

Nieuwe impulsen

Uitgegeven door Gert Loosen



**Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press**

2023

Redactie: Gert Loosen
Annyke de Jong
Simon Raport

Technische redactie: Marianna Feketéné Balogh

Redactieadres: Universiteit Debrecen
Vakgroep Nederlands
H-4032 Debrecen
Egyetem tér 1.

ISBN 978-963-615-082-2

Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Felelős szerkesztő: Gert Loosen
Technikai szerkesztő: Feketéné Balogh Marianna

Inhoud

Voorwoord	3
Benjamin BOSSAERT: De complexe accreditatie van 2014 te Bratislava. Een update van het curriculum	5
Krisztina GRACZA: Komen of gaan? Contrastieve analyse van deixis in het Nederlands en in het Hongaars	19
Runa HELLINGA: De Nederlandse Taal- en Cultuurschool in Boedapest	37
Flóra KOROMPAI: Interview with Tünde Polonyi	43
Dóra KÜZMÖS: Zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse <i>past simple</i> en <i>present perfect simple</i> ?	49
Sophie MAESELE: Interview Peter Schoenaerts	57
Emese SZABÓ: Intercultureel taalonderwijs	67
Herbert VAN UFFELEN: Dankesrede anlässlich der Verleihung der Pro Cooperatione Auszeichnung	75
Arnold VAN VEEN: Buiten de maat leren op maat	79
Eszter ZELENKA: Uitdagingen en impulsen in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal	89

Voorwoord

Gert Loosen

Soms gaat er eens eentje de mist in. De nevel van de tijd, toegezegde maar nooit ingediende bijdragen, andere beslommeringen aan een onderbemande vakgroep enz. Toch durven we eindelijk, maar met gedeukte trots de volgende publicatie van de Vakgroep Nederlands aan de Universiteit Debrecen aan u voorstellen, beste lezer.

Akkoord, geen woord in een boektitel verouderd zo snel als ‘nieuw’. Door een grillige speling van het lot blijken echter verschillende van deze teksten verrassend actueel: de covid-19-pandemie in het zomersemester van 2020 maakte dat wij, die vaak toch nog graag vasthouden aan traditionele lesvormen, gedwongen werden tot afstandsonderwijs, en we doen daarbij graag een beroep op adviezen van ARNOLD VAN VEEN.

Deixis blijkt een tijdloos communicatieprobleem tussen Hongaars- en Nederlandstaligen; KRISZTINA GRACZA ontleedt het nauwkeurig.

Hongarije telt niet alleen drie universitaire vakgroepen Nederlands, in Boedapest kunnen de kinderen van expats en gemengde gezinnen ook naar de NTC (Nederlandse Taal- en Cultuurschool), RUNA HELLINGA schetst er de geschiedenis van.

BENJAMIN BOSSAERT heeft het over een update van het curriculum van de vakgroep Nederlands in Bratislava, Slowakije.

Onze vakgroep in Debrecen dan weer zou niet zijn wat ze nu is, of juist nog: zou er helemaal niet zijn, zonder de gedrevenheid van HERBERT VAN UFFELEN, wiens Dankrede we hier opnemen die hij uitsprak toen hem door de Hongaarse Academie van Wetenschappen Afdeling Debrecen (DAB) de onderscheiding *Pro Cooperatione* verleend werd.

PETER SCHOENAERTS is een actieve veelzijdigaard wat het Nederlands betreft. Hij is redacteur, docent NT2, theaterdirecteur, coauteur van o.a. de Thematische Woordenlijst en op het moment dat deze publicatie de openbaarheid vindt, is hij gerant van een boekhandel benoorden Brussel. SOFIE MAESELE interviewt hem.

Steenkolenengels valt snel op door één-op-éénvertalingen van werkwoordstijden uit het Nederlands; DÓRA KÜZMÖS onderzoekt de fijne verschillen tussen de twee systemen.

Hongarije maakt de laatste decennia een enorme inhaalbeweging wat vreemdetalenonderwijs aangaat. O.l.v. TÜNDE POLONYI onderzoekt de MTA-DE Research Group on Foreign Language Teaching hoe motivatie en efficiëntie bij jonge leiders aangescherpt kunnen worden. Zij wordt geïnterviewd door FLÓRA KOROMPAI.

Internet en moderne media openen gigantische bibliotheken aan informatie, ook voor NVT-leiders. De rol van de taaldocent verschuift daardoor naar gids en begeleider in het verkennen en efficiënt leren gebruiken van de voorhanden zijnde middelen; ESZTER ZELENKA werpt er haar licht op.

Uitstel is geen afstel – en met trots en lichte schaamte tegelijkertijd presenteren we de lezer deze onlinepublicatie van de Vakgroep Nederlands van de Universiteit Debrecen.

De complexe accreditatie van 2014 te Bratislava

Een update van het curriculum

Benjamin Bossaert

Abstract

In this article we present the contents and newest adaptations of the study programme of Translating and interpreting studies – Dutch language and literature in Bratislava at the Comenius University. We draw the historical conditions our study programme was based on and show an evolution of the Dutch studies in our departments in Central and Eastern Europe. The author would like to show possible scenario's of how a study programme can react at modern changes in academia conditions such as a decrease in students, and to develop an attractive profile for an alumnus of Dutch studies. We suggest some approaches and scenarios how to develop a curriculum for future accreditations and ways to update further classes of Dutch studies.

Keywords: curriculum, study programme, alumni, Dutch studies in Central Europe

1 Inleiding: curriculumontwikkeling

“[...] want tussen droom en daad / staan wetten in de weg en praktische bezwaren”
(W. Elsschot, www1)

Curriculumontwikkeling is voor alle universiteiten een onmisbare denkoefening waarbij men van tijd tot tijd moet kunnen stilstaan om te reflecteren over het al dan niet functioneren van het studieprogramma. Bij minder verspreide talen zoals het Nederlands in de regio Centraal-Europa zitten onze studieprogramma's meer dan eens geprangd tussen grotere structuren, afdelingen en talenprogramma's, waarbij interne en externe factoren veel druk kunnen uitoefenen op een soepele gang van zaken en het studieverloop. Tegelijk moeten we ons de juiste vragen kunnen stellen over het profiel dat we willen meegeven voor onze studierichtingen en ons opleidingsprofiel. Wie is vandaag de dag de *homo neerlandicus*? In welke gedaanten bestaat hij? In deze bijdrage zouden we graag stilstaan bij een laatste update van het curriculum aan de Comenius Universiteit te Bratislava in Slowakije. We beschrijven eerst enkele historische schetsen van neerlandistiek in de regio en de evolutie van onze studie neerlandistiek in Centraal-

en Oost-Europa. Vervolgens schetsen we kort het iets specifiekere profiel van de neerlandistiek in Slowakije onder invloed van een vertaalwetenschappelijk model. Daarna stellen we de nieuwe accreditering van ons studieprogramma voor op basis van enkele afstudeerprofielen, uit een kleine enquête gedestilleerd, en de bachelor-masterstructuur, wat mogelijk ook tot inspiratie kan dienen voor denkwerk in de Hongaarse neerlandistiek. Tevens stellen we enkele uitdagingen en scenario's voor de studies Nederlands in Centraal-Europa naar de toekomst toe voor.

Sommige wijzigingen in het curriculum stoten soms op 'wetten (van de accreditatiecommissie) en praktische bezwaren' (hoe ga je sommige cursussen volledig nieuw inrichten?) maar als we ons richten op de spelregels naar de geest in plaats van naar de letter en geleidelijke veranderingen invoeren, dan is er veel mogelijk. We nemen een kijkje.

2 Neerlandistiek in Centraal-Europa: fasenschets

Als we een duidelijk profiel van een neerlandicus willen schetsen, dan denk ik dat we ergens ook een historische lijn moeten zien en moeten erkennen dat onze studieprogramma's ingebed zijn in een wat oudere context. Als we enkele karakteristieke ontwikkelingstendenzen schetsen voor de regio Centraal-Europa, dan kunnen we het model dat de Poolse neerlandicus Stanisław Prędoła (2008: 37) voorstelt verder aanvullen.

Prędoła heeft het over een **beginfase** (sinds de vroege jaren negentig) die voornamelijk in het teken stond van taaldidactische activiteiten van docenten Nederlands in Centraal- en Oost-Europa. We konden ook een ware stichtingsijver merken. Centra neerlandistiek die al langer bestonden in bijvoorbeeld Boedapest, Wrocław, Praag en Wenen werden aangevuld met nieuw opgestarte lectoraten, hoofd- en bijvakstudies in Bratislava, Debrecen, nogmaals Boedapest, Belgrado, Vilnius, Brno, Olomouc, enzovoort. De Nederlandse Taalunie bracht werkbezoeken en beloofde ook materiële steun. Leermiddelen, vertaalwoordenboeken en grammatica's werden ontwikkeld als ondersteuning van de contrastieve studie van Nederlands en de lokale talen. Daarnaast konden enkele individuen niet anders dan de eerste samenwerkingsverbanden aangaan, getuige hiervan is Comenius, het netwerk voor neerlandici in Centraal- (en toen nog Oost-) Europa, dat op het regionaal colloquium neerlandicum in 2015 te Brno/Olomouc zijn twintigjarige jubileum vierde.

De neerlandistiek mat zich trouwens hierbij ook een profiel aan, dat zich stilaan begon te onderscheiden van wat men de *neerlandistiek intra muros*, namelijk in België en in Nederland, placht te noemen. Curricula in onze regio waren vooralsnog in grote mate gestoeld op de klassieke programma's Nederlandse taal- en letterkunde zoals ze aan grotere universiteiten (Gent, Leuven, Leiden, Amsterdam) voorkwamen als klassieke Germaanse filologie.

De tweede fase noemt Prędoła (2008: 38) de **uitbouwfase**. Het is moeilijk om deze fase precies in een tijdsspanne te situeren, omdat er nog steeds lectoraten en/of vakgroepen onstonden die hun opleiding uitbouwden (bijvoorbeeld in Zagreb), maar laten we bijvoorbeeld de verzelfstandiging van een aparte vakgroep neerlandistiek in Olomouc

in 2003 (Engelbrecht 2008: 142) een soort ijkpunt noemen. In elk geval gaat de uitbouwfase gepaard met een intensivering van wetenschappelijke activiteit in de regio. Dat lijkt logisch: na de beginfase zijn ook enkele talentvolle neerlandici opgeleid die interesse tonen in de derde cyclus van het doctoraats- of promotieonderzoek en zij ontmoeten elkaar op regionale en internationale colloquia. Dat is een eerste graadmeter van intensivering van wetenschappelijk onderzoek. De tweede graadmeter kan het oprichten van enkele wetenschappelijke tijdschriften zijn. Neerlandica Wratislavensia had een langere traditie, maar onder meer AMOS (van het netwerk Comenius) ontstaat in deze periode, *Werkwinkel* komt in Poznań, *Acta Neerlandica* in Debrecen, *Karoli studies*, *S.N.C.U.B.* in Bratislava en dergelijke meer. Kenmerkend is hierbij ook dat er een wetenschappelijke profilering komt van de instituten: neerlandistiekafdelingen in de regio krijgen eigen specialismen, onderzoek waarbij ze sterke punten ontwikkelen en krijgen een eigen gezicht. Samenwerkingsverbanden worden geïntensiveerd: de Comenius Zomercursus wordt opgericht, er worden naast regionale colloquia ook DOHA's, doctorandi- en habilitandicolloquia, georganiseerd.

Ondertussen zijn we aanbeland bij een 'vervel'fase. De neerlandistiek in onze regio moet zich door externe en interne factoren ontpoppen naar andere levensvatbare vormen. Sommige afdelingen staan, als kleine talenstudies, onder druk van hun faculteiten zelf: er wordt gekort op arbeidscontracten en plaatsen, ook al schermen ze als tegenargument met de niet-aflatende steun van de Taalunie. Tegelijk komt er externe druk: de Taalunie komt bijvoorbeeld in 2015 zelf in politiek Nederland in woelig vaarwater, hun activiteiten worden in vraag gesteld en men moet zich voor ondersteuning aan het Nederlands in het buitenland steeds meer verantwoorden. Door meerdere kritische rapporten werd de Taalunie doorgelicht (zie bijvoorbeeld 'Rapport Taalunie openbaar', [www2](#)). Het aantal panelgesprekken en discussiefora waarbij een vakgroep neerlandistiek in onze regio zichzelf moet verantwoorden, is niet meer bij te houden.

Andere interne factoren nopen soms ook tot denkwerk: in Tsjechië en Slowakije constateren we bijvoorbeeld dalende studentenaantallen, deels om demografische redenen, deels omwille van een algemene dalende trend met minder interesse in de *humanities*, studenten die op zoek zijn naar economische werkzekerheid en minder in een interessestudie. Dat geeft aanleiding om curricula te laten 'vervellen' of ontpoppen naar andere levensvatbare vormen. Met enkel materiële steun en individuele werkkraft lukt het niet meer; nog steeds moeten we denken in termen van samenwerkingsverbanden en het uitwisselen van (wetenschappelijke en didactische) kennis.

3 Tsjechische en Slowaakse context van het vertaalwetenschappelijk model neerlandistiek

In Tsjechië en Slowakije, toen nog één land, ontstond in de jaren zeventig een vertaalwetenschappelijk model toen enkele vooraanstaande taal- en letterkundigen hulpwetenschappen gingen gebruiken om een vertaalwetenschappelijke methode op te zetten aan diverse universiteiten. In Amsterdam begon de wetenschapper James S. Holmes de discipline van de beschrijvende vertaalkunde te omschrijven. Hij correspondeerde

daarbij met geesteswetenschappers als Jiří Levý en de Slowaak Anton Popovič in Nitra. We citeren professor Rakšányiová, die in Štefková en Bossaert (2014) de dwarsverbanden schetst tussen vertaalwetenschappelijke traditie in de Lage Landen en Slowakije:

De [Amsterdamse, BB] professor James S. Holmes, die geïnspireerd werd door het Praagse structuralisme, had al in de zestiger jaren contact opgenomen met de Tsjechische vertaaltheoreticus Jiří Levý en de Slowaakse Anton Popovič. Deze ongetwijfeld geniale persoonlijkheden van wereldbelang werkten samen ondanks ongunstige politieke omstandigheden. Ze voelden verbondenheid via de literaire vertaling, die in een vergelijkbare omgeving functioneerde: ook de toenmalige Tsjechoslowaakse Republiek heeft namelijk een hoog ontwikkelde traditie van het literair vertalen gekend, met wetenschappers zoals Mukařovský, Ďurišin en Miko, die de wetenschappelijke basis vormden (Rakšányiová, J.& Štefková, M. 2015: 25).

Ook in de jonge staat Israël was er nood aan vertalingen omdat men het modern Hebreeuws, een taal die niet iedereen machtig was, als nieuwe landstaal voor de ingeweken bevolking moest introduceren. Aldus ontstond er een vroege kring vertaalwetenschappers rond de as Amsterdam – Leuven – Nitra – Tel Aviv. Vanuit Nitra leidde professor Popovič leerlingen op die gingen doceren in Bratislava, waar hij ook zomercursussen organiseerde (Rakšányiová, J. & Štefková, M. 2015: 13–17, 21). Eén van de promovendi van Popovič was professor Jana Rakšányiová voor germanistiek en scandinavistiek. Zij doceert al jarenlang theorie van het vertalen en vertaalwetenschap en dit leidde tot een ander profiel van de richting neerlandistiek, die later te Bratislava zou gesticht worden. Wilken Engelbrecht kwam vanuit Nederland en richtte onze afdeling als een lectoraat op in 1992. Hij moest toen kiezen tussen Tsjechië en Bratislava en liet Abram Muller en wat later Paul van den Heuvel, samen met prof. Rakšányiová en ondertussen met hulp van literatuurprofessor Adam Bžoch en Jana Verstraeten (voor de tolklessen), de neerlandistiek te Bratislava ontwikkelen tot een hoofdvakstudie, met deze vijf mensen als personele bezetting. Neerlandistiek ontstond in Slowakije dus niet vanuit een filologische achtergrond maar uit een duidelijk profiel van vertalen en tolken met zijn historische basis uit de zeventiger jaren, dit in tegenstelling tot vele andere afdelingen Nederlands in de regio. In Tsjechië werd het invoegen van een grote component vertalen en tolken bijvoorbeeld niet zomaar door de accreditatiecommissie aanvaard, omdat dat niet strookt met de programma's van Nederlandse filologie. Intussen hebben ook de curricula van onze Tsjechische collega's aandacht voor vertalen en tolken. Deze factoren hadden een duidelijke invloed op het studieprofiel van de pas opgerichte studie te Bratislava, dat we vervolgens kort zullen schetsen.

4 Twintig jaar hoofdvakstudie in Slowakije: een studieprofiel

Bij een blik op onze studie in het bijzonder, zien we dat ons profiel gericht is op vakvertalen en tolken en in veel mindere mate literair vertalen. Al vanaf het begin was de interesse in het Nederlands bij de studenten aanzienlijk, maar de laatste jaren beginnen de studentenaantallen te verminderen. Toch geloven we dat ons profiel enige voordelen

biedt. We kozen vanaf het begin voor een tweevakstudie. De studenten hebben altijd een combinatie met een grotere taal (Engels, Duits, Frans of de moedertaal Slowaaks). Daarnaast is een vertaler-tolkstudie van nature meer gericht op transfer dan op het taalsysteem op zich: niet de processen staan centraal, maar de manier waarop de doeltaal functioneert in het gebied zelf, wat de focus van bijvoorbeeld taalverwerving of cultuurkunde ook kan verleggen. Deze interculturele focus bestond reeds vanaf het begin, wat bijvoorbeeld al in oudere pleidooien van Paul van den Heuvel (2000: 30, 32–36) en Jana Rakšányiová (2000: 129) theoretisch uitgebouwd werd. Van den Heuvel vindt dat de eigen culturele achtergrond van de student en het uitgaan van het cultuureigene om cultuurvreemde kennis te gaan verwerven veel meer op de voorgrond moet komen in curricula, als uitgangspunt voor het onderwijs, maar ook als bron van systematisch onderzoek. Ik denk dat we daar inmiddels een mooi antwoord hebben op geformuleerd in de regio, met bijvoorbeeld rijk onderzoek naar receptie van Nederlandstalige literaturen (www4).

In Bratislava waren er plannen om in het vierde en het vijfde jaar het vak ‘interculturele communicatie’ in te voeren. Daarnaast lanceerde men het interculturele aspect in de cursussen zakelijk Nederlands met het boek *Taal in Zaken* van Christine van Baalen (2003) en taaloverschrijdende vakken met de germanistiek en scandinavistiek (Van den Heuvel 2000: 32). Inmiddels zijn deze componenten min of meer ingebouwd als lesinhouden en leerdoelstellingen van de vakken cultuurkunde, taalverwerving en vaktalige communicatie, zowel voor Nederlands als deze tweede taal. Vertalers kunnen, aldus Rakšányiová (2000: 129) met behulp van verschillende vakstudies hun beslissingen rationeel onderbouwen en hoeven op die manier geen ad hoc-besluiten te nemen. Zij citeert de Slowaakse vertaalwetenschapper Edita Gromová:

De kwalitatieve stap van een langue-specialist tot een parole-specialist, dus tot een intercultureel deskundige [sic], impliceert naast grondige kennis van vreemde talen, en niet te vergeten van de moedertaal (of eerste taal, taal A) ook andere vaardigheden [sic]. Het moge misschien elementair klinken, namelijk om van taalbeheersers ook vertaalbeheersers te maken, maar juist dat vergt in een opleiding stapsgewijs en didactisch handelen: vertalen wordt dan opgevat als werken met teksten, waarbij ook nadruk gelegd wordt op het feit dat die teksten uit een specifieke context voortkomen, met de daarbij horende socioculturele factoren (Gromová geciteerd in Rakšányiová 2000: 129).

Als we even kijken naar het profiel van een afgestudeerde neerlandicus in Bratislava, zien we dat vanaf het begin de volgende vaardigheden geschetst en verwacht werden (Rakšányiová 2016: 79–81, vertaling BB):

Vak (specialisatie): Nederlandse taal en cultuur

Studierichting: 2.1.35 Vertaalkunde en tolken

Graad van de studie: Bachelor + master

Studievorm: dagelijks

Standaardduur van de studie: 3 jaar + 2 jaar

Uitgereikte academische titel: Bakalár (Bc.), bachelor, magister (Mgr.), master

Profiel van de afgestudeerde:

De afgestudeerde van het studieprogramma *Nederlandse taal en cultuur* in het kader van het vak vertaalkunde en tolken beschikt over kennis in het veld van de contrastieve taalkunde, de basis van de neerlandistiek, kennis van het land en volk van Nederland, België en Suriname, culturele verbanden. Hij oriënteert zich in de socioculturele, politieke en economische situatie van het Nederlandstalig gebied, hij is vaardig om te communiceren in de gebieden van interculturele en economische uitwisseling, in organisatiestructuren, in toerisme, na de voltooiing van de masterstudie in staat te werken als een vertaler, tolk, redacteur, intercultureel bemiddelaar en dergelijke.

Theoretische kennis

De student (m/v)

- beheerst het begrippenapparaat van verschillende taalkundige disciplines, cultuurkunde en vertaalkunde of translatologie
- oriënteert zich betrouwbaar in de feiten en relevante informatie over de landen binnen het Nederlandse taalgebied
- is in staat tot een theoretische reflectie van een tekst als communicatiemiddel
- kan professioneel informatie overbrengen als een vertaler, tolk en mediator/bemiddelaar

Praktische kennis en vaardigheden

- kan taalkundige vaardigheden toepassen in geschreven en mondelinge vorm
- is een bemiddelaar in de communicatie in economische praktijk en in culturele sfeer
- beheerst tekstopbouwende technieken en concipieert stilistisch adequate teksten van verschillende genres
- gebruikt moderne informatie- en communicatietechnologieën
- vertaalt specifieke teksten, tolkt consecutief en simultaan, organiseert interculturele communicatie

De studie neerlandistiek begint, staat of valt uiteraard met de basis en die is en blijft natuurlijk de taalverwerving. Dat resulteerde steeds in een groot aantal contacturen in de eerste twee studiejaar waarvoor de moedertaalspreker verantwoordelijk was. Tevens bouwden we een stevige component in die de in het profiel genoemde basis van de neerlandistiek vormt, van het kleinste taaldeeltje tot het grootste: in het eerste jaar fonetiek en morfologie, in het tweede jaar syntaxis en lexicologie, in het derde jaar fraseologie, hogere jaren hielden zich bezig met stilistiek en tekstwetenschap. Literatuur en cultuur zijn onmisbaar als interculturele componenten en werden ook wel eens ‘kennis van land en volk’ genoemd, maar kregen steeds in aparte vakken ruimte. Bossaert (2015: 114–116) stelt zelfs vast dat de culturele component van de vakken in het curriculum te Bratislava procentueel meer bedraagt dan de taal- en regio studie Oost-Europese Talen en Culturen aan de Universiteit Gent (20% tegenover 12%). Dit percentage zal nauwelijks lager liggen in de nieuwe accreditatie, die we nu zullen schetsen.

5 De nieuwe accreditatie: een proces van trial and error

De nieuwe accreditatie voor de studie neerlandistiek in zijn vorm als *vertalen en tolken – Nederlandse taal en cultuur* werd in 2014 ontwikkeld en voorgesteld aan de bevoegde onderwijscommissie. In Slowakije wordt elke zes jaar de bachelor- en mastercyclus beoordeeld aan diverse universiteiten (www3?). De veranderingen die we doorvoerden, gingen uit van twee concrete basisprincipes. In de eerste plaats verloochenen we uiteraard de historische context van onze studierichting niet, maar in de tweede plaats hebben we tegelijk een kijkje genomen naar het afstudeerprofiel van onze alumni in de huidige periode oftewel ons de vraag gesteld, waar onze alumni concreet zijn terechtgekomen. Dat vereist natuurlijk in eerste instantie een coherent alumni-beleid. Rakšáňnyiová (2016: 110–113) geeft uit resultaten van een enquête interessante inzichten weer. Respondenten antwoordden dat zij actief waren als vertaler, minder als tolk, maar vooral ook bij internationale bedrijven en soms ook als gids werkten. Een enkeling raakt tot het Europees Parlement (dit betrof vooral de eerste generatie afgestudeerden) en gaat lesgeven of werken als onderzoeker. Dat leidt ons eigenlijk tot een viertal profielen die

we kunnen benutten om een stevig curriculum uit te bouwen: profiel **vertalen en tolken**, profiel **toerisme**, profiel **onderwijs** en **onderzoek** en het **zakelijk** profiel.

Na de Bolognadecreten zitten we met de mogelijkheden van de bachelor-masterstructuur, ondertussen moeten de bachelors bij ons sinds dit academiejaar, en dus de laatste accreditatieronde, geen eindexamen meer afleggen, ze dienen wel nog een bachelorscriptie te verdedigen. De masterstudenten hebben wel een eindexamen nodig om de studie te beëindigen, samen met hun afstudeerscriptie.

Wat waren nu de eisen van de faculteit? De faculteit wenste in te gaan op de vraag van de studenten dat er te veel lesdruk is (in de vorm van een teveel aan contacturen) en een te verspreid aanbod van (keuze)vakken met te weinig credits. Op die manier wordt het lesprogramma te veel gesplitst, wat tot minder diepgang leidt en tot meer tijdsdruk voor elke docent afzonderlijk. Met minder contacturen en meer leeswerk moet de student via zelfstandig werk geprikkeld worden. Praktisch gezien zijn er voor neerlandistiek sowieso al weinig credits beschikbaar, want een derde van de credits wordt ter beschikking gesteld van de algemene vakken (een basis van Slowaakse grammatica, taalbeheersing, theorie van vertalen, tolken, literatuur, cultuur) en de tweede taal. De eis van de faculteit heeft uiteraard ook een economische reden: minder contacturen betekent ook kleinere aanstellingen van de verschillende docenten.

Daarnaast hebben we besloten om de bachelor-masterstructuur te benutten om van de bachelor een brede opleiding te maken en in de master te specialiseren volgens de al genoemde afstudeerprofielen.¹ In de bacheloropleiding werd niet getornd aan de algemene structuur van de neerlandistiek-basisvakken en de taalverwerving, aangezien zij nog steeds de basis vormen voor een brede opleiding. Wel werden de cursussen literatuur omgevormd tot twee overzichtscursussen en verdwijnen de componenten inleiding vertalen en tolken naar de master. Deze vertaal- en tolkvakken worden echter al aangeboden in het curriculum van de andere taal, wat dit verlies ook deels compenseert en de studenten in staat stelt om al in de bachelor kennis te maken met een basis vertalen en tolken.

Hoe zit het nu in de master? Uiteraard blijven hier de basisvakken **vertalen en tolken** in het profiel en gaan we die meer specialiseren, met de wijzigingen dat bij de tolkvakken simultaan- en consecutiefolken samengevoegd zijn in één vak tolktechnieken, in de praktijk komt simultaantolken veel minder voor. Daarnaast wordt er in de master vertalen ook ruimte gelaten voor de steeds grotere ontwikkeling van vertaalsoftware en CAT-tools, verder is er ook een verplichte vertaalstage. Dat kan een stage zijn bij bijvoorbeeld een vertaalagentschap, maar wij hebben voor een ander traject gekozen door samen met de masterstudenten bijvoorbeeld de publicatie van het boek *Bekentenissen van een Cultuurbaar* van de Vlaamse minister van Cultuur Sven Gatz te gaan vertalen (Gatz 2016). Dit gebeurde op initiatief van de ambassadeur van de Slowaakse republiek te Brussel en daarna kon deze publicatie ingevoerd worden in onze publicatiereeks S.N.U.C.B, waar ook eerder wetenschappelijk onderzoek en studentenafstudeerprojecten in zijn opgenomen. Literair vertalen werd als keuzevak in de lessen

¹ de inhoud van de studieprogramma's is niet vrij te raadplegen op het internet, maar vinden we op het Academisch informatieportaal voor de Comenius Universiteit AIS (academisch informatiesysteem) op het adres <https://ais2.uniba.sk/ais/start.do>.

literatuur opgenomen. Taallector Benjamin Bossaert liet hen onder meer kennismaken met literair vertalen via kleine werkgroepjes die enthousiast enkele korte verhalen en poëzie vertaalden. Het eerste resultaat hiervan werd bijvoorbeeld gepubliceerd in een nummer van het literaire tijdschrift *Revue Svetovej Literatry* (2015, De revue voor wereldliteratuur), waar door studenten vertaald proza van onder meer Frank Adam, Koen Peeters, Peter Terrin, Stefan Brijs en Diane Broeckhoven verscheen.

Het **toeristisch** profiel kan geprikkeld worden via projectwerking, maar tevens ook in de cursussen taalverwerving voor de masters, waar een zakelijk profiel voorop staat. Naast gastdocenten en –sprekers die komen getuigen over hun mogelijkheden in het werkveld appelleren we hier ook aan het **zakelijk** profiel. Er worden in de cursus Vaktaalige communicatie presentatie-, argumentatie-, vergader-, schrijf- en spreektechnieken aangeleerd die op een concrete bedrijfssituatie geënt zijn. Daarnaast oefenen we ook de journalistieke genres.

Nieuw is ook het invoeren van een cursus didactiek Nederlands voor niet-pedagogen, met het ontwikkelen van een mini-syllabus specifiek voor en toegespitst op Nederlands in Slowaakse context, met een mini-stage, privé- of skype-lesmogelijkheden, om te observeren en ook les te geven. Naast deze component van **onderwijs** kunnen toekomstige promovendi en beoefenaars van **onderzoek** zich bekwamen in de masterscriptie en is er aandacht voor het schrijven van een scriptie en een recensie bij vaktalige communicatie, waar ook aan wetenschappelijk Nederlands aandacht wordt besteed.

Dit zijn de belangrijkste wijzigingen en karakteristieke eigenschappen van onze studie. Een hervorming van het studieprogramma berust natuurlijk altijd wat op trial-and-error. Uiteraard zal er op geregelde tijdstippen een evaluatie van elke cursus volgen en wordt er in de komende jaren aan ontwikkeling van lesmateriaal gewerkt. In elk geval is deze structuur nu de startbaan waarop onze studenten zullen moeten opstijgen in hun carrière als vertaler, tolk, intercultureel bemiddelaar, als *homo neerlandicus*.

6 Mogelijke toekomstscenario's

Uiteraard is het werk nog niet af. Geen enkele opleiding is perfect, en na zes jaar, of bij het wegvallen van een studiegaraant, een hoogleraar die de studie garandeert, zal de accreditatie opnieuw moeten worden ingediend of gewijzigd, met of zonder aanwijzingen van bovenaf of intern. Er zijn enkele gedachte-experimenten, die wellicht naar de toekomst toe verder de neerlandistiek helpen vormen die we hier graag zouden willen bespreken. Ze kunnen helpen om neerlandistiek in de regio vorm te geven of een uitweg te bieden als er druk uitgeoefend wordt om afstudeerprofielen te herzien of naar samenwerkingsverbanden te zoeken.

6.1 Het DCC-scenario

In een overzicht van samenwerking binnen de neerlandistiek in Centraal-Europa en de bijdrage daarvan van de Universiteit Wenen, onder meer door het CEEPUS-netwerk, stelt Van Uffelen (2008: 47–48) dat men er idealiter naar moet streven om transnationale samenwerking te bevorderen en dat men curricula zou moeten ontwikkelen die in de richting gaan van een zogenaamde *joint degree* of *double degree*. In dit kader verwachtte men dat de samenwerking op het terrein van het universitaire onderwijs de arbeidsmarkt voor de studenten zou vergroten en hen ook meer mogelijkheden zou bieden om te profiteren van de specialismen en elk afzonderlijk profiel van de universiteiten. Een afzonderlijk profiel uitwerken voor elke afdeling Nederlands zou dus door samenwerking een concrete studie kunnen opleveren. Dit idee leidde uiteindelijk tot de studie DCC, *Dutch in Central European Context*. Dit is een tot nu toe uniek Centraal-Europees project waarbij met behulp van basismodules en online cursussen een volledige bacheloropleiding op poten werd gezet bij enkele universiteiten uit de regio: Debrecen, Boedapest (vroeger was KRE, nu is ELTE deel van het netwerk), Bratislava, Wenen, Brno, Olomouc en Wrocław. Verplicht in de opleiding is ook een Centraal-Europese taal en een verblijf aan een andere partneruniversiteit. De studierichting werkt nog steeds aan een aansluitende master. Wegens de verschillende opvattingen en moeilijkheden met accrediteren aan verscheidene universiteiten, heeft deze opbouwfase van de studie aanzienlijk vertraging opgelopen. Hoewel dus op papier een heel vruchtbaar scenario, blijkt het op wat praktische hindernissen te stuiten. Het CEEPUS-netwerk dat bestaat als uitwisselingsnetwerk binnen Centraal-Europa, vooral tussen de neerlandistiek, maar ook de slavistiek en finoegristiek, functioneert daarentegen bijzonder vlot en kent jaarlijks talrijke succesvolle studenten- en docentenuitwisselingen. De uitwisseling van expertise via de docentenuitwisselingen en de e-learningcursussen binnen dit DCC-scenario leiden tot vruchtbare resultaten. Momenteel worden gespecialiseerde modules ontwikkeld om ook een masterfase te koppelen aan de bacheloropleiding. Enkele cursussen uit de bachelor werden geüpdatet. Deze komen voort uit de specifieke vakspecialisaties van elke vakgroep afzonderlijk om onze krachten te bundelen als neerlandici. In de toekomst kan in het DCC-scenario ook gedacht worden aan de mogelijkheid om wetenschappelijk onderzoek een dergelijke gezamenlijke onderbouw te geven. De start van de Vienna Summer Schools bij de afdeling neerlandistiek te Wenen kan hierbij zeker een concrete aanleiding zijn.²

² Vorig jaar vond van 8 tot 16 juli de Zomercursus *Dutch in a Central European Context: Literature in Transition* plaats, een cursus die plaats bood voor studenten uit Oostenrijk, Servië, Tsjechië, Slowakije, Hongarije en Polen en hen liet reflecteren over literaire vertalingen in respectievelijk taalspecifieke en internationale workshops. Dit academiejaar wordt er een tweede zomercursus op touw gezet die receptie van de literaturen in Centraal-Europa als thema zal hebben, een samenwerking van de Universität Wien met DCC, Comenius en de ELTE Boedapest. (www4)

6.2 Dutch for reading knowledge, Germaanse talen als C-taal/ Nederlands als hulpwetenschap

In een ander scenario kunnen we de eigenschap van het Nederlands contrastief onder de loep nemen als *lingua receptiva* tegenover het Duits of een andere Germaanse taal. Een andere mogelijkheid om het Nederlands te integreren of vast te leggen in een breder concept van Germaanse studies of zelfs als minor met andere studies, is een interculturele opleiding met een brede bachelor waarbij de studenten één Germaanse taal perfect productief beheersen en twee passief (Štefková en Brezániová 2010: 71–72). Hun kennis van het Germaanse taalgebied kan dan toegepast worden in verscheidene hulpwetenschappen, zoals journalistiek, politicologie, rechten, diplomatie, sociologie en kunstgeschiedenis. Wellicht volstaat het ook dat studenten dan Nederlands passief beheersen, *Dutch for reading knowledge*, en/of in staat zijn om onderzoek te verrichten waarbij neerlandistiek of Nederlands als keuzevak of als hulpwetenschap ingeschakeld kan worden. Ook dit scenario vergt enig denkwerk om andere faculteiten zoals rechten en economie te overtuigen om programma's te ontwikkelen waarbij Nederlands kan gevolgd worden. Hoewel sommige universiteiten in de regio Centraal-Europa al met dergelijke programma's werken, blijft dat voor Bratislava toekomstmuziek.

6.3 Vertalen en tolken: vakvertalen, juridisch vertalen, major-minorstructuur

Uiteraard kan onze studie ook een combinatie blijven zoeken met een profiel zakelijk vertalen en ook meer aandacht schenken aan het juridisch vertalen. Daarbij blijft het waarschijnlijk nog altijd nuttig de samenwerking met een grotere taal te bewaren, zoals we die al kennen met Duits (de meest natuurlijke combinatie in de klassieke Germaanse talenstudie), Engels, Frans (ook handig naar zakelijk profiel toe wegens een Belgische insteek, of zelfs binnen de Benelux), Slowaaks en misschien zelfs een opkomende taal als het Russisch. Daarnaast kan men opteren het systeem in te voeren van een grotere en twee kleinere tolktalen, waarbij zoals bij het *Dutch for Reading knowledge*-concept de derde taal enkel passief wordt aangeleerd:

De praktijk binnen grote internationale instellingen, zoals het Europees Parlement of de Europese Commissie, toont namelijk aan dat professionele tolken en vertalers voornamelijk hun tolk- en vertaalvaardigheden binnen grotere talen verwerven en in hun derde, vierde, vijfde taal alleen over een passieve taalvaardigheid beschikken. Deze talen gebruiken zij in hun beroep altijd als brontaal in combinatie met hun moedertaal als de doeltaal, waarnaar de brontekst wordt overgebracht. Vaak zijn het juist de kleinere talen uit taalfamilies verwant met hun A- of B-taal, die de tolken op deze manier in hun loopbaan aan hun talenportfolio toevoegen (Štefková & Brezániová 2010: 72).

6.4 Stagecomponent

Zoals we al vermeldden werd een **vertaalstage** ingebouwd in de studie. Dit wordt door de studenten geapprecieerd, aangezien ze hierdoor tijdens de studie al beroepservaring kunnen opdoen en er natuurlijk de mogelijkheid bestaat na hun studies door de stageplek aangenomen te worden. Vertaalbureaus, maar ook internationale bedrijven en ambassades, kunnen stages aanbieden. Onder meer in Olomouc, Poznań en Bratislava wordt er al met stages in de studieprogramma's gewerkt. Daarnaast kan men eventueel denken aan een universitaire spin-off. Een academische spin-off is een onderneming waarvan de activiteiten, producten en/of diensten zijn gebaseerd op knowhow, technologie en/of onderzoeksresultaten gegenereerd aan de universiteit of een van haar hogescholen (www5). Misschien denkt men bij een spin-off meteen aan de betawetenschappen, met chemische of informaticabedrijfjes en start-ups, maar bijvoorbeeld aan de Universiteit Antwerpen bewijst men dat er ook in de Letteren en Wijsbegeerte, dus alfawetenschappen, een spin-offbedrijf kan bestaan (www5): zij startten Textgain³ op, een cloudservice beschikbaar voor verschillende talen. **Projectwerking** is een aspect dat altijd aanslaat bij de studenten. Een paar jaar geleden startten we met een klein groepje gemotiveerde masterstudenten onder begeleiding van drs. Paul van den Heuvel met enkele gedichten van Anton Korteweg. Met toestemming van de dichter kwamen we tot een publicatie van de gedichten in het al eerder genoemde tijdschrift *Revue Svetovej literatúry*. Voor andere projecten en samenwerkingen met partners buiten de universiteit staat de afdeling neerlandistiek Bratislava open.

7 Conclusie

Twintig jaar bestaat de neerlandistiek in Slowakije als hoofdvakstudie. In praktijk moeten we ons studieprogramma steeds opnieuw innoveren. Enkele wijzigingen zijn geleidelijk aan ingevoerd en kunnen voor afgestudeerden het profiel aantrekkelijk maken. De tweevakstudie, het profiel (vak)vertalen en tolken en de interculturaliteit zijn sterke punten van de opleiding, maar kunnen tegelijk ook nadelig zijn omwille van hun specifiek karakter. Een universiteit moet een instelling zijn voor onderwijs, onderzoek en openbare dienstverlening, en daarom moeten we naar de toekomst toe onze studieprogramma's blijvend evalueren, zowel voor elk individueel vak als voor de grote leerlijnen en het afstudeerprofiel van ons studiecriculum. Uiteraard is het moeilijk om te voorspellen wat de toekomst brengt, maar met het aanbrenge van mogelijke scenario's met een gezamenlijk studieprogramma, zoals DCC, het Nederlands als C-taal

³ Textgain is een spin-off van de CLiPS-onderzoeksgroep (Faculteit Letteren en Wijsbegeerte) en biedt snelle cloud services aan die accurate analyses maken van teksten. De technologie maakt het mogelijk om automatisch feiten, opinies en demografische informatie te extraheren uit data van sociale media, krantenartikels, e-mails enz., en dit voor een brede waaier aan talen. Textgain biedt hiermee een belangrijke en innovatieve component voor toepassingen in e-marketing, trendanalyse, business intelligence en big data. Info: <http://www.textgain.be>.

of *lingua receptiva*, een uitdieping van het profiel vertalen en tolken en een stagecomponent hopen we een bijdrage te leveren aan een vruchtbare denkoefening over curriculumontwikkeling in de Hongaarse neerlandistiek en de neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen in het algemeen.

Bibliografie

- Baalen, C. van, Ham, E. 2003. *Taal in zaken. Zakelijk Nederlands voor anderstaligen*. Utrecht: NCB.
- Bossaert, B. 2015. Teaching Flemish-Dutch culture and literature within Slovak translation studies. Engelbrechtová, J. (ed.) *Dutch-Flemish-Central European Relations. Chapters from cultural relations between North-West- and East-Central Europe volume 7*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Engelbrecht, W. 2008. De ontwikkeling van de neerlandistiek te Olomouc na 1991. Engelbrecht, W., Hamers, B., Křížová, K. (eds.) *Neerlandica III. Aspecten van de extramurale neerlandistiek*. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica Neerlandica 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gatz, Sven. 2016. *Priznania kultúrneho barbara*. (súbor esejí, preklad poslucháči 1. magisterského cyklu) Bratislava: Filozofická Fakulta Univerzity Komenského. Vertaling van: Gatz, S. en Dejaegher, P. *Bekentenissen van een cultuurbarbaar*. Antwerpen: uitgeverij Van Halewyck.
- Heuvel, P. van den. 2000. Het specifieke karakter van de studie Nederlands extra muros. Pleidooi voor een interculturele neerlandistiek. Heuvel, P. van den (ed.) *Interculturaliteit. Interculturele aspecten van de Neerlandistiek in Midden- en Oost-Europa*. Bratislava: Stimul. 28–37.
- Prędota, S. 2008. Neerlandica in Midden- en Oost-Europa. 2008. Engelbrecht, W., Hamers, B., Křížová, K. (eds.) *Neerlandica III. Aspecten van de extramurale neerlandistiek*. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica Neerlandica 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rakšányiová, J. 2000. De vertaler als intercultureel deskundige. Uitgangspunten bij de vertaalopleiding Nederlands – Slowaaks. Heuvel, P. van den (ed.) *Interculturaliteit. Interculturele aspecten van de Neerlandistiek in Midden- en Oost-Europa*. Bratislava: Stimul. 128–133.
- Rakšányiová, J.; Štefková, M. 2015. De Slowaakse translatologie en haar dwarsverbanden met vertaalwetenschap uit de Lage Landen. Štefková, M.; Bossaert B. (eds.) *Onbe/gekende verleiding. Vertaling en receptie van Nederlandstalige en andere Germaanse literaturen in Centraal-Europese Context*. Lublin: KUL.
- Rakšányiová, J. 2016. *20 rokov netherlandistika na Slovensku. 20 jaar neerlandistiek in Slowakije*. 2016. Bratislava: oddelenie netherlandistiky FF UK Bratislava.
- Revue Svetovej Literatúry. 2015, jg. 51, nr. 3. Samengesteld door B.Bossaert en A. Ostrihoňová. Onder redactie van J. Samcová.

- Štefková, M.; Brezániová, L. 2010. Intercultureel, transnationaal, Europees: De opleiding Nederlands in een kleine cultuur- en taalgemeenschap vanuit translologisch perspectief. *Internationale neerlandistiek* 48: 63–72.
- Štefková, M.; Bossaert B. (eds.) 2015. *Onbe/gekende verleiding. Vertaling en receptie van Nederlandstalige en andere Germaanse literaturen in Centraal-Europese Context*. Lublin: wydawnictwo KUL.
- Uffelen, H. van. 2008. De betekenis van Ceepus en de gezamenlijke projecten voor de Neerlandistiek in Centraal-Europa. Engelbrecht, W., Hamers, B., Křížová, K. (eds.) *Neerlandica III. Aspecten van de extramurale neerlandistiek*. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Facultas Philosophica Neerlandica 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Internetbronnen

- www1. Elsschot, W. *Het huwelijk*. Online. <http://www.gedichten.nl/nedermap/gedichten/gedicht/32123.html> geraadpleegd op 23.10.2016.
- www2. Rapport Taalunie openbaar. Online. <http://www.neerlandistiek.nl/2016/06/rapport-taalunie-openbaar/> geraadpleegd op 23.10.2016.
- www3. Complexe accreditatie werd gelanceerd op 22 instellingen van het hoger onderwijs. Online. <http://aktualne.atlas.sk/komplexna-akreditacia-sa-spustila-na-22-vysokych-skolach/slovensko/skolstvo/> geraadpleegd op 23.10.2016.
- www4. <http://www.codl.nl/>
- www6. univie: Vienna Summer School. Dutch in a Central European Context. Online. <https://www.ned.univie.ac.at/en/studium/studienrichtungen/univie-summer-school/> geraadpleegd op 28.10.2016.
- www5. Universitaire spin-offs. Online. <https://www.uantwerpen.be/nl/onderzoek-en-innovatie/techtransfer-voor-bedrijven/techtransfer/spin-offs/> geraadpleegd op 25.10.2016.

Komen of gaan?

Contrastieve analyse van deixis in het Nederlands en in het Hongaars

Krisztina Gracza

Abstract

Dutch komen en gaan (to come, to go) are not completely interchangeable with Hungarian jönni and menni, and sometimes the use is confusing for native speakers also. Empirical research shows that the correct use of komen and gaan is difficult for NVT learners (Dutch as a Foreign Language). Wrong use can lead to miscommunication and misunderstanding. How do speakers decide/change the deixis that leads to the choice of either verb?

Keywords: komen, gaan, to come to go, jönni, menni, deixis, Dutch as a Foreign Language, NVT

1 Inleiding

“Dit is een foto, zoals ik me zou wensen, altijd zo te zijn. Dan had ik nog wel een kans om naar Hollywood te komen. Maar tegenwoordig zie ik er jammer genoeg meestal anders uit.”
(Frank, 2013, p. 514)

Deze zinnen staan met hanenpoten in het dagboek van Anne Frank rondom een ingeplakte pasfoto. Dit schreef Anne op 18 oktober 1942. De vader van Anne, Otto Frank, was een getalenteerde fotograaf. Hij maakte elk jaar een serie pasfoto's van zijn dochters. Van Anne werd elk jaar in mei een serie gemaakt. Deze is een onderdeel van de serie uit het jaar 1939. Ze schrijft over haar droom om naar Amerika te gaan en er beroemd te worden. Toen Anne dit schreef, was ze natuurlijk in Nederland, en wilde ze naar een ander continent reizen. Toch gebruikte ze het werkwoord *komen* in haar zin: ‘Dan had ik nog wel een kans om naar Hollywood te *komen*’ (cursivering KG). Voor mij, die Hongaars als moedertaal spreekt en Nederlands als vreemde taal beheerst, klinkt dat ongewoon. In deze zin wijkt het gebruik van *komen* van zijn Hongaarse pendant, *jönni* af, ik zou hier namelijk zeker *gaan* zeggen. Verschillen het Hongaars en het Nederlands echt wat het gebruik van deze werkwoorden betreft? Is het een fout als men het

verkeerde werkwoord gebruikt? Ik streef ernaar om in mijn artikel achter het antwoord op deze vragen te komen.

Een vreemde taal leren kost moeite. Een ander systeem, nieuwe klanken, lastige spelling en nog veel andere, van onze moedertaal afwijkende, verschijnselen horen erbij, die soms ook interessant kunnen zijn. Men leert ook een nieuwe cultuur kennen, wat inspirerend kan werken bij het bestuderen van de vreemde taal. Er zijn talloze manieren om een taal onder de knie te krijgen en iedereen gaat zijn eigen gang. In de meeste onderwijsinstellingen wordt een vreemde taal echter aan de hand van een algemeen plan onderwezen. De taalverwerving gebeurt zodoende door expliciete instructies en uitgelegde regels. De leerder leert deze aanpak aan in het kader van de taalles en hij maakt er thuis gebruik van. Toch kan niet alles expliciet uitgelegd worden. Er zijn talloze regels, idiomatische wendingen en vaste collocaties die nooit aandacht krijgen. Toch is het brein van de mens in staat om bij sommige van deze de juiste oplossing vanzelf aan te voelen. Dit noemen we *impliciet leren* (Eng. ‘implicit learning’), waarbij men de benodigde informatie zonder expliciete instructies automatisch verwerft. De zodanig verworven informatie kan intuïtief beschikbaar worden. Dit gebeurt schijnbaar onafhankelijk van een redeneerproces of van een diep nadenken (Herschensohn & Young-Scholten, 2013, pp. 132–133). Dit vermogen speelt ook een grote rol bij het leren van vreemde talen. Vaak komt de taalleerder namelijk bepaalde situaties tegen (bv. een regel die hem of haar nog niet bekend is) waarin hij zichzelf moet redden en waarbij hij alleen op zijn ervaringen en aanvoelen, dus op zijn eigen intuïtie kan rekenen.

Een grammaticaal onderwerp waarbij vooral het impliciete leerproces toegepast wordt, is het gebruik van de werkwoorden van beweging. Er zijn namelijk weinig grammatica’s die op dit onderwerp ingaan. Taalleerders kunnen de regels voor het gebruik van deze werkwoorden alleen inductief opbouwen. Deze taak wordt echter moeilijker als de taalleerder de vreemde taal niet in een authentieke omgeving, maar in zijn eigen (geboorte)land probeert te leren. Dit land geldt als een afgesloten omgeving waar de leerder de vreemde taal alleen tijdens de taalles gebruikt en waar hij in alle andere situaties in zijn eigen moedertaal communiceert. Hij heeft dus weinig kansen om dit verschil aan te leren, behalve als hij enorm veel van authentiek materiaal (radio, tv) gebruik maakt.

Deze werkwoorden hebben echter nog een opvallend kenmerk: in sommige situaties is hun betekenis deiktisch, d.w.z. dat ze afhankelijk zijn van allerlei situationele aspecten zoals tijd en plaats. De twee bekendste werkwoordparen met zo’n betekenisaspect zijn *komen-gaan* en *(mee)brengen-(mee)nemen*. Deze werkwoorden zijn onontbeerlijk tijdens het leren van een vreemde taal en ze komen al tijdens de eerste les ter sprake, vooral omdat ze fundamentele betekenisaspecten dragen, namelijk complementaire bewegingen in tegenovergestelde richtingen (Jakab, 2004, p. 18).

Mijn thema sluit aan bij dit, door de Nederlandse vakliteratuur verwaarloosde, onderzoeksgebied namelijk de analyse van de deixis, om preciezer te zijn de deiktische werkwoorden van beweging in het Hongaars en in het Nederlands. Met het oog op de beperkte omvang van dit artikel neem ik binnen het kader van dit thema alleen het werkwoordpaar *komen-gaan* onder de loep. Noch in de pedagogische grammatica’s noch in

de taalkundige vakliteratuur wordt uitgelegd waarom in bepaalde situaties de Nederlander ‘ik kom’ zegt, terwijl de Hongaar ‘megyek’ zegt. Hier onderneem ik geen poging om voor die verschillen een systeem op te stellen en algemene regels te formuleren. De bedoeling is om op basis van een aantal duidelijk problematische gevallen een onderzoek uit te voeren naar het gebruik van *komen* en *gaan* bij Hongaarse studenten die Nederlands als doel- of vreemde taal (NVT) studeren aan de universiteit.

2 Vraagstelling en hypothese

Syntactische fouten, verkeerde beklemtoning of verkeerd woordgebruik kunnen de communicatie behoorlijk verstoren. Als een spreker voortdurend soortgelijke fouten maakt, wordt zijn uiting misschien gedeeltelijk of zelfs in het geheel onbegrijpelijk. Een verkeerd gebruik van de werkwoorden *komen* en *gaan* zou de communicatie niet per se verhinderen, want de boodschap zal zeker van de zender bij de ontvanger aankomen. Er wordt hoogstens door de ontvanger over de zender vastgesteld dat die geen moedertaalspreker is. Vergelijk de volgende situatie:

Voorbeeld 1

Een Nederlander heeft dringend hulp nodig bij zich thuis. Een Hongaar (die redelijk goed Nederlands spreekt) biedt hem zijn hulp aan en zegt:
*‘Oh, wat erg, zal ik naar je toe **gaan** om te helpen?’*

Voor de meeste Hongaarstalige lezers zal deze zin wel correct lijken. Dat is hij echter niet, want in deze situatie gebruikt elke Nederlander *komen* in plaats van *gaan*. Hoewel de boodschap duidelijk overkomt, en de communicatie niet verhinderd wordt, herkent elke Nederlander het ongewone woordgebruik. In een ander geval kan het echter gebeuren dat de Hongaarse ontvanger in de war raakt, want hij zou de situatie niet precies begrijpen. Vergelijk het volgende voorbeeld.

Voorbeeld 2

Een Nederlander vertelt een Hongaarse vriend over een van zijn vrienden:
*‘Stel je voor, die Jan is ontslagen, nadat hij vier keer dronken op het werk was **gekomen**.’*

Hier zou de Hongaarse toehoorder niet per se kunnen beslissen of de Nederlandse zender en zijn vriend, Jan, bij hetzelfde bedrijf werken of dat Jan ergens anders werkt. Daarom zou de Hongaar hier waarschijnlijk naar een verklaring vragen. Dit laatste voorbeeld belicht dat het afwijkende gebruik van werkwoorden *komen* en *gaan* in de besproken talen eventueel ook tot een misverstand kan leiden (vgl. Jakab, 2004, p. 15).

Gezien het feit dat het gebruik van de werkwoorden *komen-gaan* in het Nederlands en *jönni-menni* in het Hongaars aanzienlijk van elkaar verschilt en de studenten dat

slechts impliciet leren, is het te verwachten dat het gebruik van deze werkwoorden moeilijkheden oplevert. Door het hier gepresenteerde onderzoek wil ik deze hypothese onderzoeken. De vraag waarop ik een antwoord zoek, is of de studenten de verschillen tussen het gebruik van deze werkwoorden in de twee talen leren herkennen tijdens hun opleiding Nederlands. Ik veronderstel dat beginnende studenten veel meer interferentie Hongaars-Nederlands vertonen dan gevorderde studenten. Ik verwacht dat studenten die in een hoger studiejaar zitten of die al afgestudeerd zijn bewust voor die oplossing zouden kiezen die zij tijdens hun opleiding impliciet hebben geleerd. Met dit onderzoek zou ik ook de vraag willen beantwoorden of er meer aandacht moet worden besteed aan dit verschil tussen Nederlands en Hongaars tijdens de universitaire opleiding.

Het artikel is als volgt opgebouwd. In het volgende deel ga ik dieper op de theorie in en zal ik nader beschrijven wat deixis precies betekent en hoe het fenomeen zich tot dit thema verhoudt. In deel 4 presenter ik de opbouw van mijn onderzoek (corpus, methode, vragenlijsten, respondenten). Vervolgens leg ik in deel 5 de nadruk op de resultaten van dit onderzoek. In deel 6 trek ik de conclusie en ik bekijk of mijn hypothese bevestigd is.

3 Theoretisch kader: deixis

‘Deixis is het verschijnsel dat sommige taaluitdrukkingen voor hun interpretatie afhankelijk kunnen zijn van de gebruikssituatie’ (“Deixis” 2015). Er bestaan nog talloze definities (de meeste in het Engels) van deixis, maar toch vond ik de beste en helderste uitleg bij Nádasdy (2008). In de volgende sectie gebruik ik zijn gedachtegang uit het artikel *Jövök! Megyek!* uit zijn boek *Prédikál és szónokol* (2008) om de deiktische aspecten van de werkwoorden van beweging kort uit te leggen. Hoewel de beschrijving van Nádasdy alleen op het Hongaars focust, is ze voldoende algemeen en duidelijk geformuleerd om in dit onderzoek toegepast te worden.

In het Hongaars is de grondbetekenis van de twee werkwoorden van beweging *jönni* en *menni* ogenschijnlijk vanzelfsprekend: als er iets *jön*, dan nadert het de spreker; als er iets *megy*, dan verwijdt het zich geleidelijk aan van de spreker. In het Nederlands wijkt de definitie van die twee werkwoorden echter in grote mate af van het Hongaars. Volgens de Grote Van Dale betekent *komen* ‘onderweg zijn naar een plaats’ en *gaan* betekent ‘zich verwijderen; zich ergens heen bewegen’ (Geerts, 1999, s.v. komen; gaan). De Nederlandse definities geven dus geen duidelijk referentiepunt aan, wat Nádasdy wel doet. Hoewel het fysieke aspect wel genoemd wordt, is er geen punt (dat Nádasdy als de ‘spreker’ noemt) aangegeven waaraan we de beweging zouden kunnen relateren.

Als we echter de betekenis van die twee werkwoorden nader zouden willen bepalen, valt het op dat de betekenis niet uitsluitend fysiek gedefinieerd kan worden. Naast deze grondbetekenis verschijnt namelijk een ander, dieper betekenisniveau. In dit opzicht zijn de werkwoorden *komen* en *gaan* aanpassend, ofwel deiktisch, d.w.z. dat ze over een

aanwijzende inhoud beschikken.¹ Zoals andere deiktische woorden (bv. *hier/daar, ik/jij, nu/dan*) is de betekenis van deze woorden afhankelijk van de spreek situatie en de spreker. Hun denotatie hangt af van waar de spreker de zogenaamde deiktische focus plaatst, m.a.w. deze deiktische focus is het centrum van de aanwijzing (Nádasdy, 2008, p. 88). Vergelijk de aangepaste versie van voorbeeld 1.

Voorbeeld 1a

Een Nederlander heeft dringend hulp nodig bij zich thuis. Een Hongaar (die redelijk goed Nederlands spreekt) biedt hem zijn hulp aan en zegt:
'Oh, wat erg, zal ik naar je toe **komen** om te helpen?'

Dit voorbeeld laat duidelijk zien dat hier de Hongaarse spreker de deiktische focus aan de Nederlander geeft. Hij zegt namelijk *komen* in plaats van *gaan*. De Hongaar woont echter niet op dezelfde plaats als de Nederlander, toch wordt de focus bij het huis van de Nederlander geplaatst, m.a.w. de Hongaar leeft zich in de situatie van zijn gesprekspartner in en hij plaatst zich bij diens huis.

De spreker beschikt over de mogelijkheid om de deiktische focus te manipuleren. In zijn uiting kan hij hem bij zich houden, maar hij kan hem ook aan de ontvanger overdragen. Het is afhankelijk van de spreek situatie. De talen verschillen in grote mate van elkaar wat betreft de neutrale plaatsing van de deiktische focus.

Volgens Nádasdy wordt er in het Hongaars frequent gebruik gemaakt van de verplaatsing van de deiktische focus. Bovendien is er nog een reeks voorbeelden waarin deze verplaatsing in de laatste decennia veranderd is, d.w.z. dat de verplaatsing van die focus steeds vaker gebeurt. Conservatieve taalgebruikers willen dat echter niet, volgens hen moet de deiktische focus namelijk altijd bij de spreker blijven en hij mag niet overgegeven/verplaatst worden. Deze taalgebruikers vinden de verplaatsing van deiktische focus 'foutief', omdat het – zo gaat hun redenering – 'onlogisch' is. Volgens Nádasdy is het 'niet de onlogica, maar de nieuwigheid die – zoals altijd – de conservatieve taalgebruikers stoort' (2008, p. 90, vertaling KG). Ze willen dit echter niet openlijk bekennen, daarom baseren ze hun redenering op de onjuistheid.

We zien dus dat de plaatsing van de deiktische focus in het Hongaars momenteel in verandering is. Hoe ziet het er echter in het Nederlands uit? Wegens gebrek aan passende vakliteratuur over het thema kan ik helaas alleen op mijn eigen observatie leunen wat betreft de kenmerken en de frequentie van de verplaatsing van de deiktische focus in het Nederlands. Op basis van de resultaten van het hier gepresenteerde onderzoek kunnen we een voorzichtig beeld schetsen. Dit kan echter om verschillende redenen als onvolledig beschouwd worden. Ten eerste wijkt mijn onderzoeksvraag af van de, in deze sectie behandelde, algemene vragen van deixis, ten tweede is de omvang van dit onderzoek te klein om verregaande conclusies te trekken. Waar het mogelijk is, zal ik in dit

¹ 'Deixis (Grieks: aanwijzen) 1. het aanwijzen met een geste of met een talig element op een element van de spreek situatie 2. eigenschap en functie van een talige middel die op de persoons-, tijds-, en plaatsstructuur van de uiting betrekking hebben afhankelijk van de situatie' (Bencze, 1993, p. 41, vertaling KG).

artikel op deze vraag ingaan. De nadruk ligt echter op de vergelijkingen van het taalgebruik van de Hongaarse NVT-studenten en de Nederlandse contolegroep.

4 Onderzoek

4.1 Methode

Als basis voor mijn onderzoek heb ik een klein corpus samengesteld dat zowel Nederlandse als Hongaarse voorbeeldzinnen bevat. Deze hadden één ding gemeen: in elke zin stond een van de twee besproken werkwoorden waarvan het gebruik in de twee talen van elkaar kan afwijken. De bron van de Nederlandse zinnen was tweevoudig: lemmata uit woordenboeken (Van Dale en het woordenboek Nederlands-Hongaars van Erzsébet Mollay) en cursusboeken voor taalverwerving.² De Hongaarse zinnen heb ik uit het dagelijkse leven gehaald: ik luisterde alert naar gesprekken waaruit ik sommige zinnen selecteerde waarvan ik verwachtte dat ze een andere vertaling in het Nederlands zouden hebben.

Ik stelde uit dit corpus een selectie van voorbeeldzinnen samen en bedacht een situatie waarin deze (zinnen) gebruikt konden worden. Zo kwam ik tot 30 situaties met 38 opdrachtzinnen. Ik schreef de situaties in het Hongaars op en vertaalde de Nederlandse voorbeeldzinnen naar het Hongaars. Nadien vertaalde ik alle situaties en Hongaarse voorbeeldzinnen naar het Nederlands. Bepaalde situaties bewerkte ik voor de Nederlandstalige respondenten zoals eigen- of geografische namen. De bedoeling was immers dat de invullers zich zo goed mogelijk inleefden in de situatie en een spontaan antwoord gaven, hetgeen alleen kan bij neutrale situatiebeschrijvingen als de aandacht van de invuller niet door storende details afgeleid wordt. Een voorbeeld hiervan is vraag 27 waarbij er in de Hongaarse tekst een postbode op een binnenplaats rondloopt en in de Nederlandse vertaling in een straat.

Voorbeeld 3 (vraag 27)

*‘A társasház **belső udvarán** a postás jár körbe a levelekkel (...)’*
*‘De postbode loopt met de brieven **in de straat** rond (...)’*

De dertig situaties werden aan de hand van verschillende aspecten in twee groepen verdeeld. In de eerste groep waren er vaste collocaties die zowel in het Hongaars als in het Nederlands bestaan, maar met een andere werkwoord van beweging gebruikt worden.

Voorbeeld 4 (vraag 1)

*door een examen **komen** = ‘**átmenni** egy vizsgán’*

² Alle materialen waarop dit corpus gebaseerd is zijn als aparte lijst vermeld in de bibliografie.

Komen of gaan?

Bij de vaste woordverbindingen werd er slechts één vraag opgenomen in de enquête, aangezien deze niet gevarieerd kunnen worden (ze zijn improductief) wat de kenmerken van de deixis betreft. Bij alle andere voorbeelden heb ik echter bijzondere aandacht besteed aan de deiktische situationele aspecten (tijd, plaats of verhouding tussen de sprekers), omdat het niet direct duidelijk was welk aspect de belangrijkste rol speelde (productief). Daardoor kwam een voorbeeldzin soms twee keer voor, omdat ik hem in twee situaties met verschillende situationele aspecten nodig had. In de tweede groep werd dus met deze aspecten in de verschillende situaties gevarieerd. Ik wilde in beide talen te weten komen of een verandering van deze aspecten, invloed zou hebben op het gebruik van de werkwoorden.

Voorbeeld 5

(vraag 7)

Op vrijdag na een borrel begin je met je vriend te rennen om de laatste bus te halen, maar die rijdt net voor jullie weg. Je zegt:

Jij: ‘Waren we maar wat eerder weggegaan. Dan hadden we de bus niet gemist.’

Péntek esti sörözés után egyik barátoddal rohantok, hogy elérjétek az utolsó buszt, az azonban pont elmegyel őttetek. Erre megszólalsz:

Te: – A fenébe, bár hamarabb eljöttünk volna. Akkor biztos nem késsük le a buszt. (spaties)

(vraag 19)

Je ging met je vriendin Liza op zondag in Leiden op bezoek bij een kennis, Robert. Jullie hebben te veel gepraat, daarom gingen Liza en jij te laat naar het station, en de trein was al weg. Jullie moesten daarom met de bus naar huis naar Rotterdam wat veel langer duurde. Op woensdag komt Victor, een vriend van je bij jullie op bezoek. Je vertelt hem het verhaal van zaterdag:

Jij: ‘Waren we maar wat eerder weggegaan. Dan hadden we de trein niet gemist.’

Barátnőddel, Ágival egyik ismerősötöknél,

Robinál voltatok vasárnap Székesfehérváron látogatóban. Elbeszélgettétek a zidót és túl későn értetek ki a vasútállomásra, mert a vonat már elment, ezért busszal kellett hazautaznotok Budapestre, ami sokkal több ideig tartott. Szerdán egyik barátotok, Bálint van nálatok látogatóban, akinek mesélitek az esetet:

Te: – Ha hamarabb eljöttünk volna Robitól, nem késtük volna le a vonatot.

De volgende stap was het controleren van mijn bevindingen: of wat ik allemaal om me heen hoorde in het Hongaars en wat ik in Nederlandstalige cursusboeken tegenkwam, inderdaad zo gebruikt wordt. Ik stelde dus twee online vragenlijsten op: een in het Hongaars en een in het Nederlands. Die werden door moedertaalsprekers ingevuld.

De twee controlegroepen hadden één gemeenschappelijk doel, maar ze hadden ook allebei een verschillende taak. Beide groepen controleerden de geldigheid van mijn voorbeeldzinnen, m.a.w. mijn veronderstellingen over welk werkwoord in een bepaalde situatie gebruikt zou worden. Daarnaast gaven de resultaten van de Hongaarse controlegroep een overzicht van mogelijke interferentiefouten. Vragen waarbij de resultaten van de Nederlandse controlegroep duidelijk afwijken van die van de Hongaarse zijn potentiële contexten voor interferentiefouten. Om een zo duidelijk mogelijk statistisch beeld te krijgen van de kennis van de studenten, was het nodig om de resultaten van de Nederlandse controlegroep kritisch te bekijken. De resultaten van de Nederlanders waren bij de analyse van de resultaten van de studenten van groot belang: aan de hand van hun resultaten werd de juistheid van de antwoorden van de studenten (met een foutmarge) bepaald.

Als er in een van de controlegroepen bij bepaalde vragen tegenstrijdige antwoorden optreden betekent dat in de twee groepen iets anders. Bij de Hongaren wordt de stelling van Nádasdy bevestigd dat er in het Hongaars momenteel een taalverandering in volle gang is (2008, pp. 89–90). Als de antwoorden van de Nederlanders uiteenlopen zou dat ook hetzelfde kunnen betekenen (allebei de werkwoorden zijn goed en/of gebruikelijk, mogelijk met een betekenisverschil), maar het is beter om die vragen tijdens de analyse van de resultaten van de studenten uit te sluiten, omdat het anders niet overzichtelijk blijft.

Vervolgens vulden de NVT-studenten de Nederlandstalige online vragenlijst in. Om een zo helder en nauwkeurig mogelijk beeld van het gebruik van deze werkwoorden onder de NVT-leerders te krijgen, besloot ik mijn enquête door elke groep van de universitaire opleiding te laten invullen. Zowel in de bachelor (BA1, BA2 en BA3) als in de masteropleiding (MA1 en MA2) hebben de studenten aan mijn onderzoek deelgenomen. Om de cijfers gelijk te houden verzocht ik zelfs afgestudeerde studenten die in de afgelopen vijf jaar hun studie hebben afgerond de vragenlijst in te vullen. De resultaten van de studenten werden daarna vergeleken met die van de Nederlandse controlegroep en met behulp van een realistische foutmarge werd beoordeeld of hun antwoorden juist of onjuist waren.

4.2 De respondenten

In totaal namen 115 personen deel aan het onderzoek, waarvan 89 Hongaarse moedertaalsprekers en 26 Nederlandstaligen. Beide controlegroepen telden 26 personen en 63 studenten namen als proefpersoon aan het onderzoek deel. In deze brede groep was de jongste invuller 19 en de oudste 58 jaar oud. De gemiddelde leeftijd van alle proefpersonen was 26 jaar. Een groot deel van de deelnemers was vrouw, namelijk 84 personen of 77%.

De NVT-studenten vormden de meerderheid van de deelnemers (55%). In totaal namen 63 studenten aan het onderzoek deel. Aangezien het aantal studenten tijdens de bacheloropleiding geleidelijk afneemt (ze vallen bv. af of ze beginnen met een andere studie), verdeelde ik de studenten in vier groepen volgens hun taalniveau (waar het

Komen of gaan?

niveau van hun taalkennis primeerde). In de eerste groep zaten achttien eerstejaarsstudenten (anders genoemd BA1), de tweede groep telde twintig personen die allemaal in het tweede jaar zitten (BA2), de derde groep was uit twaalf derdejaarsstudenten samengesteld (BA3). Tot de vierde groep behoorden alle andere studenten; zij die momenteel een masteropleiding volgen (Nederlands of vertalen en tolken) en degenen die al afgestudeerd zijn (diagram 1).

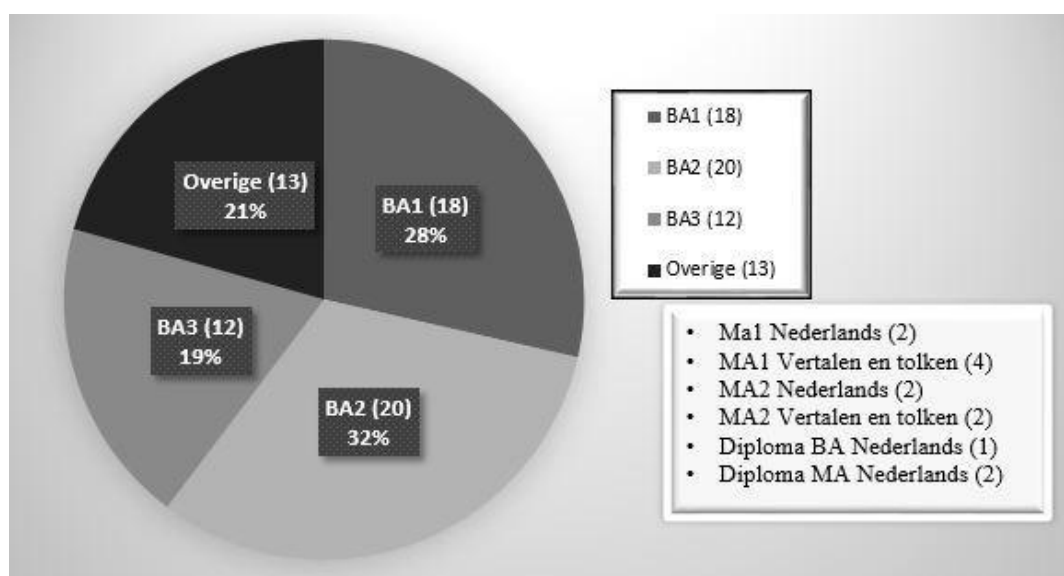


Diagram 1. Verdeling van de NVT-studenten in vier groepen

Alle testpersonen spreken ook Engels en/of Duits op een hoog niveau (C1). Voor een genuanceerder beeld over de mogelijke interferentie zouden de resultaten individueel moeten worden bekeken, omwille van de beperkte omvang van dit onderzoek werd hiervan afgezien. Verder gaven enkele respondenten aan voor kortere of langere tijd in het Nederlandse taalgebied te hebben gewoond, maar dit is niet significant gebleken wat de resultaten van het onderzoek betreft.

5 Resultaten

In deze paragraaf geef ik een statistisch overzicht van de resultaten van het onderzoek. In sectie 5.1 vergelijk ik de resultaten van de Hongaarse en de Nederlandse controlegroep. Sectie 5.2 bevat twee delen: eerst maak ik een vergelijkende analyse van de resultaten van alle Hongaarse studenten in een groep en de resultaten van de Nederlandse controlegroep. Daarna vat ik de resultaten van groepen BA1, BA2, BA3, MA en afgestudeerden samen. Tot slot geef ik een overzicht van de belangrijkste bevindingen.

5.1 Nederlandse vs. Hongaarse controlegroep

Vraag	Zin	Hongaren	Nederlanders	Hongaren	Nederlanders
		<i>jönni</i>	<i>komen</i>	<i>menni</i>	<i>gaan</i>
1	1	0	21	26	5
2	2	3	26	23	0
	3	3	12	23	14
3	4	0	23	26	3
4	5	24	1	2	25
5	6	3	23	23	3
	7	4	24	22	2
	8	16	26	10	0
6	9	5	23	21	3
7	10	25	0	1	26
8	11	1	24	25	2
9	12	25	26	1	0
	13	25	22	1	4
	14	25	26	1	0
	15	1	26	25	0
10	16	0	26	26	0
11	17	5	25	21	1
12	18	17	17	9	9
13	19	13	26	13	0
14	20	25	3	1	23
15	21	3	26	23	0
16	22	1	23	25	3
17	23	25	22	1	4
18	24	11	26	15	0
19	25	23	1	3	25
20	26	25	3	1	23
	27	5	4	21	22
	28	1	2	25	24
21	29	10	18	16	8
22	30	10	26	16	0
23	31	2	26	24	0
24	32	4	22	22	4
25	33	26	17	0	9
26	34	1	26	25	0
27	35	12	26	14	0
28	36	11	18	15	8
29	37	16	26	10	0
30	38	7	4	19	22

Tabel 1. Resultaten van de twee controlegroepen
(Hongaren n=26, lichtgrijs; Nederlanders n=26, donkergrijs)

Tabel 1 geeft de resultaten van de Hongaarse (lichtgrijs) en de Nederlandse controlegroep (donkergrijs) weer. Uit de tabel zijn er drie opvallende resultaten duidelijk af te lezen. Ten eerste antwoorden de Nederlanders vaak uniformer dan de Hongaren en is er minder verschil in de antwoorden tussen de Nederlanders onderling dan tussen de

Komen of gaan?

Hongaren. Ten tweede waren de antwoorden in beide groepen bij een aantal vragen verdeeld tussen de twee opties. Ten laatste blijkt dat in het Nederlands *komen* veel vaker voorkomt, terwijl in het Hongaars *menni* frequenter gebruikt wordt.

Er is een groot verschil tussen de twee controlegroepen wat de eensluidende antwoorden betreft. Bij vijftien opdrachzzinnen kozen de Nederlanders allemaal voor hetzelfde antwoord, terwijl dit cijfer bij de Hongaren vier was. Opvallend is dat in de Hongaarse groep in twaalf gevallen slechts één respondent (niet altijd dezelfde) afwijkt van de meerderheid en hij voor de andere optie kiest. Zo'n kleine afwijking kwam nauwelijks voor bij de Nederlandse respondenten, slechts in drie gevallen.

Het kwam bij een aantal vragen voor dat in beide groepen de respondenten tegenstrijdige antwoorden gaven, d.w.z. dat er binnen de taalgemeenschap kennelijk geen overeenstemming over de juiste keuze bestaat. In de statische analyse kunnen echter niet alle schommelingen met dezelfde zwaarte in aanmerking genomen worden. Om de statistische relevantie van de tegenstrijdigheid te bepalen, heb ik een minimale foutmarge aangegeven. Ik stipuleerde dat als het aantal tegenstrijdige antwoorden lager is dan 25% (n=6), ik dat niet als afwijking beschouw. Deze onzekerheden werden als tijdelijke onoplettendheden of toevallige vergissingen beschouwd (omdat er bij het invullen spontaneïteit werd verwacht). Als het aantal van de meerderheid afwijkende personen zeven of meer was, beschouwde ik dat wel als afwijking. Vanuit dit perspectief zijn de cijfers de volgende: de Hongaarse controlegroep gaf bij tien opdrachzzinnen tegenstrijdige antwoorden. Dit cijfer is bij de Nederlandse respondenten lager: bij vijf opdrachzzinnen waren de Nederlanders onzeker. Het volgende diagram vat de besproken getallen samen.

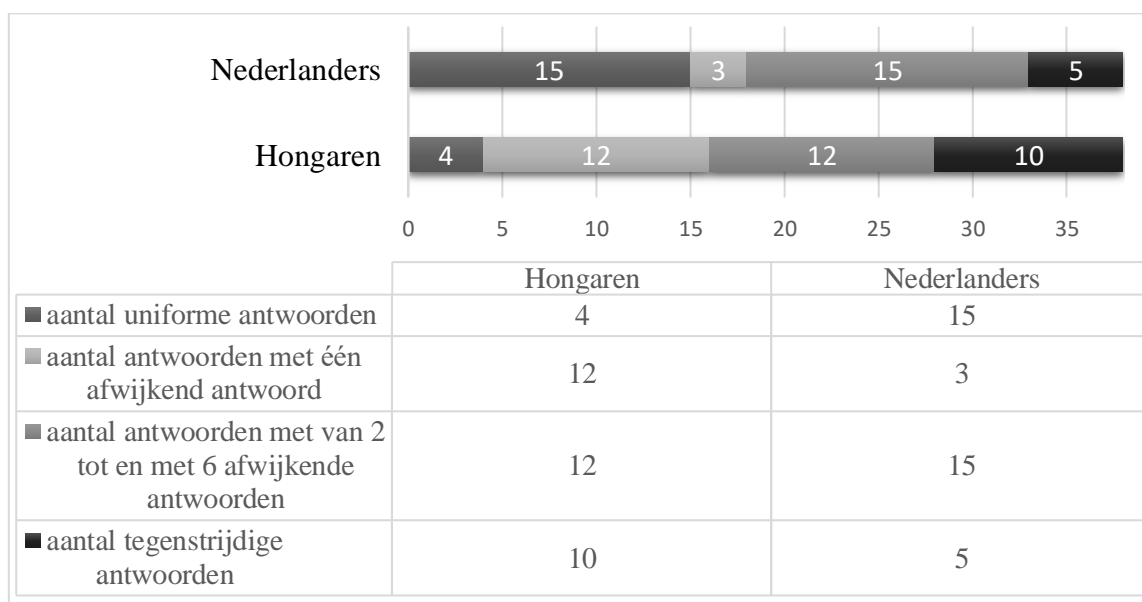


Diagram 2. Verdeling van de opdrachzzinnen van de twee controlegroepen

Bij de vragen die bij de Hongaren tegenstrijdige antwoorden opleverden, zou er sprake kunnen zijn van taalverandering die al in verband met de deixis (zie 3. Theoretisch kader: deixis) aan de hand van de veronderstelling van Nádasdy werd behandeld (2008,

pp. 89–90). Het komt namelijk in de laatste decennia steeds vaker voor dat de deiktische focus verplaatst wordt, m.a.w. de spreker draagt de deiktische focus over aan de ontvanger. Dat is duidelijk te zien bij vraag 27, waarop twaalf Hongaarse respondenten *jönni* en veertien *menni* antwoordden.

Voorbeeld 6 (Vraag 27)

A társasház belső udvarán a postás jár körbe a levelekket és bekopog Margit nénihez:

Postás: – Csókolom Margit néni! Hoztam a nyugdíjat!

Margit néni épp a konyhában főz, tele van a keze, de igyekszik mindent letenni és az ajtóhoz sietni, közben ezt válaszolja:

Margit néni: – Egy pillanat, _____!

De postbode loopt met de brieven in de straat rond en hij klopt op de deur aan bij oma Elena. Hij zegt:

‘Dag, mevrouw De Groot! Ik heb uw post gebracht.’

Oma Elena is net aan het koken in de keuken, haar handen zijn vol, maar ze besluit alles neer te leggen en ondertussen antwoordt ze:

‘Een moment, ik _____!’

De redenen voor de vijf vragen met een tegenstrijdig antwoord van de Nederlandse controlegroep kunnen velerlei zijn: de situatiebeschrijving was onduidelijk of er waren meerdere antwoorden mogelijk (eventueel met een verschil in betekenis). Aangezien de Nederlandse controlegroep bij vijf opdrachtzinnen onzeker was, is het onrealistisch om van de NVT-studenten te verwachten dat ze bij die zinnen wel een “juist” antwoord zouden geven. Daarom besloot ik om van die zinnen af te zien in de analyse van de resultaten van de studenten.³

De laatste opmerking in verband met tabel 1 is dat het voorkomen van *komen* bij de Nederlandse controlegroep opvallend hoog is, terwijl de Hongaren in de meeste situaties voor *menni* hebben gekozen. Of dit een algemene tendens is of louter toeval (veroorzaakt door de kleine omvang van het onderzochte corpus), valt met digitale zoekmachines gemakkelijk te onderzoeken. Voor het Nederlands biedt de DBNL Ngram viewer de mogelijkheid om de twee behandelde werkwoorden in gedigitaliseerde teksten te zoeken⁴: in totaal zijn er 827.047 bronnen, die het werkwoord *komen* vermelden en 700.290 het werkwoord *gaan* (“DBNL Ngram viewer,” 2015). We kunnen besluiten dat *komen* altijd meer werd gebruikt dan *gaan*. Ook de Hongaarse Nationale Tekstverzameling (Magyar Nemzeti Szövegtár MNSZ2) toont de frequentie van de twee werkwoorden *jönni* en *menni* : het aantal bronnen waarin *jönni* voorkomt/gebruikt wordt

³ Aangezien vraag 2 twee opdrachtzinnen bevat, missen uiteindelijk zes opdrachtzinnen in de analyse.

⁴ Met alle spellingsvarianten in alle gedigitaliseerde teksten vanaf 1500 tot 2014.

is 304.710, terwijl dit cijfer bij *menni* 11% hoger is: 340.353⁵. Hieruit blijkt dat in het Hongaars *menni* frequenter wordt gebruikt dan *jönni* (“MNSZ2,” 2015).

5.2 De resultaten van de studenten

In dit deel bespreek ik de resultaten van de studenten. Eerst worden de antwoorden van alle studenten samen geanalyseerd, vervolgens bekijk ik kort de resultaten van de individuele groepen. Als laatste vat ik de belangrijkste bevindingen van de analyse samen. Zoals ik in deel 5.1 heb vermeld, zag ik van zes opdrachzzinnen af en zal ik de resterende 32 opdrachzzinnen bespreken. De resultaten van de studenten werden aan de hand van een bepaalde foutmarge beoordeeld: als een kwart of meer van het aantal antwoorden afwijkt van de resultaten van de Nederlandse controlegroep, dan rekende ik het antwoord ‘onjuist’. Als de mate van afwijking t.o.v. de uitslag van de Nederlanders echter kleiner was dan 25%, dan beschouwde ik het antwoord als ‘juist’. Hoewel deze foutmarge op het eerste gezicht mogelijk hoog lijkt, is het een redelijke grens, want als een kwart of meer van de studenten het juiste antwoord niet kent, dan is het een probleem.

5.2.1 Resultaten van alle studenten

Uit 32 opdrachzzinnen werden slechts 12 zinnen (ruim een derde, 37%) door de studenten juist beantwoord. Dit resultaat is opvallend laag. Hier moet echter vermeld worden dat uit de 63 studenten meer dan de helft, in totaal 38, eerste- en tweedejaarsstudenten waren wier taalniveau maximaal B1 is. We kunnen dus niet van hen verwachten dat ze na een half of anderhalf jaar Nederlandse studie hoog zouden scoren. Van 32 zinnen zijn 20 zinnen fout beantwoord (63%). Hieruit blijkt dat het invullen van de vragenlijst in het algemeen problematisch was voor de NVT-studenten. Het gemiddelde foutenpercentage is 38% (d.w.z. de gemiddelde zin werd door 38% van de respondenten verkeerd ingevuld) wat impliceert dat een groot deel van de zinnen geen correct Nederlands was. In de volgende analyse behandel ik alleen die antwoorden die sterk van het gemiddelde afweken (antwoorden met de laagste en hoogste foutenpercentages).

Tussen de juist beantwoorde vragen waren er drie waarbij het gebruik van de werkwoorden *komen* en *gaan* duidelijk afwijkt in het Hongaars en het Nederlands. Het lijkt erop dat de studenten dit verschil toch hebben aangeleerd onafhankelijk van hun taalniveau (achter de vragen worden de gemiddelde foutenpercentages tussen haakjes vermeld).

⁵ In tegenstelling tot het alleen literaire en taalkundige teksten behandelend Nederlandse corpus bevat echter het Hongaarse een bredere variëteit van tekstsoorten: naast literaire teksten ook journalistieke, wetenschappelijke, officiële en persoonlijke teksten van de Hongaarse taalgebieden.

- Vraag 5** *Ik moet zondag werken, daarom kan ik niet **komen**.* (21%)
Vraag 6 *Een leeuw lag te slapen in het gras. Er **kwam** een muisje.* (3%)
Vraag 15 *Zal ik vanavond bij je **komen**?* (22%)

Bij andere vragen (bv. vraag 13 en 22) gaven ook de proefpersonen van de Hongaarse controlegroep tegenstrijdige antwoorden. Toch kozen de studenten bij die vragen voor het juiste antwoord, ofschoon in hun moedertaal bij deze situaties een taalverandering aan de gang zou zijn (Nádasdy, 2008, pp. 89–90).

- Vraag 13** *Een momentje, ik **kom**!* (8%)
Vraag 22 *Toen je klein was, wat deed je vader als je te laat thuis **kwam**?* (22%)

De moeilijkste vragen (zie de voorbeelden hieronder, vragen met de hoogste foutenpercentages: 65–83%) bleken degene te zijn waarbij er sprake is van de verplaatsing van de deiktische focus.

- Vraag 23** *Alleen langs deze weg kunt u ernaartoe **komen**.* (83%)
Vraag 3 *Daar mag je niet **komen**, want die heeft een slechte naam.* (79%)
Vraag 10 *Je broer is ontslagen, nadat hij vier keer dronken op zijn werk was **gekomen**.* (79%)
Vraag 8 *De enkele keren dat ik wel op gesprek mocht **komen**, werd ik uiteindelijk niet gekozen.* (72%)
Vraag 16 *Onderweg **kwam** hij langs de rivier (...).* (65%)

Bij deze zinnen wordt de deiktische focus ergens anders geplaatst in het Nederlands dan in het Hongaars en daarom zou elke zin voor een Hongaarse moedertaalspreker met de juiste Nederlandse werkwoorden raar klinken. Bij vraag 10 bijvoorbeeld geeft de Nederlandse spreker de deiktische focus aan de genoemde broer en wordt de situatie vanaf dat moment uit het oogpunt van de ontslagen broer bekeken. Daarom gebruikt hier de Nederlander *komen* in plaats van *gaan*. Daarentegen houdt de Hongaarse moedertaalspreker de deiktische focus bij zich en gebruikt hij in deze situatie *gaan*.

5.2.1 Samenvatting van de resultaten van de jaargroepen

Na de analyse van de resultaten vat ik hier kort de belangrijkste bevindingen samen. Zoals te verwachten was, presteerden de andere groepen beter dan de eerstejaars. Het is echter uitermate interessant dat de vooruitgang na het eerste jaar lijkt op te houden. Vergelijk de cijfers in tabel 2:

Komen of gaan?

	Aantal juiste antwoorden	%	Aantal onjuiste antwoorden	%	Gemiddeld foutenpercentage
BA1	10	31	22	69	45,7%
BA2	15	47	17	53	35,7%
BA3	14	44	18	56	35,4%
MA1,2,As.	16	50	16	50	34,6%

Tabel 2. Samenvatting van de totale resultaten per jaargroep (lichtgrijs: laagste cijfers van de kolommen, donkergrijs: hoogste cijfers in de kolommen)

Van tabel 2 zijn de significante verschillen duidelijk af te lezen: BA1-studenten presteerden het laagst, uit 32 opdrachtzinnen hebben ze slechts 10 (31%) juiste en 22 (69%) onjuiste antwoorden terwijl het gemiddelde foutenpercentage het hoogst is: 45,7%. De tweedejaars leverden een zichtbaar beter resultaat op met 15 (47%) juiste en 17 (53%) onjuiste antwoorden en een gemiddeld foutenpercentage van 35,7%. Daarentegen behaalden de BA3-studenten een ietwat verrassende uitslag. Met slechts 14 (44%) correcte en 18 (56%) foutieve antwoorden scoorden ze lager dan de tweedejaars, met een – in verhouding tot de verbetering tussen BA1 en BA2 – stagnerend gemiddeld foutenpercentage: 35,4%. Bij de masterstudenten is het aantal goede antwoorden het hoogst (16), waarmee de stand tussen juiste (50%) en onjuiste (50%) antwoorden gelijk wordt. Het gemiddelde foutenpercentage nam slechts met één procentpunt af: 34,6%. Hieruit blijkt dus duidelijk dat er vanaf de tweede jaargroep geen aanzienlijke verbetering te zien is in de resultaten van de verschillende jaargroepen. Het volgende diagram geeft de afnemende gemiddelde foutenpercentages duidelijk weer, die na het tweede jaar lijken te stagneren.

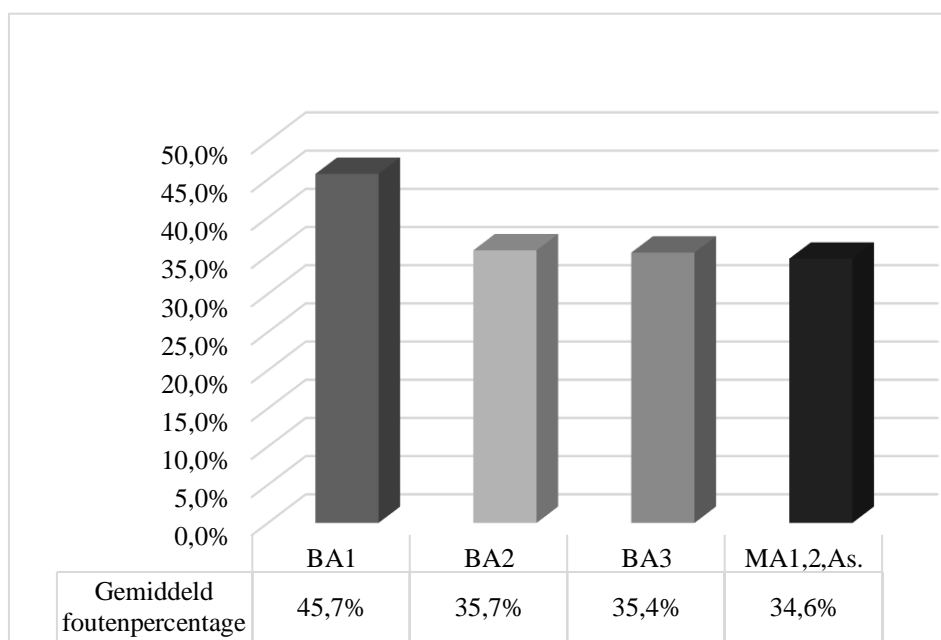


Diagram 3. Gemiddelde foutenpercentages van de verschillende jaargroepen

Uit diagram 3 valt duidelijk af te lezen dat de foutenverhouding tussen 34% en 45% varieert. Hieruit kunnen vier belangrijke punten geconcludeerd worden. (1) Percentueel gezien is een derde tot de helft van de zinnen geen correct Nederlands. (2) De studenten maken vanaf het tweede jaar nog steeds fouten onafhankelijk van hun taalniveau. Hieruit blijkt dat de keuze tussen *komen* en *gaan* vaak moeilijkheden oplevert. (3) De afname van de foutenpercentages (34–45%) suggereert dat er nog plaats voor vooruitgang is tijdens de universitaire opleiding. (4) Aangezien iemand die helemaal geen Nederlands spreekt statistisch wel 50% kans heeft op een juiste oplossing bij het invullen van de enquête, scoorden de studenten in totaal slechts 5 tot 16 procentpunt hoger dan die kans, d.w.z. beter dan iemand die de Nederlandse taal helemaal niet spreekt. Hun prestatie is in dit opzicht tamelijk laag wat erop wijst dat het gebruik van *komen* en *gaan* voor Hongaarse NVT-leerders werkelijk voor moeilijkheden kan zorgen.

Er zijn een aantal logische redenen waarom de positieve trend ophoudt na het tweede jaar. (1) Het leren van een aantal speciale afwijkingen van de werkwoorden van beweging tussen het Hongaars en het Nederlands gaat niet zonder expliciet leren. (2) De resultaten wijzen er ook op dat de studenten de frequentere vaste collocaties (als lexicale eenheden) aanleren, maar de minder frequente gebruikswijzen en onbekende collocaties blijven uit. (3) Ook mogelijk is dat deze stagnatie alleen van toepassing is op de onderzochte groep NVT-studenten. Daarom is het wenselijk dat het experiment in de toekomst eventueel meerdere keren wordt herhaald in het belang van de statistische ondersteuning. Om de redenen van de stagnatie na het tweede jaar volledig te kunnen begrijpen, zou er een longitudinaal onderzoek moeten worden uitgevoerd.

6 Samenvatting en conclusie

Tijdens het lezen van de gedachten van de dertienjarige Anne Frank dook de vraag in mij op of het gebruik van de Nederlandse werkwoorden *komen* en *gaan* soms anders is dan die van hun Hongaarse pendanten *jönni* en *menni*. Zou het gebruik van deze werkwoorden in het Nederlands moeilijkheden opleveren voor de Hongaarse NVT-studenten? Ik heb een antwoord proberen te vinden op deze vragen door middel van een empirisch onderzoek. Er is inderdaad een aanzienlijk verschil tussen het gebruik van de werkwoorden *komen* en *gaan* en *jönni* en *menni*. De keuze van het juiste werkwoord is niet alleen problematisch voor NVT-studenten, maar in bepaalde situaties twijfelen moedertaalsprekers ook.

In het kader van het online onderzoek werd het gebruik van de besproken Nederlandse werkwoorden getoetst. Op grond van de resultaten van de controlegroepen werden er uiteindelijk 32 opdrachzzinnen besproken (zes opdrachzzinnen waren weggelaten vanwege de disparate antwoorden van de Nederlandse controlegroep). Bij de 32 opdrachzzinnen presteerden de studenten over het geheel genomen tamelijk laag (het gemiddelde foutenpercentage was 38%). Praktisch betekent dat dat in meer dan een derde van de gevallen de NVT-studenten het verkeerde werkwoord gebruikten. Dit verifieert de hypothese dat *komen* en *gaan* voor moeilijkheden kunnen zorgen in de NVT-verwerving.

We stellen eveneens vast dat de positieve trend in de resultaten bij de hogere jaargroepen ophoudt na het tweede jaar. Dat bevestigt de werkhypothese, volgens welke een lineaire ontwikkeling te verwachten is gedurende de opleiding, slechts gedeeltelijk. Hoewel de opgedane kennis wel stabiel blijkt te worden in de tweede helft van de opleiding, worden bepaalde gebruikswijzen en vaste collocaties niet verworven. Dat impliceert dat de studenten zich het juiste gebruik van de werkwoorden *komen* en *gaan* niet volledig eigen kunnen maken zonder expliciete regels. Deze resultaten stemmen overeen met de resultaten van Jakab (2004, p. 18), die tot een soortgelijke conclusie komt in verband met het leren van Engelse deiktische werkwoorden.

Het verkeerde gebruik van deiktische elementen kan de communicatie behoorlijk verstoeren en kan zelfs tot misverstanden leiden (Jakab, 2004, p. 15), daarom is het belangrijk om het juiste gebruik van deze twee werkwoorden goed onder de knie te krijgen. Uit de resultaten blijkt dat dit niet, of slechts gedeeltelijk, mogelijk is zonder expliciet leren. Resumerend kan geconcludeerd worden dat er tijdens de universitaire opleiding meer aandacht moet worden besteed aan deze werkwoorden tijdens taalverwervings- en grammaticalessen, zodat een verstaanbaar taalniveau een realiteit wordt.

Vanwege de beperkte omvang van mijn onderzoek zijn er talloze vragen in verband met de werkwoorden *komen* en *gaan* die hier niet behandeld zijn. De belangrijkste vraag is misschien de volgende: welke factoren beïnvloeden de keuze tussen *komen* en *gaan* in het geval van in vrije contexten voorkomende collocaties (niet-vaste collocaties). Hoe en waarom verplaatst bijvoorbeeld de spreker de deiktische focus in bepaalde situaties? Helaas biedt de relevante vakliteratuur geen houvast in verband met het onderwerp, hoewel dat nodig zou zijn voor het samenstellen van leermateriaal. Naast de open vragen zou een longitudinaal onderzoek op touw moeten worden gezet om de in dit onderzoek gepresenteerde resultaten met representatieve aantallen statistisch te onderbouwen. Ik hoop de bij dit thema passende uitdrukking dan ook in de toekomst om te kunnen draaien: ik zie meer onderzoek hiernaar liever *komen* dan *gaan*.

Bibliografie

Geraadpleegde bronnen

Bencze, L. 1993. 'Deixis és referencia.' Kozocsa, S. G. (ed.), *Fábián Pál: hetvenedik születésnapjára*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. Mai Magyar Nyelvi Tanszék.

DBNL. Ngramviewer. (<http://www.kbresearch.nl/dbnl/ngram-viewer/>).
(laatst geraadpleegd op 7 april 2015).

WIKIPEDIA. Deixis.
(<http://nl.wikipedia.org/w/index.php?title=Deixis&oldid=43019721>).
(laatst geraadpleegd op 8 april 2015).

Frank, A. 2013. *Verzameld werk*. Amsterdam: Prometheus.

Herschensohn, J. R., & Young-Scholten, M. (eds.). 2013. *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

- Jakab, E. 2004. 'A térdeixis az idegennyelvi órán'. Puszta, J. (ed.). *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok: a 2003-as Győri Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kontrasztív nyelvészeti szekciójának előadásai*. Szombathely: Balogh és Társa.
- MNSZ2. (<http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>). (laatst geraadpleegd op 30 maart 2015).
- Nádasdy, A. 2008. 'Jövök! Megyek!' *Prédikál és szónokol: újabb írások, beszélgetések a nyelvről, 2003–2007*. Budapest: Magvető.

Cursus- en woordenboekenboeken

- Bouman-Noordermeer, D. 2003. *Beter Nederlands 2*. Bussum: Coutinho.
- Bouman-Noordermeer, D. 2004. *Beter Nederlands 1*. Bussum: Coutinho.
- Geerts, G. 1999. *Groot Woordenboek Der Nederlandse Taal* (13de, herziene uitgave). Utrecht: Van Dale Lexicografie.
- Kennedie, C., Bassie, M., & Schouten, E. 2009. *Taal totaal: Nederlands voor gevorderden: werkboek*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Keulen, S. van. 2007. *Taal totaal: Nederlands voor gevorderden: tekstboek*. Amsterdam: Intertaal.
- Mollay, E. 2010. *Holland-Magyar kézisótár/Nederlands-Hongaars handwoordenboek*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Toorn-Schutte, J. van der 2006. *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2*. Amsterdam: Boom.
- Wynands, H., Fox, S., & Morsbach, B. 2005. *Taal vitaal: Nederlands voor beginners: werkboek*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Wynands, H., Fox, S., Morsbach, B., & Kennedie, C. 2005. *Taal vitaal: Nederlands voor beginners: tekstboek*. Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

De Nederlandse Taal- en Cultuurschool in Boedapest

Runa Hellinga

Abstract

A small history of the NTC (School for Dutch Language and Culture) in Budapest.

Keywords: Dutch Language Culture NTC Budapest

Het zijn niet de makkelijkste tijden waarin de Nederlandse Taal- en Cultuurschool Boedapest dit jaar haar 25-jarige jubileum viert. Sinds de Nederlandse regering in 2013 besloot de subsidies op Nederlandse scholen in het buitenland af te schaffen, staan de NTC-scholen wereldwijd onder druk. Dat NTC Boedapest ondanks die bezuinigingen nog steeds floreert, toont het belang van het Nederlandstalig onderwijs aan Nederlandse, Vlaamse en Nederlands-Hongaarse kinderen in Hongarije. “Het is ook tekenend voor onze kracht en professionaliteit dat we de gevolgen tot nu toe weten op te vangen”, aldus directrice Martine Bijvoet.

Iedere week volgen zo'n kleine negentig leerlingen, in leeftijd variërend van vier tot pakweg 16-17 jaar, na hun gewone dagschool 2,5 uur Nederlandse les. Ze leren Nederlands lezen en schrijven, ze houden spreekbeurten en debatten en ze leren – de naam van de school zegt het al – ook veel over Nederlandse gebruiken, cultuur en geschiedenis.

Het doel verschilt per leerling. De een gaat naar de school omdat zijn ouders hier tijdelijk werken en hij (of zij) straks weer moet kunnen meedraaien op een school in Nederland of Vlaanderen. Andere leerlingen komen omdat ze een Hongaarse en een Nederlandstalige ouder hebben en het thuis belangrijk gevonden wordt dat de kinderen niet alleen met oma en opa in Nederland of België kunnen praten, maar ook kunnen schrijven en/of omdat de school leerlingen de mogelijkheid biedt om in de vierde klas van het voortgezet onderwijs als afsluiting een Nederlands taalexamen te doen dat erkend wordt door Nederlandse en Belgische onderwijsinstellingen.

Het begon allemaal 25 jaar geleden met twee handjesvol leerlingen. Het waren de kinderen van Nederlandse zakenlieden die in die jaren kort na de val van het communisme voor hun bedrijf naar Hongarije waren gekomen. Hun kinderen gingen naar de Amerikaanse School (AISB) en leerden daar perfect Engels, maar de ouders zochten een

mogelijkheid om hun kinderen ook Nederlandstalig onderwijs te geven, zodat ze bij terugkeer naar Nederland weer in het Nederlandse onderwijs konden instromen.

Het Nederlands heeft wat dat betreft een lange traditie. In 1920 werd de eerste Nederlandse school in Singapore opgericht en sinds 1948 bestaat de Wereldschool die onderwijs op afstand verzorgt. In 1982 besloot de Nederlandse regering het onderwijs in het buitenland te subsidiëren, en sinds die tijd is het aantal scholen fors gegroeid. Wereldwijd zijn er zo'n kleine 120 Nederlandse scholen actief, al neemt hun aantal wel weer af, nadat een aantal jaren geleden besloten is de subsidieregeling weer te schrappen. Dit jaar kregen de scholen voor het laatst geld van de Nederlandse overheid. Wel geeft de regering nog steeds subsidie aan de Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland (Stichting NOB), die scholen in het buitenland ondersteunt met didactische en praktische kennis en die daarnaast jaarlijkse scholingen organiseert voor de docenten in het NTC-onderwijs.

Een van de initiatiefnemers van de school in Boedapest was Hanneke Bart de Jonge. Zij was bevoegd leerkracht, wat voor de ontwikkeling van de school van groot belang was. Een voorwaarde voor officiële erkenning en de daarbij gehorende subsidie was namelijk dat de school geleid werd door een directrice met onderwijsbevoegdheid. Dankzij Hanneke kon de school in Boedapest, hoe klein die ook was, meteen op erkenning rekenen.

De kersverse school vond onderdak bij de AISB, die destijds nog in het twaalfde district van Boedapest gevestigd was. Aanvankelijk kwamen alle NTC-leerlingen van de Amerikaanse school, dus dat was voor alle partijen een prima regeling. Maar al snel trok de school ook andere leerlingen aan. Een daarvan was Sara, de oudste dochter van de huidige directrice, Martine Bijvoet. Martine zag een foldertje over de NTC-school bij de Nederlandse ambassade liggen en besloot meteen dat ze dat voor haar dochter wilde. Het illustreert het belang dat veel ouders aan het Nederlands onderwijs hechtten, en nog steeds hechten: Martine woont al sinds jaar en dag in Cegléd en ze moest haar dochter, destijds zes jaar oud en net op de Hongaarse lagere school, iedere week een keer naar Buda brengen om daar naar de NTC-school te gaan.

Wat Martine niet voorzag was dat dat besluit ook haar eigen leven zou veranderen. Veel van de leerkrachten die in het Nederlandstalig onderwijs in het buitenland werken, blijven slechts een paar jaar, tot het gezin naar een ander land verhuist. Dat betekent dat NTC Boedapest vrijwel ieder jaar op zoek is naar nieuwe leerkrachten en toen Hanneke hoorde dat Martine een taalschool in Cegléd had en Engelse les gaf op de middelbare school in die stad, was ze meteen geïnteresseerd: of Martine er iets voor voelde om Nederlandse les te komen geven in Boedapest?

Dat deed ze, en in september 1995 ging ze, eerst op de proef, aan de slag. Eén keer per week, maar dat waren lange dagen. De school had destijds pakweg veertig leerlingen. Nu zijn de lessen verdeeld over meerdere dagen, maar destijds werden alle klassen op één lange dag gegeven. Het ene uur stond ze voor vierjarigen, het andere uur voor pubers: "Ik had 's ochtends om acht uur de kleuters en 's middags na schooltijd een combinatieklas VO1, 2 en 3", herinnert ze zich.

Makkelijk was het niet, maar wel zo leuk dat ze inging op het voorstel om haar lesbevoegdheid te halen. Twee jaar lang stak ze een groot deel van haar vrije tijd in een

verkorte opleiding op afstand aan de Nederlandse pedagogische academie. “Dat het verkort kon, was omdat ik het als postacademische studie kon doen”, zegt ze. Met haar diploma op zak volgde ze enkele jaren later Hilly Hofer, de tweede directrice van de school, op als leidinggevende. Dat had voor de school een groot voordeel, want in tegenstelling tot de eerdere directrices was Martine, getrouwd met de Hongaarse jazz-pianist Viktor Bori, geen expat. Met in het totaal 24 jaar ervaring als leerkracht en directrice is ze sinds jaar en dag de stabiele kracht in het regelmatig wisselende docentenkorps.

Die regelmatige wisseling van leerkrachten vereist de nodige creativiteit, want als door de Nederlandse overheid erkende school moet de NTC-school in Boedapest voldoen aan de criteria van het ministerie van onderwijs. Dat betekent in principe dat alle leerkrachten een lesbevoegdheid moeten hebben. Dat is in de praktijk onhaalbaar, want de school is niet groot of rijk genoeg om een vaste leerkracht uit Nederland aan te trekken. Hoewel Martine in de loop der jaren een neus heeft ontwikkeld voor het vinden van bevoegde leerkrachten die tijdens hun tijdelijke verblijf in Hongarije graag les komen geven, is de school veelal aangewezen op onbevoegde leerkrachten. Ook daarbij stelt het ministerie overigens voorwaarden; onbevoegde leerkrachten moeten een passende academische achtergrond hebben en in het verleden moest er ook officiële toestemming voor hun benoeming worden aangevraagd. Om de ontbrekende pedagogische kennis van onbevoegde docenten aan te pakken, staan die altijd wel bovenaan als het om de bijscholingen gaat die de Stichting NOB iedere zomer voor de scholen in het buitenland organiseert.

Zulke bijscholingen zijn van groot belang voor de school, zegt Martine. Het NOB biedt behalve algemene pedagogische cursussen voor onbevoegde docenten allerlei verdiepende cursussen aan, zoals bijvoorbeeld over coöperatieve leervormen, speciale methodes voor het uitbreiden van de woordenschat, jeugdliteratuur, Nederlands als vreemde taal, omgaan met dyslexie en andere onderwerpen die ervoor zorgen dat de NTC-scholen bij blijven als het om pedagogische ontwikkeling gaat.

“Dat is heel belangrijk, en zeker niet alleen voor onbevoegde docenten. Gelukkig geeft het bestuur ons ondanks de bezuinigingen nog steeds de ruimte om ieder jaar een of twee docenten op cursus te sturen”, zegt Martine. Leerkrachten die een cursus willen volgen, doen dat vrijwillig en onbetaald, maar de school neemt wel de reis- en cursuskosten op zich. Een straf is de bijscholing overigens bepaald niet, want de cursussen worden over het algemeen door zeer gemotiveerde docenten gegeven en bovendien is het zeer stimulerend om ervaringen uit te kunnen wisselen met andere leerkrachten van over de hele wereld.

Doel van het NTC-onderwijs was, en is nog steeds, dat kinderen in principe bij terugkeer naar Nederland in kunnen stromen in het Nederlandse onderwijs. Dat geldt met name voor leerlingen in het basisonderwijs, dat wil zeggen leerlingen van vier tot twaalf of dertien jaar. Daarom gebruikt de school de taalmethodes die Nederlandse basisscholen ook gebruiken. Bovendien doen de leerlingen ook de Cito-toetsen, de officiële taaltoetsen die in Nederland ontwikkeld zijn om van jaar tot jaar de voortgang van de leerlingen te volgen en in de achtste groep vast te stellen welke vervolgopleiding

het meest geschikt is voor de betreffende leerling. Cito toetst zowel het leesbegrip als de spelvaardigheid en de woordenschat van de leerlingen.

Ook in het voortgezet onderwijs (VO) worden zulke toetsen gebruikt, zij het niet van Cito, maar van Diataal. De situatie in het VO wijkt overigens wel duidelijk af van Nederlandse scholen, waar leerlingen al op hun twaalfde een keuze moeten maken voor hetzij het vwo (hoog niveau), havo (middenniveau) of vmbo (lager niveau) middelbaar onderwijs. Dat is gezien de kleine leerlingenaantallen in Boedapest ondenkbaar. Daarom is daar gekozen voor een middenniveau met lesmateriaal van de havo, dat afhankelijk van capaciteiten van de leerling een beetje naar boven of naar beneden wordt aangepast.

En dat is zeker nodig, want de taalvaardigheden van de leerlingen verschillen behoorlijk, niet alleen in het VO. Dat ligt vaak minder aan de leercapaciteiten van een leerling dan aan het feit dat veel leerlingen van huis uit maar een beperkt Nederlands taalaanbod krijgen. Het Nederlands onderwijs gaat uit van drie taalniveaus: NT1 zijn de leerlingen die thuis Nederlandstalig opgroeien en voor wie Nederlands dus de eerste taal is, NT2-kinderen spreken wel Nederlands, maar als tweede taal (een situatie die zich al snel voordoet bij gezinnen met een Hongaarse moeder en een Nederlandse vader, waar thuis vaak toch overwegend Hongaars wordt gesproken) en NT3-leerlingen zijn diegenen voor wie Nederlands eigenlijk een vreemde taal is.

De school neemt in principe alleen NT1 en NT2-leerlingen aan, maar in praktijk betekent dat een wijde variatie aan opties. Er zijn leerlingen met twee Nederlandstalige ouders die even vloeiend Nederlands spreken en schrijven als hun leeftijdsgenoten op een Nederlandse school. Maar er zijn er ook die nog nooit in Nederland hebben gewoond, altijd naar een Engelstalige school zijn gegaan en voor wie Engels haast eerder de eerste taal is dan Nederlands. Er zijn kinderen uit Hongaars-Nederlandse gezinnen die niet onder doen voor de kinderen uit gezinnen met twee Nederlandse ouders, maar ook gezinnen waar door omstandigheden zo weinig Nederlands wordt gesproken dat ze haast eerder als NT3 dan NT2-leerlingen gelden. En er zijn leerlingen met twee Hongaarse ouders die dus eigenlijk NT3 zijn, maar die prima Nederlands spreken en schrijven, omdat ze een paar jaar in Nederland hebben gewoond en naar school zijn gegaan.

Sinds de oprichting 25 jaar geleden is de leerlingenpopulatie wat dat betreft behoorlijk veranderd. Oorspronkelijk ging het eigenlijk uitsluitend om expatkinderen die les kregen om terug te kunnen stromen naar het Nederlandse onderwijs. Sinds de financiële crisis van 2008 is het aantal Nederlandse bedrijven in Hongarije gestaag gedaald en de bedrijven die gebleven zijn, zetten vaker Hongaarse managers in. Het aantal Hongaars-Nederlandse gezinnen is daarentegen duidelijk toegenomen, en daarmee het aantal leerlingen voor wie Nederlands eerder de tweede taal is. In hun geval is het doel vaak om in de vierde klas van het voortgezet onderwijs het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) te behalen. Dat examen, waarvoor de school de officiële bevoegdheid heeft, wordt in mei afgenomen en wordt door Vlaamse en Nederlandse universiteiten en hogescholen over het algemeen erkend.

Met wekelijks één lesblok van 2,5 uur, waarin de leerlingen zowel leren lezen en schrijven als iets van de Nederlandse cultuur leren, is er soms heel wat inzet nodig om alle verschillende leerniveaus bij elkaar te brengen. Maar dat dat de school over het

algemeen goed lukt, blijkt zowel uit de resultaten in de achtste groep als die van het CNaVT. Sinds de school dat examen afneemt, zijn op twee na alle leerlingen geslaagd.

Dat de school goed presteert, wordt ook bevestigd door het vierjaarlijkse officiële bezoek van de Nederlandse onderwijsinspecteur. Die schoolinspecties, die in Nederland tot de verplichte standaard behoren, vinden sinds ongeveer 2000 plaats. De inspecteurs kijken niet alleen naar de lesinhoud, maar ook naar de didactische aanpak, de toetsresultaten, het schoolplan en de organisatie van het onderwijs.

Het was op basis van de kritiek over het te geringe aantal lessen van een verder lovende inspecteur dat de school een aantal jaren geleden besloot het aantal uren uit te breiden door ook enkele malen per jaar een zaterdagochtend in te lassen. Officieel eist het ministerie van onderwijs 120 lessen per jaar. Daar kwam de school op dat moment bij lange na niet aan. Er werd al twee keer per jaar een toetszaterdag georganiseerd, waarin onder meer de Cito-toetsen worden afgenomen, maar om het aantal uren uit te breiden, werd destijds een viertal cultuurdagen ingevoerd.

Bij die cultuurdagen wordt aandacht besteed aan zaken als het Nederlandse Sinterklaasfeest, compleet met pepernoten, gedichten en surprises, maar ook Koningsdag en de dodenherdenking komen er aan bod. “Maar de cultuurdagen zijn ook een geweldige kans om dingen te organiseren die binnen de normale lessen onmogelijk zijn”, zegt Martine. Zo heeft de school de afgelopen jaren bezoek gehad van meerdere Nederlandse kinderboekschrijvers, die vaak voor niet meer dan een onkostenvergoeding en een gezellig etentje naar Boedapest kwamen om een schrijfcursus aan de leerlingen te geven. En het waren niet de geringsten: Sjoerd Kuiper, Jacques Vriens, Dolf Verroen, Hans Hagen, Lydia Rood en Vivianne den Hollander, om maar een paar namen te noemen.

Het bezoek van Dolf Verroen leidde zelfs tot de publicatie van een prachtig boek vol met verhalen en tekeningen van leerlingen. Indrukwekkend was ook het project in samenwerking met de Amsterdamse stadsverteller Karel Baracs die een aantal leerlingen begeleidde om het door hen geschreven verhaal op zeer professionele wijze op toneel te vertellen.

Daarnaast waren er filmdagen, waarbij diverse regisseurs van Nederlandse kindersfilms langskwamen. De samenwerking met Lemmingfilm leidde er ook toe dat meerdere leerlingen van de school de afgelopen jaren als figurant of zelfs in een pratend bijrolletje zijn opgetreden in Nederlandse films die in Boedapest werden geproduceerd.

Ook de Nederlandse gemeenschap in Boedapest werd ingeschakeld voor de cultuurdagen. Zo verzorgde het Nederlandse architectenbureau Roeleveld Sikkes, dat zeer actief is in stadsvernieuwing, ooit voor het voortgezet onderwijs een rondleiding in Boedapest over dit thema. En er waren meer activiteiten, zoals familiedagen, een meerdaags circusproject en sportdagen.

Dat soort activiteiten zijn de kers op de taart van het NTC-onderwijs. Al protesteren leerlingen vaak vooraf aan de cultuurdagen, uiteindelijk zijn het ook voor hen meestal bijzondere momenten. “Daarom is het ontzettend jammer dat juist deze activiteiten onder druk van de bezuinigingen moeten sneuvelen. Van die vier cultuurdagen die we hadden, is er nog maar één over”, zegt Martine.

Om de verminderde inkomsten te compenseren, moest de school de afgelopen paar jaar een aantal maatregelen nemen. Verhoging van het lesgeld was helaas onvermijdelijk. Gelukkig kon die voor mensen die de school uit eigen zak betalen, beperkt blijven doordat bedrijven die het lesgeld voor hun personeel betalen, bereid waren om de school te helpen en meer te betalen. Maar de 560 euro die ouders tegenwoordig op tafel moeten leggen, is vooral voor Hongaars-Nederlandse gezinnen, die veelal van een Hongaars inkomen moeten rondkomen, toch nog heel erg veel. Voor sommigen betekende dat dat ze moesten stoppen met het Nederlandse onderwijs, wat dan weer betekende dat er meer bezuinigd moest worden en de kosten voor anderen omhoog ging. Mede daarom is de school, die vijf jaar geleden nog 114 leerlingen telde, gekrompen naar rond de 90 leerlingen.

Maar de bezuinigingen betekenen niet alleen slecht nieuws. Ze maken ook creatief. Het voortgezet onderwijs, dat zich jarenlang ondanks kleine groepen van niet meer dan drie tot zes leerlingen de luxe kon veroorloven om voor iedere klas een aparte docent in te zetten, is afgelopen jaar bijvoorbeeld begonnen met gezamenlijk projectonderwijs. Een deel van de tijd zitten de eerste, tweede en derde klas samen en doen gezamenlijke activiteiten. Debatten en spreekbeurten werken aanzienlijk beter in een grote groep dan wanneer je ze met een klein groepje moet doen. Zonder de noodzaak om te bezuinigen zou het waarschijnlijk niet zover zijn gekomen, maar de dynamiek van een grotere klas werkt duidelijk stimulerend. “Het is niet makkelijk”, zegt Martine, “Maar we hebben nog steeds een gezonde basis en we zijn goed bezig. Ik denk dat we trots kunnen zijn op onze school.”

Interview with Tünde Polonyi

Flóra Korompai

Abstract

Tünde Polonyi is the leader of the MTA-DE Research Group on Foreign Language Teaching. She and her colleagues are creating, and will be testing, digital study material that shall facilitate the foreign language acquisition of students in the grades 5–7 of elementary school as well as motivate them to work with greater efficiency and develop a positive attitude towards learning. The project also lays a special emphasis on the integration of disadvantaged and severely disadvantaged students.

Keywords: language learning, foreign languages, Dutch, learning motivation, Dutch as a Foreign Language, NVT

The Beginning

Although the research topic is now developed and in its mature stage, opportunity gave birth to it, then it was greatly formed by the members of the group.

“My colleague, Kálmán Abari, told me about an opportunity to apply for a grant, but we had no relevant material and the deadline was pressingly close, so it seemed we had to accept that we could not possibly do it. The next day I received the news that the deadline was extended, which gave me the chance to brainstorm ideas. Personally, I had dealt with the elderly, bilingualism, foreign language acquisition, healthy lifestyles – but I thought about making a project that would exceed my research field. I took the specialities of the people I know into consideration.”

The starting point was a conversation with Fruzsina Szabó, who teaches, among other things, specialised translation. “We played with the idea of writing a book on foreign language learning, each of us observing the question from our special point of view. Then the others came forward with what they had, to add to the theme: Mariann Buda is dealing with disadvantaged children so they became involved; Gábor Pusztai brought the Dutch language into the picture; Kálmán Abari initiated the idea of using digital technology.”

This interdisciplinary collaboration has great advantages: every participant has his or her own research field and knowledge which can advance the project: “Gábor Pusztai emphasises the importance of intercultural communication: it is not enough to teach merely the language, the students must be introduced to the culture as well – and that I heartily agree with. Fruzsina Szabó makes sure that the students enjoy what they are doing, that they are truly engaged. Mariann Budai adds her special viewpoint and methodology, Kálmán Abari his precision.”

Digital Technology in Teaching

One special element of the project is its modern approach to teaching: it encourages the use of digital technology in the classroom.

“Children already use modern technology, but they spend too much time on activities like chatting or surfing on the internet. These occupations cannot be stopped or forbidden, of course, nor can we ignore technology. Still, we can provide an alternative for the children and encourage them to dedicate part of that time to useful activities, since time is truly valuable.”

Although the students are already familiar with the instruments of technology, it would appear that these still possess the power to enthuse. “Many students find the traditional ways of teaching tedious, disadvantaged children especially. The more privileged ones will usually be more driven: they will do as the teacher says, they receive motivation from their parents. The situation, however, is not as simple with children with disadvantages. They won’t have the same motivation to open a book and study. Nevertheless, if we say ‘let’s look it up on the laptop,’ they immediately become engaged. Anything with images, animation, something that involves gamification, can easily catch their attention. For instance, software like Duolingo works well because it is visually engaging for the users and gives immediate feedback by a sound effect.”

The project includes infrastructural investment in the two co-operating institutions (the Bocskai István Elementary School in Biharkeresztes and the Igazgyöngy Foundation) as well as in other schools.

“We have bought tablets for Bocskai Elementary School, and the teachers and students have already started using the methods and software that are accessible on the internet. However, we will include other schools too, as we need to test the efficiency of our method on a larger group of students. In their case, we plan to buy second-hand laptops because we arrived to the realisation that these are more efficient: both in a financial way and in practice. The keyboard on a tablet occupies a large part of the screen.”

Study Material

The project's digital study material is still in progress but the work is going on well. "We already have the specialists who contribute to the creation of the material and we are working together with Judit Fehér (the creator of the Bloggers language books) on the development of the English part. By June, twelve chapters will be finished, and according to our plans, there will be thirty for each grade."

"The digital working platform is produced by the Screenager Company. They have experience with similar work and they are creating a whole new system for the project."

When creating the material, the creators also have to consider the special needs of the students since the primary users will be disadvantaged and severely disadvantaged children.

"We have consulted the teachers of the Bocskai István Elementary School to find out which topics are of interest to the children. We learned that they are really into Facebook and taking photos, but to our project, it is crucial to know what kind of prospects they have for their future, what kind of jobs they are likely to pursue. We also wish to develop their intercultural competence, while still following the national curriculum."

One special attribute of the material is that it gives the user the opportunity to choose between three characters: the children can pick the one whom they can relate to. "They will be able to make this choice in each chapter. For example, there will be a Roma child, a Hungarian and a Libyan one – and the student can decide which one he would like to go on with. This is only one of our ideas, but we are always gathering information to see how we could make the material even more suitable for the children."

"So, in some ways, working with disadvantaged students does make it necessary to add special features to the material or approach it from another point of view. However, in other aspects, these children have exactly the same needs and interests as any other child."

The Studied Age-Group

The research focuses primarily on students in the grades 5–7 of elementary school. While the method could also be used in high school, it seems more logical to establish it gradually, starting with younger students. Then again, the children in grades 1–4 may still be too young to be exposed so often to modern technology in class.

"I have a personal story. My little daughter came home from school one day, saying that she would like to do a PowerPoint presentation for the class. They had been in the Herman Ottó Memorial House, we had many photos of it and she wanted to present it to the others – and so she did, with help, of course, but she did it. So, I would say that if there is a drive in the child to try it or if there is something to be learned by it, then it is

fine. Generally speaking, though, I personally don't think it is a good idea to introduce this technology in grades 1–4.”

“In the 5th grade, however, the situation is different and many teachers already make use of modern technology. Recently there was even a conference on the subject, because teachers had realised that they need to introduce technology in the classroom. Many of them are truly engaged, they are creative, they are enthusiastic and when they are supported by the school and parents, they can be successful. They try different methods, and they share what works with each other (through Facebook groups, for example), but this way there is no record of the methods that fail.”

Focus of the Project

Although using the material may lead to better results in the long run, the researchers would rather wish to trigger a positive change in the general attitude that students, teachers and even parents have towards teaching and learning.

“We do not expect a sudden improvement in grades or a better fluency in speaking; it would be unwise to expect such a thing. What we do expect is a change in attitude towards learning, and this can be more easily achieved if the last twenty minutes of each class are spent by doing things that the students enjoy. Then we will observe their motivation, self-efficiency, possibly also some of their cognitive skills. These factors are the most likely to be affected, and once the children are more engaged, it will be easier to develop a better understanding between student and teacher, which can also have a positive impact on the parents.”

“According to Enikő Gyökös (the language teacher of the school in Biharkeresztes), the greatest problem is the lack of role models: there are no foreigners in the community, no native language lector at the school, who could serve as an example for the children. They have no real vision of their possibilities, there is no real external motivating force, so they do need extra impulses to catch up. Naturally, their language skills may also develop thanks to the project and we will definitely test this as well, but what we really aim to achieve is giving them motivation. Then they may be more interested in going on with their higher education, too.”

Plans for the Future

The project lasts for four years and the researchers are only nearing the end of the first one, yet a lot of work is already done, and there are elaborate plans for the upcoming period.

“There was a conference in February about digital learning and teaching, and a volume containing the presentations is in progress. We are also planning to take part in a similar conference next year and later on as well.”

“In September, the test phase of the English material will begin: we will gradually introduce it in a 5th grade. Then based on the feedback we receive, we shall perfect and improve the chapters, and in September 2018 the final material will be introduced in other 5th grade classes, who will also go on using the 6th grade material next year.”

The plans concerning the Dutch study material are a bit different, though. The basic guidelines for creating these chapters are mostly the same as the guidelines for the English ones, still there are differences that must be taken into consideration.

“As for the present, Dutch is not widely taught in high schools. We believe that this will change in the course of the following years, and there may soon be an option to study Dutch in the high schools in Debrecen too, but until then, the material will be tested at the university. Because of this difference, one of the necessary alterations is that the sound record of this material shall be done by an adult speaker, while in the English chapters we will use the voice of a 12-year-old girl.”

The researchers will test the students’ language and cognitive skills, self-efficiency, learning motivation and attitude beforehand and will continue to do so throughout the project. Their experiences will serve as a basis for academic articles, and they will also present their conclusions at a closing conference.

Zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple*?

Dóra Küzmös

Abstract

Do Dutch imperfectum and perfectum correspond in use with English simple past en present perfect? Although their respective constructions are similar, imperfectum and simple past are more alike than the other pair.

Keywords: verb tenses, contrastive linguistics Dutch-English, imperfectum, simple past, perfectum, present perfect

Sommige talen lijken meer op elkaar dan andere. In dit geval kunnen we meteen vaststellen dat die talen tot dezelfde taalfamilie behoren. Welke taalfamilies kennen we? Het zijn er eigenlijk te veel om ze allemaal op te sommen. Maar toch, welke zijn de bekendste in Europa? Iedereen heeft waarschijnlijk wel over de gelijkenissen tussen Romaanse talen zoals Italiaans en Spaans gehoord.

Maar wat is er aan de hand met de Germaanse talen? Zijn er ook nauwe verbanden tussen de talen van deze groep? (www1) Volgens *literatuurgeschiedenis.nl* is het vanzelfsprekend dat die er zijn, omdat ze voortkomen uit dezelfde taal: het Germaans. De Germaanse talen worden in drie groepen gesplitst, het Noord-, het West- en het Oost-Germaans. Voor mij zijn de West-Germaanse talen van belang, en dan meer specifiek het Nederlands en het Engels. Het Nederlands is altijd een inspiratiebron voor mopjes geweest. Wie heeft er nog nooit gehoord dat het klinkt als een dronken Engelse zeeman die Duits probeert te praten? Maar is dat echt zo? Mij klinkt deze bewering ontzettend beledigend in de oren, omdat het lijkt alsof het Nederlands geen aparte taal, maar enkel een mengeling van twee andere talen zou zijn. Maar dat is natuurlijk niet zo. De overeenkomsten tussen de drie talen zijn aan hun gemeenschappelijke afkomst te danken.

Jansen (2007) baseert zich op de website *kennislink.nl* op de woorden van de Nederlandse taalkundige Van Haeringens wanneer hij zegt dat het Nederlands zowel geografisch als taalkundig tussen het Duits en het Engels ligt. Door de jaren heen was de ontwikkeling van het Engels het grootst terwijl het Duits aan ouderwetse vormen vasthield. Uit het onderzoek van Van Haeringens, dat op naamvallen, woordgeslacht, taalcontact en straattaal gericht was, blijkt dat het Nederlands zich tussen deze twee

ontwikkelingen in bevindt. Tegenwoordig ontwikkelt het Nederlands zich, volgens verschillende onderzoeken, meer in de richting van het Engels. De reden daarvoor kan zijn dat het Engels een aanzienlijke invloed op het taalgebruik van de jongeren heeft. Daarenboven komen Nederlanders en Vlamingen vaak in contact met buitenlanders met wie ze Engels praten.

Aangezien de Nederlandse taal steeds meer in de richting van het Engels evolueert, is mijn onderzoek gericht op de relatie tussen die twee talen, en dan meer specifiek op de overeenkomsten en verschillen tussen de grammaticale verleden tijden van het Nederlands en het Engels. Omdat al de verleden tijden bespreken ons te ver zou voeren, heb ik er van beide talen twee gekozen, die op het eerste gezicht heel veel op elkaar lijken. Ik ben tot de volgende onderzoeksvraag gekomen: zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple*?

Ik analyseerde de verleden tijden qua vorm en gebruik en daarna maakte ik een theoretische vergelijking op basis van deze kenmerken. Het eindresultaat kwam daarnaast voort uit een praktische vergelijking, gemaakt met behulp van in beide talen bestaande vertalingen. Het is van groot belang om beide aspecten te onderzoeken omdat de theoretische vergelijkingen mensen kunnen misleiden. Als iemand enkel met de theorie rekening houdt, kan die tot verkeerde aannames leiden, bijvoorbeeld dat het Nederlands een mengseltaal is.

Theoretische vergelijking

Zoals ik heb vermeld, kunnen de twee grammaticale verleden tijden met elkaar geïdentificeerd worden. Maar dat betekent niet dat ze gelijk zijn. Er zijn immers zowel overeenkomsten als verschillen, wat vanzelfsprekend is omdat er sprake is van twee verschillende talen.

De vorming van het imperfectum en de *past simple*

Bij de vorming van het **imperfectum** wordt er geen hulpwerkwoord gebruikt en is de persoonsvorm dus een zelfstandig werkwoord met een singularis- en een pluralisvorm. Verder bestaan er zowel regelmatige als onregelmatige vormen. Bij de regelmatige vormen wordt de 't kofschip-regel toegepast en bij onregelmatige werkwoorden treedt er meestal een klinkerverandering op.

In tegenstelling tot het imperfectum bevatten de vragende en ontkennende zinnen van de ***past simple*** wel een hulpwerkwoord. Dit hulpwerkwoord is *did* en het hoofdwerkwoord staat in het infinitief. Mededelende zinnen bevatten echter geen hulpwerkwoord. Als in de zin het hoofdwerkwoord *be* staat, komt *did* ook niet voor. Net zoals het imperfectum kent ook de ***past simple*** regelmatige en onregelmatige vormen.

Zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple*?

De vorming van het perfectum en de *present perfect simple*

Het perfectum wordt gevormd met het hulpwerkwoord *hebben* of *zijn* en een voltooid deelwoord dat regelmatig of onregelmatig kan zijn. Bij regelmatige of zwakke werkwoorden is de vorming het volgende: *ge + stam + t/d* (op basis van de 't kofschip-regel). Maar in het geval van onscheidbare werkwoorden is er geen *ge* prefix en bij scheidbare werkwoorden staat het *ge* prefix tussen de twee delen in.

Wat de onregelmatige of sterke werkwoorden betreft, is de vorming meestal de volgende: *ge + veranderde stam + en*. Deze verandering kan een klinker- of medeklinkerverandering zijn. Daarnaast vormen de verba *hebben*, *kunnen*, *mogen*, *willen*, *zijn* en *zullen* een aparte groep. Bovendien bestaan er ook gemengde werkwoorden, wat betekent dat het imperfectum regelmatig, maar het perfectum onregelmatig, vervoegd wordt of omgekeerd.

Net zoals het perfectum vormen we ook de *present perfect simple* met een hulpwerkwoord en de derde vorm van het hoofdwerkwoord, de *past participle*. Maar in tegenstelling tot het perfectum wordt alleen het Engelse paar van *hebben* gebruikt als hulpwerkwoord: *have/has*. *Be* functioneert hier niet als hulpwerkwoord. Daarnaast komen bij deze grammaticale tijd ook zowel regelmatige als onregelmatige vormen voor.

Het gebruik van het imperfectum en de *past simple*

Tussen deze twee verleden tijden zijn er tamelijk veel overeenkomsten:

- ze beschrijven een handeling die afgelopen is, een gewoonte of een steeds terugkerende handeling in het verleden;
- ze (kunnen) een tijdsbepaling bevatten die een bepaalde periode in het verleden aanduidt;
- ze duiden geen resultaat aan omdat er geen link is met het heden;
- ze sommen korte, op elkaar volgende handelingen op;
- ze kunnen een voorwaarde of een onwerkelijkheid uitdrukken;
- ze worden gebruikt na de woorden *toen*, *terwijl* en *vroeger/na* en *when*, als we naar een handeling in het verleden informeren.

Er bestaan uiteraard ook verschillen en er zijn kenmerken die alleen bij de ene verleden tijd te vinden zijn en niet bij de andere, maar de overeenkomsten zijn in de meerderheid.

Het gebruik van het perfectum en de *present perfect simple*

Tussen deze twee grammaticale tijden zijn er meer verschillen dan overeenkomsten. De enige echte overeenkomst is dat ze een handeling beschrijven die in het verleden plaatsvond, waarbij geen duidelijk moment wordt aangeduid. Ze geven het resultaat van de handeling aan, de tijd waarop die plaatsvond is irrelevant. De andere kenmerken van de *present perfect simple* gelden voor zowel het perfectum als het imperfectum. Daarnaast bestaan er ook kenmerken die alleen bij de *present perfect* voorkomen.

Praktische vergelijking

In de vorige alinea's konden we lezen over de overeenkomsten en verschillen tussen deze grammaticale verleden tijden qua vorm en gebruik. Maar we weten nog niet hoe we de vormen moeten vertalen van de ene naar de andere taal. Vertalen we één op één? Dus, gebruiken we gewoon de *past simple* in de Engelse zin als de Nederlandse zin in het imperfectum staat, omdat er meer overeenkomsten dan verschillen zijn tussen deze vormen? Of gebruiken we de *present perfect simple* in plaats van het perfectum omdat ze de handeling beschrijven en niet de tijd? Nou, zo eenvoudig is het niet.

Op basis van teksten over de Europese Unie onderzocht ik hoe deze grammaticale tijden in de praktijk worden vertaald. Mijn corpus bestond uit twee teksten en deze bevatten in totaal 12 zinnen die in de verleden tijd stonden, wat genoeg was om daar een conclusie uit te kunnen trekken. Tijdens het onderzoek kon ik vier aparte groepen ontdekken.

Het viel me meteen op dat slechts één zinspaar een echte leenvertaling was wat de grammaticale tijd betreft:

Nederlands	Engels
“De EU-landen innen nog zelf belastingen en stellen hun eigen begroting op, maar de regeringen hebben wel gemeenschappelijke regels over overheidsfinanciën opgesteld zodat ze hun inspanningen voor stabiliteit, groei en werkgelegenheid kunnen coördineren.”	“Although taxes are still levied by EU countries and each country decides upon its own budget, national governments have devised common rules on public finances to be able to coordinate their activities for stability, growth and employment.”

Hoewel dit zinspaar het dichtst bij een één op één vertaling staat, kunnen we toch niet over een volledige leenvertaling spreken omdat de Nederlandse zin bedrijvend is, terwijl de Engelse lijdend is.

De tweede groep was het grootst met vijf gedeeltelijke één op één vertalingen, wat betekent dat het ene gedeelte van de zinsparen in dezelfde grammaticale verleden tijd stond en op basis van dezelfde constructie werd gevormd, maar de andere naar een andere grammaticale tijd werd vertaald en soms een andere zinsbouw kreeg.

Nederlands	Engels
“De EU zorgt al meer dan vijftig jaar voor vrede, stabiliteit en voorspoed. Zij heeft ook meer welvaart gebracht en een gemeenschappelijke Europese munt, de euro, ingevoerd .”	“The EU has delivered half a century of peace, stability and prosperity, helped raise living standards, and launched a single European currency, the euro.”

Zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple*?

Wat de woordkeuze en de tweede helft van het citaat betreft kunnen we zeggen dat het zinspaar overeenkomt. We kunnen echter opmerken dat het Nederlandse citaat uit twee zinnen bestaat terwijl het Engelse er maar één heeft. Wat echter belangrijker is, is dat de eerste Nederlandse zin in het presens staat, terwijl in de hele Engelse zin de *present perfect simple* wordt gebruikt. Waarom? Omdat de *present perfect* de handelingen die in het verleden begonnen, maar waar de effecten van in het heden waargenomen kunnen worden, uitdrukt. De in de zin vermelde toestand gaat nog steeds verder en de gemeenschappelijke Europese munt is nog altijd de euro. Het perfectum is echter niet in staat om een handeling uit te drukken die in het verleden begon en nog steeds verdergaat. Daarvoor moeten we het presens gebruiken.

De derde groep bestond uit drie bedrijvende-lijdende zinsparen. De Nederlandse zinnen in de bedrijvende vorm werden in de Engelse zinnen in de lijdende vorm.

Nederlands	Engels
“De euro zag op 1 januari 1999 het levenslicht als een virtuele munt voor niet-contante betalingen en boekhouddoeleinden.”	“The euro was launched on 1 January 1999 as a virtual currency for cash-less payments and accounting purposes.”
“Sindsdien is een grote eengemaakte markt ontstaan die zich nog steeds verder ontwikkelt.”	“Since then, a huge single market has been created and continues to develop towards its full potential.”
“De EU is ontstaan in de nasleep van de Tweede Wereldoorlog.”	“The EU was created in the aftermath of the Second World War.”

Van deze drie zinsparen staan er eigenlijk twee in dezelfde verleden tijd, namelijk imperfectum – *past simple* en perfectum – *present perfect simple*. Bij het derde zinspaar zien we dat de Nederlandse zin in het perfectum staat, terwijl bij de Engelse de *past simple* gebruikt is. Daarenboven is het ook opmerkelijk dat een Nederlandse bedrijvende zin met het woord *ontstaan* naar de lijdende vorm wordt vertaald in het Engels, met woorden zoals *was created* of *has been created*.

De laatste groep bevat drie zinsparen waarbij geen regelmatigheid waargenomen kon worden.

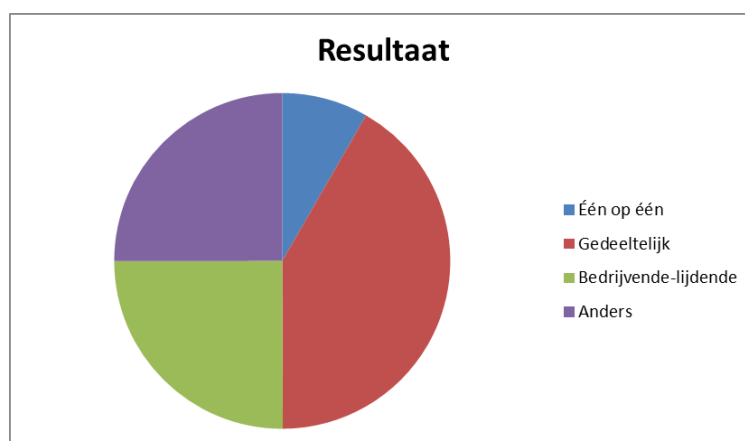
Nederlands	Engels
“In eerste instantie ging het vooral om economische samenwerking: de gedachte was dat landen die handel drijven met elkaar, van elkaar afhankelijk worden en dus niet zo snel met elkaar in conflict raken.”	“The first steps were to foster economic cooperation: the idea being that countries who trade with one another become economically interdependent and so more likely to avoid conflict.”
“Mede daarom kreeg de EEG in 1993 een nieuwe naam: Europese Unie (EU).”	“A name change from the EEC to the European Union (EU) in 1993 reflected this.”
“Wereldwijd heeft de EU meer invloed gekregen doordat de euro na de dollar de belangrijkste internationale valuta is geworden .”	“At global level, the euro gives the EU more clout, as it is the second most important international currency after the US dollar.”

Bij het eerste zinspaar kunnen we vaststellen dat de constructie van de twee zinnen gelijkaardig is, maar het Engels *were* wordt in de Nederlandse zin *ging om*, en niet de letterlijke vertaling van *were*: *waren*. Daarnaast is de constructie *the idea being that* onbekend in het Nederlands en daarom wordt deze zin gewoon naar *de gedachte was dat* vertaald.

In het geval van het tweede zinspaar nemen we waar dat de grammaticale tijden overeenkomen, maar dat de formulering van de zinnen verder helemaal anders is. De zinnen lijken dus alleen qua grammaticale tijd en inhoud op elkaar.

Ten slotte valt bij het derde zinspaar op dat de constructie en formulering van de zinnen hetzelfde zijn, maar dat de grammaticale tijd verschillend is. De Nederlandse zin wordt in het perfectum geschreven terwijl de Engelse in het presens staat.

Hier is het bewijs dat, ook al zijn er gelijkaardige grammaticale tijden of woorden en uitdrukkingen, er sprake is van twee aparte talen die een gemeenschappelijke stam hebben, maar die zich in de loop van de tijd in verschillende richtingen hebben ontwikkeld. Daarom is het onmogelijk om met Nederlandse structuren, maar met Engelse woorden, in het Engels te praten of omgekeerd.



Zijn het Nederlandse imperfectum en perfectum gelijk aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple*?

Conclusie

Omdat het op het eerste gezicht lijkt alsof het Nederlandse imperfectum en perfectum aan de Engelse *past simple* en *present perfect simple* gelijk zijn, heb ik ten eerste de vier grammaticale verleden tijden apart geanalyseerd. Mijn analyse was vooral gebaseerd op de vorming en het gebruik van de werkwoorden. Zoals we konden zien, worden de vier verleden tijden in verschillende gevallen gebruikt. Daaruit volgt dat we zeker overeenkomsten kunnen vinden en daarom heb ik ze zowel theoretisch als praktisch met elkaar vergeleken.

Uit het theoretische onderzoek bleek dat het imperfectum en de *past simple* veel meer op elkaar lijken dan het perfectum en de *present perfect simple*. Tussen de laatste twee verleden tijden zijn er meer verschillen dan overeenkomsten. Om precies te zijn is er slechts één echte gelijkennis te vinden, want de andere criteria zijn ook geldig voor het imperfectum. We kunnen dus vaststellen dat de overeenkomsten vooral formeel zijn. Daarentegen kennen het imperfectum en de *past simple* tamelijk veel overeenkomsten, zowel wat de vorming als het gebruik betreft, naast enkele verschillen. Daaruit volgt de belangrijkste vraag: hoe ziet het er in de praktijk uit? Vertalen we het imperfectum altijd naar *past simple* en het perfectum naar *present perfect simple* en omgekeerd?

Het resultaat van mijn kleine tekstanalyses heeft een duidelijk antwoord op de vragen gegeven. Eén op één vertalingen komen bijna nooit voor, maar er is eerder sprake van zogenaamde gedeeltelijke leenvertalingen. In de meerderheid van de gevallen worden er echter volledig verschillende grammaticale tijden gebruikt. Dit hoeft niet verrassend te zijn. Elke taal heeft zijn eigen woordenschat, eigen uitdrukkingen en constructies en wanneer men van de ene taal naar de andere vertaalt, moet men op de nuances letten om een echt levendige en bij de taal passende tekst weer te geven.

Kortom, we kunnen dus vaststellen dat als twee talen uit dezelfde taalfamilie afkomstig zijn en er theoretisch gezien overeenkomsten tussen hen bestaan, we altijd moeten onderzoeken hoe deze talen in de werkelijkheid gebruikt worden. Dan zal de mening veranderen van diegenen die beweren dat twee talen bijna gelijk zijn of dat een taal een mengsel van twee andere talen is. Elke taal is immers uniek.

Interview Peter Schoenaerts

Sophie Maesele

Abstract

Peter Schoenaerts concerns himself with Dutch as a Foreign Language on many levels at the same time: he teaches, writes handbooks, produces theatre plays for learners of Dutch, an so on.

Keywords: Dutch as a Foreign Language theatre handbooks teaching

Peter Schoenaerts is gebeten door taal. Of hij nu een theaterproductie in elkaar steekt, educatieve publicaties schrijft of doceert, altijd komt dat ene codewoord terug: taal. Op zich is dat niet verwonderlijk voor een germanist. Maar Peter Schoenaerts onderscheidt zich van anderen door zijn inspanningen voor anderstalige studenten Nederlands.

Een duizendpoot

Peter Schoenaerts vervult tegenwoordig een absolute leidersrol in de NT2- (Nederlands als Tweede Taal) en NVT-wereld (Nederlands als Vreemde Taal). Nochtans droomde hij er als kind van om leraar Engels te worden. Hij is dan ook eerder per toeval in het vak Nederlands voor anderstaligen gerold.

“Na mijn studie taal- en letterkunde startte ik als docent NT2 aan het ILT (Instituut voor Levende Talen). Ik gaf ook uitspraakles aan neerlandici. Gedurende die tijd werkte ik samen met Annie Van Avermaet, de directeur van het ILT. Zij nodigde me uit om mee te werken aan ‘Vanzelfsprekend’, het eerste Vlaamse multimediale leerpakket Nederlands voor anderstaligen. Sindsdien heb ik me altijd op een of andere manier beziggehouden met mensen die Nederlands leren.”

“Zo heb ik in de loop der jaren verschillende boeken voor anderstaligen gepubliceerd. Altijd vertrok ik vanuit de basisvraag: ‘waar hebben mensen die Nederlands leren, nood

Sophie Maesele

aan?’ Daaruit kwamen dan de ideeën voor een thematische woordenlijst, een poëziebundel, een puzzel- en doeboek... Bij een aantal van mijn publicaties horen cd’s en dvd’s. Ook daaraan werkte ik mee.”

“Naast het publiceren legde ik me ook toe op het theater. Ik volgde dramacursussen in Amsterdam en Londen, en een opleiding in New York. Acteren biedt me de mogelijkheid om voortdurend met taal bezig te zijn. Uit de passie voor het acteren groeide in 2001 ‘Fast Forward’, mijn eerste theatergroep. De doelgroep? Anderstaligen die Nederlands leren. Sinds 2017 is Fast Forward met het Educatief Theater Antwerpen versmolten tot ‘Theater van A tot Z’.”



Peter Schoenaerts

Alsof dat alles nog niet genoeg was, was Peter Schoenaerts van 2009 tot 2016 beleidsmedewerker NVT bij de Taalunie. “De Taalunie ondersteunt het Nederlands wereldwijd. Het was mijn taak om docenten en studenten Nederlands als vreemde taal bij te staan. Dat deed ik onder andere door lesmateriaal te beoordelen en docenten geschikt materiaal aan te bieden. Verder gaf ik workshops aan docenten in het buitenland. Zo heb ik ook Nederlands als vreemde taal en dramatische expressie gegeven in Indonesië, een geweldige ervaring.”

“Tot slot ben ik sinds 2009 actief voor het weekblad *Humo*. Ik begon er als corrector, later ging ik zelf schrijven. Tegenwoordig ben ik er eindredacteur. Mijn werk voor *Humo* staat los van NT2 en NVT. De lezers van *Humo* zijn voor het grootste deel Nederlandstaligen. De *Humo*-lezers verwachten mooi, correct en vlot Nederlands.”

Peter Schoenaerts is duidelijk een bezige bij met diverse talenten. Toch wil hij dat zelf niet zo uitdrukkelijk gezegd hebben: “Mensen zeggen vaak dat ik veel dingen combineer, maar ik heb zelf niet die indruk. Alles wat ik doe, heeft met taal te maken. Op die manier zijn al mijn projecten verbonden met elkaar.”

Fons en Annie

Twee grote leermeesters van Peter Schoenaerts zijn Annie Van Avermaet en Fons Fraeters. Ook zij integreerden het Nederlands in al hun bezigheden. “Annie en Fons waren beiden docent Nederlands aan het ILT. Ze ijverden decennialang voor het ABN (Algemeen Beschaafd Nederlands) en waren heel streng voor hun studenten. Maar het is van de strenge docenten dat je het meeste leert.”

“In de jaren 60 presenteerden Annie Van Avermaet en Fons Fraeters samen de tv-rubriek ‘Hier spreekt men Nederlands’. Verder hadden de twee ook een grote passie voor toneel. De link tussen onderwijs, televisie en theater was gemaakt, en ik volgde in hun voetsporen.”

“Toen Fons Fraeters met pensioen ging, nam ik zijn baan over. Toen heb ik dus enkele jaren samengewerkt met Annie, die op dat moment directeur van het ILT was. Ik gaf uitspraaklessen Nederlands aan Nederlandstaligen en aan anderstaligen. In 1995 vroeg Annie mijn medewerking voor ‘Vanzelfsprekend’. Zo is de bal aan het rollen gegaan.”

Anderstaligen zingen Vlaamse klassiekers

Twaalf anderstaligen vertellen over geluk en zingen Vlaamse klassiekers. Theatergroep Fast Forward heeft met de voorstelling veel succes in Vlaanderen, maar wordt niet geboekt in Brussel. Crowdfunding moet daar verandering in brengen.

YVES COUDRON

BRUSSEL Na crowdfunding voor een pocketpark, een mobiele kookcaravan en een striptekening in het station is er nu ook een crowdfunding-project voor een theatervoorstelling. Een voorstelling over geluk, met een zeer uiteenlopende cast.

De jongste acteur is 21 jaar, heet Sultan in komt uit Syrië. De oudste is de 65-jarige Richard, een Franstalige Belg. Ze staan op de planken met acteurs uit Rusland en Rwanda. De groep Fast Forward is met *Gelukkig Zijn* op toer. Daarin vertellen ze over geluk en zingen ze Vlaamse klassiekers zoals *Gelukkig Zijn* van Ann Christie en *Ik mis je* van Will Tura.

Behalve in Brussel

De voorstelling werd al een dertigtal keer opgevoerd in Vlaanderen en Wallonië, telkens met veel succes. De Antwerpse Arenbergschouwburg was bijvoorbeeld twee keer uitverkocht, net als de stads-

Crowdfunding moet theatergroep naar Brussel halen



Van een 21-jarige Syriër tot een 65-jarige Franstalige Belg, allemaal zingen ze *Gelukkig zijn* van Ann Christie. Foto: f

PETER SCHOENAERTS
Regisseur

Er is in Brussel een grote behoefte aan culturele initiatieven voor mensen die Nederlands leren

schouwburg in Brugge.

'In Brussel krijgen we helaas geen voet aan de grond', zegt regisseur Peter Schoenaerts. 'Geen enkele zaal heeft ons al geboekt. Nochtans is er in Brussel een grote behoefte aan culturele initiatieven voor

mensen die Nederlands leren. Scholen en Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's) zijn vragende partij. Enkele van onze acteurs wonen zelfs in Brussel.'

Foto met de acteurs

Om *Gelukkig Zijn* naar Brussel te halen, werd een crowdfundingcampagne gestart. Als de groep voor eind april 6.500 euro ingezameld heeft, kunnen ze zelf minstens drie voorstellingen organiseren in Brussel.

'Wie ons steunt, krijgt daar iets voor terug', zegt Schoe-

naerts. 'Wie tien euro schenkt, krijgt een gratis toegangkaart voor een van de Brusselse voorstellingen. Voor vijftientig euro krijgt u twee tickets, twee cd's, een T-shirt en een foto met de acteurs.'

Brusselse organisatoren kunnen de voorstelling boeken aan het uitzonderlijk voordelige tarief van 1.200 euro. Voor 1.500 euro voeren de acteurs een privévoorstelling op met koor en zorgen ze voor hapjes en drankjes.

INFO www.growfunding.be/bxl/gelukkig-zijn-nl

Acteur en regisseur

Acteren is zeer belangrijk voor Peter Schoenaerts. Wat begon als een hobby, werd al snel een broodwinning. Hij speelde mee in vele televisieseries en is te zien in tal van video's en commercials. Daarnaast werkt hij veel voor het theater, als acteur en regisseur. Altijd staat het belang van taal voorop.

'Ik heb altijd graag geacteerd. Theater biedt me de mogelijkheid in contact te komen met het publiek, maar ook acteren voor een camera doe ik graag. Na vele ervaringen op het podium en voor de camera, startte ik in 2001 mijn eigen theatergroep 'Fast Forward'. Dat begon kleinschalig, maar werd al snel professioneler. Zo hielden de landsgrenzen

ons niet tegen en speelden we al in elf landen: Nederland, Polen, Groot-Brittannië... en ook in Hongarije!”

“Altijd waren de voorstellingen gericht op anderstaligen die Nederlands leerden. Ons doel was simpel: mensen die niet Nederlandstalig zijn, toch cultuur in het Nederlands aanbieden. Er was en is dan ook echt nood aan meer cultuur voor anderstaligen. Ten eerste bestonden er enkele jaren geleden nog niet veel projecten voor anderstaligen. Verder moet je weten dat de taal in Vlaamse theaterstukken en films vaak dialectisch is. Daardoor worden die producties meteen ontoegankelijk voor een groot deel van het mogelijke publiek, enkel en alleen door de taalbarrière.”

“Datzelfde probleem merk ik vaak bij televisieprogramma’s en films. Kinderprogramma’s zijn vaak in de standaardtaal, of toch een variant die daar dicht bij aanleunt. Maar het aandeel aan volwassenenprogramma’s in de standaardtaal is veel kleiner. Dat maakt dat alle mensen die hun Nederlands op die manier zouden willen bijschaven, automatisch buiten de boot vallen. Ik vind dat jammer, want iedereen heeft recht op cultuur.”

“‘Fast Forward’ heeft dus een pioniersrol gehad op het gebied van Nederlands voor anderstaligen. Met succes: uiteindelijk speelden we zo’n 200 voorstellingen per jaar, zowel voor scholen als voor cultuurcentra. Sinds 2017 is ‘Fast Forward’ samen met ‘Educatief Theater Antwerpen’ overgegaan in ‘Theater van A tot Z’. De theatergroep is nu veel groter en mikt op een ruimer publiek. We focussen op alle mensen die op het vlak van cultuur buiten de boot dreigen te vallen. Dat kunnen anderstaligen zijn, maar ook mensen met een beperking, kwetsbare jongeren, mensen die in armoede leven... Iedereen is welkom bij ons.”

“Omdat onze doelgroep zo divers is, staat onze theatergroep voor enkele uitdagingen. We moeten ervoor zorgen dat iedereen onze voorstellingen leuk vindt. Dat houdt in dat onze voorstellingen begrijpelijk moeten zijn voor iedereen. Iemand die de Nederlandse taal nog niet zo goed beheerst, wil zich eerder focussen op de eerste betekenis van een tekst. Maar iemand die hoogopgeleid is en de taal al goed beheerst, houdt dan weer meer van dubbelzinnigheid en verborgen lagen. Het is aan ons om al die verwachtingen in te lossen. Meerdere lagen en betekenissen mogen, maar zijn niet noodzakelijk.”

“Verder houden we de drempel zo laag mogelijk. Zo limiteren we bijvoorbeeld de prijs van de entreekaartjes. Het kan niet dat je een breed publiek probeert aan te spreken met een voorstelling waarvoor mensen 50 euro moeten neertellen. Cultuur mag niet te duur zijn, anders bereik je enkel de elite.”

“Zo slagen we erin om een multicultureel publiek te bereiken. Soms schakelen we ook anderstalige acteurs in die zelf Nederlands leren. Nieuwkomers zien in die acteurs echte rolmodellen: gewone mensen die erin geslaagd zijn om het Nederlands onder de knie te krijgen. De Nederlandstalige die naar onze theaterproducties voor anderstaligen komt,

leert om verder te kijken dan de stereotypen ‘de vluchteling’, ‘de anderstalige’ of wat dan ook.”

De ingrediënten van een goed toneelstuk

Volgens Peter Schoenaerts heb je niet veel nodig om een goede theatervoorstelling te maken: emotie – het stuk moet de mensen raken –, interactiviteit en... een goed taalgebruik.

“Taal zonder emotie is leeg. De toeschouwers moeten niet enkel luisteren, ze moeten ook voelen. Ik wil dat ze lachen of ontroerd zijn. Want dat onthouden ze. Neem bijvoorbeeld onze voorstelling ‘Gelukkig zijn’ (2015–2016). De acteurs, stuk voor stuk anderstaligen die Nederlands geleerd hebben, vertelden stukjes uit hun leven. Tussen de verhalen door zongen ze als koor bekende Nederlandstalige liedjes. De verhalen waren soms grappig, maar soms pijnlijk. Die voorstellingen hebben veel emoties opgeroepen bij ons publiek.”

“Een nieuwe taal leren bestaat uit meer dan de woordjes en de grammatica onder de knie hebben. Zodra je geëmotioneerd wordt in een taal, komt die taal tot leven. Of je nu moet lachen, ontroerd raakt of moet huilen, je emoties maken van de taal iets levends. Bij het aanleren van het Nederlands is dat vaak een struikelblok. Veel nieuwkomers hebben nog geen emotionele band met de Nederlandse cultuur wanneer ze de taal leren spreken. Andere grote talen hebben dat probleem niet. Neem nu het Spaans: vaak kennen mensen al Spaanse liedjes of films die ze mooi vinden. Of ze houden van de typische gerechten als paella. Misschien zijn ze zelfs al eens op vakantie geweest in Spanje. Bij het Nederlands is die band met de cultuur veel minder sterk. Daarom zet ik daar zo veel mogelijk op in. Ik betrek de mensen emotioneel bij mijn theatervoorstellingen of leer hen Nederlandstalige liedjes en poëzie aan.”

Het tweede ingrediënt is interactiviteit. “Voor interactiviteit ben je heel afhankelijk van je publiek. Bij voorstellingen van andere theatergroepen gebeurt het vaak dat het publiek op zijn stoel zit, zwijgt en luistert. Bij ons is dat niet zo. Ons publiek gaat heel hard op in de voorstellingen. Wanneer Romeo en Julia kussen, wordt er gejoeld, gebruld en geklapt in de hele zaal. Je moet er rekening mee houden dat er bij onze voorstellingen voor anderstaligen tientallen verschillende nationaliteiten in de zaal zitten. Al die mensen reageren allemaal anders, en dat is ook wat we willen. Daarom bieden we zoveel ruimte aan interactiviteit.”

“Maar het belangrijkste is misschien wel een goed taalgebruik. Onze toeschouwers willen niet enkel een fijne avond hebben, ze willen ook dat die avond in het Nederlands verloopt. Anders kwamen ze niet naar onze voorstelling kijken. Ik hamer dan ook op correct Nederlands in de voorstellingen. Dat is voor anderstaligen die Nederlands leren het gemakkelijkst te begrijpen.”

“Het argument dat dialect of tussentaal de werkelijkheid beter weergeeft, volg ik niet. Ik ga niet naar het theater om een weerspiegeling van de werkelijkheid te zien. Een theatervoorstelling is per definitie artificieel: je zit op een stoel en kijkt naar acteurs op een podium. Die acteurs gedragen zich anders dan de gewone man op straat. Waarom zouden ze dan wel op dezelfde manier moeten spreken? Het theater heeft iets verhevens, dus de taal van het theater mag dat ook zijn. Het is niet omdat het artificieel is, dat het niet mooi is. En je bereikt met verzorgd Nederlands op de koop toe ook nog eens het hele taalgebied.”



Publicaties

Veel studenten Nederlands kennen Peter Schoenaerts vooral als auteur van lesmateriaal en educatieve publicaties. In de loop der jaren publiceerde hij tal van boeken, cd's en dvd's die studenten Nederlands helpen om de taal beter te beheersen.

“Ik merkte in het begin van mijn carrière al snel dat er amper initiatieven waren voor mensen die Nederlands willen leren. Onze maatschappij werd steeds diverser, maar het onderwijs was nog niet mee. Daarom werkte ik aan meerdere publicaties om aan die nood tegemoet te komen. Ik heb boeken in verschillende genres geschreven: van een poëziebundel over een puzzel- en doeboek tot een thematische woordenschat. Al mijn boeken komen voort uit een nood die ik op dat moment aanvoelde.”

“Ik begin nooit in het wilde weg aan een nieuwe publicatie. Als auteur moet je goed weten wie je publiek is en wat het van je verwacht. Zeker als je mensen een nieuwe taal wilt leren, is dat cruciaal. Gelukkig kan ik altijd terugvallen op mijn ervaring voor de klas. Ook mijn ervaringen in de theaterwereld hebben me veel bijgeleerd. Pas als je je publiek door en door kent, weet je hoe je dingen moet aanpakken. Ik weet nu perfect wat de meest frequente woorden zijn van het Nederlands; dat zijn dan ook de woorden die ik het meest gebruik.”

“Een goede collega waar ik al veel mee heb samengewerkt, is Helga van Loo. Zij is zelf docent Nederlands voor anderstaligen en ze leidt ook docenten NT2 op. Een echte experte in het vak dus. We studeerden samen en hebben ook samen lesgegeven. Met haar schreef ik onder andere ‘Niet Vanzelfsprekend’ (2003), ‘Thematische woordenschat Nederlands voor anderstaligen’ (2008), ‘Het grote puzzel- en doeboek voor anderstaligen’ (2009), ‘Als ik jou: poëzie voor anderstaligen’ (2009) en ‘Lachland’ (2016), ons nieuwste puzzelboek vol humor.

“Een van onze belangrijkste publicaties is de ‘Thematische woordenschat Nederlands voor anderstaligen’ uit 2008. Wij zijn de eerste auteurs die een dergelijke lijst hebben samengesteld voor het Nederlands als vreemde taal. Het boek is zowel bruikbaar voor docenten als voor studenten. We bundelden de 6000 frequentste woorden van het Nederlands, telkens per thema. Elk woord wordt in een korte definitie uitgelegd. Waar mogelijk staan er illustraties ter verduidelijking. Tot slot hebben we meerdere culturele informatiekaders toegevoegd. Daarin leggen we bijvoorbeeld verschillen uit tussen België en Nederland.”

“Aan ‘Het grote puzzel- en doeboek voor anderstaligen’ (2009) heb ik ook graag gewerkt. Dat boek was nodig omdat mensen die Nederlands aanleren, wel hun woordjes leren, hun oefeningen maken en de grammatica oefenen, maar ze maken geen plezier in het Nederlands. Met dit boek kunnen ze hun Nederlands al spelende blijven oefenen.”

“Ik vertelde al over het belang van emotie bij het aanleren van een taal. Daarom besloten Helga van Loo en ik eens iets met Nederlandstalige poëzie te doen. In het lesmateriaal voor anderstaligen komt er veel te weinig poëzie voor. Toch is poëzie de literaire vorm bij uitstek om emoties in te verwerken.

De bundel ‘Als ik jou: poëzie voor anderstaligen’ (2009) bundelt gedichten van bekende Nederlandstalige schrijvers: Joke van Leeuwen, Hugo Claus, Annie M.G. Schmidt... Met deze bundel willen we docenten ertoe aanzetten om meer poëzie te gebruiken in hun klas.”



Anderstalig koor zoekt nieuwe zangers

DDL

VILVOORDE/BRUSSEL

Het anderstalig koor uit de theaterproductie 'Gelukkig zijn' van Theatergroep van A tot Z, gaat dit jaar zelfstandig verder. Het koor veroverde vorig jaar de harten van heel cultuurminnend Vlaanderen en is nu op zoek naar vers bloed. De repetities beginnen op zaterdag 24 september in gemeenschapscentrum Elzenhof in Elsene Brussel. Inschrijven kan via koor@fast-forward.be. (ddl)

Andere projecten

“Ik heb heel mijn carrière voor de klas gestaan. Ik startte als uitspraakdocent en docent NT2 aan het ILT, maar daar bleef het niet bij. In New York gaf ik jarenlang naschoolse Nederlandse taallessen voor Nederlandse en Vlaamse kinderen in de taal- en cultuurschool 't Klokhuis. In Indonesië was ik gastdocent aan het Erasmus Taalcentrum en de universiteit van Jakarta. Ik houd van lesgeven, maar heb nood aan afwisseling. Ik kan niet elk jaar opnieuw dezelfde leerstof geven. Ik wil zelf voortdurend bijleren.”

Van 2009 tot 2016 was Peter Schoenaerts beleidsmedewerker NVT bij de Taalunie. “NT2 en NVT vergen een heel andere aanpak. Wanneer mensen binnen het taalgebied het leslokaal uitwandelen, horen ze ook Nederlands op straat. Bij NVT is dat totaal niet zo. Het heeft dan ook geen zin dat je NVT-leerders aanleert hoe ze naar de bakker gaan in het Nederlands. Die studenten zijn meer geïnteresseerd in de Nederlandse cultuur en literatuur. Didactisch gezien is dat toch wel een andere aanpak.”

Toekomstplannen

“Voor de toekomst heb ik vooral voor mijn theatervoorstellingen nog een aantal ideeën in de pijplijn. Zo hernemen we in 2019 de voorstelling ‘Romeo en Julia’. Verder zullen we binnenkort een nieuwe productie speciaal voor scholieren uitbrengen. Wat nieuw is voor ons, is dat die voorstelling volledig in het Engels zal zijn. We hebben gemerkt dat het aanbod voor scholen namelijk enorm geslonken is. Ik spreek nu over theater in een andere taal specifiek op het niveau van taalleerders. Daar spelen we dus nu op in. Later zullen we een soortgelijke voorstelling in het Frans op poten zetten.”

Tips

Tot slot heeft Peter Schoenaerts nog enkele tips voor anderstaligen die Nederlands leren. “Ik raad mensen die Nederlands aan het leren zijn altijd aan om zo veel mogelijk bezig te zijn met de taal. Bekijk het nieuws van de dag in het Nederlands, lees kranten en tijdschriften. Zoek anderen op die de taal ook aan het leren zijn, en spreek samen altijd Nederlands. Doe dingen die je graag doet. En: spreek, spreek, spreek...”

Intercultureel taalonderwijs

Emese Szabó

Abstract

This article studies how cognitive aspects of culture in courses of Dutch as foreign languages organised by multinational companies can be transmitted to the learners. Aspects of power distance, masculine and feminine cultures according to Hofstede, and styles of leadership will be examined in a listening competence text in a Dutch language book for business Dutch and practical examples will be given how to be an “intercultural” lecturer of languages.

Keywords: foreign languages interculturality Hofstede

Ter inleiding

Een speciaal gebied waar vreemde talen (dus ook NVT) worden gedoceerd, zijn multinationale bedrijven die de taalkennis van hun personeel willen verbeteren en daarvoor docenten in huis halen om de medewerkers vooral in de vaktaal die op de werkvloer wordt gebruikt, te trainen. Dit komt omdat er een tekort is aan mensen die behalve Engels en Duits ook andere Europese talen, in ons geval dus ook Nederlands, spreken. Naast mensen met een universitaire opleiding Nederlands worden ook mensen ingezet die bijvoorbeeld een tijdje in Nederland of België hebben gewoond en de taal redelijk beheersen.

In een multinationale omgeving is het uiteraard van essentieel belang dat de medewerkers niet alleen de vreemde taal, maar ook de cultuur en de vormen van omgang op de werkvloer kennen, om te begrijpen waarom de klanten, of de eigen medewerkers van andere nationaliteiten, in bepaalde situaties op bepaalde manieren handelen, wat ze precies met bepaalde verbale of non-verbale uitingen bedoelen en om gewoon effectiever met hen te kunnen communiceren.

Binnen het kader van taalonderwijs nemen cultuur en taalonderwijs resp. cultuur op de werkvloer een bijzondere plaats in omdat het hier behalve om de vakwoordenschat ook gaat om werkvloerspecifieke culturelementen zoals gedragsregels en omgangsvormen op de werkvloer, vergadertechnieken, onderhandelingstechnieken, vormen en tech-

nieken van leidinggeving etc. Daardoor worden er uiteraard ook aan de docenten specifieke eisen gesteld, want naast de kennis van de vaktaal moet je ook over andere kennis beschikken met betrekking tot het bedrijfsleven.

Op de markt van taalboeken is er een grote keuze aan leerboeken Nederlands als tweede taal of Nederlands als vreemde taal op de werkvloer. Dit artikel zal aan de hand van een luistertekst uit *Taaltrainer voor gevorderde anderstaligen. NT2 op de werkvloer* van Emmeke Boot en Sytske Degenhart (Amsterdam, Boom, 2006) verschillende culturele aspecten onderzoeken, speciaal gericht op de wereld van multinationale bedrijven. Uitgaand van de analyse van behavioristische culturele verschijnselen in de luistertekst zoals A. van Kalsbeek (2003: 64–66) dit bedoelt, zal zich ook het cognitieve beeld ervan, de typisch Nederlandse overlegcultuur, het zogenaamde poldermodel aftekenen. Daarna zullen er een paar voorbeelden uit de praktijk hde revue passeren om mogelijkheden te laten zien hoe je je leerlingen ook in het kader van taalonderwijs voor cultuurverschillen kunt sensibiliseren en hen daardoor – en uiteraard door hun verbeterde kennis van de Nederlandse taal – flexibeler en zelfbewuster in hun omgang met mensen uit andere culturen kan maken.

1 Theoretische achtergrond

Cultuur in de behavioristische resp. de cognitieve zin volgens Alice Van Kalsbeek en de interculturele spreker volgens Ludo Beheydt

Alice van Kalsbeek (2003: 64–66) onderscheidt cultuur in de behavioristische en cultuur in de cognitive zin. Bij de behavioristische benadering gaat het vooral over de waarneembare aspecten van cultuur zoals gedragsregels en gewoontes (eten & drinken, uitgaan, feesten etc.) De leerboeken staan vol met deze onderwerpen, dus deze komen reeds vanaf het niveau voor beginners voor. Deze onderwerpen kunnen eigenlijk ook los van het taalonderwijs aangeleerd worden.

Bij de cognitieve zin van de cultuur gaat het om “de manier waarop mensen naar de wereld kijken en waarop ze verschijnselen ordenen en classificeren”. Dit is eigenlijk cultuurbepaald en kan niet los van de taal aangeleerd worden. In ons geval de overlegcultuur dus, die je alleen in je omgang met Nederlanders (in het Nederlands) kunt begrijpen en aanleren.

Verwijzende naar Byram en Fleming en Kramersch verruimt Ludo Beheydt (2001, p. 341–342) “het ideaal van de ‘communicatieve spreker’ uit de jaren tachtig [...] tot dat van de ‘interculturele spreker’. [...] 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.” Dit is eigenlijk ook het doel van het taal- en cultuuronderwijs dat bij multinationale bedrijven wordt gegeven.

Masculiene vs. feminiene culturen en grote vs. kleine machtsafstand volgens Geert Hofstede

Hofstede (1991, p. 105–137) onderscheidt masculiene en feminiene culturen. Waarden van masculiene culturen zijn materieel succes en vooruitgang; geld en dingen; assertiviteit, ambities bij mannen; besluitvaardigheid en assertiviteit bij managers, sympathie voor de sterke en voor de winnaar. Daarentegen waarderen feminiene culturen zorg voor de anderen en voor de omgeving; mensen en persoonlijke verhoudingen; bescheidenheid bij zowel mannen als vrouwen; intuïtie en streven naar consensus bij managers; sympathie voor de zwakke en voor de verliezer. De masculiniteitsindex van Nederland is in het systeem van Hofstede (op een schaal van 0–100; hoe hoger hoe masculiener) 14, die van Hongarije 88! België ligt met 54 halverwege tussen Nederland en Hongarije.

Met machtsafstand bedoelt Hofstede de verhouding van het individu tegenover het gezag en de omgang met hiërarchische structuren. Nederland heeft een score van 38, Hongarije 46 en België 65. Volgens Hofstede kent Hongarije dus een cultuur met een relatief kleine machtsafstand. Dat is ook vanuit mijn eigen ervaring bekeken wel vrij verrassend, en zelfs de Hongaarse vakliteratuur ziet Hongarije als een land met grote machtsafstand: zoals bijvoorbeeld Klára Falkné Bánó in haar boek *Interculturele communicatie* waarin zij modellen van buitenlandse wetenschappers, en zo ook dat van Hofstede, aanvult met onderzoeken die zij in Hongarije heeft uitgevoerd. De belangrijkste verschillen tussen culturen met een grote resp. een kleine machtsafstand zijn centralisatie vs. decentralisatie; grote vs. kleine verschillen tussen het inkomen van de top en de basis van een organisatie; de baas neemt alle initiatieven vs. de baas verwacht initiatieven van de medewerkers, medewerkers worden als ongelijke vs. gelijke behandeld; de baas weet alles vs. de baas vraagt de medewerkers om hun mening etc.

Leiderschapsstijlen

Over leiderschapsstijlen kun je bibliotheken vol aantreffen. De talloze modellen bieden verschillende benaderingen en verschillende classificaties van de stijlen. Toch kunnen die tot vier basisstijlen worden teruggebracht:

- autoritair leiderschap waar de leider het alleen voor het zeggen heeft. De medewerkers zijn ondergeschikt en moeten doen wat de leider zegt. Het is een doelgerichte leiderschapsstijl en komt vaker voor in culturen met een grote machtsafstand.
- democratisch leiderschap waarbij de taken bij meerderheid van stemmen door het team worden uitgevoerd. De leidinggevende heeft wel verantwoordelijkheden, maar de beslissingsbevoegdheid ligt bij de groep. Het is een mensgerichte leiderschapsstijl en komt vaker voor in culturen met een kleine machtsafstand.
- consulterend leiderschap, een tussenvorm van autoritair en democratisch, waarbij de leidinggevende zich door de medewerkers laat adviseren, maar uiteindelijk in zijn/haar eentje beslist.
- laissez-faire leiderschap waarbij nauwelijks sprake is van leiding of van ondersteuning van de medewerkers.

De luistertekst wordt aan de hand van deze aspecten worden geanalyseerd.

2 De voorbeeldtekst

De boven genoemde luistertekst (Boot & Degenhart 2006: 83–85) is een voorbeeld van een vergadering op z'n Nederlands. Maria de Koning, hoofd personeel en organisatie, Gerard Molenaar, leidinggevende van de afdeling productie, Jan Dekkers, leidinggevende van de afdeling inpak, en Roel de Vries, coördinator en ontwikkelaar van de opleidingen, bespreken in een werkoverleg het nieuwe opleidingsplan voor enkele collega's op de afdeling productie.

In de tekst zijn er meerdere punten waarbij mensen met een andere culturele achtergrond stil kunnen staan. Hier ga ik er twee behandelen.

- (1) Het meest opvallende is dat het hoofd, dus de persoon die in de hiërarchie de hoogste plaats inneemt, een vrouw is, en dat alle andere personen mannen zijn. Wanneer zij de heren op de vergadering begroet, zegt ze: “Ik wil graag jullie mening horen.” Dit zijn op zich al twee punten die de verbazing van de leeders kunnen wekken. Het feit dat het hoofd een vrouw is, is in de meeste Europese landen geen probleem, maar voor Europese leeders uit culturen met een relatief grote machtsafstandsindex (Hofstede 1991: 38–41) kan de vraag “Ik wil graag jullie mening horen” nogal verrassend zijn. De medewerkers, op Roel na leidinggevend, geven hun mening ook en noemen de problemen die op hun afdelingen bestaan heel duidelijk. Zowel de leidinggevend als Roel zijn heel proactief, Jan neemt zelfs een lijst met personen die bijscholing nodig hebben mee naar de vergadering. Roel deelt alle belangrijke feiten mee, bijvoorbeeld met betrekking tot deadlines etc., en wacht niet eens op de instructies van het hoofd, maar neemt het initiatief en doet zelf voorstellen. Maria, het hoofd, vertelt niet hoe haar medewerkers dingen moeten doen, zij zegt alleen heel duidelijk wat zij wil en wanneer. (“Dat moeten jullie zelf doen. Als er problemen zijn, dan hoor ik het wel.”)
- (2) Gerard heeft “ook nog een vrouw op [zijn] afdeling. [Hij] zal bij haar polsen of ze ook een technische opleiding wil volgen, anders zullen [ze] alternatief werk voor haar moeten zoeken.” Ik zal er niet verder op ingaan waarom een vrouw een technische opleiding niet leuk zou kunnen vinden, maar ik vind deze zin om andere redenen belangrijk in deze luistertekst, met name omdat het een goed voorbeeld is van hoe een feminiene cultuur (Hofstede, 120–126) in elkaar zit. Daarnaast gaan ze de opleiding aanvullen met een cursus Nederlands, vooral in de vaktaal, en Roel gaat kijken of hij een docent in huis kan halen die ook de vaktaal kan aanleren. Dit doen ze omdat er enkele medewerkers van buitenlandse afkomst werken die de Nederlandse taal niet goed genoeg beheersen.

3 Nader bekijken van de in punt II genoemde culturele aspecten

Leeders in mijn groepen die al een tijdje in Nederland hebben doorgebracht of Nederlandse medewerkers hebben, reageren op de zin “Ik wil graag jullie mening horen” altijd met “Oh, dat is zo typisch Nederlands.” Zo is het ook met de rondvraag aan het

einde van de tekst. Bij tolkopdrachten heb ik vaak de ervaring dat Hongaren in een bespreking waar hun baas aanwezig is, de vraag van de Nederlanders om hun mening heel ongewoon en eigenlijk ook onaangenaam vinden. Op dat moment ontstaat er altijd een spanning en de vergadering eindigt dan met een negatieve bijsmaak.

Hoewel volgens Hofstede ook Hongarije tot de landen met een relatief kleine machtsafstand hoort, is die toch groter dan in Nederland. Bij een cultuur met een grot(er)e machtsafstand past de autoritaire leiderschapsstijl beter. De reacties van de leerders op de vraag “Ik wil graag jullie mening horen” of de sfeer tijdens de vergaderingen met Hongaarse en Nederlandse deelnemers kan er ook door verklaard worden.

In onze luistertekst toont het hoofd de kenmerken van een democratische leider, of tenminste van een consulterende leider, maar is zij zeker geen autoritaire leider. Dat is niet alleen aan de vraag “Ik wil graag jullie mening horen” af te meten, maar ook aan de manier waarop de anderen reageren. Ze zijn niet bang om hun mening te geven en de proactiviteit van Roel zou onder de leiding van een autoritaire leider ook niet mogelijk zijn. Een verder voorbeeld in de tekst staat in het volgende gedeelte:

Maria K.: “Dat betekent dat we een groep van zeker elf mensen moeten opleiden. Kan dat in één groep? Hoe zit het met de vooropleiding? Kunnen ze het niveau van de machinetechniek volgen, want dat is niet makkelijk. Hoe kunnen we dat checken?”

Roel de V.: “Ik kan ze een instaptoets geven, om hun voorkennis te testen. Ik wil hen allemaal een half uur apart nemen. Daar zou ik vanaf maandag mee kunnen beginnen. Ik heb nog ruimte in mijn agenda.”

Maria K. wil niet alleen de mening van haar medewerkers horen, maar stelt ook allerlei vragen met betrekking tot de uitvoering van de taak. Ze geeft – in tegenstelling tot een autoritaire leider – geen bevelen en ze vindt het niet gênant om zich door haar collega's te laten adviseren. In deze structuur weet iedereen wat zijn/haar taken zijn en Maria kan erop vertrouwen en zich op haar eigen verantwoordelijkheden concentreren, zoals beslissingen nemen. In deze context is “Ik wil graag jullie mening horen” ook geen holle frase, maar een manifestatie van een bepaalde benadering van het leiderschap en van de kleine machtsafstand. Tegen die achtergrond kan Roel wel proactief en creatief zijn. Hij weet dat dit van hem verwacht wordt. Hij kan erop rekenen dat zijn inspanning ook wordt gewaardeerd en kan aan het succes van het bedrijf bijdragen.

Op basis van het model van Hofstede is het grootste verschil tussen Nederland en Hongarije de mate van masculiniteit vs. femininiteit. Autoritair leiderschap past niet alleen bij een grote machtsafstand, maar volgens mij ook bij masculiene culturen. Hofstede noemt bijvoorbeeld tolerantie en repressiviteit; onderhandeling en gezamenlijk zoeken naar oplossingen vs. machtsvertoon als typische kenmerken van feminiene vs. masculiene samenlevingen (p. 124–125). Deze eigenschappen zijn ook toepasbaar op de leiderschapsstijlen. Hofstede: “De leider in een masculiene cultuur [...] is eerder een

eenzame beslisser die op zoek is naar de feiten dan iemand die leiding geeft aan groepsdiscussies.” (p. 124). Het feit dat Maria in het kader van een vergadering naar de oplossing zoekt en daar ook de mening van de medewerkers wil horen, is daar een goed voorbeeld van.

Op de aanmerking van Gerard over de vrouw en de technische opleiding geeft Maria het volgende antwoord: “Ik kan me voorstellen dat ze geen zin heeft in pneumatische systemen en tandwielkasten, maar als ze gemotiveerd is, moeten we haar ook scholen.” De veronderstelling dat een vrouwelijke medewerker een technische opleiding niet leuk zou vinden, is een vooroordeel (ze werkt toch op een technische afdeling), maar de keuze wordt aan haar overgelaten. Naast dat het van Maria als leider ook heel democratisch is, is het ook een manifestatie van een feminiene samenleving in de zin van Hofstede.

Voor de feminiene culturen is het, aldus Hofstede, kenmerkend dat de sfeer en de omgeving waarin je werkt belangrijker zijn dan in masculiene culturen. In de Nederlandse bedrijfscultuur is het heel belangrijk dat je je daar waar je werkt en in wat je doet, op je gemak voelt. Daarom proberen ze het “probleem” van de medewerkster – zelfs zonder het haar te hebben gevraagd – op te lossen.

Deze verzorgende aanpak komt ook bij de vraag over de taalopleiding van de medewerkers van buitenlandse afkomst goed tevoorschijn. Daar kijken ze ook naar verschillende mogelijkheden (een taal cursus zoeken; docenten zoeken die in huis worden gehaald en de medewerkers ook in de vaktaal kan trainen). Behalve dat het in het belang van het bedrijf is dat de medewerkers van buitenlandse afkomst de taal zo snel mogelijk leren en zo goed mogelijk beheersen, kan de houding van de bedrijven in enorme mate verschillen. In een succesgeoriënteerde, dus masculiene omgeving, zou het in een extreem geval kunnen zijn: “zoek het maar zelf uit, als je dat niet haalt, dan eigen schuld, dikke bult”.

4 De cognitieve aspecten van cultuur in de zin van A. van Kalsbeek in het taalonderwijs

In beschrijvende teksten kan men niet alleen kennismaken met een cultuur, maar ook met de cognitieve aspecten van de cultuur. Deze aspecten van cultuur kunnen in het kader van een sensibiliseringsproces ook uit teksten van gesprekken etc. worden afgeleid. In de waarneembare handelingen en de dialoog kunnen dan de niet-waarneembare aspecten expliciet worden gemaakt.

De onderzochte luistertekst is heel geschikt om in het taalonderwijs ook de cognitieve aspecten van een cultuur te thematiseren. De groepsdiscussie, het leidinggeven op een democratische manier en het gezamenlijke zoeken naar oplossingen geven een goed beeld van de veelgeroemde Nederlandse discussie- of consensusmaatschappij die ook als poldermodel wordt bestempeld. Niet alleen dure interculturele communicatie- en

coachingstrainingen kunnen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het intercultureel denken, maar ook het gewone taalonderwijs, in dit geval uiteraard uitgebreid met de bewuste sensibilisering van de culturele aspecten.

5 Intercultureel taalonderwijs in de praktijk

Hoe kan je dit allemaal in de praktijk omzetten? Hoe geef je les als “intercultureel taalonderwijzer”?

In de eerste fase kun je de punten waar de leerders een reactie op hebben (bijvoorbeeld: “Dat is typisch Nederlands” of “Oh, wat vreemd.”) gewoon met de leerders bespreken. Je kunt ze vragen waarom ze iets typisch Nederlands of vreemd vinden. Op een hoger niveau (B2 of C1) kan dat allemaal natuurlijk in het Nederlands gebeuren. Daaruit kan een discussie ontstaan en dat is een goede oefening voor de spreekvaardigheid. Naarmate de groepsleden meer theoretisch ingesteld zijn, kun je hen zelfs het boek van Hofstede aanbevelen .

Je kunt met de groep nadenken over hoe zo’n gesprek met Hongaarse, Nederlandse of Belgische medewerkers eruit zou zien. Daarna kunnen ze die gesprekken in het kader van een rollenspel spelen. Op die manier krijgen de leerders inzicht in hoe en waarom hun Nederlandse of Belgische medewerkers zich op bepaalde manieren gedragen en dat kan leiden tot beter begrip van elkaar en tot de verbetering van de effectiviteit van hun samenwerking. Als de groep interesse heeft in dit soort rollenspelen, kan dat later uitgebreid worden naar de nationaliteiten die hun medewerkers hebben.

Dit kan uiteraard ook naar andere vaardigheden zoals schrijven uitgebreid worden. Zakelijk communicatie gebeurt ook schriftelijk. Zakelijke brieven kunnen ook worden geanalyseerd en – gesensibiliseerd op de culturele aspecten – geschreven worden. Dit vraagt veel van de docenten, soms veel extra werk om opdrachten te maken en vraagt ook om elementaire kennis van de leiderschapstheorieën, het model van Hofstede etc., maar volgens mij is het wel de moeite waard.

Mijn ervaring is namelijk dat de leerders heel graag met aspecten van cultuur bezig zijn. De beschreven vormen van opdrachten vinden ze altijd leuk, amusant en – wat het belangrijkste is – verhelderend. De beste feedback is dat ze vertellen dat ze nu beter begrijpen waarom Nederlandse en Belgische medewerkers bepaalde dingen doen, hoe ze op dingen reageren etc. Ook tegenover medewerkers van andere nationaliteit tonen ze meer begrip. En dit is wat Ludo Beheydt bij wijze van spreken van de interculturele leerder verwacht.

Bibliografie

- Beheydt, L. 2001. 'Contarstiviteit in taal- en cultuuronderwijs.' *Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum*. 2001: 337–352.
- Boot, E. & Degenhart, S. 2006. *Taaltrainer voor gevorderde anderstaligen. NT2 op de werkvloer*. Amsterdam: Boom.
- Falkné B.K. 2008. *Kultúraközi kommunikáció. Az interkulturális menedzsment aspektusai*. [Interculturele communicatie. Aspecten van het interculturele management.] Budapest.
- Hofstede, G. 2001. *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. (Veertiende druk.) Uitgeverij Contact.
- Kalsbeek, A. van 2003. 'Taal en cultuur of cultuur en taal?' Baalen, C. van et al. 2003. *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*. Utrecht: NCB.

Dankesrede anlässlich der Verleihung der Pro Cooperations Auszeichnung

Herbert van Uffelen

Sehr geehrte Mitglieder der Ungarischen Akademie der Wissenschaften,
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Liebe Freunde,

Es ist mir wirklich eine große Ehre und ein Vergnügen Ihre Auszeichnung in Empfang nehmen zu dürfen. Es ist eine große Auszeichnung, für das, was ich immer für selbstverständlich gehalten habe und nicht nur das, für das was ich all die Jahre mit viel Freude und Vergnügen habe unterstützen und begleiten dürfen.

Nun werde ich ausgezeichnet.

Es ist wirklich eine große Ehre. Aber doch, jetzt und an dieser Stelle möchte ich meinerseits auch meinen Dank aussprechen.

Als ich nach Wien kam, war es meine Aufgabe aus dem Nichts eine Abteilung für Nederlandistik aufzubauen. Jetzt sind wir inzwischen ca. 25 Jahre weiter, und, in aller Bescheidenheit, ich glaube sagen zu können, dass es mir gelungen ist.

Die Abteilung in Wien ist eine blühende Abteilung für Nederlandistik geworden mit einer großen Ausstrahlung nach Mittel-Europa. Und dies, habe ich Debrecen zu verdanken. Als ich nach Wien kam, war ich vollkommen neu in der Region, aber kaum war ich ernannt, da wurde ich schon nach Debrecen eingeladen mit der Bitte beim Aufbau der dortigen Nederlandistik zu helfen. Das war eine riesige Chance. Zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen in Debrecen haben wir über viele Jahre Pläne und Konzepte geschmiedet, wie die Nederlandistik in Mitteleuropa gestärkt werden könnte. Wir haben gemeinsam gelernt was möglich war, was sinnvoll war, was Perspektiven bot. Sicher, oft ging es um das Schicksal der kleinen aber schnell wachsenden Abteilungen aber am Ende haben wir gewonnen, so denke ich, weil wir uns vernetzt haben, weil wir uns gemeinsam gut in der Region aufgestellt haben. In Debrecen wurden Konzepte gemacht und von Debrecen aus wurden Anträge gestellt für Tagungen, Workshops und internationale Projekte. Die Kooperation mit Debrecen war wiederholt die Wiege für Projekte, die das Bild der Nederlandistik in Mittel-Europa verändert haben. Ich denke hier nicht nur an das Projekt ‚Literatur im Kontext‘, son-

dern vor allem an das Projekt ‚Dutch Language and Culture in Central European context‘, das in Debrecen – ich gebe zu bei einem Glas Wein -, konzipiert wurde. Der Joint Bachelor, der in der Umgangssprache wie ein Vitamingetränk klinkt – D-doppelt C –, ist nicht mehr aus der Nederlandistik in Mittel-Europa weg zu denken.

DCC hat (mit CEEPUS) ein großes Austauschprogramm gegründet, DCC verwaltet einen großen Pool mit virtuellen Lehrveranstaltungen und – dies ist der neueste Plan: im Moment wird mit 7 Universitäten an gemeinsamen Modulen für den Master gearbeitet.

Nun werden Sie vielleicht sagen, in diesem großen Räderwerk bildet die hiesige Abteilung Nederlandistik nur ein kleines Rad.

Da haben Sie Recht. Im Vergleich zu großen Abteilungen wie Wroclaw ist Debrecen ein kleines Rad. Aber es gibt in dieser Region nicht viele Abteilungen die so gut vernetzt sind, so viel publizieren und so zuverlässig arbeiten, wie die Abteilung in Debrecen.

Jetzt, nach all den Jahren schaue ich mit Stolz auf die Kooperation zurück und ich hoffe, dass alle Kollegen und Kolleginnen der hiesigen Nederlandistik diesen Stolz mit mir teilen. Die Kooperation hat gefruchtet. Danke für die Zusammenarbeit möchte ich sagen und zu manchem Kollegen auch: danke für den Widerstand. Manches wurde dadurch nicht einfacher, aber am Ende hat es sich gelohnt. Das Resultat kann sich sehen lassen.

In diesem Zusammenhang, meine Damen und Herrn, möchte ich zwei Personen und Kollegen ganz besonders Danken. An erster Stelle Dr. Kati Beke. Ohne Sie hätte es keine Nederlandistik gegeben und ohne Sie hätte ich mich hier in Debrecen über all die Jahre auch nicht so wohl gefühlt. Ohne Sie wäre einiges nicht möglich gewesen. Sie war das Rückgrat der Kooperation, wenn ich das so sagen darf. Als zweitem möchte ich meinem Freund Dr. Gabor Pusztai danken. Ohne seinen unermüdlichen Einsatz und seiner Beharrlichkeit stünde die Nederlandistik in Debrecen nicht dort, wo sie heute steht. Ich bedauere wirklich, dass er heute nicht hier sein kann und wünsche ihm gute und schnelle Genesung.

In diesem Sinne danke ich noch einmal für die Auszeichnung und freue mich darauf meine Freude mit meinen Kolleginnen die letztendlich diese Kooperation und damit diese Ehrung ermöglicht haben, teilen zu können.

Ich danke für die Aufmerksamkeit.

Dankesrede anlässlich der Verleihung der Pro Cooperation Auszeichnung



Herbert van Uffelen



Buiten de maat leren op maat

Arnold van Veen

Abstract

Learning a language has never been easier, even if the circumstances of the traditional educational environment are far from being ideal. Although over the years the offer of digital education tools has increased tremendously, many language teachers still do not know which tools are available on the market, nor do they know how to apply these tools in order to aid their students' language acquisition process. This article attempts to give an overview of the most popular digital tools that can be used inside and outside the classroom by taking both their advantages and their disadvantages into consideration. As is going to be argued, the majority of the discussed tools can be applied in the teaching as well as in the learning process of Dutch as a foreign language.

Keywords: NVT, Dutch as a Foreign Language, language acquisition, digital tools

Voor het boarden nog even een appje sturen aan de studenten in de groepchat. De taalkennis van je studenten monitoren, terwijl je op de loopband staat. Tijdens het boodschappen doen de melding bekijken waarop staat dat groep 1 uit de taalklas zijn opdracht heeft ingeleverd. En tijdens het vliegen natuurlijk Duolingo spelen om de eigen taalkennis up-to-date te houden. De taaldocent van de 21^e eeuw zou het allemaal moeten kunnen.

Helaas is de praktijk niet zo rooskleurig. Hoewel de meeste taaldocenten op de hoogte zijn van een aantal moderne digitale toepassingen, weten zij lang niet altijd hoe zij hier precies mee moeten werken. In veel gevallen blijven de mogelijkheden van applicaties voor smartphones, tablets en laptops onbenut, of laten de lesomstandigheden het niet toe dat een vreemde taal op grote schaal digitaal geoefend kan worden. Dit geldt niet alleen op scholen in Nederland, maar vooral in het buitenland. Docenten die het Nederlands extra muros doceren, worden in de Midden- en Oost-Europese landen dikwijls geconfronteerd met lesomstandigheden die differentiëren en monitoren binnen het taalonderwijs vrijwel onmogelijk maken: ontbrekende computers, haperend internet, te weinig stoelen of geen schrijfgerei voor het bord. Lesgeven lijkt een haast onmogelijke klus. Toch hoeven de geschetste omstandigheden geen onoverkomelijk probleem te zijn, want door niet alleen binnen het klaslokaal te oefenen met taal, maar ook daarbuiten, kunnen de studenten, via allerlei digitale toepassingen, toch het taalaanbod

krijgen dat zij nodig hebben. De docent moet alleen weten welke middelen hij wil gebruiken en hoe hij ze wil inzetten.

Tegenwoordig schieten de digitale toepassingen en educatieve applicaties als paddenstoelen uit de grond. Maar niet elke app is even nuttig. Hoe weet een niet goed digitaal onderlegde docent dan wat voor soort app hij moet kiezen? En welke mogelijkheden zijn er? Wat zijn de voordelen en nadelen van deze digitale tools binnen het NT2-onderwijs? Moet iedere NT2-docent ook een docent van de 21^e eeuw zijn? Of kunnen digitale competenties met andere sterktes gecompenseerd worden? Op deze vragen wil dit artikel antwoord geven.

Blended-learning

De afgelopen decennia zijn verschillende theorieën over de beste manieren om een tweede taal te verwerven de revue gepasseerd. Een van de bekendste onderwijsbenaderingen van de vorige eeuw was de grammatica-vertaalmethode, die stelde dat men een nieuwe taal het beste kon leren door “zich de grammatica van de taal eigen te maken en te moeten leren vertalen” (Appel & Vermeer, 1994). Na de grammatica-vertaalmethode volgden nog de audiolinguale benadering, de communicatieve methode en de receptieve benadering, elk met hun eigen succes. De laatste jaren wordt het internet daarnaast veelvuldig ingezet als onderwijsmiddel. De inzet van het internet in combinatie met onderwijs op de universiteit is op zich niet nieuw. De combinatie, ook wel blended learning genoemd, wordt namelijk al jaren toegepast op verschillende (open) universiteiten, binnen en buiten Nederland. Bij de vakgroepen Nederlands in Hongarije staat blended learning nog in de kinderschoenen en valt er nog veel terrein te winnen.

De lijst met middelen waarmee dit bereikt kan worden, wordt steeds langer. Naast het alom bekende educatieve platform Blackboard zijn nog een paar andere onderwijsomgevingen noemenswaardig: Tacle, Scalable Learning en Feedbackfruits. Tacle is vooral een uitwisselingsplatform voor docenten. Bij Scalablelearning (<https://www.scalable-learning.com>) en bij Feedbackfruits (<http://feedbackfruits.com>) staat met name de student centraal. Scalable Learning en Feedbackfruits zijn beide (sociale) netwerksites waarbinnen de docent een onderwijsomgeving op maat kan creëren. Voor verschillende niveaus kan hij omgevingen aanmaken en afhankelijk van het thema kan hij YouTube-filmpjes uploaden en daar binnen en buiten het fragment quizen bij opnemen. Zo kan bijvoorbeeld de luistervaardigheid effectief worden geoefend. De docent kan studenten van over de hele wereld (waaronder native speakers) toelaten binnen de omgeving waar de studenten binnen en buiten de les opdrachten kunnen maken en inleveren. De docent krijgt daar een melding van en kan meteen beginnen met nakijken. Naar aanleiding van de opdrachten kan de docent een discussie beginnen waar met verschillende threads die door studenten zijn aangemaakt op gereageerd kan worden. Zo kunnen de studenten hun ideeën met elkaar uitwisselen en gaat het leren buiten het klaslokaal gewoon verder.

Altijd en overal leren

Het gebruiken van educatieve platforms heeft een groot aantal voordelen. De koppeling van netwerkssystemen tussen computers, smartphones en tablets maakt het traditionele onderwijs een stuk interactiever. Zo kan de docent vragen stellen in de digitale omgeving die de studenten met hun smartphone kunnen beantwoorden en waarover vervolgens uitgebreid kan worden doorgesproken. Een tweede voordeel is de toegankelijkheid van de leerstof. Die kan overal geraadpleegd worden en via verschillende multimedia (telefoon, tablet of computer). Lesboeken kunnen digitaal worden geüpload binnen de omgeving en hoeven dus niet meer te worden vergeten. Een derde voordeel wordt gevormd door de bereikbaarheid. De studenten hoeven in het leerproces niet meer te wachten op de docent, maar zij kunnen 24 uur per dag leren waar ze maar willen. Als de docent veel materiaal heeft gepost, kunnen de studenten die verder willen leren dan de verplichte stof, doorgaan met moeilijkere items op hun eigen niveau en hoeft het leerproces niet gestopt te worden.

Een ander voordeel is het feit dat binnen dergelijke onderwijsplatforms met verschillende vaardigheden kan worden geoefend: de docent kan echt ieder soort lesmateriaal in de omgeving plaatsen. Maar ook de studenten zelf kunnen dat doen. Verder kunnen de studenten in de discussiefora ook links plaatsen, artikelen opnemen of gesprekken beginnen n.a.v. de les. De studenten leren op deze manier niet alleen van de docent, maar ook van elkaar: het basisconcept van coöperatief leren. De meeste educatieve platforms zijn gratis voor de student. Deze hoeft slechts een account aan te maken en zich aan te melden. Vanaf het moment dat de docent de student heeft toegelaten, kan deze vanalles in de digitale omgeving plaatsen en de docent kan hem monitoren, waar hij ook is.

Aan het gebruik van educatieve platformen kleven voor docenten echter ook redelijk wat nadelen. Zo kost het uitzoeken en selecteren van materiaal veel tijd en het uploaden van materiaal moet regelmatig bijgehouden worden. Het opbouwen van de digitale omgeving is een tijdrovende klus, zeker als de omgeving overzichtelijk moet blijven voor de studenten. Een ander nadeel betreft de problemen m.b.t. de accounts. Om in te kunnen loggen in de webomgeving hebben de studenten accounts nodig. De docent moet digitaal onderlegd zijn om allerlei accountproblemen te kunnen oplossen. Daarnaast speelt natuurlijk dat niet elke student een smartphone, laptop of pc met internet heeft. Waar een van deze dingen ontbreekt, stukt het leren op maat, ondanks het feit dat op de meeste universiteiten in de meeste landen internet beschikbaar is.

Op maat leren met applicaties

Taaldocenten voor wie het vullen van een eigen digitale leeromgeving te veel werk is, kunnen hun studenten als onderdeel van het taalverwervingscurriculum ook gebruik laten maken van andere toepassingen. Voor de meeste smartphones, tablets of computers zijn er verschillende applicaties toegankelijk waarmee een taal geleerd kan worden. Op applicaties als WRTS (account aan te maken via <https://wrts.nl/signin>), Overhoor (te downloaden via <http://www.efkasoft.nl/overhoor/>) en Quizlet (gratis te

downloaden via de Apple store) kan voornamelijk geoefend worden met woordenschat en woordkaarten. In WRTS, Overhoor en Quizlet zijn er verschillende lijsten en documenten beschikbaar, maar de student of de docent kan de woordenlijsten ook zelf aanmaken.

Afgezien van de reeds genoemde applicaties zijn er ook toepassingen waar niet alleen de woordenschat mee geoefend kan worden, maar ook andere vaardigheden zoals luistervaardigheid en spreekvaardigheid. Applicaties als Babel en in mindere mate ook Duolingo (beide te downloaden via de Apple store) bieden een complete leerlijn met verschillende thema's waarbij de student steeds moeilijkere levels doorloopt en kan zien hoever hij verwijderd is van een vloeiende beheersing.

Het grote voordeel van deze applicaties is het feit dat ze prima kunnen worden gebruikt naast het campusonderwijs. De docent kan de student de opdracht geven levels met een bepaald thema te herhalen om de woordenschat te consolideren. De student kan zelf kiezen wanneer hij dit doet. De applicaties zijn namelijk altijd toegankelijk. Ze kunnen ook gebruikt worden om te differentiëren. Snelle leerders kunnen doorstromen naar moeilijkere niveaus, terwijl de trage leerders net zolang kunnen herhalen tot de stof erin geslepen is. De docent kan dit op de achtergrond monitoren. Als de omstandigheden op de campus niet voldoende zijn om op maat les te geven, kunnen de studenten met sommige applicaties dus toch buiten de normale lessituatie leren op maat.

Van de meeste applicaties zijn zowel mobiele versies als normale versies beschikbaar, dus wie geen pc heeft, kan leren op zijn smartphone en vice versa. Er is slechts een account en een internetverbinding (bij de mobiele versie van WRTS overigens niet) nodig. Een onoverkomelijk nadeel voor velen is dat sommige uitstekende apps (zoals Babel) betalend zijn. Vaak wordt dan ook voor de kwalitatief minder goede toepassingen gekozen die gratis zijn.

Communicatieve toepassingen

In het vreemdetalenonderwijs kunnen naast educatieve platforms en applicaties ook andere communicatieve toepassingen en netwerksites gebruikt worden. Toepassingen als Skype zijn al decennialang in gebruik, niet alleen buiten het onderwijs maar ook daarbinnen. Er bestaan natuurlijk meer communicatieve apps waarmee studenten met of zonder groepchats kunnen communiceren (via getypte tekst, filmpjes of voiceclips), met elkaar, met de docent of eventueel met native speakers. In Hongarije is vooral de applicatie Viber populair (Van Veen 2016), maar andere populaire applicaties als WhatsApp, Messenger en Telegram kunnen ook prima ingezet worden als middel om snel met elkaar, met de docent of met native speakers aan de spreekvaardigheid te werken.

Het grote voordeel van deze communicatieve applicatie is de reallife-communicatie. Doordat de genoemde applicaties over beeldmogelijkheden (webcams) beschikken, is het mogelijk de gesprekspartner te zien en spontaan te reageren op diens spraak. Als de docent erin slaagt om met partnerscholen in het buitenland een lijst met contactgegevens op te stellen, wordt het wel heel gemakkelijk om met de doeltaal in aanraking te komen. De genoemde applicaties zijn gratis te downloaden en binnen een mum van tijd kun je

communiceren met anderen en instant feedback krijgen. Het grote nadeel van deze toepassingen binnen het taalverwervingsonderwijs is echter dat niet overal een stabiele wifi-verbinding is en dat de telefoonrekening erg hoog kan uitvallen als er geen internet beschikbaar is. Daarnaast is de live communicatie niet te waarborgen als de ander niet online is.

Digitale loodsen

Zowel voor de taaldocent als voor de student zou het handig zijn als gemaakt materiaal ergens digitaal en veilig is opgeborgen. De docent hoeft dan niet steeds hetzelfde materiaal te maken. De student hoeft niet alles te printen, maar heeft via zijn laptop of smartphone steeds toegang tot het materiaal dat hij nodig heeft. Het aantal digitale opslagplaatsen zit in de lift. Via Google Drive, Clouds en Dropbox (maak je eigen Dropbox via <https://www.dropbox.com>) kunnen boeken en lesmateriaal digitaal worden opgeslagen. Docenten kunnen binnen de dropbox het complete lesmateriaal met de studenten (die ze zelf kunnen toevoegen) op een overzichtelijke manier delen.

De website Pinterest (<https://nl.pinterest.com/>) werkt eveneens als een soort verjaarsbak van allerlei onderwijsmateriaal: plaatjes, foto's, lesideeën en andere werkvormen die geraadpleegd en gebruikt kunnen worden. Afhankelijk van het thema kunnen de taaldocent en de studenten geüpload materiaal raadplegen en gebruiken voor hun eigen lespraktijk.

Het voordeel van deze digitale loodsen is het gemak waarmee grote hoeveelheden informatie wereldwijd gedeeld kunnen worden met studenten. Met virtuele loodsen die goed gearchiveerd zijn, kunnen studenten en docenten jarenlang werken zonder dat de informatie-uitwisseling stopt. In de digitale opslagplaatsen kunnen daarnaast allerlei bestanden duurzaam worden opgeslagen: documenten, digitale boeken, afbeeldingen en noem maar op. Een ander bijkomend voordeel is dat er door de beschikkingstelling van het materiaal minder gekopieerd en geprint hoeft te worden, wat natuurlijk gunstig is voor het milieu. Het nadeel van digitale dropboxen is de administratie. Die is redelijk tijdrovend en het is makkelijk om bestanden over het hoofd te zien als de opslagplaats niet netjes is opgeruimd en geordend. Wie een digitale opslagplaats met lesmateriaal wil gebruiken of inzetten bij het onderwijs doet er verstandig aan de schappen duidelijk op te zetten.

Bruikbaarheid in het NT2-onderwijs

Het merendeel van de genoemde toepassingen is multi-inzetbaar, wat inhoudt dat ze niet uitsluitend voor het leren van een grote wereldtaal kunnen worden ingezet. Zodra de docent of student een tweetalige woordenlijst heeft gemaakt van de moedertaal en welke doeltaal dan ook, kan deze lijst met bijna elke tool geoefend worden. Bij applicaties als Babbel en Duolingo kan de doeltaal door de gebruiker zelf worden geselecteerd; dit geldt dus ook voor het Nederlands. De virtuele educatieve platforms Feedbackfruits en Scalable Learning kunnen door de docenten zelf gevuld worden met onderwijsmateriaal

en dus ook voor het onderwijs van de Nederlandse taal, zowel binnen als buiten het klaslokaal. Zodra het materiaal beschikbaar is in de consolidatie-apps WRTS, Quizlet of Overhoor, kan daarmee geoefend worden, waar de leerder zich ook bevindt. Ook voor de communicatieve apps zijn talrijke inzetmogelijkheden te bedenken. Via WhatsApp of Viber kunnen groepen worden aangemaakt en kan er met elkaar gecommuniceerd worden in de doeltaal.

In situaties waarbij het campusonderwijs door allerlei omstandigheden tekortschiet, kunnen de digitale onderwijstoepassingen een welkome aanvulling of oplossing zijn om met de vreemde taal verder te oefenen. Docenten kunnen de tools naast het traditionele onderwijs prima inzetten als middel om te differentiëren. Voor snelle leerders kunnen de tools immers als aanvulling gebruikt worden, als de gewone stof reeds onder de knie is. Maar ook voor de langzame leerders is er hoop: doordat in de meeste tools een herhalingsmechanisme zit dat bij een fout antwoord geactiveerd wordt, kan hij net zolang oefenen totdat het gewenste item volledig gekend is. Voor NT2-docenten kan het op elk moment in het leerproces ingezet worden als basisleermiddel, of als aanvulling op de reguliere stof.

De digitale revolutie is inmiddels een feit. Er worden minder boeken gedrukt, er wordt minder geprint en sommige formulieren mogen al zelfs niet meer met de hand worden ingevuld. Ook in het taalonderwijs ontkomen studenten en docenten niet meer aan de opmars van de computer, de smartphone en het internet. Voor docenten die niet over goede faciliteiten beschikken in het klaslokaal, is een goede ict-kennis steeds belangrijker geworden. Het onderwijsproces kan tegenwoordig namelijk binnen en buiten de maat gestroomlijnd worden met allerlei applicaties en digitale toepassingen. Digitaal leren verovert de taalwereld en is tegenwoordig steeds makkelijker geworden. Ook digitaal taalonderwijs loopt stevig door. Op de loopband nog even een level afmaken in Duolingo is dus helemaal zo gek nog niet.

Overzicht van de genoemde digitale tools:

Bruikbare toepassing binnen het taalverweringsonderwijs:	Beschrijving:	Voordelen:	Nadelen:
Taccle	Onderwijsplatform voor met name docenten	* Informatie uitwisselen met andere docenten	* Onoverzichtelijk
Scalable Learning	Onderwijsplatform voor studenten	* Veel verschillende toepassingen * Altijd en overal bereikbaar * Oefenen met alle vaardigheden * Interactief * Gratis	* tijdrovend om alle informatie in te voeren
Feedback-fruits	Onderwijsplatform voor studenten	* Veel verschillende toepassingen * Altijd en overal bereikbaar * Oefenen met alle vaardigheden * Interactief * Gratis	* tijdrovend om alle informatie in te voeren
Overhoor	Softwareprogramma om met name woorden mee te oefenen	* Eindeloos woorden leren * Altijd en overal beschikbaar * Verschillende toetsmanieren * Gratis	* Enigszins verouderd
WRTS	Softwareprogramma en smartphoneapplicatie om woorden mee te leren	* Eindeloos woorden leren * Altijd en overal beschikbaar * Verschillende toetsmanieren * Na installatie geen internet nodig om te oefenen * Gratis	* tijdrovend om alle informatie in te geven

Quizlet	Softwareprogramma en smartphoneapplicatie om met name woorden mee te leren	<ul style="list-style-type: none"> * Eindeloos woorden leren * Altijd en overal beschikbaar * Reeds bestaande lijsten beschikbaar * Gratis 	* tijdrovend om alle informatie in te geven
Google Flashcards	Tool binnen Google Spreadsheet om je eigen digitale kaartenbak te creëren om met name woorden te oefenen.	<ul style="list-style-type: none"> * Leren wanneer het maar uitkomt * Verschillende oefenmethodes * Gratis 	<ul style="list-style-type: none"> * tijdrovend om alle informatie in te geven * Het duurt even voordat je doorhebt hoe je de kaartjes moet maken (veel stappen doorlopen)
Duolingo	Populaire softwaretool en smartphoneapplicatie om verschillende vreemde talen (waaronder het Nederlands) te leren	<ul style="list-style-type: none"> * Leren op maat en op niveau * Docent kan meekijken * Student ziet zijn eigen vorderingen * Student kan verschillende talen tegelijk oefenen * Verschillende vaardigheden * Gratis 	<ul style="list-style-type: none"> * Werkt alleen met internettoegang * Enkele fouten in de tool * Sommige zinnen lijken niet echt nuttig in spontane communicatie
Babbel	Populaire softwaretool en smartphoneapplicatie om verschillende vreemde talen (waaronder het Nederlands) te leren	<ul style="list-style-type: none"> * Leren op maat en op (hoog) niveau * Student ziet zijn eigen vorderingen * Verschillende vaardigheden (uitgebreid en mooi vormgegeven) 	* Betaalde applicatie
Skype	Communicatietool waarmee gebruikers kunnen bellen, chatten (via webcam) en schrijven	<ul style="list-style-type: none"> * Live contact mogelijk (met native speakers of anderen) * Live communicatie (schrijven of spreken) 	* Werkt alleen met internettoegang

Buiten de maat leren op maat

		<ul style="list-style-type: none"> * Snel en overal te gebruiken waar internet is. * Gratis (basisaccount) 	
Viber	Communicatietool waarmee gebruikers kunnen bellen, cammen (via webcam) en berichtjes kunnen schrijven / chatten	<ul style="list-style-type: none"> * Live contact met native speakers of anderen mogelijk. * Live communicatie (schrijven of spreken) * Snel en overal te gebruiken waar internet is. * Gratis (basisaccount) 	* Werkt alleen met internettoegang
WhatsApp	Communicatietool waarmee gebruikers kunnen bellen en berichtjes kunnen schrijven / chatten	<ul style="list-style-type: none"> * Snelle communicatie * Groepschats mogelijk * Gratis 	* Werkt alleen met internettoegang
Telegram	Communicatietool waarmee gebruikers kunnen bellen en berichtjes kunnen schrijven / chatten	<ul style="list-style-type: none"> * Snelle communicatie * Groepschats mogelijk * Gratis 	<ul style="list-style-type: none"> * Werkt alleen met internettoegang * Heeft geen camerafunctie
Facebook Messenger	Communicatietool waarmee gebruikers kunnen bellen, cammen (via webcam) en berichtjes kunnen schrijven / chatten. De tool werkt via Facebook.	<ul style="list-style-type: none"> * Live contact mogelijk (met native speakers of anderen) * Live communicatie (schrijven of spreken) * Snel en overal te gebruiken waar internet is. 	* Werkt alleen met internettoegang en met een Facebookaccount.
Dropbox	Digitale opslagplaats waar allerlei bestanden in geplaatst kunnen worden	<ul style="list-style-type: none"> * Grote digitale bestanden kunnen veilig worden opgeslagen * Zelf bepalen wie de materialen kan bezichtigen 	* Materiaal kan gemakkelijk zoek raken indien niet goed geordend

		* Eigen materiaal op een plek gearcheveerd * Milieuvriendelijk	
iCloud	Digitale opslagplaats waar allerlei bestanden in geplaatst kunnen worden	* Grote digitale bestanden kunnen veilig worden opgeslagen * Zelf bepalen wie de materialen kan bezichtigen * Eigen materiaal op een plek gearcheveerd * Milieuvriendelijk	* Materiaal kan gemakkelijk zoek raken indien niet goed geordend
Google Drive	Digitale opslagplaats waar allerlei bestanden in geplaatst kunnen worden	* Grote digitale bestanden kunnen veilig worden opgeslagen * Zelf bepalen wie de materialen kan bezichtigen * Eigen materiaal op een plek gearcheveerd * Milieuvriendelijk	* Materiaal kan gemakkelijk zoek raken indien niet goed geordend
Pinterest	Website en database waar allerlei (onderwijs)materiaal in geplaatst is (plaatjes, documenten, lezingen etc.)	* Onuitputtelijke inspiratiebron * Allerlei materiaal gratis te downloaden en te gebruiken	* Door de grote hoeveelheid materiaal is het soms even zoeken voor het benodigde materiaal gevonden is. * Werkt alleen met een account en met internet

Bibliografie

- Appel, R. & Vermeer, A. 1994. *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Veen, A.L.Chr. van 2016. Appenderwijze het taalhof door. *Onderwijsmagazine Les*. Juninummer 2016.

Uitdagingen en impulsen in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal

Eszter Zelenka

Abstract

The appearance of information and communication technology influences foreign language teaching in many ways. Learning practices and learning environment of students of generation Y differ in many ways from those of traditional classrooms: these students are digital natives, they are supposed to read texts that are different from traditional off-line texts, they can use several kinds of dictionaries and they are puzzled at the volume of knowledge they have access to. This all implies that the role of the teacher has to be changed: teachers become more of a coach or a guide, accompanying students on the road to language acquisition and knowledge construction. This cooperation between teacher and student also has consequences for the democratic character of the classroom.

Keywords: life long learning, digital immigrants, digital natives, language teaching, Dutch as a Foreign Language, NVT

Nederlands wordt sinds 1973 in Hongarije als vreemde taal gedoceerd. Tijdens deze 42 jaar stonden docenten voor zeer uiteenlopende doelgroepen en uitdagingen. Helemaal aan het begin was er nauwelijks lesmateriaal beschikbaar en moesten studenten bij gebrek aan kopieerapparaten “het enige exemplaar van het studieboek met de hand overschrijven“ (interview met E. Mollay). In de jaren tachtig moest het hele curriculum en programma voor het vak neerlandistiek ontwikkeld worden. In de jaren negentig kwam er een enorme toestroom van studenten en veranderde het karakter van de vakgroepen: hele kleine studiegroepen en soms informele lessen die desnoods bij de docent thuis werden gehouden, werden professionele vakgroepen, met vaak dertig studenten per groep. De 21^{ste} eeuw heeft weer nieuwe uitdagingen in ons professionele leven gebracht, maar ook ingrijpende maatschappelijke, onderwijskundige en culturele veranderingen vonden voor onze ogen plaats.

In deze bijdrage zal ik de effecten van informatietechnologie bespreken en de veranderingen die deze in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal aan Hongaarse universiteiten hebben teweeggebracht. Eerst definieer ik een aantal termen en daarna zal ik de invloed van ict op kennisverwerving beschrijven. Verder bespreek

ik ook (de invloed van ict op) teksten, studenten en woordenboeken en de impact hiervan op docenten.

Inleiding

De ontwikkeling van informatie en communicatietechnologie (ict) heeft de afgelopen twee decennia een enorme vlucht genomen.

Aan het eind van de 20^{ste} eeuw verscheen internet als een “statisch geheel van informatieve websites.” (www1) Het internet was toen nog redelijk overzichtelijk. Aan het begin van de 21ste eeuw verschijnt een nieuw soort internet waar ‘user-generated content’ mogelijk wordt. Internetgebruikers kunnen zelf informatie en kennis aan het web toevoegen en ze gaan met elkaar communiceren via internet. Hyves, Wikipedia, YouTube, Facebook en Twitter zijn de bekendste voorbeelden hiervan. Deze toepassingen worden ‘sociale media’ genoemd.

Weer een nieuw verschijnsel is het gebruik van mobiele apparaten die communicatie op elk ogenblik mogelijk maken. Kennis die je niet hebt, kun je onmiddellijk opzoeken; “het internet als bron van kennis en als communicatiekanaal is altijd en overal beschikbaar” (www1). In het onderwijs spreken we naast e-learning over m-learning, “bring your own device” (BYOD) en leer met behulp van je mobieltje.

De termen ‘digital natives and immigrants’ (Prensky, 2001) doen hun intrede in 2001. Digital natives kunnen zich niet voorstellen dat er leven is zonder internet en volgen de meest recente ontwikkelingen op de voet. Digital immigrants daarentegen, kijken vanuit hun eigen perspectief naar technologische ontwikkelingen, sommigen proberen de ontwikkelingen bij te houden, maar hun gebruik van ict blijft ouderwets, ze behouden altijd een soort digitaal accentje, waaraan je hoort dat het geen ‘natives’ zijn. Zo is bijvoorbeeld het gebruik van email onder ‘immigrants’ veel frequenter dan onder ‘natives’. Deze laatste groep communiceert vooral via Facebook, Twitter, Snapchat, WhatsApp en wie weet is er ondertussen weer een populaire app ontstaan, waar ik, als immigrant, nog niet eens van gehoord heb, terwijl mijn studenten en kinderen er dagelijks mee wakker worden

Deze ontwikkelingen hebben vergaande gevolgen voor ons privéleven, maar ook voor de hele maatschappij, de economie, de arbeidsmarkt en ook voor het onderwijs. Leerlingen en studenten van generatie Y en Z zijn anders dan die van vroegere generaties. De aard van kennisverwerving is veranderd, de middelen om kennis over te dragen zijn anders, wij docenten en onze studenten zijn anders. Hoe gaan we hiermee om? Hoe kunnen we profiteren van deze veranderingen?

De plaats van onderwijs, en daarmee ook de plaats van universiteiten is sterk veranderd. Ze fungeren niet meer als exclusieve leeromgevingen. Studenten kunnen ook heel veel buiten de poorten van de universiteit leren. Ze kunnen bijvoorbeeld een talencursus via internet volgen en kunnen ook informatiebronnen als Wikipedia, of sociale media als Facebook en YouTube raadplegen. Deze bieden vaak een aangenaam alternatief voor het leren. Er zijn tientallen zonet honderden apps waarmee je op je mobiele telefoon een taal kunt leren.

De arbeidsmarkt is ook veranderd, competenties als kennisconstructie, samenwerking, probleemoplossend vermogen en creativiteit worden geëist van de huidige werknemer, feitenkennis alleen is niet voldoende.

Kennis is veranderd, studenten zijn veranderd, leermiddelen zijn anders, de eisen en verwachtingen van werkgevers zijn verschillend. Dit impliceert dat docenten ook anders moeten gaan werken dan vroeger.

Nieuwe kijk op kennis

Nieuwe kijk op kennis

Toen ik toegelaten werd tot de universiteit hadden we bij de vakgroep Engels een bibliotheek ter grootte van een woonkamer en bij Nederlands ter grootte van een slaapkamer. Toen ik deze bibliotheken binnenliep, had ik het idee, of de illusie, dat als ik alle boeken lees die er staan, ik min of meer alles zou weten van Engelse en Nederlandse literatuur, taalkunde en cultuur. Indien ik iets niet vond in onze bibliotheek, dan kon ik nog altijd naar de universiteitsbibliotheek of een andere en grotere bibliotheek gaan. Kennis die je kon vergaren leek overzichtelijk en allesomvattend. Je wist wel waar je die kon vinden. Ik wist wel dat ik hard moest studeren om mijn doel te bereiken, om veel kennis te verzamelen en verwerven, maar ik had de indruk dat het te verwezenlijken was.

Als je nu de bibliotheek van de vakgroep binnenloopt, dan besef je dat de boeken die er staan slechts een fractie van de bestaande kennis bevatten. Bovendien lijken ze oud en is hun inhoud vaak niet meer relevant. Up-to-date kennis komt voor een groot deel uit digitale bronnen. Maar uit welke bronnen? Waar zijn die te vinden?

De hoeveelheid kennis die ter beschikking staat is dermate groot dat het vanzelfsprekend is dat je het niet allemaal kunt onthouden. Studenten moeten in de eerste plaats leren omgaan met relevante bronnen. Volgens onderzoek verdubbelt de kennis van de mensheid elke 13 maanden! (www2) Het wordt dus steeds onoverzichtelijker wat je wel of niet moet weten uit deze enorme 'wolk' van kennis. Dat betekent dat we onze studenten zo snel mogelijk moeten leren hoe ze uit beschikbare informatie kennis kunnen opbouwen en dat we hen moeten leren beoordelen wat belangrijk is om te leren, en wat niet.

Maar hoe verwerven we kennis?

Volgens het model van Elen (1992) zijn de vijf kenmerken van betekenisvol leren actief, constructief, cumulatief, doelgericht en zelfgereguleerd leren. De eerste drie zijn voor ons relevant. De *actieve* aard (1) van het leren impliceert dat er energie geïnvesteerd moet worden om te leren en kennis te verwerven. Het *constructieve* karakter (2) benadrukt dat kennis niet wordt overgedragen en opgenomen maar wordt opgebouwd door het verwerken en interpreteren van informatie. De *cumulatieve* eigenschap van leren (3) heeft betrekking op het feit dat men nieuwe informatie interpreteert vanuit de reeds beschikbare kennisstructuur.

1. Leren moet dus op een actieve manier gebeuren. Dit kan op een multimediale en digitale manier als de leerstof aansluit bij de belevingswereld van de studenten. Het feit dat ze digitaal bezig zijn, kan ze het gevoel geven vertrouwd te zijn met het medium en competent te zijn. Misschien werken ze beter of makkelijker met een scherm dan met een boek in papiervorm. Apps zoals *quizlet* of *duolingo*, webpagina's zoals *2Bdutch.nl* of een onlinecursus Nederlands zoals op *FutureLearn* geven hun de indruk dat ze met relatief weinig moeite, op een speelse of entertainende manier kennis kunnen verwerven.

Een cruciaal punt bij actieve kennisverwerving is dat de grens tussen informatie opnemen en leren, dus kennis verwerven, onduidelijk is. Als je iets gelezen hebt, betekent dat nog niet dat je het ook weet of kent. Wanneer je informatie uit teksten haalt betekent dat nog niet dat je de informatie verworven hebt en deze als verdere bouwsteen kan gebruiken.. Dit is een nieuw verschijnsel: wegens de omvang van kennis is het vaak onduidelijk wanneer iets uit het hoofd geleerd moet worden en wanneer het voldoet om bijvoorbeeld een artikel te lezen en er je mening over te vertellen. Dit is een punt waarbij de docent de verantwoordelijkheid heeft om heel duidelijk aan te geven wat hij/zij van de studenten verwacht.

2. Het constructieve karakter van betekenisvol leren houdt in dat informatie verwerkt en opgebouwd wordt. Heel vaak gebeurt dit niet meer individueel maar met behulp van sociale media, door informatie te delen met andere studenten. Studenten kunnen over een bepaald grammaticaal verschijnsel met elkaar chatten of als er iemand in een studiegroep een goede site vindt dan wordt deze doorgegeven aan de rest van de groep. Op deze manier wordt kennis iets waarmee ook de band tussen individuele leerders gestimuleerd wordt. Op *mijnwoordenboek.nl*, bijvoorbeeld, kunnen gebruikers van de site hulp vragen aan andere gebruikers om een zin of een uitdrukking te vertalen. Hierdoor voel je je geen eenzame gebruiker van een bepaald woordenboek, of eenzame leerder van een vreemde taal. Integendeel: je krijgt het gevoel dat je bij een onlinegemeenschap hoort, waar je ook op de kennis en vaardigheid van anderen kunt rekenen. Je kunt ook zien wat voor woorden andere gebruikers opzoeken op het moment dat je het woordenboek raadpleegt. Maar wie kan zeggen of de inhoud van de hulp die je op interactieve manier van een medegebruiker krijgt ook klopt? Als een andere gebruiker je advies geeft, betekent dat nog niet dat dat advies goed is en de vraag rijst of het geïntegreerd kan worden in je kennis.
3. Het cumulatieve karakter van leren impliceert dat je de al beschikbare kennisstructuur in werking zet om de relevantie en betrouwbaarheid van de nieuwe informatie te toetsen. Maar studenten worden met onhandelbaar veel informatie geconfronteerd via internet en kunnen vaak niet selecteren wat belangrijk is voor hun doelen en wat niet. Om te kunnen selecteren zou je eerst een overzicht over de leerstof/informatie moeten hebben. De rol van de docent is daarom in eerste instantie om duidelijke doelen te formuleren bij opdrachten waar studenten zelf op pad moeten gaan om informatie en kennis te vinden. Ten tweede is het de taak van de docent om een soort canon op te stellen en de studenten hierdoor het

gevoel te geven dat de omvang van de leerstof hun mentale capaciteiten niet overschrijdt. Vaak veronderstellen we bij de zoektocht naar digitale informatie dat de student zelfstandig een oordeel kan vellen over de geldigheid van de bron. Hierdoor leggen we enorm veel druk op de schouders van de studenten. Ze moeten zich namelijk gedragen als experts, terwijl ze nog maar nieuwkomers zijn in de academische wereld. Omwille van het user-controlled karakter van het internet veinzen steeds meer gebruikers expert te zijn, terwijl onze wereld ver-stoken is van expertise („everyone is an expert in a world devoid of expertise” Gorman, Farkas, Shirkey, & Miedema, 2007, p. B4).

De omvang van kennis en de manier waarop we met kennis in aanraking komen is dus wezenlijk veranderd in de 21^{ste} eeuw. Ook de teksten die we online lezen vertonen andere kenmerken.

Nieuwe soorten teksten

Studenten lezen en luisteren naar authentiek materiaal in het Nederlands.

Maar deze leesteksten en luisterfragmenten verschillen aanzienlijk van offline materiaal.

De kenmerken van een online tekst zijn anders dan van papieren teksten. Niet alle teksten die online staan hebben online kenmerken, sommige teksten, zoals kranten-artikels zijn in pdf-vorm online gezet. Maar heel veel online teksten hebben nieuwe kenmerken (Clemens, 2014).

1. Ze hebben vaak geen inleiding, kern en slot.
Dit betekent dat het moeilijk is om de informatie die erin zit op een gestructureerde manier te kunnen ontcijferen. Voor vreemdetalereaders wordt tekstbegrip nog moeilijker omdat ze naast de onbekende woorden ook met een onbekende structuur of geen structuur te maken hebben. En dan heb ik nog de spelfouten van digitale teksten buiten beschouwing gelaten.
2. Teksten zijn vaak multimediaal. Dat betekent dat ze niet alleen uit woorden bestaan maar dat er ook een animatie of video gekoppeld is aan de tekst. Voor de vto-leerder kan dit wel een voordeel zijn. Naast tekst is er ook beeld waardoor onduidelijke delen uit de tekst toch begrepen kunnen worden. Het hele verhaal kan beter in de context worden geplaatst door de beelden. Zo kan bijvoorbeeld de naam van een dier of voorwerp in de tekst duidelijk gemaakt worden door het gebruik van beeldmateriaal.
3. Websites, blogs en tweets zijn nieuwe tekstsoorten of tekstvormen die vaak straattaal of omgangstaal gebruiken. Het nadeel is dat nieuwe woorden meestal niet in het woordenboek staan, het voordeel is dat er soms Engelse termen worden gebruikt in het Nederlands, die NVT-leerders al uit het Engels kunnen kennen (bijvoorbeeld ‘chillen’). Een ander voordeel is dat leerders erg gemotiveerd raken

door dit soort nieuwe woorden te leren, omdat ze het gevoel krijgen dat ze woorden leren die hoofdzakelijk door hun leeftijdsgenoten of door leden van hun eigen subcultuur worden gebruikt.

4. Een groep lezers bouwt een tekst op, er is interactie tussen de gemeenschap van lezers (wikipedia, of mijnwoordenboek), waardoor een leestekst tot een conversatie wordt omgevormd (comments, reacties).
5. Teksten zijn dynamisch, niet meer statisch, ze zijn ‘part of a dynamic open-ended information system (...) that changes daily in structure, form, and content’ (Coiro, 2011, p.
6. Teksten staan niet op zichzelf, ze zijn verbonden met elkaar via links, waardoor je vaak met meerdere auteurs te maken hebt en waardoor het ook moeilijk wordt om een klassieke vraag zoals “Wat bedoelt de auteur?” te beantwoorden. Er ontstaat een weefsel van teksten die qua inhoud met elkaar te maken hebben, maar qua vorm en samenhang waarschijnlijk niet. Hoewel de leerder op zoek moet naar structuur, heeft hij een grotere kans om de tekst te begrijpen: als hij iets niet begrepen heeft in de ene tekst, heeft hij een tweede of derde kans in de volgende teksten. Een ander voordeel is dat hij via links en hyperlinks onbegrensd veel teksten over hetzelfde onderwerp kan vinden. In tegenstelling tot een leerboek waar misschien één tekst over een onderwerp staat, heeft hij hier het hele internet ter beschikking. Maar is dit eigenlijk een voor- of een nadeel?

Voor online tekstbegrip heeft een student andere vaardigheden nodig dan voor offline tekstbegrip. De belangrijkste nieuwe vaardigheid is informatie zoeken, maar in een veel groter corpus dan in een traditionele tekst. Het gaat er vooral om dat je je “in de informatieocean van ‘gehyperlinkte’ teksten [...] niet laat afleiden door de honderden mogelijkheden” (Clemens, 2014, p. 6) hetgeen een moeilijke opgave is. Doelgericht lezen krijgt ook een andere dimensie: het is vooral zoekend lezen. Je moet in eerste instantie de bronnen kunnen vinden waar je iets aan hebt. Je moet niet langer binnen één tekst informatie zoeken, maar uit een groot aantal titels of sleutelwoorden. Je moet de relevante titels uit fragmentarische informatie kunnen halen. Als je die titels eenmaal hebt gevonden, moet je de tegenstrijdige informatie die je in je zoekresultaten ziet kritisch kunnen beoordelen.

Digitale woordenboeken

Met de komst van internet zijn steeds meer online woordenboeken beschikbaar geworden. Het gebruik van papieren woordenboeken vereist andere vaardigheden dan dat van online woordenboeken. Ten eerste moet je het alfabet kennen. Studenten kennen het theoretisch wel, maar ze zijn er niet vaardig mee. Bovendien moet je weten waar je een uitdrukking op kan zoeken, er zit geen ingebouwde zoekmachine in je papieren woordenboek. Tegelijkertijd blijkt uit een onderzoek onder studenten Nederlands aan de Károli Universiteit dat gebruikers de papieren woordenboeken betrouwbaarder en informatiever vinden dan online woordenboeken (Garai, 2015). Het belangrijkste argument voor een digitaal woordenboek volgens de studenten, is de snelheid waarmee

je woorden kan zoeken: binnen een paar seconden kun je er het gezochte woord of woordcombinatie in vinden. Andere voordelen zijn:

1. Papieren woordenboeken zijn duur, in tegenstelling tot een aantal online woordenboeken dat gratis geraadpleegd kan worden.
2. Online woordenboeken heb je altijd bij je, je hoeft ze niet mee te sjouwen, je kunt een woord of de spelling ervan meteen opzoeken op je smartphone.
3. Sommige woordenboeken zijn interactief, je kunt bijvoorbeeld op *mijnwoordenboek.nl* hulp vragen aan andere gebruikers om een zin of een uitdrukking te vertalen. Hierdoor voel je je geen eenzame gebruiker van een bepaald woordenboek maar je krijgt het gevoel dat je bij een online gemeenschap hoort, waar je ook op de kennis en kunde van anderen kan rekenen. Je kunt ook zien welke woorden andere gebruikers opzochten op het moment dat je het woordenboek raadpleegde. Idiomen en uitdrukkingen zijn veel makkelijker te vinden in een online woordenboek dan in een papieren woordenboek. Bovendien geven online versies de betekenis van uitdrukkingen die in papieren woordenboeken niet altijd aanwezig zijn (Jin and Deifell, 2013, p. 522.)
4. Online woordenboeken zijn up-to-date, de allernieuwste woorden kunnen erin staan, hetgeen onmogelijk te verwachten is van een papieren woordenboek. Ze worden dagelijks bijgewerkt, terwijl het bij papieren woordenboeken jaren kan duren voordat er een nieuwe uitgave op de markt komt.
5. Alles is op één plek te vinden: uitspraak (vaak audio), grammaticale informatie (volledige vervoeging van een werkwoord), een lijst synoniemen of culturele connotaties kunnen allemaal deel uitmaken van een lemma, terwijl in papieren vorm deze informatie misschien wel in drie verschillende boeken zou staan.

Nieuwe soort studenten

Toen ik 24 jaar geleden begon les te geven waren mijn studenten zoals ik. Als ze huiswerk kregen, maakten ze het huiswerk. Als ze veel huiswerk kregen, maakten ze dat ook. Ze waren blij dat ze deel uitmaakten van het selecte groepje dat mocht studeren. Na het afschaffen van het toelatingsexamen voor de universiteiten is deze houding veranderd. Studeren is min of meer een recht geworden, een studie is iets wat je uitprobeert. Indien de studie niet bij je past, begin je met een andere studie of ga je werken.

Onze huidige studenten behoren tot generatie Y. Het zijn mensen die met internet zijn opgegroeid, ze kunnen ook niet zonder. Multitasken is hun tweede natuur. Studeren is dan ook niet hun enige bezigheid. Bijna iedereen werkt naast de studie, sommige studenten werken veel. De focus ligt bij veel van hen niet op de studie, maar op geld verdienen en je goed voorbereiden op de eisen van de arbeidsmarkt. Een hele pragmatische instelling, waarbij hun studie slechts een van de pilaren is.

Leren vindt altijd plaats in een context (Dewey, 1938), en de kwaliteit van het leren wordt sterk bepaald door de context zelf waarin het gebeurt. De omgeving waarin het leven van huidige studenten zich afspeelt – of we het willen of niet – is voor een groot deel digitaal. Als de werkelijkheid bol staat van de ict, kan het leren ook niet zonder ict.

Maar studenten kunnen vaak moeilijk een verschil maken tussen iets opzoeken en iets leren of verwerven. Als je een woord opgezocht hebt in een woordenboek, betekent dat nog lang niet dat je dat woord kent, dat je het geleerd hebt. Als je iets op Wikipedia opgezocht hebt wil dat nog niet zeggen dat je die informatie kunt toepassen en er later op kunt voortbouwen. Omdat je alles meteen op kan zoeken op je mobieltje, is het ook niet meteen duidelijk voor studenten waarom het zo belangrijk is om iets uit het hoofd te leren. Maar zeker in het geval van een taal kun je er niet omheen. Je kunt tijdens een gesprek niet steeds de nodige woorden opzoeken of de grammaticale regels downloaden om een zin te kunnen maken. Tegelijkertijd merk ik dat als studenten geïntereiseerd zijn in een onderwerp zich geen moeite besparen om op internet te surfen en ergens achteraan te gaan. Dit moeten wij, docenten zeker stimuleren en waarderen.

Conclusie: Nieuwe rol van docenten

Wij docenten, althans de meeste van ons, behoren niet tot generatie Y, laat staan generatie Z. De meesten van ons zijn *digital immigrants*. We zijn wel digitaal vaardig, maar beseffen dat onze leerlingen, *digital natives*, sneller en natuurlijker omgaan met de nieuwste digitale ontwikkelingen. Wij kunnen hen iets leren over ons vakgebied, over de wereld, maar zij zijn veel vaardiger, sneller en handiger op digitaal vlak. In dit geval kan er sprake zijn van *co-teaching*: tweerichtingsverkeer tussen docent en student waarbij kennis inderdaad samen wordt gebouwd. Ieder draagt een steentje bij in de hoop dat we diepere, betere en bredere kennis kunnen construeren.

Dit is voor ons docenten een prima mogelijkheid om te beseffen wat we al lang weten: we blijven levenslang leren, we kunnen niet stoppen en zeggen dat we genoeg weten omdat we steeds met nieuwe uitdagingen worden geconfronteerd. De leraar, de docent, de onderzoeker blijft zelf altijd een leerder. Aan de ene kant moet hij zich van de onvolledigheid van zijn eigen kennis bewust zijn, aan de andere kant moet hij zich constant aanpassen aan de nieuwe eisen van studenten. De verschillende generaties leren op een andere manier en de te leren kennis en de nodige vaardigheden om deze kennis zich eigen te maken, veranderen ook. Ik las ooit een interview met Otto von Habsburg waarin hij beweerde dat er van de kennis die hij op school had geleerd aan het begin van de 20^{ste} eeuw, niets anders dan vreemde talen de tand des tijds hebben kunnen doorstaan. De rest van de kennis van zijn kindertijd was aan het eind van dezelfde eeuw al verouderd.

De traditionele rol van de docent is ook verouderd. Ik zou zeggen dat hij rijker, en meer multidimensionaal is geworden dan hij vroeger was. Hij bestaat niet meer alleen uit het doorgeven van feitenkennis, maar uit het begeleiden, coachen en gidsen van studenten in de wereld van kennis en wetenschap. Deze rol is breder en uitdagender. Het vergt veel meer dan alleen kennis van ons eigen vak. Om iemand te begeleiden moet je hem ten eerste steeds in de gaten houden. Kan hij inderdaad meekomen? Kan hij het tempo bijhouden? Zou hij dezelfde route volgende keer alleen kunnen lopen? Ziet hij ook wat ik zie? Deze gids-functie maakt het werk van een docent persoonlijker, maakt de contacten tussen student en docent minder hiërarchisch, waardoor het hele onderwijs een democratischer karakter kan krijgen.

Ten tweede moet en kan dit nieuwe type docent samenwerking onder de studenten bevorderen. We weten dat kennis samen wordt geconstrueerd, onder 'samen' verstaan we niet alleen de relatie student-docent, maar ook de onderlinge contacten tussen studenten. De docent kan dus als facilitator groepsprocessen bevorderen om kennis op te bouwen en te delen. Hierdoor kunnen studenten ervaren dat leren en werken in teamverband tegelijkertijd leuk en nuttig kan zijn en dat het leren van het Nederlands bijdraagt aan hun algemene ontwikkeling.

Bibliografie

- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Clemens, J. 2014. 'Het nieuwe lezen, anders bekeken. Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren.' *Levende Talen Magazine* 2014.4: 4–8.
- Coiro, J. 2011. 'Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge.' *Journal of Literacy Research*, 43.3: 1–42.
- Elen, J. 1992. *Toward prescriptions in instructional design: A theoretical and empirical approach*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Garai, L. 2015. *Elektronikus szótárak a holland nyelvterületen*. BA Scriptie, KRE
- Gorman, M., Farkas, M., Shirky, C., & Miedema, J. 2007. 'Michael Gorman vs. Web 2.0.' *Chronicle of Higher Education*, 53–44.
- Li J.& Deifell, E. 2013. 'Foreign Language Learners' Use and Perception of Online Dictionaries: A Survey Study.' *Merlot Journal of Online Learning and Teaching* 9.4: 516–533.
- Prensky, M. 2001. 'Digital natives, digital immigrants.' *On the Horizon*. 9.5.
- LEREN IN DE 21E EEUW EN 21E CENTURY SKILLS. Whitepaper '21st Century Skills' gratis downloaden. (<http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper/>)
- INDUSTRY TAP 2013. Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours. (<http://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950>)