitgave van 2016. Enerzijds voelde hij zich nog steeds sterk verwant met het prentenboek, anderzijds zag hij ook zijn beperkingen als beginnend illustrator: ‘Ik was toen geen geoefend illustrator. Compositie moest vaak mijn onkunde verbergen. Strakke lijnen verborgen mijn onwennigheid met de verf. De houdingen moesten mijn onzekerheid over de figuren verbergen’ (Cneut geciteerd in Joosen, 2017, z.p.). De verandering in stijl valt meteen op als je de covers van de twee uitgaven naast elkaar legt: de oude kافت is sober en beeldt de twee hoofdpersonages, Rozemarijn en haar moeder, af tegen een lichtblauwe achtergrond. De nieuwe cover is veel uitbundiger. Hier zien we Rozemarijn in een overdaad van felgekleurde bloemen, terwijl ze nieuwsgierig naar een bes kijkt. Zo duidt de cover meteen al op een verandering in het narratief: het centrale conflict tussen moeder en dochter wordt minder expliciet uitgebeeld; de nadruk ligt op de nieuwsgierigheid van Rozemarijn. Zaten Rozemarijn en haar moeder eerst nog rug en aan rug te pruilen, dan kun je nu de spanning uit de felle kleurcontrasten afleiden, waarbij het oudroze van de kleine fee vloekt met het fuchsia, oranje en rood van de bloemenzee.

Bovendien neemt de verhalende kracht van de prenten toe doordat de tekst op cruciale plaatsen in kleinere passages is opgedeeld. Er zijn dus meer illustraties en ze hebben een grotere expressieve kracht. Opvallend is dat Rozemarijn daarbij als een genuanceerder personage uit de verf komt. Zie je haar in de oude *Heksenfee* vooral op haar nukkigst, dan krijg je in de nieuwe versie een kind te zien dat ook verlangt, nadenkt, zoekt – een kind bij wie verveling, voldoening en vreugde op het gezicht te lezen staan. Dat past bij de evolutie van de illustrator, die een breder repertoire aan poses en gelaatsuitdrukkingen ontwikkeld had. Voor Carll Cneut is het artistieke zoekproces nooit voltooid: ‘Ik probeer het beste te maken dat ik op dit moment kan. Nog steeds met beperkingen die me dwingen om verder te ploeteren’ (Cneut geciteerd in Joosen, 2017, z.p.). Mogelijk liggen er dus meer nieuwe uitgaven van *Heksenfee* in het verschiet.

IDEOLOGIE HERTEKEND

Verschuivingen in de ideologische lading van een verhaal door hertekende prenten zien we vooral in de tweede helft van de twintigste eeuw en ze passen in een bredere tendens. Sylvie Geerts en Sara Van den Bossche zien socio-politieke motieven als de drijvende kracht achter vele adaptaties in de jeugdlite-

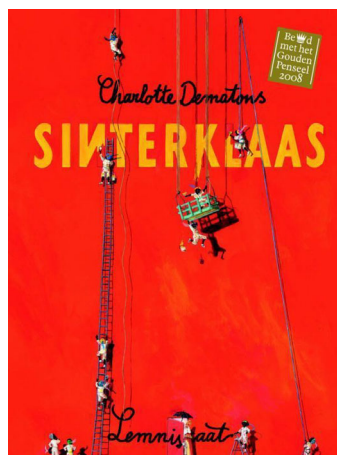
ratuur, naast socio-culturele en transmediale aspecten (2014, pp. 5-7).⁴ In de laatste decennia is er in het veld en de studie van de jeugdliteratuur een groeiend bewustzijn rond raciale en etnische stereotypering in kinderboeken. In *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature and the Need for Diverse Books* (2017) gaat Philip Nel dieper in op enkele casussen uit de Engelstalige jeugdliteratuur, waarbij hij de spanning tussen nostalgie voor kinderboeken en de kritiek op racistische stereotypering belicht. Het bekendste voorbeeld is *Charlie and the Chocolate Factory* van Roald Dahl. Het boek verscheen voor het eerst in 1964 met illustraties van Joseph Schindelman. Hij tekende de zogenaamde 'Oompa-Loompas', de werkers uit de chocoladefabriek, als zwarte pygmeeën met koloniale trekken. In de heruitgave van 1973 hertekende Schindelman hen als witte figuurtjes (Nel, 2017, pp. 69-70). Op die manier reageerden de makers van het boek op de klachten over racisme. Nel wijst er echter op dat dit soort witwassen van racistische karikaturen een vorm van 're-encoding racism' is (p. 85). Zo verwijst de herziene uitgave van *Charlie and the Chocolate Factory* nog steeds naar de jungle en naar stammen om de Oompa-Loompa's te situeren en werken ze nog altijd als vrolijke tot slaaf gemaakten in de fabriek van Willy Wonka (87). Bovendien komt het niet in Willy Wonka op om zijn fabriek over te dragen aan een van de arbeiders die haar jarenlang draaiende hebben gehouden. Liever verdeelt hij Gouden Wikkels, die toegang geven tot een competitie met de fabriek als hoofdprijs, waardoor uiteindelijk het witte jongetje Charlie de gelukkige erfgenaam wordt. Dit is 'the hidden racism' waar Nel in de ondertitel van zijn boek naar verwijst. De koloniale dimensies van *Charlie and the Chocolate Factory* zijn minder opzichtig aanwezig in het boek van Dahl doordat de illustraties vervangen zijn, maar ze zijn er nog steeds en bepalen mee het verloop van het verhaal. Om dezelfde reden leest Nel de kat met de hoed uit de Amerikaanse klassieker *The Cat in the Hat* (1957) van Dr. Seuss als een raciaal stereotiepe figuur: de kat heeft dan wel geen huidskleur, maar voor lezers die goed geïnformeerd zijn verwijzen zijn witte handschoenen, paraplu, hoge hoed en clowneske gedrag naar de Amerikaanse *minstrel* traditie (p. 32). Dit is een vorm van theater waarbij witte mannen hun gezicht zwart maakten ('blackface') voor een karikaturale opvoering van zwarte personages. Die traditie heeft ook weerklank gehad in de

⁴ Daarbij vatten ze adaptatie op als een proces 'in which both the contents and the form of existing stories are adjusted to the assumed needs of a new audience and changed social and cultural conventions' (p. 5) – een categorie waarbinnen ook nieuwe illustraties bij een bestaand verhaal kunnen vallen.

figuur die in het Nederlandse taalgebied vaak hertekend is de laatste jaren: het gecontesteerde personage van Zwarte Piet (Debeuckelaere, 2018, p. 195).

ZWARTE PIET HERTEKEND

Sinds de negentiende eeuw vinden we in de Nederlandstalige jeugdliteratuur een ruim gamma aan Sinterklaasboeken. Het trefwoord ‘Sinterklaas’ levert in het Centraal Bestand Kinderboeken een duizendtal titels op (inclusief heruitgaven). Sommige ervan zijn echte bestellers. Zo verscheen in 2012 bij Clavis het prentenboek *De Spiekpietjes: Een nieuwe Sinterklaastraditie* van de Vlaamse Thaïs Vanderheyden, dat vijf jaar later al een zevende druk kende en waarrond al snel een hele reeks ontstond. Een nog groter succes was *Sinterklaas* (2007) van de Nederlandse Charlotte Dematons, dat voor het eerst in 2007 uitkwam bij Lemniscaat en eveneens meerdere keren werd herdrukt kende op korte tijd. Ze bereikte daarmee ‘een enorm publiek’ (De Bodt, 2015b, p. 278). Volgens uitgeverij Lemniscaat werden er bijna 200.000 exemplaren van verkocht (ANP/Het Parool, 2017, z.p.). Het boek werd bovendien bekroond met een Gouden Penseel, de tegenhanger van de Gouden Griffel voor illustraties.



Sinterklaas (2007) van Charlotte Dematons.

De figuur van Zwarte Piet krijgt al decennialang kritiek als karikatuur van zwarte mensen en als een modern voorbeeld van de verguisde *blackface* traditie. Die kritiek werd breder gedragen in de jaren negentig en opnieuw in de jaren 2010. In 2014 klonken slogans als ‘Zwarte Piet is racisme’ en ‘Kick Out

Zwarte Piet’ steeds luider in Nederland en kort daarop flakkerde het debat ook in Vlaanderen op, met voortrekkers als Wouter Van Bellingen, Rachida Lamrabet, Bambi Ceuppens, deBuren en het Minderhedenforum. Daarbij kwamen de Sinterklaasboeken van Vanderheyden en Dematons in het vizier.

Bambi Ceuppens geeft helder weer waarom het *Sinterklaas*-boek van Charlotte Dematons een problematische koloniale ideologie overdraagt:

[Sinterklaas] bewoont een groot landgoed in Spanje in een groot huis, omringd door kleine hofjes [...]. Sinterklaas heeft een hele verdieping voor zich alleen, met een schitterende slaapkamer, badkamer, en een ontvangstkamer met veel boeken en chique meubelen. Behalve de hoofdpiet, die een eigen kamer heeft, mét foto van een witte pin-up, slapen de andere veertig Pieten allemaal samen op de zolder in stapelbedden [...]. Wie enigszins vertrouwd is met de literatuur, kan niet anders dan het landgoed zien als een plantage waar een witte man in weelde leeft, omringd door tot slaaf gemaakte zwarte mensen die zich voor hem uitsloven en in veel minder comfortabele omstandigheden wonen. Op dezelfde manier roept een tekening die een doorsnede toont van het ruim van het stoomschip waarin de Pieten hard aan het werk zijn, onvermijdelijk herinneringen op aan een slavenschip. (Ceuppens, 2018, pp 38-39, zie ook Ceuppens, 2019, p. 13)

Ceuppens legt daarbij elementen bloot die niet alleen centraal staan in het boek van Dematons, maar in de hele Sinterklaastraditie in bredere zin: de hiërarchische relatie tussen een witte man en een groep zwarte knechten, de haciënda en het (slaven)schip verbinden het verhaal met de geschiedenis van de slavernij in Amerika en de Caraïben (Ceuppens, 2019, p. 14). Ze haalt bovendien de negatieve effecten op kinderen aan en verwijst naar een studie van Mireille-Tsheusi Robert: zwarte kinderen tussen 3 en 11 jaar bleken zich het meest met Zwarte Piet te identificeren, ook al werd hij als een domme en ondergeschikte figuur gepercipieerd (Ceuppens, 2018, pp. 40-42). Robert stelde vast dat tieners van Afrikaanse afkomst zich wel verzetten tegen de traditie: ‘Ze getuigen dat ze hebben geleden of nog steeds lijden onder hun blootstelling aan Zwarte Piet’ (Robert, 2018, p. 166).

De kritiek bereikte ook Charlotte Dematons zelf via reacties van lezers en de vraag van de Nederlandse Kinderombudsman om het personage te veranderen (ANP/*Het Parool*, 2017). In 2017 besloten Dematons en uitgeverij Lemniscaat om het boek niet meer te herdrukken. In Vlaanderen, in 2000, vernietigde uitgeverij Clavis 7000 exemplaren van boeken waarin de ‘traditionele Zwarte Piet’ opdook (Vanden Bosch, 2000, z.p.). Niet iedereen was gelukkig met

deze acties, en verschillende berichten in de pers maakten melding van een stormloop op de oude edities en van kritiek op zowel de illustratoren als de uitgeverijen die de publicatie van de racistische kinderboeken hadden stopgezet.

Volgens *De Morgen* was Dematons de ‘opmerkingen over Zwarte Piet zat’: ‘Tijdens bezoeken aan basisscholen wordt ze door tegenstanders van Zwarte Piet uitgescholden en beticht van discriminatie en racisme vanwege de inhoud van haar bekende prentenboek’ (Genovesi, 2017, z.p.). Uit latere reacties blijkt echter dat Dematons de kritiek wel degelijk ter harte nam. In 2023 lichtte ze haar beslissing toe om nieuwe herdrukken van het boek in 2017 tegen te houden. Daarbij belichtte ze vooral haar empathie met kinderen van kleur: ‘Ik dacht: Sinterklaas is een feest voor alle kinderen en als er kinderen zijn die er verdriet van ondervinden, dan hebben wij volwassenen het niet goed gedaan. Dus weg ermee, dat was de gedachte’ (Dematons geciteerd in De Veen, 2023, p. 2).

Ook Vlaamse illustratoren als Ina Hallemans en Thaïs Vanderheyden voelden zich niet meer goed bij deze figuur. De illustratrice van de *Spiekpietjes* getuigde over het proces waarbij ze haar mening herzag:

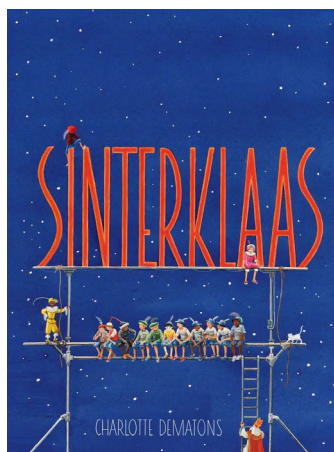
Ik ben opgegroeid in een klassiek Vlaams gezin en heb nooit iets kwaads gezien in Zwarte Piet. Toen de discussie op gang kwam, vooral in Nederland, had ik het gevoel dat de discussie over racisme werd geënt op een kinderfeest. Dat voelde onjuist. Maar een gesprek tussen mijn echtgenoot en een vriend opende me de ogen. Die vriend heeft Afrikaanse roots, maar is in België geboren. Het gaat niet om de kleur, zei ze, maar om de positie: een domme zwarte naast een wijze blanke geestelijke, dat is een heel koloniaal beeld. Ik wilde dat niet in stand houden en herwerkte al mijn boeken. (Vanderheyden geciteerd in Vanden Bosch 2000, z.p.).

De oude edities van de *Spiekpietjes*-reeks verdwenen uit de handel en in plaats daarvan bracht de uitgeverij nieuwe, hertekende versies met voornamelijk witte kinderen in de rol van spiekpietjes, naast enkele spiekpietjes van kleur.

In 2023 bracht ook Charlotte Dematons een nieuwe uitgave van *Sinterklaas* in de handel. Net als Vanderheyden opteerde ze daarbij niet voor de roetpieten die het laatste decennium vaak opdoken bij Sinterklaasvieringen, maar voor een diverse groep pieten van verschillende huidskleur. Omdat haar boek de pieten ook in Spanje afbeeldt, zou het niet logisch zijn geweest om ze daar

ook met roetvegen te laten rondlopen, zo redeneerde ze (De Veen 2023, p. 10). De veranderingen gaan echter nog verder. Dematons legde haar werkwijze als volgt uit:

‘Maak toch een nieuw prentenboek!’ zeiden de meeste mensen. Dat wilde ik niet. Aanpassingen maken in de oude platen, leek mij het beste. In het begin was het doodeng. Maar al snel werd het leuk om verf over een oud beeld te smeren waar dat nodig was. Ook maakte ik een nieuw omslag, nieuwe schutbladen en een nieuwe terugvaart. Er ontstonden tientallen nieuwe verhaallijntjes, ik gaf het landgoed een update en schilderde nieuwe platen: ‘De trainingsdag voor Hulppieten’ en ‘De Pietenflat’. Sinterklaas en de Pieten vormen tegenwoordig immers een horizontaal bedrijf. (Dematons geciteerd in Peppelenbos 2023, z.p.)



De in 2023 aangepaste cover van de nieuwe uitgave van *Sinterklaas*.

Dematons probeerde dus niet alleen de racistische dimensies weg te werken door de huidskleur van de pieten te variëren, maar ook door de hiërarchie tussen Sinterklaas en de pieten te doorbreken. Dat uit zich in allerlei kleine details. In de oorspronkelijke editie was de muur rond het huis van Sinterklaas en de pieten bijvoorbeeld versierd met mijters. In de herwerkte illustratie wisselen de mijter van de Sint en de baret van de pieten elkaar in de muurdecoratie af. De grootste verschuiving in de setting zie je in de indeling van het huis, een aspect dat ook Bambi Ceuppens kritisch onder de loep genomen had. Sliepen de zwarte pieten in de eerste uitgave nog in slaapzalen met stapelbedden op zolder en werkten ze in de kelderkeuken, dan kreeg het huis een hele *make-over*. De pieten hebben nu hun eigen ‘Pietenflat’. Elke piet heeft daarin

een eigen kamertje en daarmee ook een eigen identiteit. Sommige kamers zijn strak en zakelijk ingericht, anderen laten persoonlijke hobby's en interesses zien, zoals beren, verkeersborden, dropsnoep, ezels of voetbal. Een vertrek doet sterk denken aan *Vincent's slaapkamer in Arles* van Vincent Gogh – mogelijk behoort die toe aan de kleine, zwarte schilderpiet, die in de tuin zijn versie van *Caf  terras bij nacht* op doek zet. Met het beeld van de Pietenflat zet Dematons in de verf dat de pieten meer zijn dan werkers: ze leiden ook een leven naast het werk. Hoewel Sinterklaas nog steeds de meeste ruimte toebedeeld krijgt, zijn ook in zijn huis de verhoudingen gewijzigd: de vroegere zolder van de pieten is vervangen door een ruime bibliotheek en een computerkamer. Bovendien steekt de Sint zelf mee de handen uit de mouwen: hij is toegevoegd aan de prent die de speelgoedfabriek afbeeldt. In de eerste editie van *Sinterklaas* waren alleen de zwarte pieten bezig met het inpakken van de cadeautjes en keek de oude man mee over de schouder van een zwarte piet die op de computer aan het werk was. In de hertekende versie staat Sint aan de inpaktafel tussen de pieten mee te werken. Zijn mijter is er vervangen door een rode pet met een geel kruis. Op die manier wordt de traditionele, koloniale hi  rarchie tussen meester en knecht hier en daar doorbroken.

Uit de hernieuwde *Sinterklaas* (Dematons 2023) spreekt bovendien een bewustzijn rond de representatie van zwarte mensen in media voor kinderen en het belang van positieve rolmodellen. Niet toevallig heeft een piet een poster van een zwarte meermin op zijn kamer. Dat is een verwijzing naar de Disney-langspeelfilm van *The Little Mermaid* (2023), waarin de Afro-Amerikaanse actrice Halle Bailey voor de rol van Ari  l gecast werd. Die casting lokte controverse en een resem aan racistische commentaren uit, maar Dematons schaaft zich met de poster aan de kant van de verdedigers van inclusiviteit en diversiteit in media. Met een zwarte jazzpianist in het huis van Sinterklaas brengt Dematons ook een eerbetoon aan de Afro-Amerikaanse cultuur in haar boek. Bovendien toont ze de pieten van kleur in tal van rollen – schilder, sporter, lezer, student, kok, enzovoort – en steevast in interactie met de witte pieten. Ook in het straatbeeld bij de aankomst van Sinterklaas zijn er meer personages van kleur te zien. Dat zie je bijvoorbeeld aan de fanfare. Bestond die in de eerste editie nog uit witte muzikanten en zwarte pieten, dan zijn er in de hertekende editie ook muzikanten van kleur. Overigens valt de inspanning om inclusiever te zijn ook op andere vlakken op: in de klimzaal voor de pieten is er ook plaats voor oudere mensen en de Sint beseft in de herziene editie dat er ook Vlaamse kinderen op zijn komst zitten te wachten. Eerder stonden er alleen Nederlandse bestemmingen op de pijlen die in de richting van de cadeautjes wezen.

Houden we de kritiek van Philip Nel op *The Cat in the Hat* op ‘re-encoded racism’ in gedachten, dan blijft het belangrijk om kritisch te kijken naar hertekeningen van ideologisch problematische verhalen. Nel drukt zijn scepsis uit over verhalen waarbij enkel de meest opvallende koloniale aspecten aangepast worden – denk hiervoor aan het eerdergenoemde voorbeeld van Roald Dahls *Charlie and the Chocolate Factory*, dat nog steeds als een koloniaal verhaal werkt, ook al zijn de Oompa-Loompa’s niet langer zwarte personages. Nel leest het boek als een tekst waarin het racisme nog wel aanwezig is, maar meer verborgen is en daardoor ook moeilijker identificeerbaar wordt. Bambi Ceuppens is alvast kritisch voor de manier waarop een ander boek tot stand kwam na de maatschappijbrede discussie rond Zwarte Piet in Nederland en Vlaanderen:

In 2018, the well-known and popular Flemish illustrator Gerda Dendooven published a book *Piet en Sint en het slimme kind* (Pete and the Saint and the Smart Child), which introduces Roetpiet. The author consulted the Minderhedenforum, the Flemish organization that represents associations of “ethnic minorities”, but ignored them when they opposed the stereotypical representation of a black girl on the cover. This can stand as a symbol for the way in which the public debate is conducted in Flanders: by white adults, without any real consideration for their black co-citizens and their children. (Ceuppens 2019, 14)

Ceuppens gaf de lezing waaruit dit citaat komt vooraleer de herziene editie van Dematons’ *Sinterklaas* verscheen, en heeft zich – voor zover ik kon terugvinden – nog niet over de wijzigingen uitgesproken. Wel vinden we in de hertekende *Sinterklaas* (2023) nog elementen terug die ze eerder aanstipte als restanten van een koloniaal perspectief: het pagepakje van de pieten, de grotere vertrekken voor Sinterklaas met alle tekenen van zijn status en rijkdom, de beeldvorming van de stoomboot die aan een slavenschip doet denken. Bovendien is het vreemd dat alleen de pieten in het boek geen neus hebben. In *NRC* lichtte Dematons die beslissing toe: ‘Die neuzen ontbraken altijd al, om duidelijk te maken dat Pieten geen mensen zijn, maar personages. Ga maar na: op het moment dat je die pet met die veer op je hoofd zet, ben je Piet. Kinderen aanvaarden dat meteen. En Piet is geen hij of zij, maar onzijdig. Daarom heb ik ook die nieuwe tekening toegevoegd, van de training voor hulppieten. Daar kan iedereen Piet worden’ (Dematons geciteerd in De Veen, 2023, p. 10). In deze redenering zit een vreemde logica, want als mensen de training voor hulppiet voltooid hebben, verliezen ze dan hun neus? Bovendien heeft Sinterklaas wel een duidelijke neus, terwijl hij met zijn hoge leeftijd ook

nog nauwelijks menselijk te noemen valt. Kortom, ondanks de poging om de koloniaal gekleurde hiërarchie tussen Sinterklaas en de pieten te doorbreken, blijft het verschil in stand en menselijkheid gedeeltelijk behouden en kleeft er zo nog steeds een hardnekkig residu aan de hertekende versie van *Sinterklaas* (2023). Ceuppens ziet meer heil in het radicaler hervormen van de Sinterklaastraditie met daarin een centrale rol voor makers van kleur, zoals de zwarte Nederlandse acteur Patrick Mathurin, die zich als Sinterklaas verkleedt en zonder helpers optreedt, of de Vlaamse Laura Nsengiyumva, die sinds 2017 als Queen Nikkolah zowel normen rond ras als gender doorbreekt (p. 15). Zetten we dit perspectief naast de hertekende beelden van Dematons, dan zien we dat het bredere publiek wel genoeg heeft genomen met de aanpassingen die ze heeft doorgevoerd in de heruitgave van *Sinterklaas*. De eerste 50.000 exemplaren, die ze publiceerde in eigen beheer, werden gretig afgenomen en het boek werd online voor hoge prijzen verkocht.

CONCLUSIE

Zowel in de geschiedenis van de jeugdliteratuur als in de hedendaagse productie vind je een ruim aantal hertekende boeken. We zien daarbij gelijkenissen, maar ook een paar verschillen met het hertalen van teksten. Het hertekeken van kinderboeken gebeurt soms, maar niet uitsluitend bij oudere titels (zoals sprookjes). Het doel van de hertekeningen dient niet in de eerste plaats de verstaanbaarheid, maar wel de aantrekkelijkheid van het boek. Aantrekkelijk kan hier zowel vormelijk als inhoudelijk opgevat worden, en soms hangen die twee niveaus ook samen. De afstand in de tijd tussen illustreren en hertekeken is vaak kleiner dan bij het hertalen van teksten: vaak gaan er maar enkele decennia of een paar jaren over. In tegenstelling tot bij hertalingen, waar de oorspronkelijke auteur en de hertaler doorgaans verschillende personen zijn, zijn het bij die snellere vervanging van prenten in de jeugdliteratuur vaak de oorspronkelijke makers zelf die het initiatief nemen voor het hertekeken: de illustratoren willen zo aansluiten bij hun eigen geëvolueerde artistieke praktijken, bij stilistische evoluties in het bredere veld, en de normen en waarden van soms snel veranderende tijden. Wanneer het gaat om ideologische verschuivingen, dan blijkt het niet zo makkelijk om de oude ideologische associaties af te schudden. Ideologie is vaak zo met een verhaal verweven dat kleine aanpassingen aan de beelden wel kunnen zorgen voor lichte betekenisverschuivingen, maar niet leiden tot een radicaal nieuw verhaal. Voor een breed publiek zijn zulke wijzigingen wel voldoende om een boek opnieuw te

omarmen, zoals we zagen bij *Charlie and the Chocolate Factory* of bij *Sinterklaas* van Charlotte Dematons: nostalgie blijft daarbij een sterk gevoel, dat ook door hertekende kinderboeken gevoed kan worden.

Bibliografie

- Algemeen letterkundig lexicon.** (2012-). DBNL. https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_05588.php
- ANP / Het Parool.** (2017). 'Bekroond prentenboek niet herdrukt vanwege Zwarte Piet', *Het Parool* (4 december). <https://www.parool.nl/kunst-media/bekroond-prentenboek-niet-herdrukt-vanwege-zwarte-piet~b983235e/>
- Associated Press.** (2023). 'Roald Dahl rewrites: Edited language in books criticised as "absurd censorship."' *The Guardian* (20 februari). <https://www.theguardian.com/books/2023/feb/20/roald-dahl-books-rewrites-criticism-language-altered>.
- Bekkering, H.** (2003). 'Herinnering als canoniek argument. Leve De AFC-ers!' *Literatuur zonder leeftijd*, 17: 118-124. https://www.dbnl.org/tekst/_lit004200301_01/_lit004200301_01_0044.php.
- Blackman, M.** (1996). *Grandma Gertie's Haunted Handbag*. Met illustraties van David Price. London: Heinemann.
- Blackman, M.** (2018). *Grandpa Bert and the Ghost Snatchers*. Met illustraties van Melanie Demmer. Edinburgh: Barrington Stoke.
- Buijnsters, P.J. & Buijnsters-Smets, L.** (2001). *Lust en Leering: Geschiedenis van het Nederlandse kinderboek in de negentiende eeuw*. Zwolle: Waanders.
- Carroll, L.** (1865). *Alice in Wonderland*. Ill. J. Tenniel. London: Macmillan.
- Carroll, L.** (1999). *De avonturen van Alice in Wonderland*. Ill. H. Oxenbury. Vert. S. Engelsman. Haarlem: Gottmer.
- Ceuppens, B.** (2018). 'Inleiding. Pietpraat, prietpraat?' In Ceuppens, B. (red.). *Pietpraat*. Antwerpen: Houtekiet, pp. 7-65.
- Ceuppens, B.** (2019). 'Character Zwarte Piet History,' *Conférence Exit Zwarte Piet*. Bozar, 18 november. https://belgik-mojaik.be/media/dlm_uploads/Belgi%CC%88k-MoJai%CC%88k-Actes-de-la-confe%CC%81rence-Exit-Zwarte-Piet-18_11_2019-Vs1.pdf.
- Debeuckelaere, H.** (2018). "'Omdat het leuk is'". In Ceuppens, B. (red.). *Pietpraat*. Antwerpen: Houtekiet, pp. 193-200.
- De Bodt, S.** (2015a). 'Fiep Westendorp [1916-2004]: Karaktertjes'. In De Bodt, S. (red.). *De verbeelders: Nederlandse boekillustratie in de twintigste eeuw*. 2^{de} druk. Nijmegen: Vantilt, pp. 222-225.
- De Bodt, S.** (2015b). 'Jaren negentig tot 2014: Van illustrator tot beeldmaker. In De Bodt, S. (red.). *De verbeelders: Nederlandse boekillustratie in de twintigste eeuw*. 2^{de} druk. Nijmegen: Vantilt, pp. 273-287.

- De Bodt, S.** (2023). *Springlevend: Hoe klassieke boeken van betekenis veranderen*. Hoorn: Hoogland & Van Klaveren.
- Dematons, C.** (2007). *Sinterklaas*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dematons, C.** (2023). *Sinterklaas*. S.l.: Dematons.
- De Veen, T.** (2023). 'Dematons schilderde de Pieten uit haar Sinterklaasboek over.' *NRC, Cultuur* (16 oktober), p. 10.
- Geerts, S. & Van den Bossche, S.** (2014). 'Never-ending Stories: How Canonical Works Live on in Children's Literature.' In: *Never-ending Stories: Adaptation, canonisation and ideology in children's literature*. Eds. Geerts, S. en S. Van den Bossche. Gent: Academia Press, pp. 5-19.
- Genovesi, I.O.** (2017). 'Illustrator is opmerkingen over Zwarte Piet zat: populair Sinterklaasboek verdwijnt uit de handel'. *De Morgen* (4 december). <https://www.demorgen.be/nieuws/illustrator-is-opmerkingen-over-zwarte-piet-zat-populair-sinterklaasboek-verdwijnt-uit-de-handel~b9d101b1>.
- Geraghty, L.** '(Re-)constructing childhood memories: Nostalgia, creativity, and the expanded world of the Lego fan community'. In Wesseling, E. (red.), *Reinventing Childhood Nostalgia: Books, Toys, and Contemporary Media Culture*. London: Routledge, 2018, pp. 66-83.
- Grimm, J. en W.** (1942). *De sprookjes van Grimm*. Ill. A. Pieck. Vert. M.M. de Vries-Vogel. Utrecht: De Haan.
- Hoffmann, H.** (1845). *De Struwwelpeter*. Berlin: Rütten & Loening.
- Hosay, M. & Joosen, V.** (2022). 'Nieuwe illustraties, een nieuwe vertaling', *Filter*, 29/3: 55-68.
- Joosen, V.** (2017). 'Boeken die nooit af zijn', *De Standaard* (3 februari). <https://www.standaard.be/nieuws/boeken-die-nooit-af-zijn/48212183.html>.
- Joosen, V.** (2008). 'Over kleurige witte visjes en het geslacht van een kangoeroe: Prentenboeken in vertaling', *De Leeswelp*. <https://mappalibri.be>.
- Kümmerling-Meibauer, B.** (2018). 'Introduction: Picturebook research as an international and interdisciplinary field'. In Kümmerling-Meibauer, B. (red.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Londen: Routledge, pp. 1-8.
- Minne, B.** (1999). *Heksenfee*. Ill. C. Cneut. Wielsbeke: De Eenhoorn.
- Minne, B.** (2016). *Heksenfee*. Ill. C. Cneut. Herwerkte uitgave. Wielsbeke: De Eenhoorn.
- Nel, P.** (2017). *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature and the Need for Diverse Books*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Sullivan, E.** (2005). *Comparative Children's Literature*. London: Routledge.
- Peeters, A.** (1958). *De olijke tweeling*. Apeldoorn: De Eekhoorn.
- Peppelenbos, C.** 'Hernieuwde Sinterklaas van Charlotte Dematons maar nu zonder Zwarte Piet', *Tzum* (30 juni). <https://www.tzum.info/2023/06/nieuws-hernieuwde-sinterklaas-van-charlotte-dematons-maar-nu-zonder-zwarte-piet/>

- Rens, A.** (2015). 'Dick Bruna [1927]'. In De Bodt, S. (red.). *De verbeelders: Nederlandse boekillustratie in de twintigste eeuw*. 2^{de} druk. Nijmegen: Vantilt, pp. 244-245.
- Robert, M.-T.** (2018). 'Zwarte Piet – Nègre Piet'. In Ceuppens, B. (red.). *Pietpraat*. Antwerpen: Houtekiet, pp. 145-178.
- Seuss, Dr.** (1957). *The Cat in the Hat*. New York: Random House.
- Schmidt, A.** (1953). *Jip en Janneke*. Ill. F. Westendorp. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Schmidt, A.** (1971). *Pluk van de Petteflet*. Ill. F. Westendorp. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Steinhauser, M.** (2020). 'Illustration Studies'. In Kurwinkel, T. en P. Schmerheim (reds). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: J.B. Metzler, pp. 362-372.
- Van Beek, J.** (2018). 'Engelsmans Alice'. *Filter*. <https://www.tijdschrift-filter.nl/web-filter/vrijdag-vertaaldag/2018/week-40-janne-van-beek/>
- Vanden Bosch, V.** (2020). "'Als je zegt dat je achter Zwarte Piet staat, ben je meteen een racist'", *De Standaard* (28 oktober). <https://www.standaard.be/nieuws/als-je-zegt-dat-je-achter-zwarte-piet-staat-ben-je-meteen-een-racist/47748611.html>.
- Vandersteen, W.** (1949/1973). *De zwarte madam*. Antwerpen: Standaard.
- Wesseling, E.** (2018). 'Introduction'. In Wesseling, E. (red.), *Reinventing Childhood Nostalgia: Books, Toys, and Contemporary Media Culture*. London: Routledge, 2018, pp. 1-16.

