

Inhoudsopgawe

5de Jaargang, Nommer 2.
Desember 1998

Ena Jansen

"Eene eeuw van onrecht" -- De etiese en estetiese probleme van getuigenverslagen. Van Johanna van Warmelo tot Antjie Krog

Agnes Sneller

De Marges sentraal: -- Vondels Jephtha in genderperspektief

Olga van Marion

Vechtlust of verliefdheid? -- Dichterlike verbeeldings van Jacoba van Beieren

Alice van Kalsbeek

Klaar om te wend? Nederlands als tweede taal op die grens van twee millennia

Dineke Ehlers

Zo dichtbij en toch so ver -- Spesifieke probleme van Afrikaanssprekendes die Nederlands lere

Marijke J. van der Wal

Tweede-taalverwerving van 18de-eeuws Nederlands: natuurlike metode versus grammatica en woordenboek?

Piet Swanepoel

Die opleiding van Suid-Afrikaanse tekswetenskappers op Nederlandse patroon

Elektroniese weergawes
van T.N&A

Kontaknommers

Algemeen

Riglyne vir
outeurs

Opgedateer 7 Desember 2005 deur Angelique
de Villiers

Kopiereg © 1997 berus by die
redaksie

Ena Jansen | Agnes Sneller | Olga van Marion | Alice van Kalsbeek | Dineke Ehlers | Marijke J. van der Wal | Piet Swanepoel

"Eene eeuw van onrecht" -- De ethische en esthetische problemen van getuigenverslagen. Van Johanna van Warmelo tot Antjie Krog ⁽¹⁾

- Ena Jansen -

Abstract

Autobiographical texts which deal with the suffering of war and concentration camps often appeal very strongly to readers' sympathy and compassion. Readers can, however, experience that they are not as moved as they thought they would be. This phenomenon is discussed with reference to two South African texts which span the twentieth century. Both were written by authors who were not directly involved in the circumstances they describe: Van Warmelo and Krog weren't themselves camp internees, prisoners or tortured and were in reality free to leave the situations which form the subjects of their books. Johanna Brandt-van Warmelo describes her work as voluntary nurse in Het concentratiekamp van Iréne (1905) during the Anglo-Boer War, whilst Antjie Krog reports on her work as a journalist at the Truth and Reconciliation Commission hearings during 1996 and 1997 in Country of my Skull (1998). The view which is put across in this article is that the personal suffering of the messengers Van Warmelo and Krog at witnessing "man's inhumanity to man" is so great and their need for "co-sufferers" so strong that it influences them as writers to such an extent that their texts fail to evoke the compassion one would expect them to.

1. Inleiding

"O God, waarom moeten kleine kinderen zoo lijden [...]. Het is genoeg om mij gek te maken [...]. Voor den vermoeiden geest is er geen rust. Ik zal óf er aan gewinnen en verhard worden, óf bezwijken. Niemand kan zulk een spanning lang volhouden. Ik klaag niet over de lichamelijke vermoeidheid -- dat is niets -- maar deze knagende pijn aan mijn hart!" Dit zijn citaten uit *Het concentratie-kamp van Iréne*, geschreven door Johanna Brandt-van Warmelo. Het gaat over de ervaringen van de schrijfster tijdens de Tweede Anglo-Boerenoorlog.

Het boek is een aaneenschakeling van lijden, maar waarom ontroert de tekst mij uiteindelijk niet? De vraag die ik daaraan koppel en in dit artikel centraal wil stellen is of een tekst als die van Van Warmelo alleen maar als getuigenis, als documentatie gelezen wil en moet worden, of ook, zelfs bovenal, als literatuur, als een tekst die niet alleen moreel, maar ook

esthetisch indruk wil maken. Met deze vragen in gedachten heb ik een tweetal getuigenverslagen over onrecht en ontbering herlezen.

Deze teksten beschrijven gebeurtenissen waarin de Afrikaner centraal staan en waarin bijna een eeuw van de Zuid-Afrikaanse geschiedenis wordt overbrugd. Eene eeuw van onrecht, (2) de titel van mijn artikel, is de naam van een van de bekendste teksten van aanklacht en klacht in de Zuid-Afrikaanse geschiedenis. Het pamflet werd in 1899 in het Nederlands gepubliceerd en in een aantal Europese talen vertaald om internationaal de strijd van Boer tegen Brit te rechtvaardigen. De tekst richt zich tot mannen, tot "Broeder Afrikaners!" (Smuts 1899: 1) en verwijst naar "al die offers die onze vaders aan de vrijheid hebben gebracht" tijdens de 19de eeuw. Verwijzingen naar Boerenvrouwen zijn niet alleen door middel van hun blote voeten waarmee ze in 1842 dreigden de Drakensbergen weer over te trekken " naar de vrijheid of den dood", liever dan zich weer aan Britse heerschappij te onderwerpen. Heel grafisch verzucht de auteur: " Voorwaar zulke borsten konden niet slaven zogen" (Smuts 1899: 6). Dat ze wel apartheidbeulen zouden zogen kwam niet bij hem op. (3)

Bovendien kon Smuts niet voorzien dat de dreigende oorlog een nieuwe ruimte zou scheppen waarbinnen vrouwen recht van spreken zouden krijgen en dat ze actief zouden zoeken naar uitdrukking aan te geven.

Aan *Eene eeuw van onrecht* hang ik nu teksten van twee Afrikaanssprekende vrouwen die de 20ste eeuw overspannen: Johanna Brandt-van Warmelo's *Het concentratie-kamp van Iréne* (uit 1905) en Antjie Krog's *Country of my Skull* (uit 1998). (4) De schrijfsters zijn zeer subjectief, willen hun beklag doen over misstanden en de systemen aanklagen die deze misstanden mogelijk maakten.

Waar gaan de boeken van Van Warmelo en Krog over? *Het concentratie-kamp van Iréne* handelt over Van Warmelo's werk tijdens de maanden mei en juni 1901 als vrijwillige verpleegster. Krog's boek beschrijft haar betrokkenheid als radiojournaliste bij de werkzaamheden van de Waarheids- en Verzoeningscommissie gedurende 1996 en 1997. In het Van Warmelo-boek zijn Afrikanervrouwen de martelaren, wordt hun lot beklagd door de schrijfster die de aandacht van de wereld wil trekken. In het tweede boek hebben Afrikaners de sympathie van de wereld geheel en al verspeeld na bijkans een halve eeuw van bewind van de Nationale Partij met haar totaal intolerante machtsuitoefening. Verhalen van vooral zwarte mannen en vrouwen die hieronder geleden hebben, worden veelvuldig in het boek weergegeven. Telkens worden voornamelijk Afrikanermans in de beschuldigdebank geplaatst en Antjie Krog is van dit proces een gepassioneerde waarnemer en verslaggeefster.

Het onderwerp van mijn artikel is ambitieus om in kort bestek enigszins naar behoren te behandelen. Bovendien stel ik de Afrikaans/Nederlandse taalkwestie veel minder aan de orde dan aanvankelijk mijn bedoeling was. (5) Ik ben er namelijk van onder de indruk gekomen dat de behoefte van Van Warmelo en Krog aan expressie op zich veel interessanter is dan de vraag in welke taal ze gepubliceerd zijn.

Aan de hand van hun teksten hoop ik een Zuid-Afrikaanse uitwerking aan te duiden van een boeiende literair-psychologische kwestie: de gevoelens van ethisch ongemak die vaak ontstaan bij het lezen van oorlogsdagboeken, van getuigenverklaringen. S. Dresden stelt het zo in zijn boek *Vervolging, vernietiging, literatuur* (1991: 10):

Het betreft de wijze waarop en de kracht waarmee een schrijver betrokken is bij het onderwerp dat hij behandelt en tegelijkertijd de vorm van aandacht die de lezer dient te bezitten. Naar een gevestigde terminologie het wil kan gedacht worden aan subjectiviteit dan wel objectiviteit van de auteur, aan wenselijke distantie van schrijver en lezer, aan emotie en heersende rede bij beiden.

De problematiek die hier aan de orde is, doet me denken aan die welke samenhangt met rouwpoëzie en lijkreden: Degene die lijdt wil toch altijd retorisch indruk maken en uitdrukking geven aan laus, luctus en consolatio, terwijl aan de andere kant emoties van verbijstering over diep ontstellende omstandigheden tot zwijgen dwingt.

Dresden houdt zich voornamelijk bezig met teksten die geschreven zijn door mensen die direct te lijden hadden van de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog. De boeken die ik bespreek zijn van een andere orde: ze gaan wel over onrecht en ontbering in Zuid-Afrika, maar ze zijn geschreven door mensen die niet zelf direct slachtoffer waren. Ik maak er dus een bewuste keus voor om nu eens niet de dagboeken of herinneringen te bespreken van vrouwen die gevangen hebben gezeten (bv. Miem Fischer en Alie Badenhorst) of van mensen die vanwege hun strijd tegen apartheid gevangen zaten (bv. Nelson Mandela en Patrick Lekota).

Alhoewel de schrijfsters Van Warmelo en Krog zich sterk identificeerden met de erbarmelijke omstandigheden van de lijdende slachtoffers, bevonden zij zichzelf in een relatief luxe positie. Ze konden immers de baan opzeggen die hun in nauw contact met het leed bracht: ze hadden ervoor kunnen kiezen niet langer stervenden te verplegen of de verschrikkelijke verhalen aan te horen van mensen die getuigden voor de Waarheids- en Verzoeningscommissie. Toch dwong íéts hen te volharden in hun waarneming en rapportage.

Wat hun drijfveer is, is voer voor psychologen en ethici, maar ook voer voor lezers. Wij realiseren ons dat de teksten ons midden- in de problematiek plaatsen waar Dresden het over heeft. Alhoewel ik voor geen moment wil suggereren dat de omvang van sterfgevallen in het concentratiekamp van Irène of de martelingen in Zuid- Afrikaanse politiecellen vergelijkbaar zijn met de omstandigheden in Sobibor of Treblinka, is het belangrijk kennis te nemen van Dresdens standpunt hierover. Hij verzet zich tegen het vergelijken van menselijke ellende en stelt vast dat elk getto en elk kamp onvoorstelbaar erg geweest is. "Alsof er een meetlat voor menselijk lijden zou bestaan!" roept hij uit (Dresden 1991: 26). (6)

Maar er is wel een meetlat voor verschillende typen van representatie en Dresden stelt in zijn boek dan ook uiteindelijk de scherpe vraag: Is het gevoelige en gruwelijke onderwerp een excuus voor eventueel tekort aan literariteit? En, veel erger nog, kan dit onderwerp literair uitgebuit worden?

Tegen deze achtergrond wil ik de teksten van de twee schrijfsters behandelen die per slot van zaken vrijwillig verstrikt raakten in hun getuigenis, die het als hun plicht zagen dat te doen. We kunnen ons zelfs afvragen of er voornamelijk schuldgevoelens aan ten grondslag liggen omdat zij niet eerstehands hebben geleden (7) of voelen ze zich vooral geroepen om onrecht zo indrukwekkend mogelijk aan de grote klok te hangen? Ze registreren immers niet alleen wat er mis is, maar hebben er kennelijk ook een sterke behoefte aan zichzelf in het proces in te schrijven als gewetensvolle mede- lijdenden.

Het is opvallend dat zowel Van Warmelo als Krog namens de lijdenden willen spreken. Van Warmelo eindigt haar boek met een verklaring: "Ik ben in staat geweest, de gebeurtenissen uit den tijd der concentratiekampen te beschrijven, maar wat hierin staat opgeteekend, is ook de ondervinding van duizenden moeders van het Zuid-Afrikaansche volk" (CI 123). Krog schrijft: "I want this hand of mine to write it. For us all; all voices, all victims" (CS 278).

Het is blijkbaar belangrijk voor hun proces van identificatie om zoveel mogelijk deel uit te gaan maken van de omstandigheden waarover ze het hebben. Van Warmelo beschrijft haar verblijf in het Iréne-kamp daarom als "een ballingschap van twee volle maanden" (CI 96) terwijl *Country of my Skull* begint met wat Antjie Krog haar "last free weekend" noemt voordat haar werk bij de Waarheidskommissie gaat beginnen. Elders schrijft ze: "There was no escape" (CS 36) en ze gebruikt woorden die erop moeten duiden dat ze gevangen wordt genomen en een "kamp" van lijden en ontbering binnengaat. Zij beschrijft het afscheid van haar ouderlijk huis op een boerderij in de Vrijstaat heel intens: "I looked back to wave and I saw (my parents) standing in front of the sandstone house of my youth. And as we drove out, my father locked the gate and turned the dogs loose" (CS 13). (8) Deze beschrijving maakt duidelijk dat zij buiten de grenzen van haar eigen groep treedt en met haar werk bij de Waarheidscommissie aan een nieuw proces begint.

2. Johanna van Warmelo: -- Het concentratie-kamp van Iréne (1905)

Johanna Brandt-van Warmelo (1876-1964) was de dochter van een vooraanstaande Nederlandse predikant in de Zuid-Afrikaansche Republiek. Hij stierf toen Hansie 16 jaar oud was en de volgende tien jaar woonde ze met haar moeder op Harmonie, een klein landgoed in Sunnyside, Pretoria. Ze had een nauwe band met haar moeder en samen waren ze tijdens de Britse bezetting van Pretoria als spionnen actief om de Boeren te helpen. Kort voor het eind van de oorlog vertrok Johanna vanwege geestelijke en lichamelijke uitputting naar Nederland waar ze trouwde met ds. L.E.

Brandt. (9) Hij kwam met haar mee naar Zuid-Afrika in 1904 en zij schreef over haar oorlogservaringen twee boeken: *Het concentratie-kamp van Iréne* (1905) en *Die Kappie Kommando of Boervrouwen in Geheime Dienst* (1912, tweede druk 1915; vertaald als *The Petticoat Commando*, 1912).

Het concentratie-kamp van Iréne is eenvoudig van opzet, maar minder zo dan van een dagboek verwacht wordt omdat de schrijfster zelf een sterk ordenende rol speelde bij de publicatie ervan. Een aantal hoofdstukken (II -- 12 mei tot 22 mei 1901, pp. 13-37; III -- 23 mei tot 7 juni, pp. 38-50; V -- 8 tot 14 juni, pp. 59-68; VI -- 15-19 juni, pp. 69-78; VII -- 21 juni tot 4 juli, pp. 79-91; en VIII -- 5-12 juli, pp. 92-98) zijn gericht aan "Lieve Dagboek" en de schrijfster ervaart haar "nieuwe (avontuurlijke) leven" (CI 13, 15) als impuls tot het schrijven. Zelfbevestiging in omstandigheden die zeer buitengewoon waren speelden een rol om haar tot schrijven aan te zetten ten spijte van bevroren handen (CI 13, 14, 15, 22, 47, 59), vermoeidheid (CI 60), tijdsgebrek (CI 16), zwak licht (CI 13), en haar "verblind [zijn] door tranen" (CI 72). (10)

Een viertal hoofdstukken (I, IV, IX en X -- in totaal 46 van de 123 pagina's tekst) zijn later geschreven en zijn gericht aan "Geachte lezers". (11) Hierin gaat Van Warmelo onder meer in debat met de Britse arts dr. Kendal Franks n.a.v. zijn verslag over een bezoek van enkele uren aan Iréne en vertelt ook waarom "de Afrikaansche verpleegsters" in oktober 1901 uit het kamp gezet werden (X). Bovendien is er nog een "Slotwoord", eigenlijk een preek, van haar man, ds. Brandt (7 pp). Zodoende wordt het dagboek gekadreerd, tot onderdeel van een betoog met groter autoriteitsaanspraken gemaakt waarin bovendien ook formele petities aan diplomaten geciteerd worden (CI 53-56). (12)

Alhoewel ik mij tot *Het concentratie-kamp van Iréne* wil bepalen, is het boeiend te weten dat Van Warmelo's leven en werk in drie perioden verdeeld kan worden (Landman 1994: 94-108): van conservatisme en nationalisme ontwikkelde ze niet alleen tot een voorspraakmaker voor rassen- en geslachtsgelijkheid in haar boek *Die Millenium* (1918), maar later ook tot een cosmische en radikaal- feministische levensuitkijk zoals blijkt uit *The Paraclete or Coming World Mother* (1936). (13) Het doel van Van Warmelo's boek was om een aanvulling te geven bij "de laatste rapporten van Mejuffrouw Emily Hobhouse", omdat er "slechts enkele" boeken zijn "die over de Concentratie-Kampen handelen". Zoals vaak gebeurt wanneer dagboeken of brieven worden gepubliceerd, vindt ook Van Warmelo het belangrijk te vermelden dat ze "nooit gedacht [had] aan de mogelijkheid het uit te geven, maar zal [...] zeer dankbaar zijn, indien [ze] door deze publicatie in staat gesteld word[t], [haar] lijdenden landgenooten eenigen geldelijken steun te bieden." Van Warmelo wil "de waarheid" vertellen (CI 16) en een bijdrage leveren aan de geschiedschrijving aan de hand van individuele gevallen. (14) De stervende kinderen grijpen haar aan, zoals Poppie van Tonder (CI 21), "mijn magere meisje" (CI 24), "mijn gebrande meisje" (CI 26) en "mijn arme kleine Susara" (CI 26). Van Warmelo wijst er op dat haar dagboek erg persoonlijk is. "Het [...] spreekt, meer dan ik zou wensen, over mijzelf; dit is in hoofdzaak, omdat ik behoefte had, mijn hart uit te storten en, niemand in het kamp als confidante hebbende, mijn toevlucht nam tot pen en inkt" (CI 11). In haar dagboek zoekt ze troost voor

het "onuitsprekelijk" lijden van "onze kleintjes" dat ze hulpeloos gadeslaat (CI 17, 19, 21), (15) maar zij zoekt ook duidelijk troost voor zichzelf. Vaak zijn haar reacties op wat ze om zich heen ziet heel emotioneel. 19 juni begint bijvoorbeeld met de woorden: "Hoe zal ik mijn gedachten genoeg bij elkaar houden om mijn gewone dagboek bij te schrijven? Ik gevoel, alsof ik gek ga worden van al dit verdriet" (CI 28: zie ook 19 en 20). (16)

Voor een groot deel ontlene dagboeken hun waarde aan de authenticiteit, aan een onmiddellijke, spontane weerslag van het gebeuren -- en daar horen deze opmerkingen ook bij. (17) Het hoofddeel van het boek eindigt met een oproep:

O, vrouwen van Zuid-Afrika, schrijf op alles wat gij geleden hebt onder de handen van onze machtige verdrukkers. Niets mag verloren gaan, niets mag vergeten worden.

Al is uw taal eenvoudig, al zijn uw woorden zwak, schrijf op al uwe ondervindingen, maakt ze bekend aan kinderen en kleinkinderen, en vreest niet, zolang gij den God der Waarheid voor ogen houdt.

CI 123

Aan deze oproep is in de loop der jaren gehoor gegeven in de vorm van tal van publicaties over kampervaringen. (18) De kinderen en kleinkinderen hebben de verhalen gehoord -- en er toch geen les uit geleerd. Zoals overduidelijk blijkt uit *Country of my Skull* zouden uitgerekend deze kinderen en kleinkinderen een volgende generatie van "machtige verdrukkers" in Zuid-Afrika uitmaken.

3. Antjie Krog: *Country of my Skull* (1998)

Antjie Krog is in 1952 geboren als dochter van een Afrikaner- boerenfamilie in de Vrijstaat en groeide op op de boerderij "Middenspruit". Haar moeder is de bekende schrijfster Dot Serfontein. Antjie Krog heeft acht dichtbundels gepubliceerd waarvoor zij van de belangrijkste literaire prijzen in Zuid-Afrika kreeg. Haar betrokkenheid bij het ANC en de gepaardgaande uitwerping uit de conservatieve gemeenschap van Kroonstad blijkt uit haar eerste prozawerk *Relaas van 'n moord* (1995) en haar dichtbundel *Gedigte 1989-1995* (1995). Zij verhuisde enkele jaren geleden met haar gezin naar Kaapstad en begon als journaliste te werken, aanvankelijk als hoofdredacteur van *Die Suid-Afrikaan*. Als aanvoerder van de SABC radiospan bij de WVK volgde ze de verhoren door het land heen. Voor haar artikelen in de *Mail & Guardian* won ze de Pringle- en Buitenlandse Correspondenten-prijzen. Zij is getrouwd met de architect John Samuel en is de moeder van vier kinderen.

Er is een groot verschil tussen Van Warmelo's naïeve verzuchtingen zoals "O God, waarom moeten kleine kinderen zoo lijden? Ik kan het niet begrijpen [...] Het is wreed en mijn hart breekt, als ik zoo weinig kan doen om hen te

helpen" (CI 28), en de *sophisticated* manier waarop Krog haar bronnen en feitenmateriaal organiseert in een prachtig-uitziend boek van 280 paginas. Er zijn vijf afdelingen waarin 21 hoofdstukken onderverdeeld zijn. De hoofdstuktitels kunnen zonder uitzondering "poëtisch" worden genoemd, bijvoorbeeld: "Guilt is on the Move with All Her Mantles", "The Political Tongue at Anchor", "Letters on the Acoustics of Scars", "Truth Is a Woman" en "Beloved Country of Grief and Grace".

Krog is duidelijk als schrijfster meer narcistisch dan Van Warmelo. Ze geeft filosofische én zeer persoonlijk-esthetiserende argumenten in haar zoektocht naar adequate woorden voor haar wanhoop (vgl. CS 237-238). Ze streeft naar wat Johanna Walus (1998) de ironie van letterkunde noemt: "that pleasure at good writing can live alongside the horror at the content". Ze legt haar kaarten op tafel: "If I write this, I exploit and betray. If I don't, I die" (CS 49).

Zo rechtvaardigt ze bijvoorbeeld het feit dat ze de getuigenissen van slachtoffers verdraait zodat ze passen in haar bedoelingen. Ze zegt: "I'm telling. I cut and paste the upper layer, in order to get the second layer told, which is actually the story I want to tell. [...] I'm busy with the truth ... my truth" (CS 170). Ze bekent aan een collega dat de minnaar die ze van tijd tot tijd opvoert, niet bestaat, "but I had to bring a relationship into the story so that I could verbalize certain personal reactions to the hearings. I had to create a new character who could not only bring in new information but also express the psychological underpinning of the Commission. Surely I can't describe how I eavesdropped and spied on others? What gives a story its real character is the need to entertain -- to make the listener hang on your lips" (CS 171).

Haar blik verruimt zich tijdens de maanden bij de Commissie, en het boek eindigt met een gedicht dat zij aankondigt als gemeenschappelijk. Ze wil namens de slachtoffers vertellen want ze heeft namens ons gekeken. Zij wil erbij horen; haar behoefte aan "belonging" is heel erg groot.

my soul the retina learns to expand
daily because by a thousand stories
I was scorched
a new skin.
forgive me
forgive me
forgive me
You whom I have wronged, please
take me
with you.

(19)

De openlijkheid, zelfs koelbloedigheid waarmee Antjie Krog haar manipulerende rol beschrijft in het doorvertellen van de bloed en tranen-verhalen van slachtoffers van de apartheid, heeft sommige critici (bv. van *Mail & Guardian*) geschokt. Zij noemt zichzelf een "aasgier" die teert op andermans leed (Nieuwoudt 1998) en stelt zélf de problemen aan de orde

die verbonden zijn met getuigenverslagen. Dat is een stoutmoedige strategie maar het betekent niet dat Krogs boek boven de ethische problemen van representatie staat. Zij is de eerste die dat zal toegeven.

4. Een vergelijking tussen Van Warmelo en Krog

Johanna van Warmelo zocht en vond haar gehoor niet alleen in Zuid- Afrika maar ook in Nederland, en onder meer daarom werd haar dagboek in het Nederlands gepubliceerd. Het Nederlands was toen immers nog de schrijftaal van de meeste goedopgeleide Boeren-Zuid- Afrikanen. Antjie Krog publiceerde haar boek niet in het Afrikaans, maar in het Engels. (20) Niet alleen om demonstratief afstand te nemen van degenen wiens namen genoemd worden door de slachtoffers van de apartheid, maar ook om voor haar stress, haar schuldgevoel, haar ontzetting en het leed van haar geboorteland een nog groter gehoor te vinden. Ze gooit alle registers open.

Krog was bijna twee keer zo oud als de jonge Van Warmelo toen zij *Country of my Skull* schreef. Zij had bovendien het voordeel van een gevestigde dichteres en journaliste te zijn. Maar ook anderszins bevinden de twee schrijfsters zich op zeer verschillende historische posities. In 1901 toen Van Warmelo haar dagboek schreef wisten heel weinig mensen nog van de verschrikkingen van de concentratiekampen, die toen net waren "uitgevonden". Krog schrijft in 1997/98: dat wil zeggen post-Boerenoorlog, post-Holocaust, post- Vietnam, post-Rwanda en Post-Servië. Aan het eind van de twintigste eeuw is er al zo'n inflatie van mensonterende verschrikkingen dat de werkelijkheid met steeds ergere beelden moet komen.

In het volgende zal ik de teksten van Van Warmelo en Krog naast elkaar leggen om te komen tot een antwoord op de vragen die ik aan het begin stelde. Wij kunnen ons bijvoorbeeld afvragen: Kan er een psychologisch patroon ontdekt worden in Van Warmelo en Krog die zich verplicht voelden zichzelf af te vaardigen en op te treden als vertegenwoordigers en boodschappers van een volk? Waarom spannen zij zich zo in om andermans leed en onrecht te vertolken? In hun boeken hebben zij zich immers bewust ingespannen om meer dan alleen maar de feiten en de meest basale gegevens te leveren. (21)

Hoe de rol van Afrikaners zou veranderen in minder dan een eeuw en hoe de schrijfsters tegen de gebeurtenissen van hun tijd aankeken, blijkt uit de opdrachten. Het eerste boek is opgedragen aan de patriarch: "Aan de liefderijke nagedachtenis van mijn Vader, Ds. N.J. van Warmelo [...] voor zijn zelfopofferende liefde voor ons Volk, dat hij [...] trouw gediend heeft tot den dood toe". Het tweede is "For every victim who had an Afrikaner surname on her lips". Vrouwen staan centraal in Krogs sympathie en mannen die ook meenden hun volk te hebben gediend, krijgen een vernietigende veeg uit de pan.

Frasen waaruit onmacht spreekt komen regelmatig voor in de boeken van allebei schrijfsters. Ze zijn retorisch en psychologisch interessant omdat hieruit blijkt hoezeer Van Warmelo en Krog hun ontzetting willen tonen, hun verontwaardiging, zelfs schuldgevoel tekstueel tot uitdrukking willen brengen. Dresden (1991: 34) zegt het volgende over het toevoegen van persoonlijke opmerkingen aan het blote registreren van mensonterende omstandigheden:

Wie zou willen of durven uitmaken waar zogenaamd objectieve verslagen ophouden en verontwaardiging, wanhoop en vertwijfeling hun intrede doen bij het vertellen?

Beide schrijfsters willen bovendien kond doen van hun eigen lijden bij het aanschouwen van andermans lijden. Trauma-psychologen zullen hen "secondaire slachtoffers" noemen. In hun teksten spelen zij zelf de hoofdrol. Het ik, overrompeld door het aanschouwen van zoveel geweld en ellende, lijkt het gehoor te willen betrekken bij hun eigen zielsbewegingen. Het lijkt alsof de nood van de waarnemer een eenzaamheid veroorzaakt die alleen gedragen en verzacht kan worden door te appelleren aan anderen die potentiële mede-lijdenden zijn.

In eerste instantie zijn het "lieve dagboek" van Van Warmelo en de fictionele minnaar die Krog fabriceert en tegen wie ze aanpraat, degenen tot wie de schrijfsters zich richten, maar daar achter gloort een heel groep van lezers die ze menen tot mede-lijdenden te kunnen maken indien de boodschap dringend genoeg wordt gebracht.

Veel efficiënter en geraffineerder dan Van Warmelo's toch vrij droge rapportage en hortende uitroepen van vertwijfeling is de orkestratie van existensiële nood en wanhoopskreten in Krogs boek. Deze komen vermoedelijk voort uit haar behoefte om door mede-lijden deel uit te maken van wat zij als het essentiële van Zuid-Afrika beschouwt. In een collage van gerapporteerde verhalen, van new journalism, van een episch gedicht, van toneeltekst, biecht, love story, gefilosofeer en traumapsychologische theorieën zoekt ze therapie voor haar lijden aan het lijden van anderen. Want legitimatie ligt niet bij degene die lijdt, maar bij de mede-lijdenden die aangesproken worden door de kreet van existensiële eenzaamheid. Ze weet, veel beter dan de nog naïeve debutant Van Warmelo, dat "literair" taalgebruik de aandacht opeist en het vermogen tot ontroering in zich draagt: daarom laat Antjie Krog haar journalisten-microfoon achter, en neemt de pen op. En op dat moment geldt voor haar hetzelfde als voor de schrijvers van rouwpoëzie: de retorische conventies komen in het spel, de schrijfster begint ondanks alle leed te spelen met taal. Haar eigen emoties zijn in dit spel immer aanwezig en worden tot focuspunten die ingezet worden om de lezer mee te sleuren.

In zijn gedicht "Autopsychografie" hekelt Fernando Pessoa (1978) dit spel met pijn:

De dichter wendt slechts voor.
Hij veinst zo door en door
Dat hij zelfs voorwendt pijn te zijn

Zijn werkelijk gevoelde pijn.

(1.4.1931.)

Krog bevoorgrondt haar eigen pijn en betrokkenheid bijvoorbeeld in haar vertelling van hoe Bisschop Tutu Winnie Madikizela-Mandela smeekt om vergiffenis te vragen voor haar aandeel in de dood van Stompie Seipei (CS 259). Krog voegt aan dit emotionele moment het volgende toe:

Ah, the Commission! The deepest heart of my heart. Heart that can only come from this soil -- brave -- with its teeth firmly in the jugular of the only truth that matters. And that heart is black. I belong to that blinding black African heart. My throat bloats up in tears -- my pen falls to the floor. I blubber behind my hand, my glasses fog up -- for one brief, shimmering moment this country, this country is also truly mine. The heart is on its feet.

5. Conclusie

De boeken van Van Warmelo en Krog zijn wel van grote historische waarde (alhoewel de "waarheidsgehalte" ervan discutabel is zoals bij alle ego-documenten), (22) maar ik meen dat de toepassing van de inzichten van de klassieke retorika verhelderend is voor de literaire lezer van historische getuigenisliteratuur. De waarheid van geleden onrecht heeft immers weinig gewicht als het niet gepresenteerd wordt. Tussen de waarheid sec en gepresenteerde waarheid ligt het probleem van de zelfafgevaardigde boodschapper: zij moet de mogelijkheden en verleidingen van de talige expressie verzoenen met de brute gegevens en "naakte" feiten. De feiten spreken slechts door de waarden van de waarnemer heen.

De "verkondiging" van eigen waarden (en de daarmee gepaardgaande zelf-presentatie!) hoort hierbij. Misschien ligt het aan de anticipatie van de boodschappers over het oordeel van hun lezers dat ze zo bij voorbaat en zo pijnlijk blijven schipperen tussen histrionische zelfverwijzing ("mijn waarden") en een ver-ontwaardigde verwijzing naar het onrecht geleden door anderen (de feiten). Vergeleken bij de dichter van "goeie" rouwpoëzie die voor de dood van een individu verlossing vindt in de veralgemening, in de religieus gemotiveerde transcendering van de specifieke of humanistisch geïnspireerde aanvaarding van de menselijke conditie in het algemeen, kan de verontwaardigde boodschapper van oorlogsgeweld geen troost zoeken of geven in deze veralgemeningen.

De maatschappelijke waarde van de observaties Van Warmelo en Krog ligt in hun rol als boodschapper, en dat wéten ze. Het komt tot uiting in hun verontwaardigde rapportage: dat is er gebeurd, djt zijn de feiten, djt is wat ik heb meegemaakt -- en in de wijzen waarop zij deze rapportage talig kunnen aanscherpen.

De centrale vraag van mijn artikel, waarom ontroeren deze teksten over

schrikwekkende gebeurtenissen mij toch niet, heeft er mee te maken dat ik het boek van Van Warmelo te "sentimenteel" en dat van Krog te "literair" vindt. Bij het lezen van *Het concentratie-kamp van Iréne* en van *Country of my Skull* is mijn aandacht dan niet zo gericht op het lot van de slachtoffers of op de systemen die dat veroorzaakten, maar al mijn aandacht richt zich onwillekeurig steeds meer op de schrijfsters. In plaats ervan dat ze doorgeefluik zijn, zijn ze zo dominant aanwezig dat ze juist de ontroering die ze op willen roepen in de weg staan. Ze beïnvloeden de lezers dus op een andere manier dan ze waarschijnlijk van plan waren.

Misschien zijn zowel de bewogen retorische uitroepen van Van Warmelo als het naarstige overstemmende talige gepriem van Krog tekens van de machteloosheid van de taal én van het menselijke bevattingsvermogen, dat zoveel gruwelfeiten niet aankan. Táál én mededogen breken als het ware voor zoveel specifiek geweld op specifieke plaatsen en tijden, geléden door specifieke individuen en groepen, gepléégd door specifieke individuen en groepen.

Misschien schrikt het dwingend appèl van Van Warmelo en Krog ons uiteindelijk af omdat de stilte, het moment van zwijgen, ontbreekt in de dringende woorden van de boodschappers. Zo'n stilte kan pas "tegenwoordig" gemaakt worden wanneer misstanden ge-onthistoriceerd worden en schrijvers hun rol ten opzichte van concrete politieke toestanden van zich afzetten. (23)

Alhoewel de getuigenverklaringen van Van Warmelo en Krog over omstandigheden gaan waarvan wij aannemen dat zij ons zullen ontroeren, zijn ze als teksten in hun geheel -- vanwege het cumulatief effect van zoveel lijden, én het feit dat de schrijvers hun boodschap zo larmoyant, literair-aangescherpt brengen -- er niet toe in staat. Hoeveel bewondering en respect ik ook heb voor de persoonlijke opoffering, durf en stilistische vermogens van Johanna van Warmelo en Antjie Krog, blijft het dilemma van het "etisch ongemak" van lezers van getuigenverklaringen (Dresden). Uiteindelijk zijn wij als ontvangers van hun boodschap, van deze monumentale registraties van menselijk lijden in Zuid-Afrika, geslagen met verbijstering, kunnen we alleen maar zwijgen. We blijven aan de buitenkant en worden, ondanks alle inspanningen van de schrijfsters, niet de medelijdenden op wie ze gerekend hadden.

Universiteit van die Witwatersrand

Bibliografie

Anoniem (waarschijnlijk J.C. Smuts). 1899. Eene eeuw van onrecht. Dordrecht.

Antonissen, Rob. 1964. Die Afrikaanse letterkunde van aanvang tot hede. Kaapstad: Nasou.

Badenhorst, Alie. 1923. Tant' Alie of Transvaal. Her Diary 1880-1902. Translated from the Taal by Emily Hobhouse. London: George Allen &

Unwin.

Badenhorst, Alie. 1939. Tant Alie van Transvaal. Die dagboek van Alie Badenhorst. Uit die oorspronklike Nederlandse vorm in Afrikaans oorgesit deur M.E. Rothmann. Kaapstad: Nasionale Pers.

Botes, H.J. 1989. Ds. L.E. Brandt (1876-1939) as kerklike leier en bouer. DTh-tesis. Universiteit van Pretoria.

Brandt, Johanna. 1915. Die Kappie Kommando of Boerevrouwen in Geheime Dienst. Kaapstad: Hollandsch-Afrikaansche Uitgevers-Maatschappij v/h Dusseau & Co.

Brandt, Johanna. 1912. The Petticoat Commando or Boer Women in Secret Service. London: Mills & Boon.

Brandt, J. 1918. Die Millenium. Bloemfontein: Nasionale pers. English Version: Millenium. Johannesburg: Argus printing.

Brandt, J. 1918a. The Millenium. A Prophetic Message to the Native Tribes of South Africa. Pamphlet.

Brandt-van Warmelo, J. 1905. Het concentratie-kamp van Iréne, Amsterdam, Kaapstad: Dusseau.

Dekker, G. 1972. Afrikaanse Literatuurgeskiedenis. Kaapstad: Nasou.

Delmont, Elizabeth & Jessica Dubow. 1995. Panoramas of Passage: Changing Landscapes of South Africa. Johannesburg: University Art Galleries, University of the Witwatersrand, and Washington D.C., Meridian International Center.

Dresden, S. 1991. Vervolging, vernietiging, literatuur. Amsterdam: Meulenhoff.

Fischer, Miem. 1964. Tant Miem Fischer se Kampdagboek Mei 1901 -- Augustus 1902. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

Hattingh, J.L. 1967. Die Irénekontrasiekamp. Archives Year Book for South African History 30(1).

Hobhouse, Emily. 1902. The Brunt of the War and Where it Fell. London: Methuen & Co.

Hobhouse, Emily. 1941. Die smarte van die oorlog en wie dit gely het. Uit die Engels vertaal deur dr. N.J. van der Merwe. Kaapstad: Nasionale Pers.

Krog, Antjie. 1998. Country of my Skull. Johannesburg: Random House.

Krog, Antjie. 1995. Gedigte 1989-1995. Groenkloof: Hond.

Krog, Antjie. 1995. Relas van 'n moord. Kaapstad: Human & Rousseau.

- Landman, Christina. 1994.* The Piety of Afrikaans Women. University of South Africa, *Studia Originalia* 20.
- Mandela, Nelson. 1994.* Long Walk to Freedom: The Autobiography. Randburg: Macdonald Purnell.
- Neethling, E. 1938.* Mag ons vergeet? Kaapstad: Nasionale Pers.
- Nieuwoudt, Stephanie. 1998.* Antjie moes haar boek skryf om 'n anker te vind. *Die Burger*. 13 April:6.
- Noyes, John. 1997.* Departing, Returning and Longing for Home -- Narration and the Pathos of Nation. *Journal of Literary Studies* 13 (1/2): 21-37.
- Pessoa, Fernando. 1978 (1995).* Gedichten. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Pretorius, F. 1985.* The Anglo-Boer War, 1899-1902. Cape Town: Don Nelson.
- Pretorius, Fransjohan. 1991.* Kommandolewe tydens die Anglo-Boereoorlog 1899-1902. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Pretorius, Fransjohan, & Smith, Iain R. 1998.* The Diary of Charlie Moss. *History Today*, May: 21-28.
- Regop, Jakob. 1998.* Madeleine sit en wag by die foon. *Boekewêreld -- Bylae by Nasionale Koerante*. 1 Julie: 2.
- Roberts, Brian. 1991.* Those bloody women. Three heroines of the Boer War. London: John Murray.
- Slabbert, Frederik van Zyl. 1998.* Ons storie poëties vertel. *Insig* Mei: 29 en 31.
- Smuts, J.C. Zie Anoniem.*
- Spies, S.B. 1977.* *Methods of Barbarism?* Cape Town and Pretoria:.
- Szymborska, Wislawa. 1997.* Uitzicht met zandkorrel. *Gedichten*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Coller, H.P. 1997.* Die waarheidskommissie in die Afrikaanse letterkunde: Die Afrikaanse prosa in die jare negentig. *Stilet* IX: 2 (9-21), September.
- Van Meurs. 1997.* J.C. Smuts. Staatsman, Holist, Generaal. Amsterdam: Suid-Afrikaanse Instituut.
- Van Reenen, Rykie. 1984.* Emily Hobhouse Boer War Letters. Cape Town: Human & Rousseau.

Van Rensburg, Thariza (red.). 1980. Camp Diary of Henrietta E.C. Armstrong. Experiences of a Boer Nurse in the Irene Concentration Camp, 6 April-11 October 1901. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Van Vuuren, Helize. 1998. Literatuur as moederland. Van Afrikaanse stadstaat na minderheid in 'n multitalige vrystaat. Inaugurale rede, Universiteit van Port Elizabeth.

Verwey, Albert. 1912. Verzamelde gedichten. Amsterdam: Versluys.

Walus, Johanna. 1998. The Star. 28 April. Warwick, Peter (red.). 1983. Black People and the South African War. Cambridge.

(1) Mijn dank aan Marlene van Niekerk, Elsabé Brink, Henriëtte Latsky, Pamela Pattynama, Esther Captain en Erik van den Bergh die elk op een eigen wijze een bijdrage tot het totstandkomen van dit artikel hebben geleverd.

(2) *Eene eeuw van onrecht* (Dordrecht 1899; folioformaat, 43 paginas) begint met deze woorden:

"De ure is aangebroken wanneer beslist zal worden of Zuid-Afrika harer geschiedenis zal ingaan, dan of ons volk zal ophouden te bestaan, zal uitgedelgd worden in de strijd voor die vrijheid die het steeds hooger heeft geacht dan alle aardse schatten, en Zuid-Afrika overheerscht zal worden door gewetenloze goudkoningen, handelende in naam en onder bescherming van een onrechtvaardig en gehaat gouvernement 7000 mijlen van hier ... Door de smartvolle geschiedenis van ons verleden prijken hunne roemrijke daden tegen Bantu en Brit als de leidstaren om voor de nakomelingschap den weg te wijzen naar het einddoel van al de opofferingen en rondzwervingen van ons diepgeteisterd volk" (p. 1).

Aanvankelijk is het pamflet toegeschreven aan F.W. Reitz. Hij was de opvolger van Leyds als staatssecretaris van de Zuid-Afrikaansche Republiek. Op het exemplaar dat ik inkeek van de RAU Bibliotheek (21711/2/6) staat Reitz inderdaad als schrijver op het omslag in handschrift vermeld. Algemeen wordt nu echter aanvaardt dat J.C. Smuts de auteur was, met medewerking van Jimmy Roos. Smuts wenste er in latere jaren niet over te praten zodat zelfs in *The Mind of South Africa* van Allister Sparks de vraag naar de auteurschap weer wordt opgeworpen. "Maar met name de bevestiging, door mevrouw Smuts die het in het Nederlands geschreven manifest in het Engels vertaalde, dat Jan Smuts wel degelijk de auteur was, mag als definitief worden gezien nadat de in zijn eigen handschrift geschreven correcties in de marge van de drukproef al een zeer sterke aanwijzing vormden" (Van Meurs 1997:57). "This tract probably did the Boer cause much harm with its claim of "Africa for the Africander" "from Zambesi to Simon's Bay". British fears of Afrikaner solidarity were greatly exaggerated at this time and historians have found no conspiracy between

the two Boer's republics to impose an Afrikaner and republican dominion on the rest of South Africa" (Pretorius & Smith 1998:25). Vertalingen ervan zijn: *A Century of Wrong* (Londen 1899/1900), *A Century of Injustice* (Baltimore 1899; verzorgd door C.W. van der Hoogt), *Ein Jahrhundert voller Unrecht* (Berlijn 1900) en *Un siècle d'injustice* (Parijs 1900). Het pamflet is in 1939 door J.J. Blom voor Nasionale Pers Bpk. in het Afrikaans vertaald. Albert Verwey (1912: 166-167) heeft een gedicht "Aan den schrijver van "Een eeuw van onrecht"" geschreven.

(3) Een onlangs kunstwerk waarin op het verband tussen de Boerenoorlog en de recente geschiedenis van Zuid-Afrika wordt gewezen is Sue Williamson's *Colouring In*. "History is often circular, and the abused child becomes an abusing parent," schrijft zij in de catalogustekst die haar kunstwerk begeleidt (Delmont & Dubow 1995:99). *Coloring In* (1992) is een collage van ingelijste beelden uit de concentratiekampen waarop krantenfoto's van de "forceful removals" van zwarte plakkers door witte politiemannen tijdens de zeventigerjaren gesuperimponerd zijn. Williamson schrijft: " *Colouring In* looks at South African history when the Afrikaner nation was humbled and dispossessed by the colonial British army during the Anglo-Boer War 1900-1902, and some 70 years later when the State under the rule of the Nationalist Party was at the height of its campaign to demolish the squatter camps which had grown up around the cities. Residents were forced to move to impoverished rural areas, Government policy was not to grant land rights to Black people in urban areas." Bronnemateriaal voor het kunstwerk is een inkleurboek voor kinderen dat verkocht wordt bij het Boerenoorlog Museum in Bloemfontein. "It contains photographs dating from the Boer War, lists on the frames of each picture of all the Boers who died in the British concentration camps, press pictures from the 1970s (er staat "1870s"), and religious messages in Xhosa. In each case the losers declared their full faith in a God who would see them through."

(4) In verband met paginaverwijzingen kort ik de titels van de twee teksten af tot CI (Van Warmelo) en CS (Krog).

(5) Dit artikel is een verwerking van een referaat dat in het programma van het Derde Internationale SAVN-congres (Kaapstad, 7-11 juli 1998) stond aangekondigd als "De veranderende rol van Afrikaans/Nederlands als taal van (aan-)klacht".

(6) In veel van de teksten uit de Tweede Wereldoorlog wordt er met recht en reden over *hel* gesproken, terwijl Boerenvrouwen vaak woorden als "lijdensgeschiedenis" en "onbeschrijfelijke ellende" (Neethling 1938: o.a. 218-219) gebruikten. Dresden (1991: 29) schrijft:

Een hel dus volgens veel getuigen, het ene misschien nog helser dan het andere [...] De [...] lezer van oorlogswerken (is) een raadselachtige figuur. Hoe zou hij erin kunnen slagen te verwerken en mede te delen wat hij ondergaat of zijn lectuur te karakteriseren? Erkend zal moeten worden dat geen toon te vinden, geen beeld toereikend is. Wat hem overblijft zal bestaan

uit onvolkomenheid en onvoltooidheid, en daarbij zal hij zich niet alleen neerleggen, hij zal het zo verlangen. Misschien wil hij te zeer in een afgrijselijke diepte grijpen, misschien doen de werken die hij onder ogen heeft dat zelf ook, misschien is dan zwijgen het enige wat rest. Maar er is nu eenmaal geschreven, er móest geschreven worden, zodat ook lezen een bittere en onverbiddelijke eis wordt. Daardoor zal hij tijdens de lectuur in een chaos van geweld verkeren en (bijna!) volledig medeleven met het onleefbare, terwijl hij in rust en stilte ervan kennisneemt.

Over het feit dat lezers vrijwillig verstrikt raken in oorlogslectuur en een vreemdsoortig genoegen erin scheidt ermee door te gaan zonder een oplossing te vinden, schrijft Dresden (1991:30):

Hij is gefascineerd, behekst, en zou bijna willen beleven wat hij leest, maar bevindt zich op veilige afstand.

Daarvoor kan hij zich schamen, hij kan zelfs schuld voelen, er valt niets aan te veranderen. Het is de enige maar dan ook noodzakelijke manier om na zo vele jaren deel te hebben aan gebeurtenissen uit het verleden. Deelneming, in alle betekenissen van het woord, zal dan mogelijk en plicht zijn.

(7) Van Warmelo schaamt zich er bijvoorbeeld voor dat de verpleegsters beter eten kregen dan de kampbewoners (CI 17,18), terwijl Antjie Krog heel duidelijk binnen een discours van schuldgevoelens schrijft.

(8) Alhoewel deze beschrijving voornamelijk te maken heeft met de bescherming van boerderijen, vind ik ook het element van vertrek belangrijk in het licht van de volgende standpunt van John Noyes (1997: 22-24) in verband met de ambiguïteit van nieuwe naties, van het idee van natiebouw: "Historians and poets have repeatedly tried to find the form of expression adequate to the idea of nation and national characteristics [...]. To feel the pathos of home, it is necessary to depart from home. And in order to articulate this pathos, it is necessary to imagine a position where the space of departure has been overcome -- either in physical or metaphysical terms. The very word "nation" speaks of home as a place where life comes into being, as the place of being born. The dream of nation is the dream of returning to the place of one's birth [...]. To discover one's identity as a national subject is to discover the time and place of origin, both as an individual and a national subject."

(9) Hij was een voormalige kamermaat van haar broer die ze tijdens een vorig bezoek aan Nederland vijf jaar eerder had ontmoet. Zie Botes (1989) voor meer bijzonderheden over zijn carrière in Zuid-Afrika.

(10) Op 14 mei schrijft ze: "Te koud en te moe en te droevig om te schrijven van avond" (CI 21). De vijf regels tekst van 24 mei eindigt met de zin: "Het is een zware dag geweest en ik ben van avond te moe en te treurig om te schrijven" (40). Twee dagen lang is zij haar stem kwijt (38) en op 30 mei is ze in bed met een hevige aanval van influenza: "De koorts steeg tot over 39o

gedurende den nacht en ik bracht een vreeselijken tijd door, mijn pijnlijke ledematen rondwoelende, hoestende en niezende met een splijtende hoofdpijn" (45). Op 1 juni schrijft ze: "Ik ben heel zwak en zou kunnen sterven van melancholie en neerslachtingheid" (46). De "absolute hulpeloosheid" van de verpleegsters "om den nood rondom ons te lenigen", vindt ze het ergste (48).

(11) In Hoofdstuk 1 wordt eerst het "barbaarsche werk" van de Engelsen om de families van vechtende burgers in kampen te zetten samengevat: "de beker van beproeving moest tot aan den bodem toe geledigd worden en meer dan 20 000 vrouwen en kinderen moesten in de grootste ellende sterven, voordat er redding kwam" (CI 2). De omstandigheden waaronder Johanna en vijf andere "Irène-Kamp Zusters" werkten wordt aan de hand van hun "regulatiën" uiteengezet en er wordt schamper verwezen naar "die Blauwboeken van Engeland" waarin volgens Van Warmelo een ernstig vertekend beeld werd gegeven van de kampomstandigheden. Daar wil ze verandering in aanbrengen en ze geeft ter inleiding een opsomming (CI 11):

Het was een akelig leven in het kamp. Wij waren omringd door vijanden en verraders; spionnen vingen gretig elk gesprek op; niemand was veilig of rustig; niemand kon een ander vertrouwen, en overal waren bloedende harten van moeders, die hun kinderen moesten zien sterven, van vrouwen in angst en spanning over hun vechtende mannen en zoons, en toch waren wij, die dagelijks met hen leefden, hoe langer hoe meer doordrongen van eerbied en respect voor hun heldenmoed, hun geloof en geduld en vast vertrouwen op den God hunner vaderen. Hun geest zal nimmer verbroken worden.

(12) Deze petities, opgesteld door de moeder van Van Warmelo na een bezoek aan Hansie bij Irene, werd ondertekend door negen Pretoriase Afrikanervrouwen. Van Warmelo voert de petities op als vergelijkbaar met de invloed van Emily Hobhouse (1902, 1941; zie ook Van Reenen 1984): "wij vermoeden, dat naar aanleiding hiervan door de Engelsche regeering het bekende comité van zes dames benoemd is" (CI 57). Zij verwijst hier naar de Fawcett-kommissie. Zie hierover Roberts 1991: 182-203.

(13) In haar oorlogsboeken, de eerste fase van haar schrijfwerk, verwijst Johanna van Warmelo opvallend weinig naar God en concentreert zich op de exclusief-nationalistische daden en idealen van het Afrikaner-volk. De tweede periode in haar leven, na haar aanvankelijke conservatisme, begon toen haar moeder stierf in 1916, het jaar waarin Johanna veertig werd. Gezeten aan haar moeder's sterfbed had zij goddelijke visioenen die als basis dienden voor een opmerkelijk boek dat zij schreef in 1918: *Die Millennium*. Hierin worden gelijkheid tussen de geslachten en harmonie tussen rassen als positieve alternatieven voorgesteld voor de mensheid die zich op de tweede komst van God diende voor te bereiden:

This, then, is the cry, oh, South Africa, which I would sound from border to border of our vast-continent -- *sink your racial animosities, bury your political differences, put aside your personal grievances, and join hands, every one of you, men,*

women and children of every race and class and creed, join hands and present an undivided front to the approaching enemy.

(Brandt 1918:111)

Brandt heeft haar tekst in verkorte vorm als pamflet (1918a) verspreid in Zulu, Sotho en Xhosa.

Ds. Brandt stond in die tijd in een gemeente in Johannesburg waar ook Johanna erg geliefd was vanwege haar actieve betrokkenheid bij opheffingswerk voor de armen. Omdat ze een vrouw was schonk de kerk niet veel aandacht aan haar "ketterse" geschriften, maar haar man (die vanaf 1916-1937 moderator van de kerk was) werd wel gevraagd zich ervan te distansieren. Dat deed hij ook, maar toch werd hij in 1933 gevraagd te bedanken als leraar van de Turffontein Gemeente, niet vanwege zijn vrouws geschriften, maar omdat toen bekend werd dat Johanna zestien jaar eerder de grote doop had ondergaan.

Christina Landman beschrijft de derde periode in mevrouw Van Warmelo's leven als "radikaal". Zij ontwikkelde in 1925 het druivenkuur tegen kanker en op vijftig liet ze haar man en zeven kinderen in Zuid-Afrika achter en ging twee jaar lang op reis naar Europa en Amerika. Tijdens de Grote Depressie van de dertigerjaren schreef ze haar theologie van hoop, *The Paraclete, or Coming World Mother* (1936) waarin zij haar 1916-visioenen herinterpreteerde in het licht van een verarmde plaatselijke bevolking en een wereld op de rand van oorlog. Zij verkondigde dat de tweede komst van God in de vorm van een vrouw zou zijn, een Moeder die de wereld van het geweld zou redden dat door mannelijke leiders wordt aangeblazen. Volgens Landman (1994:96) bevat dit boek talloze aspecten van de moderne feministische theologie zoals blijkt uit Brandt's zorg om de politieke, sociale en psychologische uitbuiting van de wereld.

(14) De informatieve waarde van haar dagboek is ten spijte van het persoonlijk accent hoog; ze geeft veel gegevens over de hoeveelheid bewoners per tent (CI 15, 21, 24, 40), de artsen (22, 26, 58, 77), de superintendents (25, 41, 63), de zieken (24,39), de rantsoenen (16, 49), medicatie (15), en vooral over sterfgevallen (24, 40, 69, 77).

Alhoewel Van Warmelo later een aantal andere boeken zou schrijven en zich, onbewust misschien, reeds op een schrijvers-loopbaan begon voor te bereiden, kan haar dagboek op zich niet echt als een literaire activiteit worden beschouwd. Dat zij nadacht over de trefkracht van haar woorden blijkt uit het feit dat zij zichzelf ter wille van publicatie censureerde, dus anders presenteerde, haar identiteit aanpaste bij wat ze vond betamelijk was (CI 12). Over haar eigen schrijfvermogen is ze slechts ogenschijnlijk bescheiden. Op 26 mei schreef ze: " Als ik een goede schrijfster was, zou ik in staat zijn, een interessant boek over dit onderwerp uit te geven; maar nu kan ik slechts eenige aantekeningen maken voor eigen gebruik later" (CI 42). Het feit dat ze tóch een boek publiceerde toont aan in welke mate ze later wel overtuigd werd van de "interessantheidswaarde" ervan, en bovendien ook doordrongen was van het feit dat ze een boodschap had om

uit te dragen.

(15) Op 23 mei roept ze uit: "O! Ik wilde wel, dat er geen kinderen meer geboren werden in deze kampen!" (CI 39), en op 6 juni: "de ellende is zóó groot, dat ik hulp beloofd heb; maar waar moet ik beddegoed en kleeren vinden?" (49). In de tweede gedeelte van het dagboek komen uitroepen als "O, wat lijden de moeders!" (71), "verwoesting en ontbering" (71), "uitroeiing van ons ras op groote schaal" (71) veel vaker voor dan in de eerste helft.

Hoe sterk ze zich ook associeert met de groep zoals blijkt uit het herhaaldelijk gebruik van het woordje "ons", is er ook van een bepaalde distantie sprake; bijvoorbeeld wanneer ze het heeft over "De Boeren" die "soms zeer eigenaardig met nieuwe geneesmiddelen" omgaan. Dit zegt ze naar aanleiding van het feit dat de ouders van een stervende baby haar een eetlepel hondenbloed aan het geven was terwijl "de arme hond [...] buiten zat met een gewond oor, waaruit het bloed nog droop" (38). Zij kan zich voorstellen dat "de Engelsche menschen ongeduldig worden over hun stijfhoofdigheid en onwetendheid" (64). Haar wat overdreven verlangen naar huis (enkele dagen na haar aankomst schrijft ze reeds: "Ik ga dood van verlangen naar een woord van huis" -- 18) doet wel als een luxe probleem aan; maar niet in het licht van hoe bijzonder sterk haar verbondenheid aan haar moeder was.

(16) Uiteindelijk verlaat ze het kamp vanwege "totale uitputting", maar de volgende dag begeleidt ze wel de Engelsche generaal Maxwell naar het kamp en kort erop begint haar spannende leven als spion waar ze met veel *joie de vivre* over schrijft in *Die kappie-kommando*.

(17) Zoals genoemd ordent Van Warmelo haar boek wel zo dat haar dagboek-stijl onderbroken wordt. In Hoofdstuk IV spreek ze "Mijne lezers" (CI 51) direct aan en kondigt zij aan dat de eerste vier weken van haar verblijf in het kamp "het aangenaamste gedeelte" was waartijdens "slechts" 55 mensen (waaronder 43 kinderen) stierven. In tabelvorm toont Johanna van Warmelo aan dat tijdens de daaropvolgende vijf weken 182 mensen (waaronder 161 kinderen) stierven. Zij loopt haar verhaal dus vooruit, toont hier duidelijk haar ordenende hand, kondigt bij voorbaat aan dat ze die vijf weken "niet ten volle" zal beschrijven, "want gruwel volgde op gruwel, en dood en verwoesting en wanhoop regeerden in ons midden" (51). Bovendien blijkt dat het "hoe langer zoo moeilijker" werd haar dagboek bij te houden: "vooral in de laatste twee weken was het bijna onmogelijk te schrijven, daar het op een of andere manier bekend was geworden, dat wij aantekening hielden van de gevallen, die onder onze behandeling kwamen, en van de schandalen, die wij ontdekten. Wij waren bang dat mijn tent overrompeld en onderzocht zou worden, en besloten, mijn dagboek ter bewaring te geven aan iemand, die minder gevaar liep van een onderzoeking [...]. Hierbij dank ik hem nog eens voor zijn bereidwilligheid om ons te helpen" (52).

(18) Er zijn geen uitgaven van dagboeken in hun oorspronkelijke vorm en *Moedersmart en Kinderleed* (1921) is volgens Antonissen (1964: 76) "die eerste konsentrasiekamp-getuigenis". Hij rekent Van Warmelo's getuigenis

er dus niet bij. In de jaren '30 en '40 komt er een "ware stroom van mémoires" van mannen en vrouwen:

Die merendeel het betrekking op die Tweede Vryheisorlog en is ook wesenlik die werk en self-vertolking van die Vryheidsoorloggenerasie. Wel moet daar terdeë onderskei word tussen verskillende soorte herinneringsgeskrifte en gedenkskrif-reproduksies: die gelyktydig óf latere optekening van belewinge, die letterlik-verafrikaanste weergawe van mémoires, die uit gedenkskrifte opgeboude en minder of meer geromantiseerde resp. objektiewe verhaal, die uit mémoires verwerkte en al dan nie met verdere bronnestudie aangevulde bio- of outobiografie, die beeld van 'n menselewe saamgestel uit nagelate dagboeke en mémoires.

Hieraan voegt hij toe: "Natuurlik is die grens tussen laasgenoemde twee soorte en die eintlike biografie nie skerp te trek nie."

Antonissen maakt melding van de "uitstekende vertaling-in-Afrikaans" door M.E. Rothmann van *Tant Alie van Transvaal* (1939). Verder noemt Antonissen *Baanbrekers in die Maalstroom, dagboek van mev. Abel Pienaar* (1942), maar zondert dan teksten uit die hij bijzonder boeiend vindt die gebaseerd zijn op "geboekstaafde herinneringen en ooggetuigen-verslagen over de concentratiekampen, meestal met "'n sterk ontroeringsvermoë, sommige byna met die allure van 'n roman". Zo heeft J.R.L. van Bruggen in *Bittereinders* (1935) de herinneringen van een groot aantal vrouwen aan het leven in de Mafekingse concentratiekamp verwerkt tot "'n kleurige beeld; die smart en lyding word geaksentueer deur sy uitbeelding van die komiese kontraste wat hy ook dáár sien en wat soms uitgroei tot humor. Hierdie verhaal het nog nie geword 'n groot-epiese of sterk kunswerk nie, maar dis 'n boek wat menslikheid bevat en deernis, sonder haat" (Dekker 1972:169). Andere teksten zijn Trienie Mey's *Diep waters* (1935 -- "die ervaringe van 'n moeder"; Dekker 1972:169), T.C. Pienaars *'n Merk vir die eeue* (1937), Sarah Raal (mev. O.J. Snyman)'s *Met die Boere in die veld* (1937 -- "haar ondervindinge as jongmeisie" -- Dekker 1960:169). Hendrina Rabie- van der Merwe beskryf in *Onthou! In die skaduwee van die galg* (1940) haar herinneringen als verpleegster bij de kommando's en haar ervaringen in de concentratiekampen en in de gevangenis. Andere teksten gebaseerd op persoonlike ervaringen zijn E. Steenkamps *Helkampe* (1941), Emma D.M. Venters *En toe daar vrede kom* (1942) en G.E. Bezuidenhouts *Uit die donker woud* (1946).

(19) Er is een belangrijk verschil met het gedicht "1995" waarin Krog (1995:6-7) schrijft: "ek sê dit vooruit/hard/ek staan vir niks/ ek skaar my by nêrens/niemand kom my naby [...] ek sê vooruit/ ek staan vir niks/ ek skaar by niemand//ek weersin volkome" met ertussen enkele strofen, waaronder: "die generale en brigadiere en ministere/ en hoofmangenerale sit en piele vleg/ en bebliksem 'n hele land met die omruilbare gesigte/ van politiek en geweld/ almal is slu/ almal voel fokol." Al had de Waarheids-en verzoeningscommissie zijn effect landswijd toen nog niet gehad, voor Antjie Krog persoonlijk wel.

(20) In haar inaugurale rede, *Literatuur als moederland*, schryf Helize van Vuuren: "Dat hierdie beskouing van die eietydse geskiedenis deur een van ons voorste Afrikaanse digters in Engels geskryf is, en dat dit assosiasies met die dood in die titel suggereer, en dat dit die poëtiserende impuls bestry, maak sin in 'n oeuvre waar die Afrikaanse gedigte steeds skeller en meer anti-poëties geword het." De columnist Jakob Regop (1998) schryf:

"'n (... V)raag wat my nou al 'n ruk vasknoop: Hoekom het Antjie Krog nie haar puik *Country of my skull* in Afrikaans, of ten minste óók in Afrikaans gepubliseer nie? Of het sy gedink die Afrikaanses se oë en ore is gesluit, soos dit soms in die verlede al gesluit was?

Klink vir my of sy effe deurmekaar was, al het sy in die teks 'n paar strategieë aangewend om die agterdeur oop te hou. Hoe anders moet 'n mens dit interpreteer as sy onder die naam Antjie Samuel (haar getroude van) 'n groot radiogehoor opgebou het met haar berigte oor die WVK, en dan heengaan en haar literêre naam, haar trademark onder die Boere sou 'n mens kan sê, gebruik vir dié belangrike relaas oor die WVK? Hoeveel van *Country of my skull* se lesers het die vaagste benul wie die digter van *Dogter van Jefta* is? Sy het probeer verduidelik in onderhoude, maar ek snap dit steeds nie."

(21) Het is opmerkelyk dat twee van de 15 vrouwen die vanaf April tot Oktober 1901 vrijwillige verpleegsters waren in het kamp bij Irène, dagboeken hebben gehouden. Het dagboek van Armstrong is pas in 1980 dankzij de inspanningen van Thariza van Rensburg gepubliceerd. Een vergelijking tussen Johanna van Warmelo's dagboek en de *Camp Diary of Henrietta E.C. Armstrong* (geboren Oberholtzer) toont overduidelijk aan hoezeer Van Warmelo zich "geroepen" voelde over leed verslag uit te brengen. Een vergelijking tussen de reportages van Antjie Samuel voor de radio en Antjie Krog's boek toont ook een duidelijk verschil aan in benadering. Er is een nog groter verschil met de aanbieding van andere journalisten.

(22) Zie het artikel van Esther Captain in *TNAV*:1.

(23) Een gedicht waarin én taal én de weerloosheid van het bestaan door de eeuwen heen in één keer op ontroerende wijze wel verzelfstandigt wordt, is "Martelingen" (Szyborska 1997: 117).

Elektroniese weergawes van T.N&A	Kontaknommers	Algemeen	Riglyne vir outeurs	Bo
-------------------------------------	---------------	----------	------------------------	----

Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans 5de Jaargang, Nommer 2.Desember 1998

Ena Jansen | Agnes Sneller | Olga van Marion | Alice van Kalsbeek | Dineke Ehlers | Marijke J. van der Wal | Piet Swanepoel

De Marges centraal: -- Vondels Jephtha in genderperspectief

- Agnes Sneller -

Abstract

*Maer deze maeght gaet al de mans te boven,
En geeft een kracht aen dees tooneeltrompet.
De sterckste zwicht voor d'allerzwackste kunne,*

(opdrachtgedicht v. 15-18)

Since the sixteenth century, the period in which the world gained a new appearance in Europe and the culture of the classics became a source of inspiration for many, society has had to shape all kinds of new rules. The break with what went before is clear to see in the subsequent characterisation of that period: as the renaissance or the early modern time.

Now that modernity is drawing to a close for many, and postmodernism is formulating new questions in which the workings of power in language are central, we are being challenged to investigate the power imbalances as these have been embodied in language from the early modern period up to now. By deconstructing linguistic preconceptions that have bolstered a certain hierarchy in social thought throughout modernity, it becomes possible to perceive the positions of marginalised groups clearly.

The manner in which implicit messages about women and men can be made perceptible in language is shown by way of a gender analysis of Vondel's Jephtha (1659).

1. Feiten uit de geschiedenis

De wijze waarop in de geschiedwetenschap de feiten uit het verleden worden gepresenteerd, heeft in de loop van deze eeuw grote veranderingen ondergaan. Dacht men zo'n honderd jaar geleden nog, dat we de geschiedenis zouden kunnen beschrijven "wie es eigenlijk gewesen [ist]", (1) zoals Ranke stelt, later veronderstelde men in het subjectivisme, dat die feiten eigenlijk alleen in ons hoofd bestonden. De Nederlandse geschiedfilosoof Chris Lorenz (1987: 55-56) verbindt deze twee opvattingen en spreekt van *perspectivisme*. Via de taal, die verbonden is met het menselijk kenvermogen, scheppen we een bepaald perspectief waarin de historische feiten een plaats krijgen. Robin Collingwood (1980) vergelijkt zijn werk als historicus met dat van een landschapsschilder, die selecteert

en simplificeert. De schilder en niet het landschap is verantwoordelijk voor het ontstane beeld. Van hem is ook de uitspraak dat de actief vragende onderzoeker alles tot bewijsmateriaal kan transformeren. Dit gebeurt door het stellen van niet eerder geuite vragen aan nieuw of aan bekend materiaal. Nieuwe generaties stellen nieuwe vragen, niet omdat de vragen van vorige generaties onjuist of oninteressant waren, maar omdat onderzoekers behoefte hebben het maatschappelijk heden te interpreteren vanuit de geschiedenis die daarvoor het fundament heeft gelegd. Er ontstaat op deze manier geen a-historische benadering, zoals wel eens wordt beweerd; integendeel, juist door nieuwe vraagstellingen kan de rol die de geschiedenis speelt, elke keer aanleiding zijn tot kritische reflectie op de eigen tijd.

Wat geldt voor geschiedkundige feiten, gaat ook op voor teksten. Elke lezer zal een tekst vanuit een eigen belangstelling benaderen. Een lezer is altijd een positionele lezer, zo stelt Maaïke Meijer (1988) vast. Dit weet-hebben van verschil in positie leidt niet, zoals wel eens gevreesd wordt, tot versmalling van wat een tekst ons te bieden heeft, vanwege het loslaten van de idee van overkoepelende, voor iedereen geldende, betekenistoekenning. Integendeel, de zogenaamde algemene lezing blijkt steeds beperkend, omdat deze altijd plaatsvindt vanuit de dominante posities in de cultuur. Vandaar dat ik het zoeklicht dat in de traditionele literatuurgeschiedschrijving vrijwel was vastgeroest op één positie -- de eenzijdige gerichtheid vanuit een patriarchaal denkpatroon op dominante cultuurpatronen -- heb losgewrikt en gewend; niet wat altijd al in het volle licht van de schijnwerpers heeft gestaan, vangt nu de aandacht, maar dat waaraan nauwelijks of geen aandacht werd besteed. Een dergelijk nieuw perspectief geeft nieuwe informatie en betekent dientengevolge een verbreding van onze historische kennis.

De vraag die centraal staat, betreft de wijze waarop in de geschiedenis van de vroegmoderne tijd enerzijds dominantie van mannen wordt bevestigd, anderzijds marginalisering van vrouwen wordt bewerkstelligd. (2) Deze vraag dient natuurlijk allereerst gesteld te worden aan het primaire materiaal: de teksten uit die periode; tevens is het noodzakelijk dezelfde vraag aan de orde te laten komen in relatie tot secundaire teksten: de geschiedschrijving van de vroegmoderne tijd. Voor deze bijdrage heb ik één tekst gekozen, die in de eigen tijd en in de geschiedschrijving als een belangrijk literair fenomeen te boek is gesteld: *Jeptha* van Joost van den Vondel uit 1659.

2. Jeptha of offerbelofte

In de nog steeds veel geraadpleegde en gezaghebbende *AGN*, de *Algemene geschiedenis der Nederlanden*, wordt de *Jeptha* van Vondel door C.W. Roldanus gepresenteerd als een hoogtepunt uit de 17de-eeuwse literatuur. Zij spreekt van een modelprestatie, omdat Vondel in dit drama kans heeft gezien "om classicistische vorm en eigen christelijk levensgevoel tot een volkomen harmonie te doen vervloeien [...]". Juist de verwerkelijking van dit renaissancistisch ideaal, de steeds nagestreefde verzoening van klassieke

en christelijke bronnen, heeft Vondel veel waardering opgeleverd van tijdgenoten en literatuurkundigen. Er is dientengevolge een uitgebreide receptiegeschiedenis van dit treurspel, waardoor het de moeite waard is te zien op welke manieren men zich met het stuk heeft beziggehouden, en welke facetten niet of nauwelijks aan de orde kwamen.

In de *Inhoudt*, voorafgaande aan de dramatekst, lezen we:

Jeptha [...] beloofde Gode, indien het heir d'overhant behielt, op te offeren wat hem eerst uit zijne poorte zoude bejegenen. Hier na zeeghaftigh wedergekeert, gemoete hem zijne eenige dochter, die zich gehoorzaam en gewilligh ten offer instelde, behoudens datze twee maanden haeren maeghdelijcken staet op de bergen moght beschreien [...]

De geschiedenis van de vader die zijn dochter ten offer brengt aan de goden is in de vijfde eeuw voor Chr. verwerkt in een treurspel van Euripides en van Aischylos; het betreft hier Agamemnon die de zegen van de goden in de vorm van een gunstige wind nodig heeft om uit te varen naar Troye. In het bijbelboek Richteren is het Jifta (3) die belooft "ten brandoffer te brengen" wat hem tegemoet komt op het moment dat hij van de overwinning thuis komt, zo God hem die geeft. Richteren 11:30 spreekt van "*zijn* dochter"; een moeder wordt niet genoemd. Deze uitsluiting in de presentatie van de vrouw, zelfs als moeder, is een kenmerk van patriarchale teksten.

Er is nog een passage in de Bijbel waarin Jifta voorkomt. In de lijst oudtestamentische geloofshelden in Hebrëen 11 wordt hij met name genoemd als een van degenen die "door het geloof koninkrijken onderworpen, gerechtigheid geofend, de vervulling der belofte gekregen hebben" (vers 34). Of de dochter ook genoemd wordt, is onduidelijk. Ook zij heeft in Richteren geen naam gekregen en het is dus de vraag of de passage in hetzelfde bijbelboek waar gezegd wordt dat "vrouwen [...] zich hebben laten folteren en van geen bevrijding hebben willen weten, opdat zij aan een betere opstanding deel mochten hebben", ook op haar slaat. Merkwaardig blijft dan wel, dat niet een gruwelijke vijand haar dood bewerkstelligde, maar haar eigen vader, de geloofsheld Jifta.

Aan het script laat Vondel een uitvoerig *Berecht* voorafgaan. Hierin verantwoordt hij zijn stofkeuze en de uitwerking. In de receptiegeschiedenis is juist aan deze verantwoording veel aandacht besteed, omdat de auteur inzicht geeft in de wijze waarop hij zowel heeft kunnen voldoen aan de vereiste eenheid van tijd, plaats en handeling als aan het bijbelverhaal, waarin vermeld staat dat Jifta zijn dochter voor haar dood twee maanden uitstel toestond. De relatie met Vondels neolatijnse voorbeeld, de *Jepthes sive votum* van Buchanan, is door vele literatuurkundigen uitgeplozen. (4) Er is echter nauwelijks aandacht geweest voor de boodschap die Vondel in het opdrachtgedicht aan Anna van Hooren (1608-1666), echtgenote van een van Amsterdams burgemeesters, toevoegt. Dat gedicht is alleen al opmerkelijk omdat Vondel zich in zijn opdrachten vrijwel altijd in proza richt tot invloedrijke of geleerde mannen.

Wie is volgens het *Berecht* deze vader, die er niet voor terugdeinst zijn

(enige) dochter te offeren? Wie is die dochter, die zich gewillig tot offerdier laat gebruiken? En waar is de moeder? Kwam zij niet voor haar dochter op? Natuurlijk moet de tragedie daar een antwoord op geven, maar in het inleidende *Berecht* kunnen we al lezen, vanuit welke visie op zijn personages Vondel zijn tekst heeft geschreven. De openingszin liegt er niet om:

Ick voere nu Jeptha, den zeeghhaftigen helt, lantvooght, rechter,
en veltheer der Hebreen, ten stichtigen treurtooneele [...]

In de literatuurtheorie is het een bekend gegeven, dat de eerste presentatie van een personage doorslaggevend is voor de wijze waarop lezers deze zullen beoordelen. (5) Jephtha wordt als held, niet als vader geïntroduceerd, en wel zo dat dit een positief beeld oproept. Ook als hij later in de tekst negatieve gevoelens zal oproepen, blijft het beeld van "held" functioneren. Jephtha verschijnt, aldus Vondel in het stuk "nochte heel vroom, nochte onvroom" (r. 60) en is daarmee "een personaedje", zoals een "volkomen treurspel" dat vereist (r. 68). De in een klassieke tragedie noodzakelijke ommekeer van de omstandigheden, of wel de *staetveranderinghe* (*peripetia*) wordt in Jephtha bewerkstelligd, omdat hij na het voltrekken van het offer door twijfel over zijn daad wordt overweldigd. Ook de moeder, die in de tragedie wel wordt opgevoerd, met de naam Filopaie, kan volgens de auteur "een magtige beweeghenisse baeren": haar blijdschap over Jephtha's overwinning op zijn vijanden slaat om in "d'uiteerste droefheit, gramschap, wraecklust, en zinneloosheit" (r. 74-5) als zij hoort dat haar dochter ten offer is gevallen aan "'s vaders reuckeloze offeryver" (r. 75).

Het is opvallend dat Vondel in zijn *Berecht* de moeder en vader over één kam scheert met zijn bewering dat "zy beide te spade tot kennis (komen), d'eene van haer dochters ongeluck, d'ander van zijne blindheit, in het goddeloos uitvoeren der dwaze offerbelofte." Toch zijn de verschillen tussen deze personages zo groot, dat het samen nemen in de voor de tragedie vereiste "staetveranderinghe" wonderlijk aandoet, zo zeer dat je je als lezer afvraagt, wat Vondel ertoe dreef, hun beider ontwikkeling in één formulering te presenteren. De vader is een handelende persoon, die na de dood op zijn dochter door twijfel over zijn daad wordt overvallen; de moeder speelt geen enkele actieve rol. Zij wordt met een leugen weggestuurd van de plaats waar het offer zal plaatsvinden en keert pas terug na de voltrekking ervan. (6) Hoewel ook de moeder de *peripetia* doormaakt, is Jephtha, alleen al gezien vanuit de titel, de hoofdpersonage van deze tragedie. Alleen al de titel weerspreekt echter deze suggestie. Dat neemt niet weg dat we wel degelijk bij een analyse van de tekst het zoeklicht op de vrouw kunnen laten vallen om haar positie aan de zijlijn van de tragedie centraal te stellen.

3. Filopaie

Het toneelstuk opent met een gesprek tussen Filopaie en de hofmeester. Zij spreekt over de grote droefheid en vreugde die in het nabije verleden haar deel waren. Van blijdschap over de overwinning van haar man viel zij zelfs

flauw. Vondel heeft deze gebeurtenis nodig om de vader aan zijn dochter te laten vertellen, dat zij geofferd zal worden -- zonder dat de moeder hiervan iets te weten krijgt. Tegelijk wordt hier evenwel een vrouw gepresenteerd die haar emoties, in tegenstelling tot haar echtgenoot, niet in bedwang heeft. Daar gaat de hofmeester op in, als hij de woorden spreekt:

Mevrouw, 't is kunst de blyfchap in te toomen,
 Zoo wel als rouw te matigen
 [...]
 Men spiegle zich aen Jeptha, om te leeren
 't Verandren van elcks lot, dan droef, dan bly.

(v. 45-51)

En, als Filopaie haar verwarring uitspreekt over de houding van haar man, die na de overwinning minder blij leek dan zij verwachtte, is het antwoord van de hofmeester gewoon een leugen, omdat hij niet rept van de belofte die tot de offerdood van haar dochter zal leiden, maar Filopaies (juiste) inschatting van het merkwaardige gedrag van Jeptha afdoet met de woorden:

Een teëre vrou spat uit, al t' ongelaetigh,
 In weelde en druck: een manshart draeght zich maetigh
 In beide, en kent het weifelende lot.

(v. 85-7)

Deze introductie maakt van Filopaie een kwetsbare, door emoties meegesleepte vrouw. In haar wijze van argumenteren bevestigt zij volgens de omstanders haar vrouwelijke zwakheid. (7) Dat later zal blijken dat zij de zaak juist taxeerde en alleen door leugens van haar echtgenoot en zijn staf op een verkeerd spoor is gezet, doet niet meer af aan het beeld dat de toeschouwer van haar heeft.

Filopaie heeft nog een andere rol te vervullen: zij is de moeder wier kind geofferd gaat worden. In het kader van Vondels visie op de rollen van de vrouw als echtgenoot en moeder, vinden we hier een opmerkelijke uitspraak. Filopaie meent:

Een moeder kon misschien haer hart ontbeeren,
 Haer eenigh kroost geenszins [...]

(v. 102-3)

Deze uitspraak doet de vrouw haar kind boven zichzelf verkiezen, als we ervan uitgaan dat "haer hart" een metafoor is voor het eigen leven. Het is evenwel ook mogelijk dat de vrouw met "haer hart" metaforisch de echtgenoot aanduidt. Zo ervaart Badeloch het in de *Gijsbrecht* (1637):

Met smarte baerde ick 't kind, en droegh het onder 't hart.
 Mijn man is 't harte zelf. 'k Heb zonder hem geen leven.

(v. 1708-9)

Het lijkt erop dat Vondel Badeloch en Filopaie een verschillende keuze laat maken; Badeloch kiest voor de man, Filopaie acht het kind het meest waardevol. Deze houding zou stroken met de naam die Vondel haar heeft toegekend; "Filopaie" betekent de kinderlievende. De naam wordt in Renaissance-teksten regelmatig gegeven aan vrouwen die vanwege hun moederrol worden opgevoerd; (8) het is dan ook mooi weer te geven met "zij die van haar kind houdt".

De keuze tussen dochter en echtgenoot blijkt nogmaals, als de slotvoogd Filopaie uitnodigt naar de plaats te vertrekken, waar Jephtha's overwinning gevierd zal worden. Dat dit een list is om haar weg te krijgen van de plek waar haar dochter geofferd zal worden, kan ze niet weten. Wel, dat die dochter in aantocht is. Ze aarzelt dan weer tussen haar man en haar dochter, maar ziet ze dan als even lief:

'k Zie Ifis, van 't geberghte in Galaäd,
Alle oogenblick genaecken naer de stadt.
Kan ick mijn' heer nu volgen en believen?

(v. 295-7)

[...]

Ik min hem, als den appel van mijne oogen.
My trecken man en kint, beide even sterck

(v. 302-3)

De "staetveranderinghe" van de moeder wordt duidelijk in het vijfde bedrijf. De hofpriester, die de vader niet met tal van argumenten van het doden van zijn dochter had kunnen weerhouden, weet wat zijn taak is, als de moeder terugkeert. Hij zorgt ervoor dat een confrontatie tussen de echtelieden niet plaats vindt; de vader kan nog net via de achterdeur vluchten. Als de moeder binnen valt en naar de "moordenaar" van haar kind vraagt (v. 1841), is de "dochterslaghter" (v. 1843) al verdwenen. De *staatverandering* is enorm. Woedend roept ze uit:

Noch weet ick raet, om hem met kracht van een
Te scheuren, fel te neemen op mijn tanden,
Verandert in een' weerwolf, deze handen
In klauwen, wee die mij mijn dochter rooft.

(v. 1850-3)

De houding van ouders die tot dier verworden zodra men hun kroost te na komt, werd al eerder in het stuk aan de orde gesteld:

Gy hoort den leeu, en beer, en tyger tieren,
En brullen, zo de jaeger 't nest berooft.

(v. 1032-3)

Dan is het bedoeld om aan te geven dat de natuur "bewijst", dat het onjuist is "Gog [een afgod] met bloedige offerhanden / Van kinderen te paeien" (v. 1035-6). De vader onttrekt zich aan deze natuurlijke drang; voor de moeder is deze emotie evenwel allesbeheersend. Het geeft de suggestie van redeloosheid, die moederdier en moedermens verbindt. In het *Berecht* wordt de ommekeer in haar optreden "zinneloos" genoemd (v. 75). De hofpriester kent evenwel zijn taak en, zo meldt het *Berecht*,

Hy bejegt de wederkeerende moeder naer heure kranckheit,
[...] en voerspelt, door eene heimelijcke openbaeringe, Jeptha's
geluckzaligheid, en heiligheit, namaels.

(v. 121-124)

Nu kan het doek vallen. Opnieuw is een vergelijking met de *Gijsbrecht* mogelijk. Ook daar is er een toekomstbelofte, de herrijzenis van het verwoeste Amsterdam; die is als *deus ex machina* in de tekst ingebracht. Nu wordt de toekomstige heerlijkheid van Jeptha voorspelt. Dat het hier een personage van de tragedie zelf betreft, maakt het effect van de boodschap geheel anders. De andere personage, Filopaie, zal zich schikken in de handelingen van haar echtgenoot, omdat die uiteindelijk samenvielen met de wil van God. Men zou hier kunnen spreken van een nieuwe *peripetia* van de moeder, die niet meer op het toneel wordt vertoond (dat zou de toneelwetten ernstig schaden), maar die zich wel aftekent:

Leer uw verlies geduldigh overzetten.
Den hemel kon dien slagh des doots beletten,
Indien het hem beliefde: maer hy wou
Dat ieder zich aen Jeptha spieglen zou

(v. 1959-62)

Met het beeld van de vrouw die zich in gehoorzaamheid buigt voor God en voor de moordenaar van haar kind, kunnen de toeschouwers naar huis gaan.

En Ifis? Zij doet nauwelijks mee. In het *Berecht* wordt zij gepresenteerd vanuit de relatie tot haar vader. Haar enige verzoek: afscheid nemen van haar moeder, wordt door de vader niet ingewilligd. Haar gehoorzaamheid aan de vader is er aan het begin en duurt tot het einde. Ze aanvaardt blijmoedig dat het niet aan haar is de gang van zaken over haar eigen leven te bepalen of zelfs maar te beïnvloeden:

Als vader spreeckt, wat heeft een kint te zeggen? (v. 503)

4. Receptiegeschiedenis

In de Vondel-studie blijkt men zich steeds weer de vraag te hebben gesteld

op welke manier een literaire tekst benaderd dient te worden. W.A.P. Smit gaat in zijn in 1959 verschenen gezaghebbende studie van Vondels drama uit van de uitspraak van Ranke: Zoals de historicus op grond van bronnenstudie het verleden beschrijft "wie es eigentlich gewesen [...]", zo is het de taak en de bevoegdheid van de literatuur-historicus weer te geven hoe de literaire situatie in een bepaald tijdvak was en de literaire werken uit die periode te interpreteren "wie sie eigentlich sind". Smit (1970: II, 6) erkent in zoverre de beperkingen van de wetenschap dat hij beseft dat de onderzoeker het gestelde doel nooit ten volle bereikt, maar dat ontheft de wetenschapper naar zijn mening niet van de verplichting er met inspanning van al zijn krachten naar te streven. Dat een tekst meerdere waarheden zou kunnen bevatten, afhankelijk van de vraagstelling, komt niet bij hem op. Eerder was J.G. Bomhoff in zijn Vondel-studie genuanceerder in zijn benadering van de mogelijkheden van de literatuurhistoricus. De feiten in de cultuurwetenschappen acht Bomhoff afhankelijk van het standpunt van de waarnemer; de historische situatie waarin deze zich bevindt en de waarden die hem bij zijn onderzoek leiden, maken een eenduidig antwoord onmogelijk en ongewenst. "Immers, aldus Bomhoff (1950: 34), wat ons bereikt is niet wat de schrijver bedoelt te zeggen tot zijn tijdgenoten, maar wat hij óns zegt."

Het is vanuit die verschillende theoretische stellingnames interessant om te lezen wat literatuurkundigen dan naar voren halen betreffende de *Jeptha*. Voor Smit (1970: II, 240-379) is het grondmotief de "verdiepte karaktertekening van de hoofdfiguur Jeptha". De idee dat Ifis de hoofdrol speelt, wijst hij af; ook Filopaie dient "in de marge" te blijven. De latere studie van Lieven Rens (1965) bespreekt de hoofdpersonages in wat hij ziet als een belangrijk motief in een aantal van Vondels drama's: het priester-koningconflict. Ook voor hem is Jeptha onbetwist de hoofdfiguur in het gelijknamige stuk. Rens ziet hem als "afwisselend teder en tiranniek, hooghartig en wanhopig, koppig en gedwee." Dit maakt naar zijn oordeel van Jeptha "een Renaissance-mens, een autonoom individualist, geconfronteerd met hetgeen het menselijk universum te boven gaat [...]" Daarenboven zijn "heldhaftigheid" en "oprechtheid" eigenschappen die Rens in Jeptha ervaart.

5. De functie van de vrouwen

Het is plausibel dat Vondel inderdaad Jeptha gezien heeft als de hoofdpersonage van zijn tragedie. Dat neemt niet weg dat er in het stuk twee vrouwen worden opgevoerd die voor de ontwikkeling van het verhaal van wezenlijke betekenis zijn. De aandacht van literatuurkundigen voor deze personages is verschillend; bij de interpretatie van de tekst krijgen zij, afhankelijk van de ideeën van de tekstwetenschapper een meer of minder belangrijke structurele plaats binnen de tragedie. Filopaie, de moeder, wordt door commentatoren, in overeenstemming met de eerste typering die van haar in het stuk wordt gegeven, steeds gezien als een vrouw die zich niet weet te beheersen. Smit (1970: 365) refereert aan de passage waarin haar afwezigheid bij de voltrekking van het offer gerechtvaardigd wordt, niet omdat de moeder het offer eenvoudigweg zou hebben belet, maar omdat zij

"door een verschrikkelijke scene de plechtigheid zou hebben ontwijd" en "alles voor Ifis moeilijker zou maken". Aan de ouderlijke macht van de moeder, en de wijze waarop die door leugens ontkracht wordt, worden weinig woorden besteed. Deze weergave van het verhaal is vanuit het drama terecht en bevestigt de vanzelfsprekendheid van de geringe macht van de moeder over haar kinderen.

Opvallend genoeg besteden sommige literatuurkundigen wel veel aandacht aan Filopaie als echtgenote. Zij zou haar kind boven haar man stellen, in tegenstelling tot Badeloch die in de *Gijsbrecht* haar echtgenoot boven haar kinderen lief zou hebben. Dit behoeft evenwel nuancering. Het drama eindigt met Filopaie, die door de priester getroost wordt. Maar, wat is haar troost? Niet dat zij een nieuw geluk kan verwachten, evenmin dat zij haar dochter gelukkig weet of iets dergelijks, maar dat haar echtgenoot, de moordenaar van hun kind, hemelhoog verheven zal worden. De positie van haar man blijkt haar met haar lot te moeten verzoenen. Grotere vrouwelijke onderworpenheid kan niet gepresenteerd worden. Trouwens, ook Badeloch houdt zich niet staande in haar eigen keuzes. Als Gijsbrecht haar beveelt te vertrekken, zegt ze uiteindelijk:

'k Gehoorsaem u, gelijk een Christe vrouwe past.
Ick schrey en klaegh vergeefs [...]

(v. 1787-8)

Ook zij onderwerpt zich hiermee aan het bevel van haar echtgenoot.

Naast de echtgenote die zich buigt voor de wil van de man, wordt in de *Jeptha* ook de absolute gehoorzaamheid van de dochter tentoongespreid. Zij is zeker niet een tragische "heldin", maar zij heeft wel een belangrijke functie. Dit blijkt uit het opdrachtgedicht van Vondel aan Anna van Hooren. Het is opmerkelijk dat Ifis in het gedicht opeens wel het middelpunt vormt. Smit verklaart dit uit het feit dat zij "de meest stralende en zuivere gestalte uit het drama" is. Deze vrouw, een meisje nog, afhankelijk van en gehoorzaam aan haar vader, zonder enige karakterontwikkeling, dat is de personage die aan Anna van Hooren wordt aangeboden:

En gy, Mevrouw [...]
Magh deze maeght op uw behaegen stappen
Ten offer, tot een' spiegel van de jeught

(v. 33, 41-2)

Deze uitspraak loopt synchroon met de oproep in de laatste rei waar ingegaan wordt op de voorbeeldfunctie van Ifis:

Tot een' spiegel voor de jeught,
Die hier uit zal leeren,
Godt in d'oudren eeren.

(v. 1631-3)

Hierbij verdient het aanteekening dat "d'oudren" [=ouders] in de tragedie alleen de vader blijkt te zijn, en dat de enige dochter van Jefta moet ondergaan, waarvoor de enige zóón van Abraham uiteindelijk gespaard bleef. In gehoorzaamheid en vroomheid wint de vrouw het van de man, zo meldt dezelfde rei.

Als tweede "hooftcieraet" van de tragedie had Vondel in het *Berecht de agnitio* of *herkennis* genoemd. Het meeleven met de personages moet de catharsis van het publiek bewerkstelligen. De kijker beweegt zich in het spanningsveld van vrees en medelijden en wordt daardoor gezuiverd. (9) Smit stelt dat het drama steeds een universele les geeft. Vanuit de *Jeptha* valt deze uitspraak niet zonder meer te bevestigen. De zuivering blijkt namelijk sekse-afhankelijk. Voor vrouwen betekent de *agnitio* dat zij zonder zich te ontwikkelen in gehoorzaamheid leren "stralen". Dit staat lijnrecht tegenover de *agnitio* van de mannen. Zij kunnen zich herkennen in Jeptha, de man die volgens Rens (1965: 99) als Renaissance-mens wordt gepresenteerd.

De ideale mens is in de vroegmoderne tijd blijkens de *Jeptha* kennelijk de ideale man; de ideale vrouw van de Renaissance een wezen zonder ontwikkeling, in gehoorzaamheid handelend, het liefst zonder enig verzet, zoals Ifis, eventueel na hevige emoties, zoals Filopaie.

6. Uitleiding

Vondel heeft Bijbel en klassieken in zijn werk trachten te verzoenen. Dit heeft hem in de *Jeptha* niet al te veel moeite hoeven kosten. Het offer van een mens, een dochter, wordt in de Bijbel, waarin het mensenoffer in het verhaal van Abraham en Izaäk wordt afgewezen, bejubeld in Hebrreeën 11. Hoezeer er een normatieve werking uitgegaan is van de dochter van Jefta die naamloos de geschiedenis is ingegaan, blijkt uit Richteren 11, waarin de geschiedenis wordt besloten met de woorden:

En het werd een inzetting in Israël dat jaarlijks de Israëlitische *meisjes* [mijn cursivering, AS (10)] gedurende vier dagen de dochter van de Gileadiet Jefta gingen bezingen.

In de klassieke teksten van Aischylos en Euripides waarin Iphigeneia de dochterrol vervult, wordt eveneens duidelijk dat kinderen meer van de vader dan van de moeder zijn en dat vrouwen hun echtgenoot boven hun kinderen behoren te stellen. De verzoening van deze twee bronnen van de cultuur levert een tragedie op waarin de vrouw, als echtgenote en als dochter, in volledige gehoorzaamheid en onderworpenheid aan de man en vader toebehoort, zelfs tot de dood erop volgt.

Bij de interpretatie van de tragedie *Jeptha*, niet vanuit de gangbare kaders, maar vanuit de vraag naar de positie van vrouwen, blijkt de renaissance, als cultuurstroming waar christendom en klassieken beide als inspiratiebron dienst doen, minder universeel te zijn dan in de receptiegeschiedenis veelal wordt gesuggereerd. De renaissance-mens blijkt de renaissance-mens, die er

kennelijk zeer op gebrand is vrouwen als echtgenotes en dochters tot volstrekte gehoorzaamheid te dwingen.

Universiteit Leiden

Bibliografie

Ankersmit, F.R. 1984. Denken over geschiedenis. Groningen.

Bomhoff, J.G. 1950. Vondels drama. Amsterdam.

Collingwood, R.G. 1980. The idea of history. Oxford.

Gorp, H. van, e.a. 1986. Lexicon van literaire termen. Groningen.

Heijst, Annelies van. 1992. Verlangen naar de val. Kampen.

Koningsveld, Herman. 1984. Het verschijnsel wetenschap. Meppel/Amsterdam.

Lorenz, Chris. 1987. De constructie van het verleden. Meppel/Amsterdam.

Meijer, Maaïke. 1988. De lust tot lezen. Nederlandse dichters en het literaire systeem. Amsterdam.

Roldanus, C.W. 1954. De middaghoogte der Noordnederlandse beschaving - - Algemene Geschiedenis der Nederlanden [AGN], deel VII, hdst. 2: 27-57. Utrecht.

Rens, Lieven. 1965. Het priester-koningsconflict in Vondels drama. Hasselt.

Smit, W.A.P. 1970. Van Pascha tot Noah, deel 2. Culemborg.

Sneller, A. Agnes. 1996. "Jacob Cats". Tooneel van de mannelijke achtbaerheyt (1622), in: *W. Abrahamse e.a. (red.) Kort Tijt-verdrijf* Amsterdam, p. 103-110.

Verbiest, Agnes. 1991. Het gewicht van de directrice. Taal over, tegen en door vrouwen. Amsterdam.

Verbiest, Agnes. 1995. Woman and the gift of reason -- Argumentation 9: 821-836.

Vondel, Joost van. 1929 en 1935. De Werken, deel 3 en 8. Amsterdam [WB-uitgave].

(1) Het betreft de historicus Leopold von Ranke (1795-1886); het citaat wordt veelal uit z'n verband gerukt en luidt volledig: "nicht die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nützen zukünftiger Jahren zu

belehren, sondern bloss zu zeigen wie es eigentlich gewesen" (geciteerd uit Ankersmit 1984: 172).

(2) Natuurlijk is een *gender*-invalshoek niet de enige mogelijkheid tot anders-richten van het zoeklicht. Ook de vraag naar de godsdienst zoals die in de tekst gepresenteerd wordt, kan bij voorbeeld zaken in het licht brengen die in een onbereflecteerd lezen vanuit het christelijk erfgoed niet aan de orde komen. Passages die te bevragen zijn in het kader van God en godsdienst zijn allereerst: v. 134-38, 315, 324-5, 833-4, 1922.

(3) De schrijfwijze "Jeptha" bij Vondel wekt steeds verwondering, gezien de algemene uitspraak *Jefta*. Dit zou beter met "Jephta" zijn weergegeven. Men vermoedt dat Vondel zijn schrijfwijze heeft aangepast aan die van de Engelse neolatinist George Buchanan, *Jephtes sive votum* (1554).

(4) Vooral de studie van Smit (1959/1970) geeft een grondige analyse van de relatie tussen de teksten. Ook wordt het toneelstuk door Smit uitgebreid geanalyseerd op grond van de renaissancistische poëtica.

(5) Men spreekt in dezen van het *primacy*-effect. Zie hiervoor Verbiest (1991: 28).

(6) Zie voor de bespreking van een verschillende (v/m)-betekenis van eenzelfde woord en de consequenties daarvan Sneller 1996.

(7) In de argumentatietheorie blijkt dat de sekse van de argumentator inderdaad van belang is voor het verwachtingspatroon. Zie hiervoor Verbiest (1995).

(8) Mondelinge informatie van collega Ton Harmsen.

(9) Van Gorp (1996: 64).

(10) Dit expliciet noemen van het vrouwelijk geslacht van degenen voor wie de dochter een voorbeeld moet zijn, doet mij vermoeden dat Vondel met zijn persoonsaanduiding "de jeught" (v. 1631; opdrachtgedicht v. 42) de vrouwelijke jeugd bedoelt.

Elektroniese weergawes van T.N&A	Kontaknommers	Algemeen	Riglyne vir outeurs	Bo
-------------------------------------	---------------	----------	------------------------	----

Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans 5de Jaargang, Nommer 2. Desember 1998

Ena Jansen | Agnes Sneller | Olga van Marion | Alice van Kalsbeek | Dineke Ehlers | Marijke J. van der Wal | Piet Swanepoel

Vechtlust of verliefdheid? -- Dichterlijke verbeeldingen van Jacoba van Beieren

- Olga van Marion -

Abstract

The genre is forgotten now, but imitations of Ovid's Heroides were once popular from Petrarch to Alexander Pope, and in the Netherlands from P.C. Hooft to Willem Bilderdijk. In these so-called heroical epistles ("heldinnenbrieven") poets depicted the characters of people who were famous for their courage, their virtue, their endurance or their spectacular love-life. In this way a variety of Dutch historical persons got a "ghost writer" who used their name to write a personal letter to a lover or relative. At the same time the poet could (and would) express his own ideas about religion and politics, or about notions such as courage, virtue and femininity. More often than not, the (mostly male) poets chose female characters, which made the genre into a kind of literary transvestism in the seventeenth and eighteenth century.

Een van de aantrekkelijkste kanten van het schrijverschap is het uitbeelden van karakters, het inleven in de emoties en levensomstandigheden van een personage, of dat nu een eigentijdse figuur is of een man of vrouw uit tijden van weleer. Dat gold ook voor de letterkunde van de Gouden Eeuw, een tijd waarin men werkte met de conventies van bijvoorbeeld het treurspel, het blijspel, de klucht en de klacht. Volgens de klassieke regels van Aristoteles en Horatius behoren aan de personages de karaktertrekken, gevoelens en uitspraken te worden toegekend die passen bij hun afkomst, leeftijd en maatschappelijke positie. Of, zoals kunstgenootschap Nil Volentibus Arduum het omstreeks 1669 samenvatte: men moet het personage datgene laten zeggen of doen "t geen met zyn staat, ouderdom, afkomst, tyden, plaatzen, Landen, bedieningen [ambt] enz. over een komt, en gevoeglijk past. Zoo is het een faut [fout] datmen een oudt man dingen doet spreken en doen, die alleen de jonkheid eigen zyn. Datmen Indianen deede spreken als de Nooren, of Julius Caesar invoerde gewaapent met hedendaagsch schietgeweer." (1) Vooral voor de historische of uit de mythologie bekende personages waren de eisen streng; Horatius had auteurs expliciet aangeraden: "Volg de traditie of verzin iets coherents. Als de befaamde held Achilles ook bij jou voor het voetlicht komt, laat hem dan driftig, energiek, en onverzoenlijk zeggen "wapens zijn mijn wet". Woest moet Medea zijn, Ixion vals, en droef Orestes, Ino klagend, Io rusteloos." (2)

Een literair genre waarin auteurs het bovenstaande in velerlei toonaarden en variaties konden oefenen, was de zogeheten *heldinnenbrief*. De vorm van een heldinnenbrief is een elegisch gedicht met de aanhef en opbouw van een brief; de titel luidt altijd X aan Y, bijvoorbeeld "Johanna Gray aan hare zuster, Katharina, op den dag voor haar onthoofding". In de tekst komt een

beroemde vrouw aan het woord uit de nationale of internationale geschiedenis of literaire traditie. Men liet zich daarvoor inspireren door de *Epistulae heroidum* van Publius Ovidius Naso, een bundel van eenentwintig Latijnse heldinnenbrieven. Ovidius suggereerde bijvoorbeeld dat hij wist hoe Penelope de nacht had doorgebracht nadat zij nieuws had ontvangen over haar rondzwervende echtgenoot Odysseus: zij schreef hem een ongeduldige brief. Ook koningin Dido greep volgens Ovidius de pen als laatste redmiddel, toen zij zag dat haar geliefde Aeneas de zeilen gereed maakte om haar voor eeuwig te verlaten.

Heldinnenbrieven zijn, kortom, karakteruitbeeldingen waarin een dichter gevoelslevens kon weergeven. De gedichten zijn een mengsel van een elegie en een overtuigende redevoering, dat wil zeggen dat ze een klagende toon hebben en argumenten bevatten om de lezer van de noodzaak van een bepaalde handeling te overtuigen, bijvoorbeeld terugkeren naar huis. De vorm stond sinds Ovidius min of meer vast, maar de inhoud is door zijn navolgers in de Nederlanden en daarbuiten enorm rijk gevarieerd. Het Oude Testament, de literatuur en de geschiedenis verschaften een breed spectrum aan personages, die werden geselecteerd omdat er in hun levensloop geschikte momenten te vinden waren. Drie eeuwen lang, van omstreeks 1550 tot 1850, was het genre een geliefd literair spel onder een honderdtal dichters, van Joost van den Vondel en Caspar Barlaeus tot Elizabeth Wolff-Bekker en J.J.L. ten Kate. (3)

Het spel kreeg een serieuze lading zodra er religieuze overtuiging of patriotse of orangistische politiek in werd verweven. Een dichter kon zijn personages immers vrijelijk blij laten geven van de levensvisie die hij zelf bezat. Door de keuze van de schrijvende persoonlijkheid en de karakteruitbeelding liet een dichter veel van zichzelf en van zijn tijd zien. De verhouding tussen auteur en personage is veelzeggend, omdat de eerste de macht in handen heeft een beeld te scheppen van de tweede. Hij selecteert historische gegevens en perst die vervolgens in het keurslijf van een literaire vorm -- het genre vereist immers een emotionele situatie en een klagende persoon. Dergelijke gedramatiseerde voorstellingen hebben in het verleden het beeld van historische personen bepaald.

Dit artikel beperkt zich tot het voorbeeld van één personage uit het genre, namelijk Jacoba van Beieren (1401-1436), gravin van Holland, Zeeland en Henegouwen. Ze was een spilfiguur in een periode waarin de gebieden die ze op jonge leeftijd van haar vader had geërfd, toevielen aan haar neef Filips de Goede, hertog van Bourgondië. Tot aan het moment van haar overgave had zij haar rechten op de steden verdedigd, ouderwets in haar feodale opvattingen, heldhaftig in het verzamelen en aanvoeren van legers, koppig in haar verzet tegen Jan van Beieren en Filips de Goede, die haar haar erfrechten ontzegden.

Zes heldinnenbriefauteurs stonden aan haar zijde in een lange periode tussen 1602 en 1810. Het zal niemand verwonderen dat er zeer grote verschillen tussen hun teksten bestaan. Op essentiële punten is het karakter van de gravin in die tweehonderd jaar gewijzigd. Veranderingen in de literaire smaak en de stijleisen voor het genre zijn daar debet aan. Twee voorbeelden.

In de begintijd van het genre, in 1602, dichtte Janus Dousa sr., Heer van Noordwijk, in het Latijn een brief op naam van Jacoba van Beieren, die was gericht aan haar politieke rivaal, de broer van haar vader, Jan van Beieren:

Leest u deze brief? Of weerhoudt de vreemde titel u? Lees: deze woorden worden u niet gezonden door uw politieke vijanden. Ik, Jacoba, gravin, begroet de Heer van Dordrecht; hoewel deze stad, herinner ik me, voorheen de mijne was. (4)

De dichter heeft het moment gekozen waarop Jacoba van Beieren moest erkennen dat haar rechten op de stad Dordrecht niet langer werden erkend. De broer van haar vader was daar in november 1417 als heerser ingehaald, ondanks het feit dat alle edelen haar vader op zijn sterfbed hadden gezworen dat zij haar vaders enige erfgename zou zijn. De brief is dan ook klagend en tegelijkertijd verwijtend van toon. Jacoba confronteert haar oom met al zijn wandaden, en vooral met zijn trouweloosheid ten opzichte van haar, die hij beloofd had te zullen beschermen. Die trouweloosheid heeft voor Jacoba desastreuze gevolgen.

Hoe heeft de auteur nu het karakter van zijn personage geschapen? Gaf Janus Dousa, die officieel was benoemd als historiograaf van de graven van Holland, een getrouwe historische weergave van de gravin? Tot op zekere hoogte wel. Een flink stuk van de brief bestaat uit een levensoverzicht, versregels waarin Jacoba haar eigen leven navertelt. Maar een overheersende rol spelen de literaire conventies van de heldinnenbrief. Janus Dousa heeft in de brief één karaktertrek uitvergroot: Jacoba gaat ten gronde aan de trouweloosheid van de adressaat van de brief, Jan van Beieren. Ze is ervan overtuigd dat zijn gedrag verraad betekent, en dat rekent ze hem voortdurend als misdaad aan. Haar wrok spreekt uit de eerste tot en met de laatste versregel.

Waar komt deze karaktertrek vandaan? Een vergelijking met de oorspronkelijke heldinnenbrieven van Ovidius brengt uitkomst. Daar verwijt een van de schrijfsters, Phyllis, haar echtgenoot Demophoön: "Wat blijft er van uw beloften van trouw over? Hoe mooi zwoer u bij de zee, bij uw grootvader-god, bij Venus ook en bij Moeder Juno." (5) Schrijfster Oenone maakt in haar brief dergelijke verwijten aan het adres van haar geliefde, de Trojaanse prins Paris. Hij heeft immers zijn trouwgelofte aan haar verzaakt vanwege zijn liefde voor de schone Helena. Ook Dido en Medea beschuldigen hun echtgenoten van *perfidia*, trouweloosheid. (6) Op dezelfde wijze toont Jacoba van Beieren in haar brief de trouweloosheid aan van Jan van Beieren. Dat hij niet een echtgenoot of minnaar is, zoals bij Ovidius telkens het geval is, maar een rivaliserend familielid doet niet ter zake -- dit is een knappe variatie op het thema met gebruikmaking van het historische materiaal. Dousa's brief is kortom een imitatie van Ovidius zoals die vaker voorkwam in de eerste helft van de zeventiende eeuw: een Latijnse brief in Ovidiaanse stijl, met gebruikmaking van de karaktertrekken van de klassieke personages, maar met een heldin uit de eigen cultuur, iemand die in staat is de klassieke voorbeelden op grond van de trefzekerheid van haar verwijten te overtreffen.

Een volkomen andere Jacoba van Beieren vinden we in de heldinnenbrieven

uit de achttiende eeuw. Een van de dingen die direct opvallen is dat de gravin haar politieke aspiraties is verloren. Dichters hebben nu momenten uit haar latere leven gekozen, uit de dagen waarin zij haar erfrechten aan haar neef Filips de Goede overdroeg, of daarna, tijdens haar roemloze levenseinde op Slot Teylingen, stervend aan tbc. Ze heeft hier dan ook een ander karakter, niet alleen omdat ze politiek is uitgerangeerd, maar omdat ze haar verwijten niet langer omzet in wrok en daadkracht. Ze is in de achttiende eeuw haast weemoedig, ze smeekt om genade en verlangt naar een gelukkig liefdesleven vrij van zorgen.

Hoe heeft deze verandering binnen de heldinnenbrieven kunnen gebeuren? Men had immers evenzeer als in de zeventiende eeuw rekening te houden met de historische bronnen en tegelijkertijd met de vormeisen van het genre? Waarschijnlijk is de veranderde literaire smaak van de achttiende eeuw debet aan de nieuwe karaktertrekken van de gravin. Smaakmakend en voorbeeldig was een zeer succesvol toneelstuk van Jan de Marre uit 1736: *Jacoba van Beieren, Gravin van Holland & Zeeland. Treurspel.* (7) Hierin stond het vierde, door Filips de Goede verboden huwelijk van Jacoba van Beieren centraal en de daaropvolgende gevangennamen van haar echtgenoot, Frank van Borsselen, gouverneur van Zeeland. Jacoba had deze man in het geheim benaderd met een voorstel tot een politiek huwelijk (1432), ten einde de kansen op teruggave van haar rechten te vergroten. Dit politieke huwelijk werd in de loop der tijden geïnterpreteerd als een liefdeshuwelijk. Toneeldichter De Marre introduceerde op zijn beurt Jacoba als hartstochtelijk liefhebbende vrouw, die flauwvalt als ze denkt een glimp van haar geliefde op te vangen. Deze eigenschap werd aangegrepen voor heldinnenbrieven. Bovendien vormden het verboden huwelijk en de tijdelijke gevangenschappen die daarop volgden, een dankbaar thema.

Voor de heldinnenbrieven creëerde men nu een klagende heldin, die het leven in afzondering van haar geliefde nauwelijks kon verdragen. In emotionele brieven tracht zij Filips de Goede ertoe te bewegen Frank vrij te laten, of waarschuwt zij haar geliefde voorzichtig te zijn en zijn leven niet voor haar, onwaardige, te wagen. In vorm en inhoud gaan de brieven hun eigen weg ten opzichte van hun zeventiende-eeuwse voorganger. Vooral op het gebied van hartstocht en emoties dragen zij het stempel van de achttiende eeuw. "Hier schrijft de zachte hand van de schoone Jakoba, die arme Martelaares der wreede Liefde": zo verantwoordde de dichter G. Th. de Cock de tragische toon en de strekking van zijn brief van Van Beieren aan Filips de Goede (1765). Zijn hartstochtelijke weergave van de gravin ging echter om tactische redenen niet zover als bij Jan de Marre: "'t Is waar, bij J. de Marre voert zij [Jacoba] in het Toneelstuk, dat na haren naam genoemd is, eene gantsch andere taal. Het strookte echter, zo ik mij niet bedriege, vrij beter met het oogwit, door haar in dezen brief bedoeld, dat zij in den stijl van zodanig eene verliefde Schoonheid schreef, die, hoe zeer ook aan hare hartstochten bot geëvende [de vrije loop latend], evenwel noch wijs genoeg was, om Filips [de Goede], die haren hartwaarden Borselen nu in zijne macht hadde, vooral niet te verhoornen, waaruit [waardoor] haar, gewis, noch zwaarer ramp te wachten stond." (8)

Ook de Jacobafiguur van de dichteres Elisabeth Wolff-Bekker (1773) treffen we aan in verliefde staat:

Myn waarde Borslen, hoe verblydde my uw Brief!
 Ik kus het dierbaar schrift, door uwe pen geschreeven.
 Neen, vlei U langer niet; 'er is geen hoop, myn Lief.
 Ik zie, wel haast, het eind van myn rampspoedig leeven. (9)

Jacoba slijt hier haar laatste dagen in eenzaamheid, aangetast door de tbc. Blijkens de vele uitroepen in de tekst is de dag waarop echtgenoot Frank zal worden vrijgelaten iets waar zij innig naar verlangt. Zij lijkt met haar brief zijn komst te willen bespoedigen. Voor Wolff-Bekker vormde dit wachten de gelegenheid om de levensgeschiedenis van de gravin uit de doeken te doen: "Het lust my, daar ik u met zielsverlangen wacht, / Een schets te geeven van het geen my is weêrvaren." (10) Buiten dit historische overzicht laat Jacoba zich kennen als een wanhopige vrouw. Haar toch al niet rooskleurige leven zal eindigen terwijl zij de schuld op zich heeft geladen van de gevangenschap van Frank. Uit de voorrede van de snelle tweede druk (ook 1773) blijkt dat bepaalde literaire critici Wolff-Bekker het verwijt hadden gemaakt dat zij Jacoba van Beieren karakterfouten had meegegeven: de gravin had in de historische werkelijkheid een meer stabiele aard. Op dit punt kwam voor de dichteres Wolff een van de standardeisen van de heldinnenbrief in het geding. De personages dienen immers in nood te verkeren, althans hun wanhoop te laten blijken. In deze trant antwoordt Jacoba haar critici dan ook: "De vraag is maar, of Jacoba, zo als ik haar voorstel, bedaardheid van ziel genoeg had, om zeer regelmatig te schryven; dan of haar hart te sterk was aangedaan, over het geene waarmede zy haaren Frank beezig houdt? Ik ben het immers niet, die my, met oogmerk [doel voor ogen], en een gerust hart, naar myne kamer begeef, om het stuk op te stellen? Wel neen, 't is Jacoba; die ongelukkige, die gevoelige Vorstin; zy schryft, en aan wien? aan haaren Frank -- weinige dagen voor haaren dood -- is 't wonder dat zy meer het hart roert, dan het verstand overtuigt door wèl aanëengeschakelde bewyzen?"

Hoe Wolff-Bekker zich had voorbereid om het karakter te kunnen uitbeelden, behalve door de historische bronnen de lezen, vermeldt zij in dezelfde voorrede. Ze had zich in de benarde omstandigheden van de gravin ingeleefd. Deze moesten vervolgens worden weerspiegeld in de schrijfstijl van het personage. Het zijn niet de literatoren of Ovidius-kenners die de tekst naar waarde moeten schatten. Volgens de dichteres is er maar één groep tot oordelen in staat: "Gevoelige vrouwen -- vrouwen, na genoeg in haaren omstandigheden, zyn, in deezen, myne bevoegde rechteressen; en, zo ik al eenige goedkeuring verdiene, is het zekerlyk alleen, om dat ik my zo diep in 't karakter en de rampen der ongelukkige Vorstinne heb weeten in te dringen, dat zy zelve, indien zy aan Borselen had geschreeven, zig niet eenvoudiger zoude hebben uitgedrukt."

Met deze woorden kan de voorlopige vergelijking tussen zeventiende- en achttiende-eeuwse heldinnenbrieven eindigen. Een treffend detail is nog dat Wolff-Bekker in 1773 het voorbeeld van Janus Dousa uit 1602 heeft gekend. Toch liet zij zich er weinig aan gelegen liggen. Was het in de zeventiende eeuw nog de kunst heldinnen te creëren die konden wedijveren met klassieke voorbeelden en was het gebruikelijk versregels en karaktertrekken nauwgezet te imiteren, in de achttiende eeuw stond de eis voorop zich meer psychologisch in de gevoelswereld van de personages te verdiepen. Er

werden andere maatstaven voor de heldinnenbrief gehanteerd, bijvoorbeeld het oordeel van de "gevoelige vrouwen" van Wolff-Bekker. De techniek van de karakteruitbeelding binnen heldinnenbrieven maakt aldus duidelijk hoe het genre mede bepaald heeft hoe onze voorstelling van historische personen door onze voorouders tot stand is gebracht.

Universiteit Leiden

ovmarion@rullet.LeidenUniv.nl

<http://wwwlet.LeidenUniv.nl/www.let.data/Dutch/heroides.html>

Bibliografie

De Cock, G. Th. 1765. Brief van Vrouw Jakoba, Graavin van Holland, aan haren neef Filips, Hertog van Bourgondië -- Proeve van Bijbeldichten, Brieven en Mengelzangen. Leeuwarden: H.A. de Chalmot: 47-56.

Dörrie, H. 1968. Der heroische Brief. Bestandsaufnahme, Geschichte, Kritik einer humanistisch- barocken Literaturgattung. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Dousa Pater, Janus. 1617. Epistola Jacobae Bavarae ad Iohannem patruum -- Hugo Grotius Poemata. Leiden: Andreas Cloucquius: 180-190.

Harmsen, A.J.E. 1989. Onderwijs in de tooneel-poëzy. De opvattingen over toneel van het Kunstgenootschap Nil Volentibus Arduum. Rotterdam: Ordeman.

Horatius. 1990. Ars poetica. Ingel., verantw. en vert. d. P.H. Schrijvers. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Van Marion, Olga. 1994. Heroides-imitaties van Govert Bidloo: de Brieven der gemartelde apostelen uit 1675 -- Nieuwe Taalgids 87: 499-514.

Van Marion, Olga. 1996. Een heldinnenbrief van Helena in het toneelwerk van Jan van Arp -- Kort Tijt- verdrijf. Opstellen over Nederlands toneel. Red. W. Abrahamse et al. Amsterdam: A D & L Uitgevers: 165-170.

Van Marion, Olga. 1997. Epistolas quasdam sub Heroidum antiquarum nomine pueri scripsimus: enkele liefdevolle antwoorden aan Ovidiaanse heldinnen nader bekeken -- Neolatinisten-Nieuwsbrief 9: 4-8.

De Marre, Jan. 1736. Jacoba van Beieren, Gravin van Holland & Zeeland. Treurspel. Amsterdam: Izaak Duim.

Wolff-Bekker, Elisabeth. 1773. Jacoba van Beieren aan Frank van Borssele. Hoorn: T. Tjallingius.

(1) Harmsen 1989: 207.

(2) Horatius 1990: 33.

(3) Zie voor de heldinnenbrief in de Westeuropese letterkunde het standaardwerk Dörrie 1968. Over de heldinnenbrieven in de Nederlandse letterkunde bereidt de auteur met financiële steun van NWO een proefschrift voor. Zie ook Van Marion 1994, 1996, 1997. Voor de database van heldinnenbrieven zie <http://wwwlet.LeidenUniv.nl/www.let.data/Dutch/heroides.html>

(4) Dousa Pater 1617: 180. De prozavertaling is van de auteur.

(5) Phyllis aan Demophoön -- Ovidius *Heroides* 2, 33-42 (parafrase van de auteur).

(6) Oenone aan Paris -- *Heroides* 5; Dido aan Aeneas -- *Heroides* 7; Medea aan Jason -- *Heroides* 12.

(7) Nummer K 5123 in de elektronische database van alle Nederlandse toneelstukken tot 1803: Censur Nederlands Toneel, <http://wwwlet.LeidenUniv.nl/www.let.data/Dutch/Ceneton/html>

(8) G. Th. de Cock 1765. Citaten op fol. **4v.

(9) Elisabeth Wolff-Bekker 1773: 7. De volgende citaten zijn afkomstig uit de voorrede.

(10) Het probleem dat Jacoba's echtgenoot dit verhaal inmiddels toch wel zal kennen, wordt als volgt opgelost: "Leen uwe aandacht aan het geen ik u verhaal; / 't Zal, mooglyk, nog wel iets, uwe aandacht waard', bevatten." Daarop volgen negenendertig bladzijden met een historisch overzicht. Het is hiermee de langste brief in het gehele corpus van heldinnenbrieven.

Tuis	Kontaknommers	Elektroniese weergawes van T.N&A	Algemeen	Riglyne vir outeurs	Bo
------	---------------	--	----------	---------------------------	----

Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans 5de Jaargang, Nommer 2. Desember 1998

[Ena Jansen](#) | [Agnes Sneller](#) | [Olga van Marion](#) | [Alice van Kalsbeek](#) | [Dineke Ehlers](#) | [Marijke J. van der Wal](#) | [Piet Swanepoel](#)

Klaar om te wenden? Nederlands als tweede taal op de grens van twee millennia

- Alice van Kalsbeek -

Abstract

During the last decades there was an immense evolution in the domain of Dutch as a second language. And educational innovations continue being discussed. In the autumn of 1997 two symposia with the titles "De koers van de klas" and "Het roer moet om" attracted many participants. Those symposia explain the title of this article: in the navigation the question "Klaar om te wenden?" is the logical consequence of the decision to change direction. After a short historical introduction three trends in the discussions about Dutch as a second language will be outlined here: "taalbeleid", content based education and classroom research.

Op een mooie zomerdag in het jaar 100 vóór Christus kwamen de Batavieren naar ons land. Ze liepen in dierenvelen; op donkere nachten in hun tochtige hutten (de mensen konden nog niet zo goed hutten bouwen, want ze waren nog heidenen) aanbaden zij Woensdag, Donderdag en Vrijdag; daarom werden de dagen van de week toen nog met hoofdletters geschreven.

Kousbroek 1995: 5

Deze ironisch getinte parafrase van de passage waarmee veel Nederlandse geschiedenisboeken beginnen, is, zoals zo veel schoolboeken, geschreven vanuit het perspectief van de "autochtone" Nederlander: de Batavieren kwamen naar ons land. Het suggereert ook een tendens om met enige minachting tegen nieuwkomers aan te kijken: primitief waren ze, andere goden aanbaden ze. Toch worden de dagen van de week in het Nederlands nog steeds aangeduid met woensdag, donderdag en vrijdag; weliswaar met kleine letters geschreven, maar dat heeft meer met het Nederlandse spellingbeleid te maken dan met de mate van waardering voor de cultuur van de Batavieren. Er heeft uiteindelijk enige vermenging van culturen plaatsgevonden, zoveel is zeker. Deze drie aspecten -- het perspectief van waaruit er in een multiculturele samenleving wordt geschreven, de houding van oorspronkelijke bewoners ten opzichte van nieuwkomers en de uiteindelijke uitwisseling van elementen uit culturen die met elkaar in aanraking komen -- lopen als een rode draad door de geschiedenis van multicultureel Nederland.

Sinds de Batavieren zijn er immers meer mensen naar "ons" land gekomen, want, zoals onlangs in de NRC was te lezen, "Nederland is de facto een immigratieland, hoe moeilijk dat besef ook doordringt in de harde Hollandse hoofden". De benamingen van die men migranten in de loop van de geschiedenis gaf, laten iets zien van de niet aflatende pogingen negatief geconnoteerde begrippen te vervangen door niet-besmette termen: heidenen, vreemdelingen, buitenlanders, gastarbeiders, buitenlandse werknemers, allochtonen, immigranten, etnische minderheden. Op dit moment is de meest correcte benaming "etnische minderheden" (NRC: 28-05-98).

Beslaat de geschiedenis van migratie naar Nederland meer dan twee millennia, die van het onderwijs Nederlands aan immigranten is van recenter datum. Aan de Afdeling Nederlands tweede taal van de Vrije Universiteit werd in 1963 de eerste cursus Nederlands gegeven aan een groep Ghanezen die asyl hadden gekregen. Op een zolderkamer waar 's morgens de kachels nog moesten worden aangemaakt rommelden student- assisten wat aan met een paar losse bandrecorders. In die tijd waren de eerste "gastarbeiders" ook gearriveerd, en daarover ontfermden zich vrijwilligers in buurthuizen, die met knip- en plakwerk en buitengewoon veel inzet hun lesmateriaal samenstelden.

In de 35 jaar die volgden, zijn er veel ontwikkelingen te zien, zowel op taalpolitiek als op taaltheoretisch en didactisch gebied. Werd in 1985 nog in het tijdschrift Les (15, februari 1985) de vraag gesteld "De komputer als leermiddel in de volwassenenedukatie?" met als voorlopig antwoord "ja", tegenwoordig is de computer niet meer weg te denken uit het onderwijs. Geprofessionaliseerde docenten geven les in gigantische onderwijsinstellingen, waarvan veel zijn uitgerust met een Open Leercentrum, dat wil zeggen een zaal met multimedia waar cursisten zelfstandig kunnen werken. Ze kunnen er kiezen uit een scala aan leermiddelen en programma's om het voor hen uitgezette leertraject vorm te geven.

En de discussies over onderwijsvernieuwing gaan door. Twee symposia met de welluidende titels De koers van de klas en Het roer moet om, die in het najaar van 1997 werden gehouden, konden zich verheugen in grote aantallen deelnemers. Die symposia verklaren ook de titel van dit artikel: in de navigatie is de vraag "Klaar om te wenden?" het logische vervolg op koersbepaling en het besluit tot verandering van richting.

Vanuit de invalshoek van de didactiek aan volwassen leeders van het Nederlands als tweede taal heb ik drie trends geselecteerd in het huidige NT2-onderwijs die ik hieronder zal toelichten: taalbeleid, taakgericht taalonderwijs en "classroom research". Ze lijken me relevant voor iedere vorm van NT2/NVT-onderwijs.

1. Taalbeleid

Het onderwijs Nederlands als tweede taal is grofweg verdeeld in de volgende categorieën: basisonderwijs, voortgezet onderwijs, volwassenen- en beroepseducatie.

In de jaren zeventig en tachtig, de eerste tien tot vijftien jaar van het NT2-onderwijs, was de aandacht vooral gericht op de zogenoemde zij-instromers: anderstaligen die in Nederland waren gearriveerd werden door middel van taalcursussen voorbereid op het reguliere onderwijs. Als ze eenmaal de taal onder de knie hadden, konden ze doorgeschakeld worden naar dat onderwijs of naar een baan of andere functie in de maatschappij. Een vrij lineair proces dus.

In het begin van de tachtiger jaren ontstaat wat men noemt de onderinstroom: kinderen van de eerste generatie migranten die in Nederland geboren zijn of daar een gedeelte van de basisschool hebben doorlopen, of: diegenen die als zij-instromer het basisonderwijs zijn binnengekomen maar nu als onderinstromer naar het voortgezet onderwijs gaan. Dan wordt duidelijk dat de problemen van leerlingen niet ophouden bij de schooldeur na een stoomcursus Nederlands. Leerlingen uit etnische minderheden blijken slechter te presteren, blijven vaker

zitten, stromen minder door naar hogere vormen van onderwijs en zijn relatief oververtegenwoordigd in het speciaal onderwijs. Dit geldt met name voor Turken en Marokkanen (Kerkhoff 1988, Tesser 1993).

Al die zaken om het onderwijs heen bleken niet toereikend om de Nederlandse taal in voldoende mate te leren beheersen: taalverwerving is iets wat niet losgekoppeld kan worden van andere aspecten van het bestaan, zoals de thuissituatie (Welke taal wordt er thuis gesproken? Wat is de sociaal-economische status van de ouders?) en de schoolsituatie (Welke vaardigheden hebben leerlingen nodig? Welke woorden moeten ze kennen?) Er bleek behoefte te zijn aan een taaldidactisch totaalconcept (schoolbreed), dat een kader zou kunnen bieden voor het meertaligheidsprobleem. Dat kader, dat totaalconcept wordt aangeduid met de term "taalbeleid".

Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoeften van alle leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen.

Teunissen 1997: 6

De belangrijkste kenmerken van taalbeleid zijn de volgende. In de eerste plaats houdt taalbeleid in dat de aandacht voor taalverwerving niet ophoudt bij de schooldeur, na de eerste taalcurssussen. Voor het leren van een vreemde taal voor dagelijks gebruik zijn een of twee jaar voldoende. Schooltaalvaardig is iemand echter pas na vijf tot zeven jaar.

In de tweede plaats betekent taalbeleid dat aandacht voor de taal niet beperkt blijft tot de lessen Nederlands of NT2. Het gaat immers niet alleen om het leren van de tweede taal, maar om het leren in de tweede taal. Geïmplementeerd taalbeleid betekent dat er uitwisseling tot stand komt tussen taalonderwijs en vakonderwijs. Een gedeelte van het vak gaat naar de taal, een gedeelte van de taal gaat naar de vakken: taalgericht vakonderwijs en vakgericht taalonderwijs (Hajer en Meestringa 1995, Hajer 1996). Het taalonderwijs zal niet alleen moeten bestaan uit het onderwijzen van het taalsysteem (grammatica), de taalgebruiksregels en de begrippen, het zal taken moeten analyseren die de cursisten moeten uitvoeren bij de vakken: welke taalvaardigheden zijn nodig, welke kennis van taal is vereist om die taken uit te voeren? In het voortgezet onderwijs zal aandacht voor de schoolse taalvaardigheden, waar de taal zelf en niet meer de werkelijkheid de context vormt (aantekeningen maken, werken met teksten uit schoolboeken, vragen stellen, leren van schooltaalwoorden), in de lessen Nederlands.

Ook de vakdocent moet een beetje taaldocent worden. Dat kan bijvoorbeeld door bij de vakken strategieën toe te passen die bij Nederlands zijn aangeleerd en door extra aandacht voor de specifieke vaktaal. Als een aardrijkskundeleraar zegt: "Hagel is de vaste vorm van water" en een leerling vraagt: "Meester, hagel zit toch niet vast?" dan moet de leraar even controleren of de leerling inderdaad alleen maar die ene betekenis van "vast" kent of hem gewoon voor het lapje houdt. Als een geschiedenisleraar, voordat hij met de uitleg van een onderwerp begint, de voorkennis van de leerlingen mobiliseert, kan hij daarmee onjuiste vooronderstellingen bijstellen en op die manier wordt basis gelegd die het begrip van de uitleg kan vergroten (zie voorbeeld).

De tussenkop is "De Franken en het Christendom". Wie zijn de

D	Franken?
L	een groep mensen
D	Ja, en waarom heten ze Franken?
L	in Frankrijk
D	Nee, van Frankrijk was nog geen sprake.
L	het geloof
D	Nee, het gaat om de taal. Wat voor soort taal spraken ze?
L	Latijn
D	Nee, Frankisch, dat is een Germaanse taal.

Van Kalsbeek 1994: 60

Een didactisch concept dat aansluit bij de keuze voor taalbeleid is de taakgerichte aanpak.

2. Taakgericht taalonderwijs

Het doel van taalleren is over het algemeen niet-talig. Mensen leren een taal om een opleiding volgen, een baan te krijgen of te kunnen functioneren in een samenleving. Bij taakgericht taalonderwijs wordt dat niet-talige doel onderdeel van de lessen. Er moeten taken worden uitgevoerd die ontleend zijn aan de doelsituatie. Voor zover die taken plaatsvinden in de schoolsituatie, de situatie van gestuurde taalverwerving, spreekt men van pedagogische taken. Het bestellen van een maaltijd in een restaurant en het kopen van een treinkaartje als spreekvaardigheidsoefening zijn eenvoudige voorbeelden van pedagogische taken. Het lezen van een boek en daarover mondeling verslag doen is een wat gecompliceerder taak, een zogenaamde doeltaak. Belangrijk is dat de voor de leerder relevante taken zowel bij het bepalen van de doelstelling van het onderwijs als bij de didactiek en de selectie en ordening van het materiaal het uitgangspunt vormen.

Een taakgerichte aanpak creëert de voorwaarden voor echte toepassing: een rijk en begrijpelijk taalaanbod, gelegenheid voor communicatie en gerichte feedback. Het accent ligt daarbij op taalverwerven, eerder dan op taalleren. De leerder verwerft nieuwe taal door het opstellen van hypothesen over vorm en betekenis van taalelementen, die hij toetst aan de praktijk. Qua leersituatie is er een grote overeenkomst met de situatie van de T1-leerder: van toepassen naar systematiseren (en niet vanuit regelgeving naar toepassing).

Een aantal kenmerken van taakgericht taalonderwijs die in de verschillende publicaties naar voren komen (Skehan 1996, Jaspaert 1997, Van den Branden en Kuiken 1997), wordt hieronder nader bekeken.

Probleemoplossend

Een taaltaak moet onbekende delen bevatten, dat wil zeggen er moet een kloof zijn tussen wat leerders al weten voordat ze de taak hebben uitgevoerd en wat ze na het uitvoeren van de taak weten. Die kloof kan overbrugd worden door meer informatie te verzamelen. De ontbrekende informatie kan gevonden worden in boeken (grammatica's, woordenboeken, naslagwerken), bij andere cursisten, via Internet of buiten de school.

De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt zo meer bij de leerder gelegd. Hij moet het totaal aantal vaardigheden en kennis dat vereist is voor zijn doel bij elkaar sprokkelen door al die natuurlijke opdrachten en taken uit te voeren. Ze worden hem niet meer in hapklare brokken door de docent voorgeschoteld. Het voorbeeld uit 0031 laat zien hoe dat kan. In plaats van hoogtepunten uit de geschiedenis van Nederland te behandelen of in teksten aan te bieden, moeten de cursisten samen op zoek gaan naar informatie over een aantal onderwerpen. Taal en cultuur zijn op deze manier aan elkaar gekoppeld.

Communicatief

Taaltaken moeten aanleiding geven tot natuurlijke interactie. Die natuurlijke interactie wordt gestimuleerd door cursisten opdrachten te geven waarin ze moeten samenwerken. Daarnaast kunnen communicatieve taken ook voorbereid worden in de les. Op de videoband NT2-lessen in de Basiseducatie is daarvan een voorbeeld te zien. In de betreffende les moeten cursisten leren zich mondeling op te geven voor een cursus bij een buurthuis. Dat wordt als pedagogische taak geoefend door cursisten twee aan twee het gesprek met een cursusinstituut te laten spelen. Daarna krijgen ze de opdracht het in de realiteit te doen (doeltaak).

Synthetisch en analytisch

Een van de principes van taakgericht taalonderwijs is dat de leerder zelf de analyse maakt van zijn taalproducten. Door het uitvoeren van de taak, door bezig te zijn met taal leert men regelmatigheid en uitzonderingen te ontdekken. Een taak bestaat dan ook uit drie delen: 1) voorbereiding/oriëntatie, 2) uitvoering, 3) evaluatie/reflectie. In de nieuwe NT2-leergang voor het voortgezet onderwijs die op het ogenblik ontwikkeld wordt (Zebra), heet dat "Hoe moet het?" (1), "Doen!" (2), "Hoe gaat het?" (3). Vooral die derde fase is belangrijk omdat het de leerders oefent in zelfreflectie. In die fase worden vragen gesteld als: vond je de opdracht moeilijk of makkelijk? Wat vond je moeilijk? Hoe komt dat, denk je?

Geïntegreerd

Bij taakgericht taalonderwijs zijn vaardigheden en grammatica en woordenschat geïntegreerd. In het vreemde-taalonderwijs worden vaardigheden nog regelmatig afzonderlijk onderwezen: lessen spreekvaardigheid, grammatica, schrijfvaardigheid, studielessen, enzovoort. In het dagelijks leven zijn vaardigheden niet gescheiden. Sterker nog: in de onderwijspraktijk zelf is het heel moeilijk de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven af te bakenen. Spreekopdrachten bijvoorbeeld staan vaak op papier. Ze moeten eerst gelezen worden (leesvaardigheid), dan volgt het uitvoeren van de opdracht (spreekvaardigheid en luistervaardigheid), waarbij soms aantekeningen moeten worden gemaakt (schrijfvaardigheid). Taalonderwijs waarin vaardigheden,

grammatica en woordenschat geïntegreerd zijn, betekent niet dat grammatica en woordenschat niet afzonderlijk kunnen worden geoefend, maar pas wanneer ze een struikelblok vormen voor de leerder. Op het moment dat een leerder verstrikt raakt in passieve zinnen, kan een stukje uitleg daarover heel goed helpen. Dat is ook zinvoller dan het onderwerp "passieve zinnen" behandelen omdat het nu eenmaal aan de beurt is volgens een bepaalde ordening van grammaticale onderwerpen.

Docent als begeleider

Het laatste kenmerk dat ik weergeef is de veranderde rol van de docent. Taken kunnen het best uitgevoerd worden door groepjes leerders. Dit groepswerk verhoogt ook de individuele deelname aan de interactie waardoor het rendement van het taalonderwijs toeneemt. In de literatuur zijn voorbeelden te vinden van onderzoeken die aantonen dat er veel meer betekenisonderhandeling plaatsvindt als cursisten in groepen opdrachten uitvoeren. Bezigt zijn met taal, al doende de taal zelf leren dus, in plaats van luisteren naar een uiteenzetting over taal. De taak van de docent wordt op die manier meer die van ondersteuner, begeleider, dan van kennisoverdrager. De docent staat niet meer voor de klas, maar loopt door de klas, terwijl groepjes cursisten aan hun taken werken.

De ideale vorm van taakgericht taalonderwijs is volgens sommigen analytisch (o.a. Jaspaert 1996). Het grote verschil tussen T1-leerders en volwassen T2-leerders echter is dat T2-leerders al kennis van taal hebben en al leervaardig zijn. Volwassenen hebben vaak behoefte aan expliciete informatie over de structuur van taal, over de delen van het systeem. De vraag rijst dan ook of een afwisseling van synthetische en analytische taken voor deze groep niet gewenst is. Dat standpunt wordt ingenomen door de auteurs van 0031. Een tweede vraag die opkomt is of taakgericht taalonderwijs een geschikte vorm is voor beginnende taalleerders. Het lijkt aannemelijk dat naarmate leerders vorderen het taalonderwijs taakgerichter kan worden. Ten slotte is de factor tijd bij taalleren van belang. Is het voor bepaalde groepen niet efficiënter om toch die speciaal voor hen klaargemaakte hapklare brokken in snel tempo te verorberen? (zie ook Appel en Vermeer 1996).

In hoeverre zijn nu de principes van taakgericht taalonderwijs interessant voor het Nederlands als vreemde taal? In het taalonderwijs zijn problemen vaak gezien in dichotomieën: vorm vs inhoud, taalkunde vs literatuur, grammaticaal vs communicatief, analytisch en synthetisch, zo ook taal vs cultuur. Langzamerhand zien we dat de grenzen geslecht worden tussen die verschillende delen: er bestaan communicatieve grammatica's, er is vakgericht taalonderwijs, taal en cultuur zijn geïntegreerd. Daar liggen mijns inziens qua inhoud de toepassingsmogelijkheden voor het Nederlands als vreemde taal, naast de vernieuwde didactische aanpak. Integratie kan op drie niveaus worden gerealiseerd: integratie van vaardigheden, integratie van taalverwerving en literatuur en integratie van taal en cultuur.

a) Vaardigheden

Zoals hierboven al is aangegeven kunnen spreken, luisteren, schrijven en lezen, woordenschat en grammatica het best een geïntegreerd aanbod vormen in het taalonderwijs, tenzij er specifieke behoefte is aan een van de onderdelen (bijvoorbeeld studenten die het Nederlands als bronnentaal willen leren). Een scheiding van vaardigheden is niet alleen onnatuurlijk, maar past ook niet bij de actuele didactische opvattingen van taakgericht onderwijs.

b) Integratie van taalverwerving en literatuur

De neerlandistiek buiten het taalgebied bestaat meestal uit de componenten taalkunde, letterkunde, vertalen, cultuur en taalverwerving. Mijn indruk is dat de eisen die aan taalvaardigheid worden gesteld bij die verschillende componenten zeer uiteenlopen. In sommige landen, zoals in Zuid Afrika, is het zo dat studenten Nederlandse letterkunde kunnen studeren zonder het Nederlands te hebben geleerd. Het zou interessant zijn te onderzoeken of enige vaardigheid in de productie van het Nederlands een meerwaard opleveren voor een dergelijke studie.

De integratie van taal- en literatuuronderwijs kan al op heel laag niveau plaatsvinden. Code Nederlands (Van Kalsbeek ea 1990) bijvoorbeeld, een leergang voor beginnende leerders van het Nederlands, wordt in hoofdstuk twee al het gedicht "Oote" van Jan H. aangeboden. Dat blijkt heel geschikt om uitspraak en intonatie mee te oefenen! Op de manier wordt een doeltaak (het lezen van Nederlandse literatuur) naar de taallessen gebracht. Dit werkt heel stimulerend voor de cursisten en vergroot de samenhang binnen het programma van neerlandistiek.

c) Integratie van taal en cultuur

Lange tijd is cultuur als een apart vak onderwezen binnen het taalonderwijs als "Landeskunde", "civilisation" en "land en volk". Bij dit aparte vak ging het voornamelijk om cultuur als verzameling gedragsregels en de onderliggende functies daarvan. Maar cultuur heeft ook een cognitieve dimensie. De culturele context heeft invloed op het interpreteren en classificeren van de werkelijkheid. Een van de mensen die blijk gaf een nieuwe kijk op de relatie tussen taal en cultuur was Claire Kramsch.

Kramsch (1984) ziet cultuur als een sociaal product, de resultante van interactie tussen mensen, een continu creatief proces dus. Dat is een totaal andere benadering dan cultuur als statisch begrip of als verzameling kenmerken die in taxonomieën kan worden gevat. Wanneer twee (of meer) culturen met elkaar in aanraking komen, ontstaat wat zij noemt de derde cultuur.

Het taalonderwijs in een multi-culturele samenleving is bij uitstek de plek waar zo'n derde cultuur kan ontstaan, mits er voldoende gelegenheid wordt geboden voor interactie, en de docent meer luistert dan praat. Onderstaand voorbeeld illustreert dat.

D	Soms wordt er op de markt maar een ding verkocht, bijvoorbeeld bloemen of auto's.
C1	Ja, in Utrecht.
D	Of bijvoorbeeld de veemarkt (nog steeds het Utrechtse perspectief). Daar kun je schapen, koeien en paarden kopen maar geen kleding. Weet iemand nog een soort markt waar je maar één ding kunt kopen?
C2	Kapsalon.
D	Nee ... ??? [wazige blik] ... Misschien in Marokko?
C3	Turkije.
D	Ja, daar zijn een heleboel kappers naast elkaar, een soort markt van kappers?

C2,3

Ja.

Van Kalsbeek & Huizinga 19

dat totstandkoming van de betekenis van "markt" concepten uit de eigen cultuur wordt ingebracht. Dat kan omdat de docent de cursisten daartoe uitnodigt. Het Nederlandse "markt" krijgt een aantal semantische features mee uit andere contexten/culturen. Op manier wordt de derde cultuur geschapen. Zo wordt het taalonderwijs transcultureel.

Transcultureel onderwijs is "onderwijs waarin door uitwisseling van cultureel diverse ervaringen het cultureel bepaalde referentiekader van de leerling bijdraagt aan de vorming van concepten in de te leren taal en cultuur".

Van Kalsbeek & Huizinga 19

In transcultureel taalonderwijs worden geen kant-en-klare pakketten taalgebruiksregels cultuurkenmerken overgedragen, maar worden leerders aangezet om hun eigen regels toepassingsmogelijkheden te ontdekken. In die zin sluit transcultureel taalonderwijs a een taakgerichte aanpak: de leerder zoekt zijn eigen weg bij het leren van taal en cultuur.

Dan kan het gebeuren dat een Javaans meisje weigert een Nederlandse uitdrukking of sterkte uit te spreken omdat dat volledig indruist tegen wat in haar cultuur als hoogste wordt gezien, namelijk zachtjes praten. Dan kan het zijn dat een Japanner de uitdrukking "Mag ik u even onderbreken?" niet hoeft te leren omdat het in zijn cultuur te allen tijde onfatsoenlijk is iemand te onderbreken. De werkvorm die hier geschikt voor is, is (al) groepswork.

Taalbeleid, taakgericht en transcultureel: het is niet van vandaag of gisteren dat deze begrippen in de discussies over het NT2- taalonderwijs voorkomen. Maar hoe zit het met de implementatie ervan? Om dat te weten te komen moeten onderzoekers de klas in of naar de docenten onderzoeker worden. En dan kom ik bij mijn laatste punt van de drie "classroom research".

3. Classroom research

Fundamenteel-linguïstisch onderzoek en ervaringen op het gebied van vreemde-taalverwerving hebben tot nu toe nog geen receptuur ontwikkeld voor het leren van de tweede taal. Slechts mondjesmaat worden resultaten gepubliceerd over de volgorde waarin grammaticale structuren worden verworven of over de manier waarop woorden worden geleerd.

Grootschalig onderzoek (effectonderzoek, leergangvergelijkend onderzoek) met een () experimentele opzet is tot nu toe nog ingewikkeld, voornamelijk vanwege de methodologische problemen die dergelijke onderzoeken met zich meebrengen.

Een derde type onderzoek is kleinschalig onderzoek naar de praktijk van het taalonderwijs. Voor het Nederlands als tweede taal is dergelijk onderzoek verricht door Huizinga en Kalsbeek (1996). Dat onderzoek bestaat uit zes "case studies" en plaatst zich hiermee in de traditie van "classroom research" zoals dat onder andere beschreven is door Chaudron (1988) en Van Lier (1988). In het onderzoek zijn de opvattingen van zes goede, ervaren

NT2-docenten over hoe zij tweede-taalonderwijs geven en welke resultaten ze ermee bereiken getoetst

(a) aan de praktijk en

(b) aan de leerprestaties van de cursisten.

De gegevens werden verzameld door interviews, documenten, observaties (200 klokuren) en toetsen. De belangrijkste resultaten van dat onderzoek, die zijn gepubliceerd in 1996, worden hier weergegeven:

- Docenten gaven in de interviews te kennen dat ze liever de rol van consultant/begeleider dan die van dirigent/kennisoverdrager vervulden. Deze rol werd door de onderzoekers tijdens de observatieperiode niet vaak waargenomen. Met andere woorden: docenten deden niet wat ze dachten te doen.
- Klassikaal/frontaal lesgeven was nog steeds de favoriete werkvorm. Uit figuur 4 blijkt dat klassikaal taalonderwijs op alle scholen de belangrijkste plaats inneemt (ongeveer 80% van de lestijd). Dat betekent dat de docent nog steeds het meest aan het woord is. Groepswork, waaronder werd verstaan paarwerk zowel als werken in grotere groepen, kwam zeer weinig voor.
- Op alle scholen werd verhoudingsgewijs het leeuwendeel van de tijd gestoken in het uitleggen van de betekenis van woorden (rond de 30%), zoals figuur 5 aantoont. Een dieptestudie naar de didactiek van woordenschatonderwijs leverde nog enkele interessante gegevens op. Daaruit kwam naar voren dat de helft van de uitgelegde woorden niet uit het lesmateriaal kwam. Die "kwamen gewoon langs", volgens het principe van "de inventaris van de keuken": als het woord kopje (koffie) in de tekst voorkomt, wordt tegelijk ook schotel, mes en vork, pan en bord, garde en pollepel en sapcentrifuge meegenomen, om maar een paar laag-frequente woorden te noemen. Verder bleek dat de meeste woorden werden uitgelegd omdat de docent dat had bedacht, niet omdat cursisten daarom vroegen.

Analoog hieraan werden ook voorbeelden gevonden van docenten die verstrikt raakten in de uitleg van grammatica, omdat ze bleven ingaan op vragen van de cursisten. Zo kwamen in één van de geobserveerde lessen het aanwijzend voornaamwoord, het lidwoord, het bijvoeglijk naamwoord, het werderkerend voornaamwoord, het persoonlijk voornaamwoord en het bezittelijke voornaamwoord aan de orde, dat alles naar aanleiding van een analytisch georiënteerde cursist die de ene vraag na de andere stelde. "Classroom research" is mijns inziens van groot belang voor alle vormen van onderwijs. Ten eerste omdat op basis van gegevens die dit type onderzoek oplevert aanbevelingen kunnen worden gedaan voor verder onderzoek en beleidsontwikkeling. Daarnaast leveren de resultaten van dergelijk onderzoek een handvat voor nascholingen.

Aan de afdeling NT2-VUA is op basis van de gegevens van bovengenoemd onderzoek een cursus "Time Management voor NT2-docenten" ontwikkeld. Tijdens de cursussen bleek dat de resultaten van het onderzoek zeer herkenbaar waren voor de docenten en daardoor bruikbaar als vertrekpunt voor verbeteringen. In een vervolproject zijn van een zestal docenten die zo'n cursus hadden gevolgd zijn video-opnames gemaakt. Deze opnames kunnen dienst doen als illustratiemateriaal bij nascholingscursussen.

Uit bovenvermeld onderzoek en ook uit andere is gebleken dat van alle

vernieuwingen op het gebied van het Nederlands als tweede taal nog niet heel veel te zien was in de praktijk. Het didactisch handelen van de docent blijft vrij traditioneel, terwijl ideeën, nota's, leermiddelen, scholingsprogramma's enzovoort in ruime mate aanwezig zijn. Het is geenszins mijn bedoeling de docent hiervoor uitsluitend verantwoordelijk te stellen. Ik realiseer me terdege welke belangrijke rol randvoorwaarden spelen bij onderwijsveranderingen: werkdruk van docenten, faciliteiten, mogelijkheden voor nascholing, lesmaterialen, het zijn allemaal componenten die niet los gezien kunnen worden van elkaar in het proces van onderwijsvernieuwing. Het is dan ook een voorzichtig positief antwoord dat ik zou willen geven op de vraag uit de titel wat betreft het Nederlands als tweede taal: "Klaar om te wenden? Ree".

Afdeling Nederlands tweede taal, Vrije Universiteit Amsterdam
Steunpunt Nederlands als vreemde taal, Universiteit van Amsterdam
e-pos file:///C:/Documents%20and%20Settings/uvp/Desktop/tna/alice.kalsbeek@hum.uva.nl

Bibliografie

Appel, René & Anne Vermeer. 1996. Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red), Het verschil voorbij. Taalonderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 51. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliografia Neerlandica. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie. 1996. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.

Chaudron, Craig. 1988. Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Hajer, M. & T. Meestringa. 1995. Schooltaal als struikelblok; didactische wenken voor alle docenten. Bussum: Coutinho.

Hajer, Maaïke. 1996. Leren in een tweede taal. Interactie in vaktaalonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Huizinga, Marijke & Alice van Kalsbeek. 1996. Kijk op de klas. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Huizinga, Marijke. 1997. Taakgericht taalonderwijs in 0031. MOER, 6:343-352.

Huizinga, Marijke, Fouke Jansen, Hinke van Kampen & Bart Bossers. 1998. 0031. Directe toegang tot Nederland(s). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Jaspaert, Koen. 1996. NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red.), Het verschil voorbij. Taalonderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 51. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers/Stichting Bibliografia Neerlandica.

Kalsbeek, Alice van. 1994. Schoolse taalvaardigheden en Nederlands als tweede taal. Een praktijkbeschrijving uit het voortgezet taalonderwijs in Nederland. Sjaak Kroon en Ton Vallen (red.), Nederlands als tweede taal in het taalonderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen. Voorzetten 46. 's-Gravenhage:

Sdu-Uitgeverij.

Kalsbeek, Alice van & Marijke Huizinga. 1997. Transcultureel taalonderwijs. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 2: 135-146.

Kalsbeek, Alice van & Ruud Stumpel (red.). 1998. NT2-lessen in de Basiseducatie en Taalonderwijstechnieken in het NT2-taalonderwijs. Twee videobanden + docentenhandleiding. Amsterdam: Audio-visueel centrum VU.

Kalsbeek, Alice van, Folkert Kuiken & Marijke Huizinga. 1990. Code Nederlands. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Kerkhoff, A. 1988. Taalvaardigheid en schoolsucces. De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone leerlingen aan het eind van de basisschool. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.

Kousbroek, Rudy. 1995. Is het zoo geschied? Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kramsch, Claire. 1994. Context and culture in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Lier van, L. 1988. The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research. London: Longman.

Lucassen, Jan en Rinus Penninx. 1994. Nieuwkomers, nakomelingen, Nederlanders. Immigranten in Nederland 1550-1993. Amsterdam: Het Spinhuis.

Skehan, P. 1996. A framework for the Implementation of Task-based Instruction. Applied Linguistics 17/1:38-59.

Tesser, P.T.M. 1993. Rapportage minderheden 1993. Sociaal en cultureel planbureau. Rijswijk.

Teunissen, Frans (red.). 1997. Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en taalonderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Van den Branden, Kris & Folkert Kuiken. 1997. Taakgericht taalonderwijs: een nieuw geluid? MOER, 6: 281-290. Zebra. Een Basisleergang NT2 voor neveninstromers in het voortgezet onderwijs. Verschijnt voorjaar 1999. Redactie: Folkert Kuiken. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

[Elektroniese weergawes van T.N&A](#) [Kontaknummers](#) [Algemeen](#) [Riglyne vir outeurs](#) [Bo](#)

Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans 5de Jaargang, Nommer 2. Desember 1998

Ena Jansen | Agnes Sneller | Olga van Marion | Alice van Kalsbeek | Dineke Ehlers | Marijke J. van der Wal | Piet Swanepoel

Zo dichtbij en toch zo ver -- Specifieke problemen van Afrikaanssprekenden die Nederlands leren

- *Dineke Ehlers* -

Abstract

In this article, it is shown that Afrikaans-speakers who study Dutch possess more knowledge beforehand than do speakers of other languages, especially as far as the recognition of vocabulary is concerned. This advance knowledge benefits Afrikaans-speakers in the receptive skills of reading and listening, which is, however, seldom matched by contextually correct application of this vocabulary in the productive skills of speaking and writing. This appears from empirical research on the state of the active language skills of a number of candidates who took the examination for the Certificaat Nederlands als vreemde taal in May 1998.

Due to these factors, existing language-acquisition courses for learning Dutch as foreign language are only partially suited for use by Afrikaans-speakers. In this article, the suitability of existing course-material for this target group is evaluated based on an analysis of common mistakes. In closing, a recommendation is made concerning the content and structure of a Dutch study package for speakers of Afrikaans.

1. Inleiding

In 1997 namen 19 kandidaten aan vier instellingen in Zuid-Afrika deel aan de examens voor het *Certificaat Nederlands als Vreemde Taal* (CNVT), die onder auspiciën van de Nederlandse Taalunie over de hele wereld afgenomen worden. De statistiek voor 1998 toont een enorme stijging: alleen al aan de Universiteit van Suid-Afrika, die als nieuwe examinerende instelling voor het eerst deelnam aan de examens, waren er 14 kandidaten die 56 deexamens aflegden. Aan de Universiteit van Stellenbosch namen 12 kandidaten in 1997 deel aan het examen en zij legden 12 deexamens af; in 1998 steeg dit aantal naar 66 kandidaten die 102 deexamens aflegden.

De belangstelling voor het Nederlands als moderne vreemde taal is enorm gestegen in de afgelopen jaren en blijft stijgen, te oordelen aan de vele navragen over een cursus Nederlands die binnenkomen bij het Departement Afrikaans aan Unisa. Ook Huigen (1997: 66) verwijst naar de grotere markt voor het onderwijs van Nederlands als vreemde taal. De vraag naar cursussen modern Nederlands komt toenemend uit de gelederen van mensen die niet behoren tot de traditionele doelgroep van universitaire cursussen of cursusonderdelen Nederlands in Zuid-Afrika.

2. Geschiedenis van het Nederlandse taalonderwijs in Zuid-Afrika

In het verleden waren het vooral studenten met (hoofd)vak Afrikaans of Afrikaans en Nederlands, die als deel van hun opleiding kennis maakten met de Nederlandse letterkunde en via de historische taalkunde ook met onderdelen van de Nederlandse grammatica. De Villiers (1983: 2-3) noemt bijvoorbeeld de volgende redenen waarom kennis van het Nederlands nuttig zou kunnen zijn voor de student Afrikaans: het geschiedkundig belang ervan om de ontwikkeling van het Afrikaans te kunnen begrijpen; het belang ervan voor het lezen van moderne Nederlandse literaire teksten, en als nagedachte het feit dat het Nederlands de taal is van miljoenen mensen in Nederland en België. Hij laat na om uit te leggen waarom deze laatste reden van belang zou zijn voor mensen in Zuid-Afrika.

Voor het doel van literair lezen en voor ontleding van oudere teksten was vooral leesvaardigheid in het Nederlands van belang. Deze vaardigheid werd gewoon verondersteld: er werd aangenomen dat elke student die het Afrikaans beheerste, met mindere of meerdere moeite Nederlands kon lezen (vergelijk bijvoorbeeld De Villiers 1983: 1). Ook de docenten die deze cursusonderdelen begeleidden, beschikten (en beschikken) dikwijls zelf alleen maar over de passieve vaardigheden *lezen* en *luisteren* in het Nederlands. Daarom waren (en zijn) zij er niet altijd toe in staat om iets anders als deze vaardigheden aan hun studenten over te dragen.

In veel publicaties waarin de verwantschap tussen het Nederlands en het Afrikaans en de onderlinge verstaanbaarheid van de twee talen ter sprake komen, wordt erop gewezen dat de onderlinge verstaanbaarheid van deze twee talen eigenlijk een mythe is; vergelijk bijvoorbeeld Jansen en Olivier (1986: 9) en het themanummer van *Filter. Tijdschrift voor vertalen en vertaalwetenschap* van september 1998, dat geheel gewijd is aan de vertaalproblematiek tussen het Nederlands en het Afrikaans. Hugo (1998: 42) wijst in een artikel in dit themanummer op een aantal problemen die Afrikaanse lezers ondervinden met het Nederlands, en geeft dan een aantal klassieke voorbeelden van de begripsverwarring die tussen het Nederlands en het Afrikaans kan ontstaan. Hij verwijst ook naar "het verschijnsel dat Afrikaanse lezers het Nederlandse imperfectum doorgaans niet kunnen thuisbrengen, omdat deze verleden-tijdsvorm in het Afrikaans niet bestaat" (1998: 43). In het vervolg op deze stelling raakt hij een kernprobleem aan: "En het imperfectum is de werkwoordstijd waarin de meeste Nederlandse *literaire* teksten worden geschreven" (mijn cursivering). De Nederlandse teksten waarmee men zich in Zuid-Afrika traditioneel bezig houdt, zijn literaire teksten; in mindere mate soms archiefteksten die van belang zijn voor het onderzoek naar de ontwikkeling van het Afrikaans. Vanzelfsprekend is er een hoger begripsniveau nodig voor dit soort teksten dan voor zakelijke teksten. De problemen die Afrikaanssprekenden ondervinden met het lezen van literaire teksten, geldt niet in dezelfde mate voor teksten met een communicatief doel. Een gedicht van Vondel of Herman de Coninck lezen en begrijpen, of een gedeelte uit het dagboek van Jan van Riebeeck in ambtelijk zeventiende-eeuws Nederlands, is wel even iets anders als het lezen van een Nederlandse krant, reisgids of handleiding voor het gebruik van een wasmachine. Toch gaat het de meeste studenten die Nederlands als moderne vreemde taal leren eerder om dit

soort teksten dan om romans of poëziebundels.

Het Nederlands in Zuid-Afrika kan niet overleven in de traditionele bijspelersrol als voorouder van het Afrikaans en taal van literaire werken die in een cursus Afrikaans voorgeschreven werden en nog steeds worden. Het Afrikaans is immers zelf in een overlevingsstrijd gewikkeld in Zuid-Afrika. Dit standpunt kwam telkens naar voren in de gesprekken tussen deelnemers aan het *Colloquium Nederlands in de Wereld*, dat in juni 1997 in Itala, Zuid-Afrika gehouden werd. Daar werd duidelijk dat het tijd is voor een nieuwe benadering tot het Nederlands in Zuid-Afrika: namelijk als moderne vreemde taal -- een benadering die tot voor kort weinig aandacht kreeg. De destijdsse secretaris van de Nederlandse Taalunie, Greetje van den Bergh (1997: 5), wees tijdens het colloquium op deze losmaking van het Nederlands als automatisch staartje van een universitaire studie Afrikaans en stelde de vraag over de nieuwe rol van het Nederlands in Zuid-Afrika als volgt:

[...] welke nieuwe rol kan het Nederlands spelen, als moderne vreemde taal, als taal van 21 miljoen Europeanen uit twee landen waarmee de contacten, juist ook de academische en onderwijscontacten, de laatste jaren weer sterk versterkt zijn?

Ook Olivier (1997: 18-19) wijst erop dat de neerlandistiek in Zuid-Afrika niet meer op dezelfde wijze kan worden beoefend als in het verleden, en pleit voor nieuwe mogelijkheden voor een zelfstandige studie van de Nederlandse taal- en letterkunde in Zuid-Afrika. Om zo'n nieuwe rol voor het Nederlands in Zuid-Afrika mogelijk te maken is het noodzakelijk dat er in de eerste plaats gewerkt wordt aan voorzieningen om het Nederlands als moderne vreemde taal aan te bieden.

3. Nederlands als moderne vreemde taal in Zuid-Afrika

Aan een aantal universiteiten in Zuid-Afrika bestaat sedert enkele jaren de gelegenheid tot deelname aan de examens voor het CNVT, waarvoor enkele docenten Nederlands optreden als examinatoren. De voorbereiding voor deze examens verschilt van instelling tot instelling en varieert van zelfstudie tot gespreksklassen en cursussen Nederlands. De doelgroep blijft bij de meeste instellingen hoofdzakelijk de student Afrikaans, die nader kennis wil maken met het Nederlands.

In 1997 nam het aantal navragen over en verzoeken om een cursus Nederlands in de omgeving van Pretoria zo toe dat er besloten werd om een proefcursus Nederlandse taalvaardigheid te beginnen vanuit het Departement Afrikaans aan Unisa in januari 1998. Het ging hier om dertig lessen over een tijdperk van 15 weken, die om de beurt door drs. Anja van de Poppe en mij waargenomen werden.

De cursus ging van start met 35 cursisten. In de groep zaten 7 Engelssprekenden en anderstaligen die geen kennis hadden van het Afrikaans. Omdat er in de les vanaf de eerste dag Nederlands gesproken werd door de docenten, bleek al gauw dat de opzet van de cursus niet voldeed aan de behoeften van mensen die

Nederlands wilden leren via het Engels. Tot op heden wordt er naar mijn weten nergens in Zuid-Afrika een cursus Nederlands gegeven die specifiek voorziening maakt voor mensen die het Nederlands willen aanleren buiten het Afrikaans om.

De 28 mensen die het Afrikaans beheersten toonden merkwaardige vordering op zekere terreinen en hadden grote moeite met andere cursusonderdelen. Onder hen was geen enkele student Afrikaans of Afrikaans/Nederlands. De groep bestond o.a. uit de volgende deelgroepen:

- toeristengidsen, reisleiders en mensen uit de toerismebranche die Nederlands wilden leren om bijvoorbeeld Nederlandse toeristen in Zuid-Afrika te begeleiden;
- immigranten uit Nederland die vaak al jaren in Zuid-Afrika wonen en die hun Nederlands wilden bijhouden of verbeteren;
- mensen van Nederlandse afkomst (tweede en derde generatie) die Nederlands wilden leren omdat het gezien werd als deel van hun cultuurerfenis;
- mensen die in Nederland wilden gaan wonen, werken of studeren of er op vakantie wilden gaan;
- mensen die voor hun werk een kennis van het Nederlands nodig hadden, bijvoorbeeld werknemers van de ambassade of van Nederlandse maatschappijen;
- mensen die belangstelling hadden voor Nederland en de Nederlandse taal en cultuur en die hun taalvaardigheid in het Nederlands wilden vergroten.

Het gebruikte lesmateriaal in deze cursus was de serie *Code Nederlands 1* (Van Kalsbeek en Kuiken 1996a, b, c en d), aangevuld met eigen aantekeningen en oefeningen, alsook videoclips uit de serie *Holland on Video*, geproduceerd voor het Nederlandse Ministerie van Buitenlandse Zaken, en Nederlandse boeken en tijdschriften uit eigen verzameling.

De taalkundige kennis van het merendeel van de cursisten was gering. Eenvoudige taaltermen zoals *werkwoord*, *zelfstandig naamwoord* en *bijvoegelijk naamwoord* moesten telkens worden uitgelegd. Huiswerk werd meestal klassikaal gecorrigeerd.

Via deze cursus kregen cursisten ook de gelegenheid om deel te nemen aan de examens voor het CNVT. Uiteindelijk legden 14 cursisten in totaal 56 deexamens voor het CNVT af in mei 1998.

4. Ervaring opgedaan tijdens de cursus

Omdat ik er tegen de tijd van de CNVT-examens van overtuigd was dat Afrikaanssprekenden die Nederlands leren, specifieke behoeften hebben en typische fouten maken, maakte ik een foutenanalyse van de taalfouten die in deze examenantwoorden voorkwamen. Het doel hiervan was om tot een empirisch gesteund model te komen van hoe de syllabus van een cursus Nederlands voor de doelgroep Afrikaanssprekenden opgebouwd moet worden.

De uitgangshypothese was dat de bestaande cursussen Nederlands, die

voornamelijk gericht zijn op sprekers van een groot aantal andere talen, slechts gedeeltelijk geschikt zijn voor deze doelgroep. In de meeste taalverwervingscursussen Nederlands wordt meer aandacht geschonken aan de receptieve vaardigheden lezen en luisteren dan aan de productieve vaardigheden spreken en schrijven, vanuit het principe dat taalbegrip vooraf moet gaan aan taalproductie. In de *Docentenhandleiding van Code Nederlands 1* (Van Kalsbeek en Kuiken 1996c: iii) wordt dit principe expliciet verwoord: "Het adagium "receptief voor productief" geldt uiteraard nog steeds. " Natuurlijk zijn receptieve vaardigheden van groot belang bij het aanleren van een vreemde taal, maar voor de Afrikaanssprekende cursist leveren deze vaardigheden vanaf de eerste les veel minder moeilijkheden op dan bij de doelgroepen voor wie de cursus kennelijk geschreven is. Afrikaanssprekenden kunnen onmiddellijk gewone Nederlandse zakelijke teksten lezen en tamelijk goed begrijpen. Ook luisteren gaat hun over het algemeen prima af, als ze na enkele lessen gewend raken aan de uitspraak van het Nederlands.

Omdat niet altijd vast te stellen viel welke blootstelling aan het Nederlands de cursisten al gehad hadden voordat ze naar de cursus Nederlands kwamen, voerde ik een eenvoudige en beperkte proef uit om vast te stellen of het inderdaad zo is dat Afrikaanssprekenden gewoon op grond van de kennis die ze van het Afrikaans hebben, Nederlands kunnen lezen en begrijpen. Een tekst uit *Code Nederlands 1* werd aan 10 proefpersonen voorgelegd. De keuze van proefpersonen was onderworpen aan de twee voorwaarden: (a) de lezer had geen academische scholing en (b) de lezer was nog nooit met Nederlandse teksten in aanraking geweest. De proeftekst wordt hier afgedrukt:

Meer televisie kijken, minder lezen

- interviewer

Nederlanders kijken steeds meer televisie en lezen minder. Dat is de conclusie uit een onderzoek van de heren Kalmijn en Knulst. We hebben een gesprek met de heer Kalmijn. Meneer Kalmijn, wat hebt u precies onderzocht?

- de heer Kalmijn

We hebben gekeken naar het gebruik van kranten, tijdschriften, boeken, televisie en radio bij Nederlanders van twaalf jaar en ouder.

- interviewer

En wat zijn de resultaten?

- de heer Kalmijn

Ja, dat heeft u eigenlijk al gezegd. We hebben vastgesteld dat Nederlanders steeds meer TV kijken, terwijl de belangstelling voor het lezen afneemt.

- interviewer

Geldt dat voor alle Nederlanders?

- de heer Kalmijn

Eigenlijk wel, ja. Maar vooral bij jongeren hebben we een toename in het TV kijken geconstateerd.

- interviewer

Hoe komt dat volgens u?

- de heer Kalmijn

Ik denk dat er drie oorzaken zijn. In de eerste plaats heeft Nederland kabeltelevisie gekregen. In de tweede plaats zijn er meer kanalen bij gekomen. En ten derde hebben veel mensen tegenwoordig een videorecorder. De gelegenheid om televisie te kijken is daardoor groter geworden.

- interviewer

Denkt u dat mensen op den duur nog meer televisie gaan kijken?

- de heer Kalmijn

Nee, ik geloof dat de interesse voor televisie over enige tijd wel weer daalt.

- interviewer

Waarom denkt u dat?

- de heer Kalmijn

Omdat het met de belangstelling voor radio, grammofoon, bioscoop en stripboeken net zo is gegaan. Die hebben een tijdlang veel aandacht gekregen, maar later is de belangstelling weer afgenomen. En volgens mij gaat het met de televisie net zo.

- interviewer

Dank u wel voor dit gesprek.

- de heer Kalmijn

Graag gedaan.

Deze tekst van 264 woorden moest door de proefpersonen gelezen worden, waarna hun begrip van de tekst door mondelinge vragen getest werd. De tekst bleek over het algemeen uitstekend begrepen te zijn. Proefpersonen werd ook gevraagd welke woorden in de tekst ze niet begrepen hadden. Uit de tekst van 264 woorden waren er in totaal slechts 9 woorden die voor één of meerdere van de proefpersonen problemen opleverden:

dat	we	hebben
onderzocht	kranten	zijn
het	gekregen	stripboeken

Het gemiddelde aantal woorden waarmee proefpersonen moeite hadden, was drie per persoon. Het woord *kranten* werd na een tweede lezing wel begrepen. Het woord *stripboeken* moest aan vijf personen uitgelegd worden. Van de overblijvende zeven woorden zijn er vijf gebruikt als functiewoorden: lidwoorden, voegwoorden en hulpwerkwoorden die zeer frequent voorkomen en die na een keer uitleggen geen problemen meer veroorzaken. De woorden *onderzocht* en *gekregen* zijn -- voor Afrikaanssprekenden onbekende -- vormvarianties van sterke werkwoorden, waarvan de infinitief echter wel onmiddellijk herkend en begrepen werd door alle proefpersonen.

Om te komen tot een globale maatstaf van leesbegrip werden de resultaten van bovenstaande proef vergeleken met de criteria voor leesbegrip die gebruikelijk zijn in een bekende leesbaarheidstest: de zogenaamde cloze-test (voor een beschrijving hiervan zie Renkema 1987: 246). Het begrip *leesbaarheid* in de cloze-test houdt in dat lezers een tekst met begrip kunnen lezen. In een cloze-test worden namelijk zorgvuldig gekozen woorden uit een tekst weggelaten (gemiddeld elk vijfde woord, dus 20% van de tekst; voornamelijk functiewoorden). Als de proefpersonen in een cloze-test 40 tot 50% van de weggelaten woorden correct kunnen invullen, wordt de tekst geacht begrijpelijk te zijn voor lezers met dit bepaalde profiel. Een tekst waarvan 10% van de woorden niet correct voorspeld kan worden door de lezers wordt dus nog steeds geacht voldoende begrepen te zijn door deze lezers.

Als de aanname van begrijpelijkheid van de cloze-test toegepast wordt op mijn proefneming betekent het dat indien er uit de gekozen tekst van 264 woorden 50 woorden (ongeveer 20% van het totaal) zouden worden weggelaten, er van gemiddelde lezers verwacht mag worden dat ze 40-50% daarvan (dus 20 tot 25 woorden) zelf kunnen invullen. De overblijvende 25-30 woorden die oningevuld en onbegrepen blijven, schaden volgens de richtlijnen van de cloze-test het leesbegrip niet. Hieruit volgt dat een tekst van 264 woorden waarvan slechts gemiddeld drie woorden problemen voor de lezer opleveren, uitstekend leesbaar en begrijpelijk is voor deze lezer. Afrikaanssprekende lezers kunnen dus blijkbaar zonder vorige blootstelling aan het Nederlands en zonder academische achtergrond een communicatieve Nederlandse tekst met begrip lezen. De uitslag van de CNVT-examens bevestigt deze resultaten: de score voor het onderdeel leesvaardigheid was bij Afrikaanssprekende kandidaten meestal hoger dan de score voor de andere vaardigheden.

Het zou interessant zijn om na te gaan of het gemak waarmee het Nederlands gelezen wordt door native speakers van het Afrikaans ook geldt voor sprekers die

het Afrikaans als tweede taal hebben of voor sprekers die het Afrikaans als vreemde taal aangeleerd hebben. Zou dat wel zo zijn, dan biedt het Afrikaans ook voor Zuid-Afrikanen met een andere moedertaal een opstapje voor het leren van Nederlands. Deze kwestie behoeft grootschaliger onderzoek.

Wat in de praktijk gebeurt, is dat Afrikaanssprekenden die Nederlands aanleren, vanaf het begin met zelfvertrouwen de receptieve vaardigheden hanteren. Om in een cursus Nederlands van start te gaan met het beginnersniveau voor de vaardigheden lezen en luisteren heeft dus weinig zin. Huigen (1997: 66) wijst er op dat er een grote behoefte bestaat aan "[...] cursussen die de grote voorkennis van Zuid- Afrikanen met een behoorlijke kennis van Afrikaans in acht nemen [...]". Mijn ervaring is dat deze voorkennis hoofdzakelijk gelegen is in het herkennen van woordenschat en kennis van syntactische structuren. De vaardigheid in het herkennen van de woordenschat biedt hun een voorsprong bij de receptieve vaardigheden; het aanleren van de productieve vaardigheden wordt echter juist moeilijker vanwege de interferentie van het Afrikaans, vooral ten opzichte van idiomatisch en communicatief gepast taalgebruik. Het hoge niveau dat bereikt wordt bij de receptieve vaardigheden staat namelijk in geen enkele verhouding tot de prestaties in de productieve vaardigheden, waarin typische beginnersfouten voorkomen en waar de interferentie van het Afrikaans duidelijk valt waar te nemen. Wanneer de cursisten spreken of schrijven, maken ze fouten die op beginnersniveau verwacht kunnen worden. Een bijkomend probleem is dat zij het Nederlands niet aanpakken als een vreemde taal, maar een Nederlands sausje van uitgangen en vervoegingen over het Afrikaans gieten. Dit leidt tot fouten van het volgende type:

ik is Louise/Wouter
 ik heb grootgeworden in Pretoria
 ek zeg voor hem
 ik wonder of
 ik het dit reggekregen
 het maakt niet zaak
 ik verkies om
 ik heb niet wijn gedronken
 wanneer het jij gekomen?
 ik blijf in Johannesburg
 hij stemt samen

(fouten afkomstig uit examenantwoorden Spreekvaardigheid CNVT 1998)

Omdat fouten van hetzelfde type telkens weer voorkwamen, maakte ik een foutenanalyse van alle fouten die in de dealexamens *Spreekvaardigheid* en *Schrijfvaardigheid* van het CNVT gemaakt werden door 14 kandidaten, die op de volgende niveaus deelnamen aan de examens: Elementaire Kennis 5, Basiskennis 4 en Uitgebreide Kennis 5. Hieronder volgt een schematisch overzicht van de foutenanalyse. In tabel 1 wordt het aantal fouten per categorie aangegeven; in tabel 2 volgt een ontleding van de gegevens in tabel 1 ten opzichte van schrijfvaardigheid en in tabel 3 ten opzichte van spreekvaardigheid.

5. Tabel 1: Foutenanalyse van productieve

vaardigheden in CNVT-examens

TYPE FOUT	4 EK Schrijfv	3 BK Schrijfv	5 UK Schrijfv	5 EK Spreekv	4 BK Spreekv	4 UK Spreekv
Persoonsvormen	34	4	4	58	26	8
Infinitiesen	10	1	--	36	4	6
Voltooide deelwoorden	3	--	--	9	5	--
Werkwoordstijd	1	--	--	--	5	1
Keuze hulpww. perfectum	--	--	--	3	2	--
Imperatief	2	--	--	--	--	
Ontkenningsvormen	--	--	--	3	1	--
Woordenschat en idioom	10	4	3	33	25	10
Verkleinwoorden	--	--	--	2	4	--
Voornaamwoorden	5	1	--	5	2	--
Woordgeslacht	2	1	5	21	13	7
Adjectiefverbuiging	4	--	6	9	5	4
Spelling	23	3	4	--	--	--
TOTAAL	94	14	22	179	92	36

EK: Elementaire Kennis, BK: Basiskennis, UK: Uitgebreide Kennis. Het cijfer voor de afkorting verwijst na het aantal kandidaten.

6. Tabel 2: Resultaten Schrijfvaardigheid

Elementaire Kennis Schrijfvaardigheid

Werkwoordelijk systeem	48 uit 94	=	51%
Spelling	23 uit 94	=	24%
Woordenschat en idioom	10 uit 94	=	11%

Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	6 uit 94	=	6%
TOTAAL:			92%

Basiskennis Schrijfvaardigheid

Werkwoordelijk systeem	5 uit 14	=	36%
Woordenschat en idioom	4 uit 14	=	29%
Spelling	3 uit 14	=	21%
Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	1 uit 14	=	7%
TOTAAL:			93%

Uitgebreide Kennis Schrijfvaardigheid

Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	11 uit 22	=	50%
Werkwoordelijk systeem	4 uit 22	=	18%
Spelling	4 uit 22	=	18%
Woordenschat en idioom	3 uit 22	=	14%
TOTAAL:			100%

7. Tabel 3: Resultaten Spreekvaardigheid

Elementaire Kennis Spreekvaardigheid

Werkwoordelijk systeem	106 uit 179	=	59%
Woordenschat en idioom	33 uit 179	=	18%
Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	30 uit 179	=	17%

TOTAAL:			94%
---------	--	--	-----

Basiskennis Spreekvaardigheid

Werkwoordelijk systeem	42 uit 92	=	46%
Woordenschat en idioom	25 uit 92	=	27%
Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	18 uit 92	=	19%
TOTAAL:			92%

Uitgebreide Kennis Spreekvaardigheid

Werkwoordelijk systeem	15 uit 36	=	42%
Woordgeslacht en adjectiefverbuiging	11 uit 36	=	30%
Woordenschat en idioom	10 uit 36	=	28%
TOTAAL:			100%

Uit de analyse blijkt dus dat 3 of 4 foutencategorieën verantwoordelijk zijn voor meer dan 90% van de gemaakte fouten. Het percentage fouten daalt naarmate het niveau stijgt. Een voorbehoud moet hier gemaakt worden: vanwege de aard van de in het examen gestelde vragen en opgaven kwamen er weinig verledentijdsvormen in de antwoorden voor en deze vormen zijn dus ondervertegenwoordigd in dit corpus.

8. Geschiktheid van bestaand studiemateriaal

In het licht van de gevolgtrekkingen uit de foutenanalyse is de volgende vraag gesteld: hoe geschikt is bestaand cursusmateriaal voor het aanleren van Nederlands als vreemde taal voor Afrikaanssprekenden? Als voorbeeld van bestaand cursusmateriaal is gekozen voor de serie *Code Nederlands 1*, een serie die ook in de lessen gebruikt is.

Het pakket *Code Nederlands 1* bestaat uit een tekstboek, een oefenboek, twee luistercassettes voor cursisten en een docentenhandleiding met teksten op CD. Er is veel en gevarieerd lesmateriaal. De grammatica wordt in grote lijnen behandeld zoals deze uit de gebruikte teksten naar voren komt. De geschreven en gesproken teksten zijn modern en geven realistische communicatieve situaties weer. De

aanpak is taakgericht volgens de functioneel-notionele benadering en bereidt de cursisten voor op het uitvoeren van taalhandelingen die ze nodig hebben in de sociale omgang met anderen.

Er wordt niet gewerkt met de contrastieve methode, omdat het lesmateriaal hoofdzakelijk gericht is op allochtone inwoners van Nederland die uit verschillende taalachtergronden komen. De teksten die gebruikt worden, zijn goed bruikbaar in de Zuid-Afrikaanse situatie, alhoewel het mijns inziens noodzakelijk is dat de docent tijdens de les contrastief te werk gaat en klem legt op de verschillen die het Nederlands van het Afrikaans onderscheiden.

Met het oefenboek ligt de zaak iets ingewikkelder. In het oefenboek komen bijna 800 oefeningen voor; gemiddeld 50 per hoofdstuk. De oefeningen zijn grotendeels gebaseerd op het vastleggen van taalpatronen en hebben veelal een uitgesproken passief of receptief karakter. Ter illustratie van de typische oefeningen die in het werkboek voorkomen, neem ik oefening B13 en C31 hier op (1996b: 55 en 166):

9. B 13 Kies de goede reactie. Er zijn meerdere mogelijkheden.

1. Wat wil je, spa, cola, appelsap, bier, koffie, thee?
a Ja, lekker. b Niet zo snel alsjeblieft. c Het gaat wel.
2. Ik woon op nummer 348.
a Heb je honger? b Op welk nummer? c Kun je dat nog een keer zeggen?
3. Heb je zin om iets te drinken in café Vocht?
a Wat zeg je? b Ik versta je niet c Mag ik iets bestellen?
4. Mijn telefoonnummer is 6638945.
a Niet zo snel alsjeblieft b Hoe gaat het met je? c Op welk nummer?
5. Ik woon in de Van Goghstraat.
a Wat is dat? b Kunt u dat nog een keer zeggen? c Misschien

6. Zullen we naar een concert gaan of ga je liever naar de bioscoop?
--

- | |
|---|
| a Het maakt mij niet uit.
b Ik vind het goed.
c En jij? |
|---|

10. C 31 Vul in: bepaald, binnengekomen, gebeurt, groepje, lezers, lijkt, politie, vooral, zogenaamde

1. De meeste kranten zijn vanmorgen
2. Op de hoek van de straat staat altijd een jongeren.
3. Het me leuk om naar het buitenland te gaan.
4. Ik vind Doetinchem een vervelende stad. Er nooit iets.
5. De van dit blad zijn meestal wat ouder.
6. De "hobbybladen" zijn het duurst.
7. Morgen zijn er protestacties van de
8. In Libelle staat elke week iets over een restaurant.
9. Voetbal International wordt gelezen door mensen jonger dan 40.

Bij dit soort oefeningen wordt er zelden van de cursist verwacht om zelf iets te formuleren. De klem ligt op het herkennen van gepaste woorden of uitingen. Vanwege de grote overeenstemming tussen het Afrikaans en het Nederlands op het gebied van woordenschat en syntaxis levert dit soort oefeningen geen enkel probleem op voor Afrikaanssprekenden -- ze worden acher elkaar ingevuld. Meestal hoeft de cursist niet eens zelf de juiste vorm van het werkwoord te geven; pas vanaf hoofdstuk 10 komen er mondjesmaat oefeningen voor waar de vorm van het werkwoord door de cursist moet worden aangepast bij de rest van de zin.

Ook spelling komt weinig aan bod, terwijl de Afrikaanssprekende cursist juist veel moeite heeft met het schrijven van Nederlandse woorden. Zulke woorden worden semantisch herkend vanuit het Afrikaans, maar de spelling ervan is net weer even iets anders dan in het Afrikaans. Mijns inziens is er vooral bij spelling behoefte aan een contrastieve aanpak, waar het Nederlandse spellingsysteem vergeleken wordt met het Afrikaanse om de subtiele verschillen tussen de twee systemen te belichten. Zo'n aanpak wordt bijvoorbeeld gevolgd in het boekje *Praktiese Nederlands* van Jansen en Olivier (1986). Dit boek is echter gericht op studenten Afrikaans die Nederlandse letterkunde in hun pakket hebben, en de gebruikte voorbeeldteksten zijn literair van aard en niet communicatief gericht. Het boekje veronderstelt ook een zekere kennis van grammatica en taalkundige termen bij de gebruiker.

Uit de gemiddeld 50 oefeningen per hoofdstuk in het oefenboek van *Code Nederlands 1* zijn er telkens ongeveer 10 gericht op spreekvaardigheid in groepsverband en 5 op actief schrijven. Alhoewel de grammatica in grote lijnen uitgelegd wordt in het tekstboek, worden er zelden specifieke oefeningen in het

oefenboek gegeven om deze in te oefenen. In veel andere oefeningen worden syntactische patronen geoefend die voor Afrikaanssprekenden weinig of geen problemen opleveren.

Al met al kan geconcludeerd worden dat het tekstboek en de luistercassettes van *Code Nederlands 1* met enige aanvulling wel bruikbaar zijn voor een cursus Nederlands voor Afrikaanssprekenden. Het oefenboek is minder geschikt voor deze doelgroep en zou aangevuld moeten worden met een aantal oefeningen waarin spelling en grammatica meer aandacht krijgen en waarin contrastief te werk gegaan wordt om de aandacht van de cursisten te vestigen op de verschillen tussen het Afrikaans en het Nederlands.

Vanuit Zuid-Afrika zou het inderdaad een omvangrijke taak zijn om volledig nieuw lesmateriaal te ontwikkelen dat is toegesneden op de behoeften van Afrikaanssprekenden. Het is moeilijk om aan geschikte en authentieke teksten te komen die een bepaald communicatief doel dienen. Het maken van geschikte klankopnamen kost veel tijd en geld, en de variatie in uitspraakvormen en regionale klanken die in *Code Nederlands* voorkomen, zijn moeilijk te evenaren in Zuid-Afrika. De haalbaarheid van een project om een heel nieuw studiepakket voor Afrikaanssprekenden te ontwikkelen, lijkt mij dus gering. Niet alleen financiële en praktische overwegingen spelen hier een rol, maar ook de prioriteit van zo'n project in een land met vele onderwijsachterstanden.

Een bijkomend probleem is het profiel van de meeste docenten die bij de neerlandistiek in Zuid-Afrika betrokken zijn. Jonckheere (1997: 57 en 61) verwijst naar het probleem dat de neerlandistiek in Zuid-Afrika totaal verschilt van de *extra muros*-neerlandistiek elders in de wereld, omdat daar (in tegenstelling met Zuid-Afrika) wel gepoogd wordt om de lokale student Nederlands als vreemde taal te leren. Het gevolg van de klem op literatuur en leesvaardigheid in Zuid-Afrika heeft er toe geleid dat veel docenten die Nederlandse letterkunde doceren, zelf het Nederlands niet voldoende beheersen, laat staan dat ze specialisten in het vreemde-talenonderwijs zijn.

Het lijkt dus een haalbaarder oplossing om het bestaande les- en oefenmateriaal aan te vullen. Hierbij wordt gedacht aan de volgende onderdelen:

- Bijkomende teksten en oefeningen, geselecteerd om de verschillen tussen het Afrikaans en het Nederlands te belichten. Vooral schrijf oefeningen zijn van groot belang. Antwoordsleutels moeten voorzien worden zodat de cursist de oefeningen ook zelf kan nakijken.
- Aanvulling van de grammatica-uitleg, uitleg van de spellingstructuur alsook lijsten van idiomen en woorden waarbij een contrastieve aanpak gevolgd wordt.

Idealiter behoort dit aanvullende les- en oefenmateriaal niet in isolatie ontwikkeld te worden door elke instelling apart. Dat zou verspilling van geld en tijd zijn. Huigen (1997: 66) deelt deze mening: "Ontwikkeling van lesmateriaal en een aan Zuid-Afrika aangepaste didactiek moet [...] zoveel mogelijk centraal gebeuren." Om deze behoefte aan te spreken, heeft het *Noordelike Kennisnetwerk vir Neerlandistiek* in samenwerking met het *Kaapse Forum vir Neerlandistiek* een project goedgekeurd om dit lesmateriaal te ontwikkelen. 1 Het is de bedoeling om in samenwerking met alle belangstellende docenten Nederlands in Zuid-Afrika

een verzameling aan te leggen van les- en oefenmateriaal die ter beschikking zal staan aan alle docenten die dit materiaal willen gebruiken.

11. Ten slotte

Net als vele andere vakonderdelen in de geesteswetenschappen staat de neerlandistiek in Zuid-Afrika thans onder druk. Het is de taak van de docent Nederlands om aan dit vak een nieuwe, bruikbaarere inhoud te geven. Het Nederlands kan niet langer als een stokpaardje fungeren dat bereden wordt omdat het zo langzamerhand traditie geworden is, of omdat de docenten gek zijn op de Nederlandse literatuur. Steeds meer zal de vraag beantwoord moeten worden wat de relevantie van de neerlandistiek is of zou kunnen zijn binnen de Zuid-Afrikaanse context. Huigen (1997) probeert deze vraag in zijn bijdrage te beantwoorden. Ik geef graag mijn eigen visie hierop.

Cursussen modern Nederlands kunnen toegang verlenen tot de schat van internationaal erkende expertise op vele terreinen die in het Nederlandse taalgebied aanwezig is. Van der Elst (1997: 15) verwijst bijvoorbeeld naar de Nederlandse kennis op het gebied van het tweede- en vreemde-taalonderwijs, terwijl Olivier (1997: 19 en 91) kundigheid op het gebied van taalbeheersing en literaire theorie noemt en ook wijst op het belang van Nederlands als bronnentaal in Zuid-Afrika, evenals Huigen (1997: 67). Kennis van modern Nederlands biedt studenten ook de gelegenheid verder te studeren in Nederland of België. Voeg hierbij de groeiende toeristenstroom vanuit Nederland en Vlaanderen naar Zuid-Afrika. Burger (in Van der Elst 1997b: 20) heeft misschien gelijk als hij beweert dat het *lingua franca* in de academische betrekkingen tussen Zuid-Afrika en Nederland het Engels is en niet het Nederlands. Dit geldt waarschijnlijk in nog sterkere mate voor de handelsbetrekkingen. Hetzelfde kan echter niet gezegd worden van de grote getallen Nederlandse toeristen die Zuid-Afrika bezoeken en die geen of onvoldoende Engels kunnen verstaan of spreken. Satour speelt in op deze behoefte en heeft met ingang van 1997 een kwalificatie in de Nederlandse taal verplicht gesteld voor toeristengidsen die Nederlandse reisgezelschappen willen begeleiden.

In de voorlegging die de *Suider-Afrikaanse Vereniging vir Nederlandistiek* tijdens het colloquium *Nederlands in de wereld 1997* maakte aan het Zuid-Afrikaanse ministerie van onderwijs wordt het belang van de Nederlandse taal, cultuur en letterkunde om de volgende redenen beklemtoond: in de eerste plaats de economische waarde ervan in handel en toerisme, en in de tweede plaats het onderwijsnut en de academische waarde van het Nederlands voor samenwerking in onderzoek en onderwijs op velerlei terreinen, vooral ook op het terrein van de Zuid-Afrikaanse geschiedenis, waar het Nederlands als bronnentaal een onmisbare rol speelt.

Alle docenten Nederlands die hieraan een bijdrage kunnen en willen leveren, wordt verzocht contact op te nemen met de projectleider:

*Dineke Ehlers
Departement Afrikaans
Universiteit van Suid-Afrika*

Posbus 392
PRETORIA
0003

Tel: 012-4296547

E-pos: file:///C:/Documents%20and%
20Settings/uvp/Desktop/tna/ehlerd@alpha.unisa.ac.za

Universiteit van Suid-Afrika

Bibliografie

De Villiers, M. 1983. Nederlands en Afrikaans. Vierde uitgawe. Kaapstad: Nasou.

Hugo, D. 1998. Nederlandse literatuur in Afrikaanse vertaling. In: Filter. Tijdschrift voor vertalen en vertaalwetenskap. Vol. 5, nr. 3, sept. 1998, p. 39-45.

Huigen, S. 1997. Neerlandistiek en Zuid-Afrikaanse studies. In: Van der Elst 1997b, p. 64-70.

Jansen, E. & G. Olivier. 1986. Praktiese Nederlands. Pretoria: Academica.

Jonckheere, W.F. 1997. De Neerlandistiek in Zuid-Afrika: een terugblik en enkele suggesties voor de toekomst. In: Van der Elst, J. 1997b, p. 55-63.

Olivier, G. 1997. Die Groenskrif/Witskrif en die aanduiding van die velde/programme in die hoër onderwys en die konsekwensies vir die Neerlandistiek. In: Van der Elst, J. 1997 b, p. 17-19.

Renkema, J. 1987. Tekst en uitleg: een inleiding in de tekstwetenschap. Dordrecht: Foris.

Van den Bergh, G. 1997. De weg van Brussel naar Itala. In: Van der Elst, J. (red.). 1997b, p. 4-9.

Van der Elst, J. 1997a. 'n Veranderde politieke bedeling in Suid-Afrika en die Neerlandistiek. In: Van der Elst, J. 1997b, p. 10-15.

Van der Elst, J. (red.). 1997b. Handelingen van het colloquium Nederlands in de Wereld, Universiteit van Zoeloeland/Itala, 2-4 Junie 1997. Potchefstroom: Suider-Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek, met finansiële steun van de Nederlandse Taalunie.

Van Kalsbeek, A. & F. Kuiken. 1996a. Code Nederlands. Tekstboek 1. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Van Kalsbeek, A. & F. Kuiken. 1996b. Code Nederlands. Oefenboek 1. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Van Kalsbeek, A. & F. Kuiken. 1996c. Code Nederlands. Docentenhandleiding 1. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Van Kalsbeek, A. & F. Kuiken. 1996d. Code Nederlands. Cursistencassettes 1. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Voorlegging deur die Suider-Afrikaanse Vereniging vir Nederlandistiek (SAVN) aan die Departement van Onderwys insake die Nederlandistiek in Suid-Afrika in die lig van die Witskrif oor Hoër Onderwys. In: Van der Elst, J. (red.) 1997b.

Elektroniese weergawes van T.N&A	Kontaknommers	Algemeen	Riglyne vir outeurs	Bo
Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans		5de Jaargang, Nommer 2.Desember 1998		

Tweede-taalverwerving van 18de-eeuws Nederlands: natuurlijke methode versus grammatica en woordenboek?

- Marijke J. van der Wal -

Abstract

To date, linguists interested in the acquisition of foreign languages in previous centuries have focussed on the textbooks used. Grammars and vocabularies give us an impression of one method of foreign language learning. There is, however, little evidence on the use of another method of foreign language acquisition: the so-called natural method, i.e. language learning from native speakers in everyday life.

As a student at the university of Utrecht, the Scot James Boswell (1740-1795) wrote various short essays in Dutch. Close scrutiny of these essays reveals whether Boswell used the available eighteenth-century linguistic tools. It will also become clear that some linguistic characteristics in his texts can be explained by interference by English, others by influence by spoken eighteenth-century Dutch. In conclusion, the question whether Boswell's second-language acquisition is an example of the natural method or the grammar-and-dictionary method can be answered. Both the natural method as well as Sewel's bilingual dictionary played a role in his acquisition of Dutch.

1. Inleiding

Aan het eind van een millennium, bij de overgang naar de 21ste eeuw, kunnen we onder meer op een eeuwenlange traditie van tweede- taalverwerving terugblikken. Tweede-taalverwerving is een kernactiviteit van neerlandici extra muros en daarom wil ik binnen de context van het Derde Internationaal Neerlandistiek Congres aandacht schenken aan een onderwerp op dat gebied: één bepaald geval van tweede-taalverwerving in het verleden, een voorbeeld uit de tweede helft van de 18de eeuw. Het gaat om James Boswell (1740-1795), een jonge Schot die vrijwel een jaar in Nederland verbleef in verband met zijn rechtenstudie aan de universiteit van Utrecht. (1) Het is dezelfde James Boswell, die later bekend is geworden als biograaf van de Engelse literaire autoriteit en woordenboekmaker dr Samuel Johnson.

Voordat ik u verder met James Boswell laat kennismaken, moet ik vooraf iets opmerken over de wetenschappelijke aandacht voor "tweede-taalverwerving in het verleden". De belangstelling is tot nu toe vooral gericht geweest op het vreemdetalenonderwijs aan Nederlanders, dat wil zeggen op het onderwijs aan de Latijnse scholen, de Franse scholen, het privé-onderwijs en de gehanteerde leerboeken. (2) De verwerving van talen liep echter niet alleen via die onderwijsmogelijkheden. Welgestelde 17de- en 18de-eeuwse jongelingen maakten een grand tour door Europa, wat een gelegenheid was om zowel andere landen te leren kennen als zich

in het spreken van vreemde talen te oefenen. Wat weleens wordt vergeten is dat niet alleen Nederlanders naar het buitenland gingen, maar dat er in de 17de en 18de eeuw ook buitenlandse studenten in Nederland verbleven. Zij konden aan Nederlandse universiteiten gewoon college volgen, omdat de colleges in het Latijn werden gegeven. Er waren voor buitenlandse studenten dus geen taalproblemen bij de studie, maar er is ook leven buiten de universiteit en enige beheersing van het Nederlands moet dus wel prettig zijn geweest. James Boswell trachtte in ieder geval Nederlands te leren toen hij met enige tegenzin in Utrecht terecht kwam (hij was namelijk veel liever in Londen gebleven en Utrecht was een stad die aanvankelijk op hem een weinig aantrekkelijke indruk maakte).

2. James Boswell en de talige situatie in de Nederlanden

Boswell verbleef een klein jaar -- van augustus 1763 tot juni 1764 -- in Nederland. Hij hield zich in die periode niet alleen met de rechtenstudie, maar ook met het lezen van klassieke auteurs en met de Franse taal bezig. Dat hij zijn Frans oefende was voor iemand met zijn sociale achtergrond niet ongebruikelijk, want in de hogere kringen van West-Europa was het Frans de taal van conversatie en correspondentie en dat gold ook voor de betere kringen in Nederland. Zelf noemt Boswell een paar concrete redenen om serieuze aandacht te besteden aan zijn Franse taalvaardigheid: zijn wekelijks bezoek aan een literaire sociëteit waar men alleen maar Frans mocht spreken, diners bij dominee Robert Brown waar Frans de voertaal was (in verband met diens Zwitserse vrouw en haar zuster die onvoldoende Engels spraken) en vooral ook zijn ontmoeting met de interessante Belle van Zuylen, op wie hij verliefd werd en met wie hij nog jaren zou corresponderen (zie Barfoot & Bostoën 1994: x-xi).

Een voor de hand liggende vraag voor in tweede-taalverwerving geïnteresseerden is h oe Boswell zich oefende in het verbeteren van zijn Frans. Volgens zijn eigen zeggen las hij 's avonds twee uur in Voltaire en wanneer hij al lezend bepaalde woorden niet helemaal begreep, zocht hij ze op in een woordenboek en noteerde hun betekenis (zie Barfoot & Bostoën 1994: xi). Hij schreef ook elke dag een opstel van twee pagina's en die gewoonte heeft tijdens zijn verblijf in Nederland 232 quarto pagina's Frans opgeleverd.

Hoewel Boswell dus op de universiteit met het Latijn en in de hogere sociale kringen met het Frans heel goed uit de voeten kon, is zijn belangstelling ook voor het Nederlands gewekt. Op een gegeven moment gaat hij in het Nederlands schrijven: gedurende ruim  en maand, van 1 februari tot 6 maart 1764 produceert hij twintig korte Nederlandse opstellen. Die 20 quarto pagina's zijn niet veel tegenover de 232 pagina's in het Frans, maar ondanks de beperkte omvang is het materiaal toch taalkundig gezien interessant. [\(3\)](#)

De inhoud van de opstellen is niet spectaculair, maar ze bevatten wel aardige observaties van het dagelijks leven en bijvoorbeeld ook een verslag van zijn bezoek aan de familie Van Zuylen. Voor historiografen van de taalwetenschap is zeker interessant dat Boswell schrijft over zijn kennismaking met het werk van de excellente taalkundige Lambert ten Kate. Boswell ontmoet bij de heer Van Zuylen (Belle's vader) de Utrechtse hoogleraar in de theologie, Gijsbertus Bonnet. Als goed gastheer vermeldt de heer Van Zuylen dat Boswell met een Schots

woordenboek bezig is. Bonnett reageert dan met de opmerking dat hij een woordenboek heeft waarin het verband tussen de "Nederduitsche, de oude Saxsche, de yslandieshe en de Latin Taalen" is aangetoond. Het is een tweedelig boek van de hand van Lambert ten Kate. Hier wordt zonder enige twijfel Ten Kate's Aenleiding tot de kennisse van het verhevene deel der Nederduitsche sprake (1723) bedoeld. Boswell toont zijn interesse en Bonnett belooft het boek aan hem uit te lenen.

Wanneer Boswell het in handen heeft is zijn reactie: "En in der waarheyd: het is een schat!". Hij constateert echter ook dat het in "de Hollansche taal" is geschreven en dat hij nog niet genoeg kennis van de taal heeft om het boek geheel en al te begrijpen. De Aenleiding, zoals bekend een omvangrijk historisch-taalkundig en etymologisch werk waarin het zoeken naar regels en regelmaat een belangrijk uitgangspunt was, werd in Boswells Utrechtse omgeving gunstig ontvangen, niet alleen door Gijsbertus Bonnet. Uit Boswells zesde, zevende en achtste opstel blijkt dominee Brown ook zo enthousiast te zijn over Ten Kate's werk dat hij gedeelten uit de Aenleiding in het Frans wil vertalen om ze voor te lezen voor "onze Donderdag's wysgerig Gezelschap" (Barfoot & Bostoen 1994: 18). Boswells opstellen leveren zo een voetnoot op voor de receptiegeschiedenis van Ten Kate's hoofdwerk. Ze laten ook tegelijkertijd het probleem van het publiceren in het Nederlands zien.

In zijn opstellen uit Boswell zich positief over het Nederlands, dat hij een oude, sterke en rijke taal noemt. Hij ergert zich aan het veelvuldig gebruik van Franse woorden, speciaal in Den Haag (Barfoot & Bostoen 1994: 6). Het is wellicht niet verwonderlijk dat hij met zo'n positieve houding ook zelf Nederlands wilde leren. Nu Boswells opstellen ons in een recente uitgave ("Een Beytie Hollansche ". James Boswell's Dutch Compositions, eds. C.C. Barfoot & K.J. Bostoen, Leiden 1994) ter beschikking staan, kunnen we nagaan hoe hij dat precies deed. (4) Welke hulpmiddelen voor het verwerven van het Nederlands waren er in 1764 en maakte Boswell ook daadwerkelijk gebruik van die beschikbare hulpmiddelen?

3. Boswells Nederlandse opstellen en Sewels woordenboek

Leerde Boswell Nederlands in de dagelijkse omgang, zo te zeggen de natuurlijke methode door onderdompeling, maakte hij gebruik van grammatica's en woordenboeken, de traditionele methode, of deed hij soms beide? Als Engelstalige had hij de beschikking kunnen hebben over een grammatica en een woordenboek. Ik doel op W. Sewel, A Compendious Guide to the Low-Dutch language/Korte Wegwyzer der Nederduytsche Taal (1754, 2e druk), een Nederlandse grammatica in het Engels met veel dialogen, en op een Engels-Nederlands/Nederlands-Engels woordenboek van dezelfde auteur: W. Sewel, A large Dictionary of English and Dutch/Groot Woordenboek der Engelsche en Nederduytsche Taalen (1727 of latere druk). De vraag is natuurlijk of Boswell die werken ook daadwerkelijk heeft gebruikt.

In de eerste Nederlandse brief, die Boswell op 2 januari 1764 aan Archibald Stewart, koopman in Rotterdam, schrijft en die hij ondertekent met Jacobus van Auchinleck (hij had de titel lord Auchinleck), zegt hij geen woordenboek te hebben: "Ik heb niet een Dictionarie myn te helpen" (ik heb geen woordenboek om mij te helpen). Is dat op 1 februari van datzelfde jaar, wanneer hij begint met zijn

Nederlandse opstellen, nog steeds zo? Het is in dit verband opmerkelijk dat hij zijn elfde opstel, gedateerd 16 februari, als volgt begint:

Ik sall een maal probeeren een half bladje te schryven als Ik spreek. Ik zaal geen Wordenboeken neemen, maar Ik zaal allen die woorden dat in myn hoofd comen introduceeren. Ik moet ook franschen woorden meeleeren, terwyl ik zyn zoo veel hooren alle dagen in alle Gezelschappen (B&B 24).

Boswell is dus van plan gesproken taal te schrijven en hij zal zijn Nederlands met Franse woorden mengen, omdat hij die overal zo frequent hoort. In het betreffende opstel vinden we overigens alleen "introduceeren" en "meleeren" als Franse woorden. Nadrukkelijk zegt hij nu geen woordenboek te zullen gebruiken, wat mijns inziens impliceert dat hij dat bij eerdere opstellen wél deed!

De editoren Bostoen en Barfoot zien geen verschil tussen de eerdere opstellen en het elfde en zij concluderen dat het nog steeds een discussiepunt is of Boswell Sewels woordenboek had en ook gebruikte (Bostoen & Barfoot 1994: xxiv). Ik meen op dit punt duidelijkheid te kunnen verschaffen. We moeten daarvoor merkwaardig woordgebruik in Boswells eerste tien opstellen nader onderzoeken. Ik beperk me hier tot drie voorbeelden.

In zijn eerste opstel schrijft Boswell dat wat hij zal gaan schrijven "geen zamenbestaanlykheid sall hebben" (B&B 4; cursief MvdW). Zamenbestaanlykheid (coherentie, samenhang, consistentie) lijkt me geen woord dat een buitenlander uit de alledaagse conversatie oppikt. Boswell kon het wel uit Sewels woordenboek halen, waar we onder Tzamenbestaanlykheyd "Consistence" en onder consistence "Bestaanlykheyd, t'zamenbestaanlykheyd" aantreffen. (5)

In zijn tweede opstel is Boswells aanvankelijk negatieve oordeel over Utrecht kennelijk geheel omgeslagen. Hij schrijft:

Het is een heel goed plaats om te studeeren; daar heb y verscheiden overtreffelyken Hoogleermesteren. Ik weet veel dat voor 't meerderdeel men zyn "Professeurs" noemen. Mar dat is een franshe woord t'afborgen en dat sal ik nooit doen.

B&B 6; cursief MvdW

Het purisme Hoogleermeester dat Boswell gebruikt vinden we bij Sewel (Eng. professor: "een Hoogeschool- leeraar, Hoogleermeester, Opper-voorlezer, Professor"), maar wat meer zegt is het woord afborgen "lenen". Volgens het WNT (I: 869) is dit woord in proza "weinig gebruikelijk" en onder borgen in de betekenis "van iemand iets lenen", dat "zeldzaam" wordt genoemd, staat een verwijzing naar Sewel (WNT III: 562)! Zo'n weinig frequent woord kan een buitenlander niet in de conversatie hebben leren kennen. Het is niet verrassend dat we in Sewels woordenboek onder borrow: "Afborgen, ontleenen, borgen" aantreffen.

Een fout in het Nederlands in datzelfde tweede opstel wijst ook in Sewels richting. Nadat Boswell zijn verontwaardiging heeft geuit over de mengeling Frans-Hollands die hij in Den Haag hoort, schrijft hij:

Het is een schandelyke Zaak dat Die frai volken daar bin

verontaardingen alledaag van de nugteren Kragten van zyn eerbiedigheyden voroudes.

B&B 6; cursief MvdW

Parafraze: Het is een schandelijke zaak dat die voortreffelijke mensen steeds (elke dag) afvallen van (ontaarden ten opzichte van) de sobere krachten van hun eerbiedwaardige voorouders.

Het kryptische "bin verontaardingen" moet, gezien de context, wel een werkwoordelijke groep zijn. De merkwaardige formulering wordt duidelijk, wanneer we bij Sewel onder degenerating als eerste "Verontaarding" en vervolgens "verontaardende " vinden.

Deze drie voorbeelden volstaan hier om aannemelijk te maken dat Boswell wel degelijk gebruik gemaakt heeft van Sewels woordenboek. (6) Over het gebruik van Sewels grammatica of een andere grammatica kunnen we hier niets met zekerheid opmerken. In plaats van hierover te speculeren, wil ik laten zien welke kenmerken Boswells Nederlands vertoont. Er zijn kenmerken die samenhangen met de interferentie Engels-Nederlands en er zijn ook sporen van het gesproken 18de-eeuws.

4. Interferentie Engels-Nederlands

In de opstellen zijn veel interferentieverschijnselen te vinden, die verklaard kunnen worden vanuit Boswells Engelse moedertaal. Allereerst zijn er verschijnselen op het terrein van de woordvolgorde. In de hoofdzin ontbreekt herhaaldelijk inversie na een vooropgeplaatst zinsdeel of een vooropgeplaatste bijzin. Zie de voorbeelden (1) tot en met (3) in schema 1 hieronder. De correcte volgorde treffen we evenwel ook aan zoals blijkt uit voorbeeld 4. De Nederlandse bijzinsvolgorde met de persoonsvorm of werkwoordelijke groep achteraan (SOV) verschilt van die in het Engels (SVO), waar de persoonsvorm onmiddellijk op het onderwerp volgt. (7) De interferentie van die Engelse SVO-volgorde is evident in Boswells Nederlandse zinnen (zie (5) en (6) hieronder), ook al zien we af en toe de persoonsvorm op de juiste plaats staan zoals in (7). Dat Boswell de woordvolgorderegels onvolledig beheerst blijkt uit de gevallen als (8) waarin hij de Nederlandse bijzinsvolgorde ook in de hoofdzin gebruikt. In hetzelfde opstel, het vijfde, waarin we (7) met correcte bijzinsvolgorde aantreffen staat ook (8).

Schema 1 -- Woordvolgorde

Hoofdzin

1. ... en dat ik sal nooit doen (B&B 6).
2. Naamiddag te zes heuren Ik heb myn kneght naar de eerwardig Hogleeraar gezenden (B&B 16).
3. Als van daag is Het eerst van Februari, ik begin... (B&B 4)
4. Laatst Maandag heb ik Thee gedronken ... (B&B 12).

Bijzin

5. ...ik verhoop dat hy sall niet Kwaardaardig worden (B&B 4).
6. ...zoo dat ik moet een recht kennis van dit Zaak hebben (B&B 28).
7. ...dat zy niet in goed luym was (B&B 12).

Hoofdzin

8. Juvrow zyn doghter seer vermaaklyke was (B&B 12)

Op morfologisch gebied is de interferentie ook evident. Het is begrijpelijk dat een native speaker van het Engels problemen heeft met de lidwoorden en aanwijzende voornaamwoorden, waarbij het geslacht een rol speelt. Sewel signaleert dat ook in zijn grammatica:

Whereas the English always use the Particles The, that and this promiscuously before all Nouns [...]; it seems an almost unsurmountable difficulty for the English to learn the right use of these Particles, because there have not yet any sufficient rules been given for it.

Sewel 1754: 34

Boswell vormde geen uitzondering op die regel: ook bij hem verschijnen niet-onzijdige substantieven met het lidwoord het of het aanwijzend voornaamwoord dat (zie schema 2, 1e kolom links bovenaan). (8) Soms is er een wisselend gebruik te signaleren zoals uit de rechterkolom bovenaan blijkt.

Schema 2

Dat brief (10); dit brief (28) het historie en het Philosophie (38) het engelsche kerk (28) in dat taal (4); het engelsche taal (38) twee maalen in het week (38)	in dat Staad (20); in deze Staad (28) dit winter (10); die slegtest Winter (36) het weereld (34); hy is die Best Hospes in die Waereld (42)
een vry groot Stad (6) Het is een heel goed plaats om te studeeren (6) met groot beschaafdhyd (10) in een heel goed gelegenheyd (26) de oud carle (34); een verstandig Carle (40) een gunstig onthaal (10) met groot verdriet (20)	Mar dat is een franshe woord t'afborgen (6) de fransche gelt (6) Het hollansche taal is een oude, een sterk en een ryk taal (6) En als ik roeme dat ik hollansche blood in mynen aderen heb...(6) zyn engelsche wordenboek (28) een Scotsche Heer (40)
mar ik geloove dat ik bin de eerst die ... (30)	Juvrow zyn doghter seer vermaaklyke was (12) Myn Schoonen (=schoenen) binnen heel goeden (24) Het was heel onbeschaafde en zottelyk te

schelden alle daag ...(40)

Een ander morfologisch voorbeeld is het gebruik van de verbogen en onverbogen vorm van het adjectief. Vanuit het Engels, waar het adjectief niet verbogen wordt, is het begrijpelijk dat lang niet altijd de juiste vorm optreedt. (9) Zie hiervoor de voorbeelden in de tweede rij links van schema 2, waar de onverbogen vorm alleen in de twee laatste gevallen (bij onbepaald lidwoord en een onzijdig woord) correct is gebruikt. (10) De adjectieven die volken en talen aanduiden, hanteert Boswell steeds in hun verbogen vorm (zie schema 2, tweede rij rechts). Dat gebeurt ook bij het predicatief gebruik van het adjectief (zie de derde rij rechts). Daartegenover staat het onjuist gebruik van de onverbogen vorm van het telwoord eerst(e) (derde rij links).

Na deze illustratie van interferentieverschijnselen richten we ons op andere kenmerken die Boswells Nederlands vertoont: sporen van het gesproken 18de-eeuws.

5. Het gesproken 18de-eeuws

Vooraf merk ik op dat Boswell evident op de hoogte was van bepaalde kenmerken van de geschreven 18de-eeuwse taal. Dat blijkt uit het gebruik van naamvallen, ook buiten vaste combinaties als in der waarheyd, zoals in (1) en (2):

- (1) Men zeg dat de hollansche taal is een taal voor den Paarden (B&B 8)
- (2) in zynen pleytingen (B&B 20)

Er zijn echter duidelijke aanwijzingen dat Boswell het Nederlands zeker ook in de dagelijkse omgang leerde. Heb y in " daar heb y verscheiden overtreffelyken Hoogleermesteren" (B&B 6) is een spelling die vanuit de gesproken taal begrijpelijk is. De spelling van Aarmin (= armen; B&B 28) wijst erop dat Boswell de i-achtige uitspraak van de sjwa, die in de 17de en 18de eeuw op grote schaal voorkwam, heeft opgevangen. (11) Er zijn nog meer voorbeelden te geven. De -t-deletie is een kenmerk van gesproken Hollands, een kenmerk dat vandaag nog in het plat-Leids en Rotterdams te horen is. Bij Boswell treffen we het verschijnsel ook aan:

- (3) Men zeg ook (B&B 8, 12)
- (4) ... dat com voornaamlyk van t gage (= Den Haag) (B&B 20)
- (5) Den Auteur vertoon hoe dat allen taalen ... (B&B 16)

Vormen van het werkwoord zijn zoals ik bin (B&B 4, 10, 30), zy bin (B&B 22), Wy binnen (B&B 18), u bin (B&B 4, 30), zij binnen (B&B 12, 24) zijn vormen die nog wel in het gesproken 18de-eeuws voorkwamen, maar die niet tot de geschreven standaardtaal behoren die door grammatici gepropageerd werd. (12)

Volgens Barfoot & Bostoen (1994: xxvi) had Boswell grote problemen met de persoonlijke voornaamwoorden, maar een deel van die veronderstelde problemen is terug te voeren op gesproken Hollands. We vinden weliswaar in Nederlandse 17de- en 18de-eeuwse grammatica's bij het persoonlijk voornaamwoord van de 1e

persoon enkelvoud als objectsvorm mij en bij de 3e persoon enkelvoud hem, maar in het gesproken Hollands komt het als vulgair beschouwde mijn en zijn voor. (13) Boswell is dat niet ontgaan, gezien onder meer de volgende voorbeelden:

- (6) Hy heeft myn ontvangen (B&B 12)
- (7) hy heeft myn Het bovegemelde Woerdenboek gebrogt (B&B 16)
- (8) Ik weet weel dat voor 't meerderdeel men zyn "Professeurs" noemen (B&B 6).
- (9) ... dat men vreeze een gunstig onthaal zyn te geeven (zyn verwijst naar vreemden; B&B 10)

Opmerkelijk is echter wel dat Boswell zijn niet voor het enkelvoud hem gebruikt, maar voor het meervoud hen of hun zoals uit (8) en (9) blijkt.

Er is in de 18de eeuw variatie op het gebied van de comparatief (vgl. Van der Wal 1994: 237-238): naast groter als komt groter dan voor; het laatste wordt door grammatici en andere regelgevers voorgestaan. Sewel geeft de bestaande variatie in zijn woordenboek weer door als vertaling van than "Dan, als" te geven met de voorbeelden: "Goud is meer waard dan zilver; Hy is langer als ik". We zouden bij Boswell vanuit zijn Engelstalige achtergrond dan verwachten. Het is dan ook opmerkelijk dat hij in het Nederlands consequent als gebruikt zoals onder meer in:

- (10)... meer gelukkig als eening Scotsman ... (B&B 10)
- (11) Ik can u verzeeker dat zyn hand is sterker als myne (B&B 34)

Het gebruik van als lijkt mij, samen met de eerder genoemde t-deletie, de bin-, binnen-vormen en het gebruik van mijn, zijn, een voorbeeld van gesproken 18de-eeuws dat Boswell in de dagelijkse omgang, via de natuurlijke methode dus, zich eigen heeft gemaakt.

6. Niveau van taalbeheersing: de participia

Nadat we nu de interferentieverschijnselen hebben bekeken en de invloed van gesproken 18de-eeuws Nederlands hebben gezien, zullen we één bepaald verschijnsel in Boswells teksten nader beschouwen: de werkwoordsvormen, in het bijzonder de participia.

Boswell gebruikt veel voltooide tijden en dat betekent dat hij voltooid deelwoorden in de juiste Nederlandse vorm zou moeten hanteren. Een verschil met het Engels is het prefix ge-, een verschil dat dan ook problemen blijkt op te leveren. In de volgende voorbeelden ontbreekt het prefix:

- (12) Het is derdtig Jaaren zeedert myn vaader te Leyde heeft studeerd (B&B 22)
- (13) Ik heb veel gaaten daarin vonden (B&B 24)

Het onderscheid tussen sterke en zwakke werkwoorden is een gemeenschappelijk kenmerk van het Engels en het Nederlands -- dat zou dus geen problemen moeten opleveren --, maar het betekent niet dat Boswell in alle gevallen een bepaald Nederlands werkwoord bij de juiste categorie (sterk of zwak) onderbrengt. Twee voorbeelden van sterke werkwoorden die ten onrechte een zwakke participiumvorm

krijgen, zijn schrijven en spreken:

- (14) Mynheer Johnson [...] heeft myn een brief uyt Londen geschryft (B&B 28)
- (15) hy heeft gespraakt (B&B 40)

Daar staan veel voorbeelden tegenover van zwakke werkwoorden die ten onrechte met een sterk participium verschijnen. Een kleine selectie daaruit zijn (16) tot en met (20):

- (16) Hy heeft myn belooven een vool verhaal daarof (B&B 28)
- (17) zy hebben [...] bewaaren (B&B 20)
- (18) Waar heb u allen uw daagen geleeven dat [...] (B&B 30)
- (19) [...] dat in het hollansche taal oversetten is (B&B 28)
- (20) [...] en hy heeft in frankryk, Spanye en Italie geryzen (B&B 34)

Dat is wel opmerkelijk vanuit het oogpunt van de taalsystematiek: men zou eerder verwachten dat de regelmatige zwakke vorm zich uitbreidt ten koste van de onregelmatige sterke dan omgekeerd, zoals bij Boswell het geval is.

Wanneer een sterk werkwoord bij Boswell wel een sterk participium krijgt (en dus in de juiste categorie is geplaatst), is het niet altijd de juiste vorm. Vgl. de volgende voorbeelden:

- (21) hy heeft t'huys geblyven (B&B 40)
- (22) Het is [...] geschryven (B&B 16)

Ook komen stapelvormen voor van een type dat wij eveneens kennen uit hedendaagse gevallen van eerste-taalverwerving: gecoft (=gekocht) + -en en geweest + -en. Vgl.:

- (23) Ik heb geen schoenen gecoften seedert dat Ik heb in Holland geweest (B&B 24)
- (24) een heel oude familie, waarin daar hebben negenteen Hughs geweest (B&B 40).

Het betekent overigens niet dat er bij Boswell geen correcte vormen te vinden zouden zijn, maar de fouten overheersen. [\(14\)](#)

Wanneer we het participiumgebruik overzien, valt op dat Boswell de meeste werkwoorden ten onrechte sterk maakt. Er zijn nog andere opmerkelijke werkwoordelijke verschijnselen in zijn teksten te vinden, die wij hier terzijde moeten laten. Voor het precies bepalen van Boswells niveau van taalbeheersing zouden we een uitgebreide inventarisatie en kwantitatieve analyse van goede taalvormen en van fouten moeten presenteren. [\(15\)](#) Hier hebben we slechts op één punt een indruk van Boswells beheersing van het Nederlands gegeven: daaruit mag geconcludeerd worden dat zijn beheersing van de belangrijke, veel in zijn teksten voorkomende participia gebrekkig is te noemen.

7. Conclusie

Boswells teksten zijn een weerslag van een proces van tweedetaalverwerving en als zodanig zou het interessant zijn om de beschikbare gegevens ook te bezien in het licht van bepaalde discussiepunten binnen recente theorieën over eerste- en tweedetaalverwerving. Dat zal echter in een ander artikel gebeuren. Hier hebben wij ons afgevraagd hoe Boswells verwerving van het Nederlands plaatsvond. Moet onze conclusie nu zijn dat het verwervingsproces is te typeren met de zinssnede "natuurlijke methode versus grammatica en woordenboek"? Ik meen te hebben aangetoond dat het bij Boswell niet het een versus het ander is, maar dat bij hem zowel een traditioneel hulpmiddel (Sewels woordenboek) als de natuurlijke methode (datgene wat hij opving in de dagelijks omgangstaal) een rol speelde. Door de werkwoordsvormen onder de loep te nemen hebben we een indruk gekregen van het niveau waarop die tweesporige taalverwerving hem heeft gebracht. Zelf formuleerde Boswell in zijn eerste opstel wat zijn bedoeling was:

Terwyl ik bin van voornemens om de hollansche taal te leeren, dat is te zeggen: Terwyl ik hebben lust te minsten een beytie te leeren zoo dat ik can met de Hollanders conversatie hebben, zoo heb ik geresolveer'd alle daag een beytie in dat taal te schryven.

B&B 4

Hij maakt in een brief van 23 maart 1764 de balans op: "I have advanced very well in French [...] I have picked up a little Dutch" (Pottle 1952: 190). Wij hebben kunnen zien dat hij zich inderdaad "Een beytie Hollansche" eigen heeft gemaakt, waarschijnlijk net genoeg om tijdens zijn resterend verblijf in Nederland "met de Hollanders conversatie [te kunnen] hebben".

Universiteit Leiden

Bibliografie

Barfoot, C.C. & K.J. Bostoen (reds.). 1994. "Een Beytie Hollansche". James Boswell's Dutch Compositions. Leiden: Academic Press.

Bree, C. van. 1975. Regionale varianten van de sjwa. Studies voor Zaalberg. Leiden: Publikaties van de Vakgroep Nederlandse Taal- & Letterkunde, 53-72.

Kate, Lambert ten. 1723. Aenleiding tot de kennisse van het verhevene deel der Nederduitsche sprake. Amsterdam: Wetstein.

Noordegraaf, J. & F. Vonk (reds.). 1993. Five hundred years of foreign language teaching in the Netherlands 1450-1950. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.

Pottle, Frederick A. 1952. Boswell in Holland 1763-1764. London: Heinemann.

Sewel, W. 1727. A large Dictionary of English and Dutch/Groot Woordenboek der Engelsche en Nederduytsche Taalen.

Sewel, W. 1754. Compendious Guide to the Low-Dutch language/Korte Wegwyzer der Nederduytsche Taal. Amsterdam: Ter Beek.

Toorn, M.C. van den (red.). 1997. Geschiedenis van de Nederlandse taal.

Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wal, M.J. van der & C. van Bree. 1994. *Geschiedenis van het Nederlands*. Utrecht: Spectrum.

(1) Net als zijn vader, zijn grootvader en veel andere Schotten kwam Boswell naar Nederland voor zijn juridische studie. Het Schotse recht, dat aanzienlijk van het Engelse verschilde, was voor een belangrijk deel op het Romeins recht gebaseerd, waarin toentertijd Nederlandse juristen uitblonken. Vgl. Pottle: "as the Dutch were the great masters of Roman law, it was usual for young men preparing for the Scots bar to complete their education in Holland" (1952: 2-3).

(2) Zie bijvoorbeeld Noordegraaf & Vonk 1993, een bundel artikelen over het vreemde- talenonderwijs in Nederland.

(3) Barfoot & Bostoen (1994: xiv-xv) overwegen in verband met het beperkte Nederlandse materiaal het volgende: "It is possible that, like Boswell's Dutch Journal itself, the notebook in which he continued to write his Dutch Compositions is lost. It is most probable, though regrettable, that Boswell had lost interest in the exercise. He went on writing his French Compositions and wrote a number of letters in French [...], presumably because of its greater usefulness in the social world in which he moved and his anticipation of further travels on the Continent."

(4) In het vervolg zullen we steeds naar de opstellen in deze uitgave verwijzen met B&B x, waarbij x het paginanummer van de editie aangeeft.

(5) In dezelfde zin gebruikt Boswell ook het woord "inbeelding". Onder imagination treffen we bij Sewel "Inbeelding, verbeelding" aan.

(6) Sewels woordenboek geeft ook de oplossing voor bepaalde tekstproblemen die Barfoot en Bostoen signaleren. In het vijfde opstel, waarin Boswell verslag doet van zijn bezoek aan de familie Van Zuylen, merkt hij over de houding van de vader en zijn zonen op: "Ik heb daar niet kribbig Achtbaarheid noch bevreez'd nederigheyd gezeen, maar een fatzoenlyk gemaklykheyd als zou'd alletyd in een Huygshezin [sic] worden" (B&B 12). Er is wel een antwoord te geven op de verzuchting van de editeurs: "what should we make of kribbig Achtbaarheid and fatzoenlyk gemaklykheyd?" (B&B xxvi). Met hun vertaling "cramped formality" en "decent easiness" zitten ze in de buurt, maar de tegenstelling die Boswell bedoeld heeft in "kribbig Achtbaarheid noch bevreez'd nederigheyd" wordt pas duidelijk wanneer we bij Sewell "Achtbaarheid" als eerste vertaling achter authority zien staan. "Decent easiness" is als vertaling van fatzoenlyk gemaklykheyd goed getroffen. Bij Sewel vinden we bij decent "Betaamelyk, geschikt" (met de voorbeelden: "a Decent carriage, een Fatzoenlyk gedrag").

(7) Van de huidige Nederlandse bijzinsvolgorde mogen we ook voor de 18de eeuw uitgaan. Vergelijk hiervoor bijvoorbeeld Van den Toorn (1997: 422), waar wordt opgemerkt dat "de positie van de persoonsvorm in hoofd- en bijzinnen en de werkwoordelijke eindgroep [...] in de 18de eeuw reeds vrijwel zoals in het hedendaagse Nederlands" zijn.

(8) Ook onzijdige woorden krijgen weleens het verkeerde lidwoord zoals de Boek

(B&B 14). Ook het gebruik van het relativum klopt niet altijd: Des bladyes dat ik sall schryven -- deze bladzijden die ik zal schryven (B&B 4).

(9) Soms verskijnt de juiste verbogen vorm wel zoals in Het is een schandelyke Zaak (B&B 6) en die oude Hoogleeraar (B&B 38) of staan een juiste en onjuiste vorm naast elkaar zoals in een bevallig en heel voltooide vrouw (B&B 10). In met een zoo corte uytsprecken (B&B 8) verskijnt de verbogen vorm ten onrechte.

(10) Het is aardig om te vermelden dat Lambert ten Kate over het adjectiefgebruik in een jong zoon en het groot huis opmerkt dat dit Waals en vreemd in de oren klinkt, terwijl het "gantsch strijdig tegen 't Gebruik" is (Ten Kate 1723: 722).

(11) Zie over deze palatale uitspraak Van Bree 1975: 68-69.

(12) We treffen bij de grammatici in het algemeen de volgende vormen aan: ik ben, gij zijt (soms met toevoeging van gij bent; Sewel 1754: 82; 1712: 253), hij/zij/het is, wij zijn, gij (of: gijlieden) zijt, zij zijn. Zie Moonen (1706: 144) en Sewel (1754: 82 en 1712: 253).

(13) In Nederlandse grammatica's treft men die vormen mijn of zijndan ook niet aan. In de Sewels Engelse grammatica (Sewel 1754: 64) verskijnt echter onder Pronouns het volgende paradigma: Nom. Ik -- I; Gen. myns or myner -- of me; Dat. aan myn (! MvdW) or my -- to me; Acc. my -- me; Abl. van my -- from me.

(14) We treffen bijvoorbeeld ook de volgende juiste vormen aan: ik heb gebrogt (B&B 10); heeft gedronken (B&B 40); geleef'd hadden (B&B 8); ... u heeft ... gesprooken (B&B 30); Ik heb waargenome (B&B 20); Ik heb gezeen (=gezien) (B&B 12); Hy heb ... geweest (B&B 12).

(15) Omdat het slechts om een beperkte hoeveelheid tekst gaat die bovendien in korte tijd (ruim een maand) is geschreven, kunnen we het materiaal als een geheel beschouwen bij de bepaling van Boswells niveau van taalbeheersing.

[Elektroniese weergawes van T.N&A](#) [Kontaknommers](#) [Algemeen](#) [Riglyne vir outeurs](#) [Bo](#)

Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans 5de Jaargang, Nommer 2. Desember 1998

Ena Jansen | Agnes Sneller | Olga van Marion | Alice van Kalsbeek | Dineke Ehlers | Marijke J. van der Wal | Piet Swanepoel

Die opleiding van Suid-Afrikaanse tekswetenskappers op Nederlandse patroon *

- Piet Swanepoel -

Abstract

Starting in 1999, the Afrikaans Department of the University of South Africa (Unisa) will begin implementing modularised undergraduate and postgraduate courses in text skills. In the design of these courses, the Taalbeheersing and Business Communication (Humanities) syllabuses of Dutch universities were followed to a considerable extent, although the specific themes, content and structure as well as the grading of these modules at Unisa are geared towards the specific language-teaching needs in the South African context.

In this article, attention is paid to the following:

- motivation of this change of direction in the curriculum for the study of Afrikaans at Unisa
- the procedures followed in the design of this curriculum, and the reasons for following the model of Dutch universities
- the content of the undergraduate and postgraduate modules in text skills

Finally, attention is paid to some of the implementation problems with these modules.

1. Inleiding

1998 was vir verskeie departemente Afrikaans (en Nederlands) aan Suid-Afrikaanse universiteite 'n waterskeidingsjaar. 'n Sterk afname in studentegetalle en 'n grootskaalse rasionalisering aan universiteite ten opsigte van personeel en akademiese kurssusse as gevolg van die inkorting van staatsubsidie bedreig tans die voortbestaan van verskeie van hierdie departemente.

Hierbenewens moet die Afrikaanse departemente hulle eie identiteit ten opsigte van hulle onderrig-, navorsing- en gemeenskapsfunksies herdefinieer binne die nuwe onderwyswetgewing en die onderrig- en opleidings-etos (uitkomsgebaseerde onderwys) waarop dit steun.

Die boodskap is duidelik dat departemente Afrikaans vir hulle eie oorlewing

met 'n aantal innoverende reddingsplanne vorendag sal moet kom. So 'n plan sal moet lei tot

- die verhoging van die studentegetalle vir elkeen van die modules wat in 'n departement aangebied word
- 'n kursusaanbod wat voldoen aan die vereistes wat deur die nuwe, nasionale onderwyswetgewing en onderwysliggame voorgeskryf word.

In 'n staatsubsidiebeleid wat in hoofsaak bepaal word deur studentegetalle, is en sal studentegetalle 'n kritieke faktor wees in die befondsing van personeel, en as uitvloeisel hiervan, ook in die kursusaanbod van 'n departement. Hierbenewens vereis die uitkomsgebaseerde benadering tot universitêre onderrig en opleiding 'n veel groter beroeps-/praktykgerigte benadering van taaldepartemente in hulle kursusaanbod as wat voorheen ten opsigte van Taal- en Letterkunde-onderrig gestel is.

In hierdie artikel word gefokus op een van die wyses waarop die Department Afrikaans van Unisa op hierdie uitdaging gereageer het, naamlik die implementering (met ingang 1999) van 'n voorgraadse en nagraadse opleidingsprogram in teksvaardighede as onderdeel van die opleiding in die Afrikaanse taal- en letterkunde.

In die ontwerp van die modules hiervoor is daar in 'n groot mate aangesluit by soortgelyke kursusse, modules of studie-eenhede in (Nederlandse) Taalbeheersing en Bedryfskommunikasie aan Nederlandse universiteite. Die spesifieke studietemas, inhoud en struktuur en die gradering van hierdie modules aan Unisa is egter afgestem op verskeie lokale faktore, soos

- die veranderde benadering tot tersiêre onderrig en opleiding in Suid-Afrika
- besondere taalopleidingsbehoefte in die Suid-Afrikaanse konteks in die algemeen
- die behoefte aan beroepspesifieke taalvaardighedsopleiding van ander departemente, institute of fakulteite aan Unisa
- die beperkinge binne die modulestruktuur wat met ingang 1999 aan Unisa binne die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte geïmplementeer word.

In Afdeling 2 van hierdie artikel word daar ingegaan op 'n aantal van die faktore wat die voortbestaan van departemente Afrikaans in Suid-Afrika bedreig en wat, soos in die geval van die Departement Afrikaans van Unisa, sodanige leergangwysiging noodsaak. Afdeling 3 word gewy aan Taalbeheersingstudie aan Nederlandse universiteite -- die model vir die Taalbeheersingsmodules van die Departement Afrikaans aan Unisa. In Afdeling 4 word 'n uiteensetting gegee van die modules wat vir die studierigting Taalbeheersing binne die Departement Afrikaans van Unisa ontwikkel is. Ten slotte word daar gekyk na 'n aantal probleme ten opsigte van die sillabus en die ontwikkeling en die onderrig daarvan.

2. Oorsake vir die ratverandering

Die noodsaak vir 'n koerswysiging in die kursusaanbod van die Departement Afrikaans van Unisa, is in hoofsaak toe te skryf aan drie faktore:

- die inkorting van die staatsubsidie aan universiteite
 - die sterk daling in studentegetalle in die Afrikaanse departemente
 - die veranderde benadering tot tersiêre onderrig en opleiding in Suid-Afrika
-

2.1 Die inkorting van staatsubsidie

Die staatsubsidie aan universiteite het die afgelope aantal jare sterk afgeneem, en na verwagting sal hierdie inkorting verder voortduur as gevolg van die stadige ekonomiese groei in Suid-Afrika. Die inkorting van staatsubsidie het aan die meeste universiteite reeds tot 'n radikale rasionalisering aan personeel en kursusse gelei. Hierdie rasionalisering word aan die meeste universiteite tot op departementele vlak afgewentel vir sover daar van departemente verwag (sal) word om as effektiewe koste-eenhede te funksioneer.

In 'n staatsubsidiëringsbeleid wat in 'n groot mate gekoppel is aan studentegetalle, is dit onvermydelik dat die effektiewe funksionering van enige departement as koste-eenheid ook in hoofsaak bepaal sal word deur die aantal studente wat vir die kursusse daarvan inskryf en/of daarin slaag. Studentegetalle was/is aan baie universiteite die deurslaggewende faktor in die rasionalisering van kursusse en departemente, en alle aanduidings is daar dat dit 'n kritieke faktor in die befondsing van departemente sal bly.

2.2 Afname in studentegetalle

Alhoewel die meeste Afrikaanse departemente oor die afgelope aantal jare 'n geleidelike daling in studentegetalle beleef het, het hierdie daling vanjaar in baie gevalle kritieke afmetings aangeneem. Sommige departemente het 'n daling van tot 25 persent beleef, ander, en dan veral in sommige kursusse, tot 50 persent. Soos bo aangetoon, sal hierdie daling 'n direkte invloed hê op die personeelsituasie, en uiteindelik op die kursusaanbod en gehalte van onderrig in die departemente Afrikaans.

Verskeie en komplekse faktore onderlê hierdie daling in studentegetalle. Enkele daarvan is die volgende:

- die stygende koste van tersiêre opleiding, wat met die gepaardgaande lae ekonomiese groei in die land tersiêre opleiding buite die bereik van sommige potensiele studente plaas
- die feit dat die Afrikaanssprekende studentemark, demografies gesien, self aan die afneem is
- die feit dat taalonderrig aan verskeie universiteite meestal nie direk beroepsgerig is nie, maar 'n onderdeel uitmaak van 'n algemeen-

vormende BA-graad

- die rigiede kursusstrukture van meeste universiteite waardeur die moontlikheid meestal uitgesluit word om een of meerdere taalkursusse as deel van 'n leergang in ander (sub)fakulteite in te sluit
- die grootskaalse afdanking van onderwysers, wat die indruk skep dat beroepsmoontlikhede in die onderwys drasties ingekort is, terwyl voornemende onderwysers nog steeds die belangrikste teikenstudentegroep van taaldepartemente is
- die grootskaalse afskaffing of inkorting van poste vir -- veral Afrikaanse -- taalpraktisyne in die staats- en die privaatsektor
- pessimisme oor die toekoms van Afrikaans, veral ook vanweë die afplatting in die funksionele gebruik van Afrikaans in die staats- en privaatsektor en die media -- faktore wat die opvatting voed dat 'n opleiding in Afrikaans nie veel beroepsmoontlikhede vir die voornemende student bied nie.

Vir die langtermynbeplanning van enige Afrikaanse departement is dit noodsaaklik dat daar 'n grondige ontleding van al hierdie oorsaaklike faktore gedoen word, natuurlik met die hulp van die nodige kundiges van buite. In die besonder moet daar bepaal word watter van hierdie oorsaaklike faktore deur 'n departement met die nodige bestuurstruktuur, personeel, akademiese kundigheid en aanbod van kursusse aangespreek kan word.

Vir die korttermyn is daar egter wel uit die voorgaande 'n aantal duidelike peilers vir 'n aantal oplossings te haal, soos byvoorbeeld die noodsaak vir die aanbieding van modules/kursusse -- met die nodige akademiese kwaliteitskontrole -- wat in groot mate afgestem is op die taalopleidingsbehoefte van die praktyk. Departemente Afrikaans het hierdie behoefte in die verlede gedeeltelik aangespreek deurdat hulle veral voorsiening gemaak het vir die opleiding van onderwysers en deur die dienskursusse aan ander departemente of fakulteite, byvoorbeeld die Regsfakulteit.

Gegee die faktore hierbo genoem, is dit egter ook duidelik dat die spektrum beroepe vir hierdie doel vergroot sal moet word om ook voorsiening te maak in die taalopleidingsbehoefte van 'n veel groter groep van die beroepe wat deur taalpraktisyne beoefen word en vir die professies waarvoor opleiding in ander departemente, subfakulteite en fakulteite aan universiteite verskaf word.

Soos ervaring by Unisa bewys het, is dit geen maklike taak om dosente in ander departemente of fakulteite te oortuig van die noodsaak vir algemene kommunikatiewe vaardighede by hulle studente en/of van die noodsaak van beroepsgerigte taalopleiding in hulle opleidingsprogramme nie. Aan die ander kant is hierdie situasie aan die verander vir so ver daar binne die meeste fakulteite 'n groeiende besef is van die belang van kommunikatiewe vaardighede/ effektiewe beroepskommunikasie in die inligtingsamelewing waarin ons ons bevind. Die strategie sou egter moet wees om met wetenskaplike ondersoek hierdie behoeftes te peil, dit onder die aandag van die betrokkenes te bring, en om vanuit die departemente Afrikaans -- en waar nodig in samewerking met ander taaldepartemente -- met kursusse/modules vorendag te kom wat hierdie behoeftes direk aanspreek.

In gevalle waar kursusse aan universiteite binne 'n modulestruktuur aangebied word, bestaan die moontlikheid altyd om sekere van hierdie modules, indien hulle goed beplan is, ook as sertifikaat- of diplomakursusse aan te bied vir ander teikengroepe as die studentemark. Die voorsiening wat daar in die nuwe onderwysbedeling (vgl. Gevers 1998) vir interimkwalifikasies gemaak word, skep reeds die nodige organisatoriese struktuur hiervoor.

Die argument dat 'n taaldepartement deur die aanbied van sodanige algemene of beroepsgerigte taalvaardigheidskursusse tot 'n diensdepartement "verlaag" word, hou nie noodwendig steek nie. In hierdie artikel word juis aangevoer dat sodanige kursusse ingebed moet word in 'n omvattender opleidingsprogram (van Taalkunde-, Taalbeheersings- en Letterkundeonderrig) met verskillende ingangs- en uitgangsmoontlikhede. Tweedens moet sulke kursusse, ten spyte van hulle beroepsgerigtheid, na inhoud gerugsteun word deur Taalbeheersing as 'n volwaardige vakgebied. (Vergelyk verder die bespreking in afdeling 3.)

2.3 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en uitkomsgebaseerde onderwys

Die tweede stel rigtingwysers vir 'n ratverandering in die kursusaanbod van Afrikaanse departemente kom tans van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die benadering van uitkomsgebaseerde onderwys waarop dit gebaseer is (vgl. Gevers 1998, Department of Education 1997 en Wessels en Van den Berg 1998). Kernaspekte hiervan word hieronder kortliks in oënskou geneem.

Die NKR spesifiseer vir die land en vir alle onderwysinstansies alle kwalifikasies wat behaal kan word, die samestelling van leergange en die ingange en uitgange tot sulke kwalifikasies.

Vir alle opleidingsvlakke word daar van 'n sogenaamde "inhoudbenadering" tot onderrig verander na 'n uitkomsgebaseerde benadering in kurrikulumontwerp. In kort behels dit dat vir leergange nie langer die vakinhoud gespesifiseer word nie, maar wel die uitkomstes vir elke vlak van opleiding in die pretersiëre en tersiëre fase. Uitkomstes is die resultate van 'n leerproses; gevolglik word vir elke opleidingsvlak gespesifiseer watter kennis, vaardighede, houdings en waardes leerders/ studente ten opsigte van 'n bepaalde opleidingsvlak moet demonstreer (soos gemeet aan duidelike evalueringskriteria).

Talestudie val op pretersiëre vlak binne die studierigting Taal, Geletterdheid en Kommunikasie en op tersiëre vlak binne die studierigting Kommunikasiekunde en Taalstudie. Alhoewel nie in die naam aangedui nie, val die bestaande vakgebied Inligtingskunde ook binne hierdie studierigting.

Die uitkomsgebaseerde leergange vir pretersiëre taalonderwys is vervat in Kurrikulum 2005, wat opgestel is deur vakkundiges van die Departement

van Onderwys. Die uitkomstes vir die onderskeie studierigtings op tersiêre vlak moet nog geformuleer word deur die aangewese Nasionale Standaardkomitees en die Standaardgenererende komitees. Dit is in hierdie stadium nie presies duidelik wanneer volledige leergange vir Kommunikasiekunde en Taalstudies op tersiêre vlak (en dus vir die bestudering van Afrikaans as vakgebied) beskikbaar sal wees en uiteindelik geïmplementeer sal moet word nie. Daar is egter alreeds 'n aantal belangrike algemene rigtingwysers vir hoe enige taalkursus op tersiêre vlak daar sal moet uitsien.

Soos reeds bo aangetoon, sal enige so 'n kursus uitkomsgebaseerd moet wees, d.w.s. die onderrighoud sal moet lei tot die verwerwing van duidelik omskrewe vaardighede, houding(s) en waardes. Tweedens sal dit moet voldoen aan die versameling domeinonafhanklike uitkomstes wat naas die (nog onbekende) domeinspesifieke uitkomstes vir elke vakgebied gespesifiseer (sal) word.

Die derde rigtingwyser is Kurrikulum 2005, wat vir die tersiêre onderrig van Afrikaans van belang is omdat

- die tersiêre onderrig van Afrikaans 'n voortsetting en uitbouing sal moet bied van die pretersiêre studie van Afrikaans
- dit 'n aanduiding gee van die vaardighede en kennis waarvoor voornemende studente in die toekoms sal beskik as hulle die studierigting Kommunikasiekunde en Taalstudie op tersiêre vlak volg
- dit 'n aanduiding gee van die soort kennis en vaardighede wat universiteitskursusse in Afrikaans vir voornemende onderwysers van Afrikaans sal moet bied.

In sowel die domeinonafhanklike uitkomstes as in Kurrikulum 2005 word 'n hoë premie geplaas op (i) die kweek van effektiewe kommunikasievaardighede, wat ook ten nouste verband hou met (ii) die ontwikkeling van effektiewe leerstrategieë. Ten opsigte van die domeinonafhanklike uitkomstes word die volgende as kritiese uitkomstes gelys:

- (c) collecting, analysing, organising and critically evaluating information
- (e) communicating effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral and/or written persuasion...
- (h) reflecting on and exploring a variety of strategies to learn more effectively

Gevers 1998: 7

Wat ook op tersiêre vlak van belang is vir hierdie artikel, is die feit dat dit as domeinonafhanklike uitkoms gestel word dat tersiêre onderrig en opleiding (i) die student vir die beroepsmark moet voorberei, en (ii) dat die onderrig en opleiding van internasionaal aanvaarde standaard moet wees (vgl. Gevers 1998: 8).

In Kurrikulum 2005 kry hierdie domeinonafhanklike uitkomstes

domeinspesifieke toepassing in die leergange vir die studierigting Taal, Geletterheid en Kommunikasie vir sover 'n groot deel van die leergang daarop gemik is om leerlinge se makrokommunikatiewe vaardighede (lees-, luister-, praat- en skryfvaardighede) progressief te ontwikkel. Die teksvaardighede wat as uitkomstes gestel word, blyk byvoorbeeld duidelik uit die verfynde lys deelvaardighede en uitkomstes wat vir lees- en skryfvaardighede gestel word:

Reading

Categories	Criteria
Literal comprehension	<p>Ability to respond to explicit information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • denotative meaning of words • details of content • sequencing of logical order • paraphrasing meaning of common idioms
Inferential/interpretative comprehension	Ability to read "between the lines" -- implicit or connotative meaning/making inferences based on a given text
Evaluative comprehension	<p>Ability to read "beyond the lines" by assessing ideas or facts in a text according to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • appropriateness • effectiveness • relevance • accuracy
Referential comprehension	<p>Ability to consult and use reference sources and to organise information using:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alphabetical order • dictionary techniques • symbols on maps/charts
Classification skills	The ability to apply own knowledge (taught or intuitive) in classifying texts, e.g. different genres or types of discourse, identify source, etc.

Writing

Content	Relevance to topic/task/situation/audience Originality/creativity/clarity/effect Purpose
Organization	Cohesion/coherence/logical flow of ideas Paraphrasing Format of text/layout Quality of presentation
Language	Vocabulary/idiom/expression Tone/appropriate register Grammatical structures: <ul style="list-style-type: none"> • concord • tense • sentence structure • word order • punctuation • spelling, etc.

Department of Education 1997

Soos uit die voorgaande duidelik behoort te blyk, lê die klem in taalstudie baie duidelik op die ontwikkeling van 'n leerling se kommunikatiewe vaardighede in 'n bepaalde taal -- vaardighede waarsonder individue hulle nie in ons inligtinggedrewe samelewing kan handhaaf nie en waarsonder hulle nie die bestaande inligting tot hulle beste voordeel kan benut vir lewenslange leerprosesse en ingeligte deelname aan alle strukture in die samelewing nie.

Uit die voorgaande is daar 'n aantal duidelike peilers te haal vir die toekomstige onderrig- en navorsingstaak van 'n departement Afrikaans.

- (i) Die ontwikkeling van teksvaardighede is nie 'n proses wat meteen, of op 'n bepaalde tydstip (byvoorbeeld aan die einde van die pretersiêre opleiding) afgeloop is nie -- die kontekste waarin enige persoon oor hierdie vaardighede moet kan beskik, neem voortdurend in variasie en kompleksiteit toe. Hierdie feit geld des te meer in die konteks van tersiêre onderwys en uiteindelik in die beroepsmark waar studente hulle gaan bevind.
- (ii) Die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede en die ondersteuning wat dit vir effektiewe leerprosesse moet bied, word as 'n domeinonafhanklike uitkomste gestel, terwyl die ontwikkeling daarvan voor die deur van die studierigting Kommunikasiekunde en Taal gelê word. Daarmee word 'n besondere diensverleningstaak aan taaldepartemente op tersiêre vlak opgedra vir sover en in dié mate as wat daar in ander studierigtings nie aan die verdere ontwikkeling van hierdie kommunikatiewe vaardighede aandag gegee word nie.
- (iii) Naas die verdere ontwikkeling van die student se eie kommunikatiewe vaardighede word daar ook die domeinonafhanklike vereiste gestel dat die betrokke opleiding die student vir die

beroepsmark moet voorberei. Wat die onderrig van kommunikatiewe vaardighede, en in die besonder teksvaardighede betref, moet dus 'n dubbele doelstelling nagestreef word: én ontwikkeling van die student se kommunikatiewe/ teksvaardighede, én voorbereiding vir die beroepsmark, d.w.s. vir beroepe wat gespesialiseerde opleiding in hierdie vaardighede vereis.

- (iv) Die samevoeging van Kommunikasiekunde, Taalstudie en Inligtingkunde skep vir Suid-Afrika 'n nuwe raamwerk waarbinne nouer samewerking tussen hierdie dissiplines gesoek kan en moet word vir die ontwerp van kursusse wat (i) individue beter voorberei om hulle in die inligtingsamelewing te kan handhaaf, maar (ii) wat ook die nodige spesialisasie vir beroepsopleiding verskaf. Hierdie drie vakgebiede kan -- soos aan verskeie ander universiteite en sommige van die Nederlandse universiteite -- belangrike insette lewer in die opleiding vir verskeie bestaande en nuwe beroepe wat direk te make het met die tegnologies gedrewe inligtingsamelewing, waarvan taal die vernaamste kommunikasiemedium is.

Uit die voorgaande behoort dit ook duidelik te wees dat die aard en gespesialiseerdheid van opleiding in kommunikatiewe vaardighede, in die besonder teksvaardighede, wat op tersiêre vlak vereis word, meestal nie bereik kan word met die huidige kursusaanbod aan die meeste Afrikaanse departemente (en tewens ander taaldepartemente) nie. Vir die huidige is die kursusaanbod beperk tot enkele, meestal eerstejaarsvlakmodules wat in hoofsaak gerig is op die verbetering van die skriftelike kommunikasievaardighede van studente ten opsigte van 'n beperkte aantal teksgenres.

Gegee

- die dubbele doelstelling wat met tersiêre taalvaardigheids-onderrig en -opleiding nagestreef moet word, naamlik én ontwikkeling van die student se kommunikatiewe/teksvaardighede, én voorbereiding vir die beroepsmark, d.w.s. vir beroepe wat gespesialiseerde opleiding in hierdie vaardighede vereis, en
- die eis dat so 'n opleiding aan internasionale opleidingstandaarde moet voldoen

volg dit dat die inkleding van die leergang in kommunikatiewe vaardighede aan Suid-Afrikaanse universiteite na inhoud en standaard sal moet aansluit by taalvaardigheids-onderrig en -opleiding aan ander universiteite in die buiteland.

3. Nederlandse modelle

Daar is 'n aantal in die ooglopende redes om die onderig en opleiding in taalbeheersing, sowel op pretersiêre as tersiêre vlak, op die Nederlandse model te skoei:

- Taalbeheersing word sowel op pretersiëre as op tersiëre vlak as vakgebied (meer spesifiek as onderdeel van Nederlandse taal- en letterkunde) gedoseer, waar laasgenoemde 'n voortgang en verdieping behels van die onderrig in eersgenoemde fase (vgl. Braet en Janssens 1993).
- Op tersiëre vlak is die opleiding in Taalbeheersing afgestem op die bereiking van die twee doelstelling hierbo genoem, naamlik verbetering van studente se individuele kommunikatiewe vaardighede én voorbereiding van studente vir die beroepsmerk (vgl. die bespreking hieronder).
- Taalbeheersingsonderrig en -opleiding word op altwee hierdie vlakke ondersteun deur Taalbeheersingsnavorsing, 'n gebied waarop Nederlandse tekswetenskappers saam met kollegas in Noord-Amerika die voortou neem.
- Groter ooreenstemming tussen die kursusaanbod van die departemente Afrikaans en Nederlands in Suid-Afrika en die vakgroepe Nederlands en Bedryfskommunikasie (Lettere) vergroot die samewerkingsmoontlikhede tussen hierdie instansies vir die uitwisseling en opleiding van studente en samewerking op die gebied van navorsing.
- Gegee die feit dat die beoefening van Taalbeheersing in Suid-Afrika in sy kinderskoene staan, is die skep van sulke ontwikkelingskanale van kritieke belang.

Enkele opmerkings ter toeligting van die voorgaande.

Die ontwikkeling van studente se eie kommunikatiewe vaardighede en beroepsgerigte opleiding in kommunikasievaardighede en -tegnieke neem aan Nederlandse universiteite 'n volwaardige plek in in die meeste departemente Nederlands en in sommige departemente Kommunikasiekunde en Inligtingkunde.

Die studierigting Nederlands is aan die meeste universiteite (byvoorbeeld die Universiteit Utrecht, die Universiteit van Amsterdam en die Universiteit van Leiden) verdeel in drie gelykwaardige bene: Letterkunde, Taalkunde en Taalbeheersing, waar laasgenoemde die vakafdeling is waarin teksvaardighede aandag kry. Aan die ander kant neem Taalbeheersing ook 'n volwaardige plek in in sommige departemente wat hulle op Bedryfskommunikasie toespits (byvoorbeeld die Universiteit van Nijmegen en die Universiteit van Tilburg). Verder is beroepsgerigte taalbeheersing (byvoorbeeld die skryf van verslae deur ingenieurs) 'n onderafdeling van ander vakgebiede of opleidingsprogramme aan universiteite en instellings wat hulle op tegniese en wetenskaponderrig en -opleiding toespits.

Taalbeersing, soms op verwarrende wyse ook bekend as "(Toegepaste) Kommunikasiekunde", is in Nederland self ook nog 'n relatief jong, maar vinnig ontwikkelende vakgebied. In die historiese ontwikkeling daarvan sedert 1969 het dit 'n pad geloop wat begin het met die taalvaardigheidsontwikkeling van studente Nederlands, maar oor die afgelope aantal jare is dit uitgebou tot 'n volwaardige vakgebied Tekswetenskap (vgl. Braet 1993) wat ten doel het om (taal) kommunikasiekundiges vir die praktyk op te lei.

In Braet en Van Gein (1993) word die hoofvertakkinge van Taalbeheersing verdeel in die onderrig van en ondersoek na teksstruktuur en teksbegrip, argumentasie, diskoersontleding, taalgebruik in sy maatskaplike konteks, die vier makrotaalvaardighede (lees, luister, skryf en praat) en taalvaardigheidsonderwys. Die talle publikasies op die hierdie gebied (vergelyk onder meer die publikasies wat in Braet en Van Gein 1993 vermeld word), en in die besonder dié wat verskyn in die tydskrif Taalbeheersing, Kommunikatief en die kongresbundels van die Vereniging Interuniversitair Overleg Taalbeheersing (afgekort: VIOT) (vergelyk byvoorbeeld Koning (red.) 1985; Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (reds.) 1994; Van den Bergh e.a. (reds.) 1997) gee 'n goeie aanduiding van die onderafdelings van die vakgebied, die navorsingstematiek en -metodologieë, die balans tussen teorie en praktyk en van die interdisiplinêre karakter daarvan.

Die oorkoepelende fokus van die vakgebied is die ontwikkeling en gebruik van metodes vir die beskrywing, diagnose en verbetering van die uitvoering van verbale kommunikasie in verskeie kommunikatiewe kontekste (vgl. Jansen 1998: 17). Dit is 'n vakgebied wat toegespits is op die vele, maar veral problematiese, aspekte van verbale (en in toenemende mate ook die kombinasie van verbale en visuele) kommunikasie met behulp van informatiewe, instruktiewe en ooredende tekste. Deur teorievorming en empiriese navorsing word gepoog om kommunikasieprobleme ten opsigte van hierdie teksgenres in uiteenlopende kommunikatiewe kontekste op te los.

Dit is egter belangrik om na te gaan hoe die vakgebied as sodanig neerslag vind in modules, kursusse en programme op tersiêre vlak, op die doelstellinge wat afsonderlike departemente met hulle taalbeheersingsonderwys beoog en die wyse waarop daar gepoog word om hierdie doelstellinge te verwesenlik met spesifieke onderrigprogramme. Vir 'n bestekopname van die kursusse wat in hierdie programme aangebied word, dien die jaarboeke van die onderskeie universiteite as 'n goeie bron.

Binne die afdeling Taalbeheersing aan universiteite word daar -- meestal in die propedeuse jaar -- besonder aandag gegee aan die ontwikkeling van die taalvaardigheid van studente. In die doktoraalfase word daar egter progressief opleiding verskaf in die ontwikkeling van tekskennis en -vaardighede en navorsingsmetodologie. Dit word bereik met kursusse oor spesifieke onderdele van die taalbeheersingsondersoek en -praktyk -- kursusse wat daarop afgestem is om toegepaste kommunikasiekundiges vir 'n breë spektrum beroepe voor te berei, byvoorbeeld teksontwerpers, tegniese skrywers, onderwysers, bedryfskommunikasiekundiges, kommunikasiekonsultante en vir beroepe in die media en by owerheidsinstansies.

Aan verskeie universiteite word kursusse in die informasietegnologie aangebied deur inligtingkundiges en rekenaarkundiges (vergelyk byvoorbeeld die tegniese universiteite van Twente en Delft), sodat 'n volwaardige opleidingsprogram (met al die spesialiseringmoontlikhede wat in die meeste programme aangebied word) versorg word deur kundiges uit die Taalkunde, Kommunikasiekunde, Inligtingkunde en verskeie ander

vakgebiede wat op spesifieke onderdele van die vakgebied 'n bydrae te lewer het (byvoorbeeld Statistiek, verskillende vertakkinge in die Sielkunde en Taalonderwys).

Enkele voorbeelde van spesifieke kurssuse wat in bepaalde akademiese jare (propedeuse en die doktoraalfase) aan 'n aantal universiteite aan bod gekom het, kan dien as illustrasie van hoe die opleiding in Taalbeheersing/Kommunikasiekunde daar uitsien. Die leergang Communicatie van die Universiteit Utrecht (vgl. (i)) en die leergang Taalbeheersing van die Universiteit Leiden (vgl. (ii)) is goeie voorbeelde van die breë spektrum teksgenres en teksvaardighede wat in 'n leergang Taalbeheersing binne die vakgroep Nederlandse Taal- en Letterkunde ingesluit word. Die leergang vir Bedryfskommunikasie van die Universiteit van Nijmegen (vgl. (iii)) word hier ingesluit omdat dit 'n goeie aanduiding gee van hoe opleiding in Bedryfskommunikasie in die Fakulteit Lettere met 'n sterk teksgerigte fokus daar (kan) uitsien.

(i) Universiteit Utrecht (Studiejaar 1996-1997) (Nederlandse taal- en letterkunde)

Propedeuse:

- Inleiding communicatiekunde
- Taalbeheersingsonderzoek

Doktoraal:

- Vaste gedeelte:
- Tekstanalyse
- Argumentatie-analyse

Specialisatie communicatiekunde:

Verplichte onderdelen:

- Formuleren
- Gedragsturende teksten
- Lees- en schrijfprocessen
- Mondelinge interactie
- Taalbeheersingsonderzoek
- Taalgebruiksprocessen
- Communicatietraining (werkgroep/praktykopdrag)
- Voorlichtingsteksten (werkgroep/praktykopdrag)

Keuze-onderdelen:

- Pragmatiek
- Taal en gender
- Argumentatieteorie
- Cognitieve Linguïstiek
- Cognitieve processen en tekstkenmerken

- Developing software manuals
- Taalergonomie

Onderzoekscolleges:

- Causaliteit
- Taalnormen, theorie en praktijk
- Perspectief in procesdossiers
- Metaforen in instructies
- Activatieprocessen
- Survey interviews
- Formuleringseffecten

Vergelyk Universiteit Utrecht 1996

(ii) Rijksuniversiteit Leiden (1996-1997) (Nederlandse taal- en letterkunde)

Propedeuse:

- Retorische analyse
- Scriptie en taalverzorging

Verplichte basis:

- Methoden en technieken
- Taalverzorging

Doctoraal:

- Argumentatieleer: betooganalyse en drogredenen
- Debatteren over beleid
- Het schrijven van beleids- en voorlichtingsteksten
- Wetenschapsjournalistiek
- Stilistiek
- Gender/sekse-aspecten van taal en tekst
- Journalistiek schrijven
- Vragen en interactie
- Taalnormen

Vergelyk Rijksuniversiteit Leiden 1997

(iii) Katholieke Universiteit Nijmegen (Bedrijfscommunicatie Letteren)

Propedeuse:

- Cursus Vreemde Taal
- Cursus Communicatie:
- Inleiding Bedrijfscommunicatie

- Algemene Communicatievaardigheden 1
- Algemene Communicatievaardigheden 2

Doctoraal:

- Communicatiemanagement
- Taalgebruiksanalyse
- Interculturele communicatie
- Retorica en argumentatie
- Interne communicatie
- Externe communicatie
- Advisering en communicatie
- Vergaderen en onderhandelen
- Overdracht communicatieve vaardigheden

Capita Selecta:

- Draagvlak creëren bij organisatie- en communicatieonderzoek
- Multiculturalisatie van organisaties
- Functionele kwaliteit van teksten
- Informele communicatie

Vergelyk Katholieke Universiteit Nijmegen 1996

4. Kurrikulumontwerp vir Suid-Afrikaanse universiteite

4.1 Beplanning en ontwikkeling

Uit die jaarboeke van Suid-Afrikaanse universiteite blyk duidelik dat daar tans geen onderrig en opleiding in Taalbeheersing aan enige Suid-Afrikaanse universiteit aangebied word wat die omvang en graad van spesialisasie aan die Nederlandse universiteite benader nie. Die kursusaanbod in die Afrikaans (en Nederlandse) departemente is meestal beperk tot 'n aantal (hoofsaaklik) eerstejaarsmodules wat gemik is op die verbetering van die taalvaardighede van studente. Met die uitsondering van departemente wat hulle op opleiding in die joernalistiek toespits, word in Suid-Afrika in die vakgebied Kommunikasiekunde ook weinig aandag gegee aan beroepsgerigte taalvaardigheds-/ teksvaardighedsopleiding.

In 'n voorondersoek is daar, gegee die domeinonafhanklike uitkomstes wat met taalonderrig aan tersiêre instellings voorgeskryf word (vgl. die bespreking in afd.2), 'n voorlopige voorgraadse en nagraadse leergang Taalbeheersing vir die Departement Afrikaans van Unisa ontwerp gedurende 1997-1998 met die bostaande Nederlandse modelle as uitgangspunt.

Vir hierdie doel is daar eerstens 'n bestekopname en studie gemaak van

- leergange in Taalbeheersing en Bedryfskommunikasie aan Nederlandse universiteite, en
- die inhoud van die kursusmateriaal (insluitende readers en voorgeskrewe boeke) vir spesifieke kursusse/modules.

Vir hierdie doel is daar gekonsentreer op teksgerigte kursusse/modules aan die volgende universiteite: die Universiteit van Utrecht, Leiden, Twente, Tilburg, Groningen, die Vrije Universiteit Amsterdam, die Universiteit van Amsterdam en die Technische Universiteit Delft en die Technische Universiteit Eindhoven.

Uit die kursusaanbod van die Nederlandse universiteite is daar 'n seleksie van kursusse gemaak met inagneming van die volgende oorwegings:

- die behoefte aan die ontwikkeling van die teksvaardighede van studente, veral op eerstejaarsvlak
- die behoefte aan die ontwikkeling van teksvaardighede vir studente van ander departemente en fakulteite waarvoor die Departement Afrikaans van Unisa reeds die taalopleiding verskaf, t.w. die studente van die Fakulteit Regte en Opvoedkunde
- die verskaffing van 'n gevorderde opleiding in Taalbeheersing vir studente (wat nie vir 'n onderwysgraad by die die Fakulteit Opvoedkunde ingeskryf is nie) wat hulle vir taalonderwys bekwaam en vir hoofvakstudente Afrikaans wat 'n gevorderde opleiding in Taalbeheersing sou wou volg

In die voorfase tot die ontwikkeling van die kurrikulum is daar uitgebreid met die Departement Kommunikasiekunde van Unisa onderhandel oor teksvaardighedsopleiding vir Kommunikasiekundestudente en oor die ontwerp van so 'n module vir hulle hoofvakstudente. Die kurrikulum moes dus verder voorsiening maak vir die beroepsespesifieke teksvaardighedsbehoefte van hierdie groep studente.

Met die finale keuse van modules moes daar verder met die volgende rekening gehou word:

- die beperkinge van afstandsonderrig (wat byvoorbeeld effektiewe opleiding in mondelinge vaardighede in 'n groot mate beperk)
- die beperkinge wat deur die voorgestelde modulestruktuur van Unisa gestel word, in die besonder (i) die voorgraadse 2-4-5-modulestruktuur (vergelyk Bylae A) waarin voorsiening vir sowel Letterkunde- as Taalkunde-onderrig gemaak moes word
- die vereiste dat enige module ekonomies lewensvatbaar moet wees, wat inhou dat daar nie aparte modules vir elke teikengroep aangebied kon word nie, tensy daar vir sulke modules afdoende studentegetalle voorsien sou kon word
- die kundigheid binne die Departement Afrikaans op die gebied van Taalbeheersing en die vooruitsig dat die Departement Afrikaans voortaan/tydelik met 'n kleiner kernpersoneel sal moet funksioneer.

Die eerste- en tweedejaarsmodules van die voorlopige leergang is daarna met twee Nederlandse kenners (prof. Carel Jansen van die Universiteit

Utrecht en dr. Fons Maes van die Universiteit van Tilburg) in meer besonderhede uitgeklaar en aangepas. Die kursusmateriaal vir die eerstejaarsmodules is daarna ontwikkel vir implementering in 1999. Dié vir die tweede- en derdejaarsvlakke sal gedurende 1999 ontwikkel word vir implementering in die jaar 2000.

Na verwagting sal ongeveer 750 studente vir die eerstejaarmodules registreer en 1 500 vir die tweedejaarmodule, wat , soos voorsien word, die studentegetalle vir die Departement Afrikaans beduidend sal laat styg.

Taalbeheersing word in 1999 ook as opsie binne die Taalkundeleergang van die Honneurskursus van die Departement Afrikaans aangebied en as opsie vir die gedeeltelik gedoseerde Magister.

4.2 Sillabusinhoud en onderrigprogram

'n Oorsig van die voorgraadse en nagraadse modules in Taalbeheersing word in Bylae A verskaf.

Soos in die voorgaande aangetoon, is daar gepoog om in die inhoud van die modules, en by die seleksie van teksgenres en onderrigbenadering rekening te hou met die vereistes, behoeftes en beperkings wat in die voorgaande afdelings bespreek is.

Alhoewel daar allerlei beperkinge bestaan, is daar gepoog om die sillabus so saam te stel dat studente kennis maak met 'n groot verskeidenheid teksgenres (informatiewe, instruktiewe en oorredende tekste) in 'n verskeidenheid kommunikatiewe situasies, en met die verskillende benaderings tot die bestudering van en navorsings oor tekstipes (proses- en produkbenaderings, analitiese en empiriese navorsing). Die primêre doel is om 'n aantal kritiese teksvaardighede (as uitkomstes) ten opsigte van elke genre-tipe aan die student oor te dra vir die beskrywing, diagnose en verbetering van die uitvoering van verbale kommunikasie in verskeie kommunikatiewe kontekste.

Vir die hoofvakstudie Afrikaans moet 'n student 11 modules voltooi, waarvan een 'n gekombineerde Taal- en Letterkundevraestel is, vyf in die Letterkunde en vyf (gesamentlik) in die Taalkunde en Taalbeheersing. Wat Taalbeheersing betref, is die modules die volgende:

Eerste jaar: Basiese teksvaardighede

Tweede jaar: Teksvaardighede vir die kommunikasiepraktyk

Derde jaar: Oorredende en instruktiewe tekste

Daarna kan die nagraadse program gevolg word. Tot tyd en wyl die eerste groep voorgraadse studente honneursvlak bereik, sal die honneursopsie in Taalbeheersing 'n sterk oriënterende karakter hê aangesien dit vir die meeste studente 'n nuwe studiegebied sal wees. Die gedoseerde Magisterstudie omvat 'n vraestel in navorsingsmetodologie, 'n dieptestudie van twee teksgenres en 'n skripsie oor 'n aspek van een van die gekose

teksgenres. Op doktrale vlak kan 'n student 'n proefskrif oor 'n problematiese aspek van die breë veld van die Taalbeheersing aanpak.

Onderwysstudente uit die Fakulteit Opvoedkunde (BPrimEd- en BSecEd-studente) volg die leergang vir die eerste en die tweede jaar hierbo. Studente wat Kommunikasiekunde as hoofvak neem, word verplig om die tweedejaarmodule Teksvaardighede vir die kommunikasiepraktyk te volg. Hierdie module gee hulle toegang tot die derdejaarsmodule en die nagraadse program.

Studente van die Regsfakulteit wat Afrikaans kies as hulle onderrigmedium kies, moet op eerstejaarsvlak verpligtelik die module Basiese teksvaardighede en die module Afrikaans vir Regstudente volg. Ander studente wat slegs 'n eenjaarkursus in Afrikaans wil volg, d.i. die ander teikengroepstudente wat tradisioneel vir Praktiese Afrikaans ingeskryf het, moet die modules Basiese teksvaardighede en Teksvaardighede vir die sakepraktyk volg.

Die drie eerstejaarsmodules in Taalbeheersing is reeds volledig geskryf en is tans in produksie. Studente sal vanaf 1999 hierdie kursusse kan volg, en daar word beoog dat die kursusmateriaal deur Unisa Uitgewers vir alle belangstellendes beskikbaar sal wees.

Vir die ontwerp van die tweedejaarsmodule Teksvaardighede vir die kommunikasiepraktyk is daar 'n voorlopige leergang opgestel in samewerking met die Department Kommunikasiekunde van Unisa. Hierdie module is aanvaar as 'n verpligte module vir studente wat Kommunikasiekunde as hoofvak aanbied. Die sillabus sal na verdere oorleg met dosente Taalbeheersing in Nederland gefinaliseer word. Gegee dat Engels en Afrikaans (nog) die onderrigmedia van Unisa is, sal hierdie module ook in Engels aangebied word.

Die derdejaarsmodule beoog 'n voortsetting, maar ook 'n verdieping ten opsigte van die bestudering van twee teksgenres, naamlik instruktiewe en oordedende tekste. Hierdie twee genres is hiervoor uitgesonder omdat hulle ook aantreklike opsies vir studente in ander departemente kan bied, byvoorbeeld studente in die Politieke wetenskappe, Publieke en Ontwikkelingsadministrasie, Bestuurswetenskappe en Filosofie. Daarby sou hulle ook as sertifikaatkursusse aangebied kon word in samewerking met dosente uit die betrokke vakgebiede.

Die derdejaarmodule in oordedende en instruktiewe tekste word nog ontwikkel in samewerking met prof. C. Jansen en dr. Fons Maes. Hierdie twee navorsers het op 18 en 19 Junie 1998 'n kort werkwinkel in gedragsturende tekste vir die lede van die Noordelike Kennisnetwerk vir Neerlandistiek aangebied.

5. Ten slotte: enkele problematiese aspekte

Uit 'n vergelyking van die kursusaanbod Taalbeheersing aan Nederlandse

universiteite en dié wat in die voorgestelde leerplan van Unisa aan bod kom, behoort dit duidelik te wees dat laasgenoemde in sekere opsigte nie so 'n breë terrein as eersgenoemde bestryk nie. Dit volg gewoon omdat daar aan Nederlandse universiteite 'n ander kursusstruktuur bestaan waarvolgens studente slegs een hoofvak neem.

Die Unisa-leergang is 'n poging om binne die beperkinge van die modulestruktuur en die vereistes van uitkomsgebaseerde tersiêre onderwys 'n gevorderde opleiding in teksvaardighede te bied.

Die verdere uitbouing van hierdie opleidingsprogram sal bepaal word deur die toekomstige aanvraag daarvoor en deur die mate waarin die beroepsmark op kundiges met hierdie vaardighede reageer. Soos die leergang tans daar uitsien, sal dit onses insiens wel voldoen aan die behoeftes aan die teksvaardighedsopleiding van die teikengroepe wat aanvanklik as uitgangspunt by die ontwerp daarvan betrek is, d.i. onderwysers, regstudente, kommunikasiekundiges en die verskillende beroepe wat deur taalpraktisyns gevolg word.

In hulle huidige vorm behoort sommige van die modules van die leergang ook aantreklike studiekeuses vir 'n groter groep studente uit verskillende fakulteite te wees. Hiervoor is verdere bekendstelling nodig van die vakgebied en die wyse waarop dit in die teksvaardighedsbehoefte van hierdie studente kan voorsien.

Soos reeds gestel, staan die beoefening van Taalbeheersing as vakgebied nog in sy kinderskoene in Suid-Afrika. Dit hou noodwendig in dat daar vir die nabye toekoms in 'n groot mate geïnvesteer sal moet word in die opleiding van dosente. Samewerking tussen dosente Taalbeheersing hier te lande en vakgenote oorsee is daarom van groot belang.

Departement Afrikaans, Unisa

Bibliografie

Braet, A. & J. van de Gein (reds.) 1993. Taalbeheersing als tekstwetenskap: terreinen en trends. Dordrecht: ICG Publications.

Braet, A. & D. Janssen. 1993. Het taalvaardigheidsonderwijs. In: Braet & Van de Gein (reds.) 1993: 213-237.

Department of Education. 1997. Curriculum 2005. Pretoria.

Gevers, W. 1998. University and Technikon Qualifications in Relation to the NQF. Ongepub. ms., Universiteit van Kaapstad.

Jansen, C. 1998. Inleiding communicatiekunde. Ongepub. ms., RU Utrecht.

Katholieke Universiteit Brabant. 1997. Studiegids Faculteit Letteren 97/98. Deel 1-2. KU Brabant.

Katholieke Universiteit Nijmegen. 1996. Studiegids Bedrijfscommunicatie Letteren. KU Nijmegen.

Koning, W.K.B. (red.) 1985. Taalbeheersing in theorie en praktijk. Dordrecht: Foris.

Maes, A., P. van Hauwermeiren & L. Waes (reds.) 1994. Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek. Dordrecht: ICG Publications.

Rijksuniversiteit Groningen. 1997. Rijksuniversiteit Groningen Faculteit der Letteren Studiegids 97-98 Nederlands. RU Groningen.

Rijksuniversiteit Groningen. 1997. Rijksuniversiteit Groningen Faculteit der Letteren Studiegids 97-98 Communicatiekunde. RU Groningen.

Rijksuniversiteit Leiden. 1997. Nederlandse Taal- en Letterkunde. Studiegids 97/98. RU Leiden.

Technische Universiteit Delft. 1997. Faculteit der Wijsbegeerte en Technische Maatschappijwetenschappen Studiegids 1997/1998. TU Delft.

Technische Universiteit Eindhoven. 1997. Studiegids 1997-1998. TU Eindhoven.

Universiteit Twente. 1996. Studiegids 97/98. Universiteit Twente.

Universiteit Utrecht. 1995. Faculteit der Letteren. Opleiding Nederlandse taal- en letterkunde Studiegids 1997-1998. Universiteit Utrecht.

Universiteit van Amsterdam. 1996. Specialisatiegids Taalbeheersing 1996-1997. Vakgroep Taalbeheersing, UvA.

Universiteit van Amsterdam. 1997. Discourse and Argumentation Studies at the University of Amsterdam. UvA.

Van den Bergh, H. e.a. (reds.) 1997. Taalgebruik ontrafeld. Dordrecht: Foris.

Vrije Universiteit Amsterdam. 1997. Nederlandse Taal- en Letterkunde. Studiegids 1997/1998. VU Amsterdam.

Wessels, M. & R. van den Berg. 1998. Practical Guide to Facilitating Language Learning. Methods, Activities & Techniques of OBE. Johannesburg: International Thomson Publishing.

Bylae A: Modulestruktuur Departement Afrikaans

- 1. Doktorale studie
Proefskrif (taalkunde, letterkunde of taalbeheersing)

- 2. Magister (taalkunde, letterkunde of taalbeheersing)
 - 2.1 Magister Met verhandeling
 - 2.2 Gedoseerde M.A met skripsie
 - Opsie Taalbeheersing:
 - Navorsingsmetodologie
 - Teksgenre 1
 - Teksgenre 2
 - Skripsie
- 3. Honneurs (taalkunde, letterkunde of taalbeheersing)
 - Opsievraestel: taalbeheersing en taalpraktik
 - Tipulogie van nieliterê tekste
 - Teksstruktuur en -ontleding
 - Redaksionele praktik
 - Argumentasie en oorredende tekste
- 4. Derdejaarstudie
 - Oorredende en instruktiewe tekste
 - 4.1 Instruktiewe tekste
 - 4.2 Oorredende tekste
 - 4.2.1 Advertensietekste
 - 4.2.2 Beleids- en voorligtingstekste
- 5. Tweedejaarstudie
 - Teksvaardighede vir die kommunikasiepraktik
 - 5.1 Algemene teksvaardighede
 - 5.2 Tekstipes in die kommunikasiepraktik
- 6. Eerstejaarstudie
 - 6.1 Basiese teksvaardighede
 - 6.2 Teksvaardighede vir die sakepraktik
 - 6.3 Afrikaans vir regstudente

* My opregte dank aan die kollegas wat kommentaar op die eerste weergawe van hierdie artikel gelewer het, in die besonder Dineke Ehlers, Leon de Stadler en Wannie Carstens. Die oorblywende foute en leemtes is vir my rekening.

Elektroniese weergawes van T.N&A	Kontaknommers	Algemeen	Riglyne vir outeurs	Bo
Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans		5de Jaargang, Nommer 2. Desember 1998		