

Colloquium Neerlandicum 14 (2000)

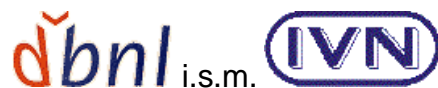
Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum

bron

Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum. Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, Woubrugge 2001

Zie voor verantwoording: http://www.dbnl.org/tekst/_han001200001_01/colofon.htm

© 2007 dbnl



Inleiding

De voor u liggende bundel bevat 33 artikelen die gebaseerd zijn op lezingen die gehouden zijn tijdens het Veertiende Colloquium Neerlandicum, dat van 27 augustus tot 2 september 2000 plaatsvond te Leuven. Keek het Dertiende Colloquium Neerlandicum (Leiden, 24-30 augustus 1997) terug op tweehonderd jaar neerlandistiek, aan het begin van het nieuwe millennium was de blik van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek strak op de toekomst gericht en vooral op de perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw.

Er klinken nogal eens pessimistische geluiden over de toekomst van het Nederlands als cultuurtaal. Wij stellen daar graag enige cijfers tegenover die een optimistischer geluid ondersteunen. Want: de buitenlandse neerlandistiek bloeit als nooit tevoren. Waren er in 1990 454 docenten neerlandistiek werkzaam aan 187 universitaire instellingen buiten het Nederlandse taalgebied, anno 2000 tellen wij 584 docenten en 215 universitaire instellingen. Ook nam in vergelijking met negen jaar eerder het aantal extramurale colloquiumdeelnemers toe met 60%: van 121 naar 193. Het totale aantal deelnemers in 2000 was 327. Voor veel van die collega's was dit de eerste kennismaking met de colloquia, hetgeen wijst op een tweede reden voor optimisme: de internationale neerlandistiek is zich zichtbaar aan het verjongen (met als prettig gevolg een swingend sociaal programma). Al die enthousiaste extramurale neerlandici leveren bovendien opvallend goed werk, hetgeen ook uit deze bundel blijkt. Er is dus niet alleen sprake van een kwantitatieve groei; ook kwalitatief zit de extramurale neerlandistiek in de lift en kan zij zich inmiddels zonder schaamte beschouwen als de evenknie van haar intramurale zuster. Dat was ook duidelijk tijdens de zogenaamde 'Vrije Markt', het gedeelte van het colloquium dat traditioneel open staat voor bijdragen over het eigen werk van de extramurale docenten. De Vrije Markt is in de afgelopen colloquia uitgegroeid tot twee overvolle dagdelen met interessante bijdragen.

Deze bundel heeft zes deelthema's. Hij opent met *De toekomst van ...* waarin vijf (ideale) toekomstperspectieven worden geschetst. Het eerste artikel, van Joop van der Horst, was ook de inspirerende opening van het colloquium. Het beschrijft de veranderende leesgewoontes van de bewoner van het digitale tijdperk in vergelijking met die van de daarvoor liggende eeuwen en stelt dat deze een culturele kentering markeren, die het definitieve einde van de Renaissance met zich meebrengt. Hugo Brandt Corstius' artikel, tevens het sluitstuk van het colloquium, is niet alleen een bijzonder geestige en prachtig geschreven toekomstvisie van het Nederlands, maar biedt tevens een goed onderbouwde argumentatie voor een optimistische kijk op die toekomst. De overige drie artikelen richten zich meer op de toekomst van het Nederlands in het buitenland. Wilken Engelbrecht en Milan Kříž leveren beschouwingen over de levensvatbaarheid van het Nederlands als vak op de universiteit en in het middelbaar onderwijs in hun regio, terwijl Theo Puttemans een nadere uitwerking tracht te geven van het begrip 'actieve woordenschat' en daar conclusies aan verbindt voor de toekomst van de examens van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal.

Dat de toekomst van het Nederlands en de neerlandistiek deels in de digitale media ligt, is buiten kijf. Het colloquium besteedde een hele dag aan het deelthema *Nieuwe technologieën* met lezingen en vooral veel demonstraties van toepassingen van die digitale media voor onderwijs en onderzoek. In het eerste gedeelte van zijn artikel vat Roel Vismans het begrip 'nieuwe technologie' ruim op: ook de boekdrukkunst was ooit een nieuwe technologie. Hij schetst de toepassing van elektronische en digitale technologieën bij het onderwijs Nederlands als vreemde taal in de tweede helft van de 20ste eeuw om vervolgens in te gaan op de inhoudelijke kant van die toepassing en de discussie over de meerwaarde daarvan voor dat onderwijs. Carola Henn sluit hierop aan met een enthousiast relaas van haar praktische ervaringen bij het lesgeven met gebruikmaking van het internet, terwijl Christine Kaspers bijdrage handelt over de compositie en de meerwaarde van internetteksten in vergelijking met klassieke gedrukte teksten. Matthias Hüning laat zien hoe de digitale media in de vorm van tekstcorpora ingezet kunnen worden bij (vergelijkend) taalkundig onderzoek. Hierbij besteedt hij vooral veel aandacht aan 'het grootste corpus van allemaal', namelijk het internet.

Het deelthema *Letterkunde* bevat het grootste aantal bijdragen. In het eerste artikel lichten Arie Jan Gelderblom en Anne Marie Musschoot de uitgangspunten toe van de vanaf 2003 te verschijnen literatuurgeschiedenis, waarvan zij hoofdredacteur zijn. De acht overige bijdragen tonen wat zoal de thema's kunnen zijn van het extramurale letterkundig onderzoek van de komende jaren. In haar bijdrage stelt Henriëtte Louwerse migranten en migrantenschrijvers centraal. Hanny Visser laat zien dat moderne Nederlandse jeugdliteratuur een bijdrage kan leveren aan kennis van het sociaal-culturele leven in Nederland en Vlaanderen. De misdaadroman en de verschillende waardering van dat genre is het onderwerp van de bijdrage van Marianne Vogel. Rolf Wolfswinkel zoekt naar overeenkomsten en verschillen tussen de geschiedschrijving van de Tweede Wereldoorlog en de literaire verbeelding daarvan. Jane Fenoulhet stelt de relatie tussen de historische roman en de bronnen die de auteur heeft gebruikt aan de orde. De (post)koloniale literatuur en de herkomst van daarin voorkomende (voor)oordelen is het onderwerp van de bijdrage van Widjajanti Dharmowijono. Jette Skovbjerg gaat, aan de hand van een interpretatie van een gedicht van Lucebert, in op de spanning tussen de karakteristieken van een tekst en de verwachtingen van de interpreter. Sonja Vanderlinden en Valérie Staïesse sluiten het deelthema *Letterkunde* af met hun bijdrage over *Zwanen schieten* (1997) van Hella S. Haasse, waarin zij veel kenmerken van een postmodernistische tekst aantreffen.

Met *Nederlands als bronnentaal* wordt een gestaag groeiende sector aangeduid binnen het onderwijs Nederlands als vreemde taal, die zich richt op het lezen van originele Nederlandstalige bronnen voor een bepaalde beroepsgroep (vooral historici en juristen). In hun bijdrage schetsen Margriet Moka-Lappia en Hans Groot de opbouw van het curriculum voor Nederlands als bronnentaal in Indonesië. De teksten die hierbij worden gebruikt bestaan uit bronnen van recente datum tot oude teksten uit archieven. In de jaren negentig zijn neerlandici in met name Indonesië actief aandacht gaan besteden aan bronnentaal in onderwijs en (taalverwervings) onderzoek, maar ook in Suriname en Zweden wordt gewerkt met Nederlandse bronnen, zoals blijkt uit de bijdragen van Lila Gobardhan-Rambocus, Bert Paasman en Ingrid Wikén Bonde. Ook bij het ontsluiten van dergelijke historische teksten kan gebruik gemaakt worden van digitale hulpmiddelen, zoals blijkt uit de bijdrage van Piet Verkruijsse die

laat zien hoe intra- en extramurale neerlandici zich aan de hand van een cd-rom kunnen scholen in de omgang met bronnen. Alice van Kalsbeek sluit dit deelthema af met een overzicht van de resultaten van een enquête naar de (behoefte aan) beoefening van Nederlands als bronnentaal. Verder geeft zij suggesties voor de opzet van een cursus Nederlands als bronnentaal.

Het deelthema *Onderwijsmethodologie* is een weerspiegeling van de middag waarop onder leiding van het Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal gediscussieerd werd over contrastiviteit. De volgorde van de lezingen is in de bijdragen van deze bundel aangehouden. Aan de hand van verschillen tussen het Nederlands enerzijds en het Frans en Duits anderzijds pleiten Philippe Hilgsmann en Veronika Wenzel voor meer contrastief onderzoek, waarvan de resultaten het onderwijs ten goede zullen komen. Ludo Beheydt demonstreert vervolgens hoe contrastiviteit praktisch in het onderwijs kan worden toegepast, waarbij hij ook het cultuuronderwijs betreft. Folkert Kuiken vraagt zich in zijn bijdrage af of er een contrast is tussen contrastief onderwijs enerzijds en taakgericht onderwijs anderzijds. Zijn conclusie is dat dit niet het geval is, maar dat het bij het maken van onderwijsmateriaal belangrijker is naar uitdagende en motiverende taken voor studenten te zoeken dan veel aandacht aan contrastiviteit te besteden. René Appel en Alice van Kalsbeek vatten de diverse meningen samen en doen verslag van de discussie die plaatsvond na de drie (korte) lezingen. Eén interessante conclusie uit die discussie is in ieder geval dat het bij het onderwijs Nederlands als vreemde taal soms niet gaat om het contrast tussen de moedertaal en het Nederlands, maar om dat tussen het Nederlands en een al eerder geleerde vreemde taal (vaak Duits of Engels).

Deze bundel sluit af met het deelthema *Tolken en vertalen*. Dit thema biedt twee toekomstperspectieven. Veel extramurale studenten Nederlands gaan na hun studie hun brood verdienen in de groeiende tolk- en vertaalbranche. Aan de andere kant staat de groeiende export van Nederlandstalige literatuur in vertaling. Beide facetten staan met elkaar in verband en hebben repercussies voor het onderwijs. In 'De peren van de kersenboom' geeft Theo Hermans een fascinerend overzicht van de theoretische ontwikkelingen van het literair vertalen, waarna Rudi Wester

de toekomst schetst van de Nederlandstalige literatuurexport die intussen allang de Europese grenzen heeft overschreden. De laatste drie bijdragen zijn meer op de (onderwijs)praktijk gericht. Lut Missinne belicht het gebruik van vertalen bij het literatuuronderwijs, Agata Kowalska schrijft over thematische woordenlijsten en Giuliana Ardito sluit het thema af met een bijdrage over het verschil tussen voorgelezen en voor de vuist gesproken teksten en de gevolgen daarvan voor (student-)tolken.

Het Veertiende Colloquium Neerlandicum was voorbereid door het bestuur (1997-2000) van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek: H. Brems, voorzitter, Leuven en Brussel; A.M. Musschoot, vice-voorzitter, Gent; R.M. Vismans, secretaris, Hull; G.A. Elshout, penningmeester, Den Bosch; A.J. Gelderblom, Utrecht; C. ter Haar, München; G. Janssens, Luik; J. Pekelder, Parijs; L.R.G. Decloedt, Wenen; E. Jansen, Johannesburg; J.E. Koch, Napels; N.E. Larsen, Kopenhagen; J.C. Prins, voorheen New York; L. Suratminto, Jakarta.

De Katholieke Universiteit Leuven heeft het Colloquium gastvrijheid geboden.

De organisatie van het colloquium was in handen van de directeur van de IVN, Marja Kristel, bijgestaan door Marjan Paas, Trees Winter, Frans Manger, Janice Farrell, Ger Veldhuis en Joanne Klumpers.

De tekst van de Handelingen is door Trees Winter bewerkt tot cameraklare kopij.

De redactie

De toekomst van ...

Over de toekomst van het lezen Joop van der Horst (Leuven)

De eerste dag die ik als jonge leraar op een middelbare school begon, en de allereerste les die ik daar moest geven, herinner ik me goed. Een gedenkwaardige dag voor mij, en een gedenkwaardige les. Dat kwam zo. Ik zou invallen voor een zieke leraar. Er was een groot tekort aan leraren, ruim dertig jaar geleden, ik was nog lang niet afgestudeerd, en totaal onvoorbereid op wat me daar te wachten stond. Alle voorwaarden voor een groot fiasco waren dus vervuld. Dat is dan ook niet uitgebleven. Maar voor het zover was, was er die eerste les. Het was een klas van twaalf- en dertienjarigen, en de les moest gaan over Het Woordenboek. 'Het' woordenboek bleek een klein pocketwoordenboekje te zijn. Alle leerlingen hadden dat braaf voor zich liggen op de bank, en zo'n dertig paar ogen keken mij verwachtingsvol aan. Ik had geen flauw idee wat er over dat woordenboekje viel les te geven, maar ik moest iets zeggen; dat was duidelijk. Daarom zei ik: 'Jongens, zoek allemaal eens het woord 'stoel' op in je woordenboek'. Wat er toen gebeurde, zal me altijd bijblijven. Op een enkele uitzondering na, begon de hele klas ijverig te zoeken, beginnende bij bladzijde 1, bij de A, met de vinger langs de kolommen; kolom voor kolom werd onderzocht, bladzijde na bladzijde, op de eventuele aanwezigheid van het woord 'stoel'. Er waren enkele leerlingen die het woord snel gevonden hadden, en uit het raam gingen zitten kijken. Maar de meerderheid was na een minuut of tien niet verder dan de B of de C geraakt.

Wij zijn zo vertrouwd geraakt met een alfabetisch geordend woordenboek, een telefoonboek, een encyclopedie, dat we meestal niet eens meer weten wanneer of waar we dat geleerd hebben. Toch hebben we het allemaal eens ergens geleerd. Het was mij in die eerste les die ik gaf, meteen duidelijk wat ik die kinderen zou kunnen leren.

Ik vertel deze schoolervaring van mij wel eens aan de studenten in Leuven. En ik voeg er dan soms aan toe dat zij waarschijnlijk de laatste

generatie zijn die vlot iets kan opzoeken in een alfabetisch woordenboek. En dat hun kleinkinderen waarschijnlijk met bewondering en verbazing zullen zeggen dat Oma 'met de hand' iets kan opzoeken in een dik woordenboek. Voor zo'n voorspelling is geen speciale zienersgave vereist. De ontwikkeling van de computertechniek zal ons denkelijk binnen enkele jaren het telefoonboek, het woordenboek, en de encyclopedie in digitale vorm leveren. Het gebruik van een papieren woordenboek en van oude encyclopedieën zal wel in zekere mate blijven bestaan, als het werk van specialisten, archivariissen, historici en zo meer; maar de grote massa zal niet meer eigenhandig iets opzoeken in een alfabetisch systeem. Men typt een naam of een woord in, en de computer zal voor ons zoeken. Zo zal het weldra zijn.

De alfabetische ordening is niet altijd zo vanzelfsprekend geweest. Het is een renaissanceverschijnsel.^{1 2} Althans de alfabetisering waarin volledig doorgealfabetiseerd werd, dus ook op tweede letter, dan op derde letter, etcetera. In sommige 15de- en 16de-eeuwse woordenboeken werd het principe van dooralfabetiseren eerst uitgelegd, wat charmant is, maar nadien als overbodig achterwege kon blijven. In de Middeleeuwen werd wel, soms, in zekere mate op de eerste letter gealfabetiseerd. Zo begint bij Maerlant boek II van *Der Naturen Bloeme* met de ezel: wegens het Latijnse woord 'asinus'. Daarop volgen dan echter de 'aper silvestris', wat een wild zwijn is, de 'aper domesticus', de 'alay', de 'anabula', de 'alches', de 'alchune' en de 'ana'. De Middeleeuwen hebben echter geen grote alfabetisch geordende encyclopedieën of woordenboeken voortgebracht. De grote verzamelwerken van toen waren veeleer thematisch geordend: eerst alles over God, dan over de hemel en de engelen, dan over de mens, dan over de dieren en het overige aardrijk, en eventueel iets over wat in de wateren onder de aarde is. Ook bibliotheken waren vaak zo ingericht. Het alfabetische woordenboek en de alfabetische

- 1 Verschillende van de hier te bespreken thema's komen ook aan de orde in Carlo M. Cipolla. (1969). *Literacy and Development in the West*, Londen; A. Gaur. (1984). *A history of writing*, Londen; Henri-Jean Martin. (1994). *The History and Power of Writing*, Chicago/Londen; Alberto Manguel. (1999). *Een geschiedenis van het lezen*, Amsterdam.
- 2 Speciaal over de alfabetische ordening leze men bijvoorbeeld D. Diringier. (1968). *The alphabet; a key to the history of mankind (1948)*, Londen. [Derde druk.]

encyclopedie komen er pas in de Renaissance. Met middeleeuwse ogen bezien vertoont een alfabetisch woordenboek zoals wij dat kennen, een onvoorstelbare chaos. Men moet daarvoor, in scholastieke termen, minstens een beetje nominalist zijn: de woorden houden voor louter woorden en niets meer dan dat, en geen weerspiegeling van de essentie der dingen, zoals de realisten stelden, want dan word je gek van een alfabetisch woordenboek. Maar wij zijn dan ook, vanaf de Renaissance, eigenlijk allemaal min of meer nominalist. Vanaf de Renaissance tot en met De Saussure en zijn *l'arbitraire du signe*, vigeert het nominalisme.

Het tijdperk van de alfabetische ordening, begonnen in de Renaissance, lijkt me ten einde lopen in onze dagen. Het begin van het einde werd overigens al eerder ingeluid. Ik denk dat we daarvoor moeten kijken naar Melville Dewey, die in 1876 zijn Universele Decimale Classificatie lanceerde (UDC).³

Het idee dat de Renaissance stilaan voorbij is, of toch in onze dagen bezig is op te lossen, te vervluchtigen, te verdwijnen, dat idee is niet nieuw. Anderen hebben dat al eens naar voren gebracht.⁴ Bijvoorbeeld door te wijzen op de positie van de klassieken, de Griekse en Latijnse schrijvers, die vanaf de Renaissance prominent aanwezig waren in onze cultuur, in het onderwijs, in de literatuur, tot in de 20ste eeuw. De omgang met de klassieken is in enkele decennia verkruimeld tot iets marginaals. Ik denk dat daar veel waars in steekt. 'Hector' is vandaag de dag voor veel mensen vooral een naam voor een groot uitgevallen hond; 'Hercules' is, geloof ik, het merk van een soort hijskranen. Ook wel bekend uit griezelfilms. 'Ajax' is een voetbalclub, en de 'Danaïden' zijn in de stad waar ik geboren ben bovenal bekend als een korfbalvereniging. Wat ik hier wil doen, is een paar andere veranderingen bespreken, namelijk op het gebied van de taal en het lezen. Verschijnselen die, denk ik, in hun

3 Vgl. J.M. van der Horst. (1979). 'Van organisme naar mechanisme; 1870', in: Marinel Gerritsen (ed.), *Taalverandering in Nederlandse dialecten; honderd jaar dialektvragenlijsten 1879-1979*, Muiderberg. p. 21-35.

4 Bijvoorbeeld F. Boerwinkel. (1974). *Einde of nieuw begin*, Bilthoven. p. 82-119. Eerder al was deze gedachte naar voren gebracht door Nikolaus Berdjajew. (1925). *Der Sinn der Geschichte* en (1927). *Das neue Mittelalter*, en Romano Guardini. (1950). *Das Ende der Neuzeit*.

opkomst als een aspect van de Renaissance gezien kunnen worden, en die met hun verdwijnen al evenzeer als een aspect van de verdwijnende Renaissance te zien zijn. Een daarvan, lijkt me, is de alfabetische ordening.

Waarom dat alfabetiseren nu juist renaissancistisch is, daar kom ik straks op terug. Maar eerst twee belangrijke opmerkingen vooraf. De zaken waarover ik het hier ga hebben, zijn moeilijk en vaak meerduidelig. Ik heb geenszins de pretentie te kunnen zeggen hoe het is. We zien als door een spiegel in raadselen. Ik probeer iets te duiden van wat ik zie, of meen te zien; het is een poging, een essay in de letterlijke zin van het woord; en ik geef mijn veronderstellingen graag voor betere.

Tweede opmerking vooraf: als ik ga zeggen dat bepaalde renaissanceverschijnselen na vijf- of zeshonderd jaar thans weer verdwijnen, en ik hoop dat voor enkele aannemelijk te maken, laat niemand dan denken dat we terugkeren naar de Middeleeuwen. Dat is natuurlijk niet zo. Maar in enkele niet onbelangrijke zaken wordt misschien toch wel een draad weer opgenomen die zeshonderd jaar of daaromtrent is blijven liggen.

In handboeken voor de geschiedenis van het Nederlands wordt bijna altijd wel het werkje van de Gentse drukker Joos Lambrecht genoemd: *Nederlandsche Spellinghe* (1550). Het komt ter sprake omdat het, voor zover bekend, het eerste boekje is over de spelling van het Nederlands. Interessanter is, dat er in de daaropvolgende honderd jaar nog zeer vele volgen. Dat is ook in Engeland en Duitsland zo. En in Italië, waar de Renaissance zich wat eerder vertoont dan in onze contreien, heeft Dante zich al intensief beziggehouden met de spelling van het Italiaans. Het doorbreken van de Renaissance gaat overal gepaard met een intense belangstelling voor spelling.

Joos Lambrecht was een drukker, en dat het juist de boekdrukkers waren die veel hebben gedaan om de spelling te regelen, is niet toevallig. De boekdrukkunst, en de daardoor sterk gegroeide oplagen van de boeken, vergden een regeling van de spelling die in een wat groter gebied bruikbaar was. Kwestie van je afzetgebied zo groot mogelijk te maken.

Maar Dante was er al mee bezig voordat de boekdrukkunst was uitgevonden. Er is dus blijkbaar meer aan de hand.

Dat blijkt als we nagaan hoe men dan de spelling ging regelen. Grondig anders in ieder geval dan in de Middeleeuwen. Middeleeuwse spellingen leunen sterk aan bij de uitspraak. Men geeft de uitspraak min of meer precies weer, met onder andere het gevolg dat men overal anders spelde, en zelfs binnen één tekst niet steeds eender. Renaissancespellingen zijn fundamenteel anders. Het komt erop neer dat een spelling dan veel systematischer en consequenter wordt. Het woord 'paard' bijvoorbeeld wordt voortaan met een 'd' aan het einde gespeld, vanwege het meervoud 'paarden' (en niet meer als 'paart', zoals in de Middeleeuwen, omdat je een 't' hoort). Ook gaat men 'hij wordt' met 'dt' schrijven, vanwege de analogie met 'hij maakt'. In latere termen: men gaat de principes van gelijkvormigheid en analogie toepassen. Ook verdwijnen de middeleeuwse clisisvormen uit de spelling, en schrijft men tussen alle woorden een spatie. De spelling neemt daarmee afstand van de uitspraak. Niet de klanken zijn meer allesbepalend voor de spelling, maar de systematiek. Dat is in het belang van de lezer. De lezer, zo weten we uit 20ste-eeuws onderzoek, de lezer heeft belang bij zulke zaken als analogie en gelijkvormigheid. Het kind dat leert spellen heeft het er misschien wel een beetje moeilijk mee, maar de lezer is er erg bij gebaat. Een min of meer fonetisch geschreven tekst leest niet half zo vlot als een tekst in een systematische spelling. De Renaissance buigt de spelling om ten gunste van de lezer. En dat is eeuwenlang de algemeen aanvaarde basis gebleven voor iedere spelling. Totdat op het einde van de 19de eeuw het tij begint te keren, en iemand als Kollewijn een spellingwijziging bepleit die, voor het eerst, weer dichter bij de klanken komt te staan. En tegelijkertijd gebeurt dat ook in andere West-Europese landen. De eerdergenoemde Melville Dewey bijvoorbeeld, de man van het UDC, heeft zich ook zeer beijverd voor een spelling van het Engels die dichter zou aanleunen bij de uitspraak. En we kunnen vaststellen dat sindsdien eigenlijk iedere spellinghervorming een wijziging beoogde in de richting van de uitspraak. Op het vlak van de spelling zijn we al honderd jaar bezig afstand te nemen tot de Renaissance.

Kollewijn, het zij terzijde opgemerkt, was leraar aan een HBS, een Hogere Burgerschool. Dat is in Nederland een op het einde van de 19de eeuw nieuw schooltype. In dit verband het noemen waard, omdat in de HBS voor het eerst sinds eeuwen en eeuwen, voor het eerst sinds de Renaissance, ontwikkelde mensen worden opgeleid zonder de klassieke talen.

Renaissancespellingen, spellingen die gebaseerd zijn op de principes van gelijkvormigheid en analogie, en met consequent spaties tussen alle woorden, spellingen voor lezers, moeten we zeker zien in samenhang met de boekdrukkunst, zelf niet een van de onbelangrijkste aspecten van de Renaissance. Er komen ook meer lezers. Je zou kunnen zeggen: de lobby van de lezers wordt belangrijk. De boekdrukkunst kwam er niet voor niets. De vraag naar boeken groeit, en omgekeerd stimuleert het aanbod van relatief goedkope boeken een lezerspubliek. Zeker, het zal nog enkele eeuwen duren, tot in de 19de eeuw, voordat West-Europa massaal, ja 'kamerbreed' zal lezen; maar ook al in de 16de en 17de eeuw zijn lezen en schrijven niet meer de uitzonderlijke bezigheid van een kleine groep.

Men ging ook op een andere manier lezen. Van Augustinus is bekend dat hij en zijn tijdgenoten zich verbaasden over Ambrosius, toen bisschop van Milaan, dat deze kon lezen zonder dat je het hoorde.⁵ Ambrosius las zoals wij ook lezen, maar de middeleeuwer niet. De modale (lezende) middeleeuwer las hardop, hij sprak de woorden uit die hij las; hij hoorde ze, letterlijk, terwijl hij las. Er zijn uit de Middeleeuwen meer van zulke stille lezers als Ambrosius bekend. Maar het waren uitzonderingen; daarom weten wij ervan. Men ging pas massaal stillezen in de Renaissance. Waardoor de overgang van een spelling die dicht aanleunt bij de uitspraak (de middeleeuwse manier), naar een spelling die afstand neemt tot de uitspraak (de renaissancemanier) al een stuk begrijpelijker wordt.

Een rechtstreeks gevolg daarvan was, dat het leestempo sterk toenam. Stillezen gaat veel vlugger dan hardop lezen. Zeker in combinatie met een duidelijker 'gedrukte' bladspiegel en een spelling die aan de belangen van de lezer tegemoetkomt.

5 De betreffende passage bij Augustinus is te vinden in zijn *Confessiones VI*, 3. Voor discussie over de geschiedenis van het stillezen, zie de belangrijkste titels in Manguel (1999, 370).

Ik waag mij niet aan toekomstvoorspellingen met betrekking tot het boek. Daar wordt al genoeg onzin over beweerd. Ik zou niet durven zeggen dat boek en krant in de concurrentieslag met de computer en de televisie het onderspit zullen delven. Ik weet het gewoon niet, en kan daar niets zinnigs over zeggen. Wel kunnen we vaststellen dat het boek, eeuwen en eeuwen onbetwist de marktleider, ruwweg sedert 1500, sinds het einde van de 20ste eeuw, voor het eerst, serieuze concurrentie heeft gekregen. En dat de gemiddelde West-Europeaan vandaag de dag 43 minuten per dag leest, en circa twee uur per dag televisie kijkt. Ik geef deze cijfers voor wat ze waard zijn. Maar je houdt je adem in.

De uitvinding van de bril, dat staat wel vast, heeft plaatsgevonden rond 1300, in Italië.⁶ Uiteraard, is men geneigd te zeggen. De leesbril wel te verstaan, want de bril voor veraf is er pas veel later gekomen. De allereerste leesbrillen zijn van ongeveer 1300. Inderdaad een uitvinding. Het vergrootglas bestond al eerder, en was misschien al bij de oude Grieken bekend: bergkristal of beryllium (vandaar ook het woord bril) dat een beetje bijgeslepen werd, en (belangrijk!) eeuw na eeuw op het boek of manuscript werd gelegd. De uitvinding van de bril is eigenlijk onthutsend eenvoudig: het vergrootglas werd naar het oog toe gebracht. Dat is eigenlijk alles. En dat gebeurde in Venetië; wat helemaal niet zo ver verwijderd is van de plaats waar Giotto terzelfder tijd met zijn fresco's over het leven van Sint Franciscus voor het eerst het perspectief in de schilderkunst introduceerde. Over het verband tussen het een en het ander zou nog veel te zeggen zijn, maar dat is voor een andere keer. Voor vandaag enkel de notitie dat de bril, dat handige renaissance-instrumentje bij uitstek, in de tweede helft van de 20ste eeuw, voor het eerst, een geduchte concurrent heeft gekregen in de contactlens. De oogoperatie ter verbetering van het gezichtsvermogen, is overigens al van het einde van de 19de eeuw, waarmee we onmiddellijk de naam van de Nederlandse hoogleraar Franciscus Donders (1818-1889) verbinden.

6 Over de uitvinding van de bril: E. Bourgeois. (1923). *Les bésicles de nos ancêtres*, Parijs; Gerhard Kühn en Roos Wolfgang. (1968). *Sieben Jahrhunderte Brille*, München/Düsseldorf (= Deutsches Museum, Abhandlungen und Berichte 36, Heft 3).

En wat lezen de mensen zoal, in die voor lezers zo sterk verbeterde spelling, in die duidelijke gedrukte boeken, en als het nodig was met een bril op hun neus? Niet zelden de bijbel. Het was ook het allereerste boek dat Gutenberg drukte, 42 regels op een pagina. En het is tot op de dag van vandaag het meest gedrukte boek. Een moeilijk boek, een weerbarstig boek, een hopeloos weerbarstig boek. Dat dat nu juist zo'n bestseller moest worden!

De middeleeuwse kerk vond het ook een moeilijk boek. Te moeilijk eigenlijk voor een gewoon mens. Niet te begrijpen zonder uitvoerige commentaren en uitleggingen van kenners, geleerden, theologen en kerkvaders. De gewone man, die trouwens veelal zelf niet lezen kon, kreeg vanaf de preekstoel wel te horen wat relevant voor hem was. Betrekkelijk weinig was dat. Maar ook de kenners, de geleerden, de theologen vonden het een moeilijk boek. Er waren commentaren, en commentaren op commentaren, en kritische aantekeningen bij weer andere commentaren. Een groot deel van de middeleeuwse geleerdheid, de theologie en de wijsbegeerte voorop, maar ook de wetenschappen, waren in feite uitlegging, interpretatie en commentaar op de bijbel. Hoe zou een gewoon mens, zelfs als hij had kunnen lezen, op eigen gelegenheid daarin de weg weten?

Dat verandert radicaal ten tijde van Maarten Luther. Luther was in dit opzicht misschien niet de eerste, en stellig niet de enige, maar wel een van de meest bekende, die van mening was dat een gewoon mens wel degelijk de bijbel kon lezen en verstaan. Hij vertaalde de bijbel in het Duits, en voor en na verschijnen er sedert de 16de en 17de eeuw bijbelvertalingen zoals de King James-vertaling en de Nederlandse Statenvertaling, allemaal vanuit dezelfde gedachte: laat iedereen zelf de bijbel lezen. Dat kan! In protestantse kringen heeft dit effect sterker gewerkt dan in katholieke, maar ook daar is het wel min of meer doorgedrongen.

En wat zien we tegen het einde van de 20ste eeuw? De situatie is complex. Enerzijds is het lezen van de bijbel door de ontkerkelijking zeer sterk afgenomen. Simson, Jozua en koning David, tot diep in de 20ste eeuw bekende verschijningen in de literatuur, de iconografie en het hele westers gedachtegoed, zijn in enkele decennia nagenoeg onbekend

geworden, en in quizvragen al net zo moeilijk als Hector, Hercules die ook wel Herakles heette en de Danaïden. Om nog maar te zwijgen van Malchus die tijdelijk een oor moest missen, Bileam met zijn sprekende ezel, en Sadrach, Mesach en Abednego in de vurige oven.

Maar voor ons onderwerp van vandaag is eigenlijk veel interessanter om te zien wat er gebeurt met het bijbellezen bij diegenen die zich niet hebben laten ontkerkelijken. Daar heb je enerzijds de fundamentalisten, die hun bijbel lezen zoals hun vaders het deden: gewoon lezen wat er staat, al noemden we het toen nog geen fundamentalisten. En anderzijds, in de hedendaagse theologie, de toonaangevende kringen zowel in de protestantse kerken als in de rooms-katholieke kerk en bij een ruime meerderheid van het gewone kerkvolk: daar is de bijbel sinds enkele decennia ineens weer een erg moeilijk boek, een weerbarstig boek, een hopeloos weerbarstig boek. Eigenlijk niet zomaar leesbaar. Alleen met kundige commentaren, en met vergelijking van vele interpretaties, moeizaam toegankelijk, en altijd onzeker. Wat dat betreft is de kerk, katholiek en protestant in roerende eendracht, terug bij de situatie van vóór Luther. Het vertrouwen in een eenduidige, voor elkeen te bevatten bijbel, is weg. Het is er gekomen ten tijde van de Renaissance, en het is verdwenen in onze dagen.

Wat hier van de bijbel gezegd is, geldt, dunkt me, voor veel middeleeuwse teksten. Middeleeuwse teksten zijn vaak 'moeilijk': gelaagd, interpreteerbaar op verschillende niveaus, vol symbolen, metaforen, allegorieën, verwijzingen naar en toespelingen op en parallellen met andere teksten, altijd vatbaar voor meerdere interpretaties. Nooit heeft men 'de' interpretatie, laat staan met zekerheid, gevonden. 'Moeilijk' is natuurlijk een subjectief begrip; misschien moeten we zeggen: moeilijk voor de renaissancemens. De renaissancetekst, en dat zijn in feite alle teksten tot in de 20ste eeuw, de renaissancetekst is namelijk wezenlijk anders: principieel eenduidig. Ik generaliseer, dat besef ik terdege. Maar toch: de renaissancetekst lijkt me essentieel anders dan de middeleeuwse tekst. Natuurlijk kan ook een renaissancetekst moeilijk zijn, maar het is een ander soort moeilijkheid. Voortgezette studie is dan geboden, in de zekerheid dat er onder alle problemen een strekking, de bedoeling van de

auteur, 'de' interpretatie verscholen ligt. En dat die gevonden kan worden.

Men hoeft geen aanhanger te zijn van mensen als Derrida, of hem zelfs maar te kunnen lezen (ik bijvoorbeeld kan dat niet), een klein beetje kennis van de literatuurwetenschap of de semiotiek of de taal filosofie is al voldoende, of maar gewoon de boekenbijlage van een goede krant geregeld te lezen, kortom: het zal u niet ontgaan zijn dat we over de interpretatie van teksten tegen het einde van de 20ste eeuw opvattingen hebben die dichter staan bij die van de Middeleeuwen dan bij die van de Renaissance. De bedoeling van de auteur, 'de' interpretatie van een tekst, wie geen vreemdeling is in dit Jeruzalem, zal er niet meer over spreken. Ook in dit opzicht is de Renaissance in de 20ste eeuw tot een einde gekomen.

En zoals men naar de bijbel heeft gekeken en naar andere teksten, zo keek en kijkt men naar de natuur. Het typische renaissancegeloof dat de natuur te kennen is, te begrijpen en te doorgronden, basis van alle exacte wetenschappen, lijkt eveneens voorbij. Waar men in de 19de eeuw nog het ongeschokte vertrouwen had eens alles te doorgronden ('Geef ons de tijd en we zullen het allemaal ontdekken'), daar zullen nu weinig geleerden die opvatting nog delen. Terwijl de stroom wetenschappelijke ontdekkingen voortgaat, neemt tegelijkertijd de scepsis toe over wat men dan ontdekt. Een samenhangende en consistente theorie over alles, dat zit er niet meer in. Ook het boek der natuur is weer een erg moeilijk boek geworden.

Middeleeuwse boeken zijn voor het merendeel in het Latijn gesteld. Het Latijn was de taal van het christelijke westen, voor alles wat maar enigszins boven plaatselijke belangen uitkwam. Natuurlijk waren er voor dagelijks gebruik ook de volkstalen. Maar zelfs dat woord in het meervoud is al een misleidend anachronisme. Want die zogenaamde volkstalen waren absoluut geen onderscheiden talen, doch een continuüm van dialecten. Zelfs de grens tussen Germaans en Romaans was veel minder scherp dan we zoveel eeuwen later soms geneigd zijn te denken. Wij onderscheiden, retrospectief, Middelnederlands en Middelhoogduits, Oudfrans, etc., maar men beseft vaak te weinig dat zo'n verdeling gezien is door een

latere bril. In de Middeleeuwen was er het Latijn, en een weinig gedifferentieerde baaierd van volkstaal. De onderscheiding komt pas later. De zogenaamde 'opkomst van de volkstalen', het belang dat men er dan aan gaat hechten, een vaak genoemd renaissanceverschijnsel, leidt ertoe dat men de individualiteit en de eigenheid van allerlei dialecten of talen gaat benadrukken. Dat zien we begin 14de eeuw al bij Dante in Italië, en bij ons in de Lage Landen slaat het toe in de 16de eeuw. In plaats van het continuüm worden de verschillen vooropgesteld. Vooral door de zogenaamde standaardisering worden de verschillen, om niet te zeggen: de contrasten, stevig in de verf gezet. Belangrijk omdat men zich juist met zijn taal wenste te profileren. Compleet met alle nationalistische gevoelens die daarmee gepaard gaan. Die heb je trouwens in zekere mate nog steeds. Het Europa van de ene taal (het Latijn) maakte plaats voor het Europa van de vele talen.

Een van de gevolgen daarvan was een grote vraag naar woordenboeken. Alfabetische woordenboeken. En die verschijnen dan ook, vanaf de 15de en 16de eeuw, in een gestaag groeiende stroom. De relatie tussen enerzijds woordenboeken en anderzijds de Renaissance is geen ontdekking van mij. Anderen hebben daar al op gewezen. De relatie tussen het feit dat het juist alfabetische woordenboeken zijn enerzijds, en het veldwinnend nominalisme anderzijds, daar heb ik nog nooit iets over gelezen. Toch meen ik dat dat verband er zeer zeker is. En van belang niet alleen voor het begrijpen van de Renaissance, maar ook voor het begrijpen van onze eigen tijd.

Het liefst zou ik hier nu wat dieper ingaan op dat nominalisme uit de scholastieke tijd. Dat zou mooi zijn. Maar het zou ons te ver voeren; ik moet vertrouwen op ieders algemene ontwikkeling. Het komt er, zeer kort gezegd, op neer dat er op het einde van de Middeleeuwen een filosofische discussie gevoerd wordt over de realiteit van algemene begrippen, zoals dier, boom, tafel. Aan de ene kant stonden de realisten, die in het voetspoor van Plato iedere boom zagen als een afschaduwing van 'de' boom, waarbij aan die Platoonse boom meer realiteit werd toegekend dan aan een concrete boom hier in de straat; anderzijds de nominalisten die enkel de concrete boom in de straat reëel noemden, en de overkoepeling waardoor we ze allemaal 'boom' noemen, louter een kwestie van

woorden. Het zal u duidelijk zijn dat het Europa van de vele talen, waar dus overal een ander woord voor 'boom' werd gebruikt, bevorderlijk was voor het nominalistische standpunt. De verscheidenheid in woorden voor hetzelfde begrip onderstreepte als het ware de onbelangrijkheid van het woord. Of laat ik zeggen: de toevalligheid ervan, de willekeurigheid.

Nu denk ik niet dat het nominalisme de oorzaak was van het alfabetiseren van de woordenboeken, maar ik denk wel dat het een noodzakelijke voorwaarde ervoor was. Vanuit realistisch standpunt leidt de alfabetisering tot een te schrijvende chaos.

Intussen is het voor iedereen duidelijk dat we momenteel weer hard op weg zijn naar één taal. Het Engels vervult in de wetenschap, de internationale handel en de industrie in toenemende mate de rol die het Latijn in de Middeleeuwen speelde. Ook in dat opzicht lijkt er een einde te komen aan een periode, een fase, die in de Renaissance begonnen is.⁷

Al met al heb ik nu meer over het verleden dan over de toekomst van het lezen gezegd. Ik vind dat vanzelfsprekend. Belangrijker dan 'mijn' idee daarover is namelijk dat de discussie over de toekomst van het lezen in het juiste kader wordt geplaatst. Wat je daarover leest of hoort is meestal op zo weinig gebaseerd, of denkt in zo korte termijnen, dat het mijns inziens weinig hout snijdt. Wie iets over de toekomst van het lezen wil zeggen, zal daarvoor eerst de geschiedenis van het lezen moeten nagaan, en het eigentijdse lezen begrijpen. Ik ben overigens de eerste om toe te geven dat het ook dan een hachelijke zaak is om toekomstverwachtingen uit te spreken.

De opkomst en neergang van de alfabetische ordening en van de bril zijn natuurlijk niet van onmiddellijk belang voor ons lezen. Maar hun geschiedenis is, dunkt mij, wel symptomatisch voor verschuivingen die veel dieper gaan. Veranderingen in de wijze waarop we onze spelling regelen, raken de zaak al meer. Onder andere als het gaat om het leestempo. Nogmaals: ik denk niet dat we terugkeren tot de middeleeuwer die zijn teksten hardop las. Maar de gedachte dat binnen afzienbare tijd de

7 Over opkomst en neergang der zogenaamde standaardisering, zie J. en K. van der Horst. (1999). *Geschiedenis van het Nederlands in de twintigste eeuw*, Den Haag/Antwerpen. p. 409-415.

computer teksten voor ons zal verklanken, is niet vergezocht. Er wordt tenminste wereldwijd in de spraaktechnologie hard aan gewerkt. En de consequentie zal onontkoombaar zijn: het tempo waarin we de tekst tot ons nemen, zal daardoor sterk dalen. En als ik zie hoe op dit moment het overgrote deel van het internet Engelstalig is, dan valt niet te verwachten dat over enige tijd de sprekende computer ineens veeltaliger zal zijn.

Mede daardoor zullen de scherpe grenzen tussen de verschillende zogenaamde standaardtalen weer afnemen (die tendens is trouwens al hard bezig, zoals u weet); en de rol van de huidige standaardtalen, al of niet wat diffuser geworden, zal ook weer afnemen. Maar dat soort dingen kan wel lang duren.

Nog meer tot de kern komen we als we zien naar onze omgang met de eigentijdse literatuur. De gelaagdheid, de veelkantigheid ervan, de parallellen, de verwijzingen en toespelingen, de citaten, [...], men kan zonder overdrijving stellen dat de notie *hyperlink* niet is opgekomen op het internet, maar eerder al in de literatuur. De computer heeft het alleen maar gemechaniseerd. Maar met hetzelfde effect, want de tekst wordt eindeloos. En niemand kan meer zeggen wat 'de' bedoeling was van de auteur, of 'de' interpretatie.

En als ik als taalkundige nog een linguïstische verwachting mag uitspreken: ik verwacht dat er binnen afzienbare tijd een theorie zal opduiken waarin het onderscheid tussen vorm en betekenis (signifiant en signifié) radicaal zal afgewezen worden. De woordvorm, die lege doos, die zich dan weliswaar goed alfabetisch laat ordenen, maar die verder door zijn arbitrair karakter eigenlijk volstrekt oninteressant is; en de betekenis waar men, in isolement, nooit goed greep op gekregen heeft. Ik verwacht dat men daarmee komaf zal maken. Daar kan je op wachten.

Ik zei het al, mijn eerste schreden in het middelbaar onderwijs waren niet erg succesvol. Zacht gezegd. Het was een puinhoop. En na twee maanden heb ik mij dan teruggetrokken, nog juist voordat de rector van de school mij dat advies kwam geven.

Ik kan mij niet herinneren of ik toen al, bijvoorbeeld naar aanleiding van die eerste les, nadacht over de toekomst van het lezen. Waarschijnlijk

niet. Maar ik weet wel zeker dat 'als' ik er toen over nagedacht zou hebben, dat sombere gedachten waren geweest. Zoals bijna iedereen, met beide benen in de renaissancecultuur staand, deze ontwikkelingen met zorg gadeslaat. Maar hoe langer ik erover nadenk, hoe minder reden ik daarvoor zie. Ik vind het eigenlijk wel een mooie ontwikkeling.

De toekomst van het Nederlands Hugo Brandt Corstius (Parijs)

Wie buiten de muren Nederlands mag doceren, komt nog eens ergens. Tien jaar geleden sprak ik uw Amerikaanse collega's toe op de, nog steeds zeer calvinistische, campus van Grand Rapids, Michigan. En nu sta ik in de kerk van Sint-Jan-de-Doper in Leuven. Hier ontmoette vijfhonderd jaar geleden een onbekende landgenoot, Erasmus, mijn oudstadgenoot Adriaan die het nog tot paus zou schoppen. Erasmus zucht in de *Gemeensame Tsamenspraken*: 'Wat hebben wij nu in Leuven te doen waar so veel verckens tegen ons *gnorten* (gnorten = knorren, Latijn *obgrunniunt*)'. Maar in 1639 roept Van Born: 'Loven is een oude bloem, Jeugdoms was, en wijsheydts roem'.

Dat heb ik uit het *Woordenboek der Nederlandsche Taal*, dat Leuven 422 keer noemt en dat, bijvoorbeeld, in het Leuven van een eeuw geleden de volgende woorden situeert:

1904: Hij is naar Leuven gaan *voozen* (Claes, vozen = temmen).

1906: De stadsarchivaris heeft de heer Van der Lubbe vervolgd wegens *letterdiefte* (= plagiaat).

1907: Hoe dikkens moet gij *vertijperen* rijende langs de ijzeren weg naar Leuven (vertijperen = overstappen).

Je kunt, hoe oud je ook bent, elke dag weer iets over het Nederlands leren!

Taalgenoten! U bent 'expat', om dat aardige woord maar te gebruiken, of in ieder geval: u verkeert veel temidden van ex-pats. Waar Nederlands wordt gedoceerd, daar zijn groepjes Nederlandse ex-pats, die graag, en veel, en getalenteerd, over hun patria klagen. Toen ik in 1983 een jaar in Minneapolis verbleef heb ik zo'n ex-pat, die al een halve eeuw niet meer in Holland was geweest, en die klaagde dat van zijn belastinggeld de Hollandse abortus en euthanasie werden betaald, toegebeten: 'Nee, van mijn belastinggeld en ik geef het er graag voor'.

Veel klagen zij over de verloedering, de versloffing, de achteruitgang van het Nederlands zoals zij zich dat uit vroeger jaren herinneren. Op een avond in 1991 zette ik voet aan wal in Curaçao en werd onmiddellijk besprongen door een schrijver met een grote hoed, Boelie van Leeuwen, die een hoofdartikel uit de *Nieuwe Rotterdamse Courant* meedroeg waarin alle woorden door felle rode strepen onleesbaar waren gemaakt: 'Kunt u daar niets tegen doen?'

Maar wat zij niet weten, die klagers buiten Nederland, is dat het ook in Nederland, en ik neem aan in België niet minder, één grote klaagzang is. Charivarius kon zijn onbegrijpelijke afkeer van 'vanaf' en 'vanuit' tenminste nog wel sprekend en grappig onder woorden brengen. Maar wie, om een voorbeeld te noemen, leest hoe Jan Kuitenbrouwer deze weken klaagt over woordcompressie (alsof die niet in alle talen en alle tijden wordt uitgeoefend op woorden en zelfs zinnestelsels die je veel gebruikt) en over de verkeerde uitspraak van de 'r' of de 'g', die verstijft van zoveel onkunde en domheid. 'Alsjeblieft' en 'alstublieft', dat zijn toch prachtige zinscompressies, waar onze leerlingen veel van kunnen opsteken.

Het is nu al zover dat het, helaas ook in het beschaafde Nederland voorkomende, racisme zijn weg naar de oppervlakte vindt door het klagen over het Nederlands van die jeugdigen die de pech hebben dat hun ouders niet in Batavia of Amsterdam maar in Turkije of Marokko geboren werden, alsof niet altijd en overal jeugdigen er een eer in scheppen een eigen taaltje te maken waar de ouderen zich aan ergeren.

Er is, laat ik het maar direct verklappen, over de Nederlandse taal niets te klagen. Nooit in de geschiedenis is er door zoveel mensen Nederlands gesproken als nu. En dat komt niet eens door onze vruchtbaarheid, maar door onze immigranten. Kon je vroeger in bepaalde Franse dorpjes zomers veel Hollands horen van vakantiegangers, nu klinken onze klanken de hele zomer in menig Turks of Berbers dorp, van vakantiegangers in hun oude land.

Taalgenoten! Het oudste gevonden Nederlands kent u allemaal, het werd door een Vlaming in Engeland in een boek geschreven.

Abent omnes volucres nidos inceptos nisi ego et tu quid expectamus nunc
 Hebban olla vogala nestas hagunnan hinase hic enda thu wat unbidan
 we nu

De Smet meende dat de Nederlandse eerste pennenvrucht een kerkelijke oorsprong had - de auteur was inderdaad een monnik, want hij kon schrijven. Van Ginneken hield het voor liefdesverlangen - de auteur was waarschijnlijk jong, want je werd toen niet oud. Maar Caron heeft het bij het rechte eind als hij het als taalspel diagnosticeert. Wist u trouwens dat het woord 'taalspel' nergens in het WNT - niet bij de samenstellingen met 'taal-', maar ook verder nergens - voorkomt?

Ik wil Carons diagnose nog verrijken: volgens mij gaat het hier niet alleen om een kunstige parallellie tussen Latijn en Nederlands, maar ook om een pangram, waar alle letters in gebruikt worden, zoals schrijfmachineprobeerders die tikken. Wie de zinnen onder elkaar ziet, zie hiervoor, merkt op dat ze even lang zijn.

Het oudste Nederlands was dus een taalspel. En het nieuwste Nederlands ook. Kinderen van immigranten hebben een uiterst creatieve kijk op het Nederlands. Jacomine Nortier heeft in Utrecht de straattaal van jeugdigen bestudeerd zoals René Appel dat in Amsterdam doet. Op het schoolplein en in de tram (allo's fietsen minder en dus kan ik ze heerlijk afluisteren in tram en bus, waar ze vaak naar elkaar moeten roepen) hoor je de fraaiste vondsten. Nortier beschrijft de geheimtaal met de omgedraaide lettergrepen, dat veel lijkt op het Franse Verlan, en natuurlijk op de geheimtaal van de IJmuidense vissers. Zolang er kinderen geboren worden, zal het Nederlands nooit in saaiheid en verveling sterven.

Het Algemeen Beschaafd Nederlands (ABN), dat verdwijnt. Jan Stroop zei het acht jaar geleden al: de dialecten convergeren en geven op wat ze van elkaar scheidt, terwijl de standaardtaal divergeert door steeds meer elementen uit allerlei -lecten, niet alleen dia- maar ook socio-, op te nemen. Het Algemeen Beschaafd was altijd een abstractie, een arrogante abstractie, zoals de officiële mode, de euro en het huwelijk dat zijn. Veel mensen denken dat dialecten afgedwaalde, versleten, foutieve afleidingen zijn van het ABN. Maar het is natuurlijk andersom: er waren talen die wij dialecten noemen, al lang voor er een ABN werd gepostuleerd. Dat zei Stroop in 1992 toen men werkelijk dacht dat het Verenigd Europa zijn intree ging doen. Nu denken we dat 2002 het beslissende jaar is. Laat ons hopen dat er altijd zo'n jaartal in de toekomst ligt.

Taalgenoten, Laat Honderd Nederlandsen Bloeien! Ik noem ze op:

Er is Kaaps en Paaps,
 Zaans en Lijnbaans
 Maarns en Baarns,
 Vlaams en Haags,
 Plaáát en Antilliaans.
 Er is Popie en Jopie,
 Pop-taal en NOS-spraak,
 Pijptaal en neusspraak,
 P-taal en buikspraak,
 Pottentaal en Potentaal,
 Rap en Pep.
 Er is Stadsfries en verliefds,
 Rimburgs en Limburgs,
 Kwetter en Tetter,
 Turbo en disco,
 Uitheems en Boheems.
 Er is Berbice en Sabaans, om maar twee eilanden in De West te noemen
 Er is Jiddisj en Jordaans,
 Petjok en Marols,
 Westvloms en Zeeuwsvloms,
 Mokums en Mestrèchts.
 Er is Normaal (= Achterhoeks-Twents) en Cairo (als Edgar nog leeft),
 Er is jeugdtaal en misjmasj,
 Bekakt en Bergoens,
 Veluws en Alzheims,
 Urks en Murks,
 Yups en Tubbietups
 Er is Affrikaans en Moffrikaans,
 Opperlands en Opsterlands,
 Vrouwentaal en nictentaal, 'nicht' is de vertaling van het Franse 'tante',
 niet het Duits voor 'niet',
 dieventaal en doventaal,
 Namibisch en Koeterwaals.
 Er is Javindo en Surinaams,
 Bommeltaal en Kamagurks,

Kalverstraats en Kudelstaarts,
 Skepi Dutch en Double Dutch,
 Black Dutch en Yellow Dutch.
 Er is adeltaal en bajestaal,
 Kolummerlands en Laagwatersrands,
 Antwerps en Rjottejdams
 Kokkiaans en Hegeliaans.
 Er is gezinstaal en jagerstaal,
 Voetbaltaal en Boekentaal,
 Welzijntaal en Hosseltaal,
 Acteurstaal en verpleegsterstaal.
 Soldatentaal, wordt zeldzaam, en mannentaal mag eigenlijk ook niet.
 Er is Hypercorrect en dronkemanstaal,
 Ubach-Overworms en Groenstraatbargoens,
 Neger-Hollands en Pseudo-Oud-Hollands,
 Hooghaarlemmerdijks en Westwellingswerfs,
 De Tale Kanaän en Belgisch Beschaafd.
 Nederlands is de geheimtaal van travestieten in Djakarta,
 van scholieren in Duinkerken,
 van kunsthistorici in Kyoto,
 van scheepsbouwers in Sint-Petersburg,
 van tabakstelers in Sumatra,
 van historici in Yale.

En dan heb ik me tot honderd Nederlandsen beperkt. Want het aantal dialecten wordt bepaald door het aantal dialectonderzoekers. Stel, u bent burgemeester van Bimburg. Bimburg? Nooit van gehoord! Daar moet u als burgemeester wat aan doen. U geeft een forse studiebeurs aan een van Bimburgs slimme zonen. En zie: vijf jaar later ligt er een dikke dissertatie over het Bimburgs op de bibliotheken van alle universiteiten ter wereld en op het internet. Bimburgs in het kader van het Limburgs, of in oppositie tot het Bimbelebonts.

Soms vrees ik dat de dialectologen het te bruin bakken. Neem het woord 'zonen'. Je zou denken: twee keuzes voor de beginmedeklinker, 'z' en 's', twee klinkers, een 'oo' of een 'eu', dan komt altijd dezelfde 'n' en ten slotte een meervoudsuitgang 'en' of 's'. Dat geeft $2 \times 2 \times 2 = 8$ mogelijkheden, en die zijn er ook allemaal.

Naast *zonen* heb je *zoons* in Hulst, *zeunen* in Goes, *zöns* in Winterswijk (Wénteswiks), *zuuns* in Urk, *soanen* in Friesland, *soons* in Amsterdam, *seunen* in 't Bildt, *sins* op West-Terschelling. In Hasselt zijn het *zeen*, en in Katwijk aan Zee: *jonges*.

Dan kan de geneticus-colonist Plasterk wel in het Buitenhof geestig gaan bewijzen dat Fries geen taal is, omdat, zo redeneert hij, wij hem verstaan als hij een stukje Fries voorleest, maar daar is natuurlijk niets mee bewezen.

Raar dat een bioloog, die aan al die miljoenen nauwelijks te onderscheiden bloempjes aparte namen wil geven, nu Fries en Nederlands op één hoop gooit. Dat komt omdat hij meent dat talen er zijn voor de communicatie. Ja, daarvoor is één taal natuurlijk het beste. Maar de toren van Babel bewijst dat wij naast communicatie nog iets heel anders met taal willen: fijn in ons eigen kringetje praten, anders praten dan in het buurdorp, lekker talen leren, ons vermeien in de verscheidenheid der talen en taaltjes, zoals een bioloog geniet tussen zijn bloemen.

Vlamingen! Hou toch op u te schamen voor uw vorm van Nederlands. Denk niet dat wij daarom lachen. Ik lachte Johan Anthierens, God heeft zijn ziel, uit, toen hij mij vroeg om voor zijn prachtblad *De Zwijger* elke week de fouten van het vorige nummer te bespreken.

Nederlanders! Hou toch op met u kwaad te maken over elk nieuw woord. 'Doei' (dat ik in 1950 al verrast in Noord-Holland hoorde) was erg fout, en is nu alweer ingehaald. Cornelis Verhoeven heeft in zijn *Herinneringen aan mijn moedertaal* ontroerend geschreven over zijn taaljeugd in Brabant, maar hij vergist zich deerlijk - Deerlijk, stadje van de hongersnood van Conscience, met de onvergetelijke zin:

Mijn man en mijn klein Siesken zijn gisteren nacht van honger gestorven;

hunne lijken liggen nog onbegraven in onze woning.

Verhoeven vergist zich deerlijk als hij klaagt dat het onderscheid tussen mannelijke en vrouwelijke woorden 'later bij willekeurig decreet afgeschaft is'. Nee, Doctor Cornelis, de ministers zouden zulke decreten wel willen uitvaardigen (in de constitutie van de Taal-Unie stond aanvankelijk dat die de spelling en de syntaxis zou gaan regelen, normaliseren en voorschrijven, maar de syntaxis is onopvallend geloosd, en zelfs de

spelling is niet voor eeuwig vastgesteld), maar de ministers weten dat ze niet gehoorzaamd zouden worden.

Eerst, Cornelis Verhoeven, verdwenen ten Noorden van Noord-Brabant (ja, Nederlanders noemen grootmoedig, of juist irredentisch, onze Zuidelijke Provincie 'Noord'-Brabant), eerst verdwenen in Noord-Noord-Brabant de geslachten, en daarna kwam er een minister met een onnodig decreet.

Verhoeven is trots dat hij dat verschil tussen de seksen vanzelf weet, maar dat is hier in Leuven niets bijzonders. Ik weet ook van elk Nederlands woord of het met 'de' of 'het' gaat, maar ik ben daar niet trots op.

Geen autoriteit kan een woord uit een taal verwijderen. Mussolini probeerde het met 'Lei', het Italiaanse 'U' en Stalin met 'mijnheer', maar zo gauw hun politieke sneefden, bleken die woorden kerngezond te zijn gebleven. Enkelen kunnen een woord invoeren: Simon Stevin schonk ons 'wiskunde', Pieter Corneliszoon Hooft 'verzoekschrift', Hugo de Groot 'roerende goederen', Multatuli 'buitenissigheid', Koot en Bie 'doemdenken' en Wim T. Schippers 'gekke'.

Taalgenoten! De menselijke spraak is een prachtige uitvinding, zoals de vogelspraak dat is, maar zij heeft tekortkomingen zoals de vogeltalen die hebben: je kan alleen spreken tot iemand die dichtbij is, en tot iemand die er op hetzelfde ogenblik is. Je geluiden zijn in een oorzwenk vervlogen. Mensen die verder in de ruimte of tijd staan bereik je niet met spraak. Daar werd wat op gevonden: het 'schrift'. De mieren doen het met geur, wij kozen het gezicht.

Vijfduizend jaar geleden kwam het schrift, een prachuitvinding, maar met tekortkomingen: je kan een brief maar één keer opschrijven, dus je hebt slaven of monniken nodig om meer exemplaren te maken. Daar werd wat op gevonden: de 'boekdrukkunst'.

Het boek werd vijfhonderd jaar geleden in dit deel van de wereld geperfectioneerd. Het boek is een prachuitvinding, maar het heeft een tekortkoming, die het van taal, en schrift, heeft geërfd: alles staat lineair achter elkaar, terwijl je vaak middenin een boek zou willen kijken, bijvoorbeeld naar de 422 voorkomens van 'Leuven' in het WNT, of naar een zin waarvan alle woorden de letter 'n' bevatten - zie de zin die ik daareven van Conscience aanhaalde. Daar werd wat voor uitgevonden: de computer of de 'compactdisc' of hoe de toekomstige en definitieve

elektronische vorm van boek, schrift, taal, ook zal heten. Mij beviel het woord 'compactdisc' omdat we nu eindelijk een woord hadden van elf letters met een 'c' in het midden en 'cees' aan de beide uiteinden. Zo'n elfletterwoord als 'abracadabra' bestond voor alle letters ('verlovbriev', 'weeduwvrouw', schreef Huygens) maar niet voor 'l' en 'c'. In 1934 maakte Lips de 'lipssleutel', met 'ellen' aan de uiteinden en een 'l' in het midden en nu hebben we de 'compactdisc'.

De laatste uitvinding heeft weer nadelen: het moeten meesjouwen van de hardware. Die zal in ons lijf worden ingebouwd en in 2100 bezitten we met een chipje achter het oor de ideale taal, met ingebouwde telefoon, voorlezer, antwoordmachine, dicteermachine, boekdrukker, en cd-lezer.

Taalgenoten! Kent u het wurmpje *Caenorhabditis Elegans*?

Het is een heel klein wurmpje, dat u niet kunt doodtrappen, want het schuilt genoeglijk in de minuscule spleetjes van uw voet of schoenzool. Het bezit weliswaar een mond en een gat, maar slechts duizend cellen. En al die cellen zijn precies bekend! Het wurmpje *C. Elegans* heeft geen enkel belang, maar de biologen hebben het dier uitverkozen om hem eens heel precies, tot de laatste chromosoom van de kleinste teen, en tot in zijn intiemste gewoontes van liefhebben en eten, te beschrijven.

Kent u het werelddeel IJsland? Veel ijs, veel land, veel stoom, veel lava, maar geen enkele kikker, trein, boom, vlinder, soldaat, en geen letter 'z' De IJslanders vormen een homogeen volk - weinigen willen daarheen emigreren - maar stevige bijbels waar voorin hun hele voorgeslacht in is opgeschreven. Zij hebben geen bomen, maar wel stambomen. Nu heeft een Amerikaans consortium van geleerden en zakenlui voorgesteld om van alle IJslanders het DNA te bepalen en van de begraven IJslanders ook. Niet omdat IJslanders zo bijzonder zijn, maar omdat het voor DNA-geleerden nuttig is zo'n compleet eiland genetisch in de vingers te hebben.

Nuttig, misschien, voor biologie en geneeskunde, zulke complete beschrijvingen. Maar ik heb een ander voorstel. Wat zou het mooi zijn als de gezamenlijke wereldlinguïstiek ertoe zou kunnen komen om eens één taal geheel te beschrijven. Niet alleen een grammatica en een woordenboek en een uitspraak-cd'tje, maar compleet, met alle elfletterwoorden van een bepaald type, met alle lettergreepatronen, met alle syntactische patronen, met elk gebruik in literatuur en document van elk woord, door

de gehele tijd en de gehele ruimte heen, met alle onlogische variaties, met alle 'fouten' en eigenaardigheden.

Dat is een onderneming die op een eeuw valt te schatten en het zal dus noodzakelijk zijn om ons tot een enkele taal te beperken. Welke taal zullen we nemen? Net zoals bij C. Elegans is er een zekere willekeur, maar de kleinheid was daar een voordeel, en net zoals bij IJsland kan er een bepaalde voorkeur zijn vanwege de verleidelijke overzichtelijkheid. Welke taal zullen we nemen als exemplarische taal? Laat mij hier een objectief antwoord op geven.

Het kan natuurlijk geen zeer grote taal zijn, als Chinees of Engels of Spaans of Hindi. Die zijn te zeer versplinterd, en gunnen elkaar bovendien het licht in de ogen niet. Ook de kleine talen, negenennegentig procent van de zesduizend talen op aarde, vallen af. Ze zijn incompleet, hebben vaak geen schriftelijke getuigenissen, of er zijn eenvoudig te weinig sprekers van.

We komen ten slotte uit op een paar talen die ieder door zo'n vijftieng miljoen sprekers gesproken worden, en die ieder zo'n eeuw of acht bestaan. Om praktische redenen willen we een taal die al een groot woordenboek heeft, en een grote grammatica, en een grote literatuur. Er is maar één kandidaat die hieraan voldoet: u raad het [...] maar ik kwam er via een strikt objectieve redenering. Misschien had ik over het hele voorstel mijn mond gehouden als de keus op Hongaars of Fins was gevallen.

Het WNT heeft veel tekortkomingen, maar vergelijk het eens met de ons omringende talen: de *Grand Robert* in het zuiden heeft tien delen, tienduizend pagina's, tien miljoen woorden Franse tekst, de *Oxford English Dictionary* in het westen heeft twintig delen, twintigduizend pagina's, twintig miljoen woorden Engelse tekst. Het *Deutsches Wörterbuch* van de broeders Grimm in het oosten heeft dertig delen, dertigduizend pagina's, dertig miljoen woorden Duitse tekst, maar het *Woordenboek der Nederlandsche Taal* heeft veertig delen, veertigduizend pagina's, veertig miljoen woorden tekst.

Iedereen ter wereld zal nu begrijpen dat, zoals de C. Elegans het ideale wormpje was om een levend wezen te beschrijven, en zoals IJsland het ideale land was om de genen der bevolking te beschrijven, het Nederlands de ideale taal is om uitputtend en totaal te beschrijven.

Taalgenoten! Is, als straks mijn voorstel door de linguïstische wereld is geaccepteerd, de toekomst van het Nederlands verzekerd? Welnee, daar heeft het niets mee te maken. Latijn en Grieks zijn ook gedurende eeuwen, zo volledig als het kon, bestudeerd, maar niemand spreekt die klassieke talen meer, al denken Italianen en Grieken misschien van wel.

C. Elegans kan, beschreven of niet, door een virusje uitgemoord worden, IJsland kan met al zijn genetische bewoners in een vulkaanrater verdwijnen, dus totaalbeschrijving is geen garantie op eeuwig voortbestaan.

Een eeuw geleden zei Oscar Wilde dat het moeilijk is om te voorspellen, vooral als het om de toekomst gaat. Velen hebben hem dat, zonder bronvermelding, nagezegd. Maar de toekomst van het Nederlands in de nu begonnen eeuw is niet moeilijk te voorspellen.

In het jaar 2100 zal misschien de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek niet meer bestaan, en de monarchie, en de verkoudheid, en de biefstuk en de zonnebril, en u en ik, maar ik denk dat behalve deze kerk, ook de Nederlandse taal zeker nog zal bestaan. Die taal zal door meer sprekers gesproken worden dan thans het geval is. Dat komt niet door onze vruchtbaarheid maar door de niet-opdrogende stroom van immigranten. Kwamen al die immigranten uit één land, dan zou het gevaar bestaan dat zij hun taal tot de taal van Nederland maken. Maar hoe moeten Koerden, Marokkanen, Surinamers en Kroaten elkaar verstaan? Toch zeker door de Nederlandse taal!

Er zijn Nederlanders die heel verontwaardigd roepen dat wie in Nederland wil wonen, onze taal moet leren. Je kan ze horen denken: daar zijn ze te stom voor. Alsof Berbers en Turks makkelijker zijn dan Nederlands! Maar de nieuwe inwoners van Nederland zullen, om aan elkaar te kunnen verdienen, en om hun kinderen een goede baan te laten krijgen, vanzelf, uit zichzelf Nederlands leren, zoals de opeenvolgende golven immigranten dat in de Verenigde Staten hebben gedaan.

Zeker: wij zullen tweetalig of zelfs drietalig worden, maar daar is niets tegen. Hetzelfde wonder dat maakt dat een baby in een paar jaar zijn moedertaal beheerst, maakt dat dezelfde baby in een paar jaar twee of drie talen beheerst. We zien dat al in Californië met de hispaanse immigranten en we zien het in India.

Erasmus sprak hier vijfhonderd jaar geleden liefst Latijn. In 1800 sprak de heersende klasse Frans. In 1900 dreigde Duits de overhand te krijgen

en nu vreest men voor het Engels. De Engelse dreiging is nu 55 jaar oud, en verder dan hooguit duizend uit het Engels overgenomen woorden heeft het niet geleid. Hoeveel duizenden woorden namen wij al niet over uit het Frans, het Antwerps, het Duits, het Jiddisch en het Maleis? De structuur van het Nederlands, de klanksystematiek, de morfologie en de syntaxis, en de massa van de woordvoorraad is niet wezenlijk veranderd. Dat houden we nog met gemak een eeuw vol.

Natuurlijk zal in de hogere regionen van Europa één taal het als bestuurstaal gaan winnen. Velen wedden op Engels, maar vlak Duits en Frans, en mogelijk Russisch, niet uit. Vaak kun je horen dat in die ontwikkeling het Hollands zal afzakken tot een taaltje voor het gezin, de kroeg, de straat, de lagere school, de poëzie, de liefde. Alsof dat niet precies de plekken zijn waar het echte leven zich afspeelt! Tot over honderd jaar, taalgenoten, dan zult u zien dat ik gelijk heb.

Vooruitzichten voor de extramurale neerlandistiek als praktisch vak in Centraal-Europa¹

Wilken Engelbrecht (Olomouc)

In het decennium sinds de val van de Muur heeft de neerlandistiek in Centraal-Europa een stormachtige groei doorgemaakt. Waar de 23ste *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten* van de IVN in 1989 in Centraal-Europa nog veertien vakgroepen met in totaal 33 medewerkers telde, zijn er in de nieuwste - 28ste uitgave - van 2000 liefst 27 vakgroepen met in totaal 107 medewerkers opgenomen. Vrijwel een verdubbeling dus van het aantal vakgroepen en een verdrievoudiging van het aantal docenten. Op dit moment wordt er alleen in Albanië, Bosnië en Macedonië geen Nederlands gedoceerd.² Een duidelijk succes voor de Nederlandse Taalunie die sinds 1993 een actief ondersteuningsbeleid in deze regio voert.

Toch is het niet alleen rozengeur en maneschijn. Tijdens het regionaal colloquium te Bratislava in mei 1999 stipte Jerzy Koch het probleem aan van het onduidelijke image van de extramurale neerlandistiek.³ Op het Ceepus-colloquium, dat in november 1999 in Wenen plaatsvond, is er vervolgens een poging gedaan naar een eigen gezicht te zoeken. Een nadere beschouwing van de vakgroepen geeft aan waar de schoen wringt:

- 1 Deze bijdrage is bedoeld als discussiestuk. Centraal-Europa is gedefinieerd als het gebied behorende tot het CEEPUS-programma. Dit *Central European Exchange Programme for University Studies* is in 1995 georganiseerd door Oostenrijk en omvat op dit moment de volgende landen: Bulgarije, Hongarije, Kroatië, Oostenrijk, Polen, Roemenië, Slovenië, Slowakije en Tsjechië. Tot Centraal-Europa worden in dit artikel ook Albanië, Estland, Joegoslavië, Letland en Litouwen gerekend.
- 2 De gegevens zijn op basis van de lijsten van de IVN, waarbij de auteur zich ervan bewust is dat die steeds de stand op het moment van de redactiesluiting weergeven. Vacatures zijn geteld als niet-bezette posten.
- 3 Jerzy Koch. (2000). 'Relaties tussen extramurale en intramurale neerlandistiek in cultureel perspectief', in: *Neder-L*, 0007.a, 11 juli.

lectoraten met eventueel een bijvakstatus zijn in de meerderheid⁴, elf vakgroepen hebben een hoofdvakstatus, waarvan er maar twee - Wrocław en Boedapest (ELTE) - een zelfstandig instituut zijn.⁵ Van de veertien door twaalf personen bezette hoogleraarposten zijn er zeven in Polen, waarvan zes bij slechts twee universiteiten. Buiten Polen hebben maar drie universiteiten eigen hoogleraren, drie beschikken over gasthoogleraren en drie hoofdvakinstellingen hebben geen hoogleraar.⁶

Een nadere blik op de curricula, die we sinds kort kunnen vergelijken,⁷ roept twee vragen op. De eerste is de door Nederlanders vaak gestelde vraag: welke beroepsperspectieven hebben Centraal-Europese neerlandici? De tweede, die daarmee nauw verbonden is luidt: kan de Centraal-Europese neerlandistiek op eigen benen staan ná het ondersteuningsprogramma van de Taalunie dat in 2002 eindigt?

Het antwoord op de vraag naar beroepskansen houdt verband met de veranderde rol van de universiteiten in Centraal-Europa. Vóór 1989 was het onderwijs van kleinere West-Europese talen meestal beperkt tot de hoofdstedelijke universiteiten. Ook de researchmogelijkheden waren uiterst miniem.

- 4 Bijvakken: Bulgarije - Sofia; Estland - Tallinn; Hongarije - Boedapest (TU); Litouwen - Vilnius; Polen - Poznań; Roemenië - Timișoara; Tsjechië - Brno.
Lectoraten: Joegoslavië - Belgrado; Kroatië - Zagreb; Letland - Riga; Oostenrijk - Graz; Polen - Krakau, Lublin, Sosnowiec, Toruń; Slovenië - Ljubljana.
- 5 Zelfstandige instituten: Hongarije - Boedapest (ELTE); Polen - Wrocław.
Vakgroepen met hoofdvak: Bulgarije - Veliko Târnovo; Hongarije - Boedapest (KGRE), Debrecen; Oostenrijk - Wenen; Polen - Warschau; Roemenië - Boekarest; Slowakije - Bratislava; Tsjechië - Olomouc, Praag.
- 6 Eigen hoogleraren: Bulgarije - Veliko Târnovo (Bagrelia Borisova); Oostenrijk- Wenen (Herbert van Uffelen); Polen - Lublin (M. Kaczmarkowski), Warschau (Jan Czochralski, Axel Holvoet, Zofia Klimaszewska), Wrocław (Stefan Kiedroń, Norbert Morciniec, Stanisław Prędoła); Tsjechië - Praag (Přemysl Janota).
Gasthoogleraren: Hongarije - Boedapest (KGRE, mw. A.A. Sneller), Debrecen (Herbert van Uffelen); Tsjechië - Olomouc (Stefan Kiedroń), Praag (Guy Janssens).
Geen hoogleraar: Hongarije - Boedapest (ELTE); Roemenië - Boekarest; Slowakije - Bratislava.
- 7 Gegevens op basis van Julia Sommer (red.). (2000). *Colloquium Curriculum Neerlandistiek in Midden-Europa in het jaar 2000*, Wenen.

De val van de Muur in 1989 bracht behalve academische vrijheid, en in het kielzog daarvan de genoemde grote opbloei van de neerlandistiek, ook een nieuwe dictatuur: die van het geld.

Met uitzondering van Oostenrijk en Slovenië zijn de Centraal-Europese landen niet in staat hun academici een redelijk salaris te garanderen, en sinds 1989 zijn die er in lokale koopkracht meestal fors op achteruitgegaan, ook vanwege de prijsstijgingen in de Centraal-Europese hoofdsteden. Vandaar dat maar weinig afgestudeerden het zich kunnen veroorloven bij de universiteit te gaan werken. De personele bezetting is daarmee de achilleshiel van de neerlandistiek: in het vak werken vooral jonge vrouwen en moedertaalsprekers, wat de continuïteit van de vakgroepen niet ten goede komt. Jonge vrouwen gaan met zwangerschapsverlof, verhuizen naar de woonplaats van de partner en ook de moedertaalsprekers worden geconfronteerd met prijsstijgingen tot een (bijna) West-Europees niveau, waartegen de maandelijkse suppletie van de Taalunie van f 1.250 niet opweegt. Velen vertrekken dan ook weer na relatief korte tijd. Moedertaalsprekers zijn bovendien meestal in de laagste rang ingeschaald en kunnen vaak bij gebrek aan kennis van de landstaal niet meedoen aan het plaatselijke academische debat. Deze combinatie is funest voor het lokale aanzien van het vak.

Tijdens het eerdergenoemde Ceepus-colloquium bleek dat er in Centraal-Europa voornamelijk twee soorten neerlandistiek bestaan: lectoraten met een taal cursus naast hoofd- of bijvakken met een min of meer klassiek filologisch georiënteerde studie Nederlands, soms aangevuld met elementen vertalen en cultuurkunde, Afrikaans en/of Fries.

Het aanbod van de lectoraten bestaat uit cursussen voor geïnteresseerden. Op die groep zijn ook de meeste van de taalmethodes gericht. Deze veelal eenmanslectoraten liggen bij bezuinigingen logischerwijs als eerste onder vuur. De mutaties in de IVN-gidsen van de afgelopen tien jaar leggen daarvan duidelijk getuigenis af.

Op universiteiten met hoofdvakfaciliteiten is de situatie anders. Deze bieden in principe een curriculum aan dat vergelijkbaar is met dat van de intramurale neerlandistiek. Met een filologisch georiënteerde studie is de afzetmarkt echter beperkt tot de wetenschap, de culturele sector en eventueel literair in combinatie met gewoon vertalen. Het voor het serieus bedrijven van wetenschap benodigde materiaal kunnen de meeste

Centraal-Europese vakgroepen zich over het algemeen niet permitteren. Hierdoor, en door het ontbreken van dagelijks contact met levend Nederlands, heeft de extramurale neerlandicus een achterstandpositie ten opzichte van de intramurale. Er verschijnen dan ook maar zelden publicaties van Centraal-Europese neerlandici in Nederlandse en Vlaamse periodieken. Dit bedreigt, omdat Centraal-Europese universiteiten in toenemende mate de wetenschappelijke 'output' van medewerkers registreren, tevens de mate waarin het vak ook in de eigen Centraal-Europese regio serieus genomen wordt.

Waarom gaan studenten in Centraal-Europa het vak Nederlands studeren? Een vorig jaar gehouden rondvraag in de regio geeft het volgende resultaat, in volgorde van afnemend belang:

1. Ze willen tolk of vertaler van zakelijke en technische teksten worden en verwachten in het bedrijfsleven dan wel in de diplomatie een baan te vinden.
2. Wegens interesse in de Nederlandstalige cultuur en om literaire teksten te vertalen. Hiermee is de verwachting van werk als literair vertaler, in de uitgeverwereld of als gids verbonden.
3. Uit wetenschappelijke interesse en omdat het een goede combinatie vormt met een tweede hoofdvak (veelal Engels of Duits), die de kansen op een interessante baan vergroot.
4. Sociale contacten in Vlaanderen of Nederland.

Welk type studie ontbreekt in de regio vrijwel volledig? Een praktisch georiënteerde, marktgerichte studie die na relatief korte tijd een goede kans op een baan in het bedrijfsleven biedt. Deze studie zal vooral op tolken en vertalen moeten zijn gericht. Het toenemend aantal contacten tussen Centraal-Europa en de Europese Unie zal onvermijdelijk professionalisering van het tolk- en vertaalkvak en verzwaring van de eisen met zich meebrengen. De potentiële afzetmarkt is daarbij niet zozeer die van grote Vlaamse en Nederlandse concerns die in Centraal-Europa zijn vertegenwoordigd, want de communicatie van de lokale dochterbedrijven met het moederconcern verloopt meestal in het Engels en ter plekke in de landstaal. De afnemers zijn vooral te vinden bij het midden- en kleinbedrijf dat sinds een jaar of twee bezig is zich in Centraal-Europa te oriënteren. Omdat het hierbij om allerlei verschillende kleinere opdrach-

ten gaat, moet de neerlandicus over een brede taalkennis beschikken en daarnaast liefst ook nog eens redelijk Engels en Duits of Frans plus wat regionale talen kennen. Dit is ook de achtergrond van de keus die in Olomouc is gemaakt om vanaf 2000/2001 ook een apart, strikt praktisch programma aan te bieden. Binnen de filologische studie hebben zakelijk Nederlands en economisch vertalen al een tijdje een vaste plaats. Overigens blijkt uit het project *Zakelijk Nederlands*⁸ dat in bredere kring in deze richting wordt gedacht.

Betekent dit dat we onze filologische studies maar moeten opheffen? Zeker niet. Wel moet de wetenschappelijke positie van het vak in Centraal-Europa worden verstevigd en ook moeten daar de beroepskansen voor onze afgestudeerden worden vergroot. Bij de eigen vakgroep is immers het aantal plaatsen voor afgestudeerden zeer beperkt. Wat te doen?

Allereerst zullen we ons moeten realiseren, wat een afgestudeerde neerlandicus-filoloog in het eigen land kan doen. De banen zijn potentieel te vinden in het onderwijs, als vertaler of in de culturele sector. De twee laatste sectoren zijn al een flink aantal jaren afnemers van neerlandici, maar aan het scheppen van banen in het onderwijs is in de regio tot nog toe weinig gedaan. Een mogelijkheid vormen de vele stedenbanden met Nederland en Vlaanderen. Behalve dat tolken en vertalen ook hier een rol speelt, kunnen deze wederzijdse contacten een impuls vormen voor het invoeren van Nederlands als facultatief vak op de middelbare school en daarmee tevens een relatief groot aantal banen opleveren, zeker als lukt om de handelsacademies erbij te betrekken.⁹ Dit vereist uitbreiding van de mogelijkheid om een pedagogische aantekening te behalen, die nu slechts bij drie vakgroepen bestaat.¹⁰ Tevens kan daarmee de status van

8 Dit project is, op instigatie van de Taalunie, uitgevoerd door het James Boswell Instituut, de Weense vakgroep en enkele andere regionale vakgroepen.

9 Om een idee te geven: in Tsjechië zijn er ongeveer zeventig middelbare scholen bij een partnerschapsproject betrokken. Daarnaast zijn er nog eens zo'n veertig handelsacademies. Daarmee is het aantal 'potentiële' banen (ze bestaan nog niet!) vergelijkbaar met de situatie voor bv. classici in Nederland.

10 Een specifieke leraarscomponent tijdens of na de studie wordt aangeboden in: Hongarije - Boedapest (KGRE), Roemenië - Boekarest, Tsjechië - Olomouc. Op enkele Hongaarse gymnasia van vooral protestantse signatuur wordt Nederlands aangeboden, in Tsjechië kan het vak vooralsnog alleen in Olomouc op school worden geleerd. Voor Roemenië is de situatie mij niet bekend.

de universitaire studie worden verhoogd, omdat op termijn voorkennis van het Nederlands kan worden gevraagd.

Verbetering van de wetenschappelijke positie van het vak vereist vooral een betere verankering in het lokale universitaire aanbod. Hoe dat kan, heeft de Weense vakgroep laten zien: het meest succesvolle 'humanities' programma van Ceepus is het door Herbert van Uffelen opgezette programma Neerlandistiek en Slavische talen/Finno-Oegristiek. Door als het ware mee te liften op de moedertalen van de Centraal-Europese landen is er een studentenmobiliteit van behoorlijke omvang op gang gekomen. Bij onze eigen universiteit heeft dit programma ook rechtstreeks bijgedragen tot de verbetering van de positie van het vak. Verstevigen van de positie betekent ook het grijpen van kansen waar die zich voordoen. Voorbeelden hiervan zijn het symposium dat door de vakgroep te Wrocław in 1998 is georganiseerd ter gelegenheid van het 350-jarig jubileum van de Vrede van Westfalen¹¹ en het symposium dat in 2000 door de vakgroep te Olomouc wordt georganiseerd ter gelegenheid van de opening van de aartsbisschoppelijke collectie Vlaamse Hollandse meesters.¹² Dergelijke evenementen brengen de neerlandistiek onder de aandacht van bv. regionale kunsthistorici en de regionale pers en kunnen zo het vak effectief propageren.

Het samenwerken met andere vakgroepen bij de eigen universiteit is van levensbelang voor het vak. Het schept de mogelijkheid om samen beurzen aan te vragen, die weer eigen afgestudeerden aan althans tijdelijk wetenschappelijk werk kunnen helpen en die ook voor de broodnodige regionale publicaties zorgen. Samenwerking verstevigt ook de eigen positie op de faculteit.

De genoemde mogelijkheden in de commerciële sector, het onderwijs en het onderzoek kunnen een voldoende instroom van studenten garanderen. Daarmee kan een relatief sterke staf worden opgebouwd én onderhouden.

- 11 *Silezië- de Nederlanden: Gouden Eeuw 1550-1650* (tentoonstelling 28 oktober-29 november 1998). Catalogus: Stefan Kiedroń en Patrycja Poniątkowska (eds.). (1998). *Śląsk-Niederlandy. Złoty wiek 1550- 1650. W 350-tą rocznicę Pokoju Westfalskiego*, Wrocław.
- 12 *Emblematica et Iconographia. Themes in Painting and Literature of the Low Countries from the 16th to the 18th Century*, Olomouc, 7-9 december 2000.

Vanuit een geconsolideerde positie kan een vakgroep vervolgens ook functioneren als evenwaardige partner bij grensoverschrijdend neerlandistisch onderzoek. Dit zal over het algemeen op contrastief linguïstisch en lexicaal, eventueel ook cultuurhistorisch gebied liggen, gebieden waarop de extramurale neerlandici over kennis beschikken die intramuraal minder aanwezig is. Met andere woorden: eerst moet de neerlandistiek in de eigen regio worden gestabiliseerd en geprofessionaliseerd, voordat zij aanspraak kan maken op intramurale erkenning.

Ten slotte de vraag over de financiële toekomst van de Centraal-Europese neerlandistiek. Nog in 1991 was het officiële beleid van de Taalunie gericht op het afbouwen van subsidies aan docentschappen.¹³ Gelukkig is de financiële input van de Taalunie in Centraal-Europa sinds 1993 juist fors verhoogd. Toch is het oorspronkelijke idee om extramurale neerlandici te leren op eigen benen te staan niet zo slecht. In verband daarmee een paar punten ter overweging:

1. Van groot belang is de vergroting van de 'commitment' van de faculteiten. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van financiering buiten het Taaluniebudget. Moedertaalsprekers zijn ter plekke van belang als ikinstrument van het dagelijks Nederlands voor studenten, maar ze komen alleen, als ze een redelijk salaris krijgen. Misschien is het een idee om in het kader van het Erasmusprogramma met intramurale vakgroepen af te spreken dat ze extramurale vakgroepen adopteren en steeds een driejaarlijks lectoraat voor hun rekening nemen dat naar Oostenrijks voorbeeld met een gewoon intramuraal salaris van zo'n drieduizend gulden bruto wordt beloond. Dergelijke financiering is vooral een kwestie van politieke wil.
2. Het aldus vrijkomende Taaluniegeld¹⁴ kan worden besteed voor een overgangsregeling voor de lokale jonge neerlandici. Zonder hen blijft de Centraal-Europese neerlandistiek een marginale academische

13 Vgl. H. Brugmans. (1991). *Een veel te bescheiden viooltje. De Nederlandse Taalunie 1986-1990*, 's-Gravenhage: NTU. p. 73.

14 Op basis van de IVN-lijst zijn er in 2000 in totaal 32 moedertaalsprekers in de regio werkzaam. Een deel daarvan kan echter geen aanspraak maken op de suppletie van de Taalunie of wordt uit andere middelen gefinancierd. Naar mijn inschatting wordt ongeveer de helft deels door de NTU gefinancierd, wat betekent dat op basis van het voorstel een bedrag van ongeveer 225.000 gulden, ofwel ongeveer 20.000 gulden per hoofdvakfaciliteit vrij zou komen.

hobby, zonder toekomst. Op dit moment willen jonge tweedetaalsprekers wel bij de universiteit gaan werken, maar zij kunnen het zich financieel niet veroorloven. Elke hoofdvakinstelling zou een salarissuppletie voor jonge medewerkers moeten krijgen, tegen aantoonbare baangarantie van de faculteit.

3. Vergroting van de 'commitment' in het algemeen door naar Europees model te vergen dat tegenover Taalunie-inbreng een inbreng van bv. minimaal 10-25% van dat bedrag van de lokale kant staat. Dat lijkt met ondersteuning van de ambassades bij de onderhandelingen haalbaar. Zo krijgen boeken- en projectsubsidies een veel groter effect en worden de faculteiten gedwongen om te beslissen of ze het vak neerlandistiek ook echt willen.
4. Ten slotte moeten er ook effectieve sancties worden gecreëerd. Nu gaat de verantwoording van subsidies vaak via de vakgroefhoofden en/of moedertaalsprekers. Maar deze maken het beleid niet en worden vaak op de meest onverwachte momenten voor voldongen feiten gesteld. De verantwoording zou bij de faculteitsbesturen moeten liggen, waarbij niet nagekomen gedane beloften worden afgestraft met verlaging of in het ergste geval stopzetting van de subsidie.

Bibliografie

Brugmans, H. (1991). *Een veel te bescheiden viooltje. De Nederlandse Taalunie 1986-1990*, 's-Gravenhage: NTU. p. 73.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (1989). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXIII - december, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (1992). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXIV - juni, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (1994). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXV - september, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (1996). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXVI - juni, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (1998). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXVII - mei, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. (2000). *Lijst van docenten in de neerlandistiek aan extramurale universiteiten en ledenlijst IVN*, Nr. XXVIII - mei, Den Haag/Woubrugge: NTU/IVN.

Koch, Jerzy. (2000). 'Relaties tussen extramurale en intramurale neerlandistiek in cultureel perspectief. Een pleidooi voor een nieuwe verstandhouding', lezing gehouden bij het regionaal colloquium neerlandicum te Bratislava op 28 mei 1999 en elektronisch gepubliceerd in: *Neder-L* op 11 juli (artikel 0007.12).

Kiedroń, Stefan en Patrycja Poniatowska (eds.). (1998). *Śląsk-Niederlandy. Złoty wiek 1550-1650. W 350-tą rocznicę Pokoju Westfalskiego*. Catalogus, Wrocław.

Sommer, Julia (ed.). (2000). *Colloquium Curriculum Neerlandistiek in Midden-Europa in het jaar 2000. 12 en 13 november 1999, Wenen, Wenen*: Institut für Germanistik/Nederlandistik.

Bijlage 1: Faciliteiten neerlandistiek in Centraal-Europa



**Bijlage 2: Aantallen docenten Nederlands in Centraal-Europa, verdeeld
in NT2 sprekers en moedertaalsprekers**



Invoering van het Nederlands als gymnasiaal vak in Tsjechië: problemen, praktijkervaringen, vooruitzichten Milan Kříž (Olomouc)

In deze bijdrage wil ik ingaan op mijn ervaringen bij het invoeren van Nederlands als facultatief vak op het Slovanské gymnázium in Olomouc. Eerst zal ik iets vertellen over de school zelf en over de motivatie van de directie om met dit project te beginnen. Dan komen de gebruikte methode *Spreken is zilver...* en de motivatie van de leerlingen ter sprake. Ten slotte ga ik nog even kort in op de vooruitzichten van het Nederlands als extramuraal vak op de middelbare school in Tsjechië.

Het Slovanské gymnázium in Olomouc (hierna: SGO)

Het Slovanské gymnázium is het oudste Tsjechischtalige gymnasium van Moravië en werd gesticht in 1866. Het behoort tot de meest prestigieuze middelbare scholen van de regio.¹ Op dit moment zijn er ongeveer 1.050 leerlingen, verdeeld over drie studietypes. De school heeft een lange traditie van talenonderwijs. Zo is een van de studietypes bijvoorbeeld een aparte afdeling met Franstalig onderwijs. Een relatief hoog percentage van de eindexamenkandidaten gaat aansluitend studeren. In Tsjechië is dit niet vanzelfsprekend, omdat de scholieren na hun eindexamen nog eens een toelatingsexamen moeten doen voor de universiteit en het aantal studieplaatsen zeer beperkt is. Voor Nederlands wordt bijvoorbeeld elke zevende student toegelaten.

1 M. Tichák. (1997). *Vzpomínky na starou Olomouc*, Olomouc. p. 77-84.

Motivatie voor de invoering van het Nederlands op het SGO

In 1993 gingen Olomouc en het Nederlandse Veenendaal een stedenband aan. Van begin af aan was het SGO als actief lid bij deze band betrokken als partner van het Christelijk Lyceum Veenendaal (hierna: CLV). Op den duur voelde de directeur van het SGO, dr. Vladimír Zicháček, behoefte om Nederlands als keuzevak aan zijn leerlingen aan te bieden, zodat zij beter inzicht zouden krijgen in de Nederlandse cultuur. Bovendien sloot dit plan goed aan bij de traditie van de school op het gebied van het vreemdetalenonderwijs. Hij wendde zich daarom tot Wilken Engelbrecht die namens de universiteit eveneens in het stedenplatform Olomouc-Veenendaal zat, met het verzoek om een cursus Nederlands op het Slovanské gymnázium te organiseren. Op basis van wederzijdse discussies ontstond het idee om hier een pilotproject van te maken. Als vrijwillige docenten functioneerden studentes uit de hogere jaren van de universitaire studie Nederlands, namelijk Eva Toufarová (1995-1997) en Marie Hrachovcová (1997-1998). In het schooljaar 1998/99 werden de lessen overgenomen door een jonge Nederlandse collega, drs. Mariska Venema.

In de periode van het pilotproject was de belangstelling van de kant van de leerlingen steeds zodanig dat er in het wintersemester een groepje van ongeveer tien deelnemers aan de cursus deelnam. Dit aantal zakte in het zomersemester met de examens in het vooruitzicht steeds naar ongeveer de helft. Dit is een standaardpatroon dat zowel op het gymnasium als ook bij vrijwillige cursussen op de universiteit regelmatig terugkeert. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen varieerde van vijftien tot zeventien jaar. Een deel van de scholieren was zo enthousiast over het Nederlands dat zij zich na het gymnasium voor een studie Nederlands aan de universiteit hebben aangemeld.

Hoewel het dus om een relatief kleine groep gaat, beschouwde de directeur het als een prestigezaak om deze cursus Nederlands ook in de toekomst aan te kunnen bieden. Daarom maakte hij gebruik van mijn afstuderen om mij een gecombineerde baan als leraar Engels en Nederlands aan te bieden. Gezien het feit dat onze school de enige is in Tsjechië met een faciliteit voor Nederlands, is hiermee in september 1999 voor het eerst een Tsjechische leraarsplaats Nederlands op gymnasium

niveau gecreëerd. De bezetting van de leraarsplaats op het SGO en de functie van assistent bij de universiteit door een en dezelfde persoon is tevens een basis geworden voor nog nauwere samenwerking tussen beide instellingen.

De motivatie van de leerlingen

Het Slovanské gymnázium organiseert in het kader van de partnerschap met het Christelijk Lyceum Veenendaal tweemaal per jaar een uitwisseling van leerlingen. Afwisselend komt een Nederlandse groep van ongeveer vijftwintig scholieren naar Olomouc en gaat er een even grote groep naar Veenendaal. Met andere woorden: leerlingen van beide scholen kunnen eenmaal per jaar een kijkje bij de partnerschool nemen en de regio leren kennen. Met de invoering van de Tweede Fase in het Nederlands onderwijs zijn deze uitwisselingen gekoppeld aan een bepaald thema, in het schooljaar 1999/2000 was dit 'water'. Bij dit thema kwamen bijvoorbeeld de overstromingen in Olomouc in 1997 en de bijna-overstromingen in de Betuwe in 1995 aan bod. Voor veel leerlingen van beide scholen ging het om van dichtbij meegemaakte ervaringen.

Via deze uitwisselingen maken scholieren ook vrienden bij de partnerschool, wat een van de belangrijkste motivaties is om een cursus Nederlands te gaan volgen. Een andere belangrijke motivatie is het leren van en kennismaken met een extra vreemde taal als aanvulling op het pakket. Ten slotte wordt een dergelijke cursus ook gezien als een goede voorbereiding op een studie Nederlands, meestal in combinatie met een andere grotere taal als Engels, Duits of Frans. (In Tsjechië moeten er bij de Faculteit Geesteswetenschappen meestal twee talen worden gestudeerd.)

Een extra aansporing om over een studie Nederlands na te denken is de gedeeltelijke integratie van het onderwijs Nederlands op het gymnasium met het eerstejaaronderwijs bij de universiteit. Zo deed ook een groep eerstejaarsstudenten mee met de uitwisseling tussen SGO en CLV in het afgelopen schooljaar. De interesse in deelname aan de kant van de studenten werd gevoed door een groepje voormalige leerlingen van het Slovanské

gymnázium. De faculteit was bereid om tijdens de uitwisselingsperiodes ook voor het tweede studievak aan de studenten vrijaf te geven.

De aanwezigheid van een eigen leraar Nederlands die bij een deel van de leerlingen al bekend is van de uren Engels, werkt motiverend: de gemiddelde deelname aan de cursus Nederlands steeg naar bijna tweemaal zoveel deelnemers. Dit aantal zou bij gunstiger plaatsing van het vak in het lesrooster nog groter kunnen zijn. Een groot probleem is namelijk dat de cursisten afkomstig zijn van verschillende klassen en studiejaar. Niet iedereen kan daarom op hetzelfde moment een extra vak volgen en de enige vrije plek op het rooster voor iedereen is de woensdagmiddag. Dat is echter een moment waarop het Nederlands moet concurreren met allerlei hobby's als muziek en sport.

De methodes

Tijdens het proefproject bij het SGO werden verschillende methodes uitgetoetst. Namelijk: *Help*², *De Delftse Methode*³, *De IJsbreker*⁴ en *Spreken is Zilver ...*⁵. Uiteindelijk is de keus op de laatste methode gevallen, die inmiddels ook in het eerste studiejaar van de universiteit is ingevoerd.

We zochten een methode die met relatief weinig inspanning van de leerlingen, ook zonder dagelijks contact met levend Nederlands, in tamelijk korte tijd voor de leerlingen zichtbaar resultaat oplevert. Een aanvullende

2 A.M. Fontein e.a. (1988). *Help! Een cursus Nederlands voor buitenlanders. 1 Kunt u mij helpen?*, Utrecht: NCB.

3 F. Montens en A.G. Sciarone. (1992). *De Delftse methode. Nederlands voor buitenlanders*, Meppel: Boom.

4 E. Liemberg. (1995). *De IJsbreker: Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief. Drie delen.

5 M. Klapwijk, S. v.d. Ree e.a. (1996). *Spreken is zilver Module 1* (tekst- en plaatjesboek), Baarn: De Kangoeroe. [Derde druk.]

eis was dat de methode niet al te duur mocht zijn, ook al werden we geholpen door een startsubsidie van de Nederlandse Taalunie. Om een idee te geven: een set lesboeken met cassettes, oefenboek en eventuele werkschriften dat in Nederland gemiddeld zo'n 150 tot 200 gulden kost, is naar Nederlandse maatstaven niet overdreven kostbaar. In Tsjechië is het echter wel bijna mijn brutomaandsalaris op het gymnasium, laat staan dat het een voor leerlingen acceptabel bedrag is.⁶

Met *Spreken is zilver...* maakten wij in Olomouc voor het eerst kennis tijdens ons Regionaal Colloquium Neerlandicum in 1995, toen Marjoke Krikke (uit Debrecen, Hongarije) over haar eigen ervaringen en over die van haar Hongaarse collega Ilona Kassai-Nagy sprak.⁷ Op basis daarvan en van mijn eigen ervaringen met het werken met liedjes in het vreemdetaalonderwijs Engels besloot ik om in mijn afstudeerscriptie Nederlands de haalbaarheid van de invoering van *Spreken is zilver...* in Tsjechië te onderzoeken.

Spreken is zilver... heeft als motto: "Taalleren zonder intentioneel te leren". Maar kan dat eigenlijk wel? En zo ja, hoe dan? De enige manier om antwoorden te vinden was om vakliteratuur te bestuderen, de unieke mogelijkheid te benutten om een van de auteurs, drs. Siel v.d. Ree, te consulteren en bovendien ook in werkelijkheid tijdens onze cursus didactiek Nederlands te zien hoe je niet alleen zonder intentioneel leren taal kunt leren, maar dat het ook beter kan.

Wat de literatuur betreft, heb ik vooral met de twee al genoemde artikels van mijn Hongaarse collega's en met de *Docentenhandleiding van Spreken is zilver...* gewerkt. De methode is een complexe audio-lexicale leergang, die gelijktijdig ook van enkele andere methodes, zoals bijvoor-

6 Om deze reden worden er door grote Engelse en Duitse uitgeverij vaak licentie-uitgaven van succesvolle methodes in Centraal-Europa gemaakt.

7 I. Kassai-Nagy. (1997). "Ervaringen met de audio-lexicale methode voor het vreemde- en tweede taalonderwijs", en M. Krikke. "Het gebruik van liedjes in het taalverwervingsonderwijs", in: L. Decloedt en W. Engelbrecht (red.), *Didactiek van de Nederlandse Taal en Cultuur in Midden- en Oost-Europa*, Amos 1, AUPO Germanica IX, Olomouc. p. 111-118 en p. 119-124.

beeld TPR⁸, gebruik maakt. Audiolexicaal betekent hier dat het leerproces in principe in twee fasen gebeurt. Eerst gaat de cursist luisteren naar de cassettes met *Basisteksten* en volgt het verhaal ook in zijn *Plaatjesboek*. Op die manier krijgt hij een kans om de betekenissen van verschillende taaluitdrukkingen te ontdekken. Dat is de eerste fase. Nadien moet alles goed bewerkt worden. Dat gebeurt door middel van lexicale oefeningen die bijzonder gevarieerd zijn. In het begin wordt slechts passieve kennis gevraagd (zie bv. "Wat hoort er niet bij"-oefeningen⁹) en vervolgens leidt de combinatie van gevarieerde oefeningen tot meer productieve activiteiten zoals bv. woordjes uit een complete tekst verwijderen die er niet thuis horen.

Binnen *Spreken is zilver...* wordt regelmatig en bewust met liedjes gewerkt. Dat gebeurt op basis van *Nederlied*¹⁰. Zo raken de studenten bekend met o.a. verschillende idiomen, cultuuruitingen, normale zegswijzen en prosodische elementen.

In deze leergang staat in het begin het begrip 'stille periode' centraal. Het pedagogische uitgangspunt is dat het beter is om in de beginfase wat geduld te hebben met de eigen taalproductie en liever door middel van korte kant-en-klare zinnestelsels (zoals bv. groeten, zich excuseren, e.d.) of gewoon non-verbaal te communiceren. Vandaar ook de naam van de methode *Spreken is zilver...*. Zo wordt de kans op het ontwikkelen van krompraterij kleiner en daarnaast weerspiegelt deze manier ook de manier waarop kleine kinderen hun moedertaal leren. Omdat de cursisten in het begin niet hoeven te spreken, voelen ze zich vaak veiliger en treedt er door 'foutenangst' geen psychologische blokkade op bij eigen taaluitingen.

8 *Total Physical Response* - De docent geeft opdrachten en de cursist voert deze (non-verbaal) uit.

9 I. Kassai-Nagy. (1997). "Ervaringen met de audio-lexicale methode voor het vreemde- en tweede taalonderwijs", in: L. Decloedt en W. Engelbrecht (red.), *Didactiek van de Nederlandse Taal en Cultuur in Midden-en Oost-Europa*, Amos 1, AUPO Germanica IX, Olomouc. p. 113.

10 T. v. Gelder et al. *Nederlied - Liedjes bij het Nederlands als tweede en als vreemde taal*, Apeldoorn: De Kangoeroe.

Na een jaar werken met *Spreken is zilver...* aan het gymnasium en op de universiteit geef ik hier een korte samenvatting van mijn ervaringen daarmee. Eerlijk gezegd was ik heel nieuwsgierig of zo'n methode ook in onze omgeving kan werken. Ik wist dat de methode heel anders werkt dan ik gewend was. Zo heb ik mijn Engels en Duits op een heel andere manier geleerd (ik weet nog hoe jammer ik het vond dat ik bv. bijna geen liedjes kende). Mijn taak was het dus om mijn cursisten te laten zien dat ze een vreemde taal ook kunnen leren zonder vertalen vanuit hun moedertaal en zonder klassiek-grammaticale 'hoe en waarom'-regeltjes. Het was heel interessant om te ontdekken dat wat in de vakliteratuur staat (zoals bv. het feit dat 'pas wanneer een student zelf moeite doet om de betekenis van een woord te ontdekken, het woord wordt onthouden'¹¹), ook in de praktijk werkt. Wat zonder twijfel het moeilijkste was: niet toegeven aan de druk van sommige cursisten die ervan uitgingen dat het zonder klassieke rijtjes 'toch niet lukt'.

Aan het eind van het schooljaar heb ik zowel op het gymnasium als in het eerste studiejaar van de universiteit een evaluatieronde van de methode gehouden. De meerderheid van de cursisten bleek na afloop van het jaar mijn positieve mening over *Spreken is zilver...* te delen. Bovendien merkten mijn collega's van de vakgroep op dat de eerstejaars beter Nederlands beheersten dan de vorige groep eerstejaars die niet met deze methode had gewerkt. Daarmee heeft de leergang dus aan onze belangrijkste eis, in korte tijd zoveel mogelijk actief Nederlands aan de cursisten bijbrengen, voldaan. Om aan de bezwaren van het kleine groepje studenten dat daarnaast toch ook rijtjes op het bord wilde zien tegemoet te komen, is besloten om in overleg met Siel van der Ree vanaf het nieuwe eerste jaar een apart uur grammatica aan te bieden. Wegens tijdgebrek zal dit niet het geval zijn op het gymnasium. Mocht na het komende schooljaar blijken dat deze combinatie goed werkt, zal worden gezocht naar een mogelijkheid om een dergelijke grammaticales ook op het Slovanské gymnázium in de cursus te implementeren.

11 M. Krikke. (1997). 'Het gebruik van liedjes in het taalverwervingsonderwijs', in: L. Decloedt en W. Engelbrecht (red.), *Didactiek van de Nederlandse Taal en Cidtuur in Midden- en Oost-Europa*, Amos 1, AUPO Germanica IX, Olomouc. p. 121.

De pedagogische aantekening

De discussies over het pilotproject leidden ertoe dat de mogelijkheid om een pedagogische aantekening Nederlands te behalen in het universitaire studieprogramma werd opgenomen. Voor het invoeren van Nederlands als een stabiel keuzevak aan het gymnasium moet de docent namelijk over een pedagogische aantekening voor dit vak beschikken. Om die reden moest voor de eerste groep studenten die van deze mogelijkheid gebruik wilde maken (ik hoorde daar ook bij) een cursus didactiek van het Nederlands als middelbaar schoolvak, inclusief stage, worden georganiseerd.

Als Nederlandse didacticus werd Siel van der Ree, auteur van de methode *Spreken is zilver...* gekozen. De cursus verliep in vier delen, namelijk in januari en september 1998 en in februari en september 1999. De eerste twee delen waren gericht op didactische theorie en kennismaking met de methode *Spreken is zilver...*, de laatste twee delen op de praktische stage bij het Slovanské gymnázium en bij de lagere studiejaar aan de universiteit. Ten slotte werd in september 1999 het staatsexamen pedagogiek van het Nederlands afgelegd.

Plannen op het Slovanské gymnázium Olomouc

Voor de nieuwe beginnerscursus zullen weer twee lessen per week ter beschikking staan. Aan het tijdstip valt waarschijnlijk niets te veranderen. Het is de bedoeling gebruik te maken van de ervaringen met de methode in het afgelopen jaar en te proberen om tijdens het jaar de volledige *Module 1* te behandelen. De doelstelling is daarbij dat de cursisten in mei 2001 het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Elementaire Kennis* kunnen halen. Het voordeel is dat ik zelf de methode ken en daarom wat makkelijker met eventuele problemen kan omgaan.

Anders dan bij het proefproject het geval was, zal er nu ook een groepje halfgevoerden zijn. Het ligt in de bedoeling om deze samen te voegen met een soortgelijke groep op de universiteit. Om roostertechnische redenen is deze groep op zo'n tijdstip geplaatst dat ook leerlingen van het gymnasium aan de cursus kunnen deelnemen. We willen bekijken of het

lukt de kennis van het Nederlands van de leerlingen in interactie met de studenten te vergroten. Dit zou een opmaat kunnen zijn voor gymnasiasten over een studie Nederlands aan de universiteit na te denken.

Mocht het lukken om de interesse van de scholieren in Nederlands als extra keuzevak blijvend te vergroten, en blijkt dat leerlingen met een dergelijke achtergrond inderdaad betere studieresultaten hebben op de universiteit, dan komt uitbreiding van ons experiment naar andere scholen om de hoek kijken. Onze eerste ervaringen zijn dat studenten met enige voorkennis van het Nederlands tijdens de studie inderdaad een snellere start maken. Het gevaar is dat zij te snel denken 'ik weet het wel' en niet werken aan vergroting van hun eigen kennis. Een extra bezwaar is dat de hoofdvakstudie Nederlands om het jaar begint, zodat het in de praktijk onmogelijk is zulke studenten in een hoger jaar college te laten lopen.

Heeft het Nederlands in Tsjechië als gymnasiaal schoolvak toekomst?

In Tsjechië bestaan ongeveer veertig tot vijftig stedenbanden met Nederlandse en Vlaamse steden. Heel vaak is bij zo'n partnerschap aan beide kanten een middelbare school betrokken. Onze gedachte is om mettertijd een netwerk van partnerscholen met keuzevak Nederlands te organiseren. Als dit zou lukken, kan over een aantal jaren als ingangseis voor de studie Nederlands bij de universiteit voorkennis van het Nederlands op bijvoorbeeld het niveau *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal - Elementaire Kennis* worden gevraagd. Dit lijkt een irreële en overdreven eis te zijn. Toch wordt dit ook door andere, vanuit de Tsjechische optiek middelgrote of kleinere taalvakken als Italiaans, Spaans en Pools gevraagd. Al deze vakken bieden dan ook aan hun studenten de mogelijkheid om een pedagogische aantekening te behalen.

We maken ons geen illusie dat dit vanzelf zal gaan. Het zal nodig zijn om in de komende twee jaar contact op te nemen met alle partnersteden, uit te zoeken waar er partnerscholen zijn, wie de contactleraren zijn en deze uit te nodigen om naar ons experiment te komen kijken. Deze tijdshorizon is ingegeven door het praktische feit dat er dan pas genoeg

afgestudeerden met een pedagogische aantekening voor Nederlands zullen zijn.

Als over een decennium als ingangseis een zekere kennis van het Nederlands kan worden vereist, betekent dit verhoging van de kwaliteit van de studie Nederlands. Daarnaast draagt kennis van het Nederlands bij tot wederzijds begrip binnen de partnerschappen. Bovendien kan zo niet in de laatste plaats werkgelegenheid worden geschapen voor neerlandici in de Tsjechische Republiek. Bij nog verder vooruitkijken kan ook worden gedacht aan de invoering van het vak in het beroepsonderwijs zoals aan bv. scholen voor toerisme en handelsacademies.

De actieve woordenschat van de beginnende NVT-leerder Theo Puttemans (Parijs)

Het zal zeker niet aan de aandacht van de docent Nederlands extra muros ontsnapt zijn dat het beginnersonderwijs overwegend bestaat uit taalverwerving. Deze bijdrage handelt over de didactiek van dit onderwijs en is een antwoord op de vraag in hoever de lexicale selectie van het *Elementair Woordenboek Nederlands* van Beheydt en Wieers uit 1991 aan de behoeftes van de NVT-leerder tegemoetkomt, meer bepaald op het vlak van de productieve vaardigheden (hierna PV). Eerst wordt kort op die leerdersbehoefte ingegaan en een schets gegeven van de doelstellingen van het onderwijs PV.

1. De NVT-beginsituatie en de leerdersbehoefte

De verwerving van het Nederlands wordt hier bekeken als een extra-murale leerinhoud. De beginsituatie van zulk onderwijs komt neer op het verwerven van het Nederlands in een omgeving waar het in de sociale omgang van de leerder (vrijwel) totaal afwezig is. Deze beginsituatie noem ik de NVT-beginsituatie.

Kenmerkend voor de NVT-beginsituatie is dat de leerder geen behoefte heeft aan een Nederlands dat hem moet helpen bij dagelijkse redzaamheid. Een peiling naar NVT-leerdersbehoefte in Frankrijk (Pekelder, 1995) wees namelijk uit dat de grootste groep van de ondervraagde studenten voor Nederlands had gekozen op grond van een socio-culturele belangstelling, die men als 'academisch' kan aanduiden. Een vrije keus voor de studie van een taal door een academisch geïnteresseerde werkt als motivering duidelijk anders door op de inhoud van het onderwijs dan het leren van een taal onder de druk van levensomstandigheden. Als conclusie formuleert Pekelder een aanbeveling voor de keuze van tekst-inhoud die in aanmerking komen voor NVT-onderwijsdoeleinden. Slechts teksten met socio-culturele inhoud die tegemoetkomen aan de leerdersbehoefte 'een andere socio-culturele realiteit' te leren ontdekken

(Pekelder, 1995:163) komen in aanmerking voor het NVT-onderwijs, ook dat van beginners.

2. De communicatieve doelstelling en de 'Algemene taxonomie van verbale communicatie'

In aansluiting op de NVT-beginsituatie en -leerdersmotivering moeten er doelstellingen schrijf- en spreekvaardigheid komen die aan de leerders-behoefte beantwoorden. Die zouden er als volgt uit kunnen zien.

Schema 1: De doelstelling schrijfvaardigheid

= 'studie-schrijven' (Hulstijn et al. [z.j.]:152);

= uitgebreide kennis *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (Beersmans et al., 1983:13).

De cursist moet schriftelijk kunnen communiceren

Inhoud	over talige en socio-culturele inhouden met betrekking tot het Nederlandse taalgebied
Formele correctheid	zonder storende fouten
Schrijfvormen	in zakelijke documenten: <ul style="list-style-type: none"> • verslagen (van colleges, werkgroepbijeenkomsten, lezingen, excursies, enz.); • commentaren; • samenvattingen; • zakelijke brieven (informatieve en persuasieve); • recensies; • essays; • werkstukken; • bibliografieën.

Schema 2: De doelstelling spreekvaardigheid

= 'educatieve en professionele redzaamheid' (Hulstijn et al. [z.j.]:121-122);

= uitgebreide kennis Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (Beersmans et al., 1983:12).

De cursist moet mondeling kunnen communiceren

Inhoud	over talige en socio-culturele inhouden met betrekking tot het Nederlandse taalgebied
Formele correctheid	zonder storende fouten
Mate van beheersing	met voldoende nuanceringen
Schrijfvormen	in zakelijke situaties: <ul style="list-style-type: none"> • mondelinge presentatie; • groeps-, vraag-, tweegesprek en debat; • aanwijzingen geven; • instructies geven.

Vervolgens wordt vastgelegd welk gedeelte van deze communicatieve doelstelling in het eerste jaar moet worden bereikt. Ten behoeve van de NVT-didactiek is door het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (hierna CNVT) in termen van noties en functies een 'Algemene taxonomie van verbale communicatie' opgesteld (cf. schema 3, hierna).

Schema 3

'Algemene taxonomie van verbale communicatie'

Schrijf- en spreekvaardigheid - Elementaire Kennis Certificaat Nederlands als Vreemde Taal

(Beersmans et al., 1983:12-13)

Inhoud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oriëntering in de ruimte Men kan inlichtingen vragen of geven over de weg naar het hotel, station, enz. 2. Oriëntering in de tijd Men kan inlichtingen vragen of geven over data, uren, enz. 3. Sociale oriëntering Men kan vaste omgangsformules hanteren (zich voorstellen, zich excuseren, bedanken, groeten, eenvoudige inlichtingen over gezin, woonplaats, beroep, enz.). 4. Maataanduidingen Men kan inlichtingen vragen of geven over getallen, afstanden, prijzen, geld, enz. 5. Men kan om dienstverlening vragen (Logies, ontbijt, telefoon, taxi, enz.)
Formele correctheid en Mate van beheersing	<p>Begrijpelijkheids criterium 'Om te kunnen slagen is alleen het produceren van begrijpelijke taaluitingen noodzakelijk. Syntactische, morfologische en lexicale correctheid zijn echter mede bepalend voor de waardering voldoende, ruim voldoende, goed of zeer goed' (p. 15, passim).</p>
Schrijf- en spreekvormen	<p>Informeel</p>

Ik ga ervan uit dat deze 'taxonomie' een geldige communicatieve doelstelling voor de elementaire kennis (EK) is¹. Het doel van deze bijdrage is

1 Op de redenen waarom ik de 'taxonomie' als communicatieve doelstelling overneem, kan ik binnen de toegemeten ruimte niet ingaan.

na te gaan of de lexicale selectie van het *Elementair Woordenboek* aansluit bij de communicatieve doelstelling. Als dat eenmaal is aangetoond, zal de lexicale selectie van het *Elementair Woordenboek* in een aangepaste vorm worden overgenomen als doelstelling woordenschat voor het onderwijs PV.

3. De verhouding tussen de doelstelling woordenschat en de communicatieve doelstelling

De 'taxonomie' sluit in een groter didactisch geheel aan bij Beersmans et al. (1983), het *Elementair Woordenboek Nederlands* en de vijf reeksen *Toetsen en teksten*. Daarbij komt nog, voor het niveau 'basiskennis', het *Basiswoordenboek Nederlands* (De Kleijn en Nieuwborg, 1996).

Ik bekijk eerst de lexicale selectie van het *Elementair Woordenboek* (§ 3.1.). Daarna bespreek ik of en in hoeverre de lexicale selectie is afgestemd op de didactiek PV (§ 3.2.) en, vervolgens, op de communicatieve doelstelling PV (§ 3.3.).

3.1. De lexicale selectie van het Elementair Woordenboek en het onderwijs PV

Het *Elementair Woordenboek*, de lijst van de 997 nuttigste woorden van het Nederlands, is samengesteld volgens het dubbele selectie criterium van woordfrequentie en ervaring. Volgens dit laatste criterium vullen de samenstellers de frequentieselectie aan met woorden die noodzakelijk zijn 'voor de vervulling van [...] functionele behoeften' (Beheydt en Wieers, 1991:6), dus om de taalfuncties EK te kunnen verwoorden.

Selectie en selectiecriteria van het *Elementair Woordenboek* hogen momenteel op een grote consensus². Ook bestaat er momenteel weinig of geen discussie meer over het nut van de duizend frequentste woorden in het

2 De selectiecriteria werden in het verleden voldoende ter discussie gesteld. Voor een discussie van het frequentie criterium als indicator van 'nuttigheid', cf. Bogaards (1986). Voor de problematiek omtrent tekstdekking, cf. Daams-Moussault (1987) en Hazenberg (1993). Voor een kritiek op het ervaringscriterium, cf. Sciarone (1979). Recente lexicale selecties voor het onderwijs van het Nederlands maken evenwel gebruik van minder recente selecties. Zo maakt ook het *Elementair Woordenboek* deel uit van een recentere selectie (Hazenberg en Hulstijn, 1992).

vreemdetalenonderwijs³. Ik zal nu onderzoeken hoe deze selectie moet worden opgevat in het schrijf- en spreekonderwijs en de vraag beantwoorden waaruit de woordenschat van de beginnende NVT-leerder moet bestaan.

Het problematische aan de selectie van het *Elementair Woordenboek* vanuit het standpunt van het onderwijs PV is van tweeërlei aard. In de eerste plaats roept de selectie van 997 'woorden'⁴ een te grote hoeveelheid woordvormen en betekenissen op, die niet allemaal nuttig zijn. Hier ontstaat dus een probleem van lexicale overtolligheid op het vlak van de didactiek van de lexicale selectie voor PV (cf. § 3.2.). In de tweede plaats is de selectie van 997 'woorden' ontoereikend om de noties en functies van de 'taxonomie' op een grondige wijze te dekken. Zo ontstaat een probleem van lexicale schaarste op het vlak van de communicatieve doelstelling PV (cf. § 3.3.).

3.2. De lexicale selectie van het Elementair Woordenboek en de didactiek PV

Zijn 'Woord vooraf' laat er geen onduidelijkheid over bestaan dat het *Elementair Woordenboek* een lexicon is, bestemd als instrument voor de constructie van de toetsen EK van het CNVT (p. 3). De uitwerking van de bedoelde toetsen staan in de vijf reeksen *Toetsen en teksten* en beslaan zowel de receptieve als de productieve vaardigheden. Hieruit volgt dat de selectie van het *Elementair Woordenboek* de woorden bevat die zowel de receptieve als de productieve woordenschat van de beginnende NVT-leerder uitmaken.

Het is bekend dat de didactiek receptieve vaardigheden (hierna RV) wezenlijk verschilt van de didactiek PV. Immers, de hoeveelheid receptief beheersbare leerstof is altijd in grote mate omvangrijker dan de productief beheersbare leerstof.⁵ Daarom vergt de didactiek RV 'een vrij

3 Voor het actuele belang van de Wet van Zipf, vergelijk Beheydt (1986:630-631) en Mondria en Mondria-de Vries (1997:11).

4 'Woorden' is de term waarmee de auteurs van het *Elementair Woordenboek* de elementen van hun lexicale selectie aanduiden (Beheydt en Wieers, 1991:3 [passim]; Wieers, 1990:1, 165, 167). Uit schema 4 zal blijken dat ze daaronder woordbetekenissen verstaan.

5 Cf. Appel en Vermeer (1994:151) en Hartveldt (1990:96).

massaal aanbod in het begin van het leerprogramma', want 'hoe meer woorden aangeboden worden, hoe meer woorden onthouden worden' (Beheydt, 1995:16).

Het spreekt vanzelf dat het *Elementair Woordenboek* aan het onderwijs receptieve vaardigheden alle woorden voor dit massaal begrijpelijk taalaanbod moet leveren. Hoe massaal dit taalaanbod is, wordt duidelijk door een telling van de aantallen lemma's, betekenissen en woordvormen (cf. schema 4, hieronder) die de 997 'woorden' verbergen.

Schema 4

Elementair Woordenboek Nederlands: aantallen lemma's, betekenissen en woordvormen

	Woordenlijst	Aanhangsel	Totaal
lemma's	903	98	1.001
woordvormen	1.752	158	1.910
betekenissen	997		
voorzetselverbindingen	205		
vaste verbindingen	181		
totaal betekenissen	1.383	134	1.517

De telling maakt duidelijk dat de samenstellers als ze het hebben over '997 woorden' (Wieers, 1990:1, 165, 167), woordbetekenissen bedoelen. In de 997 woordbetekenissen zijn de aantallen voorzetselverbindingen (in voorzetselvoorwerpen en bijwoordelijke bepalingen) en vaste verbindingen (de zogenaamde 'idiomen'), die in veel lemma's staan opgesomd, niet meegerekend, wat bij optelling nog een hoger aantal betekenissen, nl. 1.383, oplevert.

De 903 vetgedrukte lemma's roepen verder een nog veel groter aantal woordvormen op - verbuigingen, trappen van vergelijking, meervouden, verkleinwoorden, afleidingen en doorzichtige samenstellingen niet ingerekend - nl. 1.910.

In het onderwijs PV, dat de 'taxonomie' als communicatieve doelstelling overneemt, zijn vanuit didactisch standpunt de hier bedoelde vormen en betekenissen niet noodzakelijk voor het bereiken van de doelstelling. Zo zijn niet alle verkleinwoords- en werkwoordsvormen even frequent⁶ en evenmin alle woordbetekenissen. Bovendien bestaat er een verschil in frequentie tussen schrijf- en spreektaal bij hetzelfde woord.⁷ Overtollige woordbetekenissen en woordvormen horen bijgevolg niet tot de productieve woordenschat van de leerder. Conclusie: de didactiek PV streeft op het vlak van de lexicale selectie naar een vermindering van het lexicale aanbod van het *Elementair Woordenboek*.

3.3. De lexicale selectie van het Elementair Woordenboek en de communicatieve doelstelling PV

Mijn tweede stelling met betrekking tot de lexicale selectie van het *Elementair Woordenboek* - die van de veronderstelde lexicale schaarste - luidde dat de lexicale selectie de leerder niet voldoende in staat stelt de noties en functies van de 'taxonomie' onder woorden te brengen. Om deze stelling te bewijzen moet eerst een overzicht worden gegeven van de taalgebruikssituaties die de 'taxonomie' oproept in zijn concrete uitwerking. Zij staan summier weergegeven in Beersmans et al. (1983:12-13) maar zijn in aantal en inhoud breder uitgewerkt in de reeksen *Toetsen en teksten*. Bij een blik op de in *Toetsen en teksten* verwerkte noties en functies (cf. schema 5) wordt duidelijk dat er naast de algemene noties en functies (nrs. 11-14) twee reeksen gethematiseerde taalgebruikssituaties staan opgesomd (reeksen 21 en 22). Reeks 21 verschilt op het vlak van de uit te voeren taalfunctie van reeks 22 doordat ze eenvoudige uitingen omvat waarbij om dienstverlening wordt gevraagd. Reeks 22 bevat daarentegen een groter aantal gethematiseerde taalgebruikssituaties dan reeks 21, die ze presenteert onder een andere taalfunctie: de productie van eenvoudige uitingen over persoonlijke aangelegenheden. Reeks 22 sluit reeks 21 dus in.

6 'Mannetje' = f 17, 'aantalletje' = f 0; 'heeft' = f 711, 'herinnerd' (voltooid deelwoord) = f 3 (Uit den Boogaart (red.), 1975).

7 'Graag' (tussenwerpsel) bv. heeft in de schrijftaal een f = 0 (Uit den Boogaart (red.), 1975).

Schema 5

'Algemene taxonomie van verbale communicatie'

Schrijf- en spreekvaardigheid - Elementaire Kennis Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (Verwerkt in *Toetsen en teksten*, reeksen 1-5)

Algemene en themagebonden noties en functies

Algemene no & fun

11 ruimte ([eenvoudige] inlichtingen geven en vragen)

111 de weg binnen de stad

112 het weer

12 tijd ([eenvoudige] inlichtingen geven en vragen)

121 data

122 uren

13 maat (aanduiden, ([eenvoudige] inlichtingen geven en vragen)

131 getallen

132 afstanden

133 prijzen

134 geld

14 sociale no & fun (vaste omgahgsformules gebruiken)

141 zich voorstellen

142 zich excuseren

143 bedanken

144 groeten

Themagebonden no & fun

21 eerste reeks ([eenvoudige] dienstverlening vragen)

2101 logies (hotel)

21011 ontbijt (hotel)

2102 woongelegenheid huren

2103 telefoon

2104 vervoer

21041 bus

21042 fiets

21043 huurauto

21044 taxi

21045 tram

21046 trein

2105 uitgaan

21051 bioscoop

2106 vakantie
2107 bank
2108 kopen
 21081 boek
 21082 geschenk

2109 café
2110 kapper
2111 restaurant

Themagebonden no & fun

22 tweede reeks ([eenvoudige] inlichtingen geven en vragen over persoonlijke zaken)

2201 gezin
2202 woonplaats, huisvesting en woonomgeving
2203 beroep
2204 studie
2205 voeding
2206 vervoermiddelen en reizen
 22061 auto
 22062 boot
 22063 bus
 22064 fiets
 22065 taxi
 22066 tram
 22067 trein
 22068 vliegtuig

2207 vrije tijd
 22071 bioscoop
 22072 feestje
 22073 het weer
 22074 krant
 22075 TV
 22076 uitgaan
 22077 vakantie

2208 café, hotel, restaurant
2209 kopen
 22081 geschenk
 22082 kleding
 22083 voeding

Wat opvalt, is dat het aantal en de inhoudelijke spreiding van de noties en functies de 'taxonomie' veelbelovend maken. Maar de gebruiker van de 'taxonomie' mag zich hierop niet blindstaren. Hij moet vooral rekening houden met de manier waarop - de grondigheid waarmee - deze noties en functies worden uitgewerkt in taalgebruikssituaties ten behoeve van de redzaamheid van de leerder. Eén enkel voorbeeld mag aantonen in hoever de opgesomde taalgebruikssituaties vervuld worden. De leerder EK moet bijvoorbeeld in staat zijn een treinkaartje te kopen (cf. onder nr. 21046 in schema 5). Hij kan dat met de beschikbare middelen - dat wil zeggen de duizend nuttigste woorden, namelijk die van het *Elementair Woordenboek*. Maar wat hij niet kan, is complete inlichtingen over treinen vragen, want het samengesteld werkwoord 'overstappen' staat niet in het *Elementair Woordenboek*, ook niet in het *Basiswoordenboek*. Het verschijnt pas in les 11 van *Alexander* (De Kleijn, 1986), een basisleergang die kan worden gebruikt voor het behalen van het niveau 'uitgebreide kennis'. Dit wil zeggen dat de beginnende leerder zich in de praktijk moet houden aan rechtstreekse treinverbindingen.

De vraag die de didactiek PV op het niveau EK zich hier moet stellen, luidt: dient de lexicale schaarste van het *Elementair Woordenboek* niet te worden bestreden ter wille van een grondige dekking van de noties en functies om zodoende de dagelijkse redzaamheid van de leerder te kunnen garanderen? Het antwoord hierop is ontkennend om de volgende redenen.

Ten eerste is het doel van het onderwijs PV niet de NVT-leerder vaardigheden voor NT2-taalgebruikssituaties bij te brengen. Ten tweede ligt in het eerste jaar van de opleiding NVT de prioriteit bij het bijbrengen van de 1000 nuttigste woorden van het Nederlands. Dat zijn immers de woorden waar zowel de NT2- als de NVT-leerder het meeste aan hebben en die ongeacht hun situatie een hoge frequentie hebben. Ten derde bestaat in de praktijk bij veelvuldige en geïmproviseerde uitbreidingen van de elementaire woordenschat het gevaar dat het selectieprincipe als fundament van de vreemdetalendidactiek op losse schroeven komt te staan. Ten slotte zijn de samenstellers van de 'taxonomie' er zich van bewust geweest dat de lexicale selectie EK ontoereikend is om de noties en functies van de 'taxonomie' diep uit te werken. Dat blijkt

doordat volgens Beersmans et al. (1983:11-12)⁸ de inlichtingen of mededelingen die over de noties en functies EK worden gepresenteerd in het onderwijs receptieve vaardigheden of worden ge(re)produceerd in het onderwijs productieve vaardigheden, 'eenvoudig' moeten zijn.

Ik concludeer dat de beperking die de lexicale selectie EK aan de vervulling van de functies uit de 'taxonomie' oplegt omwille van didactische redenen, verankerd is in het beginnersonderwijs en dus voorrang heeft op het verwezenlijken van NT2-zelfredzaamheid. Trouwens, een waterdichte zelfredzaamheid in de taalgebruikssituaties waarin de leerder soms ingewikkelde praktische problemen moet oplossen (de zogenoemde 'algemene maatschappelijke redzaamheid', cf. Hulstijn [z.j.]:20), is geen doelstelling in het NVT-onderwijs (cf. schema's 1 en 2). Met andere woorden: de didactiek PV streeft op grond van de communicatieve doelstelling niet naar een uitbreiding van het taalaanbod van het *Elementair Woordenboek* in het eerste jaar van de opleiding.

4. Naar een lexicale selectie EK-PV binnen het NVT-kader

Nu zijn twee dingen gebleken. Ten eerste dient het aantal woordvormen en betekenissen van het *Elementair Woordenboek* te worden beperkt ten behoeve van het schrijf- en spreekonderwijs. Ten tweede is een dergelijke beperking niet strijdig met de communicatieve doelstelling EK. Thans luidt de vraag hoe de lexicale selectie voor het schrijf- en spreekonderwijs er uit moet zien. Zij mag uiteraard de beperking van de 997 woorden van het *Elementair Woordenboek* niet te buiten gaan.

Er dient voor zowel schrijf- als spreekvaardigheid een afzonderlijke selectie te komen.⁹ Schrijf- en spreektaal moeten vanaf het beginnersonderwijs duidelijk onderscheiden worden op het vlak van woordkeus en vaste verbindingen. De omvang van de twee aparte selecties wordt bepaald door na te gaan wat de minimale woordenschat is, vereist voor het laten uitvoeren van de opdrachten van de reeksen *Toetsen en teksten*.

8 Ik heb in schema 5 in navolging van Beersmans et al. (1983) de vermelding '[eenvoudig]' systematisch toegevoegd.

9 Zie over het principe van aparte selecties voor respectievelijk schrijf- en spreekvaardigheidsonderwijs Mondria en Mondria-de Vries (1997:12).

Bibliografie

- Appel, R. en A. Vermeer. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweedetaalonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Beersmans, F. et al. (1983). *Het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal*, Brussel/s-Gravenhage: Commissariaat-Generaal voor de Internationale Culturele Samenwerking van de Vlaamse Gemeenschap/Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Beheydt, L. (1986). 'Optimalisering van de woordenschatverwerving. Met een praktische toepassing voor huiscomputer', in: *Levende Talen*, 416 (december), p. 630-637.
- Beheydt, L. (1995). 'Leermiddelen voor woordenschatverwerving Nederlands als tweede en als vreemde taal', in: G. Janssens et al., *Leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal. Handelingen van het internationale colloquium aan de Universiteit de Liège op 22 en 23 maart 1995*, Liège: English Department UL. p. 5-26,
- Beheydt, L. en P. de Kleijn. (1986). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Deel 1*, Groningen / Leuven: Wolters-Noordhoff.
- Beheydt, L. en J. Pekelder. (1991). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Tweede reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Beheydt, L. en T. Wieers. (1991). *Elementair woordenboek Nederlands. Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Nederlandse Taalunie*, Lier: Van In.
- Bogaards, P. (1986). "Hoe nuttig zijn frequente woorden?", in: *Levende Talen*, 416 (december), p. 626-629.
- Boogaart, P.C. uit den (red.). (1975). *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands*, Utrecht: Oosthoek, Scheltema & Holkema.

- Bosmans, H. et al. (1998). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Vijfde reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Daams-Moussault, A. (1987). 'Kanttekeningen bij het onderwerp 'basis-woordenschat'', in: *Forum der Letteren*, 1 (maart), (28). p. 35-42.
- Guns, M. et al. (1996). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Vierde reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hartveldt, D. (1990). *Kleine didactiek van het Nederlands als tweede taal*, Bussum: Coutinho.
- Hazenberg, S. (1993). 'Tekstdekking: goochelen met cijfers?', in: *Levende Talen*, 476 (januari). p. 10-15.
- Hazenberg, S. en J. H. Hulstijn. (1992). 'Woorden op zicht. Wordselectie te behoeve van het NT2-onderwijs', in: *Levende Talen*, 467 (februari), p. 2-7.
- Hulstijn, J. et al. ([z.j.]). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor leerkrachten in de volwasseneneducatie*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kleijn, P. de (1986). *Alexander. Leerboek uitbreiding Nederlandse woordenschat anderstaligen*, Den Haag: Uitgave in eigen beheer.
- Kleijn, P. de en E. Nieuwborg. (1996). *Basiswoordenboek Nederlands*, Leuven: Wolters.
- Mondria, J.-A. en S. Mondria-de Vries. (1997). *Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs. Toepassingen voor het studiehuis*, Tilburg: MesoConsult.
- Pekelder, J. en M. Guns. (1993). *Toetsen en teksten. Nederlands voor anderstaligen. Derde reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Pekelder, J. (1995). 'Tekstgebruik in het beginnersonderwijs aan volwassen leerders van het Nederlands als vreemde taal', in: G. Janssens et al., *Leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal. Handelingen van het internationale colloquium aan de Universit  de Liège op 22 en 23 maart 1995*, Liège: English Department UL. p. 159-172.
- Sciarone, A.G. (1979). *Woordjes leren in het vreemdetalenonderwijs*, Muiderberg: Coutinho.
- Wieers, T. (1990). *Selectieprocedure voor een aanvulling van de 'Woordenlijst Elementaire Kennis'*, Louvain-la-Neuve: Universit  Catholique de Louvain, licentiaatsverhandeling.

Nieuwe technologieën

NEM en de ICT: nieuwe technologieën en het Nederlands als vreemde taal

Roel Vismans (Hull)

1. Inleiding¹

De inzet van technologische vernieuwingen in het talenonderwijs is niet iets van de laatste tien jaar. Menigeen herinnert zich de intrede van het talenpracticum in de jaren zestig. Als we verder teruggaan in de geschiedenis, dan komen we steeds weer toepassingen van toenmalige technologie bij het leren van vreemde talen tegen, zoals bijvoorbeeld de platenspeler of de schoolradio. Het eerste gebruik van computers bij het onderwijs in een vreemde taal dateert van het eind van de jaren zeventig.

Van elke technologische ontwikkeling in het vreemdetalenonderwijs zijn ook sporen te vinden in de extramurale neerlandistiek. Het eerste gedeelte van dit artikel is dan ook een historisch overzicht van het gebruik van technologie in het onderwijs Nederlands als vreemde taal (NVT), waarbij ook af en toe wordt stilgestaan bij de theoretische achtergronden waartegen die technologische ontwikkelingen zich afspelen. Vanzelf komen we dan terecht bij de recentste ontwikkelingen op dit gebied, waarbij computers en het internet de belangrijkste plaats innemen. In dit historisch overzicht streef ik overigens geen volledigheid, na. Dat is tegenwoordig ook bijna niet meer mogelijk in een veld dat zich zo snel uitbreidt. Het gaat mij meer om het geven van duidelijke voorbeelden om te illustreren dat het vreemdetalenonderwijs in het algemeen, en waar dat van toepassing is de extramurale neerlandistiek in het bijzonder, doorgaans relatief snel op technologische vernieuwingen inspeelt.

1 Ik ben diverse collega's in Hull dank verschuldigd voor hun hulp bij de totstandkoming van de lezing waarop dit artikel is gebaseerd: Jonathan Payens voor de technische ondersteuning, Miranda van Rossum, Janet Bartle en Marina Mozzon-McPherson voor bibliografische en inhoudelijke opmerkingen, en Agaath de Vries voor de morele steun. Lotte Hellinga, voorheen van de British Library te Londen, heeft mij inzicht verschaft in de vroegste geschiedenis van de boekdrukkunst.

In het tweede gedeelte van dit artikel sta ik vervolgens stil bij een paar courante toepassingen van de huidige nieuwe technologie. Ook hierbij gaat het weer om exemplificatie: wat voor soorten oefeningen kunnen er door zogenaamde 'authoring packages' of auteurssystemen gegenereerd worden? Wat zijn de mogelijkheden van interactieve cd-rom's en het internet wanneer die worden ingezet bij het onderwijs? Wat kan het internet betekenen voor afstandsonderwijs? Veel van de voorbeelden in dit gedeelte van mijn artikel komen uit de onderwijspraktijk in Hull, maar het blijven voorbeelden, die ook uit andere extramurale vakgroepen neerlandistiek hadden kunnen komen.

Ten slotte bespreek ik de meerwaarde van de informatie- en communicatietechnologie (ICT) voor het NVT-onderwijs. Hierbij komen vragen aan de orde als: leiden al die technische vernieuwingen ook tot beter taalonderwijs? Worden onze studenten er betere taalleerders van? Worden wij er betere, efficiëntere docenten van? En beter dan wat? Beter dan wanneer we traditionele middelen zouden gebruiken? Of moet de vergelijking anders getrokken worden?

Wetenschappelijk onderzoek naar (de effecten van) het gebruik van nieuwe technologie in het (vreemdetalen)onderwijs houdt de afgelopen jaren gelijke tred met de ontwikkeling van die technologieën zelf. Die bedrijvigheid uit zich in traditionele uitgaven, maar uiteraard ook in publicaties op het internet zelf. Veel van de bijdragen op de nieuwetechnologieëndag van het Veertiende Colloquium Neerlandicum geven er ook blijk van. In sommige publicaties wordt gefilosofeerd over de waarde van computerondersteund onderwijs,² andere zijn meer beleidsgericht.³

Weer andere publicaties of websites proberen een overzicht te geven van de mogelijkheden die de ICT het vreemdetalenonderwijs biedt⁴ of van het

2 Zie Colpaert et al. (1995) of Korsvold en Rüschoff (1997), of de website van Chapelle. De website van Sedgwick geeft een overzicht van de bestaande literatuur.

3 Bijvoorbeeld Corda en Westhoff (2000) en Neuvel (1999) voor de Nederlandse situatie, of de website van EUROCALL, CALICO en IALL met een beleidsstuk over onderzoek.

4 Clijsters en Gelan (2000), Corda (1999).

materiaal dat voorhanden is,⁵ of zijn specifiek voor de extramurale neerlandistiek bedoelde overzichten.⁶ Verder zijn er ook verenigingen die zich concentreren op het gebruik van ICT in het talenonderwijs en tijdschriften uitgeven.⁷ De website van Mark Warschauer van de universiteit van Hawaï, een van de prominentste personen op dit gebied, is een van de uitgebreidste en bevat zelfs een elektronisch tijdschrift.

2. *Geschiedenis*⁸

Als illustratie van het feit dat nieuwe technieken vaak binnen een mum van tijd door het vreemdetalenonderwijs worden overgenomen, is de boekdrukkunst uitermate geschikt. Uit een persoonlijke communicatie van Lotte Hellinga, een van de bekendste specialisten op het gebied van incunabelen, blijkt dat de eerste grammatica's ten behoeve van het vreemdetalenonderwijs (in dit geval natuurlijk het Latijn) in de Lage Landen werden gedrukt, met name Aelius Donatus' *Ars Minor* en het *Doctrinale* van Alexander de Villa Dei. Het schijnt te gaan om relatief grote aantallen, hoewel steeds in kleine oplagen en door verschillende drukkers gedrukte uitgaven. Bij benadering is de eerste datum voor het verschijnen van zulke uitgaven vermoedelijk 1465 (terwijl in 1473 de eerste gedateerde Nederlandse druk verscheen). In de chronologie van de boekdrukkunst is dat ongeveer tien jaar na Gutenbergs bijbel en enkele jaren voordat men in Frankrijk met drukken begon (1470). In Italië begon de boekdrukkunst ook in het midden van de jaren zestig van de vijftiende eeuw. Met andere woorden: boekjes om een vreemde taal te leren werden al heel snel na de uitvinding van de boekdrukkunst uitgegeven. Dat hield ongetwijfeld verband met de relatief hoge status van het onderwijs in de

5 Zoals de software guide op de website van het Britse C&IT Centre for the Subject Centre for Language, Linguistics and Area Studies.

6 Met name Hüning (1996, 2000) en De Kleijn (1999a, 1999b). De website van het Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal bevat een algemeen overzicht van onderwijsmateriaal, bestaande software inbegrepen.

7 Met name Eurocall (zie de gelijknamige website).

8 Voor een historisch overzicht van de geschiedenis van ICT in het talenonderwijs, zie de website van Delcloque.

Lage Landen waarbij de fraterscholen een belangrijke rol speelden. Belangrijke plaatsen voor het drukken en uitgeven (met name van schoolboeken en ook bedoeld voor de export) waren onder meer Deventer en Leuven. Van Wilhelmus Zenders de Wert, bijvoorbeeld, bestaan acht edities van *Lilium grammaticae* uitgegeven in Deventer, Antwerpen, Zwolle en Delft. Zijn *Parvum bonum grammaticae* verscheen in 1496 in Leuven. Ook op lexicografisch gebied werd er al vroeg een en ander uitgegeven, zoals bijvoorbeeld het Latijns-Nederlandse *Vocabularius copiosus* (Leuven 1481-83).

We maken nu een grote sprong naar de 20ste eeuw. In de vijfhonderd jaar na Gutenberg zijn er wel andere technologische vernieuwingen te vinden, maar de nadruk ligt hier op de meer recente technologie. Voor de taalwetenschap en het taalonderwijs was de grote vernieuwing van de eerste helft van die eeuw de mogelijkheid geluid vast te leggen. Na de Tweede Wereldoorlog werd die techniek snel verfijnd en werd de grammofoonplaat een massaproduct. Dit werd ook uitgebuit door (commerciële) producenten van talencursussen. Het aantrekkelijke van een talencursus op grammofoonplaat was natuurlijk dat die in de privé-sfeer gevolgd kon worden. De *Round-the-world language course* voor het Nederlands dateert van 1957. Later werden grammofoonplaten ook nog onbreekbaar (de Engelse uitdrukking 'floppy disk' is op zulke grammofoonplaatjes al van toepassing), en daardoor makkelijker te vervoeren en goedkoper. Ook dat aspect werd weer geëxploiteerd door uitgeverij van talencursussen, zoals de *World Foreign Language Record Series*. De Nederlandse versie van die cursus dateert van 1965.

Grammofoonplaten waren 'voorgeprogrammeerd', maar de jaren zestig zagen natuurlijk ook de verbetering van de opnametechniek door middel van de bandrecorder die het mogelijk maakte om zelf geluidsopnamen te maken. Dankzij die verbetering en de verdere ontwikkeling van de elektronica deed het talenpracticum later in de jaren zestig ook zijn intrede. Hiermee werd toepassing van de nieuwe technologie voor het leren van vreemde talen uit de privé-sfeer gehaald en 'en masse' in de klas toegepast.⁹ Het is interessant om hier heel even stil te staan bij de

9 Net zoals dat tegenwoordig voor de ICT geldt, ging dat gepaard met publicaties over talenpractica, bijvoorbeeld Turner (1965).

pedagogische achtergrond. Het is mij niet onmiddellijk duidelijk in hoeverre destijds de technologie de pedagogische theorie beïnvloedde of andersom. In ieder geval konden door middel van het talenpracticum behavioristische structuurdrills in het onderwijs worden geïntroduceerd waarmee uittreuren grammaticale structuren werden geoefend en bijna letterlijk 'ingeslepen'. Een bekende cursus Nederlands die op dit principe stoelde, was *Speak Dutch* van Lagerwey uit 1971.

Ook *Levend Nederlands* (uit 1975) was voor een deel op dergelijke principes gebaseerd. Maar de voortschrijdende technologie maakte andere dingen mogelijk. De dialogen van *Levend Nederlands* waren geïllustreerd met cartoonachtige tekeningen. Die tekeningen waren ook op filmstrips beschikbaar en als dia's. Er bestond zelfs een versie van op videobanden die net zoals bij een bandrecorder met de hand in het videoapparaat ingelegd moesten worden. Een verdere ontwikkeling van de jaren zeventig was natuurlijk de cassette recorder. In Hull werden de dia's van *Levend Nederlands* samen met cassettebandjes tegelijkertijd in één apparaat gebruikt. De cassettes waren op de juiste plaats voorzien van een elektronisch signaal dat ervoor zorgde dat bij ieder stukje van een dialoog de juiste dia getoond werd. Vandaar het label 'audiovisueel' in de ondertitel van *Levend Nederlands* (waar dat bij *Speak Dutch* nog 'audiolingual' was).

Achteraf bekeken, kan *Levend Nederlands* mogelijk bestempeld worden als de eerste multimediacursus NVT. Net zoals elders werd er in Hull destijds door een klein groepje enthousiaste talendocenten geëxperimenteerd met oefeningen voor het leren van vreemde talen met de computer. De toenmalige Hullse hoogleraar Nederlands, Peter King, deed daar ook aan mee en ontwikkelde een honderdtal schriftelijke oefeningen bij *Levend Nederlands*.¹⁰ Er waren toen eigenlijk alleen nog maar hele grote mainframecomputers en studenten deden die oefeningen in een lokaal in het computercentrum waar ze niet achter een scherm zaten, maar achter een veredelde tikmachine. Stimulus, respons en feedback werden dus allemaal nog op papier afgedrukt. Na enkele jaren werden die zogenaamde 'teletype'-machines vervangen door beeldschermen en kon een

10 Ook de oefeningen van de cursus *Makkelijk Praten* werden voor de computer bewerkt.

uitdraai van het werk (na een half uur of langer) op een centraal punt afgehaald worden. Figuur 1 is een illustratie van zo'n uitdraai. Dit is een stukje programmatuur waarop de stimulus en het juiste antwoord staan afgebeeld.



Figuur 1

In 1981 kon dit oefenprogramma voor *Levend Nederlands* overgezet worden op een zogenaamde microcomputer. Deze (zeer zware!) machine werkte met behulp van floppy disks van acht inches. Verder waren er vier 'satellieten' aan verbonden die in hetzelfde lokaal stonden, waardoor studenten hun oefeningen in een specifiek lokaal moesten doen en niet langer in het computercentrum. Gezien de houding van computerdeskundigen tegenover mensen uit de letteren aan het begin van de jaren tachtig, was dat overigens wel zo prettig. De programmatuur was voor de docent overigens niet veel anders dan de eerdere mainframeversie van deze oefeningen. Figuur 2 is daar een voorbeeld van.



Figuur 2

Nu was zo'n volledige multimediacursus natuurlijk lang niet 'de rigueur' in de jaren tachtig. Eigenlijk kan dat decennium het beste gekenmerkt worden als een pioniersperiode. Enthousiastelingen experimenteerden (soms met, maar meestal zonder de zegen van hun directe meerdere) met allerlei tamelijk beperkt materiaal en beperkte technische mogelijkheden, en meestal waren pedagogische overwegingen ondergeschikt aan technologische. Hierdoor ging men dikwijls voort op de reeds ingeslagen methodologische weg zonder lang bij de pedagogische meerwaarde van de computer stil te staan. Het oefenmateriaal bij *Levend Nederlands* toont bijvoorbeeld nog een duidelijke invloed van de behavioristische structuurdrills uit de jaren zestig. Langzaam maar zeker werden de mogelijkheden van de computer echter ook beter uitgebuit. Dat hield mede verband met de ontwikkeling van de PC, een handzaam (en relatief betaalbaar) apparaat, en de introductie van programma's (bijvoorbeeld DOS) die steeds gebruiksvriendelijker en steeds krachtiger werden. Ook begon

de nieuwe technologie commercieel interessant te worden voor uitgevers van onderwijsmaterialen. Als we nu een kleine sprong naar het eind van de jaren tachtig maken, dan zien we een programma als *A.D.A.M. & E.V.E.* dat in 1989 door de firma De Wilde uit Gent op de markt werd gebracht. Dit is eigenlijk een auteursstelsel waarmee een docent allerlei soorten oefeningen kan genereren op basis van een door hem- of haarzelf ingevoerde tekst. Ook het formaat wordt uiteraard handzamer. *A.D.A.M. & E.V.E.* werd bijvoorbeeld geleverd op een 5.25 inch floppy met een korte gebruiksaanwijzing. Eigenlijk begint vanaf dat moment de technologische ontwikkeling een vlucht te nemen. Floppy's worden kleiner (3.5 inch) en krijgen een veel grotere capaciteit. Er wordt bij diverse commerciële cursussen (bijvoorbeeld bij *Code Nederlands*) materiaal ontwikkeld op zo'n floppy, maar er worden ook weer zelfstandige programma's uitgegeven, bijvoorbeeld *Woorden in Context* dat in 1991 werd uitgegeven voor het oefenen van de elementaire woordenschat.

Halverwege de jaren negentig komt de voorgeprogrammeerde cd-rom in beeld, die een nog groter geheugen heeft en waarmee eigenlijk voor het eerst snelle interactieve programma's mogelijk worden. Een voorbeeld van de toepassing daarvan voor het NVT-onderwijs is het programma *Nederlands in Perspectief*.¹¹ Voordat ik dieper inga op de inzet van cd-rom's bij het NVT-onderwijs, moet echter kort aandacht worden besteed aan video. Video is ook een product van de jaren tachtig, maar er was in dat decennium weinig interactie tussen de videotecnologie enerzijds en de wereld van computerondersteund taalonderwijs anderzijds.¹² Niettemin is er veel met video gewerkt, vooral omdat de toevoeging van visuele beelden onmiddellijk de authenticiteit van materiaal vergrootte. In de jaren tachtig werd in de methodologische discussie de nadruk gelegd op de noodzaak van authentiek materiaal. Het is interessant dat cursussen en materialen met een videocomponent ook in de tweede helft van de jaren negentig nog veel aftrek vonden. Daar zijn allerlei redenen voor, onder

- 11 *Nederlands in Perspectief* werd met Linguasteun ontwikkeld door een consortium van universiteiten en het softwarebedrijf Escape, gecoördineerd door Brigitte Schludermann in Hull.
- 12 Voor een uitgebreidere bespreking van de geschiedenis van interactieve videodiscs, zie Graham Davies. (1997). 'Lessons from the past, lessons for the future: 20 years of CALL', in: Korsvold en Rüschoff. p. 27-51, met name p. 31.

meer de populariteit van video, het gemak voor de docent (door die populariteit: er stond thuis immers een videospeler) en het feit dat de videotecnologie relatief goedkoop was geworden. Een goed vrij recent voorbeeld is uiteraard de Vlaamse cursus *Vanzelfsprekend* die op het Instituut voor Levende Talen in Leuven werd ontwikkeld.

De ontwikkelaars van die cursus hebben ook meegewerkt aan de Nederlandse versie van een interactieve cursus op cd-rom die bekend staat onder de Engelse titel *Small is Beautiful* (SIB).¹³ De officiële publicatie van deze cursus is aan het eind van het jaar 2000 voorzien. Een wel reeds gepubliceerd volledig multimediapakket (video, cassettes, boeken en cd-rom) is *INTERNationale contacten NEDerlands* (INTERNED) dat voor jongeren is ontwikkeld (dat wil zeggen niet voor het universitair onderwijs).¹⁴

De laatste stappen in de geschiedenis van technologie voor het taalonderwijs zijn de afgelopen paar jaar natuurlijk gezet door de razendsnelle ontwikkeling van het internet, en met name het world wide web (www). Het www is eigenlijk een enorme trucendoos die bomvol zit met authentiek materiaal. Als laatste voorbeeld in dit overzicht wil ik de mogelijkheid noemen van een cursus die direct van het www 'geplukt' kan worden, zoals de beginnerscursus *Welkom* van collega's in Wenen.¹⁵

3. Huidige toepassingen

Met de laatste drie genoemde programma's (SIB, INTERNED en *Welkom*) zijn we uiteraard al aangekomen bij huidige toepassingen van de ICT in het NVT-onderwijs, namelijk volledig interactieve cursussen

13 Ook dit project is het product van een door de EU gefinancierd consortium van universiteiten, gecoördineerd door Brigitte Schludermann uit Hull.

14 Ook dit project is het product van een door de EU gefinancierd consortium van onderwijsinstellingen, gecoördineerd door de Landcommanderij Alde Biesen.

15 Decloedt, Leopold et al. (1999). *Welkom. Niederländischkurs für Anfänger*. <<http://www.ned.univie.ac.at/non/welkom/>> (21 augustus 2000). Overigens is er door de vakgroep Nederlands te Wenen de afgelopen jaren baanbrekend werk verricht bij de ontwikkeling van materialen en het verstrekken van informatie op het www.

op cd-rom en materiaal (voor zelfstudie) aangeboden op het www. Er zijn natuurlijk legio andere toepassingen. Het www is te beschrijven als een enorme databank met informatie. De uitdaging voor de vreemdetalendocent is hoe al die informatie te gebruiken in zijn of haar onderwijs. Voor het NVT-onderwijs zijn websites met authentieke teksten in het Nederlands van groot belang. Interactieve sites maken het bijvoorbeeld mogelijk om in de doeltaal authentieke taalhandelingen te verrichten. Denk bijvoorbeeld aan het bespreken van hotels, het bestellen van boeken, en zelfs ook *chatten*. Maar er zijn ook nog andere ICT-toepassingen, zoals bijvoorbeeld het gebruik van tekstverwerkingsprogramma's waardoor studenten de taal leren te manipuleren.

Het is hier niet mogelijk of wenselijk om alle mogelijkheden de revue te laten passeren. Ik wil naast de al genoemde interactieve cd-rom's en webcursussen nog specifiek drie zaken onder de loep nemen. Ten eerste is dat het oefenmateriaal dat met gebruik van zogenaamde authoring programma's door een docent zelf kan worden ontwikkeld, ten tweede de computergesteunde communicatie, met name het gebruik van e-mail, en ten derde de mogelijkheden voor afstandsonderwijs.

(a) Authoring programma's

Authoring programma's bestaan al sinds het begin van de jaren negentig. Het programma *A.D.A.M. & E.V.E.* is al eerder genoemd en Ludo Beheydt heeft eerdere auteurssystemen besproken in een artikel in *Neerlandica Extra Muros* van 1994. Een van de meest bekende en uitgebreide authoring programma's is *Toolbook*,¹⁶ maar tegenwoordig zijn er ook gratis authoring programma's beschikbaar op het www. Met name het programma *Hot Potatoes* is erg populair. In Groot-Brittannië is onlangs ook het programma *WELL (Web-enhanced Language Learning)*¹⁷ verschenen. De meeste programma's maken een vrij beperkt arsenaal soorten oefening beschikbaar, die onmiddellijke feedback geven waar-

16 Voor de laatste versie (*ToolBook 7.1*) zie: <<http://home.click21earn.com/>>. De voorbeelden die volgen, komen allemaal uit materiaal dat de afgelopen paar jaar in Hull is samengesteld met gebruikmaking van *ToolBook Instructor 6.5*, 1998 Asymetrix Learning System INC.

17 Zie respectievelijk <<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>> en <<http://www.well.ac.uk/>>.

door de student uiteraard beter zelfcorrectie kan toepassen dan met door de docent gecorrigeerde oefeningen op papier. Bovendien maken ze het mogelijk dat de docent de prestaties van individuele studenten kan volgen. Zulke oefenprogramma's kunnen derhalve zowel oefenmateriaal als toetsmateriaal genereren. He wil graag kort zes soorten oefening tonen.

Drag & drop of 'sleepoefeningen' kunnen op een aantal manieren worden ingezet. In het voorbeeld (figuur 3) gaat het om een oefening met woordvolgorde, maar ze zijn ook goed inzetbaar als woordenschatoefening van het soort 'kies het juiste woord uit het gegeven rijtje', een versie van de gatentekst of cloze. Het handige van dit soort oefening is dat hij door het uitvoeren van eenvoudige handelingen te maken is, zonder dat de student woorden hoeft te tikken. Daarbij speelt namelijk spelling ook een rol, terwijl hij of zij zich bij sleepoefeningen op de eigenlijke taak kan concentreren.



Figuur 3

Mix & match of 'combinatieoefeningen' vragen ook niet om vaardigheid in het spellen. Zoals uit het voorbeeld in figuur 4 blijkt, gaat het hier louter om het aanklikken van items uit twee kolommen. In een enigszins andere

vorm kan de student lijnen trekken van een item in de ene kolom naar een verwant item in de tweede kolom. Dit is met name ook weer een handige oefening voor de woordenschat. Je kunt het medium hier overigens nog veel meer uitbuiten dan in het voorbeeld het geval is, bijvoorbeeld door plaatjes of zelfs bewegende beelden in plaats van tekst te gebruiken.



Figuur 4

Je kunt natuurlijk ook een woordvolgordeoefening maken waarbij vaardigheid in het spellen of overtikken van gegeven woorden wel nodig is, met een soort open vragen. Bij de oefening in figuur 5 wordt van de student gevraagd van gegeven woorden die in een willekeurige volgorde staan, betekenisvolle zinnen te maken.



Figuur 5

Een kruiswoordpuzzel (figuur 6) is bij uitstek geschikt voor het verwerken of toetsen van de woordenschat.



Figuur 6

En ook oude bekenden, zoals de cloze-oefening of gatentekst (figuur 7), en de multiple-choicetoets (figuur 8), kunnen met authoring programma's gegenereerd worden.



Figuur 7



Figuur 8

Ondanks de ogenschijnlijke eenvoud van het materiaal blijft het een hele kunst om goede, doelmatige oefeningen in elkaar te zetten. Van sommige traditionele soorten, zoals de cloze- en multiple-choiceoefeningen, was al bekend dat ze tijdrovend zijn om te schrijven en veel denkwerk vragen. Maar bij het samenstellen van computeroefeningen komt nog meer kijken. Met name het geven van feedback vraagt veel tijd, omdat de samensteller van de oefening hierbij op elke mogelijke fout moet anticiperen. Bij oefeningen die bedoeld zijn voor zelfstudie is dit essentieel, maar ook een student die uiteindelijk van een docent feedback kan krijgen, zal weinig leren als bij elke gemaakte fout de feedback alleen maar bestaat uit 'fout', of 'dat is niet goed', of 'probeer het nog een keer'. Maar hoe ver ga je in de feedback? Anticipeer je op elke tik- of spelfout? Geef je tekst en uitleg over de principes van de Nederlandse woord-volgorde als er een eenvoudige syntactische fout wordt gemaakt? Bouw je hints in, bijvoorbeeld door de eerste letter van het antwoord te geven, of door aan te geven uit hoeveel letters of woorden het antwoord bestaat? Allemaal vragen waar je eigenlijk een antwoord op moet hebben voordat je begint met het werk zelf, wil je voorkomen dat je later terug moet.

(b) Computergesteunde communicatie

Een van de aantrekkelijkste dingen die het internet mogelijk maakt bij het leren van een vreemde taal, is authentieke communicatie in die vreemde taal. Het hoeft niet meer bij gekunstelde dialogues met de docent te blijven of geforceerde brieven aan verbeelde correspondentievrienden of -vriendinnen. Je kunt met e-mail vanuit het buitenland direct je Nederlands oefenen. In de afgelopen jaren zijn er heel wat virtuele uitwisselingen tussen onderwijsinstellingen tot stand gekomen waarbij leerlingen en studenten uit twee of meer landen met elkaar corresponderen via het internet, vaak met gebruikmaking van de vreemde taal die ze leren. In een ideale uitwisseling gebruiken twee studenten allebei hun vreemde taal en corrigeren ze elkaar ook, bijvoorbeeld door de ene keer in het Nederlands te schrijven en de andere keer in de andere taal. We spreken bij dit soort projecten van 'tandem learning'. Iedereen die een beetje ervaring heeft met dergelijke projecten, weet dat ze ondanks de spontaniteit die er vaak bij ten toon wordt gespreid, toch wel veel begeleiding kunnen vergen, niet alleen vanwege het leren van de vreemde taal. Er kunnen zich ook allerlei technische, organisatorische en ethische problemen voordoen. Bij

organisatorische problemen valt bijvoorbeeld te denken aan het feit dat vakanties niet in alle landen op hetzelfde tijdstip vallen, waardoor de mogelijkheid bestaat dat een e-mailcorrespondentie enige tijd stilvalt met soms funeste gevolgen voor een tandemproject. Je kunt elektronisch ook op allerlei manieren lastiggevallen worden. Als dat binnen een tandemproject gebeurt, ontstaat er een ethisch probleem.

E-mail kan ook een uitstekend hulpmiddel zijn bij allerlei andere aspecten van het onderwijs. Studenten kunnen bijvoorbeeld hun opdrachten per e-mail naar de docent sturen. De docent kan een automatisch antwoord sturen zodat de student weet dat de opdracht is aangekomen. Er staat meteen een datum op, zodat je weet wie de opdracht niet op tijd heeft ingeleverd. Het maakt ook samenwerking tussen studenten in een groep eenvoudiger.

Om een beetje grip te houden op een tandemproject of een groepje studenten in een bepaalde werkgroep kunnen specifieke e-mailprogramma's gebruikt worden die beperkt toegankelijk zijn zoals *FirstClass* (FC).¹⁸ Hierbij krijgen alleen studenten die een bepaalde module volgen of tot een bepaalde jaargroep behoren, toegang tot een relevante 'conferentie'. Elke conferentie heeft een eigen icoontje en kan ook weer onderverdeeld worden met verdere beperkingen, bijvoorbeeld voor groepsprojecten. Als docent kun je toegang hebben tot alles wat je studenten schrijven en kun je dus ook het taalgebruik volgen, maar je kunt jezelf ook uitsluiten. Chatten binnen FC is ook mogelijk. Het is ook een goed medium om gegevens te verzamelen, bijvoorbeeld voor onderzoek naar het taal- gebruik of de mate van vooruitgang van een bepaalde groep studenten.

Een concreet voorbeeld is de voorbereiding voor het derde studiejaar van een opleiding vreemde talen in Groot-Brittannië. Doorgaans brengen alle Britse studenten Nederlands hun derde studiejaar door in België of Nederland. Het organiseren en begeleiden van dat zogenaamde 'Year Abroad' is door e-mail een stuk eenvoudiger geworden. Door middel van een icoontje in FC laten we vierdejaarsstudenten, die hun Year Abroad er al op hebben zitten, ervaringen uitwisselen met studenten uit het tweede jaar, die zich erop voorbereiden.

18 Zie <<http://www.centernity.com/index.shtml>>

(c) Afstandsonderwijs

Van e-mail is het een kleine stap naar afstandsonderwijs. Ook dit soort onderwijs is niet nieuw, want correspondentiecursussen bestonden jaren geleden al. Het voordeel van de ICT hierbij is natuurlijk het feit dat alles sneller gebeurt. Bij mijn weten bestaat er geen cursus NVT via afstandsonderwijs (wel een examen op afstand, met het Certificaat NVT), maar de begeleiding van vreemdetalenstudenten in Groot-Brittannië in hun Year Abroad via e-mail begint er wel op te lijken.

Afstandsonderwijs is ook meer dan het aanbieden van materiaal voor zelfstudie via het www. Eigenlijk is het www, als informatiebron, in samenspel met e-mail, als communicatiemiddel, een bij uitstek geschikte combinatie voor afstandsonderwijs, in welk vak dan ook. Aan de universiteit van Hull is de afgelopen jaren een algemene elektronische leeromgeving ontwikkeld met die combinatie onder de naam Merlin. Net als bij FC zijn de afzonderlijke programma's die via Merlin beschikbaar zijn, beperkt tot degenen met toegang. Cursussen die via Merlin worden aangeboden, zijn niet voor zelfstudie (hoewel dat theoretisch wel zou kunnen), maar worden ondersteund door een of meer docenten. De leeromgeving bestaat uit zes onderdelen:

- 'Notice board': met actuele boodschappen van de docent en de systeembeheerder;
- 'Mailbox': voor het ontvangen en versturen van individuele boodschappen;
- 'Exchange': bestaande uit diverse discussiegroepen;
- 'Pathway': met het eigenlijke cursusmateriaal;
- 'Portfolio': voor het maken en inleveren van opdrachten;
- 'Resource centre': met *links* naar externe websites en andere informatie.

De beginnerscursus Nederlands die in Hull voor Merlin wordt ontwikkeld, heet *Lagelands*. Hij richt zich op studenten in het wetenschappelijk onderwijs en maakt gebruik van het Engels als steuntaal (bijvoorbeeld voor de uitleg van grammaticale concepten). *Lagelands* bestaat uit tien hoofdstukken met elk drie luisterteksten (met video en foto's) en drie leesteksten, elk voorzien van ten minste een begripsoefening en een woor- denschatoefening. Verder is er een ruime keus aan ander oefenmateriaal (aanvullende luisteroefeningen, schrijf- en spreekvaardigheidsoefeningen,

strategietraining) en wordt ieder hoofdstuk afgesloten met een eindopdracht. Veel van de oefeningen kunnen door de docent beoordeeld worden en maken gebruik van authentieke Nederlandstalige websites. Daarnaast komt in ieder hoofdstuk een aantal grammaticale punten aan bod. De grammatica is ook integraal toegankelijk via het 'resource centre' en voorzien van een groot aantal oefeningen met zelfcorrectie.

Met ingang van het studiejaar 2000-2001 wordt *Lagelands* voor het eerst via Merlin aangeboden aan studenten Nederlands in Hull en aan uitwisselingsstudenten aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Verwacht wordt dat de cursus in september 2001 ook opengesteld zal worden voor externe geïnteresseerden overal ter wereld.¹⁹

Hull is natuurlijk niet uniek in het ontwikkelen van elektronische leer- omgevingen zoals Merlin. Op het Veertiende Colloquium Neerlandicum demonstreerden collega's uit Gent bijvoorbeeld ook materiaal dat wordt aangeboden via zo'n omgeving.²⁰ Via het www zijn ook leeromgevingen beschikbaar (bijvoorbeeld *WebCT* en *Blackboard* dat ook de omgeving *CoursInfo* produceert²¹).

4. De meerwaarde van ICT

De vraag of al die technische vernieuwingen van de laatste twintig jaar nu ook tot beter taalonderwijs leiden is natuurlijk makkelijk te beantwoorden. Het antwoord is namelijk: 'niet noodzakelijk'. Studenten zonder begeleiding achter een computer zetten, waarop oefeningen staan die het medium niet uitbuiten en die absoluut geen feedback geven zodat zelfcorrectie ook niet systematisch kan plaatsvinden, is beslist geen goed taalonderwijs. Planners en beleidsmakers denken vaak te gemakkelijk dat de inzet van ICT een mooie oplossing is voor een financieel probleem, maar een doelmatige, creatieve inzet van ICT is allesbehalve goedkoop.

19 Voor meer informatie over Merlin, zie <<http://www.hull.ac.uk/merlin>>. Zie ook Bersee (2000) en Bersee en Perkins (1999) voor een evaluatie.

20 M. Coutuer. *De Nederlandse hoofdzin gevisualiseerd*.

21 Zie respectievelijk <<http://www.webct.com/>> en <<http://www.blackboard.com/>>. Op veel Nederlandse universiteiten wordt gebruik gemaakt van *Blackboard*.

Bovendien moeten we niet uit het oog verliezen dat bij één heel belangrijk aspect van het taalleren de inzet van ICT nog maar heel beperkt is: de mondelinge vaardigheid. Je kunt tegenwoordig wel zogenaamde soundfiles sturen en ontvangen, maar dat is nog geen vervanging voor een echte conversatie met echte gespreksgenoten.

Gelukkig is er een discussie gaande over de meerwaarde van ICT. Corda en Westhoff (2000:7) stellen: 'Het is verleidelijk om bij het denken over de mogelijke meerwaarde van ICT uit te gaan van wat men gewend was te doen en na te gaan of die dingen met behulp van ICT sneller en/of efficiënter zouden kunnen. De vraag die men overslaat is of men deed wat men deed omdat dit gegeven de oogmerken het beste was wat men kon doen, of omdat het gegeven de middelen en hun beperkingen nu eenmaal niet anders kon.' Bij het ontwikkelen van leermateriaal met gebruikmaking van nieuwe technologie moet je dus terug naar de vraag: wat wil ik hiermee bereiken? Wat is het doel van deze oefening, van deze vorm van onderwijs? En daarna moet je je afvragen of de nieuwe technologie die je wilt gebruiken wel de juiste is voor dat doel. Bij het beantwoorden van die vragen spelen efficiëntie en snelheid natuurlijk een rol, maar ook doelmatigheid (onthoudt een student iets beter via deze weg of via een andere?) en de motivatie van de student.

Wat dat laatste betreft, beweert men natuurlijk dikwijls dat het gebruik van computers sowieso stimulerend werkt voor een jongere generatie. En feedback van studenten wijst dat natuurlijk ook uit, blijkens het volgende citaat uit een lezing over het gebruik van computers bij een onderwijsproject: 'I have been using the internet regularly, at least 3 times a week just to continue my search for things surrounding Dutch culture. This is the part where I feel I have improved the greatest by being involved in the project, as it has given me the confidence to use the computers in an experimentative way rather than purely for word processing etc. [...]' (Van Rossum en Mozzon-McPherson, 1998).²²

22 'Ik gebruik het internet regelmatig, minstens drie keer per week, om dingen op te zoeken die met de Nederlandse cultuur te maken hebben. Ik heb het gevoel dat mijn deelname aan het project in dat opzicht tot de grootste verbetering heeft geleid, want het heeft me het zelfvertrouwen gegeven om computers op een experimentele manier te gebruiken in plaats van alleen maar als tekstverwerker enz. [...].'

Er is ook een meerwaarde in het feit dat een student al taallerend ook de technologie leert beheersen. Twee stuks voor de prijs van één.

Een andere discussie die al enige in de onderwijsliteratuur plaatsvindt, gaat over de autonomie van de leerder. David Little (1991:7), directeur van het universitair talentencentrum van Trinity College Dublin en dus zelf een taaldocent, citeert de definitie die Holec (1981:3) van autonomie geeft: 'het vermogen om je eigen leren in de hand te nemen' waardoor iemand 'de verantwoordelijkheid neemt, en behoudt, voor alle beslissingen die met alle aspecten van dat leren te maken hebben.' Hieronder vallen zaken als het bepalen van leerdoelen, het vaststellen van inhoud en progressie, het kiezen van eigen methodes en technieken, en het beoordelen van de eigen vooruitgang.²³ Let wel: het gaat volgens Little (ibid. 5) niet om absolute vrijheid, maar om voorwaardelijke vrijheid: een student moet ook weten wanneer hij of zij hulp nodig heeft.

In een recent Nederlands beleidsstuk staat autonomie als volgt gedefinieerd (Corda en Westhoff, 2000:18): 'Tot de recentelijk verworven inzichten van de leertheorie hoort het besef dat de autonomie van de leerder een positieve invloed heeft op het leerproces. Autonomie veronderstelt dat de leerders zich bewust zijn van de manier waarop ze een taal leren. Ze kunnen vervolgens zelf bepalen wat voor hen het meest effectieve systeem is om nieuwe input te verwerken en het tempo waarin dit moet gebeuren. De autonomie van de leerder kan via de computer beter worden ondersteund dan via de traditionele middelen. Het wordt bijvoorbeeld veel makkelijker om via zelftoetsing te bepalen of het beoogde leerdoel al dan niet gehaald is. Bij het vaststellen van de meerwaarde van ICT voor het talenonderwijs moet dus ook de vraag worden beantwoord in hoeverre de computer kan helpen bij het autonoom en

23 'Holec defines autonomy as "the ability to take charge of one's learning" (1981, p. 3), which means [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.: - determining their objectives; - defining the content and progressions; - selecting methods and techniques to be used; - monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.); - evaluating what has been acquired.'

zelfstandig leren.' Ik denk dat in dit citaat de nadruk moet liggen op de zin: 'Autonomie veronderstelt dat de leerders zich bewust zijn van de manier waarop ze een taal leren.' Corda en Westhoff stellen dan ook terecht dat de autonomie van de leerder centraal moet staan bij het bepalen van de meerwaarde van ICT. Maar ik ben het minder eens met hun conclusie dat die autonomie 'via de computer beter [kan] worden ondersteund dan via de traditionele middelen.' Het lijkt mij beter dat oordeel aan de student zelf over te laten. Er zullen bijvoorbeeld altijd technofoben blijven bestaan die toch graag een taal willen leren.

De vraag rijst hoe de autonomie van een leerder zich nu specifiek manifesteert bij het leren van een taal. Voor Little (1996:204) gebeurt dat als een student 'de beperkingen van de leersituatie overstijgt en het geleerde toepast in het leven van alledag'. Een autonome student zoekt dus zelf de situaties op waarin de doeltaal gebruikt moet worden en leert ook in die alledaagse situaties nieuwe dingen over de taal die hij of zij studeert.²⁴ Dat de ICT daarbij in de moderne wereld een rol speelt, lijkt me bijna vanzelfsprekend. Het internet is, zoals gezegd, een trucendoos vol authentieke informatie. Die informatie is gecodeerd in taal, in talen. En daar is het Nederlands er één van, overigens met een relatief grote aanwezigheid.

De technologische ontwikkelingen van de afgelopen jaren, gepaard met de discussie rond de autonomie van de leerder, leidt tot een veranderende rol voor de docent. Jan Hulstijn (1997:41) trekt een vergelijking tussen een docent en een koetsier: 'De docent is niet meer de koetsier op de bok die de leidsels zo houdt dat alle cursisten met hetzelfde tempo door de stof gaan, maar de docent laat de teugels vieren en staat verschillen in tempo toe.' Maar een koetsier behoudt de controle over zijn paarden, terwijl een docent die autonome studenten kweekt, de controle juist kwijt wil, want die controle moet bij de student zelf liggen. Het is derhalve niet verwonderlijk dat in diverse universitaire talentcentra de afgelopen jaren

24 'It is a defining characteristic of all sustained learning that attains long-term success. It is the means by which the learner transcends the limitations of the learning situation and applies what he or she has learned to the day-to-day business of living. In language learning, it is the learner characteristic that facilitates target language use in the larger world that lies beyond the immediate learning environment. It is also the characteristic that allows the learner to take maximum advantage of the language learning opportunities that continually arise in language use.'

een expliciet nieuwe rol is gecreëerd: die van 'taaladviseur'. Zo'n adviseur ziet haar (zelden 'zijn') rol in het de student bewust maken van leerprocessen. Daarbij moet de student ook ontdekken wat zijn of haar favoriete leerproces is.

5. Conclusie

Peter King, die als een pionier op het gebied van de toepassing van nieuwe technologieën in het NVT-onderwijs mag gelden, verwees in een lezing uit 1982 naar de achterdocht waarmee het gebruik van computers in het onderwijs tegemoet werd getreden. Hij verwees ook naar dezelfde achterdocht waarmee de drukpers in zijn tijd bekeken werd. We zagen eerder dat die drukpers tien jaar na zijn verschijnen al werd ingezet bij het vreemdetalenonderwijs en die inzet was tien jaar daarna behoorlijk gegroeid. Terugkijkend op de laatste twee decennia kan je alleen maar concluderen dat het met computers niet veel anders is gegaan. Een langzame overgang van achterdocht, via passieve aanname, naar enthousiaste en creatieve overname. Uit Kings lezing spreekt ook een geloof in 'mensen die ervoor kunnen zorgen, dat er alleen verstandig gebruik van [computers] gemaakt wordt'. Vermoedelijk was dit destijds voor het taalonderwijs een verwijzing naar de docent. In een andere overgang die zich de afgelopen jaren begint af te tekenen verandert de houding waarin de docent centraal staat in een meer studentvriendelijke. De computer mag dan misschien nog wel beheerd worden door de docent, de student bepaalt meer en meer hoe hij gebruikt wordt.

Onderwijsmaterialen/software

A.D.A.M. & E.V.E Computer Assisted Language Learning. (1989). Gent: De Wilde Computer Based Training.

Devos, Rita en Han Fraters. (1996). *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen*, Leuven/Amersfoort: Acco.

Discalex-NT2. Nederlands in Perspectief. Taaltraining NT2. (1995). Tilburg: Escape.

- Hulstijn, Jan en Marijke Schellart. (1981). *Makkelijk praten. Nederlandse spreektaal voor buitenlanders*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, Folkert en Alice van Kalsbeek. (1990). *Code Nederlands. Basisleergang voor volwassen anderstaligen. Deel 1*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Lagerwey, Walter. (1971). *Speak Dutch. An audio-lingual course*, Amsterdam: Meulenhoff.
- Landcommanderij Alde Biesen (coördinator). (1999). *INTERNationale contacten NEDerlands. Multimediapakket Nederlands voor jongeren*. (1957). *Round-the-world language record course: Dutch*, New York: conversa-phone Institute.
- (1998). *ToolBook Instructor 6.5*. Asymetrix Learning System INC.
- Trim, J.L. et al. (1975). *Levend Nederlands. Een audio-visuele cursus Nederlands voor buitenlanders*, Cambridge: CUP.
- Vanparys, Johan et al. (1991). *Woorden in Context*, Brussel: Didacta.
- World Foreign Language Record Series: Dutch*. (1965). Cleveland/New York: World Publishing Company.

Websites

- C&IT Centre of the Subject Centre of Language, Linguistics and Area Studies. <<http://www.hull.ac.uk/cti/>>. (Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)
- Chapelle, Carol. *CALL in the year 2000: stil in search of research paradigms?* <<http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/chapelle/default.html>>. (Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)

Blackboard. <<http://www.blackboard.com/>>. (Geraadpleegd op 11 oktober 2000.)

CoursInfo. Zie: *Blackboard*.

Decloedt, Leopold et al. (21 augustus 2000). *Welkom. Niederländischkurs für Anfänger*. <<http://www.ned.univie.ac.at/non/welkom/>>.

Delcloque, Philippe. *A History of CALL*. <<http://www.history-of-cal.org/>>. (Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)

Eurocall. (21 augustus 2000). <<http://www.eurocall.org/>>.

EUROCALL, CALICO, IALL. *Joint Policy Statement arising from a Research Seminar on CALL*. <<http://www.hull.ac.uk/cti/eurocall/research-policy.htm>>.

(Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)

FirstClass. <<http://www.centrinity.com/index.shtml>>. (Geraadpleegd op 11 oktober 2000.)

Hot Potatoes. <<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>>. (Geraadpleegd op 8 september 2000.)

Merlin, <<http://www.hull.ac.uk/merlin>>. (Geraadpleegd op 6 september 2000.)

Sedgwick, Ridwan. *Annotated bibliography of the effectiveness of CALL*. <<http://www.cltr.uq.oz.au:8000/cltr/interest/biblio.html>>. (Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)

Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal. <<http://snvt.hum.uva.nl/>>.

(Geraadpleegd op 21 augustus 2000.)

Toolbook 7.1. <<http://home.click2learn.com/>>. (Geraadpleegd op 11 oktober 2000.)

Warschauer, Mark. *Computer-Assisted Language Learning: An Introduction*. <<http://www.ill.hawaii.edu/web/faculty/markw/call.html>>. (Geraadpleegd op 11 oktober 2000.)

WebCT. <<http://www.webct.com/>>. (Geraadpleegd op 8 september 2000.)

WELL. <<http://www.well.ac.uk/>>. (Geraadpleegd op 8 september 2000.)

Bibliografie

Beheydt, Ludo. (1994). 'Nederlands leren met de computer', in: *Neerlandica Extra Muros*, 32.3, p. 26-37.

Bersee, Thomas. (2000). 'Samenwerken in een virtuele klas', in: *Les*, 104, p. 18-20.

Bersee, Thomas en Polly Perkins. (1999). 'On-line talen leren. De mogelijkheden van Internet voor het talenonderwijs', in: *Levende Talen*, 543, p. 565-605.

Clijsters, W. en A. Gelan (red.). (2000). *Nederlands (aan)leren; internet en CDROM, een hulp*, Diepenbeek: Limburgs Universitair Centrum.

Colpaert, Jozef, Wilfried Decoo en Dominique Markey (red.). (1995). *The Added Value of Technologies in Language Learning*, Antwerpen: IBM Education Centre/University of Antwerp.

Corda, Alessandra en Gerard Westhoff. (2000). *Auto's met ovale wielen. Een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van ICT voor het MVTO*, Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.

Coutuer, Marleen. (2000). *De Nederlandse hoofdzin gevisualiseerd*, lezing Veertiende Colloquium Neerlandicum, Leuven.

Hellinga, Lotte. (2000) *Talen-leerboeken in nieuwe technologie in de vijftiende eeuw*. Persoonlijke communicatie, 21 juni.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon. [Herdruk; eerste uitgave 1979, Straatsburg: Raad van Europa.]

Hulstijn, Jan. (1997). *Woorden leren met de WIJS-muis*, 's-Hertogenbosch: CINOP (geciteerd in Neuvel, 1999).

Hüning, Matthias. (1996). 'Het digitale tijdperk - ook voor neerlandici?', in: *Neerlandica Extra Muros*, 34.3, p. 1-12.

Hüning, Matthias. (2000). 'Wegwijs op Internet. Die zoekt, die vindt (of ook niet)', in: *Neerlandica Extra Muros*, 38.1, p. 1-9.

King, Peter. (1983). 'Doel en methodiek in vreemdetalenonderwijs', in: B. Callebaut et al. (red.), *Linguïstische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs. Handelingen van het tweede fakulteitscolloquium*, Gent: Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.

Kleijn, Piet de. (1999a). 'De cd-rom roert de trom. Kroniek van het Nederlands voor anderstaligen', in: *Neerlandica Extra Muros*, 37.1, p. 40-46.

Kleijn, Piet de. (1999b). 'Multimedia en gewone zelfreflectie. Kroniek van het Nederlands voor anderstaligen', in: *Neerlandica Extra Muros*, 37.3, p. 44-49.

Korsvold, Ann-Karin en Bernd Rüschoff (red.). (1997). *New Technologies in language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe.

Little, David. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.

Little, David. (1996). 'Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies', in: R. Pemberton et al. (red.), *Taking Control*, Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 203-218.

Neuvel, Jan. (1999). *Kwaliteitsverbetering NT2-onderwijs door inzet ICT*, 's-Hertogenbosch: CINOP.

Rossum, Miranda van en Marina Mozzon-McPherson. (1998). 'Language Learning in the Mediated Environment: tutor and learner's expectations'. Lezing *IN-TELE Conference 98 - European Conference on Educational Uses of the Internet and European Identity Construction*, Straatsburg, 24-26 september.

Turner, J.D. (1965). *Introduction to the Language Laboratory*, London: University of London Press.

Corpusonderzoek en contrastieve taalkunde: mogelijkheden en perspectieven

Matthias Hüning (Wenen)

1. Inleiding

Er is tegenwoordig meer belangstelling voor tekstcorpora dan ooit. Dat heeft uiteraard te maken met de toenemende technische mogelijkheden, maar vooral ook met een groeiende belangstelling binnen de taalkunde voor het taalgebruik.

Voor de contrastieve taalkunde geldt altijd al dat ze in eerste instantie taalgebruikskunde is en moet zijn. Toch is het opvallend dat er in contrastieve studies maar betrekkelijk weinig gebruik wordt gemaakt van corpora. Vaak berusten ze op bestaande grammatica's en woordenboeken, een min of meer toevallig tot stand gekomen verzameling van gebruiksgevallen (bijvoorbeeld in de vorm van krantenknipsels) en intuïtie (de eigen en/of die van anderen). Daar is natuurlijk ook niets op tegen, maar volgens mij zou het onderzoek gebaat zijn bij een consequentere toepassing van de bestaande technische mogelijkheden.

De mogelijkheden tot taalgebruiksonderzoek zijn vandaag de dag groter dan ooit tevoren. Er staan tal van grote corpora ter beschikking, en het grootste corpus van allemaal, het internet, is voor iedereen makkelijk (en vrij) toegankelijk. Ik zal in deze bijdrage een overzicht geven van de bestaande mogelijkheden en perspectieven laten zien die meertalige corpora kunnen bieden voor de contrastieve taalkunde.¹

1 Ik dank mijn collega's Christine van Baalen en Herbert Van Uffelen voor hun commentaar bij de eerste versie van dit artikel.

2. Types corpora

Een corpus kan men omschrijven als 'a body of texts put together in a principled way and prepared for computer processing' (Johansson, 1998:3). Dit 'put together in a principled way' houdt in dat teksten geselecteerd zijn voor opname in een corpus met het oog op de functie van het corpus voor bijvoorbeeld bepaalde soorten van taalkundig onderzoek. (Heel simpel: als je onderzoek wilt doen naar mondeling taalgebruik, moet je geen corpus van ambtelijke brieven samenstellen.)

Er zijn verschillende types corpora. Principiële onderscheidingen zijn die tussen één- en meertalige corpora en die tussen geannoteerde en niet-geannoteerde corpora. Annotatie houdt in dat de teksten bewerkt zijn en voorzien van taalkundige informatie (bijvoorbeeld met betrekking tot de woordsoort of de syntactische functie). Dit gebeurt over het algemeen deels automatisch met behulp van zogenaamde 'parsers' en 'taggers' en deels handmatig. Voor contrastief onderzoek zijn vooral de meertalige corpora interessant. Specifiek voor dit soort onderzoek samengestelde corpora zijn meestal corpora van vergelijkbare teksten (bijvoorbeeld qua genre of onderwerp) of vertaalcorpora, waar origineel en vertaling aan elkaar gekoppeld zijn.

3. Eentalige corpora

Zowel voor het Nederlands als voor het Duits lopen er momenteel projecten met als doel grote tekstcorpora op te bouwen. De bekendste (en grootste) projecten zijn gehuisvest op het Instituut voor Nederlandse Lexicologie in Leiden en het Institut für Deutsche Sprache in Mannheim. Daarnaast is er in 1998 een belangrijk project voor het Nederlands van start gegaan: het CGN (*Corpus Gesproken Nederlands*), een corpus van mondeling taalgebruik dus.²

2 Voor informatie over het CGN zie Oostdijk (2000, te verschijnen) en de projectwebsite <<http://lands.let.kun.nl/cgn/>>.

3.1. Instituut voor Nederlandse Lexicologie, Leiden

Bij het Instituut voor Nederlandse Lexicologie (INL) in Leiden wordt gewerkt aan de opbouw van een aantal tekstcorpora voor taalkundig onderzoek. Voor het Vroegmiddelnederlands is er een databestand dat bestaat uit het *Corpus Gysseling*, aangevuld met het *Glossarium Bernense* en een aantal andere 13de-eeuwse teksten. Voor het hedendaags Nederlands staan vier corpora ter beschikking, waarvan de *Taaldatabank Hedendaags Nederlands* het oudste en omvangrijkste is. Het bevat 'ca. 1600 teksten (boeken) met in totaal ca. 50 miljoen woorden (beter: woordvormen of 'tokens', waarvan ca. 700.000 van elkaar verschillende woordvormen, zogeheten 'types'). Op enkele uitzonderingen na dateren de teksten uit de periode 1970-1990.' (Kruyt, 1995:51/2). Over de samenstelling van het vijf miljoen woorden corpus 1994 kan men op het introductiescherm lezen: 'The texts are derived from books, magazines, newspapers and TV broadcasts, and cover several topics such as journalism, politics, environment, linguistics, leisure and business & employment.' Het 27 miljoen woorden krantencorpus 1995 bevat het *NRC Handelsblad* van 1 januari 1994 tot en met 30 april 1995. Ten slotte bestaat het 38 miljoen woorden corpus 1996 uit een gevarieerd samengestelde component (1970-1995), een component krantentekst (*Meppeler Courant*, 1992-1995) en een juridische component (1814-1989).

Alle INL-corpora zijn in principe *on line* raadpleegbaar met behulp van speciale, door het INL ontwikkelde, 'retrieval software'.³ Ze zijn geannoteerd, waardoor het met behulp van deze *software* mogelijk is om niet alleen op woordvormen, maar bijvoorbeeld ook op lemma te zoeken. Truncatie is uiteraard mogelijk: '* (a|e)rij' vindt alle lemma's met '-arij' of '-erij' (dus niet alleen de grondvorm, maar ook meervouds- en diminutiefvormen).⁴

3 Meer informatie over het INL en zijn corpora (ook over de toegang tot die corpora) is verkrijgbaar via <<http://www.inl.nl/>>.

4 Van deze mogelijkheden heb ik bijvoorbeeld veelvuldig gebruik gemaakt voor mijn promotieonderzoek (Hüning, 1999).

Het formuleren van zoekopdrachten voor lexicologisch onderzoek is makkelijk en effectief, maar daarnaast zijn er veel meer mogelijkheden, waarmee onder andere ook kan worden gezocht naar syntactische patronen. Dit vergt echter enige bereidheid om zich in te werken in de INL-*software*.

3.2. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Bij het Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim wordt al jaren gewerkt aan een representatief corpus voor het Duits. Dit heeft geleid tot COSMAS (*Corpus Storage, Maintenance and Access System*). COSMAS biedt toegang tot tal van subcorpora, vooral teksten uit kranten en tijdschriften, maar ook bijvoorbeeld diverse teksten zoals die van Goethe, Marx en Engels en sprookjes van de gebroeders Grimm. Bovendien is er een (klein) subcorpus met gesproken taal. In totaal gaat het om meer dan 778 miljoen woorden. COSMAS beschikt over een zeer gebruikers-vriendelijke webinterface, waarmee iedereen anoniem (dus zonder voorafgaande aanmelding of registratie) gebruik kan maken van de corpora.⁵ Om copyrightredenen staat op deze manier echter maar ongeveer de helft van de teksten ter beschikking. In COSMAS kan men uiteraard zoeken op woordvorm en op delen daarvan: '*erei' vindt alle woorden van het type 'Abkassiererei' (maar ook bijvoorbeeld 'Osterei') en met 'zer*' vindt men de afleidingen met dit prefix. Maar omdat de teksten geannoteerd zijn, kan COSMAS bijvoorbeeld alle vormen van 'schreiben', inclusief afleidingen en samenstellingen vinden. Op deze manier vindt men naast 'geschrieben' ook de 'Drehbuchsreiber' enz. Ook syntactische patronen zijn zoekbaar: met een zoekopdracht als '&Sache oder &Problem) /sO (lange Bank &schieben)' vindt men bijvoorbeeld zowel 'Die Sache wurde auf die lange Bank geschoben' alsook 'Er schiebt das Problem mal wieder auf die lange Bank'.

5 Zie de IDS-homepage <<http://www.ids-mannheim.de/>> en voor directe toegang tot COSMAS <<http://corpora.ids-mannheim.de/~cosmas/>>.

3.3. Het nut van eentalige corpora voor contrastief onderzoek

Het bovenstaande maakt naar ik hoop duidelijk hoe dergelijke corpora kunnen worden gebruikt. Ook met betrekking tot contrastief onderzoek ligt het voor de hand om deze mogelijkheden te benutten. Twee voorbeeldjes:

- (a) Als men onderzoek doet naar de verspreiding van 'euro-' of 'cyber-' als woordvormingselement kan men met behulp van de genoemde corpora betrekkelijk makkelijk een overzicht krijgen van de woorden die in het Nederlands en in het Duits worden gebruikt met dit element. En op basis daarvan kan men onderzoeken hoe de systematiek achter deze vormen eruitziet.
- (b) Voor onderzoek naar het gebruik van partikels zijn corpora zeer geschikt. Men vindt heel makkelijk honderden voorbeelden van concreet taalgebruik op basis waarvan men de gebruiksmogelijkheden kan bestuderen. Partikelcombinaties hebben vaak een vaste volgorde (wel 'gewoon maar eens even' en 'maar gewoon eens even' maar niet 'even gewoon eens maar'). Dergelijke collocaties kunnen met behulp van corpora makkelijk worden gevonden en geanalyseerd.

De besproken corpora hebben betrekking op het Nederlands en het Duits, maar ook voor veel andere talen zijn er grote tekstcorpora, die voor vergelijkend onderzoek van waarde kunnen zijn. Op de *Korpuslinguistikseite* (Tübingen) en op de webpagina van Michael Barlow vindt men tal van verwijzingen naar deze corpora.⁶

4. Het www als corpus

Van Oostendorp en Van der Wouden (1998) pleitten er al voor het internet als corpus te betrekken bij taalkundig onderzoek. Ik beperk me hier tot twee uitgewerkte voorbeelden van hoe dat kan.

6 *Korpuslinguistikseite* <<http://kalo.sfb.uni-tuebingen.de/c1/corp-ling.html>>; *Corpus linguistics* (Michael Barlow) <<http://www.ruf.rice.edu/~barlow/corpus.html>>.

Een zoektocht naar informatie op het www begint over het algemeen bij één van de zoekmachines als *AltaVista* <<http://www.altavista.com>> of *Google* <<http://www.google.com>>. Het ligt dus voor de hand om deze ook als uitgangspunt te nemen voor het verzamelen van materiaal voor taalkundige doeleinden.

Zoekmachines zijn niet geconcipeerd als taalkundige instrumenten, ze indexeren alleen 'strings', zonder deze te voorzien van taalkundig relevante informatie. Dat betekent dat men alleen kan zoeken op woordvormen, zoals die voorkomen op webpagina's; en het resultaat is een lijst met verwijzingen naar die pagina's. Goede zoekmachines bieden daarnaast echter ook de mogelijkheid om het zoekterrein te beperken tot pagina's in een bepaalde taal en dat maakt ze tot een geschikt middel voor veel onderzoek, vooral op lexicologisch gebied.

Als men bijvoorbeeld de integratie van leenwoorden in de woordenschat van het Duits en het Nederlands wil vergelijken, is één parameter zeker de vorming van diminutieven. Zoals bekend zijn de principiële mogelijkheden daartoe er in beide talen, alleen kent het Nederlands in pragmatisch opzicht veel meer toepassingsmogelijkheden. De www-gegevens maken duidelijk dat deze algemene trend in extreme mate terug te vinden is.

(1) Frequentie diminutief bij leenwoorden⁷

Lemma: Dt. / NI.	Frequentie Duitse vormen				Frequentie Nederlandse vormen			
	ongeleed	-chen	-lein	% dim.	ongeleed	-(t/p)je	-(t/p)jes	% dim.
Computer / computer	308.000	27	6	0,01	78.700	590	127	0,90
Browser / browser	415.000	0	2	0,00	95.100	51	5	0,06
Modem / modem	84.500	1	0	0,00	39.000	167	13	0,46
Download / download	233.000	0	0	0,00	52.900	5	3	0,02
Fax / fax	624.000	0	0	0,00	133.000	130	11	0,11
Scanner / scanner	63.100	0	0	0,00	11.300	68	0	0,60

⁷ Gezocht werd op 7 augustus 2000 met de zoekmachine *Google* <<http://www.google.com>>. Er werd gebruik gemaakt van de taaloptie (dus: zoek alleen in Duitstalige respectievelijk Nederlandstalige pagina's). De aantallen hebben betrekking op gevonden pagina's.

Een ander aspect met betrekking tot de integratie van leenwoorden is de vervoeging van werkwoorden. Concreet: hoe wordt het voltooid deelwoord gevormd?

(2) Voltooid deelwoord van 'downloaden'⁸

woordvorm	Duits		Nederlands	
	frequentie	%	frequentie	%
downloaden	103.000	97,74	77.000	89,11
gedownload	20	0,02	9.170	10,61
gedownloaded	492	0,47	153	0,18
downgeloaded	1.850	1,76	3	0,00
downgeloald	3	0,00	76	0,09
down geloaded	19	0,02	0	0,00
down geload	0	0,00	11	0,01
TOTAAL	105.384	100,00	86.413	100,00

In beide talen is er sprake van een zekere variatie, waarbij in het Nederlands de keuze vrij eenduidig lijkt: het deelwoord is 'gedownload'. Hierbij moet worden opgemerkt dat het Duits een frequent voorkomende vertaling van 'downloaden' kent: '(her)runterladen'. En *Google* vindt dan ook 6.610 pagina's met 'runtergeladen' (en 29.900 met de infinitief 'runterladen').

Het interessante van deze vormvariatie is dat men als het ware 'systemen-in-wording' kan observeren. Er heerst kennelijk onzekerheid over de vorm van het voltooid deelwoord en men ziet dus een grote variatie. Maar er zijn ook duidelijke voorkeuren voor bepaalde vormen die uiteindelijk waarschijnlijk de standaardvormen zullen worden.

8 Er werd gezocht op 16 augustus 2000 met de zoekmachine *Google* onder gebruikmaking van de taaloptie. De gegevens voor de infinitief zijn opgenomen om de frequentieverhoudingen te illustreren.

Deze voorbeelden laten zien dat zoekmachines zeer geschikt zijn voor vergelijkend onderzoek naar frequentiegegevens van bepaalde woordvormen. Het nadeel ervan is dat kwalitatief onderzoek naar bepaalde taalverschijnselen zeer moeizaam is. Om de context van een bepaalde vorm te zien, moet men de gevonden *links* op de resultaatpagina van een zoekmachine stuk voor stuk aanklikken en vervolgens op de desbetreffende pagina weer zoeken.

Wat ontbreekt, zijn dus handige hulpmiddelen om dit zoekproces te vergemakkelijken. Webpagina's moeten makkelijker toegankelijk kunnen worden gemaakt voor taalkundig onderzoek. Daarom heb ik een programmaatje ontworpen dat een en ander automatiseert. Het maakt deel uit van *TextSTAT*, een experimentele verzameling van *software tools* waaraan ik op dit moment werk.⁹ Men tikt een zoekterm (of meerdere zoektermen) in, het programma geeft deze door aan een zoekmachine (op dit moment is dat *Google*) en leest de resultaten die deze zoekmachine levert. De door de zoekmachine gevonden pagina's worden vervolgens automatisch naar de eigen pc gedownload en opgeslagen in een tekstbestand. Daarbij kunnen alle HTML-tags worden verwijderd, zodat men alleen platte tekst overhoudt. Het aantal pagina's dat wordt opgeslagen kan men zelf bepalen. Op deze manier creëert men dus een corpusje van teksten waarvan men al weet dat ze waarschijnlijk relevant zullen zijn met het oog op een bepaalde onderzoeksvraag.

Het resultaat kan men vervolgens verder bewerken. Daarvoor kan men gebruik maken van één van de bekende concordantieprogramma's (zoals *Concordance*, *MonoConc* of *WordSmith*)¹⁰ die onder andere de bekende KWIC-concordanties (*KeyWord In Context*) genereren. De volgende *screenshot* laat zo'n KWIC-lijst zien op basis van een tekstbestand van webpagina's dat op de zojuist beschreven manier verkregen is.

9 *TextSTAT* is nog in ontwikkeling, werkt echter al vrij redelijk. Mocht u belangstelling hebben voor deze software, dan kunt u graag contact opnemen met mij.

10 Voor meer informatie over de genoemde programma's (download- en/of bestelmogelijkheden, prijzen etc.) zie de bijbehorende webpagina's: *Concordance* <<http://www.rjcw.freemove.co.uk/>>, *MonoConc* <<http://www.athel.com/>> en *WordSmith* <<http://www.liv.ac.uk/~ms2928/>>.

(4) KWIC-concordantie op basis van webpagina's



Het is duidelijk dat dergelijke analysemogelijkheden veel voordelen bieden voor kwalitatief onderzoek naar onder andere syntactische en semantische verschijnselen. En mocht de geboden context niet voldoende zijn voor een analyse, dan opent een dubbele klik op een regel het 'Zitat'-venstertje, waar meer context wordt aangeboden.

5. *Parallele corpora*

Eéntalige corpora zijn voor contrastief onderzoek wel bruikbaar, maar ze zijn daar niet in eerste instantie voor bedoeld. Met het gebruik van internet komen we echter al in de buurt van de zogenaamde 'parallele corpora'. Dit is de vaak gebruikte overkoepelende term voor bi- of

multilinguale corpora voor 'cross-linguistic research' (vgl. voor de terminologie ook Johansson, 1998, vooral noot 2). Men kan het internet immers beschouwen als één gigantisch multilinguaal corpus, dat met behulp van zoekmachines en andere *software* toegankelijk kan worden gemaakt voor taalkundig onderzoek.

Parallele corpora in engere zin zijn echter over het algemeen niet alleen meertalig, maar ook samengesteld met het oog op bepaalde vraagstellingen. Het gaat dan met name om corpora van vergelijkbare teksten en om vertaalcorpora.

5.1. Corpora van vergelijkbare teksten

Corpora van vergelijkbare teksten zijn onder andere zeer geschikt voor terminologisch onderzoek. Het idee is simpel en bekend: als men een vaktekst wil vertalen en op zoek is naar de juiste terminologie, dan helpt het om een andere tekst in de doeltaal over hetzelfde onderwerp te bekijken. Vaak beschikt men daarna al over de nodige woordenschat. Maar ook uitdrukkingen en zelfs syntactische patronen zijn vaak afhankelijk van het onderwerp. Natuurlijk taalgebruik is voor een groot deel routineus taalgebruik: het repertoire aan begrippen en uitdrukkingen is beperkt en ligt min of meer vast.

Een goede, maar voor zover ik weet nog nauwelijks toegepaste manier om corpora van vergelijkbare teksten op te bouwen biedt het Usenet.¹¹ In dit deel van internet vindt men duizenden newsgroups in verschillende talen over de meest uiteenlopende onderwerpen. Nu ligt het voor de hand om ervan uit te gaan dat newsgroups als de volgende zowel inhoudelijk als ook ten opzichte van de sociale factor heel goed vergelijkbaar zijn:

11 Grondelaers e.a. (2000, te verschijnen) gebruiken newsgroups voor hun onderzoek naar overeenkomsten en verschillen tussen Nederlands en Vlaams taalgebruik.

(5) Parallele newsgroups

<i>nl.beurs</i>	- <i>de.etc.finanz.boerse.misc</i>
<i>nl.auto</i>	- <i>de.etc.fahrzeug.auto</i>
<i>nl.support.diabetes</i>	- <i>de.sci.medizin.diabetes</i>
<i>nl.comp.games.quake</i>	- <i>de.alt.games.quake</i>
<i>nl.sport.voetbal</i>	- <i>de.rec.sport.fussball</i>
etc.	

We kunnen ervan uitgaan dat het taalgebruik in dergelijke newsgroups typisch is voor een bepaalde groep mensen die over het desbetreffende onderwerp discussiëren/corresponderen.¹²

Laten we nog een keer het voorbeeld van de integratie van vreemde woorden nemen.

(6) 'Outperformer' (uit een bericht in *nl.beurs* op 27 juli 2000)

> Graag zou ik willen weten wat met de aanduiding >'outperformer' in beurstips bedoeld wordt.

Weet ik ook niet. Als iemand schrijft Ahold is een outperformer en niets meer, dan weet je nog niets. **Outperformer** ten opzichte van markt, dan weet je al helemaal niets. Wat markt? Van de vismarkt? Wat is de markt dan? Een sector, een indices, gecorrigeerd op risicopremie, rente, valuta? Ik zal het echt niet weten! Dit soort begrippen zeggen absoluut niets, als ze los staan.

12 Uiteraard zijn er daarnaast ook eigenaardigheden die kenmerkend zijn voor het medium, zoals het gebruik van bepaalde afkortingen (IMHO = 'in my humble opinion', LOL = 'laughing out loud' enz.) of van de zogenaamde 'emoticons'. Het bekendste en meest gebruikte emoticon is zeker: -) (de 'smiley').

(7) 'Outperformer' (uit een bericht in *de.etc.finanz.boerse.misc* op 13 juli 2000)

- >Was genau bedeutet die Wertung **outperformer**? Bis jetzt
- >dachte ich, dass das was positives wäre. Nun kommen mir da
- >aber Zweifel. Hab jetzt gelesen, dass eine Bank SAP als
- > Outperformer eingestuft hat, da die Marktlage scheinbar
- >grade nicht so doll wäre.
- >Wie passt dat zusammen?

Outperformer heißt, daß die bewertende Bank der Meinung ist, daß sich die Aktie besser als der Markt entwickelt, ihn also **outperformt**. Wenn der Fall so ist wie von Dir geschildert, hatte die Bank SAP vorher wohl als Buy und hat die Bewertung auf Outperformer herabgesetzt.

In beide voorbeelden ziet men hoe een leenwoord problemen oplevert en leidt tot een vraag/discussie in de newsgroup. Het overnemen van leenwoorden gaat niet vanzelf. Het Duitse voorbeeld laat bovendien zien dat, als het leenwoord is geïntegreerd in de eigen woordenschat, het probleemloos als basis kan dienen voor woordvorming (in dit geval voor 'back formation').

Het lijkt me zeker de moeite waard om voor contrastieve studies te experimenteren met parallelle corpora op basis van newsgroups. Om ze beter toegankelijk te maken voor taalkundig onderzoek heb ik aan het al genoemde *TextSTAT*-pakket ook een newsgroupmodule toegevoegd. Met behulp daarvan kan men de berichten uit een newsgroup naar de eigen pc downloaden en inlezen in het concordantieprogramma.

5.2. Corpora met vertalingen

Voor bepaalde contrastieve vraagstellingen zijn de tot nu toe besproken meertalige corpora niet geschikt. Als men bijvoorbeeld op zoek is naar de equivalenten voor bepaalde vaste verbindingen heeft men er niet veel aan, omdat men niet weet waarnaar men zou moeten zoeken. Hier ligt het

grote voordeel van vertaalcorpora ten opzichte van de andere: men kan equivalenten vinden voor een taalelement, waarvan men niet wist dat ze tot de mogelijke equivalenten behoren.

Vertaalcorpora voor het Nederlands zijn er voor zover ik weet niet. Andere talen hebben op dit terrein een voorsprong. Zo is er bijvoorbeeld het *English/German Translation Corpus* in Chemnitz en het *English-Norwegian Parallel Corpus* (ENPC) in Oslo. Dit laatste project wordt sinds kort uitgebouwd tot het grotere, meertalige *Oslo Multilingual Corpus* (OMC).¹³

Geliefd voor contrastief onderzoek met behulp van vertaalcorpora zijn EU-teksten, omdat ze over het algemeen vrij beschikbaar zijn in meerdere talen en in elektronische vorm. Een voorbeeld van contrastief onderzoek op basis van dergelijke teksten geeft Simon-Vandenberg (1998). Zij onderzoekt het gebruik van Engels 'I think' en z'n Nederlandse equivalenten in debatten van het Europees Parlement. De meest frequente vertaling is (natuurlijk) 'ik denk' (in zo'n 30% van de gevallen), maar daarnaast vindt ze tal van andere vertalingen zoals 'volgens mij', 'ik ben van mening', 'waarschijnlijk', 'ik vrees' enz. De vertaling benadrukt dus telkens een ander betekenisaspect van 'I think'. Op deze manier ontstaat zowel inzicht in de betekenisstructuur van Engels 'I think' alsook in de vertaalmogelijkheden en equivalenties ervan in het Nederlands.

Dergelijk onderzoek is uiteraard alleen mogelijk als vertaalde teksten parallel zijn opgeslagen en parallel kunnen worden doorzocht. Daarvoor zijn er in diverse projecten 'tools' ontwikkeld, *software* om vertaalde teksten (half)automatisch te 'aligneren', bijvoorbeeld op zinsniveau. Deze 'aligners' voorzien origineel en vertaling automatisch van markeringen die aangeven welke zin(nen) elkaars vertalingen zijn. Kennelijk werkt dit vrij goed: volgens Hofland en Johansson (1998) levert hun *Translation Corpus Aligner* in tests voor het talenpaar Engels-Noors een foutenpercentage op van minder dan 2%. Het programma werkt met statistische gegevens over woordfrequenties en met lijsten van vaak voor-

13 Zie voor het Chemnitz-corpus <<http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/real/transcorpus/>>, voor het ENPC <<http://www.hf.uio.no/iba/prosjekt/>> en voor het OMC <<http://www.hf.uio.no/german/sprik/english/corpus.shtml>>.

komende één-op-één-vertalingen. Het onderliggende principe is simpel: de kans dat het Nederlandse 'koffie' in het Duits wordt vertaald als 'Kaffee' is vrij groot, en je kunt er dus van uitgaan dat de Duitse zin met het woord 'Kaffee' inderdaad de vertaling is van de Nederlandse zin met 'koffie'.

Ook voor het doorzoeken van de op deze manier gegenereerde parallelle corpora zijn er weer *software tools*. In het Noorse ENPC-project is dat de *Translation Corpus Explorer* (vgl. Ebeling, 1998).¹⁴

(8) Screenshot *Translation Corpus Explorer* (Ebeling, 1998:107)



14 In het kader van datzelfde Noorse project is er ook een webinterface gemaakt: *WebTCE* (*Translation Corpus Explorer for the Web*), te vinden onder <<http://khnt.hit.uib.no/webtce.htm>>. Andere softwaretools zijn: *Multiconcord* (*the Lingua Multilingual Parallel Concordancer for Windows*), zie <<http://web.bham.ac.uk/johnstf/lingua.htm>>, of *ParaConc* (van Michael Barlow) <<http://www.ruf.rice.edu/~barlow/parac.html>>.

Het voorbeeld in de *screenshot* laat zien hoe men door te zoeken op Engels 'blue', een Noors equivalent vindt voor 'out of the blue', waar de Noorse vertaling van 'blue' helemaal niet in voorkomt.

De voordelen van vertaalcorpora voor de vertaalwetenschap en voor het onderzoek naar vertaalmogelijkheden en -moeilijkheden liggen voor de hand. Ook het praktische nut voor vertalers en lexicografen is duidelijk. Ik denk echter dat ook de (contrastieve) taalkunde iets zou kunnen hebben aan dergelijke corpora, zoals het al genoemde voorbeeld van Simon-Vandenberg (1998) laat zien. Vooral voor taalkundig onderzoek is er echter ook een probleem:

An intrusive factor in such corpora is the translation activity itself, which may affect the texts of the target language.
(Aarts, 1998:ix)

Er is met andere woorden het gevaar dat men geen natuurlijk taalgebruik onderzoekt, maar 'Translationese' - zoals dat in het Engels zo mooi heet.

6. Conclusie

Ik heb in deze bijdrage verschillende corpora voorgesteld en kort aangeduid waarvoor ze kunnen worden gebruikt. Uiteraard kon een en ander alleen worden aangestipt, maar ik hoop duidelijk te hebben gemaakt dat er voor de verschillende types corpora verschillende toepassingsterreinen zijn. Ze kunnen allemaal interessant en nuttig zijn, ook voor contrastief onderzoek, maar niet voor alle soorten onderzoek. Men moet met andere woorden het juiste (type) corpus vinden voor de concrete vraagstelling, voor het eigen probleem.

Voor contrastief onderzoek zijn vooral de meertalige corpora interessant. In veel gevallen is het misschien al voldoende om via een zoekmachine het www als meertalig corpus te gebruiken. Daarnaast zijn ook de newsgroups mijn inziens een zeer interessant terrein voor contrastieve studies. De perspectieven die het internet biedt voor de taalkunde worden vaak nog onderschat en het lijkt me zeer zeker de moeite waard om te

werken aan methodes en 'tools' die dit gigantische corpus beter toegankelijk maken voor taalkundig, al dan niet contrastief, onderzoek. Voor het Nederlands is er weliswaar een betrekkelijk goede infrastructuur voor eentalige corpora, maar in tegenstelling tot andere talen niet voor parallelle corpora. Het lijkt me zinvol om na te denken over mogelijkheden en/of gemeenschappelijke initiatieven die in deze leemte zouden kunnen voorzien. Voor lexicografie, contrastieve grammatica, vertaalwetenschap en tal van andere taalkundige (sub)disciplines zouden dergelijke corpora naar mijn mening een belangrijke aanwinst zijn.

Bibliografie

Aarts, J. (1998). 'Introduction', in: S. Johansson en S. Oksefjell (red.), *Corpora and Cross-linguistic Research. Theory, Method, and Case Studies*, Amsterdam: Atlanta Rodopi, ix-xiv.

Ebeling, J. (1998). 'The Translation Corpus Explorer: A browser for parallel texts', in: S. Johansson en S. Oksefjell (red.), *Corpora and Cross-linguistic Research. Theory, Method, and Case Studies*, Amsterdam: Atlanta Rodopi, p. 101-112.

Grondelaers, S. e.a. (2000, te verschijnen). 'Het CONDIV-corpus geschreven Nederlands', *Nederlandse taalkunde*.

Hofland, K. en S. Johansson. (1998). 'The Translation Corpus Aligner: A program for automatic alignment of parallel texts', in: S. Johansson en S. Oksefjell (red.), *Corpora and Cross-linguistic Research. Theory, Method, and Case Studies*, Amsterdam: Atlanta Rodopi, p. 87-100.

Hüning, M. (1999). *Woordensmederij. De geschiedenis van het suffix -erij*. Diss. Universiteit Leiden, Den Haag: Holland Academic Graphics.

Johansson, S. (1998). 'On the role of corpora in cross-linguistic research', in: S. Johansson en S. Oksefjell (red.), *Corpora and Cross-linguistic Research. Theory, Method, and Case Studies*, Amsterdam: Atlanta Rodopi, p. 3-24.

Kruyt, J.G. (1995). 'Nationale tekstcorpora in internationaal perspectief', *Forum der Letteren*, 36, p. 47-58.

Oostdijk, N. (2000, te verschijnen). 'Het Corpus Gesproken Nederlands', *Nederlandse taalkunde*, 5.

Oostendorp, M. Van en T. Van der Wouden. (1998). 'Corpus Internet', *Nederlandse taalkunde*, 3, p. 347-361.

Simon-Vandenberg, A.-M. (1980). "I think' and its Dutch equivalents in parliamentary debates', in: S. Johansson en S. Oksefjell (red.), *Corpora and Cross-linguistic Research. Theory, Method, and Case Studies*, Amsterdam: Atlanta Rodopi, p. 297-317.

Overpeinzingen bij interactieve oefeningen voor internet Carola Henn (Mons)

Voor een systematisch en vooral veelzijdig gebruik van internet in het vreemdetalenonderwijs valt veel te zeggen. Leren via internet is niet aan plaats en tijd gebonden: docent en student kunnen hun werk veel vrijer indelen en hoeven niet tegelijk beschikbaar te zijn. Internet biedt de mogelijkheid om, ondanks grotere groepen en beperkte middelen, individueler en gevarieerder onderwijs te bieden. Bovendien is het medium vrij gemakkelijk onder de knie te krijgen en het vraagt geen extra investering als de computers toch al in ruime mate beschikbaar zijn, zoals dat nu het geval is in met name de West-Europese landen. Een laatste argument waar we niet omheen kunnen is: internet is in. Internet is in, maar in Franstalig België is Nederlands dat veel minder. Studenten kiezen voor Nederlands in hun pakket vanwege de marktwaarde van die taal in de Belgische context. De motivatie is dus in eerste instantie instrumenteel, en cursussen Nederlands hebben ook dikwijls een bijzonder stoffig imago, niet helemaal ten onrechte trouwens. Internet is dan ook een geschikt middel om de integratieve motivatie te bevorderen, en om de attitude ten opzichte van de taal bij te stellen.

In deze bijdrage ga ik eerst in op wat algemene na- en voordelen van internet, en stip ik een aantal voor de hand liggende toepassingen aan. Vervolgens kijk ik kort naar de reeds bestaande mogelijkheden om de vier vaardigheden te oefenen, alvorens in Mons ontwikkeld oefenmateriaal kort uit de doeken te doen. Daarna bespreek ik de technische en creatieve vaardigheden van de docent. Ten slotte stip ik een drietal problemen aan die mijns inziens dringend om een oplossing vragen.

Internet, hoe en waarvoor?

Voor het leerproces zelf is internet geen wondermiddel, in de onderwijscontext moeten we onderstrepen dat het gebrek aan structuur en aan

kwaliteitscontrole de anderstalige leerder vaak parten speelt. Er is adequate begeleiding nodig, die misschien zelfs op afstand georganiseerd moet worden. Dat vormt een extra uitdaging voor de docent, die eventuele problemen moet voorzien en geen directe feedback krijgt. In de collegezaal zie je de verveling toeslaan, of de uitleg tekortschieten. Als onderdelen van webmateriaal niet werken, of als on-linedocumenten onaantrekkelijk zijn, merk je daar nauwelijks iets van als je de evaluatie niet goed organiseert.

Maar internet is ook een fantastisch hulpmiddel om het leerproces dynamischer te maken. Enerzijds biedt het de mogelijkheid rekening te houden met individuele leerstijlen en persoonlijkheidskenmerken, of in te spelen op niveaoverschillen. Anderzijds kan het ook duidelijk in het verlengde geplaatst worden van constructivistische theorieën¹, waarbij de nadruk minder ligt op kennisoverdracht en de docent het hele leerproces eerder stuurt dan bepaalt. Algemeen bekende gebruiksmogelijkheden van internet passen uitstekend in het kader van het vreemdetalenonderwijs.

Het meest voor de hand liggende gebruik van internet is het verzamelen van documentatie. Tegenwoordig is internet in dit opzicht een *must*, zeker binnen een vertaalopleiding. Daarbij is systematiek en bronnenanalyse vaak ver te zoeken. Een andere toepassing van internet waar veel studenten gretig gebruik van maken, is IRC², het zogenaamde *chatten*. Sommigen doen dit bewust met Nederlandstaligen, maar over het rendement van dit soort taalvaardigheidsoefeningen, afgezet tegen de tijd die ermee gemoeid is, wil ik me bij gebrek aan harde gegevens liever niet uitspreken.

Collegedictaten op internet zijn natuurlijk potentieel interessant, al kom je nog heel vaak documenten tegen die net zo goed op papier kunnen.

- 1 Een standpunt dat uitgaat van de leerder en niet van abstracte, vooraf bepaalde leerdoelen kan het onderwijs van een vreemde taal een aanzienlijke impuls geven. Over de mogelijkheden en grenzen van zo'n aanpak, zie bijvoorbeeld: Y. Feng. (1995). *Some Thoughts About Applying Constructivist Theories of Learning to Guide Instruction*, <http://w/vw.coe.uh.edu/insite/elec_pub/html1995/196.htm> (3 augustus 2000).
- 2 IRC staat voor Internet Relay Channel en geeft de mogelijkheid tot gelijktijdige discussie voor verschillende gebruikers: on line kletsen, als het ware.

Een dictaat op internet is alleen dan zinvol als de *hyperlinks* dat zijn. Die zouden overigens ook moeten verwijzen naar publicaties van andere auteurs, en ze moeten regelmatig geactualiseerd worden.

Lekker surfen, losjes schrijven, een beetje luisteren

Voor de anderstalige is het vinden van 'comprehensible input'³ om allerlei redenen minder evident dan het lijkt. Webschrijvers houden hun teksten doorgaans kort en direct, er wordt niet onnodig moeilijk gedaan, dus voor wie over een redelijke basiskennis van het Nederlands beschikt, is het taalniveau meestal geen barrière. Het ongestructureerde karakter van het world wide web echter leidt ertoe dat registers, jargon en andere turbotalen vrolijk door elkaar lopen. Bij gebrek aan voldoende kennis van de culturele achtergrond wordt alleen begrijpend lezen vaak al een uitdaging.

Bovendien blijft de actieve inbreng van de student-surfer vaak beperkt tot muisklikken en ander non-verbaal gedrag. Spreekvaardigheid kan tegenwoordig nog niet actief geoefend worden. Weliswaar is spraakherkenning langzamerhand uit de kinderschoenen gegroeid, maar de meest recente technologische snufjes vallen buiten het financiële bereik van de non-profitsector.

Schrijfvaardigheid daarentegen kan nu al uitstekend getraind worden met gebruik van internet. Naast IRC zijn er ook meer gestuurde vormen van communicatie mogelijk, zoals e-mailuitwisselingen waarbij studenten uit verschillende taalgebieden elkaar schrijven en samen werken aan bepaalde projecten. Bijzonder bekend is het netwerk dat opgezet is door H. Brammerts, van de universiteit Dortmund.⁴ Op de vertaalopleiding van de universiteit Mons hebben we zo'n uitwisseling opgezet met onze

3 Zie o.a.: S. Krashen. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Sage, Thousand Oaks/London/New Delhi. De 'natuurlijke benadering' mag dan op haar retour zijn, ze steekt weer de kop op zodra men min of meer vanzelfsprekend veronderstelt dat de taalvaardigheid er door veel internetten in een vreemde taal automatisch op vooruitgaat.

4 Voor verdere informatie over dit 'Tandem'-netwerk: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/>>.

Erasmuspartners in Nijmegen en Utrecht. Het enthousiasme daarvoor bij onze studenten was bijzonder groot.

Rest de luistervaardigheid, het stiefkind van het web. *On line* naar de radio luisteren kan al enkele jaren en toch is er nauwelijks gestructureerd materiaal voor onderwijsdoeleinden. Dat geldt zelfs voor talen als het Engels, dat al veel meer concrete onderwijstoepassingen kent. De enige plausibele verklaring daarvoor is mijns inziens het gebrek aan technische kennis bij de ontwikkelaars: geluid is immers minder interessant voor commerciële websites (of het zou een achtergronddeuntje moeten zijn). Daardoor is er weinig aandacht voor in handleidingen, waarin het wel wemelt van de veel moeilijkere instructies voor blitse, flitsende beeldjes en tekstjes waar docenten weinig aan hebben. Het mp3-formaat - waarvoor de platenindustrie ongewild reclame maakte⁵ - is niet alleen interessant voor muziek. Ook voor gesproken taal opent het nieuwe perspectieven: wav-bestanden hebben afgedaan.

⁶

Oefenen op het web

Basiskennis veronderstellen we op de Ecole d'Interprètes Internationaux in Mons van meet af aan, omdat onze studenten binnen het voortgezet onderwijs allemaal Nederlands hebben gehad. Met de doorsnee eerstejaars werken we voor taalbeheersing in groepen van dertig à veertig mensen. Deze groepen zijn tamelijk heterogeen wat vooropleiding, niveau en culturele achtergrond betreft, en het mag dus een uitdaging heten om de colleges zo gestalte te geven dat iedereen er iets aan heeft. Vanaf het tweede jaar zijn er minder niveauverschillen, maar komt

5 Ik doel hier op het proces tegen Napster.com, dat in juli 2000 door de platenindustrie gewonnen werd, zonder dat daarmee direct iets veranderde voor de liefhebber die zijn muziek op het web zoekt. De auteursrechten vormen overigens niet alleen een heet hangijzer in de muzieksector. De juridische verwickelingen rond de geschreven pers in Nederland zijn ook niet gering. Zie noot 14.

6 WAV is een heel gebruikelijk formaat voor geluidsbestanden (Windows en OS/2). De laatste jaren wordt dat echter verdrongen door MP3, dat een goede kwaliteit biedt en toch maar zo'n tiende van de geheugenruimte van WAV eist. Volledigheidshalve noem ik hier ook het AU-formaat, dat zijn populariteit eraan te danken heeft dat het op alle systemen beschikbaar is.

taalbeheersing steeds meer in de schaduw te staan van de meer beroepsgerichte vakken als vertalen of tolken. Aan taalbeheersing in de eigenlijke zin wordt dan nog maar zo'n 10% van de dertig à veertig wekelijkse college-uren besteed. Dit geldt voor hoofdvakstudenten, maar er is ook nog een college Nederlands als keuzevak, intensiever weliswaar maar met nog minder contacturen.

Deze context schreeuwt om differentiatie, maar de mogelijkheden daartoe binnen de college-uren zijn beperkt. De studielast is bovendien zo zwaar dat er weinig tijd is voor extraatjes. Om die tijd te claimen, moet je iets interessants te bieden hebben, iets dat als zinvol ervaren wordt en waarschijnlijk ook niet te schools overkomt.

De tolkenschool heeft wel genoeg op internet aangesloten computers, die overdag en in de vroege avond voor alle studenten toegankelijk zijn. Om redenen van administratieve en budgettaire aard is het echter moeilijk om geld los te krijgen voor de aanschaf van cd-rom's of kant-en-klaar lesmateriaal. Internet biedt dan ook een welkom alternatief. Zonder dat er aan de bestaande organisatie van de colleges getornd wordt, kan er in het onderwijs Nederlands als vreemde taal ineens veel meer flexibiliteit ingebouwd worden.

De kleine groep keuzevakstudenten kan haar huiswerk bijvoorbeeld per e-mail opsturen en de correcties per omgaande ontvangen, zodat er veel sneller adequaat gebruik gemaakt kan worden van het zojuist geleerde. De contacturen kunnen op die manier veel efficiënter ingevuld worden. Andere studenten hebben meegedaan met de al genoemde e-mailuitwisselingen, nog andere hebben gewerkt aan een lijst met websites die zij nuttig vinden voor hun studie Nederlands. Deze lijst staat nu op mijn homepage⁷ en schijnt voor velen het vertrekpunt te zijn in hun zoektochten.

Dat alles gebeurt op vrijwillige basis. Dat heeft een principiële reden: leren is voor mij elke dag weer een feest. Met internet kun je niet alleen je kennis, maar ook je kijk op de wereld bijstellen. Je hebt er geen

7 <<http://staff.umh.ac.be/Carola.Henn>>.

universiteit of kantoor voor nodig, alleen maar een computer, en dan kun je na je werkdag of's morgens als iedereen nog slaapt, in je ochtendjas of met de poes op schoot je leven lang leren van anderen die opeens veel dichterbij komen. Die ervaring zou ik met mijn studenten willen delen, en dat kan niet als het verplicht wordt gesteld.

Toch merk ik dat deze aanpak niet iedereen ligt. Introverte studenten die de voorkeur geven aan gestuurde opdrachten en graag precies weten waar ze aan toe zijn, zijn moeilijker over de brug te krijgen, zeker als de computer voor hen een betrekkelijk nieuw instrument is. Daarom ben ik begonnen taal oefeningen te schrijven voor internet. Die staan ook op mijn homepage, zodat wie met deze opgaven begint, later misschien eens naar de lijst met webadressen kijkt, en zo geleidelijk meer en ruimere webervaring opdoet.

Het stimuleren van een zo ruim mogelijk opgevatte taalvaardigheid is de belangrijkste reden achter mijn keuze voor oefeningen direct voor het web. Ik beschouw ze ook als opstapje voor iets anders: je gebruikt een taal immers om naar een andere cultuur te kijken en met andere mensen te communiceren.

De flexibiliteit van het web is een ander argument geweest. De student hoeft niet eerst te besluiten een cd aan te schaffen om een hele serie oefeningen te maken, maar probeert het gewoon eens, en gaat door als het bevalt. De docent kan beginnen met één oefening, er bijmaken, aanpassen, weghalen. Je kunt heel klein beginnen en evolueren naar een ingewikkelder opzet.

Ten slotte is de kostenfactor niet te verwaarlozen. Bestaand materiaal op cd is naar verhouding duur, zeker als je er eclectisch gebruik van maakt, en de beste cursus gaat maar een paar jaar mee. Materiaal maken met 'authoring tools'⁸ veronderstelt dat je bij voorbaat kiest voor één programma. Gezien de investering is de druk of de dwang om er dan ook inderdaad intensief mee te werken ook groter. Bij weboefeningen hoef je je niet vast te leggen.

8 Programma's als *Toolbook of Question Mark* bieden een vast toets- en oefenstramien, zodat de docent zich kan concentreren op de inhoud.

Naarmate je meer kijk krijgt op de codering, is er steeds meer variatie mogelijk. Als het gaat om gestructureerd materiaal dat veel sturing vooropstelt, zijn oefeningen op papier ronduit saai vergeleken bij webopgaven. De illusie van geïndividualiseerd commentaar bijvoorbeeld is niet zo moeilijk te scheppen, en de computer legt bij de tweehonderdste student nog even geduldig uit wat er met een antwoord mis is.

Techniek - een mijnenveld?

De meeste documenten op het web zijn in HTML geschreven of omgezet. Dat omzetten is een veelvuldig gebruikt middel voor wie wel een tekstverwerker gebruikt, maar geen kennis van HTML heeft. De codes worden dan automatisch toegevoegd, met een zo op het oog fraai resultaat. Hetzelfde kun je doen met oefeningen, maar de verschillen tussen de papieren en de webversie zijn dan gering - en dat is jammer. Met HTML-editors kunnen heel mooie webpagina's gemaakt worden, maar op onderwijsdoeleinden zijn ze zelden toegesneden. Wie weboefeningen wil maken, moet dus HTML onder de knie krijgen. Dat lijkt moeilijker dan het is. Net als bij de tekstverwerker is de basis zo aan te leren, het probleem is het optimaal benutten van alle mogelijkheden.

Met HTML alleen bewegen we ons al op een heel ander terrein dan met papieren documenten. Met kleuren werken wordt vanzelfsprekend, illustraties en geluidsfragmenten zijn moeiteloos in te lassen. We kunnen frames gebruiken om vanuit een lijst *links* op het scherm door te klikken naar tekst die dan rechts te lezen is. HTML-pagina's blijven evenwel vrij statisch.⁹

Voor een echt interactieve pagina zijn scripts nodig. De enige mogelijkheid tot interactie binnen een zuivere HTML-pagina is het opsturen van een mailtje of van een ingevuld formulier. Als veel studenten dat doen, is het voor de docent een behoorlijke opgave om ze te beantwoorden.

9 Dat wordt gedeeltelijk opgelost door DHTML, een ontwikkeling die hier buiten beschouwing blijft omdat de voordelen voor het onderwijs mijns inziens niet opwegen tegen de technische implicaties, met name wat betreft browsercompatibiliteit.

Interactiviteit die geen menselijke tussenkomst meer vergt, ontstaat door een script. Wie zoekt naar een scripttaal die veel mogelijkheden biedt maar ook voor minder wiskundig ingestelden te temmen valt, komt al snel bij JavaScript terecht. Dat heeft een niet te onderschatten voordeel: er bestaan al scripts voor veel toepassingen, en ze zijn meestal niet auteursrechtelijk beschermd.

Met JavaScript kan een nieuw scherm gecreëerd worden en na een tijdje weer gesloten. De HTML-buttons worden gebruikt om een script te activeren, en bijvoorbeeld de goede antwoorden in de vakken van een formulier te laten verschijnen. JavaScript checkt de antwoorden van een student en vergelijkt ze met een sleutel. Een foute reactie kan bijgesteld worden door aangepast commentaar, multiple-choicetoetsen kunnen automatisch gecorrigeerd worden, waarna de score gegeven wordt. De technische kant van de zaak is in eerste instantie een hinderpaal, maar daar valt nog wel uit te komen.¹⁰ Ook voor luisteroefeningen is de combinatie HTML en JavaScript bijzonder interessant. Toch komt het relatief weinig voor. Geluidsbestanden kunnen heel veel geheugen vergen. Elke keer dat iemand ze wil beluisteren, moet hij wachten voordat hij ze kan horen. Als het downloaden van een paar gesproken zinnen meer tijd vergt dan wat je er daarna mee doet, heeft de hele procedure weinig zin. De introductie van mp3 maakt het een stuk makkelijker, maar helemaal rozengeur en maneschijn is het nog niet, omdat de verschillende browsers niet op dezelfde manier met geluid omgaan. Het geluid moet er meteen zijn zodra er op een *button* of *link* geklikt wordt; het wordt dus tegelijk met de pagina geladen en niet pas na de muisklik. Dat gebeurt bij Netscape heel anders dan bij Internet Explorer.¹¹

10 Voor taaldocenten zijn er eenvoudige scripts te vinden op websites van enkele Amerikaanse universiteiten, soms zelfs met een uitleg waar iedereen wijs uit kan worden. Zeer de moeite waard is met name *Knowledge en Design*, dat de grondbeginselen voor een paar verschillende oefenvormen grondig uit de doeken doet. George Mitrevski legt bijzonder duidelijk uit hoe het script in elkaar zit en wat de codes betekenen (<<http://www.auburn.edu/~mitrege/knowledge/>>). Voor kant-en-klare scripts verwijs ik naar de webpagina van Teachers of English as a Second Language (<<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>>).

11 De Netscape-tag die het 'voorladen' van het geluid mogelijk maakt is <EMBED>, maar Internet Explorer werkt met <BGSOUND>. Deze instructies zorgen voor foutmeldingen als een andere browser ze (vergeefs) probeert te interpreteren. Met JavaScript kan de browser van de gebruiker bepaald worden, en automatisch krijgt die dan de versie die voor zijn configuratie geschikt is.

Naast deze technische vaardigheid wordt er een appèl gedaan op de creativiteit van de ontwerper. Het vergt enig aanpassingsvermogen van een docent om zijn boodschap zo te formuleren dat ze op één scherm, in één balk past en toch nog duidelijk is. Een simpel formulier is bovendien nogal saai, dus moet daar een beetje leven in gebracht worden door middel van kleur, beeld en geluid. Die hoeven er echter niet alleen maar voor de show te zijn: als ik vocabulairetraining systematisch een groenige achtergrondkleur geef, en grammatica geel, weet de student meteen waar hij aan toe is. Om een Franstalige duidelijk te maken dat het Nederlandse 'galgje' het hem wel bekende 'le pendu' is, is een duidelijk plaatje voldoende. Door middel van een *hyperlink* kan zojuist geïntroduceerde woordenschat in zo'n galgje spelenderwijs aan bod komen. Het vocabulaire wordt intentioneel geleerd, terwijl de student de indruk krijgt er incidenteel mee bezig te zijn.¹²

Werk aan de winkel

Browsercompatibiliteit is iets waar webdesigners een behoorlijke kluif aan hebben. Toch wordt eraan gewerkt en naar alle waarschijnlijkheid duurt het niet zo heel lang meer voordat de trucjes waarmee we ons nu nog moeten behelpen, overbodig worden.¹³

De knelpunten zijn niet alleen technisch. Ook de copyrightregelingen zijn erg frustrerend voor de vreemdetalendocent. Intellectueel werk moet gewaardeerd en betaald worden, maar dat heeft wel grote gevolgen.

12 Woordenschat verwerven gebeurt immers niet vanzelf, en het rendement van incidenteel leren is om verschillende redenen vaak lager dan doorgaans wordt aangenomen. J.H. Hulstijn, M. Hollander en T. Greidanus. (1996). 'Incidental vocabulary learning by advanced foreign-language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words', *The Modern Language Journal*, 1996-3.

13 Het schijnt dat 90% van de code achter een webdocument tegenwoordig even goed door Netscape als door Internet Explorer gelezen wordt. Voor de resterende 10% moet de ontwerper dus of twee versies maken, of tussenoplossingen vinden, door bijvoorbeeld een tekstbalk in een formulier wat groter te maken, zodat er ruimte is voor verschillende lettertypes. Zodra er met geluid gewerkt wordt, worden die kritieke 10% echt lastig. Voor wie zich afvraagt wat 'trucjes' hier betekent, is dit artikel een mooie illustratie: J. Anderson en C. Kunicki. (2000). 'More Real World Cross-Browser HTML Development', *Web Techniques*, 2000-8.

Gezien de juridische verwickelingen¹⁴ wil haast geen krant of tijdschrift toestemming verlenen om artikelen te gebruiken voor taaloefeningen op het web¹⁵. Het idee dat een verwijzing naar een publicatie de studenten ertoe zou kunnen aanzetten dat blad ook af en toe te kopen, schijnt niet door te dringen.

Een ander probleem is de hoeveelheid waardevol en waardeloos materiaal dat via internet beschikbaar komt. Halve waarheden, hele leugens, slordigheden en de grootste onzin gaan zo de hele wereld rond. De flexibiliteit, de ongekende mogelijkheden die in het verschiep liggen, de veelzijdigheid van het web wegen daar volgens mij tegenop. Oeverloze discussies over voor- en nadelen van het medium lijken trouwens steeds meer op mosterd na de maaltijd, maar voor de docent van een vreemde taal is het anarchistische karakter van het web bijzonder hinderlijk. Daarom is een snelle uitbreiding van het 'Taalunieversum' toe te juichen. Al is het gevaar van een te verregaande institutionalisering¹⁶ reëel, het wordt hoogtij dat de krachten gebundeld worden, niet om ze van bovenaf te sturen, maar om virtuele ontmoetingspunten te creëren waar met name studenten en docenten Nederlands in alle vrijheid contacten kunnen leggen en ervaring uitwisselen.

- 14 In maart 1998 kwam er een principeovereenkomst tussen dagbladuitgevers en journalisten voor het hergebruik van krantenartikelen voor elektronische media. Die geldt evenwel niet voor freelancers. Overigens eisen niet alleen de journalisten meer inspraak en vergoedingen, ook de kranten zelf zijn zeer zuinig op hun rechten. In augustus 2000 verloor PCM - uitgever van onder meer *NRC Handelsblad* en *de Volkskrant* - een kort geding tegen Kranten.com, die krantenkoppen opneemt met een link naar de betreffende publicatie. Zie 'Rechter laat elektronische koppensneller ongemoeid', *NRC Handelsblad*, 22 augustus 2000.
- 15 Ik heb de proef op de som genomen. In mei 1999 heb ik bij een klein tiental kranten en tijdschriften, zowel in Vlaanderen als in Nederland, geïnformeerd of ik artikelen mocht gebruiken voor taalvaardigheidsoefeningen op het web. Daarbij heb ik duidelijk gesteld dat er geen commerciële doeleinden waren. De enige positieve reactie kwam van *De Tijd*. Verder hebben *NRC Handelsblad*, *Elsevier* en *de Volkskrant* de moeite genomen mijn mail te beantwoorden, alle drie in negatieve zin met een verwijzing naar auteursrechtelijke complicaties.
- 16 Het Taalunieversum, de weblocatie die de Taalunie begin 2000 introduceerde, moet de bestaande informatie bundelen. Dit 'taalportaal' werd niet door iedereen warm onthaald, met name omdat er een selectie van de op te nemen sites moet plaatsvinden. Daarmee gaat een overheidsinstelling als de Taalunie volgens sommigen buiten haar boekje. Zie bijvoorbeeld M. van Oostendorp. (2000). 'De best gedocumenteerde taal ter wereld. Waarom het Taalunieversum een slecht idee is', *Onze Taal*, 2000-7/8.

Van papier naar het web: schrijven voor internet Christine Kasper (Wenen)

1. Strengere eisen?

In zijn handleiding voor het schrijven voor het beeldscherm stelt Willem Hendrixx dat teksten die speciaal voor internet zijn geschreven, een andere stijl moeten bezigen dan papieren teksten:

Beeldschermen stellen strengere eisen aan tekst dan papier. Op papier mogen zinnen iets langer en ingewikkelder zijn, en mogen alinea's net iets omvangrijker zijn. (Hendrixx, 1999:74)

Volgens Hendrixx moet de auteur van een internettekst rekening houden met het feit dat een beeldscherm primair een visueel medium is (Hendrixx, 1999:77). Maar is een traditionele tekst dat dan niet? Iedere uitgever weet dat de lay-out een belangrijke rol speelt voor de verkoop. Potentiële kopers bladeren boeken graag even door, om een eerste indruk te krijgen, en die is óók visueel bepaald. Visuele elementen kunnen op internet alleen maar vaker worden ingezet, omdat de plaats daar letterlijk onbeperkt is.

Hendrixx geeft een checklijst als controlemiddel voor de stijl van beeldschermteksten, waar men vragen aantreft als 'Zijn de zinnen niet te lang?', 'Bevat de tekst niet te veel lijdende vormen?', 'Zijn de zinnen niet te ingewikkeld?', 'Bevatten de zinnen geen omslachtige formuleringen?' enz. (Hendrixx, 1999:78). Maar zijn dat niet gewoon algemene regels voor het schrijven van goede teksten? Langdradige en met veel vakterminologie doorspekte teksten worden ook in een papieren versie steeds openlijker bekritiseerd; de zogenaamde academische stijl (vooral in Duitse proefschriften sterk verspreid), die slechts voor een elitair groepje vaklui werkelijk enigszins te begrijpen valt, lijkt voorgoed passé te zijn. Op het internet valt dat misschien alleen maar sterker op, omdat het publiek gemiddeld jonger is dan de lezerskring van gedrukt materiaal.

Bij het internet komt daar ook bij dat de doelgroep moeilijk kan worden afgebakend: een tekst die voor gratis gebruik is vrijgegeven, kan principieel door iedereen gelezen worden - al is het niet waarschijnlijk dat de gemiddelde surfer lang stilstaat bij een tekst met academische inhoud. Bovendien lijkt surfen niet meer zo populair te zijn als vroeger, toen het aanbod nog relatief beperkt was. Nu staat er zoveel op internet, dat veel gebruikers alleen nog maar kijken naar de pagina's die ze werkelijk nodig hebben. Een goede stijl is een belangrijke voorwaarde voor het succes van een 'site', maar de eisen lijken me beslist niet strenger te zijn dan voor papieren teksten.

2. Een andere manier van werken

Wat de lengte van de zinnen en de complexiteit van de formuleringen betreft, is er volgens mij niets bijzonders aan de hand met internetteksten. Wat het schrijven voor internet wel uniek maakt, is de manier van werken. Die is geheel anders dan bij het schrijven van teksten die in gedrukte vorm zullen verschijnen. Het internet biedt namelijk de mogelijkheid om op meer niveaus te schrijven, dat wil zeggen informatie over meer beeldschermpagina's te spreiden. Vanuit de hoofdpagina kan de schrijver *links* leggen naar allerlei andere pagina's, hetzij zelfgeschreven teksten of al bestaande thuispagina's. Op het eerste gezicht is dat erg makkelijk. Men hoeft aanvullende informatie niet telkens te herhalen, maar kan alle bijkomende uitleg op aparte pagina's plaatsen, zodat alleen de lezers die dat werkelijk willen, ernaar gaan kijken. *Links* naar andere thuispagina's lijken het eigen werk zelfs aanzienlijk te vergemakkelijken. In plaats van inhouden zelf te formuleren, kan men gewoon doorverwijzen naar pagina's waar het allemaal al (goed) gezegd is.

De praktijk kan echter flink tegenvallen. Met deze opmerking bedoel ik niet in de allereerste plaats het bekende probleem dat externe *links* ontzettend snel kunnen verouderen, als de pagina in kwestie niet meer wordt onderhouden of als hij (wat helaas vaak gebeurt) verhuist. De meeste problemen liggen helemaal niet bij de externe *links*. Die bieden volgens mij vooral voordelen die conventionele teksten niet hebben: de auteur hoeft niet nog eens zelf onder woorden te brengen wat iemand anders al (en in sommige gevallen zelfs beter dan men het zelf zou

kunnen) heeft uitgelegd. Ik heb hier het leader voor ogen waarin ikzelf ervaring in het schrijven van teksten voor internet heb opgedaan: de medewerking bij het samenstellen van een cursus kennis van land en volk over Nederland en België.¹ De externe *links* waarmee bij zo'n project gewerkt wordt, zijn meestal professionele thuispagina's: in plaats van bijvoorbeeld uitvoerig uiteen te zetten langs welke plaatsen de Elfstedentocht voert en wanneer hij het laatst is verreden, kan men beter naar de officiële thuispagina van dat evenement verwijzen.

Door externe *links* kan men zich bovendien eventueel later aanpassingswerk besparen: in plaats van bijvoorbeeld de zetelverdeling in het parlement zelf te beschrijven en na elke verkiezing te verbeteren, kan men gewoon vermelden dat de actuele stand op de pagina van het parlement staat en er een *link* naar leggen. Overigens lijkt het me zinvol om bij bepaalde gelegenheden niet alleen de *link* te leggen, maar ook nog eens expliciet het adres te vermelden. Dat maakt het voor de gebruikers makkelijker om een tekst in geprinte vorm te bewaren: ze hoeven dan de *link* later niet nog een keer op te zoeken, maar kunnen hem direct in de computer intikken.

Wat schrijven voor internet zo bijzonder maakt, is het feit dat de structuur van de tekstonderdelen - anders dan bij een papieren tekst - niet lineair is. Wie tegenwoordig een tekst voor internet wil schrijven, is echter nog volledig opgegroeid met de regels van de opbouw van een traditioneel betoog, en dat is nu eenmaal lineair. Het is te verwachten dat het onderwijs in de komende decennia rekening zal houden met de eisen van internetteksten. Voorlopig echter gaan docenten en leerboekmakers ervan uit dat de onderdelen van een tekst in een logisch en argumentatief overtuigende lineaire volgorde staan. De hieruit voortvloeiende criteria blijven bij het lezen nog steeds van toepassing, maar bij het schrijven liggen de dingen anders.

Anders dan bij een papieren tekst kan de auteur van een internettekst nauwelijks nog de volgorde bepalen waarin de lezer de tekst leest. De ene

1 <<http://www.ned.univie.ac.at/non/landeskunde/>> De overige medewerkers waren (in alfabetische volgorde) Leopold Decloedt, Nele Hillewaere, Jelica Novaković-Lopušina, Julia Sommer en Tom Smit voor de inhoudelijke kant en Matthias Hüning, Julia Sommer en Vincent Van Uffelen voor de technische aspecten. De hier gebruikte voorbeelden zijn afkomstig uit dat project, maar de conclusies moeten ook op andere teksten van didactische en/of wetenschappelijke aard van toepassing kunnen zijn.

lezer zal een bepaalde *link* overslaan, terwijl de andere hem zal aanklikken en via de nieuwe tekst misschien nog bij een derde tekst zal belanden. Op die manier creëert iedere gebruiker een min of meer individueel pad door de gehele tekst. De lezers van een bepaald stukje hebben dus een verschillende 'leesgeschiedenis' achter de rug, maar de gegeven tekst moet inhoudelijk wel aansluiten bij alle paden en zo mogelijk ook nog overal stilistisch passen. De auteur van de internettekst moet dus goed opletten bij de eerste zin van een achtertekst (dat wil zeggen een tekst die via een *link* bereikbaar is vanuit een andere tekst). Iets als 'Daarom is hij [...] is slecht. Elk stukje tekst moet een eenheid vormen die ook los van de op een hoger niveau gegeven informatie gelezen kan worden.

3. Het afstemmen van de teksten op elkaar

De auteur van een internettekst moet ook de inhoud van het betoog over meerdere aparte stukjes tekst verdelen en ervoor zorgen dat deze inhoudelijk en stilistisch goed bij elkaar aansluiten. Wat vanuit het ene lezerspad gezien begrijpelijk lijkt, zou vanuit het andere pad misschien minder duidelijk kunnen zijn. Wie in de ene tekst een bepaalde zin heeft gelezen, wil niet haast dezelfde formulering en/of zinsbouw in de daarna aangeklikte tekst nog een keer onder ogen krijgen. Aan de andere kant moet de gebruikte terminologie in alle tekstdelen uiteraard dezelfde zijn.

Vooraf aan het begin van het schrijfproces is het moeilijk om bruikbare achterteksten te maken. In de regel heeft men wel een structuur in het achterhoofd, maar men kan nog niet precies voorspellen waar teksten die men als uitleg bij een bepaald hoofdstuk formuleert, later nog gebruikt zouden kunnen worden, vooral als er meer personen bij het schrijven betrokken zijn. Iets over het calvinisme zou bij heel veel onderwerpen passen, iets over de Elfstedentocht bij evenementen/gebruiken, bij sport en bij Friesland, maar iets over graaf Floris V zal hoogstwaarschijnlijk alleen maar in verband met de Nederlandse geschiedenis kunnen worden gebruikt. Toch is het verstandig om alle informatie-eenheden zo goed mogelijk af te bakenen en hen (al dan niet voorlopig) een eigen beeldscherm toe te kennen. Voor begrippen als 'Randstad' enz. is ook een begrippenlijst zinvol.

Bijzonder lastig is het afwegen van de plaats die men aan bepaalde stukken uitleg wil toekennen: de hoofdtekst, of slechts een achtertekst? Voor de achtertekst pleit, dat op die manier de hiërarchisch hogere tekst kort kan worden gehouden (zie ook later) en werkelijk tot het allernoodzakelijkste beperkt kan blijven, en natuurlijk ook dat men op die manier later een *link* zou kunnen leggen naar die achtertekst. Maar het komt ook voor dat men eenzelfde informatie bij verschillende achterteksten kwijt zou kunnen. Vaststellen dat buitenlandse films en ook interviews in het nieuws op de televisie doorgaans in het origineel worden vertoond en van ondertitels zijn voorzien, zou bij het onderwijs passen (kennis van vreemde talen), maar ook bij de media (televisie) en zowel voor België als Nederland kunnen worden gebruikt. De meest praktische oplossing zou zijn om er - zoals hierboven aanbevolen - een eigen tekstje van te maken, maar is dat dan niet weer te kort en te banaal? Een plaats in een begrippenlijst zit er voor dat onderwerp ook niet echt in. Als een bepaalde uitleg slechts een of twee zinnen bevat (bijvoorbeeld iets over het feit dat verkiezingen in Nederland om godsdienstige redenen nooit op een zondag mogen plaatsvinden), is het misschien beter om hem overal te geven waar dat past - tenminste als het niet meer dan twee of drie plaatsen betreft. Wanneer later bij het schrijven van een ander stukje tekst blijkt, dat diezelfde informatie ook bij andere contexten te pas zou kunnen komen of dat er toch een langere uitleg nodig zou zijn, dan is het echter lastig om hem achteraf alsnog te verhuizen. Zinnen uit een tekst schrappen en tot een eigen tekststuk verheffen is veel moeilijker dan het formuleren voor een papieren uitgave, omdat men de voorkennis van de lezer niet in dezelfde mate kan sturen. Bovendien moet het gat worden opgevuld met uitleg die de gewenste *link* bevat.

Helemaal moeilijk wordt het wanneer twee achterteksten elkaar aanvullen en *links* in beide richtingen mogelijk zijn. Om tegemoet te komen aan de verschillende lezerspaden zou men in zo'n geval wederzijdse *links* moeten gaan leggen. Dat betekent echter dat een klik naar informatie leidt, die voor de ene gebruiker nieuw is, maar die de andere net gelezen heeft. *Links* terug lijken soms onvermijdelijk (zie ook later), maar ze kunnen de gebruiker ook verwarren en vervelen. Het is duidelijk dat een netwerkstructuur op die manier heel snel erg ingewikkeld kan raken en haast niet meer te beheren valt. Uiteindelijk is het daarom te verkiezen het aantal directe *links* naar onderdelen van andere hoofdstukken

(Hendriks noemt ze 'anarchistische links', Hendriks, 1999:39) enigszins beperkt te houden.

Het makkelijkst zou een eenvoudige hiërarchische structuur zijn: de 'stof' wordt verdeeld over een aantal hoofdstukken die elk een beknopte samenvatting van de wezenlijke aspecten geven en naar achterteksten op een lager niveau verwijzen. Vanuit deze achterteksten kan men de lezer indien nodig naar een tweede laag achterteksten sturen, van waaruit weer een derde laag kan worden bereikt, enz. Te veel lagen tekst zijn niet zinvol, omdat dan in de regel ook het aantal directe *links* naar andere takken van de boom toeneemt. Hendriks geeft het advies liever een boomstructuur met veel takken te gebruiken dan een boomstructuur die tot tien lagen diep gaat (Hendriks, 1999:31, 39). Op veel internet-presentaties is zelfs gekozen voor slechts één laag achterteksten. Dan moet de gebruiker vanuit elke *link* weer terug naar de startpagina, waardoor het lezerspad toch weer wordt gestroomlijnd. Zo'n 'site' onderscheidt zich slechts weinig van een gedrukte tekst en kan daarom een beetje saai overkomen. Tenslotte is de mogelijkheid om bij het lezen op ontdekkingsreis te gaan en een individuele weg door een tekst te vinden, juist een van de uitdagingen van het internet.

De beste methode voor het schrijven van een internettekst lijkt me de volgende te zijn: als eerste stap wordt de te presenteren 'stof' in hoofdstukken verdeeld. Vervolgens werkt men het best hoofdstuk per hoofdstuk, hoewel er soms uitzonderingen wenselijk kunnen zijn (zie later). Elk hoofdstuk begint met het opstellen van een startpagina. Deze moet op een zo kort mogelijke manier alle wezenlijke aspecten van de inhoud bevatten, waarbij elk aspect door middel van een trefwoord in de tekst vertegenwoordigd is. De startpagina kan juist kort zijn, omdat alle verdere uitleg naar de achterteksten verhuist. Vervolgens krijgen de trefwoorden een intern nummer dat verwijst naar de bijhorende achtertekst. Het is aan te raden om de achterteksten meteen ook (al dan niet voor intern gebruik) een soort titel te geven. Dat kan later behoorlijk helpen bij het opzoeken van de plaats van bepaalde inhoud. Het is raadzaam pas dan met het schrijven van de achterteksten te beginnen, als men alle belangrijke aspecten van het hoofdstuk over de achterteksten denkt te hebben verdeeld. Deze manier van werken heeft ook consequenties voor de stijl. Een internettekst dwingt tot helderheid. Het is noch gebruikelijk noch zinvol om hele zinnen aanklikbaar te maken; in de regel bestaat een hypertext

(dat wil zeggen het stukje tekst dat moet worden aangeklikt om een achtertekst te bereiken) uit slechts één woord. Dat betekent dat de schrijver goed moet nadenken over het gebruik van de begrippen. Een trefwoord dat in aanmerking komt als verwijzing naar een achtertekst, moet op een duidelijke en ondubbelzinnige manier omschrijven waar het in de betreffende achtertekst over gaat. Dat betekent dat men de voorkeur moet geven aan heel precieze formuleringen, bv. ‘de gereformeerden’ in plaats van ‘orthodoxe calvinisten’ en ‘strenggelovige Nederlanders’ of zelfs ‘in sommige streken van Nederland’ enz. Het verdient aanbeveling om overal waar men naar een bepaalde achtertekst verwijst, ook hetzelfde trefwoord (of althans een verwant begrip, bv. ‘calvinistisch[e]’ naast ‘calvinisme’) te gebruiken. Idealiter zou eenzelfde trefwoord dan ook elke keer naar eenzelfde achtertekst moeten verwijzen, niet bijvoorbeeld in de ene passage naar een bepaalde tekst en in een andere naar een geheel andere. Dat heeft het bijkomende voordeel dat een gebruiker die de teksten wat grondiger bestudeert, op de duur de belangrijkste hypertexten zal onthouden en daardoor een soort begrippeninventaris als houvast krijgen. Voor de schrijver betekent dat evenwel dat er bij het formuleren veel meer discipline aan de dag moet worden gelegd dan bij het schrijven van een traditionele papieren tekst. Vage synoniemen en verhullende retorische figuren die een lineair opgebouwde tekst juist mooi kunnen maken, zijn op internet in veel mindere mate bruikbaar. Soms moet de schrijver een hele zin construeren om het gekozen trefwoord kwijt te kunnen.

Hier rijst de vraag in hoeverre men overal waar het trefwoord opduikt, opnieuw een *link* naar de desbetreffende achtertekst zou moeten leggen. Bij belangrijke begrippen lijkt me dat zinvol, bijvoorbeeld ‘Randstad’, ‘calvinisme’, ‘kolonialisme’ enz. Bij andere begrippen is dat minder aangewezen. De lezer moet bijvoorbeeld niet telkens als ergens de woordjes ‘Holland’ of ‘Hollands’ staan, erop worden gewezen, dat Holland niet hetzelfde is als Nederland. Als er binnen eenzelfde beeldscherm al een keer naar een tekst is verwezen, hoeft er zeker geen verdere verwijzing naar die tekst meer te komen, als het trefwoord ervan nog een keer wordt gebruikt.

Ook vanuit een achtertekst hoeft men niet weer naar de hiërarchisch hogere tekst te verwijzen, zodra het trefwoord ervan wordt gebruikt. Maar er zijn uitzonderingen denkbaar voor teksten die langs verschillende

paden bereikt kunnen worden. Met andere woorden: als men bij een tekst over het humanisme in Nederland verwijst naar Erasmus en in die tekst de term 'humanisme' gebruikt, is het misschien wel zinvol om meteen weer een *link* leggen naar de tekst over het humanisme, omdat men later in een ander verband een *link* naar Erasmus nodig zou kunnen hebben. Een andere mogelijkheid is natuurlijk dan niet gewoon 'Erasmus' te schrijven, maar bijvoorbeeld 'Erasmus als vertegenwoordiger van het Nederlandse humanisme' of iets dergelijks. Dan kan men bij 'Erasmus' naar de ene tekst verwijzen en bij 'humanisme' naar de andere. De formulering 'de humanist Erasmus' is niet goed, omdat er dan twee aan te klikken woorden naast elkaar staan en het voor de lezer niet duidelijk is, dat er sprake is van twee verschillende *links*. Schrijven voor internet kent dus geheel andere wetten dan schrijven voor een papieren medium.

4. De volgorde van de tekstgedeelten

Bij het schrijven van de achterteksten is het raadzaam om de teksten te nummeren en de een keer toegekende nummers niet meer te veranderen. De startpagina van elk hoofdstuk krijgt het beste een Romeins kengetal, dat vervolgens bij elk nummer van een tekst op lager niveau voorop wordt geplaatst. Als men bijvoorbeeld vijftien achterteksten heeft en bij achtertekst 7 blijkt dat er twee achterteksten op een lager niveau zouden moeten komen, dan krijgen die de nummers 16 en 17. Een eventuele achtertekst bij achtertekst 8 krijgt dan nummer 18 enz. Indien later blijkt dat er ook bij achtertekst 6 een achtertekst moet worden aangemaakt, dan krijgt die het volgende nummer in de reeks, hier dus 19. Voor een papieren tekst zou deze volgorde onaanvaardbaar zijn, maar op internet maakt het niet uit. De lezer leest de stukjes tekst immers niet in de volgorde van het computerbestand, maar klikt aan wat hem of haar interesseert. Dat is even wennen voor de auteur van de tekst. Het voordeel van de doorlopende nummering is dat de auteur zich geen zorgen meer hoeft te maken over mogelijk al gelegde *links*. Elke verandering achteraf zou betekenen dat alle tot dat tijdstip geschreven teksten van het hele project nog een keer zouden moeten worden doorgekeken op die ene *link* in kwestie!

Men zou kunnen tegenwerpen dat het gevoel voor orde bij de schrijver beter zou worden gediend, als er *sublinks* worden ingevoerd, bv.

achterttekst 6.1, 7.1 en 7.2. Maar dat zou een bron van verwarring voor het latere schrijfproces zijn. Bij het schrijven voor internet blijft men dankzij de noodzakelijkheid van *links* ook in latere hoofdstukken nog steeds bezig met eerder geschreven tekstgedeelten. Daardoor is het erg moeilijk om zich niet te vergissen bij verwijzingen naar teksten met op elkaar lijkende nummers (bijvoorbeeld 1.6, 6.1, 6.1.1, 6.1.2, 6.1.2.1, 6.2, 6.2.1, 11.2, 16.1 enz.). Ook voor degene die zich bezighoudt met de technische kant van de zaak, is het verwerken van doorlopende nummers makkelijker.

Doordat de volgorde van de teksten binnen het computerbestand niet van belang is, zou men een tekstje meteen kunnen schrijven, als men ernaar wil verwijzen, ook als het eigenlijk beter in een ander hoofdstuk thuishoort. Op die manier kan men informatie over het Koninklijk Huis via het trefwoord 'oranje' al bij een inleidend hoofdstuk over de hoofdkenmerken van Nederland kwijt, in plaats van bij het hoofdstuk over de staatsinrichting. Op het net is het volstrekt onbelangrijk dat dit tekstje in een papieren versie een vreemde eend in de bijt zou zijn. Meestal is het evenwel beter om met het schrijven van de achterttekst te wachten tot men aan het hoofdstuk toe is waar de tekst inhoudelijk het beste aansluit. Anders is het gevaar groot dat de schrijver zich laat afleiden en van de hak op de tak springt. De definitie van het 'Koninklijk Huis' zou namelijk op haar beurt weer het schrijven van nieuwe achtertteksten vergen: het Koninklijk Huis is niet hetzelfde als de 'Koninklijke Familie' (*link*), het omvat de koningin (*link*) en zij die krachtens de Grondwet (*link*) de koningin kunnen opvolgen, enz.

Hendriks gaat er overigens kennelijk van uit dat de schrijver van een internettekst ook degene is die hem uiteindelijk op het net brengt. Bij academische teksten is dat echter slechts zelden het geval. Meestal is iemand verantwoordelijk voor de inhoud en iemand anders voor de technische uitvoering (inclusief de optische vormgeving). De schrijver van de teksten moet de *links* wel aangeven, dat wil zeggen vermelden welke tekst via welk trefwoord aangeklikt moet worden, maar de technische kant van de zaak ligt bij iemand anders. Het verdient dan aanbeveling de teksten pas uit handen te geven, als alle hoofdstukken (eventueel op een paar nog ontbrekende *links* na) af zijn. Het is immers veel makkelijker om verbeteringen achteraf in het eigen computerbestand door te voeren dan via derden op het net zelf. Dat betekent echter dat de gebruiker (net

als trouwens de technicus) in de regel lange tijd op de teksten zit te wachten, terwijl dan alles tegelijk aankomt.

5. De lengte van de tekst

Een vraag die tot nu toe nog helemaal niet aan de orde is geweest, is die naar de ideale lengte van een internettekst. Volgens Hendriks toont het profiel van de gemiddelde beeldschermlezer onder meer de volgende kenmerken:

- * Bezoekers lezen niet graag lange teksten vanaf een scherm. Er is al een jarenlange discussie gaande over de vraag of nu juist korte of iets langere beeldschermteksten de voorkeur verdienen [...].
- * Er bestaat een neiging om iets langere teksten toch maar te printen. Wellicht kunnen we hier spreken van overgangsgedrag: beeldschermlezers vallen toch steeds terug op het lezen van papier.

(Hendriks 1999:26)

Korte teksten zijn handig voor de schrijver, omdat ze makkelijk af te bakenen zijn. Elke tekst heeft precies één thema en kan worden bereikt via precies één trefwoord. Ze zijn ook handig voor sommige lezers, omdat zo'n tekst dan in zijn geheel op één beeldscherm past en men op die manier snel een overzicht krijgt van het daarin behandelde thema. Aan de andere kant lijkt me juist bij didactisch-wetenschappelijke webpagina's de neiging groter om sommige passages toch maar uit te printen - niet alleen om ze makkelijker te kunnen lezen, maar vooral ook om ze te bewaren. Het is dan beslist niet prettig als men een dikke stapel papier krijgt met telkens slechts een paar zinnen per bladzijde.

Een oplossing voor dat dilemma kunnen interne *links* zijn, dat wil zeggen *links* binnen eenzelfde pagina. Op die manier kan men niet alleen vanuit de top van een pagina direct naar latere alinea's gaan, maar ook vanuit een andere tekst. De principiële structuur komt dus overeen met die van een reeks achterteksten, alleen met dat verschil dat alle op één pagina tegelijk staan. De lezer die via een *link* vanuit een andere tekst uitkomt bij

een bepaalde alinea, kan dus meteen verder lezen wat er anders nog op de net opgeroepen pagina staat. Dat kan zinvol zijn bij onderwerpen die thematisch nauw op elkaar aansluiten, bijvoorbeeld bij de presentatie van de verschillende calvinistische kerken. Deze hebben een gemeenschappelijk kenmerk dat ze van de andere kerken onderscheidt, maar het zou voor verwarring kunnen zorgen, als men bij het aanklikken van 'hervormd' op dezelfde tekst stuit als bij het aanklikken van 'gereformeerd'. Daarom zou het verstandig kunnen zijn om in dit geval met interne *links* te werken. In het computerbestand kan men de alinea's die via interne *links* bereikt kunnen worden, bijvoorbeeld aanduiden met lettertekens, om verwarring met de cijfers van de nummering van gehele achterteksten te voorkomen. Het is evenwel zinvol om de verdeling in interne *links* slechts bij een paar teksten toe te passen, omdat het systeem anders te ingewikkeld wordt.

6. Het gebruik van pictogrammen

Een hypertext verschijnt op het scherm in een andere kleur dan de rest van de tekst. De schrijver moet dus aangeven welke woorden de lezer moet aanklikken om uit te komen op de overeenkomstige achtertekst. Hierboven is al vastgesteld dat dit ook gevolgen heeft voor de stijl: de schrijver moet trachten om telkens weer dezelfde trefwoorden te gebruiken als *links* naar eenzelfde achtertekst, en hij of zij moet ervoor zorgen dat er tussen twee hypertexten nog een stukje gewone tekst staat, zodat de *links* door de gebruiker goed van elkaar kunnen worden gescheiden. Maar het verdient ook aanbeveling om de tekst zo te formuleren dat de lezer alvast enig idee krijgt van wat er in de op te roepen achtertekst zal staan.

Via een *link* wordt de lezer als het ware op een ontdekkingsreis gestuurd. Het kan gebeuren dat een *link* niet beantwoordt aan de verwachtingen van een lezer. Dat is niet altijd een kwestie van de inhoud van de opgeroepen achtertekst, maar heeft soms te maken met de aard ervan. In sommige gevallen staat er nadere uitleg, in andere gevallen gaat het om een bibliografische tip, een afbeelding of een geluid of ook om een externe thuispagina. Ik heb al eerder uitgelegd waarom het zinvol is om bij verwijzingen naar externe thuispagina's telkens ook het adres expliciet te vermelden. Dat kan dan gewoon tussen haakjes in de tekst gebeuren. Maar ook

bij de andere soorten *links* kan het interessant zijn om hints te geven voor de lezer. Het is inmiddels gebruikelijk om bij *links* naar geluidsdocumenten een pictogram in de vorm van een miniatuur luidsprekertje voorop te plaatsen. Bij bibliografische tips kan bijvoorbeeld een open boekje worden gebruikt, bij afbeeldingen een oogje, enz. Daar moeten binnen een team natuurlijk van tevoren afspraken over worden gemaakt. Een andere mogelijkheid zou zijn om de tekst zo te formuleren dat de lezer al een beetje kan vermoeden waar het aanklikken van een bepaalde hypertext naartoe zou leiden. Voorbeelden zijn wendingen als 'klik hier voor een afbeelding van [...] of 'Wie meer wil weten over dit onderwerp, die [...]'. Dat betekent echter ook dat de schrijver moet bepalen hoe de lezer wordt aangesproken: met 'u', met 'je', of liever alleen met het onpersoonlijke 'men'.

Gezien het feit dat het copyright in de meeste gevallen allesbehalve duidelijk is, zal het aantal *links* naar andere bestanden dan teksten echter hoogstwaarschijnlijk beperkt blijven. Daardoor zal het werken met pictogrammen veelal overbodig worden.

7. Conclusie

Het schrijven van een tekst voor internet volgt andere wetten dan het maken van een bijdrage voor een gedrukt werk. Dat ligt aan het feit dat een internettekst niet lineair opgebouwd is. De schrijver kan en moet de informatie over meer teksten spreiden. Het is echter niet makkelijk om de verschillende stukjes op een bevredigende manier door *links* aan elkaar te koppelen, zodat voor elke gebruiker een goed gestructureerd pad door de teksten mogelijk wordt. De schrijver moet wennen aan het feit dat de volgorde van het bestand niet identiek hoeft te zijn aan de volgorde waarop de gebruiker toegang krijgt tot de tekstgedeelten. Verder moet de schrijver een keuze maken wat de lengte van de verschillende tekstgedeelten betreft en het eventuele gebruik van pictogrammen.

Bibliografie

Hendriks, Willem. (1999, ²2000). *Schrijven voor het beeldscherm*, Den Haag: Sdu - Antwerpen: Standaard.

Letterkunde

**Veranderingen in een bedding van continuïteit: de literatuurgeschiedenis in een nieuw jasje
Arie Jan Gelderblom (Utrecht) en Anne Marie Musschoot (Gent)**

Waarom het lang niet heeft gekund

De nieuwe literatuurgeschiedenis heeft nog geen naam, maar zal wellicht naam maken: het ziet er immers naar uit dat ze in velerlei opzichten zal verschillen van wat vroeger werd geschreven. Na het overzicht van Knuvelder nu meer dan veertig jaar geleden - toen nog het werk van één man, wat in onze tijd van verdergaande specialisatie een onmogelijke opgave lijkt te zijn geworden - is er een duidelijke lacune ontstaan in de literaire geschiedschrijving. Wat was de oorzaak van die stilte? In de jaren zestig werd de toon gezet door *Merlyn*, door het New Criticism en door het structuralisme. In die tijd had men geen oog meer voor de bredere historische context; alle aandacht ging naar de analyse van het individuele literaire werk en naar de studie van algemene eigenschappen van literatuur. Door het beklemtonen van de uniciteit van het literaire werk verdween de historiciteit ervan, zijn gebondenheid aan tijd en ruimte, uit het blikveld van de criticus; en door het zoeken naar dieper liggende structuren - naar de 'grammatica' van het literaire werk - leek de voorheen zo evidente aandacht voor de omstandigheden waarin het werk ontstaat en zijn betekenis krijgt, voor de context dus, al helemaal in onbruik te geraken. De 'historische methode' werd als ouderwets, negentiende-eeuws positivistisch in diskrediet gebracht. De literatuurstudie liet zich inspireren zowel door een autonomistische literaire kritiek als door een strak beregelde, en daardoor zeer wetenschappelijk ogende linguïstiek. In die jaren werd de literatuur losgelezen uit haar tijd; in die jaren leek literatuurgeschiedenis onmogelijk te zijn geworden.

Het was ook het tijdperk waarin vooral vanuit het Franse structuralisme werd gedichteerd dat de auteur dood was, of althans niet belangrijk. En degenen die nog theoretiseerden over literatuurgeschiedschrijving, kwamen tot de teleurstellende conclusie dat het misschien wel zou moeten, maar niet meer kon. De omtrekken van het literaire veld waren te diffuus

geworden, de canon had alle vanzelfsprekendheid verloren, en men beschouwde het samenspel van de verschillende soorten context - institutioneel, sociaal, economisch, politiek - waarbinnen de literatuur functioneert als zodanig ingewikkeld, dat er pas na jaren van gericht onderzoek iets gezegd zou mogen worden over de historische ontwikkeling van als literatuur beschouwde teksten. Bovendien zou zo'n literatuurgeschiedenis noodzakelijkerwijs een narratieve structuur vertonen: een bedenkelijke eigenschap in de postmoderne jaren die het grote verhaal als een verdacht ideologisch instrument opvatten. Sterker nog: met het kiezen voor het verhaal, de als constructie gepresenteerde voorstelling van enkele relevant geachte feiten, fenomenen en teksten, werd ook het streven naar volledigheid of exhaustiviteit opgeheven. Hierdoor werd meteen ook de aanspraak op objectiviteit en op wetenschappelijkheid in het gedrang gebracht, wat de zaken nog meer compliceerde en de mogelijkheden van de literatuurgeschiedenis nog meer hypothekeerde.

In Nederland en Vlaanderen kwam de reflectie op de literaire historiografie pas in de tweede helft van de jaren tachtig weer op gang. Grootes ging uitgebreid in op 'De paradoxen van de literatuurgeschiedschrijving' (1989); Van Gorp had het eerder al over 'De utopie van een omvattende literatuurgeschiedschrijving: Of hoe het zou moeten kunnen en toch niet echt kan'. De titel van Van Gorps beschouwing is veelzeggend en symptomatisch voor de gewijzigde houding. In 1985 was het weliswaar weer denkbaar dat literatuurgeschiedenis onder de aandacht werd gebracht, maar dit kon op dat moment alleen maar door erop te wijzen hoe problematisch het allemaal wel was, met welke dilemma's en paradoxen de literatuurhistoricus af te rekenen had.

Deze dilemma's en paradoxen zijn vandaag nog niet opgelost, laat staan verdwenen. Het zoeken naar een benadering die rekening houdt zowel met de autonome wereld van het unieke kunstwerk als met de tijdgebonden, contingente kenmerken van datzelfde kunstwerk, is nog steeds een oefening in wankel evenwicht. Maar de zogenaamde 'cultural turn', ook wel 'cognitive turn' genoemd, heeft de behoefte aan contextualisering zo dwingend gemaakt dat thans op allerlei manieren oplossingen worden gezocht voor de gesignaleerde problemen.

In de internationale discussie kreeg de algehele culturele wending zijn beslag in de jaren tachtig: de literaire tekst werd terug in zijn geschiedenis gelezen en geschreven, de tekst kreeg betekenis doordat hij fungeerde

in een context. Vandaar ook dat de term functionalistisch werd geïntroduceerd; we kunnen ook iets eenvoudiger stellen dat de tekst is ingebed in een historische, dat is tevens een sociale en culturele context.

De culturele wending heeft zich vooral in het Angelsaksische taalgebied snel uitgebreid en heeft inmiddels ook al verschillende vormen aangenomen. Ze heeft geleid tot het ontstaan van het New Historicism (in de Verenigde Staten) en van het zeer verwante Cultural Materialism (in Groot-Brittannië), dat is geïnspireerd door een literaire sociologie met marxistische achtergronden. En zoals was te verwachten bij deze snelle proliferatie: de herdefiniëring van het literaire werk en de heroriëntering van het onderzoek lijken het hervonden evenwicht alweer te bedreigen. Er is bijvoorbeeld geen consensus meer over wat de status is van de literaire tekst tegenover de niet-literaire tekst. Ze vormen beide de uitdrukking van een bepaalde cultuur op een bepaald moment en er is dus ook geen behoefte meer om vast te houden aan de overgeleverde canon. Voor de cultuurhistoricus kan alles interessant materiaal zijn. De gecanoniseerde literaire tekst vormt niet langer een geprivilegieerd getuigenis.

In de nieuwe literatuurgeschiedenis die op stapel staat proberen we natuurlijk ook die nieuwe gevaren te vermijden: het uitgangspunt blijft de literaire tekst (we maken een *literatuurgeschiedenis*, niet een *cultuurgeschiedenis*) en de omstandigheden zijn gunstig. Immers, ook in de Nederlanden is de literatuurgeschiedschrijving terug van weggeweest. Ton Anbeek gaf in 1990 een deelopzicht uit: *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur tussen 1885 en 1985* (de vijfde, geheel herziene druk draagt ook een nieuwe titel: *Geschiedenis van de literatuur in Nederland, 1885-1985*) en in 1993 werkte een hele ploeg neerlandici samen aan het 'postmodern' genoemde patchwork *Nederlandse literatuur, een geschiedenis* (NLG). Deze NLG is een verkoopsucces geworden en heeft in onze streken de discussie over literatuurgeschiedschrijving doen oplaaien. Bovendien begon men vanuit het buitenland interesse te tonen voor het werk van Nederlandse en Vlaamse auteurs en de letterkundige traditie waarin zij wortelen. De Parijse uitgever Fayard bracht in 1999 een ruim negenhonderd bladzijden tellende *Histoire de la littérature néerlandaise* uit, geschreven door een aantal deskundigen die ook aan de NLG hadden meegewerkt.

Nieuwe opvattingen

Deze proeven laten zien dat er ook in de Lage Landen nieuwe normen, nieuwe ideeën, nieuwe concepten worden gehanteerd. Anbeek bijvoorbeeld, combineert in zijn overzicht de lijn van de poëtische ontwikkelingen met de receptiegeschiedenis én de tekstanalyse. En inmiddels is er natuurlijk ook het toonaangevende werk van Frits van Oostrom, die ervan uitgaat dat de literatuur van de Middeleeuwen bepaald is door het milieu en de bredere context van de maatschappij waarin ze is ontstaan. Bij Herman Pleij is de accentverschuiving nog duidelijker: de literaire tekst fungeert er, net als andere, niet-literaire teksten, als uitdrukking van een tijdsbeeld.

Wat bovendien opvalt, niet alleen bij Van Oostrom en Pleij, de auteurs van de 'cultuurhistorische wending', maar evenzeer bij Anbeek, is dat hun literatuurgeschiedenis inderdaad al een verhalend karakter heeft gekregen, wat ze ook prettig leesbaar maakt voor een heel groot, niet gespecialiseerd publiek. Hun visie op de geschiedenis is - geheel in overeenstemming met de narratieve richting in de historiografie zoals die in Nederland wordt vertegenwoordigd door Frank Ankersmit - een verhaal, een bedachte constructie, een als zodanig aangewezen 'mogelijke' presentatie van de werkelijkheid.

Dit narrativisme is, zoals de naam zelf het al aangeeft, een vorm van geschiedschrijving die de geschiedenis ziet als een 'narratio', als een verhaal of discours. Theoretici van deze vorm van historiografie, zoals Hayden White en Dominick LaCapra, hebben zich duidelijk laten inspireren door de literatuurwetenschap, maar omgekeerd impliceert het kiezen voor een narratief standpunt door de literaire historiograaf veel meer dan alleen maar het zich toe-eigenen van de concepten van de narratologie. De historicus die kiest voor een narratieve weergave of voor het verhaal van de geschiedenis, kiest ook zeer bewust voor de overtuiging dat hij het verleden interpreteert en dat hij een voorstel doet voor een samenhangende weergave of representatie van de feiten uit het verleden. De historische feiten doen zich aan hem voor als ongelijksoortige fenomenen waarvan de samenhang voor de tijdgenoot absoluut onduidelijk was: de beschrijving van het verleden is dus een interpreterende reconstructie; ze brengt een samenhang aan die er in de historische werkelijkheid niet was.

Het nieuwe standpunt oogt subjectief en niet-wetenschappelijk en is dat ook volgens de 'oude' normen van wetenschappelijkheid. De laattwintigste-eeuwse wetenschapper heeft echter geen 'harde' waarheidspretenties meer; hij/zij gaat ervan uit dat wij ons een voorstelling kunnen maken van de werkelijkheid maar dat wij nooit de hele werkelijkheid kunnen weergeven, laat staan 'de' waarheid zouden kunnen achterhalen. Maar in plaats van het narratieve werk dan maar helemaal op te geven, voelt men nu weer de uitdaging van een synthetiserende visie, hoe voorlopig of deconstrueerbaar die ook zal zijn.

In onze nieuwe literatuurgeschiedenis, die de stem van een hele generatie zal laten horen, zal men de weerslag van al die verschuivingen kunnen zien. Er wordt ook een nieuwe schrijfformule gehanteerd: om de negen auteurs heen zitten vier groepen van samen zesentwintig adviseurs die geen zware methodologische debatten met elkaar voeren, maar een klankbord vormen, een discussiegroep waarin 'de nieuwe problemen' kunnen worden besproken: Hoe moet worden geselecteerd als men niet meer een exhaustief beeld wil ophangen van alles wat werd geschreven? Hoe kan worden aangegeven dat literatuur in een cultuurhistorische context is ingebed en dus mede een antwoord is op wat gebeurt in de maatschappij? Hoe kan duidelijk worden gemaakt dat de betekenis van het literaire werk mee wordt bepaald door allerlei bemiddelende instanties en instituties? Zonder bij dat alles de literaire tekst zelf uit het oog te verliezen?

De praktijk van de eerste jaren van het project, nu de auteurs en adviseurs aan het werk zijn gegaan en gereedgekomen hoofdstukken met elkaar bespreken, verschaft al enkele concrete antwoorden op deze vragen. Bij de selectie van het materiaal is het iedereen duidelijk dat we niet uitputtend alle werken, alle auteurs of zelfs alle genres kunnen behandelen. Bovendien is de individuele auteur niet meer, zoals nog bij Knuvelde, het vanzelfsprekende uitgangspunt om de stof te structureren: zij of hij is een (weliswaar belangrijk) onderdeel van de context geworden, maar is niet meer automatisch het voornaamste object van beschrijving. De nieuwe literatuurgeschiedenis zal daarom liever een exemplarisch werk uitvoerig bespreken als representatief voor een tijdvak, een stroming, een genre, een manier van denken, om vervolgens andere teksten kort te vermelden binnen het opgestelde raamwerk. In sommige delen worden bovendien synchrone 'dwarsdoorsneden' door het literaire veld gemaakt, met intervallen van bijvoorbeeld tien of twintig jaar, om voor specifieke

momenten de gelijktijdigheid van het ongelijktijdige te demonstreren. Longitudinale overzichten van de tussenliggende tijd kunnen vervolgens de chronologie en de causale verbanden tot gelding laten komen en ontwikkelingen laten zien. Uiteraard gaat het hier niet om een rigide 'format' voor de hele reeks; het is duidelijk dat de Middeleeuwen, met betrekkelijk weinig overgeleverde feitelijke gegevens, zich minder goed lenen voor zo'n aanpak dan de twintigste eeuw, waar we immers over een onafzienbare hoeveelheid concreta beschikken.

De nieuwe literatuurgeschiedenis zal de kennis en de inzichten weerspiegelen van de literatuurwetenschap van nu, inclusief al haar inconsequenties. Voor de oudere letterkundige periodes is aan onze universiteiten de contextualisering van literaire teksten nu eenmaal al langer gemeengoed dan voor de recente. We - dat wil zeggen iedereen die inhoudelijk bij het project betrokken is - proberen dat recht te trekken en bij te sturen, door ook voor de negentiende en twintigste eeuw de politieke, sociale en artistieke inbedding te geven waarbinnen teksten functioneren, maar we kunnen daarbij van minder voorstudies gebruik maken naarmate het onderwerp recenter is. Dat knelt vooral bij de instituties die voor een samenleving vaststellen wat literatuur is, of althans pretenderen dat ze dat doen. Over rederijkerskamers en achttiende-eeuwse dichtgenootschappen is meer onderzoek voorhanden dan over negentiende-eeuwse declamatiewedstrijden, twintigste-eeuwse literaire supplementen bij dagbladen, juryleden van letterkundige prijzen en de circuits waaruit ze worden gekozen, of het bereik van boekenpraatshows op de televisie.

De concrete tekst wordt overigens bij dit alles niet vergeten. Tekstanalyse is geen taboe. Opmerkelijke passages worden uitgelicht en becommentarieerd. De nieuwe literatuurgeschiedenis wil weliswaar geen esthetische vraagbaak worden, maar het is de auteurs niet verboden hun waardering of afkeuring te laten blijken. De hoeveelheid citaten moet overigens, gezien de beschikbare ruimte (400 tot 750 pagina's per deel), beperkt blijven. We hopen te zijner tijd een parallel product, bijvoorbeeld een cd of een internetsite met tekstfragmenten en illustraties, naast de boekuitgave te kunnen aanbieden. Veel definitiefs hierover valt op dit moment niet te zeggen. De informatietechnologie ontwikkelt zich nog te snel om nu al vooruit te lopen op de digitale mogelijkheden van het jaar 2006.

Er zijn nog vele 'nieuwe' aandachtspunten die problemen met zich meebrengen. Zo is daar bijvoorbeeld de vraag in hoeverre ook de 'buiten-

landse', met de Nederlandstalige gelieerde literatuur in beeld moet worden gebracht. Niet alleen de Afrikaanse, de Surinaamse en de Caraïbische, maar ook de literatuur van en over Nederlands-Indië en - zij het in mindere mate vertegenwoordigd - Belgisch-Congo. Zo ook de literatuur in het noorden van het Nederlandse taalgebied: de Friese, en in het zuiden: de Franstalige. En wat te doen met de Neolatijnse teksten uit de Renaissance en de periode daarna? Hierover werd al in grote lijnen afgesproken dat deze 'buitenlandse' literatuur alleen wordt besproken voor zover er sprake is geweest van interactie met het dominante systeem van de Nederlandstalige letterkunde in de Lage Landen. Ook voor de kinderen jeugdliteratuur is *mutatis mutandis* een dergelijke afspraak gemaakt: die wordt behandeld wanneer er duidelijke raakpunten en overlappingsen zijn met de literaire 'teksten voor grote mensen'. Maar de concrete uitwerking daarvan moet nog verder worden besproken in de vier deel- of perioderedacties.

Een interessant nieuw aandachtspunt is de genderkwestie, waarbij overigens niet voor alle periodes evenveel vooronderzoek voorhanden is. Het gaat hier, om Culler te parafaseren, over de diverse aspecten van 'reading and writing as a woman'. Inmiddels opent het lopend onderzoek de blik op tal van schrijvende vrouwen uit het verleden en hun onderlinge netwerken die we kort geleden nog niet kenden. Het onderzoek roept ook de vraag op hoe en wanneer vroegere literatuurhistorici en mannelijke vakbroeders erin geslaagd zijn hen uit het literaire pantheon weg te werken. Vooral Knувelder heeft, zo blijkt, er veel aan gedaan om voor vrouwen de toegang tot de literatuurgeschiedenis te barricaderen. Waarom eigenlijk? Zelfs de befaamde zeventiende-eeuwse *femina universalis* Anna Maria van Schurman zoekt men bij hem te vergeefs. In een nieuwe literatuurgeschiedenis zal zij met enkele anderen een verdiende rentree maken. Hiermee houdt de canonkwestie natuurlijk rechtstreeks verband. Ook die canon is, zoals gezegd, immers geen natuurlijk gegeven, maar een constructie. Ze berust op afspraken, en kan dus steeds worden bijgesteld, bijvoorbeeld aan de hand van de 'vrouwelijke' visie of aan de hand van een nieuwe, meer uitgebreide peiling, die laat zien hoe veel méér er aan de hand was dan wat is doorgegeven naar een volgende eeuw. Wat in literatuurgeschiedenissen wordt beschreven, is slechts een fractie van de literaire werkelijkheid. Dit wordt bijvoorbeeld zeer duidelijk gedemonstreerd in de studie van

Jacqueline Bel over het *fin de siècle* van de 19de eeuw. Bel heeft een dwarsdoorsnede gemaakt van alle gereciperde literatuur uit die tijd. Niet alleen schrijvers, maar ook hele genres en stromingen blijken uit het literaire bewustzijn te kunnen verdwijnen.

Ook voor de oudere periodes, waarvan een argeloze leek zou kunnen denken dat alles al vastlag, zowel feiten als oordelen, laat het onderzoek van de laatste decennia een zeer ingrijpende herschikking van de canon zien. Toverspreuken, bezweringsformules en recepten voor magische dranken maken thans deel uit van het studieobject van mediëvisten, evenzeer als de *Reinaert* of Ruusbroecs mystiek. Twintig jaar geleden zou niemand hebben durven voorspellen dat de als saai en onleesbaar bekend staande Jacob van Maerlant een magistrale *come back* zou maken en dat er over zijn leven een populaire bestseller geschreven kon worden, zoals Frits van Oostrom heeft gedaan. Herman Pleij heeft de zestiende eeuw nieuw reliëf gegeven en de wortels blootgelegd van de burgerlijke cultuur die we in Nederland en Vlaanderen nog steeds kennen. Zijn materiaal bestond bijvoorbeeld uit lokale ephemera, toevallig bewaard gebleven en niet om hun literaire kwaliteit ontsnapt aan de prullenbak. Karel Porteman en Marc van Vaeck hebben zeventiende-eeuwse gelegenheidsymbolen uit de vergetelheid gehaald en in het centrum van de internationale wetenschappelijke belangstelling geplaatst.

Voor de periode 1550-1850 heeft Riet Schenkeveld-van der Dussen - er is hierboven al aan gerefereerd - met een Nederlands-Vlaamse onderzoeksgroep schrijvende vrouwen en hun eventuele netwerken in het licht gezet. De monumentale band *Met en zonder lauwerkrans* (1997) telt er ruim 150 en is niet uitputtend. Geen terugkeer, maar een eerste binnenkomst in de canon krijgt de anti-idealistische zeventiende-eeuwer Jan Six van Chandelier, een bereisde drogist uit de Amsterdamse Kalverstraat met een puntige pen en een kritische blik. Zijn oeuvre is na de zeventiende eeuw helemaal uit de algemene aandacht verdwenen, en pas in de twintigste (door Van Es en later door Schenkeveld) herontdekt en als een parel herkend. Ook complete genres zijn terug van weggeweest, zoals de vlugschriften of pamfletten, en de reisverhalen. In beide gevallen zien we ontwikkelingen die de hernieuwde belangstelling hebben gestimuleerd: hedendaagse aandacht voor de combinatie van taalbeheersing en politiek vindt in het pamflettengenre vroege tekstvoorbeelden van actuele argumentatie; de nieuwsgierigheid naar reisverhalen heeft veel te maken met

het einde van het koloniale tijdperk, nu er objectiever en analytischer kan worden teruggeblikt op de vroege geschiedenis van de koloniale expansie, waarvan de journalen en verhalen dikwijls zo'n trefzekere uitbeelding geven. Gelegenheidspoëzie, geschreven in opdracht bij speciale maatschappelijke gebeurtenissen, vormde een belangrijk onderdeel van de literaire tekstproductie van drie eeuwen geleden. Een romantische auteurspoëtica, met originaliteit als hoogste norm, zoals die impliciet in veel twintigste-eeuwse literaire overzichten aanwezig was, wilde van gelegenheidsgedichten niets weten. De nieuwe literatuurgeschiedenis, met een scherp oog juist voor het maatschappelijk functioneren van teksten, zal ze daarentegen een opvallende plaats teruggeven en duidelijk maken waarom ze in de tijd van hun ontstaan als literatuur bij uitstek konden gelden.

De achttiende en negentiende eeuw, mits met moderne vraagstellingen doorvorst, blijken een goudmijn te zijn voor het literair-historisch onderzoek. We denken dan aan verschijnselen als genootschappelijkheid en de populaire mondelinge presentatie van teksten; aan de rijkdommen aan kinder- en jeugdliteratuur in de marge van de officiële circuits; aan de literatuur als 'bouwer' van maatschappelijke typen (de intellectueel, de student, de dienstbode) of als verschafter van nationale idealen, in noord en zuid; aan de opkomst van het bibliotheekwezen, aan de rol van reeksen, feuilletons en intekenseries; aan de komst van de serieuze dagbladkritiek; aan het groeiend lezerscontingent. En uiteraard zullen bij dit alles de veranderende politieke omstandigheden in Nederland en Vlaanderen niet onvermeld mogen blijven. Ook al is er binnen het kader van het project weinig ruimte voor nieuw onderzoek om zulke kwesties tot op de bodem uit te zoeken, het is belangrijk dat grote en kleine verschuivingen binnen het literaire veld worden opgemerkt en beschreven.

De scharnieren in de literatuurgeschiedenis

Hoe delen we de periodes in? Waar liggen de scharnieren? Knuvelder liet in het tweede deel van zijn overzicht de periode van de 'achttiende eeuw' al beginnen in 1669, met de oprichting van het classicistisch georiënteerde Amsterdamse kunstgenootschap *Nil volentibus arduum*. Dit is een mooi voorbeeld van periode-afbakening op basis van een literaire ver-

nieuwing. Iets vergelijkbaars gebeurt later met de bewegingen van de Tachtigers en van de Vijftigers, die steevast worden gepresenteerd als vernieuwende cesuren in de geschiedenis. Het heeft iets overzichtelijks, en het maakt van de literatuurgeschiedenis een aaneenschakeling van grote sprongen voorwaarts. Maar het nadeel springt eveneens in het oog: de continuïteit van het beschrevene wordt onderbroken. De literatuur die tijdens en na de jaren van vernieuwing op eerdere tradities voortbouwt en - vaak met veel succes bij het traditioneel behoudzuchtige publiek - gelezen blijft, komt in een soort historisch luchtledig terecht. 'Nabloeiers' of 'traditionalisten' zijn de enigszins sneue termen die dan altijd worden gebruikt, bijvoorbeeld na 1669 voor dichters als Luyken, Antonides van der Goes en Poot, die zich blijven oriënteren op de lyrische voorbeelden van Hooft en Vondel. De traditioneel ingestelde domineedichters van de negentiende eeuw zijn belachelijk gemaakt door de vernieuwende Tachtigers en vervolgens door iedereen vergeten. De nieuwe literatuurgeschiedenis zal met een daad van rechtvaardigheid van Beets, Ten Kate of Laurillard moeten laten zien welk belang zij hadden voor de lezers van hun tijd. Kijk ook hoe geringschattend er na 1950 wordt gesproken over populaire vertellers als Jan Mens en Willy Corsari. Laatstgenoemden hadden in geen enkel opzicht deel aan het wereldbeeld van Reve, Hermans of Lucebert, maar hun omnibussen gingen in het pretelevisietijdperk bij tienduizenden over de toonbank. Een vergelijkbaar probleem ontstaat rond belangrijke auteurs die niet of nauwelijks hebben deelgenomen aan het publieke debat over literaire of poëtische vernieuwing en dus theoretisch gezien geen rol spelen in de scharniervorming. Zij dreigen wel eens buiten het blikveld van de geschiedschrijver te vallen. Een bekend voorbeeld hiervan is Hella Haasse.

De auteurs van de nieuwe literatuurgeschiedenis willen zich bij de indeling van hun periodes slechts spaarzaam van het vernieuwingscriterium bedienen. Natuurlijk krijgt wat vernieuwend is de nodige aandacht, maar daarnaast wordt getoond wat gelijk blijft en zich niet schoksgewijs, maar juist geleidelijk ontwikkelt. Verandering komt meestal niet abrupt tot stand, en vindt plaats in een bedding van continuïteit. Wat een latere analytische blik uiteenrafelt en bij gescheiden periodes onderbrengt, hoort voor de tijdgenoot bijeen in het ongedeelde heden. De nieuwe literatuurgeschiedenis wil liever de gelijktijdigheid van het ongelijktijdige demonstreren dan een abstract periodenpatroon van vernieuwingen

aan het materiaal opleggen. Vandaar dat de verdeling van de stof over de zeven delen een globale indeling in eeuwen toont, en niet is gekoppeld aan benamingen van een artistieke periode.

Dit levert dan weer andere, aanvankelijk totaal onvermoede problemen op. Zo heeft de overgang tussen de negentiende en de twintigste eeuw ons al heel wat hoofdbrekers gekost omdat er allerlei redenen zijn aan te voeren om de vernieuwingen die de Tachtigers en de Negentigers hebben gebracht, te zien als een aankondiging van het modernisme of de historische avant-garde van het begin van de twintigste eeuw. Toch zal ook niemand eraan twijfelen dat de literatuur van het einde van de negentiende eeuw - de literatuur van het *fin de siècle* dus - inderdaad een eindpunt vormt, zo niet een apotheose van de ontwikkelingen die zich aftekenen in de negentiende eeuw. Jan Hendrik Leopold biedt een goed voorbeeld van een dergelijk dilemma. De discussie of Leopold nu een symbolist is dan wel een modernist werd al gevoerd vóór de nieuwe literatuurgeschiedenis werd geëntameerd. Het probleem heeft natuurlijk óók te maken met de onhelderheid van de literaire periodisering (met name het symbolisme is een notoir voorbeeld van de verschillende en diffuse tijdsafbakening van een internationaal comparatistisch perspectief), maar evenzeer met de onnauwkeurigheid waarmee de literaire stromingen inhoudelijk van elkaar worden afgegrensd. Het is ondenkbaar en onmogelijk om met strak afgebakende categorieën te werken, en het probleem wordt niet opgelost door gewoon een ander jaartal als scharnier te kiezen. Het gaat om poëtische ontwikkelingen, dus om een kwestie van verschuivingen in de dominante, waarbij de niet-dominante kenmerken, naar gelang van het perspectief dat men kiest, aanwezig blijven en de onderstroom vormen.

De problematische overgang van de negentiende naar de twintigste eeuw is niet alleen illustratief voor de complexiteit van elke scharniervorming in de literaire ontwikkeling, maar laat ook zien dat we met de nieuwe literatuurgeschiedenis wel degelijk de bestaande of geijkte beeldvorming kunnen doorbreken en bijstellen. De ronde jaartallen zijn slechts bij benadering de overgangsmomenten, dat is duidelijk. Voor de negentiende-twintigste eeuw komt de scharnier te liggen op 1890, dat is een scheiding die parallel loopt met de overgang tussen de eerste en de tweede fase van de Tachtigers en die de toenemende aandacht voor maatschappelijke, sociale, ethische en politieke problemen markeert. De twintigste eeuw

begint dus, in Nederland, met de Negentigers van de negentiende eeuw. Maar als de grens het jaar 1890 is, wat dan met de sensitivistische *Verzen* van Gorter, verschenen precies in 1890? Negentiende-eeuws, of twintigste-eeuws? Voor de onderzoeker van de negentiende eeuw is het evident dat Gorters *Verzen*, evenals de laatste bundel van Gezelle (*Tijdkrans* , uit 1893) het beeld van de negentiende eeuw voltooit. Maar wie de twintigste eeuw wil beschrijven voelt zich natuurlijk verplicht een aanloop te zoeken in de negentiende eeuw. Nog ingewikkelder wordt het beeld wanneer men rekening houdt met het feit dat de ontwikkelingen in Vlaanderen parallel verlopen maar met een vertraging: *Van Nu en Straks* is inhoudelijk en in de tijd kenmerkend voor de Negentigers, maar de voornaamste auteurs (Buisse, Streuvels, Van de Woestijne, Teirlinck) zijn zeker geen 'proloog'-auteurs; zij behoren ten volle tot de twintigste eeuw.

Het mag duidelijk zijn dat de overgangen en scharnieren een technische kwestie vormen die heel wat besprekingen en afspraken tussen de auteurs zelf vergt, en die dus ook kan zorgen voor een grondig vernieuwde blik op onze literaire geschiedenis. Tussen de verschillende delen zullen overbruggingen - in de discussies dikwijls 'zwaluwstaarten' genoemd - telkens moeten laten zien dat de gehanteerde opsplitsing in eeuwen niet noodzakelijkerwijze een breukmoment impliceert. Integendeel: die overgangen zijn vaak juist glijdend, zoals de geschiedenis van de Tachtigers en de beweging van de Negentigers toont. Deze bewegingen vormen juist de band tussen de negentiende en de twintigste eeuw. In deel vijf (de negentiende eeuw) komen ze aan de orde als uitvloeisels van de Romantiek; in deel zes (de eerste helft van de twintigste eeuw) treden ze nogmaals op, nu als wegbereiders van het modernisme.

Noord en zuid

Een punt van grote aandacht in de nieuwe literatuurgeschiedenis vormt de interactie tussen het noorden en het zuiden van ons taalgebied. Aangezien het de bedoeling is de hele geschiedenis van de literatuur in de Nederlanden te beschrijven, kan men er niet omheen die noord-zuidsamenhang, met alle gelijkenissen en verschillen die zich in de loop der eeuwen hebben gemanifesteerd, in beeld te brengen. Voor de mediëvist,

zelfs voor de renaissancist, vormt dat geen probleem: die kan werken met kernen, met zich verplaatsende culturele centra. Na de val van Antwerpen en de definitieve politieke scheiding van de Nederlanden wordt dat natuurlijk anders. Er ontstaan aanzienlijke historische en culturele verschillen die een 'uniforme' mentaliteitsgeschiedenis in de weg staan. De korte gezamenlijke geschiedenis in het Koninkrijk der Nederlanden onder Willem I heeft daar niets aan veranderd. Maar daartegenover staat ook dat diezelfde historische ontwikkeling telkens weer een behoefte aan wederzijdse contacten laat zien, zelfs in perioden van bestuurlijke scheiding.

Er zijn verschillende oplossingen mogelijk om dit probleem aan te pakken. De meest voor de hand liggende is het probleem uit de weg te gaan door deelgeschiedenissen te schrijven en/of noord en zuid apart te behandelen: die traditie is in Vlaanderen ontstaan omdat daar inderdaad een 'aparte', sterk aan de Franse cultuur gelieerde literatuur tot stand is gekomen. In de 'grote' literatuurgeschiedenissen - Te Winkel, Kalf, Knuvelder - werd het probleem opgelost door aparte hoofdstukken te schrijven over het zuiden, waarbij vooral opvalt dat deze laatste wel eens het karakter kregen van een aanhangsel. Die appendixfunctie van de zuidelijke hoofdstukken levert natuurlijk, bekeken vanuit het noordelijke standpunt, een beeld op dat de illusie wekt volledigheid na te streven en zelfs gerechtigheid te laten geschieden ten aanzien van het zuidelijke broertje of zusje. Toch is deze aanpak - het centrum versus de periferie niet meer over de hele lijn vol te houden. Ze impliceert namelijk de dominantie van de noordelijke blik, met alle blikvernaauwing die daaraan inherent is. De bredere visie, die de literatuur wil zien in haar inbedding in een cultuurhistorische context, vergt immers een supranationale blik die de literatuur ook ziet in haar Europese context, tegen de achtergrond van de internationale literaire stromingen.

Laten we een concreet voorbeeld nemen. In de 'nieuwe Beweging' die het modernisme in de Nederlanden introduceert, hebben Van Doesburg en Van Ostaijen een vergelijkbare en grensverleggende rol gespeeld. Ook al is er géén direct contact geweest tussen die twee vernieuwers, toch is het zinvol hun opvattingen over 'de nieuwe beelding' en 'de ideoplastiek' met elkaar in verband te brengen: ze vormen de uitdrukking van hetzelfde verschijnsel in literatuur én plastische kunsten. Probleemloos is deze vorm van vervlechting niet: ze vergt van de onderzoeker een inventief

combinatievermogen dat hem tevens behoedt voor te vergaande integratie (waar geen directe interactie is) of onbekommerd annexionisme (waar de periferie een eigen leven leidt).

Een ander voorbeeld kan dit nog verduidelijken. In de literatuurgeschiedenis van Anbeek, die de Vlaamse literatuur niet behandelt, wordt gesteld dat het symbolisme in Nederland geen 'echte' vertegenwoordigers heeft gehad (behalve misschien Verwey). Betreft men in het historische beeld echter ook het zuiden, dan kan men nauwelijks voorbijgaan aan de poëzie en het proza van Karel van de Woestijne, wiens werk zijn wortels heeft in het Franse symbolisme. En dan is het verder niet zo moeilijk ook te wijzen op de poëtische gelijkenissen tussen Van de Woestijne enerzijds en Gorter, Leopold en Boutens anderzijds, natuurlijk rekening houdend met alle verschillen waardoor de vier individuele dichters zich van elkaar onderscheiden. In dezelfde periode kan het beeld van het naturalisme in Nederland wat worden bijgesteld als men ook het naturalisme van het zuiden, met vooral de vroege Buysse en de vroege Streuvels, mee bekijkt. Dan kan onder meer worden opgemerkt dat de 'sociale' variant van het naturalisme - nu vrijwel beperkt tot Heijermans - niet zo'n geïsoleerd fenomeen is en dat de dominante in Nederland (met het type van de overgevoelige, decadente held en heldin) wellicht niet zo uniek of typisch Nederlands is: dezelfde studie van pathologische gevallen komt immers ook voor bij Buysse. En zo kan een meer combinerende blik over en weer heel wat nieuwe, misschien zelfs verrassende inzichten opleveren.

Tot slot nog een laatste voorbeeld om de voordelen van een breder perspectief te illustreren. Als we nagaan hoe de Romantiek zich heeft gemanifesteerd in de Nederlanden (dat is later dan elders in Europa), dan zien we dat twee figuren zich zowat gelijktijdig profileren als romantische individuen: Gezelle en Multatuli. Ze breken in poëtisch opzicht door alle grenzen heen, ze onttrekken zich aan alle regels. Beiden hebben het pad geëffend voor nieuwe literatuuropvattingen die pas veel later ingang hebben gevonden; en beiden waren heel internationaal georiënteerd, ofschoon Gezelle paradoxalerwijze in politiek opzicht uiterst conservatief en particularistisch was. Zou het niet zinvol zijn Gezelle en Multatuli als bij uitstek romantische figuren met elkaar te vergelijken? En ook: Gezelle te zien als voorloper van Gorter? Of nog een ander 'breder' poëtisch verband: in puur poëtische termen kan men de vernieuwing van de Tachtigers zien als een verlate doorbraak van de expressieve

literatuuropvatting die reeds aan het begin van de negentiende eeuw werd geïntroduceerd door de Engelse romantici.

Feitelijke organisatie

Het project literatuurgeschiedenis wordt in de wandelgangen ook wel het *Taalunieproject* genoemd. Hoe zit dat precies? De eerste officiële discussies over de wenselijkheid van zo'n standaardwerk werden gehouden in het adviesorgaan van de Nederlandse Taalunie, de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. Een raadscommissie, die in 1996 verslag uitbracht, analyseerde hoe het kwam dat het Nederlandse taalgebied op dit ogenblik geen grote, synthetiserende literatuurgeschiedenis bezit. In andere Europese landen is de toestand veel minder dramatisch. De oorzaken, voorzover wetenschappelijk van aard, zijn hierboven genoemd. Bovendien zou geen uitgever op eigen initiatief gaan investeren in zo'n megaproject, en van de gezamenlijke universiteiten in Nederland en Vlaanderen waren evenmin coördinerende stappen te verwachten. De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren meende, terecht, dat de Taalunie hier het voortouw moest nemen. Maar zou de wetenschap, die zo sceptisch was geworden over de mogelijkheden van de literatuurgeschiedenis, wel willen meedoen? Op een grote vergadering in de zaal van de Eerste Kamer op het Binnenhof in Den Haag, 17 januari 1997, bleken ruim honderd literatuurhistorici uit Vlaanderen en Nederland gematigd positief te zijn. Er bleven aarzelingen bestaan, van praktische en methodologische aard, maar de onmogelijkheid van een grote literatuurgeschiedenis werd niet meer geproclameerd: 'het is reuze moeilijk, maar we moeten het toch maar gaan doen'. Wetenschappelijke afwijzing had plaats gemaakt voor pragmatisme.

De Nederlandse Taalunie is vervolgens, in overleg met een aantal direct betrokkenen, een projectvoorstel gaan formuleren dat in de herfst van 1997 door de ministers van onderwijs van Vlaanderen en Nederland is gehonoreerd. De inhoud, kort samengevat: er komt een literatuurgeschiedenis van zeven delen. De ministers kennen twee miljoen gulden toe. Van dat bedrag worden negen auteurs 'vrijgekocht' bij hun universiteiten, gedurende *grosso modo* drie werkjaren per deel. Achter de auteurs staan vier (per periode ingedeelde) raden van advies, met samen zesentwintig

leden, het klankbord waarover hierboven al is gesproken. De universiteiten leveren de twee hoofdredacteuren, een commerciële uitgever wordt geselecteerd om het werk te produceren en op de markt te brengen, en het bureau van de Nederlandse Taalunie zorgt voor de logistieke ondersteuning, organiseert de vergaderingen en zorgt voor de verspreiding van de stukken.

Voor de legale fundering zijn vervolgens de auteurs en adviseurs en de Taalunie een stichting aangegaan, de Stichting Literatuurgeschiedenis. Na een uitvoerige sollicitatieprocedure van uitgevers is uitgeverij Prometheus door de Stichting gekozen als boekproducent. Ontwerpster Tessa van der Waals heeft inmiddels een oogstrelende cassette ontworpen met dummy's van de zeven geplande delen, gebonden in linnen van verschillende kleur. En uit overleg met uitgever, auteur en redactieleden is inmiddels ook de planning van een dun achtste deel voortgekomen, met registers en een theoretische plaatsing van dit project in de nationale en internationale literatuurgeschiedschrijving. Dit laatste wordt de taak van de twee hoofdredacteuren.

Sommige auteurs zijn inmiddels al een eind op weg, van anderen moet de afgesproken schrijftijd nog beginnen. Het zal niet zo zijn dat de delen in chronologische volgorde op de markt zullen komen: naar verwachting ligt de twintigste eeuw eerder in de winkel dan de vroege Middeleeuwen. In de praktijk is er nu per periode enige malen per jaar overleg tussen auteur en redactieraad, naar aanleiding van geschreven hoofdstukken of vingeroefeningen. Eenmaal per jaar wordt er een plenaire vergadering van alle betrokkenen gehouden. Naast de algemene voortgangsrapportage komen dan concrete problemen aan de orde die voor alle delen van belang zijn. We hebben er daarvan hierboven al een aantal genoemd. Alle hiervóór genoemde kwesties laten zien dat het heel verrijkend kan zijn de ontwikkeling van noord en zuid, met alle technische moeilijkheden die de 'decalages' in de tijd meebrengen, toch waar dit mogelijk is, op elkaar te betrekken en ze in verband te brengen met de bredere, Europese cultuurhistorische verschuivingen. Het is natuurlijk niet helemaal toevallig dat de nieuwe literatuurgeschiedenis in deze tijd van Europese eenwording de literatuur van de Lage Landen presenteert als een samenhangend geheel, in een historische ontwikkeling, binnen een ruimer Europees kader. Ook andere taalgebieden kiezen in toenemende mate bij hun literaire geschiedschrijving een supranationale blik. Zonder

de internationale ontwikkelingen zijn de afzonderlijke literaturen ondenkbaar. Anderzijds, zonder de afzonderlijke stemmen klinkt er geen Europees concert. Vanuit onze beide landen, maar ook vanuit elders in ons werelddeel - zie het hedendaagse buitenlandse succes van Nederlandse en Vlaamse schrijvers, zie de praktijk van de hierboven genoemde *Histoire* van Fayard - wordt de literaire geschiedenis van ons taalgebied steeds meer als een geheel beschouwd, niet fundamenteel gespleten door het verloop van de huidige rijksgrens tussen Nederland en België. Het beschrijven, verzorgen en cultiveren van die literaire erfenis is een taak voor het eigen taalgebied, ten behoeve van het eigen taalgebied dat deel uitmaakt van een gemeenschappelijke Europese cultuur.

Bibliografie

- Anbeek, Ton. (1999). *Geschiedenis van de literatuur in Nederland, 1885-1985*, Amsterdam-Antwerpen: De Arbeiderspers. [Vijfde, herziene druk van *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur tussen 1885 en 1985*, 1990.]
- Ankersmit, F.R. (1986). *Denken over geschiedenis. Een overzicht van moderne geschiedfilosofische opvattingen*, Groningen: Wolters-Noordhoff, (1984/1). [Tweede druk.]
- Bekkering, H., en A.J. Gelderblom (ed.). (1997). *Veelstemmig akkoord. Naar een nieuwe literatuurgeschiedenis. Verslag studiedag [...] 17 januari 1997*, Den Haag: Sdu/Nederlandse Taalunie, Voorzetten 52.
- Bel, Jacqueline. (1993). *Nederlandse literatuur in het fin de siècle. Een receptie-historisch overzicht van het proza tussen 1885 en 1900*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Brown, Marshall (ed.). (1995). *The Use of Literary History*, Durham and London: Duke University Press.
- Culler, Jonathan. (1983). *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*, London: Melbourne and Henley.

- Fokkema, Douwe. (1992). 'Literatuurgeschiedenis', in: Douwe Fokkema en Elrud Ibsch, *Literatuurwetenschap & cultuuroverdracht*, Muiderberg: Dick Coutinho. p. 64-89.
- Gorp, Hendrik van. (1985). 'De utopie van een omvattende literatuurgeschiedschrijving. Of hoe het zou moeten en toch niet echt kan', in: *Spiegel der letteren*, 27, p. 245-262.
- Grootes, E.K. (1988-1989). 'De paradoxen van de literatuurgeschiedschrijving', in: *Spektator*, 18, p. 241-261.
- Patterson, Lee. (1995). 'Literary History', in: Frank Lentricchia and Thomas MacLaughlin (eds.), *Critical Terms for Literary Study*, Chicago and London: The University of Chicago Press, second edition, (1990/1), p. 250-262.
- Perkins, David. (1992). *Is Literary History Possible?*, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Schenkeveld-van der Dussen, M.A. (hoofdred.). (1993). *Nederlandse literatuur, een geschiedenis*, Groningen: Martinus Nijhoff.
- Schenkeveld-van der Dussen, Riet (hoofdred.). (1997). *Met en zonder lauwerkrans. Schrijvende vrouwen uit de vroegmoderne tijd 1550-1850: van Anna Bijns tot Elise van Calcar*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stouten, Johanna, Jaap Goedegebuure en Frits van Oostrom (eds.). (1999). *Histoire de la littérature néerlandaise (Pays-Bas et Flandre)*, Paris: Fayard.

Zwartrijders in de Nederlandse literatuur: het motief van de queeste in de migrantenliteratuur

Henriëtte Louwerse (Sheffield)

In de verhalenbundel *De heimweekaravaan* vertelt Hans Sahar in het verhaal 'Hallo allo', hoe hij vier Marokkaans-Nederlandse collegaschrijvers uitnodigt voor zijn verjaardag. Hij heeft voor zijn gasten gekookt en het gerecht lokt de volgende reactie uit:

'Getverderrie, wat is dit!'

'Nou, ik experimenteer graag met koken, dit is couscous met kaas. Ik dacht: dat is symbolisch voor ons, voor de integratie, snap je, Marokko en Nederland, goed toch.'

'Man, het is niet te vreten, echt niet, misschien kun je er beter hutspot van maken.'

(Sahar, 2000, p. 51)

De avond loopt niet op rolletjes. De schrijvers vallen elkaar aan over het beeld dat ze schetsen van Marokkaanse jongeren in Nederland of van de seksuele mores van Marokkanen in het algemeen. Uiteindelijk besluiten de vijf [...] het maar gewoon domweg gezellig te houden. We hebben nog het nodige gedronken en couszoutjes en couschips naar binnen gewerkt, en over het weer gepraat, want we zijn de tweede generatie.' (p. 54)

Deze scène tijdens het verjaarspartijtje is een mooie samenvatting van de discussie die de migrantenliteratuur sinds de opkomst van het fenomeen heeft gedomineerd. Hans Sahar noemt dit 'al dat gelul over het snijpunt van twee culturen [...]' (p. 52). De volgende houding ten opzichte van de verhouding Nederland-moederland, of autochtoon-allochtoon lijkt door de schrijvers te worden verdedigd:

- 'ik beschrijf het zoals het is' (Criminaliteit en drugsgebruik onder Marokkaanse jongeren, Sahar);
- 'ik beschrijf het zoals het zou moeten zijn' (Kweken van begrip voor culturele verschillen, El Bezaz);

- 'ik heb met die discussie niets te maken want ik schrijf literatuur' (Regionale of culturele verschillen zijn niet van belang voor wie zich met echte Literatuur bezighoudt, Benali, Bouazza en Stitou).

Los nog van de vraag of deze posities inderdaad adequaat weergeven waar het deze auteurs om te doen is, valt hierbij in eerste instantie op dat de migrantenschrijver (m/v) zich in een onmogelijke positie bevindt. Als 'buitenstaanders' worden ze tegen wil en dank beoordeeld op hun vermogen om het anderszijn te gebruiken als drijvende kracht achter hun literaire productie. Om een plaats te verwerven binnen de gevestigde literaire orde zijn ze gedwongen de confrontatie aan te gaan en dat lijkt slechts op twee manieren te kunnen: door je als 'anders' te profileren en de lezer dus ook te confronteren met die andere wereld, waarmee je onvermijdelijk een positie aan de zijlijn inneemt, of door de eigen achtergrond en afkomst te negeren onder het mom dat de Ware Literatuur boven triviale verschillen zoals kleur, gender of culturele achtergrond uitstijgt. Het bolwerk van het Nederlandse literaire establishment wordt door beide houdingen als toonaangevend instituut in stand gehouden.

In het themanummer van *Literatuur*, 'Literaturen in het Nederlands', roept Ton Anbeek de migrantenauteurs op om zich 'vooral niet te beroven van hun meest vruchtbare onderwerp' (p. 342) dat wil zeggen hun anderszijn, hun identiteitsproblemen. Echter, een auteur lijkt pas echt waardering te krijgen als hij/zij juist niet focust op het voor de hand liggende 'anderszijn'. Wanneer Bouazza in zijn novelle *Momo* (1998) een geheel (zelfs overdreven) Nederlandse context aan zijn lezers aanbiedt, wekt zijn gekunstelde taalgebruik bij sommige recensenten weliswaar irritatie, maar oogst hij toch vooral lof, omdat hij zou hebben aangegeven boven de sociale allochtonenproblematiek te staan. Aleid Truijens zegt in haar bespreking van *Momo*:

Bouazza heeft zich superieur onttrokken aan de eis een duit in het zakje van de 'allochtonenproblematiek' te doen, om cultureel correct te worstelen 'tussen twee culturen'. Daarvoor is zijn schrijftalent te groot: hij gaat zijn eigen weg.

('Ja, zo smaakt kattenkwaad', in: *de Volkskrant*, 15 mei 1998)

'Je eigen weg gaan' is de magische en romantische opdracht die van de ware literator wordt verwacht, of het nu Ronald uit Utrecht is of Abdelkader uit Ighazzzen en Rotterdam. In het laatste geval, dus in het geval van de migrantenschrijver, wordt het 'eigen weg gaan' zelfs vaak een centraal gegeven binnen het werk, of dit nu kinderen van migrantenouders betreft of eerste generatie politieke vluchtelingen.

In een recensie van de roman *Slangenkuil* verwijst Abdelkader Benali naar zijn collega-schrijver Moses Isegawa als 'een begenadigd zwartrijder in het Centraal Station van de Nederlandse literatuur'. Dit lijkt op het eerste gezicht misschien een denigrerende aanduiding, maar het beeld van de zwartrijder heeft vele connotaties. Het verwijst niet alleen naar de etnische afkomst van de schrijver, maar ook naar het clandestiene van de literaire productie in andermans taal en literaire cultuur. De zwartrijder houdt zich niet aan de regels, maakt gebruik van een systeem zonder de verantwoordelijkheden ervoor te dragen. Bovendien kan de zwartrijder altijd ontkennen op de hoogte te zijn van de regels van het spel en heeft zij of hij daardoor meer vrijheid dan zij die witrijden. En ten slotte is de zwartrijder op reis, op pad, op zijn of haar eigen weg, maar dit is een verplaatsing vol verrassingen: wie een conducteur dreigt tegen te komen moet bereid zijn het reisplan te wijzigen.

Het motief van de queeste is een terugkerend element in de literaire productie van 'vreemden'. Vaak worden allerlei complexe permutaties op dit motief toegepast. Wat voorgesteld werd (en wordt) als een rechtlijnige verplaatsing van het bekende thuisfront naar de vleespotten (of politieke vrijheid) in den vreemde wordt daarbij niet enkel vaak omgedraaid, maar ook de hele tegenstelling van bekend en onbekend komt onder vuur te liggen. Deze herschrijving van de migratiedaad als een 'act of displacement', dislocatie, kan zover gaan dat zelfs de tijd niet langer als een lineair of teleologisch proces wordt voorgesteld.

Ik wil dit graag illustreren aan de hand van twee 'reisvertellingen', Naima El Bezaz' *De weg naar het Noorden*, gepubliceerd in 1995 en *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali, verschenen in 1996. *De weg naar het Noorden* trok bij publicatie de aandacht van de media omdat het de eerste 'migrantenroman' was die direct in het Nederlands was geschreven. Het

verhaal volgt de jonge Marokkaan Ghali voor wie de toekomst in zijn thuisland zo weinig lichtpuntjes biedt dat hij bereid is zijn vrouw te verlaten, de juwelen van zijn overleden moeder te verpatsen en zich in te laten met criminelen om maar naar Europa te kunnen ontsnappen. Hij droomt van economisch succes en herstel van zijn eergevoel dat nogal heeft geleden onder langdurige werkloosheid en - nog erger - een dominante vrouw. Helaas, zijn vlucht naar het noorden, eerst naar Frankrijk en dan naar Nederland is geen successtory: Ghali wordt misbruikt, uitgebuit, voorgelogen en als hij uiteindelijk in Amsterdam aankomt, raakt hij betrokken bij een vechtpartij met een groep racistische jongeren en wordt een landgenoot vermoord. Het verhaal eindigt met de suggestie dat Ghali in de armen van zijn criminele landgenoten gedwongen wordt.

De roman heeft de Jenny Smelik-prijs gekregen voor jeugdliteratuur en wordt veel gelezen door middelbare scholieren. De literatuurkritiek was minder enthousiast, men vond het aardig om nu eens een boek van een echte 'Marokkaanse' te lezen maar over El Bezaz' literaire kwaliteiten kon er niet meer af dan 'braaf en clichématig' (Ed van Eden, *Utrechts Nieuwsblad*, 7 oktober 1995).

Toch gebruikt El Bezaz een aantal literaire strategieën die de aandacht verdienen. Ghali's reis naar het noorden is een reis naar het onbekende, vijandige en ook koude noorden. De tweede helft van het boek speelt zich in Europa af, maar van Europeanen, de inwoners zelf, zijn weinig sporen te vinden. De 'geboren' Europeaan is vrijwel geheel afwezig: naast de gezichtsloze gezagsdragers zoals politie en douane wordt er slechts een hoteleigenaar opgevoerd die de Marokkaan afzet en een 'blonde vrouw', vermoedelijk een prostituee. Ghali doolt dus rond in de wereld van mensen met wie hij geen enkele communicatie onderhoudt. De werelden van de gastarbeiders en de rijke West-Europeanen overlappen nauwelijks, en zeker niet op sociaal niveau.

De afwezigheid van communicatie en begrip culmineert in de openingsscène van het boek dat chronologisch het einde van het verhaal vertelt. Ghali en een vriend zijn na kroegbezoek op weg naar huis en worden zonder aanleiding aangevallen door een groep jonge mannen. De twee aanvoerders worden aldus beschreven:

Hij is lang en mager en heeft een stoppelbaard. In zijn linkerhand houdt hij een fles bier, met de rechter strijkt hij over zijn kortgeschoren schedel. Snel wend ik mijn blik af en kijk naar de ander die naast Karim loopt. Ook die heeft een flesje bier in de hand. Hij is iets kleiner en gedrongen. (p. 8)

Hierop volgen drie bladzijden waarin de vechtpartij met de Marokkanen wordt beschreven. De aanvallers 'de kale' (acht keer) en 'de korte' (vijf keer) gaan zwijgend te werk. Je zou verwachten dat er toch op z'n minst racistische kreten geslaakt zouden worden, maar de aanval wordt in stilte uitgevoerd. De redeloze wreedheid van hun daden, de reductie van de aanvallers tot 'kale' en 'korte' en daarboven nog de afwezigheid van enige vorm van verbale communicatie is de belichaming van zinloos en gezichtsloos geweld. De Marokkanen zijn de prooi, maar het zijn de autochtonen die de beestachtige trekken vertonen.

De weg die door Ghali wordt afgelegd is niet alleen een fysieke weg maar vooral een transculturele weg naar het onbekende, het onbegrijpelijke, het ondoorgrondelijke. De lezer volgt een hoofdpersoon die niet weet door te dringen in een wereld waar de lezer zelf deel van uitmaakt. El Bezaz gebruikt bewust of onbewust een aantal strategieën die sterk doen denken aan de koloniale literatuur waar de oorspronkelijke bevolking ook als bedreigend, corrumperend en soms zelfs beestachtig wordt afgeschilderd. Typerend is hier dat op het omslag van de eerste uitgave van *De weg naar het Noorden* een dik ingepakte zuidelijk ogende jongeman staat afgebeeld compleet met kunstsneeuw op zijn muts en voor een muur met graffiti. Vergelijk dat eens met de *Grote lijsters*-uitgave van *De stille kracht* (1993): zwaaiende palmbomen op voor- en achterkant. De implicaties zijn duidelijk: koud en winderig, dus de mensen zijn ongevoelig en alleen tot actie bereid als ze er hun eigen voordeel mee kunnen doen. Warm en zweterig, betekent, zo weten wij allen, onbetrouwbaar, lichtgeraakt en geobsedeerd door seks. El Bezaz maakt gebruik van de angst voor het onbekende die binnen de koloniale literatuur veelvuldig voorkomt,¹ alleen draait zij het om: de bedreigende wereld is de onze,

1 Zie bijvoorbeeld Maaike Meijer. (1996). *In tekst gevat*, de hoofdstukken 'De koloniale verbeelding' en 'Het zwarte subject', Amsterdam, p. 124-169.

alleen gezien door de ogen van een vreemde. Het verhaal van Ghali wordt daarmee ook een veel algemener verhaal van migranten die op zoek naar een beter leven in een ondoorgrondelijke wereld terechtkomen. Niet voor niets zwijgen de racistische aanvallers, daarmee de mogelijkheid openlatend dat hun agressie staat voor algemene manifestaties van racistisch geweld.

Het motief van de queeste wordt in het verhaal van *De weg naar het Noorden* gehanteerd als een aanvankelijk positief geconnoteerde beweging die gaandeweg vastloopt in een grimmige en uitzichtloze cul-de-sac. In de tekstuele representatie van dat verhaal komt, zoals ik al aangaf, het dystopische debacle van de queeste echter al helemaal aan het begin, zodat de lezer alvast niet op het verkeerde been wordt gezet.

In Abdelkader Benali's *Bruiloft aan zee* wordt het motief van de queeste eveneens kritisch ondergraven, maar bij Benali heeft de lezer uiteindelijk geen poot meer om op te staan, want van de lineaire en teleologische structuur die El Bezaz uiteindelijk wel bewaart, zij het dan met een negatieve valorisatie, blijft in *Bruiloft aan zee* vrijwel niks overeind.

Bruiloft aan zee verscheen in 1996, ongeveer een jaar na *De weg naar het Noorden*. Aanvankelijk werd er weinig aandacht besteed aan het debuut van de jonge Marokkaans-Nederlandse schrijver. Pas toen een jaar later Benali's naam op de nominatielijst van de Libris Literatuur Prijs verscheen (naast die van kanonnen zoals Hugo Claus en Van der Heijden), kwam de roman volop in de aandacht. De rechten van het werk werden o.a. voor een ongekend hoog bedrag aan een Duitse uitgever verkocht en de schrijver zelf werd op slag een zogenaamde 'knuffelmarokkaan'.

De roman vertelt het verhaal van de verlegen jongen Lamarat Minar die met zijn ouders en jongere zusje, Rebekka, terugkeert naar het land van herkomst voor het huwelijksfeest van Rebekka met de broer van de vader. Aanvankelijk kijkt Lamarat vooral toe, maar tegen zijn zin in wordt hij bij de huwelijksshow betrokken op het moment dat zijn vader hem opdraagt de verdwenen bruidegom terug te brengen naar het verlaten dorpje aan zee waar de huwelijksceremonie zal plaatsvinden. Lamarat vindt zijn oom inderdaad, in Melilliaar, een Spaanse kroonkolonie waar de bruidegom zojuist zijn favoriete prostituee heeft bezocht. Hij neemt

zijn oom op sleeptouw, maar voordat ze de zee bereiken, komen ze de bruid tegen die inmiddels op de hoogte is van de seksuele uitstapjes van haar aanstaande. Om verdere uitpattingen te voorkomen, knipt zij het puntje van Mosa's penis af met een roestig schaartje. Het bloed dat vloeit in *Bruiloft aan zee* is niet het traditionele bewijs voor de maagdelijkheid van de bruid, maar de garantie dat de bruidegom, althans voorlopig, zijn onzedige intenties op ijs moet zetten. Een belangrijke rol is weggelegd voor de lokale taxichauffeur die in zijn witte Mercedes de personages heen en weer rijdt. In zijn miniwereld op wielen observeert en registreert hij zonder zelf deelnemer te worden.

De verhaallijn van de huwelijksvoorbereidingen wordt voortdurend onderbroken door korte burleske stukjes die zich afwisselend in Marokko of in Nederland afspelen. Verder gebruikt Benali allerlei stijlen en registers naast en door elkaar, hij haalt kinderversjes aan en hij goochelt met woorden en uitdrukkingen. Wat deze mêlee van stijlen en fragmenten toch structuur geeft, is het motief van de queeste, zij het dan paradoxaal genoeg als een motief dat grondig wordt gedeconstrueerd. Waar El Bezaz de weg die de eerste generatie migrant aflegt een duidelijk lineair verloop geeft, gooit Benali de mogelijkheden en restricties van de queesteformule wijd open. Er is geen sprake van een lineaire beweging, het is een voortdurend heen en weer gaan tussen de polen Ollanda en de Landstreek. Deze sprongen lopen parallel aan de tegenstrijdige motieven en gevoelens van de personages. Als voorbeeld hiervan noem ik de vader. Hij brengt als gezinshoofd de tocht naar Marokko vooral op gang om ervoor te zorgen dat zijn familieleden niet te veel verwesteren en daarmee dus vervreemd raken van zijn/hun culturele achtergrond. ('[...] het wordt potverdorie tijd voor potverdorie wat islam in dit huis [...]') (p. 58). Voor hem moet de tocht de orde en harmonie herstellen die verstoord is door te veel westerse invloeden. Naast cultuurherstel echter, is zijn tweede drijfveer zijn broer naar Nederland te halen als echtgenoot van een Nederlands staatsburger.

Maar Benali gaat nog veel verder. Hij gebruikt het motief van de queeste om structuur aan zijn verhaal te geven. De kracht van *Bruiloft aan zee* echter ligt in het feit dat Benali daarnaast het queestemotief zelf, als geschikte narratieve structuurverlener voor de migrantenvertelling, onder

vuur neemt en daarmee de literaire representatie in het algemeen destabiliseert. Op verschillende plaatsen in de roman levert Benali metafictioneel commentaar en het meest opvallende beeld dat met regelmaat terugkeert is dat van het poppenhuis. In het derde hoofdstuk van de roman getiteld 'Deurtje open, deurtje dicht' wordt het poppenhuis voor het eerst genoemd en de manier waarop het geïntroduceerd wordt, is veelzeggend: 'Lamarat Minar [...] dacht iets wat ik nu ook denk' (p. 33). De focalisator Lamarat heeft een gedachte in het verleden die in het heden wordt gedeeld door de verteller. Dat is een vreemde situatie, want we mogen er toch vanuit gaan dat de verteller de motor achter de gedachten van de focalisator is: hoe kan dan een gedachte van Lamarat de 'auteur' op een idee brengen? Deze vreemde omkering culmineert in de volgende passage:

[...] dit verhaal zou zich eigenlijk in een huis moeten afspelen. Een huis van boven tot onderen volgestouwd met poppen. Dat komt mij beter uit (en ook mijn vader); kan ik het verhaal simpel houden. Mannenpoppen en vrouwenpoppen, elk met hun eigen kleur en elk met hun eigen straffe, helder afgebakende symboliek. Dan begrijpen Lamarat en ik, en de moeder ook een beetje, en zuslief helemaal, ten minste waar we aan toe zijn. Dan zou de kijker, als hij het poppenhuis voor ogen had, veel makkelijker kunnen zien wat er werkelijk gebeurt en in de gaten krijgen dat alle symboliek die doorgaans in poppen zit ontbreekt in dit verhaal. Maar er is geen poppenhuis - de jongen kreeg nooit speelgoed van zijn vader (behalve één keer: een taart voor zijn verjaardag, om op te eten; voedsel is heel belangrijk speelgoed). In plaats van het poppenhuis staat tot onze beschikking: een jonge jongen met een verschrikkelijke naam die een taxi - een soort minipoppenhuis voor dit moment - is ingestapt met een opdracht, een zoekopdracht en misschien wordt daarmee een hoop duidelijk. (p. 33/34)

De wens om toch vooral een simpel verhaal te kunnen voorschotelen waarin mannen, mannen zijn en vrouwen vrouwen, is typerend voor de contradicties in *Bruiloft aan zee*, want het is verre van eenvoudig. In de eerste plaats is het niet duidelijk wie nu precies deze gedachte heeft. 'Dit verhaal zou zich eigenlijk in een huis moeten afspelen' is een gedachte

die gedeeld wordt door Lamarat en de verteller. Lamarat wil graag een duidelijke structuur voor het verhaal dat hij leeft, en de verteller wil deze structuur voor het verhaal dat hij wil vertellen. Echter, het daarop volgende 'Dat komt mij beter uit (en ook mijn vader) kan ik het verhaal simpel houden' is moeilijker te ontwarren. Het 'mij' lijkt vooral te verwijzen naar Lamarat, het is immers zijn vader die hier een rol speelt, maar 'kan ik het verhaal simpel houden' lijkt een relevantere opmerking in connectie met de verteller. Vooral omdat in de rest van de passage Lamarat weer wordt aangeduid met 'de jongen'.

Bruiloft aan zee is vol van dergelijke momenten van onbeslisbaarheid die een loopje nemen met de al dan niet expliciete narratologische preconcepties van de lezer en zo het vertellen zelf grondig ontwrichten. In de aangehaalde passage is het niet enkel onduidelijk wie verantwoordelijk is voor het poppenhuisplan, maar bovendien is het verre van helder wat deze gedachtegang nu eigenlijk oplevert. Het echte verhaal van de familie Lamarat is zo complex en onbeheersbaar dat 'hij' (maar wie is dat eigenlijk?) voorstelt om gebruik te maken van eeri poppenhuis om structuur en doorzichtigheid te geven aan het verhaal. Maar, tegelijkertijd heeft hij zoveel reserves bij het gebruik van dit soort clichés dat hij na zijn voorstel ogenblikkelijk laat volgen dat het niet zoveel zin heeft om dit beeld te gebruiken, omdat het 'echte verhaal' toch niet kan worden gevangen in de vereenvoudigde termen van het poppenhuis. Zonder het reductionistische plan van het poppenhuis is het verhaal echter schier onvertelbaar, onleefbaar zelfs, zodat de verteller er opnieuw een optrekt, maar dit keer eentje op wielen. De lezer die hoopt dat dit poppenhuis op wielen ook echt ergens zal aankomen, komt bedrogen uit. Het eind van de queeste hier is niet de droeve desillusie zoals El Bezaz die onthult; er komt gewoon geen eind aan, en de lezer heeft er het raden naar welk doel die besluiteloosheid van *Bruiloft aan zee* nu eigenlijk dient. Het kan natuurlijk zijn dat dat juist de bedoeling is, maar dan niet uitsluitend als een vrijblijvend postmodern spelletje - al is het dan ten dele wel, en daar is niks mis mee - maar veeleer als een kritische oproep om migranten, en migrantenauteurs, niet op te sluiten in het voorgetimmerde poppenhuis op sporen waarin de vertegenwoordigers van de autochtone verbeelding maar al te graag kaartjes willen knippen.

Bibliografie

- Benali, Abdelkader. (1996). *Bruiloft aan zee*, Amsterdam: Vassallucci.
- El Bezaz, Naima. (1995). *De weg naar het Noorden*, Amsterdam: Contact.
- Bouazza, Hafid. (1998). *Momo*, Amsterdam: Prometheus.
- Sahar, Hans. (2000). *De heimweekaravaan*, Amsterdam: Arbeiderspers.

Wat kan jeugdliteratuur bijdragen aan de kennis van het hedendaagse sociaal-culturele leven in Nederland en Vlaanderen?

Hanny Visser (Praag)

Om de studenten in Praag een indruk te geven van enkele aspecten van de Nederlandse en Vlaamse samenleving heb ik ze in het tweede jaar van hun studie kennis laten maken met primaire jeugdliteratuur. Jeugdboeken die zich op school en thuis in het ouderlijk gezin afspelen, zijn geschikt om een indruk van een groot deel van het sociaal-culturele leven te geven. Wat houdt kinderen en adolescenten bezig? Hoe is de verhouding met ouders en grootouders? Hoe gaan leerkrachten en kinderen met elkaar om? Wat vind ik terug van de zogenaamde tolerante, liberale, vrijmoedige houding van de Nederlanders, die door bv. de Tsjechische studenten als typisch Nederlands wordt ervaren? Ik zal enige aspecten uit een aantal jeugdboeken belichten.

Ik heb, met behulp van enige specialisten op dit gebied, een keuze uit de vele jeugdboekenauteurs van het ogenblik gemaakt en me beperkt tot de schrijvers Jacques Vriens, Guus Kuijer, Willem van Toorn, Ted van Lieshout en Henri van Daele, en de schrijfsters Anke de Vries, Carrie Slee, Veronica Hazelhoff, Imme Dros, Marita de Sterck en Anne Provoost, daar zij, naar mijn idee, zeer geschikt zijn om bij te dragen aan de kennis van het sociaal-culturele leven.

In *Ga jij maar op de gang* van Vriens (1996) wordt het wat onaangepaste gedrag beschreven van het jongetje Ward. Hij lijdt aan dyslexie en dit veroorzaakt grote problemen bij het schrijven. Zijn meester begrijpt hem niet helemaal en zodoende botst het nogal eens tussen die twee. De juf die hem remedial teaching geeft, heeft meer begrip voor hem. Ward moet naar een speciale school voor kinderen met leer- en gedragsproblemen, maar wil niet naar deze voor hem 'domme-kinderen-school'. Als hij daar gaat kennismaken, valt het hem allemaal erg mee, en legt hij zich neer bij het besluit van school en ouders.

Hier wordt de verhouding op school tussen kinderen en leerkrachten en thuis tussen ouders en kinderen beschreven, en een beeld gegeven van een zogenaamde 'domme-kinderen-school'. Als ik mijn studenten een

Tsjechische versie laat schrijven van bepaalde situaties, dan zie ik dat ouders en onderwijzers veel strenger zijn dan de Nederlandse, en dat een speciale school blijkbaar alleen een school voor zigeunerkinderen is die op geen enkele wijze te vergelijken is met een Nederlandse speciale school. Al moet daarbij opgemerkt worden dat op het ogenblik (juni 2000) ook de speciale school in Tsjechië ter discussie staat en er sprake van is de 'speciale kinderen' ook in de gewone school op te nemen. Vriens was zelf onderwijzer op een lagere school, en veel van zijn boeken spelen zich daar af. Zo ook het volgende *Achtste-groepers huilen niet* (1999), waarin de auteur de hoogste klas van een lagere school laat zien, waarin een meisje zit dat ernstig ziek is; zij lijdt aan leukemie en zal sterven. Ook hier wordt het een en ander duidelijk over de verhouding onderwijzers, ouders en kinderen, openhartigheid rond de dood en hoe kinderen in Nederland hiermee omgaan. En daarnaast de gewone schoolproblematiek, het schoolreisje, het kennismaken met een nieuwe school voor voortgezet onderwijs, de reacties van de kinderen op de verschillende mogelijkheden van vervolgonderwijs. Dit verduidelijkt de schoolsituatie in Nederland, die anders is dan in Tsjechië.

Middelbare scholieren komen we tegen in de boeken van de schrijfster Carrie Slee. Bijvoorbeeld in *Spijt* (1996) en *Afblijven* (1999). In het eerstgenoemde boek is pesten op school het onderwerp. Een dikke, ongeliefde jongen wordt door gepest van zijn klasgenoten en het achterwege blijven van een juiste reactie van de kant van de docenten tot zelfmoord gedreven. Deze tragische gebeurtenis brengt een ommekeer in de houding van leraren en scholieren teweeg, die inzien dat zij hier schuldig aan zijn. In het tweede boek gaat het om verslaving. Een meisje dat zich graag waar wil maken als danseresje in een videoclip, komt terecht in een wereldje van XTC-gebruikers en dreigt daarin ten onder te gaan. Gelukkig krijgen haar klasgenoten het in de gaten en weten ze haar nog net op tijd te redden. Het zijn actuele thema's, maar wel op een wat soapachtige manier beschreven, dat wil zeggen veel dialoog, vlakke karakters, voorspelbare gebeurtenissen, eenvoudig taalgebruik. De boeken zijn zeer populair bij de jeugd, wat zich uit in de vele bekroningen voor Carrie Slee door de Nederlandse Kinderjury.

Guus Kuijer is voor de meestal nog streng opgevoede Tsjechische studenten zeer controversieel en provocerend, alhoewel er op het gebied van opvoeding en onderwijs veel verandert in de huidige Tsjechische maat-

schappij. Kuijer laat net als Vriens op grond van eigen ervaringen in het lager onderwijs het schoolleven zien in o.a.: *Op je kop in de prullenbak* (1985). Met veel humor zet hij gezagsdragers en ouders te kijk en kiest hij de kant van het kind. Zijn levenshouding als volwassene is een reactie op zijn eigen schoolervaringen, die helemaal niet prettig waren. Hij was een dromertje met veel interesses die in de school helaas niet aan de orde kwamen. Hij bleef herhaaldelijk zitten en op zijn zeventiende moest hij van zijn ouders naar een internaat. Dat was de vreselijkste tijd van zijn leven. Daar hij niet naar de toneelschool mocht, ging hij leren voor onderwijzer. Een aantal jaren stond hij voor de klas, maar hij koos uiteindelijk voor het schrijversbestaan, omdat hij op school niet alleen met de kinderen maar ook met regelingen, eisen, inspecteurs en ouders te maken had en met vele problemen die hij meestal ook niet kon oplossen. In een aantal essays verzameld onder de naam *Het geminachte kind* (1980) maakt hij duidelijk waarom hij de zijde van het kind kiest. Hij vindt dat een kind zich te veel aan moet passen aan de wereld van de volwassenen, die doen alsof zij nooit kind zijn geweest. Hij vindt dat kinderen moeten leren zichzelf te zijn en zich niet anders moeten voordoen dan ze zijn ter wille van de volwassenen. In het ondergraven van de uiterlijke autoriteit van volwassenen toont hij zich een goede leerling van Annie M.G. Schmidt.

In *Krassen in het tafelblad* (1978) is het de verhouding kind-grootvader die voorop staat. We komen niet alleen veel te weten over opa's leven met de net gestorven oma, maar zien ook hoe opa het kind niet voorliegt en het serieus neemt. Misschien zijn het zelfs de vragen van het kind, die hem dwingen zijn leven met oma onder ogen te zien. Het kind Madelief, en kinderen wel in het algemeen, zien vaak heel scherp hoe de wereld van de volwassenen in elkaar zit. Zij eisen als het ware dat de volwassenen met al hun tekortkomingen niet verbloemen hoe de realiteit is. Kuijer wil het kind bewust alle ruimte geven en hij laat zien dat je als volwassene eerlijk moet zijn en geen ontwijkende antwoorden mag geven. Dit boek is van 1978, maar mijns inziens blijft dit thema actueel.

In de schoolgemeenschap speelt natuurlijk intussen ook de 'allochtone medeleerling' een rol. Racisme is daarbij een dankbaar onderwerp. De auteur levert een stukje opvoedkunde door te laten zien hoe je problemen op dit gebied oplost en hoe je de harmonie herstelt. Soms wordt dit onderwerp, mijns inziens, wat gemakkelijk benaderd, zoals in *Bikkels*

(kinderboekenweekgeschenk 1999) van Carrie Slee, of in *Kladwerk* (1990) van Anke de Vries. Deze boeken spelen op school, waar leerlingen van buitenlandse afkomst met racisme te maken krijgen. Het lijkt alsof het probleem van racisme vrij makkelijk op te lossen is. Beide boeken zijn wat rechttoe rechtaan geschreven en hebben een goede afloop. Toch geven ze een beeld van de Nederlandse multiculturele samenleving, zoals die de laatste twintig jaar is ontstaan. Herkenbaar blijktbaar voor een groot deel van de jeugd, want naast Carrie Slee wordt ook Anke de Vries veel bekroond door de Nederlandse Kinderjury.

Guus Kuijer laat die nieuwe tijd, waarin kinderen van verschillende afkomst en geloof samen in een klas zitten en op elkaar verliefd worden, zien in *Voor altijd samen, amen* (1999). Niet alleen krijgt de lezer een idee van de problemen die dat met zich meebrengt, ook de tegenwoordige gezinsverhoudingen komen erin naar voren. Zo laat de schrijver de hoofdpersoon Polleke vertellen over allerlei soorten vaders, van echte en onechte, van vaders uit een buisje die je niet kent, vaders uit een buisje die je wel kent, van twee vaders die van mannen houden, of twee vaders die allebei vrouw zijn, maar lesbisch, etc. Het kind zoekt zijn eigen weg in zo'n ingewikkelde samenleving. Pollekes ouders zijn gescheiden, zij woont bij haar moeder, haar vader is hasjroker, dealer en dichter, maar er komt helaas nooit een gedicht uit zijn vingers. Hij heeft altijd geld te kort en kan helemaal niet voor zijn dochter zorgen. Zijn ouders leven op het platteland. Polleke bezoekt ze graag, leert er zelfs bidden. Zij mochten vroeger niet met elkaar trouwen, omdat de een katholiek en de ander protestants was. 'Twee geloven op één kussen, daar slaapt de duivel tussen', heette het altijd. Tegenwoordig vinden veel gemengde huwelijken plaats, niet meer alleen tussen katholiek en protestant, maar ook tussen moslim en christen, en het schijnt dat de duivel niet meer zo'n belangrijke rol op het kussen speelt, gezien de statistieken op dit gebied. De grootouders vertegenwoordigen in deze boeken de wereld van vroeger en geven het kind nog enige zekerheid. Het is overigens opvallend, hoe ook in de boeken van de later te noemen Willem van Toorn en Marita de Sterck een grootmoeder de rol van de wijze oudere speelt. Binnen één boek heb je op deze manier te maken met verschillende generaties, waardoor je ook een ruimer tijdsbeeld krijgt en meer idee van de veranderingen die in de loop van die tijd hebben plaatsgevonden.

Bij *Op je kop in de prullenbak* en *Krassen in het tafelblad* is de vader van Madelief, de hoofdpersoon, afwezig, hij wordt gewoon nooit genoemd; zij woont bij haar moeder. In *Allemaal samen, amen* spelen vaders een ingewikkelde rol. Pollekes moeder krijgt een verhouding met Pollekes meester, wat natuurlijk tot praatjes leidt en tot uitspraken van een vriendinnetje als: 'Ik ben blij dat mijn vader een homo is, dan krijg je dat soort praatjes niet.' Háár moeders vriend wilde namelijk geen kinderen; toen zocht zij een man die wel een kind wilde, maar zij wilde niet met hem vrijen. Dat was geen probleem voor Hans als homo, hij deed zijn zaad gewoon in een flesje. Nu zegt het kind papa tegen Hans die niet thuis woont en Evert tegen de vriend van haar moeder, die wel thuis woont, al merkt ze dat ze de laatste tijd ook papa tegen hem begint te zeggen. Als het leven voor Polleke te ingewikkeld wordt door dit soort kwesties, of als ze niet met Mimoen, een jongen uit haar klas, mag gaan van diens moeder, omdat hij een Marokkaans meisje moet nemen, wenst Polleke lesbisch te zijn, want dat zou alles veel eenvoudiger maken. Overdreven? Zo komt het op mijn studenten wel over, maar ik ken dit soort situaties in Nederland en vind het minder gezocht.

Vriens schreef niet alleen over school; in *Weg uit de Peel* (1997) geeft hij een beeld van de armoede van de turfstekers en het opkomend socialisme in de Peel in Brabant, verweven met een oude volkssage over een meisje dat met haar geit verdween. Dit meisje, rond de twaalf, leert o.a. een iets oudere jongen kennen, die haar een aantal begrippen duidelijk maakt rond seksualiteit, door heel direct te vertellen hoe vader en moeder een kindje 'maken'. De manier waarop dit gedaan wordt, past mijns inziens goed in het karakter van het verhaal. Het is toch onder kinderen op een bepaalde leeftijd heel gewoon dat ze hierover met elkaar spreken. Toch was de studente die dit las uiterst verbaasd over het onomwonden taalgebruik in een kinderboek. Bovendien slaat de moeder het kind en komen er scheldwoorden in het boek voor. Dit zou je, volgens de studenten in een Tsjechisch jeugdboek niet gauw tegenkomen, daarin wordt vooral de mooie kant van het leven getoond.

De eerste liefde was altijd al onderwerp in romans voor jong volwassenen. De beschrijving van de eerste nacht samen is van later tijd; dat kan heel subtiel, maar ook met uitvoerige beschrijvingen. Tot de subtielste, meer realistische in de zin van waarschijnlijke, reken ik Veronica Hazelhoff met *Elmo* (1993). Zij beschrijft twee jonge mensen, die

verliefd op elkaar zijn en toch niet weten hoe ze 'het zullen aanpakken', als ze dan uiteindelijk samen in een tent overnachten. Ze blijken dan heel verward te zijn en niet goed te weten wat ze in die situatie zullen doen. Kort daarna ontstaat er een verwijdering tussen de twee, en of ze ooit weer samen zullen komen, laat de schrijfster in het midden. Zo'n beschrijving van een eerste gemeenschappelijk doorgebrachte nacht lijkt me heel wat realistischer dan de eerste seksuele ervaring te beschrijven als het hoogst denkbare genot. Tot deze uitvoerige, en meer romantische, in de zin van onwaarschijnlijke, reken ik die van Willem van Toorn met *Heer Doos* (1997) en *Splinters* (1998) van de Vlaamse Marita de Sterck. De boeken hebben een aantal overeenkomsten; de jeugdige hoofdpersonen komen beiden uit een gezin met gescheiden ouders en reageren in hun eigen gedrag sterk op het weggaan van de vader. Zo is Jutta, de hoofdpersoon uit *Splinters*, bang door haar vriend Anton net zo plotseling in de steek gelaten te worden als door haar vader. En Erwin, de hoofdpersoon uit *Heer Doos* heeft het weggaan van zijn vader wel intellectueel verwerkt maar nooit emotioneel, waar zijn eerste vriendin het slachtoffer van wordt. Zijn tweede vriendin helpt hem dit verlies van zijn vader te verwerken. De seksuele daad wordt in beide boeken uitvoerig beschreven en als een vanzelfsprekendheid opgevoerd in een nog prille verhouding. Of dit een realistisch beeld geeft van de hedendaagse jong volwassenen in Nederland en Vlaanderen? Enquêtes en statistieken wijzen wel anders uit, en geven aan dat seksualiteit niet zo snel in een verhouding wordt opgenomen als men vaak denkt. Men kan dan ook niet op grond van een paar boeken tot algemeen geldende conclusies komen.

Ook seksuele gevoelens voor iemand van hetzelfde geslacht komen in adolescentenromans naar voren. Bijvoorbeeld bij de schrijfster Imme Dros in *De trimbaan* (1987) en bij Ted van Lieshout in *Gebr.* (1996). In *De trimbaan* merkt de omgeving van Filip eerder dat hij meer voor jongens voelt dan voor meisjes dan hijzelf. Zelfs oma schijnt dat als eerste doorgehad te hebben, hoewel je eerst denkt dat oma niet zo 'bij de tijd' is. Ze heeft wat tegen Diana, het vriendinnetje van Filip, en later tegen het neefje van Diana, op wie Filip verliefd is, omdat beiden een donkere huid hebben. Dit soort gedachten worden haar door haar kinderen zeer kwalijk genomen.

In een reeks van drie boeken, *De zomer van dat jaar* (1981), *Lange maanden* (1982) en *Ongelukkig verliefd* (1995) beschrijft Imme Dros het

leven van Daan List, in de eerste twee zijn middelbare schooltijd, zijn puberteitsproblemen, vriendschappen en eerste verliefdheid, in het laatste zijn studie Nederlands in Amsterdam. Het gaat steeds om het vinden van de weg naar jezelf en het verwerkelijken van wat je echt wil.

Naar mijn idee behoort Imme Dros tot de meest literaire schrijvers in het genre jeugdliteratuur. Haar boeken zijn gecompliceerder gestructureerd dan bv. die van Slee of De Vries, zetten meer tot denken aan en kennen een afwisselender perspectief en taalgebruik. Ik mis haar naam op de *Basisboekenlijst extramurale neerlandistiek*.

De dood van de broer van Ted van Lieshout was aanleiding tot het schrijven van het boek *Gebr.* (afkorting van gebroeders). Het is geschreven in dagboekvorm. Het dagboek was van het overleden broertje van Luuk. De moeder wil alle spullen van het overleden kind verbranden, maar Luuk weet het dagboek te redden door er zelf in te schrijven, waardoor het van hem wordt. Zo ontstaat er als het ware een tweegesprek met zijn broer, want Luuk schrijft zijn eigen verhaal en commentaar op dat van zijn broer tussen de tekst door. Uit dit 'dubbele' dagboek komen van beide jongens de ontluikende homoseksuele gevoelens naar voren. Hiermee laten jeugdboeken zien hoe dit aspect in het leven in een andere cultuur geïntegreerd is.

De werken van de Vlamingen Henri van Daele en Anne Provoost geven ook Nederlanders een beeld van de Vlaamse cultuur. De verschillen zijn namelijk tamelijk groot met de Nederlandse. Van Daele gebruikt het perspectief van het kind om terug te kijken naar zijn eigen jeugd, waardoor je een beeld krijgt van het Vlaamse dorpsleven van de jaren vijftig. Zoals in *Gegroeide schoenen* (1993), waarin drie boeken zijn samengebracht *Pitjemoer*, *Mitjemoer* en *Pitjefaan*, en in *Ti* (1996).

Anne Provoost laat in *Vallen* (1994) zien hoe je als jongere in een rechtsradicale groepering terecht kunt komen, waarbij je meteen aan het Vlaams Blok moet denken. Je krijgt als lezer veel begrip voor de jongen, omdat het onderwerp heel genuanceerd wordt uitgewerkt. Vanaf het begin raak je in de ban van het verhaal. Je vermoedt meteen dat er iets gebeurd is in het verleden dat een belangrijke rol speelt voor de gebeurtenissen in het heden. Maar wat het was, daar kom je pas heel langzaam in de loop van het verhaal achter. De schrijfster weet de spanning goed op te bouwen.

In *Mijn tante is een grindewal* (1990, helaas niet meer te krijgen) snijdt Anne Provoost het thema incest aan, wat erg gewaagd is, maar zeker niet modieus overkomt. Het perspectief wordt zo gelegd dat je als volwassen lezer wel snel een vermoeden hebt wat er met de vrouwelijke hoofdpersoon aan de hand is, maar het kind kan het zelf niet vatten en blijft met veel vragen zitten. Als lezer ga je daardoor het onderwerp van verschillende zijden zien. Er is geen eenzijdige veroordeling van een dader, wat het boek genuanceerd maakt.

Natuurlijk worden hier algemeen menselijke kwesties besproken, geen typisch Vlaamse of Nederlandse. Alleen de manier waarop ze voor jonge lezers uitgewerkt worden in jeugdliteratuur, geeft aan hoe ze in een bepaalde cultuur zijn opgenomen.

Toch moet je uiteraard oppassen een jeugdboek als afspiegeling van de maatschappij te willen zien. Er zijn genoeg valkuilen!

Zo'n valkuil ontdekte ik bij het lezen van het boek *Cas tajnych prání*, (1988) van de Tsjechische schrijfster Iva Procházková, met medewerking van Miep Diekmann door Hans en Olga Krijt in het Nederlands vertaald onder de titel *De tijd van de geheime wensen* (1993). Dat boek wekt een indruk van saamhorigheid en gezamenlijk optreden tegen het communistische regime, wat wel een geromantiseerd beeld geeft. Het is in ballingschap geschreven, en daarom kon de schrijfster zich wat kritisch opstellen tegenover het bewind, in 1992 verscheen het pas in Tsjechië (Albatros, Praag). Zou je als lezer denken dat de beschreven houding van mensen tijdens het communisme dus karakteristiek voor het volk is, dan moet je beseffen dat dit misschien de geheime wens van de schrijfster was.

De theorie rond het thema jeugdliteratuur kan in het tweede gedeelte van het studieprogramma aan de orde komen. De vraag wat eigenlijk jeugdliteratuur is, kan dan besproken worden. Ik vind wel dat een student in de eerste jaren van zijn studie in staat gesteld moet worden uitvoerig kennis te maken met primaire Vlaamse en Nederlandse jeugdliteratuur, en niet alleen vanuit het standpunt dat ik hier heb verwoord, maar ook omdat er zeer veel goed geschreven jeugdliteratuur bestaat, die ook uit literair standpunt een plaatsje verdient binnen de neerlandistiek extra muros.

Bibliografie

- Daele, H. van. (1993). *Gegroeide schoenen*, Tiel: Lannoo.
- Daele, H. van. (1996). *Ti*, Tiel: Lannoo.
- Dros, I. (1981). *De zomer van dat jaar*, Bussum: Van Holkema & Warendorf. [Eerste druk 1980.]
- Dros, I. (1982). *Lange maanden*, Bussum: Van Holkema & Warendorf.
- Dros, I. (1987). *De trimbaan*, Amsterdam: Querido.
- Dros, I. (1995). *Ongelukkig verliefd*, Amsterdam: Querido.
- Hazelhoff, V. (1993). *Elmo*, Amsterdam: Querido.
- Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN). (2000). *Basisboekenlijst extramurale neerlandistiek, IV*, Woubrugge.
- Krijt, H. en O. Krijt, met medewerking van M. Diekmann. (1993). *De tijd van de geheime wensen* (vertaling van I. Procházková. *Cas tajnych prání*, Amsterdam: Leopold.
- Kuijper, G. (1978). *Krassen in het tafelblad*, Amsterdam: Querido.
- Kuijper, G. (1980). *Het geminachte kind*, Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Kuijper, G. (1985). *Op je kop in de prullenbak*, Amsterdam: Querido. [Eerste druk 1977.]
- Kuijper, G. (1999). *Voor altijd samen, amen*, Amsterdam: Querido.
- Lieshout, T. van. (1996). *Gebr.*, Amsterdam: De Boekerij.
- Procházková, I. (1988). *Cas tajnych prání*, Weinheim/Basel: BeltzVerlag.

- Provoost, A. (1990). *Mijn tante is een grindewal*, Antwerpen: Houtekiet.
- Provoost, A. (1994). *Vallen*, Antwerpen: Houtekiet.
- Slee, C. (1996). *Spijt*, Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Slee, C. (1999). *Afblijven*, Houten: Van Holkema & Warendorf. [Eerste druk 1998.]
- Slee, C. (1999). *Bikkels*, CPNB, Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Sterck, M. de. (1998). *Splinters*, Amsterdam/Antwerpen: Querido.
- Toorn, W. van. (1997). *Heer Doos*, Amsterdam/Antwerpen: Querido.
- Vriens, J. (1996). *Ga jij maar op de gang!*, Amsterdam: Van Goor.
- Vriens, J. (1997). *Weg uit de Peel*, Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Vriens, J. (1999). *Achtste-groepers huilen niet*, Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Vries, A. de. (1990). *Kladwerk*, Rotterdam: Lemniscaat.

Orde en onrust: 'triviale' misdaadliteratuur als studieobject van de neerlandistiek

Marianne Vogel (Freiburg)

De Nederlandse misdaadliteratuur geniet weinig aanzien. Toch wil ik hier de stelling verdedigen dat deze een interessant studieobject is voor de neerlandistiek. Naast culturele studies kan ik daarvoor ook een oudere medestander ten tonele voeren, namelijk de Duits- en Engelstalige literatuurwetenschap, die al sinds zo'n vijftieng jaar misdaadliteratuur bestudeert. Willy Corsari bijvoorbeeld, die in 1927 als misdaadauteur debuteerde, staat in Nederland bekend als de "grand old lady" van de Nederlandse misdaadliteratuur' (Ross, 1986: 40) ofwel de 'Hollandse Agatha Christie' (Van der Zijl, 1991). Maar waarom precies? Die vraag heeft nog geen neerlandicus onder de loep genomen. Nog frappanter is het geval van de in 1975 gedebuteerde Janwillem van de Wetering, in wie het buitenland meer geïnteresseerd is dan zijn landgenoten. Terwijl zij over 'de filosofietjes' (Sitniakowsky, 1982) van Van de Wetering spreken, wijdde Georg Patzer in 1992 een diepgravende dissertatie aan diens werk. Met Willy Corsari en Janwillem van de Wetering belandt men bij het ondergenre van de speurders- en politieromans.¹ Een veel groter aantal Nederlandse auteurs dan men vaak aanneemt heeft zulke boeken gepubliceerd. Men kan daarbij denken aan pioniers als Louise A. Stratenus, Ivans en Herman Middendorp, maar ook aan een waaier van nieuwere auteurs, van Pim Hofdorp en Theo Capel tot Ina Bouman en Rood & Rood. Van zowel Corsari als Van de Wetering zal ik drie romans op enkele structurele en inhoudelijke aspecten bekijken. Corsari's boeken stammen uit de jaren dertig (*De onbekende medespeler*, 1931; *Het mysterie van de Mondscheinsonate*, 1934; *Voetstappen op de trap*, 1937), die van Van de

1 Grof gezegd staat in het genre misdaadliteratuur de misdaad en/of het leven van misdadigers centraal. De bekende scheiding in speurders- en politieroman en thriller - die weer talloze varianten hebben gegenereerd - situeert men gewoonlijk rond het midden van de negentiende eeuw. Zie voor verschillende soorten dateringen en definities Nusser (1992), Schmidt (1989: 26-35), Symons (1976: 21-51), Visser (1971: 8-14).

Wetering uit de jaren zeventig en tachtig (*Het lijk in de Haarlemmerhouttuinen* , 1975; *De straatvogel* , 1982; *De ratelrat* 1984).

2

De misdaadromans van Willy Corsari³ (1897-1998) zijn grotendeels politieromans. Haar vaste man daarin is inspecteur Rob Lund. Hij wordt echter pas in 1934 in *Het mysterie van de Mondscheinsonate* geïntroduceerd; in *De onbekende medespeler* ontsluit leken speurder Jutta de misdaad.⁴ Er zijn ook verder nogal wat verschillen tussen dit eerste boek en de latere twee. Gezien vanuit de actuele ontwikkelingen lijkt *De onbekende medespeler*, die bijvoorbeeld geen happy end heeft, het modernst te zijn. Toch is het omgekeerde het geval, want Corsari ging juist met de nieuwste ontwikkelingen van haar tijd mee. Haar politieromans behoren tot de stroming van de zogenaamde 'klassieke raadsel- of deductieroman', die zich in het interbellum in de Angelsaksische literatuur ontwikkelde. Auteurs als Dorothy Sayers, Agatha Christie, S.S. van Dine, Ngaio Marsh en Ellery Queen creëerden een type speurders- en politieroman waarin de kalme, rationele analyse van op het eerste gezicht onbegrijpelijke elementen in het middelpunt staat.⁵

Het belang van Corsari is dat zij met haar inspecteur Lund de raadselroman in een origineel Nederlandse versie introduceerde. De auteur die in die jaren het klimaat bepaalde, Ivans (pseudoniem van mr. Jacob van Schevichaven, 1866-1935)⁶, schreef vanuit een traditie waarin de

2 Beiden hebben ook na die tijd nog misdaadliteratuur gepubliceerd. Corsari's twee laatste romans op dit gebied waren *Oude mensen hebben geheimen* (1968) en *Spelen met de dood* (1983); bij Van de Wetering zijn dat *Een toevalstreffer* (1994) en *Een ventje van veertig* (1996).

3 Zie over Corsari Van Eyk (1950), Vermij (1993), Vogel (1999a en 1999b).

4 Een vrouw in die rol was zeer ongebruikelijk. Pas één jaar ervoor had Christie in *Murder at the Vicarage* Jane Marple geïntroduceerd.

5 Bovendien is de raadselroman gebaseerd op een strenge set regels, en is om die reden wel vergeleken met de classicistische tragedie à la Racine en Corneille; zie Caillois (1997), Mandel (1987: 32-39), Symons (1976: 89-93).

6 Zie over Ivans Docter (1997: 82-96), Roosendaal (1976: 220-224; 2000: 20-22), Ross (1986: 37-38) en Visser (1971: 26-27, 38). Corsari is trouwens ook één van de eersten die een Nederlandse held, Nederlandse personages - alhoewel sommigen buitenlander zijn of een buitenlands klinkende naam hebben - en een Nederlandse omgeving kiezen. De Angelsaksische (en Duitse) misdaadromans overheersten de markt zo sterk, dat ook Nederlandse auteurs voor hun boeken buitenlandse plaatsen en personages kozen. Zie hierover Docter en Roosendaal.

elementen in het middelpunt stonden die door de raadselromanauteurs werden afgewezen. Ab Visser noemt in *Wie is de dader* Havank (pseudoniem van H.F. van der Kallen, 1904-1964)⁷ de voornaamste op Ivans volgende auteur, maar hij debuteerde pas in 1935 met *Het mysterie van St. Eustache*. Wat betreft de betekenis van hun werk hebben niet alleen Ivans, Havank en diens opvolger Pieter Terpstra 'de ontwikkeling van de traditionele Nederlandse detectiveroman [...] geconsolideerd' (Visser, 1971: 28); ook Corsari heeft daar een belangrijke bijdrage aan geleverd. Haar raadselromans zijn serieus en ze hebben een perfecte en spannende puzzelvorm. Roosendaal (1976: 229) rekent ze terecht 'tot het beste [...] dat ooit in ons land op het gebied van de traditionele detectiveroman is voortgebracht'.

Vanwege dit type roman heet Corsari 'de Hollandse Agatha Christie'. Maar zij is meer dan dat, want ze bracht meteen verschillende vernieuwingen in de raadselroman aan. De eerste is het al genoemde feit dat Lund een politiemans is, en geen privé-detective, al vertoont hij, omdat hij alleen werkt, nog wel overeenkomsten met deze figuur.⁸ Ook het feit dat Lund geen 'Watson' heeft is bijzonder, want in de raadselroman werd een koppel à la Sherlock Holmes en dr. Watson nog veel gebruikt. Tevens is Lund niet, zoals Holmes, een onmenselijke 'denkmachine', maar juist uitermate menselijk: een burgerlijke, huiselijke jongeman, die op de fiets door zijn villadorp rijdt. Hij is wel intelligent, maar niet in bijzondere mate. Vernieuwend is verder dat inspecteur Lund getrouwd is, en dat zijn vrouw Puck ook werkelijk een rol speelt. In huiselijke taferelen naast de kachel neemt Rob zijn werkproblemen met haar door. Het afsluitende gesprek waarin alle overblijvende raadsels worden opgelost, wordt dan ook in beide boeken bij het jonge paar thuis gevoerd.⁹

7 Zie over Havank Passage (1986 en 1997), Roosendaal (1976: 226-227; 2000: 22-24), Ross (1986: 41-42), Visser (1971: 27-28, 44).

8 In dit opzicht doet Lund denken aan commissaris Maigret, die een dergelijke overgangfiguur is (en eveneens rond 1930 geschapen); politieagenten werden geherintroduceerd als een reactie op de eis naar meer realisme.

9 Corsari zet ook opvallend veel andere vrouwelijke personages in, en vrouwen spelen bij haar tevens een 'grote' rol; zij kunnen moorden en sterk, doortastend en invloedrijk zijn. Corsari is daarom ook een 'Hollandse Agatha Christie' vanwege hun gemeenschappelijke - en voor die tijd uitzonderlijke - visie op vrouwen (zie wat betreft Christie, Gill 1990: 145-148, 193).

Willy Corsari kreeg met haar keuze voor de raadselroman minder ruimte voor psychologische en andere aspecten, omdat dit type een zo neutraal mogelijke puzzelstructuur vereist. Offert zij dus aan de thematische complexiteit? Tot op zekere hoogte wel. Er is vaak gezegd dat de raadselroman het doorbreken en herstellen van de orde als thema heeft, of men dit nu archetypisch als een basale menselijke behoefte interpreteert of marxistisch-kritisch als een verdediging van bedreigde burgerlijke waarden. Dit lijkt in eerste instantie ook voor de Lund-romans een plausibele interpretatie te zijn, vooral als men ze contrasteert met *De onbekende medespeler*. In dat boek koos Corsari een artistiek milieu, waar iedereen vecht om een baantje en het verwezenlijken van zijn verlangens. Niet voor niets plaatst zij de handeling in het Berlijn van 1931, in de inflatieën werkloosheids crisis. Deze wereld is al voor de moord problematisch en chaotisch, en er is geen orde waarnaar men terug kan keren; dit stereotiepe denkbeeld wordt juist ondergraven.

De onbekende medespeler produceert complexiteit doordat zekerheden ontkend worden, en er geen nieuwe voor in de plaats komen, waardoor de lezer aan het eind niet gerustgesteld achterover kan leunen.

Toch is dit ook niet echt mogelijk bij de *Mondscheinsonate* en *Voetstappen*. Ondanks het herstel van de orde blijft er een zekere onrust over. In de *Mondscheinsonate* is niet de wettelijke handhaver van de orde het slimst, zoals in een volmaakt geordende maatschappij het geval zou moeten zijn, maar de priester Axel Maerlant. Tevens stelt deze - in tegenstelling tot Lund, die het slachtoffer wil 'wreken' (57, 61) - dat 'de aardse gerechtigheid niet het belangrijkste' (157) is, maar dat het om de ziel van de dader gaat en men niet mag oordelen over een ander (147).

In *Voetstappen* wordt de man van de wet opnieuw van zijn voetstuk gestoten, doordat hij als te betrokken wordt geschilderd. Lund weigert tegen iedereen in om Tjako Kiliaan van de moord op diens vriend John Judge te verdenken, wat commissaris Dirkhof sarcastisch doet opmerken: 'Het verbaast me, dat je mij niet verdenkt. Je bent er best toe in staat, als je daarmee je vriendje kunt vrijpleiten. Laat me je zeggen, dat een politieman geen sympathieën behoort te hebben.' (159) Bovendien verdedigt Tjako net als Axel andere waarden. Tegen Lund verontschuldigt hij een seriemoordenaar met de opmerking dat deze geen begrip van goed en kwaad heeft: 'Hij werd geboren als moordenaar. Iets in hem was mismaakt, verkeerd gegroeid, verwrongen.' (155) We vinden hier nog een

echo van het determinisme in *De onbekende medespeler*, en Corsari is daarmee een voorloper van de misdaadliteratuur uit de jaren zestig en zeventig, die de erfelijke, psychische en sociale omstandigheden van misdadigers weer zal gaan benadrukken.

Al met al is de politie niet almachtig en onfeilbaar; veelzeggend is in dit verband ook dat Lund als erg jong wordt voorgesteld. Tevens worden zijn ideeën over orde en recht en over goed en kwaad door belangrijke personages tegengesproken, waardoor er ambigue momenten ontstaan die blijven prikken.

Janwillem van de Wetering¹⁰ (geboren 1931) heeft net als Corsari hoofdzakelijk politieromans gepubliceerd. In *Het lijk in de Haarlemmerhouttuinen* (1975), *De straatvogel* (1982) en *De ratelrat* (1984) vinden we echter geen los werkende politieman. Deze romans horen bij het later ontstane ondergenre van de 'police procedural'¹¹, waarin een groepje agenten en de procedures van het politiewerk worden beschreven (al blijft dit bij Van de Wetering schematisch). Van dit groepje staan adjudant Henk Grijpstra en brigadier Rinus de Gier centraal. Een vaste rol op de achtergrond speelt de naamloze commissaris; over hem horen we in de loop van de serie alleen dat zijn voornaam Jan is.

Tussen Van de Weterings en Corsari's romans zijn duidelijke verschillen vast te stellen wat betreft ruimte, personages, handeling en afloop. Bij Van de Wetering vinden we geen naamloos villadorp, maar de politie van bureau Warmoesstraat in Amsterdam. Het milieu is dat van de alternatieve scène, de zonderlingen en de onderwereld, waar problemen en misdaad normaal zijn. Rinus de Gier en Henk Grijpstra zijn geen supermensen, maar gewone werknemers die hun best doen. Al lijken ze hierin op Rob Lund, zij neigen wel veel meer tot reflectie. Dat geldt vooral voor De Gier. Wat betreft de handeling is een groot verschil met Corsari dat Grijpstra en De Gier uitvoerig in hun alledaagse doen en laten worden getekend. De concentratie op deze zaken moet noodzakelijkerwijs ten koste gaan van de aandacht voor het opsporen van de moordenaar, verhoren,

10 Zie over Van de Wetering Patzer (1992 en 1999), Roosendaal (2000: 32-34), Schmidt (1989: 211-226), Ross (1986), Sitniakowsky (1980).

11 Schmidt (1989: 189-200).

analyses van motieven, enzovoorts. De spanning is daardoor minder dan bij Corsari op de oplossing en het einde gericht. Deze oplossing is dan ook minder het resultaat van grondige controle en analytisch denken dan van intuïtieve ideeën en toeval. Bovendien vinden we aan het einde geen gearresteerde dader, maar in de drie hier besproken boeken is het respectievelijk zo dat hij ontkomt, een persoonlijke straf krijgt zonder wettelijk veroordeeld te worden, of niet gepakt wordt wegens gebrek aan bewijs.

Wat houdt deze structuur in voor de thematische kant van Van de Weterings boeken? Als gevolg van de roep om meer realisme vinden we in de jaren zestig en zeventig veel speurders- en politieromans die de nadruk leggen op de achtergronden van misdaad, maatschappijkritiek, en scepsis omtrent orde, recht, plicht en moraal.¹² Onder meer Rinus Ferdinandusse schreef politiek-kritische speurdersromans als *Zij droeg die nacht een paars corset* (1967) en *De brede rug van de Nederlandse maagd* (1968).¹³ Gezien vanuit deze context is het vernieuwende van Van de Wetering dat hij weliswaar veel realistische elementen invoegt, maar bij voorkeur alledaagse en onbelangrijke, en relatief weinig aandacht heeft voor de bekende, wie-, wanneer-, waar- en waaromvragen. Daardoor holt hij de kern van de politieroman uit en bereikt hij een merkwaardig omgekeerd effect, namelijk van ónwerkelijkheid. Dit wordt ondersteund door uitspraken van zijn hoofdpersonen over het leven als onrealistisch of onzinnig.

Verder is Van de Wetering opvallend genoeg niet aanklagend of cynisch over het gebrek aan orde en moraal. Hij accepteert dit probleem en behandelt het op soms sprookjesachtige wijze, bijvoorbeeld in *De ratelrat*, waarin De Gier de mythe van zijn collega's ontkracht dat de mensen in Friesland nog goed zouden zijn. Bovendien is hij niet zoals zijn tijdgenoten maatschappijkritisch. Het kwaad wordt bij hem niet veroorzaakt door het kapitalisme, sociaal onrecht, oorlog of 'die daarboven', maar het zit in het leven zelf.

12 Zie over de ontwikkeling van de jaren vijftig - veel parodieën op het genre en de geboorte van de Nederlandse hardboiled thriller - Ferdinandusse (1994), Staal (1994). De roep om meer realisme na 1965 impliceert ook meer erotiek. Visser (1968) beschrijft dit aspect en prijst het als 'erotisch realisme' (87). Uiteraard zag men toen niet dat de romans van Ferdinandusse, Hellinga en anderen, evenals Vissers boek, allerm minst over 'erotisch realisme' gaan, maar over de destijds actuele ideeën daarover. Dit levert tijdgeboden (mannelijke) fantasiebeelden op, die *Gefundenes Fressen* zijn voor culturele studies.

13 Zie over Ferdinandusse Roosendaal (1976: 258-260), Ross (1986: 50), Swart (1986), Visser (1968).

Toch is er een kosmische orde, 'een groene draak die zichzelf in de staart' (*De ratelrat*, 235) bijt, en alles in evenwicht houdt. Georg Patzer (1992 en 1999) toont nauwkeurig aan hoe deze en andere ideeën bij Van de Wetering verbonden zijn met het Zenboeddhisme.

Maar daarmee is niet alles in orde, want ondanks het uiteindelijke evenwicht duikt het kwaad wel overal op. De politie kan het dan ook niet altijd bestrijden. Bovendien is het ook binnen de politie aanwezig, in de vorm van corruptie bijvoorbeeld, en zelfs binnen één politieagent.

Ook hier blijft dus een restje onrust steken. Deze subtiele prikjes die men als lezer krijgt, zijn een van de dingen die Corsari en Van de Wetering zo aantrekkelijk maken. Aantrekkelijk zijn zij ook vanwege hun plaats in de ontwikkeling van de speurders- en politieroman. Zoals Corsari de raadselroman in Nederland introduceerde, en wel in vernieuwde vorm, is het Van de Weterings verdienste een nieuwe variant van de maatschappijkritische speurders- en politieroman geschapen te hebben; 'the magical mystery tour' (Bulthuis, 1976).

In dit kader kan ik niet dieper ingaan op andere structurele en thematische aspecten bij Corsari en Van de Wetering. Veralgemeinerend wil ik stellen dat de misdaadliteratuur geen schematisch 'marionettenspel' presenteert, om de woorden van Dresden en Vestrup (1957) te gebruiken; er valt veel meer aan te analyseren dan men in de neerlandistiek in de regel aanneemt. Dit geldt zowel voor de inhoud - van de ordethematiek tot mensbeeld en psychoanalytische symboliek¹⁴ - als voor de structuur. Bij het laatste kan men enerzijds denken aan de narratologische complexiteit van één tekst, anderzijds aan de structurele complexiteit van het genre misdaadliteratuur. Afsluitend wil ik een verbinding leggen met de buitenlandse neerlandistiek en haar perspectieven voor de eenentwintigste eeuw. Het lijkt mij met name voor *buitenlandse* neerlandici voor de hand liggen om aandacht aan de misdaadliteratuur te besteden. Zij kunnen daarmee de toch vrij beperkte en niet altijd bruikbare intramurale canon uitbreiden met teksten die interessant zijn voor onderwijs en onderzoek. Voor de misdaadliteratuur kan men zich, zoals ik aan het begin zei, tevens direct laten inspireren door de Engels- en Duitstalige collega's.

14 Zie bijvoorbeeld Ebert (1997), Lorenzer (1997).

Het genre is ook goed inzetbaar voor cultuurkundig onderwijs of onderzoek, omdat het vaak veel plaats inruimt voor geografische, culturele en historische aspecten. Wat betreft de nieuwere auteurs ziet men dat velen van hen specifieke milieus schetsen, van de Amsterdamse voodoo- of homocultuur (Rood & Rood, *Buddy*, 1995; *Voodoo*, 1997) tot het zeer Nederlandse platteland (Corine Kisling, *Satan in de polder*, 1996), om van fascinerende historische varianten als die van Jacques Post, Tomas Ross en Ashe Stil maar te zwijgen. Ook de Belgische misdaadliteratuur is in dit opzicht trouwens uitermate boeiend, omdat deze een traditie van sterke maatschappijkritiek kent, zoals uit het werk van Jef Geeraerts, Patrick Conrad en Pieter Aspe blijkt.¹⁵

Meer aandacht voor misdaadliteratuur - en voor andere zogenaamde 'triviale' vormen van literatuur - zou voor de buitenlandse neerlandistiek als voordeel hebben dat men aansluit bij twee moderne ontwikkelingen. Ten eerste past dit binnen culturele studies, waarin alle uitingen van cultuur even serieus worden genomen; ten tweede past het eveneens bij de groeiende nadruk op interdisciplinariteit. Op die manier zou men als voortrekker kunnen fungeren voor de binnenlandse neerlandistiek, die zich tot dusverre weinig gelegen laat liggen aan deze nieuwe richtingen. Een beetje meer onrust in de orde van de neerlandistiek kan geen kwaad.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Corsari, Willy. (1931). *De onbekende medespeler. Het mysterie van het filmatelier*, Den Haag: Leopold. [Geciteerd naar de vierde druk, 1964.]
 Corsari, Willy. (1934). *Het mysterie van de Mondscheinsonate*, Den Haag: Leopold. [Geciteerd naar de derde druk, 1949.]
 Corsari, Willy. (1937). *Voetstappen op de trap. Een nieuw avontuur van Inspecteur Lund*, Den Haag: Leopold. [Geciteerd naar de tweede druk, 1949.]

15 Zie hierover Kreatief (1991), Roosendaal (2000: 47-56), Slot (1993).

- Wetering, Janwillem van de. (1975). *Het lijk in de Haarlemmerhouttuinen*, Utrecht/Antwerpen. [Geciteerd naar de Zwarte Beertjes-reeks nr. 2321.]
- Wetering, Janwillem van de. (1982). *De straatvogel*, Utrecht. [Geciteerd naar de Bruna Pockethuis-reeks.]
- Wetering, Janwillem van de. (1984). *De ratelrat*, Utrecht/Antwerpen. [Geciteerd naar de Zwarte Beertjes-reeks nr. 2320.]

Secundaire literatuur

- Barker, Chris. (2000). *Cultural Studies. Theory and Practice*, Londen.
- Bourdieu, Pierre. (1989). 'De produktie van geloof. Bijdrage tot een economie van symbolische goederen', in: Dick Pels (red. en inl.), *Pierre Bourdieu. Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*, Amsterdam. p. 246-283.
- Bourdieu, Pierre. (1994). *De regels van de kunst. Wording en structuur van het literaire veld*, Amsterdam.
- Bulthuis, Peter. (1976). 'De Koot en Bie van de misdaad', in: *Hollands Diep*, 24 april.
- Bzzlletin*. (1986). Themanummer 'Nederlandse misdaadliteratuur', 14, 137.
- Caillois, Roger. (1997). 'Der Kriminalroman oder: Wie sich der Verstand aus der Welt zurückzieht, um seine Spiele zu spielen, und wie darin dennoch die Probleme der Gesellschaft behandelt werden', in: *Vogt*, p. 157-180.
- Docter, Cor. (1997). *Grossiers in Moord & Doodslag. Veelschrijvers in Nederland en Vlaanderen*, Amsterdam.
- Dresden, S. en S. Vestdijk. (1957). *Marionettenspel met de dood. Over het wezen van de detective-story*, Den Haag.

- Ebert, Teresa L. (1997). 'Ermittlung des Phallus. Autorität, Ideologie und die Produktion patriarchaler Agenten im Kriminalroman', in: *Vogt*, p. 461-485.
- Eyk, Henriëtte van (sam. en inl.). (1950). *Over Willy Corsari*, Amsterdam.
- Ferdinandusse, Rinus. (1994). "Volgens de regels van het spel'. Over misdaadliteratuur rond 1954', in: Erna Staal en Murk Salverda (hoofdred.), *1954. Een literaire doorsnee*, Den Haag/Amsterdam, p. 84-95.
- Gill, Gillian. (1990). *Agatha Christie. The Woman and Her Mysteries*, Londen.
- Hepp, Andreas. (1999). *Cultural Studies und Medienanalyse*, Opladen/Wiesbaden.
- Kreatief*. (1991). Themanummer 'Vlaanderen moordt... Misdaadliteratuur in Vlaanderen', 25, 3/4.
- Lorenzer, Alfred. (1997). 'Zum Beispiel 'Der Malteser Falke'. Analyse der psychoanalytischen Untersuchung literarischer Texte', in: *Vogt*, p. 398-415.
- Mandel, Ernest. (1987). *Ein schöner Mord. Sozialgeschichte des Kriminalromans*, Frankfurt am Main.
- Nusser, Peter. (1992). *Der Kriminalroman*, Stuttgart. [Tweede herziene en uitgebreide druk.]
- Passage, J.P.M. (1986). 'Havanks romans van avontuur: een eenvoudig kunstje?', in: *Bzzlletin*, p. 63-72.
- Passage, J.P.M. (1997). *Havank. Schets van leven en werk*, Groningen.
- Patzer, Georg. (1999). 'Janwillem van de Wetering', in: *Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur*, München.

- Patzer, Georg. (1992). *Zen und der Kriminalroman. Eine Zen-Ästhetik des Romans am Beispiel der Kriminalromane Janwillem van de Weterings*, Egelsbach.
- Meijer, Maaïke. (1996). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*, Amsterdam.
- Roosendaal, Jan C. (1976). 'Misdaad in Holland. Een poging tot inventarisatie', in: *Symons*, p. 215-265.
- Roosendaal, Jan C. e.a. (2000). *Moorden met woorden. Honderd jaar Nederlandstalige misdaadliteratuur*, Den Haag.
- Ross, Tomas. (1986). 'De Nederlandse misdaadliteratuur. De moeizame weg naar volwassenheid', in: *Bzzlletin*, p. 33-52.
- Schmidt, Jochen. (1989). *Gangster, Opfer, Detektive. Eine Typengeschichte des Kriminalromans*, Frankfurt am Main/Berlin.
- Sitniakowsky, Ivan. (1980). "Van roem krijg je een grote bolle kop'. Janwillem van de Wetering in gesprek met Ivan Sitniakowsky', in: Janwillem van de Wetering, *Op zoek naar het ongerijmde*, Utrecht/Antwerpen. p. 85-133.
- Sitniakowsky, Ivan. (1982). 'Seksueel syndroom ontsiert knappe politieroman', in: *De Telegraaf*, 23 oktober.
- Slot, Eric. (1993). 'De ziekte die België heet. Over de politiek in de misdaadromans van Jef Geeraerts', in: *Bzzlletin*, 23, 208, p. 47-56.
- Staal, Erna. (1994). 'De schrijvers van detectives in beeld', in: Erna Staal en Murk Salverda (hoofdred.), 1954. *Een literaire doorsnee*, Den Haag/Amsterdam. p. 96-103.
- Swart, Peter. (1986). "Misschien ga ik ooit nog een serieuze thriller schrijven'. Interview met Rinus Ferdinandusse", in: *Bzzlletin*, p. 7-10.

- Symons, Julian. (1976). *Moord en doodslag. Een geschiedenis van het misdaadverhaal*, Utrecht/Antwerpen.
- Vermij, Lucie Th. (1993). *De verrukkelijke kunst van het verhaal. Leven en werk van Willy Corsari*, Amsterdam.
- Visser, Ab. (1968). *Onder de gordel. Erotiek en geweld in de misdaadroman*, Utrecht/Antwerpen.
- Visser, Ab. (1971). *Wie is de dader. De misdaadliteratuur van Edgar Allan Poe tot heden*, Leiden.
- Vogel, Marianne. (1999a). 'Willy Corsari', in: *Kritisch Lexicon van de Nederlandse literatuur na 1945*, Groningen.
- Vogel, Marianne. (1999b). 'Trivialität in der deutschen und niederländischen Zwischenkriegsliteratur oder Wie brauchbar sind traditionelle Wertungskategorien der Literaturgeschichtsschreibung?', in: Christiane Caemmerer et al. (red.), *Autorinnen in der Literaturgeschichte. Konsequenzen der Frauenforschung für die Literaturgeschichtsschreibung und Literaturdokumentation*, Osnabrück. p. 117-131.
- Vogt, Jochen (red.). (1998). *Der Kriminalroman. Poetik, Theorie, Geschichte*, München.
- Zijl, Annejet van der. (1991). 'Eigenlijk moest ze operadiva worden, maar ze werd bekend als de 'Hollandse Agatha Christie'. Nu is ze 93 en 'al heel lang oud'. Het merkwaardige leven van Willy Corsari', in: *HP/De Tijd*, 23 augustus.

‘Hier worden geen pruiken geleverd aan kaal geknipten vrouwen’.
Kappersetalage 1945
Rolf Wolfswinkel (Kaapstad)

Onlangs zocht ik in de enorme fotocollectie van het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie in Amsterdam naar foto's over gebeurtenissen van vlak na de bevrijding in mei 1945. Opvallend is het grote aantal foto's waarop 'recht' wordt gedaan aan de zogenaamde 'moffenhoertjes'. Het lijkt alsof alle amateur-fotografen van Nederland hun hobby nieuw leven hebben willen inblazen met het vastleggen van deze taferelen. Zo vond ik onder andere een foto van een kappersetalage met de intrigerende tekst 'Hier worden geen pruiken geleverd aan kaal geknipten vrouwen'. Daarmee leverde deze onbekende kapper mij een onbedoeld, maar passend motto voor de volgende bijdrage.

Meisjes of vrouwen die tijdens de Tweede Wereldoorlog omgang hadden gehad met een Duitse soldaat (liever nog een Duitse officier), werden in die eerste weken na de bevrijding het slachtoffer van de opgekropte volkswoede. We spreken in Nederland meestal niet over 'Bijltjesdag', omdat het hier niet, in tegenstelling tot bijvoorbeeld in Frankrijk en, in mindere mate, België op grote schaal tot uitbarstingen van volkswoede en eigen rechter spelen is gekomen. Maar dat wil natuurlijk niet zeggen dat zich hier geen onverkwikkelijke gebeurtenissen hebben voorgedaan. Tot de minst verheffende behoren zonder twijfel de volksgerichten tegen de 'Duitse' vriendinnetjes.

In veel gevallen werden zij van hun huis opgehaald door groepjes opgeschoten jongens, allemaal goede vaderlanders natuurlijk. Thuis hadden deze meisjes verlamd van angst de loop der dingen zitten afwachten. Nu hun beschermers waren verdwenen - terug naar Duitsland, gesneuveld of gevangen genomen - waren ze op de genade of ongenade van de Nederlanders aangewezen. Zich tevergeefs vastklampend aan alles wat houvast leek te bieden - een kast, een deur, een trapleuning -, werden de 'moffengrieten', 'moffenhoeren' of 'moffenmatrassen' naar

buiten gesleept en in triomf op een open kar rondgereden. De rit eindigde steevast op een plein of andere centrale plek in de stad of het dorp.

Daar begon het snel ingeburgerde ritueel van het openrukken en aan stukken scheuren van de kleding, het bespugen, het gooien met straatvuil en bedorven groenten en - het onvermijdelijke hoogtepunt - het kaalknippen. De schaar en de tondeuse werden in het haar gezet en na afloop van het knippen werd het slachtoffer met rode menie of oranje verf hakenkruizen opgeschilderd. Oranje was begrijpelijkerwijs de favoriete kleur. Het meisje mocht blij zijn als het hiermee was afgelopen; er zijn ook berichten dat er tijdens dergelijke volksfeesten sigarettenpeuken op het gezicht of de armen werden uitgedrukt of harde klappen vielen. Het was het beste om zo stoïcijns mogelijk te blijven. Protesteren maakte de zaak alleen maar erger, afgaande op de volgende getuigenis:

Ik moest mee, omdat ik met een Duitser had gegaan. Nou was ik helemaal niet op m'n mondje gevallen, dus ik zei: 'Dan heb ik hetzelfde gedaan als prinses Juliana.' Een van die kerels gaf me een enorme trap. [...] Met nog een paar andere meiden werd ik in een Jan Plezier geduwd. Blijkbaar beschikbaar gesteld door een stalhouderij die grof aan de Duitsers had verdiend. Zo werden we door het dorp gereden en her en der te kijk gezet voor een joelende menigte. Na die rit zijn we naar de BS-kazerne gebracht. In een van die kamertjes zat een schoolarts die me moest onderzoeken. Of ik geen geslachtsziekte had. Omdat ik verkering had gehad met een Duitser. Totaal naakt moest ik op een tafel gaan liggen. Eerst werd ik zeer vrijpostig betast door een oud-verpleegster. Daarna kon die arts z'n hart ophalen. [...] Op m'n afgeschoren haar werd met oranje menie een hakenkruis gezet. (Uit: T. Schouten. *Lichaamsbuit*, p. 130)

Van dit soort gebeurtenissen werd in die dagen geen schande gesproken, sterker nog: men genoot ervan. Er ging een gevoel van gewonde morele verontwaardiging achter schuil en het plezier van 'eigen schuld, dikke bult', zoals blijkt uit *De Waarheid* von 8 mei 1945:

Amsterdam heeft gisteravond gelachen, hartelijk gelachen. Aan de dametjes, die jaar in jaar uit met de moffen optrokken, haar

eer te grabbel gooiden voor een bonnetje en een borrel, werd de belofte nagekomen: de koppen kaal! Te midden van een vrolijke menigte zaten ze daar, op een stoel, of zo maar op straat. En de tondeuse deed haar werk. Daar verdween het grootste sieraad van een vrouw, maar ook de grootste smaad voor een vrouw, die dat moet verliezen. Doch het was verdiend! Een hakenkruis wordt op wangen en voorhoofd getekend. Zo geschandvlekt worden zij ten toon gesteld. En zo heeft Amsterdam de eerste dag van de werkelijke bevrijding op waardige en vreugdevolle wijze besloten.

Soms kwamen er vergissingen voor, werd iemand per ongeluk en ten onrechte kaalgeschoren of gebrandmerkt. Dan kon het slachtoffer bij de commandant van de BS (Binnenlandse Strijdkrachten) een bewijsje gaan halen, op vertoon waarvan kappers een pruik mochten leveren. In het gunstigste geval volgde een rehabilitatie in de pers. Zo staat bijvoorbeeld in *Het Amsterdamsch Dagblad* van 10 mei 1945:

Naar ons van de zijde der binnenlandsche strijdkrachten wordt medegedeeld, zou Mejuffrouw Marietje Meyer, Orteliusstraat 166 III ten onrechte door een volksmenigte in de Willem Schoutenstraat zijn kaalgeknipt. [...] Mej. Meyer heeft zich - aldus de BS - niet met Duitschers misdragen. (Geciteerd in Michel van der Plas. *Mooie Vrede*, p. 86)

Gezien de algemeenheid en de grote geografische spreiding van dit soort gebeurtenissen, verwachtte ik dat hiernaar in de letterkunde veelvuldig zou worden verwezen. Ik was dan ook een beetje verbaasd toen dat niet het geval bleek. Wel worden in een aantal boeken deze moffenhoertjes genoemd. Zo laat W.F. Hermans in *De tranen der acacia's* (1949) een van deze meisjes over zichzelf zeggen:

Zeventien jaar, donkerblond haar, lichtrose directoire, waarschijnlijk half-gaar.

En ook Carola, de halfzuster van hoofdpersoon Arthur Muttah in datzelfde boek, houdt het met een Duitser.

In *Lemmingen* van A. ten Hooven - een pseudoniem van Adriaan Venema - lezen we dat de zuster van de hoofdpersoon door woedende buurtgenoten van huis wordt opgehaald.

Verderop was een klein plein en hij zag daar een grote mensenmenigte. Hij kon er gemakkelijk tussen gaan staan, zonder op te vallen. Op een kar stonden drie vrouwen, onder wie zijn zuster. Zij werd kaalgeknipt, en daarna werd haar rok opgeslagen en om haar middel gebonden. Twee mannen trokken haar broek uit en smeerden haar onder met menie. (p. 209)

Op de volgende bladzijde wordt verteld dat het meisje zich na thuiskomst aan de zolderbalk ophangt. Zij zal niet de enige zijn geweest die, na het ondergaan van dergelijke vernederingen, tot dit besluit kwam. Ook in *Twee dagreizen* van Willem van Toorn komt deze vorm van snelrecht zijdelings aan de orde en er zijn meer voorbeelden, het meest uitgebreid en het onsmakelijkst in *De Hunnen* van Jan Cremer.

Onderwerp van een roman is echter het leven van zo'n moffenhoertje, bij mijn weten, slechts in twee gevallen: *Het Wolfsgetij of een Leven van Liefde* van Theun de Vries (1965) en *Een Hart van Prikkeldraad* van Lisette Lewin (1992).

Elders (in *Tussen Landverraad en Vaderlandsliefde*) heb ik beschreven hoe in de literatuur eerder dan in de officiële geschiedschrijving werd begonnen met het nuanceren en fragmentariseren van het bekende beeld van de oorlogsjaren. Dat beeld dat uitging van een in verzet verenigd Nederland, waar de bezettende Duitse macht een onprettige tijd doormaakte en waar slechts een handjevol zogenaamd 'foute' vaderlanders hand- en spandiensten aan de vijand leverde, bleek steeds vaker een zorgvuldig gekoesterde, maar daarom niet minder valse mythe. Bij de ontluistering van deze mythe liepen auteurs als Simon Vestdijk en W.F. Hermans voorop.

Daarentegen was Theun de Vries juist een auteur die aan dat beeld van een daadkrachtig, vooral communistisch geïnspireerd verzet wilde vasthouden. In zijn historisch-materialistische visie op de geschiedenis was de Tweede Wereldoorlog de worsteling van twee tegengestelde ideo-

logieën: tegenover fascisme en nationaal-socialisme als perverse uitlopers van het kapitalisme, stond de nieuwe mens, de communistische held. Zijn *Het Meisje met het Rode Haar* (1956), een geromantiseerde biografie van Hannie Schaft, is daar een duidelijk voorbeeld van.

Maar De Vries wilde wel proberen te begrijpen wat mensen ertoe had bewogen de kant van de vijand te kiezen. Zo schreef hij al in 1944 de novelle *W.A.-man* over de ontwikkeling van een Amsterdamse jongen uit de kleine middenstand die zich bij de NSB aansloot, en in 1965 kwam hij met *Het Wolfsgetij of een Leven van Liefde*. Uit angst dat men de titel onjuist zou interpreteren laat de schrijver aan de tekst een waarschuwend citaat uit de *Edda*, het Germaanse heldenepos, voorafgaan:

Wind-tij, wolfs-tij,
er komen jaren
waarin niemand op aarde
zijn naaste zal sparen.

De hoofdpersoon in het boek is het moffenhoertje Mobertina - Mobsie - Zeven, vanzelfsprekend afkomstig uit het saaiste, kleinburgerlijke milieu dat De Vries zich voor kan stellen. Haar vader is hulpaccountant. Het gebrek aan echte idealen in dat milieu, waarin de grootste deugd lijkt te zijn het 'stipt en nauwgezet je plicht te doen', vormt voor De Vries voldoende verklaring voor Mobsie's verveelde afglijden naar het pad van de betaalde liefde:

[...] ze zocht sensatie. Het gewaagde spel, de cocotterie met onbekenden, de sfeer van het rendez-vous en het zich laten betalen waren al veel meer dan vermaak [...]; het hoorde op een of andere slinkse manier bij de hele oorlog, al die vluchtige affaires hadden de bijsmaak van wellust en dood.

Om aan zijn afschuw voor het wereldje van hele en halve collaborateurs uitdrukking te geven, gaat De Vries geen zee te hoog: verraad van familieleden, met drank overladen seksuele orgiën, vrouwen die de liefde met vrouwen bedrijven, schaamteloze zelfverrijking, moord, veelvuldige verkrachting, het hangt allemaal met elkaar en met de decadente perverse sfeer van collaboratie samen. Het loopt dan ook slecht af met het

onnozele meisje Mobsie: aan het eind van het boek pleegt ze zelfmoord door het slikken van cyaankali.

Nu had ik, op grond van mijn eigen theorie, verwacht dat in het boek *Een Hart van Prikkeldraad* (afkomstig van een soldatenliedje uit de mobilisatietijd: *Blonde Mientje heeft een hart van prikkeldraad*), gepubliceerd in 1992 (!), een ander, op zijn minst genuanceerder, beeld van deze vorm van dienstverlening aan de vijand zou worden gegeven (in Frankrijk spreekt men van de 'collaboration horizontale'). Die verwachting kwam niet uit: ook Lewins hoertje Greetje van der Plas uit Katwijk is afkomstig uit een verstikkend milieu. Ook zij grijpt de mogelijkheid van de verkochte liefde dankbaar aan om daaraan te ontsnappen. Weer maken we kennis met de excessen die kennelijk schering en inslag waren tijdens de Duitse bezetting: de ene minnaar wordt moeiteloos verwisseld voor een andere, verraad, moord, lesbische liefde, drankgelagen. Een niet onaardig intertekstueel grapje is dat ze bij een van deze uitspattingen, in Den Haag, een meisje tegenkomt dat Mobsie heet.

Ook Greetje van der Plas is een onnozel type, wier voornaamste ongemak tijdens de oorlogsjaren lijkt te hebben bestaan uit de gedwongen verhuizingen, wanneer de vrouw van 'haar' Duitser af en toe even uit de Heimat in Katwijk verscheen. Dan betreurt ze vol rancune haar lot.

Het doet een beetje wonderlijk aan wanneer aan het eind van het boek blijkt dat Greetje helemaal niet zo onnozel is: ze neemt na de oorlog een andere, nota bene joodse, identiteit aan en gaat in Amsterdam medicijnen studeren. Maar ook met haar loopt het uiteindelijk slecht af: ze vermoordt haar joodse minnaar en wordt tot langdurige gevangenisstraf veroordeeld.

Zo blijkt het beeld van het moffenhoertje in boeken uit 1965 en 1992 niet op essentiële punten af te wijken van het beeld dat al in 1945 bestond. De vraag is hoe dat komt. Waar in vijftig jaar het beeld van de ideologische collaboratie en zelfs puur landverraad van uiterst zwart-wit evolueerde naar een palet met veel grijze tussentinten, de seksuele collaboratie bleef een ontoegankelijke en ongenueanceerde materie. Deze meisjes hadden hun lichaam, hun reputatie, hun familie en hun vaderland verkwaanseld en verdienden kennelijk ten volle hun publiekelijke afstraffing. Anders dan de politieke collaboratie van NSB'ers en SS-vrijwilligers, de economische collaboratie van bunkerbouwers en zwarthandelaars, de opportu-

nistische collaboratie van profiteurs en baantjesjagers, is de seksuele collaboratie van de moffenhoertjes ook in 1992 nog niet aan nuance toe. Is dat omdat het hier om vrouwen gaat? Waarom schokt ons het doodvonnis tegen die ene vrouw, de joodse verraadster Ans van Dijk, zoveel meer dan die andere negenendertig doodvonnissen die tussen 1946 en 1952 in Nederland zijn voltrokken? Is dat omdat we collaboratie en verraad een vrouw zwaarder aanrekenen dan een man?

In hedendaagse feministische theorieën - van Kate Millett tot Anne McClintock - wordt aangetoond dat het vrouwelijk lichaam zelf het terrein is, waarover mannelijke verlangens - al dan niet erotisch van aard - worden uitgevochten. Omdat in de traditionele mannelijke opvatting het vrouwelijk lichaam toch al geneigd is af te glijden naar overspelig gedrag, infecties over te dragen en immoraliteit te stimuleren, dan spreekt het vanzelf dat de angst daarvoor groter wordt bij seksuele collaboratie met vijandelijke soldaten. Het verlies aan controle dat de man dan lijdt en de frustratie die daardoor is veroorzaakt, kunnen alleen worden gecompenseerd door verhaal te halen op het lichaam van de betrokken vrouwen. Wanneer het vrouwelijk lichaam zich aan de mannelijke controle heeft onttrokken, dan moet nu worden aangetoond dat het weer onder beheer is gebracht. Dat kan alleen door het te straffen. Een zichtbare straf aan het lichaam van de vrouw is het teken dat mannelijke controle hersteld is, niet zozeer over de vrouw in haar geheel, maar over dat gedeelte van haar dat nog maar zo kort tevoren in vijandelijke handen was. Zo wordt de sociale orde hersteld en het gevoel van impotentie dat de man leed toen de vijand zijn land en zijn vrouwen in bezit nam, weggenomen. Machteloosheid wordt tot macht door de vrouwen voor hun gedrag te straffen.

Onder deze omstandigheden waren memoires niet te verwachten. We weten dus niet of bij een aantal van deze vrouwen geen oprechte gevoelens hebben meegespeeld. Waarom zouden de gevoelens van veel Nederlandse meisjes na de oorlog voor hun Canadese en Engelse soldatenvriendjes zoveel acceptabeler zijn? Voor de meeste moffenhoertjes zal het inderdaad de uitstraling van luxe in een tijd van schraalheid en gebrek zijn geweest die hen tot handlangers van de vijand deed worden. Vrijwel zeker lijkt politieke overtuiging en politiek idealisme, zoals we die bij NSB'ers en SS-vrijwilligers nog wel eens aantreffen, bij de meesten van hen geen rol te hebben gespeeld. Dat wordt voldoende geïllustreerd door

het feit dat veel meisjes al gauw weer nieuwe vriendjes hebben: de Britse en Canadese bevrijders. Een van de populairste liedjes uit die dagen - overigens zou het voor de oorlog gebruikelijke Duitse woord 'schlager' steeds vaker vervangen worden door het Engelse 'hit' - heeft als titel: *Trees heeft een Canadees*. Over de gevoelens van Nederlandse mannen bij dit nieuwe verraad is weinig of niets bekend.

Bibliografie

- Belinfante, A.D. (1978). *In plaats van Bijltjesdag: de geschiedenis van de Bijzondere Rechtspleging na de Tweede Wereldoorlog*, Assen.
- Cremer, J. (1983). *De Hunnen*. Drie delen, I: *Oorlog*; II: *Bevrijding*; III: *Vrede*, Amsterdam.
- Ferron, L. (1983). *Hoor mijn lied Violetta*, Amsterdam.
- Groen, K. (1984). *Landverraad: De berechting van collaborateurs in Nederland*, Weesp.
- Groen, K. (1994). *Als slachtoffers daders worden. De zaak van de joodse verraadster Ans van Dijk*, Baarn.
- Hermans, W.F. (1949). *De tranen der acacia's*, Amsterdam.
- Hoekstra, H.G. en E. Werkman. (1970). *De dolle dwaze zomer van '45*, Amsterdam.
- Hooven, A. ten (pseudoniem voor Adriaan Venema). (1982). *Lemmingen*, Bussum.
- Lewin, L. (1992). *Een hart van prikkeldraad*, Amsterdam.
- Plas, M. van der. (1966). *Mooie Vrede: een documentaire over Nederland in de jaren 1945-1950*, Utrecht.

- Schouten, T. (1995). *Lichaamsbuit. Gedwongen seks tijdens de Tweede Wereldoorlog*, Zutphen.
- Toorn, W. van. (1969). *Twee dagreizen*, Amsterdam.
- Vries, Th. de. (1965). *Het wolfsgetij of een leven van liefde*, Amsterdam.
- Wolfswinkel, R.M. (1994). *Tussen landverraad en vaderlandsliefde. De collaboratie in naoorlogs proza*, Amsterdam.

Plagiaat en de historische roman: de gevallen Boudier-Bakker en Du Perron Jane Fenoulhet (Londen)

Iedereen die zich in de academische wereld met literatuur bezighoudt heeft waarschijnlijk te maken gehad met verschillende vormen van plagiaat. Zoals we allemaal weten, wordt plagiaat binnen de academische wereld beschouwd als totaal onaanvaardbaar en het heeft dan ook ernstige gevolgen voor de schuldigen. Er wordt van uitgegaan dat iemand die plagiaat pleegt een vorm van diefstal begaat - diefstal van andermans woorden en misschien ook ideeën. Mijn ervaring is dat de definitie van plagiaat steeds genuanceerder, steeds gedetailleerder wordt en dat de houding van de autoriteiten ten opzichte van dit verschijnsel duidelijker wordt. Er bestaat de neiging om plagiaat als verschijnsel zonder meer te aanvaarden, maar is het slechts een kwestie van het begaan van een duidelijk omschreven misdaad die na onderzoek wel of niet gestraft wordt? Het bestaan van publieke sancties geeft al aan dat men hier met een sociaal verschijnsel geconfronteerd wordt.

Hoewel het vaak lijkt alsof de definitie van plagiaat voor de hand ligt, zou ik willen suggereren dat deze niet vaststaat omdat er een sociaal gebruik mee wordt aangeduid dat binnen een sociaal veld (om met de Franse socioloog Pierre Bourdieu te spreken) door de heersende groep bepaald wordt. Dus kunnen de gebruiken rondom plagiaat gezien worden als uiting van sociale macht. In zo'n geval zou men kunnen verwachten dat het begrip plagiaat grotendeels onomstreden zou blijven tenzij er veranderingen in het veld plaatsvinden die de machtsverhoudingen dreigen te verstoren. Over zo'n situatie schrijft Shelley Angéil-Carter in *Stolen Language? Plagiarism in Writing*. Zij betoogt dat veel zwarte studenten vanwege hun culturele achtergrond door de heersende opvatting van plagiaat benadeeld worden en ze laat zien dat het begrip plagiaat op z'n minst kritisch moet worden bekeken.

Zoals mijn titel aangeeft, gaat mijn eigenlijke aandacht uit naar literaire kringen - het literaire veld - in Nederland in de jaren dertig en naar de openbare beschuldiging van plagiaat die Menno ter Braak tegen Ina Boudier-Bakker uitsprak. Voor deze bijdrage heb ik gebruik gemaakt van het *Verzameld Werk* van Ter Braak en de biografie van Ina Boudier-Bakker door Hans Edinga. Ik ben (nog) niet in de gelegenheid geweest *Het Vaderland* van 20 oktober 1935 te raadplegen, waarin de eerste recensie van *Vrouw Jacob* stond, de historische roman die Ina Boudier-Bakker over Jacoba van Beieren schreef; en evenmin dezelfde krant van een week later waarin Boudier-Bakker zichzelf verdedigde en Ter Braak haar van repliek diende.

In Ter Braaks recensie van *Vrouw Jacob* luidde de aanklacht 'bijna plagiaat', maar nadat zij zich in dezelfde krant verdedigd had, werd hij feller: 'Ik wil uitdrukkelijk verklaren dat [...] zij zich schuldig heeft gemaakt aan het plegen van plagiaat.' Hij staaft zijn argument beide keren met voorbeelden van overgeschreven passages uit het werk van de Duitse historicus Löher, of liever gezegd, de Nederlandse vertaling ervan. Het interessante is dat Boudier-Bakker niet ontkent dat ze hele stukken heeft overgenomen, maar tegelijkertijd vindt ze niet dat ze plagiaat gepleegd heeft en verontschuldigt ze zich niet, iets wat Ter Braak razend maakt. In zijn biografie van Boudier-Bakker geeft Hans Edinga een uitvoerige beschrijving van de affaire en van de nasleep in brieven en artikels die zeker tot 1938 duurde. Het hele geval heeft iets van een machtsstrijd. Ik wil eerst de aard van die strijd bekijken en het dan even hebben over mogelijke gevolgen ervan.

Zo te zien behoren Ter Braak en Boudier-Bakker tot hetzelfde veld - het literaire. Deze uitspraak behoeft enig uitleg want Ter Braak zou het er niet mee eens zijn geweest dat hij tot dezelfde groepering wordt gerekend als Boudier-Bakker. In zijn recensies van door vrouwen geschreven romans heeft hij wel eens beweerd dat men hier met dameslectuur te maken heeft en niet met literatuur, een opvatting die nog leeft. Aan de andere kant is het wel zo dat Ter Braak toch aandacht schonk aan het werk van vrouwen, en alleen op basis hiervan vind ik dat Ter Braak en Boudier-Bakker beiden een rol spelen in hetzelfde veld, hoewel ze daarbinnen sterk uiteenlopende posities innemen. Als recensent heeft Ter

Braak een duidelijke vorm van macht, want hij mag oordelen uitspreken over het werk van beoefenaars van literatuur. Maar die smaakvormende macht functioneert maar in een beperkte kring, die van een intellectuele elite die zich, zoals uit het werk van Ter Braak en bijvoorbeeld Huizinga te zien valt, in zijn positie nogal onzeker begint te voelen in een tijd van doorwerkende democratie - van de opkomende massa's. Schrijvende vrouwen zoals Boudier-Bakker vormen een bedreiging van de positie van iemand als Ter Braak omdat hun boeken erg populair zijn. Ze hebben een aanhang weten te verwerven buiten de gevestigde kring om.

Door Boudier-Bakker te beschuldigen van plagiaat op Löher verkoos Ter Braak een consensus omtrent de historische roman te ontkennen, waarbij het niet nodig werd geacht om bronnen te citeren. Die consensus bestond allang en bestaat nog steeds om naar de praktijk te oordelen - en niet alleen in de Nederlandse literatuur. Samengevat luidt de kern van Ter Braaks argument als volgt: het is de plicht van de schrijver van een historische roman om zich als een historicus te gedragen en een studie te maken van de levensvormen van een bepaalde periode 'tot in alle consequenties'. Zijn lectuur van *Vrouw Jacob* heeft hem ervan overtuigd dat Boudier-Bakker de kwaliteiten niet heeft die nodig zijn om een zo gecompliceerde periode te herscheppen. Om dit te benadrukken zegt hij dat 'haar de wetenschap en het inzicht van een Huizinga ontbraken.' Zonder deze argumentatie zou de beschuldiging van plagiaat niet mogelijk zijn geweest, want hiermee heeft Ter Braak de taak van de historische romanschrijver opnieuw gedefinieerd als gelijk aan die van een historicus en op deze manier weet hij te ontkomen aan de consensus omtrent bronvermelding in historische fictie. De gelijkstelling van historische fictie en geschiedschrijving komt natuurlijk niet overeen met de gebruikelijke kijk op de historische roman zoals die bijvoorbeeld door Vestdijk in een lezing over de historische roman wordt verwoord: 'De historie zoekt contact met de historische werkelijkheid. [...] in de historische roman vindt dit criterium van het 'echt-gebeurd-zijn' van het verleden in het geheel geen plaats.' (*Gallische facetten*, p. 185)

Boudier-Bakker en Vestdijk behoren tot de groep romanschrijvers die in het genre van de historische roman de geschiedenis ondergeschikt achten aan fictie, en die niet expliciet naar hun bronnen verwijzen in hun

romans. Ter Braak vindt dat de geschiedenis de bovenhand moet krijgen en hiervan uitgaand haalt hij zijn normen ergens anders vandaan. Het argument dat hij in de recensie gebruikt suggereert dat hij met normen uit het academische veld werkt. Of hij zijn superieure toon ook daarvandaan heeft laat ik buiten beschouwing, maar in ieder geval neemt hij een dominante positie in. Zoals hij op 20 oktober 1935 aan Du Perron meldde: 'Ik schreef deze week over het boek van Huizinga (na vandaag [...] Boudier-Bakker van plagiaat beticht te hebben).' Ik zou hem ervan willen betichten dat hij zijn genres door elkaar haalt en eisen aan de historische roman stelt die gewoonlijk van toepassing zijn op de wetenschappelijke geschiedschrijving. Recent onderzoek heeft laten zien dat genre een belangrijke rol speelt bij het al of niet vaststellen van plagiaat. Volgens Angélie-Carter bestaan er zelfs verschillende concepties van plagiaat tussen de academische disciplines onderling en *a fortiori* tussen verschillende tekstsoorten als roman, rapport en nieuwsbericht. Zij citeert D. Jameson¹ die zegt 'that although historical information may be used in a novel which obviously comes from somewhere, it does not need to be documented, whereas in academic history, it would need to be' (dat de duidelijk historische achtergrond van een roman niet gedocumenteerd hoeft te worden, hoewel dat in academische geschiedschrijving wel moet).

Een voorlopige conclusie zou dus kunnen luiden: Ter Braak kraakt *Vrouw Jacob* af op een onterechte manier; door Boudier-Bakker met de in diskrediet gebrachte prof. Colenbrander te vergelijken (wat hij in zijn repliek op haar zelfverdediging doet) moet hij erop uit zijn haar reputatie te schaden.

Hoewel iets van dien aard ongetwijfeld meespeelt, zou men toch een andere betekenis kunnen geven aan het geval Ter Braak/Boudier-Bakker, nl. dat Ter Braak principieel bezwaar heeft tegen wat hij als oneerlijk beschouwt. Wat de historische roman betreft verafschuwt hij 'iedere illusie van historische 'net-echtheid'' - ik citeer uit zijn recensie van Du Perrons *Schandaal in Holland*. Vandaar dat ik verder wil gaan dan die voorlopige conclusie met de gedachte dat dit onbehagen van Ter Braak

1 D. Jameson. (1993). 'The ethics of plagiarism: How genre affects writers' use of source materials', in: *The Bulletin*, June.

zijn neerslag vindt in latere, naoorlogse experimenten met de historische roman zoals die van Louis Paul Boon en Hella Haasse. Maar het eerste experiment vond al plaats in de jaren dertig na de affaire Boudier-Bakker. Ik denk nl. aan *Schandaal in Holland* van Du Perron dat in 1939 verscheen. Dit werk lijkt te bevestigen dat er iets aan de hand is met genreafbakening: hoewel het zeker geen academische geschiedschrijving is, leest het heel anders dan een traditionele historische roman. Er wordt uitvoerig in geciteerd uit de bronnen, die vaak directe bronnen zijn zoals dagboeken of documenten die soms wel, soms niet genoemd worden. Er wordt geparafraseerd en samengevat, maar ook gefantaseerd. Het lijkt echt alsof Du Perron rekening houdt met Ter Braaks bezwaren, zeker als men zijn nawoord erbij neemt. Volgens dit nawoord bestaat het verhaal 'uit Dichtung und Wahrheit, welke laatste noodzakelijk van elders moest worden betrokken; en ik heb zoveel zinnen, uitdrukkingen en gesproken woorden overgenomen uit de door mij geraadpleegde schrifturen, dat ik bij voorbaat alle beschuldigingen van plagiaat aanvaard en geen enkel beroep denk te doen op de daarbij gebruikelijke ereraden.' Verder noemt Du Perron de schrijvers van zijn bronnen maar niet de titels, 'om zoekers op weg te helpen'.

Concluderend vind ik dat de gevallen Boudier-Bakker en Du Perron laten zien dat plagiaat wel degelijk een relatief en veranderlijk begrip is, wat het duidelijkst aan het licht komt wanneer er een conflict ontstaat binnen een sociaal/cultureel veld. De vraag is dan hoe het conflict opgelost wordt. Verder laten deze gevallen zien dat het conflict zich rond het genrebegrip toespitst. Ter Braak heeft iets tegen Ina Boudier-Bakker, maar ook tegen het genre historische roman. Het conflict tussen deze twee individuen hoeft niet te worden opgelost omdat het eigenlijk een symptoom is van veranderende machtsverhoudingen die verbonden zijn met culturele verschuivingen en botsingen - elitair tegenover populair, academisch tegenover oppervlakkig, integer tegenover net-echt. Maar zulke spanningen hebben vaak gevolgen, in dit geval voor de stabiliteit van de genres van geschiedschrijving en historische roman. Een tussenggenre wordt door Du Perron gerealiseerd in *Schandaal in Holland* - Ter Braak noemt het 'een historisch verhaal', Vestdijk een 'kroniek'. Door zich bij voorbaat schuldig te verklaren aan plagiaat, geeft Du Perron Ter Braak gelijk, maar niet zonder ironie.

Men kan hier nog een notitie aan toevoegen: in het nagelaten werk van Ter Braak bevindt zich een fragment van een roman, waarschijnlijk geschreven in 1939, die 'Het Plagiaat' heet. De hoofdpersoon en ikverteller is journalist. Een collega maakt hem attent op een geval van plagiaat op zijn eigen werk. Hij reageert met bewondering voor de plagiator en met minachting voor deze collega: 'klakkeloos overschrijven zonder bronvermelding ligt hem verre; hij is daarvoor niet origineel genoeg' (*Verzameld Werk 4*, p. 833) en aan 'de ontmaskering in de krant' denkt hij helemaal niet.

Bibliografie

- Angélie-Carter, Shelley. (2000). *Stolen Language? Plagiarism in Writing*, Harlow: Person Education.
- Boudier-Bakker, Ina. (1935). *Vrouw Jacob*, Amsterdam.
- Braak, Menno ter. (1949). 'Het Plagiaat', in: *Verzameld Werk .4*, Amsterdam.
- Braak, Menno ter. (1949). 'Jacoba van Beieren', in: *Verzameld Werk 5*, Amsterdam, p. 609ff.
- Braak, Menno ter en E. du Perron. (1965). *Briefwisseling 1930-1940*, deel III, Amsterdam.
- Edinga, Hans. (1970). *De vrouw achter De Klop op de Deur*, Apeldoorn.
- Perron, Edgar du. (1962). *Schandaal in Holland*, Amsterdam.
- Vestdijk, Simon. (1968). 'Over de historische roman', in: *Gallische facetten*, Den Haag.

Stille plunderslaars: Chinezen in de verhalen van Beb Vuyk Widjajanti Dharmowijono (Semarang)

De eerste indruk die we van anderen hebben is meest visueel bepaald - zoals ikzelf kortgeleden ervoer, toen ik bij de Dam uit de tram stapte. Een man kwam mij achterna en snauwde: 'Chink go back, OK?' Overigens was die man geen Nederlander maar waarschijnlijk een Turk. En hoe zag ik dat dan weer: natuurlijk aan zijn uiterlijk, het beste herkenningspunt en variabele bij uitstek om mensen in handzame vakjes te verdelen. Een Chinees heeft zwart sluiik haar, scheve oogjes en een gelige huid. Daar heb je het al. Een stap verder en je komt aan deze typebeschrijving: voorzichtig en doortrapt, in het kopen en verkopen veel slimmer en lozer dan de Joden, listig in de negotie, bedrieglijk in de koopmanschap, ijverig onder elkaar en in het bijzonder om de christenen het voordeel te benemen, ongemeen vaardig in de navigatie, grote ijveraars in spelen en dobbelen, beleefd in woorden, stemmig in gebaren, maar voor de rest ellendige duiveldienaars. Zo zijn de Chinezen in Batavia meer dan drie eeuwen geleden beschreven.¹ Geen bijster positief beeld, zoals u ziet.

Ik ben begonnen aan een onderzoek naar de beeldvorming van Chinezen in Indisch-Nederlandse romans en verhalen. De bedoeling is na te gaan welke ontwikkeling waar te nemen is in die beeldvorming, als er al een ontwikkeling is, en welke wisselwerking er bestaat tussen het beeld en de werkelijkheid. De aanleiding tot dit onderzoek vond ik in de werkelijkheid: in mei 1998 werden grote delen van Jakarta en Solo verwoest. Men sprak tevens van massale verkrachtingen. De meeste slachtoffers waren Indonesiërs van Chinese afkomst. Omdat zij in het eeuwenoude begrip 'karma' geloven - wat mensen overkomt wordt veroorzaakt door daden in vorige levens - vroegen zij zich enerzijds af wat er in het verleden was misdaan dat zij daarvoor op zo'n gruwelijke manier moesten boeten.

1 Frikus en Wouter Schouten, geciteerd in H. Niemeyer. (1996). *Calvinisme en koloniale stadscultuur, Batavia 1619-1725*. Verhandeling Vrije Universiteit. p. 80.

Anderzijds probeerden ze inzicht te krijgen in de achtergronden van de actuele gebeurtenissen om, als dat mogelijk was, een herhaling daarvan te voorkomen. In de maanden die op de rellen volgden werden er nogal wat boeken gepubliceerd over de vraag naar deze 'erfzonde'. De zoektocht naar de zondaars was weer begonnen, maar dat was niet de eerste keer. Bijna veertig jaar vóór de mei-rellen schreef Pramoedya Ananta Toer een boek over de Chinezen in Indonesië, waarin hij betoogt dat niet zij, maar de Nederlandse kolonisators de zondaars waren.² Een Indonesische onderzoeker, Adil Rakindo, zegt: 'Sommige politici spreken nog steeds over de Chinezen als 'liefelingskinderen' van de koloniale macht. De implicatie is hier dat, voor dat 'favoritisme', de Chinezen in Indonesië gestraft moeten worden.'³

Het is dat beeld met twee gezichten dat mij zo bezighoudt. Hoe worden die twee gezichten gereflecteerd in de literatuur, hoe worden de Chinezen in de Indisch-Nederlandse literatuur afgebeeld, als slachtoffers of als zondaars? Voor deze lezing heb ik de romans en verhalen van Beb Vuyk bekeken.⁴ Het was niet moeilijk daar de Chinezen uit te halen, want zo worden ze ook aangeduid, als Chinezen. Enkele hebben een naam gekregen, de meeste zijn naamloos, hoewel dat niet wil zeggen dat ze onbelangrijk zijn. Vrijwel alle Chinezen zijn handelaren die, zoals in *Het laatste huis van de wereld* de meest uiteenlopende zaken verkopen in hun toko's maar ook in 'de grote winkel', de KPM-boot⁵, die eens in de vier weken Namlea op het eiland Buru aandoet, die katoentjes uit Japan en toiletspiegels ruilen voor rotan en damar (hars) uit het binnenland, maar er is ook een Chinese medicijnmeester die een bod doet op de gal van een enorme slang, een meubelmaker die verslaafd is aan opium en iedere week om een klein voorschot komt smeken, en vele schoolkinderen met schelle stemmen.

2 Pramoedya Antanta Toer. (1996). *Hoakiau di Indonesia*, Jakarta: Garba Budaya. (Oorspronkelijke uitgave 1959.)

3 Adil Rakindo. (1975). 'Chinese in the Days of Colonial Indonesia', *Eastern Horizon*, 14 no. 3, p. 57-66.

4 Beb Vuyk. (1972). *Verzamelde werken*, Amsterdam: Querido.

5 KPM = Koninklijke Paketvaart Maatschappij.

Het contact tussen de ikpersoon in deze roman en de Chinezen is oppervlakkig. Er wordt met elkaar handel gedreven, er wordt zelfs met elkaar getennist, op Koninginnedag wordt er samen feest gevierd waarop 'iedereen die iets meer is dan een koelie of ketelkerel' is uitgenodigd en is er een dansi-dansi in de grote loods, maar verder gaat men niet. De ikfiguur telt haar vrienden niet onder de Chinezen. Dat betekent niet dat men helemaal langs elkaar heen leeft. Soms wordt er na het tennissen in het donker nog een sigaret gerookt in het tennishuisje en gepraat, want, zegt de ikfiguur, 'het is goed, wat van hun vreugden en zorgen te weten'. Dat dit niet helemaal voortkomt uit belangstelling blijkt wel meteen uit het vervolg van de zin, 'het breekt de eenzaamheid, waarin de Europeaan leeft als in een glazen bol'. Wie nog het dichtst bij een soort vriendschap komt is Liem Soe Thay in *Journal van een prauwreis*. De ikvertelster noemt hem een volmaakte gastheer bij wie zij en haar man zich volkomen thuis voelen, er is behaaglijkheid maar geen vriendschappelijke warmte als ze over hem vertelt.

De meeste contacten zijn die met de Chinese mannen. Vrouwen blijven op de achtergrond, ook in ruimtelijke zin, want '[Het is] voor eene Chineesche vrouw eene deugd wanneer men haar buitenshuis niet kent', vertelt A.G. de Bruin in zijn *Verslag over de Chineezzen ter Oostkust van Sumatra*.⁶

Toch komen juist de gevoeligste momenten voor in contacten met de Chinese vrouwen. Dan kun je zelfs van herkenning spreken, zoals in *Het laatste huis van de wereld*.

Maanden later ben ik bij een Chinese familie geweest, waar een kind gestorven was. Het was de enige zoon en de moeder had al vijf jaar geleden opgehouden kinderen te krijgen. Ze zat in de toko met het hoofd op de toonbank en snikte opstandig en onbeheerst, zoals ik zelf gesnikt zou hebben. Haar man schoof voorzichtig een arm onder haar hoofd en trok haar mee naar binnen, zoals mijn man mij meegenomen zou hebben.

6 A.G. de Bruin. (1918). *De Chineezzen ter Oostkust van Sumatra*, Leiden: Het Oostkust van Sumatra-Instituut. p. 21.

Onmiddellijk daarna doet de ikpersoon weer een stap achteruit, als ze vertelt dat het echtpaar naar China is gereisd om een zoon te kopen. Als ze zegt het kind hef te vinden en het prijst, reageert de schoonmoeder van de vrouw beleefd, maar, aldus de vertelster, 'haar ogen bleven hard'. Zijn het de vreemde gewoonten van de Chinezen, zoals het kopen van een zoon, die afstand scheppen? Bij de volmaakte gastheer, Liem Soe Thay, is het blijkbaar de traditie van het voetenbinden.

Ik sta op en ga naar de achtergallerij en maak een praatje met de vrouw.
Waarover kun je praten met een Chinese vrouw met kleine gebonden voeten?

Het is de wisseling tussen herkenning en vervreemding, tussen het naderbij komen en weer afstand nemen, die mij is opgevallen bij Beb Vuyk. Ook uit de beschrijving van het eten bij een Chinese bruiloft blijkt zowel waardering als afkeuring.

Er waren allerlei verrukkelijke soepen, haaievinnen en eetbare vogelnestjes, die naar bedorven gelatinepudding smaakten, gebraden visseningewanden en tien jaar oude eieren, lichtbruin, een beetje sterk van smaak en met een donkere kern als niertjes.

Nog fijner is de beschrijving van Liem Soe Thay waar de ikfiguur en haar man na een prauwreis bescherming vinden tegen de hevige regen, baden en het avondmaal nuttigen.

Hij is een kleine Chinees, met een grof slordig hemd in een te wijde broek, maar een volmaakte gastheer.

Een andere Chinees die met naam genoemd wordt en van wie in *Het hout van Bara* een mooi portret wordt getekend is Teng An. Hij is handelaar op Way Batu, een van de eilanden in de Molukken. Hij heeft een prauw die hij uitleent of verhuurt aan de regent en aan andere handelaren. Hajo en Eli Hilligens doen zaken met hem. In die periode krijgt Eli ruzie met de gezaghebber, wat heel lastig is, want een gezaghebber in de Molukken heeft meer macht dan een Gouverneur op Java. Beb Vuyk heeft dit ook

werkelijk meegemaakt.⁷ De bestuursambtenaar liet de handelaren weten dat hij liever niet zag dat zij zaken met hen deden, en 'in die tijd was een dergelijke wenk van het bestuur een bevel'. Maar dat was het blijkbaar niet voor Teng An. Als de gezaghebber in een dronken woedebui Teng An in zijn toko vraagt waarom hij nog steeds zaken doet met de Hilligens, zegt deze: 'Mijn grootvader deed zaken met de grootvader van de toean, mijn vader deed zaken met zijn vader, zou ik geen zaken met de zoon mogen doen?' Blijkbaar had de al eerder geciteerde archivaris van het Oostkust van Sumatra-Instituut, A.G. de Bruin, gelijk toen hij opmerkte dat de Chinezen geen volk voor bureaucraten zijn, en dat 'kruiperige onderdanigheid niet bepaald een eigenschap [is], die ze in den loop der eeuwen ontwikkeld hebben. Een Chinees erkent gezag, doch niet speciaal den drager van het gezag. Dat is in zijne oogen per slot van rekening een mensch als ieder ander'.⁸

Beb Vuyk veroordeelt niet. Ze is vooral een observeerder die het aan de lezer overlaat daar een oordeel over te vellen. Zo vertelt ze over hoe er zaken worden gedaan tussen de Chinezen en de lokale bevolking op het eiland Buru, in *Het laatste huis van de wereld*. Ze trekt niet duidelijk partij, en toch laat ze op een subtiële manier weten aan welke kant ze staat. Ze vertelt hoe de Alfoer vroeger zijn eigen leven leefde, jagend op herten en varkens. Maar nu zijn zijn verlangens en behoeften toegenomen. De rode lendenlap en wat zout zijn niet meer genoeg, hij wil petroleum, zeep, suiker en koffie en katoentjes van Japan. Dus moet hij werken, terwijl hij niet gewend is iets op een bepaalde dag te doen. Hij is een vrij mens en werkt alleen als hij daar zin in heeft. Maar dan is er de Chinees, die steeds aandringt op betaling, hem opzoekt in de kampong en hem achtervolgt op de plaatsen waar hij sago klopt in het bos. De Alfoeren zijn begonnen kayuputih te stoken, ze bouwden zelf de ovens en het primitieve destilleertoestel, maar voor het koellichaam bezaten ze geen geld en de Chinees heeft hun die op voorschot geleverd voor hon-

7 Zie 'De vervulling en de terugkeer' in Beb Vuyk. *Verzamelde werken*.

8 A.G. de Bruin. (1918). *De Chineezzen ter Oostkust van Sumatra*, Leiden: Het Oostkust van Sumatra-Instituut. p. 15.

derd flessen kayuputiholie.⁹ Ongeveer hetzelfde gebeurt met de inwoners van Kajili en de Boegis, die voorschotten kregen van de Chinezen en zorgeloos als een volk dat nooit zorgen gekend had, onbekommerd en gedachteloos als kinderen, iedere maand vele guldens boven de waarde van de binnengebrachte olie spendeerden. En 'zo werd het oordeel langzaam aan hen voltrokken, raakten zij hun ketels kwijt, vervielen hun huizen en verpauperden hun kinderen'.

Stille plunderaars, die Chinezen? Zijn dat dus de zondaars?

De Chinezen waren voor de ikvertelster en haar man behalve handelspartners ook concurrenten, en toch stelt zij hen niet voor als de enige schuldigen, bewust als ze zich ervan is dat de slechte arbeidsverhoudingen die bestaan op Buru in stand worden gehouden door het volk zelf.

Bij ons lopen zij weg, iedere boot moeten wij nieuwe mensen uit Ambon laten halen voor aanvulling, want iedere maand gaat ons volk van ons naar de Chinees over. Een man die bijna een jaar bij ons gewerkt heeft, komt ontslag vragen en we informeren waarom hij weg wil. Zijn antwoord is typerend voor de mentaliteit van dit volk: 'Bajaran bagoes, makanan moerah, tetapi terlaloe keras.' - De betaling is prachtig, het eten goedkoop, maar de verordeningen zijn te lastig. En zoals deze man denken de meesten er over. Zelden houden wij de mensen langer dan een jaar, ze hebben dan genoeg overgespaard om naar Boeton terug te gaan of te weinig geld in voorschot gekregen en dan lokt de Chinees.

De wraak wordt opgekropt tot de droge tijd. Dan wordt een schijnbaar achteloos weggeworpen sigaretteneindje met opzet op de juiste plaats gemikt. Na nachten rood van het vuur dat over de vlakke rent en hectaren blad verwoest kan er tien maanden niet gestookt worden en kunnen de mensen tien maanden niet werken. Dat houdt in dat ze tien maanden lang ontheven moeten worden van de verplichting als schuldslaaf of pandeling - iemand die zijn schuld aflost met arbeid - te werken.

9 'Kayuputiholie' (kajoepoetiholie) is een etherische olie die door stoking uit de takken en bladeren van de kajapoetboom (*Melaleuca leucadendron*) wordt bereid.

Ik had het daarnet over de Chinese vrouwen in de verhalen van Beb Vuyk. Hoe afstandelijk ze ook over de Chinezen schrijft en hoe weinig contact de ikfiguur in haar romans en verhalen ook heeft met de vrouwen, het zijn juist de Chinese vrouwen met wie zij zich als in een flits identificeert.

In *Ngawang* heet de ikfiguur Ernie. Ernie's moeder, een Javaanse, woont in een oud huis in het dorp Ngawang even buiten Sukabumi in West-Java. Het is 8 maart 1942, en Ernie hoort op de radio een stem die zegt: 'Ik draag u op om de strijd thans te staken [...]'. In haar verlangen om meer te weten over de situatie loopt Ernie het pad af van het huis naar de grote weg om te telefoneren in een grote Chinese toko ongeveer dertig meter verderop.

Nog voor ze de weg had bereikt hoorde zij ze al. Niet hun stemmen, alleen maar hun bewegingen, die een geluid maakten als van water dat langs stenen spoelt. Hoewel ze niet wist wat het was, ging ze toch langzamer lopen. Ergens moest een dijkje lekken, het pad was glibberig, ze gleed tweemaal uit in de modder voordat ze boven was. Toen kon ze de weg zien diep beneden haar en daarop een duizendkoppige menigte, die zwiingend in de richting van de Chinese winkel trok. Het was heel donker boven, maar op de weg viel licht uit de Chinese toko waarvan de deur en één luik geopend waren. Ze hurkte neer, dicht tegen een pisangstam gedrukt, en keek. De mensenstroom ging dwars door het huis, van voren naar binnen en van achteren er weer uit, ze sleurden de winkel leeg. Iedereen nam wat mee, blikjes en flessen en losse dingen als rijst en suiker, die de vrouwen in hun slendangs stortten. Stil, donker en onafgebroken vloeiden de mensen het huis binnen. De Chinese eigenaar stond bij de deur met een klein meisje op zijn arm. Niemand zei wat tegen hem en hij zei ook niets. Hij verweerde zich niet en hij protesteerde niet; het leek alsof het niet zijn bezit was dat ze wegsleepten. De Chinese vrouw zat op een stoel, ze was zwanger en hield haar handen over haar dikke buik gevouwen. Twee kleine jongens stonden naast haar met verbaasde gezichtjes. Een oude man haakte de koperen weegschaal los en een halfwas meisje nam de gewichten. Nu stond een andere man vlak voor de Chinese vrouw. Hij hield zijn schouders iets gebogen en zijn handen samengevouwen, zoals de beleefdheid eiste. Hoewel

Ernie vanaf die afstand niets kon zien was ze zeker dat hij 'Ma'af', neemt u mij niet kwalijk, zei. Dadelijk daarop stond de vrouw op en deed enkele stappen naar binnen. De man nam de stoel waarop ze gezeten had en droeg die weg.

Ook de luiken, deuren en dakpannen worden weggehaald, steeds in stilte. Dan spoelt de vloed in de volgende Chinese toko naar binnen.

Later hoorde Ernie het volledige bericht van de capitulatie door de radio, maar dat schokte haar niet meer. 'Zoals ik daarnet naar die toko gekeken heb, zo kijk ik nu naar mijzelf', dacht ze. En als ze naar zichzelf keek zag ze het gedesinteresseerde en onbewogen gezicht van de Chinese vrouw voor zich.

Hier moet ik even een kanttekening bij plaatsen: in de meeste gevallen schijnen het Nederlandse troepen geweest te zijn die, terwijl zij zich terugtrokken, de deuren intrapten van de Chinese toko's die de eigenaars onbeheerd achtergelaten hadden, en daar ingeblikt voedsel en alcoholische dranken uit haalden. De rest werd weggehaald door de bevolking, die in die tijd in de grootste armoede leefde.¹⁰

In het verhalend proza van Beb Vuyk worden de Chinezen afgebeeld als stille plundersaars van de bevolking, maar ook als slachtoffers van stille plundersaars. De twee gezichten zijn hier duidelijk zichtbaar, hoewel Beb Vuyk zich ver houdt van veroordeling, zowel van de ene, als van de andere partij. Zij gebruikt geen van de woorden in de beschrijvingen van de Chinezen zoals die eeuwen geleden door Frikius en Wouter Schouten werden opgetekend, maar toch roept het verhaal dat ze in alle neutraliteit vertelt over de Chinezen in *Het laatste huis van de wereld* het beeld op van dezelfde doortrapte, listige, bedrieglijke mensen. Helpt het dan nog dat iemand als Wertheim zegt dat in een overwegend agrarisch, onderontwikkeld land beroepshandel noodzakelijkerwijze trekken moet aannemen, die in sterke mate een parasitaire indruk maken?¹¹ Hetzelfde beeld is behouden. Of was dat eerste beeld juist en zijn de Chinezen sindsdien niet veranderd?

10 Siau Giok Tjhan. (1981). *Lima jaman: Perwujudan integrasi wajar*, Jakarta: Yayasan Teratai. p. 66.

11 W.F. Wertheim. (1978). *Indonesië: Van vorstenrijk tot neo-kolonie*, Meppel: Boon. p. 160.

Over interpretatie van Lucebert. Tussen woord en beeld: 'Visser van ma yuan' als ekfrasis

Jette Skovbjerg (Kopenhagen)

In de jaren zestig is er over de 'juiste' interpretatie¹ van Luceberts gedicht *Visser van ma yuan* een discussie gevoerd. Bij deze discussie kwam naar voren, dat een schilderij van de 13de-eeuwse Chinese schilder Ma Yuan een belangrijke bron van inspiratie voor het gedicht is geweest. Ik zal hierna de genoemde discussie tussen de twee closereaders Watering en Walrecht beknopt weergeven. Daarbij wil ik proberen te laten zien, hoe de interpretatie van het gedicht wordt beïnvloed als men het opvat als een ekfrasis of beeldgedicht en het schilderij erbij denkt als men het gedicht leest. Ik zal verder proberen te schetsen, hoe enkele van de plastische eigenschappen van het schilderij in de dichterlijke taal van het gedicht zijn omgezet.

De tekst van het gedicht luidt:

Visser van ma yuan

onder wolken vogels varen
 onder golven vliegen vissen
 maar daartussen rust de visser

golven worden hoge wolken
 wolken worden hoge golven
 maar intussen rust de visser

1 Genoemde discussie wordt door Hugo Brems getypeerd als een discussie over 'wie nu 'eigenlijk' gelijk had, anders gezegd, waar het gedicht 'eigenlijk' over ging' (Hugo Brems. (1991). *De dichter is een koe*, Amsterdam. p. 123-124).

De 'juiste' interpretatie

Visser van ma yuan is in 1953² verschenen en werd tien jaar later onder de loep genomen in het literaire tijdschrift *Merlijn*³. In het artikel 'Sectie op een visser' geeft C.W. van de Watering een nauwkeurige analyse van het gedicht en geeft er vervolgens een interpretatie van.

Waterings interpretatie werd in het volgende nummer van *Merlijn*⁴ weerlegd in het artikel 'Vivisectie op een visser' door Aldert Walrecht. De discussie werd later uitgebreid toen Aldert Walrecht in 1968 en in 1969 in *Ons Erfdeel*⁵ *Visser van ma yuan* ter sprake bracht en daar onder andere vertelt in wat voor relatie Lucebert zelf tot het gedicht staat.

Watering en het schilderij

Al in zijn eerste artikel in *Merlijn* noemde Watering het schilderij van de Chinese schilder Ma Yuan. Hij heeft er een reproductie van in *Larousse* gevonden en beschrijft het in het genoemde artikel als volgt: 'een [...] schildering op zijde, voorstellende [...] een eenzame visser in een klein bootje, waaromheen enkele golvende lijntjes in een overigens niet 'ingevulde' ruimte [...]'.⁶

Wat de relatie tussen het gedicht en dit schilderij betreft, is Watering vervolgens heel gedicideerd: '[...] de overeenkomst laat geen enkele twijfel over, de eerste strofe is een weergave in woorden van deze schildering.' (p. 30).

Watering ziet dus alleen een overeenkomst tussen het schilderij en de éérste strofe van het gedicht, die hij als een weergave ervan ziet. De

2 *Visser van ma yuan* verscheen in juli 1953 in het literaire tijdschrift *Maatstaf* (no. 4) en vervolgens in november 1953 in Luceberts vierde dichtbundel *Van de afgrond en de luchtmens*.

3 *Merlijn* no. 3, maart 1963.

4 *Merlijn* no. 4, mei 1963.

5 *Ons Erfdeel*, december 1968 en juni 1969.

tweede strofe ziet hij vervolgens als een anekdote, een klein verhaal over een gebeuren, dat verder niets met het schilderij te maken heeft. Integendeel, zou je kunnen zeggen, want Watering vindt, dat terwijl de eerste strofe ons een rustig beeld van een visser in zijn bootje laat zien dat heel veel op het dertiende-eeuwse schilderij lijkt, de tweede strofe het eindresultaat is van een heel eigentijds gebeuren: in strofe twee wordt alles door de atoombom omgegooid, en de visser rust in die situatie alleen, omdat hij dood is. De rust van de visser in strofe twee zou dus als de eeuwige rust gelezen moeten worden.

In de lezing van Watering wordt het schilderij dus alleen maar als inspiratiebron voor Lucebert beschouwd.

Walrecht en het schilderij

Aldert Walrecht ziet daarentegen het gedicht helemaal als een transpositie van het schilderij. Walrecht heeft er een betere reproductie van gevonden, een kleurenreproductie waar men niet alleen een visser in zijn boot ziet, maar waarin de achtergrond ook een actieve rol speelt.

Volgens Walrecht zit hier de scherp getekende of geschilderde visser op een zeer levendige achtergrond - met een fond van allerlei nuances en daarboven nog v-vormige en horizontale streepjes, die de horizon vervagen en de golven en de wolken in elkaar laten overlopen. De levendige kleuren en streepjes hebben volgens Walrecht het effect, dat de achtergrond begint te bewegen, als je naar de visser in de voorgrond kijkt. Walrecht concludeert daarna: 'Het gedicht is niet zozeer een reproductie in woorden van het schilderij, als wel een weergave van het spel waartoe de kijker door het schilderij wordt verleid. De beweging in het gedicht wordt veroorzaakt door wisselingen in het perspectief van de kijker, waarbij de visser als het vaste punt genomen wordt.' (p. 37).

In een later artikel van 1969 concludeert Walrecht verder, dat Lucebert in *Visser van ma yuan* de theorie van de klassieke Chinese schilderkunst in een Nederlands gedicht heeft weergegeven, waaronder de eis om met een

zogenaamd bewegelijk perspectief te werken, waar achter elkaar staande dingen boven elkaar worden geplaatst als op een plattegrond.

Deze stelling van Walrecht is voor mij de aanleiding geweest om het gedicht nader te bestuderen uitgaande van de volgende vragen: Wat moet men zich eigenlijk voorstellen bij een bewegelijk perspectief in een gedicht? Hoe moet men dit gedichtje lezen om het als een weergave van de ervaring van een bewegelijk perspectief te kunnen begrijpen? En in welk opzicht verschilt een zodanige manier van lezen van Waterings manier van lezen?

De twee manieren van lezen verschillen voor zover ik het zie vooral in het besef van de tijd van het gedicht en in het besef van de tegenstelling tussen de beweging en de rust, tussen het dynamische en het statische in het gedicht.

De tijd

Watering leest het gedicht als een klein verhaal dat in twee 'plaatjes' of situaties verteld wordt. Op het eerste plaatje respectievelijk in de eerste strofe zien wij een visser die rustig in zijn bootje zit te hengelen, terwijl de vogels boven en de vissen beneden heen en weer gaan.

Als hij vervolgens strofe twee leest, gaat hij er impliciet van uit dat wij nu een veranderde situatie zien, een situatie die een verdere ontwikkeling van de eerste moet zijn. Uitgaande dus van de veronderstelling dat de twee strofes twee verschillende stadia van een ontwikkeling representeren probeert Watering zich een voorstelling van te maken wat er in strofe twee gebeurd is - hij probeert zich met andere woorden een voorstelling van de ontwikkeling te maken die van de situatie in strofe één naar de situatie in strofe twee zou kunnen voeren.

Dat Watering er impliciet van uitgaat, dat het gedicht een verhaal is, dat in de tijd verloopt, is in geen enkel opzicht merkwaardig. Dat is eigenlijk een voor de hand liggende manier om een tekst te lezen - de taal is aan de tijd gebonden, met de taal moet je ergens beginnen en ergens weer ophouden, je kunt geen talige mededeling van enige complexiteit in één

nú doen. De veronderstelling dus dat wat er gezegd wordt ook aan de tijd gebonden is, ligt heel dichtbij, afhankelijk natuurlijk van de grammaticale tijden en andere tijdsbepalingen in de betreffende tekst. Een plastisch kunstwerk, een schilderij is echter niet op dezelfde manier aan de tijd gebonden, het heeft geen 'grammaticale tijden' en het begint en het eindigt niet, het bestaat gewoon.

Wat gebeurt er met de tijd als je het gedicht als één plaatje probeert te lezen, of eerder als een weergave van de wisselingen in het perspectief van degene die naar het schilderij kijkt?

Als men de twee strofes als twee afwisselende visies of manieren van kijken naar hetzelfde schilderij leest, komt het besef van de tijd met een begin en een einde op losse schroeven te staan. Wat er in de twee strofes gebeurt, moet je als gelijktijdig beschouwen - of bijna gelijktijdig. Deze gelijktijdigheid is nauw verbonden met het feit, dat er eigenlijk niets gebeurt: het schilderij is er gewoon, de bewegingen op de achtergrond van het plaatje zijn illusies, veroorzaakt door de verschuiving in het perspectief van de kijker. Wat er dus wel beweegt, zijn de ogen van de kijker als hij van perspectief wisselt, die beweging duurt misschien wel even, maar het tijdsverschil tussen de verschillende instellingen van het oog is toch miniem en het houdt geen ontwikkeling in.

Maar hoe verschuift het perspectief in de taal, als je dus niet naar het schilderij kijkt, maar het gedicht leest? En met welke middelen wordt het natuurlijke tijdsverschil in de taal tegengewerkt om een illusie van gelijktijdigheid voort te brengen? Door het natuurlijke tijdsverschil in een talig kunstwerk is het immers nodig, dat je eerst strofe één leest en daarna strofe twee, hoe zou je dan een gelijktijdigheid kunnen zien in de twee strofes?

Het bewegelijke perspectief

In strofe één kunnen wij als Watering een rustige scène zien: een visser zit in alle rust in een ogenschijnlijk natuurlijke omgeving voor een visser: golven, vissen, wolken, vogels. Het woord 'maar' geeft een tegenstelling aan, die je als een tegenstelling kan beschouwen tussen de beweging en

de rust die op inhoudelijk niveau wordt aangegeven (tussen varen, vliegen en rust), maar ook als een tegenstelling in de plaatsbepaling: de vogels en de vissen zijn respectievelijk onder de wolken en de golven, de visser bevindt zich daartussen.

Zou je hier in strofe één al van een 'perspectief' of van enige 'verschuiving' kunnen spreken? Als je de strofe als een beschrijving van de situatie op het schilderij leest, zou je kunnen zeggen, dat er een lichte onrust heerst, die je als een talige weergave van een beginnende verschuiving in het perspectief zou kunnen zien. Deze onrust ligt in de werkwoorden varen en vliegen, die een beetje merkwaardig aandoen. Vogels die varen - dat zou je metaforisch kunnen lezen: zij vliegen in de lucht op dezelfde manier als boten op water varen. Maar vissen die vliegen, dat doet echter merkwaardiger aan - niet helemaal onmogelijk, maar in samenstelling met de varende vogels, lijkt het hier alsof er een beginnende omkering aan de gang is, een omkering, die zich in de tweede strofe zal voltrekken. Deze beginnende omkering die op het inhoudelijke niveau van de taal plaatsvindt, zou je dus kunnen zien als een beginnende verschuiving van de vaste focus op de visser, een beginnende illusie van een beweging in de achtergrond.

In strofe twee zijn de bewegingen rond de visser helemaal niet natuurlijk of gewoon te noemen, zee en hemel lijken van plaats te wisselen, de wereld wordt omgekeerd, niets lijkt meer op zijn plaats. Op inhoudelijk niveau zou je hier kunnen zeggen, dat deze gebeurtenissen zich op de voorgrond dringen, zij trekken de aandacht van de lezer naar zich toe, op dezelfde manier als de bewegende achtergrond van het schilderij de kijker dwingt tot een wisseling van focus.

Als de achtergrond zo naar voren verschuift, is ook te verwachten, dat de visser zich terugtrekt. Deze terugtrekking zou je dan in het woord 'intussen' kunnen lezen. Terwijl alles beweegt, rust de visser, hij - de figuur, het beeld van de visser - dringt zich dus niet op, maar wacht af. Als je de rust van de visser hier als een soort afwachting leest, lijkt het gedicht hierbij afgerond - en je kunt weer met strofe één beginnen. Zijn afwachtende toestand is dus niet definitief te noemen - als men 'intussen' hier én als een plaatsbepaling én als een tijdsbepaling ziet,

betekent 'intussen' dus dat de visser er tegelijkertijd is en er weer terugkomt - hij moet dus daar zijn en daar niet zijn. Het gedicht eindigt niet, of het begint weer als het perspectief wisselt, maar dat is alles. Er is hier dus geen echt begin en geen echt einde, alleen maar twee verschillende posities, die door elkaar worden bepaald: strofe één wijst naar de gebeurtenissen in strofe twee door zijn beginnende omkering van de werkwoorden, en strofe twee eindigt met een afwachting.

Statische/dynamische tegenstelling

Terwijl het tijdsverloop voor Watering een impliciete veronderstelling is, speelt de tegenstelling tussen beweging en rust heel expliciet een zeer belangrijke rol in diens lezing van het gedicht. Deze tegenstelling is grammaticaal door het woord 'maar' aangegeven, maar ook inhoudelijk in de tegenstelling tussen de beweging en de rust van de werkwoorden. Watering noemt het een dynamisch/statische tegenstelling.

Watering vindt in zijn lezing van het gedicht, dat de tegenstelling die al in strofe één aanwezig is, in strofe twee té groot wordt, in ieder geval voor een natuurlijke verklaring, en het is op basis hiervan, dat hij de conclusie trekt, dat de visser dood moet zijn.

Als je het gedicht als een weergave van een kijkervaring wil zien, moet deze tegenstelling anders uitgelegd worden dan Watering doet. In beide strofes zijn rust en beweging aanwezig, verbonden met een maar. In de eerste strofe overheerst de rust, de beweging is er bijna een deel van; in strofe twee overheerst de beweging, terwijl de rust als het ware rustig afwacht. Geen van de twee verdringt de ander, de tegenstelling die door 'maar' wordt aangegeven, houdt dus eerder die twee in een soort evenwicht. In de kijkervaring moet het dus zo zijn, dat de rustige focus van de visser een voorwaarde is voor de beweging, die geen echte beweging is, maar een illusie, terwijl de illusoire beweging van de achtergrond 'de rust' van de visser onderstreept, zonder beweging zou hij misschien alleen maar visser zijn en geen rustige visser.

Conclusie

Visser van ma yuan lijkt bij de eerste aanblik geen typisch Lucebertgedicht: het is een heel kort gedicht en blijkbaar van een heel eenvoudige structuur. Het gedicht is echter in meerdere opzichten wel typisch: het is een gedicht waarin tegenstellingen en onverenigbaarheden gelijktijdig worden weergegeven, en het is ook een gedicht dat raadselachtig aandoet als men het op een referentiële manier probeert te lezen.

Lucebert is door een schilderij geïnspireerd en hij heeft de bijzondere werking van het schilderij in woorden weten weer te geven. Dat betekent echter niet, dat het gedicht zomaar over het schilderij gaat.

Volgens Lucebert zelf gaat het gedicht over een heel letterlijke rust, over de halfslaap van een visser die in zijn droom de wereld om en omkeert. Dat lijkt mij een mooie interpretatie, maar je zou hem heel makkelijk kunnen uitbreiden. Het gedicht geeft aan de hand van het schilderij een drempelsituatie weer: tussen waken en dromen, tussen beweging en rust, tussen boven en beneden, tussen buiten en binnen. Een drempelsituatie heeft trekken die typische kenmerken zijn van een schilderij of plastisch kunstwerk: de tijd lijkt daarin stil te staan en tegenstellingen die gelijktijdig aanwezig zijn houden elkaar in evenwicht - het gedicht staat dus zelf op een drempel: tussen woord en beeld.

Bibliografie

Walrecht, Aldert. (1972). *Lucebert. Visser van ma yuan*. (Moderne literatuur Nederlands, deel 4), Zutphen. (De publicatie geeft de discussies over 'Visser van ma yuan' weer door herdrukte en/of samengevatte artikelen.)

De zwaan en de boogschutter of de niet te kortwieken verbeelding

Sonja Vanderlinden en Valérie Staïesse¹ (Louvain-la-Neuve)

Deel I

Netwerk, doolhof, labyrint, puzzel, mozaïek en geheim zijn woorden die steeds weer terugkeren in de secundaire literatuur over Hella S. Haasse, die overigens zelf haar *Zelfportret* als een 'legkaart' (1954) voorstelde en, reeds in 1950, op zoek was naar haar 'verborgen bron'. Net als Penelope spint zij het web van haar identiteit door haar hele literaire oeuvre heen, dat in al zijn verscheidenheid (fictieve maar ook historische romans en beschouwend werk) op de wip zit tussen autobiografie en fictie, werkelijkheid en verbeelding.

Dit laatste is bijzonder waar in *Zwanen schieten* (1997)², dat sommigen als autofictie, anderen als autobiografische essayistiek beschouwen. Het gaat in ieder geval om een mengtekst, een soort collage van duidelijk autobiografische feiten (soms afkomstig uit brieven of nagelaten papieren), beschouwende delen, citaten, fictieve verhalen enz. Een typisch postmodern boek met een versnipperde structuur, met allemaal 'petites histoires' (J.M. Lyotard) die een fragmentarische interpretatie geven van een stukje werkelijkheid, terwijl de samenhang, de definitieve betekenis, uitblijft.

Toch is *Zwanen schieten* meer dan een juxtapositie van fragmenten door een blanco van elkaar gescheiden. Er werd door de auteur een structuur aangebracht in drie genummerde delen, voorafgegaan door een cursief gedrukte proloog (p. 7-15). Die bevat nagenoeg alle 'métaphores obsédantes' (Ch. Mauron) die in het boek terugkeren en verwoordt de literatuuropvatting van Hella S. Haasse; een sleutel dus tot het boek en

1 Het eerste deel van deze bijdrage is van de hand van S. Vanderlinden, het tweede is geschreven door V. Staïesse. Er is uiteraard overleg gepleegd.

2 De gebruikte uitgave is de volgende: Haasse, H.S. (1997). *Zwanen schieten*, Amsterdam: Querido.

zelfs 'een handleiding bij het lezen van Haasses imposante oeuvre', zoals T. Anbeek in verband met *Zwanen schieten* schrijft.³ Deel 1 (p. 17-66) is een autobiografie, waarin de ik duidelijk overeenkomt met de auteur. Deel 2 (p. 67-111) is een ingebed fictief hijverhaal over de negentienjarige Australiër Jason. Deel 3 (p. 113-128), opnieuw in de ikvorm, sluit in dat opzicht aan bij deel 1 maar ook bij deel 2, waarvan de verteller de ik blijkt te zijn, en bij de proloog. Een soort conclusie dus, maar wel te verstaan een open einde, zoals dat gebruikelijk is in een postmoderne tekst. Al blijkt de structuur cyclisch (het einde sluit immers duidelijk aan bij het begin), toch worden er geen oplossingen aangereikt; het geheim blijft bestaan, de mysterieuze samenhang wordt niet uitgesproken. 'Vraag het mij niet.' zijn de laatste woorden van het boek.

De samenhang wordt wel gesuggereerd door middel van beelden en metaforen. Zij weven de stukjes aan elkaar. Zij vormen de draad van het verhaal.

De belangrijkste metafoor is die van de zwaan. Ze is aanwezig in de titel en op de kaft, waarop een illustratie prijkt uit *La Galerie des Oiseaux* (Parijs, 1825), met name *Le Cygne noir* van M.P. Oudart. Bovendien 'vliegt de zwaan in talloze gedaanten door het boek'⁴, zoals Elsbeth Etty het op elegante wijze uitdrukt.

Laten we het spoor van de zwanen in dit labyrint volgen. De openingsbeelden, die het hele verhaal op gang brengen, staan in de proloog te lezen. De schrijfster is op weg naar een lezingendag in Leiden en ziet door het raam van de trein, ergens tussen Chantilly en Creil, een boogschutter oefenen. Wat haar opvalt, is 'die intense concentratie in houding en handeling' (p. 8). 'De boogschutter leek mij de belichaming van iets dat mij aanging' schrijft ze op p. 8. Verder, tussen Den Haag en Leiden ziet zij, alweer door het venster, 'een dode zwaan, de wijdgespreide vlerken met bloed bevekt' (p. 9). Ook dat beeld grijpt haar aan en ze legt een verband tussen de pijl op de boog van de schutter en die dode zwaan.

3 Anbeek, T. (1998). 'Al of niet autobiografisch schrijven. Kroniek van het proza', in: *Neerlandica extra muros*, XXXVI, 3, oktober. p. 43.

4 Etty, E. (1999). Dames gaan voor. Nieuwe Nederlandse schrijfsters van Hella Haasse tot Connie Palmen, Amsterdam: de Bijenkorf. p. 87.

Aan dat beeld wordt helemaal op het einde van het boek herinnerd. 'Onverklaarbaar blijft de conjunctie tussen de boogschutter in het Woud van Halatte en de getroffen zwaan vijfhonderd kilometer verder in een weiland tussen Den Haag en Leiden.' (p. 127-128)

Die twee beelden en het raadselachtige verband tussen beide zijn de aanzet tot een reeks teksten waarin heel wat zwanen rondvliegen.

Eerst zijn er de twee Australische meisjes, de gezusters Swanson - let op de naam -; ze stappen in Brussel in, met de bedoeling tot Rotterdam door te reizen en vandaar per boot de Rijn af te zakken naar het Zwarte Woud om er Neuschwanstein te bezoeken, het kasteel van de krankzinnige Zwanenkoning Ludwig II van Beieren. Die vorst was, zoals bekend, zozeer bezeten door de legende van Lohengrin, de zwaanridder, dat de zwaan zijn embleem werd, duizendvoudig herhaald op muren, tapijten, behangsels enz. van zijn slot.

Ook in sprookjes van H.C. Andersen spelen de zwanen een rol; Haasse herinnert zich *Het Lelijke Jonge Eendje*, dat eigenlijk een zwaan was en *De Wilde Zwanen*, die eigenlijk omgetoverde prinses waren. 'Lohengrin lijkt de mannelijke tegenhanger van de zwanenjonkvrouw uit talloze volksverhalen' merkt zij verder op (p. 13) en ze citeert 'de drie zwanenjonkvrouwen' (Valkyrien genoemd) 'in de IJslandse versie van het Wielandslied' (p. 13). Ook de Griekse mythologie kent een beroemde zwaan, met name Zeus die de gedaante van een zwaan aanneemt om Leda te verleiden en Helena, de mooie heldin van de Trojaanse oorlog, bij haar te verwekken.

Haasse verwijst in haar proloog voorts naar G. Bachelard die in zijn *L'eau et les rêves* een erotische betekenis toekent aan de zwaan: hij zou symbool staan voor de seksuele begeerte. Ook de *Dictionnaire des Symboles* heeft zij geraadpleegd; daarin wordt aandacht geschonken aan de dubbelzinnigheid van het beeld, symbool zowel van het licht als van de duisternis, het occulte. De blankheid van de zwaan kan zowel solair en mannelijk als lunair en vrouwelijk zijn. Of ook beide ineen: dan wordt de zwaan androgyn. 'Als zodanig bezit het zwanensymbool een uitzonderlijk sterke, geheimzinnige, sacrale lading.' (p. 14)

De auteur besluit haar korte inventaris van het zwanenmotief met de zonnegod Apollo, 'tot wiens attributen zowel de zwaan als de boog behoren' (p. 14), zodat we weer bij het aanvangsbeeld terecht komen: zwaan en boogschutter. Pijl, vleugels, vogel. 'Hoe het beeld van de

boogschutter te rijmen met dat van de zwaan?’ (p. 14) en wat dit alles met Apollo te maken heeft, dit is de kernvraag van het boek, de stelling die ontwikkeld zal moeten worden. De schrijfster - en de lezer met haar - stelt zich tot doel mee te varen met de zwanen, hun sporen te volgen, ook als die nergens toe leiden en doodlopen in een doolhof. Tot zover de proloog.

Alle zwanen opsommen die in dit boek voorkomen is in dit bestek onbegonnen werk. Ze vallen min of meer in twee categorieën onder te verdelen:

- zwanen die deel uitmaken van de persoonlijke levensgeschiedenis van hetzij de ikfiguur (of haar familie), hetzij de gefingeerde hijfiguur (Jason);
- culturele zwanen uit de mythologie, de godsdienst of de wijsbegeerte, de muziek, de literatuur, de geschiedenis.

Het zij meteen opgemerkt dat de twee soorten elkaar als het ware bevruchten in het proces van betekenisgeving en dat de tekst op die wijze voortdurend in intertekstueel verband gelezen moet worden. Hij zit dan ook vol met spiegelingen zowel op het niveau van de actie als op dat van de personages.

De eerste zwaan die wij in het begin van het autobiografische deel 1 ontmoeten staat gegraveerd op de voorste zilveren schijf van het balboekje dat de grootmoeder van de ikfiguur aan moederskant heeft toebehoord. Deze curiositeit is verbonden met het geheimzinnige familieverleden en in het bijzonder met de bijna mythische figuur van Ma die tegelijk een ‘frivole vrouw-van-de-wereld’ en een ‘hardvochtige opvoedster’ (p. 20) lijkt te zijn geweest. Naar aanleiding van dat balboekje waarop ook jaartallen vermeld staan, begeeft de ikfiguur zich ‘op de wegen der verbeelding’, vooral met betrekking tot de aanvankelijk buitenechtelijke verhouding tussen Ma en Vader, toen nog student in de letteren. De zoektocht in het familieverleden is op gang gebracht en de vragen zijn legio. De lezer verneemt er, onder vele andere dingen, dat de moeder van die grootmoeder een achternaam droeg die over het algemeen als joods wordt beschouwd, terwijl er aan vaderskant aangetrouwde familieleden uit Hongarije voorkwamen. - Merken we terloops op dat, in dit boek vol spiegelbeelden (ook een postmodernistisch kenmerk) het joodse element

weerklinkt in de figuur van Esther uit deel 3 en het Hongaarse in Tamás uit deel 2, niet toevallig in verband met migratie en zoektocht. -

De tweede zwaan siert de ivoren knop van de elegante wandelstok van Va (p. 32), een 'feiner Herr'. Let wel, dit 'zwaantje van ivoor' (p. 34) komt voor in een in 1953 door Haasse geschreven verhaal dat in deze tekst ingelast is; het behoort dus tot de verbeelding. Die 'wandelstok met ivoren zwaan' komt ook in het Jason-verhaal voor (p. 77) in verband met diens Beierse betovergrootmoeder, de zogenaamde Zwarte Dame. Uit de afscheidsbrief van Jasons grootvader vóór zijn dood blijkt echter dat die zwaan op die wandelstok niet van ivoor was, maar van celluloid, opgevuld met gips (p. 73). 'Namaak, bedrog' (p. 73) dus, net als alle andere nagmaakte attributen van de Beierse Zwanenkoning, die de grootvader, net voor zijn dood, vernietigt, omdat hij beseft dat het slechts bedrieglijke tekens waren van zogenaamd vorstelijk Beiers bloed in de familie. Hij wilde bewust de legende rond de Zwarte Dame doden.

Tot hiertoe heeft de zwaan de connotatie liefde en erotiek meegekregen. De 'feiner Herr' met wandelstok was immers verliefd geworden op de Zwarte Dame, die later door haar nakomelingen als een 'circusprinses', 'een avonturierster', 'een dure hoer' ontmaskerd wordt (p. 73).

Een andere connotatie van de zwaan houdt verband met de zoektocht van de ikfiguur uit deel 1 en 3 naar haar identiteit, één van de (of het) centrale thema('s) uit Haasses oeuvre. Haar twee grootmoeders analyserend, komt ze tot de volgende vaststelling: 'De wezensgesteldheden van mijn twee grootmoeders zijn, zo lijkt het me, de polen waartussen mijn ik zich beweegt.' (p. 47). Net als haar andere, introverte, grootmoeder is zij geïnteresseerd in de hindoeïstische symboliek waarin 'de paramahansa, de Zwaan der Zwanen, het Zelf' verbeeldt 'waarin het individuele en het universele één zijn geworden' (p. 47). 'Dat is de hoogste vorm van eenzame concentratie' schrijft Haasse op p. 47 (net als het boogschieten). En verder: 'De god Brahma wordt wel voorgesteld als rijdend op die zwaan, in opvlucht uit chaotische aardse waarneming naar bovenwerelds inzicht.' (p. 47-48). Inzicht krijgen in het Zelf, in datgene wat boven de waarneming uitstijgt, het universele in het individuele. De queeste van de auteur naar haar ware Zelf heeft haar altijd beziggehouden.

Jason is in die zin een spiegelbeeld van de ikfiguur. Op het einde van het autobiografische deel 1 wordt die 'fictieve' figuur aangekondigd als 'een

bloedverwant die me haast zo na stond als een kleinzoon, in wie ik een spiegelbeeld meende te zien.' (p. 65). Ook hij is op zoek naar zijn ware identiteit. 'Sinds de dood van zijn grootvader hield hij zich meer dan ooit bezig met de vraag waar zijn identiteit als *native Australian* nu eigenlijk op neerkwam.' (p. 75) Verder is er sprake van 'zijn onzekerheid, zijn drang te ontdekken wie en wat hij was en hoe hij moest leven' (p. 88). De raad van zijn overleden grootvader opvolgend, onderneemt hij alleen een voettocht in de stilte van de bush om tot zichzelf te komen. Die voettocht zou voor hem dezelfde functie moeten vervullen als de *walkabout* van de aborigines. Zijn confrontatie met de aborigine Noonan enerzijds en met de hypergecultiveerde decadente Finse vrouw Ricki leert hem dat zijn identiteit tussen die twee polen slingert.

Ricki met het zilverige haar is de Witte Dame van het verhaal, in tegenstelling tot de Zwarte Dame (de betovergrootmoeder). Ze komt uit Finland en herinnert dus aan de gezusters Swanson, wier grootvader uit Finland kwam. Horen wij hier een echo van Andersens Sneeuwkonigin? Ook de Witte Dame heeft iets met zwanen te maken. Jason ontmoet haar 'bij de waterpartij, waar vijf meer dan levensgrote bronzen zwanen zich, als in opvlucht verstart, boven hun spiegelbeeld verhieven' (p. 86). Bovendien vertelt zij hem de Finse legende van de Zwaan van Tuonela, waaraan Sibelius een symfonisch gedicht wijdde (1896). Ook die sage staat direct in verband met de titel van het boek. Gewapend met pijl en boog ging de mythische held op weg 'om met slechts één enkel schot (dat was de opdracht) de geheimzinnige zwaan op de rivier Tuonela te doden' (p. 89), maar bij die poging verloor hij zelf het leven. Tuonela wordt aldus 'de zwarte doodsrivier, de hel' (p. 89), 'het Land van de Dood, aan de andere kant van de wereld' (p. 92).

Jason, wiens naam verbonden is met de zoektocht naar het Gulden Vlies, is een nieuwe belichaming van die mythische held. Ook hij, die in verband wordt gebracht met het sterrenbeeld de boogschutter (p. 67), probeert op het einde van deel 2 op de rivier de Blackwood (het Zwarte Woud) zwanen te schieten, met zijn fotoapparaat weliswaar ('Shoot that picture!' lezen we op p. 111. Maar de boogschutter glijdt uit en het fototoestel valt uit zijn handen in de rivier. Een mysterieuze vrouw met strohoed en wit haar zag het gebeuren. 'Haar doordringende blik was er een van verstandhouding.' (p. 111) en daarmee wordt deel 3 ingeleid; die vrouw is de ikfiguur, de schrijfster van deel 2, zoals blijkt uit de eerste

regels van deel 3 (p. 113). Zij wil Jason niet laten doodgaan, ze wil ook niet dat de zwanen geschoten worden. Jason moet 'tijd van leven' krijgen, 'om zijn weg te vinden' (p. 114). Net als de ikfiguur en de 'I' uit het gedicht van een onbekende Australiër 'I am still the black swan of trespass on alien waters' (p. 114), is Jason een zwarte zwaan, een ontheemd iemand die niet leeft in zijn eigen element. Dit is geografisch zo: Jason voelt zich geen echte Australiër (de zwarte zwaan is immers het embleem van de eerste Engelse kolonie in West-Australië) en Hella S. Haasse zoekt ook nog steeds haar plek ergens tussen Indonesië en Amsterdam in.

Deel II

Net als de 'black swan of trespass' (p. 114) overschrijdt Haasse grenzen. Het moeilijk definieerbare genre en de structuur van het boek doen de vraag ontstaan naar de verhouding tussen autobiografie en fictie, tussen werkelijkheid en verbeelding.

Dit is ook het thema van de lezingendag waar Haasse in de proloog naartoe spoort: 'Verbeelding, relaas, kennis' (p. 7). Kan de verbeelding bijdragen tot kennis van de werkelijkheid? is trouwens de vraag waarop Haasse met dit boek probeert te antwoorden. In het kader van die lezingendag kiest ze voor het onderwerp 'Roman, reflet ou prémonition' (p. 7). Is het verzonnen verhaal een 'projectie van ervaring' (p. 7), dus iets dat in de schrijver al aanwezig is, of is het een 'onder woorden gebrachte verkenning van nog niet waargenomen samenhang' (p. 7)? We raken hier de kern van Haasses schrijfoopvatting, een opvatting die ze al in *Persoonsbewijs* (1967) uiteenzette: 'het wezen van het romanschrijven [...] is [niet]: gevormde meningen formuleren, maar het verbeelden van werkelijkheid, voortkomende uit het leven, het eigen leven. [...] Een mens kan blijkbaar geboren worden met een extra gevoelig orgaan om waar te nemen. Maar waarnemen, méé-maken, is niet genoeg. Pas door het innerlijk verwerken en vervolgens vorm-geven, bestaat het waargenomene. Door het onder woorden brengen heeft er tevens een bewustwordingsproces plaats. De nog ongevormde, chaotische indrukken en ervaringen worden in de vorm waarin ze ons door het leven worden aangeboden (eigen-

lijk een *niet*-vorm) blijkbaar niet aanvaard en verwerkt. [...] Pas later, dikwijls als het boek al voltooid is, vermoed ik wat ik heb bedoeld.⁵

Door creatief schrijven ontstaat tussen de afzonderlijk waargenomen ervaringen een nieuwe samenhang die haar leven betekenis geeft, een samenhang die ze pas later, na het schrijven, inziet. Het fictieve werk zou dus eerder een soort voorgevoel zijn, dan de projectie van een boodschap die al bewust bij de schrijver aanwezig is, wel degelijk een projectie van persoonlijke ervaringen maar dan van nog niet verwerkte ervaringen. Het is de taak van creatief schrijven de betekenisvolle samenhang achter die chaotische ervaringen te onthullen of te scheppen.

Die schrijfopvatting wordt in de proloog van *Zwanen schieten* op een beeldrijke manier geformuleerd. In verband met de boogschutter schrijft Haasse op p. 14: 'Een pijl is gevleugeld. Er bestaat verwantschap tussen pijl en woord, tussen boogschieten en transcendentie, tussen richten en begrijpen. De vlucht van een pijl, een vogel. Vlucht opwaarts, vlucht naar de horizon. Gedachtenvlucht. De boog is een wapen maar ook het symbool van geestelijke spankracht.' Net als de boogschutter, gewapend met zijn boog, zijn pijlen richt naar de schietschijf, zo probeert de intens geconcentreerde schrijver met woorden de betekenis, de samenhang achter de door hem waargenomen tekens te begrijpen. Een pijl is gevleugeld: dankzij de veren (die van een zwaan misschien?) vliegt de pijl opwaarts, dankzij de verbeelding nemen de gedachten hun opwaartse vlucht zodat de schrijver tot een beter, hoger inzicht komt. Boogschieten is transcendentie: met woorden het 'sacrale' proberen te vatten, via creatief schrijven uiteindelijk de betekenis, de samenhang ontdekken die 'buiten de gewone orde der dingen' (p. 9) ligt.

Nadat Haasse in haar proloog haar schrijfopvatting als het ware in een notendop uiteengezet heeft, zal ze die toepassen op het boek waaraan ze bezig is. Hoe verhouden zich in die 'autobiofictie' verbeelding en werkelijkheid tot elkaar en wat probeert Haasse te bereiken? Dit zijn vragen die we hier proberen te beantwoorden.

In deel 1 en 3 daalt Haasse af in haar familieverleden op zoek naar inzicht in haar identiteit. Dit familieverleden heeft echter 'iets geheimzinnigs, onvolledigs' (p. 18), en de hiaten in die onvolledige genealogie zal ze

5 Haasse, H.S. (1967). *Persoonsbewijs*, Brugge/Utrecht: Desclée De Brouwer. p. 53-54.

met de verbeelding opvullen. Inderdaad, als Haasse wat ze mythologie noemt - dat wil zeggen dingen van horen zeggen, roddel, fantasie en wishful thinking - 'door de zeef van nuchter onderzoek' (p. 19) gladgestreken heeft, blijft er weinig over: enkele vaststaande gegevens waarmee ze moeilijk het raadsel van haar identiteit kan oplossen. We krijgen echter een sleutel om de vraag te beantwoorden die ze aan het einde van het boek stelt: 'Wat blijft er over, wanneer de onderzoekende ordenende geest met goed gerichte pijlen de gevleugelde verbeelding te lijf gaat?' (p. 128). Haasse zal dus op iets anders dan verifieerbare feiten moeten steunen om tot inzicht te komen in haar identiteit, namelijk herinneringen, verhalen, subjectieve indrukken bij het bekijken van oude foto's. Dit subjectieve materiaal vormt wat Haasse 'het waargenomene' noemt. Dit zal ze via creatief schrijven verwerken en vorm geven om daardoor een voor haar betekenisgevende samenhang te ontcijferen. Rond de figuur van de grootmoeder aan vaderskant bijvoorbeeld hangt een geheimzinnige sfeer. Die vrouw heeft Haasse altijd gekend als ernstig en gereserveerd. Later leest ze op haar geboortebewijs 'Vader onbekend'. Haar verbeelding legt onmiddellijk een verband tussen dit feit en de gereserveerdheid van de grootmoeder. Haasse gaat verder en probeert de genealogie van die grootmoeder te reconstrueren om een verklaring te vinden voor wat haar overkwam. Er wordt verteld dat haar vader een hooggeboren personage zou zijn! Op basis daarvan bouwt Haasse allerlei hypothesen op. Stemt haar verklaring overeen met de waarheid of is die het resultaat van haar verbeelding? Op p. 42 geeft ze zelf toe: 'Achter elk geheim verbergt zich een ander. De waarheid is niet te achterhalen.'. Er zijn inderdaad te veel onzekerheden. Haasses veronderstellingen krijgen ook meestal de vorm van vragen: 'Dat zijn vragen die nooit beantwoord zullen worden.', zegt ze op p. 23. 'Alleen door ze te stellen begeef ik me op de wegen der verbeelding.'

Alleen door de verbeelding kan dus een samenhang tussen al die afzonderlijke feiten ontstaan. Die samenhang mag fictief zijn, hij is daarom niet minder geldig omdat hij hier voor haar een bepaalde betekenis heeft. 'Ein Faktum unseres Lebens gilt nicht insofern es wahr ist, sondern insofern es etwas zu bedeuten hat', zo luidt het citaat van Goethe dat Haasse als motto voor haar boek gekozen heeft. Voor Haasse dient het onderscheid tussen werkelijkheid en fictie gerelativeerd te worden. In dit verband zegt T. Anbeek terecht: 'Een identiteit blijkt vooral te berusten

op een verleden dat je zelf verzint.’⁶ In ‘verzinnen’ hebben we trouwens het woord ‘zin’: verzinnen is hier zin geven.

Tot nu toe hebben we onze aandacht gericht op de verhouding tussen fictie en werkelijkheid in het reconstrueren van Haasses genealogie (dus binnen de autobiografische delen). We kunnen ons nu afvragen wat de verhouding is tussen die autobiografische delen (1 en 3) en het fictieve verhaal van Jason (deel 2).

Ten eerste kunnen we zeggen dat het bedrog rond de zogenaamde vorstelijke voorvader van de grootvader en Jasons fantasieën over een aboriginale afkomst (elementen uit het fictieve verhaal dus) laten veronderstellen dat ook Haasse in de reconstructie van haar familieverleden met dergelijke verzinsels geconfronteerd wordt.

Ten tweede lijkt die fictie voort te vloeien uit wat Haasse op p. 50 zelf noemt: ‘het onvermogen gevoelens te uiten, tenzij indirect, in verzonden verhalen over bedachte personages of door identificatie met leven en lot van mensen die ik heb waargenomen uit de werkelijkheid’. Het Jason-verhaal wordt inderdaad duidelijk geïnspireerd door een jongen die Haasse op de rivier zag, zoals blijkt uit het begin van deel 3, maar ook door Haasses Australische neef. Die neef is zelf een spiegelbeeld van de schrijfster. In hem meent ze iets te herkennen dat ook voor haar wezenlijk is. Wat is nu dat wezenlijke?

Voor Haasse is het belangrijk dat de plaats waar je geboren werd en opgegroeid bent toegankelijk blijft zodat je ergens wortel kan schieten. Haar band met haar geboortegrond, Indonesië, is echter niet vanzelfsprekend. Daarover zegt ze op p. 48-49: ‘Ooit meende ik dat de natuur, het landschap van Java voor mij de rol vervuld hadden van een ouderlijk huis. [...] Maar ik begrijp nu dat het juist de ontoegankelijkheid van die wereld is geweest, die mij altijd in haar ban gehouden heeft. Er was nooit sprake van aanpassing of van innerlijk veroveren, bezitten van dat ‘exotische’.’ Ze beseft dat wat ze waarneemt ‘voor altijd onbereikbaar blijft. Alleen het onder woorden brengen van het waargenomene schenkt even de illusie er deel aan te hebben.’

6 Anbeek, T. (1998). ‘Al of niet autobiografisch schrijven. Kroniek van het proza’, in: *Neerlandica extra muros*, XXXVI, 3, oktober. p. 43.

Wat ze zelf ten opzichte van Indonesië voelt, drukt ze in deel 2 uit via de personage van Jason. De thematiek van het fictieve verhaal, Jasons zoektocht naar zijn identiteit van 'native Australian' (p. 75) en zijn pogingen om zich één te voelen met het land is dus een problematiek die Haasse bezighoudt en die ze hier al schrijvend verwerkt om tot inzicht proberen te komen. Tamás, die Jason ontmoet als hij verdwaald is geraakt, belichaamt misschien het antwoord op Jasons, en dus ook Haasses vragen. 'Tamás is geen geboren Australiër maar wel een Australiër. Dat is hij geworden door hier te leven.' zegt Trish, zijn levensgezellin, op p. 103. Maar Jason ziet dat niet in, hij is nog niet tot inzicht gekomen: 'Ik weet nog niet wat de stilte van de bush betekent.' (p. 106). Misschien wordt dit falen gesymboliseerd door zijn mislukking om de zwanen te fotograferen, te schieten.

In die fictie heeft Haasse dus eigen ervaringen en problemen verwerkt en vorm gegeven en daardoor probeert ze inzicht te krijgen in hoe haar eigen ik in elkaar zit. In dit opzicht is Jason, net als beide grootmoeders, een figuur van 'mythische importantie' (p. 18). Men denkt hier natuurlijk aan de essentie en de functie van mythen. Een mythe is niet waar (in de historische zin van het woord) maar hij openbaart toch een zekere waarheid door situaties uit te beelden die de mens helpen begrijpen hoe hij in elkaar zit.

Aan het einde van het fictieve verhaal overtreedt de schrijfster (de ik van deel 3) letterlijk de grens tussen fictie en werkelijkheid om haar personage als het ware in levende lijve te ontmoeten en ze werpt hem een blik van verstandhouding (p. 111). In hem heeft ze iets herkend dat ook in haar leeft. Toen ze de jongen zag die haar tot dit verhaal inspireerde, kon ze daaraan nog geen naam geven, zegt ze op p. 113. Maar nu het verhaal geschreven is en het waargenomene onder woorden is gebracht, beseft ze dat wat ze in hem meende te zien een gevoel van ontheemding is, en ze komt tot de conclusie dat '[w]ie niet leeft in een eigen element, [...] overal een zwarte zwaan [is]' (p. 114). Dit vormt de schakel naar het derde deel. Zou dit element voor Haasse Amsterdam zijn? Daar probeert ze wortel te schieten door allerlei herinneringen en ervaringen onder woorden te brengen. Ze beseft dat ze daar op de Prinsengracht een 'magische zone' (p. 118) heeft gevonden, een bodem bestaande uit verschillende tijdslagen, verschillende lagen van 'geleefde werkelijkheid' (p. 117) waar ze wortel kan schieten: 'Dat cluster heeft zich sinds ik dat

schreef, in 1982, nog aanzienlijk verdicht met nieuwe ervaringen van mij en de mijnen, en met alle associaties die daardoor worden opgeroepen. Een paar honderd meter Prinsengracht bevatten in geconcentreerde vorm talloze nog onuitgewerkte gegevens van mijn leven.' (p. 127).

Terugkomend op de vraag naar de verhouding tussen werkelijkheid en fictie in dit werk kunnen we vaststellen dat het autobiografische, de werkelijkheid een uitgangspunt is, een bron van ervaringen die nog niet verwerkt, chaotisch zijn terwijl de fictie, de verbeelding een bewustwordingsproces op gang brengt en voor een betekenisvolle samenhang zorgt. 'Het zou dwaas zijn te stellen dat verbeelding en werkelijkheid elkaar uitsluiten.' lezen we op p. 10. De autobiografische gedeelten zijn immers niet uitsluitend op de barre werkelijkheid gebaseerd want de verbeelding vult de open plekken op. Het fictieve deel is ook niet zuiver fictief aangezien de stof ontleend wordt aan Haasses eigen ervaringswereld.

Zoals reeds gezegd beëindigt Haasse haar boek daar waar ze begonnen is: bij het beeld van de zwaan. Betekent die cyclische structuur dat ze in een doodlopende straat terechtgekomen is, dat de sporen van de zwanen nergens toe leiden zoals daar aan het einde van de proloog op gezinspeeld wordt? De vraag hoe het beeld van de boogschutter te rijmen met dat van de zwaan (p. 14) blijft na haar zoektocht op de vleugels van de verbeelding onbeantwoord (p. 127-128). Maar zegt Haasse juist niet dat het verband tussen beide 'buiten de gewone orde der dingen' (p. 9) ligt? Een rationeel verklaarbare samenhang is er dus niet. Die wordt alleen maar geschetst aan de hand van enige beelden, tekens die een beroep doen op het imaginaire. *Zwanen schieten* is inderdaad een lofzang op de niet te kortwieken verbeelding.

Nederlands als bronnentaal

Historisch ABC in 35 lessen: Indonesische studenten geschiedenis leren Nederlands lezen

Margriet Moka-Lappia (Makassar) en Hans Groot (Jakarta)

Leren lezen deed je vanuit een ABC, zo was het eeuwenlang. ABC-plankjes en ABC-boeken in allerlei vormen en allerlei formaten zijn te vinden in school- en onderwijsmusea, bibliotheken en andere verzamelplaatsen, sommige exemplaren honderden jaren oud. Het leesonderwijs in de moedertaal heeft grote veranderingen ondergaan, maar op een bepaalde manier blijft het ABC-boek in moderne vormen terugkomen: Dick Bruna, Willem Wilmink, Joost Roelofsz. Nederlandse schrijvers en tekenaars blijven hun tanden zetten in de opdracht die achter hun nieuwe ABC-boeken schuilgaat: hoe leren we die kinderen lezen?

ABC-boeken en -plankjes horen bij het moedertaalonderwijs. Vreemdetaalonderwijs gaat niet via een ABC. Toch hebben wij in onze titel vandaag het verband gelegd met 'A is een aapje'. Het gaat immers bij de ABC-boeken om een leermiddel en zo ook bij het *Historisch ABC* waardoorheen wij u willen voeren. Een leermiddel voor Indonesische geschiedenisstudenten, die Nederlands moeten leren opdat zij kunnen terugvallen op Nederlandstalige bronnen, zodat ze bij historisch onderzoek Nederlandse publicaties en Nederlands archiefmateriaal kunnen raadplegen.

Wij proberen u een indruk te geven van deze leergang, waarbij eerst de achtergrond en de tekstopbouw ter sprake komen, waarna aandacht besteed wordt aan een aantal didactische aspecten: over hoe het materiaal in de lespraktijk functioneert.

Bij ons vorige colloquium (1997) spraken wij al over de problematiek van het Nederlandse 'leesonderwijs' aan de Indonesische rechtenfaculteiten en letterenfaculteiten. Het onderwerp is niet beperkt tot Indonesië, zoals we uit de reacties op de bronnentaaldag van drie jaar geleden hebben kunnen horen. 'Nederlands als bronnentaal' is een begrip aan het worden. Naast het Nederlands als tweede taal binnen het

taalgebied (NT2) en het Nederlands als vreemde taal buiten het taalgebied (NVT) ontwikkelt zich als variant van het NVT het NBT, Nederlands als bronnentaal. Wij duiden ermee aan: al dat onderwijs in het Nederlands voor historici, kunsthistorici, juristen, antropologen e.a. dat gericht is op het ontwikkelen van leesvaardigheid in het Nederlands en wel als enige vaardigheid.

Voor het Indonesische onderwijsveld geven wij een belangrijk punt nog maar eens aan, ook al omdat het voor collega's in andere landen op dezelfde wijze zal gelden: weinig contacturen, dus geen tijd voor het doorlopen van een algemene viervaardigheidencursus; geen specifiek materiaal voorhanden behalve datgene wat individuele docenten in de loop der tijd zelf hebben ontwikkeld en dat meestal niet op de markt is; grote groepen studenten of, als dat niet het geval is, kleine maar heteroöeen samengestelde groepen. Kortom er was behoefte aan aangepast materiaal en dat materiaal moest er snel komen, gemakkelijk verkrijgbaar zijn en gemakkelijk te implementeren.

Gelukkig sprong de Nederlandse Taalunie in op het goede moment door het project Nederlands leren lezen te steunen, resultaat van een in Jakarta gehouden Taaluniecöloquium, het Nederlands in de wereld (1996). Sinds 1997 verschijnt een serie leerboekjes voor rechten- en geschiedenisstudenten, met een kleine grammatica en met cassettes. Voor rechtenstudenten is er een beginnerspakket, voor geschiedenisstudenten is er zowel een beginnerspakket als een pakket voor gevorderden. Andere pakketten voor andere disciplines zoals letteren en linguïstiek, antropologie, islamologie zullen volgen. Die leermiddelen worden ontwikkeld in samenspraak tussen Indonesische en Nederlandse neerlandici en de docenten die aan de faculteiten de lessen ook werkelijk geven, veelal historici en juristen. Het Erasmus Taalcentrum in Jakarta kan dankzij de Taaluniesteun de leergang in ruime mate verspreiden onder docenten. Via studiedagen en korte intensieve bijscholingen voor docenten wordt het materiaal verder geïmplementeerd.

Over het pakket voor geschiedenisstudenten willen wij het vandaag hebben: een pakket van 38 lessen, verdeeld over twee cursistenboeken en bedoeld om de studenten zo ver te brengen dat zij zelfstandig

Nederlandse teksten over Indonesische geschiedenis kunnen lezen en vertalen.

Over de grammatica willen wij kort zijn. Het is in feite een uitgeklede grammatica. De samenstellers (Hartveldt en Riyanto, 1997) hebben geprobeerd een basisgrammatica te strippen van alles wat er niet strikt nodig was voor het leesonderwijs dat hen voor ogen stond: herkenkend lezen, altijd een woordenboek bij de hand.

De hoofdpunten die overbleven zijn de volgende:

- onderscheid leren maken tussen veranderlijke en onveranderlijke woorden;
- snel leren herleiden van woordvormen tot de woordenboekvorm, in dienst van woordenboekgebruik;
- woordgroepen leren onderscheiden in de zin;
- sleutelwoorden leren identificeren;
- onderscheid leren maken tussen de gesloten groep van functiewoorden (voegwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, lidwoorden) en de open klasse van de inhoudswoorden.

Het gebruik van deze grammatica vraagt in de praktijk van het lesgeven een heel eigen aanpak.

De beperkte tijd die in de universitaire curricula wordt ingeruimd voor het Nederlands maakt het noodzakelijk om efficiënt met de tijd om te springen. Vandaar de aanpak: meteen met Nederlandse teksten van start. We hebben immers te maken met universitaire studenten die allemaal al eens eerder een westerse taal hebben geleerd. Omdat de studenten in principe geen vocabulaire hebben, beginnen we met vier teksten over het leren lezen van het Nederlands. Hierna volgt een citaat uit les 2 opdat u zich daarbij iets kunt voorstellen:

Dit is een cursus Nederlandse taal voor beginners. Deze Nederlandse taal cursus is gemaakt voor Indonesische docenten en studenten. U moet Nederlandse teksten leren lezen en vertalen.

(EE 9a, p. 14, voorbeeld 1 van Bijlage 1)

Voordat de studenten met de eerste geschiedenis tekst te maken krijgen, in principe in hun vierde bijeenkomst, moeten ze met een minimum aan taalkundige kennis binnen de nieuwe leesactiviteit vertrouwd zijn en daarover gaan dan ook de teksten van les 2-5: over Nederlands leren lezen, over het woordenboek, over veranderlijke en onveranderlijke woorden, over volgorde in de zin, over grondwoorden in verband met het woordenboek, over het subject en het predikaat in een zin. Het is allemaal erg elementair, maar vergeet u niet: het zijn geen linguïsten die een taal leren, maar historici die er een taal bij leren, en wel alleen het lezen in die taal.

Als de studenten dan de eerste van de 32 resterende lessen onder ogen krijgen, worden ze geconfronteerd met een in elf zinnen, sterk herschreven paragraaf uit een boek van J. Breman over de plaats van de koelies in de 19de-eeuwse maatschappij van Noord-Sumatra. Hierna volgen de eerste zinnen:

De agrarische wet van 1870 maakte een einde aan het cultuurstelsel. Dit leidde tot particuliere investeringen uit Nederland en de groei van grote landbouwondernemingen. De eerste ondernemer in Deli heette J. Nienhuys.
(EE 9a, p. 42, voorbeeld 2 van Bijlage 1)

De tekst bestaat uit enkelvoudige zinnen of gemakkelijk tot enkelvoudige zinnen te herleiden tekstfragmenten. De tekst van Breman is er enigszins door verschoold, maar dat mag wel omdat het een didactisch doel dient. De woordenschat is grotendeels intact gebleven. Hierdoor wordt de student meteen op zijn eigen niveau aangesproken. De tekst moest een relevante én bestaande tekst zijn, omdat wij menen dat dit de motivatie van de studenten vergroot. Hij kon echter niet onveranderd blijven omdat in deze fase enkele grammaticale problemen worden behandeld die het best in een vereenvoudigde zin tot hun recht komen.

Vanaf deze tekst gaat het in acht tekstfragmenten, allemaal uit het boek van Breman naar een hoger tekstniveau met samengestelde en ingebedde zinnen. Een voorbeeld uit de laatste tekst van het eerste boek geeft dit aan:

Aan de werfkantoren in Penang en Singapore moest steeds meer worden betaald. Ronselaars probeerden arbeiders van de ene plantage weg te lokken naar de andere, zodat zij commissie konden vragen. In 1879 werd de Deli Planters Vereeniging opgericht, en werden afspraken gemaakt over uniformering van arbeidscontracten.
(EE 9a, p. 98, voorbeeld 3 van Bijlage 1)

Het aantal tekstingrepen is verkleind. De tekst staat dichter bij het origineel, maar is nog altijd een herschreven tekst. De moeilijkheidsgraad is aanzienlijk voor een student die minder dan vijftien bijeenkomsten van 90 minuten (dus nog geen vijftientig klokuren) les heeft gehad, maar de praktijk leert dat het te doen is. Het is vooral de woordenschat die maakt dat het een moeilijke tekst lijkt voor wie minder dan één semester Nederlands heeft geleerd. Daarom is in het eerste cursusdeel gekozen voor ruime woordverklaringen in de vorm van vertalingen.

In het vervolboek, dat op het tweede en derde semester (telkens vijftientig klokuren per semester) gericht is, komen vierentwintig teksten voor die verder opklimmen in moeilijkheidsgraad en die gegroepeerd zijn in vier eenheden. Zijn de eerste teksten in dit tweede deel nog enigszins (zij het minimaal) vereenvoudigd, vanaf tekst zeven komen geen ingrepen meer voor. De teksten komen uit allerlei soorten bronnen: handboeken, monografieën, autobiografische teksten, kranten, de encyclopedie, van Nederlandse auteurs en van Indonesiërs die in het Nederlands schreven. Uiteraard heeft ook dit een dubbel doel: behalve een variatie in woordenschat en stijlen is het ook een variatie in brongebruik, dat immers zo gevarieerd is bij historisch onderzoek. Daardoor is ook de moeilijkheidsgraad verschillend. Van een nog voor een groot publiek geschreven modern handboek over de geschiedenis van de Nederlandse koloniën uit de jaren negentig tot een tekst uit het begin van de 20ste eeuw over een detailkwestie uit de Indonesische historiografie. En van laat-twintigste-eeuws modern Nederlands tot het Nederlands van de 17de eeuw. Van teksten in een moderne alledaagse drukletter tot teksten in een oude gotische drukletter en foto's van archiefstukken uit het Nationaal Archief te Jakarta.

Enkele voorbeelden kunnen de gevarieerde keuze en het daardoor gecompliceerde tekstaanbod enigszins recht doen. Eerst een klein fragment uit een monografie over de ongezondheid van Batavia (1994):

De cijfers over de ongezondheid die in het VOC-archief bewaard zijn gebleven, bestaan uit twee categorieën: het aantal compagniesdienaren dat jaarlijks of maandelijks in Batavia is overleden en het aantal Christelijke inwoners, dat in de stad is begraven.
(EE10 a, p. 42, voorbeeld 4 van Bijlage 1)

Een fragment van het Nederlandse dagboek van Syahrir uit 1936 geeft een stap verder te zien naar een tekst van een andere toonzetting met een lastiger, persoonlijk getint taalgebruik:

Dat er bedoeling en lijn liggen in dit sympathie-winnen van de oosterse volkeren ligt nogal voor de hand. Ik moet mij al heel sterk vergissen, of zij hebben bij onze kleinburgers, middenstanders en ambtenaren bereikt dat die zich de laatste jaren meer en meer naar Japan wenden voor de studie van hun zoons en dochters, evenals voor hun culturele ontwikkeling.

(EE 10a, p. 66, voorbeeld 5 van Bijlage 1)

De laatste zes lessen maken gebruik van foto's uit oude drukken en van archiefstukken. De gedachte is, dat de student dan het beoogde niveau heeft bereikt van de op gewone wijze gepresenteerde teksten. Weliswaar zijn in de teksten 1-18 uit het vervolgdeel alleen fragmenten uit de 20ste eeuw gepresenteerd maar het tekstaanbod is dusdanig gevarieerd in stijl en moeilijkheidsgraad dat we ervan uitgaan dat de student zelfstandig langere fragmenten kan lezen.

Daarom wordt afgesloten met die laatste stap in tekstvariatie en moeilijkheidsgraad: zoals gezegd oude drukken (17de- en 18de-eeuws) en archiefstukken (17de-19de-eeuws). Daaraan gaat een inleiding voor de student vooraf over oude drukletter en oud schrift. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling om een handleiding over archivaliek en bibliologie aan de leescursus toe te voegen, maar oefening met het Nederlands in een oude drukletter en oud schrift wordt de student geacht te hebben

doorlopen. Daarmee wordt tegelijk ook het element van een oude spelling aan het oefenmateriaal toegevoegd, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld:

Dit Eylandt Borneo is een van de grootste Eylanden van Oost-Indien. De Hoofft-stadt/ mede Borneo ghenaeamt/ leydt in een moras/ soo dat mender met Prauwen moet vaeren van huys tot huys: Daer staen tusschen de twee en drie duysent huysen/ ende daerenboven hebbense veel huysen en hoven te landewaert in.

(EE 10 a, p. 106, voorbeeld 6 van Bijlage 1)

In Bijlage 1 ziet u ten slotte een voorbeeld van een fotokopie van een archiefstuk uit 1660, een verdrag van de VOC met de sultan van Makassar, waarmee de leergang wordt afgesloten. Ontcijferen, herkennen, woordenboekgebruik zijn dan de sleutelwoorden. Leest u maar even mee:

Eerstelijck is over een gekomen, dat de Coninck van macassar, nogte zijn volck, haar voortaan niet en sullen bemoeijen met Bouton, ofte landen ende staaten daaronder behorende als sijnde d'eijgen landen van de coninck mandarsaha van Ternate.

(EE 10a, p. 132, voorbeeld 7 van Bijlage 1)

De stap van in gewone, moderne drukletter gepresenteerde tekst naar de facsimile van een oude druk of een archiefstuk is psychologisch nogal groot, maar kan juist door de spanning die hij oproept in positieve energie worden omgezet: de studenten vinden het een avontuur te ontdekken welke woorden er staan, waarover de tekst gaat. Het is een speurtocht.

Wij hebben u met deze korte tekstfragmenten een indruk gegeven van de tekstkeuze van de leergang. De laatste tekst geeft direct een indruk van het beoogde eindniveau. Er is nog niet gesproken over de teksten op de cassettes die bij het studentenboek horen. Daarop staan alle teksten van het beginnersboek en tekst 1-18 van het deel voor gevorderde studenten. Niet de oude teksten, omdat het ontcijferen van het oude schrift een opdracht op zichzelf is die niet vergemakkelijkt hoeft te worden door een voorgelezen versie. De teksten op de band hebben een dubbele functie: zij helpen tekststructuur te ontdekken in de moeilijke fragmenten en

helpen bij het memoriseren van woorden, doordat deze niet alleen gelezen, maar ook gehoord worden. Daarmee komen we bij een paradoxaal aspect van dit soort onderwijs: geen luistervaardigheid en toch een cassette met de voorgelezen teksten. Andermaal: het gaat om een hulpmiddel bij het memoriseren en bij het herkennen van structuur in zinnen die daardoor iets toegankelijker worden. Zo is het groeperen van woorden tot woordgroepen, een essentieel onderdeel van het herkennen van zinsstructuur, gemakkelijker als de menselijke stem laat horen hoe de globale structuur verklankt wordt.

U vraagt zich af hoe de leeslessen in de praktijk in hun werk gaan. Welke handelingen moeten de studenten met de tekst doen en welke vaardigheden worden geoefend? Hoe speelt in de praktijk van de les de grammatica een rol? Hoe wordt het woordenboekgebruik geoefend? Kortom een hele serie didactische vragen. Kunnen de studenten na 75 contacturen deze teksten ook werkelijk lezen en vertalen?

Daarvoor bekijken we de praktijk aan de Universitas Hasanuddin te Makassar, waar geschiedenisstudenten met de twee boeken werken.

De lessen 1-5 van het eerste studentenboek zijn bedoeld om de Nederlandse zins-, woordgroep- en woordbouw te leren herkennen. Les een is in het Indonesisch en is bedoeld als introductie over het Nederlands, en als opfrisser over taalelementen, taalanalyse en taalfuncties. In de eerste les kan de docent de belangrijkste kenmerken van de Nederlandse zinsconstructie laten zien: waar het onderwerp, de persoonsvorm, het object en de bijwoordelijke bepaling staan in een mededelende enkelvoudige zin. Deze worden dan vergeleken met het Indonesisch, waar deze taalfuncties niet altijd dezelfde plaats innemen.

In het jaar	1864	/haalde / Nienhuys	/ een aantal hadjis /uit Penang.
(Di tahun	1864	/Nienhuys /	/ sejumlah hadji /dari Penang.)
		mendatangkan	

De toepassing van contrastieve grammatica is economisch meestal effectief. Bij het begrip PV (persoonsvorm) en het gebruik van tempus, die het Indonesisch niet kent, komt de vergelijking met het Engels van pas. Het is interessant om en passant ook aandacht te besteden aan woorden in het Indonesisch die overgenomen zijn uit het Nederlands. Deze eerste vijf lessen gaan over de Nederlandse taal. Er worden voorbeeldzinnen gebruikt die direct te maken hebben met de realiteit of

historische voorbeeldzinnen, bv. 'De Diponegoro-oorlog duurde van het jaar 1825 tot 1830'. Bij de grammaticale uitleg is het grammaticaboekje van groot belang als naslagwerk, waar de student telkens in kan opzoeken hoe het ook alweer zit. Bijvoorbeeld de pronomina die voor sprekers van westerse talen een heel simpel begrip zijn, maar voor Indonesiërs - die geen verschil maken tussen de persoonlijke voornaamwoorden als subject, object of als bezittelijk voornaamwoord - veel problemen opleveren. De docent kan de gelijkenis met het Engels noemen, de bedoelde bladzij aanwijzen en de studenten de taak geven om ze te memoriseren. Dit is een voorbeeld van een grammaticaal onderwerp dat niet veel uitleg vergt, hetgeen ook geldt voor de lidwoorden, preposities, telwoorden, negatie, enz., de groep onveranderlijke woorden. Deze kunnen ze direct leren. Met andere woordklassen, zoals het werkwoord is dat heel anders. Die zijn voor Indonesiërs heel complex, en daarom moet het probleem van de werkwoorden stap voor stap opgebouwd worden, gelijklopend met de zinsbouw in teksten die steeds complexer worden. De herkenning van het karakteristieke van een woordgroep is van groot belang. Vele Nederlandse woorden hebben eenzelfde vorm, maar andere functies en soms ook betekenissen. Studenten zoeken het woord 'boeren' in een zin als: 'In Bantam kwamen de boeren in opstand tegen Sultan Ali Hadji.' direct bij het werkwoord *boeren*, en niet bij het zelfstandig naamwoord 'boer'. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor woorden als 'bergen', 'was', 'zijn', 'meer', enz. die verschillende taalfuncties kunnen bekleden met wisselende betekenissen.

Wat aan het begin van de lessen besproken moet worden, is de spelling van het Nederlands en dat gebeurt dan ook in de eerste les van de grammatica. Dit is van belang om woorden op de juiste plaats in het woordenboek te kunnen zoeken. Woorden die veranderingen ondergaan (vervoegingen, verbuigingen en afleidingen), ondergaan vaak ook een verandering in de schrijfwijze. De Nederlandse taal past een zeer fonetische spelling toe, die voor Indonesiërs vreemd en onpraktisch is, want ze moeten die woorden weer herleiden tot de oorspronkelijke vorm om ze te kunnen opzoeken in het woordenboek. Een heel simpele verandering in het adjectief kan bij Indonesische studenten een misstap veroorzaken, bv. dat ze het woord 'hele' bij 'hel', 'gele' bij 'gel' of 'lage' bij 'lag' zoeken. Hetzelfde geldt voor de meervoudsvorming met -en

('taken' zoeken ze bij 'tak' en 'zaken' bij 'zak') en de vervoegingen bij de werkwoorden.

Gezien de problemen die Indonesische studenten zullen ondervinden bij de grammatica, wordt in die eerste vijf lessen niet te diep ingegaan op de problemen. Dat schrikt hun af. Het belangrijkste is dat ze eerst een algemeen inzicht krijgen in de grammatica. Later moeten ze ieder probleem leren oplossen in de lessen die ze onder ogen krijgen.

De teksten van de lessen 6 t/m 13 in het eerste boek zijn afkomstig uit een en hetzelfde boek. De opbouw van elk hoofdstuk is gelijk, de opdrachten zijn steeds dezelfde. De bedoeling ervan is om deze bij de studenten in te prenten, om een bepaalde attitude en werkwijze te ontwikkelen voor later als ze zelfstandig te werk moeten gaan met andere teksten. Ze moeten de gewoonte ontwikkelen om zinnen altijd eerst te analyseren naar de taalfuncties, de woordgroepen te leren herkennen (zelfstandig naamwoord, bijwoord, bijvoeglijk naamwoord of prepositioneel) en woorden kunnen terugvoeren tot hun basisvorm. De studenten willen altijd zo snel mogelijk alles afwerken, en beginnen steeds weer direct hun woordenboeken te pakken zonder eerst te analyseren, en dit kan leiden tot lachwekkende (of trieste) vertalingen, zoals: 'De koelies liepen altijd weg', dat wordt vertaald als: 'Kuli-kuli itu berjalan selalu di jalan' (De koelies lopen altijd op de weg).

Iedere les bestaat uit de volgende delen (zie bijlage 2, kopie van les 10):

1. Een tekst die uit tien tot dertien zinnen bestaat.

De docent geeft een korte introductie waar de tekst over gaat. Deze wordt (gevarieerd in volgorde en naar gelang de situatie) voorgelezen door de docent, samen in de klas of eerst thuis van de cassette beluisterd, samen nagezegd door de studenten, door de studenten om beurten per zin gelezen, enz. Daarna bestuderen de studenten deze tekst met de woorden die in de woordenlijst eronder staan. De tekst moet minimaal drie keer gelezen en/of beluisterd worden om de woorden te kunnen herkennen, goed te leren uitspreken, de woordgroepen van elkaar te leren afbakenen en de tekst in grote lijnen te begrijpen.

2. Een lijst van woorden, woordgroepen en collocaties die in de tekst gebruikt worden.

In boek 2 worden alleen nog de moeilijke en nieuwe woorden in deze lijst opgenomen. De studenten worden zo gedwongen de woorden die niet in de lijst voorkomen op te zoeken in het Nederlands-Indonesisch woordenboek. Achterin het boek staat een woordenlijst met alle in het boek voorkomende woorden.

3. Taken.

De taken worden in het algemeen in de klas behandeld. De studenten werken voornamelijk in groepen, waardoor ze met elkaar moeten samenwerken. De taak van de docent beperkt zich tot het inleiden van een nieuwe tekst en bij het helpen oplossen van problemen waar de studenten zelf niet uitkomen. De docent fungeert als begeleider, als mediator. De taken worden soms verdeeld; dan krijgen de studenten een individuele taak. Dat is om te zorgen dat iedereen actief meedoet, want meestal kan je zien wie er meer talent heeft, wie ijverig is en wie er alleen maar wat bij hangt. Als een les niet klaar komt binnen de hiervoor vastgestelde honderd minuten, dan moeten de opdrachten thuis afgemaakt worden, als groep of individueel. Woorden leren en het volgende hoofdstuk voorbereiden wordt altijd als huiswerk opgegeven.

De opdrachten in het boek hebben de volgende ordening:

- a. Grondwoorden opzoeken: de bedoeling is dat de studenten leren woorden te herleiden tot het grondwoord zodat ze het grondwoord kunnen opzoeken in het woordenboek. Deze woorden zijn meestal ook de sleutelwoorden. Zo leren ze een zin snel begrijpen. De studenten moeten in deze periode het Nederlands-Indonesisch woordenboek leren gebruiken, de gebruikte tekens en afkortingen leren begrijpen en handigheid in het snel opzoeken van woorden krijgen. Taalverwervingsdocenten weten allen uit de volgende voorbeelden voor welke valkuilen de studenten moeten worden behoed.

- ramen ----	1. beramen (ww) 2. raam (zwn)
- woonden ----	wonen
- waren ----	1. waar (zwn) 2. zijn (ww)

Ook samengestelde woorden moeten ze kunnen ontleden:

- dienstverband - dienst + verband
- strafbepaling - straf + bepaling

Behalve de betekenis opzoeken van de lexemen die de samengestelde woorden vormen, moeten ze daarna de betekenis in de Indonesische woordstructuur zetten, waarin de volgorde net anders is.

Collocaties zijn altijd moeilijk, want die moeten ze (her)kennen en domweg uit het hoofd leren, zoals:

- in verval raken
- onder contract staan

- b. Grammatica-uitleg en oefeningen: eerst wordt een korte uitleg gegeven en daarna volgt een aantal oefeningen over zinsconstructie en (werk)woordvormen. Het belangrijkste is om de zinnen te kunnen analyseren tot woordgroepen die overeenkomen met hun taalfuncties. Wat de studenten het moeilijkst vinden is de tangconstructie, ofwel het gescheiden plaatsen van de werkwoorden binnen een zin, speciaal bij samengestelde werkwoorden. (Zie bv. bovenstaand voorbeeld van 'weglopen', ook 'overlopen', 'oversteken', enz.)
- c. Verwijswoorden: deze zijn heel belangrijk voor het ontdekken van samenhang in de tekst. Studenten zien ze vaak over het hoofd, en krijgen hierdoor problemen bij het vertalen. Als een zelfstandig gebruikt aanwijzend voornaamwoord de zin opent, zal de student geneigd zijn het tweede woord als zelfstandig naamwoord op te vatten.
Voorbeeld: 'Deze droeg zijn bevoegdheden aan de planters over'.
- d. Vertalen: studenten leren de woorden op te zoeken, woordgroepen als een geheel te vertalen en de zinnen in een grammaticaal correct en begrijpelijk Indonesisch te vertalen.
- e. Tekstbegrip: hier staan drie tot vier vragen over het kernprobleem van de tekst. De vragen zijn in het Indonesisch, en moeten ook in dezelfde taal beantwoord worden om te zien of de studenten de tekst inderdaad goed hebben begrepen.

- f. Woordenschat: hier staan de belangrijkste en nieuwe woorden, woordgroepen of collocaties die de studenten moeten leren. Dit wordt meestal als huiswerk opgegeven.

We weten dat twee doelstellingen centraal staan, namelijk begrijpend lezen en vertalen. De docent kan deze vaardigheden afwisselend oefenen, door een andere volgorde van de taken toe te passen, met op de eerste plaats het vertalen en het toetsen van tekstbegrip. In latere lessen (als de studenten reeds een redelijke woordenschat hebben), kan de docent proberen om na het opzoeken van een aantal sleutelwoorden direct het tekstbegrip te toetsen bij de studenten. Dit zal goede resultaten laten zien wanneer ze zich de analyse-attitude reeds eigen hebben gemaakt en die kunnen toepassen.

Het eerste gedeelte van boek twee (les 1 t/m 6) is een voortzetting van het eerste boek, alleen op een hoger niveau. De overstap van boek een naar boek twee verloopt soepel, omdat de niveaus goed aansluiten.

In het tweede gedeelte leren de studenten niet alleen Nederlands, maar ze ontwikkelen ook andere kennis die te maken heeft met het leren opzoeken en gebruiken van bronnen, de zogenaamde 'heuristiek'. De teksten laten verschillende versies zien van titels, ondertitels en de afkortingen die erbij horen. Ook maken ze kennis met bekende schrijvers die ieder hun eigen schrijfstijl en woordkeuze hebben, ook met verschillende teksttypes als registers, dagboeken, brieven, besluiten en grafieken. Bij het behandelen van deze teksten is het goed om af en toe een andere tekst over hetzelfde onderwerp te nemen. Laat de studenten beide teksten naast elkaar leggen en laat ze de gemeenschappelijke of verschillende gedachtegang en gegevens vergelijken, en vraag ze hun opinies daarover. Deze werkwijze motiveert de studenten en opent hun ogen voor het belang van de studie.

In deze periode moeten de studenten ook leren omgaan met een Nederlands-Nederlands woordenboek. Eerst zouden ze een synoniemenwoordenboek kunnen raadplegen, en langzamerhand van handwoordenboeken (van *Koenen* bijvoorbeeld) tot de grote *Van Dale* kunnen opklimmen. Hierbij moet niet te gemakkelijk gedacht worden over woorden-

boekgebruik. Vóór de studenten de driedelige *Van Dale* echt kunnen gebruiken, moeten ze heel wat geoefend hebben.

De oefeningen in boek twee zijn tot en met les 18 van hetzelfde type en staan in dezelfde volgorde als in boek een. Alleen staat hier geen woordenlijst met verklaring; de studenten moeten zelf de betekenis van deze sleutelwoorden of begrippen in het woordenboek opzoeken. De rest van de oefeningen verschilt niet van het eerste boek.

Het derde gedeelte (les 19 t/m 24) is een beetje anders omdat men hier niet alleen te maken heeft met de problemen van woordenschat en zinsstructuur, maar ook met oude drukletters of handschrift (zie Bijlage 1, voorbeeld 6 en 7). Wanneer men in het tweede gedeelte al is begonnen met de oude spelling, krijgt men in deze teksten problemen met een nog oudere taalvorm, oude druk en oude woord- en zinsconstructies. Daarom ligt hier de nadruk op het ontcijferen van de oude druk of van het handschrift. De opdrachten zijn doorgaans eerst gericht op het overschrijven van het originele tekst (transcriptie), en daarna pas op de herhaling in modern Nederlands. Op deze wijze komt men tot een goed begrip van de gehele tekst.

Ondanks dat in de inleiding vele dingen worden uitgelegd, is het in het begin heel moeilijk te zien wat er nou precies in de tekst staat. Het herkennen van oude drukletters of van handschrift gaat via herhaalde herkenning van de vorm van deze letters. Ook een grote kennis van woordenschat en van de spelling is hier van belang om de tekst te kunnen begrijpen. Doorgaans laten we de studenten de eerste keer de teksten niet zelfstandig ontcijferen. Een indirecte benadering (deductief) geeft een beter resultaat: de studenten, na de uitleg over de oude spelling en woordenschat, nemen zowel de transcriptie als de tekst in modern Nederlands mee naar huis, om die naast de originele tekst te leggen, en zo de verschillen die er zijn te bestuderen. Hierdoor kunnen ze de daaropvolgende teksten makkelijker ontcijferen. Het oefenen gaat stap voor stap: de sleutelwoorden en woorden die afwijken van de nieuwe spelling moeten eerst opgezocht worden, daarna moeten de zinnen in de nieuwe spelling opgeschreven worden en hertaald. Het bezit van oude woordenboeken (toevallig bezitten we een *Van Dale* van het jaar 1950) is hier zeer nuttig.

De ontcijfering van een oude titelpagina met titels en ondertitels is voor de studenten minder problematisch (ondanks de oude drukvorm), omdat de korte zinnen en woordgroepen minder problemen opleveren dan de lange teksten waarin over het algemeen langere zinnen voorkomen. Bij het lezen van fragmenten van archiefstukken die in handschrift zijn, is het raadzaam de volgorde van opdrachten in het boek te volgen. De studenten moeten eerst kennismaken met de bouw/het model van deze registers, akkoorden, besluiten, enz., en met de belangrijkste aspecten van zulke papieren (soort, van wie, aan wie gericht, datum, kern van de zaak). Daarna komt het ontcijferen van afkortingen, oude woorden/woordstructuur en sleutelwoorden. Als laatste moeten een aantal gerichte vragen beantwoord worden, om te toetsen of de tekst globaal is begrepen. Oude teksten vergen veel meer tijd dan moderne teksten, maar het is van belang om alles heel secuur te doen. Het herhaalde oefenen geeft een betere kennis van de oude schrijfwijze, woord-/woordgroepstructuur, zodat het lezen vloeiender wordt.

Het bijna onmogelijke, nl. teksten leren lezen binnen zo'n korte tijd, door een groep Indonesische studenten, van wie de taal heel anders is en die geen woord Nederlands kenden, is blijkbaar toch mogelijk. Het is niet zo dat ze allemaal na drie semesters bronnentaal (± 75 klokuren), alle mogelijke teksten zelfstandig kunnen lezen, maar wel kan minstens 45% van de groep zich goed redden met het ontcijferen van teksten (5% zelfs uitstekend, 35% redelijk, terwijl 15% - om welke redenen dan ook - hopeloos is).

De sleutel tot succes is actief leren en continuïteit. Studenten die zelf alles willen uitzoeken, de regels volgen en thuis regelmatig herhalen, krijgen de smaak te pakken van een interessant studieobject. Daartoe is dit historisch ABC een hulpmiddel.

Bijlage 1 Historisch ABC in 35 lessen

Voorbeeld 1:

1. Dit is een cursus Nederlandse taal voor beginners.
2. Deze Nederlandse taalcursus is gemaakt voor Indonesische docenten en studenten.
3. U moet Nederlandse teksten leren lezen en vertalen.
(EE 9a, p. 14)

Voorbeeld 2:

1. De agrarische wet van 1870 maakte een einde aan het Cultuurstelsel.
2. Dit leidde tot particuliere investeringen uit Nederland en de groei van grote landbouwondernemingen.
3. De eerste Nederlandse ondernemer in Deli heette J. Nienhuys.
(EE 9a, p. 42)

Voorbeeld 3:

8. Aan de werfkantoren in Penang en Singapore moest steeds meer betaald worden.
9. Ronselaars probeerden arbeiders van de ene plantage weg te lokken naar de andere, zodat zij commissie konden vragen.
10. In 1879 werd de Deli Planters Vereeniging opgericht, en werden afspraken gemaakt over uniformering van arbeidscontracten.
(EE 9a, p. 98)

Voorbeeld 4:

De cijfers over de ongezondheid die in het VOC-archief bewaard zijn gebleven, bestaan uit twee categorieën: het aantal compagniesdienaren dat jaarlijks of maandelijks in Batavia is overleden en het aantal Christelijke inwoners, dat in de stad is begraven.

(EE 10a, p. 42)

Voorbeeld 5:

Dat er bedoeling en lijn liggen in dit sympathie-winnen van de oosterse volkeren ligt nogal voor de hand. Ik moet mij al heel sterk vergissen, of zij hebben bij onze kleinburgers, middenstanders en ambtenaren bereikt dat die zich de laatste jaren meer en meer naar Japan wenden voor de studie van hun zoons en dochters, evenals voor hun culturele ontwikkeling.

(EE 10a, p. 66)

Voorbeeld 6:

(EE 10a, p. 106)

Voorbeeld 7:

(EE 10a, p. 132)

Voorbeeld 8:

7. Deze droeg zijn bevoegdheden aan de planters over.

(EE 9a, p. 74)

Bijlage 2 Historisch ABC in 35 lessen Pelajaran 10 Koelies en het strafrecht

Tugas a: Mendengarkan dan membaca

Dengarkan teks berikut ini. Anda akan mendengar teks ini dua kali. Cobalah untuk ikut membaca. Pelajari kata-kata penting beserta terjemahannya.

Waktu: 5 menit

1. Het dienstverband van de koelie was gebaseerd op schuld.
2. De planter betaalde de schuld van de koelie en liet hem een contract tekenen.
3. Dit contract verplichtte de koelie om zijn schuld met arbeid terug te betalen.
4. Wat was de duur van zo'n contract? De diensttijd was minimaal een jaar.
5. Volgens de adat had de planter het recht de koelie te straffen als hij zijn verplichtingen niet nakwam.
6. De eigenlijke rechtsmacht over de koelies rustte bij de Sultan.
7. Deze droeg zijn bevoegdheden aan de planters over.
8. Zij kregen op die (legale) manier vrijwel volledige zeggenschap over de koelies.
9. Het koloniale bestuur probeerde een eind te maken aan deze vergaande autonomie.
10. Vanaf 1873 was er een assistent-resident in Deli, die de rechtsmacht had over de Chinese koelies.

Daftar kata

het strafrecht	- hukum pidana
het dienstverband	- ikatan kerja
gebaseerd op	- didasarkan atas
schuld	- utang

betaalde	- membayar
liet tekenen	- menyuruh menandatangani
verplichtte	- mewajibkan
met arbeid	- dengan bekerja
terugbetalen	- membayar kembali
de duur van zo'n contract	- jangka waktu kontrak semacam itu
diensttijd	- lamanya ikatan kerja
volgens de adat	- menurut adat
het recht hebben	- mempunyai hak
straffen	- menghukum
zijn verplichtingen	- kewajibannya
nakwam	- memenuhi
de eigenlijke rechtsmacht over	- kekuasaan hukum sebenarnya atas
rustte bij	- berada pada
droeg [...] over	- mengalihkan
zijn bevoegdheden	- kewenangannya
kregen zeggenschap over	- memperoleh kekuasaan atas
op die manier	- dengan cara demikian
vrijwel volledig	- hampir sepenuhnya
probeerde	- mencoba
een eind te maken aan	- mengakhiri
deze vergaande autonomie	- otonomi yang terlalu luas ini
vanaf	- sejak

Tugas b: Penentuan pola dan makna kata

b.1. Penjelasan

Dalam teks di atas terdapat beberapa kolokasi yang perlu diperhatikan, yakni:

- | | | |
|----------------------------|-----|-----------------------------|
| - zeggenschap krijgen over | (8) | = memperoleh kekuasaan atas |
| - een eind maken aan | (9) | = mengakhiri |

Juga ada beberapa verba berpreposisi tetap:

- | | | |
|------------------|-----|--------------------|
| - baseren op | (1) | = berdasarkan atas |
| - overdragen aan | (7) | = mengalihkan pada |

Pada teks di atas juga ada beberapa verba yang dapat dipisahkan:

- terugbetalen (3) = membayar kembali
- nakomen (5) = memenuhi
- overdragen aan (7) = mengalihkan pada

b.2. Tugas

1. Apakah kata dasar kata yang berikut:

	Kalimat	Kata dasar
gebaseerd	1	_____
betaalde	2	_____
liet	2	_____
tekenen	2	_____
verplichtte	3	_____
rustte	6	_____
bevoegdheden	7	_____

2. Tuliskan terjemahan yang tepat dari kata-kata itu di sebelah atas kalimat yang bersagkutan.

3. 'Dienstverband' (1) dan 'diensttijd' (4) merupakan kata majemuk. Dari dua kata mana saja kata itu dibentuk?

dienstverband: _____ + _____
 diensttijd: _____ + _____

4. Kata 'vergaande' sulit difahami maknanya.

Apa kata dasar dari kata itu?

Dari dua kata mana kata itu dibentuk?

 Apa artinya?

(Untuk penjelasan lihat buku tata bahasa 2.2.2.)

Waktu: 20 menit.

Tugas c: Penentuan pola kalimat

c.1. Penjelasan

Dalam kalimat Belanda dibedakan antara kalimat berita dan kalimat tanya.

Urutan yang lazim dalam kalimat berita adalah:

S	PV	OL	K	SP
Ik	heb	mijn les	gisteren	vertaald.

Seringkali bukanlah S (ik) yang menduduki bagian pertama, tetapi bagian kalimat lain, misalnya OL (mijn les) atau K (gisteren). Dalam keadaan demikian PV tetap berada di tempat kedua; S hampir selalu di belakang PV. Dengan demikian kita mendapat urutan berikut:

K	PV	S	OL	SP
Gisteren	heb	ik	mijn les	vertaald.
OL	PV	S	K	SP
Mijn les	heb	ik	gisteren	vertaald.

(Lihat buku tata bahasa paragraf 3.1.A)

Sebuah kalimat tanya dapat diawali dengan PV atau kata tanya seperti 'wie', 'waarom', atau 'wat'. Urutan bagian kalimat lain tetap seperti yang dimiliki kalimat berita.

PV	S	OL	K	SP
Heb	ik	mijn les	gisteren	vertaald?

S	PV	OL	K	SP
Wie	heeft	de les	gisteren	vertaald?

(Lihat buku tata bahasa bagian 3.1.B)

Waktu: 10 menit untuk penjelasan.

c.2. Tugas:

1. Kalimat mana saja dari teks pelajaran 10 yang subyeknya terletak setelah PV? Tandailah PV dan S dalam kalimat-kalimat itu.
2. Beri alasan mengapa S terletak di belakang PV pada kalimat yang ditanyakan pada pertanyaan 1. Jawab dengan:
 - (i) jika ada bagian kalimat lain yang menduduki tempat pertama;
 - (ii) jika merupakan kalimat tanya yang diawali dengan PV;
 - (iii) jika kalimat tanya dimulai dengan kata tanya.

Waktu: 10 menit.

Tugas d: Kepaduan kalimat

1. Ke unsur lain yang mana kata berikut mengacu?

hem	(2) :	_____
zijn	(5) :	_____
zij	(8) :	_____
die	(8) :	_____

2. Apa yang dimaksud dengan deze dalam frasa 'deze vergaande autonomie' (9)?

Waktu: 10 menit.

Tugas e: Terjemahan

1. Tulis terjemahan kata demi kata di sebelah atas kalimat 5.
2. Terjemahkan kalimat 9 dan 10 ke dalam bahasa Indonesia yang baik.

Waktu: 15 menit.

Tugas f: Pemahaman teks

Jawab pertanyaan yang berikut dan sebutkan dari kalimat yang mana jawaban itu diperoleh.

1. Apa yang dimuat dalam kontrak bagi para kuli?

2. Apa atau siapa yang memberi hak kepada penguasa atau pengawas perkebunan untuk menghukum kuli bila ia melanggar kontrak?

3. Apakah pemerintah kolonial menganggap praktek itu baik?

Waktu: 10 menit.

Tugas g: Menghafalkan

Tulis terjemahan dari kata dan kolokasi yang berikut dan pelajari:

	Terjemahan
dienstverband	_____
schuld betalen	_____
een contract tekenen	_____
verplichtingen nakomen	_____
de rechtsmacht	_____
bevoegdheden	_____
volledige zeggenschap	_____

Nederlands als bronnentaal in Suriname (1) **Lila Gobardhan-Rambocus (Paramaribo)**

In Suriname is het Nederlands tot de onafhankelijkheid in 1975 de belangrijkste taal geweest, en een kwart eeuw na de onafhankelijkheid is het in de formele communicatie nog steeds de belangrijkste taal: de taal van o.a. wetgeving, bestuur en onderwijs. Suriname is het enige land ter wereld buiten Nederland en Vlaanderen waar het Nederlands de officiële taal is (sedert 1667). Het Nederlands als bronnentaal is voor Suriname zeer belangrijk, omdat de geschiedenis van dit land voor een belangrijk deel in die bronnen opgesloten ligt. Voor Nederland maakt deze geschiedenis deel uit van zijn koloniale geschiedenis. Er is dus sprake van een gedeelde geschiedenis: geschiedenis van Suriname en koloniale geschiedenis van Nederland. Voor het eerste land waarschijnlijk belangrijker dan voor het tweede. Niet veel vroegere koloniale mogendheden worden graag herinnerd aan hun koloniale geschiedenis, omdat er bijna altijd sprake was van macht, niet van gezag, en van veel disrespect voor de plaatselijke bevolking. Ook bij deze gedeelde geschiedenis is het niet veel anders. In het Caraïbisch gebied komt daar nog bij dat de voorouders van het overgrote deel van die bevolking als slaaf of als koelie door de machthebbers is geïmporteerd; van de oorspronkelijke bevolking is niet veel over. Maar dat is een bekend verhaal.

Pratend over bronnen denken we meteen aan archieven. Deze herbergen in zich een schat aan informatie: over bestuursaangelegenheden, veelsoortige gebeurtenissen, maatschappelijke activiteiten, kortom informatie die noodzakelijk is om een reconstructie te maken van dit verleden. Hoewel archieven niet in de eerste plaats opgezet worden om het wetenschappelijk onderzoek ten dienste te staan, zijn ze wel een belangrijke bron waarop teruggegrepen kan worden, zeker ook bij het onderwijs van Nederlands als bronnentaal. Het doel van dit onderwijs is 'een sleutel te bieden tot de rijk gevulde schatkist met [...] historische informatie, vastgelegd in het Nederlands in al zijn variëteiten'. Deze woorden gebruikte Bert Paasman tijdens

het Dertiende Colloquium in Leiden. Mijn ervaring is dat deze sleutel inderdaad een belangrijk gebied ontsluit. Ik zal dit nader toelichten.

Al enige jaren doe ik onderzoek naar de taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname¹. Bij de aanvang van dit onderzoek was mijn kennis van deze materie terug te brengen tot een globaal en stereotiep beeld, dat bepaald werd door enkele trefwoorden en jaartallen: de leerplicht, die in 1876 werd ingevoerd - vijftienvintig jaar vóór Nederland -; de invoering van het Nederlands als enige taal in het onderwijs; en een onderwijssysteem én leerboeken, die een kopie van het Nederlandse systeem en de Nederlandse leerboeken waren. Uit mijn onderzoek komt echter een geheel ander beeld naar voren. De ontstaansgeschiedenis van de elkaar opvolgende onderwijsregelingen en daarmee de wordingsgeschiedenis van het Surinaamse onderwijsstelsel tot 1975 komen in een totaal ander licht te staan als ze geschetst worden tegen de achtergrond van de maatschappelijke verhoudingen en het culturele klimaat. Dankzij uitvoerig archiefonderzoek heb ik zicht gekregen op de discussies die er gevoerd werden op politiek-bestuurlijk niveau maar ook in de samenleving zelf en op de uitvoering in de praktijk: Wat voor weerstanden leefden er in de samenleving? Wat kwam er terecht van alle regelingen?

In Suriname is het Lands Archief een zeer belangrijke vindplaats voor primaire bronnen, waar ik in verband met mijn onderzoek zelf veel mee te maken heb. Het grootste deel van het materiaal is niet geïnventariseerd en daardoor nauwelijks toegankelijk. De staat waarin het verkeert, is ronduit slecht te noemen. Ook de huisvesting is bedroevend.

Voor ik een regelmatige bezoeker werd, nam ik aan dat alle bestuursarchieven voor de onafhankelijkheid (1975) naar het Algemeen Rijksarchief (ARA) in Den Haag waren overgebracht. Dat bleek echter niet zo te zijn. Gedeeltelijk zijn dezearchieven inderdaad naar Nederland gebracht; er ligt in het Lands Archief echter nog meer dan voldoende materiaal voor onderzoek, zoals

1 Te verschijnen in 2001: Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang. Een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname. 1651-1975.

- *Geheime Journalen* van de Gouverneur van de Kolonie Suriname (later genoemd de Gouverneur van Suriname) van 1823-1967;
- *Protocollen* van de Gouverneur van de Kolonie Suriname van 1846-1882;
- *S-brieven*: correspondentie van de Secretarie van de Gouverneur van Suriname;
- *Indexen* van de inkomende en uitgaande stukken;
- een archief van *Justitie* vanaf 1928;
- een archief van de *Burgelijke Stand* vanaf 1828;
- het *Immigratie Archief* vanaf 1856;
- de *Aziatische registers*.

Het is bijzonder jammer dat als gevolg van politieke en andere verwickelingen de reeds aangevangen steun aan het Lands Archief, bestemd voor o.a. het vastleggen van de belangrijkste stukken op microfilm, is gestaakt.

Voor secundaire bronnen is de bibliotheek van de Stichting Surinaams Museum een belangrijke vindplaats. Zij bezit overigens ook enkele belangrijke primaire bronteksten, zoals de volgende handschriften:

- *Advisen van 's Lands Advocaten van haar Hoog Mogende de Heeren Staten Generaal der Vereenigde Nederlanden met de daar op gevolgde resolutien van Hoogst deselve haar HoogMogende*. Zonder plaats en jaar uitgegeven. Vier delen;
- *Journal gehouden tijdens het gouvernement van Z Ex. den gouverneur Frederici* (1790-1802);
- *Journal van gouverneur Bentinck* van 1809-1811 (Nederlander in Engelse dienst: Engels Tussenbestuur van 1804-1816);
- de handschriften van Lammens² 1817-1822. Zeventien delen;
- dagboeken van de 18de-eeuwse Hernnhutterzendelingen.

Hiernaast zijn in de bibliotheek van de Stichting Surinaams Museum onder meer de volgende secundaire bronnen, gedrukte teksten, te vinden:

2 A.F. Lammens (1767-1847) werkte van 1815 tot 1835 in Suriname, onder meer als president van het Hof van Civiele en Criminele Justitie. Ook was hij rechter bij het gemengd gerechtshof tot wering van de slavenhandel.

- (1713). *Accoord met de Staaten van Zeeland aangegaan, wegens de koop en overneming van de Colonie van Suriname; mitsgaders Octroy van haar Hoog Mogende; conditien tusschen de drie respectieve leden; en andere stukken, de Societeyt van Suriname concernerende*, Amsterdam: Lescaillje. 109 blz.;
- een soortgelijke tekst van ± 1700. 73 blz.
- (1676). *Beschrijvinge van Guiana; des selfs ciuatie, gesontheyt, vruchtbaerheyt, [...]; discourerende wijze voorgesteld, enz.*, Hoorn: Kortingh. 46 blz.;
- (1752). *Recueil van Egte Stukken en Bewijzen door Salomon Duplessis geweese Raad van Policie en Criminele Justitie in de Colonie van Suriname, en door andere; Tegens Mr. Jan Jacob Mauricius, Gouverneur Generaal over de Colonie van Suriname; Als mede door de Sociëteit van Suriname, Rivieren en Districten van dien collonel over de militi aldaar en door den selve gouverneur Mauritius, tegen den gemelde Du Plessis en andere*, Amsterdam. Vijf delen.

Ook de vroegste publicaties over Suriname, zoals die van Warren³, Herlein⁴ en Hartsinck⁵, kunnen in het Surinaams Museum bestudeerd worden.

Een verbouwingsproject om de bibliotheek en het depot van het museum beter te huisvesten is door politieke en bureaucratische oorzaken halverwege gestaakt.

Over het taalgebruik in het materiaal kan het volgende gesteld worden. Achttiende- en negentiende-eeuws Nederlands werpt geen onoverkomelijke problemen op. Wel is kennis vereist van de lexicografie, met name

3 Warren, George. (1669). *Een onpartydige Beschrijvinge van SURINAM, Gelegen op het vaste Landt van GUIANA in AFRICA. Mitsgaders een Verhael van alle vreemde beesten, Vogels, Visschen, Slangen ende Wormen: Gelijck mede van de Gewoonheden ende Manieren van dese Colonie*. [...]. Ende overgeset uyt het Engels, Amsterdam: Pieter Arentsz. Boeckverkoper in de Beursstraet.

4 Herlein, J.D. (1718). *Beschryvinge van de Volk-plantinge Zuriname*, Leeuwarden: Meindert Injema. [Tweede druk.]

5 Hartsinck, Jan Jacob. (1770). *Beschryving van Guiana, of de Wilde Kust, in Zuid-America*, Amsterdam: Gerrit Tielenburg. Twee delen. [Facsimile-uitgave: (1970). Amsterdam: Emmering.]

het kunnen gebruiken van woordenboeken, zoals het *Woordenboek der Nederlandsche Taal* (WNT), en basiskennis van hulpwetenschappen: lexicologie, grammatica, geschiedenis, analytische bibliografie, iconografie en paleografie. In 1999 heeft Bert Paasman een gastdocentschap vervuld bij de opleiding Nederlands aan het Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL) te Paramaribo. Bij de handgeschreven bronnen werd vooral de aandacht gericht op translittereren, lezen en interpreteren, editeren en becommentariëren; bij de gedrukte bronnen op lezen en interpreteren en editeren. Na beëindiging bleek bij de opleiding geschiedenis van het IOL, bij docenten en anderen, grote behoefte te zijn aan nieuwe en vervolgcursussen, omdat er veel werk aan de winkel is. Wij zijn daarom bezig na te gaan hoe hierin voorzien kan worden.

Het is te hopen dat de dringend noodzakelijke hulp aan het Lands Archief en aan de bibliotheek van het museum spoedig wordt hervat en dat een formule wordt gevonden om die hulp los te koppelen van incidentele politieke omstandigheden. Dit is zowel een Surinaams als een Nederlands belang.



Nederlands als bronnentaal in Suriname (2): 'Wat zijn bronnen, noem er een paar op?'

Bert Paasman (Amsterdam)

Ruim een jaar geleden was ik gastdocent aan het IOL (Instituut Opleiding Leraren) in Paramaribo en aan de dependance in Nieuw-Nickerie, voor de vakken Nederlandstalige koloniale literatuur en Nederlands als bronnentaal. Op mijn korte reizen door het land werd ik overal in het Nederlands te woord gestaan, ook door creoolse, Hindoestaanse, Javaanse, Chinese en indiaanse kinderen. Juist door hen, want ze zijn leer- en nieuwsgierig. Aan hun wijze van spreken was het duidelijk dat ze niet vertaalden, maar direct uit hun hoofd en hart spraken. Wat dat betekent voor de toekomst van het Sranan Tongo en andere thuistalen, zou ik niet kunnen bedenken, maar voor de toekomst van het Nederlands in Suriname is het een gunstig teken!

Behalve een taal met toekomst is het Nederlands in Suriname ook een taal met een verleden, de taal van het verleden: een bronnentaal. Op een tocht naar het marron- of bosnegerdorp Santigrón aan de Saramaccarivier, werd ik behalve door een basja rondgeleid door een twaalfjarig meisje Delia. Zij sprak perfect Nederlands en bracht mij naar de verklaring ervan: op de grens van het dorp en het bos stond een basisschooltje. In ieder lokaal waren, bij gebrek aan andere leermiddelen, op drie borden de lessen rekenen, geschiedenis en taal van die week geschreven. Ik heb die borden gefotografeerd, want wat leerden de marronkinderen? 'Wat verstaan we onder geschiedenis? Wat is het nut van geschiedenis? Wat zijn bronnen, noem er een paar op? Wat zijn overleveringen?' En in een hogere klas: 'Wat is het verschil tussen een slaaf en een contractarbeider?' Ik was daar bijzonder door getroffen: over zulke vragen gingen mijn gastcolleges immers ook! De kleine Delia en haar dorpsgenootjes in het bos en de volwassen IOL-studenten in de stad hielden zich met dezelfde vragen bezig. Mijns inziens bij uitstek de vragen van een jonge, onafhankelijke natie die de eigen geschiedenis gaat

schrijven en dus de geschiedenis van de ex-kolonisator gaat herschrijven. *The empire writes back and rewrites.*

Ik heb in Suriname enkele 17de-, 18de- en begin-19de-eeuwse Nederlandstalige bronnen behandeld, zowel in druk als in handschrift. De oudste gedrukte beschrijving van Suriname stamt nog uit de tijd dat de Engelsen de kolonisator waren: het is George Warrens *Een onpartydige beschrijvinge van Surinam, gelegen op het vaste landt van Guiana in Afrika* (1669). Jawel, Suriname lag in Afrika als we de ondertitel mogen geloven. Waarschijnlijk ontstond deze vaker voorkomende fout omdat de tekstverzorger ter drukkerij het Amerikaanse Guyana waarvan Suriname deel uit maakt en het Afrikaanse Guinea verwarde. Het Engels origineel, *An impartial description of Surinam upon the continent of Guiana in America* (1667), heeft deze vergissing niet. Ik zal hier overigens niet ingaan op de verdere verschillen tussen vertaling en origineel.

Deze bron van de hand van iemand die er zelf geweest is, bevindt zich behalve in bibliotheken in Amsterdam, Leiden en Utrecht ook in de bibliotheek van het Surinaams Museum te Paramaribo. Omdat de tekst in het voor studenten moeilijk leesbare gotische lettertype gezet is, hebben we eerst een overzetting in romein gemaakt voordat we met het lezen en becommentariëren aan de slag konden. Het lezen van 'archaïsch' Nederlands kost de Surinaamse studenten opvallend minder moeite dan de Nederlandse, maar de taalkundige eigenaardigheden van het vroegnieuw-nederlands moesten natuurlijk behandeld worden. Syntactische en morfologische problemen moeten herkend worden om ze te kunnen oplossen. De spellingsanarchie doorzien om het WNT en andere lexicografische hulpmiddelen met vrucht te kunnen raadplegen.

Warrens beschrijving is een bijzonder informatieve bron uit de Engelse tijd (1651-1667): uit de jeugd van een kolonie, toen de eerste plantages waren aangelegd, de negerslavernij was ingevoerd, de eerste verkenningen van het binnenland plaatsvonden, het Sranan Tongo (niet zonder reden ooit Neger-Engels genoemd) ontstond en waarin de schrijfster van *Oroonoko, or the royal slave*, Aphra Behn, in Suriname gewoond zou hebben - jammer genoeg wordt zij niet genoemd. Warren gaat overigens net als zijn tijdgenoten, niet alleen empirisch te werk, ook hij sluit hier en daar aan bij een hardnekkige traditie van Europese beeldvorming over niet-Europese gebieden. Zo zouden er volgens hem in Suriname insecten

voorkomen die als ze op de grond vallen, wortel schieten en tot een plant uitgroeien. Een te behandelen probleem is daarom: in hoeverre zijn zulke bronnen bruikbaar voor de geschiedschrijving, wat is empirie en wat is al of niet overgeleverde fantasie? Vergelijking met zoveel mogelijk andere bronnen, en commentaren daarop, kan meestal uitkomst bieden.

Het onbekende en nog ongepubliceerde handgeschreven *journaal* van een Leidse jongeman, Jean Henri Schultz, over zijn reis naar en in Suriname in 1800/1801, was de andere bron waaraan we veel aandacht besteed hebben. De studenten vonden het handschrift dat ze moesten translittereren, moeilijk leesbaar, maar deze moeilijkheidsgraad verbleekte toen ik hun een vroeg-zeventiende-eeuws handschrift uit de rijke voorraad van mijn collega Piet Verkruijse voorlegde. Een tumultueus gesis en gezucht bevestigde mijn didactische opzet. Toen ze na enkele dagen net zo hard steunen en kreunen als de Amsterdamse studenten die tekst letter voor letter en woord voor woord konden lezen, was het translittereren van Schultz een peulenschilletje geworden.

Van het journaal hebben we samen een teksteditie gemaakt, waarbij naast taalkundige zaken problemen van editietechniek, woord- en zakencommentaar, de revue passeerden. Ook in Schultz' journaal treffen we naast historische feiten voorbeelden van bizarre beeldvorming aan, evenals van koloniale meningsvorming. Bij de behandeling van de kaaiman (krokodil) wordt in alle ernst meegedeeld dat sommige indianen *vrouwen* 'het hielden met' *kaaimannen*. Met een knipoog naar Choderlos de Laclos zou ik dit 'Liaisons très dangereuses' willen noemen, levensgevaarlijk. Wij hebben deze mededeling bij geen enkele andere schrijvende reiziger bevestigd gevonden. Het is een mythe zoals die van eldorado, menseneters, kopvoeters en andere monsters in de binnenlanden van Guyana. Problematisch wordt Schultz ook als hij over slavernij schrijft, het is duidelijk dat hij op de één of andere manier belangen heeft in de plantagelandbouw. Hij noemt naar beste weten aantallen plantages, slaven en ponden geproduceerde suiker, maar over de slavernij als zodanig geeft hij een 'mening': de praktijk valt best mee, het is lang zo erg niet als men in Nederland wel 'uitkrijt', vooral sinds het boek van Stedman uitgekomen is. John Gabriel Stedman geeft beschrijvingen en schokkende afbeeldingen van strafplegingen in zijn boek *Reize naar Surinamen en door de binnenste gedeelten van Guiana* (1799-1800). Schultz polemiseert op zijn manier met de kritische Stedman. Eerst vindt

men dat straffen van de slaven wel onaangenaam om te zien, schrijft hij, maar het went snel en op den duur komt men tot de conclusie dat de slaven niet beter verdienen [...]

Wie heeft de bron geschreven, vanuit welke positie, met welk doel, in opdracht van wie? Dat zijn vragen die men zich stellen moet als men bronnen gebruikt. Van welk perspectief bedient zich de schrijver? Heeft de schrijver belangen in de koloniale wereld, bv. in de slavenhandel of in de plantagelandbouw? Gaat hij vooral empirisch te werk of laat hij zich mede leiden door traditionele beeldvorming en vooroordelen? Aldus zal na zorgvuldig wikken en wegen en vergelijken met andere bronnen de bruikbare informatie uitgefilterd worden.

Ik zal hier geen verslag doen van nog andere door mij met de IOL-studenten behandelde bronnen. Sommige studenten gingen ook zelf op onderzoek in bibliotheken en archieven en het warenhuis Kirpolani verkocht de hele voorraad leesloeps. In het tijdschrift voor Surinamistiek, *Oso*, hebben Hein Vrugink, Lila Gobardhan, Just Wekker en ik overzichten van Surinamistische bronnen gegeven, zowel in Nederland als in Suriname zelf. Daarmee is de weg naar de bronnen geopend. Over enkele jaren zal zulke informatie ongetwijfeld ook digitaal bereikbaar zijn. Didactische hulpmiddelen voor de bronnentaalstudie zijn in voorbereiding of al in productie. Er zullen bronnentaaldocenten moeten komen uit de regio zelf, bv. de studenten van Lila Gobardhan, misschien wel mijn 'bron', dat wil zeggen mijn inspiratiebron, Delia uit Santigrón of een klasgenootje, om de vragen te stellen en te beantwoorden: 'Wat zijn bronnen, noem er een paar op? Wat zijn overleveringen? Wat is het nut ervan?'

Bibliografie

Schultz, Jean Henry. (1807). *Journal van Leyden naar Surinamen*, Leiden: UB BPL 2444.

Vruggink, Hein, Bert Paasman, Lila Gobardhan en Just Wekker. (1988-1991). 'Overzicht van Suriname-collecties 1-4', in: *Oso, tijdschrift voor Surinaamse taalkunde, letterkunde en geschiedenis*, 7 (1988), p. 189-244; 8 (1989), p. 77-96, p. 196-226; 10 (1991), p. 86-114.

Warren, G. (1667). *An impartial description of Surinam upon the continent of Guiana in America. With a history of several strange beasts, birds, fishes, serpents, insects, and customs of that colony / worthy the pursal of all*. From the experence of George Warren, London: William Godbird. (Leiden: KITLV)

Warren, G. (1669). *Een onpartydige beschrijvinge van Surinam, gelegen op het vaste landt van Guiana in Africa. Mitsgaders een verhael van alle vreemde beesten, vogels, visschen, slangen ende wormen: gelijk mede van de gewooheden ende manieren van dese colonie*. By een ghebracht van een Engels edelman George Warren. Ende overgeset uyt het Engels. Tot Amsterdam, by Pieter Arentsz. Boeckverkoper inde Beursstraet / in de drie Rapen: A^o. (Paramaribo: Biblioth. Surinaams Museum; Utrecht: UB; Leiden: KITLV; Amsterdam: UB)

Frederik Coyett, een Zweed (?) in dienst van de Verenigde Oostindische Compagnie: kun je die met studenten in het Zweeds vertalen?

Ingrid Wikén Bonde (Stockholm)

De studie Nederlands in Stockholm

In de studie Nederlands aan de Universiteit van Stockholm, is vanaf het tweede semester een cursus 17de-eeuws Nederlands altijd al een vast onderdeel of een keuzemogelijkheid geweest. In de afgelopen jaren is het Nederlands als bronnentaal (NBT) geïntegreerd in die cursus.

Het aanbod sluit aan bij een gebleken behoefte aan kennis van het Nederlands als bronnentaal.

Het onderdeel 'Zeventiende-eeuwse taal en cultuur in de Nederlanden'

Tot nu toe werden er behalve Vondels Gysbrecht teksten uit De Korne/Rinkel (1987) gelezen, met aandacht voor literatuurgeschiedenis en kennis van hulpmiddelen, zoals het WNT. Verder moest iedere deelnemer een stuk refereren uit een aantal werken over de zeventiende eeuw (Huizinga, 1972; Schama, 1988; Romein, 1973; Wrangel, 1897).

In Stockholm experimenteren wij nu met het vertalen van stukjes uit de dagregisters van Coyett en er worden referaten gehouden over de Nederlandse contacten met Zweden en met Japan. De teksten van Coyett zijn nog niet uitgegeven en er is dus geen verklarend commentaar bij. Het is alsof je de studenten zonder zwemvest naar Desjima laat zwemmen. Ook als docent voel je soms een duidelijk verlangen naar een zwemvest.

Taalinstelling universiteiten

De opdracht van de universiteiten is primair gericht op onderwijs en onderzoek, maar ook op dienstverlening aan openbare instellingen. Als

voorbeeld van die dienstverlening noem ik: het meewerken aan woordenboeken, het schrijven van artikelen voor encyclopedieën en handboeken, het geven van lezingen over Nederland en Vlaanderen en het vertalen van (oude) Nederlandse teksten ten behoeve van bv. musea, culturele verenigingen en onderzoekers.

Het avontuur Coyett behoort tot het laatstgenoemde soort. Begin jaren negentig wilde de japanoloog Bert Edström aan het 'Centrum för stillahavsasienstudier' van de Universiteit van Stockholm dat ik de dagregisters van Coyett zou vertalen. Reeds eerder waren er door lector Martha A. Muusses stukken uit samengevat voor de journalist Gunnar Müllern die o.a. op basis hiervan een fascinerend boek had geschreven over 'de eerste Zweed in Japan, de man die Formosa verloor' (Müllern (1963)).

De aanleiding tot Edströms verzoek was waarschijnlijk de in 1992 verschenen uitgave van de reisbeschrijving die Olof Eriksson Willman in 1667 over Japan had geschreven. Edström was bezig met onderzoek naar de contacten tussen Zweden en Japan. Hij was enthousiast over het rap geschreven werk van Müllern, maar zag graag een vollediger uitgave van de dagregisters van Coyett, zoiets als de uitgave van Willman.

In 1997 overhandigde hij mij stralend een uit Japan verkregen transcriptie van de dagregisters. Hij noemde als hulpmiddel de glossaria van de Leidse *The Deshima dagregisters* (1986-1997). De gedachte ontstond om het werk in het onderwijs te integreren. Maar wat waren het eigenlijk voor teksten en wie was Coyett?

Contacten van Europeanen met Japan

Toen Japan in 1640 zijn grenzen met de buitenwereld afsloot, waren de Nederlanders en de Chinezen de enigen die in Japan handel mochten drijven. In 1641 moesten de Nederlanders het eiland Hirado verlaten waar men sinds 1609 gevestigd was en naar Desjima verhuizen, een kunstmatig eilandje ter grootte van 13.000 m² in de baai van Nagasaki. De factorij werd bemand door tien tot twintig personen onder leiding van een opperhoofd, die slechts één jaar mocht blijven. In dat jaar moest hij een hofreis ondernemen naar het hof van de shogun of 'keizer' in Jedo (Tokio). Daar kreeg hij het recht om dat jaar handel te drijven en hij

moest vragen beantwoorden over de toestand in de wereld. De VOC schreef voor, dat er dagelijkse aantekeningen werden gemaakt over de gebeurtenissen in Japan, de zogenaamde dagregisters.

Frederik Coyett was twee keer op Desjima, in 1647-48 en in 1652-53. Er bestaan dus twee dagregisters van zijn hand.

Hoe kwam deze Zweed (?) in Nederlandse dienst?

De betrekkingen tussen de Nederlanden en Zweden in de 17de en 18de eeuw

De intensieve betrekkingen die er in de 17de eeuw tussen de Nederlanden en Zweden werden onderhouden zijn de reden van het belang van het NBT voor Zweden. (De betrekkingen zijn o.a. behandeld door Wrangel (1897).)

Er trok een stroom van ambachtslieden vanuit de Nederlanden naar Zweden. Een van hen was Gillis Coijet van wie bekend is dat hij in 1569 als goudsmid te Stockholm woonachtig was en in 1576 werd benoemd tot muntmeester van de koning. Zijn zoon Gillis Coijet, eveneens goudsmid en muntmeester, vertrok in 1629 naar Moskou en stierf er in het jaar 1634.

Deze Coijet had twee zoons, Peter Julius (1618-67) en Frederik (1620-87). Beiden werden in 1649 geadeld, waarna hun naam voortaan als Coyet werd gespeld. In Nederlandse bronnen vindt men de vorm Coyett. In Zweden staat de oudste van de twee bekend als een der meest vooraanstaande diplomaten uit die tijd.

De schrijver van de tekst

Frederik Coyett (toen eigenlijk nog 'Coijet') trad in 1643 in dienst van de Vereenigde Oost-Indische Compagnie, de VOC. Waarschijnlijk dankzij zijn huwelijk met Susanna Boudaens, schoonzuster van de machtige VOC-ambtenaar François Caron, maakte hij een snelle carrière en werd in 1647 benoemd tot opperhoofd van Desjima. Daar trad hij intelligent op in een diplomatiek moeilijke situatie en hij mocht in 1652 opnieuw voor een jaar naar Desjima. In 1656 werd hij benoemd tot bevelhebber van

Fort Zeelandia op Formosa. In 1662 moest hij het fort na langdurig beleg overgeven aan de Chinese zeeheld/piraat Coxinga, nadat hij tevergeefs om hulp uit Batavia had gesmeekt. Bij zijn terugkeer in Batavia werd hij als zondebok naar de Bandaeilanden verbannen, maar hij mocht in 1675 na interventie van de stadhouder naar Amsterdam vertrekken. Een verdedigingsgeschrift (*'t Verwaerloosde Formosa* (1991)) is waarschijnlijk gedeeltelijk van zijn hand. Bovendien bezit het Zweedse *Riksarkiv* twee brieven in het Nederlands van Frederik aan zijn broer Peter Julius, de eerste van 15 oktober 1652 uit Nagasaki, de tweede van 28 oktober 1654 uit Formosa. Dat de broers in het Nederlands met elkaar correspondeerden kan erop duiden dat de familie Coijet/Coyet/Coyett zijn oorspronkelijke taal zelfs in de derde generatie niet had opgegeven. Er was ook geen aanleiding om dat te doen. Het Nederlands werd in die tijd in Zweden in de hoogste kringen gebezigd. Of er ter wille van de controle van de kant van de VOC een verbod bestond om in een andere taal dan het Nederlands te corresponderen is mij niet bekend. Mocht dat zo zijn dan vervalt mijn eerste hypothese.

Het 'experiment'

Het experiment valt uiteen in twee delen: cursus en werkstukken.

In het herfstsemester van 1997 stond de cursus 17de-eeuws Nederlands op het rooster. Het gewone cursusprogramma was gereduceerd en in plaats daarvan waren er teksten van en over Coyett bijgekomen. De groep bracht een bezoek aan het *Riksarkiv*, waar kopieën van de twee brieven van Coyet kregen.

Na een aantal lessen waarvoor ikzelf hard zwoegde met het WNT en de glossaria van *The Deshima Dagregisters* (1986-1997) kwam Bert Paasman, de spreker over NBT met wie ik tijdens het Colloquium contact had opgenomen, ons helpen.

Paasman hielp duistere tekstpassages oplossen. Ik miste de ervaring van de intramurale specialist en ik kende behalve het WNT en de glossaria van *The Dagregisters* geen hulpmiddelen.

In het volgende semester bood ik de studenten aan om als werkstuk een paar bladzijden uit de tekst te vertalen en er commentaar op te geven. Tijdens seminaria bespraken we de aanpak. Omdat iedereen hetzelfde

thema had, maar verschillende teksten was de groepsbegeleiding een goede manier van werken. Later kregen de studenten ook een individuele begeleiding.

De docente en vier studenten bezochten in mei het ARA (Algemeen Rijksarchief) in Den Haag. Daar bestelde ik microfilms van de twee dagregisters. Dit om te kunnen controleren of de transscripties betrouwbaar waren en om de studenten te tonen hoe men met oude teksten kan werken.

De groep bezocht bovendien het 'Institute for the History of European Expansion' in Leiden, dat *The dagregisters* uitgeeft. Een medewerker deelde mee dat onderzoekster Cynthia Viallé bezig was met deel XI van *The Dagregisters*, dat de jaren 1641-50 zou bevatten. Helaas is dit werk nog niet verschenen. Die Engelse vertalingen van de marginalia zouden een goede steun zijn bij het vertalen in het Zweeds.

De vertaalproblematiek van de tekst en de verslagen daarover

Voor de vertaling met commentaar werkten we een methode uit waarbij vier tabellen worden gebruikt. In tabel 1 staat op iedere regel een woord of woordgroep van het origineel dat een vertaalkundig commentaar eist, in tabel 2 staan alle vertaalalternatieven die voor de kleine eenheid in kwestie denkbaar zijn, in tabel 3 staat de uiteindelijk gekozen vertaling en in tabel 4 een commentaar over de keuze en de soort van de vertaalstrategie. Gebruikt werden de vier categorieën vertaaltransformaties van Langeveld (1994): 'omzettingen', 'veranderingen', 'toevoegingen' en 'weglatingen' en de begrippen 'register', 'dialect', 'sociolect', 'temporeel aspect' en 'genre' die hij ook behandelt en die relevant bleken. Er werd ook gediscussieerd over de tekstsoort, de doelgroep ('skopostheorie') en de daarmee samenhangende keuze van alternatieven ('manipulatieschool').

De werkstukken hebben alle ongeveer dezelfde structuur. In de inleiding wordt het doel van het onderzoek geformuleerd, het corpus (teksttype, tekstsoort, de schrijver, de transcriptie) beschreven en worden de toegepaste hulpmiddelen vermeld. Daarop volgen de tabellen met alle vertalingen, alternatieven, gekozen vertaling en commentaar. In het hoofdstuk 'vertaalproblematiek' brengt men de commentaren in groepen

bijeen, te weten overwegingen met betrekking tot de terminologie (bv. 'opperhoofd'), de namen (bv. de oude Japanse plaatsnamen), aspecten van tijd, register en stijl (bv. leestekens, telegramstijl), en de vier soorten 'vertaaltransformaties' van Langeveld. In de samenvatting wordt soms een soort evaluatie van het experiment gegeven. Achteraf gezien is het jammer dat niet iedereen die evaluatie heeft gemaakt. Op dat moment zag ik de onderneming alleen als een nuttige vernieuwing van het onderdeel 17de-eeuws Nederlands.

Resultaat en evaluatie van het 'experiment'

Vijf studenten schreven in totaal acht werkstukken. Het zijn werkstukken van zes studiepunten (derde semester) en werkstukken van tien studiepunten ('kandidatkurs' en 'magisterkurs'). Sommige studenten schreven meer dan één werkstuk binnen het thema, wat gezien de moeilijkheidsgraad acceptabel was.

Bert Paasman begeleidde twee scripties van een studente, die de tekst in modern Nederlands vertaalde in plaats van in het Zweeds.

Het is eigenlijk te moeilijk voor studenten in deze fase om zelfstandig iets te presteren wat werkelijk zoden aan de dijk zet. Dit komt enerzijds door de beperkte grammaticale kennis en anderzijds omdat de oplossing van een aantal raadsels diepgaande studie vergt. Zo vereiste de vertaling van het begrip 'slappe coelte' een ingewikkeld onderzoek naar windkrachten. Het commentaar dreigt daardoor wat mager te worden en bij de vertaling moet soms erg veel geholpen worden. Daar staat tegenover: de studenten vonden de opdracht erg stimulerend. Ik hoorde uitspraken als 'je leert echt wat het is om te vertalen' en 'je leert veel over geschiedenis' en 'ik vond het erg leuk en spannend, maar vreselijk moeilijk'.

Mijn poging om Zweedse studenten zonder zwemvest naar Desjima te laten zwemmen was gestrand zonder de steun van Bert Edström en Bert Paasman. Daarom klopt mijn hart vol verwachting in het vooruitzicht van een zomercursus NBT voor extramurale docenten.

Hoe gaan we verder?

Wat de concrete opdracht 'vertaal de beide dagregisters van Frederik Coyett in het Zweeds' betreft, constateer ik dat vertalen niet als wetenschappelijke bezigheid wordt erkend en dus niet als zodanig wordt gefinancierd. Door de Zweedse wetenschappelijke stichtingen en fondsen wordt in zo'n geval alleen subsidie voor druk- en reiskosten gegeven. Voor de tijd die nodig is voor de vertaling zelf, inclusief het vergaren van de achtergrondinformatie, is geen financiering te vinden ook al doet de opdracht sterk aan wetenschappelijk speurwerk denken.

Wat het didactische aspect van de onderneming betreft is de conclusie veel vrolijker, we gaan dan ook verder. De positieve ervaring woog royaal op tegen de problemen.

Bibliografie

- (1992). *En kort beskrivning på en resa till Ostindien och Japan den en svensk man och skeppskapiten, Olof Eriksson Willman benämnd, gjort haver*, Stockholm: Bernström, John en Wretö, Tore.
- Huizinga, Johan. (1972). *Nederlands beschaving in de 17e eeuw*, Groningen.
- Korne, A. de en T. Rinkel. (1987). *Cursus Zestiende- en Zeventiende-eeuws Nederlands*, Groningen.
- Langeveld, A. (1994). *Vertalen wat erstaat*, Amsterdam.
- Müllern, Gunnar. (1963). *Förste svensken i Japan. Han som miste Formosa*, Stockholm.
- Romein, J. en A. Romein. (1946 en 1973). *Erflaters van onze beschaving*.
- Schama, S. (1988). *Overvloed en onbehagen*, Amsterdam.

Svanberg, Ingvar en Mattias Tydén. (1992). *Tusen år av invandring*, Stockholm.
(1989-1997). *The Deshima dagregisters; their original tables of contents*, Vol. I-X (1680-1800). Leiden: Centre for the History of European Expansion.
(1991). *t Verwaerloosde Formosa*. Ingeleid en geannoteerd door G.C. Molewijk. Zutphen. Eerst uitgegeven in 1675. Schrijver: C.E.S. (Coyet et socii?)
Wrangel, E. (1897). *Sveriges litterära förbindelser med Holland, särdeles under 1600-talet*, Lund.

De toekomst ligt in de bronnen van het verleden Piet Verkruijsse (Amsterdam)

Wie geschiedenis wil schrijven, moet zijn bronnen kennen. Dat betekent dat men in staat moet zijn die bronnen op te sporen, te beschrijven, op hun waarde (autoriteit) te schatten en ze te interpreteren. De omgang met bronnen uit het verleden is een arbeidsintensieve bezigheid die steeds meer in het gedrang komt door de kortere studieduur en daarbinnen door een meer brede dan diepe opleiding in een bepaalde discipline. Voor basisvaardigheden als codicologie, paleografie en analytische bibliografie, die men pas goed onder de knie krijgt door er veel mee te oefenen, is steeds minder plaats ingeruimd in het universitaire curriculum.

Er is alle aanleiding om naar andere middelen te zoeken om studenten vertrouwd te maken met de bronnenproblematiek. De automatisering maakt het mogelijk websites of cd-rom's te maken die zeer veel informatie, waaronder ook beeldmateriaal, kunnen bevatten en onderwijs op afstand tot de mogelijkheden doen behoren.

Op het Veertiende Colloquium Neerlandicum te Leuven heb ik een prototype gedemonstreerd van een cd-rom, *Ad Fontes*, die een mogelijke structuur geeft voor een cursus Nederlands als bronnentaal. De inhoud daarvan is grotendeels gebaseerd op materiaal dat bij de opleiding Nederlandse taal en cultuur van de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam tot voor kort werd gebruikt in de vorm van syllabi. Voor de afzonderlijke modules 'Paleografie', 'Archivistiek' en 'Analytische Bibliografie' was geen ruimte meer in het nieuwe studieprogramma, zodat er ook vanuit de eigen opleiding behoefte ontstond om te experimenteren met de nieuwe media.

Voor onderwijs in het Nederlands als bronnentaal elders - met name in die gebieden waar men zonder veel kennis van het moderne Nederlands bronnen moet bestuderen die gesteld zijn in het Nederlands van de 16de tot de 18de eeuw - zal een andere didactische en inhoudelijke aanpak nodig

zijn dan voor studenten Nederlands hier. Ik vertrouw erop dat dáár, met name in Indonesië, én hier, met name bij deskundigen in tweedetaalverwerving (zie het artikel *Het 'hoe' en 'wat': inventarisatie en didactiek van Nederlands als bronnentaal* van Van Kalsbeek in deze bundel), voldoende expertise aanwezig is om mij te informeren over een aangepaste vorm en inhoud van het materiaal. Een cursus zoals die van Erasmus Educatief, *Bahasa Belanda sebagai Bahasa Sumber*, zou zonder al te veel moeite aangepast kunnen worden voor opname op de cd-rom *Ad Fontes*. Het toevoegen van geluid (gesproken woord, muziekfragmenten) behoort uiteraard ook tot de mogelijkheden.

De structuur die op de demonstratie-cd-rom aanwezig is, is de volgende:

Inhoud NBT

Colofon

Termenlijst

Problematiek van geschreven, gedrukte en geëditeerde bronnen

Het systematisch opsporen van bronnen

- > Het opsporen van gedrukte bronnen
 - >> *Systematische bibliografie*
 - >> *Titelbeschrijving*

- > Het opsporen van geschreven bronnen
 - >> *Archivistiek*
 - >> *Manuscripten en brieven*

De materiële bronnenproblematiek

- > Gedrukte bronnen
 - >> *Paleotypie*
 - >> *Analytische bibliografie*

- > Geschreven bronnen
 - >> *Paleografie*
 - >> *Manuscriptografie*

- > Geëditeerde bronnen
 - >> *Bronnenuitgaven*
 - >> *Tekstedities*

De immateriële bronnenproblematiek

- > 16de- en 17de-eeuws Nederlands
- > Woordenboekgebruik

Ad Fontes biedt in principe een complete cursus - nu nog toegespitst op studenten Nederlands intra en wellicht ook op docenten extra muros - voor de omgang met Nederlands bronnenmateriaal uit de periode van de 16de tot de 19de eeuw, van de heuristiek (het opsporen van bronnen), via de bestudering van de materiële en de inhoudelijke problematiek, tot het inleiden in het editeren en publiceren. De belangrijkste vragen bij de bestudering van alle categorieën bronnen, die naar de autorisatie van het materiaal, staan daarbij steeds centraal:

- wie is de samensteller van de tekst: een auteur, een bewerker, een vertaler, een instantie, een editeur?
- wie is de samensteller van de bron: een auteur, een bewerker, een vertaler, een instantie, een editeur, een drukker-uitgever?
- wanneer is de tekst geschreven, bewerkt, vertaald, gedrukt, uitgegeven, geëditeerd?
- welke vorm heeft de bron: archiefstuk, autograaf, apograaf, klad, kopij, drukproef, druk, herdruk, editie?
- welke vorm heeft de tekst: een literaire vorm, een niet-literaire vorm, een archivalische vorm?
- in welke taal is de tekst gesteld: 16de-eeuws, 17de-eeuws, 18de-eeuws Nederlands?
- met welke bedoeling zal de tekst geschreven, bewerkt, vertaald, uitgegeven en geëditeerd zijn?

In de inhoudsopgave *links* in het frame kunnen de onderdelen aangeklikt worden die bij het opsporen en bestuderen van bronnen nodig zijn. Door de modulaire opzet is het mogelijk de gehele cursus systematisch door te lopen of een bepaald onderdeel daarvan te kiezen. Verschillende onderdelen hebben weer onderverdelingen die telkens op de desbetreffende pagina's worden aangegeven en die via *hyperlinks* bereikbaar zijn. In een aantal onderdelen zijn *hyperlinks* naar relevante websites op het internet aangebracht en is beeldmateriaal verwerkt ter illustratie en om mee te oefenen. Gemaakte oefeningen kunnen desgewenst naar een docent per email verstuurd worden. Afbeeldingen van archivalia kunnen via Acrobat Reader afzonderlijk gemanipuleerd (vergroot, verkleind) en afgedrukt worden.

Binnen *Ad Fontes* zijn - in het onderdeel 'Systematische Bibliografie' - twee andere webs geïntegreerd: BIZON en KARBOUW, beide nog in het ontwerpstadium. BIZON - *Bibliografisch Zoekprogramma Nederlandse letterkunde* - is al langer afzonderlijk verkrijgbaar, maar nog steeds als DOS-programma. Het ligt in mijn voornemen dat de komende tijd om te bouwen tot een Windows-versie, waarvan op de cd-rom een eerste opzet te zien is. KARBOUW - *Koloniale en postkoloniale literatuur: ARchieven, Boeken, Onderzoeksinstituten, Universiteitsbibliotheken, Wetenschappelijke instellingen* - moet een met BIZON vergelijkbaar programma worden voor de koloniale en postkoloniale literatuur, samen te stellen door dr. A.N. Paasman. Meer van dergelijke heuristische gidsen voor andere vakgebieden die worden opgesomd in de module 'Systematische Bibliografie Vakspecifiek', zouden zonder al te veel inspanning gedigitaliseerd kunnen worden.

De demonstratieversie van *Ad Fontes* is in korte tijd tot stand gekomen omdat er vrij veel eigen materiaal digitaal beschikbaar was. Daarnaast hebben Annet de Korne en Tineke Rinkel toestemming gegeven om hun *Cursus zestiende- en zeventiende-eeuws Nederlands* voor dit doel te digitaliseren. Het onderdeel daarvan met teksten en bijbehorende vragen kan wellicht in de toekomst aan het nieuwe medium aangepast worden. Drs. Paul Dijstelberge van de Universiteitsbibliotheek Amsterdam heeft veel tijd besteed aan het scannen van tekst, het digitaal fotograferen van illustraties en het branden van de cd-rom.

Als er echter een voor zeer diverse doelgroepen hoogwaardig product op de markt moet komen, dan zal er nog veel tijd in *Ad Fontes* geïnvesteerd moeten worden. Ik denk aan een redactiecommissie met vertegenwoordigers van de diverse doelgroepen die vooral op inhoudelijk terrein suggesties en materiaal zou moeten leveren. Ook een financiële investering is nodig, in de eerste plaats om de demoversie extra en intra muros zijn weg te laten vinden, wat de enige manier is om feedback op *Ad Fontes* te krijgen.

Technische gegevens: de cd-rom dient geraadpleegd te worden via Internet Explorer. Deze browser kan - indien niet aanwezig - geïnstalleerd worden vanaf *Ad Fontes*. Hetzelfde geldt voor Acrobat Reader dat meegeleverd wordt op de cd-rom. De cd-rom kan geraadpleegd worden in een Macintosh-, OS2-, Unix- en Windows-omgeving.

Voor nadere informatie kan men contact opnemen met P.J. Verkruijsse, Leerstoelgroep Historische Nederlandse Letterkunde <<http://www.hum.uva.nl/nhl>> Afdeling Nederlandse Taal en Cultuur, Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam, Spuistraat 134, 1012. VB Amsterdam, +31 (0)20 5254717, e-mail: piet.verkruijsse@hum.uva.nl.

Het 'hoe' en 'wat': inventarisatie en didactiek van Nederlands als bronnentaal

Alice van Kalsbeek (Amsterdam)

1. Inleiding

In het kader van vierhonderd jaar Nederlands-Japanse betrekkingen verschenen diverse publicaties. Een daarvan is *In de tijdsmachine door Japan* van Rudy Kousbroek, waarin het wemelt van de fragmenten uit oude Nederlandse bronnen. Bij het lezen van die fragmenten dringt de vraag zich op waarom niet iedere Japanse student Nederlandse bronnen zou willen leren lezen. Want welke Japanse linguïst zou niet genieten van het volgende fragment in een soort verjapanst Nederlands uit het journaal van Opperhoofd Cock Blomhoff in 1822:

Vierden de verjaardag van mevrouw Blomhoff, waarbij ik de opper- en onderbanjoosten en tolken met de hospes 's avonds te eten vroeg, en allen vrolijk waren, en na den eten met een paar samsiespeelsters aan de binnekant vrolijk sackineerde, en te 2 uur van een scheidde.
(Kousbroek, 2000: 23)

En welke Japanse historicus zou niet geïnteresseerd zijn in de achtergronden van Nederlandse bijnamen en namen? Opperhoofd Van der Doeff schrijft daarover in zijn *Herinneringen aan Japan* onder meer het volgende:

Zeker secretaris van den landsheer van Nagats, tweeden zoon dan den ouden Vorst van Satsoema, schoonvader des keizers, had van mij den naam bekomen van 'Pieter van der Stolp'; zijn meester, de gemelde landsheer, hield niet op, ja dwong mij, om zoo te zeggen, er hem ook een' te geven; ik gaf hem dan eindelijk den naam van 'Frederik Hendrik'.
(Kousbroek, 2000:129)

Nederlandse bronnen leren lezen, daar gaat dit artikel over. Voordat ik de didactiek van het Nederlands als bronnentaal (NBT) aan de orde stel (het 'hoe'), wil ik eerst een beeld schetsen van de situatie in het veld op dit gebied (het 'wat').

2. De inventarisatie

Om te inventariseren waar en hoe bronnentaal wordt gegeven en wat de wensen zijn met betrekking tot leermiddelen en bijscholingen heb ik een korte vragenlijst verstuurd naar alle 248 universitaire afdelingen Nederlands als vreemde taal. De term 'bronnentaal' was daarbij gedefinieerd als 'Nederlands voor studenten rechten, geschiedenis, archivalia, etc. die Nederlandse bronnen willen leren lezen'.

In totaal hebben 74 instellingen uit 31 verschillende landen ingevulde lijsten geretourneerd. Op tien van die 74 instellingen wordt NBT onderwezen (zie tabel 1). We kunnen op basis van deze informatie niet vaststellen dat nu alle instellingen waar het Nederlands als bronnentaal wordt onderwezen in kaart zijn gebracht, maar we kunnen wel constateren dat de instellingen die gerespondeerd hebben een breed gebied vertegenwoordigen.

Van de 64 responderende instellingen die hebben aangegeven op dit moment geen Nederlands als bronnentaal te onderwijzen, hebben er negen (uit acht verschillende landen) vermeld dat ze dat in het verleden wel eens hebben gedaan ofwel dat ze de mogelijkheid onderzoeken om een cursus NBT te geven.

Tabel 1: Reacties op de vraag naar aanwezigheid 'Nederlands als bronnentaal' per land

	Ja	Nee
Aruba		1
België	1	
Bulgarije		1
Denemarken		2
Duitsland	1	13
Finland		1
Frankrijk	1	9
Hongarije		2
Ierland		2
Indonesië	4	1
Israël	1	
Italië		1
Joegoslavië		1
Kroatië		1
Litouwen		1
Maleisië	1	
Nederlandse Antillen		1
Nieuw-Zeeland		1
Noorwegen		1
Polen		3
Portugal		1
Roemenië		1
Slowakije		1
Spanje		4
Suriname		1
Tsjechië	1	1
Verenigd Koninkrijk		3
Verenigde Staten		2
Zuid-Afrika		6
Zuid-Korea		1
Zwitserland		1

Tabel 2 laat zien wat de reden is dat NBT op die instellingen geen deel uitmaakt van het onderwijsaanbod. Uit de antwoorden in de categorie 'overig' kwam naar voren dat NBT geen hoge prioriteit heeft, bijvoorbeeld door geringe belangstelling.

Tabel 2: Waarom verzorgt de instelling geen onderwijs Nederland als bronnentaal?

Er zijn in dit gebied geen Nederlandse bronnen	18
Er zijn wel Nederlandse bronnen maar daar werken studenten niet mee	20
Er zijn geen docenten die een cursus Nederlands als bronnentaal kunnen geven	13
Overig	22
Geen antwoord	1

Als we kijken naar de aantallen studenten op de instellingen waar wel NBT wordt gegeven, is dat ook verklaarbaar: behalve in Indonesië, waar drie universiteiten al ruim duizend studenten hebben, gaat het om kleine tot zeer kleine aantallen (minimaal drie, maximaal veertig).

Voor Indonesië beschikken we ook over gegevens uit 1996, verzameld door het Erasmus Taalcentrum in Jakarta, van dertien universiteiten. In dat jaar schatte men het aantal studenten dat in Indonesië onderwijs Nederlands als bronnentaal volgde op vijfduizend.

In totaal werden achttien verschillende hoofdvakstudies genoemd (zie tabel 3). Verreweg het grootste deel van de studenten NBT studeert rechten. De overige twee groepen van enige omvang worden gevormd door studenten archivalia en geschiedenis. De grote aantallen rechtenstudenten kunnen we verklaren doordat het merendeel van de NBT-studenten uit Indonesië komt, waar rechtenstudenten verplicht een cursus Nederlands als bronnentaal moeten volgen.

Tabel 3: Aantallen studenten NBT en universiteiten waar NBT wordt onderwezen per studierichting

	Universiteiten	Studenten
Archeologie	2	36
Archivalia	2	118
Bibliotheekwetenschap	1	15
Engels	1	
<i>European Studies</i>	1	
Frans	1	4
Geschiedenis	6	240
Indonesisch	1	14
Islamologie	1	15
Javaans	1	10
<i>Jewish Studies</i>	1	
Kunstgeschiedenis	1	
<i>Linguistics</i>	1	
<i>Malay Studies</i> (met specialisatie Maleise literatuur)	1	20
Nederlands	1	1
Postgrad. Letterkunde	1	20
Rechten	5	701
Zuidoost-Azië-studies	1	2

In de methodieken die de cursussen hanteren, zijn twee verschillende lijnen te onderscheiden. Enerzijds wordt een linguïstische opbouw gehanteerd: van woorden naar zinnen en vervolgens teksten. Anderzijds volgt men de lijn van modern Nederlands via ouder Nederlands naar de handschriften. In een enkel geval worden studenten in het diepe gegooid en direct geconfronteerd met de oorspronkelijke teksten.

Als lesmateriaal wordt uiteraard veel gebruik gemaakt van de speciaal voor Indonesië ontwikkelde leergang *Nederlands Leren Lezen*. Daarnaast wordt eigen materiaal gebruikt en in twee gevallen leergangen voor onderwijs in de vier vaardigheden (*Code Nederlands*, *Delftse Methode*, *Help!*). De behoefte aan nieuw lesmateriaal wordt ook geuit. Met name een grammatica van het 17de-eeuws Nederlands en teksten uit verschil-

lende periodes komen een aantal malen in de wensenlijstjes voor (zie tabel 4).

Tabel 4: Behoeftte aan lesmateriaal

grammatica 17de-eeuws Nederlands	4
bloemlezing teksten uit verschillende periodes	3
lesmateriaal voor gevorderde studenten	1
algemene lesmethode (niet gericht op Indonesië)	1
leesteksten voor beginners	1
beknopte grammatica van modern Nederlands	1
korte inleiding in de paleografie	1

Zeven docenten van de instellingen die wel NBT onderwijzen, zijn geïnteresseerd in bijscholing. Uit het antwoord op de vraag waarom er geen NBT wordt onderwezen (zie tabel 2), kunnen we echter afleiden dat die behoefte groter is, omdat daar 13x de mogelijkheid wordt aangekruist 'omdat er geen docenten zijn die bronnentaal kunnen geven'.

3. De didactiek

Over de didactiek van het Nederlands als bronnentaal is voornamelijk in Indonesië geschreven. In de bundel *25 jaar studie Nederlands in Indonesië* (Darmojuwono, Suratminto en Groeneboer (red.), 1996) wordt het onderwerp bronnentaal vanuit verschillende invalshoeken belicht. Groeneboer schrijft daarin dat de didacticus Nieuwenhuis, die in de jaren twintig van de vorige eeuw in Indonesië begon met het ontwikkelen van speciale leermiddelen voor mensen die het Nederlands niet als moedertaal spraken, geen specifieke aandacht besteedde aan bronnentaal, hoewel er al in 1611 en 1612 boekjes werden geschreven om de Statenbijbel te leren lezen. Aparte methodieken voor het leren lezen van Nederlandse bronnen zijn in Indonesië pas later ontwikkeld en uitgewerkt in de leergang *Nederlands Leren Lezen*, een serie boekjes voor studenten bronnentaal rechten, geschiedenis, etc. van verschillende niveaus (zie

bijdrage van Margriet Moka-Lappia en Hans Groot, elders in deze bundel).

In de volgende paragrafen wil ik een didactisch kader aangeven dat als basis kan dienen voor het onderwijs NBT en voor een docentencursus. De uitgangspunten die dat kader vormen weerspiegelen recente opvattingen over het leren (lezen) van vreemde talen. Ik beperk me daarbij tot het aangeven van hoofdlijnen. De hoofdlijnen vertegenwoordigen verschillende disciplines: onderwijskunde, leerpsychologie, toegepaste taalwetenschap en tekstwetenschap.

3.1. De autonome leerder

'Non scholae sed vitae discimus' (Men leert niet voor de school maar voor het leven) is een eeuwenoud devies dat opnieuw in de actualiteit is nu 'de autonome leerder' een van de kernpunten van de huidige discussies over onderwijsvernieuwing vormt. Veel termen zijn in dit verband gelanceerd: individualisering van het onderwijs, onderwijs op maat, flexibilisering, open leren, zelfstandig leren, zelfstandig werken. Het zijn begrippen die op diverse manieren worden gedefinieerd en in praktijk gebracht, maar die allemaal voortkomen uit dezelfde grondgedachte, namelijk dat de leerder met zijn specifieke behoeften en capaciteiten centraal staat in het onderwijs.

Dit principe heeft in de eerste plaats consequenties voor de inhoud van het onderwijs. Die bestaat in deze optiek niet meer uit een van tevoren vastgestelde en geordende hoeveelheid kennis die moet worden overgedragen door de docent, maar uit een flexibel aanbod van informatie waaruit de leerder kan putten en waarmee hij vaardigheden kan aanleren die hem toerusten om op een specifiek gebied taken uit te voeren. In de tweede plaats heeft het principe van de autonome leerder gevolgen voor de rol van de docent. Die is in deze visie niet meer dirigent en kennisoverdrager van een door haar geselecteerde hoeveelheid kennis, maar begeleider, consultant, coach bij een proces van leren waarin de leerder zelf een steeds sturender rol krijgt.

Als we deze uitgangspunten met betrekking tot de rol van de leerder in het NBT-onderwijs willen realiseren, vraagt dat om een aantal randvoorwaarden.

- Ten eerste moet het lesmateriaal studentgericht zijn, dat wil zeggen: de instructies moeten zijn geschreven voor de student, niet voor de docent. Gezien de geringe tijd die er over het algemeen beschikbaar is voor het leren lezen van Nederlandse bronnen moeten die instructies bij materiaal voor NBT wellicht in de moedertaal worden gegeven.
- Ten tweede moeten er op verschillende niveaus keuzemogelijkheden zijn voor de leerder. Die moet zelf kunnen bepalen in welke volgorde hij de stof doorwerkt. Gaat hij eerst de grammatica bestuderen en dan de tekst lezen of vanuit de tekst naar de benodigde grammaticale informatie? Gaat hij eerst de historische informatie doornemen en dan met de tekst beginnen, of zoekt hij, terwijl hij de tekst leest, die achtergrondinformatie op? Het keuze-element houdt in dat lesmateriaal uit losse componenten bestaat waarin leerders zelf hun weg kunnen kiezen dan wel een voorgeschreven route kunnen volgen. Een leergang NBT zou mijns inziens uit de volgende componenten moeten bestaan: taken, (luister)teksten, oefeningen, grammatica's, woordenlijsten, contextuele informatie en informatie over paleografie en aanverwante wetenschappen. Het verbindende element tussen al die losse componenten is de taak. Het rijtje componenten komt grotendeels overeen met de opsomming van eisen die Paasman (1998) formuleert ten aanzien van de NBT-leerder. Paasmans eisen zijn echter geformuleerd in termen van kennis, terwijl in taakgericht onderwijs eisen ten aanzien van de leerder geformuleerd moeten worden in termen van kennis (wat moet een leerder kennen, weten) en vaardigheden (wat moet hij kunnen doen).

Het keuze-element impliceert ook dat het materiaal niet meer lineair geordend is, maar dat de leerder er als het ware 'zappend' doorheen kan gaan. De computer is natuurlijk bij uitstek het medium dat hiervoor mogelijkheden biedt: op ieder moment kun je klikken naar een woordenlijst of een stukje grammatica, maar van de combinatie boek met bandje of cd is vooralsnog niet aangetoond dat die minder geschikt is. Een mooi voorbeeld hiervan is de serie *Tekst in context* van Amsterdam University Press voor leerlingen van het voortgezet onderwijs in Nederland. De serie bestaat tot nu toe uit vier deeltjes met 17de-eeuwse teksten waarin verschillende soorten informatie

naast elkaar wordt aangeboden: basisteksten in oorspronkelijk en hedendaags Nederlands, achtergrondinformatie over het thema van de teksten en verklaringen van begrippen uit de tekst. Het geheel is rijk geïllustreerd en, in het geval van *Wilhelmus en de anderen* (Barend-van Haefen e.a., 2000) voorzien van een cd.

- Een derde randvoorwaarde is dat het materiaal mogelijkheden voor feedback biedt: sleutels bij oefeningen, feedback via de computer, een docent die hulp biedt *wanneer dat nodig is*.

3.2. Taakgericht onderwijs

De invloed van de handelingspsychologie op het vreemdetalenonderwijs heeft tot het inzicht geleid dat taalonderwijs meer is dan het onderwijzen van het taalsysteem, de taalgebruikregels en de begrippen. Het taalonderwijs moet de mogelijkheid bieden 'te handelen aan taal', bezig te zijn met taal, taken uit te voeren die uiteindelijk het (meestal niet-talige) doel zijn van dat taalonderwijs. Die functionele taken worden in het vernieuwde onderwijs naar voren gehaald. Er moet dus voor het taalonderwijs een analyse gemaakt worden van taken en van de vaardigheden en kennis die nodig zijn om die taken uit te voeren.

Voor zover de taken plaatsvinden in de schoolsituatie, de situatie van gestuurde taalverwerving, spreekt men van 'pedagogische' taken. Hieronder volgt een fragment uit de *Cursus 16de- en 17de-eeuws Nederlands* (De Korne en Rinkel, 1987:91). Vragen bij dat fragment zijn onder andere 'Hoe moet de komma na 'om' in de vertaling worden weergegeven?' en 'Benoem 'waer door' taalkundig'. Vragen die er mijns inziens op duiden dat het materiaal in de eerste plaats is bedoeld voor studenten Nederlandse taalkunde.

I doet H neder vallen, en houdt zijnen arm vast, dien hy eerst gevat had, en treckt of set hem een weynigh om, dan vat hy met sijn slincker hant op de slincker schouder van H, set hem de slincker knie in de lendenen, en buyght hem alsoo achter over; waer door H te sekerder moet neder vallen.

Een pedagogische taak bij dit fragment voor NBT-leerders zou bijvoorbeeld kunnen zijn: voer de worsteloefening uit. Om dat te kunnen doen moeten leerders namelijk de tekst tot in detail begrijpen en samenwerken. Op die manier stuiten ze vanzelf op het probleem van de komma na 'om' en zullen ze proberen daar samen uit te komen. Het is ook mogelijk dat ze helemaal geen moeite met die komma hebben. Problemen worden dus niet van tevoren geselecteerd door de docent in de vorm van vragen, maar aangepakt door studenten als ze zich voordoen. Behalve pedagogische taken, zijn er ook 'doeltaken'. Over de aard van de taken die NBT-studenten uiteindelijk moeten uitvoeren, is nauwelijks iets bekend. Voorbeelden van taken die Nederlandse rechtenstudenten moeten uitvoeren met behulp van Romeinse rechtsteksten zijn: Ga na hoe een koopovereenkomst plaatsvond. Zoek uit wat eigendomsrecht inhield. Het is van groot belang dat er voor het NBT-onderwijs per vak een inventarisatie wordt gemaakt van relevante doeltaken.

Was het ordeningsprincipe bij het leren van een vreemde taal vroeger de structuur van de taal zelf, in het communicatieve tijdperk het taalgebruik, nu is dat de taak.

Kenmerken van taakgericht taalonderwijs die in de verschillende publicaties naar voren komen (Skehan, 1996; Willis, 1996) zijn de volgende.

Een taalkaak moet 'probleemoplossend' leren bevorderen, met andere woorden: de taak vraagt van de leerder meer kennis en vaardigheden dan hij al heeft. De ontbrekende informatie kan gevonden worden in boeken (grammatica's, woordenboeken, naslagwerken), bij andere cursisten, bij de docent, via internet of buiten de onderwijsinstelling. De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt op deze manier meer bij de leerder gelegd. Hij moet de vaardigheden en de kennis die vereist zijn voor zijn doel bij elkaar sprokkelen door al die natuurlijke opdrachten en taken uit te voeren. Ze worden hem niet meer in hapklare brokken door de docent voorgeschoteld.

Een tweede kenmerk van een taak is dat hij 'interactief' is. Taken kunnen het best in samenwerking met andere cursisten uitgevoerd worden: twee (of drie) weten immers meer dan één. En de interactie, het samen bezig zijn met taal, bevordert de kennis van en de vaardigheid in die taal.

Volgens sommigen is taakgericht taalonderwijs 'analytisch'. Dat wil zeggen dat de leerder zelf de analyse maakt van zijn taalproducten. Door het uitvoeren van de taak, door bezig te zijn met taal leert hij regelmatigigheden en uitzonderingen ontdekken. De structurele en semantische eigenschappen van de vreemde taal worden niet automatisch in paradigma's en woordenlijsten aangereikt door een kennisoverdragende docent, maar moeten ontdekt worden door de leerder zelf. Mijns inziens is voor het NBT een meer 'synthetische' aanpak gewenst. De paradigma's kunnen wel degelijk aangeboden worden, maar dan als naslagwerk, niet als integraal onderdeel dat uitgebreid behandeld moet worden. En, gezien de beperkte tijd die er vaak is voor een cursus NBT, is het ook geen onzinnig idee om de leerders zo snel mogelijk een geselecteerde basiswoordenschat te laten leren (zie ook 3.4).

Taken bestaan over het algemeen uit drie delen: voorbereiding/oriëntatie, uitvoering en evaluatie/reflectie. Voor het lezen van teksten zouden die drie stappen de volgende inhoud kunnen hebben (zie ook Bossers en Schuurs, 1998).

- (1) Wat voor type tekst is het? Wat weet u al van het onderwerp? Kijk naar de organisatie van de tekst. Wat moet u doen?
- (2) Ga naar het gedeelte dat u nodig heeft. Voer de taak uit.
- (3) Welke struikelblokken kwam u tegen?

De rol van de docent bestaat eruit strategieën aan te geven om deze drie stappen uit te voeren en bij struikelblokken te assisteren.

3.3. Content-based learning

'Content-based learning' is een term die vooral wordt gebezigd in relatie tot vakgericht taalonderwijs. Om het taalonderwijs zo efficiënt mogelijk te organiseren wordt vanaf een bepaald niveau van taalvaardigheid de inhoud van het materiaal samengesteld uit vakinhoudelijke teksten (Eskey, 1996). Omdat het bij NBT uitsluitend gaat om vakgericht taalonderwijs, waar al vrij snel met authentieke teksten wordt gewerkt, zijn de uitgangspunten van 'content-based learning' hierop bij uitstek van toepassing.

In een artikel van Hajer e.a. (2000) wordt schematisch de inhoud weergegeven van drie lijnen die bij 'content-based learning' door elkaar lopen. De eerste lijn is de thematische. Bij bronnentaal staat die min of meer vast. De inhoud wordt immers gevormd door authentieke bronteksten die al dan niet worden voorafgegaan door semi-authentieke teksten, geschreven in eenvoudig en eventueel hedendaags Nederlands. De tweede lijn is een strategische lijn. Strategieën zijn voor studenten NBT, mede gezien de al eerdergenoemde geringe tijd die er beschikbaar is voor het leren lezen van de bronnen, uitermate belangrijk. Relevante strategieën voor NBT-studenten zijn bijvoorbeeld: hoe zit een tekst in elkaar, hoe kan ik snel achter de betekenis van een woord(groep) komen, wat is voor mij de beste volgorde van handelingen, hoe gebruik ik de naslaggrammatica, welke strategieën zijn effectief voor het leren van woorden. Ten slotte maakt een taalleerlijn deel uit van 'content-based learning'. Die bevat elementen uit de grammatica (werkwoordstijden, verwijzwoorden, etc.) en het basisvocabulaire, alsmede informatie betreffende de organisatie van de tekst.

3.4. Leren lezen in een vreemde taal

Lezen is, zo lezen we bij Bossers (1996) de meest onderzochte van de vier vaardigheden, maar toch zijn nog lang niet alle geheimen van het leesproces prijsgegeven. In de theorie over lezen worden twee hoofdstromen onderscheiden, wel aangeduid met de termen 'bottom-up' - en 'top-down'-theorie. Aanhangers van de 'bottom-up'-theorie zien lezen als een lineair proces, dat loopt van het herkennen van lettercombinaties via het decoderen van woorden en woordgroepen naar het begrijpen van grotere eenheden als zinnen en teksten; een tekst- of datagestueerd proces. In visie van aanhangers van de 'top-down'-theorie is lezen een proces dat van boven naar beneden verloopt: de lezer zoekt bij het lezen die informatie in de tekst die antwoord moet geven op zijn van tevoren opgestelde hypothesen ten aanzien van de tekst. Bij het opstellen van de hypothese spelen de context en verschillende niveaus van kennis een rol, zoals kennis van lettercombinaties, kennis van betekenisrelaties, kennis van logische structuren en kennis van de wereld. Een dergelijk proces wordt wel lezers- of kennisgestueerd genoemd. Geen van beide theorieën

klopt helemaal, zo wijzen recente onderzoeken uit, onder andere omdat de deelprocessen van het 'bottom-up'-proces niet strikt lineair verlopen, maar tegelijkertijd. Recente theorieën gaan er dan ook van uit dat er bij het lezen sprake is van interactie tussen datagestuurde en lezersgestuurde processen (Anderson, 1995). Na woordherkenning stelt de lezer hypothesen op over de betekenis van de tekst, waarbij alle soorten kennis op alle niveaus wordt ingeschakeld. Hoe meer de processen van woordherkenning geautomatiseerd zijn, hoe meer tijd er overblijft voor interpretatie van de betekenis. Het feit dat lezers in een vreemde taal vaak veel langzamer lezen dan in hun moedertaal heeft te maken met een trage woordherkenning. Verschillen tussen T2-lezers hangen samen met de rol die geautomatiseerde processen spelen bij het lezen. Volgens Segalowitz (1998) is er bij goede lezers een perfecte balans tussen de geautomatiseerde, lagere processen en de gestuurde, cognitieve, hogere processen. Hij vergelijkt de lezer met een musicus, die, als hij begint met een nieuw muziekstuk, eerst bezig is met het correct leren spelen van de noten. Pas wanneer hij de noten automatisch speelt, kan hij gaan werken aan interpretatie en echt muziek gaan maken.

Een leescursus Nederlands als vreemde taal moet taalvaardigheid (lettercombinaties, woordherkenning, woordvormen, woordbetekenissen, betekenisrelaties, zinsstructuren) en leesvaardigheid (tekstkenmerken, strategieën) oefenen. Van het grootste belang voor leren lezen is het verwerven van een basiswoordenschat en van snelheid.

Een van de manieren die effectief zijn gebleken bij het leren van woorden is lezen te koppelen aan luisteren en uitspraak. Betekenis is in het geheugen gekoppeld aan woordbeeld en aan klank. Recente onderzoeken (o.a. Olijhoek, 1999) bevestigen dat de betekenis van een woord makkelijker kan worden gegeven als van dat woord de uitspraak bekend is. Een cursus NBT moet dus aandacht besteden aan de klank-tekenkoppeling: het alfabet, lettercombinaties zoals 'ei' en 'ui' en elementaire regels voor uitspraak moeten worden geleerd door studenten. Met het woordbeeld kunnen ze dan de klank opslaan in het geheugen. Daardoor kan de betekenis later makkelijker worden opgevraagd. Het is niet nodig van alle woorden de uitspraak te weten; via de regels kunnen ze die afleiden en verklanken. Poelman (1998) heeft hier in verband met NBT ook al op gewezen en in *Nederlands Leren Lezen* wordt dit toegepast.

Opmerkelijk is dat onderzoek naar rendement van lezen en processen van woordherkenning uitsluitend heeft plaatsgevonden onder studenten die de vier vaardigheden leren. Het zou interessant zijn om te onderzoeken wat de resultaten zijn van twee groepen leerders NBT, waarvan er één zonder verklanking en één met heeft leren lezen.

Bossers (1996:98) noemt zeven doelen voor leesonderwijs, waaruit afhankelijk van het niveau en de ervaring van de doelgroep een selectie gemaakt kan worden. Zijn lijstje, waarin kennis en vaardigheden, taal- en leesvaardigheid zijn geïntegreerd, toont duidelijk de suprematie aan van het herkennen en leren van woorden voor het begrijpen van teksten. Onderzoeken (waaronder het zijne) hebben immers uitgewezen dat woordenschat de belangrijkste voorspeller van leessucces is (gevolgd door kennis van grammaticale structuren). Voor de *Interkulturellen Lesekurs Niederländisch für Deutsche* (Kroon, Roselaar en Vallen, 1999) zijn op basis van Bossers vijf doelen geselecteerd, die met enige aanpassing ook kunnen functioneren voor het NBT-onderwijs:

- (1) Een snelle opbouw van het basisvocabulaire, bestaande uit een selectie van frequente en vakspecifieke woorden.
- (2) Het automatiseren van de herkenning van de woorden die tot dit basisvocabulaire behoren.
- (3) Het goed kennen en tijdens het lezen gebruiken van woorden en uitdrukkingen die functionele relaties en betekenisrelaties aangeven.
- (4) Het zo efficiënt mogelijk gebruiken van de eigen kennis.
- (5) Inzicht hebben in de vorm en betekenis van grammaticale verschijnselen.

Bronnentaalonderwijs is dus geen viervaardighedenonderwijs, maar taakgericht leesonderwijs. Lezen leer je door veel te lezen, woorden te leren en inzicht in de vorm zowel als de betekenis van grammaticale verschijnselen te krijgen. Natuurlijk zoekt ieder de weg die het best bij hem past. Toen de Schot James Boswell, die in 1763 in Nederland kwam om zijn studie rechten te vervolgen, op 1 februari 1764 begon met het leren van het Nederlands, koos hij ook zijn eigen weg. Hij schrijft over zijn leerproces het volgende:

Terwyl ik bin van voornemens om de hollansche taal te leeren, dat is te zeggen: Terwyl ik hebben lust te minsten een beytie te

leeren zoo dat ik can met de Hollanders conversatie hebben, zoo heb ik geresolveer'd alle daag een beytie in dat taal te schryven. (Barfoot en Bastoen, 1994:4)

Hij leerde spreken door te schrijven. Nederlands leren lezen kan ook op allerlei manieren, maar het NBT-onderwijs (en onderwijs in lezen als enige vaardigheid in het algemeen) zal waarschijnlijk het meest effectief zijn als het een combinatie van taal- en leesvaardigheid¹ bevat.

3.5. Tekst in context

Bij het bestuderen van oude teksten komt meer en meer aandacht voor het zoeken naar de relatie tussen tekst en context. Niet zozeer de vormelijke en inhoudelijke kenmerken van de tekst als zodanig, maar ook de culturele, sociale, politieke en economische achtergronden van de tekst zijn onderwerp van onderzoek. Deze achtergronden zouden in het NBT-onderwijs zodanig moeten worden geïntegreerd dat bij iedere tekst de historische context beschikbaar is.

4. Conclusies en aanbevelingen

- (1) Nederlands als bronnentaal is geen onontgonnen gebied, getuige alleen al de aandacht die het onderwerp tijdens het huidige en vorige IVN-colloquium heeft gekregen. Onderzoek naar de verwerving van leesvaardigheid als enige vaardigheid in het Nederlands als vreemde taal is echter nog niet verricht. Gezien de vele vragen die er op dat gebied leven (Geeft verklanking inderdaad het beste rendement? Welke woorden moet een cursus 'Nederlands leren lezen' bevatten voor de diverse disciplines en hoe moet die woordenschat worden opgebouwd? Welke taken moeten worden geselecteerd?) wil ik dat van harte aanbevelen.

1 Voor een toelichting van deze begrippen wordt verwezen naar p. #309-310.

- (2) Bij het *ontwikkelen* van een algemeen 'leermiddel' of een algemene elektronische werkomgeving voor een cursus leesvaardigheid Nederlands als vreemde taal is het belangrijk de inhoud te toetsen aan didactische uitgangspunten die refereren aan recente theorieën over taalverwerving en tekstwetenschap.
- (3) De inhoud van een 'bijscholingscursus' voor docenten NBT zou in ieder geval moeten bestaan uit: didactiek, archivaliek, paleografie, 17de-eeuwse grammatica en historische achtergronden. Bijscholingen kunnen het beste plaatsvinden aan de hand van nieuw of bestaand lesmateriaal.

Uit de enquête waarvan aan het begin van dit artikel de uitkomsten zijn weergegeven, komt niet direct een enorme behoefte aan scholing en lesmateriaal naar voren, maar er is wel vraag naar. Wellicht kan een aanbod in de vorm van een cursus voor docenten gekoppeld aan het ontwikkelen lesmateriaal voor niet-Indonesischtaligen de vraag doen toenemen: Dat de expertise van *Nederlands Leren Lezen* bij dit alles een cruciale rol kan spelen, is evident. Dat het kader dat ik hier geschetst heb, als referentiepunt kan dienen, kan ik slechts hopen. Als dan rond 2010 het eiland van de roodharigen, zoals Desjima wordt genoemd, weer in al zijn oude glorie zal zijn herbouwd, en de latente behoefte van Japanners om de Nederlandse bronnen te bestuderen die daar aanwezig zijn, zich gaat manifesteren, hoeft niets de vervulling van die behoefte meer in de weg te staan.

Bibliografie

- Anderson, J.R.(1995). *Learning and Memory: an integrated approach*, New York: John Wiley.
- Barend-van Haeften, M., K. Bostoën, L.van Gemert en M. Meijer Drees (samenstellers). (2000). *Wilhelmus en de anderen. Nederlandse liedjes 1500-1700*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Barfoot, C.C. en K.J. Bostoën (eds.). (1994). *Een Beytie Hollansche*. James Boswell's Dutch Compositions, Leiden: Academic Press.
- Bossers, B. en U. Schuurs. (1998). *Examentrainer NT2. Lezen*, Den Bosch: Malmberg.
- Bossers, B. (1996). 'Lezen', in: J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers, C. van Veen (red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Brems, H., G. Elshout, A.M. Musschoot, R. Vismans (red.). (1998). *Nederlands 200 jaar later: handelingen Dertiende Colloquium Neerlandicum*, Woubrugge: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.
- Darmojuwono, S., L. Suratminto en K. Groeneboer (red.). (1996). *25 jaar studie Nederlands in Indonesië/25 Tahun studi Belanda di Indonesia*, Depok: Fakultas Sastra Universitas Indonesia.
- Eskey, D.E. (1996). 'Syllabus design in content-based instruction', in: M.A.Snow en D. Brinton, *The Content-Based Classroom*, White Plains NY: Addison Wesley. p. 132-141.
- Groeneboer, K. (1996). 'Voorgeschiedenis van het Nederlands als bronnentaal', in: Darmojuwono e.a., p. 45-57.
- Hajer, M., T. Meestringa en M. Miedema. (2000). 'Taalgericht vakonderwijs', in: *Levende Talen*, tijdschrift, nr. 1/1, p. 34-43.
- Korne, A. de en T. Rinkel. (1987). *Cursus Zestiende- en Zeventiende-eeuws Nederlands*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kousbroek, R. (2000). *In de tijdmachine door Japan. De Hofreis van het jaar 2000*, Amsterdam: Meulenhoff.

Kroon, S., T. Roselaar en T. Vallen. (1999). 'Lernen für Europa. Anmerkungen zur einem interkulturellen Lesekurs Niederländisch für Deutsche', in G. en E. Götsch (red.). *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, Hagen: Fernuniversität.

Olijhoek, V. (1999). 'Technisch lezen in het Engels (T2)', in: *TTWiA*, 61/1:85-95.

Paasman, B. (1998). 'Terug naar de bronnen: het belang van Nederlands als bronnentaal', in: Brems e.a., *Nederlands 200 jaar later: handelingen Dertiende Colloquium Neerlandicum*, Woubrugge: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. p. 517-526.

Poelman, H. (1998). 'Nederlands als bronnentaal: leerpsychologische implicaties', in: Brems e.a., *Nederlands 200 jaar later: handelingen Dertiende Colloquium Neerlandicum*, Woubrugge: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. p. 535-546.

Riyanto, S., P.T. Mutiari, L. Suratminto (red.). (1996). *Nederlands Leren Lezen/Bahasa Belanda sebagai Bahasa Sumber*, Jakarta: Erasmus Taalcentrum.

Segalowitz, N. (1998). 'Automaticity and attentional skill in fluent performance', in: H. Riggensbach (ed.), *Perspectives on Fluency*, Michigan: University of Michigan Press.

Skehan, P. (1996). 'A Framework for the Implementation of Task-based Instruction', in: *Applied Linguistics*, 17/1, p. 38-59.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*, Essex: Longman.

Onderwijsmethodologie

Contrastief taalonderzoek: nuttig, nodig of overbodig?¹ **Philippe Hilgsmann (Rijssel en Luik) en Veronika Wenzel (Munster)**

1. Inleiding

Een terugblik op de geschiedenis van de toegepaste taalkunde leert ons dat contrastiviteit in het onderzoek naar het verwervingsproces van een vreemde/tweede taal altijd een min of meer centrale plaats ingenomen heeft.

In het onderzoek naar het verwervingsproces van vreemde talen beleefde de Contrastieve Analyse (CA) haar eerste bloeiperiode in de jaren vijftig en zestig (cf. Fries, 1945; Lado, 1957). De contrastief-analisten gingen er toen van uit dat de systematische vergelijking van de moedertaal en de te leren taal hen in staat zou stellen de leermoeilijkheden te voorspellen die de sprekers van een bepaalde taal zouden ondervinden bij het leren van de andere taal. De basisgedachte was dat hoe meer de moedertaal (T1) en de vreemde taal (VT) van elkaar verschillen, hoe moeilijker het is de vreemde taal te leren en hoe meer interferentiefouten de leerders maken. Voor zulke fouten vond men een psychologische verklaring in de behavioristische transfertheorie

Het heeft niet lang geduurd of deze 'strong version' van de CA raakte in diskrediet. Uit verschillende onderzoeken is aan de ene kant gebleken dat verschillen tussen talen niet noodzakelijk aanleiding geven tot leermoeilijkheden. Aan de andere kant bestaat er tussen nauw verwante talen (bv. het Duits en het Nederlands) contrastgebrek, wat een hoge graad van interferentie in de hand werkt. Toen duidelijk werd dat de 'strong version' van de CA niet klopte, deden de foutenanalisten een beroep op de CA om een 'linguïstische verantwoording van gemaakte fouten' te geven (Van Els e.a., 1977: 319). T1-interferentie werd van toen af beschouwd als een van de factoren die een rol spelen bij het verwerven van een VT. Terwijl er in 'Error Analysis' uitsluitend aandacht werd besteed aan de foute vormen (negatieve transfer), gingen de aanhangers van de tussentaalhypothese over tot de benadering van het gehele door de leerders opgebouwde

1 Met dank aan L. Beheydt voor commentaar op een eerdere versie.

taalsysteem. De moedertaal kan naast een negatieve invloed ook een positieve invloed hebben op de tussentaal.

Tegen die opvatting kwam in de jaren zeventig verzet. Aan tweedetaalverwerving ligt volgens de aanhangers van de identiteitshypothese een 'Creative Construction process' ten grondslag (cf. Dulay en Burt, 1974; Dulay e.a., 1982): net als de verwerving van de moedertaal verloopt de verwerving van de tweede taal natuurlijk. Dit houdt in dat de gemaakte fouten van intralinguale aard zijn. De transfercomponent wordt als het ware overboord gegooid.

Als reactie op de identiteitshypothese constateren we vanaf het midden van de jaren tachtig een hernieuwde belangstelling voor de contrastieve analyse van taalsystemen (Odlin, 1989; Gass en Selinker, 1991; Kellerman en Perdue, 1992). Velen begonnen te beseffen dat het kind met het badwater was weggegooid. In tegenstelling tot wat de CA-hypothese poneerde, kan de invloed van de T1 verschillende vormen aannemen: positieve en/of negatieve transfer, overproductie en onderrepresentatie van structuren/vormen, interferentievrees en dergelijke. Vandaag de dag vraagt men zich dan ook niet meer af of contrastieve onderzoeken nuttig dan wel overbodig zijn. Er wordt immers van uitgegaan dat ze kunnen bijdragen tot een beter inzicht in het taalverwervingsproces. Onderzoeksprojecten zoals *Contragram* (Universiteit Gent) en de *Projecten Nederlandse Spraakkunst* (*Contrastieve Grammatica 's Nederlands-Duits en Nederlands-Frans*) zijn een uitvloeisel van die hernieuwde belangstelling.

In deze bijdrage wordt ingegaan op de relatie tussen taalcontrast en taalleerproces, met name de vraag hoe onderzoek naar die relatie eruit zou moeten zien. We proberen dit aan de hand van twee voorbeelden van verschillende aard duidelijk te maken.

2. Contrastief partikelonderzoek: het voorloopelement 'nou' in het Nederlands van Duitstaligen²

Partikels als 'nou', 'wel', 'maar', 'eens', 'even' en dergelijke vormen een bijzonder moeilijk punt bij het leren van het Nederlands als vreemde

2 De gegevens zijn gebaseerd op Wenzel (2000b).

taal.³ De betekenis is nauwelijks vatbaar en de bruikbaarheid sterk afhankelijk van contextuele en socio-pragmatische factoren. Onderzoek naar de manier waarop het woordje 'nou' gebruikt wordt door Duitse NVT-leerders en door T1-sprekers van het Nederlands wijst de weg naar de zin van contrastief taalonderzoek.

'Nou' behoort tot de vele woorden die in het Duits geen echte tegenhanger hebben. Met een 'echte tegenhanger' wordt een formeel en functioneel-pragmatisch equivalent bedoeld, een woord dus dat op een Nederlands woord lijkt en hetzelfde communicatieve effect teweegbrengt. Dat leerders partikels als 'nou' vermijden, zal niemand verbazen. De vraag is echter: als 'nou' ondergerepresenteerd is, wat zeggen de leerders dan waar de T1-sprekers 'nou' gebruiken? Wat is hun oplossing en heeft die gevolgen voor het gesprek? En vooral: wat heeft de T1 ermee te maken?

We beperken ons tot 'nou' als 'discourse-particle'. Als discourse-particle⁴ kunnen we 'nou' als een 'voorloopelement' beschrijven dat gebruikt wordt in een antwoord dat op de een of andere manier niet overeenkomt met de verwachtingen van de hoorder. Dit kan betrekking hebben op inhoud of lengte van het antwoord of op het feit dat de spreker er een segment tussenschuift dat de hoorder niet verwacht had. 'Nou' legt een verband tussen iets wat voorafgaat en iets wat erop volgt (cf. Pander Maat e.a., 1986). Zo'n tussensegment kan een al dan niet fictieve directe rede zijn. 'Nou' helpt de hoorder te begrijpen dat er nu iemand anders spreekt (cf. Schep en Vermeulen, 1984: 77). Dit soort 'nou' komen we relatief vaak tegen in de taal van leerders die buiten de lessen veel contact hebben met Nederlanders:

[over Duitsvijandige reacties]

L: Ja. Dat heb ik in Griekenland mee [...] dat gebeurt overal niet alleen in Nederland wat vind je van de Tweede Wereldoorlog nou wat vind ik ervan ik vind het erg slecht ik hoop dat het niet nog een keer gebeurt. [...] En ik vind het stom

3 Zie de bijdragen over dit onderwerp in de handelingen van het Negende en van het Twaalfde Colloquium Neerlandicum (Internationale Vereniging voor Neerlandistiek, 1986 en Janssen e.a., 1995).

4 Ook wel 'linguistic marker, discourse-marker, connecteur pragmatique, Gliederungssignal, pragmatic particle' enz. genoemd (cf. Foolen, 1996).

dat je als Duitse altijd toch met deze wereldoorlog zo geconfronteerd (wordt). En dat ze denken van nou hoe ga jij met buitenlanders om?⁵

Door zo'n indirecte rede wordt de hoorder als het ware uitgenodigd om zelf deel te hebben aan een eerdere conversatie. Deze 'getuigenfunctie' van het citaat is relationeel erg belangrijk: het maakt het verhaal levendig, authentiek en overtuigend, zonder dat ervan uitgegaan moet worden dat het om een letterlijke weergave gaat.

Er zijn echter ook andere gebruikswijzen van 'nou', die bij de T1-sprekers frequenter zijn.

2.1. Moeilijke antwoorden

'Nou' wordt ook wel eens gebruikt als de spreker moeilijkheden heeft om een antwoord te geven op een vraag. Dat is voor de spreker een onprettige situatie en hij probeert wat tijd te winnen voor zijn antwoord. Dat antwoord is dan ook vaak omslachtiger en langer dan verwacht:

H: [...] Heb je daar een verklaring voor?

S: Nou ik zou het niet zo kunnen verklaren maar ik denk dat [...]

De leerders gebruiken hier vooral 'tja':

L: Ja. Tja. Ik weet ook niet misschien is het ook ja dat [...]

'Tja' is een 'uiting van berusting, aarzeling, min of meer weifelende toegeving of instemming' (Van Dale, 1999) en bestaat met die functie ook in het Duits. Ook de aarzelingsignalen (bv. 'emm') zijn uiteraard dezelfde en worden vaak gebruikt door leerders. Aarzelingsignalen laten zien dat men naar het juiste woord zoekt, of nadenkt over de (formulering van de) inhoud van een (rest)zin (cf. Romijn, 1998). 'Nou' toont echter niet

5 In de transcriptie verwijst 'L' naar 'leerder'. Moedertaalsprekers zijn aangeduid met S (spreker) en H (hoorder). De transcriptie is een vereenvoudigde weergave: vet = klemtoon; cursief = Duits woord, ?/./! = intonatie tekens.

zozeer een denkproces aan maar veeleer dat 'datgene wat volgt gebaseerd is op overwegingen ten aanzien van het voorafgaande' (Pander Maat e.a., 1986: 183).

2.2. Ongewenste waarderingen

Antwoorden kunnen ook moeilijk zijn omdat je iets moet zeggen waarvan je denkt dat de ander het niet graag hoort. Ook dat is onaangenaam en heeft dus te maken met gezichtsverlies:

H: [...] Spreek je zelf Duits?

S: Eh nou ik heb het tot kijken hoor tot havo gehad [...] vwo heb ik niet meer gehad dus ik spreek het niet echt eh heel goed nee.

We weten niet hoe goed de spreker Duits spreekt, maar we mogen ervan uitgaan dat hij ook omwille van een positieve zelfpresentatie niet al te veel wil opscheppen. Het door 'nou' aangekondigd tussensegment over het genoten taalonderwijs fungeert als een soort verontschuldiging voor het antwoord.⁶ Nog moeilijker is het om een negatieve waardering van iets of iemand uit te spreken waarmee H geassocieerd wordt:

[gesprek met een Duitser over vooroordelen tegen Duitsers]

S: Het is denk ik een manier van hoe zij overkomen en

H: Hoe komen ze dan over?

S: Nou vaak een beetje lomp? Beetjeeeee maar dat is dat is ook niet altijd zo want ik heb ook ervaringen met eh met leuke Duitsers en die zijn ook hartstikke leuke mensen dus.

Het gebruik van 'nou' [...] heeft hier niet alleen te maken met bedenktijd, maar ook met voorzichtigheid ten aanzien van de formulering. De spreker moet rekening houden met een mogelijk verschil van mening met de hoorder. Door de mening voorzichtig te formuleren, houdt hij rekening met zijn eigen 'face' en met dat van de hoorder (cf. Schep en Vermeulen, 1984: 66).

6 We zien hier trouwens ook dat S vooral de impliciete vraag naar de kwaliteit van zijn taalkennis beantwoordt.

In dit soort gevoelige situaties gebruiken de leeders de starter 'ja', die zowel in het Duits als in het Nederlands voorkomt. Wat opvalt, is dat ze 'ja' voor allerlei contexten gebruiken:

[gesprek met een moedertaalspreker over vooroordelen van Nederlanders]

H: En nu is mijn vraag of je een idee hebt waar dat vandaan komt die negatieve gevoelens van Nederlanders tegenover Duitsland.

L: Ja¹ ik weet niet ehm dat is nog vanwege die Tweede Wereldoorlog en em ja² ik denk daar zijn ook heel veel mensen daarbij die heel stom zijn en altijd em zeggen ja³ em de Duitsers zijn ja⁴ eh zo *Schubladendenken*?

Het gaat hier om het gebruik als inleiding van een moeilijk antwoord ('ja'¹), een ongewenste waardering ('ja'²), een indirecte rede ('ja'³) en om een aarzelingsignaal ('ja'⁴). De nogal brede toepasbaarheid van 'ja' en het gebruik in het Duits in waarschijnlijk dezelfde gevallen maken 'ja' tot een bijzonder attractief partikel voor de leeders.⁷ 'Ja' is echter vager dan 'nou' en betekent niet veel meer dan dat er nu iets gezegd wordt.⁸

2.3. De hoordersverwachtingen tegenspreken

Bijzonder moeilijk is het om de gesprekspartner of zijn verwachtingen tegen te spreken. In het volgende fragment gaat H ervan uit dat S van mening is dat de Tweede Wereldoorlog vandaag de dag nog een rol speelt bij de omgang met Duitsers. S (een T1-spreker) vindt dat echter niet en spreekt hem tegen. Hij leidt dit in met 'ja nou':

7 Het gaat hier uitsluitend om 'ja' als starter. Anders is het met 'ja' als modaal partikel, dat de leeders ook wel eens (foutief) zoals in het Duits gebruiken: '*ik ga ja nog' en '*ik ben ja drie maanden in Utrecht geweest'.

8 Het veelvuldige gebruik van 'ja' door Duitsers is ook voor Nederlanders die Duits leren niet makkelijk (cf. Niehaus-Lohberg, 1988).

[over Duitsvijandige houdingen, Prins Claus en de leuze 'opa ik heb je fiets terug' bij het WK voetbal 1988]

S: [...] maar het grootste gedeelte van de toeristen (die) komt is Duits vooral hier zo en eh Achterhoek en aan zee. Dus ik denk dat dat ook meespeelt.

H: En je hebt daarnet ook de fiets van opa genoemd.

S: Ja nou die noemde Claus. Die zou ik zelf niet noemen want die [lacht].

'(Ja) nou' fungeert als een voorbereiding op de komende tegenspraak: 'Het lijkt te suggereren 'ik neem het vorige in overweging, maar ik heb er nog wel wat tegen in te brengen'' (Schip en Vermeulen, 1984: 63). In soortgelijke contexten gebruiken de leerdere vrijwel altijd 'nee' of '(ja/nee) maar':

[over de nabijheid van Nederland]

H: En ga je dan ook dikwijls naartoe dan naar Nederland?

L: Nee [lacht] Maar ik denk eh één keer per maand of zo.

H: En spreek je daar Nederlands?

L: Ja maar het is soms een probleem omdat vele Nederlander ehm direct op eh direct op Duits eh omschakelen [...]

Hier had H verwacht dat S vaak naar het buurland zou gaan om daar Nederlands te spreken. Dat is echter niet het geval: S komt er niet erg vaak, wat niet past bij zijn eerdere opmerking dat hij de taal juist om de praktijk wou leren.

Nu is '(ja) maar' ook niet fout, maar vergeleken met '(ja) nou' is het nogal contrasterend: 'Zo geeft 'maar' aan dat een implicatie overwogen is en zal worden tegengesproken [...] 'Nou' is minder specifiek in zijn aankondigingskracht en meer afhankelijk van context en realiseringsvorm' (Pander Maat e.a., 1986: 184). 'Maar' komt hier overeen met het gebruik van het Duitse 'aber' en het Engelse 'but', terwijl 'nou' vergelijkbaar is met 'well' (cf. Schiffirin, 1987). Een spreker dreigt zijn gezicht te verliezen door een tegenspraak en brengt tevens ook het gezicht van de hoorder in gevaar. Daar speelt 'nou' een belangrijke rol als voorloopelement. In dat geval is 'nou' dan ook soepeler dan het adversatieve 'maar'.

2.4. Herformuleringen

Herformuleringen zijn in zekere zin ook negatieve of onverwachte uitingen. 'Nou' heeft hier vooral sequentiële implicaties:

S: Ja ik heb talen altijd wel leuk gevonden. Ja.

H: Ook Duits?

S: Ja ja we hadden het nou het ligt voornamelijk aan de leraar of het vak leuk is en we hadden een hele leuke leraar.

Op het moment dat leeders opnieuw moeten formuleren - wat bij hen vaak voorkomt - ontglipt hun meestal een Duits partikel, dat een gedeeltelijke overeenkomst vertoont op functioneel-pragmatisch gebied:

L: Bijvoorbeeld als je jetzt voor een eh ja bij regering of bij een bij het bestuur wil werken dan [...].

H: Zijn geen typische Nederlanders.

L: Nee. Denk ik niet. Also ik denk niet dat iemand denkt dat eh dat typische Nederlanders zijn.

L: Dat was in een periode waar ik toch em zo'n *na* heel ja verbonden voelde met dit streek hier.

We kunnen hier van 'automatische transfer' spreken, een bijzonder sterke en directe vorm van cross-linguïstische invloed. Het ziet ernaar uit dat de segmentele functies van partikels in situaties waar je geen aandacht besteedt aan taal en volop bezig bent met de formulering, bijzonder gevoelig zijn voor onbewuste transfer naar de VT.

'Nou' wordt door de leeders vooral gebruikt als een markeerder van de directe rede. In de andere contexten waar T1-sprekers ook 'nou' gebruiken, kiezen de VT-sprekers voor een andere variant. De gelijkenis tussen de talen speelt bij die keuze een grote rol.⁹ Het zijn vooral de overeenkomsten die hier onderzocht moeten worden. Met de analyse van formele

9 Andere factoren worden hier buiten beschouwing gelaten. Expliciet onderwijs in het gebruik van partikels is niet te verwachten. De proefpersonen gebruiken de leergang *Code Nederlands* (A. van Kalsbeek en F. Kuiken, 1996). 'Nou' en andere spreektaalelementen komen er vaak in voor, maar worden nauwelijks verklaard.

equivalenten zoals 'nou' en 'nun' is de leerder echter niet gediend. We moeten de alternatieven vergelijken die de leerders in de T1 en in de VT hebben. Zo'n overeenkomst kan functioneel-pragmatisch zijn (zoals die tussen '(ja) maar' en '(ja) aber') of formeel én functioneel-pragmatisch tegelijk (zoals bij 'ja' en 'ja, na' en 'nou, tja' en 'tja'). Dat hoeft geen fout te veroorzaken, maar kan wel tot een ander gedrag leiden: de concentratie van de twee starters 'ja' en '(ja) maar' hebben tegenstrijdige gevolgen op de inbedding van de uiting in het gesprek: 'ja' legt bijzonder vage verbanden terwijl 'maar' juist contrasteert. In 'face-threatening acts' wordt de hoorder ófwel nauwelijks voorbereid op de komende (voor hem negatieve) uiting, die bijgevolg dan nogal bot overkomt, ófwel het verband is juist adversatief gemarkeerd. Frequente adversatieve verbanden, die trouwens ook te vermoeden zijn in het gebruik van 'wel [...] maar' en 'toch', kunnen een ongewenst agressief beeld van de spreker veroorzaken. Wat 'nou' betreft, splitsen de leerders het als het ware in zijn twee componenten: een concessieve component (als in 'ja') en een adversatieve component (als in 'maar'). 'Nou' ligt er net tussenin en laat het lekker in het midden.

3. De tussentaal van Franstalige NVT-leerders

In het voorafgaande stond de verwerving van pragmatische aspecten van de vreemde taal centraal. Efficiënte contrastieve beschrijvingen moeten in een functioneel-pragmatisch kader worden ingebed. In dit onderdeel zal dit nog eens duidelijk aangetoond worden. Toch kunnen contrastieve analyses van geïsoleerde taalvormen nog van pas komen. In dit onderdeel wordt ingegaan op enkele gevallen van overproductie die nauw samenhangen met ondergerepresenteerde vormen/structuren. De gegevens zijn voor een deel gebaseerd op de performanceanalyse die ten grondslag lag aan Hiligsmann (1997). In dit deel komen de volgende onderwerpen aan bod: het gebruik van 'niet meer', de informatieve geleding van de zin en de comparatief- en superlatiefvorming.

3.1. Niet [...] meer [...]

Over het algemeen is de negatie een van de struikelblokken voor Franstalige leerders van het Nederlands. Waar ze vooral moeite mee hebben, is in de eerste plaats het bereik van de negatie. In de overgrote

meerderheid van de gevallen zetten de leeders de negatie op de plaats waar het Franse woordje 'pas' staat, of voor de werkwoordelijke elementen aan het einde van de (bij)zin, ook al slaat de negatie op andere zinslelementen. Voorbeelden: '*ze wil niet die taak doen', '*omdat ze van hun ouders niet afhangen'. Verder hebben ze problemen met de keus tussen 'niet' en 'geen' (bv. '*Ze houden niet rekening met [...]).

We beperken ons hier tot het gebruik van 'niet [...] meer [...]' bij een adjectief als naamwoordelijk deel van het gezegde. Het Nederlands kent in dit geval twee mogelijkheden: ofwel omsluiting van het te ontkennen adjectief door 'niet meer', ofwel plaatsing van 'niet meer' voor het adjectief. Voorbeelden: 'die thee is *niet* goed *meer*' / 'die thee is *niet meer* goed'. De *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn e.a., 1997: 1343) wijst er in dit verband op dat de voorkeur voor een van beide varianten individueel en/of regionaal kan verschillen. Uit een corpusonderzoek op basis van krantentaal (Thomas, 1991) is gebleken dat omsluiting ('niet' + adj. + 'meer') gebruikelijker is dan 'niet meer' + adj. In het Frans komt 'plus' - de pendant van 'meer' - altijd vóór het adjectief: 'Ce thé n'est *plus* bon). Op basis hiervan kan verwacht worden dat Franstaligen duidelijk de voorkeur geven aan de variant die in de doeltaal minder gebruikelijk is. Uit interferentievrees zouden ze uiteraard de andere variant kunnen kiezen.

De resultaten van het onderzoek naar de tussentaal zien er als volgt uit: in maar liefst 80% van de gevallen gebruiken de leeders de variant die overeenkomt met de volgorde in hun moedertaal ('niet meer goed'), in 15% hebben ze het adjectief omsloten ('niet goed meer') en in 5% hebben ze 'niet meer' foutief achter het adjectief gezet ('goed niet meer'). Met andere woorden: er is in de tussentaal overproductie van de in de doeltaal minder frequente variant. Die overproductie gaat gepaard met de onderrepresentatie van de in de te leren taal meest gebruikelijke vorm. Voor dit onderdeel van de grammatica volstaat het dus een traditionele contrastieve analyse te maken.

3.2. De informatieve geleiding van de zin

In de Nederlandse zin 'Jan bedankt Piet' kan 'Jan' als subject of als object fungeren. Naast context en/of situatie is het accent op het getopicaliseerde element het enige signaal waarop men zich kan baseren om te weten dat men hier te maken heeft met een object. Voor Franstaligen is

dit raar. In het Frans is de volgorde 'subject-N - direct object-N' immers dwingend. In 'Jean remercie Pierre' kan 'Jean' niet als direct object fungeren, maar het moet onderwerp van de zin zijn. Gemarkeerde zinnen met een accent op het getopicaliseerde element komen in de tussentaal van Franstaligen zelden voor, temeer omdat het Frans zich prosodisch anders gedraagt dan het Nederlands. Indien Franstaligen de nadruk willen leggen op een bepaald element, nemen ze - overeenkomstig het moedertaalsysteem - hun toevlucht tot een perifrase/een gekloofde zin. Heel vaak is de gekloofde zin die ze produceren de letterlijke vertaling van de Franse zin: 'Het is Jan die Piet bedankt' / 'C'est Jean que Pierre remercie'. In het Nederlands komen zulke gekloofde zinnen ook voor. Er wordt over het algemeen echter maar in beperkte mate gebruik van gemaakt. In de gesproken taal geeft men duidelijk de voorkeur aan het accent (cf. Haeseryn e.a., 1997: 1244).

In de tussentaal van Franstaligen komen gekloofde zinnen - zoals verwacht kan worden op basis van een contrastieve analyse - vrij vaak voor. Ook al maakt het Nederlands niet vaak gebruik van gekloofde zinnen, de leerders zijn zulke zinnen in hun (schriftelijke) input ongetwijfeld al eens tegengekomen. De overproductie is nog duidelijker als we kijken naar voorbeelden waarin een persoonlijk voornaamwoord als informatief belangrijkste element fungeert. In de tussentaal vind je vaak letterlijke vertalingen van Franse structuren, bv. '*Het is mij/ik die de ruit kapot heeft gebroken' / 'C'est moi qui ai cassé la vitre'. Gekloofde zinnen mogen in het Nederlands bestaan, met een persoonlijk voornaamwoord als informatief belangrijk element zijn ze uitgesloten. Wat in het Nederlands in zo'n geval echter kan, is een structuur van het type: 'Ik ben het die de ruit heeft gebroken'. In het Frans bestaat zoiets niet.

In de meeste contrastieve analyses van syntactische structuren wordt er zo goed als nooit rekening gehouden met prosodische kenmerken. Toch zou men dat aspect moeten betrekken bij het onderzoek naar de overeenkomsten en contrasten tussen de Nederlandse en de Franse syntaxis. De leerders zijn bij wijze van spreken 'doof' voor het benadrukken van het eerste zinselement. Voorbeelden van het type: 'Ik heb de ruit gebroken' komen in de tussentaal zeer zelden voor. Naast foute gekloofde zinnen produceren de leerders ook andere foute structuren, nl. gedisloceerde voornaamwoorden, bv.

- * Jij, je zou moeten zwijgen
- * Mij, ik ga er niet naartoe
- * Jou, ik kan je niet meer vertrouwen.

In gesproken taal zou de eerste zin perfect kunnen. Toch kan men ervan uitgaan dat die vorm bij toeval correct is. Hij is naar hetzelfde model gevormd als het tweede foute voorbeeld.

Een ander type fouten heeft betrekking op gedислоceerde nominale constituenten. In het Nederlands en in het Frans komt zowel links- als rechtsdislocatie voor. Linksdislocatie houdt in dat een (deel van een) zinsdeel uiterst links in de zin wordt geplaatst, waarbij een voornaamwoord de oorspronkelijke positie inneemt. Tussen de gedислоceerde nominale constituent en de zin is er alleen een semantisch verband. In het Nederlands komt vooral 'Left Dislocation' met een 'd'-pronomen als verwijfswoord voor.

Echte vrienden, 'die' zijn er niet veel.
Les vrais amis, c'est plutôt rare.

Aangezien zulke structuren in beide talen correct zijn, zou je kunnen verwachten dat de leerders daar weinig moeite mee hebben. Toch maken ze in zulke zinnen fouten die niet verklaard kunnen worden uit de contrastieve analyse van de twee taalsystemen. In de tussentaal vind je nogal eens zinnen van het type:

- * Studeren en drinken is het alles wat ik heb gedaan.
- * Altijd wandelen vind ik dat zeer vermoeiend.

Hier speelt de opgedane kennis van het Nederlands een belangrijke rol. De fouten kunnen verklaard worden door overgeneralisering van de PV = 2-regel. Het element dat in de aanloop had moeten staan, wordt wel degelijk door middel van een steunpronomen herhaald maar in de eigenlijke zin neemt het verwijfswoord niet de plaats in van het element in de aanloop. De leerders gaan er blijkbaar van uit dat de PV = 2-regel de prioriteit moet krijgen. Ook hier komt prosodie om de hoek kijken. Er moet in beide talen een kleine pauze komen tussen het element in de aanloop en de eigenlijke zin.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de combinatie van een van hun moedertaal afwijkende zinsstructuur met andere prosodische kenmerken het Franstaligen extra moeilijk maakt om alle aspecten van de Nederlandse structuur makkelijk onder de knie te krijgen.

3.3. De comparatief- en superlatiefvorming

De contrastieve analyse van de Franse en Nederlandse comparatief- en superlatiefvorming van adjectieven levert het volgende op: enkele uitzonderingen daargelaten kent het Frans alleen analytische vormen van de comparatief: 'plus grand', 'moins grand'. Om de superlatief te vormen, laat men de comparatief door het bepaald lidwoord voorafgaan: 'le plus grand', 'le moins grand'. Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor het substantief en voor het werkwoord: 'plus/moins de livres' 'meer/minder boeken', 'travailler plus/moins' 'meer/minder werken'.

In het Nederlands ziet het er veel ingewikkelder uit: in het algemeen vormt men de comparatief door toevoeging van de uitgang *-er* aan het adjectief (mooi → mooier, groot → groter) en de superlatief door toevoeging van de uitgang *-st* (mooist, grootst). Naast synthetische vormen komen in het Nederlands ook omschreven vormen van de comparatief en/of van de superlatief voor, bv. bij de als adjectief gebruikte deelwoorden voor zover ze nog duidelijk hun werkwoordelijke betekenis hebben behouden ('de meest gelezen krant') en bij een aantal adjectieven die alleen niet-attributief gebruikt kunnen worden ('meer begaan met iemands lot zijn dan met dat van iemand anders'). Er is ook een groot aantal doubletten: 'evenwichtiger' - 'meer evenwichtig'; 'populairst' - 'meest populair'. Verder is uit corpusonderzoek gebleken dat het gebruik van analytische vormen toeneemt naarmate het adjectief meer lettergrepen telt (cf. Gehlen, 1989). We kunnen er echter van uitgaan dat de Franstalige proefpersonen die deelgenomen hebben aan de performanceanalyse die ten grondslag lag aan Hiligsmann (1997), niet vaak geconfronteerd zijn met doubletten.

De resultaten van het onderzoek naar de tussentaal van Franstaligen zien er voor de vrije schriftelijke en mondelinge productie als volgt uit (de tabellen 1 en 2):

Tabel 1:

adjectief + -er

1 syllabe + -er:	46 vb.
2 syllaben + -er:	7 vb.
3 syllaben + -er:	4 vb.
4 syllaben + -er:	9 vb. (waaronder 7 x <i>gemakkelijker</i>)
5 syllaben + -er:	1 vb. 67 vb. (73,6%)

Tabel 2:

meer + adjectief:

<i>meer</i> + 1 syllabe:	[<i>vrij, zwak, groot</i>]:	6 vb.
<i>meer</i> + 2 syllaben:	[<i>nodig</i>]:	2 vb.
<i>meer</i> + 3 syllaben:	[<i>voorzichtig, belangrijk, agressief, vriendelijk, gevaarlijk, ongerust</i>]:	6 vb.
<i>meer</i> + 4 syllaben:	[<i>noodzakelijk, pessimistisch</i>]:	4 vb.
<i>meer</i> + 5 syllaben:	[<i>onafhankelijk, verantwoordelijk</i>]:	4 vb. 22 vb. (24,2%)

Naast de synthetische en de analytische comparatiefvormen hebben de leerders ook twee stapelvormen geproduceerd: 'meer jonger'; 'meer verantwoordelijker' [2 vb. (2,2%)].

In totaal zijn er dus iets meer dan 25% fouten gevonden. Op basis van de contrastieve analyse hadden we meer foute vormen kunnen verwachten, temeer omdat omschrijving de enige mogelijkheid is bij substantieven en bij werkwoorden ('meer boeken'; 'meer werken') en om aan te geven dat een bepaalde zelfstandigheid een bijzonderheid in mindere mate heeft

('minder mooi', 'minder boeken', 'minder werken'). Ondanks het kleine aantal voorbeelden constateert men dat hoe meer syllaben het adjectief telt, hoe meer kans er is dat de leerders de omschreven vorm gebruiken. Op het eerste gezicht lijkt die 'regel' niet altijd op te gaan. Naast vier omschreven vormen zijn er negen 'normale' comparatiefvormen gevonden van adjectieven van vier syllaben. In zeven van de negen voorbeelden gaat het om de vorm 'gemakkelijker', die de leerders op basis van de input (stimulustekst) gewoon herhaald hebben.

Wat het gebruik van de superlatief betreft, moet erop worden gewezen dat de leerders de Franse superlatiefvorm nogal eens letterlijk vertalen, in plaats van een 'normale' superlatief te gebruiken: 'le + plus adj.' = 'de/het + meer + adj./adj.-er', bv. '*het meer gevaarlijke jaar', '*de harder voor mij'. Hier gaan de leerders uit van het volgende schema:

Frans	<i>le</i>	+ <i>plus</i> adj.	
Nederlands	<i>de/het</i>	+ <i>meer</i> + adj.;	adj. + <i>-er</i>

4. De onderwijsvorm

De vraag naar de rol van contrastiviteit in het verwervingsproces roept een aantal variabelen in de leeromgeving op. Een van de voornaamste variabelen is ongetwijfeld de onderwijsvorm (cf. de bijdrage van L. Beheydt in deze bundel). De leerders die geconfronteerd worden met een vreemde taal mogen dan beïnvloed worden door hun moedertaal, het onderwijs laat ook zijn sporen na. Duidelijkheidshalve volstaan we hier met het volgende onderscheid: aan de ene kant zijn er docenten die de zaken in de klas niet contrastief aanpakken. Aan de andere kant zijn er mensen die dat wél doen. Bij de eerste groep kan expliciete taalvergelijking dan ook geen directe invloed hebben op het taalverwervingsproces. Wat wél een belangrijke rol kan spelen, is de kennis die de leerders van hun T1 hebben en de input die zij - vaak intuïtief - met hun T1 contrasteren, zonder dat de docent zich daarvan bewust hoeft te zijn. Bij de tweede groep is contrastiviteit dubbel aanwezig. Net als bij de eerste groep kan

de individuele vergelijking met de moedertaal een belangrijke rol spelen. Daar komt de contrastieve aanpak nog bij.¹⁰

Er moet ook onderzoek komen naar de leerbaarheid van functioneel-pragmatische aspecten in het onderwijs. Het feit dat vooral leerders met veel contact met *native speakers* discourse-particles gebruiken (cf. 2) wijst op een impliciet verwervingsproces. Het NVT-onderwijs kan dit soort processen bewust maken via een contrastieve aanpak van pragmatische taalfuncties. Voor een cognitievere taalverwerving, die de functioneel-notionele aanpak vervangt, moeten contrastieve naslagwerken (grammatica's, woordenboeken, leerboeken enz.) uitgaan van de authentieke communicatieve behoeftes van de anderstaligen (cf. Beheydt, 2000b; Hiligsmann, 2000a, 2000b; Wenzel, 2000a).

5. Conclusie: de relatie taalcontrast - taalleerproces

Om te weten te komen welke talige aspecten (niet of minder) gevoelig zijn voor T1-invloed, is kwantitatief én kwalitatief onderzoek naar de leerderstaal en de onderwijsvorm onontbeerlijk. Contrastief taalonderzoek en leerderstaalonderzoek, gebaseerd op corpora met authentiek materiaal, kunnen elkaar aanvullen (cf. 2 en 3). Een contrastief taalkundige dient na te gaan wat de verschillen én de overeenkomsten zijn tussen de twee taalsystemen. Dat kan implicaties hebben voor het onderwijs en voor naslagwerken. In die zin is contrastiviteit een kans voor het NVT-onderwijs die de meeste NT2'ers moeten missen. De contrastieve analyse is hierbij al te lang onderschat. Laten we van haar tweede jeugd profiteren om er iets moois van te maken.

10 Naar de invloed die de onderwijsvorm al dan niet speelt bij de verwerving van het Nederlands als vreemde taal, is eigenaardig genoeg niet veel onderzoek gedaan. Voor de opzet van zo'n onderzoek zou Nunan (1991) inspirerend kunnen zijn.

Bibliografie

- Beheydt, L. (2000a). 'Transfer van gemarkeerde constructies', in: *Leuvense Bijdragen*, 89 1-2. Themanummer *Contrastief Taalonderzoek Nederlands-Frans / Recherches en Linguistique Contrastive Néerlandais-Français*, p. 43-58.
- Beheydt, L. (2000b). 'Is een contrastieve zinsgrammatica zinvol?', te verschijnen in: *Handelingen van het Colloquium Contrastief Taalonderzoek Nederlands-Frans*, 3 en 4 maart 2000, Louvain-la-Neuve.
- Dulay, H.C. en M.K. Burt. (1974). 'A New Perspective on the Creative Construction Processes in Child Second Language Acquisition', in: *Language Learning*, 24-2, p. 253-278.
- Dulay, H., M. Burt en S. Krashen. (1982). *Language Two*, New York-Oxford: Oxford University Press.
- Els, Th. van, G. Extra, Ch. van Os en T. Bongaerts. (1977). *Handboek voor Toegepaste Taalkunde*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Foolen, A. (1996). 'Pragmatic particles', in: Jef Verschueren e.a. (red.), *Handbook of pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia, p. 1-24.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gass, S. en G. Selinker. (1991). *Language Transfer in Language Teaching*, Rowley.
- Gehlen, L. (1989). 'Comparatieven en superlatieven: -er/-st of omschrijving?', in: S. Theissen en J. Vromans (red.), *Album Moors*, p. 83-98.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij, en M. van den Toorn. (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Groningen-Deurne: Martinus Nijhoff-Wolters Plantyn. [Tweede, geheel herziene druk.]

- Heijden, E. van der. (2000). 'Contrastieve grammatica's. enkele overwegingen bij hun functie voor het taalverwervingsonderwijs Nederlands', in: *Neerlandica Extra Muros*, 38-2, p. 21-32.
- Hilgsmann, Ph. (1995a). 'Cross-linguïstische invloed in het Nederlands van Franstalige M.O.-leerders', in: *Le Langage et l'Homme*, 30-2/3, p. 157-170.
- Hilgsmann, Ph. (1995b). 'De rol van het grammatica-onderwijs voor het NVT', in: G. Janssens, Ph. Hilgsmann, S. Theissen (red.), *Leermiddelen voor het Nederlands als vreemde taal*, Luik: L³.
- Hilgsmann, Ph. (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige M.O.-leerders van het Nederlands*, Luik: Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège; Genève: Droz.
- Hilgsmann, Ph. (2000a). 'Pro of contra(stieve) grammatica?', in: *Leuvense Bijdragen*. 89 1-2. Themanummer *Contrastief Taalonderzoek Nederlands-Frans / Recherches en Linguistique Contrastive Néerlandais-Français*, p. 133-147.
- Hilgsmann, Ph. (2000b). 'De ideale NVT-grammatica voor Franstaligen, hoe zou die de aanloop moeten aanpakken?', te verschijnen in: *Handelingen van het Colloquium Contrastief Taalonderzoek Nederlands-Frans*, 3 en 4 maart 2000, Louvain-la-Neuve.
- Hulstijn, J. (1999), *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*, Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (red.). (1986). *Verslag van het negende colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*, 's-Gravenhage.

- Janssen, Th.A.J.M., P. de Kleijn en A.M. Musschoot. (1995). *Nederlands in culturele context. Handelingen Twaalfde Colloquium Neerlandicum - Antwerpen 1994*, Woubrugge.
- Kalsbeek, A. van en F. Kuiken. (1996). *Code Nederlands*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief. [Tweede druk.]
- Kellerman, E. en C. Perdue (eds.). (1992). 'Crosslinguistic Influence', special issue of *Second Language Research*, 8-3.
- Lado, Ch. (1957). *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Niehaus-Lohberg, E. (1988). *Fremdsprachenunterricht und Interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache*. Studien zur interkulturellen Kommunikation 5, Saarbrücken.
- Nunan, D. (1991). 'Methods in second Language Classroom-oriented research. A Critical Review', in: *Studies in Second Language Acquisition*, 13, p. 249-274.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pander Maat H., Chrs. Driessen en H. van Mierlo. (1986). 'Nou: functie, contexten, vorm en betekenis', in: *TTT*, 6-2, p. 179-194.
- Romijn, K. (1998). 'Eh: substitutie- en aarzelingsinterjectie', in: *Tabu*, 28, p. 72-87.
- Schep, A. en W. Vermeulen. (1984). *Nou en?: Een onderzoek naar het functioneren van het woordje nou in gesprekken*, Amsterdam (scriptie UvA).
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Sheen, R. (2000). 'A Response to Spada and Lightbown: 'Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition'', in: *The Modern Language Journal*, 84, i, p. 102-107.
- Spada, N. en P.M. Lightbown. (1999). 'Instruction, first language influence and developmental readiness in SLA', in: *Modern Language Journal*, 83, p. 1-22.
- Thomas, L. (1991). *De plaats van niet meer. Het gebruik van niet een en geen*, Luik (onuitgegeven scriptie Universiteit Luik).
- Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*, Utrecht: Van Dale Lexicografie, 1999. [Dertiende druk.]
- Wenzel, V. (2000a). 'De ANS in het buitenland: modaliteit en het Nederlands als vreemde taal', te verschijnen in: *Neerlandica Extra Muros*.
- Wenzel, V. (2000b). *Relationelle Strategien im fremdsprachlichen Gespräch. Pragmatische und interkulturelle Aspekte in der niederländischen Lerner Sprache von Deutschen*, Münster. [Dissertatie, ongepubliceerd manuscript.]

Contrastiviteit in taal- en cultuuronderwijs

Ludo Beheydt (Louvain-la-Neuve)

1. Inleiding

In het begin van de jaren tachtig werd de contrastieve analyse met veel gedruis naar de schroothoop verwezen. Vooral de toenmalige goeroe van vreemdetalenmethodologie, Stephen Krashen, vond dat met de moedertaal van de leerder geen rekening hoefde te worden gehouden, dat de rol van interferentie hogelijk overschat werd en dat grammaticaonderwijs sowieso geen nut had. In een invloedrijk handboek uit 1982 dat hij samen met Dulay en Burt publiceerde, werd dat heel apodictisch geformuleerd:

Learners' first languages are no longer believed to interfere with their attempts to acquire a second language grammar, and language teachers no longer need to create special grammar lessons for students from each language background.¹ (Dulay, Burt en Krashen, 1982:5)

Ondertussen, twintig jaar later, is er opnieuw een voorzichtige erkenning aan het doorbreken van zowel aandacht voor grammatica (Doughty en Williams, 1998; Hulstijn, 1999) als van de contrastieve analyse (Sheen, 2000; Spada en Lightbown, 1999; Van der Heijden, 2000). Weliswaar betreft die erkenning niet de klassieke grammaticales en ook niet het traditionele op contrastieve analyses gebaseerde formele grammaticaonderwijs, maar het besef dat enige aandacht voor de formele aspecten van het taalgebruik in een communicatieve context noodzakelijk is voor een vlotte verwerving van de vreemde taal is weer nadrukkelijk aanwezig. De hele 'Focus-on-Form' (Doughty en Williams, 1998) en 'Noticing' (Izumi e.a., 1999) trend die de laatste jaren zichtbaar aanhang krijgt, is

1 We nemen niet langer aan dat de moedertaal van de leerder interfereert met zijn pogingen om de tweede taal te verwerven en taalleraren hoeven dus geen speciale grammaticales meer te maken voor studenten van verschillende taalachtergronden.

daar het duidelijkste bewijs van. In die rehabilitatie van de grammatica is er ook weer ruimte voor contrastieve analyse. En daar wil ik iets uitvoeriger op ingaan, want de erkenning van de contrastieve benadering is merkwaardig genoeg niet alleen een puur taalmethodologische aangelegenheid maar krijgt vooral ook nieuwe impulsen vanuit de recentere interculturele aanpak van het taalonderwijs. Voor de helderheid zal ik die twee aspecten hier van elkaar onderscheiden.

2. De vreemdetalenmethodiek

In de vreemdetalenmethodiek is het failliet van de puur communicatieve methode zo onderhand duidelijk geworden. Leerders die proberen een vreemde taal te verweven op puur intuïtieve basis door veelvuldig contact met de andere taal in allerlei communicatieve situaties pikken weliswaar heel wat van de taal op en leren zich aardig te redden in de nieuwe taal, maar formeel blijft hun taalgebruik grote tekorten vertonen. Ze bereiken een plafond in hun taalvaardigheid en redden zich voorts met primitieve structuren, zelfs na jaren immersie-onderwijs. Kennelijk is voor een taalvaardigheid van hoog niveau meer nodig dan uitvoerig taalcontact. Aandacht voor de formele aspecten blijkt essentieel. Dit betekent echter niet dat men wil terugkeren naar de traditionele grammaticales. Integendeel, tegenwoordig wil men door het geven van leertaken de aandacht van de leerder opeisen voor de formele aspecten van de nieuwe taal, maar in een normale communicatieve context. In deze 'Focus-on-Form'-benadering wil men de studenten dwingen expliciet de aandacht te vestigen op linguïstische aspecten die incidenteel opduiken in lessen waarin het hoofdaccent ligt op de communicatie (Nassaji, 1999).

In die nieuwe aandacht voor de vorm heeft ook het contrastieve standpunt weer zijn plaats. Want zelfs na jarenlange minimalisering van het fenomeen 'interferentie', kan men er toch niet omheen: interferentie blijft een bron van fouten. Als ik een Franstalige hoor zeggen: 'Voor mij, het is duidelijk dat wij moeten dit probleem oplossen' dan hoor ik daar ontegensprekelijk de moedertaalstructuur doorheen: 'Pour moi il est clair que nous devons résoudre ce problème'.

De taalleerder moet zich ervan bewust worden dat er een verschil is tussen de structuur van zijn eigen taal en de structuur van de taal die hij leert. In

het kielzog van de nieuwe 'Focus-on-Form'-benadering (Doughty en Williams, 1998) en van de 'taakgerichte aanpak' (Skehan, 1998) lijkt het mij heel wel mogelijk om de contrastieve grammaticabenadering te integreren in een communicatieve aanpak. Ik denk bijvoorbeeld concreet aan het gebruik van parallelle teksten, dat wil zeggen teksten in de moedertaal en teksten in de doeltaal. Tegenwoordig bestaan er uitvoerige corpora parallelle teksten² en het lijkt mij dat de taalvaardigheid en de taalgevoeligheid in de doeltaal enorm lean worden gestimuleerd door dergelijke parallelteksten te vergelijken aan de hand van vormgerichte taken (zie ook Beheydt, 2000 en Van der Heijden, 2000). Een voorbeeld van zo'n vormgerichte taak kan zijn: Vergelijk in beide teksten hoe de 'toekomst' wordt uitgedrukt. Welke vormen worden daarvoor gebruikt?

Dit soort taak verschilt van de traditionele expliciete grammaticales die de grammaticale vormen van het 'futurum' geïsoleerd behandelt, los van de communicatieve context en van reële teksten. Vormgerichte vergelijkingstaken zijn een alternatief voor traditionele grammaticales, maar ook voor puur communicatieve oefeningen, doordat ze enerzijds wel de aandacht vestigen op de formele aspecten van de taal, de leerder bewust maken van formele verschillen tussen zijn moedertaal en de doeltaal, maar anderzijds toch ingebed zijn in een communicatieve context. Het gaat tenslotte om de 'betekenis' die wordt uitgedrukt in de teksten. Het uitgangspunt is niet een formele categorie als het 'futurum', maar een pragmatischfunctionele categorie als 'toekomst' (vgl. Beheydt, 2000). De leerder zal zich er via de vergelijking van parallelteksten in T1 en T2 van bewust worden dat een pragmatische en communicatief nodige notie als 'toekomst' taalkundig wordt uitgedrukt met heel uiteenlopende middelen: lexicale ('morgen', 'straks', 'vanmiddag', 'volgende week') maar ook grammaticale ('futurum', 'presens', 'gaan+infinitief') en dat het samenspel en het gebruik van die middelen niet dezelfde zijn in zijn moedertaal en in de doeltaal. Zo zal een Franstalige moeten leren dat het Nederlands voor het futurum een eigen hulpwerkwoord heeft, maar ook dat het futurum in het Nederlands veel minder gebruikt wordt dan in het Frans. Hij zal merken dat het Nederlands veel vaker dan het Frans de

2 Quartum I cd-rom 1991-1994 (Roularta Media Group, Zellik- België). Die cd-rom bevat alle teksten uit Trends/tendances, Belgian Business & Industrie, Cash!, Knack, Weekend Knack, Le Vif/L'Express, Weekend/L'Express en Style Trends.

'tegenwoordige tijd' gebruikt voor de aanduiding van de toekomst (Beheydt, 1999). Dat blijkt zelfs uit eenvoudige aankondigingen op het station:

Vgl.: De trein van 15.03 u. vertrekt van spoor 7
Le train de 15.03 h. partira de la voie 7

Dit soort opdrachten kan in het leesvaardigheidsonderwijs in allerlei communicatieve taken worden geïntegreerd. Zelf heb ik tijdens een seminar eens een aantal modebladzijden, met heel weinig tekst, uit de *Weekend Knack* vergeleken met de overeenkomstige bladzijden uit het Franstalige parallelblad *Weekend Le Vif*, met als vormgerichte taak het gebruik van het 'diminutief' in de Nederlandse bijschriften te vergelijken met de equivalenten in het Frans. Een aantal dingen viel mijn studenten meteen op. Ten eerste dat het Nederlands een hoogfrequent gebruik van het 'diminutief' heeft: 'sjaaltje', 'bloesje', 'topje', 'truitje', nagenoeg de hele modewinkel kwam er verkleind uit. Ten tweede dat de 'diminutief' in twee betekenissen wordt gebruikt: als aanduiding van iets kleins ('een rij knoopjes', 'een riempje over de enkel') en als aanduiding van iets 'lichts' ('bloesje', 'truitje', 'topje'). Ze kwamen er ook nog achter dat het diminutief vaak iets vertederends heeft ('een schattig kraagje'). Bovendien merkten ze dat in de Franse versie de ene keer wel 'petit' werd gebruikt, maar dat veel vaker dat 'diminutieve' in het Frans niet aanwezig was. Ten slotte zagen ze dat er in het gebruik van het diminutief ook vormvariatie zat: *jasje*, *truitje*, *sjaaltje* en *riempje*. Kortom, alles wat in een formele grammaticales aan de orde zou zijn gekomen werd hier door die contrastieve vergelijkingstaak in een communicatieve context onder de aandacht gebracht.

Ik heb hier slechts een paar voorbeelden gegeven, maar er zijn er veel meer te verzinnen. Zo kan op een gevorderd niveau een pragmatischfunctionele notie als de 'onpersoonlijke constructie' uitgangspunt voor een vergelijkingstaak zijn. Een vergelijking van parallelteksten Frans-Nederlands wijst al snel uit dat het Frans en het Nederlands weliswaar gelijksoortige onpersoonlijke constructies hebben: 'passief' 'gebruik van men', 'gebruik van het onpersoonlijke *je*, *wij*', maar dat er een groot verschil is in het gebruik van die constructies in het Nederlands en het Frans.

Het Frans maakt gemiddeld en afhankelijk van het soort tekst veel meer gebruik van zinnen met 'on' dan het Nederlands (zie Beheydt, 2000).

Al bij al is er dus ook in de nieuwe context van het vreemdetalenonderwijs weer plaats voor een contrastieve aanpak. Weliswaar anders dan in de oude contrastieve aanpak die de vreemde taal in beschrijvende geïsoleerde overzichten van taalvormen stopte, maar toch met bewuste aandacht voor de verschillen tussen moedertaal en doeltaal. Het uitgangspunt is nu functioneel-pragmatisch en ingebed in een communicatieve context (Van der Heijden, 2000). Het spreekt vanzelf dat we die nieuwe contrastieve aanpak slechts efficiënt kunnen uitvoeren als we beschikken over het nodige werkmateriaal waarin bruikbare contrastieve descripties staan. Voor het Frans zijn er die al wel in de vorm van foutenstudies als die van Colson (1989) en Hilgsmann (1997) en ook in de vorm van pedagogische grammatica's als die van Sonck (1993) en Godin e.a. (1993). Het wachten is nu alleen nog op de contrastieve ANS Frans-Nederlands, maar ook daaraan wordt gewerkt (Van Belle, 2000) zoals trouwens ook aan de contrastieve ANS Duits-Nederlands (Van der Heijden, 2000) wordt gewerkt. Voor het Engels beschikken we voorlopig over de contrastieve grammatica van Aarts en Wekker (1993) en over de grammatica van Bruce Donaldson (1997) *Dutch. A comprehensive grammar*.

3. Interculturele benadering van het taalleerproces

De contrastieve aanpak wordt ook bevorderd door recente perspectief-verschuivingen in het taal- en cultuuronderwijs die te maken hebben met de nieuwe maatschappelijke context waarin het verwerven van een vreemde taal tegenwoordig plaatsvindt. De globalisering van onze wereld en de toenemende Internationale contacten tussen studenten zowel via het internet als via studie-uitwisseling hebben aan de doelstellingen van het vreemdetalenonderwijs een belangrijke taak toegevoegd, namelijk het bevorderen van de vaardigheid in interculturele omgang (Byram en Fleming, 1998; Byram, Morgan e.a., 1994; Kramsch, 1998). Het ideaal van de 'communicatieve spreker' uit de jaren tachtig is nu verruimd tot dat van de 'interculturele spreker' (Byram en Fleming, 1998:9; Kramsch, 1998:27-29). De communicatieve spreker was de spreker die in staat was

zich in allerlei omstandigheden vlot te behelpen met de nieuw geleerde taal. De 'interculturele spreker' is de leerder die zich bewust is van de culturele bepaaldheid van het taalgebruik en die enige kennis heeft van één en liefst meer culturen en sociale identiteiten en op grond daarvan de vaardigheid ontwikkeld heeft om onbekende culturele fenomenen te analyseren en te interpreteren en mede daardoor ook in staat is tot een beter begrip van de andere.

Het oude ideaal van de *native speaker* is van zijn voetstuk gehaald. De doelstelling van het vreemdetalenonderwijs is niet langer de moedertaalspreker zo goed mogelijk te benaderen, want deze moedertaalspreker is in onze meertalige maatschappij meer en meer een mythe aan het worden. Hij behoort tot de bedreigde soort van de eentaligen die hun hele leven met die ene taal rondkomen. De hedendaagse maatschappij is meertalig en de gemiddelde spreker is verplicht zich in verschillende omstandigheden met een andere taal als 'lingua franca' te redden. Het gebruik van een vreemde taal als 'lingua franca' leidt ook tot een nieuwe kijk op de verhouding taal-cultuur. Vroeger kon de vereenzelviging van moedertaalspreker met één taal en één cultuur nog min of meer als uitgangspunt gelden, tegenwoordig is de vanzelfsprekendheid van die vereenzelviging ver te zoeken.

Dat heeft verregaande gevolgen voor het taal- en cultuuronderwijs en tegen de achtergrond van het taal- en cultuurdebat dat sinds het taboedoorbrekende artikel van Paul Scheffer in *NRC Handelsblad* van 29 januari 2000 de Nederlandse kranten kleurt, krijgt dit debat wel een heel eigen accent.

In het hedendaagse taal- en cultuuronderwijs zijn twee standpunten te onderkennen. Enerzijds zijn er diegenen die vinden dat dit onderwijs 'transcultureel' moet zijn (Risager, 1998), die ervan uitgaan dat culturen onderhand zo onderling verweven zijn en elkaar zo diepgaand beïnvloed hebben dat er eigenlijk alleen nog één complexe voortdurend veranderende globaliserende cultuur overblijft waarin een aantal talen als 'lingua franca's' worden gebruikt. In deze visie moet ook Nederlands als vreemde taal op die manier worden bekeken als een taal die weliswaar door een aantal mensen als moedertaal wordt gesproken, maar vooral ook als een lingua franca die door allochtonen in Nederland en Vlaanderen wordt gebruikt in de multiculturele maatschappij. In deze visie heeft een kennismaking met de Nederlandse cultuur weinig zin, de nadruk moet

liggen op onze gemeenschappelijkheid, wat ook de culturele verschillen zijn. Het zal diegenen die het allochtonendebat in de Nederlandse pers gevolgd hebben wellicht opvallen dat hier opvallende parallellen te zien zijn met bijvoorbeeld de opvattingen van Pieter Hilhorst in *de Volkskrant* (19 februari 2000) die vindt dat aan culturele verschillen te veel betekenis wordt gehecht en dat dit belemmerend werkt op de ontwikkeling van de multiculturele maatschappij.

Het probleem met deze visie is echter dat ze de leerders niet helpt bij de concrete interactie in een maatschappij waarin de culturele verschillen een realiteit zijn. De ogen sluiten voor de verschillen bemoeilijkt de dialoog want dan loop je als een hond door het kegelspel van de andere, onbewust en onbedoeld.

Daarom voel ikzelf veel meer voor de zogenaamde 'interculturele benadering'. Die gaat ervan uit dat de leerder zelf behoort tot een cultuur die zich in een cultuurgebonden taal uitdrukt, maar dat hij zich vanwege de structurele gelijkenis tussen culturen zal kunnen instellen op een vruchtbare interactie met de andere cultuur. En hier doet de contrastieve benadering haar intrede. In deze opvatting kan het begrip voor de cultuur die in de andere taal is verwoord slechts worden gewekt als de leerder zich bewust is van de eigen cultuur. 'Cultural awareness' van de eigen en de andere cultuur vormt de basis voor succesvolle interculturele interactie en die 'cultural awareness' kan het best worden gewekt door vergelijking van de eigen en de andere cultuur. In de woorden van Byram en Fleming klinkt dit zo:

It is the comparison of own and other cultures which begins to help learners to perceive and cope with difference. It provides them with the basis for successful interactions with members of another cultural group, not just the means of exchanging information.³ (1998:4)

Deze aanpak veronderstelt een contrastieve methode waarin plaats is voor de relativering van de eigen cultuur en voor openheid voor de andere

3 Het is de vergelijking van de eigen en de andere cultuur die de leerders helpt het verschil waar te nemen en ermee om te gaan. Die vergelijking verschaft hen de basis voor geslaagde interacties met leden van de andere culturele groep, en niet alleen maar een middel om informatie uit te wisselen.

cultuur. Maar tegelijkertijd is deze aanpak gebaseerd op het inzicht dat de leerder zelf ook met een set waarden en normen en met een cultureel bepaalde levensstijl de interculturele interactie aangaat. Ik geloof dat hier de parallellen met de opvattingen van Paul Scheffer in het onderhand beruchte *NRC*-artikel over 'het multiculturele drama' duidelijk zijn. Ook Scheffer pleit, in de Nederlandse context dan, voor het onbeschoornd 'onder woorden brengen wat onze samenleving bijeenhoudt' en stelt dat 'een samenleving die zichzelf verloochent nieuwkomers niets te bieden heeft'. In de context van het 'Nederlands als vreemde taal' zou ik het contrastieve standpunt in navolging van Zarate als volgt karakteriseren:

l'approche d'une culture étrangère se fait prioritairement à travers la relation entre la culture maternelle de l'élève et la (les) culture(s) enseignée(s).⁴
(1988:25)

Voor een voorbeeld van zo'n contrastieve aanpak ga ik uit van Nederlands als vreemde taal voor Franstaligen. En ik heb een onderwerp gekozen dat juist met betrekking tot de verhouding tussen Fransen en Nederlanders steeds weer voor animositeit zorgt. Er is ten aanzien van het 'tolerante drugsbeleid' in Nederland heel veel onbegrip in Frankrijk en omgekeerd begrijpen Nederlanders die 'repressieve koppigheid' van de Fransen niet. Als uitgangspunt van de contrastieve reflectie neem ik een cartoon van Collignon (zie pagina 339#). Aan Franstaligen wordt gevraagd wat de betekenis is van deze cartoon. Is de 'ironie' die de Nederlander hier meteen in herkent even duidelijk voor de Fransen? Wat zijn de onderliggende stereotiepen? Hoe reageren ze op de onderliggende stereotiepen?

4 Men kan een vreemde cultuur het beste benaderen aan de hand van de relatie tussen de eigen cultuur van de leerling en de te onderwijzen cultuur.



Cartoon van J. Collignon, *de Volkskrant*

Als deze vragen besproken zijn, lezen we twee korte teksten. De eerste, 'Helft Kamer wil aanvoer coffeeshops gedogen' (*NRC Web- en weekeditie*, 6 juni 2000), gaat over een nieuwe stap in het gedoogbeleid. Daarbij kunnen vragen gesteld worden over de betekenis van sterk cultuurgebonden frases in deze tekst: 'Het pad van de achterdeur', en Nederland 'loopt al ver genoeg voor de troepen uit'. (Begrippen als 'gidsland', 'gedogen' en 'hollanditis' kunnen hier aan de orde komen, eventueel aan de hand van *Typisch Nederlands. Vademecum van de Nederlandse identiteit* (1999) van Herman Vuijsje en Jos van der Lans. Op deze tekst kan worden gereageerd vanuit het Nederlandse en vanuit het Franse standpunt.

Vervolgens kan men zich wagen aan een cultureel moeilijkere tekst: 'Jack Lang wil ecstasy laten testen' uit *NRC Web- en weekeditie*, 27 juni 2000). Deze tekst is moeilijk omdat niet iedereen meteen de zelfgenoegzame betweterige toon zal onderkennen die uit de eerste twee alinea's spreekt. Hier gaan stijl en culturele vooringenomenheid duidelijk hand in hand. De snerende ondertoon van de eerste alinea is alleen te begrijpen als men de fundamenteel andere instelling kent die Nederland en Frankrijk scheiden met betrekking tot het drugsbeleid. En de 'geestigheid' en het leedvermaak van de tekst zal taalleerders die niet vertrouwd zijn met het aparte Nederlandse drugsbeleid ontgaan.

Dit ene voorbeeld toont aan hoe een goed begrip van deze tekst niet alleen 'culturele kennis' veronderstelt, maar ook 'cultureel begrip' voor de verschillende posities van Nederlandse en Franse lezers. Begrijpen van die tekst impliceert dat de anderstalige lezer in staat is zijn eigen referentiekader te toetsen aan dat van het lezerspubliek waarvoor deze tekst geschreven is, i.c. Nederlanders.

In het interculturele taalonderwijs zal meer dan vroeger het geval was de nadruk gelegd moeten worden op de relatie taal en cultuur. Wat de mogelijkheden daarbij zijn is nog niet helemaal duidelijk; wel is duidelijk dat de relatie taal-cultuur in de traditionele leergang nog onvoldoende uitgediept is. Hoe zo'n uitdieping kan worden aangepakt kan ik nog met een voorbeeld illustreren dat aansluit bij het voorbeeld dat ik hiervoor over het gebruik van diminutieven in het Nederlands heb besproken. Cultureel kan het interessant zijn om het geconstateerde verschil tussen het gebruik van het diminutief in het Nederlands en het Frans in een perspectief van 'cultural awareness' te plaatsen. Daartoe heb ik weer twee



tekstjes (sic!) geselecteerd die voor Franstaligen gelegenheid bieden tot contrastieve culturele bewustwording. De eerste tekst is een stukje van Jan Mulder uit *de Volkskrant* van 5 november 1998.

Tussendoortje

IK REED dinsdag ergens op de A1 in een verspreid buitje toen het ANP-nieuws van zes uur kwam: 'Bolletje haalt Baby Tussendoortje terug uit de winkel. Bolletje gaat het koekje aanpassen. Veel bebietjes krijgen het Tussendoortje niet door hun keeltje, het Tussendoortje is te taai voor de kleintjes.'

De volgende dag stond er een advertentie van Bolletje in de krant. Bolletje biedt zijn verontschuldigingen aan. Wie in het bezit is van een Baby Tussendoortje kan het aankoopbedrag terugkrijgen. Daarvoor stuurt u uw streepjescode naar Bolletje met vermelding van uw naam en bank- of gironummer. Voor vragen heeft Bolletje een korrelatienummer geopend: 08000234320.

Tussendoortje. Ik dacht dat het uit de wereld van de seks kwam. Maar dat noem je een vluggertje. In Frankrijk maken ze die bij 'Cléo de cinq à sept'. Blafherten doen het de hele dag. Zelf lijd ik aan kleintje pils ober en het vieruurtje. Dat is ook Frans en geen middagdutje en al helemaal geen 'siëste amélorée' (dutje met vluggertje), maar gewoon een hapje uit een ijskastje.

Het vieruurtje staat niet in ons woordenboekje. Dikkie *Van Dale* vermeldt wel de 'vierurenboterham' en het 'twaalfuurtje' - 'n uitsmijtertje. Nu we het er toch over hebben: komt een beginnetje uit de toneelwereld of is het hockey? Of maakte je moeder een beginnetje als je breien leerde? Een thuiskomertje is een band. 'We zullen u een thuiskomertje omleggen', zegt Euromaster dan tegen je. Ze schieten me nu van alle kanten door mijn hoofd. Een appeltje voor de dorst is geld, een westelijk halfgrondje bridge, een afzakkertje drank, een nakomertje kinderen, een kaartje leggen klaverjassen, een belletje plegen zinloos geweld, een gaatje dichten wielrennen en het vragenuurtje is van Jeltje.

De Duitsers hebben het mooiste tussendoortje: 'Imbiss'.

De tweede tekst is een fragment uit *Hollands welbehagen* van Herman Pleij. Na een bespreking van de culturele lading van het woord 'gezellig'

in het Nederlands laat hij zich ook verleiden tot een culturele interpretatie van het 'diminutief':

De sterke behoefte aan een collectievere en frequentere beleving van het wij-gevoel bedient zich dus niet alleen van de kleur oranje van het beroemdste gezin in ons midden, maar toont zich ook in de uitvergroting van een in alle kringen opererende gezelligheid. Oranje is gezellig met zijn allen gezinnetje spelen. Verwant daaraan is het reduceren van alles wat vreemd, bedreigend, groots, extreem en meeslepend is tot huiskamerformaat. Dan wordt het vanzelf gezellig. Zelfs heel Nederland hebben we daaraan onderworpen in het pretpark Madurodam, zodat niemand van ons meer bang hoeft te zijn voor dat grote land dat alleen voor buitenlanders klein aandoet.

Verder hebben we de taal hierop ingericht door het openen van een onafzienbare reeks van mogelijkheden tot het maken van verkleinwoorden met het achtervoegsel -je. Psychologisch werkt dat aanzienlijk sterker dan het toevoegen van een adjectief als 'klein', aangezien in dat geval het oorspronkelijke grote woord blijft staan terwijl dat met '-je' zichtbaar getemd is tot aanvaardbare proporties. En daarmee bewapend durven we de wereld aan. De beste voorbeelden vallen te beluisteren na de vakantie in het buitenland. Dat is zorgvuldig op de maat van onze knusheid gesneden - een nog onvertaalbaarder woord overigens, waarmee een ultieme gezelligheid op niet meer dan enkele vierkante meters aangegeven wordt. En daarom hebben we onderweg een (gezellig) hotelletje gevonden, met een enig terrasje, waar we een heerlijk biertje geserveerd kregen. Daarna reisden we via binnenweggetjes, knusse dorpjes en schattige pleintjes naar een rustig provinciestedje, waar we een paar weekjes een huisje gehuurd hebben. Enzovoortjes. (H. Pleij. (1998). *Hollands onbehagen*, p. 29-30.)

De mogelijkheden van deze tekst zal ik hier niet helemaal uitspitten. In dit verband wijs ik erop dat Christine van Baalen, Alice van Kalsbeek en ik, met steun van de Nederlandse Taalunie een project voor een *Cursus Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands als vreemde taal* op stapel hebben staan. Wij willen proberen aan te geven hoe met dit soort lesmateriaal kan worden gewerkt. Het is de bedoeling dat volgend jaar een eerste cursus wordt ingericht waarin wij docenten materiaal

hopen te verschaffen voor het verzorgen van dergelijk taal- en cultuuronderwijs.

Wie echter nu al ideeën wil opdoen voor concrete lessen cultuuronderwijs Nederlands als vreemde taal kan zich alvast laten inspireren door het praktische boekje *Cultural Awareness* van Tomalin en Stempleski (1993) dat een hele reeks praktische klassenactiviteiten beschrijft die zo vertaalbaar zijn voor Nederlands als vreemde taal. Ook in *Hoe maakt u het?* van Jenny van der Toorn-Schutte (1997) vindt u al wat voorbeelden, al is dit wel duidelijk op NT2 gericht. Ten slotte geeft L. Sercu een aantal praktische voorbeelden van cultuuronderwijs in de bijlage bij haar artikel in de bundel van Byram en Fleming (1998).

Bibliografie

- Aarts, F.G.A.M. en H.Chr. Wekker. (1993). *A Contrastive Grammar of English and Dutch*, Groningen: Martinus-Nijhoff.
- Beheydt, L. (1999). *Transfer van gemarkeerde constructies*. Lezing op het colloquium 'Contrastieve grammatica', Leuven (te verschijnen).
- Beheydt, L. (2000). *Is een contrastieve zinsgrammatica zinvol?* Lezing op het colloquium 'Contrastieve grammatica', Louvain-la-Neuve (te verschijnen).
- Belle, W. Van. (2000). 'Het project 'Nederlandse Grammatica voor Franstaligen'', *Neerlandica Extra Muros*, XXXVIII, 1, p. 29-35.
- Byram, M., C. Morgan e.a. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. en M. Fleming (eds.). (1998). *Language Learning in Intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Colson, J.P. (1989). *Krashens monitortheorie: een experimentele studie van het Nederlands als vreemde taal*, Louvain-la-Neuve.

- Donaldson, B. (1997). *Dutch. A Comprehensive Grammar*, London/New York: Routledge.
- Doughty, C. en J. Williams. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H.C., M. Burt en S. Krashen. (1982). *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- Godin, P., P. Ostyn en F. Degreef. (1993). *La pratique du néerlandais avec ou sans maître*, Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Heijden, E. van der. (2000). 'Contrastieve grammatica's. Enkele overwegingen bij hun functie voor het taalverwervingsonderwijs Nederlands', *Neerlandica Extra Muros*, XXXVIII, 2, p. 21-32.
- Hilgsmann, Ph. (1997). *Linguïstische aspecten en pedagogische implicaties van de tussentaal van Franstalige M.O.-leerders van het Nederlands*, Liège: Université de Liège, Genève: Droz.
- Hulstijn, J. (1999). *Vaardigheid zonder kennis? De rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een tweede taal*, Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Izumi, S., M. Bigelow, M. Fujiwara en S. Fearnow. (1999). 'Testing the Output Hypothesis: Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 421-452.
- Kramsch, C. (1998). 'The privilege of the intercultural speaker', in: Byram en Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, p. 16-31.
- Nassaji, H. (1999). 'Towards Integrating Form-Focussed Instruction and Communicative Interaction in Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities', *The Canadian Modern Language Journal* 55, 3.
- Pleij, H. (1998). *Hollands onbehagen*, Amsterdam: Prometheus.

- Risager, K. (1998). 'Language teaching and the process of European integration', in: Byram en Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, p. 242-254.
- Sheen, R. (2000). 'A Response to Spada and Lightbown: 'Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition'', *The Modern Language Journal*, 84, i, p. 102-107.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Sonck (1993). *Grammatica Nederlands*, Bruxelles: De Boeck Universit  .
[Tweede herziene uitgave.]
- Spada, N. en P.M. Lightbown. (1999). 'Instruction, first language influence and developmental readiness in SLA', *Modern Language Journal*, 83, p. 1-22.
- Tomalin, B. en S. Stempleski. (1993). *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.
- Toorn-Schutte, J. van der. (1997). *Hoe maakt u het? De Nederlandse taal in haar culturele context*, Baarn: Auctor.
- Vuijsje, H. en J. van der Lans. (1999). *Typisch Nederlands. Vademecum voor de Nederlandse identiteit*, Amsterdam: Contact.
- Zarate, G. (1988). 'La description d'une culture étrangère dans la classe de langues: deux modèles didactiques', *Triangle 7: Culture and Language Learning*, Paris: Didier.

Contrastief en taakgericht: een contrast? **Folkert Kuiken (Amsterdam)**

1. Modes en trends in het tweede- en vreemdetaalonderwijs

Het tweede- en vreemdetaalonderwijs laat een voortdurende golfbeweging zien. Zo bestond er in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw dankzij het werk van de Engelse taalkundige Palmer veel interesse voor woordenschatonderwijs (Howatt, 1984); een opleving zagen we in de jaren tachtig (o.a. Aitchinson, 1987, Meara, 1980, Schouten-van Parreren, 1985).

Een ander voorbeeld van een wisselende belangstelling betreft het accent op grammatica in met name de grammatica-vertaalmethode. Na jarenlang in zwang te zijn geweest moest deze uiteindelijk in de jaren zestig en zeventig het veld ruimen voor een communicatieve aanpak. Maar in het laatste decennium van de twintigste eeuw bleek een hernieuwde belangstelling voor taalvorm, zij het in een wat andere gedaante getiteld *Focus on Form* (FonF), waarbij het er vooral om gaat de leerder bewust te maken van bepaalde vormkwesties (o.a. Doughty en Williams, 1998; Kuiken en Vedder, 2000).

En dan de aandacht voor de moedertaal (T1): deze nam in de jaren zestig bij de Contrastieve Analyse Hypothese een centrale plaats in (Lado, 1957). De belangstelling verflauwde toen bleek dat lang niet alle problemen van tweedetaalleerders voorspeld konden worden vanuit de verschillen tussen moedertaal en doeltaal. Rond de eeuwwisseling blijkt de aandacht voor de moedertaal weer razend actueel, getuige onder meer het symposium *Tweede taal en moedertaal bij laagopgeleiden* dat op 19 mei 2000 door de ANÉLA werd georganiseerd (Van de Craats en Kerkhoff, 2000) en het deelthema van het IVN-colloquium *Contrastief taalonderwijs: nuttig, nodig of overbodig?* waarvan deze bijdrage deel uitmaakt.

Gaat het bij deze revival van de rol van de moedertaal bij het tweede- en vreemdetaalverwervingsproces nu om nieuwe wijn in oude zakken of bestaan er recente inzichten die deze hernieuwde aandacht voor contrastief taalonderwijs rechtvaardigen? Ik richt mij vooral op de relatie tussen

een contrastieve aanpak en taakgericht onderwijs en stel de vraag of daarbij al dan niet sprake is van een contrast. Alvorens deze vraag te beantwoorden ga ik op de volgende drie punten in: onderzoek, methodiek en de aard van taakgericht onderwijs.

2. Onderzoek

De centrale vraag waar het bij een contrastieve aanpak in het onderwijs Nederlands als vreemde taal (NVT) om draait is: leren (volwassen) leerders van NVT beter en sneller Nederlands wanneer zij op verschillen en overeenkomsten tussen moedertaal en het Nederlands worden gewezen dan wanneer dit niet gebeurt? Hoewel het intuïtief voor de hand lijkt te liggen om bij leerders met dezelfde moedertaal in de les aandacht te besteden aan verschillen en overeenkomsten tussen T1 en NVT, bestaat er bij mijn weten geen onderzoek (noch voor de verwerving van enige andere vreemde taal) waaruit onomstotelijk is komen vast te staan dat dat inderdaad meer effect sorteert. Voorlopig is onze kennis daaromtrent op niet veel meer dan dergelijke intuïties gebaseerd. Het is ook niet zo gemakkelijk om dat soort onderzoek uit te voeren, omdat met veel verschillende variabelen rekening moet worden gehouden, zoals:

- de moedertaal: het leren van NVT is voor Duitstaligen van een andere orde dan voor Chineestaligen;
- taalvaardigheid: is deze gemeten in termen van woordenschat, grammaticale vaardigheid, productieve of receptieve kennis, enzovoort;
- instructie: welke informatie hebben de leerders precies gekregen?

Het zal dus nog wel even duren voor we over de resultaten van dergelijk onderzoek kunnen beschikken.

Intussen bestaan er wel detailstudies naar specifieke problemen van bepaalde taalgroepen met NVT, zoals die van Wenzel over problemen van Duitstaligen met het woordje 'nou', van Hiligsmann over het gebruik van 'niet [...] meer' door Franstaligen (zie hun bijdrage hierover in deze bundel) of van Van de Craats over het gebruik van possessiefconstructies door Marokkaanse en Turkse leerders (Van de Craats, 2000). Het blijft echter de vraag of en wanneer leerders met dergelijke informatie gebaat zijn. Zo richt Van de Craats zich vooral op laagopgeleiden van wie het

Nederlands kenmerken van fossilisatie vertoont, terwijl Wenzel en Hiligsmann hun adviezen vooral voor vergevorderde leerders van NVT lijken te bestemmen.

Een andere ontwikkeling waar in het vreemdetaalonderwijs rekening mee gehouden moet worden, is de inzet van de computer. In een *software*-programma NVT kan desgewenst informatie over verschillen en overeenkomsten tussen T1 en NVT worden opgenomen, waarbij aan docent en leerders de keuze wordt gelaten om van deze informatie gebruik te maken. Met de inzet van multimedia kom ik op het volgende punt van mijn betoog: de methodiek.

3. Methodiek

De modes en trends binnen het talenonderwijs die aan het begin van dit artikel werden genoemd, zien we vooral weerspiegeld in de taalleer-methodes die in de loop der tijd de revue zijn gepasseerd: grammatica-vertaalmethode, audiolinguale methode, communicatief taalonderwijs, 'natural approach', taakgericht onderwijs, een inhoudgerichte aanpak, enzovoort. Maar wat moeten we nu precies onder een methode verstaan? Ik verwijs daarbij naar Richards en Rodgers (1986), die drie belangrijke onderdelen binnen een methode onderscheiden: de taal(leer)theorie die aan een methode ten grondslag ligt, de manier waarop de methode is opgezet (het design) en de werkwijze of procedure (zie kader 1). Binnen deze drie onderdelen is een verder onderscheid aangebracht, zoals in kader 1 is weergegeven.

Is er bij contrastief taalonderwijs nu sprake van een methode? Ik durf dat te betwijfelen. Zo is het niet duidelijk op welke taal- en taalleertheoretische uitgangspunten contrastief taalonderwijs gebaseerd is, op grond van welke criteria selectie van de leerstof moet plaatsvinden en wat voor soort activiteiten leerders het beste kunnen uitvoeren.

Overigens bestaat er bij de ontwikkeling van op contrastieve leest geschoeid materiaal ook een probleem van praktische aard. Zo zal het, gelet op de over het algemeen geringe omvang van de doelgroep, niet eenvoudig zijn om een uitgever te vinden die bereid zal zijn dergelijk materiaal

uit te geven. Voor de 'grotere' talen is dat misschien wel het geval, maar voor de meeste talen zullen die mogelijkheden zeer beperkt zijn.

Kader 1: Componenten van een methode volgens Richards en Rodgers (1986)

Theorie	Methode	Procedure
1 Taaltheorie	Design 1 Doelstellingen	1 Gebruik van tijd, ruimte, materialen
2 Taalleertheorie	2 Selectie 3 Soort activiteiten 4 Rol van de leerlingen 5 Rol van de docent 6 Rol van materialen	2 Interactie in de klas, groepssamenstelling 3 Feedback van de docent

In plaats van een volledig uitgewerkte methodiek gebaseerd op contrastief taalonderwijs lijkt het mij om bovengenoemde redenen zinvoller en reëler om, aansluitend bij een beproefde methodiek, bij bepaalde onderdelen (woordenschat, grammatica, cultuur) aandacht voor verschillen en overeenkomsten tussen T1 en NVT onder te brengen. Bij die methodiek denk ik vooral aan de taakgerichte aanpak. Het betreft hier een recente benadering volgens welke een nieuwe generatie leergangen Nederlands is ontwikkeld (in Vlaanderen *De toren van Babbel, Klaar af* en *Taalkit 1 & 2*, en in Nederland *Zebra* en *Schoolslag*). De principes van deze benadering zullen in de volgende paragraaf nader uiteen worden gezet (zie hiervoor ook Van den Branden en Kuiken, 1997; VON- Werkgroep NT2, 1996).

4. Taakgericht onderwijs

Uitgangspunt bij taakgericht onderwijs is dat taalleerders een taal leren om bepaalde taken uit te voeren. Deze taken moeten aansluiten bij de activiteiten van alledag. Voorbeelden van taaltaken zijn: het informeren naar de openingstijden van een instelling, het invullen van een inschrijf-formulier, het voeren van een gesprek over de voordelen van een republiek of monarchie, het schrijven van een bedankbriefje, het lezen van een gebruiksaanwijzing, enzovoort. Een - enigszins technische - definitie van een taaltaak luidt als volgt: een taaltaak kan worden opgevat als een reeks van communicatieve handelingen waarbij een of meerdere taalgebruikers betrokken zijn en die gericht is op het bereiken van een bepaald doel. In plaats van een alledaagse activiteit kan ook een zogeheten pedagogische taak aan de leerders worden voorgelegd. Het gaat dan niet zozeer om een taak die leerders in het dagelijkse leven regelmatig tegenkomen, maar om een probleemoplossende activiteit die de leerders uitdaagt en motiveert om deze in interactie met elkaar tot een goed einde te brengen. In kader 2 en 3 zijn voorbeelden van dergelijke taken opgenomen. In beide gevallen gaat het om het oplossen van logische problemen. In kader 2 'Time Zone' moeten de leerders nagaan wie, rekening houdend met tijdsverschillen, op een bepaald moment kan worden opgebeld. De taak is afkomstig uit een Engelstalige publicatie, maar kan gemakkelijk naar de Nederlandse (NVT) situatie worden omgezet. Het uitdrukken van tijd en comparatiefconstructies als 'eerder', 'vroeger', 'later' komen bij deze taak aan de orde. Desgewenst kan op die punten waarop T1 en NVT van elkaar verschillen aandacht aan de betreffende vormen worden besteed.

In kader 3 'Need for speed' gaat het om de vraag hoeveel begeleiders de dichter Jules Deelder op tournee mee moet nemen om aan zijn benodigde portie *speed* te komen. Bij deze taak zijn de leerders onder meer genoodzaakt om kwantiteit uit te drukken (zoals: 'elke begeleider heeft er twee nodig') en om veronderstellingen te uiten ('als' [...] 'dan' [...]). Net als bij 'Time Zone' kan bij deze taak waar nodig worden ingegaan op verschillen tussen T1 en NVT.

Kader 2: Time Zone

Nick, who lives in Boston, decided to phone seven of his friends for a conference call. It was 7:00 a.m. there when he began making the calls. Using the clues below, try to determine where the seven friends are located.

- (1) Lori was awakened by the phone ringing at 5:00 a.m.
- (2) Duke was having a noon meal.
- (3) Cary was 5 hours later than Deb.
- (4) Gene just finished lunch and was sitting down for a 1 o'clock meeting when the phone rang.
- (5) Jan was watching a late-night TV news show, which started at midnight.
- (6) Alex was 10 hours earlier than where Duke was.

	Boston, USA	London, England	Wellington, New Zea-land	Honolulu, Hawaii	Nairobi, Kenya	Perth, Australia	Mazatlán, Mexico	Cape Town, S.Africa
Nick	X							
Lori								
Deb								
Jan								
Duke								
Cary								
Alex								
Gene								

Bron: Smith, K. (1999). *Math Logic Puzzles*, New Delhi: Orient Paperbacks. p. 64.

Kader 3: Need for speed

Jules Deelder staat aan de grens van een vreemd land, waar hij zes dagen zal verblijven voor een solovoorleestournee. Anders dan in het land dat hij net verlaat, is er echter absoluut geen speed te krijgen. De autoriteiten hebben zich bereid verklaard hem en z'n begeleiders ongemoeid rond te laten reizen, mits zij niet meer dan vier dagdoses de man bij zich hebben. Alle begeleiders zijn verslaafd aan speed. Hoeveel begeleiders heeft Jules nodig om zijn tournee zonder ontweningsverschijnselen af te ronden?

Bron: *M, Magazine NRC Handelsblad*, april 2000, p. 72.

De kenmerken van taakgericht onderwijs kunnen als volgt worden samengevat:

- (1) De eenheid van waaruit het taalonderwijs wordt opgezet is de (pedagogische) taak.
- (2) Taakgericht onderwijs is niet synthetisch, waarbij uit kleine delen een groter geheel moet worden samengesteld, maar analytisch: door leerders met een groter geheel (de taak) te confronteren, ontdekken ze welke elementen nodig zijn om deze op te lossen.
- (3) Taakgericht onderwijs is procesgericht: leerders moeten voortdurend op hun eigen leerproces reflecteren en zich afvragen of de taak naar tevredenheid is opgelost of dat er misschien alternatieven voorhanden zijn.
- (4) Bij de uitvoering van een taak worden de deelvaardigheden niet geïsoleerd aangeboden, maar met elkaar geïntegreerd: de leerders moeten de taak lezen, naar elkaar luisteren en met elkaar praten om tot een goede oplossing te komen.

Naast taaltaken bevat taakgericht materiaal vaak opdrachten ter voorbereiding op de taak of ter consolidering van elementen benodigd voor de uitvoering van de taak. Het gaat dan om zaken als grammaticale constructies, woorden, taalfuncties en klanken. Bij deze opdrachten kan met het oog op eventuele contrasten tussen T1 en NVT gedacht worden aan hulpmiddelen in de vorm van een woordenboek of vertaalde woordenlijsten, een contrastieve grammatica, aanwijzingen voor het verstaan en produ-

ceren van klanken, informatie wanneer een bepaalde uitdrukking al dan niet gebruikt kan worden, enzovoort. Dergelijke hulpmiddelen kunnen met name bij gebruik van *software* worden ingezet: de genoemde hulpmiddelen kunnen dan als een soort modules aan de kernleerstof worden gehangen, waar de leerders naar believen een beroep op kunnen doen.

5. Taakgericht en contrastief taalonderwijs: een contrast?

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn geworden dat mijn antwoord op de vraag of er bij taakgericht en contrastief taalonderwijs sprake is van een contrast ontkennend luidt. Ik heb proberen aan te tonen dat binnen een taakgerichte aanpak zeker plaats is voor aandacht voor de moedertaal waar dat nuttig of mogelijk is. Er is daarentegen naar mijn mening onvoldoende reden om het onderwijs NVT volledig op contrastieve leest te schoeien, nog afgezien van het praktische gegeven dat een uitgever graag een leergang voor een zo groot mogelijke doelgroep op de markt brengt. In plaats daarvan geloof ik meer in het verzinnen van taken, opdrachten, activiteiten die de leerders dermate prikkelen dat zij staan te springen om deze uit te voeren, waarbij ze allerlei relevante woorden en constructies van de doeltaal oppikken. Uitgaand van de gedachte dat leerders in de eerste plaats uitdagende en motiverende taken voorgeschoteld moeten krijgen die hun de mogelijkheid bieden hun kennis van de doeltaal uit te proberen, bij te stellen en uit te breiden, lijkt het bedenken van dergelijke taken een groter probleem dan de aard van de relatie tussen contrastief en taakgericht onderwijs.

Bibliografie

- Aitchinson, J. (1987). *Words in the mind*, Oxford: Basil Blackwell.
 Alons, L. e.a. (1999/2000). *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*, vier delen, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Asscheman, M. e.a. (1998/2000). *Schoolslag*, 1-4 vm, 1-3 (m)hv, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Craats, I. van de. (2000). *Conservation in the acquisition of possessive constructions. A study of second language acquisition by Turkish and Moroccan learners of Dutch*, Dissertatie KUB, Tilburg.
- Craats, I. van de en A. Kerkhoff. (2000). 'Tweede taal en moedertaal bij laagopgeleiden', *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64, p. 129-136.
- Doughty, C. en J. Williams (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Jaspaert, K. (red.). (1995). *De toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*, Deurne: Plantyn.
- Kuiken, F. en I. Vedder. (2000). 'Het effect van 'focus on form' op de verwerving van grammaticale structuren: enkele theoretische en didactische vragen', *Gamma/TTT*.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Michigan: Ann Arbor.
- Meara, P. (1980). 'Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning', *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. en T.S. Rodgers. (1986). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schouten-van Parreren, M.C. (1985). *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*, Apeldoorn: Van Walraven.

Van den Branden, K. en F. Kuiken. (1997). 'Taakgericht onderwijs: een nieuw geluid?', *Moer*, 29, 6, p. 281-290.

VON-Werkgroep NT2. (1996). *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?*, Antwerpen/Deurne: Plantyn.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers. (1998). *Klaar? Af! Eerste start voor de onthaalklas secundair onderwijs*, Leuven: Steunpunt NT2.

Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers. (1999/2000). *Verdere opvang in de onthaalklas secundair onderwijs*, Leuven: Steunpunt NT2.

Contrasten over contrasten? De discussie over de rol van contrastiviteit in het onderwijs Nederlands als vreemde taal **René Appel en Alice van Kalsbeek (Amsterdam)**

1. De Contrastieve Analyse Hypothese

Volgens de inmiddels klassieke Contrastieve Analyse Hypothese (CAH) beïnvloeden verschillen tussen de eerste en de tweede taal in belangrijke mate het proces van tweedetaalverwerving, waaronder wij hier ook vreemdetaalverwerving verstaan. De kern van de CAH bestaat uit de volgende twee claims:

- de problemen die de tweedetaalverwerver ervaart zijn een gevolg van de verschillen tussen de eerste en de tweede taal (de verschillen noemen we hier verder 'T1-T2-contrasten');
- die problemen komen tot uitdrukking in fouten; hoe groter de problemen, des te meer fouten.

In het verlengde van deze claims ligt de bewering dat fouten vooral het gevolg zijn van toepassing van regels uit de eerste taal in de tweede taal; er zou negatieve transfer optreden.

De CAH beleefde zijn hoogtijdagen in de jaren zestig. In de loop van de jaren zeventig, en zeker in de jaren tachtig is de CAH in ongenade geraakt, in iedere geval onder onderzoekers van tweedetaalverwerving. In welke mate dat ook in het onderwijs het geval was, is niet duidelijk. In dat onderzoek overheerste de opvatting dat de problemen die tweedetaalverwervers ervaren, vooral het gevolg zouden zijn van de structuur van de te leren taal, de doeltaal. In de jaren negentig volgde een (gedeeltelijke) rehabilitatie van de CAH. Ellis (1994) geeft in zijn vuistdikke inleiding over tweedetaalverwerving een helder overzicht van het wel en wee van de CAH. Er wordt anno 2000 in ieder geval veel genuanceerder gedacht over de mogelijke invloed van de T1-T2-contrasten op het tweedetaalverwervingsproces. Er zijn veel mogelijke bronnen of oorzaken van fouten van leerders aan te wijzen, en verschillen tussen talen

leiden lang niet altijd tot fouten, en zeker niet tot fouten die terug te voeren zijn op transfer van moedertaal naar doeltaal.

Hoe het ook zij, sommige problemen van tweedetaalverwervers lijken wel degelijk een gevolg van de genoemde verschillen, en de vraag is dan of er met die verschillen rekening moet worden gehouden in het tweedetaalonderwijs. Anders geformuleerd: moeten T1-T2-contrasten op een of andere manier bepalend zijn voor de inhoud van het tweedetaalcurriculum met het oog op het ondervangen van problemen, c.q. het voorkómen van fouten van tweedetaalverwervers? Stel dat we deze vraag met 'nee' zouden beantwoorden. Dan zijn we snel klaar, maar tegelijk zou het net zijn of we daarmee een groot deel van de opvattingen en onderwijspraktijken van docenten Nederlands als vreemde taal zouden willen ontkennen. Alleen al daarom, en om aan te sluiten bij de visie van Ludo Beheydt, en Philippe Hiligsmann en Veronika Wenzel in hun voorgaande bijdragen, beantwoorden we de gestelde vraag voorlopig met 'ja'. Zo'n positief antwoord zegt echter nog niet zoveel. Een vraag die namelijk in het verlengde ligt van de eerder geformuleerde vraag luidt: hoe kunnen of moeten de verschillen tussen moedertaal en doeltaal in het tweedetaalonderwijs aan de orde komen? In de volgende paragraaf zullen we laten zien wat daarvoor de mogelijkheden zijn.

2. T1-T2-contrasten in het tweedetaalonderwijs

We nemen een relatief simpel voorbeeld als uitgangspunt. De verwerving van negatie in het Nederlands door moedertaalsprekers van het Engels. Er zijn forse verschillen tussen het systeem van negatie in het Engels en het Nederlands, onder meer vanwege de regels voor do-support ('He doesn't work.') en het feit dat het negatie-element in het Engels in dit soort zinnen vóór het zelfstandig werkwoord komt en in het Nederlands erna: 'He doesn't work' versus 'Hij werkt niet'. We gaan hier voor het gemak aan een aantal andere verschillen voorbij, net zo goed als aan de vraag of deze verschillen in de praktijk ook daadwerkelijk problemen opleveren voor moedertaalsprekers van het Engels die Nederlands leren. Verder is ons voorbeeld grammaticaal van aard, maar onze opmerkingen over contrasten en de mogelijke gevolgen voor het onderwijs gelden in gelijke mate voor semantische, pragmatische en sociaal-culturele aspecten.

Er zijn verschillende manieren om met T1-T2-contrasten rekening te houden in het taalonderwijs. We zullen dit hieronder min of meer schematisch uitwerken.

- (I) Er is extra aandacht voor juist die doeltaalstructuren die naar verwachting problematisch zijn vanwege de contrasten. Daar wordt meer tijd voor ingeruimd dan voor andere structuren en de leerders voeren meer taken uit waarin die structuren een rol spelen of aan de orde komen. Die aandacht kan in principe op twee manieren vorm krijgen.

- (I.1) De betreffende doeltaalstructuren worden impliciet aan de orde gesteld. Bij negatie in het Nederlands voor leerders met Engels als moedertaal zou dit het volgende kunnen betekenen. In een impliciete benadering bevat het curriculum - in het lesmateriaal, al of niet door de docent ontwikkeld - allerlei oefeningen en taken waarin negatie moet worden toegepast. Studenten krijgen leesteksten met veel negatieve zinnen of ze moeten allerlei vragen beantwoorden waarop ze vaak negatief moeten reageren, bijvoorbeeld in een quizachtig vraagantwoordspel. Kortom, ze oefenen met negatie zonder dat de regels in het Nederlands worden geëxpliciteerd. De verwachting - of de hoop - is dat de regels zo als het ware worden opgepikt en deel zullen gaan uitmaken van de competentie in de tweede taal, en wel zodanig dat leerders beter worden in het (spontaan) produceren van correcte doeltaalstructuren.

- (I.2) De betreffende doeltaalstructuren komen expliciet aan de orde. Daarbij kunnen we vervolgens weer een verdeling in twee 'subbenaderingen' onderscheiden.

- (I.2.a) De docent behandelt de regels, al of niet aan de hand van een uitleg in het leerboek. Vervolgens worden de regels toegepast in allerlei taken. Zo zouden in het negatievoorbeeld bevestigende zinnen in het Nederlands ontkennend moeten worden gemaakt. De docent corrigeert en bespreekt fouten van studenten met verwijzing naar de regels.

- (I.2.b) De docent confronteert de leerders met de betreffende doeltaalstructuren en probeert hun de regels te 'ontlocken', c.q. hij probeert de leerders de regels te laten formuleren. In ons voorbeeld zouden Engelse leerders van het Nederlands bijvoorbeeld moeten opmerken dat het negatie-element in zinnen zonder hulpwerkwoord na het hoofdwerkwoord komt.

Veronderstelling bij het expliciet aan de orde stellen van doeltaalstructuren is natuurlijk dat de behandelde regels niet alleen gaan behoren tot de 'taalkennis' van de leerder, maar dat ze zodanig worden geïnternaliseerd dat ze bijdragen tot een verbeterde taalproductie in de doeltaal.

Nogmaals, voor alle duidelijkheid: in de benaderingen onder (I) komen alleen de regels van de T2 aan de orde, de doeltaalstructuren, en blijven de equivalenten van de T1 buiten beschouwing. Verder hebben we het hier gehad over doeltaalstructuren die problematisch zijn vanwege T1-T2-contrasten, maar de gemaakte onderscheidingen en bijbehorende werkwijzen gelden natuurlijk ook in het algemeen voor allerlei doeltaalstructuren, los van de vraag of er sprake is van een T1-T2-contrast.

- (II) Op basis van vastgestelde T1-T2-contrasten komen de regels van de eerste en de tweede taal expliciet aan de orde. Het verschil met de benaderingen onder (I) is dus dat de extra aandacht niet beperkt blijft tot de doeltaalstructuren, maar dat de equivalente T1-structuren als vergelijkingsmateriaal dienen of zelfs als uitgangspunt. In het geval van negatie in het Engels en het Nederlands wordt dus een zinnetje als 'He doesn't work' gecontrasteerd met 'Hij werkt niet' ten behoeve van een vergelijking van de regels voor de plaatsing van het negatie-element. De twee (deel-)grammatica's worden expliciet met elkaar gecontrasteerd. Net zoals onder (I.2) hierboven kan dit weer op twee manieren:
- (II.a) De docent geeft de regels en bespreekt het contrast, al of niet aan de hand van een uitleg in het leerboek, op basis van voorbeeldzinnen.

- (II.b) De leerder krijgt de gelegenheid om zelf de regels en het T1-T2-contrast te ontdekken op basis van voorbeeldzinnen. Dat kan eventueel uitgelokt worden door opdrachten als: vergelijk de volgende zinnen in het Engels (de T1) en het Nederlands; wat kan je opmerken over de vorm en de plaats van het negatie-element?

Ook bij (II.a) en (II.b) geldt dezelfde aanname als bij (I.2.a) en (I.2.b): het expliciet aan de orde stellen van doeltaalstructuren moet ertoe leiden dat de behandelde regels niet alleen gaan behoren tot de 'taalkennis' van de leerder, maar dat ze zodanig worden geïnternaliseerd dat ze bijdragen tot een verbeterde taalproductie in de doeltaal. (Op de rol en het eventuele positieve effect van wat meestal formele instructie wordt genoemd, gaan we hier niet in. Zie daarvoor onder meer het uitstekende, genuanceerde overzicht in Ellis (1994: 611-663) over 'Formal instruction and second language acquisition').

De hierboven gemaakte onderscheidingen lijken misschien gecompliceerd, maar in feite is er sprake van een schematische indeling op drie dimensies, namelijk:

- alleen doeltaalstructuren vs. T1-T2-contrasten;
- impliciet vs. expliciet;
- uitleg door docent vs. zelf ontdekken/formuleren door leerder.

Wanneer feitelijke T1-T2-contrasten aan de orde komen, gebeurt dat naar onze mening altijd expliciet. Daarom ontbreekt onder (II) ook de impliciete aandacht voor contrastiviteit, die wel onder (I) is terug te vinden voor een niet-constrastieve aanpak. Verder spreken we hier over 'dimensies'; dat maakt mogelijk ook meteen duidelijk dat de gemaakte onderscheidingen schematisch van aard zijn. In de werkelijkheid van het taalonderwijs kan de ene subbenadering als het ware overlopen in de andere. Zo zal de docent misschien eerst de regels voor de doeltaalstructuur laten ontdekken door de leerder, in een volgende les formuleert hij de regels zelf nog een keer, terwijl daarna het T1-T2-contrast aan de orde komt. Desondanks lijkt het ons zinnig om bij het nader invullen en uitwerken van het tweedetaalcurriculum de gemaakte onderscheidingen wel goed voor ogen te houden, omdat blijkt dat het wel erg diffuus en

onduidelijk is als docenten zeggen dat ze 'aandacht besteden aan T1-T2-contrasten'.

3. Wanneer wel en wanneer niet contrastief?

De schematische indeling in paragraaf 2 zou wellicht tot de conclusie kunnen leiden dat alle T1-T2-contrasten voor alle leerders in het tweedetaalcurriculum aan de orde zouden kunnen komen. Naar onze mening is in dit verband enige nuancering noodzakelijk.

Ten eerste de T1-T2-contrasten. Talen, zelfs van dezelfde taalfamilies, verschillen over het algemeen zoveel van elkaar dat het in de praktijk onmogelijk is om aandacht te geven aan alle mogelijke contrasten. De contrastieve grammatica van de twee Indo-Europese talen Engels en Spaans van Stockwell, Bowen en Martin uit 1965 is al ruim driehonderd bladzijden dik, en er is zelfs een extra deel over fonologische verschillen van nog eens ruim honderdvijftig pagina's. Wie wel eens jaargangen van *Language Learning of International Review of Applied Linguistics* uit de jaren zestig en zeventig heeft doorgebladerd, zal zich ook realiseren hoe gecompliceerd een contrastieve bespreking van soms zelfs maar één taalverschijnsel vaak is. Het zal daarom moeilijk zijn om een keuze te maken voor te behandelen contrasten (in termen van slechts doeltaalstructuren of feitelijke contrasten, dus respectievelijk (I) en (II) in het schema hierboven). Wat is belangrijk? Zijn dat contrasten betreffende communicatief relevante taalstructuren? Of zijn het contrasten waarin het gaat om relatief frequent voorkomende structuren? En als contrasten expliciet aan de orde komen, gaat het dan om regels die betrekkelijk simpel zijn of juist om gecompliceerde regels? Moet bij de keuze voor contrasten ook een rol spelen hoe groot dat contrast is en worden dan juist kleine of grote contrasten geselecteerd? Hetzelfde type problemen doet zich uiteraard voor bij bijvoorbeeld sociaal-culturele contrasten, waarbij de heterogeniteit van de cultuur van taalgemeenschappen nog een extra probleem vormt in de beschrijving van contrasten, en dus ook in het aan de orde stellen van die contrasten in taal- en cultuuronderwijs.

Het is niet eenvoudig om op alle hierboven gestelde vragen een éénduidig antwoord te formuleren. De vragen maken echter wel duidelijk dat er nog veel keuzes moeten worden gemaakt en dat er heel wat obstakels zijn te

overwinnen, voordat een docent of een ontwikkelaar van leermiddelen besluit om in het curriculum op enigerlei wijze aandacht te besteden aan T1-T2-contrasten.

Het al of niet aan de orde laten komen van T1-T2-contrasten, maar vooral ook de wijze waarop dat gebeurt, moet ook afhangen van de leerders: hun niveau, hun opleiding, hun leerstrategie en hun leerdoel. We gaan achtereenvolgens kort in op die vier factoren.

- (1) Niveau - Het ligt voor de hand dat het expliciet aan de orde stellen van taalstructuren (al of niet in contrast) voor met name beginnende leerders weinig zinvol is. Dat wil zeggen dat de benaderingen onder (I.2) en (II) voor deze leerders over het algemeen niet zijn aan te raden.
- (2) Opleiding - Het bovenstaande geldt ook voor leerders met relatief weinig vooropleiding, die niet 'geschoold' zijn in het denken en praten over taal in termen van regels en grammaticale categorieën.
- (3) Leerstrategie - Leerders verschillen van elkaar in hun behoefte aan regelkennis. Wanneer die behoefte relatief groot is, liggen juist de benaderingen onder (I.2) en (II) meer voor de hand.
- (4) Leerdoel - Met name voor studenten Nederlands als vreemde taal die zich ook taalkundig willen scholen, kan confrontatie met T1-T2-contrasten belangrijk zijn. Voor andere studenten, die zich bijvoorbeeld vooral richten op leesvaardigheid in het Nederlands, lijkt dat minder relevant.

Na dit overzicht van (theoretische) mogelijkheden én moeilijkheden bij het verwerken van T1-T2-contrasten in het tweedetaalcurriculum, gaan we in de volgende paragraaf in op een aantal 'stemmen uit de praktijk' zoals die op het minisymposium tijdens de forumdiscussie naar voren kwamen. Waar mogelijk zullen we die in verband brengen met het bovenstaande.

4. De discussie

Naar aanleiding van zes stellingen, die de sprekers hadden geformuleerd, vond een discussie plaats tussen de sprekers onderling en met de zaal. We geven hier enkele hoofdpunten uit die discussie weer.

Stellingen

1. De rol van de T1 bij het verwerven van de T2 is zodanig complex dat het laatste woord daarover nog lang niet gesproken is. Meer onderzoek naar de leerderstaal is onontbeerlijk.
2. Contrastief taalonderwijs is een kans voor het nvt-onderwijs, die NT2-ers missen. Die kans mogen wij niet laten liggen.
(Hilgsmann en Wenzel)
3. Expliciet contrastieve informatie is nuttig en nodig bij het vreemdtaalleren. Die informatie moet echter functioneelpragmatisch zijn eerder dan puur grammaticaal.
4. Intercultureel taalonderwijs begint noodzakelijk met een contrastieve analyse van de eigen en de andere cultuur.
(Beheydt)
5. Gelet op de geringe omvang van de doelgroep bestaat er geen markt voor op contrastieve leest geschoeid leermateriaal voor Nederlands als vreemde taal.
6. Taalleerders dienen in de eerste plaats uitdagende en motiverende taken voorgeschoteld te krijgen die hun de mogelijkheid bieden hun kennis van de doeltaal uit te proberen, bij te stellen en uit te breiden.
(Kuiken)

Terwijl contrastiviteit in het onderwijs vrijwel altijd een zekere rol heeft gespeeld, is de belangstelling voor wetenschappelijk onderzoek naar verschillen en overeenkomsten tussen T1 en T2 de laatste jaren weer gegroeid. Het onderzoek beperkt zich niet langer tot een analyse van veel

gemaakte fouten met structuren van de doeltaal, maar richt zich ook op de socio-culturele en functioneel-pragmatische aspecten van taalverwerving. In het onderzoek van Wenzel bijvoorbeeld naar het gebruik van partikels bij Duitstalige leerders van het Nederlands, is een van de uitgangspunten dat verschillen in gebruik tussen moedertaalsprekers van het Nederlands en Duitstaligen gedeeltelijk te verklaren vallen uit de culturele achtergronden van Nederlanders en Duitsers.

Veel onderzoek naar de taal van T2-leerders, ook wel tussentaal genoemd, is beschrijvend van aard. Zoals onder andere Folkert Kuiken stelt, is er vooralsnog geen empirisch onderbouwd antwoord op de vraag of leerders van een vreemde taal die taal sneller en beter leren als ze expliciet worden geconfronteerd met de verschillen en overeenkomsten tussen moedertaal en doeltaal. Er kan dus geen directe relatie worden gelegd tussen onderzoeksresultaten en taalonderwijs (zie ook stelling 1), hoewel wel veel docenten 'het gevoel' hebben dat het helpt om aandacht te besteden aan contrastiviteit, een gevoel dat mede werd verwoord door Ludo Beheydt.

Tijdens de discussie bleek dat over het nut van contrastiviteit in het onderwijs de meningen uiteenlopen van 'expliciete contrastieve informatie als noodzaak' (stelling 3 en 4), via de meer gematigde opvatting dat 'contrastief taalonderwijs een kans is voor het onderwijs Nederlands als vreemde taal die docenten Nederlands als tweede taal in het Nederlandse taalgebied missen' (stelling 2), tot de kritisch geformuleerde stelling 6, waarin prioriteit wordt verleend aan het aanbieden van goede taken aan leerders boven het geven van informatie over contrasten. Uit de discussie werden in ieder geval de volgende zaken duidelijk:

- (1) Contrastief taalonderwijs is geen methode (zoals de audiolinguale methode), geen benadering (zoals de communicatieve benadering) en geen totaalaanpak (zoals de taakgerichte aanpak), maar onderwijs waarin men gebruik maakt van contrasten tussen talen en culturen vanuit de gedachte of ervaring dat het een gunstig effect heeft op het leerproces.

- (2) Gebruik maken van contrasten tussen talen en culturen in het taalonderwijs is eerder een competentie die de docent moet beheersen, dan een kenmerk van lesmateriaal.¹ Om het leerproces zo effectief mogelijk te maken, moet een docent aansluiten bij de al aanwezige kennis van de studenten. Het activeren van deze voorkennis is essentieel om zicht te krijgen op de referentiekaders en 'schemata' van waaruit de nieuwe taal en cultuur wordt geleerd. Ervaren docenten met kennis van de moedertaal en -cultuur van hun studenten weten wanneer het zinvol is om aandacht te besteden aan contrasten en ze weten ook hoe ze dat moeten doen, al of niet bewust volgens de in paragraaf 2 gemaakte schematische indeling.
- (3) De mate waarin contrasten tussen talen en culturen in het taalonderwijs een rol spelen hangt onder andere af van de doelgroep. Homogene groepen van hoog niveau lijken het meest geschikt voor een contrastieve aanpak, waarbij het begrip 'homogeen' betrekking heeft op de moedertaal (en de thuiscultuur) van de leerdersgroep. Daar waar studenten in één groep verschillende moedertalen hebben, is het aan de orde stellen van T1-T2-contrasten uiteraard uit den boze, en kan de docent zich veel beter direct richten op problematische doeltaalstructuren. Het is ook goed om rekening te houden met het feit dat voor sommige studenten het Nederlands een derde of vierde taal is, met bijvoorbeeld Duits of Engels als tweede taal. Negatieve transfer vanuit het Duits of het Engels naar het Nederlands ligt dan voor de hand. De docent die aandacht wil geven aan contrasten, zou zich in dit soort gevallen beter kunnen richten op de contrasten tussen enerzijds de tweede taal (in dit voorbeeld Duits of Engels) en anderzijds het Nederlands, en de moedertaal van de studenten buiten beschouwing laten.

1 Een analyse van lesmateriaal voor het Nederlands als vreemde taal ondersteunt deze bewering. In de meeste tweetalige leerboeken bestaat het contrastieve element daaruit dat de instructies in de moedertaal zijn gegeven en dat er bij de woorden een vertaling staat. Contrastiviteit heeft kennelijk geen invloed gehad op selectie, ordening en didactiek.

5. Besluit

Hoewel het onderwerp 'contrastiviteit' de gemoederen al heel lang bezighoudt en het minisymposium over dit onderwerp tijdens het Veertiende Colloquium Neerlandicum volgens sommigen weinig nieuws opleverde, hebben wij de indruk dat de discussie heeft bijgedragen aan een verdere nuancering van het begrip 'contrastief taalonderwijs'. Een eenduidig antwoord op de vraag 'Contrastief taalonderwijs: nuttig, nodig of overbodig?' behoort voorlopig niet tot de mogelijkheden. Ook in de manier waarop contrasten tussen talen en culturen in het taalonderwijs kunnen worden ingezet, is een enorme variatie te zien (zie overzicht paragraaf 2). Om de vraag hoe docenten daadwerkelijk omgaan met contrasten tussen talen en culturen in het onderwijs Nederlands als vreemde taal te beantwoorden, is een 'kijkje in de klas' nodig. Onderzoek naar die lespraktijk kan hier waardevolle informatie opleveren die voor alle docenten van belang is. Die informatie kan met name jonge docenten helpen goed beslagen ten ijs te komen. We hopen dat de schematische indeling uit paragraaf 2 een bruikbaar kader biedt voor dergelijk onderzoek.

Bibliografie

- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R. J. Bowen en J. Martin. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: Chicago University Press.

Tolken en vertalen

De peren van de kersenboom Theo Hermans (Londen)

Beginnen we, niet te dicht bij huis, en bijna twee eeuwen terug, diep in Amerika. Daar, in een uithoek van de staat New York, net ten zuiden van het Ontario-meer, krijgt op 21 September 1823, een late zondagavond, Joseph Smith - hij is dan achttien jaar, zijn naam even gewoon als zijn afkomst - onverwacht bezoek van een hem onbekende, in een lang helderwit gewaad gehulde man wiens verschijning de kamer met licht vult en wiens blote voeten zo'n dertig centimeter boven de grond zweven. Een engel dus. De engel, die zich voorstelt als Moroni, zal Joseph Smith opdracht geven om, als de tijd gekomen is, een pak gouden platen op te graven die een aanvulling op de bijbel, een soort nieuwer testament, zullen bevatten.

Precies vier jaar later vindt Joseph Smith, geheel volgens afspraak, de gouden platen in een nabijgelegen heuvel. Op de platen staan teksten in een onbekende taal, gesteld in een al even onbekend schrift dat zowel iets van Hebreeuwse lettertekens als van Egyptische hiërogliefen weg heeft. Bedenk hierbij dat op dat moment Jean-François Champollion in Frankrijk nog druk doende is met het ontcijferen van hiërogliefen.

Gelukkig treft Smith bij de gouden platen ook twee stenen schijfjes aan, doorzichtig als kristal en gevat in metaaldraad. De engel had Smith al over deze stenen gesproken en ze als 'zieners' of 'uitleggers' aangeduid. Door ze op te zetten als een bril kan Smith de teksten op de gouden platen lezen, en dus ook in het Engels vertalen. Aldus geschiedt. Twee jaar later is de vertaling gereed, een kloek boekdeel. Smith heeft inmiddels een paar volgelingen om zich heen verzameld en de getrouwsten onder hen maken in juni 1829 collectief een verschijning van de engel Moroni mee tijdens dewelke een stem uit de hemel hen verzekert dat het boek waar is en de vertaling accuraat (de stem zegt dit in het Engels: 'the book is true and the translation accurate'). Het werk verschijnt in maart 1830 in druk en wordt, mét de bijbel, het basisdocument van de Kerk van Jezus Christus van de Heiligen der Laatste Dagen, ook bekend als de Mormoonse kerk, naar het door Joseph Smith vertaalde *Boek van*

Mormon. Mormon, een profeet, is tevens de vader van Moroni die zich in de gedaante van een engel aan Smith liet zien. De Mormoonse kerk heeft haar hoofdkwartier in Salt Lake City in de Amerikaanse staat Utah, en telt vandaag wereldwijd meer dan tien miljoen leden (Bushman, 1984, p.79-114; Hill, 1977, p. 51-100; Brodie, 1945; Bringhurst, 1996; Persuutte, 1985). Er zijn minstens evenveel Mormonen als er Belgen zijn.

In het Museum voor Mormoonse Kerkgeschiedenis in Salt Lake City kan men een manuscriptbladzijde van Smiths originele Engelse versie van *The Book of Mormon* bekijken. Die bladzijde vertoont geen enkele doorhaling. Dat komt omdat Smith zijn vertaling zonder haperen dicteerde aan een van zijn volgelingen van het eerste uur, daarbij geholpen door 'de gave en de macht Gods' (aldus de titelpagina van het Nederlandse *Boek van Mormon*) en door de wonderlijke 'zienerstenen' of 'uitleggers' die hem in staat stelden de onbegrijpelijke lettertekens op de gouden platen te ontcijferen. Die omstandigheid verschaft inzicht in wat, uit vertaaloogpunt beschouwd, het cruciale moment in het verhaal vormt: de hemelse uitspraak dat het Boek waar is en de vertaling accuraat.

Door die uitspraak wordt de vertaling gemachtigd de originele tekst te vervangen. Dat gebeurt ook letterlijk. Tijdens het collectieve visioen van juni 1829 krijgen Smiths naaste getrouwen de platen voor het eerst en het laatst te zien en mogen ze die aanraken, waarna de engel ze onder zijn vleugel pakt en ermee verdwijnt. Ze zijn sindsdien spoorloos. Dat geeft niet, want nu er een in alle opzichten adequate en aan het origineel evenwaardige vertaling voorhanden is, bestaat er aan het origineel geen behoefte meer.

In feite bevestigt de hemelse uitspraak slechts wat we al konden afleiden uit de miraculeuze totstandkoming van de vertaling zelf. In die zin vertoont *Het Boek van Mormon* gelijkenis met die andere merkwaardige vertaling uit de bijbelse sfeer, de Septuagint. Het verhaal gaat dat deze vertaling van het Hebreeuwse Oude Testament in het Grieks, in de derde eeuw voor Christus in Alexandrië gemaakt voor de Griekssprekende joodse gemeente aldaar, het werk is van tweeënzeventig in afzondering werkende vertalers, die allen met geheel identieke versies voor de dag kwamen. De verklaring voor die uitzonderlijke prestatie ligt uiteraard in goddelijke ingeving: God had Zijn vertalers bijstand verleend door ieder van hen de enig juiste vertaling in te fluisteren. Sint Augustinus geloofde heilig in de

bovennatuurlijke inspiratie van de Septuagint, die in de vroegchristelijke kerk de Hebreeuwse tekst ook metterdaad heeft vervangen.¹

Zowel bij de Septuagint als bij Joseph Smiths *Book of Mormon* geldt bijgevolg de aanname dat de vertalers en de originele auteur geheel en al op één lijn en met dezelfde stem spreken, zodat zich tussen origineel en vertaling geen dissonantie of interpretatieve verwijdering voordoet en de vertaler als producent van het discours nergens een van de originele spreker afwijkende subjectpositie inneemt. Smiths *Book of Mormon* is op dit punt trouwens een stuk duidelijker dan de Septuagint. In het geval van *The Book of Mormon* is de originele tekst immers definitief uit het gezicht verdwenen. Bovendien beschikken we hier over een expliciete uitspraak, recht uit de hemel, die de miraculeuze aard van de vertaling onderstreept. Daarmee is *The Book of Mormon* het meest dramatische voorbeeld dat ik ken van een vertaling die niet alleen tot evenwaardigheid met de grondtekst is opgetild, maar deze geheel en al en onherroepelijk vervangt, die letterlijk de plaats van de grondtekst inneemt en deze tot algehele onzichtbaarheid toe verhuult.

Hoe radicaal deze zet is, kunnen we inschatten als we het Nederlandse *Boek van Mormon* bezien. Een Nederlandse vertaler wordt in deze uitgave (ik raadpleegde de tiende druk, uit 1968) niet genoemd. Uit de titelbladzijden en het voorwerk leren we alleen dat het boek 'van de platen vertaald [is] door Joseph Smith Jr.', dat deze in het Engels schreef, dat de eerste Amerikaanse uitgave in 1830 verscheen en de eerste Nederlandse druk in 1890, en dat de tekst van deze tiende druk geheel aan die eerste gelijk is. Door de Nederlandse versie geen vertaling te noemen en nergens een vertalersnaam te vermelden, wordt algehele equivalentie met de grondtekst hier wel gesuggereerd, maar niet uitdrukkelijk opgeëist. De boodschap luidt dat dit *Het Boek van Mormon* is, gelijk en evenwaardig aan de versie van Joseph Smith. Maar toch blijft *dat* boek een *ander*, bestaand boek, waar aantoonbaar andere, niet-gelijkluidende want Engelse woorden in staan.

Op twee aspecten van dit verhaal wil ik nu graag voortborduren. Ten eerste, evenwaardigheid, equivalentie tussen origineel en vertaling, komt

1 Eerlijkheidshalve moet hieraan toegevoegd worden dat Augustinus in het tweede hoofdstuk van *De doctrina christiana* de deur openhoudt voor de mogelijkheid dat de 72 vertalers wellicht onderling overleg pleegden. De miraculeuze versie heeft echter zijn duidelijke voorkeur.

tot stand door een uitspraak over de relatie tussen de betreffende teksten en over de relatieve status van de afgeleide ten opzichte van de uitgangstekst. Die uitspraak bezit, als taalhandeling, een performatief karakter. Een vertaling geldt blijkbaar als een afgeleid product dat in interpretatief en communicatief opzicht niet zomaar op gelijke voet met de brontekst komt te staan. Het door middel van een uitspraak op gelijke voet *brengen* van de beide teksten, constitueert een performatieve taalhandeling. De gelijkschakeling resulteert uit een externe uitspraak. Bij Joseph Smiths *Book of Mormon* bezit die taalhandeling de vorm van een uit de hemel vallende verbale interventie. Bij de Septuagint dient het miraculeuze ontstaansverhaal om de status van de Griekse tekst tot de gewenste hoogte op te vijzelen. Bij het Nederlandse *Boek van Mormon* gaat dat op een nog subtielere, bijna onderhandse manier.

Overigens wist Sint Augustinus maar al te goed dat er betekenisverschillen optraden tussen de Griekse versie en de Hebreeuwse basistekst van de bijbel. Hij verdisconteerde die heel slim, door te stellen (o.a. in *De doctrina christiana* en *De civitate Dei*) dat God datgene wat wel in de Septuagint maar niet in de Hebreeuwse bijbel staat, blijkbaar alleen in het Grieks wilde zeggen (en omgekeerd) en dat waar de Septuagint en de Hebreeuwse tekst twee divergerende dingen zeggen, God die blijkbaar allebei gezegd wilde hebben, hier in de ene en daar in de andere taal. Voor Sint Augustinus waren zowel de Septuagint als de Hebreeuwse bijbel evenwaardige authentieke versies van dezelfde tekst.

Dat betekent - en hiermee kom ik bij het tweede aspect dat ik wil belichten - dat in deze gevallen de vertalingen praktisch gezien hebben opgehouden als vertalingen aangemerkt te worden. Een vertaling die in alle opzichten als evenwaardig aan de originele tekst erkend en daarmee geheel gelijkgeschakeld is, kan genetisch dan wel een vertaling blijven heten maar functioneert niet meer als zodanig. De gebruiker heeft dan twee gelijkkluidende authentieke teksten in handen.

Nergens komt dit praktische gevolg van geponeerde equivalentie duidelijker tot uiting dan in de heel andere, moderne, juridische context van artikel 33 van het Verdrag van Wenen, een verdrag dat handelt over internationale verdragen (Van den Hoven, 1998). Artikel 33 van het Verdrag van Wenen betreft de interpretatie van verdragen die in meer dan één geauthentiseerde versie bestaan. Een 'geauthentiseerde' versie wordt door Paul van den Hoven gedefinieerd als 'een tekstversie van een verdrag die

officieel door de verdragspartijen is vastgesteld en erkend als kenbron, gelijkwaardig aan de eventuele andere taalversies' (1998:40).

Het authenticiseren van verschillende taalversies van een verdrag gebeurt door een 'institutionele handeling' - ik zou zeggen: een performatieve taalhandeling - die 'de fictie van de volkomen equivalentie en gelijkkluidendheid' (Van den Hoven, 1998:44) tussen die verschillende teksten tot stand brengt, die met andere woorden de absolute gelijkwaardigheid van de onderscheiden versies poneert. Zo staat het ook in lid 3 van artikel 33 van het Verdrag van Wenen: 'De termen van een verdrag worden geacht dezelfde betekenis te hebben in de onderscheiden authentieke teksten' (Van den Hoven, 1998:46).²

Wanneer nu sommige versies van zo'n meertalig verdrag uit een grondtekst vertaald zijn en er als gevolg daarvan betekenisverschillen tussen de onderscheiden versies optreden - en die treden natuurlijk altijd op, Van den Hoven (1998:45) verwijst bijvoorbeeld naar de zogeheten *Bonn and Paris Agreements* waar in de Franse en de Engelse versies sprake is van de 'vereniging' van de beide Duitslanden en in de Duitse versie van 'Wiedervereinigung' - dan kunnen, ja dan *mogen* die niet opgelost worden door terug te keren naar de basistekst. Eén bepaalde tekst als meer gezaghebbend bestempelen dan de andere versies zou immers tornen aan de principiële gelijkwaardigheid van de onderscheiden teksten. Lid 4 van

2 Het volledige Artikel 33 van het Verdrag van Wenen luidt:

1. Indien een verdrag geauthentiseerd is in twee of meer talen, heeft de tekst in elk der talen rechtskracht, tenzij het verdrag bepaalt of de partijen overeenkomen dat in geval van verschil een bepaalde tekst moet prevaleren.
2. Een versie van het verdrag in een andere taal dan een van de talen waarin de tekst geauthentiseerd is, wordt slechts beschouwd als een authentieke tekst, indien het verdrag daarin voorziet of als de partijen het daarover eens zijn geworden.
3. De termen van een verdrag worden geacht dezelfde betekenis te hebben in de onderscheiden authentieke teksten.
4. Behalve in het geval dat een bepaalde tekst overeenkomstig het eerste lid prevaleert, dient men, wanneer de vergelijking van de authentieke teksten een verschil in betekenis oplevert dat niet door toepassing van de artikelen 31 en 32 wordt weggenomen, de betekenis aan te nemen die, rekening houdend met het voorwerp en doel van het verdrag, deze teksten het best met elkaar verzoent.

(Naar Van den Hoven, 1998: 45-6).

De artikelen 31 en 32 van het Verdrag bepalen respectievelijk de 'algemene regels' en de 'bijkomende middelen' voor de interpretatie van verdragen. De Engelse tekst van het Verdrag van Wenen staat afgedrukt in Reuter 1995, Appendix I (versie 1969) en Appendix II (versie 1985). Artikel 33 luidt in de beide versies hetzelfde.

artikel 33 van het Verdrag van Wenen stipuleert dat men in het geval van interpretatieverschillen 'de betekenis [dient] aan te nemen die, rekening houdend met het voorwerp en doel van het verdrag, deze teksten het best met elkaar verzoent' (Van den Hoven, 1998:46). Daarmee zitten we heel dicht bij de manier waarop Sint Augustinus de verschillen tussen de Septuagint en de Hebreeuwse bijbel oploste door te stellen dat zij in alle opzichten dezelfde geest ademen en met één stem spreken.

Met andere woorden: een vertaling die tot het equivalent van de grondtekst is uitgeroepen, heeft opgehouden een vertaling te zijn. De vertaling die op een perfecte samenvatting van stem en geest aanspraak mag maken, is geen vertaling meer. Het authenticiseren tovert een vertaling om tot een authentieke tekst die binnen de grenzen van zijn territorium in alle opzichten het gezag van een originele tekst bezit en die bijgevolg spreekt in zijn eigen naam die tegelijk en in alle opzichten dezelfde naam is die ook voor de equivalente versies tekent. Een geauthentiseerde vertaling is tevens een definitieve vertaling. Daarom kan zo'n versie ook slechts in één unieke vorm bestaan, zoals er maar één Septuagint bestaat, één *Book of Mormon* en één *Boek van Mormon*.

Samenvattend: een vertaling wordt volwaardig, aan het origineel evenwaardig, wanneer zij wordt geauthentiseerd, dat wil zeggen door een institutionele uitspraak voor gelijkkluidend met het origineel verklaard. Op dat moment houdt een vertaling in feite op een vertaling te zijn.

De implicatie hiervan is uiteraard dat vertalingen, voor zover zij als vertalingen blijven functioneren, niet, of althans niet helemaal en zeker niet ondubbelzinnig, als evenwaardig aan en gelijkkluidend met hun grondtekst worden erkend. Eenstemmigheid tussen origineel en vertaling, de gedachte dat dezelfde geest zijn adem doet gaan over klaarblijkelijk verschillende teksten, die eenstemmigheid ligt buiten het bereik van vertaling. Daarom is er steeds een externe, performatieve taalhandeling nodig om 'de fictie van de volkomen equivalentie en gelijkkluidendheid' (Van den Hoven, 1998:44) te bewerkstelligen.

Dat inzicht in aanmerking genomen is het bevreemdend dat in ons dagelijkse denken en spreken over vertalen eenstemmigheid en gelijkkluidendheid zo geregeld, en zo nadrukkelijk, als eis en als verwachting naar voren worden geschoven. De meest geslaagde vertaling, zo hoort men vaak, is een tekst die de brontekst integraal en ongewijzigd overbrengt.

De norm van de 'getrouwe vertaler' wil dat die het origineel zo nauwkeurig naspreekt dat er niets wordt weggelaten, niets toegevoegd, niets veranderd - behalve uiteraard de taal, en daarmee ieder woord. Wij construeren vertalen gemakshalve als een spreken bij volmacht, met als model de directe rede: de woorden van de vertaler staan tussen aanhalingstekens want ze zijn van iemand anders. Een vertaling moet resoneren met de grondtekst maar mag geen eigen geluid laten horen. Zij moet meeklinken, maar zonder eigen stem. De vertaler als stemloze medeklinker: zodra hij zijn mond opendoet, wensen of maken we hem als sprekend subject monddood. Om het spreken van de oorspronkelijke auteur alle ruimte te gunnen, dient de vertaler zichzelf uit de weg te ruimen. Zijn handwerk moet discreet naar de achtergrond verdwijnen, oplossen in het hemelsblauwe. Pas wanneer er in de doeltekst geen aanwijsbaar spoor van een vertalende ingreep achterblijft, kunnen wij ons overgeven aan de illusie van equivalentie en transparantie. Die illusie teert op de elisie van de weggezuiverde vertaler. Pas als alle 'ruis' is geveegd kunnen wij met gerust gemoed zeggen dat we president Putin hebben horen spreken 'bij monde van' zijn tolk, dwars door het ontlijfde glasachtige lichaam van die tolk heen. Bernlefs fictieve tolk meneer Toto staat wel op de foto maar niemand ziet hem staan. In Barber van de Pols 'Alfabet van de vertaler' is de 'O' de letter van 'Onzichtbaar, clou van het vertaler-zijn' (Bernlef, 1999:21; Van de Pol, 2000:132).

Dat de tussenkomst van een vertaler niet zomaar kan worden weggecijferd en de sporen ervan uitgevlakt, ligt nochtans voor de hand. Een vertalersingreep is interpretatief van aard, al was het maar omdat hij begint met lezen. Interpreteren kan niet dan vanuit een invalshoek, en impliceert een subjectpositie. Vertalen houdt bovendien in dat de gekozen interpretatie in een anderstalige tekstvorm gestalte krijgt. De afgeleide tekst is dan wel aan het origineel schatplichtig en kan er semantisch of pragmatisch overeenkomsten mee vertonen (al moeten we ons dan nog afvragen op welke basis en in welke taal we die overeenkomsten construeren), maar zowel het interpretatieve als het tekstproductieve moment in het vertalen nopen ertoe vertaling te zien in het teken van verschil, van het uitzaaien en uitwaaieren van betekenis, het insijpelen van andere subjecten en intenties. Wat door vertaaloperaties wordt aangericht is daarom centrifugaal en dispersief, en tendeert naar het hybride en heterogene. Vertaling is een kwestie van verschil.

Op grond van deze overwegingen bepleit ik het volmondig erkennen van de aanwezigheid van de vertaler als interpreterend en discursief subject in de vertaalde tekst, als een stem in het kapittel, een ondergeschoven stem die het schijnbaar eenstemmige spreken van de oorspronkelijke tekst infiltreert en contamineert. Dat erkennen werkt bevrijdend.

Bekijken we als eerste voorbeeld een paar regels uit een wat oudere vertaling, *d'Ovrige Werken van Gaius Cornelis Tacitus Romeinscher Geschied'nissen* (1630), in het Nederlands overgebracht door Johan van Groenewegen, met daarin gebonden de *Germanien* (1628). In een van de meest bekende passages uit de *Germania* stelt Tacitus dat de Bataven de dappersten zijn, de oevers en een eiland van de Rijn bewonen, eertijds deel uitmaakten van de Catti en als gevolg van inlandse twisten naar hun huidige woonplaats zijn verhuisd. Bij Van Groenewegen ziet de betreffende passage er zo uit:

Al deser volkeren de voornaemste zijn in manhaft diemen Betauwer noemt: bewonen des sooms niet veel; maar het eyland by Rhijns armen omvangen. eertijds der Hassens een spanschap / ende mits inlandsche beroering herwaerds verhuyst / om aldaer *deel* te werden *des Romeynschen Rijcx*.

Hoe deze curieuze regels zich tot het Latijn van Tacitus verhouden, wordt duidelijk als we de beide teksten interlineair schikken:

Al deser volkeren de voornaemste zijn in manhaft diemen Betauwer noemt:
Omniū harum gentium virtute praecipui Batavi
 bewonen des sooms niet veel; maar het eyland by Rhijns armen omvangen.
non multum ex ripa, sed insulam Rheni amnis colunt,
 eertijds der Hassens een spanschap / ende mits inlandsche beroering
Chattorum quondam populus et seditione domestica
 herwaerds verhuyst / om aldaer *deel* te werden *des Romeynschen Rijcx*.

in eas sedes transgressus in quibus pars Romani imperii fierent.

De vergelijking levert de sleutel tot Van Groenewegens gewrongen taal maar oogt verder niet veelbelovend. Het lijkt immers of Van Groenewegen niet meer te bieden heeft dan het fantasieloze keurslijf van een letterlijke vertaling die zich stug, tot onverstaaenbaarheid toe, op Tacitus betreft.

Kan er bij een spreken dat het voorgesprokene zo nauw naar de mond praat, van een eigen stem sprake zijn?

Om te zien waar het Van Groenewegen om te doen is, moeten we echter niet alleen naar de zo opvallend smal gehouden marge tussen zijn vertaling en de Latijnse grondtekst kijken. Ik citeer de overeenkomstige passage in de eerdere - tevens de eerste - Nederlandse vertaling van Tacitus door Johannes Fenacolius, uit 1616:

Doch van alle dese volckeren zijn de Batavieren (nu ter tijt Hollanders) de voornaemste ende bysonderste in strijdtbaerheyt ende vromicheydt. Dese selfde en wonen niet wijdt van de Rhijncant / want sy bewonen het Eylandt van de Riviere den Rhijn. Eertijds nochtans zijn sy gheweest een volc van de Cattische Duytschen / nu ter tijdt Hessen / welke volckeren door inlantsche beroerte verdreven zijnde uyt haer Vaderlant / zijn overghetoghen in dese Landen om aldaar een ghedeelte (soo als het schijnt) van het Roomsche Rijck eynstlijcken te werden.

Het is pas tegen de achtergrond van Fenacolius' gebruiksvriendelijke, parafrastische en overvloedig geannoteerde versie dat Van Groenewegens heel andere stijl kritisch en polemisch reliëf krijgt. Hij gebruikt precies de helft van de woorden die Fenacolius nodig had. Door zo nadrukkelijk tegen Tacitus aan te schurken, schrijft Van Groenewegen regelrecht tegen Fenacolius in. Zijn gedrongenheid is geen onmacht, maar gewild. Dat blijkt al meteen bij de allereerste zinnen van zijn voorwoord 'Tot den Leser', dat gesteld is in dezelfde veeleisende, elliptische trant als de vertaling zelf:

Weynich lofs verwacht ick, aendachte Leser, die alreets heb weynich dancx, van een werck dat, so de waerheyt mach gheseght zijn, my duyrrer staet dan 'tblote verlies des tijds bedraecht, end' uyt de hand geruct is, eer daer uyt ghelaten, het cost my d'eer, een ander de winst; hier is de boete vaerdich, daer hangt'et aen u oordeel of het my de pijnne waerd was, al die moeyt aen te nemen om een oversetting. (in Hermans, 1996: 96)

- en meedogenloos zo doorgaat, bladzijden lang. Zo Latijns, zo taciteïsch had vóór Van Groenewegen nog nooit iemand Nederlands geschreven. Ook Hooft niet. Die was in 1628 nog maar pas aan zijn Tacitus-vertaling begonnen en het werk zou pas in 1684 verschijnen.

In 1616 had Fenacolijs, voortbouwend op figuren als Coornhert en Van Mander, zijn vertaling laten voorafgaan door een verdediging van de moedertaal. Over stijl of vormgeving sprak hij niet. Van Groenewegen wel. Die laat niet alleen zien dat vertalen op meer dan een manier kan, maar dat de moedertaal maakbaar en kneedbaar is. Hij is er zich volkomen van bewust dat hij een excentriek soort Nederlands bezigt, en komt op voor het recht van bestaan van zo'n taalvorm:

Gelove men sal my tegenwerpen, dat het gebruyck inde woorden ende spraken heerscht, ende daerom de gewoonte moet gevolcht zyn. By de gemeene man, jae; maer staet te weten, dat by d'ervarene der Welsprekentheyt, geen gewoonte genoemt en werd, so inde wandelingen, ringen, ende geselschappen onder de man henegaet, maer d'overeencoming der gheoeffender; ghelijck d'eenstemming der vromen de rechte wijze van leven maect. Meynen daerom dat een woord als nu overtydich end' int algemeyn so niet gebruyckelijc, buyten de keure noch niet en is wanneer 'tpas geeft, in schriften bysonder: so mede nieu-gevonden werden toegestaen, als'er is gebreck, ofte niet ghenoech bequaemheyts ende crachts int ghemeyne woord, om wel uyt te drucken end' in te scherpen des men seggen wil. (in Hermans, 1996: 97-8)

Dit programmatische betoog scheidt het kader voor de taal van zijn vertaling. Zowel uit wát Van Groenewegen zegt als uit de manier waarop hij zich uitdrukt moge duidelijk worden dat het klankbord achter zijn versie zich onmogelijk tot Tacitus laat beperken. Het omvat ook de versie van Fenacolijs, andere vertalingen van de Klassieken in het Nederlands, buitenlandse vertalingen (Van Groenewegen noemt bijvoorbeeld de Franse van Jacques Amyot), maar ook de contemporaine discussies over stijl en over de landstaal als instrument voor intellectueel verkeer. In die discussie wil Van Groenewegen tussenbeide komen door het ideaal van de 'brevitas' met woord en daad uit te dragen (hij krijgt dan ook terecht

aandacht in Jansen, 1995). Hij doet dat door middel van een vertaling, met als gevolg dat in zijn vertalende woorden en zinnen een programma zichtbaar wordt, een agenda, een positie met polemische en demonstratieve kanten die met Tacitus maar weinig uitstaans meer hebben. Zo uit zich, in bedekte termen, de discursieve aanwezigheid van de vertaler in het vertaalde. Aangezien die aanwezigheid een subject verraadt dat zich duidelijk anders dan Tacitus opstelt, doet zich de hybride situatie voor van ten minste twee door en naast en over elkaar heen sprekende stemmen die in dezelfde tekstuele ruimte opereren.³ Terwijl Van Groenewegen voor Tacitus spreekt, spreekt hij ook tegen Fenacoliuſ en tot een ruimer publiek. Ten opzichte van Tacitus manifesteert Van Groenewegens spreken zich, binnen hetzelfde discours, als differentie en dispersie.

‘Hier houdt de spreker stil: hij snikt; hij kan niet meer.’ De regel komt uit *De overwintering der Hollanders op Nova Zembla in de jaren 1596 en 1597* (1819) van Hendrik Tollens. In zevenhonderd en enige regels vertelt het gedicht het verhaal van de expeditie geleid door Barends en Van Heemskerk op zoek naar een noordoostelijke doorvaart naar Azië, en van de overwintering in het Behouden Huis - waarvan de resten in de jaren 1870 werden teruggevonden. De *Overwintering* is in de negentiende eeuw onder andere in het Frans, Duits en Engels vertaald, telkens ten minste twee keer. Die versies vormen mijn tweede voorbeeld. Ik som ze even op, in chronologische volgorde.

- De eerste vertaling, in het Frans, van Auguste Clavareau (1828), verscheen in Brussel ten tijde van het Verenigd Koninkrijk en werd herhaaldelijk herdrukt (o.a. in Maastricht in 1839 en in Utrecht in 1851). In zijn inleiding verheerlijkt de vertaler het roemrijke verleden van de natie en het patriottische en heroïsche van Tollens' gedicht. Hij voegt daaraan toe dat hij in zijn overzetting in verzen het werk in vier zangen heeft ingedeeld en dat hij een aantal technische termen heeft geschuwd omdat Franse poëzie dergelijke termen nu eenmaal niet toelaat.

3 Ook Fenacoliuſ' versie vertoont een dergelijke meervoudigheid. Zijn ‘nu ter tijdt’ is het ‘nu’ van de vertaler, dat zich echter ongemakkelijk verhoudt tot het ‘wij’ en ‘ons’ dat de Romein Tacitus herhaaldelijk bezigt.

- F.M. Duttenhofer (1850) levert een vertaling voor de jeugd, voorzien van talrijke illustraties en annotaties, de laatste vooral gesteund op het bekende relaas van de expeditie door Gerrit de Veer-nu juist de tekst die Tollens niet, of zeker niet in detail, geraadpleegd lijkt te hebben (Huygens, 1964:20-24; Roeper en Wildeman, 1996:32 lijken een andere mening toegedaan).
- 'Anglo-Saxon' (1860) liet zijn vertaling in 'blank verse' in Leeuwarden verschijnen bij uitgeverij Suringar, die datzelfde jaar ook een Nederlandse herdruk van de *Overwintering* uitbracht. In zijn in het Nederlands gestelde voorwoord zegt de vertaler 'een Engelschman' te zijn, maar dat lijkt mij twijfelachtig. Zijn versie is de meest wanstaltige vertaling die ooit de aardbol heeft ontsierd, in radbrakerig Engels en volstrekt incompetent ('golven' zijn 'gulfs' en meer van dat slag).
- Albert Haeger (1871) verdeelt zijn Duitse versie in vijf zangen en maakt gebruik van een curieuze spelling, die hij achterin het boekje verantwoordt onder verwijzing naar een te verschijnen brochure van zijn hand. Net als Duttenhofer heeft Haeger ook De Veer erop nageslagen. Hij schrijft verder dat de alexandrijnen van het origineel in Nederland nog steeds in zwang zijn terwijl ze in Duitsland al sinds Lessing hebben afgedaan, maar dat hij desondanks de oorspronkelijke versvorm heeft willen handhaven.
- Het voorwoord bij de prozavertaling van Louis de Backer (1872) begint met een uitgebreid overzicht van recente poolexpedities en wil laten zien dat de wetenschap - poolexpedities zijn voor De Backer wetenschappelijke ondernemingen - alle politieke woelingen, zoals de Frans-Duitse oorlog van 1871, overstijgt
- De oriëntatie op ontdekkingsreizen voedt ook de Amerikaanse vertaling van Daniel van Pelt (1884), van een voorwoord voorzien door een andere Amerikaan van Nederlandse afkomst, Samuel van Campen, lid van verscheidene aardrijkskundige genootschappen. Voor deze twee ligt het belang van Tollens' *Overwintering* in het documentaire aspect ervan ('the poem [...] cannot cease to be of interest so long as Arctic expeditions are known and Northern research, either for commercial

or scientific ends, continues', Van Pelt, 1884:xi-xii). Het gedicht is in deze versie in twaalf zangen verdeeld.⁴

Wie deze vertalingen overloopt, merkt al gauw dat in vele gevallen de latere versies weet hebben van eerdere. Net als in het geval van Van Groenewegen en Fenacolijs zijn de keuzes en voorkeuren van de vertalers te lezen als kritische commentaren op de prestaties van hun voorgangers. Dan moeten we er wel van uitgaan dat de vertaler in het vertaalde meespreekt. De alternatieve keuzes van de latere vertalers zetten zich dialogisch af tegen de eerder gekozen vormen van representatie. Regels 422-3 van Tollens' *Overwintering*:

Een onbevolen tucht regeert het gansch gezin,
En zuinigheid houdt huis, naar Hollands oude zeden

verliezen bij de heroïsch ingestelde Clavareau hun huiselijkheid en worden, in overeenstemming met de betreffende genreverwachtingen, retorisch aangezwengeld door de toegespitste tegenstelling tussen letterlijke 'zuinigheid' en metaforische 'rijkdom':

L'ordre, la discipline habite au milieu d'eux,
Et la sobriété, richesse des Bataves,
Règne avec le malheur dans le cœur de ces braves
(Clavareau, 1828: 26)

Clavareau richt zijn blik hoog, en dan is een woord als 'gezin' te braaf voor 'ces braves'. Zelfs De Backers meer documentaire prozaversie vermijdt het begrip 'gezin' en betreft zich veeleer op het huis, zonder echt huiselijk te worden:

4 Van een derde Engelse vertaling, *Nova Zembla: a tale of the Arctic Regions: being an account of the sojourn of the Hollanders on Nova Zembla during the winter of 1596 and 1597. Translated by William Young* (London: E. Bumpus, 1874), is het exemplaar in de British Library zoekgeraakt; een ander exemplaar heb ik niet kunnen vinden. De Friese vertaling door H.G. van der Veen, *De overwintering der Hollanders op Nova Sembla, yn den jirren 1596 en 1597* (Leeuwarden: Suringar, 1861) laat ik hier buiten beschouwing.

tous ne sont animés que de la même pensée, et l'économie gouverne la maison suivant l'usage antique de la Hollande
(De Backer, 1872:37)

Niettemin beweegt De Backer zich met zijn andere verwoording en andere toonaard op iedere bladzijde van Clavareau weg, net zoals de Amerikaan Van Pelt (1884) uitdrukkelijk afstand neemt van de ondermaatse 'Anglo-Saxon' maar in zijn voorwoord ook naar Clavareau verwijst en ongetwijfeld beseft hoe ver ook zijn documentariserende benadering afwijkt van Clavareaus romantiek. Zo ontstaat er in de verschillende versies en over het hoofd van de oorspronkelijke tekst heen een dialoog van de ene vertaler tot de andere, met als onderwerp de vorm en aard van de vertalende representatie zelf.

Wat de versvorm betreft volgt Clavareau de gangbare ronkende registers van de heroïsche poëzie en kiest Haeger willens en wetens voor zijns inziens verouderde alexandrijnen. In beide gevallen stellen de vertalers een bestaande conventie nadrukkelijk aanwezig.

Haegers ongebruikelijke spelling komt uiteraard geheel voor zijn eigen rekening, niet die van Tollens. Van Pelt spelt de naam van Willem Barends niet, zoals Tollens, met een 'd' maar met een 't' ('Barents'), op grond van de historische vondsten die in de jaren 1870 op Nova Zembla gedaan waren en waar Tollens in 1819 uiteraard niet van op de hoogte was. Ook meldt Van Pelt in een kleingedrukte eindnoot dat hij hier en daar een aantal verzen ingrijpend herschikt heeft om ze te verlevendigen, en dat hij in totaal vijfendertig regels van eigen vinding heeft toegevoegd teneinde gepaste overgangen en de gewenste formele harmonie tot stand te brengen. Het gedicht moet daar beter van geworden zijn.

Niet alleen in hun voorwoorden en paratekstuele commentaren maar ook in de verschillende, vaak bewust oppositionele keuzes die de vertalers bij het vertalen maken, treden zij in gesprek met andere vertalers en met andere vormen van vertalen. Iedere vertaalkeuze betekent tevens een uitspraak over noodzakelijk, wenselijk, toelaatbaar of denkbaar geachte vertaalmogelijkheden. Zelfs in de meest onnadrukkelijke vertaling richt een vertaler het woord tot andere vertalers. In die metatranslatorische dimensie plaatsen vertalers hun handtekening en dagtekening, een zelfreferentieel moment.

Maar er is meer. Ieder van de onderscheiden versies van de *Overwintering* houdt tevens een bepaalde lezing, soms een kritische lezing, maar hoe dan ook een interpretatie van de oorspronkelijke tekst in. Verschillende vertalingen thematiseren op die manier, gespreid over tijd en ruimte, de veelheid aan interpretaties en actualisaties van teksten, de onvermijdelijke interpretatieve verschillen en verschuivingen van de ene lezing tot de andere, het woekeren en vertakken van betekenis. Zo brengt vertaling het interpretatieve verschil in beeld. De betekenis van een tekst wordt in opeenvolgende vertalingen als het ware uitgerold.

Vertalingen dragen in dit opzicht een hoogst ambivalent karakter. Aan de ene kant representeren zij het onderliggende origineel en worden zij geacht te staan of te vallen met de representativiteit van die representatie. Een vertaling, anders dan een commentaar, treedt voor het origineel op. Aan de andere kant laten vertalingen zich altijd overdoen. Een vertaling is nooit definitief, want dan houdt ze op een vertaling te zijn, zoals we hierboven zagen. En voor zover vertalingen altijd opnieuw en anders kunnen, appelleren zij aan het in de uitgangstekst aanwezige potentieel aan volheid, veelheid en diversiteit. Het voorlopige van vertaling spiegelt de semantische openheid van het origineel. En precies daar waar vertalingen verschil in zich dragen - verschil met de brontekst, verschillen onderling - wordt de vertaler als interpreterend en discursief subject zichtbaar.

Een dergelijke benadering van het vertalen laat zich niet goed rijmen met die andere opvatting, die de eenstemmigheid van het vertaalde nastreeft en daarmee vertalers monddood maakt, stemloze medeklinkers. Die opvatting vindt haar kristallisatie en haar belangrijkste instrument in het auteursrecht.

Het auteursrecht rangeert vertalingen onder afgeleide producten ('adaptaties') en laat de eigendomsrechten van de oorspronkelijke auteur ook gelden voor de op het oorspronkelijke werk terug te voeren adaptaties. De vertaler kan rechten laten gelden op de uiterlijke vorm van de vertaalde tekst, maar die aanspraak vermindert in geen deele de aanspraak van de auteur op zijn of haar werk. Daarom kunnen vertalingen alleen met toestemming van de auteur verschijnen. Auteurs kunnen die toestemming weigeren.

Ten opzichte van vertalers staan auteurs bijgevolg zeer sterk, vooral omdat het auteursrecht het traditionele onderscheid tussen inhoud en

vorm bestendigt. De veronderstelling is dat ondanks de nieuwe vorm die het werk heeft aangenomen, het vertaalde inhoudelijk aan het oorspronkelijke werk gelijk blijft. De auteur behoudt de controle over die inhoud, en dus over betekenis, en dus over betekenistoekenning en interpretatie. Zo komen paradoxen tot stand. Omdat de andersluidende vorm een gelijkkluidende inhoud moet zien op te leveren, wordt de fictie van eenstemmigheid in het leven geroepen, de auteur die in twee verschillende talen hetzelfde zegt. Voor een ondergeschoven spreker is dan geen plaats meer, ook al produceert die spreker de anderstalige woorden op het blad. Wat betekenistoekenning betreft staat het auteursrecht haaks op vrijwel alle literatuurtheorieën van ten minste de laatste halve eeuw, doordat de auteursintentie een monopolie krijgt toegewezen - en na de dood van de auteur gaat het monopolie over op de rechthebbenden. Bedenk daarbij nog dat 'auteursintentie' hier in een enge, biografische zin opereert. Verre van een 'intentio operis' of een tekstuele auteursfiguur die zich op grond van het werk laat construeren, stelt het auteursrecht auteurs van vlees en bloed, en hun rechthebbenden, in de mogelijkheid bepaalde lezingen op te leggen op grond van een metatekstuele auteursuitspraak, tot zeventig jaar na des schrijvers dood. Daar waar vertaling juist semantische heterogeniteit, voorlopigheid, openheid en dispersie blootlegt, vestigt het auteursrecht de 'hegemonie van het homogene', om met Jacques Derrida (1998:40) te spreken.

Of en hoe het auteursrecht het huidige tijdperk van de virtuele tekst door zal komen, overzie ik niet. Voorlopig is het in elk geval nog van kracht en hebben we er ons naar te schikken. Dat hoeft niet te betekenen dat alles bij het oude moet blijven. Wat de praktijk van het vertalen betreft is er alle reden, en voldoende ruimte, voor een mentaliteitsverandering. De meest essentiële stap in dit opzicht bestaat in het loslaten van het monopolie van de auteursintentie, een monopolie dat de interpretatieve keten immers op arbitraire en autoritaire wijze afbreekt en vertalers de hegemonie van het homogene oplegt.

Lastig is het loslaten van dat monopolie niet. Het volstaat dat we het idee opgeven van de geautoriseerde vertaling, de vertaling die door een performatieve uitspraak van de auteur gecanoniseerd wordt als de enig representatieve en daardoor de enig legitieme. Een geautoriseerde vertaling, en dus iedere vertaling die overeenkomstig het auteursrecht met toestemming van de oorspronkelijke auteur verschijnt, is er een waarin de auteur

bevestigt dat deze versie, en alleen deze versie, zijn of haar geest ademt, een wat zwakkere vorm van wat ik eerder een geauthentiseerde vertaling noemde, en dat was juist een vertaling die geen vertaling meer was.

Een geautoriseerde vertaling tendeert naar de status van authentieke eenstemmige auteurstekst. Daar wordt echter een prijs voor betaald: het afgrendelen van interpretatie, het monddood maken van de vertaler, het ontkennen, tegen beter weten in, van het andersluidende van vertaling. Een geautoriseerde vertaling komt neer op een versie waaraan de status van vertaling ontzegd wordt door het hybride, het voorlopige en het meerstemmige ervan te onderdrukken.

Dat het anders kan wil ik aanduiden door bij wijze van conclusie enkele van de meest merkwaardige vertaalprestaties van de laatste jaren te memoreren, te beginnen met de meest buitensporige, de bewerking die Tom Lanoye en Luk Perceval maakten van Shakespeares koningsdrama's onder de titel *Ten oorlog*, een uitbarsting van verbaal geweld en inventiviteit die het betekenispotentieel van Shakespeare uitbuit zonder het voorlopige en topicale van die lezing te willen bestendigen. Ik weet het: nergens zeggen Lanoye en Perceval dat hun bewerking een vertaling is. Maar de operaties die zij op Shakespeares teksten toepassen, verschillen hoogstens in graad, niet in aard, van wat doorgaans vertaling heet. Net zoals de altijd weer nieuwe en frappante lezingen van Shakespeare die maand na maand in de Londense theaters voor het voetlicht komen, laat *Ten oorlog* op iedere bladzijde zien dat alle registers en varianten van het Nederlands goed zijn om de relevantie van de oude meester aan te tonen. Dichter bij de traditionele vertaalpraktijk maar even eigenzinnig zijn de vertalingen - hij gebruikt het woord wel - die Hafid Bouazza onlangs maakte van Arabische liefdesgedichten, versies die in hun vindingrijkheid en taalvermogen aan de taciteïsche durf van Johan van Groenewegen doen denken. Ook hier geldt dat het radicale van het experiment niet goed denkbaar is zonder het radicaal andere van het anderstalige model, en dat wij in de virtuoze taalbehandeling Bouazza's aandeel niet kunnen of willen wegcijferen. Hier zijn, voor de aardigheid, een paar regels - meer staat het auteursrecht niet toe:

Hoe vaak hebben mij daar voor de morgendronk gewekt,
In ochtends bles, voor de must te vlogen toog,

De monnikenstemmen in hun gebed,
 Zwart hun habijt, luidgevooid bij de dagkriek [...]
 Menige schoongelate knaap is onder hen, tovergewimperd,
 Zijn oogleden sluiten over diepwit en hoogzwart
 Ik minneblikte hem toe totdat hij gehoorzaam zich gedweeën liet
 En mij met zijn oogopslag een samenzijn beloofde
 Hij kwam gehuld in nachts hemden
 Verhaastende zijn stap uit angst en behoedzaamheid
 (Bouazza, 2000:37)

Ook hier geldt dat iedere wending in Bouazza's taal een uitspraak in zich draagt over mogelijkheden en modaliteiten van poëzievertalen.

Ten slotte, even lichtvoetig en nog luchtiger, *Jippus et Jannica*, de Latijnse vertaling door Harm-Jan van Dam van een aantal Jip en Jannekeverhalen van Annie M.G. Schmidt. Van Dams Latijnse tekst bevat allusies die aan de Jip en Janneke-wereld volkomen vreemd zijn - verwijzingen naar Vergilius, Horatius en Cicero, bijvoorbeeld. Wanneer in de Nederlandse tekst de papegaai blijft vragen 'Heb je kersen?', en Jip na een paar keer antwoordt met een wrevelig 'Nee, dat zeg ik je toch', wordt dit antwoord bij Van Dam: 'Quousque tandem [...]', 'hoe lang nog', naar de aanhef van Cicero's beroemde redevoering tegen Catilina (Van Dam, 1999:39). De toevoeging komt uiteraard geheel voor Van Dams rekening en vult de oorspronkelijke tekst uit een onverwachte hoek aan. Zo roept iedere vertaling haar eigen origineel op - niet andersom.

Nu het woord 'kersen' gevallen is: het was Jan Greshoff die vertalers verweet dat zij zich gedroegen als tuinlieden die maar blijven proberen om peren te oogsten van een kersenboom. Greshoff bedoelde dat negatief, als illustratie van de onvertaalbaarheid van poëzie.⁵ Mij lijken die peren van de kersenboom een treffend beeld dat het noodzakelijk en

5 'Ik ga namelijk uit van de overtuiging dat elk letterkundig kunstwerk zijn waarde, betekenis en ontroeringsmacht ontleent aan de vorm en niet -, of althans in veel mindere mate, aan de inhoud. [...] Ieder bepaald gedicht is ondenkbaar zonder de taal waarin het geschreven werd. En iedere taal heeft zijn volstrekt eigen muziek en rythme. Bij het overbrengen van dat gedicht in een andere taal krijgt het een andere muziek, een ander rythme en verliest daardoor zijn zin en zijn bestaansrecht als gedicht. [...] Ik verwijt vertalers alleen maar dat zij zich (dikwijls met oneindige toewijding, smaak, vindingskracht en liefde voor de poëzie), gedragen als tuinlieden, ervaren in hun vak, voor wie geen moeite te veel is om peren te oogsten van een kersenboom.' (Greshoff, 1958: 94, 95, 98).

gezegend anderszijn, het hybride, het opene, voorlopige en dispersieve van vertaling precies vat.

Het ongedurige 'quousque tandem', 'hoe lang nog' dat Van Dams Jippus Annie Schmidt in de schoenen schuift, is trouwens gauw beantwoord: niet lang meer, want hier en nu houdt het op.

Bibliografie

Anglo-Saxon. (1860). (Vert.) *The Wintering of the Hollanders on Nova Zembla, during the years 1596 and 1597. By H. Tollens. Translated from the Dutch...*, Leeuwarden: G.T.N. Suringar.

Backer, Louis de. (1872). (Vert.) *Nova-Zembla. Poëme néerlandais de Tollens. Traduit et précédé d'une introduction...*, Paris/Gand: Arnest Thorin/C. Vyt.

Bernlef, J. (1999). *Meneer Toto - tolk*, Amsterdam: Querido.

Bouazza, Hafid. (2000). (Vert.) *Schoon in elk oog is wat het bemint. De mooiste klassieke Arabische liefdesgedichten*, Amsterdam: Bert Bakker.

Bringhurst, Newell. (1996). (red.) *Reconsidering No Man Knows My History. Fawn M. Brodie and Joseph Smith in Retrospect*, Logan: Utah State University Press.

Brodie, Fawn. (1945). *No Man Knows my History. The Life of Joseph Smith the Mormon Prophet*, New York: Alfred Knopf.

Bushman, Richard. (1984). *Joseph Smith and the Beginnings of Mormonism*, Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Clavareau, Auguste. (1828). (Vert.) *Les Bataves à la Nouvelle-Zemble, poème en deux chants, traduit de Tollens... suivi de poésies diverses de Tollens, de Bilderdyk et du traducteur*, Bruxelles: H. Tarlier.

Dam, Harm-Jan van. (1999). 'Jippus et Jannica', *Filter* 6, 4, 32-9.

Derrida, Jacques. (1998). *Monolingualism of the Other, or the Prosthesis of Origin* [orig. 1996]. Transl. Patrick Mensah, Stanford: Stanford University Press.

Duttenhover, F.M. (1850). (Vert.) *Die Holländer auf Nova Zembla, Gedicht von H. Tollens Cz. Aus dem Holländischen von F.M. Duttenhofer. Mit einem erklärenden Anhang und 50 xylographischen Bildern nebst einer Karte von Nova Zembla, für die Jugend, herausgegeben von P. W. Quack*, Stuttgart/Leiden: G. Rümelin/E.J. Brill.

Fenacolijs, Johannes. (1616). (Vert.) *De Hoochberoemde Historien van C. Cornelius Tacitus [...]. Het Eerste Deel*, Delft: Adriaen Gerritsen.

Greshoff, Jan. (1958). 'De kunst van het vertalen', *Nieuw Vlaams Tijdschrift*, 12, 1, 94-8.

Groenewegen, Johan van. (1630). (Vert.) *D'Ovrige Werken van Gaius Cornelius Tacitus Romeinscher Geschied'nissen, onder d'eerste Keysers*, Delft: Adriaen Gerritsen. Daarin: *Germanien Van G. Cornelius Tacitus*, Delft: Adriaen Gerritsen, 1628.

Haeger, Albert. (1871). (Vert.) *Die Ueberwinterung auf Nova Sembla. Gedicht von H. Tollens. Aus dem Hollaendischen uebersetzt...*, Amsterdam: Binger.

Hermans, Theo. (1996). (red.) *Door eenen engen hals. Nederlandse beschouwingen over vertalen 1550-1670.*, 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.

Hill, Donna. (1977). *Joseph Smith, the First Mormon*, Garden City (NY): Doubleday.

Hoven, Paul van den. (1998). 'Een vertaling die geen vertaling mag zijn. Over artikel 33 van het verdrag van Wenen en andere vreemde zaken', in: H. Bloemen, J. Hulst e.a. (red.), *De kracht van vertaling*, Utrecht: Platform Vertalen & Vertaalwetenschap, p. 40-47.

- Jansen, Jeroen. (1995). *Brevitas. Beschouwingen over de beknoptheid van vorm en stijl in de renaissance*, Hilversum: Verloren.
- Lanoye, Tom en Luk Perceval. (1997). *Ten oorlog. Naar The Wars of the Roses van Shakespeare*, Amsterdam: Prometheus.
- Pelt, Daniel van. (1884). (Vert.) *The Hollanders in Nova Zembla [1596-1597]. An Arctic Poem Translated from the Dutch of Hendrik Tollens.... With a Preface and an Historical Introduction by Samuel Richard van Campen... Including Notes*, New York & London: G.P. Putnam's Sons.
- Persuutte, David. (1985). *Joseph Smith and the Origins of the Book of Mormon*, Jefferson (NC) & London: McFarland.
- Pol, Barber van de. (2000). *Cervantes & Co. In plaats van voetnoten*, Amsterdam: Querido.
- Reuter, Paul. (1995). *Introduction to the Law of Treaties*. Transl. J. Mico en P. Haggermacher, London & New York: Kegan Paul International.
- Roeper, Vibeke en Diederick Wildeman. (1996). *Om de Noord. De tochten van Willem Barentsz en Jacob van Heemskerck en de overwintering op Nova Zembla, zoals opgetekend door Gerrit de Veer*, Nijmegen: SUN.
- Smith, Joseph. (1968). *Het Boek van Mormon* [1890; eerste Engelse editie 1830], Z.p., De Kerk van Jezus Christus van de Heiligen der Laatste Dagen.
- Tollens, Hendrik. (1996). *De overwintering der Hollanders op Nova Zembla in de jaren 1596 en 1597* [1820]. Red. G.W. Huygens, Zwolle: Tjeenk Willink.
- Veer, Gerrit de. (1598). *Waerachtighe Beschryvinghe Van drie seylagien...*, Amsterdam: Cornelis Claesz. Facsimile ed. Vibeke Roeper en Diederick Wildeman, Franeker: Van Wijnen, 1997.

Het vertalen van Nederlandstalige literatuur: nog meer en nog beter in de 21ste eeuw

Rudi Wester (Amsterdam)

Omdat dit Veertiende Colloquium Neerlandicum in het teken staat van de 21ste eeuw, heb ik mijn lezing de ietwat pompeuze titel *Het vertalen van Nederlandstalige literatuur: nog meer en nog beter in de 21ste eeuw* meegegeven. Pompeus, omdat 'nog meer en nog beter' veronderstelt dat er al iets is en dat dat goed is. Is dat zo?

Ik geloof dat we daar zo langzamerhand met een voorzichtig 'ja' op kunnen antwoorden. Ik word in die mening geschraagd, onder andere, door een artikel van Julian Evans in *The Independent* van 15 juli jl., met als 'lead' 'Dutch fiction is flourishing and, at last, English-language readers can appreciate it'. Na de onvermijdelijke vergelijking met de Gouden Eeuw van de schilderkunst, constateert Julian Evans dat eindelijk de Nederlandstalige literatuur doorgebroken is in het zo belangrijke Engelse taalgebied. De eerste reden daarvoor is, volgens hem, een commerciële: 'Big British publishers, who for years have been mistaking globalisation for globalism, have become fractionally less lazy', en dat betekent dat zij nu naar kwaliteit kijken in plaats van nog eens duizend exemplaren op te leggen van een of andere Amerikaanse roman. Bovendien, nog steeds volgens Julian Evans, is er een reservoir van uitstekende vertalers ontwikkeld en heeft de Nederlandse overheid, koopman als zij is, het Nederlands Literair Productie- en Vertalingenfonds (NLPVF) ingesteld om de Nederlandse literatuur te promoten. De tweede reden voor deze positieve ontwikkeling is in zijn ogen een artistieke: de Nederlandstalige auteurs hebben hun navelstaarderige metafiction achter zich gelaten en hebben zich massaal gestort op de sociaal-realistische roman, 'een genre, waar zij erg goed in zijn'. Julian Evans bespreekt vervolgens in het kort de onlangs in Engelse vertaling verschenen romans *De vriendschap* van Connie Palmen, *Een hart van steen* van Renate Dorrestein en *De zwarte met het witte hart* van Arthur Japin, in het Engels geheten *The Two Hearts of Kwasi Boachi*. Ook raadt hij *In Babylon* van Marcel Möring aan. Bij Harry Mulisch loopt hij helaas wat

achter want daar beveelt hij *De aanslag* in de warme belangstelling van de lezer aan, terwijl *De ontdekking van de hemel* allang zijn weg gevonden heeft naar de Engelstalige liefhebber en *De procedure* in vertaling eraan komt. Maar wie hij totaal over het hoofd ziet, waarschijnlijk omdat hij hen niet als Nederlandstalige auteurs herkend heeft, zijn Abdelkader Benali en Hafid Bouazza, van wie recentelijk respectievelijk *Bruiloft aan zee* bij Weidenfeld en Nicolson en *De voeten van Abdullah* bij Review, de literaire imprint van Hodder/Headline, verschenen zijn. Deze ommissie is de opmaat voor de drie punten waarover ik het in deze lezing wil hebben.

Ten eerste de globalisering van de cultuur, dus ook van de Nederlandstalige literatuur. Als tweede punt wilde ik behandelen: in welke landen doet de Nederlandstalige literatuur het - relatief gezien - goed en welke moeten nog (meer) 'veroverd' worden? En ten derde: hoe moet dat gebeuren, ofwel welke middelen kunnen we daartoe aanwenden?

Om het eerste punt, *de globalisering van de literatuur*, kan niemand meer heen. Deze wordt vooral belichaamd door de zogeheten multiculturele auteurs. Lang geleden waren de Russische auteur Vladimir Nabokov en de Poolse Joseph Conrad de eersten in de rij van auteurs 'tussen twee culturen'. Dit is overigens het thema van de Boekenweek in 2001, waarvoor de Engelse auteur van Indiase afkomst, Salman Rushdie, gevraagd is het boekenweekgeschenk te schrijven. Wat mij betreft is dit een gemiste kans voor Nederlandse multiculturele auteurs, maar daarover is al genoeg gediscussieerd. Tegenwoordig miegelt het echter van de Hanif Kureishis, Ishiguros, Kunderas, Kadarés, Tahar Ben Jellouns, Malika Mokedems, Jorge Sempruns en Özdamars. En in Nederland kijkt niemand meer op van de Perzische auteur Kader Abdolah, de Oegandese Moses Isegawa, de Marokkaanse Abdelkader Benali, Hafid Bouazza, Rachid Novaire en Mustafa Stitou. Integendeel, de literaire kritiek omarmt hen, omdat zij werkelijk iets toevoegen aan de Nederlandse taal en literatuur. Drs. Louwerse uit Sheffield verwoordt het treffend in de samenvatting van haar lezing over *Het motief van de queeste in de migrantenliteratuur* als zij als resultaat van haar analyse van *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali concludeert, dat het resultaat van Benali's omgang met de queeste 'een indrukwekkende deconstructie van het motief is, waarin de verhaallijnen van migratie en terugkeer elkaar bij

voortdaring kruisen, wat leidt tot kortsluiting en alternatieve connecties die niet enkel de migrantentekst maar ook de Nederlandse literatuur een stroomstoot geven'. We kunnen ons niet meer verbergen achter de idee dat we 'niets van andere culturen weten' en 'dus' hun literatuur niet kunnen begrijpen. De mondige wereldburger kan en moet, via televisie, internet en contacten met mensen uit een andere cultuur dan de zijne of hare, op de hoogte zijn van wat, globaal, de andere cultuur 'is'. En dat is soms nog even wennen, dat zie je bij literaire critici, uitgevers, vertalers en neerlandici.

Het voorbeeld van de criticus van *The Independent*, die Benali en Bouazza over het hoofd ziet, heb ik al gegeven. Maar ook buitenlandse uitgevers hebben soms moeite de Nederlandstalige interculturele auteurs te positioneren. De Franse uitgever van Benali, Albin Michel, gaf onlangs toe dat hij Benali als 'Nederlandse' auteur had moeten marketen, dat was iets bijzonders geweest, een 'selling point', om in marketingtermen te blijven. Hij had dat nagelaten en nu dacht de Franse lezer met weer zo'n onbekende Frans-Marokkaanse auteur van doen te hebben en liet het boek in de boekwinkel liggen. Het NLPVF gaat bij Moses Isegawa zelfs zover dat in de subsidietoekenning de buitenlandse uitgever verplicht wordt uit het Nederlands te vertalen (het oorspronkelijk manuscript is in slecht Engels geschreven, de Nederlandse versie is bewerkt en verbeterd) en Moses Isegawa op de achterflap te positioneren als Nederlands auteur van Oegandese afkomst. Maar ook Nederlandse uitgevers worden gestimuleerd om auteurs uit andere culturen, die in Nederland wonen en werken maar nog niet in het Nederlands schrijven, uit te geven. Dit gebeurt door het Intercultureel Letterenbeleid dat het NLPVF samen met het Fonds voor de Letteren de afgelopen jaren ontwikkeld heeft. Het Fonds voor de Letteren bewaakt de kwaliteit van betreffende auteurs en laat fragmentvertalingen in het Nederlands maken, analoog aan de Engelse fragmentvertalingen die het NLPVF van Nederlandse auteurs laat maken om hen in het buitenland aan de man te brengen. Het NLPVF geeft vervolgens een subsidie van £7.000 aan de Nederlandse uitgever als hij een dergelijk auteur daadwerkelijk uitgeeft. Onlangs hebben aldus een in Nederland wonende Egyptische en Bosnische auteur een Nederlandse uitgever gevonden. De beide Letterenfondsen vinden dit beleid een wezenlijke erkenning van buitenlandse auteurs die in het Nederlandse literaire landschap willen komen wonen.

Ook vertalers moeten soms nog wennen aan deze globalisering van de Nederlandse literatuur. Vorig jaar organiseerde het NLPVF een workshop in Straelen in aanwezigheid van Abdelkader Benali en Kader Abdolah samen met hun Duitse, Engelse, Franse, Deense en Spaanse vertalers. Een onthullende bijeenkomst, daar bleek hoeveel moeite sommigen hadden met de poëtisch-sobere taal van Abdolah en het barok-oriëntaalse taalgebruik van Benali. Ongewild komisch hoogtepunt was de Deense vertaalster die struikelde over Benali's omschrijving van een 'vrouw met een shoarmareet', omdat zij nog nooit gehoord had van shoarma noch wist welk nefast effect dit vette vlees op iemands achterste heeft.

En ik heb de indruk, maar misschien vergis ik mij, dat ook sommige neerlandici deze interculturele auteurs nog niet als volwaardige Nederlandse auteurs beschouwen of in elk geval hun werk nog niet goed kennen. Zo zijn er bijvoorbeeld tot nu toe door de universiteiten in het buitenland nog geen Nederlandstalige multiculturele auteurs uitgenodigd als 'writer in residence', hoewel zij allen in veel talen vertaald zijn of worden. Maar ja, 'alles went' zei vader Cats reeds, dus ook deze nieuwe stroming in de Nederlandse literatuur zal zijn weg wel vinden.

Zo ben ik aangekomen bij punt twee, ofwel: in welke landen doet de Nederlandse literatuur het - relatief gezien - goed en welke moeten nog (meer) veroverd worden?

Laat ik beginnen met het beleid van het NLPVF dat er allereerst op gericht is de vertaling van Nederlandse literatuur in de drie grote talen om ons heen, het Engels, Frans en Duits, te stimuleren. Wel, in Duitsland is dat heel behoorlijk gelukt. Niet alleen zijn daar de echte bestsellers: Maarten 't Hart met meer dan honderdduizend exemplaren van *Het woeden der gehele wereld*, Margriet de Moor met een eerste oplage van tachtigduizend exemplaren van *De hertog van Egypte*, Hugo Claus, Connie Palmen en Leon de Winter met tienduizenden exemplaren per titel, en niet te vergeten Mulisch en Nootboom in hun titanenstrijd wie als eerste de honderdduizend exemplaren van een nieuwe vertaling in Duitsland bereikt. Maar belangrijker nog in Duitsland is dat er een grote, brede onderstroom van allerlei Nederlandstalige auteurs wordt uitgegeven, van Tonnus Oosterhoff tot Peter Verhelst, van Charlotte Mutsaers tot Monika van Paemel, en dat in Duitsland echt 'auteurs' worden uitgegeven en niet zomaar wat losse titels.

In Frankrijk is Hella Haasse de topauteur, van wie vrijwel al het werk vertaald is. Na een inzinking in vertalingen in 1997 door diverse oorzaken - ziekte van vertalers, malaise in de Franse uitgeverij - liet 1999 weer een aanwassende stroom zien: Hugo Claus, Abdelkader Benali, Cees Nooteboom, Harry Mulisch, wiens *La découverte du ciel* werd onderscheiden met de Frans/Europese Jean Monnet-prijs, Arnon Grunberg, Lieve Joris, Adriaan van Dis, Anne Provoost en Guus Kuijer verschenen allen in het Frans, en dan vergeet ik er ongetwijfeld nog een aantal. Heel belangrijk was ook de verschijning van de omvangrijke *Histoire de la littérature néerlandaise* bij Fayard, dat de vele vertaalde titels voor de Franse lezer eindelijk in een context plaatst. Al in 1994 had het NLPVF geld gereserveerd voor een Nederlandse literatuurgeschiedenis voor het Engelse, Franse en Duitse taalgebied, en het zet zich nu met volle kracht in bij Duitse en Engelstalige uitgevers om een naar de Duitse en Engelse markt toegeschreven versie van deze literatuurgeschiedenis, gecomponeerd door een eminente redactie van neerlandici, uitgegeven te krijgen. Zeker voor Duitsland moet dat op niet al te lange termijn kunnen lukken.

Het Engelse taalgebied begint, zoals uit het artikel in *The Independent* blijkt, pas nu de Nederlandse literatuur te ontdekken en dat heeft zeker te maken met het hardnekkig volhouden van Nederlandse uitgevers en het NLPVF bij Engelse en Amerikaanse uitgevers. Ook zal de grote literaire manifestatie in Londen, maart 1999, waar achttien Nederlandse en Vlaamse fictie-, non-fictie-, kinderboekenauteurs en dichters aan deelnamen, aan deze ontwikkeling hebben bijgedragen. Het Engelse taalgebied is het belangrijkste, want grootste, voor de Nederlandstalige literatuur, maar helaas ook het moeilijkste. De Engelse uitgevers leefden in hun *splendid isolation*-idee dat Engelse auteurs de beste ter wereld zijn, en de Amerikaanse uitgevers wilden, in het begin, vooral bestsellers. Om maar een van hen te citeren: 'I hope there is also a Dutch Peter Høeg or Patrick Süsskind, if not, I'm not interested'. Vooral Harry Mulisch met zijn *The Discovery of Heaven* heeft daar met zijn twintigduizend hardcovers en nu de paperbackeditie, verandering in aangebracht. Goed, het zijn niet de miljoenenoplagen van een Robert Ludlum of een Stephen King, maar voor de Amerikaanse literaire bovenlaag zijn deze aantallen van Mulisch al heel wat. Van Saul Bellow of John Updike, om maar een

paar Amerikaanse literaire grootheden te noemen, worden in Nederland minder exemplaren verkocht dan van Mulisch in Amerika.

Ook Cees Nooteboom doet het met al zijn titels goed, zowel in Amerika als Engeland. Bij Knopf verschijnt binnenkort Helga Ruebsamens *Het lied en de waarheid*, bij Farrar, Straus en Oscar van den Boogaards *Liefdesdood* en *De grot* van Tim Krabbé, bij William Morrow, *In Babylon* van Marcel Möring en bij Penguin USA *Een hart van steen* van Renate Dorrestein. Bij de laatste twee titels doet zich overigens iets aardigs en merkwaardigs voor. Was het tot voor kort zo dat Amerikaanse uitgevers eerder dan de Engelse een Nederlandstalig auteur aankochten omdat Amerikanen toch iets meer openstaan voor andere culturen en de Engelse nuffigheid misten, nu is het zo dat de Engelse uitgevers voorop lopen en hun uit het Nederlands vertaalde titels voor veel geld doorverkopen aan Amerikaanse collega's. Het stond in de krant, dus mag ik het bedrag ook hier noemen, maar *A Heart of Stone* van Dorrestein, uitgegeven bij Transworld UK, is voor 105.000 dollars verkocht aan Penguin USA. *In Babylon* van Möring, uitgegeven bij HarperCollins Engeland, kon geen onderdak vinden bij HarperCollins USA en is voor veel geld naar William Morrow in New York gegaan. Henk van Woerdens *Een mond vol glas* is al uitgekomen bij Granta UK en komt volgend jaar bij Henry Holt/Metropolitan USA uit. Arthur Japin en Hafid Bouazza zijn ook via Engeland naar Amerika gesluisd en twee jaar na de uitgaven in Engeland van *Eerst grijs dan wit dan blauw* en *De virtuoos* van Margriet de Moor verschijnen deze nu ook in de Verenigde Staten.

Buiten de drie grote talen, richt het vertaalbeleid van het NLPVF zich natuurlijk ook op de talen waarin Nederlandstalige literatuur al vanouds breiden in de vier genres fictie, kinder- en jeugdliteratuur, poëzie en literaire non-fictie. Zoals u waarschijnlijk al weet, heeft het NLPVF in 1997 zijn aandacht, naast het stimuleren van vertalingen van fictie, kinder- en jeugdliteratuur en poëzie, ook gericht op het promoten van Nederlandse non-fictie-auteurs. De Nederlandstalige kinder- en jeugdliteratuur deed het overigens allang goed over de hele wereld - behalve weer Engeland. Juist voor studenten Nederlands aan buitenlandse universiteiten, de generatie van zeg maar tussen servet en tafellaken, zijn kinderboekenauteurs als Anne Provoost, Bart Moeyaert, Imme Dros, Els Pelgrom en Toon Tellegen zeer inspirerend, omdat diverse boeken van

genoemde auteurs juist voor deze generatie bestemd zijn en in veel talen vertaald zijn.

Poëzie blijft helaas het ondergeschoven kindje in de literatuur, niet alleen in Nederland maar over de hele wereld. Toch houdt het NLPVF stug vol en zijn we bezig met het maken van een tweede serie 'dossiers' in Engelse vertaling ter promotie van Nederlandse dichters.

En de Nederlandse literaire non-fictie? Ook deze begint zijn weg te vinden naar buitenlandse uitgevers. In 1998 en in februari 2000 heeft het NLPVF in Amsterdam een driedaagse conferentie georganiseerd waar grote internationale non-fictie-uitgevers, non-fictievertalers en Nederlandse non-fictie-auteurs aan deelnamen en, behalve veel *goodwill*, heeft dit ook tot enkele vertalingen geleid van o.a. *Darwins hofvijver* van Tijs Goldschmidt in het Frans en Italiaans en Geert Maks *De kleine geschiedenis van Amsterdam* en *Hoe God verdween uit Jorwerd* in het Engels bij The Harvill Press in Londen. Ook de brochure *Quality non fiction from Holland* die het NLPVF jaarlijks vlak voor de Frankfurter Buchmesse uitbrengt en waarin twaalf van de belangrijkste titels op het gebied van mens- en natuurwetenschappen, reisliteratuur, geschiedenis en sport zijn opgenomen, werpt zijn vruchten af. Herman Pleij, de biologen Tijs Goldschmidt en Midas Dekkers, Geert Mak, de psychologen Douwe Draaisma en Piet Vroon, de jonge musicoloog Roel Bentz van den Berg en niet te vergeten Johan Huizinga: zij zijn allen in diverse talen vertaald de afgelopen jaren. In dit verband moet ook Japan genoemd worden, waar na zes jaar hard werken de Nederlandse literatuur centraal stond op de Tokyo International Book Fair in april 2000. Acht Nederlandse fictie-, non-fictie- en kinderboekenauteurs traden op in Tokio en Nagasaki voor vaak honderden belangstellenden, en in oktober is de dichter Gerrit Komrij de eregast op een feestelijke avond van de Japanse Poets Club in Tokio. Het bijzondere van de Japanse literaire markt nu is, dat uitgevers vooral geïnteresseerd zijn in non-fictie, en in kinderboeken, maar dat laat ik hier nu even buiten beschouwing. Waarom non-fictie? Een uitgever legde me uit dat dat te maken heeft met de zwakke Japanse economie. Van een non-fictieboek is het onderwerp duidelijk - met een roman is het altijd maar afwachten - dus is er gemakkelijker publiciteit voor te genereren. Bovendien is de Japanner leergierig en wil hij eerder 'weten' dan emotioneel geraakt worden, zoals bij een roman nog wel eens wil voorkomen. Zeker, Margriet de Moor, Connie Palmen, Marcel Möring,

Cees Nooteboom, Arnon Grunberg: de Japanner kan hen lezen, maar eerder grijpt hij naar het werk *De wetten van de vliegkunst* van de meteoroloog Henk Tennekes, *Vuur en beschaving* van de socioloog Johan Goudsblom, *Het Oost-Indisch kampsyndroom* van Rudy Kousbroek, *Het refrein is Hein* van de arts Bert Keizer of *Het penseel van de liefde. Leven en werk van de penis* van twee Vlaamse auteurs, dat ook in het Japans vertaald wordt.

En zo heeft elke markt zijn eigen eigenaardigheden of bijzonderheden. De al eerdergenoemde Johan Huizinga wordt tegenwoordig veelvuldig vertaald in de voormalige Oostbloklanden, waar over het algemeen de literaire markt gelukkig weer iets aantrekt na de val van het communisme en de privatisering van de uitgeverijen. Een zeer belangrijke factor voor deze landen is het groot enthousiasme van vertalers, van wie sommigen hier in de zaal zitten, en die met bewonderenswaardige volharding de Nederlandstalige literatuur bij de uitgevers weten onder te brengen. Het NLPVF is hun daarvoor zeer erkentelijk, juist omdat de uitgeefsituatie in die landen vaak ondoorzichtig is en snel verandert.

Van de Scandinavische landen loopt op dit moment Denemarken voorop, wat vooral te maken heeft met de zeer door Nederlandse literatuur gegrepen uitgever bij Tiderne Skifter, en blijft Zweden wat achter bij de verwachtingen die gewekt waren door de succesvolle manifestatie tijdens de Göteborg Book Fair in 1997. De oorzaak hiervoor is ook weer een economische: Zweden kent geen vaste boekenprijs en stunten met een onbekende Nederlandstalige auteur gaat niet, dus moet *Indische duinen* van Adriaan van Dis in Zweedse vertaling f 95 kosten en komt het zevenhonderd pagina's tellende meesterwerk *De ontdekking van de hemel* niet eens *im Frage* voor de Zweedse uitgever.

De lezersmarkt in Spanje en Portugal breidt zich boven verwachting sterk uit, ook voor vertaalde literatuur. Dat heeft te maken met het feit dat deze landen zich eindelijk psychologisch bevrijd weten van de invloed van tientallen jaren vermaledijde dictatorschap en de Europese Unie hen wat beter in het economische zadel geholpen heeft. De mythe dat Spanjaarden en Portugezen geen lezers zijn, bleek vooral gebaseerd te zijn op armoede en het ontbreken van een sterke middenklasse. Ook de vertaling van Nederlandse literatuur vaart wel bij deze ontwikkeling en nu eindelijk de

vertalers in het Spaans en Portugees iets beter betaald kunnen worden door de uitgevers, zal deze lijn zich hopelijk positief voortzetten.

En, *last but not least*, Italië en Griekenland. Helaas is hier de mythe van geen-lezers wél waar, en hebben uitgevers in deze landen de grootste moeite literatuur, en vooral vertaalde literatuur, aan die paar goedwillende lezers te slijten. Voor Griekenland heeft het NLPVF een bijkomend probleem, namelijk dat er eigenlijk maar één goede vertaalster Nederlands-Grieks is. Italië heeft, relatief gezien, vrij veel goede vertalers en er wordt ook, weer relatief gezien, vrij veel vertaald maar de lezers ontbreken vooralsnog. Daarom hebben Nederland en Vlaanderen besloten om in 2001 een sterk offensief richting Italië te ontketenen! In april 2001 zullen op de internationale kinderboekenbeurs in Bologna Nederlandse illustratoren centraal staan met een grote expositie, een catalogus en workshops, en in mei 2001 zijn Nederlandse en Vlaamse fictie- en non-fictie-auteurs de voornaamste gasten op de boekenbeurs in Turijn.

Na deze lange, maar bij lange na niet volledige, uiteenzetting over de internationale situatie van het vertaalde Nederlandstalige boek, ben ik toegekomen aan het derde en laatste punt: welke middelen kunnen we aanwenden om de Nederlandstalige literatuur nog méér en nog beter vertaald te krijgen in de 21ste eeuw?

Voor het *méér* zal het NLPVF zich, samen met het nieuwe Vlaamse Fonds voor de Letteren en de Nederlandse en Vlaamse uitgevers, blijven inspannen. Door de publicaties *Books from Holland and Flanders*, de *Nieuwsbrief Letteren* - die vanaf nu weer regelmatig zullen verschijnen - de *Quality Non-Fiction from Holland*, de vertaalde fragment-'dossiers', de persoonlijke contacten met internationale uitgevers en de zorg voor continuïteit na grootscheepse literaire manifestaties, heeft het NLPVF de afgelopen negen jaar een groot internationaal literair netwerk voor de Nederlandstalige literatuur opgebouwd dat ook voor de 21ste eeuw van belang zal blijken te zijn. Natuurlijk, onze literatuur is vaak nog niet erg bekend in het buitenland, Duitsland buiten beschouwing gelaten. En ook hebben wij het moeilijker dan bijvoorbeeld de Engelse, Franse, Duitse en zelfs Scandinavische literatuur omdat deze vooral ook bekend zijn door hun klassieke meesters, dus het blijft hard werken. Maar het begin is er, en dat is het belangrijkste.

Voor nog betere vertalingen zullen door het NLPVF alle instrumenten aangewend worden die in het verleden hun diensten bewezen hebben: vertalersworkshops, constante kwaliteitscontrole van nieuwe vertalers die zich aandienen, het samen met de Taalunie en het Vlaamse Fonds voor de Letteren stimuleren van vertalersopleidingen in het buitenland, de Zomercursus Literair Vertalen en het instellen van mentoren voor beginnende vertalers, het continueren van de bijzondere leerstoel *Theorie en praktijk van het literair vertalen* aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en, ten slotte, het instellen van vertaalprijzen in het buitenland, zoals de *Vondel Translation Prize* voor in het Engels vertaalde Nederlandstalige literatuur en de in het najaar toe te kennen prijs voor vertalingen in het Duits, de *Elsa Ottenprijs*.

Maar ook de neerlandici extra muros kunnen een belangrijke rol spelen in het *nog meer* en *nog beter* in de 21ste eeuw. De studenten kunnen geënthousiasmeerd worden voor de moderne Nederlandstalige literatuur door hen lezingen te laten bezoeken van Nederlandse en Vlaamse auteurs, die immers overal ter wereld uitzwermen. Of door de 'writer in residence', die als standplaats Berlijn, Wenen, Parijs, Londen, Ann Arbor en, straks in september New York, heeft, uit te nodigen naar de eigen universiteit. Literatuur geeft immers, om maar in marketingtermen te blijven, een grote emotionele 'meerwaarde' aan het leren van een vreemde taal. Men kan de website van het NLPVF bezoeken, waar veel informatie te vinden is over Nederlandstalige auteurs en hun werken, overzichten van recente vertalingen (1998/1999) en komende evenementen. Het NLPVF is momenteel bezig met het aantrekken van een literair-geschoolde IT-er om de website nog meer te professionaliseren, onder andere met teksten in het Nederlandse auteurs hun eigen website. De studenten zouden zelfs mee kunnen schrijven aan de nieuwste, interactieve roman van Stephan Sanders, waarvan de resultaten gepubliceerd zullen worden in *de Volkskrant*.

De docenten extra muros zelf worden door het NLPVF dringend verzocht als bloeddonor voor de Nederlandse literatuur op te treden, ofwel als lezer voor buitenlandse uitgeverijen. Er is een schreeuwende behoefte aan. Zeker, ik weet dat het niet goed betaalt, dat het tijd kost en dat je een bepaalde 'feeling' moet hebben om een goed lezersrapport te schrijven, maar het is van essentieel belang voor een verdere verspreiding van de Nederlandse literatuur in het buitenland.

Ik wilde eindigen met het benadrukken van het belang van samenwerken ten behoeve van dat *nog meer* en *nog beter*. In de eerste plaats het samenwerken met het al genoemde nieuwe Vlaamse Fonds voor de Letteren, dat in de persoon van de energieke en het boekenvak kennende directeur Carlo van Baelen en zijn drie medewerkers, sinds januari 2000 een vliegende start heeft gemaakt en waar de Nederlandse letterenfonds en buitengewoon gelukkig mee zijn. Maar ook het samenwerken met de neerlandici intra en extra muros, in het waarderen, exploiteren en stimuleren van lezen en vertalen van de Nederlandstalige literatuur. Want die literatuur, daar kunnen we best trots op zijn.

Vertalen als hulpmiddel bij het literatuuronderwijs Lut Missinne (Munster)

De meeste vertalersopleidingen hebben als een vast onderdeel van het studieprogramma een vak dat tekstanalyse of vertaalgerichte tekstanalyse heet. De reden waarom in die opleidingen bijzondere aandacht wordt besteed aan de analyse van de brontekst is de overtuiging dat een vertaler de te vertalen tekst eerst moet lezen en begrijpen en zich pas daarna aan het vertalen kan zetten. Men zou in deze verhouding van begrijpend lezen en vertalen het accent ook elders kunnen leggen. Ervaren en gerenommeerde vertalers doen wel vaker uitspraken in die zin. Zo merkte Paul Claes naar aanleiding van zijn Rimbaudvertalingen op dat hij een moeilijk auteur vertaalt, om hem of haar beter te begrijpen, beter te kunnen lezen. Vertalers hebben dus niet steeds die idealistische doelstelling voor ogen goede literatuur voor een anderstalig publiek te ontsluiten, maar kunnen met hun activiteit ook puur eigen interesses dienen.

Het is precies deze laatste beweging, waarbij het vertalen van een literaire tekst in dienst staat van het begrijpen ervan, die voor het literatuuronderwijs in een vreemde taal mogelijkheden biedt. Ik wil in deze bijdrage aantonen dat literatuuronderwijs in een vreemde taal (i.c. Nederlands voor Duitstaligen) gebaat is met occasionele vertaal oefeningen naar de moedertaal.

Door de confrontatie met vertaalproblemen worden studenten zich immers bewust van welbepaalde literaire technieken en effecten en krijgen ze inzicht in de literariteit van teksten. Deze weg kan worden gevolgd in het literatuuronderwijs op hoger niveau, maar lijkt mij ook geschikt voor de bovenbouw van het middelbaar onderwijs. Overigens is de tijd er rijp voor, want didactici erkennen meer en meer het nut van het gebruik van vertalingen in het vreemdetalenonderwijs. Dertig jaar geleden zou het ondenkbaar zijn geweest daarvoor te pleiten. Onder invloed van behavioristische theorieën heerste namelijk in de jaren zestig

en zeventig het adagium van de absolute eentaligheid.¹ Als onderwijstaal werd uitsluitend de vreemde taal geduld en wat niet in die taal aan de leerlingen kon worden uitgelegd, moest dan maar ongezegd blijven.² Vanaf de jaren tachtig is er een kentering merkbaar in de houding van onderwijskundigen ten aanzien van het gebruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs. Na een periode van vertaalvijandigheid werd zelfs de vraag gesteld of vertaalcompetentie in het vreemdetalenonderwijs, naast de klassieke vier (luister-, lees-, schrijf- en spreekvaardigheid) niet als vijfde competentie moest worden ingevoerd.³

Mij gaat het in dit kader echter niet om de ontwikkeling van vertaalvaardigheden, maar wel om een sensibilisering voor literair-esthetische kwaliteiten en effecten van teksten. Het is mij in colleges herhaaldelijk opgevallen dat de interessantste discussies over literatuur en literaire effecten plaatsvinden naar aanleiding van vertaalproblemen en -voorstellen. Er ligt eenzelfde hermeneutische interesse ten grondslag aan het vertalen en het kritisch analyseren van literaire teksten. Bovendien wordt ook in de vertaalwetenschap gepleit voor een toenadering tussen de studie van literaire vertalingen en literaire theorieën: 'Literary theory and the theory of literary translation are one discipline', stelde André Lefevere al in 1981.⁴ De vertaalwetenschap moet, aldus Lefevere, naast haar eigen

- 1 Franz-Rudolf Weller. (1981). 'Formen und Funktionen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht-Beispiel Französisch', in: Karl-Richard Bausch en Franz-Rudolf Weller (red.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, FaM/Berlin/München:Diesterweg. p. 233-276. Ik dank Heinz Eickmans voor deze referentie.
- 2 R. Freudenstein, geciteerd in Weller. (1981:235). Hij voegde daaraan toe: 'Wer gar übersetzt (von der Fremdsprache in die Muttersprache oder umgekehrt), könnte ebenso gut seinen Garten umgraben oder im Wald spazieren gehen - die Fremdsprache lernt er auf diesem Wege nicht.'
- 3 F.-R. Wills. (1981). 'Das didaktische Potential der Herübersetzung', in: Karl-Richard Bausch en Franz-Rudolf Weller (red.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, FaM/Berlin/München: Diesterweg. p. 297-313. In het hierin geciteerde artikel van Van Glaap/Weller worden zelfs vijf toepassingsmogelijkheden van vertalingen in het vreemdetalenonderwijs aangehaald; het oplossen van betekenisproblemen, het controleren van leervorderingen, het inoefenen van talige structuren, taalvergelijking en de ontwikkeling (in beperkte mate) van vertaalcompetentie.
- 4 A. Lefevere. (1981). 'Programmatic second thoughts on 'literary' and 'translation'', in: *Poetics today*, 2, p. 439-50.

specifieke taken ook aandacht besteden aan 'the language of literature as such, the inventory of procedures.'⁵

Het kan natuurlijk niet de bedoeling zijn complete teksten te laten vertalen en bovendien is een benadering via vertaling niet voor elke tekst zinvol. Bij de selectie van teksten moet minstens met een drietal criteria rekening worden gehouden. In de eerste plaats moeten teksten/fragmenten worden gekozen die op linguïstisch vlak geen al te hoge eisen stellen zodat de tekst bij een eerste lectuur grotendeels te begrijpen is. De vertaalopdracht moet immers als een uitdaging en niet als een onhaalbare klus worden ervaren. Dat betekent echter evenmin dat de teksten zo simpel moeten zijn dat ze zonder woordenboek kunnen worden vertaald. Integendeel, het gebruik van zowel tweetalige als verklarende woordenboeken acht ik bij elke vertaal oefening zinvol en noodzakelijk. In de tweede plaats moeten de teksten over een zekere literaire complexiteit beschikken. Het is immers de bedoeling literaire procedures bloot te leggen. Daarom lijken mij gedichten voor dit doel bijzonder geschikt. Het zijn korte teksten van zeer diverse moeilijkheidsgraden en met een hoge literariteit. Vooral wanneer je leerlingen van het middelbaar onderwijs een gedicht laat vertalen moet je nog met een derde criterium rekening gehouden: inhoudelijk gezien moeten gedichten worden gekozen die bij de interesses van de leerlingen aansluiten. De drempel naar poëzie, en zeker naar anderstalige poëzie, wordt toch al als hoog ervaren.

Vooraleer ik enkele voorbeelden geef wil ik nog één punt benadrukken. Terwijl vertalen meteen doet denken aan tekstproductie en creatief schrijven, gaat het hier veel meer om de receptieve component, het moment dat volgens de klassieke vertaaldidactiek aan het eigenlijke vertalen voorafgaat. Het doel is niet een goede vertaling af te leveren, vaak komt het eindproduct zelfs helemaal niet tot stand. Evenmin dient dit vertalen de klassieke functies die het gebruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs doorgaans vervult: het gaat niet om interlineaire vertalingen, waarbij de vertaling alleen dient als hulpconstructie om de tekst inhoudelijk te begrijpen, het gaat evenmin om het occasioneel een beroep doen op de moedertaal om begripsverwarring te voorkomen of om vertalen ter voorbereiding van het gebruik van de vreemde taal. Het gaat om de

5 Idem, p. 47.

literaire aspecten van het vertaalproces, wat een onderdeel is van vertaalcompetentie. De studenten moeten er zich van bewust worden dat de teksten die ze voor zich hebben, teksten zijn waarin het taal materiaal op een specifieke manier literair georganiseerd is. Ze worden zich daarvan bewust wanneer ze een gedicht proberen te vertalen en daarbij op de grenzen van de taal stoten.

Bij het vertalen van gedichten kan men verschillende niveaus onderscheiden waarop zich taalverschillen voordoen.

Op een eerste niveau - dat van de formele taalconventies - is er geen interpretatie nodig. Studenten kennen deze conventies trouwens uit taalcursussen. Het is het niveau van de grondstructuren, de elementaire grammaticale aspecten en de basiswoordenschat van een taal. Zo weet een Duitser die Nederlands leert zeer snel dat substantieven in het Duits wel en in het Nederlands niet met hoofdletter worden geschreven.

Op een tweede niveau, het semantische, kunnen verschillende categorieën worden onderscheiden. Er zijn de probleemloze omzettingen, de eenduidige woorden, die zonder context vertaald kunnen worden. Studenten kennen het woord niet altijd actief, maar weten dat ze in een woordenboek een oplossing kunnen vinden en dat dit woord in eenzelfde situatie naar eenzelfde zaak verwijst⁶: een hond: ein Hund. Daarnaast zijn er de gevallen waarbij in de ene taal polysemen voorkomen versus monosemen in de andere taal. Het bekende gedicht van Rutger Kopland 'Jonge sla' eindigt met de strofe: 'Maar jonge sla in september, net geplant, slap nog, in vochtige bedjes, nee'. Een tuinbed met groenten of bloemen is in het Duits 'ein Beet'; het frequentere 'bed', het slaapmeubel, is 'das Bert'. Bij de opdracht om deze laatste strofe in het Duits om te zetten wordt een Duitse student dus geconfronteerd met een vertaalkeuze en wordt hij in het gedicht van Kopland onvermijdelijk op het poëtische effect van de meerduidigheid van 'bedje' gedrukt. Daarin speelt zowel de directe, referentiële situatie - het gaat om jonge sla, geplant in een tuinbed - als de associatie van iets prils, kwetsbaars - iets wat in een '[kinder]bedje' thuishoort - een rol. Over het lastige probleem van de Nederlandse diminutieven hebben we het dan nog niet eens.

6 In een taalkundig georiënteerd onderricht is dit natuurlijk de plaats om op 'falsche Freunde' te wijzen.

Een derde niveau is het syntactische, waarmee ook klank- en ritmische eigenschappen van het gedicht verbonden zijn. Ik illustreer dit met twee regels uit Gerrit Kouwenaars 'De laatste dagen van de zomer'. De derde strofe van dit gedicht luidt:

wat er geweest is er steeds nog even
en wat men helder ziet heeft zwarte randen

In een bloemlezing vertaalde poëzie van het tijdschrift *die horen*⁷ biedt de vertaalster (Anna Schwerdtfeger-Laschen) twee vertalingen van dit gedicht, wat op zich al een statement is. De regels luiden in het Duits respectievelijk:

was gewesen ist, ist für den Augenblick da
und was man deutlich sieht, hat schwarze Ränder

en in de andere versie:

was dagewesen ist noch immer für einen augenblick da
und was man klar sieht hat schwarze ränder

Een vertaalkritische vergelijking van deze twee vertalingen leidt rechtstreeks naar de complexe syntactische structuur van de oorspronkelijke regel: 'wat er geweest is [...]', waarin twee woorden 'is' en 'nog' sylleptisch worden gebruikt. Bovendien kan men via de vertaling van het adjectief 'helder' (deutlich, klar) ook naar andere verzen van Kouwenaar overstappen en de klankwerking bespreken, bv. in het gedicht 'Zo helder is het werkelijk zelden', door dezelfde vertaalster in het Duits vertaald als 'So klar ist es wirklich selten', waarbij het Duits de sterke assonantie van het Nederlands moet missen.

Een vierde niveau is dat van de tekstorganisatie van het hele gedicht, het niveau waarop de tekstcohesie waarneembaar is. Ik neem hier als voorbeeld het gedicht 'Het grotestadskind' van Wilfried Smit:

7 G. Laschen (red.). (1993). 'Eine Jacke aus Sand. Poesie aus den Niederlanden', *die horen*, 15, p. 105 en 107.

Het grotestadskind schrijvend
aan haar grootvader, zegt niet:

men noemt mij mager,
een klein kreng waar straks
madelieven in een kring
omheen zullen staan -, maar:

't is erger met mijn pop
sinds u daarbuiten woont.

ach, nu is zij moegeschreven
aan grootvader - de enveloppe
omsluit haar liefderijk,
een pop onder een lila deken.

Ik liet dit gedicht door zeven studenten vertalen, allen op één na *native speakers*. In de vertalingen doken op verschillende plaatsen alternatieven op. Zo werd 'mager' in de derde regel driemaal vertaald met 'dünn', driemaal met 'mager' en een keer als 'spirrig'; de madelieven van regel vijf werden in drie versies 'Massliebchen' en in de overige vier 'Gänseblümchen'. Niet alle keuzemogelijkheden vormen in een dergelijke oefening aanleiding tot discussies die tot literaire aspecten voeren. Het is de taak van de docent om in dergelijke gevallen doodlopende discussies af te sluiten.⁸ Soms ook is een keuze puur subjectief, zonder dat er argumenten kunnen worden aangevoerd. De studenten die 'madelieven' met 'Gänseblümchen' hadden vertaald, vonden het alternatief 'Massliebchen' zeer ongewoon in het Duits. De vertaling van 'mager' als 'dünn' werd eveneens met frequentieargumenten beargumenteerd, maar de andere groep stelde onder verwijzing naar de alliteratie in de derde regel 'mager' als beste oplossing voor. Het interessantste probleem ligt echter in de vierde regel: 'een klein kreng'. Voor de meeste studenten was 'kreng' een onbekend woord. In *Van Dale* vonden ze: '0.1. Luder, Biest, Aas, Miststück, Mistvieh; 0.2. Scheissding, Biest; 0.3. Aas, Kadaver; 0.4.

8 Cf. A. Pym. (1993). *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Caminade Calaceit.

Plunder, Kram', met onder de voorbeelden o.a. 'dat kring van een vrouw' vertaald met 'das Mistweib'. 'Luder' en 'Miststück' scoorden elk tweemaal. Eén studente koos voor 'Ding' omdat ze in de volgende regel de assonantie wou bewaren en 'in een kring' vertaalde met 'in einem Ring'.

Een deelnemer liet hier verstek gaan en één ten slotte vertaalde kring met 'Aas'. In een eerste reactie werd deze oplossing door de anderen op verbazing en afwijzing onthaald. Maar bij een nieuwe lectuur van het hele gedicht ontdekten ze op andere plaatsen betekenissen die pasten in het betekenisveld van 'Aas' of kring in de zin van een lijk: de madelieven in een kring als rond het graf (r. 5); de lila deken (r. 12) met de rouwkleur; het kind dat in de laatste regel zelf een pop is geworden. Door de vertalingen kwam in de voorlaatste regel zelfs nog een tweede leesmogelijkheid van 'liefderijk' naar voren: naast de lectuur als adjectief in de betekenis van 'veel liefde tonend', 'vol liefde' bleken de meesten het woord als substantief te hebben gelezen (weliswaar niet grammaticaal correct want zonder verbindings-s) en vertaalden: 'Liebesreich', 'Reich der Liebe' of 'Liebe', waardoor het sterven van het kind positief geconnoteerd wordt met het zich afsluiten in een eigen lieflijke droomwereld. In elk geval werd de studenten duidelijk hoe de vertaalkeuze voor een enkel woord noodzakelijk samenhangt met de interpretatie van het hele gedicht en de aanwezigheid van een tweede betekenislaag. Daarmee is het vertaalprobleem van 'kring' geenszins opgelost, maar dit was ook niet de bedoeling.

In mijn laatste voorbeeld produceerden de studenten zelf de *werk*vertaling. Men kan natuurlijk ook gebruik maken van bestaande vertalingen, zoals in het voorbeeld van Kouwenaar, en die met het origineel of onderling laten vergelijken. De commentaren op de varianten laten zien dat vertaalproblemen onlosmakelijk samenhangen met literaire aspecten en interpretatieproblemen. Men hoeft zich ook niet te beperken tot gedichten, zoals ik in de voorbeelden heb gedaan. Ze hebben natuurlijk het voordeel dat ze de tekstcoherentie kunnen illustreren, maar ook in uitgelezen prozafragmenten kunnen specifieke literaire aspecten worden belicht. Ik denk onder meer aan effecten van modaliteit, *Erlebte Rede*, weergave van dialogen, onpersoonlijke constructies, metaforenclusters enz.

Occasioneel vertalen naar de moedertaal komt het literatuuronderwijs om verschillende redenen ten goede. Vooral in het geval van poëzie werkt

vertalen drempelverlagend. Anderstalige studenten gaan er ten onrechte snel van uit dat poëzie in de vreemde taal onoverkomelijke moeilijkheden oplevert. In de ervaring blijkt dat precies hun openheid voor diverse woordbetekenissen en het veelvuldig gebruik van woordenboeken een verrijking voor de lectuur kan betekenen. In de tweede plaats - en dat geldt vooral voor het middelbaar onderwijs - kunnen lezers die nog over een onvoldoende metatally analysevocabularium beschikken via de vertalingen toch op een analytisch niveau over het gedicht praten. Leerlingen voelen de literaire effecten vaak wel aan, maar hebben problemen om die precies aan te wijzen.

In de derde plaats - en dat kan je een neveneffect noemen - krijgen ze op die manier inzicht in de complexiteit van vertalen en rijpt het besef dat vertalen meer is dan een kwestie van tweetaligheid en een vertaling meer dan een hulpmiddel voor de anderstalige.

Thematische woordenlijsten: hoe maak je die aan?

Agata Kowalska (Wrocław)

Om diepgaand met elkaar te kunnen communiceren, hebben vertegenwoordigers van twee culturen vaak een woordenboek nodig. Thematische woordenlijsten zijn ook een soort woordenboek, ze hebben alleen een heel beperkte omvang en concentreren zich op één concreet domein. In een goede woordenlijst met vakterminologie zal men dus bijvoorbeeld geen basiswoordenschat verwachten, en het is evenmin een soort taalgids voor wie als toerist een land binnenstapt. Goed bewerkte woordenlijsten moeten je wegwijs maken op een bepaald gebied, ze zijn dus per definitie voor een beperkt publiek bedoeld.

Op de achtergrond van mijn overwegingen staat het werk in het kader van een door de Vlaamse Gemeenschap goedgekeurd samenwerkingsproject tussen de universiteiten in Diepenbeek, Antwerpen en Gent enerzijds en Warschau en Wrocław anderzijds. Sinds ruim twee jaar werken we met onze collega's in Vlaanderen aan thematische woordenlijsten die bedoeld zijn als hulpmiddel voor Nederlandstaligen die in Polen zaken gaan doen. Ze kunnen ook een nuttige hulpbron zijn voor Polen die voor een Vlaams of Nederlands bedrijf in Polen werken of voor Polen die in Vlaanderen of Nederland werkzaam zijn. Ten slotte zouden ze ook als secundair lesmateriaal kunnen dienen voor het steeds belangrijker wordende vak 'zakelijk Nederlands'.

Vanaf het begin werden we met een paar belangrijke vragen geconfronteerd. En alhoewel daar intussen al antwoorden op gevonden zijn, blijven de vragen op zich nog altijd een goed uitgangspunt voor een gedachtewisseling.

1. Welke domeinen zijn belangrijk?

Binnen een periode van drie jaar kan men onmogelijk alles behandelen. Omdat het werk al van tevoren aan bepaalde eisen moest voldoen, dat wil zeggen voor een potentiële gebruiker op een concrete manier nuttig moest zijn, luidde de eerste vraag als volgt: wat zal een Nederlandstalige in Polen in eerste instantie nodig hebben? Enkele items lagen voor de hand: belastingen, bank, handel. Later hebben we daar nog de thema's marketing, handelsrecht en nijverheid aan toegevoegd. Er zijn uiteraard nog andere gebieden waarop Vlamingen of Nederlanders in Polen actief zijn. Het is echter niet mogelijk binnen een beperkte tijd - het project loopt maar drie jaar - alles te behandelen. Daarom wilden we ons op problemen concentreren die van belang zijn voor iedereen die in Polen zaken komt doen.

2. Hoe omvangrijk kan zo 'n lijst zijn?

Het is niet de bedoeling om ten behoeve van het wetenschappelijk project een echt woordenboek samen te stellen. Hoe graag we ook gewild hadden dat *alle* woorden binnen het thema 'Handel' bijvoorbeeld in aanmerking kwamen, kon dat om allerlei redenen niet. Niet alle vaktermen zijn immers even frequent. Onze woordenlijsten zijn ook nagekeken door Nederlandstalige deskundigen op de respectievelijke gebieden. En, al waren we aanvankelijk erg trots op onze verzamelingen, vragen van de deskundige als 'Wat zou dit nou zijn? Dat ken ik helemaal niet!' dwongen ons tot nadenken. Bij een - volgens ons - wat te beperkt uitgevallen lijst hebben we eveneens bij deskundigen hulp gezocht. Het resultaat is dat we nu een pakket vakwoordschat hebben dat de belangrijkste basistermen in de door ons behandelde domeinen bevat.

Verder moet men met zes verschillende lijsten ook wat de omvang betreft telkens consequent zijn. Als in één van de gekozen domeinen niet meteen enkele duizenden woorden voorkomen, moeten de andere domeinen ook beperkt worden tot een nuttig aantal vakwoorden. Ten behoeve van ons project zullen de lijsten, afgezien van de collocaties, telkens zo'n driehonderd tot vijfhonderd woorden bevatten.

3. Wat komt er terecht in een dergelijke woordenlijst?

Wat moet er opgenomen worden in een dergelijke lijst? De vaktermen op zich - dit spreekt vanzelf. Daarnaast ook hun equivalent in het Pools. Maar wat nog meer?

Onze voorkeur ging uit naar collocaties en illustrerende citaten. Met collocaties weet je soms niet welk werkwoord je in bepaalde contexten moet gebruiken. Dat is bv. vaak het geval met het werkwoord 'verzilveren' dat vrijwel automatisch geassocieerd dient te worden met een 'cheque'. Weet u wel hoeveel soorten cheques er zijn? Een leek heeft er geen notie van. Maar ze bestaan wel, en ze moeten dan ook in zo'n lijst opgenomen worden, want - naar het blijkt - ze zijn nog steeds erg belangrijk in het bankverkeer. De 'gekruiste cheques' en andere komen dus - naast 'een cheque tenaamstellen' - in onze lijsten als collocaties terecht bij de 'cheque'.

Soms is het ook erg moeilijk om echt te weten wat er schuilgaat achter een woord of een collocatie. Verder lijken sommige begrippen erg vaktechnisch. Om die een beetje toegankelijker te maken, worden ze aan de hand van een illustrerend citaat, een context gepresenteerd.

4. Waar komt het materiaal vandaan?

In het kader van ons project hebben we twee verschillende werkwijzen toegepast om aan het materiaal te komen. Het uitgangspunt bij de eerste methode was een reeds bestaande woordenlijst of een lexicon. Uit een dergelijke woordenlijst werden dan vaktermen op een concreet domein geselecteerd en verder gesorteerd volgens onze criteria. Een nadeel van deze methode is dat men dan passende contexten moet vinden (of zelf bedenken). Een groot voordeel daarentegen - dat was het geval bij de 'Bank'-terminologie - is dat men een 'negatieve selectie' maakt, dat wil zeggen woorden schrapt die te zelden voorkomen of die te vaktechnisch zijn voor een brochure van enkele honderden woorden, en dus dat men ook vrijwel zeker kan zijn dat geen belangrijke term over het hoofd gezien zal worden.

De tweede methode begint met het 'bewijsmateriaal'. Eerst hadden we een bron van citaten, vervolgens werden uit deze bron lemma's

geëxcerpeerd. In het geval van de 'Belastingen' waren het Vlaamse en Nederlandse belastingaangiften met de bijbehorende uitleg en andere documenten die men van de Belastingdienst toegezonden krijgt. Eén voordeel lag al voor de hand: op die manier hadden we vaktermen voor onze lijst én passende citaten. Deze methode geeft echter geen zekerheid dat alles wat belangrijk is, in de lijst is opgenomen. Nadat de ingangen en de erbij horende citaten op de juiste plaats zijn komen staan, begint het speurwerk - opzoeken in woordenboeken, deskundigen (belastingadviseurs, medewerkers van de Belastingdienst) om toelichting verzoeken, de lijst nog eens met ze doornemen, en toevoegen wat zij belangrijk vinden.

5. Wat is de opbouw van zo 'n thematische woordenlijst?

Bij de bewerking van onze domeinen zijn we al gauw tot de conclusie gekomen dat de algemene naam van het respectievelijke domein veel te algemeen is. Bij 'Handel' staan bijvoorbeeld woorden als 'balans' en 'C.A.O.' bijna naast elkaar. We hebben daardoor ingezien dat het niet genoeg is om de woorden die we in een domein willen opnemen, alfabetisch te rangschikken. We vonden dat we semantische velden nodig hadden, dat wil zeggen groepen van woorden - binnen één domein dan - die een nauwere semantische verwantschap vertonen. Bij de 'Marketing' kunnen dat bijvoorbeeld 'verkoop', 'promotie' of 'personen' zijn. Een begrip als 'reclame' komt dan nergens anders voor dan bij 'promotie', de 'sales manager' vinden we bij 'personen', de 'opruiming' staat bij 'verkoop', enz. In de loop van de tijd hebben we trouwens kunnen constateren dat we ook aanverwante subdomeinen hebben binnen de grote groep van zes hoofddomeinen. Voor vrijwel elk stuk komen subdomeinen als 'algemeen' en 'personen' voor.

Binnen de subdomeinen werken we met tabellen. Elke tabel bevat vier kolommen. In de eerste kolom komen lemma's terecht. De tweede kolom is bedoeld voor samenstellingen en collocaties. In de derde kolom staan de illustrerende citaten, en in de laatste kolom is er plaats voor de Poolse vertaling van het lemma, de samenstellingen en de collocaties. Behalve de citaten wordt dus alles vertaald.

De onderstaande tabel - een fragment van het domein 'Belastingen' - geeft weer hoe de indeling er in feite uitziet.

aanslag	Een aanslag is de uiteindelijk verschuldigde belasting.	Wyliczona kwota całkowita podatku
definitieve aanslag	<i>U ontvangt een bericht van de Belastingdienst; meestal ontvangt u een definitieve of voorlopige aanslag.</i>	Ostateczna kwota podatku
voorlopige aanslag		Tymczasowa kwota podatku
aanslag van ambtswege	<i>De fiscus kan aan degene die nagelaten heeft een aangifte in te dienen, een boete opleggen of een 'aanslag van ambtswege' vestigen.</i>	Podatek obliczony urzędowo
nihil-aanslag	<i>Als het verschil tussen voorheffingen en werkelijk verschuldigde belasting minder is dan 410 NLG, is de nihilaanslag van toepassing.</i>	Umorzenie (pozostałej do zapłaty części podatku mniejszej niż określona kwota)
vestiging van de aanslag	<i>De vestiging van de aanslag bevat onder meer de berekening, de inkohiering en de eindafrekening.</i>	
aanslagvoet (B)	De aanslagvoet is wettelijk vastgesteld. In bepaalde gevallen kan die tot 15% worden herleid.	Stopa podatkowa

6. Wat is het nut van de afzonderlijke kolommen?

In de eerste kolom staan lemma's die we (in overleg met deskundigen) voor het subdomein van essentieel belang vinden. Het zijn voornamelijk ingangen die op zich het belangrijkste zijn voor het subdomein in kwestie. Binnen een semantisch veld is het namelijk altijd zo dat woorden die centraal in het veld staan, de mogelijkheid hebben om nieuwe woorden (afleidingen, samenstellingen) te vormen.

Deze nieuwe woorden staan naast de collocaties bij onze indeling in kolom twee. Een 'aanslag' in de belastingen kan bijvoorbeeld een 'voorlopige aanslag' zijn of een 'negatieve aanslag'; een 'rekening' in de financiën is vaak een 'bankrekening' of een 'zichtrekening'. Ook in de tweede kolom horen hele frasen thuis: de gebruiker van onze woordenlijsten vindt hier bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden die het lemma kunnen vergezellen.

De derde kolom heeft meer dan één functie. In eerste instantie dient die ter verduidelijking van wat er met de ingang (op het eerste of tweede niveau, dat wil zeggen in de eerste of tweede kolom) uitgedrukt wordt. We hebben citaten proberen te vinden die het woord binnen een bepaalde context plaatsen, dat wil zeggen die laten zien hoe het woord in een vrijwel natuurlijke omgeving functioneert. Ten tweede, is het ook hulp-materiaal als je de woordenlijst productief wilt gebruiken - uit de citaten zijn eveneens uitdrukkingen te halen die bouwstenen kunnen zijn voor een nieuwe taaluiting. Ten derde, als we de lijsten als didactisch materiaal beschouwen kunnen ze ertoe bijdragen dat de studenten vertrouwd raken met constructies uit specifieke bronnen. Wie de citaten goed bestudeerd heeft, zal het zeker wat makkelijker hebben in de moeilijke wereld van specifiek taalgebruik.

De vierde kolom ten slotte is gereserveerd voor de Poolse equivalenten van het lemma op het eerste of tweede niveau. De vertaling houdt in het Pools ook een weergave in van uitdrukkingen en collocaties. Op die manier hebben we - als we de contexten even buiten beschouwing laten - een tweetalige lijst van Nederlandse en Poolse termen, uitdrukkingen en dergelijke.

Na rijp beraad hebben we er in de beginfase al van afgezien om de contexten (kolom drie) te vertalen of er een Poolse context bij te voegen. De citaten vertalen heeft niet altijd zin: soms is de omgeving van het woord in kwestie in de doeltaal niet dezelfde. Een passend context-equivalent in het Pools vinden kost ook nog veel extra werk. Personen die beroepshalve van zo'n woordenlijst gebruik maken, zullen bovendien in de Nederlandse contexten alleen een bevestiging vinden dat ze het juiste woord gevonden hebben dat in een passende situatie gebruikt wordt. Zo'n bevestiging zal dan bijzonder nuttig zijn wanneer ze een woord in de alfabetische lijst gaan opzoeken; dat zullen ze meteen aan de hand van de citaten weten of ze inderdaad het desbetreffende woord nodig hebben. Voor Poolse studenten Nederlands zou een Poolse context overbodig zijn; dat zou het wennen aan bepaalde constructies soms zelfs moeilijker kunnen maken.

7. Hoe zal het uiteindelijke product eruitzien?

We zijn van plan de voltooide woordenlijsten inclusief een alfabetische lijst van lemma's (in beide talen) te publiceren. De alfabetische lijst zal de woordenschat uit alle zes domeinen omvatten; bij elk lemma wordt verwezen naar het desbetreffende domein en subdomein. Op die manier zullen we een gebruikersvriendelijk overzichtelijk geheel hebben, waarin alles makkelijk te vinden is.

8. Tot slot

Naar een bron van citaten op zoek gaan en een passende context opsporen kan ook tot verrassende ontdekkingen leiden. Wat in het bijzonder opvalt, zijn duidelijke verschillen in de aanpak in de Vlaamse en Nederlandse bronteksten.

Bij de bewerking van de 'Belastingen' hebben we de Nederlandse en Vlaamse belastingaangiften en de toelichtingen hierbij als bron van woorden en citaten geraadpleegd. In de Vlaamse versie klinkt alles zeer ambtelijk, de toelichting gebruikt een bureaucratische taal die geïsoleerd lijkt en een hoge graad van concentratie vereist om de uitleg te kunnen

volgen. De Nederlandse formulieren worden daarentegen aangeboden onder het motto, geplaatst aan de achterkant van de toelichting: 'Leuker kunnen we het niet maken. Wel gemakkelijker'. In dat geval betreft het ook de taal en de overzichtelijkheid van de aanwijzingen.

Wat onze lijsten betreft, hebben we ons best gedaan om het allemaal én gemakkelijker én leuker te doen. Of dat gelukt is moet blijken uit de respons van de toekomstige gebruikers.

Vormen van tolkenonderwijs: verschillen tussen voorgelezen en voor de vuist weg gesproken voordrachten

Giuliana Ardito (Triëst)

1. Inleiding

Deze bijdrage is het resultaat van twee jaar systematisch gebruik van voor de vuist weg gesproken voordrachten naast voorgelezen toespraken tijdens de colleges simultaan- en consecutiefolken Nederlands-Italiaans aan de tolkenopleiding van Triëst. Deze zogenaamde 'impromptu speech' (IS) wordt met andere voordrachtsvormen vergeleken vanuit het gezichtspunt van het tolken Nederlands-Italiaans. Daarbij zullen de volgende aspecten in ogenschouw genomen worden:

- relatie tussen de 'impromptu' spreker, de tolk en de luisteraars;
- lexicale/syntactische instabiliteit van de tekststructuur en register-variatie;
- IS in de didactiek.

2. 'Impromptu' en andere voordrachtsvormen: tolken in verschillende communicatieve situaties

De term 'tolken' dekt de mondelinge herformulering in de doeltaal van voordrachten die bedoeld zijn voor een publiek dat de brontaal niet kent, in de meest uiteenlopende interlinguïstische, communicatieve situaties. In sommige gevallen wordt de voordracht gehouden op basis van een vooraf geschreven tekst die voor het gesproken medium bedoeld is. Zulke 'scripted speech' (SS) wordt o.a. door Cristal en Davy (1968: 81) 'complex discourse medium' genoemd. In andere gevallen wordt de toespraak voor de vuist weg gesproken, al dan niet op basis van aantekeningen.

Tijdens lezingen, vergaderingen en conferenties binnen internationale instellingen, gekenmerkt door keurig afgemeten spreektijden, het uitbrengen van verslagen en mogelijk ook door stemmingsprocedures, is het voorlezen van een geschreven toespraak de meest gebruikelijke voor-

drachtsvorm. Toch leert de beroepservaring dat de conferentie in ruimere zin een typische setting kan zijn waarin IS en SS elkaar overlappen. We hoeven bijvoorbeeld maar te denken aan de interactievormen van een debat ter afsluiting van een conferentie. Ook andere praktijksituaties buiten het conferentiepatroon, zoals rondetafelgesprekken of onderhandelingen, kunnen het scenario zijn van zeer heterogene spreek- en interactiepatronen.

Het niveau van 'impromptness' in toespraken kan natuurlijk variëren: soms wordt een voordracht gehouden zonder gebruik te maken van aantekeningen, soms met behulp van aantekeningen die door citaten, verklaringen en/of door het gelijktijdige gebruik van audiovisueel materiaal worden aangevuld. Het memoriseren en voordragen van een toespraak, in de praktijk zeker niet ongebruikelijk, is een hybride spreekvorm die Enkvist (1982: 14) definieert als een keurig voorbereide tekst, gecamoufleerd als 'impromptu' door het toevoegen van opzettelijk ingelaste pauzes, aarzelingen, bewuste syntactische ontwijkingen en zelfcorrecties. Interactie tussen twee sprekers die het podium delen is een ander vrij gebruikelijk voordrachtspatroon bij presentaties en demonstraties tijdens zakenontmoetingen of trainingscursussen. Zelfs binnen dezelfde voordracht kunnen zich gemengde spreekpatronen voordoen, zoals tijdens een persconferentie die met het voorlezen van een geschreven stuk begint, gevolgd door de mogelijk tendentieuze en ingewikkelde vragen van journalisten waarop de spreker 'impromptu' reageert.

Goffman noemt IS 'fresh talk', dat wil zeggen een voordrachtsvorm die 'from moment to moment, or at least from clause to clause'¹ (Goffman, 1981: 171) door de animator geformuleerd wordt. Enkvist (1982: 11) definieert het als 'unrehearsed' (niet gerepeteerd) en beweert dat hij in zijn behandeling het gebruik van de termen 'unprepared' (niet voorbereid) of 'unplanned' (niet gepland) expres vermeden heeft, met het argument dat iedere vorm van 'discourse' een zekere mate van planning en/of voorbereiding impliceert. Om deze reden lijkt de term 'improvised speech' die Déjean Le Féal (1982) in haar studie hanteert minder geschikt.

1 Stap voor stap, of liever gezegd van zin tot zin.

3. De relatie tussen de impromptu spreker, de tolk en de luisteraars

Onder de vrij weinige auteurs die zich over de relatie tussen IS en het vak tolken gebogen hebben, zijn Déjean Le Féal (1982), Kopczyinski (1982) en Seleskovitch (1982) het erover eens dat IS voor een tolk makkelijker te begrijpen en te herformuleren is dan een voorgelezen tekst. Alleen al de titel van de bijdrage van Déjean Le Féal (1982), *Why impromptu speech is easier to understand*, spreekt boekdelen. Maar is IS echt altijd makkelijker te begrijpen? Over het algemeen is de ervaring van beroepstolken die voornamelijk binnen internationale instellingen werken, dat de grotere spontaniteit van IS het begrijpen van de boodschap vergemakkelijkt. Voor de tolk die tegelijk luisteraar en spreker is, is het correct begrijpen van de boodschap, de 'sense', in de bewoording van Seleskovitch (1989: 71), een *conditio sine qua non* voor de correcte herformulering in de doeltaal. Volgens Déjean Le Féal (1982: 222) zijn de volgende verschijnselen de duidelijke tekens van de gelijktijdige processen van mentale vormgeving en uiting van de boodschap:

- sentence segmentation (segmentatie van zinnen);
- prosody (prosodie);
- redundancy (redundantie).

De segmentatie van zinnen is nauw verbonden met het voordrachtstempo van IS dat niet per se sneller dan dat van een voorgelezen tekst hoeft te zijn, maar, zoals Pearl (1999: 22) (tolkambtenaar bij de Verenigde Naties) opmerkt:

When a speaker is speaking 'extempore' or off the cuff, speech usually falls into a rhythm natural to the speaker and if that rhythm is uncomfortably fast for the interpreter, it is usually impossible to make the speaker break his natural rhythm for more than a couple of sentences.²

2 Wanneer een spreker 'ex-tempore', dat wil zeggen voor de vuist weg spreekt, dan houdt hij een voor hem natuurlijk tempo aan. Als dat voor de tolk te snel is, dan is het voor de spreker uiterst moeilijk, zo niet onmogelijk, om daar voor meer dan een paar zinnen verandering in te brengen.

Zoals een aantal studies over dit onderwerp illustreren, is de snelheid van een voordracht wel meetbaar in termen van woorden of zelfs lettergrepen per minuut, maar perceptie en impact op de luisteraars, c.q. de tolk, zijn volkomen subjectief. Zo is vastgesteld dat anders dan lange tekstsegmenten, korte tekstsegmenten de tolk de indruk geven dat het tempo van de voordracht langzamer is, terwijl de echte snelheid in termen van woorden per minuut eigenlijk dezelfde is.

Pauzes behoren tot de categorie 'prosodie', een zeer belangrijk element in het correct begrijpen van een taalhandeling.

De al dan niet opzettelijk ingelaste pauzes en aarzelingen in een *extempore* voordracht reduceren de lengte van een zin. Ook fungeren pauzes als grenzen van zogenaamde 'betekeniseenheden'. Pauzes stellen de tolk dus in staat de zin van de boodschap te segmenteren hetgeen voor een betere herformulering in de doeltaal zorgt.³

Woorden die na een pauze worden geuit, worden volgens Déjean Le Féal (1982: 227) vaak gekenmerkt door een sterkere klemtoon, een soort nadruk die zij 'acoustic relief' (akoestisch contrast) noemt. De pauze is dus een soort indicator dat er onmiddellijk daarna een belangrijk begrip komt. Dankzij deze verschijnselen is de 'sense' in een voor de vuist weg gesproken voordracht dus duidelijker ten opzichte van een voorgelezen toespraak.

Ten slotte, de redundantie. Om zijn communicatieve doeleinden te bereiken, namelijk informeren, uitleggen of overtuigen (zie Gile, 1991: 191) maakt de 'impromptu' spreker vaak gebruik van herhalingen. Deze herhalingen geven de tolk een tweede mogelijkheid om de ontvangen informatie te begrijpen en, vooral bij simultaantolken, om de boodschap samen te vatten met als gevolg dat het werk van de tolk minder complex wordt. Ook Pearl (1999: 11) schrijft:

Composed, written material, of which the newscast is the extreme example, is almost always more complex, more elaborate and, above all, 'denser' than impromptu speech as well as being free of its characteristic element of 'redundancy'

3 Over de segmentatie van 'input' in simultaantolken zie ook Goldman-Eisler, 1972.

which some have claimed is precisely what makes SI [simultaneous interpreting] possible.^{4 5}

Seleskovitch (1982: 243), beroepstolk en docent aan de Ecole Supérieure d'Interprètes et Traducteurs te Parijs die veel naam heeft gemaakt met haar 'théorie du sens'⁶, schrijft dat het tempo van een 'impromptu' voordracht parallel loopt aan de betekenisvorming ('shaping of sense') in het hoofd van de spreker. Ze sluit zich aan bij wat door Déjean Le Féal (1982: 227) is gezegd met betrekking tot de sterkere dynamische kracht van gedachten die voor de eerste keer naar voren worden gebracht. Grof geformuleerd: tijdens het oplezen van een geschreven tekst is de dynamische kracht van een gedachte minder sterk dan op het moment dat die gedachte schriftelijk naar voren wordt gebracht.

Prosodie, mimiek, gebaren en het 'process of adaptation to the rate of delivery' (proces van aanpassing aan het voordrachtstempo) zijn volgens Seleskovitch (1982: 242) de typische kenmerken van IS die het cognitieve proces van de luisteraars starten en daarmee het proces van mondelinge vertaling vergemakkelijken.

Bij het aanpassingsproces van de spreker aan de luisteraars speelt empathie een belangrijke rol: de spreker pauzeert om feedback van zijn luisteraars te krijgen, reageert op hun mimiek en herhaalt de punten die verduidelijking vergen.

Een belangrijk element in de relatie tussen IS en tolken dat door Kopczynski (1982) ter discussie wordt gesteld, is de voorspelbaarheid, 'predictability', van bepaalde toespraken, meestal in de 'impromptu' vorm, die het werk van de tolk vergemakkelijken. Zo vormen het uitbrengen van een toast en welkomsttoespraken of openingsceremonieën

- 4 Een geschreven, dus van tevoren geredigeerde tekst, is bijna altijd weloverwogen en doordacht. Dat brengt met zich mee dat zo'n tekst compacter is dan een impromptu speech en dat er geen of nauwelijks redundante elementen in voorkomen. Maar het is juist de redundante informatie die, volgens sommige auteurs, het simultaantolken mogelijk maakt.
- 5 Pearl voegt eraan toe dat voorlezer en schrijver van een script niet altijd dezelfde persoon zijn. Daarom is het niet altijd even makkelijk voor de spreker (of beter voorlezer) een boodschap door te laten dringen uit praktisch onbekend materiaal.
- 6 Zie voor een bespreking van 'de théorie du sense' Ardito, 1998: 147.

een vast ritueel en bevatten zij plechtige spreekformules die voor een ervaren tolk zonder al te veel moeite te herformuleren zijn. Natuurlijk moet de tolk beschikken over de nodige kennis van taalregisters en over de communicatieve vaardigheden om de interpersoonlijke functie van genoemde toespraken te kunnen vertolken; hij dient bovendien ook receptief te zijn ten opzichte van hun paralinguïstische aspecten.

4. Mogelijke valkuilen van IS

De tolkenopleiding in Triëst besteedt de laatste tijd veel aandacht aan het vertolken van IS. Zo zijn in 1996 de curricula verrijkt door de introductie van cursussen gesprekstolken. Anders dan in landen zoals het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Australië, waar de traditie van 'lison interpreting' of 'community interpreting' diep geworteld is, werd het vak gesprekstolken aan de Italiaanse tolkenopleiding tot voor kort beschouwd als een soort van tweederangsberoep. Met het veranderen van de arbeidsmarkt die nieuwe eisen aan de tolken stelt, is het verrijken van trainingsmethodes en het diversificeren van de teksttypologie in academische context één van de prioriteiten geworden. In maart 1998 werd binnen de cursussen simultaan en consecutief tolken Nederlands-Italiaans een intensieve training gehouden, gericht op het vertolken van 'impromptu' voordrachten, in het kader van de didactische bijstand die de Europese Commissie aan tolkenopleidingen verleent (Ardito, 1999: 182).

Na de training zijn regelmatig experimenten met IS gedaan tijdens de normale colleges tolken. Er is systematisch geoefend met het vertolken van voordrachten gehouden in de vorm van lezingen ('live') en van opnames van debatten en interviews uitgezonden op de Nederlandse televisie.

De eerste reactie van studenten bij het vertolken van vrijuit gesproken voordrachten was dat de grotere spontaniteit van IS het begrijpen van de boodschap vergemakkelijkt. Toch is waargenomen dat enkele elementen die door een aantal auteurs als typerend voor IS worden gekenmerkt, struikelblokken kunnen vormen voor een correcte herformulering van de boodschap in de doeltaal. Tot zover heeft mijn onderzoek twee van die elementen onder de loep genomen: lexicale en syntactische instabiliteit van de tekststructuur en registervariatie.

4.1. Lexicale en syntactische instabiliteit van de tekststructuur

Het opstellen van een tekst (al of niet voor het gesproken medium) geeft de schrijver de mogelijkheid om veranderingen en correcties aan te brengen. Ook de tijd die voor de schriftelijke formulering van de boodschap noodzakelijk is, kan verlengd worden totdat de tekst de nodige coherentie en cohesie krijgt.

Leech en Svartik (1975: 159) menen dat de gesproken taal een lossere tekststructuur dan de geschreven taal vertoont. Bazzanella (1994: 13-14) legt dit verschijnsel uit met het argument dat een 'impromptu' spreker, bij het organiseren van een voordracht in reële tijd, een minimale mogelijkheid heeft om zijn voordracht te plannen. Dit dynamische karakter van IS verklaart de aanwezigheid van lexicale en syntactische onnauwkeurigheden in de gesproken tekst. De stelling van Bazzanella sluit aan bij de opvatting van Pearl (1999: 8) wanneer hij het over de 'speaker incoherence' heeft:

The ability to speak impromptu, coherently and lucidly in public is a talent that by no means everyone possesses and is of an entirely different order from the ability to hold one's own in private conversation. Multiply this factor by the fact that most of the time at international 'multilingual' meetings speakers do not enjoy the privilege of using their own language and the inevitable product is a degree of incoherence of one kind or another.⁷

Een publiek dat dezelfde moedertaal als de spreker heeft, toont meestal een zekere tolerantie ten opzichte van mogelijke incoherentie en/of gebrek aan grammaticale/lexicale cohesie, maar die zijn in de vertolking zeker niet toegestaan. Dit aspect van het tolken wordt tijdens de colleges van de cursussen tolken Nederlands-Italiaans regelmatig behandeld, vaak naar aanleiding van stukken tekst die voor de studenten specifieke moeilijkheden opleveren.

7 De vaardigheid om voor een publiek voor de vuist weg te spreken, op een coherente en heldere manier, is een gave die niet iedereen heeft en is heel wat anders dan de vaardigheid om een informeel gesprek te voeren. Als men daarnaast nog in aanmerking neemt dat tijdens internationale, 'meertalige' bijeenkomsten, sprekers meestal niet het voorrecht hebben om zich in hun moedertaal te uiten, dan zijn verschillende soorten van incoherentie onvermijdelijk.

Een 'impromptu' interventie van een Nederlandse europarlementariër tijdens een debat over de uitbreiding van de Europese Unie (Agenda 2000) bevat een voorbeeld van syntactische onnauwkeurigheid die voor de studenten een struikelblok was, met als gevolg een incorrecte simultane vertolking in de doeltaal (Italiaans):

Want nogmaals, de huidige voorstellen met betrekking tot de structuurfondsen, die (1) wijzen erop dat landen met weinig doelstelling 1-gebieden die (2) bovendien nog eens niet meeprofiteren van de verschuiving in het landbouwbeleid dat die (3) voor de rekening van de uitbreiding opdraaien.

Gezien de zinsstructuur kan het eerste 'die' (1) opgevat worden als aanwijzend voornaamwoord om nadruk te leggen op het subject van de zin, zoals dat vaak in de gesproken taal voorkomt. Door de studenten in de cabines werd het geïnterpreteerd als betrekkelijk voornaamwoord (waarschijnlijk ook vanwege de onduidelijke intonatie van de spreker) en dus bleven de Italiaanse vertolkingen hangen op deze zin. Het tweede 'die' (2) werd correct vertolkt als connector om een betrekkelijke zin in te leiden die naar de term 'landen' verwijst. Het derde 'die' (3) dat anaforsch is gebruikt om te benadrukken dat 'juist dié landen' voor de rekening van de uitbreiding opdraaien, was een verdere bron van ambiguïteit en vervolgens van verkeerde herformulering.

Onder soortgelijke omstandigheden is het noodzakelijk dat de tolk de volgende operaties van 'herassemblage' van de brontekst verricht: verlenging van de 'décalage' (de tijdspanne tussen de uiting van de spreker en het begin van de vertolking), selectie van de tekstelementen die werkelijk informatief zijn, samenvattingstechnieken en toevoeging van de nodige grammaticale en lexicale overgangen zodat de doeltekst door de luisteraars als semantisch coherent en syntactisch samenhangend wordt ontvangen.

Bij het verwerven van deze vaardigheden, speelt de didactiek een zeer belangrijke rol. Gebleken is dat het systematisch oefenen met teksten die de kenmerken van IS vertonen, een zeer effectief didactisch instrument is en zoals elders opgemerkt:

The interpretation of impromptu speeches provides students with an opportunity to develop these language reassembling strategies and to acquire the degree of detachment from the source-text syntax necessary for the reformulation of the message in the target language.⁸

(Ardito, 1999: 186-187)

4.2. Registervariaties

In de recente literatuur over tolken is veel aandacht besteed aan het aspect van het taalregister (Snelling, 1988, 1992; Gringiani, 1994; Viezzi, 1996; Rucci, 1999). Voor een tolk betekent deze variatie dat hij ten eerste de taal- en culturele conventies moet kennen die het gebruik van een formeel of informeel taalregister in verschillende communicatieve situaties beïnvloeden, en ten tweede dat hij registeraanpassingen aan de doeltekst moet aanbrengen om de verwachtingen die het publiek daarvan heeft te respecteren.

Dit wordt des te actueler als het gaat om het vertolken van 'impromptu' toespraken, gezien de beperktere controle die een 'impromptu' spreker over het taalregister heeft. Zoals gezegd, het schrijven van een tekst die later moet worden voorgedragen veronderstelt meestal het proeflezen en/of het repeteren daarvan door de spreker, vooral in de gevallen waarin de schrijver en de spreker niet dezelfde persoon zijn.

In mijn beroepservaring heb ik meegemaakt dat de mogelijkheid tot onverwachte registervariaties of registervallen, bij voorgelezen toespraken beperkter is dan bij IS. Italiaanstalige studenten merken gauw op dat er registeraanpassingen nodig zijn bij de vertolking van een toespraak die door een Nederlandstalige spreker wordt gehouden, zelfs in zeer formele contexten, (Ardito, 1998: 151). Dit kan ik beter illustreren door middel van een voorbeeld uit de praktijk. Ik had mijn studenten laten oefenen met de video-opname van een debat over het succes van het poldermodel

8 Het vertolken van niet voorgelezen voordrachten biedt studenten de mogelijkheid om die vaardigheden te ontwikkelen die noodzakelijk zijn voor de herassemblage van de brontaal. Daardoor kunnen ze leren afstand te nemen van de brontekstsyntaxis hetgeen noodzakelijk is voor de herformulering van de boodschap in de doeltaal.

tijdens het programma Buitenhof (januari 1997). De voorzitter van KPN, de heer Dik, die samen met drie andere bedrijfsleiders aan het debat deelnam, vertelt over de reactie van het publiek op de uitbreiding van KPN in Japan:

Ik kreeg acht jaar geleden ook de vraag van mensen: wat 'mot' de PTT in Tokio? [...] Dat klonk zo gek! Dat vaderlandse, traditionele postbedrijf [...] Wat moet dat over de grens?

De ironische/kritische functie van 'mot' in deze context is voor een Nederlandstalig publiek wel duidelijk, maar die nuance ontbrak in de weergaven van de studenten die kwamen met oplossingen in de trant van 'cosa farà la PTT a Tokio?' (letterlijk: wat gaat de PTT doen in Tokio?), terwijl 'ma che ci va a fare la PTT a Tokio?' (maar wat gaat de PTT in hemelsnaam doen in Tokio?) zeker meer op zijn plaats zou zijn geweest. Onder zulke omstandigheden kan de tolk ook gebruik maken van andere uitdrukkingmiddelen, zoals de intonatie, om de toon van de brontaal weer te geven zonder het register van de doeltaal te verlagen (Ardito, 1999: 184).

5. IS in de didactiek

De didactiek in het tolkenonderwijs krijgt slechts sinds kort de aandacht van onderzoekers. Tot voor kort weerspiegelde die didactiek de reële omstandigheden in de beroepspraktijk niet echt.

Voor consecutiefolken werden namelijk artikelen over politieke en sociaal-economische onderwerpen uit Nederlandstalige dag- en weekbladen voorgelezen. Het voordeel van dit soort journalistieke teksten is de hoge informatiedichtheid en dus de noodzaak voor de studenttolk om sterk op zijn geheugen te steunen en zijn samenvattingsvermogen te vergroten, hetgeen heel belangrijk in de voorbereidingsfase van de opleiding is. Een tolk kan wel in vele praktijkomstandigheden worden gevraagd om een geschreven tekst die hij onder zijn neus krijgt 'op het eerste gezicht' te vertalen (een contract tijdens een zakenontmoeting, bijvoorbeeld), maar de noodzaak van het consecutief vertalen van een krantenartikel komt in de beroepspraktijk nauwelijks voor. Op consecutief- en gespreks-

tolken wordt juist een beroep gedaan tijdens rondetafelgesprekken, persconferenties, trainingscursussen, interviews en onderhandelingen die, zoals blijkt uit het bovenstaande, heel heterogene spreekpatronen kunnen vertonen. Daarom zou er in de didactiek zoveel mogelijk aandacht moeten worden besteed aan het diversificeren van de teksttypologie. Zo merkt Straniero Sergio (1998) bijvoorbeeld op dat in de training van tolken vaak de voorrang wordt gegeven aan monologische teksten, terwijl de beroepspraktijk uitwijst dat de vormen van interlinguïstische communicatie zeer verschillend kunnen zijn en dat iedere vorm specifieke tolkvaardigheden vergt.

Voor simultaantolken werden tot voor kort geschreven, keurig geredigeerde toespraken uit verschillende bronnen gebruikt, die door de docent uitsluitend in voorgelezen vorm werden voorgedragen. Helaas was de docent vaak tegelijkertijd spreker en luisteraar, alweer een situatie die niet met de praktijk overeenstemt. Bij het oefenen met simultaantolken zou er misschien meer gewerkt moeten worden met teksten die de kenmerken van 'echte' voordrachten vertonen, zoals het gebruik van audiovisuele middelen, interactie tussen twee sprekers, opening van een debat of interviews, met andere woorden de kenmerken van de genoemde IS-vormen die voor tolken niet altijd 'makkelijker' zijn.

In het tolkenonderwijs wordt vaak opgemerkt dat de simulatie van reële omstandigheden enige tekortkomingen kent. Deze tekortkomingen kunnen worden voorkomen door, in samenwerking met de cursussen tolken van andere talen, regelmatig 'mock conferences' (pseudo-conferenties) te organiseren die de pragmatische aspecten van oraliteit en interlinguïstische communicatie weerspiegelen. Dat zou de studenten ongetwijfeld helpen zich aan te passen aan de vele communicatieve omstandigheden die zich in hun toekomstig beroep zullen voordoen.

Bibliografie

Ardito, G. (1998). 'Didactiek van het tolken vanuit het Nederlands naar het Italiaans aan de SSLMIT', in: A. van Raemdonk et al. (ed.), *Nederlandse taal-, vertaal- en letterkunde*, Universitat de Barcelona. p. 142-153.

- Ardito, G. (1999). 'The systematic use of impromptu speeches in training interpreting students', in: *The Interpreters' Newsletter*, 9, p. 177-189.
- Ardito, G. (in druk). 'Culturele aspecten bij het tolken', *Nederlandse taal-, vertaal- en letterkunde*, Bijeenkomst van docenten in de Neerlandistiek in Zuid-Europa, SSIT - Milaan, 17-18 april 2000.
- Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare*, Firenze, la Nuova Italia.
- Crystal D. en D. Davy. (1968). *Investigating English style*, Harlow, Longman.
- Déjean Le Féal, K. (1982). 'Why impromptu speech is easy to understand', in: N.L. Enkvist (ed.), *Impromptu speech: A Symposium*, Åbo: Åbo Akademi. p. 221-239.
- Enkvist N.L. (1982). 'Impromptu speech, structure, and process', in: N.L. Enkvist (ed.), *Impromptu speech: A Symposium*, Åbo: Åbo Akademi. p. 11-31.
- Gile, D. (1991). 'A communication-oriented analysis of quality in nonliterary translation and interpretation', in: *Translation: Theory and practice. Tension and interdependence*, ATA Scholarly Monograph Series, vol. V, Birmingham: SUNY. p. 188-200.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldman-Eisler, F. (1972). 'Segmentation of input in simultaneous interpretation', in: L. Gran en C. Taylor (eds.), *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*, Udine: Campanotto. p. 28-41.
- Gringiani, A. (1994). 'L'interpretazione simultanea dal neerlandese all'italiano: alcune strategie', in: R.D. Snel Trampus, *Studi di Neerlandistica, traduzione-Interpretazione-Lingua*, Trieste: Lint. p. 24-41.

- Leech G. en J. Svartik. (1975). *A communication grammar of English*, London: Longman.
- Kopczynski A. (1982). 'Effects of some characteristics of impromptu speech on conference interpreting', in: N.L. Enkvist (ed.), *Impromptu speech: A Symposium* Åbo: Åbo Akademi. p. 255-266.
- Pearl, S. (1999). 'The other three eights & the four 'f's. Finiteness, fallibility, freedom of speech and fair competition in the simultaneous interpretation environment', in: *The Interpreters' Newsletter*, 9, p. 3-28.
- Rucci, M. (1999). 'Working with register in the classroom: the Spanish case', in: *The Interpreters' Newsletter*, 9, p. 191-198.
- Seleskovitch, D. (1982). 'Impromptu speech and oral translation', in: N.L. Enkvist (ed.), *Impromptu speech: A Symposium*, Åbo: Åbo Akademi. p. 241-253.
- Seleskovitch, D. (1989). 'Teaching conference interpreting, in: P.W. Krawutschke (ed.), *Translator and Interpreter Training and Foreign language Pedagogy*, p. 65-88.
- Snelling, D. (1988). 'An interpretation teaching methodology for the developing world', in: *The Interpreters' Newsletter*, 1, p. 42-48.
- Snelling, D. (1992). *Strategies for simultaneous interpreting. From Romance languages into English*, Udine: Campanotto.
- Straniero Sergio, F. (1998). 'Pedagogic context vs. communicative context in the teaching of interpretation and pedagogical problems', in: L.F. Fernández en E.O. Arjonilla (eds.), *Estudios sobre traducción y interpretación*, Tomo II, Malaga: CEDMA. p. 833-839.
- Viezzi, M. (1996). *Aspetti della qualità in interpretazione*, S.e.R.T., 2, Trieste: SSLMIT.

Deelnemers Veertiende Colloquium Neerlandicum

Deelnemers Veertiende Colloquium Neerlandicum

<i>naam</i>	<i>functie/universiteit</i>
Aarnhout, R.	Groningen
Aert, B. Van	Europees Parlement, Directoraat Tolken, Brussel
Affourtit, drs. E.M.	Koninklijk Instituut voor de Marine, Den Helder
Albert-Balázsi, drs. Júlia	Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
Andriani S.S., Eva	Akademi Bahasa 17 Agustus 1945, Semarang
Appel, prof.dr. R.	Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal, Universiteit van Amsterdam
Ardito, dott. G.	Università degli Studi di Trieste
Arends, Myra	Universiteit Leiden
Arfs, fil.kand. M.	Göteborgs Universitet
Artois, lic. L.	Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt
Assche, Dirk van	Redactiesecretaris Stichting Ons Erfdeel, Rekkem
Avermaet, drs. P. van	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Leuven
Avermaet, A. van	Instituut voor Levende Talen, Katholieke Universiteit Leuven
Baalen, drs. P.C. van	Universität Wien
Bakx, drs. José	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Nijmegen
Balk-Smit Duyzentkunst, prof.dr. F.	Redacteur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; bestuurslid SPIN

Balogh, dr. Tamás	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest
Balteau, J.	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Barnard M.A., Lianne	Univerzita Palackého, Olomouc
Baten, prof.dr. L.	Katholieke Universiteit Leuven
Beheydt, prof.dr. L.	Redacteur en chroniqueur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve; Universiteit Leiden
Beke, dr. Katalin	Universiteit Debrecen
Bekkering, dr. H.	Katholieke Universiteit Nijmegen
Belle, prof.dr. W. van	Katholieke Universiteit Leuven
Belo-oesov, prof.dr. V.O.	Moskovskij Ordena Lenina i Ordena Trudovogo
Berlo, Martine van	Voorheen Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt
Bernards, Marij	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Nijmegen
Berteloot, prof.dr. A.	Bestuurslid SPIN; Westfälische Wilhelms-Universität, Munster
Besamusca, dr. Emmeline	Universiteit Utrecht
Best-Mols, dipl.-dolm. J.A.G.	Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg
Biadene-Koenraads, dott. E.	Università degli Studi di Trieste
Bladel, Ilse van	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Blancquaert, Viviane	Bedrijvencentrum Brugge
Blom, F.R.E.	Universiteit Leiden
Boeck, Lieve de	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest

Boekhorst, dr. Peter te	Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
Boers-Goosens, drs. M.E.W.	Universiteit Leiden
Bohlin, drs. B.	Stockholms Universitet
Borissova, prof.dr.habil. B.	Universiteit 'St. Kiril I Methodij', Veliko Târnovo
Bosmans, lic. H.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Bot, prof.dr. Kees de	Katholieke Universiteit Nijmegen
Bot, drs. Vera de	Voorheen University of Pennsylvania, Philadelphia
Boukema, drs. H.J.	Redacteur <i>Neerlandica Extra Muros</i>
Brandt Corstius, prof.dr. H.	Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
Bratoes, prof.dr. Igor B.	Universiteit van Sint Petersburg
Brems, prof.dr. H.	Voorzitter IVN, voorzitter SPIN; Katholieke Universiteit Leuven
Brink, drs. A.S.G.	Universidade de Coïmbra
Broos, dr. A.J.M.	University of Michigan, Ann Arbor
Brycht M.A., A.	Uniwersytet Łódźki
Bung-Ik, drs. Zang	The Hankuk University of Foreign Studies, Seoul
Callebert, lic. Ann	Universität zu Köln
Calvo González, María José	Universidad Complutense de Madrid
Camerlynck, Leo N.J.	Voorzitter Vlaanderen Algemeen-Nederlands Verbond, Brussel
Campo, M.	Universiteit Leiden
Ciutacu, dr. Sorin	Universitatea de Vest, Timisoara
Claes, dr. M.-Th.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve

Clercq, M. le	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Coelho, Cajetan	Xavier Centre of Historical Research Goa
Colson, prof.dr. J.P.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Conradie, prof.dr. C.J.	Randse Afrikaanse Universiteit, Aucklandpark
Cools, Karel	Secretaris Neerlandistiek, Orde van den Prince, Diest
Coppen, dr. Peter-Arno	Katholieke Universiteit Nijmegen
Couttenier, prof.dr. P.	Katholieke Universiteit Leuven
Coutuer, lic. Marleen	Talencentrum, Universiteit Gent
Crespo, Ana	Escuela Oficial de Idiomas, Madrid
Dachy, V.	Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
Damokos, K.	Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet
Daniëls, dr. M.	The Hebrew University of Jerusalem
Daróczi, drs. Anikó	Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
Decloedt, dr. L.R.G.	Lid bestuur IVN; Universität Wien
Degraeve, Ingrid	Tbilisi Ili Chavchavadze State University of Language and Culture
Deleu, J.	Hoofdredacteur/afgevaardigdbestuurder Stichting Ons Erfdeel, Rekkem
Demeulenaere, lic. I.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Dermaut, lic. N.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve

Deville, Guy	Ecole de Langues Vivantes, Namur
Devoldere, Luc	Adjunct-hoofdredacteur Stichting Ons Erfdeel, Rekkem
Devos, Rita	Instituut voor Levende Talen, Katholieke Universiteit Leuven
Dewulf, drs. J.	Universidade do Porto
D'Halleweyn, Elisabeth	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Dijk, drs. D. van	Koninklijk Instituut voor de Marine, Breda
Doorenbosch, drs. Paul	Nederlands Instituut voor Wetenschappelijke Informatiediensten, Amsterdam
Dort-Slijper, dr. M.K. van	Universiteit van Amsterdam
Drenjassowa, prof.dr.habil. T.	Moskoue Linguïstische Universiteit
Due-Schovers, I.	Gemeente Tromsø
Elshout, drs. G.A.	Penningmeester IVN; penningmeester SPIN; KPC Groep, Den Bosch
Elst, prof.dr. J. van der	Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
Elst, Sven Van	Universitaire Instelling Antwerpen
Engelbrecht, drs. Wilken	Univerzita Palackého, Olomouc
Engen, J. van	Groningen
Erve, E. van der	Universiteit van Amsterdam
Evenepoel, S.	Mercator Hogeschool, Gent
Eynde, dr. Frank Van	Katholieke Universiteit Leuven
Falster Jakobsen, cand.mag. L.	Københavns Universitet
Faragó, Márta	Universiteit Debrecen
Farcas, Cosimina	Universitaire Instelling Antwerpen
Farrell, Janice	Bureau IVN
Fenendael, lic. R.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve

Fenoulhet M.Phil., J.K.	University College, London
Fernhout, E.	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Fuchs M.A., S.	Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal, Universiteit van Amsterdam
García de la Banda, F.	Universidad de Granada
Geeraerts, prof.dr. D.	Katholieke Universiteit Leuven
Geest, prof.dr. D. de	Katholieke Universiteit Leuven
Gelderblom, dr. A.J.	Lid dagelijks bestuur IVN; Universiteit Utrecht
Gera, dr. Judit	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest
Gerritsen, dr. M.	Katholieke Universiteit Nijmegen
Gianotten, R.J.F.	Literair Productie- en Vertalingenfonds, Amsterdam
Gielen, Sofie	Ecole de Langues Vivantes, Namur
Gobardhan-Rambocus, L.	Instituut voor de Opleiding van Leraren, Paramaribo
Godin, prof.dr. P.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Golücke, E.C.M.	Universiteit Maastricht
Groeneboer, dr. C.R.	Erasmus Taalcentrum, Jakarta; Universitas Indonesia, Jakarta
Groot, drs. J.P.M.	Erasmus Taalcentrum, Jakarta
Grüttemeier, prof.dr. R.	Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg
Gustinelly, drs. Eliza	Universitas Indonesia, Jakarta
Gysen, Sara	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Leuven
Haar, prof.dr. C. ter	Lid dagelijks bestuur IVN; Ludwig-Maximilians-Universität, München

Haar, drs. O.A.F. ter	Universitatea din Bucuresti
Haeseryn, dr. W.	Katholieke Universiteit Nijmegen
Ham, drs. Esther	Universiteit Utrecht
Harmsen, dr. T.	Universiteit Leiden
Heide, drs. Herman van der	Università degli Studi di Bologna
Heijden, dr. E. van der	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn
Heijne, drs. N.C.	Universiteit van Amsterdam
Henn, lic. C.	Université de Mons-Hainaut
Hermans Ph.D., prof.dr. Th.	Redacteur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; University College, London
Hiligsmann, dr. Ph.	Université de Liège; Université Charles de Gaulle, Lille 3
Hillewaere, Nele	Universiteit Debrecen
Hinskens, prof.dr. F.	Universität Leipzig
Hoezen, G.	Universiteit Leiden
Hoorelbeke, Christelle	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Horst, dr. J.M. van der	Chroniqueur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; Katholieke Universiteit Leuven
Hout, prof.dr. R. van	Katholieke Universiteit Nijmegen
Hrnčířová prom.fil., dr. Z.	Univerzita Karlova, Praha
Huijgevoort, Corina	Student, Libourne
Huisman, dr. C.F.	Université Marc Bloch, Strasbourg
Hüning, prof.dr. M.	Universität Wien (thans: Freie Universität Berlin)
Huylebrouck, R.M.	Voorheen Universidade do Porto
Isakh M.A., Marina A.	Universitas Indonesia, Jakarta

Jansen, dr. E.	Lid bestuur IVN; Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg
Janssens, prof.dr. G.	Lid dagelijks bestuur IVN; Université de Liège
Jarosinska, mgr. Ewa	Uniwersytet Warszawski
Jaspaert, prof.dr. K.	Algemeen secretaris Nederlandse Taalunie, Den Haag
Johansson, fil.mag. A.	Stockholms Universitet
Jong, Ineke de	Martinus Nijhoff International, Zoetermeer
Kalsbeek, drs. A.A.M. van	Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal, Universiteit van Amsterdam
Kamp, drs. Elly	Nederlands Instituut voor Wetenschappelijke Informatiediensten, Amsterdam
Kasper, dr. Chr.	Universität Wien
Kassai, Ilona	Universiteit Debrecen
Kehnen M.A., B.	Universität-Gesamthochschule, Duisburg
Keymeulen, dr. Jacques Van	Universiteit Gent
Kiedroń, prof.dr.habil. Stefan	Uniwersytet Wrocławski
Kim, prof.dr. Young Joong	The Hankuk University of Foreign Studies, Seoul
Kim-Koeck, prof. P.	The Hankuk University of Foreign Studies, Seoul
Kirsner, prof.dr. Robert S.	University of California, Los Angeles
Klapwijk, dr. Cees	Stichting Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren, Leiden
Kleijn, drs. P.G.M. de	Chroniqueur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; Nuffic, Den Haag
Klimaszewska-Holvoet, prof.dr.habil. Z.	Uniwersytet Warszawski

Kloots, H.	Universitaire Instelling Antwerpen
Klumpers, Joanne	Bureau IVN
Koch, dr. J.E.	Lid bestuur IVN; Istituto Universitario Orientale, Napoli
Koch, dr. Jerzy	Uniwersytet Wrocławski
Kowalska-Szubert, dr. Agata	Uniwersytet Wrocławski
Kristel, Marja	Directeur IVN; redactiesecretaris <i>Neerlandica Extra Muros</i>
Křiž B.A., Milan	Univerzita Palackého, Olomouc
Kuiken, dr. F.	Universiteit van Amsterdam
Kuipers, drs. E.-J.J.F.Th.	Uniwersytet Jagiellonski, Kraków
Kun, Cornelia	Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg
Kunst, drs. Jan Pieter	Nederlands Instituut voor Wetenschappelijke Informatiediensten, Amsterdam
Lacroix, Martine	Student, Libourne
Lacy-Bruijn, prof.dr. Margriet	Butler University, Indianapolis
Laiapea, Katrin	Tallinn Pedagogical University
Lalleman, dr. J.A.	Universiteit Leiden
Langvik-Johannessen, prof.em.dr.	Universitetet i Oslo
K.	
Lanssens, An	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Leuven
Larsen, mag.art. N.E.	Lid bestuur IVN; Københavns Universitet
Leclercq, dr. R.G.	Bayerische Julius-Maximilians-Universität, Würzburg
Ledure, Roger	Universiteit Kliment Ochridski, Sofia
Leeuwen, drs. Ch. van	Universiteit Maastricht
Leijnse, prof.dr. E.	Facultés Universitaires de Namur
Leuker, dr. M.-Th.	Universität zu Köln

Leuvensteijn, prof.dr. J.A. van	Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest; Vrije Universiteit, Amsterdam
Lousberg, R.	Université de Liège
Louwerse, drs. L.H.R.	University of Sheffield
Luyten, L.	Erasmus Hogeschool, Brussel
Málková, mgr. Katerina	Univerzita Palakého, Olomouc
Manger, F.	Bureau IVN
Mareel, S.	Université Charles de Gaulle, Lille 3
Marion, dr. O. van	Universiteit Leiden
Markuszower, drs. E.	Tel Aviv University
Martin, Alison	NBB Leuven
Matthijs, Filip	Redactiesecretaris Stichting Ons Erfdeel, Rekkem
Meintjes, dr. Godfrey	Rhodes-Universiteit, Grahamstad
Mekking, Manja	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Nijmegen
Mertens, M.H.	Università degli Studi di Padova
Merwe, dr. G.S. van der	Universiteit van Stellenbosch
Meylaerts, R.	Leuven
Missinne, prof.dr. L.	Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
Moka-Lappia, drs. Margriet	Universitas Hasanuddin, Makassar
Mollay, dr. Erzsébet	Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest
Montone, Tina	Katholieke Universiteit Leuven
Mori-Leemhuis, dott. F.	Università di Roma
Musschoot, prof.dr. A.M.	Vice-voorzitter IVN; redacteur en chroniqueur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; Universiteit Gent
Mutiara Soegondo, drs. Putri T.	Erasmus Taalcentrum, Jakarta

Naborn, drs. R.A.	University of Pennsylvania, Philadelphia
Neijt, prof.dr. A.H.	Katholieke Universiteit Nijmegen
Nicolaescu, dr. Gheorghe	Universitatea din Bucuresti
Nieuwborg, prof.dr. E.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Nikolova, Tsenka	Universiteit 'St. Kiril I Methodij', Veliko Târnovo
Novaković-Lopušina, dr. J.	Beogradski Univerzitet
Paas, Marjan	Bureau IVN
Paasman, dr. A.N.	Universiteit van Amsterdam
Paelman, Bea	Talencentrum, Universiteit Gent
Pascal-de Graaff, drs. L.	Université de Franche-Comté, Besançon
Payens B.A., M.A., J.D.	University of Hull
Peeters, lic. W.	Ruhr-Universität, Bochum
Pekelder, prof.dr. J.	Lid dagelijks bestuur IVN; Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
Petitjean, P.	Martinus Nijhoff International, Zoetermeer
Pillen, Aimé	Vereniging Algemeen Nederlands, Kortrijk
Pittery, L.	Leuven
Pittery, F.	Leuven
Pluijmers, drs. F.	Rotterdam
Poel, dr. K. van de	Universitaire Instelling Antwerpen
Porteman, prof.dr. K.	Katholieke Universiteit Leuven
Pos, drs. A.	Universidade de Coïmbra
Praamstra, dr. O.	Universiteit Leiden
Prędota, prof.dr.habil. Stanisław	Uniwersytet Wrocławski
Prins, dr. J.C.	Lid bestuur IVN; voorheen Columbia University, New York

Püschel F.I.L., drs. Erich	Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg
Pusztai, Gábor	Universiteit Debrecen
Puttemans, dr. Th.	Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
Quist, Gerdi	University College, London
Raemdonck, prof.dr. A. van	Universidad de Barcelona
Rakšányiová, dr. Jana	Univerzita Komenského, Bratislava
Rampart, lic. N.	Masarykova univerzita, Brno
Ravier, lic. L.	Fédération Universitaire et Polytechnique de Lille
Ree, drs. S.C. van der	Stichting Stimulering Audio-Lexicaal Taal Onderwijs, Voorburg
Ridderbeekx, drs. J.F.	Freie Universität, Berlin
Rigelsford M.A., Michael	University of Liverpool
Rispens, Maya	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Robbe, J.	Aarhus Universitet
Roelofs-Paupert, C.J.	Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)
Roodzant, drs. J.C.	Universität zu Bremen
Rooij, dr. J. de	Erelid IVN
Rossum, drs. M.M. van	University of Hull
Rutgers, dr. G.W.	Universiteit van Aruba, Oranjestad
Salemans, dr. Ben	Katholieke Universiteit Nijmegen
Salverda, prof.dr. R.	University College, London
Saminto S.S., drs.	Erasmus Taalcentrum, Jakarta
Sanner, Ingeborg	Universiteit van Oslo
Schapendonk, drs. J.W.P.M.	Philipps-Universität, Marburg
Schut, drs. A.	Universität des Saarlandes, Saarbrücken
Schutter, prof.dr. G. de	Universitaire Instelling Antwerpen

Sellin, prof.em.dr. P.R.	University of California at Los Angeles
Simons, prof.dr. L.	Katholieke Universiteit Leuven
Skopal, dr. J.	Masarykova univerzita, Brno
Skovbjerg, cand.mag. J.	Københavns Universitet
Slik, Frans van der	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Nijmegen
Smedt, prof.dr. M. de	Katholieke Universiteit Leuven
Smedts, prof.dr. W.A.J.	Katholieke Universiteit Leuven
Sneller, prof.dr. A.A.	Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
Snoek, dr. C.H.	Voorheen Université Marc Bloch, Strasbourg
Soetaert, prof.dr. R.	Universiteit Gent
Staïesse, lic. V.	Collège Erasme (LICG), Louvain-la-Neuve
Starmans, drs.lic. Peter	Universiteit van Helsinki
Stegeman, prof.dr. Jelle	Universität Zürich
Stembor, drs. L.	Voorheen Uniwersytet Warszawski
Strietman, drs. E.G.C.	University of Cambridge
Stronks, dr. Els	Universiteit Utrecht
Sulistiowati S.H. Mhum,	PPKP-IKIP, Yogyakarta
Suratminto M.A., Lilie	Lid bestuur IVN; Universitas Indonesia, Jakarta
Sutanarihesti S.S., Triaswarin	Universitas Indonesia, Jakarta
Tamošaitis, A.	Vilniaus Universitetas
Tiedau, Ulrich	Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
Tilma-van Kuijk, drs. J.D.	Haarlem
Trampus-Snel, R.D.	Università degli Studi di Trieste
Tytgat, K.	Erasmushogeschool, Brussel
Uffelen, prof.dr. H. Van	Universität Wien
Vaeck, prof.dr. M. van	Katholieke Universiteit Leuven
Valck, lic. I. de	Université Libre de Bruxelles

Vanacker, Hans	Redactiesecretaris Stichting Ons Erfdeel, Rekkem
Vanderlinden, prof.dr. S.	Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve
Vanderwal Taylor, prof.dr. Jolanda	University of Wisconsin, Madison
Vandeweghe, prof.dr. W.	Mercator Hogeschool Provincie Oost-Vlaanderen, Gent
Vanermen, R.	Katholieke Universiteit Leuven
Vangeneugden, Philippe	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, Katholieke Universiteit Leuven
Vanhoutte, Edward	Universitaire Instelling Antwerpen
Vanparijs, Johan	Ecole de Langues Vivantes, Namur
Varga, Orsolya	Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
Vedder, Ineke	Universiteit van Amsterdam
Velde, dr. H. Van de	Université Libre de Bruxelles
Veldhuis, Ger	Bureau IVN
Velema, drs. J.E.	Gymnasium Felisenum, Velsen
Venema, drs. Mariska	Univerzita Palackého, Olomouc
Verkruijssse, dr. P.J.	Universiteit van Amsterdam
Vervaeck, prof.dr. B.	Vrije Universiteit, Brussel
Ververne, prof.dr. M.	Katholieke Universiteit Leuven
Vismans, dr. R.M.	Secretaris IVN; secretaris SPIN; University of Hull
Visser, J.	Univerzita Karlova, Praha
Vogel, dr. M.	Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau
Vogl, Ulrike	Universität Wien
Vorm, drs. P. v.d.	University of Malaya, Kuala Lumpur
Vriend, Folkert de	Katholieke Universiteit Nijmegen
Vries, drs. A.S. de	University of Hull

Vries, prof.dr. J.W. de	Redacteur <i>Neerlandica Extra Muros</i> ; Universiteit Leiden
Vromans, prof.dr. J.	Université Libre de Bruxelles
Walravens, prof.dr. J.	Haute Ecole Francisco Ferre, Brussel
Weger, Hanneke de	Nederlandse Taalunie, Den Haag
Weisshaupt, prof.dr. J.	Facultés Universitaires de Namur
Wenzel, dr. Veronika	Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
Wester, drs. R.	Literair Productie- en Vertalingenfonds, Amsterdam
Wethlij, prof.dr. A.J.M.	Limburgs Universitair Centrum, Diepenbeek
Weyn-Bessemans, lic. L.	TU Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig
Widjajanti Dharmowijono, lic.	Akademi Bahasa 17 Agustus 1945, Semarang
Wiel, P.J. van der	University of Auckland
Wijst, dr. P.J. van der	Université de Liège
Wikéen Bonde, dr. I.	Stockholms Universitet
Wilholt, dr. Nanske	Universidad Complutense de Madrid
Wilmots, prof.dr. J.G.	Limburgs Universitair Centrum, Diepenbeek
Winkelmolen, drs. L.	Universiteit Leiden
Winter, Trees	Bureau IVN
Wolfswinkel, prof.dr. R.M.	Universiteit van Kaapstad
Wouden, dr. A. van der	Universiteit Leiden
Wuytack, lic. K.M.P.	Istituto Universitario Orientale, Napoli
Zwaenepoel, drs. T.	Universität Bayreuth
Zwijenburg, dr. Nicolette	Universität Leipzig
Zyl, prof.dr. W.J. van	Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville