

MURIEL WATERLOT

DIDACTIEK VAN HET VAKVERTALEN IN HET NVT-ONDERWIJS: HET WATERLOT-MODEL IN DE PRAKTIJK

Abstract. Uit de resultaten van een vertaalbevraging die in 2022 door de Taalunie werd uitgevoerd aan universitaire afdelingen Nederlands wereldwijd blijkt dat taal- en vertaaldocenten nood hebben aan didactische richtlijnen en praktische handvatten voor het vakvertalen in het nvt-onderwijs en voor de ontwikkeling van werkvormen, ook met nieuwe technieken zoals bijvoorbeeld machinevertaling. In deze bijdrage wordt het Waterlot-model voorgesteld en aangetoond hoe het kan worden toegepast bij de voorbereiding van en tijdens een vertaalles met een gespecialiseerde tekst in het nvt-onderwijs.

Trefwoorden: vertaaldidactiek; vakvertalen; professioneel vertalen; vreemdetalenonderwijs; vertaalonderwijs; vertaalvaardigheid

DYDAKTYKA TŁUMACZENIA SPECJALISTYCZNEGO W NAUCZANIU JĘZYKA NIDERLANDZKIEGO JAKO OBCEGO NA PODSTAWIE MODELU WATERLOT

Abstrakt. Wyniki badania dotyczącego tłumaczenia, przeprowadzonego przez organizację Taalunie w 2022 roku w uniwersyteckich katedrach języka niderlandzkiego na całym świecie, pokazują, że zarówno nauczyciele języka, jak i tłumaczenia potrzebują wskazówek dydaktycznych oraz praktycznych narzędzi do nauczania tłumaczenia specjalistycznego w ramach nauczania języka niderlandzkiego jako obcego. Dotyczy to również opracowywania metod dydaktycznych, w tym kursów uwzględniających nowe technologie, takie jak tłumaczenie maszynowe. W niniejszym artykule przedstawiono model Waterlota i ukazano, w jaki sposób może on zostać zastosowany, np. do przygotowania zajęć z tłumaczenia tekstów turystycznych na potrzeby programu studiów magisterskich z filologii niderlandzkiej.

MURIEL WATERLOT is universitair hoofddocent taalkunde en vertaalkunde, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit van Lublin, Faculteit Humane Wetenschappen, Leestoel Nederlandse Taalkunde; correspondentieadres: Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, Polen; e-mail: muriel.waterlot@kul.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1665-2543>.

Słowa kluczowe: dydaktyka tłumaczenia; tłumaczenie specjalistyczne; tłumaczenie profesjonalne; nauczanie języków obcych; nauczanie tłumaczenia; umiejętność tłumaczenia

DIDACTICS OF PROFESSIONAL TRANSLATION
IN DUTCH FOREIGN LANGUAGE TEACHING
BASED ON THE WATERLOT MODEL

Abstract. The results of the Taalunie translation survey carried out in 2022 at university departments of Dutch worldwide show that language and translation teachers are in need of didactic guidelines and practical tools for professional translation in Dutch Foreign Language Teaching and the development of teaching methods, including for courses with new techniques such as machine translation. In this contribution, the Waterlot model is presented to show how it can be applied for, for example, the preparation of a translation class with tourist web texts in the Master's programme in Dutch Philology Studies.

Keywords: translation didactics; specialized translation; professional translation; foreign language teaching; translation education; translation competence

INLEIDING

Met de opkomst van de communicatieve methode in het vreemdetalenonderwijs in de jaren 70 en 80 van de vorige eeuw kwam vertalen onder vuur te liggen, omdat sommige taaldidactici het als contraproductief beschouwden in het taalverwervingsproces. Vertalingen moesten wijken voor communicatie, meer bepaald voor het mondelinge taalgebruik. In haar artikel *Strange bedfellows: Translation and Language teaching The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations* somt Carreres (2006, p. 5) de tegenargumenten van T2-vertalen op die in de literatuur worden vermeld. Sommige tegenargumenten komen overeen met die m.b.t. T1-vertalen, terwijl andere er specifiek betrekking op hebben:

1. vertalen is een kunstmatige activiteit dat niet kan worden ondergebracht in een communicatieve methodologie. Bovendien werkt vertalen restrictief doordat het taal oefeningen beperkt tot de ontwikkeling twee vaardigheden (lezen en schrijven);

2. T2-vertalen is contraproductief doordat het de leerders dwingt om de vreemde taal altijd te beschouwen door het prisma van hun moedertaal; dit werkt interferentie in de hand en de afhankelijkheid van T1 die vrije expressie in T2 afremt;

3. T2-vertalen is een nutteloze oefening die niet wordt toegepast in levensechte situaties, omdat vertalers gewoonlijk in en niet uit hun moedertaal vertalen;

4. vertalen en T2-vertalen in het bijzonder zijn frustrerende en demotiveerende oefeningen omdat leerders nooit het nauwkeurigheds- of stilistische niveau van de vertaling van hun docent kunnen bereiken. Het lijkt een oefening te zijn die eerder ontworpen werd om fouten uit te lokken, dan nauwkeurig taalgebruik in de hand te werken;

5. vertalen is een methode die goed toegepast kan worden met literair-georiënteerde studenten die ervan genieten om de fijne kneepjes van grammatica en woordenschat te doorgronden, maar het is niet geschikt voor de gemiddelde leerder. [eigen vertaling]

Onder invloed van de multiculturele en globaliserende maatschappij komen taalleerders tegenwoordig echter vaak terecht in situaties waarin ze moeten optreden als intercultureel bemiddelaar, en moeten tolken of vertalen in de communicatie tussen mensen die verschillende talen spreken. Dit is een van de redenen waarom sinds 2001 het vertalen door de Raad van Europa in het *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (hierna afgekort met *CEFR*) wordt gepromoot onder de term *mediation*.

Om het *CEFR* toegankelijk te maken voor het onderwijs Nederlands als tweede en vreemde taal, publiceerde de Taalunie in 2008 een vertaling van het *CEFR* naar het Nederlands: het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader* (hierna afgekort met *ERK*). De term *mediation* wordt er vertaald door ‘bemiddeling’.

In de Nederlandse vertaling van de herziene versie van het *CEFR* (2020¹) – het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*

Aangevulde uitgave - die in 2022 verscheen onder invloed van onder meer de opkomst van de sociale media (denk bijvoorbeeld aan het verdwijnen van

¹ Een voorlopige versie van deze geactualiseerde versie van het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen: Leren, onderwijzen, beoordelen* is in 2018 online gepubliceerd in het Engels en Frans, respectievelijk als *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors* en *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.

de ansichtkaart en de opkomst van het WhatsApp-bericht) werd de term ‘bemiddeling’ vervangen door de term ‘mediatie’².

Een ander verschijnsel waarmee we de laatste decennia worden geconfronteerd, is het verschijnen van vertaaltvakken (theoretische en praktische) in het programma van universitaire filologische opleidingen. (Ulrych, 2005, p. 4 in Peverati, 2007, p. 174) een fenomeen dat de behoefte in de hand werkt om bij studenten beroepsgerichte vaardigheden aan te kweken. In dit artikel wordt een model gepresenteerd dat handvatten biedt aan taaldocenten die via de schriftelijke vertaling van geschreven teksten de mediërende vaardigheid van vreemdetaalstudenten willen activeren en bevorderen.

Eerst zullen we nagaan wat in het ERK precies wordt bedoeld met ‘bemiddeling’ en ‘mediatie’, met name in de context van het vertalen van gespecialiseerde teksten (met vakterminologie) in het vreemdetalenonderwijs. Daarna presenteren we het Waterlot-model: hoe het tot stand kwam en hoe het praktisch kan worden ingezet in een les vakvertalen in vertaalonderwijs als onderdeel van een taal(verwervings)cursus³.

1. SCHRIFTELIJK VERTALEN ALS DEELVAARDIGHEID IN HET ERK

Oorspronkelijk onderscheidt het ERK vier vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven, spreken) en geeft voor zes niveaus van taalbeheersing (A1, A2, B1, B2, C1 en C2) aan welke kennis en vaardigheden leerders moeten ontwikkelen om doeltreffend op dat niveau te kunnen handelen (Nederlandse Taalunie, 2008). In de jaren 90 van de vorige eeuw werd afgestapt van deze vaardigheden en werden in de actualisatie van het ERK vier ‘communicatiewijzen’ of ‘talige activiteiten’ geïntroduceerd: receptie, interactie, productie en bemiddeling (Nederlandse Taalunie, 2020, p. 35). Receptie en productie, onderverdeeld in mondeling en schriftelijk, vertegenwoordigen de traditionele vier

² In dit artikel maken we uitsluitend gebruik van de Nederlandse vertalingen van het *CEFR* (in het Nederlands ‘ERK’) van 2008 en 2022. Vandaar zullen enkel de data van de Nederlandse vertalingen van dit document worden opgenomen in de bibliografie en in de bibliografische verwijzingen.

³ Volgens Christina Schäffner (2004, p. 114) zijn er twee scenario’s voor het vertaalonderwijs in de bacheloropleiding van universiteiten met een faculteit taal- en letterkunde: scenario 1: vertaalonderwijs als onderdeel van een taal(verwervings)cursus (*Teaching translation as part of a language programme*); scenario 2: vertaalonderwijs in een vertaalcursus (*Teaching translation in a translation programme*). Scenario 1 en 2 verschillen vooral op het gebied van doelstellingen van het vertaalonderwijs: in scenario 1 is dat taalverwerving en in scenario 2 de ontwikkeling van de (professionele) vertaalcompetentie.

vaardigheden. De actualisatie van het ERK bevat wijzigingen en toevoegingen die zijn ingevoerd op basis van (praktijk)ervaring met het *CEFR* (2020) en de input die gegeven werd vanuit verschillende Europese landen.

In het onderwijzen en leren van talen wordt verstaan dat bij ‘mediatie’ de gebruiker/leerder een sociale rol heeft:

De taalgebruiker bouwt bruggen, helpt betekenis te geven en over te brengen, soms in één taal, soms tussen verschillende modaliteiten (bijvoorbeeld van gesproken naar gebaarde taal of andersom, in modaliteitoverschrijdende communicatie) en soms tussen verschillende talen (mediatie over talen heen). (Nederlandse Taalunie, 2022, p. 97)

Onder de zogenaamde ‘mediatie over talen heen’ wordt o.a. tolken of vertalen verstaan.

In de volgende paragrafen onderzoeken we wat deze termen betekenen in het ERK van 2008 en 2020, en welke richtlijnen ze bieden voor schriftelijke vertaallessen met gespecialiseerde teksten in een taalverwervingscursus.

1.1 BEMIDDELING IN HET ERK VAN 2008

In het referentiekader van 2008 worden ‘bemiddelende activiteiten’ gedefinieerd als activiteiten waarbij de taalgebruiker “niet bezig is met zijn of haar eigen betekenis uit te drukken, maar hij of zij eenvoudigweg optreedt als ‘intermediair’ tussen gesprekspartners die elkaar niet rechtstreeks kunnen verstaan – gewoonlijk (maar niet uitsluitend) sprekers van verschillende talen” (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 83). De taaldocent vindt er voorbeelden van bemiddelende activiteiten: mondeling tolken en schriftelijk vertalen, het samenvatten en parafraseren van teksten in dezelfde taal, wanneer de taal van de oorspronkelijke tekst onbegrijpelijk is voor de beoogde ontvanger. Dit betekent dat activiteiten die zowel verband houden met het intertalige vertalen (van één taal in een andere) als met het intralinguaal vertalen (vertalen binnen één taal bijvoorbeeld bij het samenvatten en parafraseren van teksten in dezelfde taal) worden beschouwd als een doeltreffende manier om de “communicatieve taalcompetentie” van taalleerders te activeren (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 17).

Tabel 1 geeft een overzicht van de bovengenoemde mondelinge en schriftelijke ‘bemiddelende activiteiten’ in het ERK van 2008:

Tabel 1: Bemiddelende activiteiten (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 83)

Mondelinge bemiddeling	Simultaan tolken	conferenties, vergaderingen, officiële toespraken, enz.
	Consecutief tolken	welkomsttoespraken, rondleidingen, enz.
	Informeel tolken	– voor buitenlandse bezoekers in zijn of haar eigen land; – voor moedertaalsprekers in het buitenland; – in sociale en transactionele situaties voor vrienden, familie, klanten, buitenlandse gasten, enz. – van aanwijzingen, menu's, bekendmakingen, enz.
Schriftelijke bemiddeling	Exact vertalen	bijvoorbeeld contracten, juridische en wetenschappelijke teksten, enz.
	Literair vertalen	romans, drama, poëzie, libretto's, enz.
	De kern samenvatten	kranten- en tijdschriftartikelen, enz. Binnen T2 of van T1 naar T2 [eigen vetdruk mw]
	Parafraseren	gespecialiseerde teksten voor leken, enz.

In het Europees referentiekader van 2008 wordt de communicatieve taalactiviteit bemiddeling gedefinieerd als de (her)formulering van een brontekst:

Zowel bij receptie als bij productie maakt schriftelijke of mondelinge **bemiddeling** communicatie mogelijk tussen mensen die om wat voor reden dan ook niet in staat zijn rechtstreeks met elkaar te communiceren. Vertaal- of tolkwerk in de vorm van een parafrase, samenvatting of afschrift verschaft de andere partij een **(her)formulering van een brontekst** waartoe deze partij niet rechtstreeks toegang heeft. Bemiddelende taalactiviteiten – waarbij een bestaande tekst wordt verwerkt – spelen een belangrijke rol in het normale talige functioneren van de samenleving. (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 17) [eigen vetdruk]

Het prefix 'her-' in 'herformulering' staat tussen haakjes omdat naast het 'exact vertalen' wordt genoemd, zoals de vertaling van contracten, juridische en wetenschappelijke teksten enzovoort (zie tabel 1) waar een parallelle tekst in een andere taal of code moet worden geformuleerd, het parafraseren oftewel de 'herformulering' van een tekst wordt genoemd.

'Exact vertalen' wordt in de vertaalwetenschap 'documentaire vertaling' genoemd (Vandeweghe, 2008, pp. 15-160). Deze soort vertaling leunt dicht aan tegen de brontaal. De lezer weet dat het om een vertaling gaat zoals in het

geval van een beëdigde vertaling. Een ‘instrumentele vertaling’ of ‘communicatieve vertaling’ daarentegen functioneert als een nieuwe tekst in de doelcultuur. Hier hebben we te maken met de herformulering van de brontekst, zoals bij de vertaling van een gebruiksaanwijzing (Vandeweghe, 2008, p. 149). De keuze van een van beide soorten vertaling is sterk afhankelijk van het functionele doel van de vertaling. Het is dus niet duidelijk wat het ERK bedoelt met ‘exact vertalen’ wanneer we bijvoorbeeld te maken hebben met een gespecialiseerde tekst met een appellerende functie (waarin de zender graag wil dat de ontvanger iets doet of vindt) die moet worden aangepast/geherformuleerd om zijn appellerende functie niet te verliezen tegenover de ontvangers van de doelcultuur.

In 2014-2017 werd het project voor de ontwikkeling van descriptoren opgestart voor de zogenaamde communicatieve taalactiviteiten. In de volgende paragraaf zullen we nagaan in hoeverre de descriptoren ons enige verduidelijking verschaffen.

1.2 ‘MEDIATIE’ EN DESCRIPTOREN IN HET ERK VAN 2020

De actualisatie of aangevulde uitgave van het ERK die in 2020 verscheen, biedt een verbreding van het instrumentarium met descriptoren of een *functionele beschrijving* van de taalvaardigheden die een taalleerder nodig heeft om als een sociaal wezen talig te functioneren in een multiculturele en globaliserende maatschappij. We vernemen hoe dit kan worden gerealiseerd voor de bemiddeling van een tekst, en in het bijzonder voor het ‘schriftelijk vertalen van een geschreven tekst’:

Een schriftelijke tekst schriftelijk vertalen’ is van nature een formeler proces dan het geven van een onvoorbereide mondelinge vertaling. Deze ERK-descriptor-schaal **is echter niet bedoeld om te verwijzen naar de activiteiten van professionele vertalers of hun opleiding. Vertaalcompetenties maken geen deel uit van deze schaal.** Voorts blijven professionele vertalers, net als professionele tolken, hun competenties gedurende hun loopbaan ontwikkelen. **Het taalniveau dat nodig is voor een vertaling is ook afhankelijk van het type tekst.** Een literaire vertaling vraagt bijvoorbeeld minimaal niveau C2. Zoals is gezegd bij de bespreking van de ERK-niveaus in de paragraaf over de belangrijkste aspecten van het ERK, is C2 niet het hoogst definieerbare niveau van taalvaardigheid in een tweede of vreemde taal. Het is het middelste niveau van een schaal van vijf niveaus voor literaire vertaling die is ontwikkeld in het project PETRA. Aan de andere kant

komen meertalige gebruikers/leerders met een beperkter taalvaardigheidsniveau **soms in een situatie waarin hen wordt gevraagd een schriftelijke vertaling van een tekst te maken in hun professionele of persoonlijke context**. Dan wordt hen gevraagd **de essentiële boodschap van de brontekst te reproduceren en niet per se de stijl en toon van het origineel om te zetten naar een passende stijl en toon in de vertaling**, zoals van een professionele vertaler verwacht zou worden (Nederlandse Taalunie, 2020, p. 111) [eigen vetdruk en onderstreping]

De term ‘reproducen’ geeft in dit fragment aan dat instrumentele vertalingen of ‘functionele vertalingen’ worden beoogd. De vraag is dan hoe dit moet worden gerealiseerd voor het zogenaamde ‘exact vertalen’? Deze term, samen met de voorbeelden van teksttypen (cf. contracten, juridische en wetenschappelijke teksten), werd in het ERK van 2020 vervangen door illustratieve descriptorschalen per taalniveau.

Het ‘exact vertalen’ dat, zoals blijkt uit het ERK 2020, betrekking heeft op gespecialiseerde teksten met ‘vaktermen’ geldt enkel voor taalniveau C2 zoals blijkt uit de volgende competentie-omschrijving of zogenoemde *can do statement*:

Kan **technische materialen** buiten het eigen specialisatiegebied (geschreven in taal A) **vertalen** (in taal B), mits de juistheid van de **vaktermen** wordt gecontroleerd door een deskundige op het betreffende gebied (Nederlandse Taalunie, 2020, p. 113) [eigen vetdruk].

Van de vreemdtaalleerder wordt dus niet per se verwacht dat hij de juiste vaktermen gebruikt in een vertaling in de vreemde taal. Hiermee bevestigt het ERK dat het vreemdetalenonderwijs niet de bevordering beoogt van specifieke subcompetenties van de vertaalcompetentie. Niettemin wordt, zoals blijkt uit de enquête van de Taalunie, taaldocenten steeds vaker gevraagd om colleges vakvertalen te geven. Hierdoor ontstaat er een reële behoefte aan een referentiekader met descriptors voor de ontwikkeling van (taalspecifieke subcompetenties van) de vertaalcompetentie in het vreemdetalenonderwijs. Wanneer we bovendien opmerken dat taalleerders steeds vaker gebruik maken van machinevertaling en artificiële intelligentie om teksten te produceren en te vertalen in de moedertaal (eerste taal of hoofdtal) of de vreemde taal die ze leren, kunnen we stellen dat taalleerders specifieke (taal)vaardigheden nodig hebben, die voor een deel worden gelinkt aan het gebruik van vertaaltools. Hoe dan ook, de linguïstische, communicatieve vaardigheid en de interculturele competentie – die subcompetenties zijn van de vertaalcompetentie – zullen

steeds een centrale positie innemen in het vreemdetalenonderwijs aan universitaire opleidingen. In de volgende paragraaf presenteren we het Waterlot-model dat kan worden ingezet om deze subcompetenties te activeren in een vertaalles.

2. HET WATERLOT-MODEL

Toen ik in 2013 in mijn taalverwervingslessen vertaalcolleges moest geven, ging ik op zoek naar een didactische aanpak. Ik kwam op het spoor van het onderzoek van Colina (2003) die de meerwaarde van het vertalen voor het vreemdetalenonderwijs bevestigt en wijst op het gebrek en de behoefte aan een aanpak. Ik ging op verkenning bij didactici van het professionele vertaalonderwijs, en ontdekte de PACTE⁴-groep en de functionalisten, in het bijzonder de theorie van Nord (1991). In de functionalistische vertaalbeschouwing wordt het vertalen niet meer beschouwd als een linguïstisch proces waarin woorden en zinnen van teksten van de ene linguïstische code in de andere worden overgebracht, maar als een ‘communicatiehandeling’ waarin de functie die de vertaling in de ontvangende cultuur moet vervullen centraal staat (van Leuven-Zwart, 1992, p. 56). Bij de vertaling krijgen we in deze vertaalbeschouwing een nieuwe zender die de ‘iniator’ of opdrachtgever van de vertaling wordt genoemd. De rol van de vertaler zal er uiteindelijk in bestaan om ervoor te zorgen dat er compatibiliteit tot stand gebracht wordt tussen brontekstintentie en doeltekstfunctie (Vandeweghe, 2008, p. 146). In het functionalisme wordt het belang van de factor ‘interculturele communicatie’ benadrukt. Deze term wordt bijvoorbeeld in de jaren 70 van de vorige eeuw gebruikt door Vermeer – één van de vertegenwoordigers van deze vertaalbeschouwing die, samen met Reiß de ‘skopostheorie’ ontwikkeld hebben. In deze theorie wordt vertaling beschouwd als een translatorisch handelen dat gebaseerd is op een brontekst. De *skopos* wordt gedefinieerd als de opzet van dit handelen, het doel dat de tekst moet vervullen in de doelcontext. In de praktijk komt dit erop neer dat vertalers (en in ons geval de studenten) eerst de functionalistische vraag ‘wie zegt wat door middel van welk kanaal aan

⁴ PACTE staat voor *Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*. De PACTE-group werd opgericht in oktober 1997 en beoogt het onderzoek naar de verwerving van vertaalcompetentie in schriftelijke vertalingen naar en vanuit een vreemde taal. Alle leden van de onderzoeksgroep zijn vertalers en docenten vertaling die professionele vertalers opleiden aan de *Facultat de traducció i d'Interpretació* (Faculteit voor vertalen en tolken) van de *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB).

wie en met welk effect?’ zullen moeten beantwoorden voordat ze besluiten hoe ze een specifieke brontekst in een andere taal en cultuur zullen weergeven.

Het vertalen wordt met andere woorden beschouwd als een “Sondersorte interkultureller Kommunikation als Sondersorte interpersonalen Kommunikation” (Vermeer, 1992, p. 44) of een bijzondere soort interculturele communicatie als een bijzondere soort van interpersoonlijke communicatie. Het vertalen is in deze optiek niet langer synoniem met de reproductie van een tekst in een andere taal maar van een interculturele communicatieve handeling of de overdracht van een tekst van de ene naar de andere cultuur, waarbij de vertaler moet optreden als een expert in interculturele communicatie.

Ik ontdekte bovendien dat er in theorie raakvlakken bestaan tussen de vertaaldidactiek en de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Een eerste raakvlak is dat beide onderwijsgebieden dezelfde doelstelling hebben, namelijk het taalgebruik voor communicatieve doeleinden (cfr. *communicative purpose*). Het tweede raakvlak houdt verband met het eerste, te weten de focus op de leerder en zijn competenties. Een derde raakvlak is dat de leerder in beide situaties de rol vervult van ‘bemiddelaar’ (mediator) tussen culturen. Dit wordt in de hand gewerkt door de bevordering van het culturele bewustzijn (cfr. *cultural awareness*) waarop de taalleerder-vertaler een beroep moet doen tijdens het vertalen.

De ontdekking van deze raakvlakken vormde de basis voor de ontwikkeling van een didactisch model dat een theoretische grondslag en handvatten verstrekt voor de structuur en inhoud van praktische vertaalcolleges. In een artikel dat in 2023 verscheen in het tijdschrift *Internationale Neerlandistiek* werd het model omgedoopt tot het ‘Waterlot-model’ (Bossaert & Tereshko, 2023). Schema 1 stelt het model schematisch voor:

Algemeen	Openheid	→	Houding
	Kennis	→	Kennis
	Flexibiliteit	→	Vaardigheden
	Perspectief	→	Houding
Beroepsgeoriënteerd	<i>Nord: stap 1</i>		
	Taak 1, 2, 3 ...		
	Context	→	Kennis
	<i>Nord: stap 2</i>		
	Taak 1, 2, 3 ...		
	Dialogoog	→	Vaardigheden
	<i>Nord: stap 3</i>		
	Taak 1, 2, 3 ...		

Schema 1: Het Waterlot-model: schematische voorstelling van een didactiek voor geïntegreerd intercultureel T2-vertaalonderwijs

Het Waterlot-model noemen we een geïntegreerd didactische model, omdat elementen van de functionele vertaaldidactiek werden geïntegreerd in een didactisch model dat in 2003 door Van Kalsbeek werd ontwikkeld voor het vreemdetalenonderwijs ter bevordering van de interculturele competentie van taalleerders (Van Kalsbeek, 2003). Van Kalsbeek definieerde haar model op basis van de kernbegrippen *Openness*, *Knowledge*, *Adaptability* (die Byram en Holliday hanteren om de basis van interculturele competentie te omschrijven) en *Critical Awareness*. De termen perspectief, context en dialoog die Van Kalsbeek ‘geleiders’ noemt, verwijzen respectievelijk naar werkvormen die bijdragen tot een verhoogd intercultureel bewustzijn (of het bewustzijn van de eigen cultuur ten opzichte van andere culturen), tot een ontwikkeling van kennis over de doelcultuur, en tot een bevordering van interculturele en talige vaardigheden via de werkvorm dialoog.

In de drie geleiders van het didactisch model van Van Kalsbeek voor het vreemde- en tweedetaalonderwijs, werden de drie stappen van het functionele didactische model van Nord geïntegreerd. Nord’s model heeft een sterke educatieve inslag en is bovendien doeltekstgeoriënteerd en normatief. De integratie van deze stappen kan methodologisch worden verantwoord doordat de doelstellingen van de activiteiten van stap 1, 2 en 3 van Nord’s model overeenkomen met die van de werkvormen van de drie geleiders van het Kalsbeekmodel. Die stappen zijn:

1. De analyse van de functie van de doeltekst (cf. *Analysis of Target Text skopos*) wat als een opdracht kan worden beschouwd voor de werkvorm ‘perspectief’ of het vergroten van het bewustzijn van de doelgroep en doelcultuur.
2. De analyse van de brontekstelementen (cf. *Source Text analysis*), wat als opdracht/taak kan worden beschouwd van de geleider ‘context’ en waarbij de vertaler op zoek gaat naar tekstelementen met een vertaalprobleem.
3. De beslissing over het type vertaling dat nodig is en het nemen van vertaalbeslissingen voor vertaalproblemen (cf. *translation-relevant Source Text-elements* → *transfer* → *Target Text synthesis*), wat in lijn ligt van de werkvorm dialoog doordat hierover kan worden onderhandeld.

Het Waterlot-model kan worden gebruikt bij het voorbereiden van een vertaalles waarbij wordt stilgestaan bij de verschillende fasen van het vertaalproces: de voorbereidende fase, de vertaalfase en de afsluitende fase. Tussen deze fasen kunnen we een parallel trekken met de werkvormen ‘perspectief’, ‘context’ en ‘dialoog’ (cf. Tabel 2).

Tabel 2: Overzicht geactiveerde competenties in VT-vertaalcolleges

VERTAALPROCES		
voorfase ≈ perspectief	vertaalfase ≈ context	nafase ≈ dialoog

De voorbereidende fase van het vertaalproces kunnen we linken aan de werkvorm ‘perspectief’ waarbij het intercultureel bewustzijn van de taal-leerder/vertaler wordt gestimuleerd. Dit bewustzijn wordt door Byram (1997), één van de grondleggers van het ERK, gelinkt aan niet-taalspecifieke *savoirs* waaronder feitelijke kennis en kennis van de interactieprocessen van de eigen en de andere cultuur wordt verstaan.

In de vertaalfase wordt de communicatieve competentie bevorderd die taal-specifiek is. Volgens het ERK bestaat deze competentie uit een linguïstisch, een sociolinguïstisch en een pragmatisch component. De nafase komt neer op een feedbacksessie waarbij de geleider ‘dialoog’ wordt gestimuleerd. Dit is het moment waarop studenten onderling en samen met de docent hun ver-taaloplossingen bespreken en verantwoorden en hun (inter)culturele en mon-deling en schriftelijke taalvaardigheden stimuleren.

3. VAKVERTALEN IN HET NVT-ONDERWIJS MET HET WATERLOT-MODEL: EEN PRAKTIJKVOORBEELD

In deze paragraaf illustreren we de manier waarop het Waterlot-model als leidraad kan worden gebruikt bij de voorbereiding van en tijdens een ver-taalles met een gespecialiseerde tekst. Als voorbeeld nemen we een vertaalles met een toeristische tekst over gewoontes en gebruiken in Nederland bestemd voor een website van een toerismebureau⁵. De doelgroep bestaat uit studenten Nederlandse filologie met taalniveau B2.

In de onderstaande paragrafen zoomen we in op de manier waarop een ver-taalles in het nvt-onderwijs kan worden voorbereid (cf. paragraaf 4.1) en kan worden gestructueerd in drie stappen die parallel lopen met de geleiders ‘per-spectief’, ‘context’ en ‘dialoog’ (cf. paragraaf 4.2.).

⁵ De uitwerking van deze les werd online gedeeld op de website *Mijn Nederlands* van de Taalunie in het kader van het project *Didactiek van het vakvertalen in het nvt-onderwijs* (2023-24).

3.1 DE LESVOORBEREIDING

In deze fase selecteert de docent een tekst uit een domein naar keuze. Indien de tekst in de les moet worden vertaald, zal hij niet te lang zijn – 180 tot 200 woorden.

Voor het domein toerisme kan de keuze uitgaan naar informerende teksten met ‘realia’ en taalgebonden zegswijzen, uitdrukkingen of idiomen. Dit tekst-type komt tegemoet aan de richtlijn van de descriptoren voor het schriftelijk vertalen op taalniveau C1 (waarnaar wordt gestreefd), waarin teksten van maatschappelijk, academisch en professioneel belang worden vertaald, en specifieke uitdrukkingen moeten worden weergegeven in de doeltaal (Nederlandse Taalunie, 2022, p. 244).

De docent zorgt voor een verklaring van de woordenschat voor de vertaling van de tekst naar de doeltaal (dat kan de moedertaal [eerste taal] of de vreemde taal zijn) en formuleert een gedetailleerde vertaalopdracht met informatie over de bedoeling – *skopos* – van de doeltekst. Die is vaak impliciet, maar kan expliciet worden gemaakt. Dankzij deze vertaalopdracht kunnen studenten, voordat ze beginnen te vertalen, het profiel van de doeltekst bepalen: wie is de opdrachtgever? voor welke doelgroep is de doeltekst bestemd? wat is de functie van de vertaling? (informereren? appelleren?) in welk medium zal de vertaling verschijnen?

Als de docent tijdens de les bepaalde begrippen uit de vertaalwetenschap wil gebruiken, kan hij op voorhand zorgen voor een verklaring ervan in eenvoudige termen. In het voorbeeld van een toeristische tekst kan hij de leerders de volgende termen aanreiken: realia, culturele referenties, cultuurgebonden termen, vertaalstrategieën, equivalentie. De begrippenlijst kan eventueel worden aangevuld met de term ‘segmenteren’ – een techniek die in CAT-tools⁶ automatisch wordt uitgevoerd en die erin bestaat om een tekst op te splitsen in segmenten of afzonderlijke zinnen of zinsdelen om de tekst gemakkelijker te analyseren en te vertalen en om te voorkomen dat men iets vergeet te vertalen (wat regelmatig gebeurt). Voor de feedbackronde kan de lijst worden voorzien van de begrippen ‘onnauwkeurige vertaling’, ‘terminologische fout’,

⁶ ‘CAT’ staat voor *Computer Aided Translation*. Een CAT-tool wordt ook wel vertaaltool genoemd.

Een CAT-tool is vertaalsoftware: een computerprogramma dat een vertaler sneller en efficiënter laat vertalen. Het is een hulpmiddel; het neemt de vertaling niet over zoals bij vertaalcomputers of *Machine Translation* (MT). Er zijn verschillende vertaaltools op de markt, die allemaal met een vertaalgeheugen, database en geautomatiseerde zoekfuncties werken.’ (Nederlands Genootschap van Tolken en Vertalers, 2024).

‘spelfout’, ‘culturele fout’, ‘vertaalfout’ en ‘preferentiële vertaling’ (Robin, 2018). Een ‘vertaalfout’ of verkeerde vertaling verwijst naar een onnauwkeurig vertaling van de betekenis van de brontekst, grammaticale fout, stijlfout of terminologische fout of culturele fout. Een culturele fout is een fout die niet in overeenstemming is met culturele nuances en resulteert in misinterpretatie of het verlies van de culturele context (bij wijze van voorbeeld: iets wat in de ene taal een grap is, kan in een andere taal een grove belediging zijn). Een ‘preferentiële wijziging’ is daarentegen een aanpassing of correctie die de revisor aanbrengt op basis van bepaalde voorkeuren zoals de manier waarop vertaalproblemen worden aangepakt en elementen (bijvoorbeeld stilistische overwegingen of de context van de tekst) die verband houden met de vertaalopdracht of instructies van de opdrachtgever. De docent kan de begrippenlijst met de verklaring van al deze termen naderhand ter beschikking stellen aan de taalleerders.

Tot slot moet de docent nog bepalen om de studenten te laten werken met een laptop met internetverbinding. In een taalverwervingsles kan geopteerd worden voor vertalen zonder internet, zodat de studenten zoveel mogelijk zelf nadenken over woordbetekenissen, vertalingen en zinsstructuren.

3.2 HET LESPLAN

In deze pragraaf presenteren we een voorbeeld van een lesplan met de stappen die kunnen worden gevolgd voor de schriftelijke vertaling van een geschreven tekst in een vreemdetaalles.

Stap 1: Introductie van het onderwerp en analyse van de vertaalopdracht (perspectief)

De docent kan de titel van de brontekst voorlezen en de leerders een lijst laten opstellen van verwachte termen die verband houden met het thema, in ons geval de culturele tradities en gewoonten in Nederland. In lijn van stap 1 van het Waterlot-model kan vervolgens de vertaalopdracht worden voorgelezen waarna klassikaal kan worden gereflecteerd over de functie of de bedoeling (*skopos*) (bijv. is die informatief of appellerend?) van de vertaling in de doelcultuur, de doelgroep en andere contextuele factoren die invloed kunnen hebben op de keuze van vertaalstrategieën (medium, plaats van de publicatie). Dankzij deze werkmethode wordt de leerder bewust gemaakt van de aanwezigheid van de lezer (doelgroep) en zijn cultuur, en kan hij zijn perspectief innemen.

Stap 2: Analyse van de brontekst (context)

In lijn van stap 2 van het Waterlot-model wordt de leerders gevraagd om eerst de tekst aandachtig te lezen en op zoek te gaan naar termen of elementen in de tekst die volgens hen een vertaalprobleem inhouden en bijzondere aandacht vereisen. Dit kunnen tekstexterne elementen zijn die verband houden met land/streek/stad, tijdstip en medium, of tekstinterne elementen die verband houden met factoren als thematiek, inhoud, tekststructurering, non-verbale elementen (lay-outaspecten), woordgebruik (realia), idiomatische uitdrukkingen en syntactische structuur. Daarna wordt de studenten gevraagd om de tekst in zinnen te verdelen (segmenteren) en te vertalen – dat kan in paren of individueel gebeuren. De docent geeft een tijdslimiet aan voor het vertalen.

Stap 3: Feedback (dialoog)

Na het vertalen vindt stap 3 plaats waar de werkvorm *dialoog* wordt geïmplementeerd.

De studenten kan eerst worden gevraagd om hun positieve en negatieve ervaringen met het vertalen van de tekst met de groep te delen. Daarna wordt hun verzocht om hun vertaling voor te lezen, terwijl de rest van de groep aandachtig luistert en vervolgens feedback geeft.

De docent kan er ook voor opteren om enkele presentaties digitaal op te slaan en die te projecteren op een scherm. In de feedbacksessie kunnen de studenten worden aangespoord om gebruik te maken van de noties ‘vertaalfout’ en ‘preferentiële wijziging’. Ook de docent geeft feedback. Deze werkwijze stimuleert de dialoog.

Als huiswerk kunnen de studenten de opdracht krijgen om dezelfde tekst te vertalen mét internet⁷. Die vertalingen kunnen dan tijdens de volgende les worden vergeleken met de vertalingen zonder internet.

CONCLUSIE

Mediatie is volgens het ERK een taalactiviteit die erop gericht is om informatie over te brengen op een manier die de ander begrijpt, en waarbij niet enkel sprake is van productie, maar eveneens van receptie en interactie. Voor het schriftelijk vertalen betekent dit dat behalve aan het vertaalproduct

⁷ Deze werkwijze wordt voorgesteld door Eszenyi in de uitwerking van een les, online gedeeld op de website Mijn Nederlands van de Taalunie in het kader van het project Didactiek van het vakvertalen in het nvt-onderwijs (2023-24).

(linguïstische aspecten), eveneens aandacht wordt besteed aan de lezer van de doelcultuur die de tekst moet kunnen begrijpen (culturele en interculturele aspecten).

Voor de didactiek van het vakvertalen in het vreemdetalenonderwijs biedt het Waterlot-model handvatten voor docenten die het mediërende vermogen van hun taalleerders willen bevorderen. Het biedt een raamwerk voor de voorbereiding en structurering van vertaalcolleges met professionele teksten. Het verschaft inzicht in de manier waarop een vertaalles kan worden voorzien van de vereiste theoretische en praktische invulling (werkvormen).

De stappen van het Waterlot-model zijn gelinkt aan de fasen van het vertaalproces waarbij elke stap wordt voorzien van opdrachten voor de bevordering van de communicatieve taalcompetentie en interculturele vaardigheden van de taalleerders. Tegelijkertijd worden ook andere subcompetenties van de vertaalcompetentie bevorderd, zoals de vertaalkenniscompetentie (PACTE, 2003). Momenteel beschikken we voor het vakvertalen in het vreemdetalenonderwijs nog niet over een referentiekader met, per taalniveau, descriptoren voor de vertaalcompetentie zoals het ‘Petra-E referentiekader literair vertalen’. Het netwerk NVVT NEM⁸ voorziet erin om met de steun van de Taalunie dit kader te ontwikkelen met het oog op de bevordering van de deskundigheid van toekomstige professionele vertalers en tolken in het nvt-onderwijs. De ontwikkeling van dit referentiekader kan een concrete en degelijke basis vormen voor het koppelen van subcompetenties van de vertaalcompetentie aan de stappen van het Waterlot-model, en voor het ontwerpen van taken voor de activering en bevordering ervan.

Doordat taalleerders geneigd zijn om gebruik te maken van machinevertaling en artificiële intelligentie voor bemiddelingsactiviteiten zoals schriftelijke vertalingen, lijkt het ons noodzakelijk om de leerders ook te voorzien van vaardigheden die hen in staat stellen om bewuster te worden van het belang en de meerwaarde van communicatieve taalcompetenties en interculturele vaardigheden voor het vakvertalen.

⁸ Op de conferentie *Translation, Interpreting & Culture* (TIC), die van 20 tot en met 22 september 2023 plaatsvond in Bratislava, is een nieuw vertaalnetwerk van de internationale neerlandistiek gelanceerd: het Netwerk Vakvertalen en Tolken NEM (NVVT-NEM) dat een platform is voor didactici, vertalers en tolken met als werktaal Nederlands die buiten het Nederlandse taalgebied actief zijn.

BIBLIOGRAFIE

- Bossaert, B., & Tereshko, E. (2023). Twee vertalingen van Het DNA van Nederland (Jan Renkema): Een casestudy bij interculturele (ver)taaldidactiek. *Internationale Neerlandistiek*, 61(1), 19–35. <https://doi.org/10.5117/IN2023.1.002.BOSS>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. In *Verslagen van de Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada* (pp. 1–21). Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Geraadpleegd op 3 september 2024 van http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp
- Colina, S. (2003). *Translation teaching, from research to the classroom: A handbook for teachers*. McGraw-Hill.
- Nederlandse Taalunie. (2022). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. Supplement met nieuwe descriptoren. Nederlandse Taalunie.
- Nord, C. (1991). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43–66). John Benjamins Publishing.
- Peverati, C. (2007). Professionally oriented translation teaching in a modern-language faculty. In *Verslagen van de conferentie New Research in Translation and Interpreting Studies 2* (pp. 173–189). Universitat Rovira i Virgili.
- Robin, E. (2018). A Classification of revisional modifications. In: I. Horváth (Ed.), *Latest Trends in Hungarian Translation Studies* (pp. 155–163). Eötvös Loránd University Department of Translation and Interpreting.
- Schäffner, C. (2004). Developing professional translation competence without a notion of translation. In K. Malmkjær (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 113–125). John Benjamins Publishing.
- Vandeweghe, W. (2008). *Duoteksten: Inleiding tot vertaling en vertaalstudie*. Academia Press.
- Van Kalsbeek, A. (2003). Taal en cultuur of cultuur en taal? In Ch. van Baalen, L. Beheydt, & A. van Kalsbeek (Eds.), *Cultuur in taal: Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen* (pp. 61–102). NCB.
- Van Leuven-Zwart, K. M. (1992). *Vertaalwetenschap: ontwikkelingen en perspectieven*. Coutinho.

GERAADPLEEGDE WEBSITE

- Nederlands Genootschap van Tolken en Vertalers (NGTV). (2024). Geraadpleegd op 22 september 2024 van <https://ngtv.nl/nl/kennis/aan-het-werk/cat-tools>
- Nederlandse Taalunie. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Geraadpleegd op 30 juni 2024 van <https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen>
- Nederlandse Taalunie. (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen: Aangevulde uitgave*. Geraadpleegd op 30 juni 2024 van <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>