

Interculturele competentie in het universitair **onderwijs** in Nederlands als vreemde taal

Lage
Landen
Studies



Amsterdam
University
Press

Mikołaj Buczak

Interculturele competentie in het universitair onderwijs in
Nederlands als vreemde taal

Lage Landen Studies

Lage Landen Studies is een boekenreeks van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. In de reeks worden monografieën en thematische bundels uitgegeven die het resultaat zijn van zowel individueel onderzoek als samenwerking tussen wetenschappers die werkzaam zijn op het gebied van de neerlandistiek. Studies op het gebied van vertaalwetenschap, taal- en literatuurdidactiek zijn eveneens welkom. De taal van de publicaties is Nederlands. Alle boeken in de reeks zijn onderworpen aan peerreview.

De reeks bevordert bestudering van de taal alsook literatuur en cultuur van de Lage Landen en van Nederlandstalige gebieden buiten de Lage Landen, in internationaal perspectief.

Editorial Board

Zuzanna Czerwonka-Wajda, Uniwersytet Wrocławski, Polen

Jaap Grave, Vrije Universiteit Amsterdam, Nederland

Annika Johansson, Stockholms universitet, Zweden

Irena Barbara Kalla (voorzitter), Uniwersytet Wrocławski, Polen

Bram Lambrecht, Universiteit Gent, België

Franco Paris, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Italië

Interculturele competentie in het universitair onderwijs in Nederlands als vreemde taal

Mikołaj Buczak

Amsterdam University Press

Dit boek is een bewerkte en aangevulde versie van mijn dissertatie, die ik onder begeleiding van prof. Aleksandra Wach en co-begeleider dr. Robert de Louw heb geschreven en in september 2023 heb verdedigd aan de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań. Het onderzoek en de publicatie van dit boek zijn tot stand gekomen dankzij de financiële steun van: de Taalunie (projectnummers: 453 400 en 065 090), IVN en AMU ID-UB (projectnummer: 168/08/POB5/0002).

Ontwerp omslag: Fresj, Frederike Bouten
Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 90 4857 338 7
e-ISBN 978 90 4857 339 4 (pdf)
e-ISBN 978 90 4857 340 0 (toegankelijke ePub)
DOI 10.5117/9789048573387
NUR 842



Creative Commons License CC-BY NC ND
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>)

© M. Buczak / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2025

Some rights reserved. Without limiting the rights under copyright reserved above, any part of this book may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise).

De uitgeverij heeft ernaar gestreefd alle copyrights van in deze uitgave opgenomen illustraties te achterhalen. Aan hen die desondanks menen alsnog rechten te kunnen doen gelden, wordt verzocht contact op te nemen met Amsterdam University Press.

Inhoudsopgave

Dankwoord	9
Inleiding	11
1. Van kennis over cultuur naar interculturele competentie in het vreemdetalenonderwijs	15
1.1. Essentialistische en constructivistische benaderingen van cultuur	15
1.2. Cultuur in vreemdetalendidactiek	19
1.2.1. Feitelijke benadering	20
1.2.2. Communicatieve benadering	21
1.2.3. Interculturele benadering	22
2. Interculturele competentie en vreemdetalendidactiek	25
2.1. Basistermen	25
2.2. Conceptualisering en modellen van interculturele competentie	33
2.2.1. Interculturele deelcompetenties	33
2.2.2. Model van Deardorff	35
2.2.3. Model van Byram	37
2.3. Praktische toepassing van interculturele competentie in het taalonderwijs	41
2.3.1. Interculturaliteit in het onderwijsproces	41
2.3.2. Richtlijnen en programma's	42
2.3.2.1. ERK	42
2.3.2.2. ERK (aangevulde uitgave)	44
2.3.2.3. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching	47
2.3.2.4. FREPA	48
2.3.2.5. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education	50
2.3.2.6. The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture	51
2.3.3. Vormen van interculturele activiteiten	52
2.3.3.1. Europees Taalportfolio	53
2.3.3.2. Autobiography of Intercultural Encounters	54
2.3.3.3. Interculturele training	55
2.3.3.4. Online interculturele samenwerkingsvormen	57
2.3.3.5. Interculturele opdrachten in leergangen vreemde talen	59

2.3.4.	Evaluatie van interculturele competentie	61
2.3.4.1.	Intercultural Development Inventory	62
2.3.4.2.	The Cross-Cultural Adaptability Inventory	63
2.3.4.3.	Intercultural Competence Assessment	64
2.3.4.4.	Intercultural Sensitivity Scale	66
2.3.4.5.	Cultural Intelligence Scale	67
2.4.	Overzicht van onderzoek naar de ontwikkeling van interculturele competentie in taaldidactiek	69
2.4.1.	Interculturele competentie in didactische materialen NVT en/of NT2	70
2.4.2.	Interculturele competentie in lessen vreemde talen	71
2.4.3.	Docenten vreemde talen en interculturele competentie	73
2.4.4.	Leerders vreemde talen en interculturele competentie	75
3.	Nederlands voor anderstaligen en internationale neerlandistiek	79
3.1.	Nederlands als tweede taal	79
3.1.1.	Historisch overzicht van lesmateriaal voor NVT/NT2	79
3.1.2.	NVT of NT2?	83
3.2.	Nederlands als vreemde taal	85
3.2.1.	Buurtaalregio's	85
3.2.2.	Polen	86
3.3.	Internationale neerlandistiek	87
3.3.1.	Taalunie	87
3.3.2.	Internationale Vereniging voor Neerlandistiek	89
3.3.3.	Dynamische situatie van internationale neerlandistiek	89
3.4.	Focuspunt: Neerlandistiek in Polen	90
3.4.1.	Universiteit van Wrocław	91
3.4.2.	Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań	92
3.4.3.	Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin	93
3.4.4.	Overlegplatform voor Poolse Neerlandici	93
3.4.5.	Huidige conditie van de Poolse neerlandistiek	94
3.4.5.1.	Handel en toerisme	94
3.4.5.2.	Kunst, cultuur en literatuur	96
3.4.5.3.	Onderwijs en wetenschap	97
3.4.5.4.	Bedreigingen voor de neerlandistiek en ondersteuning	97
4.	Methodologie	99
4.1.	Methodologische overwegingen	99
4.1.1.	Gemengde methoden-onderzoek	100
4.1.2.	Dataverzamelingsmethoden in onderzoek naar interculturele competentie	101

4.2. Doelstelling en onderzoeksvragen	102
4.3. Onderzoeksdesign	105
4.4. Deelnemers	108
4.5. Dataverzameling: onderzoeksinstrumenten en -procedures	110
4.5.1. Documentenanalyse	111
4.5.2. Leergangenanalyse	113
4.5.3. Lesobservaties	116
4.5.4. Semigestructureerde interviews	117
4.5.5. Vragenlijst over interculturele competentie	119
4.5.6. CQS-vragenlijst	120
4.6. Kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse	121
4.6.1. Kwantitatieve methoden	122
4.6.2. Kwalitatieve methoden	123
4.7. Ethische kwesties	124
4.8. Samenvattend overzicht van het onderzoek	125
5. Resultaten	127
5.1. Documentenanalyse	127
5.1.1. Leerresultaten	127
5.1.1.1. Kennis	128
5.1.1.2. Vaardigheden	129
5.1.1.3. Sociale competenties	130
5.1.2. Studieprogramma's	130
5.1.3. Studiehandleidingen	131
5.2. Leergangenanalyse	137
5.3. Lesobservaties	147
5.4. Interviews	155
5.4.1. Ontwikkeling van interculturele competentie bevorderen als leerdoel	156
5.4.2. Didactisch materiaal als middel om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren	158
5.4.3. Onderwijstechnieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie	159
5.4.4. Inhoudelijke voorbereiding om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen	160
5.5. Vragenlijst over interculturele competentie	161
5.5.1. Gesloten vragen	161
5.5.2. Open vragen	164
5.5.3. Semi-open vragen	168
5.6. CQS-vragenlijst	172

6. Discussie en conclusies	177
6.1. Interculturele competentie in de documentatie en leergangen NVT/ NT2	177
6.2. Interculturele competentie in colleges NVT	186
6.3. Perspectieven van docenten en studenten op interculturele compe- tentie	191
6.4. Ontwikkeling van interculturele competentie bij studenten neer- landistiek	196
6.5. Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor verder onderzoek	199
6.6. Didactische implicaties	201
Bijlagen	205
Bronnenlijst	247

Dankwoord

Ik wil prof. Aleksandra Wach en dr. Robert de Louw hartelijk danken voor hun betrokkenheid, begeleiding en voortdurende ondersteuning. Mijn dank gaat verder uit naar de redactie van Lage Landen Studies en de reviewer van AUP voor hun waardevolle feedback en constructieve opmerkingen. Met veel liefde dank ik ook mijn ouders, die altijd in mij geloofden en in mij investeerden, zodat ik kansen kreeg die voor hen niet vanzelfsprekend waren, en mijn partner, die steeds aan mijn zijde staat en mij steunt.

Inleiding

In een meertalige en multiculturele wereld, waarin mobiliteit en online samenwerking de norm zijn, wordt van taalleerders meer verwacht dan enkel een goede beheersing van de taal. Zij moeten ook in staat zijn om effectief te functioneren binnen verschillende culturele en linguïstische contexten, opdat zij de rijkdom van deze diversiteit kunnen ervaren en zowel anderen als zichzelf beter leren begrijpen (Raad van Europa, 2001, p. 2). Om dit doel te bereiken is de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie, gedefinieerd als ‘abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity of peoples, cultures and lifestyles’ (UNESCO, 2013, p. 5), een cruciale stap. Bovendien draagt de ontwikkeling van interculturele competentie bij aan rechtvaardig en inclusief onderwijs, sociale integratie en educatief succes van de leerders (Raad van Europa, 2022, p. 25).

De bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie wordt beschouwd als een belangrijk educatief doel binnen het vreemdetalenonderwijs (Byram, 1997, 2021; Byram et al., 2002; Eide et al., 2023; Liddicoat & Scarino, 2013; Oberste-Berghaus, 2024; Raad van Europa, 2020, 2022; Schat et al., 2021; Van der Knaap, 2019; Wilczyńska et al., 2019) en in het hoger onderwijs (Arasaratnam-Smith & Deardorff, 2023; Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017; Lu et al., 2024; Pinto, 2018; Romanowski, 2017; Vu et al., 2025). Afgestudeerden in de neerlandistiek zijn meertalige individuen die vaak een carrière in een internationale omgeving nastreven. Volgens onderzoek in opdracht van de Taalunie (TU) gebruikt naar schatting 96% van de Poolse alumni het Nederlands op hun werk (Van der Horst, 2019, p. 19). Interculturele competentie speelt een belangrijke rol bij studenten en afgestudeerden die zowel op de werkvloer als in hun privéleven met cultureel en linguïstisch verschillende partners communiceren. De bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie zou dus een inherent onderdeel van het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal (NVT) moeten zijn. Dit geldt ook in het hoger onderwijs omdat het inmiddels moet beantwoorden aan de reële behoeften en uitdagingen van de moderne, technologisch geavanceerde, multiculturele en meertalige wereld.

Bibliometrisch onderzoek naar interculturele communicatie binnen het vreemdetalenonderwijs suggereert dat de aandacht voor dit thema vanaf 2010 snel is toegenomen, met de hoofdfocus op didactische strategieën ter bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie (Cong-Lem, 2025, p. 15), vooral in de context van Engels als vreemde taal (Casoli-Uvsløkk & Brevik, 2023, p. 2). Recente studies over interculturele competentie richten zich vooral op de plaats van deze competentie in documenten als curricula en lesmaterialen (bijvoorbeeld Risager,

2023; Sándorová, 2021), op de beoordelingsmethoden en -instrumenten (bijvoorbeeld Hernández-López et al., 2024; Schat et al., 2021), op de opvattingen van docenten ten aanzien van intercultureel onderwijs (bijvoorbeeld Cholewa, 2024; Lu et al., 2024), op uiteenlopende activiteiten (zoals telecollaboraties, het gebruik van dagboeken voor zelfreflectie, literaire teksten lezen, etc.) die gericht zijn op de ontwikkeling van interculturele competentie (bijvoorbeeld Eide et al., 2023; Romanowski, 2017), en op de realisatie van de interculturele benadering in de didactische praktijk (bijvoorbeeld Casoli-Uvsløkk & Brevik, 2023; Tolosa et al., 2018).

Binnen de internationale neerlandistiek en het NVT-onderwijs zijn er nog diverse lacunes. Tot dusver richt het onderzoek zich voornamelijk op de interculturele component (of aspecten daarvan) in leergangen Nederlands als tweede taal (NT2) of NVT (zie De Louw & Buczak, 2021; Koster et al., 2023; Quist & Sas, 2011; Van Kalsbeek 2005; Van Rossum & Vismans, 2004), opvattingen van docenten NVT (zie Van Rossum & Vismans, 2006), interculturaliteit in de context van vertalen en tolken (zie Štefková & Brezániová, 2010; Waterlot, 2016), het curriculum binnen de opleiding neerlandistiek (zie Štefková, 2025) en verschillende activiteiten die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie (zie Quist, 2010; Wach, De Louw & Buczak, 2025). De conclusie is dat de ontwikkeling van interculturele competentie weliswaar wordt beschouwd als een belangrijk educatief doel voor taalleerders, maar dat we daar in de context van NVT-onderwijs eigenlijk nog relatief weinig over weten. Dit onderzoek richt zich daarom op de vraag hoe interculturele competentie wordt ontwikkeld binnen het universitaire onderwijs NVT in Polen.

Deze studie is exploratief van aard, wat betekent dat ze gericht is op het begrijpen van een relatief onderbelicht fenomeen – interculturele competentie in het NVT-onderwijs – met als doel inzicht te verkrijgen in de bijbehorende praktijken en opvattingen. Het hoofddoel van dit project was om na te gaan in welke mate en op welke manier studenten neerlandistiek interculturele competentie ontwikkelen in de context van colleges NVT aan Poolse universiteiten. Binnen de internationale neerlandistiek neemt Polen een opvallende positie in: het land telt drie universitaire opleidingen Nederlands op zowel bachelor- als masterniveau, met een relatief groot aantal studenten – circa 500 volgens de meest recente beschikbare gegevens van de Taalunie van 2018. Er zijn Europese landen waar het aantal studenten Nederlands nog hoger ligt, met name Frankrijk en Duitsland (Taalunie, 2018). Beide landen grenzen aan Nederland en/of België en onderhouden bovendien bijzondere culturele, linguïstische en historische banden met het Nederlandse taalgebied. Tegen deze achtergrond is het relatief hoge aantal studenten in Polen binnen de context van de internationale neerlandistiek in Europa des te opmerkelijker. Aangezien deze studenten NVT leren in een relatief etnisch homogene samenleving, biedt Polen een bijzonder relevante context voor onderzoek naar interculturele competentie.

Om verschillende aspecten van interculturele competentie binnen de neerlandistiek te onderzoeken, heb ik gekozen voor een gemengde methoden-benadering, waarbij ik gebruik heb gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve vormen van dataverzameling en -analyse. Ik heb vier onderzoeksvragen geformuleerd die betrekking hebben op interculturele competentie in het universitaire onderwijs Nederlands in Polen. Deze vragen richten zich op de aanwezigheid van interculturele competentie in officiële documentatie en leergangen NVT, de opvattingen van docenten NVT over het bevorderen van interculturele competentie, de opvattingen van studenten hierover en de mogelijke ontwikkeling van deze competentie bij studenten neerlandistiek gedurende hun studie. Om deze vragen te kunnen beantwoorden heb ik gegevens verzameld met behulp van documenten- en leergangenanalyse, vragenlijsten, lesobservaties¹ en interviews. De deelnemers aan dit onderzoek waren zowel studenten neerlandistiek als docenten NVT van de Universiteit van Wrocław (UWr), de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań (AMU), en de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin (KUL).

Hoewel dit onderzoek zich richt op studenten en docenten aan Poolse instellingen, is de context ook relevant voor het bredere NVT-onderwijs. De keuze voor Polen maakt het mogelijk om interculturele competentie te bestuderen vanuit een Centraal-Europese context, die op meerdere vlakken verschilt van de West-Europese situatie. Vakgroepen Nederlands en hun medewerkers in landen zoals Polen, Tsjechië, Slowakije en Hongarije, maar ook in andere landen wereldwijd, worden vaak geconfronteerd met vergelijkbare uitdagingen, zoals onderfinanciering en beperkte institutionele ondersteuning. Bovendien zijn bepaalde bevindingen van dit onderzoek breder toepasbaar binnen het internationale NVT-onderwijs. In het kader van de leergangenanalyse zijn meerdere leergangen Nederlands onderzocht, waarvan er veel niet alleen in Polen, maar in de hele wereld worden gebruikt.

Dit boek bestaat uit zes hoofdstukken. De eerste drie hoofdstukken bieden een theoretisch literatuuroverzicht, terwijl de laatste drie een empirisch karakter hebben en volledig gewijd zijn aan het onderzoek naar interculturele competentie binnen de context van de internationale neerlandistiek. In hoofdstuk 1 wordt het begrip cultuur vanuit verschillende theoretische perspectieven besproken, met bijzondere aandacht voor de relevantie ervan binnen de vreemdetalendidactiek. Hoofdstuk 2 biedt een verdieping door in te gaan op het begrip interculturele competentie en de toepassing daarvan binnen het vreemdetalenonderwijs. Hoofdstuk 3 behandelt de context waarbinnen deze studie zich afspeelt, namelijk NVT en Polen als

¹ Hoewel het in dit onderzoek gaat om het observeren van universitaire colleges, wordt in de tekst de term 'lesobservatie' gehanteerd. Deze keuze is bewust gemaakt, aangezien het een gangbare en erkende term is binnen de vreemdetalendidactiek en bovendien compacter is dan omschrijvingen als 'observaties van colleges'.

focusland. Hoofdstuk 4 is volledig gewijd aan de methodologie, terwijl hoofdstuk 5 de onderzoeksresultaten presenteert. In hoofdstuk 6 geef ik antwoorden op de geformuleerde onderzoeksvragen, op basis van de verzamelde en geanalyseerde gegevens in samenhang met relevante onderzoeksliteratuur. Daarbij zal ik de resultaten positioneren binnen het bredere kader van de internationale neerlandistiek, het hoger onderwijs en de vreemdetalendidactiek.

1. Van kennis over cultuur naar interculturele competentie in het vreemdetalenonderwijs

In de jaren 90 van de 20ste eeuw werd het idee van intercultureel leren breed erkend (Risager, 2007, pp. 137-138). Taalleerders zouden niet alleen hun communicatieve competentie moeten ontwikkelen, maar ook de kennis, vaardigheden en attitudes verwerven die nodig zijn om effectief en respectvol te communiceren met mensen met verschillende culturele en linguïstische achtergronden. Deze verschuiving vormde een stimulans voor ontwikkelingen binnen de vreemdetalendidactiek en is zichtbaar in wetenschappelijk onderzoek, beleidsdocumenten, lesmaterialen, curricula en de didactische praktijk. Om in dit onderzoek een werkdefinitie van cultuur te kunnen hanteren, bespreek ik eerst twee benaderingen – de essentialistische en de constructivistische – die ook herkenbaar zijn in de manier waarop over culturen wordt gesproken en geschreven in leergangen voor vreemde talen. Vervolgens richt ik me op de rol van cultuur binnen de vreemdetalendidactiek, waarbij ik drie benaderingen bespreek die zich in de loop der tijd hebben ontwikkeld en tot op heden in uiteenlopende mate invloed uitoefenen.

1.1. Essentialistische en constructivistische benaderingen van cultuur

In de loop der tijd zijn er verschillende definities van de term cultuur verschenen. In de 19de eeuw ontwikkelde de antropologie zich tot een wetenschappelijke discipline, waarbij de studie van het menselijke leven in al zijn facetten centraal kwam te staan. Om de uiteenlopende aspecten van het leven binnen diverse gemeenschappen systematisch te kunnen onderzoeken, was een duidelijke definitie van cultuur onmisbaar. Tylor (1871, p. 1) formuleerde de eerste wetenschappelijk breed geaccepteerde, descriptieve definitie van cultuur: 'that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.' Deze definitie benadrukt dat cultuur bestaat uit een verzameling verschijnselen die door individuen binnen een gemeenschap worden verworven. Cultuur is daardoor geen aangeboren eigenschap, maar iets wat wordt aangeleerd door deelname aan het sociale leven binnen een bredere groep. Hoewel Tylors definitie destijds vernieuwend was, vertoont zij enkele beperkingen. Ten eerste wordt cultuur hierin voorgesteld als een statisch geheel, zonder aandacht voor de context waarin zij functioneert, verandert en zich ontwikkelt. Ten tweede keert de opvatting van cultuur als een samenstelling van

verschillende componenten weliswaar herhaaldelijk binnen de antropologie terug, maar blijven de elementen die gezamenlijk cultuur vormen vaak onduidelijk. Juist de onderlinge relaties tussen deze elementen zijn van groot belang, aangezien zij elkaar beïnvloeden en vaak onderling afhankelijk van elkaar zijn (González Plasencia, 2019, pp. 27-28). Ten derde blijft de rol van taal die binnen deze menselijke groepen wordt gebruikt buiten beschouwing. Vanuit hedendaags perspectief is Tylors visie te simpel, maar vormt tegelijkertijd een belangrijk uitgangspunt om te begrijpen hoe cultuur, ook binnen de vreemdetalendidactiek, aanvankelijk werd geïnterpreteerd. Om een bredere categorisering mogelijk te maken, presenteer ik in dit onderzoek twee benaderingen van cultuur – de essentialistische en de constructivistische. Deze zijn van belang omdat ze duidelijke contrasten blootleggen, die onder meer zichtbaar zijn in leergangen NVT/NT₂ en in de wijze waarop docenten NVT en studenten neerlandistiek over culturen spreken en schrijven.

Binnen de essentialistische benadering wordt cultuur opgevat als een holistisch, deterministisch, statisch en homogeen geheel met vaste grenzen, geworteld in de menselijke natuur (Nathan, 2015, p. 3). In deze benadering worden culturen vaak gekoppeld aan nationale identiteiten, wat zich bijvoorbeeld uit wanneer mensen bepaalde kenmerken toeschrijven aan anderen op basis van hun nationaliteit of land van herkomst. De essentialistische benadering is vaak terug te vinden in lesmateriaal voor vreemde talen, waarin culturen synoniemen zijn van homogene en statische groepen (Canale, 2016, p. 15). In leergangen NVT/NT₂ komen we bijvoorbeeld uitspraken tegen als: 'Ga niet zonder afspraak bij een Belg op bezoek, telefoneer eerst' (Boeken et al., 2015, p. 157) of 'Voor Nederlanders is koffie heel belangrijk' (Fox & Schneider-Broekmans, 2002, p. 48). Zonder nadere toelichting, reflectie of discussie kunnen dergelijke uitspraken bij taalleerders leiden tot misvattingen of stereotiepe beeldvorming. Het individuele niveau – de complexe, veranderlijke identiteit van mensen – blijft binnen de essentialistische benadering vaak onderbelicht of wordt zelfs volledig genegeerd. Zilliacus et al. (2017, pp. 168-169) wijzen erop dat menselijke identiteit hierin wordt opgevat als 'an inner core, which emerges at birth or childhood and unfolds during the course of life, but basically remains the same.' In werkelijkheid is identiteit echter veel complexer en bestaat zij uit meerdere, intersectionele elementen die – afhankelijk van de context – steeds op een andere manier naar voren kunnen komen.

Bij pluricentrische talen zoals het Nederlands is het problematisch om een cultuur te beschouwen als een verzameling vaste kenmerken van een volk. Daarbij rijst de vraag op welke cultuur de focus zou moeten liggen: de Nederlandse, Vlaamse, Belgische, Surinaamse – of op alle nationale culturen binnen het Nederlandstalige gebied? Juist in het vreemdetalenonderwijs is het van belang om culturele complexiteit en diversiteit bespreekbaar te maken, en taalleerders te leren kritisch om

te gaan met generalisaties – zowel over andere culturen als over hun eigen. Dit vraagt om een benadering van cultuur als een complex en dynamisch fenomeen.

Liddicoat en Scarino (2013, p. 21) onderstrepen dat het vanuit een intercultureel perspectief van belang is om een zo breed mogelijke visie op cultuur te ontwikkelen – een visie die aansluit op de ervaringen van individuen. De constructivistische benadering biedt hiervoor een bruikbaar kader, omdat ze cultuur beschouwt als een dynamisch, heterogeen en intern verdeeld fenomeen met vage grenzen (Nathan, 2015, p. 3). Deze benadering benadrukt de complexiteit van culturen en culturele identiteiten, zowel op collectief als op individueel niveau. Nationaliteit is daarbij niet het enige aspect dat iemands identiteit bepaalt; identiteit is een samensmelting van diverse, onderling verweven en intersectionele dimensies, zoals seksualiteit, genderidentiteit, religie, taal, etniciteit, sociale klasse en nationaliteit (Zilliacus et al., 2017, p. 169). Voor taalleerders betekent dit dat ze zich bewust moeten zijn van hun eigen identiteit en de factoren die daarop van invloed zijn. Dit bewustzijn stelt hen in staat te begrijpen dat interculturele interacties worden beïnvloed door een veelheid aan factoren, en dat hun eigen manier van waarnemen en interpreteren mede wordt gevormd door deze aspecten.

In lijn met de constructivistische benadering zijn er door de jaren heen verschillende definities ontwikkeld die rekening houden met de complexiteit van cultuur. Vanuit het perspectief van de (toegepaste) taalkunde bespreek ik twee definities die relevant zijn voor het formuleren van de werkdefinitie van cultuur in dit onderzoek.

Om te laten zien dat de manier waarop mensen een taal gebruiken belangrijker is dan het enkele feit dat zij dezelfde taal spreken, definieert Kramsch (1998, p. 10) cultuur als ‘membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imagining’. Volgens haar bestaat cultuur uit drie lagen: de sociale (synchrone), de historische (diachrone) en – geïnspireerd door het concept van *imagined communities* van Anderson (1983) – de ingebeelde laag (Kramsch, 1998, pp. 6-8). De sociale laag verwijst naar het actuele, gedeelde sociale domein waarin taalgebruik en interactie plaatsvinden zoals familie, werkplaats, kerk, school enzovoort. De historische laag omvat de gedeelde geschiedenis, tradities en culturele artefacten van een gemeenschap. Deze komen tot uiting op het niveau van cultuur met een grote C (zoals literatuur, kunst en erfgoed) én cultuur met een kleine c (zoals gewoonten, gedragingen en normen). De derde, ingebeelde laag, verwijst naar gedeelde culturele voorstellingen binnen een gemeenschap – bijvoorbeeld de associatie van het paleis Huis ten Bosch met de Nederlandse koninklijke familie. Kramsch benadert cultuur dus als een dynamisch, procesmatig en discursief fenomeen binnen gemeenschappen. Voor het vreemdetalenonderwijs biedt dit perspectief op cultuur als discursieve gemeenschap waardevolle aanknopingspunten. Enerzijds benadrukt het de rol van taalgebruik als cultureel vehikel; anderzijds maakt het

duidelijk dat cultuur wordt gedeeld en vormgegeven binnen specifieke contexten, door de leden van een gemeenschap zelf.

Een andere invloedrijke visie op cultuur binnen het vreemdetalenonderwijs is die van Moran (2001, p. 24), die – in lijn met de constructivistische benadering – cultuur definieert als:

the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts.

Deze definitie benadrukt ook het dynamische karakter van cultuur, die voortdurend kan veranderen en zich door de tijd heen ontwikkelt. In deze visie omvat cultuur vijf onderling verbonden dimensies die elkaar beïnvloeden binnen een netwerk: *producten*, *praktijken*, *perspectieven*, *gemeenschappen* en *personen*. Producten verwijzen naar diverse artefacten die door leden van een gemeenschap zijn gecreëerd of aangepast, zoals gebouwen, kleding, dieren, taal of voedsel. Dit omvat zowel tastbare objecten als abstracte uitingen die binnen fysieke of symbolische ruimtes bestaan. Praktijken omvatten de handelingen die leden van de gemeenschap uitvoeren zoals communicatiepatronen (smalltalk om een gesprek te beginnen). Het derde begrip – perspectieven – vormen de onderliggende waarden en overtuigingen die deze praktijken aansturen en die bepalen hoe producten binnen een cultuur worden geïnterpreteerd. In deze visie verwijzen gemeenschappen naar de contexten waarin deze praktijken plaatsvinden, op nationaal niveau, maar ook binnen religieuze, professionele of andere sociale domeinen. Personen ten slotte zijn de individuen binnen deze gemeenschappen; cultuur manifesteert zich immers niet alleen op collectief niveau maar krijgt ook op individueel niveau een unieke invulling. Moran (2001) benadrukt hiermee niet alleen het dynamische karakter van cultuur, maar ook het onderlinge verband tussen de verschillende elementen waaruit culturen zijn opgebouwd. Deze elementen worden door leden van een gemeenschap in uiteenlopende mate gedeeld en geïnterpreteerd binnen verschillende contexten. De ideale taalleerder is zich ervan bewust dat culturen geen statische ‘momentopnames’ zijn, maar dynamische gehelen die functioneren als levende organismen.

De opvattingen van Kramsch en Moran bieden relevante inzichten voor dit onderzoek naar interculturele competentie binnen het NVT-onderwijs, omdat ze – vanuit een linguïstisch perspectief – de complexiteit van cultuur belichten. Geïnspireerd door deze twee definities hanteer ik in dit onderzoek de volgende werkdefinitie van cultuur: een discursieve gemeenschap die een historisch gevormd en dynamisch systeem van praktijken deelt binnen een sociale context. Ten eerste wordt cultuur opgevat als een discursieve gemeenschap, omdat de wijze waarop

taal wordt gebruikt gemeenschappen van elkaar onderscheidt, zelfs wanneer zij dezelfde taal gebruiken (zoals in het geval van het Engels of Nederlands). Ten tweede kan cultuur in een geglobaliseerde, multiculturele en meertalige wereld, waarin individuen multidimensionale identiteiten bezitten, niet worden gereduceerd tot nationale affiliatie, noch worden opgevat als een statisch en homogeen geheel. Cultuur wordt hier benaderd als een dynamisch systeem dat voortdurend verandert en zich ontwikkelt. Ten derde benadrukt deze definitie het belang van de historische dimensie, waarbij de invloed van het verleden op het heden expliciet wordt erkend. Ten vierde, zoals Moran (2001, p. 25) stelt, speelt cultuur zich altijd af binnen specifieke sociale contexten. Vanuit het perspectief van de ontwikkeling van interculturele competentie houdt deze visie op cultuur in dat taalleerders niet enkel feitelijke kennis over andere culturen verwerven, maar ook leren omgaan met de dynamische, meervoudige en veranderlijke aard van culturen op zowel collectief als individueel niveau.

1.2. Cultuur in vreemdetalendidactiek

De opvattingen over cultuur binnen de vreemdetalendidactiek hebben zich in de loop der tijd ontwikkeld onder invloed van bredere wetenschappelijke, didactische en maatschappelijke verschuivingen. In dit kader kunnen drie benaderingen van cultuur worden onderscheiden: de feitelijke, de communicatieve en de interculturele benadering.¹

1.2.1. *Feitelijke benadering*

In het vreemdetalenonderwijs begon de rol van cultuur toe te nemen in de 19de eeuw (Chen & Le, 2019, p. 17). In deze periode werden vreemde talen in verschillende landen opgenomen in het schoolcurriculum. Zo begonnen mannelijke leerlingen op Britse scholen vanaf de jaren 1830 met het leren van Frans, gevolgd door Duits (McLelland, 2017, p. 46). De visie op cultuur binnen de vreemdetalendidactiek

¹ Er wordt ook soms een vierde benadering tegenover cultuur onderscheiden, namelijk de transculturele die ik hier buiten beschouwing laat. Het transculturele perspectief benadrukt de complexiteit van culturen en verwijst naar globale kenmerken die door alle culturen worden gedeeld (Surkamp & Viebrock, 2018, p. 167). Sommige onderzoekers pleiten er dan ook voor om de interculturele benadering te vervangen door een transculturele. Tegelijkertijd wijzen andere onderzoekers erop dat het transculturele perspectief ten onrechte zou uitgaan van het verdwijnen van cultuurverschillen, en bovendien onvoldoende aandacht zou besteden aan de erkenning van de 'ander' en aan de noodzaak van een interculturele dialoog waarin ook het begrip van het 'zelf' kritisch wordt bevraagd (Surkamp & Viebrock, 2018, p. 168). De twee benaderingen hoeven echter niet als tegengesteld te worden beschouwd. Transcultureel leren kan worden opgevat als een aanvulling op, of een voortzetting van, intercultureel leren (zie Delanoy, 2006; Gębal, 2019; Weidemann, 2017).

was destijds nauw verbonden met de onderwijsmethoden van die tijd. In de loop van de 19de eeuw ontwikkelde zich een explicietere benadering waarin cultuur als onderdeel van het vreemdetalenonderwijs werd opgenomen (McLelland, 2017, p. 122). Tegen het einde van die eeuw ontstond het idee dat taalleerders vertrouwd moesten raken met realia uit het land waarvan zij de taal leerden. Dit concept kreeg binnen de didactiek van Duits als vreemde taal vorm onder de naam *Realienkunde* (Risager, 2007, p. 26). Taalleerders deden kennis op over de Duitstalige landen waarbij feitelijke kennis centraal stond. Deze kennis werd overgebracht via informatie over geschiedenis, geografie en maatschappij, en ondersteund door authentiek lesmateriaal en concrete voorwerpen uit het dagelijks leven in de doelcultuur (McLelland, 2017, p. 122).

Aan het begin van de 20ste eeuw, in de context van de Weimarrepubliek (1919-1933), vond een inhoudelijke verschuiving plaats van Realienkunde naar *Kulturkunde* – een benadering die nauw verweven was met nationalisme en ideologische overtuigingen. Het doel daarvan was inzicht te geven in de nationale mentaliteit, zodat taalleerders deze konden vergelijken met hun eigen cultuur en de waarden konden identificeren die als kenmerkend golden voor de nationale Duitse identiteit (Risager, 2007, p. 31). In bredere zin verwijst *Kulturkunde* naar kennis van uiteenlopende uitingen van de Duitstalige cultuur, zoals literatuur. In engere zin betekent het ‘the knowledge of the physical surroundings and the cultural background only, that is: of the geographical, ethnological, social, and economic conditions, of the political, cultural, religious movements and tendencies’ (Springer, 1933, p. 168).

In de jaren 40 van de 20ste eeuw lag de focus vooral op cultuur als een verzameling objectieve gegevens over het doelland en zijn samenleving. Binnen de grammatica-vertaalmethode bevatten lesmaterialen, naast grammaticaregels en vertaal oefeningen, ook korte literaire teksten die verwezen naar de algemene hoge cultuur (Cieśła, 1974, p. 152). Na de Tweede Wereldoorlog begon in West-Duitsland een onderwijshervorming waarbij de eerdere concepten van *Kulturkunde* en *Realienkunde* – prominent aanwezig tijdens de periode van nationaalsocialistische propaganda en de daaropvolgende DDR – werden vervangen door het concept *Landeskunde* (Gębal, 2010, p. 28). Erdmenger en Istel (1973, p. 10) vatten *Landeskunde* op als een interdisciplinair vakgebied verbonden met geografie, sociologie, politieke wetenschappen, antropologie, folklore en geschiedenis. Het was dus aanvankelijk gebaseerd op de feitelijke kennis over het doelland.² De ideeën die naar voren kwamen binnen de didactiek van het Duits laten zien hoe cultuur in

² Tegenwoordig worden er drie concepten binnen de didactiek van *Landeskunde* onderscheiden: de *faktisch-kognitiver Ansatz*, met de nadruk op feitelijke kennis; de *kommunikativer Ansatz*, waarbij het dagelijks leven en de dagelijkse communicatie centraal staan; en de *interkultureller Ansatz*, waarin het begrijpen van anderen en van zichzelf, evenals zelfreflectie, een cruciale rol spelen (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020, pp. 35-36).

de vreemdetalendidactiek werd opgevat als een verzameling feitelijke kennis over naties, die door taaldocenten aan hun leerders moest worden overgedragen. Deze opvatting is ook zichtbaar in andere didactische modellen en contexten, waarbij de focus lag vooral op feitelijke kennis (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 22).

Vanaf de jaren 50 van de 20ste eeuw vond echter een aanzienlijke verbreding plaats van de rol die cultuur binnen het taalonderwijs speelde. Deze ontwikkeling werd mede beïnvloed door inzichten uit opkomende en snel evoluerende disciplines zoals de antropologie en de sociologie. Met de opkomst van meer pragmatische onderwijsmethoden, zoals de audio-linguale methode, kreeg expliciete informatie over het dagelijks leven van moedertaalsprekers van de doeltaal een plaats in het leerproces (Larsen-Freeman, 2008, p. 46). Ondanks deze verruiming bleef de benadering van cultuur tot de jaren 70 van de vorige eeuw voornamelijk gericht op feitelijke kennis over het doelland of de doellanden.

1.2.2. *Communicatieve benadering*

Het idee om af te stappen van een vreemdetalenonderwijs dat hoofdzakelijk gericht was op grammatica en vertalingen leidde in de jaren 70 van de 20ste eeuw tot een golf van nieuwe onderwijsmethoden, waarin doorgaans de ontwikkeling van spreekvaardigheid centraal stond (Richards & Rodgers, 2001, p. 71). Onder invloed van zowel onderzoekers als docenten verschoof de focus geleidelijk van het onderwijzen van cultuur met een grote C naar het vertrouwd maken van taalleerders met dagelijkse gewoonten, gedragingen en sociale conventies die kenmerkend zijn voor gemeenschappen waarin de doeltaal wordt gesproken, met andere woorden, naar cultuur met een kleine c. In dezelfde periode begon ook de communicatieve aanpak aan invloed te winnen binnen het vreemdetalenonderwijs, wat verbonden was met de ontwikkeling van taalkundige theorieën die taal als communicatie beschouwen (Richards & Rodgers, 2001, p. 159). Het hoofddoel van de communicatieve aanpak is de ontwikkeling van communicatieve competentie opgevat als het vermogen om zowel mondeling als schriftelijk effectief te communiceren met sprekers van de doeltaal (Kwakernaak, 2021, p. 138). Met de toenemende populariteit van deze aanpak veranderde ook de perceptie van de rol en het belang van cultuur in het leerproces. De communicatieve aanpak kwam centraal te staan en legde de nadruk op alledaagse, levensechte situaties (Larsen-Freeman, 2008, pp. 130-131), zoals groenten kopen, een T-shirt ruilen in een kledingwinkel of een fiets laten repareren bij de fietsenmaker. Culturele inhoud kreeg een functionele rol als middel om communicatieve doelen te ondersteunen. Het onderwijs richtte zich nu op de ontwikkeling van de vaardigheid om zonder misverstanden te communiceren met sprekers van de doeltaal. Hierbij speelden het gebruik van authentiek materiaal en de afstemming van de inhoud op de behoeften en achtergrond van de leergroep een cruciale rol. Taalleerders moesten niet alleen weten wat zij konden zeggen, maar

ook hoe zij zich op een gepaste manier konden uitdrukken binnen specifieke sociale contexten (Larsen-Freeman, 2008, pp. 130-131). Met andere woorden, de nadruk kwam te liggen op de ontwikkeling van zowel socioculturele als sociolinguïstische competentie.

In de jaren 80 kreeg de communicatieve aanpak brede erkenning onder taaldocenten en taalleerders. Tegelijkertijd groeide ook de overtuiging dat cultuur een essentiële rol in het vreemdetalenonderwijs en communicatie speelde. Cultuur werd in toenemende mate beschouwd als de *fifth skill* ('vijfde vaardigheid') die taalleerders moesten ontwikkelen, naast de traditionele vier vaardigheden: lezen, schrijven, spreken en luisteren (Damen, 1987, p. 13). In de context van vreemdetalendidactiek benadrukte Seelye (1984, p. 7) ook het belang daarvan en stelde:

Knowledge of the linguistic structure alone does not carry with it any special insight into the political, social, religious, or economic system. While a convenient place to begin learning about the target culture is in our foreign language classes, culture must be taught systematically *in addition* [cursivering van Seelye] to purely linguistic concerns. And it must be taught *now* [cursivering van Seelye].

Taal en cultuur worden hier dus beide als noodzakelijk beschouwd voor het effectief gebruiken en begrijpen van een vreemde taal. Seelyes visie suggereert, zoals Risager (2007, p. 44) opmerkt, dat taal en cultuur worden opgevat als twee afzonderlijke maar parallelle systemen. Cultuur werd binnen deze benadering veeleer gezien als iets wat aan het taalonderwijs toegevoegd moest worden. In de praktijk kreeg dit vorm in de toevoeging van aparte secties over cultuur in leergangen, vaak gebaseerd op informatieve teksten over de (nationale) cultuur van het land of de landen waar de doeltaal wordt gesproken. In de jaren 80 van de 20ste eeuw begon echter in de Verenigde Staten ook een verschuiving in de opvattingen over cultuur: van kennis over specifieke doelculturen naar algemene cultuur, met meer aandacht voor psychologische aspecten van interculturele competentie (Risager, 2007, p. 75).

1.2.3. Interculturele benadering

Aan het eind van de jaren 80 en in de jaren 90 van de vorige eeuw leverde Michael Byram een belangrijke bijdrage aan het onderzoek naar cultuur binnen het vreemdetalenonderwijs. Hij benadrukte de noodzaak om taal en cultuur te integreren in het volledige leerproces (Byram, 1989, pp. 136-148). Byram benaderde dit vraagstuk niet vanuit een strikt linguïstisch perspectief, maar baseerde zijn inzichten op disciplines als psychologie, sociologie, onderwijswetenschappen en antropologie. Kramsch (1993) vertrekt daarentegen wél vanuit een taalkundige invalshoek, maar benadrukt eveneens dat cultuur geen optionele aanvulling vormt op de vier traditionele taalvaardigheden, maar er fundamenteel mee verbonden is. In

haar woorden mag cultuur niet worden beschouwd als een ‘expandable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing’ (Kramsch, 1993, p. 1). Cultuur dient geïntegreerd te worden in de ontwikkeling van alle vaardigheden, en niet als een afzonderlijk onderwerp of losstaande component te worden onderwezen. Hiermee tekent zich een nieuwe benadering van cultuur binnen het vreemdetalenonderwijs af – de interculturele benadering.

Het centrale doel van de interculturele benadering is dan niet langer het aanleren van feiten over de cultuur van het doelland of doellanden. De focus verschuift naar de bevordering van wederzijds begrip tussen mensen met complexe identiteiten en verschillende culturele en linguïstische achtergronden, waarbij ook de eigen cultuur van de taalleerder een actieve rol speelt in het leerproces. Het begrip van zowel de ander als van zichzelf, evenals het vermogen om effectief te communiceren zonder misverstanden of frustraties, komt centraal te staan. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat taalleerders de doeltaal of hun eerste taal niet uitsluitend gebruiken om te communiceren met moedertaalsprekers – opgevat als een homogene en statische groep – maar juist met individuen die cultureel en/of linguïstisch van hen verschillen, en die zelf gekenmerkt worden door een dynamische en heterogene identiteit. Het ontwikkelen van interculturele competentie werd daarmee een belangrijk doel van het vreemdetalenonderwijs (zie Byram, 1997, 2021; Dinkelman & Mesker, 2020; Lázár et al., 2007; Liddicoat & Scarino, 2013; Raad van Europa, 2020, 2022; UNESCO, 2013; Wilczyńska et al., 2019).

De opvattingen over cultuur binnen het vreemdetalenonderwijs zijn in de loop der tijd fundamenteel veranderd. Waar cultuur aanvankelijk werd gezien als een verzameling feiten over nationale culturen, en later als een hulpmiddel bij communicatie met moedertaalsprekers, ligt de nadruk tegenwoordig op de ontwikkeling van interculturele competentie, waarbij de eigen cultuur van de leerders een centrale rol speelt. Cultuur wordt daarbij benaderd vanuit een constructivistisch perspectief. Deze verschuiving heeft aanzienlijke invloed gehad op onderzoek, theorievorming en onderwijspraktijk binnen de vreemdetalendidactiek, aangezien interculturele competentie is uitgegroeid tot een belangrijk didactisch doel.

2. Interculturele competentie en vreemdetalendidactiek

In het licht van een veranderende wereld met voortschrijdende globalisering, migratie en de continue introductie van nieuwe technologieën, evenals een toenemende kennis over de complexiteit van individuele en sociale identiteiten, zouden taalleerders niet alleen hun taalvaardigheid moeten ontwikkelen, maar ook interculturele competentie. Dit hoofdstuk gaat in op het concept van interculturele competentie en het belang ervan bij het onderwijzen en leren van vreemde talen. Eerst worden de definities besproken van termen als interculturaliteit, intercultuur, interculturele communicatie en interculturele competentie. Vervolgens komen verschillende modellen van interculturele competentie aan bod. Daarna wordt ingegaan op de praktische implementatie van deze competentie in het vreemdetalenonderwijs. Tot slot volgt een overzicht van geselecteerd onderzoek naar de ontwikkeling van interculturele competentie binnen de context van vreemdetalendidactiek.

2.1. Basistermen

De benadering van interculturele communicatie op een academische en systematische wijze vond plaats aan het einde van de jaren 80 van de 20ste eeuw, maar er ontstond reeds in de oudheid een minder gestructureerde en toevallige interesse voor interculturaliteit, naar aanleiding van verschillende reizen van bijvoorbeeld Herodotus (5de eeuw v.Chr.) en Tacitus (1ste eeuw n.Chr.) (Romanowski, 2017, p. 8). Gedurende het hoogtepunt van de belangstelling voor interculturaliteit in de 20ste eeuw werden onder andere de volgende processen onder de loep genomen (Wilczyńska et al., 2019, pp. 77-78):

- toenemende globalisering, meer handelscontacten en internationale samenwerking;
- een groeiende toerisme-industrie, migratie (inclusief arbeidsmigratie) en, in de Europese context, het openen van grenzen binnen de EU;
- het einde van het koloniale tijdperk en de wending naar universalisme en de vergelijkende waarde van alle culturen.¹

¹ Binnen verschillende disciplines wordt benadrukt dat kolonialiteit blijft voortbestaan, aangezien het kan worden beschouwd als 'a system that defines the organization and dissemination of epistemic, material, and aesthetic resources in ways that reproduce modernity's imperial project' (De Oliveira Andreotti et al., 2015, p. 24). In de taalkunde kan deze koloniale 'erfenis' zich manifesteren doordat het

De term interculturaliteit kan op twee verschillende manieren worden opgevat: als een vorm van communicatie tussen cultureel verschillende partners, of als een vakgebied dat zich bezighoudt met dergelijke communicatiesituaties (Wilczyńska et al., 2019, p. 81). Erll en Gymnich (2021, p. 35) definiëren interculturaliteit als ‘das Resultat von Interaktion und Kommunikation zwischen den Kulturen, zwischen Eigen- und Fremdkultur, wodurch eine kulturelle Überschneidungssituation entsteht’. In dit geval wordt interculturaliteit gedefinieerd als de kennis van verschillen tussen culturen. Interculturele interactie vindt plaats tussen twee mensen uit verschillende gemeenschappen die, zonder zich bewust te zijn van het spectrum van verschillen dat hen scheidt, een gevoel van ‘vreemdheid’ ervaren (Rathje, 2006, p. 13 naar Erll & Gymnich 2021, p. 35). Liddicoat en Scarino (2010, p. 55) verstaan onder interculturaliteit het ‘actief zijn in diversiteit’ in plaats van het passief registreren van verschillen:

Interculturality is however not simply a manifestation of awareness and knowing, it also involves acting. Interculturality is a reflexive response to diversity which seeks to achieve interpersonal understanding across linguistic and cultural borders. The intercultural is manifested through language in use, through interpreting and expressing meaning across cultural boundaries in dialogue with self and others, drawing on awareness and knowledge gained through previous experience, recognising the possibility of multiple interpretations of messages and the culturally embedded nature of meaning. (Liddicoat & Scarino, 2010, p. 55)

Net als bij de term cultuur kan interculturaliteit op verschillende manieren gedefinieerd worden, afhankelijk van de context. Wilczyńska et al. (2019, p. 82) hebben vier belangrijke ‘oriëntaties’ van interculturaliteit geïdentificeerd:

- Interculturaliteit als een vergelijking van culturen, bijvoorbeeld ten behoeve van organisatorische activiteiten. Een voorbeeld hiervan zijn de dimensies van nationale culturen van Hofstede (1991). Het moet echter worden benadrukt dat deze vergelijkingen geen waardeoordelen zouden moeten inhouden.
- Interculturaliteit op psychisch niveau kan worden gezien als een reeks mentale processen die ontstaan door interacties tussen verschillende culturen. Deze processen omvatten wederzijdse contacten op persoonlijk, groeps- en institutioneel niveau, en veronderstellen het behoud van een relatieve interculturele identiteit (Clanet, 1990, p. 21).
- Werkelijke interculturele contacten, zoals die ontstaan tijdens reizen.

Europese en Noord-Amerikaanse witte, cis-mannelijke perspectief als de aangenomen standaard wordt gehanteerd (Charity Hudley et al., 2024, p. 16).

- Interculturaliteit in tweede en latere generaties van immigranten en in interacties tussen culturele minderheden, zoals in de context van de identiteit van Nederlanders met een migratieachtergrond.

Al deze oriëntaties zullen in de komende paragrafen van dit boek aan bod komen. In het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (ERK) wordt benadrukt dat leerders van vreemde talen, die een andere taal naast hun moedertaal gebruiken, interculturaliteit ontwikkelen, aangezien ‘de linguïstische en culturele competenties met betrekking tot elke taal worden beïnvloed door kennis van de andere en bijdragen aan intercultureel bewustzijn, vaardigheden en bekwaamheden’ (Taalunie, 2008, p. 43). En deze stellen de leerders in staat verschillende aspecten van hun eigen persoonlijkheid te ontwikkelen en vergroten ook het vermogen van de leerders om verder te leren en open te staan voor nieuwe culturele ervaringen (Taalunie, 2008, p. 43). In de aangevulde editie van het ERK uit 2020 wordt daarnaast onderstreept dat leerders hun interculturele begrip zouden moeten verbreden en verdiepen in interactie met verschillende communicatiepartners, met als doel mogelijke obstakels te voorkomen die voortkomen uit uiteenlopende culturele perspectieven (Taalunie, 2022, p. 126). In dit kader zouden leerders kunnen fungeren als culturele bemiddelaars, die in staat zijn om de communicatie – niet alleen voor zichzelf, maar ook voor anderen – te verbeteren door ‘een neutrale, vertrouwde, gedeelde ruimte te scheppen’ (Taalunie, 2022, p. 126).

Het idee van gedeelde ruimte sluit aan bij het concept van *intercultuur*, die een nieuwe, derde orde vaststelt waaraan individuen zich vrijwillig onderwerpen (Wierlacher & Bogner, 2003, pp. 260-261). Intercultuur, ook wel *third place* (‘derde plaats’) of *third space* (‘derde ruimte’) genoemd, biedt leerders van vreemde talen de mogelijkheid om te functioneren in de ruimte die ontstaat wanneer twee of meer individuen uit verschillende culturen met elkaar in contact komen (Crozet & Liddicoat, 2000, p. 1). Erll en Gymnich (2021, p. 36) wijzen erop dat intercultuur tijdelijk is en de mogelijkheid biedt om synergie te creëren. Kordes (1991, p. 301) beschouwt intercultuur als een overgangsfase tussen de eigen cultuur van de leerders en de vreemde cultuur. Naarmate leerders zich meer richten op de doelcultuur (en zich ogenschijnlijk verder verwijderden van de eigen cultuur), wordt hun cultureel gevormde identiteit steeds meer weerspiegeld in de vreemde cultuur. Intercultuur bevindt zich dus tussen de eigen cultuur en die van de ander, en vormt een uniek mengsel dat ontstaat tijdens interculturele ontmoetingen. Dit stelt taalleerders in staat om zowel hun eigen cultuur als een andere cultuur van binnenuit en van buitenaf te bekijken (Kramsch, 2011, pp. 354-355). Intercultuur wordt dus door Kramsch begrepen als een symbolisch proces van betekenisgeving dat verder gaat dan de scheiding tussen nationale talen en culturen (Sobkowiak, 2015, p. 119). Afstappen van dit dualisme verwijst

naar de transculturele benadering, waarbij vertegenwoordigers van cultureel wederzijds beïnvloedende gemeenschappen, zonder hun eigen identiteit te verliezen, openstaan voor anderen (Gębal, 2019, p. 199). De transculturele benadering in de kwantitatieve variant erkent een pluraliteit aan doelculturen. Dit heeft twee belangrijke gevolgen: een grotere nadruk op het leren over de eigen cultuur van leerders (C1) en het introduceren van metaculturele inhoud in het onderwijsproces (Hadaś, 2020, pp. 24-25).

Het ontstaan van een intercultuur kan onder meer het resultaat zijn van interculturele communicatie. Er zijn sinds de jaren 90 van de vorige eeuw drie soorten definities van dit begrip ontstaan (Ten Thije, 2020, p. 35). De eerste beschrijft interculturele communicatie als communicatie tussen mensen met verschillende culturele achtergronden en/of die verschillende talen spreken. De tweede benadrukt de rol van culturele en/of linguïstische verschillen in de interpretatie van communicatieresultaten. De derde legt de nadruk op de noodzaak van een gedeeltelijke verandering in de denkwijze van de deelnemer aan het communicatieproces, als gevolg van kritische reflectie op representaties, waardesystemen en culturele praktijken. Nunez et al. (2021, p. 9) definiëren interculturele communicatie als communicatie tussen zenders en ontvangers met verschillende culturele achtergronden. Ze benadrukken dat de effectiviteit van deze communicatie afhangt van de interculturele competentie van de deelnemers, omdat de cultuur van elke persoon invloed heeft op alle onderdelen van communicatie: codering, decoding, kanaal en feedback (Nunez et al. 2021, p. 10). Een boodschap die in de ene cultuur als positief wordt ervaren, kan vanwege culturele verschillen (zoals communicatiestijl, directheid, intonatie) negatief worden ontvangen in een andere cultuur. Aan de andere kant worden culturen vaak (al dan niet opzettelijk) vereenvoudigd, waardoor ze gereduceerd worden tot enkel de nationale dimensie. Zoals echter in het eerste hoofdstuk besproken, is de menselijke identiteit complexer dan het simpelweg behoren tot een bepaalde nationale cultuur. We zijn immers verschillend, zelfs als we uit hetzelfde land komen. Nuwenhoud (2018, p. 18) beschouwt daarom interculturele communicatie als de interactie tussen zenders en ontvangers uit diverse nationale, regionale en sociale culturen. De auteur stelt dat het belangrijker is om na te denken over de middelen en strategieën om communicatie te verbeteren dan om alleen de oorzaken van inefficiënte communicatie te onderzoeken (Nuwenhoud, 2018, p. 18).

Wilczyńska et al. (2019, pp. 321-322) benadrukken dat in interculturele communicatie uiteenlopende interpretatiesystemen de belangrijkste oorzaak zijn van discrepanties tussen partners uit verschillende culturele gemeenschappen. Hoewel de elementen en betekenissen binnen een gemeenschap kunnen variëren, is het van groter belang dat deze elementen zich op verschillende manieren organiseren binnen samenhangende netwerken en verwantschappen. Moosmüller

en Schönhuth (2009, p. 216) wijzen erop dat er twee modellen van interculturele communicatie zijn in het onderwijs, gebaseerd op essentialistische en constructivistische benaderingen van cultuur. Het eerste model, het *static culture clash model* ('statische cultuurclashmodel'), ziet de deelnemers als opgesloten in hun eigen cultuursystemen, wat vaak leidt tot stereotypering en misverstanden. In het tweede model, het *dynamic intercultural interaction model* ('dynamische model van interculturele interactie'), gaan de deelnemers om met verschillende referentiekaders, experimenteren en improviseren ze, waardoor ze samen een gemeenschappelijke cultuur, of eerdergenoemde intercultuur, vormen. Er zijn echter verschillende theoretische en methodologische benaderingen voor de studie van interculturele communicatie, afhankelijk van de context (Ten Thije, 2023, p. 301). In de didactiek van vreemde talen kan men bijvoorbeeld de *transfer approach* ('transfer benadering') onderscheiden, die zich richt op taalverwerving en interculturele competentie op individueel niveau, evenals op het beheeren van diversiteit op maatschappelijk niveau (Ten Thije, 2020, pp. 47-49). Kennis van een vreemde taal helpt leerders om niet alleen te communiceren, maar ook hun weg te vinden in en waardering te hebben voor talige en culturele diversiteit. De ontwikkeling van interculturele competentie stelt hen in staat actief betrokken te zijn bij deze diversiteit en volwaardig deel te nemen aan de interculturele dialoog, die 'is the means by which culturally diverse societies create and maintain social cohesion' (Raad van Europa, 2022, pp. 22-23).

Het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie is een van de hedendaagse doelstellingen van het vreemdetalenonderwijs (Byram, 1997, 2021; Huang & Byram, 2024; Lu et al., 2024; Štefková, 2025), maar ook van het onderwijs in bredere zin (Arasaratnam-Smith & Deardorff, 2023; Fantini, 2021; Raad van Europa, 2022). De definitie van interculturele competentie is afhankelijk van de context en het vakgebied waarin ze wordt toegepast. Zo wordt interculturele competentie binnen het taalonderwijs anders gedefinieerd en ontwikkeld dan bijvoorbeeld binnen de bedrijfscommunicatie. In het onderwijs verwijst interculturele competentie naar het vermogen om respectvol en open met anderen om te gaan, je standpunten met gevoeligheid en verantwoordelijkheid te onderbouwen, en op basis van ervaringen van culturele diversiteit kritisch na te kunnen denken (Raad van Europa, 2022, pp. 12-13). Door de jaren heen zijn er echter talloze definities van interculturele competentie voorgesteld die variëren afhankelijk van de talige en culturele contexten, en die verschillende nadruk leggen op uiteenlopende aspecten. Dinkelman en Mesker (2020, p. 371) bieden een heldere en beknopte beschrijving daarvan. Volgens hen is er sprake van interculturele competentie als iemand over de kennis, vaardigheden en attitudes beschikt om effectief te communiceren met en begrip te hebben voor mensen die cultureel anders zijn of een andere taal spreken. Erll en Gymnich (2021, p. 10) wijzen erop

dat op Duitse bodem de meest populaire definitie van interculturele competentie van Thomas (2003, p. 143) is:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.

Er zijn ook definities van interculturele competentie voorgesteld door Poolse vreemdetalendidactici. Gębal (2019, p. 189) merkt op dat de definitie van Zawadzka (2000, p. 451) als een van de eerste kan worden beschouwd:

een complex van analytische en strategische vaardigheden in de omgang met vertegenwoordigers van andere nationaliteiten. Door kennis van andere culturen en cultureel geconditioneerde gedragsvormen, door hun onbevooroordeelde analyse, maakt interculturele competentie sensibilisering voor cultureel geconditioneerde andersheid mogelijk, evenals het veranderen van bestaande houdingen, en verbreedt zo de interpretatie- en handelingsmogelijkheden van het individu in kwestie.²

In deze interpretatie wordt interculturele competentie opgevat vanuit een essentialistisch perspectief, waarbij de nadruk ligt op nationale cultuur wat tot de versimpeling van een ingewikkelde menselijke identiteit en stereotypering kan leiden. De term interculturele competentie verscheen eind jaren 70 van de 20ste eeuw in de literatuur (Dinkelman & Mesker, 2020, p. 371). In die periode verschenen ook de eerste publicaties die zich richtten op de relatie tussen interculturele competentie en het professionele succes van werknemers in multinationale bedrijven (Sobkowiak, 2015, p. 108). Het is echter pas in de jaren 90 dat interculturele competentie meer aandacht kreeg van onderzoek op het gebied van vreemdetalendidactiek. Een mijlpaal in de perceptie van de rol van interculturele competentie was de publicatie van Byrams (1997) model van interculturele communicatieve competentie

² 'kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwość interpretacji i działania danego indywiduum.'

(*intercultural communicative competence*; ICC) dat bestaat uit communicatieve competentie, en interculturele competentie die vijf elementen omvat (tegelijkertijd ook in het Frans gelabeld):

- houding – nieuwsgierigheid/openheid (*savoir être*) (attitudes – curiosity/openness);
- kennis (*savoirs*) (knowledge);
- vaardigheden van interpreteren/relateren (*savoir comprendre*) (skills of interpreting/relating);
- vaardigheden van ontdekken/interactie (*savoir apprendre/faire*) (skills of discovery/interaction);
- kritisch cultureel bewustzijn (*savoir s'engager*) (critical cultural awareness).

Deze elementen worden in detail in 2.2.3. besproken. Wilczyńska et al. (2019, pp. 579-580) benadrukken de voordelen van het ontwikkelen van interculturele competentie voor taalleerders. Allereerst helpt het hen om hun communicatieve vaardigheden te verbeteren in interacties met mensen uit verschillende culturen. Bovendien draagt een goed ontwikkelde interculturele competentie bij aan het verminderen van stress en frustratie tijdens interculturele interacties. In de hedendaagse multiculturele en meertalige wereld, gekenmerkt door geavanceerde technologie, massatoerisme, arbeidsmigratie en afstandswerk, is interculturele competentie onmisbaar en vindt ze steeds meer toepassingen in diverse domeinen en levensgebieden. Dit heeft implicaties voor taaldocenten. Van Kalsbeek en Verbruggen (2007, p. 385) vermelden dat het Steunpunt Nederlands als vreemde taal een portfolio voor NVT-docenten heeft ontwikkeld, waarin interculturele competentie wordt benoemd als een van de vier essentiële domeinen. Hoewel dit portfolio niet meer beschikbaar is, heeft de TU in 2021 een vergelijkbaar document opgesteld, getiteld *Competentieportfolio Nederlands als vreemde taal* (Taalunie, 2021a), dat in het hoger onderwijs kan worden gebruikt. In dit document wordt onderstreept dat NVT-docenten rekening zouden moeten houden met, én gebruikmaken van, de diversiteit en interculturaliteit in het leslokaal. De interculturele competentie wordt echter verder niet expliciet uitgewerkt. Wel bevat het document een specifieke sectie over cultuur, waarin staat dat een NVT-docent onder andere 'weet wat cultureel en maatschappelijk relevant is voor de leerder' (Taalunie, 2021a, p. 11). Tegelijkertijd wordt in dit document benadrukt dat NVT-docenten het contact van leerders met 'moedertaalsprekers' zouden moeten stimuleren (Taalunie, 2021a, p. 12). In de context van de neerlandistiek in Centraal-Europa is het echter van belang te benadrukken dat docenten alle vormen van interactie in het Nederlands zouden moeten bevorderen en niet uitsluitend het contact met moedertaalsprekers. In deze regio gebruiken studenten het Nederlands namelijk vaak om te communiceren met studenten uit andere landen. Dit gebeurt via verschillende initiatieven, zoals bijeenkomsten of cursussen

die worden georganiseerd door zowel de TU als andere organisaties die actief zijn in Centraal-Europese landen. Een voorbeeld daarvan zijn de activiteiten van de Comenius – Vereniging voor Neerlandistiek in Centraal-Europa, die in 1995 werd opgericht en als doel heeft de samenwerking tussen universiteiten in deze regio te versterken. Deze vereniging organiseert bijvoorbeeld zomerscholen voor studenten neerlandistiek en Doctoral School voor promovendi op het gebied van letter- en taalkunde, die plaatsvinden aan Centraal-Europese universiteiten die lid zijn van de vereniging.

In de NT2-context identificeert Nuwenhoud (2018, pp. 19-20) de kennis, vaardigheden en attitudes waarover docenten zouden moeten beschikken om op dit gebied competent te zijn (zie Tabel 1).

Tabel 1. Specifieke eisen voor docenten Nederlands als tweede taal (Nuwenhoud, 2018, pp. 19-20).

kennis
<ul style="list-style-type: none"> – je hebt kennis van de diversiteit aan culturen en talen van het land waar je lesgeeft (Vlaanderen of Nederland) en blijft die doorlopend ontwikkelen; – je hebt kennis van de diversiteit aan achtergronden van cursisten en blijft die doorlopend ontwikkelen; – je hebt kennis van culturele dimensies en je kunt die kennis relativiseren om generalisatie, romantisering en stereotypering te voorkomen; – je hebt kennis van algemene principes van communicatie.
vaardigheden
<ul style="list-style-type: none"> – je bent je bewust van je eigen culturele programmering; – je kunt je automatische interpretatie van situaties uitstellen; – je kunt aandachtig observeren; – je kunt aandachtig luisteren, open vragen stellen en samenvatten; – je kunt verbanden leggen tussen je achtergrondkennis en het verloop van de interactie, waarbij je open blijft voor de unieke mix van identiteiten die iedere persoon is; – je kunt handelen op basis van je achtergrondkennis; – je bent getraind in het controleren of je boodschap is overgekomen en het zo nodig bijstellen van je boodschap; – je werkt doorlopend aan je vaardigheden en kunt een zelfreflectieve houding aannemen; – je kunt cursisten ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen interculturele competentie.
houding
<ul style="list-style-type: none"> – je hebt een open houding ten opzichte van verschillende opvattingen en ervaringen; – je kunt en wilt ruimte bieden aan opvattingen en ervaringen die verschillen van die van jou; – je beschouwt culturele dimensies niet als vaste eigenschappen van groepen (wij-zij-denken); – je beschouwt interculturele communicatie als een tweezijdig proces, op basis van gelijkwaardigheid.

Gezien het specifieke karakter van dit docentenprofiel in relatie tot de didactiek van Nederlandse taal en cultuur, kunnen de bovengenoemde vereisten ook van toepassing zijn op docenten NVT. Beheydt (2003, p. 54) benadrukt verder dat docenten zich bewust moeten zijn van culturele verschillen tussen Nederland en België. Authentieke teksten of sommige leergangen Nederlands, bijvoorbeeld, die in de lessen Nederlands worden gebruikt, kunnen namelijk zijn aangepast aan een specifieke culturele achtergrond en daardoor specifieke culturele en talige elementen bevatten. Docenten zouden in staat moeten zijn deze fenomenen te identificeren en te verklaren. Dit is van enorm belang in het universitair onderwijs NVT, omdat afgestudeerden in verschillende omgevingen en contexten zullen (samen)werken en communiceren.

2.2. Conceptualisering en modellen van interculturele competentie

Lessen vreemde taal zijn niet de enige waarin leeders hun interculturele competentie kunnen of zouden moeten ontwikkelen, hoewel dit in dergelijke lessen op een 'doelgerichte en methodische manier kan worden ondersteund' (Wilczyńska et al., 2019, p. 588). Om een taal effectief te onderwijzen en te leren, en tegelijkertijd interculturele competentie te ontwikkelen, is het cruciaal om te begrijpen wat deze competentie precies inhoudt. De meeste concepties en modellen van interculturele competentie beschouwen deze als een samenstelling van verschillende componenten. Ik heb ervoor gekozen om de concepten van Erll en Gymnich (2007), Deardorff (2004) en Byram (1997) te bespreken, omdat zij elk een verschillende invalshoek hanteren ten aanzien van interculturele competentie. Erll en Gymnich benaderen interculturele competentie vanuit het perspectief van de cultuur- en communicatiewetenschappen, Deardorff vanuit het domein van internationalisering in het hoger onderwijs, en Byram vanuit de vreemdetalendidactiek.

2.2.1. Interculturele deelcompetenties

Erll en Gymnich (2007) ontwikkelden het concept van deelcompetenties, waarbij interculturele competentie wordt gezien als drie onderling verwante deelcompetenties die zowel in het verwervingsproces als in specifieke communicatieve situaties nauw met elkaar verbonden zijn. Deze omvatten *kognitive Kompetenz* ('cognitieve competentie'), *affektive Kompetenz* ('affectieve competentie') en *pragmatisch-kommunikative Kompetenz* ('pragmatisch-communicatieve competentie') (zie Tabel 2).

Tabel 2. Deelcompetentie volgens Erll en Gymnich (aangepast uit Gębal, 2019, p. 191).

interculturele competentie		
cognitieve competentie (kennis over)	affectieve competentie (houding en standpunt)	pragmatisch-communicatieve competentie (kennis hoe)
<ul style="list-style-type: none"> – kennis over andere culturen (kennis van de specifieke culturele kenmerken van andere landen); – algemene theoretische kennis van cultuur (kennis van de manier waarop culturen functioneren, het bestaan van culturele verschillen en de invloed daarvan op communicatieprocessen in interculturele contexten); – zelfreflectie (analyse van de eigen perceptie van de werkelijkheid, de eigen houdingen, gedragswijzen en communicatiepatronen). 	<ul style="list-style-type: none"> – interesse in en openheid voor andere culturen; – empathie (vermogen om zich in te leven in ander gedrag en andere houdingen dan het eigen gedrag en de eigen houding); – vermogen om te begrijpen wat vreemd/anders is; – het vermogen om te gaan met tegenstrijdigheden/verschillen tussen het eigen systeem van waarden en normen en die van de cultuur van de communicatiepartner. 	<ul style="list-style-type: none"> – communicatiepatronen gebruiken die passen bij de situatie; – effectieve strategieën voor conflictoplossing gebruiken.

Cognitieve competentie omvat de kennis over cultuur die essentieel is voor communicatie tussen ten minste twee personen. Dit omvat een theoretisch begrip van hoe culturen in het algemeen functioneren, kennis van culturele verschillen en hun invloed op communicatie, en het vermogen om hierop te reflecteren. Affectieve competentie verwijst naar een houding van interesse in andere culturen, openheid, empathie, en het vermogen om zowel de verschillen met de eigen cultuur te begrijpen als om te gaan met tegenstellingen die voortkomen uit deze verschillen. Pragmatisch-communicatieve competentie betreft het vermogen om geschikte communicatiepatronen te kiezen en effectieve strategieën voor conflictoplossing toe te passen. Deze drie deelcompetenties worden door Erll en Gymnich (2021, p. 11) gepresenteerd als overlappende cirkels die tijdens interculturele interactie 'samenwerken'.

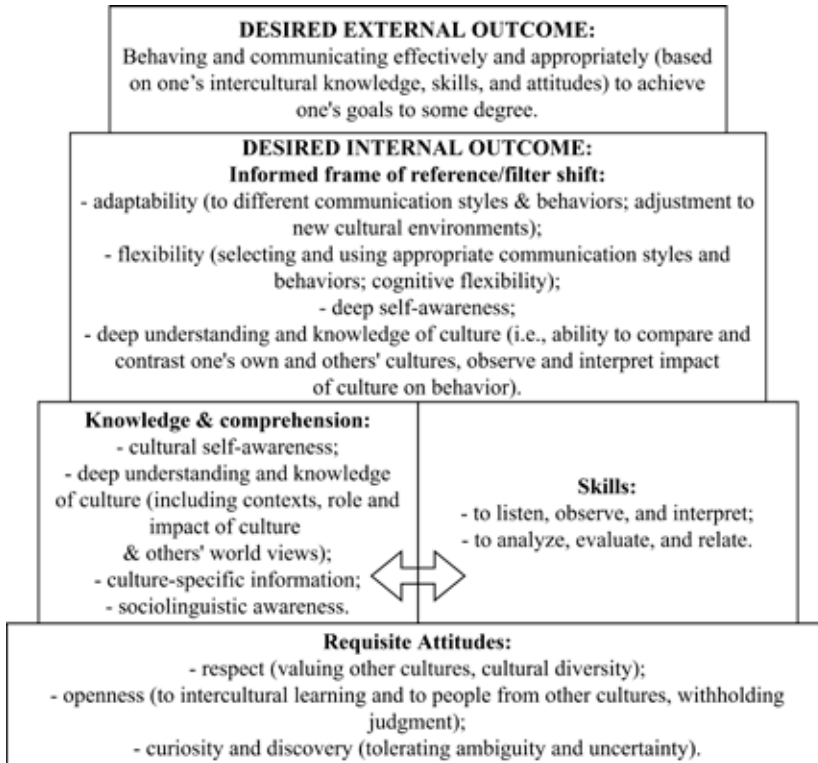
Aan de ene kant laat dit concept van deelcompetenties op een toegankelijke manier zien welke aspecten onder begeleiding van onderwijzers bij de leerders ontwikkeld kunnen of zouden moeten worden. Aan de andere kant is het enumeratief van aard, wat twijfels en/of vragen kan oproepen, zoals de manier waarop kennis, houdingen en vaardigheden zijn geselecteerd en de redenen daarvoor, ofwel of ze allemaal even belangrijk zijn om te kunnen communiceren in interculturele situaties.

2.2.2. *Model van Deardorff*

Deardorffs model van interculturele competentie is de moeite waard om nader te onderzoeken.

Deardorff merkt op dat er onder onderzoekers weinig consensus bestaat over de definitie van interculturele competentie. Om deze reden voerde ze een onderzoek uit met behulp van twee methoden (Deardorff, 2004). In de eerste fase van het onderzoek werd een vragenlijst met zowel gesloten als open vragen gebruikt, ingevuld door coördinerende administratiemedewerkers op midden- en seniorniveau werkzaam in postsecundaire instellingen in de VS. In de tweede fase werd de Delphi-methode toegepast, waarbij 23 erkende onderzoekers op het gebied van interculturele competentie betrokken waren. Dit deel van het onderzoek bestond uit drie rondes. In de eerste ronde werd de onderzoekers gevraagd hun eigen definitie van interculturele competentie te geven en de beste methode voor het evalueren ervan te benoemen. In de tweede ronde gebruikten de onderzoekers een vragenlijst met een vierpunts-likertschaal om aan te geven in hoeverre ze het eens waren met de verschillende stellingen die in de vorige ronde naar voren waren gekomen. In de laatste ronde moesten zowel de onderzoekers als de institutionele medewerkers in een bevraging de stellingen, die in de tweede ronde aan bod waren gekomen, accepteren of afwijzen. Er was geen consensus over de definitie van interculturele competentie tussen institutionele medewerkers en onderzoekers. Onder het personeel werd de definitie van Byram het vaakst gekozen (Deardorff, 2006, p. 247). De best beoordeelde definitie onder de gevestigde onderzoekers luidde als volgt: 'the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes' (Deardorff, 2004 geciteerd in Deardorff, 2006, pp. 247-248). Het onderzoek resulteerde in een voorstel van een piramidemodel voor interculturele competentie (Deardorff, 2004, p. 196). Dit model (zie Afbeelding 1) omvat alle elementen waarover minstens 80% van zowel de institutionele medewerkers als de onderzoekers in het eerdergenoemde onderzoek overeenstemming bereikte. In totaal zijn er 22 elementen van interculturele competentie geïdentificeerd.

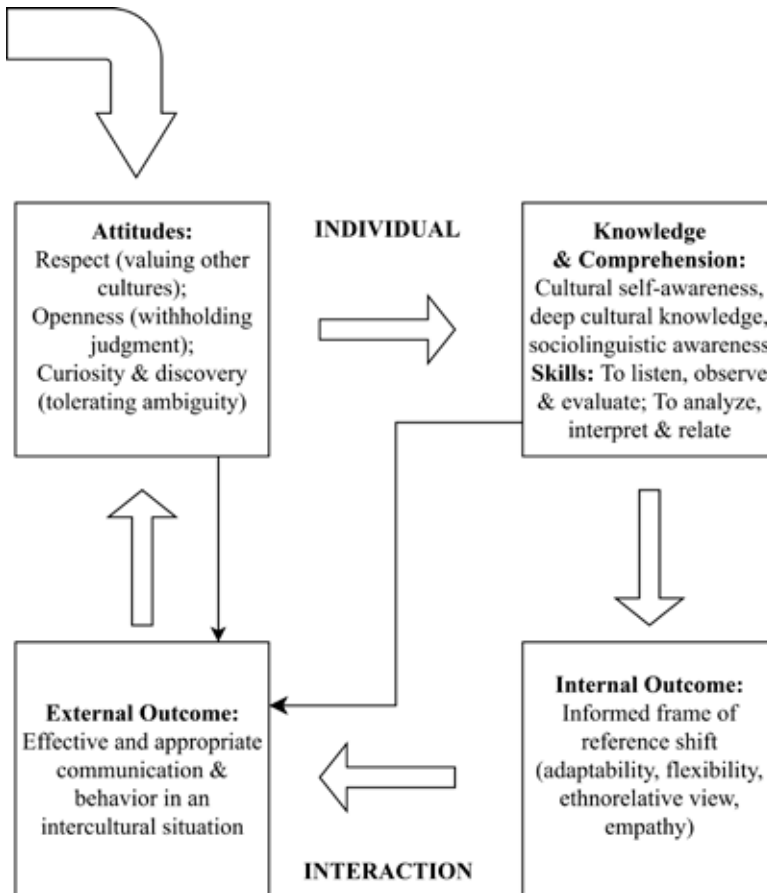
De basis van de piramide wordt gevormd door vereiste attitudes zoals respect, openheid, en nieuwsgierigheid. Op dit fundament rusten kennis en begrip, waaronder cultureel zelfbewustzijn, diepgaand begrip van en kennis over cultuur, en sociolinguïstisch bewustzijn. Op hetzelfde niveau in de piramide bevinden zich ook vaardigheden zoals luisteren, observeren, interpreteren, analyseren, evalueren, en het relateren aan andere culturen. Het volgende niveau in de piramide omvat de gewenste interne uitkomst, zoals aanpassingsvermogen, flexibiliteit, etnorelativistische opvattingen, en empathie. De top van de piramide vertegenwoordigt de gewenste externe uitkomst, zoals effectief en gepast gedrag



Afbeelding 1: Model van interculturele competentie volgens Deardorff (aangepast uit Deardorff, 2004 naar Deardorff, 2006, p. 254).

en kunnen communiceren om je doelen te bereiken. Om de complexiteit en het dynamische karakter van interculturele competentie te benadrukken, stelde Deardorff (2004, geciteerd in Deardorff, 2006, p. 256) ook haar eigen, procesgeoriënteerde model voor, dat dezelfde elementen bevat als het piramidemodel (zie Afbeelding 2).

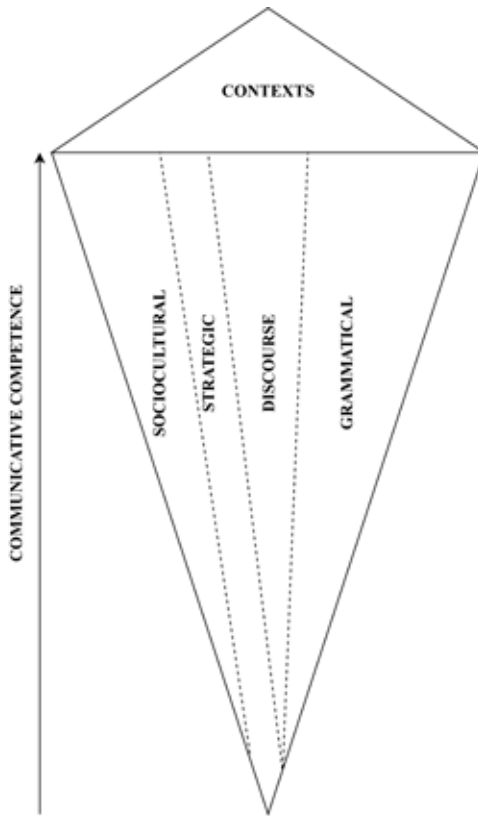
Hoewel het dezelfde elementen bevat, laat het ons de complexiteit zien van het proces van het verwerven van interculturele competentie. Het uitgangspunt in zowel de eerste als de tweede versie is de houding. Het model benadrukt vooral de overgang van het persoonlijke niveau (houdingen, kennis en vaardigheden) naar het interpersoonlijke niveau, namelijk interculturele interactie. Door alle elementen als een proces te presenteren, wordt zichtbaar hoe interculturele competentie zich ontwikkelt als een continuüm, zonder vast eindpunt. Elke interculturele ervaring (bijvoorbeeld een reis, een gesprek, een groepsproject met cultureel of linguïstisch verschillende partners) die we meemaken, kan als basis dienen voor de interculturele reflectie.



Afbeelding 2: Het procesgeoriënteerde model van interculturele competentie volgens Deardorff (aangepast uit Deardorff, 2004 naar Deardorff, 2006, p. 256).

2.2.3. Model van Byram

Een keerpunt in het begrip van interculturele competentie was de ontwikkeling van het model van interculturele communicatieve competentie door Byram in 1997. De elementen van dit model zijn opgenomen in het ERK, gepromoot door de Raad van Europa (Raad van Europa, 2001). Byrams model is gebaseerd op het concept van communicatieve competentie, een begrip dat cruciaal is voor de ontwikkeling van de communicatieve aanpak die in het vorige hoofdstuk werd besproken. Dit concept werd oorspronkelijk geïntroduceerd door Hymes (1972), die stelde dat kinderen bij het verwerven van hun moedertaal niet alleen grammaticale structuren leren, maar ook hoe en wanneer taal op een gepaste manier te gebruiken: '[W]hen to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner' (Hymes, 1972, p. 277). Deze bredere kijk op taalgebruik

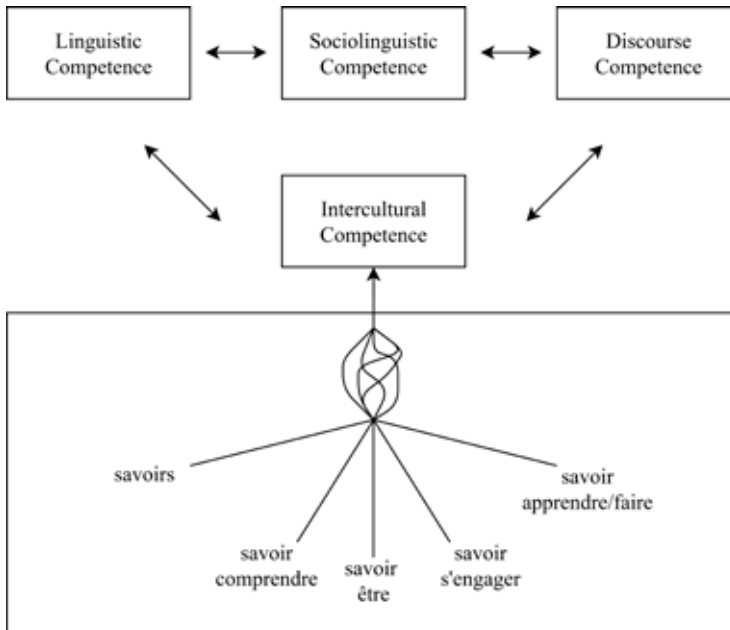


Afbeelding 3: Communicatieve competentie in de vorm van omgekeerde piramide (aangepast uit Savignon, 2017, p. 8).

heeft later ook zijn weg gevonden naar het vreemdetalenonderwijs. In de jaren 80 hebben Canale en Swain (1980) de theorie van Hymes verder ontwikkeld en een model van communicatieve competentie gepresenteerd dat uit drie componenten bestaat: *grammaticale competentie*, *sociolinguïstische competentie* en *strategische competentie*. Grammaticale competentie verwijst naar de kennis van lexicale en grammaticale regels, terwijl sociolinguïstische competentie betrekking heeft op het begrip van de regels en contextueel gepast taalgebruik. Strategische competentie omvat verbale en non-verbale communicatiestrategieën om misverstanden te voorkomen en om te gebruiken wanneer andere competenties ontoereikend zijn. In latere publicaties voegden Canale en Swain discursieve competentie toe aan hun model (Savignon, 2001, p. 16), waarmee ze verwijzen naar het vermogen om losse woorden en zinnen samen te voegen tot coherente teksten. In de jaren 80 suggereerde Savignon om dit model van communicatieve competentie weer te geven als een omgekeerde piramide (zie Afbeelding 3).

Dit beeld maakt duidelijk hoe leerlingen hun communicatieve competentie geleidelijk kunnen ontwikkelen door middel van oefening en ervaring in een breed scala aan communicatieve situaties en contexten (Savignon, 2001, p. 17).

Byram baseerde zijn model gedeeltelijk op de herdefiniëring van linguïstische, sociolinguïstische en discursieve competenties zoals beschreven door Van Ek (1986). Deze drie competenties, in combinatie met interculturele competentie, vormen samen een uitgebreid model van interculturele communicatieve competentie (zie Afbeelding 4).



Afbeelding 4: Byrams model van interculturele communicatieve competentie (aangepast uit Byram, 1997, p. 73).

Dit model bestaat uit:

1. Linguïstische competentie, die wordt gedefinieerd als 'the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language' (Byram, 1997, p. 48).
2. Sociolinguïstische competentie gedefinieerd als 'the ability to give to the language produced by an interlocutor whether native speaker or not meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor' (Byram, 1997, p. 48).
3. Discursieve competentie die wordt gedefinieerd als 'the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or

dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes' (Byram, 1997, p. 48).

4. Interculturele competentie bestaande uit vijf componenten.

4.1. Houding – nieuwsgierigheid/openheid (*savoir être*). Deze component heeft onder andere betrekking op: de bereidheid om met anderen te communiceren in de geest van gelijkheid, openheid naar anderen toe, de bereidheid om andere perspectieven te verkennen of om de waarden van de eigen culturele gemeenschap in twijfel te trekken.

4.2. Kennis (*savoirs*) met betrekking tot onder andere kennis van verschillen en gemeenschappelijke punten tussen de eigen en andere culturen, kennis van historische en hedendaagse relaties tussen culturen, kennis van culturele artefacten of instellingen en hoe deze worden waargenomen.

4.3. Vaardigheden van interpreteren/relateren (*savoir comprendre*). Deze vaardigheden omvatten het ontdekken van ethnocentrische perspectieven, het identificeren van misverstanden in een interactie en in staat zijn deze toe te lichten.

4.4. Vaardigheden van ontdekken/interactie (*savoir apprendre/faire*). Deze vaardigheden maken het onder andere mogelijk om kennis, vaardigheden en attitudes in te zetten om te bemiddelen tussen gesprekspartners uit verschillende culturen, of om nieuwe kennis te verwerven en te gebruiken in interacties.

4.5. Kritisch cultureel bewustzijn (*savoir s'engager*). Deze component verwijst onder andere naar het vermogen om waarden in de eigen en andere cultuur kritisch te beoordelen, evenals het vermogen om te interacteren en te bemiddelen in interculturele uitwisselingen.

Byram (1997, pp. 64-65) vestigt ook de aandacht op een ander aspect in zijn model, namelijk de leeromgeving. Het gaat niet alleen om formeel leren in het klaslokaal, want leerlingen functioneren niet in een bubbel die afgesloten is van de buitenwereld, maar ook om veldwerk en zelfstandig leren. Byram (1997, pp. 65-68) benadrukt dat het leren in een klaslokaal drie voordelen heeft. Ten eerste biedt het een ruimte die een systematische en gestructureerde presentatie van kennis mogelijk maakt. Ten tweede stelt het leerlingen in staat om vaardigheden te verwerven onder begeleiding van een leraar. Ten derde kan het klaslokaal een ruimte zijn voor reflectie over de kennis en vaardigheden die buiten de schoolcontext zijn verworven, wat de ontwikkeling van bestaande of nieuwe houdingen (nieuwsgierigheid/openheid) bij leerlingen kan bevorderen. Veldwerk stelt leerlingen in staat om direct aan vaardigheden te werken. Dat kan op twee manieren worden geïmplementeerd: in de vorm van een kort bezoek, georganiseerd door de leraar en gevolgd door een nabespreking in de klas, of als een individuele langetermijnreis door een leerling

met beperkt of geen contact met de leraar. Zelfstandig leren maakt daarentegen deel uit van het proces van kennisverwerving dat zowel tijdens als na de les, binnen als buiten het klaslokaal, plaatsvindt. Het zal effectief zijn mits leerlingen in staat zijn om kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen op basis van voorafgaande training.

2.3. Praktische toepassing van interculturele competentie in het taalonderwijs

Zoals in dit hoofdstuk wordt aangetoond, houdt de theorie van interculturele competentie onderzoekers al jaren bezig, en zijn beperkingen ervan op het gebied van vreemdetalendidactiek onder andere toe te schrijven aan het ontbreken van een samenhangende definitie. In deze paragraaf wordt de praktische toepassing van interculturele competentie in het taalonderwijs besproken.

2.3.1. Interculturaliteit in het onderwijsproces

Interculturaliteit in het onderwijzen en leren van vreemde talen gaat niet alleen over de ontwikkeling van interculturele competentie. Interculturaliteit speelt een rol in veel verschillende stadia van een taalcursus en maakt ook deel uit van het werk van de docent. Tegelijkertijd is de ontwikkeling van interculturaliteit niet beperkt tot het taalonderwijs in het klaslokaal, zoals Byram aangaf, maar strekt deze zich ook uit tot de realiteit buiten het klaslokaal, waarin interculturele contacten kunnen ontstaan. Dit omvat bijvoorbeeld uitwisselingen van leerlingen en studenten, conferenties, docententraining, reizen, telecollaboraties, en privé-kennismaking met leden van andere culturen (Dinkelman & Mesker, 2020, pp. 380-382). Daarnaast moet de toenemende beschikbaarheid van e-learningplatforms, zoals Moodle, worden opgemerkt. Deze platforms worden ook aan Poolse universiteiten gebruikt en ondersteunen zowel taal- als cultuuronderwijsproces (Póltorak & Krajka, 2016, p. 216).

Nuwenhoud (2018, pp. 25-28) onderscheidt zeven gebieden voor docenten NT2, die ook relevant zijn voor de centrale onderzoekscontext in dit boek, waarbij interculturaliteit een rol zou moeten of zou kunnen spelen:

- Lesvoorbereiding, die moet gepaard gaan met reflectie over hoe interculturele inhoud kan worden overgebracht, rekening houdend met de behoeften van de studenten en de aard van de groep.
- Selectie en analyse van leergang met betrekking tot interculturele inhoud.
- Eigen lesmateriaal voorbereiden met een duidelijke omschrijving van de functie ervan en aangepast aan het taalniveau of de behoeften van de groep.
- Interacties met cursisten. In de context van NT2 worden de lessen vaak gegeven in cultureel diverse groepen. In het geval van NVT in Centraal-Europa zijn de

groepen meestal monocultureel. Interactie met studenten gaat niet alleen over communiceren met leden van verschillende culturen, maar ook over de manier waarop de docent Nederlands feedback geeft of non-verbale communicatie gebruikt.

- Team. Interculturaliteit kan worden ontwikkeld in samenwerking met andere docenten en zou bestaan uit het delen van reflecties op interculturele situaties, mogelijke culturele misverstanden, training, en het gezamenlijk analyseren van dergelijke gevallen. In de context van internationale neerlandistiek omvat dit ook samenwerking met andere docenten die Nederlands als eerste taal hebben.
- Leerplanontwikkeling vergezeld van reflectie op de rol van cultuur in de didactiek en de aanwezigheid ervan in de cursus Nederlands.
- De keuze en vorm van de evaluatie om te bepalen of en hoe de interculturele elementen moeten worden geëvalueerd.

Vanwege de specifieke context kan de docent Nederlands de sfeer van interculturaliteit het meest volledig ondersteunen in de eerste vijf gebieden (Nuwenhoud, 2018, p. 28). In de context van internationale neerlandistiek kunnen de andere twee gebieden ook worden toegepast op het proces van het onderwijzen van NVT, om twee redenen. Ten eerste kan een docent die het vak zelfstandig geeft (wat in de context van internationale neerlandistiek vaak het geval is), ook zelfstandig de onderwerpen van de colleges formuleren en de beoordelingsmethode bepalen. Ten tweede bevordert samenwerking binnen een docententeam het delen van reflecties en het gezamenlijk nemen van beslissingen over de keuze van de inhoud van een module of cursus en de evaluatie ervan.

2.3.2. Richtlijnen en programma's

Interculturele kwesties zijn niet alleen aanwezig in theoretische modellen en de onderwijspraktijk, maar vormen ook een belangrijk aandachtspunt voor EU-instellingen, zoals blijkt uit de officiële richtlijnen die hieronder worden besproken.

2.3.2.1. ERK

Het ERK is een EU-document opgesteld in opdracht van de Raad van Europa. Het werd voor het eerst gepubliceerd in 2001, in het Engels en Frans, en werd daarna vertaald naar andere talen. De Poolse vertaling van het ERK werd gepubliceerd in 2003 en de Nederlandse vertaling in 2008. Het doel van dit document is om 'een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke in heel Europa' te verschaffen (Taalunie, 2008, p. 7). In 2020 werd het document gepubliceerd in het Engels en Frans als een aangevulde uitgave onder de titel *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Het doel hiervan

was om het document op een toegankelijker wijze op te stellen en om bepaalde kwesties, in relatie tot de nog steeds geldende versie uit 2001, aan te vullen.

Het ERK was een keerpunt in de ontwikkeling van het onderwijzen en leren van talen in Europa, omdat het in detail de kennis, vaardigheden en taalactiviteiten beschrijft die nodig zijn om bekwaamheid in een vreemde taal te bereiken. Interculturaliteit wordt in het ERK al vanaf de allereerste pagina's van het document benadrukt. De auteurs wijzen erop dat bij een interculturele benadering van taalonderwijs de nadruk ligt op het bevorderen van de positieve ontwikkeling van de persoonlijkheid en het identiteitsgevoel van de leerders, door hen te laten profiteren van de verrijkende ervaringen met verschillende talen en culturen (Taalunie, 2008, p. 7). In het ERK wordt de theorie over de algemene competentie van leerders gedeeltelijk gebaseerd op het model van interculturele communicatieve competentie van Byram (1997), met dezelfde labels in het Frans. Volgens het ERK zou een leerder van een vreemde taal moeten beschikken over:

- Declaratieve kennis (*savoir*), die volgens het ERK bestaat uit: *kennis van de wereld*, *sociaal-culturele kennis* en *intercultureel bewustzijn*. Kennis van de wereld omvat kennis, die niet alleen door klassikaal leren wordt verworven, maar ook door ervaring. Sociaal-culturele kennis verwijst naar kennis van de samenleving en de cultuur van de gemeenschap waarvan de taal wordt onderwezen. Intercultureel bewustzijn betreft het begrijpen van de overeenkomsten en verschillen tussen de gemeenschap van de leerder (sociaal, regionaal) en de gemeenschap(en) waarin de doeltaal wordt gesproken. Het omvat ook het bewustzijn van hoe beide gemeenschappen door elkaar worden waargenomen.
- Vaardigheden en bekwaamheden (*savoir-faire*), die uit *praktische vaardigheden en bekwaamheden* en *interculturele vaardigheden en bekwaamheden* bestaan. Deze twee omvatten onder andere het vermogen om de interacties tussen de eigen cultuur en een vreemde cultuur effectief te benutten door de juiste strategieën te kiezen; de bekwaamheid om de rol van intermediair te vervullen; of het vermogen om stereotypen te vermijden.
- 'Existentiële' competentie (*savoir-être*) waartoe *houdingen* (bijvoorbeeld belangstelling hebben voor anderen), *motivaties* (bijvoorbeeld externe motivatie), *waarden* (bijvoorbeeld of iets ethisch of niet is), *overtuigingen* (bijvoorbeeld religie), *cognitieve stijlen* (bijvoorbeeld analytisch) en *persoonlijkheidsfactoren* (bijvoorbeeld introvert/extrovert) behoren.
- Leervermogen (*savoir-apprendre*) verwijst naar het vermogen om nieuwe ervaringen op te doen, nieuwe kennis te integreren met bestaande kennis, en deze indien nodig aan te passen.

In tegenstelling tot het model van Byram (1997) worden *savoir-apprendre* en *savoir-faire* als aparte componenten gepresenteerd in het ERK. Ook ontbreekt in het ERK Byrams *savoir s'engager*, evenals een aparte categorie voor *savoir comprendre*.

De auteurs van het ERK onderscheiden binnen de communicatieve taalcompetenties ook sociolinguïstische competenties, die bestaan uit *linguïstische markerings van sociale verhoudingen, beleefdheidsconventies, uitdrukkingen van volkswijsheid, registersverschillen, en dialect en accent*. Deze competenties zijn gericht op de kennis en vaardigheden die nodig zijn om effectief om te gaan met de sociale aspecten van taalgebruik. Het verschil tussen sociaal-culturele kennis en sociolinguïstische competenties is dat de eerste een algemene culturele context biedt, terwijl de tweede zich richt op specifieke taalverschijnselen die de sociale dynamiek van communicatie weerspiegelen.

Een grote waarde³ van het ERK zijn de descriptoren van verschillende taalniveaus, die tot op heden wereldwijd uitgebreid worden gebruikt in de context van vreemde talen – A1, A2, B1, B2, C1, C2. Daarnaast worden de zogenaamde schalen met descriptoren gepresenteerd voor verschillende categorieën binnen het beschrijvingschema. Zo is er bijvoorbeeld voor sociolinguïstische competentie de schaal *sociolinguïstische trefzekerheid*. In dat kader zou een leerder op niveau C1 onder andere ‘doeltreffend kunnen bemiddelen tussen sprekers van de doeltaal en van zijn of haar eigen gemeenschap, rekening houdend met sociaal-culturele en sociolinguïstische verschillen’ (Taalunie, 2008, p. 113). In het ERK wordt bovendien een hoofdstuk gewijd aan linguïstische verscheidenheid en het curriculum (hoofdstuk acht), waarin meertalige en multiculturele competentie wordt gedefinieerd als ‘het vermogen om talen te gebruiken voor communicatiedoeleinden en deel te nemen aan interculturele interactie, waarbij een persoon wordt beschouwd als een sociaal wezen dat meerdere talen in verschillende mate beheerst en ervaring heeft met meer dan één cultuur’ (Taalunie, 2008, p. 151).

2.3.2.2. ERK (aangevulde uitgave)

Zoals aangegeven heeft de Raad van Europa (2020) een nieuwe, geactualiseerde editie van het ERK gepubliceerd; in 2018 werd tevens een voorlopige versie van deze aangevulde uitgave uitgebracht. Deze publicatie is een antwoord op de nieuwe uitdagingen in het onderwijs en de maatschappelijke en technologische ontwikkelingen die zich hebben voorgedaan sinds de eerste publicatie van het ERK (bijvoorbeeld toenemende online interactie), evenals op bevindingen uit recent

3 Het ERK krijgt ook kritiek die zowel betrekking heeft op politieke aspecten als op de inhoud van het document (Figueras, 2012, p. 482). Sommige onderzoekers zijn van mening dat dergelijke standaardisatie een uiting is van neoliberalisme. Ze lijkt uitsluitend een educatief doel te dienen, maar heeft ingrijpende gevolgen op verschillende niveaus. Vanuit deze visie is het ERK uitgegroeid tot een winstgedreven systeem, aangezien het niet langer alleen wordt gebruikt voor beoordeling, maar ook invloed uitoefent op onder andere het ontwerp van leergangen, taalcursussen en examens (Bori & Canale, 2022). Tegelijkertijd moet worden benadrukt dat het de intentie van de opstellers van het ERK was om algemene descriptoren te ontwerpen, en dus geen normerende richtlijnen te creëren (Deygers et al., 2018, p. 2).

onderzoek. Ook werden nieuwe descriptoren voor de verschillende taalniveaus voorgesteld die de descriptoren uit de oorspronkelijke publicatie van 2001 aanvullen en uitbreiden. Het document is niet naar het Pools vertaald, maar wel in 2022 naar het Nederlands en uitgegeven door de TU. Pas in de aangevulde uitgave wordt *meertalige en pluriculturele competentie*⁴ op gelijke voet gesteld met communicatieve competentie als bepalende factor voor effectieve communicatie in een vreemde taal (Wilczyńska et al., 2019, p. 611). Volgens de auteurs van de aangevulde uitgave van het ERK omvat meertalige en pluriculturele competentie:

het vermogen om flexibel te putten uit een onderling verbonden, ongelijkmatig, meertalig repertoire om: over te schakelen van één taal (of dialect of variëteit) naar een andere; zich uit te drukken in één taal (of dialect of variëteit) en iemand te begrijpen die een andere taal spreekt; gebruik te maken van de kennis van een aantal talen (of dialecten of variëteiten) om een tekst te begrijpen; woorden met een gemeenschappelijke internationale achtergrond te herkennen in een nieuwe gedaante; te mediëren tussen twee individu en zonder gemeenschappelijke taal (of dialect of variëteit), zelfs als de mediator zelf maar weinig kennis heeft; alle talige middelen te benutten en te experimenteren met alternatieve uitdrukkingsvormen; gebruik te maken van paralinguïstiek (mime, gebaren, gelaatsuitdrukking, enzovoort). (Taalunie, 2022, p. 32)

In de aangevulde uitgave omvat de meertalige en pluriculturele competentie drie elementen: *voortbouwen op pluricultureel repertoire*, *meertalig begrip* en *voortbouwen op meertalig repertoire*. Voortbouwen op pluricultureel repertoire is nauw verbonden met het ontwikkelen van interculturele competentie. Dit verwijst naar vaardigheden zoals het omgaan met ambiguïteit en het herkennen van culturele normen en praktijken – aspecten die onder andere terug te vinden zijn in Byrams model van interculturele communicatieve competentie. Het voortbouwen op pluricultureel repertoire omvat descriptoren voor de niveaus A1 tot en met C2 (Taalunie, 2022, pp. 138-139). Op niveau A is de taalleerder in staat om, onder andere, culturele oorzaken van communicatiefalen te herkennen en zich aan de situatie aan te passen. Op niveau B1 kan de leerder bijvoorbeeld op verschillende culturele signalen reageren, zich volgens culturele conventies gedragen en de kenmerken van de eigen en de andere cultuur onderscheiden. Op niveau B2 is de taalleerder in staat om effectief deel te nemen aan communicatieve situaties

4 In de eerste publicatie van het ERK (2001) wordt deze competentie anders genoemd: meertalige en multiculturele competentie (Taalunie, 2008, p. 21). De term 'multicultureel' verwijst echter naar het bestaan van verschillende culturen naast elkaar, terwijl 'pluricultureel' verwijst naar het vermogen van de leerders om hun vaardigheden te gebruiken in verschillende interculturele communicatieve situaties.

en communicatieve misverstanden te corrigeren. Op niveau C is de taalleerder in staat om, onder andere, de achtergrond van overtuigingen, culturele waarden en opvattingen uit te leggen, te interpreteren en te bespreken, om te gaan met pragmatische en sociolinguïstische ambiguïteit en cultureel gepaste antwoorden te formuleren.

Meertalig begrip is het vermogen om kennis van of vaardigheid in een vreemde taal of meerdere vreemde talen te gebruiken 'als hulpmiddel om teksten in andere talen te benaderen en zo een communicatief doel te bereiken' (Taalunie, 2022, p. 139). Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in het vermogen om informatie te halen uit documenten in verschillende talen, die vervolgens kan worden gebruikt tijdens een presentatie. Het heeft dus een functioneel karakter voor taalleerders, aangezien zij hun volledige linguïstische repertoire zouden moeten inzetten om uiteenlopende praktische communicatieve doelen te bereiken, die mogelijk ook een intercultureel karakter kunnen hebben. Meertalig begrip omvat descriptoren voor de niveaus A1 tot B2. Voor C1 en C2 gelden dezelfde descriptoren als voor B2-niveau. Op niveau A kan de leerder bijvoorbeeld internationalisme en soortgelijke woorden in andere talen herkennen, korte mondelinge en schriftelijke boodschappen begrijpen op basis van verschillende bekende talen, en eenvoudige instructies of productinformatie gebruiken die tegelijkertijd in meerdere talen zijn uitgedrukt. Op niveau B maakt de taalleerder, onder andere, gebruik van meer analytische vaardigheden. Hij/zij kan verworven informatie in een vreemde taal inzetten om informatie in een andere taal te begrijpen, of parallelle vertalingen in verschillende talen gebruiken om een boodschap te doorgronden.

Voortbouwen op meertalig repertoire verwijst naar het vermogen om alle beschikbare talige middelen doelgericht in te zetten om effectief te communiceren, zowel in eentalige als in meertalige contexten. Het voortbouwen op meertalig repertoire omvat descriptoren voor de niveaus A1 tot C2. Op niveau A maakt de leerder onder andere gebruik van alle beschikbare middelen om een gesprek te voeren, bijvoorbeeld door woorden uit een andere vreemde taal te gebruiken om volledig begrepen te worden. Op niveau B is de taalleerder onder andere in staat om zijn of haar taalrepertoire creatief te gebruiken en verschillende bekende talen door elkaar te gebruiken. Op niveau C is de taalleerder in staat om bijvoorbeeld abstracte concepten uit te leggen en effectief deel te nemen aan een gesprek in een meertalige context, waarbij hij of zij twee of meer vreemde talen gebruikt. Voortbouwen op meertalig repertoire verwijst dus naar effectieve interculturele communicatie en legt de nadruk op het strategisch gebruik van het volledige linguïstische repertoire van de taalleerder.

Mediatie is een ander uitgewerkt aspect dat in de aanvullende uitgave expliciet voorkomt. Mediatie heeft dus een status gekregen die gelijkwaardig is aan

de drie andere communicatieve taalactiviteiten: receptie (luisteren en lezen), productie (spreken en schrijven) en interactie. Het bestaat uit drie groepen: *mediatie van concepten*, *mediatie van teksten* en *mediatie van communicatie*. Bij de mediatie van communicatie wordt het interculturele karakter benadrukt in de schaal *pluriculturele ruimte mogelijk maken* die 'het idee weerspiegelt van het scheppen van een gemeenschappelijke ruimte tussen linguïstisch en cultureel verschillende gesprekspartners' (Taalunie, 2022, p. 126). Op niveau A is de leerder in staat om onder andere interculturele uitwisseling mogelijk te maken door een positieve houding te tonen. Op B1-niveau is de leerder in staat om bijvoorbeeld interculturele communicatie en uitwisseling te bevorderen, zich ondersteunend op te stellen in interculturele interacties, en bij te dragen aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke communicatiecultuur. Op niveau B2 kan de leerder zijn/haar kennis van sociaal-culturele conventies inzetten, andere perspectieven in interculturele interacties waarderen, misverstanden en verkeerde interpretaties in interculturele situaties verduidelijken, een gemeenschappelijke communicatiecultuur aanmoedigen, en samenwerken met mensen van verschillende culturele achtergronden. Op niveau C is de leerder in staat om te functioneren als mediator in interculturele situaties, misverstanden te anticiperen, effectief te mediëren tussen leden van de eigen gemeenschap en andere gemeenschappen, en discussies te leiden met bewuste talige en culturele nuances (zoals zinspelingen, boodschappen met dubbele bodems en tussen de regels door lezen). De auteurs van het ERK wijzen erop dat de schaal van de pluriculturele ruimte mogelijk maken is ondergebracht onder mediatie in plaats van meertalige en pluriculturele competentie omdat het de grotere betrokkenheid van de mediator in interculturele situaties benadrukt. Deze twee documenten die in opdracht van de Raad van Europa zijn opgesteld, zijn echter niet de enige die betrekking hebben op interculturele competentie.

2.3.2.3. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*

Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching (Byram et al., 2002) is een document dat in opdracht van de Raad van Europa is opgesteld. Dit document kan ook gezien worden als een aanvulling op de eerste versie van het ERK uit 2001. Het belangrijkste doel ervan is om een kennisbasis over de interculturele dimensie te verschaffen aan leraren vreemde talen die geïnteresseerd zijn in de implementatie ervan (Byram et al., 2002, p. 7).

In deze publicatie staan de onderwijzers centraal. Byram et al. (2002, p. 9) wijzen erop dat de sociale identiteit van twee gesprekspartners een belangrijk element is, omdat deze de communicatie beïnvloedt. Cultuur wordt hier niet opgevat als statisch en nationaal, maar als een dynamisch geheel van identiteiten. Daarom zouden de leerders in het kader van lessen vreemde taal kennis moeten verwerven die inzicht

geeft in hoe sociale groepen functioneren en wat interculturele interactie inhoudt, in plaats van kennis over specifieke nationale culturen (Byram et al., 2002, p. 12). Daarbij zouden de leerders dankzij de lessen niet alleen hun linguïstische competentie ontwikkelen, maar ook hun interculturele competentie om interculturele sprekers/mediators te worden. De ontwikkeling van de interculturele dimensie komt tot uiting in de volgende doelstellingen voor leraren:

- de linguïstische en interculturele competentie ontwikkelen;
- studenten voorbereiden op interactie met mensen uit andere culturen;
- leerders in staat stellen om mensen uit andere culturen te begrijpen en te accepteren als individuen met verschillende perspectieven, waarden en gedragingen;
- leerders laten inzien dat interculturele interacties een verrijkende ervaring zijn.

De auteurs van het document benadrukken dat de moedertaalspreker van een vreemde taal niet langer de status van onbetwistbare autoriteit heeft. Ondanks hun taalkennis kan de interculturele competentie van moedertaalsprekers zo beperkt zijn dat ze de ontwikkeling ervan bij leerders niet kunnen stimuleren. Bovendien betekent interactie in een vreemde taal niet noodzakelijk dat er een persoon bij betrokken is uit de cultuur waarin die taal gesproken wordt. In het geval van telecollaboraties kan Engels, Spaans of een andere taal, die voor geen van beide partijen de eerste taal is, fungeren als lingua franca. Het laatste aspect – de ontwikkeling van interculturele competentie – is een langdurig en eindeloos proces. Interculturele competentie kan gedurende het hele leven worden ontwikkeld door zowel leerders als onderwijzers. Om al deze redenen zijn het vermogen om te analyseren en de deelname aan interculturele interactie belangrijker voor de ontwikkeling van interculturele competentie bij leerders dan de vraag of de onderwezen taal de eerste taal van de leraar is. Het hoofddoel van de interculturele benadering in de vreemdetalendidactiek zou immers niet het bereiken van de competentie van een moedertaalspreker moeten zijn, maar het ontwikkelen van interculturele communicatieve competentie (Corbett, 2003, p. 2).

2.3.2.4. FREPA

A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) werd voor het eerst in 2007 gepubliceerd door het European Centre for Modern Languages in Graz. Het hoofddoel van FREPA is de bevordering van de meertalige en pluriculturele competenties van leerders op alle onderwijsniveaus, waarbij gebruik wordt gemaakt van erkende concepten uit het intercultureel onderwijs en de didactiek van meertaligheid (Gębal, 2019, p. 200). FREPA vormt

daarom ook een aanvulling op de eerste versie van het ERK (2001), met als doel algemene descriptoren te bieden voor pluriculturele en interculturele competentie (Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura, 2012, pp. 243-244).

Het FREPA-project is onder meer gericht op leraren (ongeacht het vak dat ze geven), onderwijsexperten en lerarenopleiders. FREPA bestaat uit hulpmiddelen die beschikbaar zijn op de website van het project, met de overkoepelende *Competences and Resources* – ‘a systematic and (partially) hierarchised presentation of the competences and resources that can be developed by pluralistic approaches’ (Candelier, Camilleri-Grima, et al. 2012, p. 5). De auteurs onderscheiden vier dergelijke benaderingen: *intercultural approach* (‘interculturele benadering’)⁵, *awakening to languages* (‘taalgevoeligheid’), *intercomprehension of related languages* (‘onderling begrip tussen buurtalen’) en *integrated didactic approach* (‘geïntegreerde talendidactiek’). Candelier en Schröder-Sura (2012, p. 5) wijzen erop dat didactische inspanningen gericht moeten zijn op het benutten van de synergiën tussen verschillende pluralistische benaderingen en ook in relatie met de ontwikkeling van communicatieve competentie.

De in het project ontwikkelde instrumenten zijn bedoeld om vakoverstijgend leren en lesgeven te beschrijven en te vergemakkelijken, en om leerlingen te helpen hun talige en culturele repertoires uit te breiden (Candelier & Schröder-Sura, 2012, p. 4). Om de ontwikkeling van meertalige en interculturele competentie te bevorderen, is het noodzakelijk om pluralistische benaderingen te hanteren (Candelier & Schröder-Sura, 2012, p. 7). FREPA bestaat uit hulpbronnen waaronder kennis (*savoir*), houdingen (*savoir-être*) en vaardigheden (*savoir-faire*), die dienen als beschrijvingen (*descriptors*) van taal- en cultuurvaardigheid (Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura, 2012, p. 244). Om deze reden kan FREPA worden gezien als een aanvulling op de eerste editie van het ERK, waarin deze beschrijvingen binnen algemene competenties ontbreken. In Tabel 3 staan enkele voorbeelden van de determinanten die in FREPA worden voorgesteld. De letter ‘K’ staat voor knowledge (‘kennis’), de letter ‘A’ voor attitudes (‘houdingen’) en de letter ‘S’ voor skills (‘vaardigheden’). Elke beschrijving is voorzien van een sleutelsymbool en geeft aan – afhankelijk van welke delen van de sleutel en in welke mate ze zijn ingevuld – of een beschrijving naar pluralistische benaderingen noodzakelijk, belangrijk of nuttig is. Voor het gemak wordt in de tabel hieronder een plussysteem gebruikt, waarbij +++ staat voor *noodzakelijk*, ++ *belangrijk*, + *nuttig*.

5 De vertalingen van de termen komen op de Nederlandstalige versie van de webpagina van het FREPA-project voor (geraadpleegd op 12 juli 2024).

Tabel 3. Voorbeelden van beschrijvingen in FREPA (aangepast uit Candelier, Camilleri-Grima, et al. 2012).

K5	has some knowledge about language diversity / multilingualism / plurilingualism
+++	
K 5.1	knows that there are very many languages in the world
+++	
A.3	curiosity about / Interest in foreign languages / cultures / persons / pluricultural contexts / the linguistic / cultural / human diversity of the environment / linguistic / cultural / human diversity in general
+++	
A 3.1	curiosity about a multilingual / multicultural environment
+	
S 1.1	can make use of / master processes of observation / analysis (breaking down into elements / classifying / establishing relationships between them)
+	
S 1.1.1	can use inductive approaches in the analysis of linguistic / cultural phenomena
++	

Het idee achter het FREPA-project was in principe om een instrument te creëren dat gebruikt zou worden in het curriculumontwikkelingsproces (Candelier & Schröder-Sura, 2012, p. 7). Dit instrument is echter ook toegepast op andere gebieden met betrekking tot de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld de formulering van leer- of lesdoelen, de beschrijving en analyse van lesmateriaal dat in de klas wordt gebruikt met het oog op de ontwikkeling van meertalige en interculturele competentie). Het FREPA is niet alleen theoretische kennisbasis die een leemte vult in het oorspronkelijke ERK, maar ook een set praktische materialen voor gebruik in lessen in een vreemde taal of een ander vak. In het kader van het project werd een database van lesplannen in verschillende talen gecreëerd om de kennis, houding en vaardigheden van studenten te ontwikkelen.

2.3.2.5. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*

Een document waarnaar herhaaldelijk wordt verwezen door de auteurs van de aanvullende uitgave van het ERK dat over intercultureel onderwijs gaat, is de *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2016). De eerste versie van het document werd gepubliceerd in 2010 en de tweede in 2016. Tot op heden is er nog noch een Poolse noch een Nederlandse vertaling beschikbaar. Dit document is tot stand gekomen vanuit de vaststelling dat het potentieel van de eerste versie van het ERK in veel Europese landen niet volledig werd benut, ondanks het feit dat het ERK wel werd toegepast (Beacco et al., 2016, p. 5). Het hoofddoel is dan ook om de principes van meertalig ('plurilingual') en intercultureel onderwijs nader toe te lichten en de praktische toepassing daarvan in het taalonderwijs te bevorderen (Beacco et al., 2016, p. 9).

Het document bestaat uit drie hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk richt zich op de basisprincipes van leerplanontwikkeling en/of-verbetering en introduceert didactische benaderingen die deel uitmaken van meertalig en intercultureel onderwijs. Hoofdstuk twee benadrukt de definitie van specifieke en operationele doelstellingen, waarbij wordt uitgegaan van het zoeken naar verbanden tussen de taal die op school wordt gebruikt, de vreemde taal als vak en andere vakken. Hoofdstuk drie bespreekt meertalig en intercultureel onderwijs op verschillende onderwijsniveaus en de integratie daarvan in bestaande curricula.

Het doel van de gids is om meertalig en intercultureel onderwijs te implementeren in taalcurricula, inclusief minderheids-, regionale en klassieke talen. De auteurs benadrukken dat meertalig en intercultureel onderwijs 'is a response to the needs and requirements of quality education, covering: acquisition of competences, knowledge, dispositions and attitudes, diversity of learning experiences, and construction of individual and collective cultural identities' (Beacco et al., 2016, p. 9). Beacco et al. (2016, p. 77) wijzen erop dat de invoering van meertalig en intercultureel onderwijs een geleidelijk proces moet zijn, waarbij rekening wordt gehouden met de specifieke context en het onderwijsniveau. Tegelijkertijd moeten de curricula stap voor stap worden aangepast om in te spelen op de uitdagingen die de leerders (zullen) tegenkomen. De publicatie bevat ook tal van praktische tips die door curriculumontwikkelaars en onderwijzers in de praktijk kunnen worden toegepast.

2.3.2.6. *The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*

In 2022 publiceerde de Raad van Europa in het Engels en Frans *The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture* (Raad van Europa, 2022). De auteurs benadrukken dat het functioneren van de democratie in grote mate afhangt van 'social inclusion and societal integration, which in turn depend on an understanding of, respect for and engagement with linguistic and cultural diversity' (Raad van Europa, 2022, p. 11). Het document heeft als doel aanbevelingen te formuleren voor de lidstaten van de Europese Unie ter ondersteuning van de ontwikkeling, stimulering en implementatie van meertalig en intercultureel onderwijs. In tegenstelling tot eerdere documenten zijn deze aanbevelingen expliciet gericht op de EU-lidstaten. In deze bron wordt interculturele competentie gedefinieerd als:

the capacity to approach other people with respect, openness and understanding; to argue for and justify one's own point of view in a sensitive and responsible manner; and to use one's experience of cultural diversity to reflect critically on issues that one usually takes for granted. Intercultural competence may or may not include the ability to communicate in two or more languages. (Raad van Europa, 2022, pp. 11-12)

De aanbevelingen in het document zijn gericht tot twee groepen: overheidsinstanties en aanverwante organen die verantwoordelijk zijn voor onderwijs op alle niveaus, en organisaties die het idee van levenslang leren en niet-formeel onderwijs bevorderen. Binnen de aanbevelingen zijn onder andere de volgende punten te vinden:

- de herziening van het onderwijsbeleid om het meertalig en intercultureel onderwijs te versterken;
- de bevordering van talige en culturele diversiteit binnen het onderwijsbeleid;
- stimuleren van taalonderwijs waarbij talen in wisselwerking met elkaar worden onderwezen;
- de ontwikkeling van lesmateriaal ondersteunen dat meertaligheid en interculturele vaardigheden bevordert;
- interculturele dialoog onder de leerders te stimuleren;
- de professionele ontwikkeling van docenten en onderwijspersoneel op het gebied van meertalig en intercultureel onderwijs;
- de docenten en onderzoekers ondersteunen bij het ontwikkelen en gebruiken van evaluatiemethoden van meertalig en intercultureel onderwijs.

Deze aanbevelingen benadrukken dat meertalig en intercultureel onderwijs op institutioneel niveau en op gestructureerde wijze geïntegreerd zou moeten worden. Het document maakt bovendien duidelijk dat er actie vereist is op alle niveaus van het onderwijssysteem: curricula en lesmaterialen, lerarenopleiding, professionele ontwikkeling en evaluatie. Interculturele competentie wordt hierbij niet enkel beschouwd als een individuele vaardigheid van de leerder, maar als een breder educatief doel waarnaar de lidstaten van de Europese Unie actief zouden moeten streven. Het vreemdetalenonderwijs vormt in dit kader een geschikte context om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen.

2.3.3. Vormen van interculturele activiteiten

Interculturele competentie komt tot uiting binnen het talenonderwijs door middel van diverse activiteiten die door onderwijsinstellingen en docenten kunnen worden ingezet. Hieronder volgt een selectie van werkvormen, bedoeld om een breed overzicht van activiteiten te schetsen: het Europees Taalportfolio, de Autobiography of Intercultural Encounters, interculturele training, online interculturele samenwerkingsvormen en interculturele opdrachten in leergangen vreemde talen. Het Europees Taalportfolio en de Autobiography of Intercultural Encounters sluiten aan bij de richtlijnen van de Raad van Europa en zijn gericht op het bevorderen van zelfreflectie. Interculturele training is doorgaans gericht op de praktische toepassing van kennis, houdingen en vaardigheden in interculturele ontmoetingen. Online interculturele samenwerking maakt het mogelijk om met behulp van technologie verschillende educatieve doelen te behalen, inclusief de bevordering

van de ontwikkeling van interculturele competentie. De leergangen vormen vaak het basismateriaal binnen het vreemdetalenonderwijs en bieden uiteenlopende mogelijkheden om op gestructureerde wijze de ontwikkeling van verschillende aspecten van interculturele competentie te ondersteunen.

2.3.3.1. *Europees Taalportoflio*

Het idee om het *Europees Taalportfolio* (European Language Portfolio) te creëren, ontstond al in de jaren 90 binnen de Raad van Europa. In 2001 werd de eerste versie in Zwitserland geïntroduceerd, en tegen het einde van 2010 waren er in totaal 118 geaccrediteerde versies van het portfolio in verschillende talen en voor diverse groepen taalleerders (Little, 2011, p. 10). Het Europees Taalportfolio is een document dat als doel heeft de leerders te ondersteunen in de ontwikkeling van autonomie, meertalige en interculturele competenties en hen de mogelijkheid te bieden om hun taalprestaties te monitoren.

Elk individueel Europees Taalportfolio bestaat uit drie delen: taalpaspoort, taalbiografie en taaldossier (Little, 2011, p. 9). Het taalpaspoort biedt de leerder ruimte om zijn of haar linguïstische identiteit samen te vatten. De taalbiografie wordt gebruikt om het voortdurende proces van het leren en gebruiken van verschillende talen, evenals ervaringen met mensen uit andere culturen te documenteren en hierop te reflecteren. Daarnaast zijn er verschillende checklists, gebaseerd op het ERK, waarin de leerder kan afvinken wat hij of zij al beheerst. In het dossier verzamelt de leerder verschillende bewijzen van interculturele ontmoetingen en linguïstische vaardigheden.

In Nederland zijn alle versies (in totaal vijf) van het Europees Taalportfolio die vóór 2007 verschenen, vervangen door een webversie, gevalideerd door de Raad van Europa. Uit het onderzoek van Corda en Fasoglio (2008, p. 10) bleek dat de webversie van het taalportfolio door de meerderheid van de docenten incidenteel werd gebruikt in lessen vreemde talen, vooral voor het Engels. Het is echter onduidelijk of deze webversie momenteel nog actief wordt gebruikt, aangezien het oorspronkelijke webadres, www.europeestaalportfolio.nl nu doorverwijst naar een pagina waar een betaalde versie van het Europees Taalportfolio beschikbaar is.

Ondanks de waarde die het Europees Taalportfolio biedt op het gebied van zelfevaluatie, zelfreflectie en de ontwikkeling van interculturele en meertalige competenties, verloopt de implementatie ervan in de onderwijspraktijk niet altijd consistent of structureel. De integratie in het leerproces stuit onder andere op problemen vanwege de beperkte aansluiting met bestaande curricula en gebruikte leergangen, wat voor docenten vaak leidt tot een verhoogde werkdruk (Little, 2016, p. 166). Bovendien kost het invullen van het Europees Taalportfolio de leerders aanzienlijk veel tijd, wat ook door docenten zelf is gesignaleerd (Beeker et al., 2008, pp. 52-53).

2.3.3.2. *Autobiography of Intercultural Encounters*

De *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al., 2009) is een document dat in 2008 is ontwikkeld naar aanleiding van aanbevelingen van de Raad van Europa. Volgens deze instantie was er behoefte aan een instrument dat, op basis van zelfreflectie en eigen ervaringen, scholieren en studenten helpt vaardigheden te ontwikkelen. Terwijl het Europees Taalportfolio zich richt op reflectie over taalverwerving en interculturele ervaringen in bredere zin, is de *Autobiography of Intercultural Encounters* specifiek ontworpen om diepgaande reflectie op één concrete interculturele ontmoeting te stimuleren. Tot nu toe is het document vertaald in het Engels, Frans, Italiaans, Pools, Spaans en Russisch. Er bestaan twee versies van dit instrument: één voor jongere scholieren (tot elf jaar oud) en één voor oudere scholieren en volwassenen. Het document is gratis beschikbaar om te downloaden in pdf-formaat.

Het is de bedoeling dat het hele document wordt ingevuld op basis van één ontmoeting met iemand uit een ander land of een andere cultuur. De leerder analyseert deze ontmoeting en beschrijft in detail – door de vragen te beantwoorden die het verhaal structureren – een interculturele ontmoeting die hij of zij heeft meegemaakt en creëert zo een soort autobiografie. Het doel van de opdracht is om de leerder bewust te maken van de vele elementen die van invloed zijn op effectieve interculturele communicatie. De pagina's van de *Autobiography of Intercultural Encounters* stellen vragen over de omstandigheden van de ontmoeting, de emoties van de auteur, de gevoelens van de deelnemers en de verbeelde rolwisseling, wat leidt tot een verandering van perspectieven en empathie voor de 'ander'. De autobiografie stelt iemand in staat om na te denken over een gebeurtenis uit zijn eigen leven en deze te analyseren op verschillende niveaus – feiten, gevoelens, overeenkomsten en verschillen tussen de deelnemers, manieren van communiceren en de voordelen van de ontmoeting – met als resultaat een conclusie.

Het document kan worden gebruikt in zowel lessen vreemde talen alsook in andere vakken, of zelfs in de opleiding van toekomstige taaldocenten. De autobiografie kan bijvoorbeeld dienen als uitgangspunt voor discussies over cultuur, multiculturaliteit, of identiteit, of als middel voor zelfreflectie na een (school) uitwisseling of reis. Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat deze activiteit tijdsintensief is. Ze kan echter ook worden ingezet als een soort dagboek, waarbij leerders wekelijks of maandelijks een deel invullen. In 2022 verscheen de tweede, herziene editie van de *Autobiography of Intercultural Encounters* (Barrett & Byram, 2022) in het Engels, met toepassingen gebaseerd op *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Barrett et al., 2018).

Hoewel de *Autobiography of Intercultural Encounters* gericht is op individuele reflectie, hoeft de ontwikkeling van interculturele competentie binnen vreemdetalendidactiek zich niet te beperken tot introspectieve activiteiten. Ook meer

interactieve en ervaringsgerichte benaderingen, zoals interculturele training, kunnen effectief worden ingezet om deze competentie bij leerders te bevorderen.

2.3.3.3. *Interculturele training*

Interculturele training wordt meestal gegeven in de vorm van workshops, waarbij *critical incidents* ('kritische incidenten') vaak als uitgangspunt dienen. De kritische incidenten zijn beschrijvingen van situaties waarin culturele verschillen leiden tot misverstanden, problemen of conflicten tussen de betrokken partijen, of waarbij moeilijkheden ontstaan bij het aanpassen aan of communiceren tussen verschillende culturen (Apedaile & Schill, 2008, p. 7).

De geschiedenis van interculturele training gaat terug tot de 20ste eeuw. Na de Tweede Wereldoorlog ontstond er een grote behoefte, vooral in de Verenigde Staten, aan een interculturele focus, onder andere door de toename van het aantal studenten en immigranten, de economische groei gekoppeld aan meer internationale handel, en de behoefte aan consultants die door het Amerikaanse leger werden aangesteld om actoren in verschillende politieke spanningen of militaire conflicten (zoals de Koreaanse Oorlog, de Cubacrisis en de Vietnamoorlog) beter te begrijpen (Kulich et al., 2020, p. 60). Aan het einde van de jaren veertig werd het Foreign Service Institute (FSI) in de Verenigde Staten opgericht, met onder andere als doel diplomaten te trainen, zodat zij effectief konden opereren in het buitenland (Martin & Nakayama, 2010, pp. 45-46). Zulke trainingen namen toe aan populariteit, ook onder studenten en medewerkers van multinationals in de jaren 60. Er kunnen twee types interculturele training worden onderscheiden: op grond van de benaderingen die in de training worden gebruikt en de inhoud van de training (Gudykunst et al., 1996, p. 65):

1. Interculturele training op grond van benaderingen kan worden verdeeld in *didactische benadering* en *experimentele benadering*. De didactische benadering wordt meestal uitgevoerd op basis van lezingen en discussies over de doelcultuur. De experimentele benadering is daarentegen actiever. Het houdt in dat men leert door doen, bijvoorbeeld op basis van simulaties van situaties die in de doelcultuur kunnen worden tegengekomen en rollenspellen. Białek (2017, p. 17) merkt op dat in de context van vreemdetalendidactiek dit soort training kan worden verdeeld op grond van de trainingsvorm: expliciet versus impliciet. De expliciete vorm omvat de uitvoering van individuele taken of thematische modules, waarvan het hoofddoel de ontwikkeling van de interculturele competentie is (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, p. 34). De impliciete vorm is gericht op de integratie van interculturele training in het leerproces van een vreemde taal dat als hoofddoel de ontwikkeling van taalvaardigheden heeft (Aleksandrowicz-Pędich, 2005, p. 34).

2. Interculturele training op grond van de inhoud wordt verdeeld in training *gericht op de doelcultuur* of *op de algemene cultuur*. De eerste gaat ervan uit dat de

ontwikkeling van kennis, vaardigheden en bewustzijn van de doelcultuur centraal staat, en de tweede verwijst naar culturele fenomenen in het algemeen (Białek, 2017, p. 17).

Afhankelijk van het soort training worden ook verschillende technieken gebruikt: discussies voeren, films bekijken, geschreven teksten lezen, *intercultural sensitizers* (oftewel *cultural assimilators*), interculturele of biculturele communicatie workshops, zelfbeoordeling, enzovoort (Gudykunst et al., 1996, pp. 65-66). Deelnemers aan interculturele trainingen ontvangen altijd feedback, inclusief een evaluatie van hun interpretaties. Het doel van de training is om hen te ondersteunen in het correct begrijpen van andere culturen, en om schadelijke percepties en stereotypen te vermijden (Geġbal, 2019, p. 213). Er kunnen drie methoden worden onderscheiden voor het ontwikkelen van interculturele competentie (Bolten, 2010, p. 400). Het is belangrijk om op te merken dat deze methoden elkaar kunnen overlappen of afzonderlijk kunnen worden toegepast (Bolten, 2010, p. 401). Ze sluiten aan bij de eerdergenoemde soorten interculturele training en de technieken die daarbij kunnen worden gebruikt:

1. *Leren door verspreiding/ Lesgeven door instructie*. Hierbij worden verschillende interculturele verschijnselen geanalyseerd met behulp van technieken zoals de intercultural sensitizers. Deze techniek houdt in dat mensen een korte beschrijving (kritisch incident) krijgen van een situatie waarin de communicatie of het gedrag tussen mensen uit verschillende culturen mislukte. Zij ontvangen meestal vier mogelijke interpretaties, waaruit zij de meest geschikte optie kiezen vanuit het perspectief van de ander (Cushner & Landis, 1996, pp. 185-186). Daarna worden hun keuzes geanalyseerd en besproken met behulp van de commentaren van experts. De deelnemers krijgen vervolgens uitleg over welke optie de beste is en waarom. Het laatste deel gaat over de mogelijke strategieën die gebruikt kunnen worden om zulke situatie te vermijden of begrijpen.
2. *Leren door interactie*. Dit omvat onder meer het gebruik van simulatiespellen, zoals rollenspellen waarbij cultureel verschillende rollen worden aangenomen, om een interculturele situatie te creëren. Het doel van deze simulatiespellen is om in contact te komen met een andere cultuur en de bijbehorende uitdagingen te ervaren (Boski, 2010, p. 592).
3. *Leren door samenwerking*. Hierbij is het curriculum volledig gericht op interculturele samenwerking (Wilczyńska et al., 2019, p. 628). Een voorbeeld hiervan zijn telecollaboraties, waarbij berichten of videogesprekken in een vreemde taal worden uitgewisseld tussen twee cultureel verschillende groepen.

Er zijn ook oefensets op de markt verschenen waarvan het gebruik in taallessen kan bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie. Deze publicaties bevatten vaak materiaal dat is gegroepeerd op basis van de lesdoelen, leeftijdsgroep,

niveau van beheersing van de vreemde taal of niveau van interculturele competentie. Een voorbeeld hiervan is *Intercultural Activities* (Gill & Cankova, 2002), een werkboek voor Engels als vreemde taal op basis- en gemiddeld niveau. In deze publicatie zijn activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen van interculturele competentie thematisch ingedeeld volgens specifieke onderwerpen zoals begroetingen (waarbij leerlingen begroetingsrituelen uit verschillende culturen leren en oefenen) of kleding (waarbij leerlingen traditionele kleding uit verschillende culturen leren kennen). Een ander voorbeeld van een dergelijke publicatie is *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication* (Stringer & Cassidy, 2009). Een van de opdrachten bestaat uit het selecteren van een communicatiestijl, het analyseren ervan en het presenteren van sterke en zwakke punten door leerders in groepjes (Stringer & Cassidy, 2009, pp. 1-4). De laatstgenoemde activiteiten sluiten goed aan bij het eerder genoemde concept van leren door samenwerking en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie. Een concreet voorbeeld hiervan zijn online interculturele samenwerkingsvormen.

2.3.3.4. *Online interculturele samenwerkingsvormen*

Telecollaboration ('telecollaboratie'), in de context van vreemdetalenonderwijs ook wel *virtual exchange*, *e-tandem/teletandem* of *intercultural online exchange* genoemd, is een online project dat wordt uitgevoerd door twee of meer geografisch gescheiden en/of cultureel verschillende partners (O'Dowd, 2018, p. 2). Online interculturele samenwerkingsvormen ontstonden eind jaren 90 van de vorige eeuw in de vorm van diverse projecten die via het internet werden uitgevoerd (O'Dowd, 2012, pp. 343-344). Elk project kan verschillen wat betreft doelstellingen, duur, keuze van partners, taal, enzovoort. Het gemeenschappelijke kenmerk van alle telecollaboraties is het online medium – e-mails, chat, forums, videoconferenties. De telecollaboraties zijn niet alleen gericht op het ontwikkelen van linguïstische competentie, maar ook op interculturele competentie (Belz, 2007, p. 127). Onderzoek naar virtual exchanges bevestigt weliswaar het positieve effect op de ontwikkeling van afzonderlijke dimensies of componenten van interculturele competentie bij leerders vreemde talen (zie Lee & Song, 2019; O'Dowd, 2021; Toscu & Erten, 2020; Wach, 2017; Wach, De Louw & Buczak, 2025; Wach, De Louw, Buczak & Loosen, 2025), maar maakt ook duidelijk dat spanningen tussen partners en communicatieve misverstanden kunnen optreden. Online samenwerken vereist daarom niet alleen inzet en zelfdiscipline van de deelnemers, maar ook interculturele gevoeligheid. Een belangrijke rol bij telecollaboratie is weggelegd voor de docent, die een soort gids en actieve bemiddelaar zou moeten zijn.

In het universitair onderwijs worden virtual exchanges voornamelijk gebruikt voor taalonderwijs, hoewel interculturele online samenwerkingsvormen nog steeds aan de rand van het academische systeem staan (O'Dowd, 2013, p. 2).

Deelnemers aan het onderzoek van O'Dowd (2013, p. 4) bevestigen de positieve impact van telecollaboratie op studenten, maar erkennen tegelijkertijd de organisatorische en integratieve problemen die ze met zich meebrengen. Ten eerste is het tijdrovend om de uitwisseling voor te bereiden en het verloop ervan te monitoren. Ten tweede gaan telecollaboraties gepaard met institutionele uitdagingen, zoals het vinden van deelnemers en het evalueren van projecten. Ten derde kan de kennis van academici over telecollaboratie, met name wat betreft de technische kant, beperkt zijn. Ten vierde zijn er moeilijkheden bij het vinden van partners om een gezamenlijk project uit te voeren. In de context van de internationale neerlandistiek zijn er echter voorbeelden van taaluitwisselingen tussen bijvoorbeeld studenten Nederlands aan de Universiteit Complutense te Madrid en studenten Spaans aan de Radboud Universiteit in Nijmegen (persoonlijke communicatie, augustus 2024). Een ander voorbeeld is de telecollaboratie tussen studenten neerlandistiek aan de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań en de Universiteit van Debrecen, waarbij het Nederlands als lingua franca werd gebruikt (Wach, De Louw & Buczak, 2025; Wach, De Louw, Buczak & Loosen, 2025).

Wilczyńska et al. (2019, pp. 638-639) wijzen erop dat het populairste platform in Europa om deelnemers aan telecollaboraties met elkaar te verbinden eTwinning is. Dit platform werd in 2004 geïntroduceerd op initiatief van de Europese Commissie (Pietrzak, 2009, pp. 12-13). Het is vermeldenswaard dat het platform niet alleen wordt gebruikt voor taalonderwijs, maar ook voor vakoverschrijdende projecten, zoals het combineren van geschiedenis en Engels, en het wordt gebruikt door zowel leerlingen als leraren in het basis- en voortgezet onderwijs.

In 2020 werden bijna alle instellingen voor hoger onderwijs wereldwijd gedwongen om cursussen op afstand te geven (Dwivedi et al., 2020, p. 3), wat een significante impact had op online interculturele projecten. De COVID-19-pandemie verminderde het face-to-face leren aanzienlijk en wakkerde de interesse in telecollaboratie aan, wat leidde tot een toename van onderzoek en initiatieven in dit domein (Barbosa & Ferreira-Lopes, 2021, p. 22). Uit een analyse van 254 wetenschappelijke artikelen blijkt dat er een duidelijke trend is naar het bereiken van interculturele doelen door middel van online uitwisselingen, waarbij telecollaboraties steeds minder worden gebruikt voor het ontwikkelen van taalvaardigheid van taalleerders en steeds meer gericht zijn op het bevorderen van interculturele competentie (Barbosa & Ferreira-Lopes, 2021, p. 22). Het is aannemelijk dat de wijdverspreide ervaring met lesgeven op afstand, die werd opgedaan tijdens de COVID-19-pandemie, telecollaboratieprojecten tot een populaire academische praktijk zal maken. Het gebruik van platforms zoals Microsoft Teams of Zoom, dat tijdens de pandemie noodzakelijk werd in veel academische centra, biedt bovendien mogelijkheden voor toekomstige interculturele online projecten, zoals telecollaboraties waarin het Nederlands als lingua franca kan dienen.

2.3.3.5. *Interculturele opdrachten in leergangen vreemde talen*

De tot nog toe gepresenteerde instrumenten of benaderingen om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren vereisen dat de docent vreemde talen deze op een bewuste en geplande wijze inzet en/of begeleidt. In het geval van taalonderwijs vormen de leergang, het oefenboek en de activiteiten die in de docentenhandleiding worden voorgesteld, evenals extra werkbladen of audio- en videomateriaal, vaak het basismateriaal dat in de klas wordt gebruikt.

Onderzoek heeft aangetoond dat (inter)culturele inhoud in leergangen vaak kennis en interessante feiten over de (nationale) cultuur van het doelland presenteert (Van Kalsbeek, 2020, p. 101), wat aantrekkelijk wordt gemaakt voor leerders door bijvoorbeeld kleurenfoto's en video's die door de docent worden getoond of online worden bekeken (Wilczyńska et al., 2019, p. 624). Hoewel leergangen niet altijd expliciet intercultureel van aard zijn, kunnen ze wel een interculturele benadering ondersteunen. Theoretisch gezien kan al het materiaal dat in een leergang wordt gepresenteerd en dat op enige wijze verband houdt met cultuur, bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie. Hoe effectief dit materiaal wordt gebruikt, kan echter afhangen van, onder andere, de daadwerkelijke leerganginhoud, de docent en zijn of haar theoretische kennis, inhoudelijke voorbereiding, vermogen tot reflectie, culturele gevoeligheid en bereidheid om de ontwikkeling van interculturele competentie bij leerders te stimuleren, alsook bestaande vaardigheden en *agency* van leerders op deze gebieden (zie De Louw & Buczak, 2021; Gedik Bal, 2020a; Karabinar & Guler, 2013; Koster et al., 2023; Mishan & Kiss, 2024; Wilczyńska et al., 2019). Een voorbeeld hiervan kan de nieuwe editie van de leergang *Nederlands Vanzelfsprekend* (Devos et al., 2018) zijn, waarin aan het einde van elk hoofdstuk een uitgebreide tekst wordt gepresenteerd over een specifiek aspect van de Belgische cultuur, zoals religie, wooncultuur in Vlaanderen of kunst. Het is aan de docent om te beslissen of het doel van het lezen van deze teksten het aanleren van nieuwe woordenschat en feitelijke informatie is, of om te bespreken hoe deze informatie zich verhoudt tot de eigen cultuur van de leerders. Sommige leergangen ondersteunen de leraar expliciet bij het ontwikkelen van interculturele competentie, hoewel deze ondersteuning niet altijd consistent is. Een voorbeeld hiervan is het oefenboek bij de leergang *Contact! nieuw 1* (De Groot et al., 2019a, p. 12), waarin leerders in het eerste hoofdstuk een e-mail terugschrijven aan Annabelle, een persoon met zowel Franse als Marokkaanse nationaliteit die in Nederland woont. De schrijfopdracht gaat vergezeld van een foto waarop Annabelle poseert met haar vader en moeder, waarbij de moeder een hoofddoek draagt. Het hoofddoel van de opdracht is om aan de slag te gaan met schrijfvaardigheid, maar kan ook dienen als een middel om interculturele doelen te bereiken (bijvoorbeeld discussies over identiteit, de Nederlandse samenleving). Van Kalsbeek (2015, p. 203) wijst erop dat auteurs van lesmateriaal voor het Nederlands kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van

interculturele competentie door taken en oefeningen te creëren die reflectieve discussies stimuleren. Recent onderzoek toont echter aan dat leergangen NVT en NT2 weinig diversiteit bevatten op het gebied van etniciteit, genderidentiteit en doeltaalculturen (zie De Louw & Buczak, 2021; Koster, 2020; Koster et al., 2023; Van Kalsbeek, 2015). Uit de analyse van zes veelgebruikte leergangen Nederlands – ook binnen de internationale neerlandistiek – blijkt dat deze leergangen onder andere worden gekenmerkt door een dominantie van witte mannelijke personages, een gebrek aan taalvariatie en een eurocentrisch perspectief, waarin bijvoorbeeld de voormalige koloniën van Nederland en België grotendeels worden genegeerd (Koster et al., 2023, pp. 152-154).

De bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie in leergangen voor vreemde talen hangt, naast de inhoud van de leergangen, sterk af van de manier waarop de docent hiermee omgaat en van de wijze waarop leerders hierop reageren. Een alternatieve aanpak is dat de bewust handelende docent een intercultureel georiënteerde leergang selecteert. Er zijn zes criteria geïdentificeerd die nuttig zijn bij het selecteren van een leergang voor een cursus die gericht is op de bevordering van interculturele reflectie (Mackiewicz, 2008, pp. 205-207):

1. De keuze van de leergang wordt bepaald door de behoeften en de aard van de groep.
2. De holistische en consistente afstemming van de leergang/cursus op de eisen van interculturele didactiek, het interculturele karakter van de leergang en de bruikbaarheid ervan in het evaluatieproces.
3. Expliciete versus impliciete interculturele doelen: hoe interculturele inhoud wordt gepresenteerd.
4. Interculturele inhoud: verplicht of optioneel? De doorslaggevende factor hier is de presentatie van interculturele inhoud als verplicht onderdeel van de cursus.
5. De behandeling van stereotypen en vooroordelen in de inhoud van de leergang, dat wil zeggen de deskundigheid en competentie van de auteurs, die nationale kenmerken vakkundig weergeven zonder vooroordelen of reproductie van stereotypen.
6. Ondersteuning van leraren door middel van geschikte begeleiding en informatie in het docentmateriaal, dat wil zeggen, het vergemakkelijken van het lesgeven door middel van ideeën, inspiratie en lesplannen.

Mackiewicz (2008, pp. 206-207) benadrukt dat er weliswaar een uitgebreid panorama aan oefeningen bestaat die bijdragen aan de ontwikkeling van interculturele competentie, maar dat de effectiviteit ervan afhangt van het gebruik van doordachte didactiek. Een bijkomend aandachtspunt is de vraag hoe, waarom en op welke manier de ontwikkeling van interculturele competentie bij leerders geëvalueerd kan of zou moeten worden.

2.3.4. Evaluatie van interculturele competentie

Corbett (2003, p. 192) benadrukt dat de interculturele component regelmatig zou moeten worden geëvalueerd in vreemdetalenonderwijs:

If we accept that a language course should at least contain an intercultural component, and that the intercultural component should therefore be routinely assessed as an integral part of the course, then, to ensure test validity, it is necessary to specify the kinds of knowledge and skills that we are judging.

In vergelijking met de vier traditionele taalvaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren), waarvoor het ERK al sinds de eerste versie descriptoren biedt, valt interculturele competentie tot dusver moeilijker te evalueren. Een belangrijke uitdaging hierbij is het ontbreken van een algemeen geaccepteerde definitie van interculturele competentie, wat verwarring veroorzaakt binnen onderwijsinstanties en lerarengemeenschappen over de evaluatiecriteria en de te gebruiken instrumenten (Fantini, 2012, p. 391). Bovendien zijn er veel verschillende evaluatie-instrumenten beschikbaar, wat in de praktijk leidt tot verwarring over wat er precies geëvalueerd moet worden, hoe dit gedaan moet worden, en welke instrumenten daarvoor geschikt zijn (Fantini, 2012, p. 391). Er bestaan meer dan 140 instrumenten die verschillende aspecten van interculturele competentie evalueren. Bij het gebruik van deze instrumenten is het belangrijk om bepaalde principes te volgen, zoals het kiezen van een duidelijke definitie van interculturele competentie, het aangeven van de prioriteiten van de evaluatie, en het zorgen voor een duidelijk verband tussen het gebruikte hulpmiddel en de activiteiten waaraan de leerders hebben deelgenomen (Deardorff, 2020, p. 498).

Het is ook essentieel om direct en indirect bewijs te leveren dat de gewenste interculturele veranderingen bij de studenten hebben plaatsgevonden en dat zij de beoogde leerresultaten hebben bereikt. Daarnaast moeten de verzamelde gegevens worden gebruikt om waardevolle feedback aan leerders te geven (Deardorff, 2020, p. 499). Het is belangrijk te beseffen dat het gebruik van slechts één instrument niet voldoende is om alle componenten van interculturele competentie te evalueren. Een combinatie van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden wordt daarom als het meest effectief beschouwd. Deze aanpak omvat onder andere casestudies, studenteninterviews, dagboekanalyses, zelfrapportage-instrumenten, observatie door anderen, en zelf- en peerevaluaties (Deardorff, 2006, p. 251).

Er wordt gepleit voor het hanteren van een breder spectrum aan evaluatietechnieken voor interculturele competentie in het hoger onderwijs, waarbij niet uitsluitend wordt uitgegaan van zelfbeoordeling (Griffith et al., 2016, p. 36). Twee belangrijke factoren maken de evaluatie van interculturele competentie problematisch. Ten eerste is het eindresultaat van interculturele training, in

tegenstelling tot het leren van een vreemde taal, geen specifiek competentieniveau dat bijvoorbeeld kan worden gecertificeerd (Boski, 2010, p. 583). Ten tweede zou men, om de interculturele competentie van een leerder objectiever te kunnen beoordelen, getuige moeten zijn van de interculturele situaties waaraan hij of zij deelneemt. Bij zelfevaluatie bestaat het risico dat de antwoorden van de deelnemer overeenkomen met wat wordt verwacht, wat niet noodzakelijk overeenkomt met hoe de respondent zich in werkelijkheid heeft of zou gedragen, maar eerder zijn of haar idee van het eigen gedrag weerspiegelt. Ondanks de beperkingen blijft zelfevaluatie een waardevol instrument, juist omdat deze vaak wordt of kan worden gecombineerd met andere evaluatietechnieken. Hieronder volgt een selectie van evaluatie-instrumenten die worden toegepast in onderzoek naar vreemdetalenonderwijs en/of bij taalleerders.

2.3.4.1. *Intercultural Development Inventory*

De *Intercultural Development Inventory* (IDI) is een betaalde online (of papieren) test bestaande uit 50 vragen, met varianten voor zowel onderwijsinstellingen als organisaties zoals multinationals (Hammer, 2012, p. 116). Het resultaat van de test is een individueel rapport en een plan voor de verdere ontwikkeling van de interculturele competentie van de student of werknemer. In onderzoek binnen het vreemdetalenonderwijs wordt deze test bijvoorbeeld ingezet als pre- en posttest in het kader van diverse taalcursussen, die al dan niet verschillende activiteiten omvatten die gericht zijn op de ontwikkeling van interculturele competentie (zie Aski et al., 2023; Barski & Wilkerson-Barker, 2019).

De IDI stelt dat individuen intercultureel competent kunnen worden door veranderingen in hun houding, reflectie en ervaring (Dinkelman & Mesker, 2020, p. 374). De testresultaten worden gepresenteerd volgens het interculturele ontwikkelingscontinuüm (*intercultural development continuum*), waarvan de fasen zijn gebaseerd op Bennett's ontwikkelingsmodel van interculturele gevoeligheid (Bennett, 1986, p. 182). Het ontwikkelingsproces van interculturele gevoeligheid volgens Bennett wordt gezien als een dynamisch proces dat geleidelijk verschuift van etnocentrische naar etnorelativistische houdingen (Benett, 1986, pp. 181-182). Er worden zes fasen onderscheiden, waarbij de eerste drie etnocentrisch zijn en de andere drie etnorelativistisch (of polycentrisch) (Benett, 1986, pp. 181-186):

1. Ontkenning (*denial*) van het bestaan van culturele verschillen en erkenning van de eigen cultuur als de enige juiste.
2. Verdediging (*defense*) van de eigen cultuur als beter dan die van anderen, waarbij in sommige gevallen ook omkering kan optreden (omgekeerde verdediging), waarbij de eigen cultuur als inferieur wordt gezien na blootstelling aan een andere cultuur die tegelijkertijd wordt geromantiseerd (Benett, 1986, p. 183).

3. Minimalisatie (*minimalisation*), waarbij de verschillen tussen culturen worden verkleind en er wordt gestreefd naar cultureel zelfbewustzijn en begrip van de context waarin fenomenen zich voordoen (Benett, 1986, pp. 183-184).
4. Acceptatie (*acceptance*) van culturele verschillen en het erkennen van de gelijkheid tussen de eigen en vreemde culturen.
5. Aanpassing (*adaptation*), waarbij men zich aanpast aan een bepaalde omgeving zonder de eigen identiteit op te geven.
6. Integratie (*integration*), waarin men verschillende concepten, gedragingen en opvattingen uit verschillende culturen integreert en de eigen culturele marginaliteit erkent (Benett, 1986, p. 186).

In het interculturele ontwikkelingscontinuüm, zoals geformuleerd door Hammer en Bennett, worden vijf opeenvolgende fasen onderscheiden: ontkenning, polarisatie, minimalisatie, acceptatie en aanpassing. De polarisatiefase omvat ook de fase van verdediging en/of omgekeerde verdediging zoals beschreven door Bennett (Hammer, 2009, p. 206). De verwerving van interculturele competentie is een individueel proces, beïnvloed door factoren zoals persoonlijkheidskenmerken en ervaring met andere culturen (Dinkelman & Mesker, 2020, p. 375). Hoewel het continuüm interculturele competentie presenteert als een opeenvolging van fasen, is de werkelijke verwerving van interculturele competentie een niet-uniform, levenslang proces.

2.3.4.2. *The Cross-Cultural Adaptability Inventory*

De *Cross-Cultural Adaptability Inventory* (CCAI) is een commercieel evaluatie-instrument dat zowel online als op papier verkrijgbaar is. De test is voornamelijk ontworpen voor werknemers van bedrijven die in een ander land gaan werken, maar ook voor immigranten en studenten die naar het buitenland gaan. In onderzoek wordt het gebruikt om veranderingen bij deelnemers te observeren, bijvoorbeeld na een verblijf in het buitenland (zie Kitsantas & Meyers, 2001). Dit instrument werd in de jaren 80 van de vorige eeuw ontwikkeld door Kelly, een specialist op het gebied van human resources, en Meyers, een klinisch psycholoog (Meyers, 2007, p. 582). In tegenstelling tot de IDI, die de oriëntatie ten opzichte van andere culturen evalueert, 'meet' de CCAI het vermogen om zich aan te passen aan het leven in een andere cultuur. De test bestaat uit 50 stellingen en richt zich op vier cruciale aspecten van het aanpassingsproces. De geschiktheid van de stellingen wordt beoordeeld door de respondent met behulp van een zespunts-likertschaal (Meyers, 2007, p. 582):

1. Emotionele veerkracht (*emotional resilience*). Deze categorie omvat achttien stellingen met betrekking tot stress, ambigue situaties, nieuwe ervaringen,

- reacties op fouten en tekortkomingen, en interactie met mensen in nieuwe of onbekende situaties.
2. Flexibiliteit/openheid (*flexibility/openness*). Deze bevat vijftien stellingen die gaan over openheid en tolerantie ten opzichte van andere culturen en flexibiliteit ten opzichte van nieuwe ervaringen.
 3. Perceptuele scherpte (*perceptual acuity*). Dit aspect omvat tien stellingen die ingaan op zowel verbale als non-verbale aspecten van communicatie en hun interpretatie over culturen heen (Wilczyńska et al., 2019, p. 641).
 4. Persoonlijke autonomie (*personal autonomy*). Deze categorie bevat zeven stellingen die betrekking hebben op zelfidentiteit, de kracht van iemands waarden en overtuigingen, en de steun die wordt gegenereerd in contact met een andere cultuur.

Er zijn echter enkele beperkingen verbonden aan het gebruik van de CCAI. Net als bij de Intercultural Development Inventory bestaat het risico dat de antwoorden van respondenten in lijn zijn met de verwachtingen van de opdrachtgever, wat afbreuk kan doen aan de betrouwbaarheid. Daarnaast kunnen de formulering en interpretatie van de stellingen zelf, evenals hun bruikbaarheid bij het beoordelen van interculturele competentie, problematisch zijn (Wilczyńska et al., 2019, p. 641).

2.3.4.3. *Intercultural Competence Assessment*

Intercultural Competence Assessment (INCA) is een internationaal interdisciplinair project dat medegefinancierd werd door het Leonardo da Vinci-programma. In tegenstelling tot bovengenoemde zelfevaluatie-instrumenten omvat het INCA-project ook de beoordeling door een observator/examinator. De doelgroep van het INCA-project bestaat voornamelijk uit jonge ingenieurs – werknemers, studenten, en stagiairs – die werkzaam zijn in internationale bedrijven of meertalige omgevingen, waarbij het verwerven van complexe interculturele competentie cruciaal is voor hun toekomstige carrière en snelle actie vereist (INCA, 2004a, p. 3). De in dit project gebruikte instrumenten kunnen ook succesvol worden toegepast in het taalonderwijs (Wilczyńska et al., 2019, p. 643). Het INCA-project heeft een systeem ontwikkeld om interculturele competentie te beschrijven, een procedure om deze te testen, een specifiek certificaat, en een portfolio van interculturele competentie bestaande uit een *Passport of Intercultural Competence*, *Biography of Intercultural Competence* en *Dossier of evidence of Intercultural Competence*. Interculturele competentie wordt door INCA gedefinieerd als het mogelijk maken van effectieve en wederzijds aanvaardbare interactie binnen een groep waarvan de leden een verschillende culturele achtergrond hebben (INCA, 2004a, p. 3). Volgens de opstellers bestaat interculturele competentie uit zes componenten (INCA, 2004b, pp. 2-3):

1. Tolerantie voor ambiguïteit (*tolerance of ambiguity*) – de bereidheid om onbekende en onverwachte uitdagingen te omarmen en actief mee te werken aan het oplossen van problemen.
2. Gedragsflexibiliteit (*behavioural flexibility*) – het kiezen van een werkstijl die conflictsituaties vermijdt.
3. Communicatief bewustzijn (*communicative awareness*) – het bewustzijn van verschillende manieren om verbale en non-verbale middelen te gebruiken, en de bereidheid om andere communicatiestijlen te accepteren.
4. Kennisontdekking (*knowledge discovery*) – voorbereid zijn op interculturele ervaringen en bereid zijn om ervan te leren.
5. Respect voor anders-zijn (*respect for otherness*) – de bereidheid om andere waarden, gewoonten en praktijken te erkennen als gelijkwaardig aan de eigen waarden, gewoonten en praktijken.
6. Empathie (*empathy*) – het vermogen om de gedachten en gevoelens van anderen te begrijpen en hun perspectief in te nemen.

In een vereenvoudigde versie bestaat interculturele competentie uit drie bredere dimensies die alle zes bovengenoemde componenten omvatten. De eerste dimensie is openheid, die respect voor anders-zijn en tolerantie voor ambiguïteit omvat. De tweede dimensie is kennis, waarin kennisontdekking en empathie worden gecombineerd. De laatste dimensie is aanpassingsvermogen, dat gedragsflexibiliteit en communicatief bewustzijn omvat. Daarnaast onderscheiden de auteurs van het INCA-project drie niveaus van interculturele competentie in relatie tot deze drie vereenvoudigde dimensies: basis, gemiddeld en volledig (INCA, 2004a) (zie Tabel 4).

De auteurs van het INCA-project hebben drie evaluatie-instrumenten ontwikkeld: enquêtes, scenario's en rollenspellen. De enquêtes kunnen zowel online als op papier worden ingevuld en bevatten vragen die vergelijkbaar zijn met die in de biografie. Het doel van de vragenlijsten is de onderzoeker een dieper inzicht te geven in het werklevens en de interculturele ervaringen van de deelnemer (INCA, 2004a, p. 9). De scenario's, die zowel gedrukt als online beschikbaar zijn, zijn gebaseerd op teksten en video's die verschillende interculturele situaties uitbeelden. Het is de taak van de deelnemer om vragen te beantwoorden over de interculturele situaties die in het scenario worden gepresenteerd. Dit kunnen meerkeuzevragen of open vragen zijn, en het doel van dergelijke scenario's is om individuele interculturele subcompetenties te testen (INCA, 2004a, pp. 9-10). Het derde type test is het rollenspel, waarbij de deelnemer een rol moet aannemen en communiceren met een examinerator of acteur. Het rollenspel vindt plaats onder toezicht van een examinerator, die aantekeningen maakt en vervolgens het gedrag van de deelnemer beoordeelt (INCA, 2004a, p. 10).

Tabel 4. Drie niveaus van interculturele competentie (INCA, 2004a, pp. 7-8).

level 1 basic competence	you are already willing to interact successfully with people of other cultures. You tend to pick things up and learn from them as you go along, but you haven't yet got the experience to work out any system of dealing with intercultural situations in general. You respond to events, rather than planning for them. At this stage you are reasonably tolerant of other values, customs and practices although you may find them odd or surprising and approve or disapprove.
level 2 intermediate competence	as a result of experience and/or training, you are beginning to view more coherently some of the aspects of intercultural encounters you used to deal with in a 'one-off' way. You have a mental 'map' or 'checklists' of the sort of situations you are likely to need to deal with and are developing your skills to cope with them. This means that you are more prepared for the need to respond and adapt to the demands of unfamiliar situations. You are quicker to see patterns in the various experiences you have and you are beginning to draw conclusions without having to seek advice. You find it easier to respond in a neutral way to difference, rather than approving or disapproving.
level 3 full competence	many of the competences you developed consciously at level 2 have become intuitive. You are constantly ready for situations and encounters in which you will exercise your knowledge, judgement and skills and have a large repertoire of strategies for dealing with differences in values, customs and practices among members of the intercultural group. You not only accept that people can see things from widely varying perspectives and are entitled to do so, but you are also able to put yourself in their place and avoid behaviour you sense would be hurtful or offensive. At this level of operation, you are able to intercede when difficulties arise and tactfully support other members of the group in understanding each other. You are confident enough of your position to take a polite stand over issues, despite your respect for the viewpoint of others.

Hoewel het project zelf, inclusief de theorie en de instrumenten, coherent en effectief lijkt te zijn, is het onduidelijk of het in de praktijk wordt voortgezet. Er zijn geen recente publicaties of updates (de laatste update op de webpagina van het project is uit 2009) beschikbaar, en de enige toegankelijke bronnen dateren uit 2004 en bestaan uit drie documenten in het Engels, Duits en Tsjechisch: de theorie over het project, de deelnemershandleiding en de handleiding voor examinatoren (INCA, 2004a).

2.3.4.4. *Intercultural Sensitivity Scale*

De *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) is een evaluatie-instrument dat is ontwikkeld door Chen en Starosta (2000). Ze beschouwen interculturele gevoeligheid als een manier van denken die individuen helpt te begrijpen hoe hun gesprekspartners verschillen in gedrag, perceptie, of gevoelens tijdens interculturele communicatie (Chen & Starosta, 2000, p. 4). Een persoon met interculturele gevoeligheid toont positieve emoties ten opzichte van culturele verschillen en bevordert effectief en

passend gedrag in interculturele situaties (Chen & Starosta, 1996, p. 362). Interculturele gevoeligheid is het affectieve perspectief op interculturele competentie en verwijst naar persoonlijke emoties en veranderingen in gevoelens die optreden in interculturele situaties (Chen & Starosta, 1996, p. 362). De ISS wordt in het onderzoek gebruikt om bijvoorbeeld pre- en posttest af te nemen in online interculturele samenwerkingsvormen (zie Raluy & Szymańska-Czaplak, 2019; Wach, De Louw & Buczak, 2025; Wang et al., 2021). Chen en Starosta (2000, pp. 4-5) onderscheiden zes elementen van interculturele gevoeligheid:

1. Eigenwaarde (*self-esteem*). Dit helpt individuen om gevoelens van stress, frustratie, of vervreemding in interculturele situaties te overwinnen.
2. Zelfcontrole (*self-monitoring*). Dit is het vermogen om beperkingen in communicatie op te sporen en het eigen gedrag aan te passen.
3. Ruimdenkendheid (*open-mindedness*). De bereidheid om verschillende perspectieven te herkennen, te accepteren en te waarderen.
4. Empathie (*empathy*). Het vermogen om zich in te leven in de emoties van een cultureel verschillende interactiepartner.
5. Interactiebetrokkenheid (*interaction involvement*). Dit omvat responsiviteit, oplettendheid, en perceptiviteit in interacties.
6. Niet-beoordelen (*non-judgement*) Het vermogen om naar een cultureel verschillende partner te luisteren zonder overhaaste conclusies te trekken (Chen & Starosta, 2000, p. 5).

In hun onderzoek onder 414 studenten in een basis cursus communicatie, gebruikten ze een ISS met 44 stellingen. Na het uitvoeren van een factoranalyse reduceerden ze deze tot 24 stellingen, die werden gegroepeerd in vijf categorieën: interactiebetrokkenheid (*interaction engagement*), respect voor culturele verschillen (*respect for cultural differences*), interactievertrouwen (*interaction confidence*), interactieplezier (*interaction enjoyment*), en interactieaandacht (*interaction attentiveness*) (Chen & Starosta, 2000, p. 14). In een vervolgonderzoek bij een groep van 162 studenten richtten ze zich op het valideren van de ISS. Ze gebruikten 24 stellingen, die door de deelnemers werden beoordeeld op een vijfpunts-likertschaal, in combinatie met zeven andere tests die samen dienden om de validiteit van de ISS te onderzoeken (Chen & Starosta, 2000, p. 9). De resultaten bevestigden de effectiviteit van de schaal voor het meten van interculturele gevoeligheid (Chen & Starosta, 2000, p. 12). Er vond daarna ook een succesvolle replicatiestudie plaats in een andere culturele context, namelijk onder 400 studenten aan de Universiteit van Mannheim in Duitsland (Fritz et al., 2002).

2.3.4.5. *Cultural Intelligence Scale*

Het concept van *culturele intelligentie* (CQ) werd omstreeks 2000 geïntroduceerd in het onderzoek van Earley en Ang (2003). Aanvankelijk functioneerde het concept

voornamelijk binnen de bedrijfs-, management- en sociale psychologie (Barzykowski et al., 2021). Culturele intelligentie wordt omschreven als het vermogen om effectief te functioneren in een interculturele context (Ang et al., 2015, p. 274). Earley en Mosakowski (2004, p. 139) definiëren culturele intelligentie als het vermogen om onbekende contexten te begrijpen en zich daaraan aan te passen. Een andere definitie, gegeven door Plum (2009, p. 293), beschrijft culturele intelligentie als het vermogen om zich begrijpelijk uit te drukken en vruchtbare samenwerking tot stand te brengen in situaties waarin culturele verschillen een rol spelen. Culturele intelligentie is een specifieke vorm van intelligentie, die verband houdt met het vermogen om situaties die worden gekenmerkt door culturele diversiteit goed te begrijpen en om in dergelijke situaties op de juiste manier te redeneren en te handelen (Piwowarczyk, 2016, p. 5). Het gemeenschappelijke element in deze definities is het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe culturele omstandigheden.

Het concept van culturele intelligentie bestaat uit vier componenten: *metacognitieve intelligentie*, *cognitieve intelligentie*, *motivationale intelligentie* en *gedragmatige intelligentie* (Ang et al., 2007, p. 337):

- Metacognitieve intelligentie verwijst naar de processen die mensen gebruiken om kennis te verwerven en te begrijpen.
- Cognitieve intelligentie verwijst naar het cognitieve aspect, namelijk kennis van andere culturen, opgedaan door onderwijs en eigen ervaring.
- Motivationale intelligentie verwijst naar het vermogen om aandacht en energie te richten op leren en functioneren in situaties die worden gekenmerkt door culturele diversiteit.
- Gedragmatige intelligentie wordt gerealiseerd door middel van de bovengenoemde componenten en betreft de beoordeling van iemands gedrag in een interculturele situatie.

Als resultaat van onderzoek naar culturele intelligentie werd een instrument ontwikkeld om deze te beoordelen: de *Cultural Intelligence Scale* (CQS) (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007). De CQS-vragenlijst wordt ook in onderzoek gebruikt in de context van studenten in het hoger onderwijs (Grosch et al., 2023), voornamelijk binnen de domeinen business en economie (zie Brancu & Behinda, 2020; Brancu et al., 2016; Teneta-Skwiercz, 2022), maar ook bij taalleerders (zie Gedik Bal, 2022; Rachmawaty et al., 2018; Wang & Yu, 2025). De Poolstalige versie van de CQS werd ontwikkeld binnen de gezondheidswetenschappen, als reactie op de behoeften van professionals in de gezondheidszorg die steeds vaker te maken hebben met patiënten met cultureel diverse achtergronden (Barzykowski et al., 2021). In een studie uitgevoerd door Barzykowski et al. (2019) werden bevredigende psychometrische eigenschappen gevonden, waardoor de Poolse versie van de CQS in dit onderzoek

kon worden gebruikt. De vragenlijst bevat twintig stellingen die betrekking hebben op de vier componenten van culturele intelligentie. Deelnemers geven op een zevenpunts-likertschaal aan in hoeverre ze het eens zijn met de stellingen, waarbij 1 staat voor *absoluut oneens* en 7 voor *absoluut eens*. De eerste vier stellingen hebben betrekking op metacognitieve intelligentie, zoals 'I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.' De volgende zes stellingen hebben betrekking op cognitieve intelligentie, zoals 'I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.' De daaropvolgende vijf stellingen hebben betrekking op motivationele intelligentie, zoals 'I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me.' De laatste vijf stellingen hebben betrekking op gedragsmatige intelligentie, zoals 'I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.'

Hierboven werden verschillende instrumenten besproken die kunnen worden gebruikt om interculturele competentie, of onderdelen daarvan, te evalueren. Interculturele competentie is een complex en multidimensionaal construct. Juist daarom is het in veel gevallen wenselijk om meerdere, elkaar aanvullende evaluatievormen te gebruiken om tot een genuanceerd en representatief beeld van deze competentie te komen.

2.4. Overzicht van onderzoek naar de ontwikkeling van interculturele competentie in taaldidactiek

De belangstelling voor interculturele competentie in de context van taaldidactiek ontstond in de jaren 90 van de vorige eeuw, hoewel pas na 2000 een significante toename van publicaties over dit onderwerp kon worden geobserveerd. Deze interesse duurt tot op de dag van vandaag voort. In de volgende secties bespreek ik verschillende studies naar interculturele competentie, onderverdeeld in vier subparagrafen op basis van het doel van het onderzoek: de aanwezigheid van interculturele competentie in didactische materialen NVT en/of NT2, de interculturele component in taallessen, de docenten en de studenten in het licht van de ontwikkeling van interculturele competentie. De selectie van de studies is gebaseerd op hun relevantie voor het thema interculturele competentie binnen de context van vreemdetalendidactiek, evenals op gemeenschappelijke methodologische kenmerken. Daarbij is gezocht naar publicaties die na 2000 zijn verschenen, met een focus op empirisch onderzoek of systematische analyses van didactische praktijken en lesmateriaal. Waar mogelijk is gekozen voor studies gericht op NVT en/of NT2, of op onderzoek binnen het hoger onderwijs in het domein van de vreemdetalendidactiek.

2.4.1. Interculturele competentie in didactische materialen NVT en/of NT2

Interculturele competentie wordt uitgebreid bestudeerd in de context van lesmateriaal. Dit geldt niet alleen voor talen zoals Engels, maar ook, zij het in mindere mate, voor Nederlands. In Tabel 5 wordt een selectie van studies gepresenteerd (in chronologische volgorde), met een korte beschrijving van hun doel, methodologie, onderzoeksmateriaal en resultaten.

Tabel 5. Geselecteerde studies over interculturele elementen in lesmateriaal voor NVT/NT2.

auteur(s)	doel	methodologie	onderzoeksmateriaal	resultaten
Van Rossum en Vismans (2004)	componenten van interculturele competentie analyseren	leergangenanalyse	vijf leergangen NVT/NT2	gebrek aan consistentie in de bevordering van ontwikkeling van interculturele competentie
Van Kalsbeek (2005)	het contrasteren van culturen te analyseren	leergangenanalyse	twee leergangen NVT/NT2	weinig aandacht aan interculturele competentie
De Louw & Buczak (2021)	(inter)culturele component bepalen binnen thema's eten en drinken	leergangenanalyse	vier leergangen NVT/NT2	leergangen richten zich op de symbolische laag van cultuur
Koster et al. (2023)	etnische en genderdiversiteit analyseren	leergangenanalyse	zes leergangen NVT/NT2	ondervetegenwoordiging van mensen van kleur in de meeste leergangen en euro- en neerlandocentrische representatie van steden en landen

In het onderzoek van Van Rossum en Vismans (2004) werden vijf Nederlandse leergangen op basisniveau geanalyseerd om te zien in hoeverre hun inhoud de ontwikkeling van de vijf *savoirs* van Byrams model van interculturele communicatieve competentie stimuleerde. De resultaten lieten zien dat er geen systematische aanpak bestond voor het ontwikkelen van deze competentie.

Van Kalsbeek (2005) analyseerde twee leergangen NVT/NT2 – *Taal vitaal* (Fox & Schneider-Broekmans, 1998) en *Niet vanzelfsprekend* (Van Loo & Schoenaerts, 2003) – om te onderzoeken hoe het contrasteren van culturen wordt benaderd vanuit een nationaal perspectief. De analyse richtte zich op drie aspecten: aandacht voor onderwerpen die niet tot de eigen cultuur van de leerders behoren, contrastieve vergelijkingen tussen de eigen en andere cultuur, en culturele bias. Uit de resultaten blijkt dat in *Taal vitaal* cultuur voornamelijk wordt gepresenteerd in de vorm van Landeskunde, terwijl in *Niet vanzelfsprekend* meer cultuurspecifieke

(Vlaamse/Belgische) elementen worden behandeld, eveneens vanuit een nationaal perspectief.

De Louw en Buczak (2021) benadrukten in hun onderzoek naar leergangen Nederlands dat deze zich richtten op de buitenste, symbolische laag van cultuur, in de zin van Hofstede (1991). Ze wezen erop dat het verschijnen van elementen van een interculturele benadering in lessen vreemde talen grotendeels afhankelijk is van de docent sinds de interculturele kwesties noch systematisch noch gestructureerd aan bod komen.

Koster et al. (2023) analyseerden zes veelgebruikte leergangen NVT/NT2 met als doel de etnische en genderdiversiteit in kaart te brengen. Uit de resultaten blijkt dat mensen van kleur ondervertegenwoordigd zijn in alle leergangen, met uitzondering van één – *Contact!1 nieuw* (De Groot et al., 2019b). In veel gevallen werd aan mensen van kleur ‘een beperkt aantal overwegend laag gewaardeerde rollen’ toegeschreven (Koster et al., 2023, p. 153). Bovendien tonen de resultaten aan dat er weinig aandacht is voor Nederlandstalige en niet-Nederlandstalige contexten buiten Europa, en dat er sprake is van een gebrek aan taalvariatie.

Uit het bovenstaande onderzoek kan dus geconcludeerd worden dat de aanwezigheid van betekenisvolle en relevante oefeningen en opdrachten die de interculturele competentie van leerders ontwikkelen in leergangen voor vreemde talen de uitzondering is, niet de regel. Het vereist daarom een speciale, geplande voorbereiding van docenten om elementen van een interculturele benadering in de lessen te introduceren.

2.4.2. Interculturele competentie in lessen vreemde talen

Bij het bestuderen van interculturele competentie speelt het hanteren van een vreemdetalendidactisch perspectief een belangrijke rol. Zoals hierboven vermeld, hangt het interculturele karakter (en de intensiteit ervan) vaak van de docent af. Een selectie van studies op dit gebied waarin lesobservaties zijn uitgevoerd, wordt weergegeven in Tabel 6.

Aleksandrowicz-Pędich (2005) observeerde 82 taallessen aan een taalschool. In ongeveer een derde van de lessen werden geen culturele verwijzingen genoteerd. De onderzoekster merkte op dat het aantal culturele verwijzingen niet afhankelijk is van het niveau van de cursus. Ze wijst er echter op dat, in vergelijking met lessen in andere talen, de lessen Engels in merkbaar beperkte mate een culturele component bevatten. Het onderzoek ondersteunt de stelling dat de persoonlijke voorkeuren van de docent van invloed zijn op de aanwezigheid van een culturele component in de lessen. Ze merkte ook op dat elementen van interculturele training slechts in zeer geringe mate deel uitmaakten van de lessen.

Sobkowiak (2015) voerde een onderzoek uit naar interculturaliteit in het Poolse voortgezet onderwijs (algemene middelbare scholen), waarbij hij 30 lessen Engels

Tabel 6. Geselecteerde studies over interculturele elementen in lessen vreemde talen.

auteur(s)	doel	methodologie	deelnemers	resultaten
Aleksandrowicz-Pędich (2005)	interculturele component in lessen vreemde talen in een taalschool analyseren	82 lesobservaties	45 lesgevers vreemde talen	intercultureel component wordt gerealiseerd meestal in de vorm van feitelijke kennis
Sobkowiak (2015)	onderzoeken in hoeverre de elementen van intercultureel onderwijs naar voren komen in lessen vreemde taal	30 lesobservaties	elf leraren Engels als vreemde taal	elementen van intercultureel onderwijs komen zelden aan bod
Casoli-Uvsløkk en Brevik (2023)	onderzoeken hoe de leraren interculturele benadering aan hun lessen toepassen over een periode van zeven jaar	24 videolesobservaties; interviews	één leraar Engels en één leraar Frans	interculturele elementen komen vaak op een spontane manier in de les
Lu et al. (2024)	onderzoeken of, en zo ja in welke mate, interculturele elementen naar voren komen in colleges Engels en Chinees als vreemde taal	16 lesobservaties; interviews	drie docenten Engels als vreemde taal en drie docenten Chinees als vreemde taal	weinig aandacht aan interculturele elementen, die vooral spontaan aan bod komen in de vorm van nationale cultuurverschillen

als vreemde taal observeerde die bedoeld waren om cultuur te bespreken. Hij concludeerde dat elementen van intercultureel onderwijs niet vaak voorkomen in lessen Engels en dat de impuls voor interculturele onderwerpen meestal uit de leergang komt. De meeste interculturele elementen hadden betrekking op het bespreken van stereotypen en het vergelijken van gewoonten, het dagelijks leven en feestdagen tussen nationale culturen.

Casoli-Uvsløkk en Brevik (2023) voerden een longitudinaal onderzoek uit naar twee leraren vreemde talen die werkzaam zijn in Noorwegen, met als doel hun didactische praktijk met betrekking tot interculturele competentie en de veranderingen daarin over een periode van zeven jaar te analyseren. Hiervoor maakten zij gebruik van video-opnamen van lessen. Zij concludeerden dat zowel feitelijke kennis als kritisch begrip in beide gevallen het meest aanwezig waren. Ze stelden ook vast dat er in de lessen Engels meer variatie was in de onderwijstechnieken bij de toepassing van interculturele benadering.

Lu et al. (2024) voerden in totaal zestien lesobservaties uit van Engels en Chinees als vreemde taal, evenals semigestructureerde interviews met zes docenten. Ze concludeerden dat er slechts beperkt aandacht werd besteed aan interculturele

elementen. Deze elementen kwamen spontaan aan bod en betroffen voornamelijk oppervlakkige aspecten van zowel de doeltaalcultuur als de eigen cultuur van de studenten, benaderd vanuit een essentialistisch perspectief.

De bovenstaande voorbeelden laten zien dat docenten en leraren zich er in veel gevallen van bewust zijn dat interculturele competentie een belangrijke rol speelt in het vreemdetalenonderwijs. Zonder systematische en consistente ondersteuning van didactische materialen en instituten blijft de ontwikkeling van interculturele competentie echter vaak op de achtergrond.

2.4.3. Docenten vreemde talen en interculturele competentie

Een groot deel van het onderzoek naar interculturaliteit is gewijd aan de kennis, houdingen en opvattingen van taaldocenten. Dit lijkt gerechtvaardigd, aangezien uit de vorige twee subparagrafen blijkt dat de docent een sleutelrol speelt bij het ontwikkelen van interculturele competentie bij leerders. In Tabel 7 wordt een selectie van studies gepresenteerd.

Sercu et al. (2005) voerden een grootschalig onderzoek uit onder taaldocenten uit verschillende landen, waarbij ze rekening hielden met de opvattingen van didactici over de integratie van de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie in lessen vreemde talen. De onderzoekers maakten onderscheid tussen twee typen leraren: positief ingesteld en negatief ingesteld. Het tweede type leraar was van mening dat het onmogelijk is om taal- en cultuuronderwijs te integreren en dat interculturele vaardigheden niet op school kunnen worden verworven, laat staan in een klaslokaal voor vreemde talen. Daarentegen geloofden positief ingestelde leraren dat het onderwijzen van cultuur even belangrijk is als het onderwijzen van een vreemde taal en dat het mogelijk is om beide te integreren. Volgens hen maakt het onderwijzen van interculturele competentie leerlingen toleranter. Het onderzoek toonde echter aan dat er in de meeste gevallen geen duidelijk verband was tussen positieve overtuigingen en de praktijk in de klas (Sercu, 2005, p. 139).

Van Rossum en Vismans (2006) hielden een enquête en een online discussie met docenten NVT aan universiteiten. Ze concludeerden dat niet elke docent cultuur als een belangrijk onderdeel van het taalleerproces ziet. Bovendien beschouwden docenten zichzelf het vaakst als overbrengers van feiten over het land of de landen waar de doeltaal wordt gebruikt. Tijdens de online discussie vonden alle docenten het echter belangrijk om hun eigen cultuur en de doelcultuur naast elkaar te zetten en te contrasteren (Van Rossum & Vismans, 2006, p. 169).

Fasoglio en Canton (2009) hielden een enquête onder taalleraren in Nederland waaruit bleek dat leraren de ontwikkeling van interculturele competentie het vaakst gelijkstelden aan het bijbrengen van feitenkennis over de cultuur van het

Tabel 7. Geselecteerde studies over de opvattingen van docenten vreemde talen.

auteur(s)	doel	methodologie	deelnemers	resultaten
Sercu et al. (2005)	overtuigingen van leraren onderzoeken en hun bereidheid om de interculturaliteit in te zetten	enquête	424 leraren vreemde talen uit België, Bulgarije, Polen, Mexico, Spanje en Zweden	er is geen duidelijk verband tussen de overtuigingen van leraren over de integratie van interculturele competentie en hun lespraktijk
Van Rossum & Vismans (2006)	onderzoeken hoe docenten Nederlands hun rol als culturele intermediairs zien	enquête; online discussie	elf docenten NVT in het hoger onderwijs	de meeste docenten integreren de interculturele component in het taalonderwijs; zij zien zichzelf als overbrengers van feiten
Fasoglio & Canton (2009)	attitudes van taaldocenten onderzoeken ten opzichte van intercultureel onderwijs	enquête	176 taaldocenten in Nederland	docenten zijn zich bewust van het belang van interculturele elementen in taallessen, hoewel deze vaak worden gelijkgesteld met culturele elementen, waarbij feitenkennis overheerst
Schauer (2024)	het verband tussen interculturele competentie en pragmatiek onderzoeken	enquête	133 docenten vreemde talen werkzaam in hoger onderwijs in 27 landen	slechts één aspect wordt door de meerderheid van de docenten als zeer belangrijk beschouwd, namelijk 'verschillende denkwijzen, oriëntaties en waarden'

land of de landen van de doeltaal. De twee voornaamste manieren om interculturele bewustwording te stimuleren, zoals gerapporteerd door de docenten, waren het opbouwen van kennis door het lezen en analyseren van actualiteiten, en het voeren van gesprekken tijdens de les (Fasoglio & Canton, 2009, p. 20).

Schauer (2024) voerde een online enquête uit onder docenten vreemde talen in het hoger onderwijs wereldwijd. Zij concludeerde dat, van een lijst met zestien non-linguïstische aspecten, slechts één aspect door een meerderheid van de docenten als zeer belangrijk werd beschouwd: 'verschillende denkwijzen, oriëntaties en waarden' (60%). Daarna volgden 'kunst, literatuur en muziek' (27%) en 'geschiedenis' (20%). Bovendien gaf 48% van de deelnemers aan dat interculturele competentie geen onderdeel vormde van hun lerarenopleiding.

Uit het bovenstaande onderzoek blijkt dat taaldocenten openstaan voor het integreren van interculturele benaderingen in hun lespraktijk, maar mogelijk zowel de theoretische als de praktische kennis missen om dit effectief te realiseren.

2.4.4. *Leerders vreemde talen en interculturele competentie*

Een ander aspect dat wordt onderzocht, zijn de opvattingen van leerders en de invloed van verschillende activiteiten op de ontwikkeling van hun interculturele competentie. Dit biedt de mogelijkheid om de opvattingen van lesgevers te vergelijken met die van leerders en om verschillende didactische procedures te beoordelen. Activiteiten zoals telecollaboraties worden daarbij geanalyseerd, omdat ze een groot potentieel hebben als hulpmiddelen voor interculturele ontwikkeling. Geselecteerd onderzoek over dit onderwerp wordt weergegeven in Tabel 8.

Tabel 8. Geselecteerde studies over de ontwikkeling van interculturele competenties bij leerders.

auteur(s)	doel	methodologie	deelnemers	resultaten
Lázár (2014)	ontwikkeling van de interculturele competentie onderzoeken bij een online samenwerking	online samenwerking; lesobservaties; interviews met deelnemers	78 leerlingen Engels in Bulgarije, Italië, Hongarije en Turkije	een significante ontwikkeling van de interculturele competentie in de laatste fase van het project
Romanowski (2017)	ontwikkeling van de interculturele communicatieve competentie onderzoeken bij studenten Engels	zelfreflectie; observaties; enquête; interviews	150 studenten Engelse Studies in Polen	respondenten werden zich bewuster van kennis, vaardigheden en attitudes en hun invloed op hun veranderde inzicht in het interculturele communicatieproces
Lee & Song (2019)	invloed van studie in het buitenland, telecollaboratie en taal cursus op de ontwikkeling van interculturele competentie	enquête; essays; interviews	150 studenten in Zuid-Korea en de VS	studie in het buitenland en telecollaboratie hadden significante invloed op de ontwikkeling van sommige aspecten van interculturele competentie
Wach, De Louw & Buczak (2025)	onderzoeken in hoeverre deelname aan een telecollaboratieproject bijdraagt aan de ontwikkeling van interculturele sensitiviteit	Intercultural Sensitivity Scale-vragenlijst; interviews	21 studenten neerlandistiek in Polen en Hongarije	deelname aan het project verhoogde het interactievertrouwen en het interactieplezier

Lázár (2014) voerde een onderzoek uit waarbij leerlingen uit vier verschillende landen deelnamen aan een project waarin berichten werden uitgewisseld via het Moodle-platform. De resultaten toonden aan dat online samenwerking bijdroeg aan een merkbare toename van de interculturele competentie van leerlingen. De meerderheid van de deelnemers erkende dat ze door deelname aan de samenwerking niet alleen meer kennis opdeden over de cultuur van anderen, maar ook beter begrepen hoe interculturele communicatie werkt. Leraren en projectauteurs verklaarden ook dat de ervaring bijdroeg aan de ontwikkeling van observatie- en ontdekkingsvaardigheden en attitudes van openheid en tolerantie.

Romanowski (2017) onderzocht het niveau van interculturele communicatieve competentie onder derdejaars studenten Engelse Studies in Polen. De studie was gebaseerd op een analyse van reflecties van studenten, participerende observatie, interviews en een vragenlijst voor interculturele sensitiviteit. Voorafgaand aan en na afloop van de cursus interculturele communicatie werd een vragenlijst gehouden, waarvan de resultaten aangaven dat de respondenten zich meer bewust werden van de drie basiscomponenten van interculturele communicatieve competentie. Studenten bevestigden dat de cursus hen onder andere hielp om hun interculturele competentie te ontwikkelen en hen cultureel gevoeliger maakte.

Lee en Song (2019) onderzochten de ontwikkeling van interculturele competentie bij drie groepen studenten. De eerste groep studeerde zes weken in het buitenland, de tweede nam deel aan een telecollaboratieproject van zes weken, en de derde volgde een traditionele cursus vreemde talen aan de universiteit. Uit de resultaten blijkt dat zowel studeren in het buitenland als deelname aan telecollaboratie een significante invloed hadden op de cognitieve, affectieve (in termen van betrokkenheid en zelfvertrouwen) en gedragsmatige componenten van interculturele competentie. Studenten die in het buitenland studeerden, ontwikkelden in grotere mate de cognitieve component dan studenten die deelnamen aan het telecollaboratieproject.

Wach, De Louw en Buczak (2025) voerden een online samenwerkingsproject uit binnen de context van internationale neerlandistiek. De deelnemers vulden vóór en na het project, dat in totaal negen weken duurde, de Intercultural Sensitivity Scale-vragenlijst in. Uit de resultaten blijkt een statistisch significante toename in de scores van twee van de vijf componenten van interculturele sensitiviteit: interactievertrouwen en interactieplezier.

De bovenstaande onderzoeken suggereren dat activiteiten die gericht zijn op de ontwikkeling van interculturele competentie van leerders zeer waardevol zijn. Deelname aan internationale interculturele projecten kwam hierbij bijzonder nuttig naar voren. Hierbij moet echter worden vermeld dat logistieke en financiële problemen kunnen ontstaan. Verder, zoals aangegeven in paragraaf 2.4.3., ontbreekt het taaldocenten aan een theoretische basis voor intercultureel onderwijs, wat

eraan bij kan dragen dat studenten onvoldoende bekend zijn met het concept van interculturele competentie. Het zou daarom raadzaam zijn om te beginnen met de ontwikkeling en implementatie van systematisch, betrouwbaar trainingssystemen voor taaldocenten in opleiding, en voor degenen die al lesgeven.

In deze subparagrafen heb ik een overzicht gegeven van de belangrijkste bevindingen van geselecteerd onderzoek naar interculturele competentie in de context van het onderwijzen en leren van talen. Hieruit bleek dat lesmaterialen voor NVT/NT2 meestal weinig opdrachten bevatten die gericht zijn op het ontwikkelen van interculturele competentie bij leerders en dat interculturele competentie nauwelijks op een geplande en systematische manier aanwezig is in lessen vreemde talen. Verder bleek dat de taaldocenten over het algemeen positief aankijken tegen interculturele benaderingen in het onderwijs, maar dat ze vaak kennis missen om deze in hun lespraktijk te implementeren. Ten slotte suggereert onderzoek dat activiteiten gericht op het ontwikkelen van interculturele competentie een positieve invloed hebben op de kennis, vaardigheden en houdingen van leerders.

De in dit hoofdstuk gepresenteerde modellen en definities van interculturele competentie wijzen op een gebrek aan consensus onder onderzoekers over de precieze betekenis van de term. Ten behoeve van mijn eigen onderzoek formuleer ik mijn eigen definitie van interculturele competentie, geïnspireerd op Dinkelman en Mesker (2020, p. 371): 'We spreken over het algemeen van interculturele competentie als iemand beschikt over verschillende typen kennis, vaardigheden en houdingen die je helpen om mensen uit een andere cultuur, met een andere taal, te begrijpen en met hen te kunnen communiceren.' In dit onderzoek wordt interculturele competentie gedefinieerd als het beschikken over en gebruiken van kennis, vaardigheden en houdingen door mensen wanneer ze communiceren met anderen die cultureel verschillend zijn en/of een andere taal of een variant van dezelfde taal spreken, met het doel dat de communicatie zonder belemmeringen of misverstanden kan verlopen. De bovenstaande definitie benadrukt verschillende belangrijke aspecten. Ten eerste geeft ze aan dat de leerling/student zowel kennis en vaardigheden moet hebben als gepaste houdingen moet aannemen ten opzichte van zijn partners. Ten tweede verbreedt ze de kring van deelnemers aan interculturele communicatie – het gaat niet alleen om cultureel verschillende mensen, maar ook om mensen die een andere taal spreken of een variant van dezelfde taal (bijvoorbeeld dialect). Dit is des te belangrijker omdat bij communicatie in een pluricentrische taal (en dus ook in het Nederlands) de gebruiker niet hoeft te behoren tot de cultuur waarin de taal wordt gesproken. Hij of zij kan spreken en schrijven volgens andere culturele patronen. Voorbeelden hiervan zijn, naast het Nederlands, talen zoals Engels, Duits, Spaans, Mandarijn of Perzisch. Ten derde duidt deze definitie niet alleen op het vermogen om anderen te begrijpen en met hen te communiceren, maar ook op de gevolgen van mogelijke obstakels voor communicatie.

Ondanks het onderzoek en de theoretische beschouwingen die eraan zijn gewijd, maakt het idee van interculturele competentie nog steeds geen integraal deel uit van lesmateriaal, onderwijspraktijk of (in veel gevallen) opleidingsprogramma's voor toekomstige taaldocenten ofwel nascholingen van taaldocenten, die al lesgeven. Dit laatste aspect is gecompliceerder en gemarginaliseerd in het geval van de zogenaamde *Less Commonly Taught Languages* (LCTLs). Geen enkele studie Nederlands in Polen voorziet in een opleiding voor leraren NVT. Hierdoor kunnen we aannemen dat docenten hun kennis uitbreiden door hun lespraktijk en/of door vrijwillige deelname aan trainingen die door verschillende instellingen worden georganiseerd. De marginalisering of negatie van interculturele reflectie in het NVT-onderwijs vraagt – zeker in de context van dit onderzoek – om speciale aandacht.

3. Nederlands voor anderstaligen en internationale neerlandistiek

In dit hoofdstuk ga ik in op de didactiek van NT2 en NVT, en het verschil tussen beide. Vervolgens bespreek ik de ontwikkeling en positie van de internationale neerlandistiek, met bijzondere aandacht voor de drie Poolse universiteiten die in dit onderzoek centraal staan.

3.1. Nederlands als tweede taal

Van Nederlands als tweede taal is sprake wanneer iemand Nederlands leert tijdens een verblijf in het Nederlandse taalgebied, zelfs als het technisch gezien de derde, vierde of vijfde vreemde taal van de leerder is.¹ In deze paragraaf wordt de geschiedenis en de huidige stand van zaken van het lesmateriaal NT2 geschetst, evenals de impact ervan op en relatie tot het onderwijs van NVT, waarvan sprake is wanneer iemand Nederlands leert buiten het Nederlandse taalgebied. Ook de kenmerken van lesmateriaal voor het onderwijzen van zowel NT2 als NVT worden besproken.

3.1.1. *Historisch overzicht van lesmateriaal voor NVT/NT2*

In de 16de en 17de eeuw werden in Antwerpen diverse leerboeken Nederlands gepubliceerd in de vorm van conversatieboekjes (Beheydt, 2023, p. 20). Deze waren bedoeld voor uiteenlopende doelgroepen die om verschillende redenen naar het Nederlandse taalgebied kwamen, zoals handelaren. Dit weerspiegelde een bredere Europese ontwikkeling met betrekking tot migratie. Zo vestigden zich in de 16de eeuw Nederlandse mennonieten in Polen vanwege vervolging, en in de 17de eeuw trokken Nederlandse en Vlaamse kunstenaars, met name architecten en beeldhouwers, naar Gdańsk voor verschillende werkprojecten (Cieśla, 1974, p. 51). Deze verplaatsingen hadden wel invloed op de popularisatie van het leren van vreemde talen, zelfs als het slechts om losse woorden en zinnen ging.

In de 19de eeuw vond er een belangrijke verschuiving plaats in de manier waarop vreemde talen werden beschouwd. Ze werden niet alleen steeds populairder en op

¹ De term is dus onnauwkeurig. Iets soortgelijks gebeurt in de context van het Engels, waarin de term *English as a Second Language* (ESL) door sommige onderzoekers wordt gebruikt. Er zijn wel verschillende pogingen gedaan om de terminologie te verfijnen, met alternatieven zoals *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL), *English as an Additional Language* (EAL) of *English Language Learner* (ELL) (Gunderson, 2008, p. 1). Toch blijft de term ESL de gangbare benaming voor leerders van het Engels in Engelstalige landen, mede omdat andere termen ook voor verwarring kunnen zorgen.

scholen onderwezen, maar kregen ook een praktisch doel als communicatiemiddel voor een breder publiek, en niet langer uitsluitend voor de elite (Cieřla, 1974, p. 200). In de context van het Nederlands verscheen *Nouvelle Grammaire Néerlandaise* van T. G. G. Valette (1894), gebaseerd op de grammatica-vertaalmethode, die kan worden beschouwd als 'de eerste echt onderbouwde leergang Nederlands voor anderstaligen die in Vlaanderen een verkoopsucces kende' (Beheydt, 2023, p. 21).

In de loop van de 20ste eeuw ondergingen de leergangen voor het leren van Nederlands diverse methodologische veranderingen, die nauw samenhangen met wereldwijde ontwikkelingen en de toenemende populariteit van verschillende onderwijsmethodes. Na de Tweede Wereldoorlog won de audio-linguale methode aan terrein binnen het NT2- en NVT-onderwijs. In de Verenigde Staten verscheen bijvoorbeeld *Modern Dutch: A First Year College Level Audio-Lingual Course for the Dutch Language* (Lagerway, 1965), gevolgd door een vernieuwde versie, die door een Nederlandse uitgever werd gepubliceerd onder de titel *Speak Dutch: An Audio-Lingual Course* (Lagerway, 1968).

Appel en Kuiken (2006) wijzen erop dat er in de jaren 70 een keerpunt plaatsvond in het NT2-onderwijs, toen het aantal publicaties over dit onderwerp aanzienlijk toenam. Deze toenemende belangstelling was het gevolg van de komst van gastarbeiders uit onder andere Marokko, Turkije, Spanje, Portugal, Griekenland en het voormalige Joegoslavië naar Nederland in de jaren 60 en 70. In 1976 verscheen bijvoorbeeld de publicatie *Nederlands voor gastarbeiders* (Oosterling & Nijhuis, 1976). NT2-onderwijs werd ook uitgebreid besproken tijdens de studiedag van Anéla – de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap – in 1977. In dat jaar verschenen verschillende artikelen over NT2 voor arbeiders en hun families, zoals 'Alfabetisatie in het Nederlands van Turkse vrouwen' (Segaar, 1977) of 'Problemen bij taalonderwijs aan buitenlandse arbeiders. Suggesties voor oplossingen' (Coumou, 1977).

In de jaren 80 suggereerde de Amerikaanse onderzoeker Krashen dat er veel overeenkomsten zijn tussen het leren van een eerste en een vreemde taal (Krashen, 1982). Deze theorie beïnvloedde lesmaterialen van verschillende talen, waarbij er minder aandacht was voor grammatica en meer voor begrijpelijke taal, input en interactie (Van Kalsbeek, 2008, p. 60). In de context van NT2 verscheen in deze lijn *Nederlands voor buitenlanders: De Delftse methode* (Montens & Sciarone, 1984). Er verschenen ook herziene edities van andere leergangen, zoals *Levend Nederlands* (Trim et al., 1984), die voor het eerst in 1975 werd gepubliceerd als resultaat van een samenwerking tussen medewerkers van de Vrije Universiteit Amsterdam en de University of Cambridge.

In de jaren 90 van de 20ste eeuw won de communicatieve aanpak in de vreemdetalendidactiek aan populariteit. Voor verschillende talen werden nieuwe leermaterialen ontwikkeld. In de context van NT2 verscheen bijvoorbeeld de

leergang *Code Nederlands* (Kuiken & Van Kalsbeek, 1990). Daarnaast verschenen er veel publicaties waarin de spreekvaardigheid centraal stond. Het tweedelig boek *Manieren van praten* (Timman, 1993a; Timman, 1993b) heeft als doel de ontwikkeling van spreekvaardigheid te stimuleren in verschillende dagelijkse contexten. In de boeken richt elk hoofdstuk op een specifieke functie van taal, zoals waarschuwen, beloven, gevoelens uiten of aangeven dat men geen informatie wil of kan geven. Een ander voorbeeld is *Wat je zegt!* (Van den Bergh & Poldervaart, 1994) – een cursus spreekvaardigheden bestemd voor groepslessen, met een hoofdstuk over ‘culturele verschillen, interculturele contacten, factoren die de relatie tussen mensen uit verschillende culturen kunnen beïnvloeden’ (Van den Bergh & Poldervaart, 1994, pp. 39-44).

In de 21ste eeuw heeft de ontwikkeling van leermiddelen, ondersteund door ICT, een sterke groei doorgemaakt. Er zijn diverse nieuwe methodes ontwikkeld die zowel internationaal als binnen het Nederlandse taalgebied worden gebruikt. Een opvallend kenmerk van deze periode is de opkomst van online platforms, waarop aanvullende en ondersteunende oefeningen beschikbaar worden gesteld voor zowel leerders als docenten. Bovendien heeft de komst van het internet het mogelijk gemaakt dat door docenten ontwikkelde lesactiviteiten gemakkelijk en kosteloos gedeeld en gedownload kunnen worden.

De populairste Nederlandse uitgevers van taalleermiddelen voor Nederlands zijn Intertaal (met series als *Contact! nieuw*, *Taal vitaal nieuw*, *Begin vandaag*), Boom (met de NT2 *Op maat*-serie of een volledig digitale methode *Link*), Coutinho (met series als *Taaltalent*, *Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen* of *KlasNL*) en NCB (met de *Help!*-serie en *Nieuwe Start*). In België zijn de belangrijkste uitgevers Pelckmans (met de *Zo gezegd*-serie) en Acco (met *Vanzelfsprekend* en *Niet vanzelfsprekend*). De leergangen van deze uitgevers worden gebruikt in individuele en groepscursussen, cursussen ter voorbereiding op inburgeringsexamens en aan universiteiten.

Leergangenseries voor Nederlands zijn meestal bestemd voor niveaus van beginner tot gemiddeld (B1 en B2 volgens het ERK). Voorbeelden zijn het tweedelige *TaalCompleet* (0-A2), het driedelige *Taaltalent* (0-B1), het driedelige *Stap* (0-B1), het vierdelige *Zo gezegd* (0-B1), de cursus *Vanzelfsprekend* (Devos et al., 2018) en *Niet vanzelfsprekend* (Van Loo & Schoenaerts, 2021) (0-B1), *Taal vitaal nieuw* (Fox, 2019) en *Taal totaal nieuw* (Van Keulen, 2017) (0-B1), het vierdelige *Contact! nieuw* (0-B2), het driedelige *Help!* (0-B2), de driedelige serie *NT2 op maat* (0-B2), de vierdelige serie *Code plus* (0-B2), de driedelige *Delftse methode* (0-B2), de tweedelige leergang voor Duitstaligen *In de startblokken* (De Boer et al., 2019) en *Op naar de eindstreep* (Verbruggen & Tamse, 2019) (0-B2). Samengevat is het aanbod van uitgevers redelijk groot voor publicaties voor niveaus van beginner tot gemiddeld.

In tegenstelling tot andere talen zoals Engels, Duits, Frans of Spaans bereiken de meeste leergangen Nederlands geen niveau boven B2. Er zijn slechts twee

uitzonderingen. Ten eerste is er de vierdelige serie van de Nederlandse uitgeverij Coutinho: *Nederlands in gang* (De Boer et al., 2017) (0-A2), *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2022) (A2-B1), *Nederlands op niveau* (De Boer & Ohlsen, 2015) (B1-B2) en *Nederlands naar perfectie* (Palmer & Van, t Wout, 2015) (B2-C1), die uiteindelijk op niveau C1 eindigt. Ten tweede is er de leergang *De laatste loodjes* (Dowlaszewicz et al., 2024) van de Belgische uitgeverij Boeklyn, bestemd voor anderstaligen die minimaal niveau B2 hebben. Dit boek is tot stand gekomen door samenwerking van docenten Nederlands die werkzaam zijn in Polen en Hongarije. Het aanbod van leergangen boven B2-niveau is beperkt, maar studenten NVT kunnen hun taalvaardigheid wel op C1-niveau aantonen door het behalen van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT).

Kenmerkend voor leergangen Nederlands is informatie over het vereiste opleidingsniveau van de gebruiker, meestal vermeld in de inleiding, op de achterzijde van het boek of in de ondertitel. Een voorbeeld hiervan is de Nederlandse leergang *Van start* (Tersteeg & Duenk, 2020), waarvan de ondertitel luidt: *Middenopgeleiden naar NT2-niveau A2*. De inleiding van de Belgische leergang *Vanzelfsprekend* stelt bijvoorbeeld: 'De leergang is zo opgebouwd dat geschoolde anderstaligen er op een intensieve manier – stap voor stap – in korte tijd Nederlands mee kunnen leren' (Devos et al., 2018, p. 13).

Alfa NT2-lesmateriaal (Alfabetisering Nederlands als Tweede Taal) richt zich op mensen met weinig tot geen formele onderwijsachtergrond. Deze groep leeders ontwikkelt basisvaardigheden met behulp van eenvoudige lesmethoden die zijn afgestemd op hun leerervaring en cognitieve mogelijkheden. Omdat veel van deze leeders niet kunnen schrijven en dus geen aantekeningen kunnen maken, vertrouwen lesmaterialen op Alfa NT2-niveau sterk op visuele communicatie, zoals afbeeldingen en pictogrammen. Een goed voorbeeld hiervan is het lesmateriaal *Naar Nederland* (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2014), dat in 35 verschillende talen is uitgegeven en een speciale module bevat voor analfabeten en mensen die het Latijnse alfabet niet kennen. Dit materiaal, ontwikkeld in samenwerking met het Nederlandse Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, omvat een fotoboek, oefeningen, opnames, een e-learning platform en een video in zowel gekuiste als ongekuste versies. De ongekuste versie bevat scènes met bijvoorbeeld homoseksuele koppels, die zijn weggelaten uit de gekuiste versie omdat dergelijke inhoud in sommige landen verboden is (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, z.d.).

Een aparte groep bestaat uit laagopgeleide leeders, waarvoor leergangen zoals *Nieuwe Start!* (Roël & Zijlmans, 2016) zijn ontworpen. Deze materialen richten zich op alle receptieve en productieve vaardigheden (spreken, schrijven, luisteren, lezen) en worden gekenmerkt door een laag leertempo en veel herhaling. Leergangen voor middenopgeleiden, zoals het eerdergenoemde *Van start* (Tersteeg & Duenk, 2020),

volgen een vergelijkbare aanpak, met een iets hoger leertempo en veel herhaling. Deze leergang kan ook worden gebruikt door 'hoogopgeleiden die in een rustiger tempo Nederlands willen leren' (Tersteeg & Duenk, 2020, p. 7). Voor hoogopgeleide leerders is er specifiek materiaal ontwikkeld, zoals de leergang *Nederlands in gang* (De Boer et al., 2017). Dit materiaal onderscheidt zich door een hoger leertempo, eenvoudige afbeeldingen en een duidelijk doel: de leerders zo snel mogelijk in het Nederlands laten communiceren.

3.1.2. NVT of NT₂?

Didactische materialen voor NT₂ of NVT vertonen vaak overeenkomsten. Hoewel auteurs soms expliciet aangeven of het materiaal bedoeld is voor NT₂ of NVT, worden deze leermiddelen vaak zonder specifieke aanbevelingen aangeboden of door de docenten en leraren door elkaar gebruikt. Soms worden deze categorieën volledig weggelaten, waarbij de doelgroep simpelweg wordt aangeduid als 'anderstaligen' of, vroeger, 'buitenlanders'. Een voorbeeld hiervan is *Vanzelfsprekend: Nederlands voor anderstaligen* (Devos et al., 2018), gepubliceerd in België, of grammaticaboek *Beter Nederlands. Een inleiding. Grammaticaal hulpboek voor anderstaligen* (Bouman-Noordermeer, 2011).

Sommige boeken bevatten informatie die de selectie van een leergang niet eenvoudig maakt, zowel voor docenten of docententeams als voor autodidacten. Zo vermeldt de ondertitel van *Contact! nieuw 1* (De Groot et al., 2019b) 'Nederlands voor anderstaligen', terwijl op de achterkant staat dat het bedoeld is voor 'hoogopgeleide anderstaligen' en 'zowel in Nederland als in het buitenland kan worden gebruikt'. In het voorwoord wordt vervolgens verwezen naar een 'moderne leergang Nederlands als tweede taal voor hoogopgeleide, anderstalige volwassenen' (De Groot et al., 2019b, p. 3). Sommige leergangen geven echter duidelijk aan dat ze specifiek voor NT₂-leerders bedoeld zijn. Voorbeelden hiervan zijn *De sprong* (Beersmans & Tersteeg, 2011), waarvan de ondertitel luidt 'Van NT₂-niveau A₂ naar B₁', en *De finale* (Beersmans & Tersteeg, 2020), dat gericht is op de voorbereiding voor het Staatsexamen NT₂ II, dat Nederlands op B₂-niveau certificeert en toegang geeft tot hogescholen en universiteiten in Nederland. Deze specifieke aanduiding geldt niet alleen voor leergangen, maar ook voor aanvullend lesmateriaal zoals grammaticaboeken. Voorbeelden hiervan zijn *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT₂* (Van der Toorn-Schutte, 2006) of *Zichtbaar Nederlands. Grammatica NT₂* (Van der Ham, 2019).

Het onderscheid tussen NVT en NT₂ werd eveneens in 1988 besproken tijdens het tiende Colloquium Neerlandicum. De Vries (1989, p. 126) merkte op dat dit onderscheid voor velen verwarrend was, waarbij sommigen zich afvroegen of het onderscheid relevant was en wat het precies inhield voor taalverwerving. Volgens gegevens van het Steunpunt Nederlands als Vreemde Taal gebruikte in 2001, 96% van

de NVT-docenten een NT₂-leergang (naar Van Kalsbeek, 2001, p. 30). Hoewel deze gegevens toen zijn vermeld, kan op basis van verwarring in terminologie bij leerders, auteurs van lesmateriaal en observaties, evenals persoonlijke communicatie met meerdere NVT-docenten, worden geconcludeerd dat het uiteindelijk niet uitmaakt wat er in de ondertitel of flaptekst staat. Docenten NVT in de internationale neerlandistiek maken regelmatig gebruik van oefeningen uit NT₂-leermiddelen om hun lespraktijk aan te vullen, of gebruiken NT₂-leergangen zelfs als basisleergang. De overeenkomsten tussen NVT- en NT₂-leerders, bijvoorbeeld wat betreft leerdoelen (vooral in de beginfase van Nederlands leren), zijn zo groot dat het onderscheid minder relevant lijkt.

Eerder onderzoek wijst op een geringe mate van diversiteit in de representatie van etniciteit en gender in leergangen Nederlands (zie Koster & Iding, 2019; Koster et al., 2023), en dat de in Nederland uitgegeven methodes qua culturele inhoud voornamelijk gericht zijn op de Nederlandse nationale cultuur, terwijl die uit België de Belgische en/of Vlaamse cultuur centraal stellen (zie De Louw & Buczak, 2021). Dit staat haaks op het concept van de didactiek van NVT, die een bredere en meer holistische benadering zou moeten hanteren (De Louw & Buczak, 2021). Hoewel de context waarin docenten werken en leerders leren verschilt, is meer onderzoek nodig naar de verschillen tussen leergangen die expliciet bedoeld zijn voor NVT en NT₂. NT₂-leerders functioneren doorgaans in een andere culturele context, namelijk in de doeltaalcultuur, dan NVT-leerders. Door technologische ontwikkelingen en nieuwe didactische inzichten kan het onderscheid tussen NT₂ en NVT echter verder vervagen (Van Kalsbeek, 2001, p. 31). Leerders hebben tegenwoordig de mogelijkheid om taalcursussen Nederlands in het Nederlandse taalgebied online te volgen, en kunnen zelfs vanuit het buitenland werken voor Nederlandse of Vlaamse bedrijven. Bovendien is de kwestie van het gebruik van de eerste taal van de leerders – wat als een onderscheidend kenmerk tussen NT₂- en NVT-lesmateriaal kan worden beschouwd – in de context van de internationale neerlandistiek van minder belang.

3.2. Nederlands als vreemde taal

NVT verwijst naar het leren van de Nederlandse taal buiten het Nederlandse taalgebied, ongeacht of dit gebeurt op individuele basis, via privé cursussen, aan een universiteit of bij taalscholen. De eerste subparagraaf richt zich op de situatie in de regio's die grenzen aan Nederland en België. Vervolgens komt de situatie binnen de internationale neerlandistiek aan bod, met bijzondere aandacht voor de focus van dit onderzoek – Polen.

3.2.1. *Buurtaalregio's*

NVT is een vak dat op scholen wordt onderwezen in de Franstalige en Duitstalige delen van Wallonië, in de Duitse deelstaten Nedersaksen en Noordrijn-Westfalen, en in de Franse regio Hauts-de-France. In de communicatie van de TU functioneren deze vijf gebieden onder de gemeenschappelijke naam 'buurtaalregio's' omdat ze grenzen aan Nederland en/of Vlaanderen. De TU schat dat er ongeveer 350.000 mensen Nederlands leren in Wallonië. Nederlands is geen verplicht vak in de meeste Waalse scholen, maar leerlingen in het basisonderwijs kunnen het als een van hun keuzevakken kiezen en leerlingen in het secundair onderwijs als een van hun verplichte talen. In het schooljaar 2021-2022 koos ongeveer 33% van de eerstejaars middelbare scholieren voor Nederlands, wat bijna 7% minder is dan het jaar ervoor (Arnoudt, 2022). Het Nederlands is wel een verplicht vak op scholen in Brussel en in Waalse gemeenten die aan de taalgrens liggen. De Waalse regering is van plan om vanaf het schooljaar 2027-2028 Nederlands als een verplicht vak in te voeren op Waalse scholen, vanaf het derde leerjaar (8-9 jaar) (Bleus, 2022).

De TU schat ook dat meer dan 35.000 mensen Nederlands leren in Nedersaksen en Noordrijn-Westfalen. Nederlands als vak wordt in alle schooltypen onderwezen en is een keuzevak in zowel het primair als het secundair onderwijs. Het aantal leerders van het Nederlands in Noordrijn-Westfalen is de laatste jaren gedaald. In het schooljaar 2020-2021 waren er 25.040 leerlingen, in 2021-2022 waren dat er 23.267, en in 2023-2024 nog 20.270 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, 2022, 2024). Actuele cijfers voor Nedersaksen zijn niet beschikbaar.

De TU schat dat er 6.000 leerlingen Nederlands zijn in de Franse regio Hauts-de-France, die grenst aan Vlaanderen (Taalunie, 2024a). Volgens Vaassen (2021) leren in totaal 20.000 mensen Nederlands op alle onderwijsniveaus in Noord-Frankrijk. In het basisonderwijs zijn er scholen waarin Nederlands wordt aangeboden in het kader van taalonderwijs (In 't Groen, 2023). Dit taalonderwijs wordt voortgezet in het middelbaar onderwijs, waar leerlingen verplicht zijn twee vreemde talen te leren, met Engels als standaardkeuze en een breed scala aan andere talen inclusief Nederlands, dat op twaalf scholen al vanaf een jaar vroeger dan gebruikelijk gekozen kan worden (In 't Groen, 2023). De keuze voor een derde, niet-verplichte vreemde taal is mogelijk in het *lycée* (16-18 jaar), waarbij in sommige scholen in Noord-Frankrijk ook Nederlands wordt aangeboden. Volgens de gegevens van de TU volgden in het schooljaar 2022-2023 binnen de *Académie de Lille* – verantwoordelijk voor het onderwijs in de regio Hauts-de-France – 1.903 scholieren Nederlands in het basisonderwijs of secundair onderwijs (Taalunie, 2024b). Dat betekende een daling ten opzichte van het voorgaande jaar, wat mogelijk te wijten is aan de onaantrekkelijke arbeidsvoorwaarden voor docenten of aan 'het feit dat een

derde optionele taal volgen geen extra punten meer oplevert voor het eindexamen' (Taalunie, 2024b, p. 33).

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de eventuele invoering van verplicht Nederlands in het onderwijs in Wallonië op lange termijn zou kunnen bijdragen aan een groei van het aantal NVT-leerders, ook al neemt het aantal leerders van het Nederlands in Wallonië momenteel af. De situatie in Duitsland en Frankrijk is moeilijker te voorspellen. Recente cijfers uit Noordrijn-Westfalen suggereren bovendien dat ook het aantal leerlingen dat Nederlands leert in het primair en secundair onderwijs daalt.

3.2.2. Polen

NVT wordt in Polen niet alleen aan de universiteiten onderwezen, maar ook op taalscholen die groeps cursussen en individuele lessen aanbieden. Deze scholen zijn actief in de grootste Poolse steden zoals Warschau, Krakau, Wrocław, Poznań, Olsztyn en Opole. Als gevolg van de COVID-19 pandemie zijn taalscholen begonnen met het organiseren van online groeps cursussen, waardoor mensen uit kleinere steden en dorpen de kans krijgen Nederlands online te leren. Een voorbeeld hiervan is de Warschause taalschool *Centrum Europy*, die alle groeps cursussen Nederlands (niveaus A1-B2+) online aanbiedt in 2024-2025 (Centrum Europy, 2024). Bovendien organiseert in Warschau de stichting *Dom Holenderski* ('Nederlands huis') regelmatig taal cursussen Nederlands (in 2024-2025 ook online, niveaus A1-C1) en organiseert ook de CNaVT-examens. Daarnaast worden er op onregelmatige basis openbare cursussen Nederlands aangeboden aan Poolse universiteiten. Een voorbeeld hiervan is de *Uniwersytet Otwarty* ('Open Universiteit') van de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań, die in het academisch jaar 2022-2023 een basis cursus Nederlands organiseerde (persoonlijke communicatie, november 2022). Gegevens over het aantal cursisten Nederlands aan taalscholen zijn niet beschikbaar.

Er kan worden aangenomen dat steeds meer leerders Nederlands via individuele lessen studeren. Op het populairste Poolse e-tutoringplatform, www.e-korepetycje.net, staan in totaal 162 advertenties voor Nederlandse taallessen (e-korepetycje, 2025). Ze bieden zowel klassikale als online lessen aan. Van de 162 lesgevers die op het platform adverteerden, boden 141 lessen aan waarbij gebruik werd gemaakt van technieken voor lesgeven op afstand. Dit grote aandeel van online lessen is waarschijnlijk toe te schrijven aan twee factoren. Ten eerste bieden online lessen meer toegankelijkheid en flexibiliteit. Ten tweede worden online lessen ook gekozen door Poolstaligen die in het Nederlandse taalgebied wonen en geen mogelijkheid hebben om lessen te volgen in Polen. Gegevens over het aantal mensen dat individuele lessen volgt, zijn niet beschikbaar.

3.3. Internationale neerlandistiek

Nederlands wordt aan universiteiten in 39 landen wereldwijd onderwezen (Taalunie, 2020). Naast een zelfstandige studierichting wordt Nederlands ook aangeboden als bijvak of keuzevak. In de onderstaande subparagrafen worden twee belangrijke organisaties besproken: de TU en de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN), die een essentiële rol spelen op het gebied van internationale neerlandistiek. Daarnaast wordt er kort ingegaan op de huidige situatie van internationale neerlandistiek.

3.3.1. *Taalunie*

Op 9 september 1980 ondertekenden het Koninkrijk der Nederlanden en het Koninkrijk België in Brussel een verdrag dat voorzag in de oprichting van de TU, met als zetel Den Haag (Taalunie, 1988). Artikel 2 van het eerste hoofdstuk van het document vermeldt de doelstellingen van deze instelling. Deze omvatten de coöperatie – in de breedste zin van het woord – van Nederland en het Nederlandstalige deel van België op het gebied van de Nederlandse taal en Nederlandstalige literatuur. De TU is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de kennis over de Nederlandse taal, de verbreiding, zuiverheid en correctheid ervan, de bevordering van neerlandistiek in het buitenland en de promotie van Nederlandstalige literatuur in Nederland, België en daarbuiten (Taalunie, 1988).

Op 12 december 2003 werd een associatieovereenkomst getekend tussen de TU en de Republiek Suriname. De overeenkomst had als doel het bevorderen van het onderwijs van de Nederlandse taal en Nederlandstalige literatuur, evenals het ondersteunen van de Surinaamse bevolking bij het gebruik van de Nederlandse taal (Taalunie, 2003). Sinds 2004 is Republiek Suriname een geassocieerd lid van de TU. Daarnaast sluit de TU raamovereenkomsten met Aruba en Curaçao waar het Nederlands, vanwege historische redenen, een specifieke rol speelt.

De activiteiten van de TU richten zich op vijf gebieden:

1. Standaardtaal. De kernactiviteit op dit gebied is het vastleggen en verspreiden van kennis over de Nederlandse taal. Dit gebeurt onder andere door het opstellen en uitbrengen van rapporten over de taal, het aanbieden van taaladvies en het stimuleren van taalkennis, bijvoorbeeld via het online platform Taaladvies.
2. Nederlands en andere talen. De hoofdtaak op dit gebied is het ontwikkelen van een taalbeleid dat aansluit op de behoeften van gebruikers van het Nederlands en zijn variëteiten.
3. Onderwijs Nederlands binnen Nederland en Vlaanderen. Op dit gebied is de hoofdtaak het ondersteunen van het onderwijs in het Nederlands als eerste en tweede taal, onder andere via structureel onderwijs, cursussen, opleidingen, en andere gerichte initiatieven.

4. Nederlands wereldwijd. Hier staat het ondersteunen en bevorderen van het leren van NVT centraal, onder andere door advies, financiële steun, en het ontwikkelen van een platform met lesmateriaal voor docenten Nederlands – mijnNederlands.
5. Taal en cultuur. De hoofdtaak op dit gebied is het bevorderen van culturele uitwisseling tussen het Nederlandse taalgebied en het buitenland.

Voor de internationale neerlandistiek is de vierde beleidspijler het belangrijkste, aangezien deze een grote invloed heeft op de ontwikkeling van zowel studies Nederlands als de wetenschappelijke activiteit. De TU ondersteunt docenten NVT en wetenschappers op het gebied van neerlandistiek door onder andere nascholingscursussen aan te bieden die in Vlaanderen of Nederland plaatsvinden. Bovendien kunnen wetenschappers onderzoeksbeurzen aanvragen voor onderzoeksverblijven, de aanschaf van wetenschappelijke literatuur, of redactionele ondersteuning bij publicaties. Daarnaast zijn er projectsubsidies beschikbaar voor onderzoeksprojecten, didactische producten en de organisatie van culturele evenementen. De TU ondersteunt afdelingen Nederlands ook met basissubsidies, bedoeld voor kleine uitgaven van de vakgroepen.

De TU vervult de belangrijke taak om alle personen die actief betrokken zijn bij de Nederlandse taal en neerlandistiek samen te brengen. Toch zijn er enkele beslissingen van deze organisatie die door neerlandici en afdelingen als een belemmering worden gezien. Suppletie voor docenten-moedertaalsprekers in het buitenland wordt slechts aan één docent uitgekeerd, ongeacht of er meerdere moedertaalsprekers werkzaam zijn. Daarnaast worden landen zoals Polen en Tsjechoë gerekend tot de groep van de rijkste landen² als het gaat om de tarieven voor de CNaVT-examens, waardoor deelnemers uit deze landen hetzelfde bedrag betalen als deelnemers uit Zwitserland, Noorwegen, de Verenigde Staten of Qatar.

3.3.2. Internationale Vereniging voor Neerlandistiek

Neerlandici wereldwijd zijn verenigd in de IVN, opgericht op 7 september 1970 (Grave, 2022, p. 13). De vereniging telt meer dan 600 leden, werkt actief samen met kleinere zusterverenigingen over de hele wereld, publiceert een wetenschappelijk tijdschrift (*Internationale Neerlandistiek*, zowel in druk als online) en een thematische reeks (*Lage Landen Studies*), en organiseert elke drie jaar het Colloquium Neerlandicum.

De IVN vervult een belangrijke rol binnen de internationale neerlandistiek op uiteenlopende gebieden. De meeste leden van de vereniging zijn actief betrokken bij de didactiek van NT2 en NVT en/of bij onderzoek op het gebied van Nederlandse cultuurwetenschappen, letterkunde en taalkunde. De IVN biedt een platform aan

² De categorisering van landen vindt plaats op basis van hun koopkrachtpariteit (PPP).

haar leden in de vorm van een driejaarlijks congres en andere bijeenkomsten, waar gelegenheid is om ideeën en didactische ervaringen uit te wisselen en om wetenschappelijke samenwerkingsvormen op te starten. Daarnaast richten de activiteiten van de IVN zich ook op het bevorderen van onderwijs en onderzoek naar interculturele competentie. In *Internationale Neerlandistiek* zijn tot nu toe 37 artikelen verschenen waarin interculturaliteit centraal staat of een belangrijk aspect vormt van de aangesneden thematiek. Ook in de boekenreeks *Lage Landen Studies*, waarin zowel individueel onderzoek als thematische bundels worden gepubliceerd, komt het NT2-/NVT-onderwijs aan bod (zie bijvoorbeeld De Wilde, 2019; Rasier et al., 2011; Van der Heide et al., 2016). Bovendien publiceert de IVN het online katern *Mondiaal Neerlandistiek*, gewijd aan de internationale neerlandistiek, en het tijdschrift *VakTaal*, met artikelen over taal, literatuur en cultuur die ook bedoeld zijn voor gevorderde leerders van het Nederlands.

3.3.3. Dynamische situatie van internationale neerlandistiek

Volgens de laatste gegevens van de TU kan Nederlands worden gestudeerd aan 130 afdelingen van universiteiten, hogescholen of instellingen op vijf continenten (Taalunie, 2020, p. 3). Het is echter vermeldenswaard dat de gegevens van de TU bijvoorbeeld ook de Poolse stichting Dom Holenderski en drie Spaanse officiële taalscholen (*Escuelas Oficiales de Idiomas*; EOI) omvatten, die geen universitair karakter hebben. De gegevens uit 2020 laten bovendien een daling zien in het aantal instellingen waar Nederlands kan worden gestudeerd, zowel als volledige opleiding en als bij- of keuzevak. Volgens het Taalunierapport van 2018 waren er wereldwijd 133 afdelingen in 41 landen. Drie landen zijn in de lijst van 2020 weggevallen: Brazilië, Denemarken en Noorwegen. In datzelfde rapport is echter een nieuw land toegevoegd, namelijk India. Volgens de gegevens uit 2018 studeerden er buiten het Nederlandse taalgebied 13.588 mensen Nederlands aan deze afdelingen (Taalunie, 2018). Dit is een lichte stijging vergeleken met de cijfers van 2017, toen er 13.179 leerders van Nederlands waren (Taalunie, 2017). In de lijst van 2020 werd het aantal leerders NVT niet vermeld.

In 2019 publiceerde de TU de resultaten van een onderzoek getiteld *Talenbeleid in Europa* (De Jonghe, 2019). Het doel van het onderzoek was om de activiteiten van de TU te vergelijken met die van haar zusterinstellingen in Polen, Rusland, Zweden, Portugal en Hongarije, voor de promotie van inheemse talen in het buitenland. Volgens het rapport heeft de instelling 'de afgelopen jaren moeten bezuinigen op dit onderwijs. Voor de internationale neerlandistiek is er bovendien aanleiding om het beleid, dat al lange tijd onveranderd is, onder de loep te nemen' (De Jonghe, 2019, p. 7). In tegenstelling tot veel andere Europese landen investeren Nederland en Vlaanderen slechts in beperkte mate in onderwijs buiten hun eigen grenzen. Terwijl in landen zoals Portugal of Duitsland de investeringen in taal en cultuur toenemen, blijft deze ontwikkeling in Nederland en Vlaanderen achter (De Jonghe, 2019, p. 8).

De situatie van studies Nederlands is echter zeer dynamisch: in 2019 werd de sluiting van de opleiding neerlandistiek aan de Universiteit van Wenen aangekondigd, maar in 2021 kondigde de TU de introductie aan van taalcursussen Nederlands aan de English and Foreign Languages University in Hyderabad, India. Dit project zou naar verwachting twee jaar duren, waarna zou worden besloten of er aan deze universiteit een vakgroep Nederlands, het Centre for Low Countries Studies, zou worden geopend (Taalunie, 2021b). In 2024 is er echter geen informatie online beschikbaar over taalcursussen Nederlands aan deze universiteit. In hetzelfde jaar werd bovendien aangekondigd dat de studie Nederlands zal worden geschrapt aan de enige universiteit in Noorwegen vanwege lage studentenaantallen, financiële problemen en personeelstekort (Neerlandistiek, 2024). Er zijn ook positieve ontwikkelingen. In december 2025 maakte de TU bekend dat de afdeling Nederlands in Stockholm vanaf de herfst van 2025 een online masteropleiding zal aanbieden (Taalunie, 2024c). Dit initiatief, geleid door Sara Van Meerbergen en Annika Johansson, zou wel eens de toekomst van de internationale neerlandistiek op masterniveau kunnen markeren: flexibel online onderwijs, vakken naar keuze, en mogelijkheden voor internationale stages en samenwerking.

3.4. Focuspunt: Neerlandistiek in Polen

Zoals al eerder vermeld staat Polen, volgens de gegevens uit 2018, op de vierde plaats in Europa qua aantal leerders Nederlands. In het academisch jaar 2023-2024 kon Nederlands worden gestudeerd aan zes universiteiten in Polen: de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin, de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań, de Jagiellonische Universiteit te Krakau, de Universiteit van Łódź, de Universiteit van Warschau en de Universiteit van Wrocław. De universiteiten in Lublin, Poznań en Wrocław bieden een opleiding neerlandistiek aan op zowel bachelor- als masterniveau. De andere instellingen bieden Nederlands als keuze- of bijvak binnen de studie germanistiek of als een van vreemde talen die de studenten kunnen leren in het kader van verschillende curricula. Om de dynamiek van de studie Nederlands in Polen en de hedendaagse context beter te begrijpen, volgt hieronder een korte geschiedenis van de drie vakgroepen³ die zowel bachelor- als masteropleidingen aanbieden en waarvan studenten en docenten aan dit onderzoek hebben deelgenomen.

³ Aan de Universiteit van Wrocław en de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin zijn dit leerstoelen, maar voor de leesbaarheid gebruik ik de term 'vakgroep' wanneer ik naar alle drie de entiteiten verwijst.

3.4.1. *Universiteit van Wrocław*

De Universiteit van Wrocław heeft de langste geschiedenis van de studie neerlandistiek in Polen. Het was daar dat in 1960 de eerste Poolse wetenschappelijke tekst werd gepubliceerd door Norbert Morciniec die gedeeltelijk betrekking had op de Nederlandse taal (Katedra Filologii Niderlandzkiej, z.d.) – ‘Wort, Wortzusammensetzung und Wortgruppe. Ein Beitrag zur Strukturkenntnis der westgermanischen Sprachen’ (Morciniec, 1960). In hetzelfde jaar vestigde Morciniec een lectoraat Nederlands in *Instytut Filologii Germańskiej* (‘Instituut Germaanse Filologie’) (Engelbrecht, 2009, p. 67). Een van de eerste gepromoveerden van Morciniec was Stanisław Prędotą, die bijdroeg aan de oprichting van de specialisatie Nederlands in het kader van de germanistiek, die in 1975 van start ging (Katedra Filologii Niderlandzkiej, z.d.). In 1983 verscheen het eerste nummer van *Neerlandica Wratislaviensia*, het oudste academische tijdschrift op het gebied van de Nederlandse studies in Midden- en Oost-Europa, dat tot vandaag wordt gepubliceerd en zijn missie vervult (Neerlandica Wratislaviensia, z.d.). Tot 1989 maakte de Wrocławse neerlandistiek deel uit van *Zakład Języka Niemieckiego i Niderlandystyki* (‘Vakgroep Duitse Taal en Neerlandistiek’). In hetzelfde jaar werd de vakgroep gesplitst en is *Zakład Niderlandystyki* (‘Vakgroep Neerlandistiek’) tot stand gekomen met Stanisław Prędotą als hoofd. In 1990 werd de vakgroep omgevormd tot *Katedra Języka, Literatury i Kultury Niderlandzkiej im. Erazma z Rotterdamu* (‘Erasmusleerstoel voor Nederlandse Taal, Literatuur en Cultuur’). In 1992 ging in Wrocław de eerste zelfstandige masteropleiding neerlandistiek in Polen van start. Sinds 2020 wordt de leerstoel geleid door Irena Barbara Kalla. De huidige Erasmusleerstoel voor Neerlandistiek biedt een bachelorprogramma Nederlandse Taal- en Letterkunde, met ruimte voor historische en moderne literatuur, cultuur, fonetiek, vaktaal en didactiek. Daarnaast kunnen studenten zich specialiseren in Dutch Language, Literature, and Culture in a Central European Context (dcc.univie.ac.at) of Belgian Studies (coöperatie met het Instituut Romaanse Filologie UW). Het team van 20 vaste medewerkers verzorgt ook een masterprogramma Nederlandse Taal- en Letterkunde waarin studenten zich verder verdiepen in letterkunde en (ver)taalkunde alsook hun taalvaardigheden professionaliseren. Het Centrum voor Cultuur van de Lage Landen, verbonden aan de vakgroep, bevordert de Nederlandse en Vlaamse cultuur in Centraal-Europa. Rond de periode van de interviews met docenten waren er in de bacheloropleiding 153 studenten: 78 in het eerste jaar, 43 in het tweede jaar en 32 in het derde jaar.

3.4.2. *Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań*

De geschiedenis van de neerlandistiek aan de Adam Mickiewicz Universiteit te Poznań begon in 1983, toen de taal werd onderwezen als onderdeel van de studies aan *Instytut Filologii Angielskiej* (‘Instituut Engelse Filologie’) (Zakład

Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich, z.d.). In 1992 werd het docentschap overgenomen door een moedertaalspreker van het Nederlands uit Vlaanderen – Nancy Saeys. In de jaren 90 werd *Pracownia Kultury, Literatur i Języka Niderlandzkiego i Afrikaans* ('Laboratorium Nederlandse en Afrikaanse Cultuur, Literatuur en Taal') opgericht. Dankzij de verdere ontwikkeling van het vakgebied en de toenemende academische activiteit groeide deze eenheid onder leiding van Jerzy Koch uit tot *Zakład Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich* ('Vakgroep Nederlands en Zuid-Afrikaans'), die tot op heden onder deze naam opereert. In 1999 werden twee specialisaties geopend voor masterstudenten in de Engelse filologie: een Nederlandse en Afrikaanse specialisatie (*Zakład Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich, z.d.*). In 2007 werd een nieuwe volledige opleiding neerlandistiek geopend onder de naam *filologia niderlandzka* ('Nederlandse filologie'), en in 2020 werd de naam veranderd naar *studia niderlandystyczne* ('Nederlandse studies'). Sinds 2021 wordt de vakgroep geleid door Paweł Zajas. De Vakgroep Nederlands en Zuid-Afrikaans in Poznań biedt zowel een bachelor- als masteropleiding, waarin bijzondere aandacht wordt besteed aan taal- en letterkunde, evenals aan praktische vaardigheden die relevant zijn op de arbeidsmarkt. Bovendien werkt de vakgroep samen met verschillende Nederlandse en Belgische bedrijven in de regio, die door studenten tijdens hun opleiding worden bezocht. Op onderzoeksgebied is er intensieve samenwerking niet alleen met onderzoekers aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten maar ook met het Departement Afrikaans van de Universiteit van Pretoria in Zuid-Afrika, met diverse gezamenlijke wetenschappelijke projecten op het gebied van letterkunde en (ver)taalwetenschap. In het academisch jaar 2024-2025 heeft de vakgroep twaalf medewerkers. Rond de periode van de interviews met docenten waren er in de bacheloropleiding 77 studenten: 46 in het eerste jaar, dertien in het tweede jaar en achttien in het derde jaar.

3.4.3. Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin

De geschiedenis van de Nederlandse taal aan de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin begon in 1977, toen er een *Ośrodek Kultury Niderlandzkiej* ('Centrum voor Cultuur van de Lage Landen') werd opgericht in samenwerking met de Katholieke Universiteit Leuven (België) en de Katholieke Universiteit Nijmegen (Nederland), waarvan de oprichters aan Poolse zijde Eugeniusz Wiśniowski en Michał Kaczmarkowski waren (Olszewski, z.d.). In het begin van de jaren 2000 hield het Centrum zich bezig met het geven van taalcursussen Nederlands en het organiseren van evenementen met betrekking tot de cultuur van de Nederlandstalige landen. In 2007 werd *Ośrodek Kultury Niderlandzkiej*, die tot die tijd een bijzondere entiteit binnen de universiteit was, omgevormd in *Katedra Literatury i Języka Niderlandzkiego* ('Leerstoel voor Nederlandse Taal en Literatuur') als onderdeel

van *Instytut Filologii Angielskiej* ('Instituut Engelse Filologie') met als aanbod een specialisatie voor studenten Engels. Een jaar later, in 2008, werd een nieuwe opleiding opgericht – *filologia niderlandzka* ('Nederlandse filologie') (Popławska, 2020, p. 28). De eerste afgestudeerden ronden deze af in 2011 en konden hun studie voortzetten op masterniveau. In 2019 werd *Katedra Literatury i Języka Niderlandzkiego* ('Leerstoel voor Nederlandse Taal'), onder leiding van Wilken Engelbrecht, en *Katedra Literatury Niderlandzkiej* ('Leerstoel voor Nederlandse Literatuur'), onder leiding van Marcin Polkowski (Popławska, 2020, p. 28). De Leerstoel voor Nederlandse Taal en Literatuur in Lublin biedt zowel een bachelor- als een masteropleiding aan, met ruimte voor literatuur- en vertaalwetenschap. Bovendien organiseert de leerstoel diverse nationale en internationale evenementen, waaronder een studiedag over de didactiek van het vakvertalen, als onderdeel van de activiteiten van het Netwerk Vakvertalen en Tolken – Neerlandistiek Extra Muros (NVVT-NEM), dat in 2023 werd opgericht door vijf neerlandici uit evenveel verschillende landen. In het academisch jaar 2024-2025 heeft de leerstoel acht medewerkers. Rond de periode van de interviews met docenten waren er in de bacheloropleiding 34 studenten: achttien eerstejaars, zes tweedejaars en tien derdejaars.

3.4.4. Overlegplatform voor Poolse Neerlandici

De Universiteit van Wrocław, de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań en de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin werken samen in het kader van *Ogólnopolskie Porozumienie Niderlandystów (OPoN)* ('Overlegplatform voor Poolse Neerlandici'). Drie medewerkers, een van elke bovengenoemde universiteit, plannen en organiseren gemeenschappelijke activiteiten. OPoN werkt nauw samen met de Ambassade van het Koninkrijk der Nederlanden in Warschau en de Diplomatieke Vertegenwoordiging van Vlaanderen in Polen en de Baltische Staten in Warschau, vooral bij de organisatie van verschillende evenementen, zoals gastcolleges van zowel Poolse als buitenlandse sprekers. Daarbij werkt het platform samen met de TU in kwesties die betrekking hebben op de Poolse neerlandistiek. Daarnaast houdt het platform zich ook bezig met activiteiten verbonden met neerlandistiek aan alle drie de universiteiten, zoals (studenten)conferenties, seminaries voor studenten, een interuniversitaire taalwedstrijd of Neerlandicidag, een tweejaarlijkse ontmoeting van docenten Nederlands werkzaam in Polen.

3.4.5. Huidige conditie van de Poolse neerlandistiek

De TU is in 2019 begonnen met een pilot veldonderzoek Nederlands internationaal. Het hoofddoel daarvan is om op systematische manier de meerwaarde van de neerlandistiek en het Nederlands in het buitenland te onderzoeken. De eerste landen die aan dit onderzoek meededen waren Italië en Polen, en daarna Frankrijk.

De TU is echter van plan om in de toekomst de meerwaarde van het Nederlands in meerdere contexten te onderzoeken.

Het onderzoek resulteerde in de publicatie van het document *Nederlands internationaal. De rol van het Nederlands en de neerlandistiek in Polen* (Van der Horst, 2019). Dit document is opgesteld op basis van een onderzoek van een team bestaande uit studenten neerlandistiek van de Adam Mickiewicz Universiteit, een medewerker van de Vakgroep Nederlands en Zuid-Afrikaans van de Adam Mickiewicz Universiteit en een vertegenwoordiger van de TU. Daarnaast waren een aantal partners uit zowel het Nederlandse taalgebied als Polen bij het onderzoek betrokken. De gegevens werden verzameld onder studenten Nederlands, alumni, docenten NVT, alsook Nederlandse, Vlaamse en internationale bedrijven die Nederlandssprekenden in dienst hadden.

Het doel van de analyse was om de rol van de Nederlandse taal en neerlandistiek in Polen te beoordelen en om gebieden van samenwerking tussen Polen, en Nederland en Vlaanderen aan te wijzen. Er werden zes gebieden geïdentificeerd: onderwijs, wetenschap, handel, toerisme, literatuur en kunst, en cultuur. Daarnaast bevat het document twee secties over bedreigingen voor de Poolse neerlandistiek en de ondersteuning van de TU. In dit subparagraaf worden de onderwerpen die in het document aan bod komen thematisch gecombineerd en besproken: handel en toerisme, kunst en cultuur inclusief literatuur, en onderwijs en wetenschap. Daarnaast gaat één aparte subparagraaf over bedreigingen voor de Poolse neerlandistiek en de ondersteuning van de TU.

3.4.5.1. *Handel en toerisme*

Polen is een belangrijke handelspartner voor zowel België als Nederland, waarvan het belang naar verwachting zal blijven toenemen (Van der Horst, 2019, p. 17). Verschillende Nederlandse en Belgische bedrijven, waaronder Philips, Nationale Nederlanden en de APC Group, hebben hun kantoren in meerdere Poolse steden gevestigd. Mede daarom is goede beheersing van de Nederlandse taal en de kennis over Nederlandstalige gebieden van groot belang, sinds 'een gebrek aan talenkennis en interculturele competenties kan leiden tot miscommunicatie, een slechtere handelsrelatie en het mislopen van exportcontracten' (Van der Horst, 2019, p. 18). Daar spelen afgestudeerden neerlandistiek een belangrijke rol bij, aangezien zij vaak werk vinden bij de Poolse vestigingen van Nederlandse en Belgische bedrijven. Uit een enquête blijkt dat 96% van de Poolse alumni neerlandistiek Nederlands op hun werk gebruikt (Van der Horst, 2019, p. 19). Verder blijkt uit dezelfde enquête dat meer dan 80% van de afgestudeerden binnen drie maanden na het afronden van hun studie een baan vindt. Dit suggereert dat het behalen van een diploma neerlandistiek, en daarmee een hoog niveau van taalvaardigheid, afgestudeerden in staat stelt een bevredigende baan in Polen te vinden. Dit komt deels doordat het

Nederlands een nichetaal is, terwijl er tegelijkertijd veel vacatures zijn die kennis van het Nederlands vereisen. In dit opzicht zijn andere harde vaardigheden vaak minder belangrijk wanneer studenten of alumni op zoek zijn naar hun eerste baan. Als er bijvoorbeeld een Nederlandssprekende medewerker op de boekhoudafdeling nodig is, kan het lastig zijn om iemand te vinden die zowel Nederlands spreekt als boekhoudkundige kennis heeft. Het is echter vaak makkelijker (en sneller) om iemand de benodigde kennis en vaardigheden in boekhouding aan te leren dan om iemand Nederlands op niveau B2 of C1 te leren.

De toeristische sector is een ander onderwerp dat in het document wordt besproken. Uit het onderzoek blijkt dat Nederland een relatief populaire vakantiebestemming is onder Poolse toeristen; in 2017 bezochten 31.601 Polen het land (Van der Horst, 2019, p.21). Volgens eerdere schattingen was het aantal toeristen uit Nederland en Vlaanderen dat naar Polen reist, aanzienlijk lager (Van der Horst, 2019, p. 21). De Poolse studenten neerlandistiek en alumni zijn meertalig, waardoor zij ook in de toeristische sector (zoals in de horeca of als gids) kunnen werken hoewel blijkt dat het toeristische potentieel van Polen (zowel als zomer- of winter-vakantiebestemming) door de inwoners van Nederland en Vlaanderen tot dusver in geringe mate werd ontdekt. Er kan verondersteld worden dat dit in de nabije toekomst wel gaat veranderen. Volgens de gegevens van het Poolse *Ministerstwo Sportu i Turystyki* ('ministerie van sport en toerisme') was er al een stijging te zien in het aantal toeristen uit Nederland. In 2022 kwamen 378.000⁴ bezoekers met een toeristisch doel naar Polen, en in 2023 waren dat er 438.000, een stijging van 15,9% (Ministerstwo Sportu i Turystyki, 2024).

3.4.5.2. *Kunst, cultuur en literatuur*

Van der Horst (2019, p. 24) wijst erop dat Nederlandse en Vlaamse kunstenaars regelmatig naar Polen reizen voor tentoonstellingen, concerten, literaire bijeenkomsten en optredens. Zowel Nederland als Vlaanderen hebben een eigen cultuurbeleid, met als doel 'de eigen cultuursector versterken/verrijken, de eigen cultuur verspreiden en diplomatieke betrekkingen bevorderen' (Van der Horst, 2019, p. 25). Dit beleid is echter voornamelijk gericht op zogeheten focuslanden, die van bijzonder belang zijn voor culturele uitwisseling, en Polen behoort niet tot deze landen. Desondanks is de aanwezigheid van Nederlandse en Vlaamse kunstenaars in Polen aanzienlijk. In 2017 waren er in Polen 27 theatervoorstellingen, 131 concerten, 129 filmvertoningen en 67 culturele evenementen, zoals literaire avonden, auteursbijeenkomsten en festivals, waarbij Nederlandse kunstenaars betrokken waren (Van der Horst, 2019,

4 De gegevens van het Poolse ministerie van sport en toerisme hebben betrekking op reizen naar Polen door niet-ingezetenen, dat wil zeggen mensen die niet permanent in Polen wonen. Dit omvat ook Polen die naar een ander land zijn verhuisd en daar langer dan een jaar verblijven.

p. 24). Daarnaast vonden dat jaar ook negen theatervoorstellingen en 51 concerten van Vlaamse artiesten plaats (Van der Horst, 2019, p. 24).

Bij het bespreken van cultuur in de breedste zin van het woord is het essentieel om het belang van de Poolse neerlandistiek te benadrukken. De medewerkers en studenten van de Poolse vakgroepen Nederlands worden vaak betrokken bij de organisatie, verspreiding of leiding van culturele evenementen die te maken hebben met Nederlandstalige gemeenschappen. Voorbeelden hiervan zijn lezingen georganiseerd door OPoN of literaire bijeenkomsten in samenwerking met de Nederlandse ambassade, de Diplomatieke Vertegenwoordiging van Vlaanderen en andere organisaties, die regelmatig financiële steun verlenen. Bovendien fungeren studenten en afgestudeerden van de neerlandistiek als ‘ambassadeurs’ van de Nederlandse en Vlaamse cultuur. Uit een enquête blijkt dat maar liefst 92% van de afgestudeerden hun vrienden, kennissen en collega’s soms of vaak informeert over Nederlandse en Vlaamse culturen (Van der Horst, 2019, p. 26).

Een andere kwestie besproken in het document is literatuur. Volgens het Nederlands Letterenfonds werden in 2021 vijftien boeken uit het Nederlands naar het Pools vertaald, in 2022 zeventien en in 2023 veertien (Nederlands Letterenfonds, z.d.).⁵ Volgens de gegevens van Literatuur Vlaanderen werden er in 2023 drie subsidies aan vertalingen naar het Pools gegeven (Literatuur Vlaanderen, 2024). Hierbij is het van belang om de rol van de Poolse neerlandistiek te benadrukken, die niet alleen vertalers opleidt, maar ook bijdraagt aan de promotie van Nederlandstalige literatuur in Polen door ‘regelmatig literaire activiteiten te organiseren zoals poëzieavonden, schrijversbezoeken, bijeenkomsten van vertalers en vertaalworkshops’ (Van der Horst, 2019, p. 30).

3.4.5.3. *Onderwijs en wetenschap*

In de vorige secties van dit hoofdstuk zijn basisgegevens gepresenteerd over de Poolse studies Nederlands en het NVT-onderwijs in Polen. Van der Horst (2019, p. 13) wijst erop dat in 2018 117 personen in Polen CNaVT examens hebben afgelegd, waarvan 42 geen studenten neerlandistiek waren. Een ander belangrijk aspect dat naar voren komt in de analyse, is de rol van studentenuitwisselingen tussen Nederland, België en Polen, waarbij de studenten niet alleen de taalvaardigheid en sociale competenties ontwikkelen maar ook interculturele competentie. Internationale uitwisselingen zijn bovendien een manier om de cultuur van Nederland en Vlaanderen in Polen te verspreiden.

Publicaties van Poolse neerlandici, docenten-onderzoekers, dragen bij aan de verbreding van de kennis op het gebied van taalkunde, letterkunde en

5 Deze gegevens omvatten alleen de vertalingen die zijn gepubliceerd met ondersteuning van het Nederlands Letterenfonds.

cultuurwetenschappen. Van der Horst (2019, p. 15) merkt op dat wetenschappers die verbonden zijn aan de neerlandistiek in 2018 80 wetenschappelijke artikelen hebben gepubliceerd. Daarnaast zijn alle drie de universiteiten die neerlandistiek op bachelor- en masterniveau aanbieden, betrokken bij internationale projecten, en nemen hun onderzoekers actief deel aan conferenties, zowel in Polen als in het buitenland. Van der Horst (2019, p. 15) wijst er echter op dat 'hoewel de wetenschappelijke functie van de Poolse neerlandistiek waardevol is voor Nederland en Vlaanderen, wordt de neerlandistiek grotendeels gefinancierd door de Poolse overheid.'

3.4.5.4. Bedreigingen voor de neerlandistiek en ondersteuning

Volgens Poolse docenten NVT hebben studenten en afgestudeerden van neerlandistiek goede kansen op de arbeidsmarkt na hun studie (Van der Horst, 2019, p. 16). Dit kan echter worden beschouwd als een van de bedreigingen voor de neerlandistiek, omdat studenten die al (communicatief) Nederlands spreken of hun bachelorstudie hebben afgerond, besluiten met hun studie te stoppen of niet door te gaan op masterniveau. Dit leidt ook tot een ander probleem: studenten nemen geen banen aan in het onderwijs, laat staan dat ze kiezen voor een academische carrière. Dat kan ook samenhangen met de onaantrekkelijke arbeidsvoorwaarden aan Poolse universiteiten. In de concurrentie met commerciële werkgevers delven universiteiten het onderspit wat betreft onder andere de lonen voor beginnende docenten.

Een andere mogelijke bedreiging is van economische aard. Polen is een aantrekkelijk land voor buitenlandse partners vanwege de relatief lage looneisen in vergelijking met de landen van West-Europa. Als deze kosten stijgen, zal er mogelijk een uitstroom van buitenlandse investeringen plaatsvinden, inclusief die van Nederlandse en Vlaamse bedrijven die vestigingen in andere landen met lage(re) kosten gaan zoeken. Dit kan ook het aantal en de aantrekkelijkheid van vacatures verminderen en op zijn beurt de interesse in neerlandistiek in Polen doen afnemen. De Poolse neerlandistiek maakt, in vergelijking met andere landen, dynamische ontwikkelingen door maar het is nog steeds een relatief kleine opleiding met lage studentenaantallen binnen de universitaire contexten (Van der Horst, 2019, p. 32). Het valt niet uit te sluiten dat neerlandistiek op de lange termijn een financiële last vormt voor universiteiten, met als mogelijk gevolg sluiting of herstructurering. Neerlandistiek als zelfstandige opleiding – een vorm die bijdraagt aan het internationale prestige van de neerlandistiek, de positie van de Nederlandse taal en cultuur, en economische ontwikkelingen – is dan ook geen vanzelfsprekendheid. De lage status van de neerlandistiek in Nederland, en in mindere mate ook in Vlaanderen, is niet aanmoedigend voor veel instanties om in de buitenlandse neerlandistiek te investeren. Het financiële aspect van de taalpolitiek komt ook aan bod in het document.

Naar schatting bestaat tussen de vijf en vijftien procent van het budget van de Poolse neerlandistiek uit middelen afkomstig van de TU (Van der Horst, 2019, p. 32). Dit geld wordt gebruikt voor activiteiten die niet, of nauwelijks, door faculteiten en/of universiteiten worden gefinancierd, zoals de aanschaf van lesmateriaal. Er is ook een merkbare financiële ondersteuning voor moedertaalsprekers van het Nederlands die in Polen werken (Van der Horst, 2019, p. 33). Dergelijke steun zou potentiële docenten kunnen stimuleren om in Poolse instellingen te werken, wat voordelig is voor de studenten, omdat dit intensiever contact met moedertaalsprekers mogelijk maakt. Uit de analyse van de gegevens bleek ook dat medewerkers van Poolse neerlandistiek van mening zijn dat de TU de reismogelijkheden voor studenten zou moeten uitbreiden, meer steun zou moeten bieden aan onderzoek en projecten van Poolse wetenschappers, en zich meer zou moeten richten op de organisatie van culturele evenementen en bijeenkomsten (Van der Horst, 2019, p. 33).

De Nederlandse taal en de studie Nederlands in Polen spelen een belangrijke rol in de economische, culturele en wetenschappelijke ontwikkeling en samenwerking. Daarom is het essentieel om bewuste veranderingen door te voeren, zoals het populariseren van Polen als toeristische bestemming, het bevorderen van culturele uitwisseling en het verhogen van de financiering voor centra waar neerlandistiek wordt beoefend.

Het onderwijzen van het NVT is een vakgebied dat door een relatief klein aantal onderzoekers wordt bestudeerd. Dit leidt tot veel hiaten in het onderzoek, die dit boek deels poogt op te vullen. Vanwege een gebrek aan volledige gegevens qua aantal studenten neerlandistiek in verschillende landen en ontbrekende informatie op veel vlakken is het moeilijk om algemene conclusies te trekken over de situatie van de studie Nederlands wereldwijd. Zulke gegevens zouden van groot belang zijn, omdat de analyse ervan zou helpen vast te stellen waar actie moet worden ondernomen.

4. Methodologie

In dit hoofdstuk zal ik het methodologisch kader van dit exploratieve onderzoek schetsen en de gemaakte keuzes verantwoorden. Het hoofddoel van dit project is om na te gaan in welke mate en op welke manier studenten neerlandistiek interculturele competentie ontwikkelen in de context van colleges NVT aan Poolse universiteiten. In de onderstaande paragrafen zal ik eerst de methodologische uitgangspunten en de gekozen dataverzamelmethode toelichten. Vervolgens bespreek ik de doelstellingen en onderzoeksvragen die in dit project zijn geformuleerd om het hoofddoel te bereiken. In de daaropvolgende paragrafen zal ik specifiek ingaan op het onderzoeksdesign, onderzoeksinstrumenten en -procedures die in dit onderzoek zijn toegepast. Ten slotte bespreek ik de gebruikte data-analysmethoden en ethische kwesties.

4.1. Methodologische overwegingen

In de methodologische literatuur binnen de toegepaste taalkunde en het onderwijs wordt doorgaans een onderscheid gemaakt tussen drie onderzoeksbenaderingen: kwalitatief, kwantitatief en gemengde methoden, oftewel *mixed methods* (zie Dörnyei, 2007; Nassaji, 2025; Paltridge & Phakiti, 2015; Rose et al., 2020; Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010). De keuze voor een bepaalde benadering hangt nauw samen met de aard van het onderzoeksprobleem. Kwantitatief onderzoek is geschikt wanneer de variabelen reeds zijn vastgesteld en het doel is om relaties tussen deze variabelen te meten of hypothesen te toetsen (Creswell & Guetterman, 2019, p. 16). Kwalitatief onderzoek wordt daarentegen toegepast wanneer het probleem voortkomt uit een leemte in de bestaande literatuur of wanneer de relevante variabelen nog niet duidelijk gedefinieerd zijn (Creswell & Guetterman, 2019, p. 13). Wanneer een complex onderzoeksprobleem beter begrepen kan worden door het combineren van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens, wordt de derde benadering aanbevolen, namelijk de gemengde methoden. Binnen de toegepaste taalkunde krijgen gemengde methoden om drie redenen de voorkeur: ze maken het mogelijk om een vollediger beeld te schetsen van complexe fenomenen, verschillende databronnen met elkaar te verifiëren, en een breder academisch publiek te overtuigen dat mogelijk kritisch zou staan tegenover uitsluitend kwalitatieve of kwantitatieve benaderingen (Dörnyei, 2007, p. 164). Aangezien interculturele competentie een complex en relatief weinig onderzocht concept is binnen de internationale neerlandistiek en het NVT-onderwijs, is in dit onderzoek gekozen voor een gemengde methoden-benadering.

4.1.1. Gemengde methoden-onderzoek

Gemengde methoden-onderzoek gaat verder dan het enkel verzamelen van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. Tashakkori en Creswell (2007, p. 4) definiëren deze benadering als ‘research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches in a single study or program of inquiry’. Het gaat dus ook om de analyse van kwantitatieve en kwalitatieve data en de integratie van bevindingen om op basis daarvan conclusies te trekken.

Bovendien houdt deze onderzoeksbenadering in dat er een bewuste keuze wordt gemaakt voor de manier waarop kwalitatieve en kwantitatieve gegevens worden gecombineerd. Creswell (2009, pp. 209-210) onderscheidt zes strategieën voor gemengde methoden-onderzoek. In dit project werd gekozen voor de *concurrent triangulation strategy*, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve gegevens gelijktijdig werden verzameld en onafhankelijk van elkaar zijn geanalyseerd. Vervolgens zijn de resultaten naast elkaar gelegd om overeenkomsten en verschillen te identificeren (Dörnyei, 2007, p. 213). De naam van deze strategie verwijst naar een belangrijk aspect van onderzoek binnen de toegepaste taalkunde, namelijk triangulatie gedefinieerd als ‘a practice of supporting validation of data by using two or more sources for cross verification’ (Rose et al., 2020, p. 243). Volgens Mackey en Gass (2022, p. 322) kunnen drie vormen van triangulatie worden onderscheiden: *theoretische triangulatie*, waarbij gegevens vanuit meerdere theoretische perspectieven worden geanalyseerd; *onderzoekerstriangulatie*, waarbij meerdere onderzoekers betrokken zijn bij de dataverzameling of -analyse; en *methodologische triangulatie*, waarbij verschillende dataverzamelmethode worden gecombineerd om een fenomeen vollediger te begrijpen (Phakiti & Paltridge, 2015, p. 15). In dit onderzoek werd gebruikgemaakt van methodologische triangulatie door documenten- en leergangenanalyses, vragenlijsten, lesobservaties en interviews te combineren.

4.1.2. Dataverzamelmethode in onderzoek naar interculturele competentie

In onderzoek naar interculturele competentie binnen vreemdetalenonderwijs worden doorgaans zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden toegepast, zoals zelfreflectie, observaties, interviews en vragenlijsten (Romanowski, 2017, p. 122). Kwantitatief onderzoek richt zich op de kwantificatie van gegevens, waarbij de nadruk ligt op de objectiviteit van de resultaten door persoonlijke meningen van de onderzoeker of onderzoeksteam (proberen) te vermijden (Phakiti & Paltridge, 2015, p. 13). Bovendien bieden de kwantitatieve methoden, zoals vragenlijsten, de mogelijkheid om houdingen en opvattingen van grote groepen respondenten te verzamelen (Mackey & Gass, 2022, p. 126). In onderzoek naar interculturele

competentie zijn vragenlijsten de meest gebruikte dataverzamelmethode om interculturele competentie of specifieke dimensies daarvan te ‘meten’ (Luo & Chan, 2022, p. 2), bijvoorbeeld met behulp van instrumenten die ik eerder besproken heb in paragraaf 2.3.4 en ook in onderzoek onder taalleerders worden gebruikt (zie Aski et al., 2023; Gedik Bal, 2020b; 2022; Wach, De Louw & Buczak, 2025). De populariteit van vragenlijsten is te verklaren door hun praktische voordelen – ze zijn relatief eenvoudig op te stellen en te verspreiden, en de verkregen gegevens laten zich gemakkelijk kwantificeren. In dit onderzoek werd gebruikgemaakt van twee vragenlijsten: de CQS-vragenlijst (zie 2.3.4.5.), en een vragenlijst over interculturele competentie die voor dit project is ontwikkeld.

Toch is het gebruik van uitsluitend kwantitatieve methoden in onderzoek naar interculturele competentie onvoldoende om een volledig beeld te krijgen. Daarom worden vaak ook kwalitatieve methoden ingezet. In de toegepaste taalkunde omvat kwalitatief onderzoek diverse dataverzamelmethode die eveneens in dit onderzoek en het onderzoek naar interculturele competentie worden toegepast (zie 2.4.), namelijk documentenanalyse, leergangenanalyse, interviews en lesobservaties.

Interviews zijn gebaseerd op direct contact met deelnemers en stellen de onderzoeker in staat om meningen, houdingen en gevoelens van taalleerders en docenten te achterhalen met betrekking tot onderwijspraktijken en lesmateriaal (McKay, 2006, p. 51). Er worden doorgaans drie typen interviews onderscheiden: *gestructureerde*, *semigestructureerde* en *ongestructureerde* interviews. Binnen onderzoek naar interculturele competentie in het vreemdetalenonderwijs – en ook in dit onderzoek – wordt met name gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews (zie Cholewa, 2024; Lu et al., 2024; Santoro, 2014; Sobkowiak, 2015; Wach, De Louw & Buczak, 2025). Dit type interview combineert vaste vragen met flexibiliteit om in te spelen op nieuwe onderwerpen die tijdens het gesprek ter sprake komen, wat rijke onderzoeksgegevens kan opleveren (Dörnyei, 2007, p. 136). Naast voordelen kennen interviews ook nadelen, zoals het risico dat deelnemers sociaal wenselijke antwoorden geven (Mackey & Gass, 2022, p. 313).

Daarnaast worden in onderzoek naar interculturele competentie vaak lesobservaties uitgevoerd (zie Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Casoli-Uvsløkk & Brevik, 2023; Lázár, 2014; Luo et al., 2024; Sobkowiak, 2015; Tolosa et al., 2015). Lesobservaties gaan verder dan enkel registreren wat er in de les gebeurt. Binnen kwalitatief onderzoek omvatten ze ook de interpretatie van en reflectie op de verzamelde gegevens (Rose et al., 2020, p. 92). Observaties bieden onderzoekers de mogelijkheid om rechtstreeks waar te nemen wat deelnemers (in dit geval docenten NVT en studenten neerlandistiek) daadwerkelijk doen, in plaats van te vertrouwen op wat zij zelf rapporteren (Dörnyei, 2007, p. 185). Toch kan de aanwezigheid van de onderzoeker invloed uitoefenen op het gedrag van de

deelnemers, een fenomeen bekend als de *observer's paradox* (Mackey & Gass, 2022, p. 315).

Ten slotte wordt ook documentenanalyse¹ als kwalitatieve methode veelvuldig toegepast in onderzoek naar interculturele competentie. Ze kan worden gedefinieerd als 'a systematic procedure for reviewing or evaluating documents – both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material' (Bowen, 2009, p. 27). De documentenanalyse stelt de onderzoekers in staat om deze teksten te onderzoeken in relatie tot specifieke onderzoeksproblemen (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010, p. 165). Rose et al. (2020, p. 196) benadrukken dat binnen de toegepaste taalkunde allerlei soorten geschreven teksten geanalyseerd kunnen worden, variërend van officiële documenten (bijvoorbeeld curricula, studieprogramma's, studiehandleidingen) tot lesmaterialen (leergangen, krantenartikelen enzovoort). In onderzoek naar interculturele competentie wordt documentenanalyse bijvoorbeeld toegepast om de mate waarin een interculturele benadering aanwezig is in leergangen vreemde talen te onderzoeken (zie Buczak & De Louw, 2021; Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020; Gedik Bal, 2020a; Morady Moghaddam & Tirnaz, 2022; Sándorová, 2017; Van Kalsbeek, 2005; Van Rossum & Vismans, 2004).

4.2. Doelstelling en onderzoeksvragen

Het hoofddoel van dit project is om te onderzoeken in welke mate en op welke manier bachelorstudenten neerlandistiek interculturele competentie ontwikkelen in het kader van colleges praktisch Nederlands² aan Poolse universiteiten, die zowel de bachelor- als masteropleiding in de neerlandistiek aanbieden: de Universiteit van Wrocław (UWr), de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań (AMU) en de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin (KUL). Er waren in totaal zes specifieke doelstellingen van dit onderzoek:

1 In dit onderzoek wordt in de volgende paragrafen een onderscheid gemaakt tussen documentenanalyse, die betrekking heeft op officiële onderwijsdocumenten, en leergangenanalyse, die gericht is op de inhoud van lesmateriaal.

2 Alle drie de universiteiten bieden hun studenten de module *Praktyczna Nauka Języka Niderlandzkiego* (letterlijk 'Praktisch Nederlandse Taal Leren') aan, die uit verschillende vakken bestaat en als hoofddoel heeft de taalvaardigheid van studenten te ontwikkelen. Aan de UWr wordt deze module *Praktyczna Znajomość Języka Niderlandzkiego* (letterlijk 'Praktische Kennis van de Nederlandse Taal') genoemd. Aan de AMU omvat deze module voor eerstejaarsstudenten (in het academisch jaar 2024/2025) de volgende vakken: spreken en schrijven, leergangcursus, grammatica, en fonetiek. In het kader van de leergangcursus werken de studenten met een door de docent of het docententeam geselecteerde leergang NVT/NT₂.

1. Bepalen in hoeverre de leerresultaten³ rekening houden met de ontwikkeling van interculturele competentie en deze collationeren.
2. Bepalen welke leergangen NVT/NT2 worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands en analyseren in hoeverre deze voldoen aan de eisen van interculturele benadering.
3. Nagaan of en hoe de interculturele competentie van studenten wordt ontwikkeld in colleges praktisch Nederlands.
4. Onderzoek naar de opvattingen van docenten NVT over de ontwikkeling van interculturele competentie.
5. Onderzoek naar de opvattingen van studenten neerlandistiek over de ontwikkeling van interculturele competentie.
6. Nagaan in hoeverre studenten neerlandistiek hun interculturele competentie ontwikkelen tijdens verschillende stadia van hun bacheloropleiding.

Het hoofddoel en de specifieke doelstellingen van dit onderzoek leidden tot de formulering van vier onderzoeksvragen:

- **Onderzoeksvraag 1:** In hoeverre maakt interculturele competentie deel uit van de documentatie van de studies neerlandistiek in Polen, en zijn de eisen van intercultureel onderwijs terug te vinden in de leergangen die worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?

De eerste vraag richt zich op het onderzoek van de verschillen en overeenkomsten tussen de documenten betreffende opleiding neerlandistiek (leerresultaten, studieprogramma's en studiehandleidingen) van de drie universiteiten. Tot nu toe werd niet onderzocht in hoeverre er in de documentatie van de Poolse neerlandistiek rekening wordt gehouden met intercultureel onderwijs. Wat de leergangen betreft, suggereert eerder onderzoek dat een interculturele benadering van vreemdetalenonderwijs slechts in beperkte mate wordt weerspiegeld in lesmateriaal voor vreemde talen, inclusief NVT/NT2 (bijvoorbeeld De Louw & Buczak, 2021; Van Kalsbeek, 2005; Van Rossum & Vismans, 2004). Op basis van een gedetailleerde analyse van de leergangen die worden gebruikt in de colleges praktisch Nederlands aan drie Poolse universiteiten, kunnen conclusies worden getrokken over de mate waarin deze publicaties rekening houden met de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie.

3 *Efekty uczenia się* ('leerresultaten') beschrijven welke specifieke kennis, vaardigheden en sociale competenties studenten ontwikkeld moeten hebben na het afronden van een opleiding. In Polen is het verplicht dat elke zowel bachelor- als masteropleiding een dergelijke lijst met leerresultaten opstelt, die vervolgens door de universiteitsbestuur wordt goedgekeurd. In Vlaanderen wordt de term leerresultaten gebruikt, terwijl men in Nederland spreekt van eindtermen.

- **Onderzoeksvraag 2:** Wat zijn de specifieke lesinhoud en onderwijstechnieken voor de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?

Deze vraag richt zich op de onderwijspraktijk. Onderzoek suggereert dat intercultureel georiënteerd vreemdetalenonderwijs in Polen in verschillende mate wordt toegepast tijdens lessen in vreemde talen (bijvoorbeeld Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Cholewa, 2024; Miłułka, 2012; Sobkowiak, 2015). Zoals benadrukt in het vorige hoofdstuk, is interculturele competentie van cruciaal belang voor afgestudeerden en studenten neerlandistiek die (gaan) werken en communiceren in cultureel en linguïstisch diverse omgevingen. Het antwoord op deze onderzoeksvraag stelt ons in staat om vast te stellen in hoeverre en op welke manier de interculturele benadering deel uitmaakt van colleges praktisch Nederlands aan de Poolse universiteiten.

- **Onderzoeksvraag 3:** Wat zijn de opvattingen van docenten NVT en studenten neerlandistiek over de implementatie van intercultureel onderwijs en de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands?

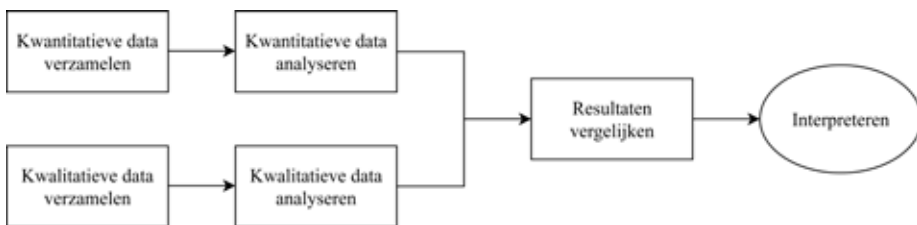
Eerder onderzoek benadrukt de positieve houdingen van studenten en docenten of leraren (verschillende) vreemde talen tegenover de integratie van de ontwikkeling van interculturele competentie in het onderwijs (zie Cholewa, 2024; Schat et al., 2018; Sercu et al., 2005). Het antwoord op deze onderzoeksvraag zal inzicht geven in de opvattingen van docenten NVT en studenten neerlandistiek aan de Poolse universiteiten.

- **Onderzoeksvraag 4:** In hoeverre ontwikkelen studenten neerlandistiek in Polen naast hun taalvaardigheid ook hun interculturele competentie?

Deze onderzoeksvraag richt zich op resultaten van het NVT-onderwijs met betrekking tot de ontwikkeling van interculturele competentie. Tot nu toe is er binnen de context van de neerlandistiek geen onderzoek naar gedaan. Het antwoord op deze vraag zal inzicht geven in de mate waarin studenten, naast hun taalvaardigheid, ook hun interculturele competentie ontwikkelen in verschillende stadia van de opleiding.

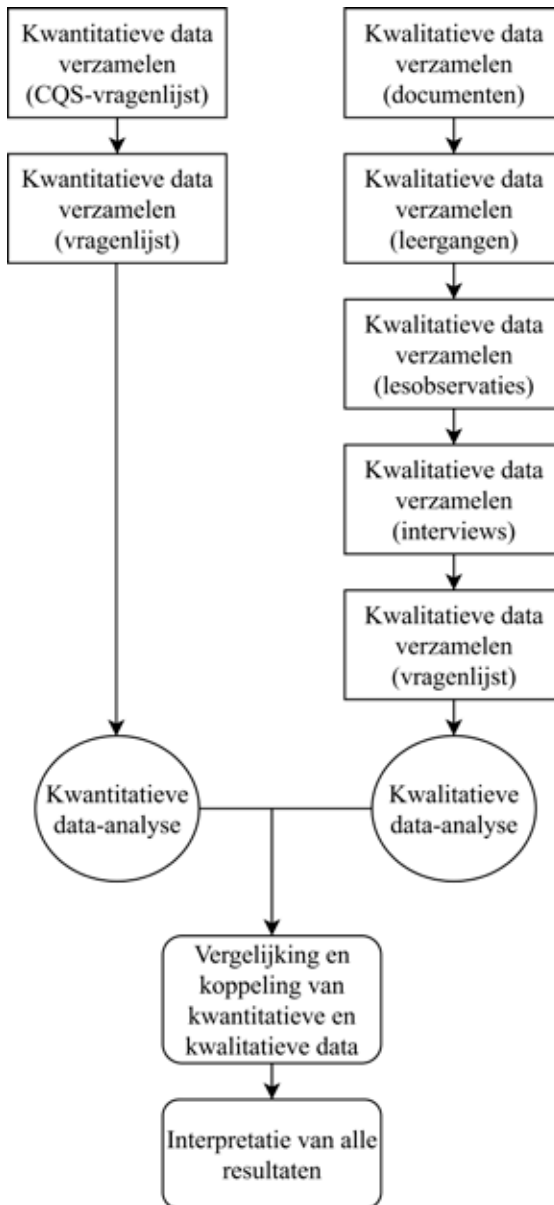
4.3. Onderzoeksdesign

Dit onderzoek maakt gebruik van de principes van gemengde methoden, omdat het gebruik van uitsluitend kwantitatieve of kwalitatieve methoden onvoldoende zou zijn geweest om alle onderzoeksvragen te beantwoorden. De antwoorden van de docenten, verkregen via interviews over hun onderwijspraktijk, zouden mogelijk niet overeenkomen met wat werd afgeleid uit de antwoorden van studenten in de vragenlijsten, of de observaties. Om eenzijdigheid te verminderen werd er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de concurrent triangulation strategy (zie Afbeelding 5).



Afbeelding 5: Schema van de concurrent triangulation strategy (aangepast uit Creswell, 2009, p. 210).

Het volgende schema biedt een overzicht van het gebruik van gemengde methoden in dit onderzoek (zie Afbeelding 6).



Afbeelding 6: Toepassing van de concurrent triangulation strategy in dit onderzoek.

Een gedetailleerd overzicht van het onderzoekschema, inclusief de specifieke stappen van het onderzoek is te vinden in Tabel 9.

Tabel 9. Overzicht van het onderzoekschema.

jaar	taak	locatie
2021	uitvoering van documenten- en leergangenanalyse	UWr, AMU, KUL
2021, 2022	uitvoering van CQS-vragenlijst	UWr, AMU, KUL
2022, 2023	uitvoering van observaties	UWr, AMU, KUL
2022, 2023	uitvoering van interviews met docenten	UWr, AMU, KUL
2022, 2023	uitvoering van vragenlijsten over interculturele competentie	UWr, AMU, KUL
2023	heruitvoering van documenten- en leergangenanalyse	UWr, AMU, KUL
2023	kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse	AMU

De voorbereidende fase van het onderzoeksproject bestond uit een literatuurstudie over cultuur in de vreemdetalendidactiek, interculturele competentie en intercultureel onderwijs. Voor de ontwikkeling van de onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten werd ook actuele Nederlandstalige literatuur geraadpleegd.⁴

Op basis van deze voorbereidende fase startte de eerste empirische fase, die gericht was op de documentenanalyse. Deze analyse betrof de studieprogramma's en leerresultaten van de bacheloropleiding neerlandistiek aan drie Poolse universiteiten. Daarnaast werden de studiehandleidingen van de vakken binnen de module praktisch Nederlands en de daarbij voorgeschreven leergangen NVT/NT2 onderzocht. Gedurende het onderzoek werden wijzigingen in de studieprogramma's en studiehandleidingen doorgevoerd aan alle drie de universiteiten, wat aanleiding gaf tot een nieuwe analyse van de documentatie en de in de colleges praktisch Nederlands gebruikte leergangen.

In de tweede empirische fase werden data verzameld door middel van de CQS-vragenlijst. Het proces van dataverzameling was tweeledig – een deel van de deelnemers kreeg online toegang tot de Poolstalige versie van de CQS-vragenlijst (Barzykowski et al., 2021), terwijl een andere groep studenten de vragenlijst op papier invulde. Daarbij werden observaties van colleges NVT uitgevoerd in de bacheloropleidingen van de drie universiteiten in het academisch jaar 2022-2023.

⁴ Mede mogelijk gemaakt door een subsidie van de TU, toegekend in 2021 (subsidienummer 453 400). In hetzelfde jaar heb ik, met financiering van de AMU, een literatuurstudie uitgevoerd in de bibliotheek van de KU Leuven.

Parallel hieraan vonden semigestructureerde interviews plaats met docenten NVT, gericht op hun ervaringen met en inzichten in de ontwikkeling van interculturele competentie in de colleges praktisch Nederlands. Tot slot werd een aanvullende vragenlijst ingevuld door studenten om hun opvattingen tegenover de interculturele competentie te onderzoeken. Alle verzamelde gegevens zijn daarna systematisch geanalyseerd, vergeleken en geïnterpreteerd. Op basis hiervan zijn de uiteindelijke conclusies van het onderzoek geformuleerd.

4.4. Deelnemers

De deelnemers aan het onderzoek waren eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten neerlandistiek en docenten NVT aan de UWv, de AMU en de KUL. Gezien de onderzoeksdoelstellingen en -vragen is er in dit onderzoek gekozen voor een selecte steekproef, waarbij de onderzoekers zelf bepalen wie in de steekproefgroep wordt opgenomen op basis van hun kennis over de populatie en met het oog op het doel van het project (Mackey & Gass, 2022, p. 229). In het huidige onderzoeksproject bestond de groep deelnemers uit studenten neerlandistiek en docenten NVT aan drie Poolse universiteiten. De steekproef in dit onderzoek wordt daarom gekenmerkt door homogeniteit, dat wil zeggen dat de deelnemers één subgroep vormen die dezelfde ervaring deelt (Dörnyei, 2007, p. 127). Het aantal deelnemers varieerde per fase van het onderzoek, aangezien de verschillende onderzoeksdoelstellingen een andere samenstelling van deelnemers vereisten. De details worden hieronder weergegeven:

1. CQS-vragenlijst

CQS-vragenlijst werd ingevuld door 197 studenten neerlandistiek: 98 studenten van de UWv, 71 studenten van de AMU en 28 studenten van de KUL. Van de respondenten waren 94 eerstejaarsstudenten (47,7%), 55 tweedejaarsstudenten (27,9%) en 48 derdejaarsstudenten (24,4%).

2. Observaties

Er werden achttien colleges NVT geobserveerd die door tien verschillende docenten werden gegeven: drie docenten werkzaam aan de UWv, vier docenten aan de AMU, en drie docenten aan de KUL. Voor drie docenten was het Nederlands de eerste taal en voor zeven docenten was dit Pools. In totaal namen 121 studenten deel aan de geobserveerde colleges: 61 van de UWv, 42 van de AMU, en achttien van de KUL.

3. Semigestructureerde interviews

Er werden interviews gevoerd met negen docenten NVT die in het academisch jaar 2021-2022 of 2022-2023 colleges praktisch Nederlands gaven: twee docenten

van de UWv, vier van de AMU, en drie van de KUL. Voor twee deelnemers was Nederlands de eerste taal, en voor zeven deelnemers was dit Pools.

4. Vragenlijst over interculturele competentie

De vragenlijst werd ingevuld door 168 studenten neerlandistiek: 85 studenten van de UWv, 60 studenten van de AMU en 23 studenten van de KUL. De groep respondenten bestond uit 121 vrouwen, 44 mannen, twee non-binaire personen en één persoon die zijn/haar/hun gender niet bekendmaakte. Van de deelnemers waren er 76 eerstejaarsstudenten, 39 tweedejaarsstudenten en 53 derdejaarsstudenten. De gemiddelde leeftijd was 20,9 jaar. Voor 167 respondenten was Pools de eerste taal, terwijl voor één deelnemer Russisch de eerste taal was. De respondenten hadden gemiddeld 18,3 maanden Nederlands gestudeerd. Wat betreft het beheersingsniveau van het Nederlands, gaven 92 respondenten aan de taal op basisniveau (A1-A2) te beheersen, 40 respondenten op lager intermediair niveau (B1), 27 respondenten op hoger intermediair niveau (B2), zeven respondenten op gevorderd niveau (C1), één respondent op vaardig niveau (C2) en één respondent beantwoordde deze vraag niet. Verder werden de deelnemers gevraagd naar kennis van andere talen en of ze ooit in een Nederlandstalig land hadden gewoond. In Tabel 10 zijn de antwoorden van de respondenten ($N = 168$) weergegeven.

Tabel 10. Profiel en achtergrondkenmerken van de deelnemers aan de vragenlijst ($N = 168$).

vraag	antwoord	aantal	percentage
universiteit	Universiteit van Wrocław	85	50,6%
	Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań	60	35,7%
	Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin	23	13,7%
geslacht	vrouw	121	72%
	man	44	26,2%
	non-binair	2	1,2%
	geen antwoord	1	0,6%
studiejaar	eerstejaars	76	45,2%
	tweedejaars	39	23,2%
	derdejaars	53	31,5%
eerste taal	Pools	167	99,4%
	Russisch	1	0,6%
beheersingsniveau Nederlands	basisniveau (A1-A2)	92	54,8%
	lager intermediair niveau (B1)	40	23,8%
	hoger intermediair niveau (B2)	27	16%
	gevorderd niveau (C1)	7	4,2%
	vaardig niveau (C2)	1	0,6%
	geen antwoord	1	0,6%

vraag	antwoord	aantal	percentage
kennis van andere talen	Engels	165	98,2%
	Duits	77	45,8%
	Spaans	29	17,3%
	Frans	25	14,9%
	Italiaans	18	10,7%
	Russisch	18	10,7%
verblijf in een Nederlandstalig land	korter dan zes maanden of helemaal geen verblijf	158	94%
	langer dan zes maanden	9	5,4%
	geen antwoord	1	0,6%

Om de anonimiteit van zowel de studenten als de docenten in dit onderzoek (proberen) te waarborgen, werd de volgende methode voor het coderen van de deelnemers gebruikt. De deelnemende studenten werden geïdentificeerd met de afkorting ST, gevolgd door een uniek nummer, zoals ST₁, ST₂, ST₃ tot en met ST₁₉₇. Deze keuze werd gemaakt vanwege het grote aantal deelnemers. De deelnemende docenten, tien in totaal, kregen een willekeurige naam toegewezen uit de top vijf van meisjes- of jongensnamen van de lijsten met populairste voornamen in België in 2023 (Statbel, 2024), dat wil zeggen: Olivia, Emma, Louise, Lina, Sofia, Noah, Arthur, Liam, Adam en Louis. In Tabel 11 worden alle aantallen deelnemers aan de specifieke onderdelen van het onderzoek gepresenteerd.

Tabel 11. Aantal deelnemers aan specifieke onderdelen van het onderzoek.

dataverzamelmethodes	studenten	docenten
CQS-vragenlijst	197	x
lesobservaties	121	10
interviews	x	9
vragenlijst over interculturele competentie	168	x

Er worden hier geen totaalaantallen gegeven, aangezien sommige docenten en studenten aan meer dan één onderdeel van het onderzoek deelnamen.

4.5. Dataverzameling: onderzoeksinstrumenten en -procedures

In deze paragraaf worden de toegepaste onderzoeksinstrumenten en -procedures beschreven voor de documentenanalyse, de leergangenanalyse, lesobservaties, semigestructureerde interviews met docenten NVT, de vragenlijst voor studenten neerlandistiek over interculturele competentie en de CQS-vragenlijst.

4.5.1. *Documentenanalyse*

De documentenanalyse in het huidige onderzoek is gebaseerd op drie hoofdbronnen: de leerresultaten, de studieprogramma's en de studiehandleidingen van de afzonderlijke vakken binnen de module praktisch Nederlands. De eerste stap in deze analyse bestond uit het selecteren van leerresultaten van de bacheloropleidingen neerlandistiek aan drie Poolse universiteiten. De volledige lijsten met leerresultaten, verkregen van de websites van de betreffende universiteiten, werden systematisch doorgelicht om alleen leerresultaten te selecteren die direct of indirect verband hielden met de ontwikkeling van interculturele competentie. Bij deze selectie werd de volgende definitie van interculturele competentie gehanteerd, zoals voorgesteld in hoofdstuk 2:

het beschikken over en gebruiken van kennis, vaardigheden en houdingen door mensen wanneer ze communiceren met anderen die cultureel verschillend zijn en/of een andere taal of een variant van dezelfde taal spreken, met het doel dat de communicatie zonder belemmeringen of misverstanden kan verlopen.

Er werd specifiek gelet op sleutelwoorden als 'cultureel erfgoed', 'cultureel gebied', 'cultureel leven', 'culturele instellingen', 'culturele kennis', 'culturele producten', 'culturele verschillen', 'cultuur' (en alle afleidingen daarvan), 'cultuurstudies', 'cultuurwetenschappen', 'geografische diversiteit', 'intercultureel' (en alle derivaten daarvan), 'levenslang leren', 'meertaligheid', 'openheid', 'taalregister' (gebruikt in verschillende situaties en sociaal-culturele contexten), 'taalvergelijking' en 'tolerantie'. Ook leerresultaten die primair betrekking hebben op taal, maar die potentieel gekoppeld kunnen worden aan interculturele competentie, werden meegenomen.

In de volgende fase werden de studieprogramma's van de drie universiteiten geanalyseerd. Deze documenten, afkomstig van de websites van de respectieve vakgroepen Nederlands, boden inzicht in de structuur van de module praktisch Nederlands. Op basis van deze analyse werden vakken geïdentificeerd waarvan de inhoud of onderwijsmethode interculturele reflectie vermoedelijk stimuleren. Het ging met name om vakken gericht op spreekvaardigheden, vakken waarin leergangen worden gebruikt en vakken die werken met authentiek materiaal, zoals audiovisuele fragmenten of artikelen uit kranten en tijdschriften. De geselecteerde vakken, inclusief het studiejaar en de universiteit waarin ze worden aangeboden, zijn weergegeven in Tabel 12.

Na de identificatie van de relevante vakken werden de bijbehorende studiehandleidingen geanalyseerd. Deze handleidingen zijn afkomstig van universiteitswebsites, vakgroppagina's en studenteninformatiesystemen. De analyse richtte zich uitsluitend op elementen die relevant zijn voor de ontwikkeling van

Tabel 12. Namen van de geselecteerde vakken binnen module praktisch Nederlands.

studiejaar	UWr	AMU	KUL
1BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>mówienie i pisanie</i> ('spreken en schrijven') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>język niderlandzki I</i> ('Nederlandse taal I') – <i>konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka</i> ('conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak')
2BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>czytanie i pisanie</i> ('lezen en schrijven') – <i>konwersacje i słuchanie</i> ('conversaties en luisteren') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ćwiczenia ze słuchu</i> ('luisteropdrachten') – <i>konwersacja niderlandzka</i> ('Nederlandse conversatie') – <i>słownictwo</i> ('woordenschat')
3BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>konwersacje i słuchanie</i> ('conversaties en luisteren') – <i>słownictwo</i> ('woordenschat') – <i>komunikacja</i> ('communicatie') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ćwiczenia ze słuchu</i> ('luisteropdrachten') – <i>konwersacja niderlandzka</i> ('Nederlandse conversatie')

interculturele competentie: leerdoelen, leerresultaten, leerinhoud, didactische procedures, verplichte literatuur en beoordelingsmethodes. Om al deze informatie – de geselecteerde leerresultaten van elke opleiding en de kerninformatie uit de studiehandleidingen van elk vak – samen te brengen, werd een instrument ontworpen waarin alles overzichtelijk kon worden geïntegreerd (zie Bijlage 1).

Het instrument bestaat uit drie tabellen die zijn opgenomen in één bestand. De eerste tabel bevat per universiteit de geselecteerde leerresultaten. De tweede tabel bevat de kerninformatie uit de studiehandleidingen van de geselecteerde vakken, waarbij uitsluitend elementen zijn opgenomen die relevant zouden zijn in de context van interculturele competentie. Ik heb ook besloten om een derde tabel in dit instrument op te nemen, namelijk basisinformatie over verplichte literatuur, met andere woorden, over de leergang NVT/NT2 die in de colleges wordt gebruikt. Deze tabel bestaat uit de namen van de auteurs, het jaar van uitgave, de uitgever, het land van publicatie, het aantal pagina's, de beoogde doelgroep, de behandelde thema's en de manier waarop cultuur wordt benaderd (feitelijk, communicatief of intercultureel). Op deze manier had ik vooraf een overzicht van de NVT/NT2-leergangen die in de colleges werden gebruikt, waarna ik overging tot de analyse ervan.

4.5.2. *Leergangenanalyse*

Om leergangen NVT/NT2 systematisch te kunnen analyseren in het licht van interculturele competentie, heb ik een onderzoeksinstrument ontworpen. De ontwikkeling van dit instrument verliep in twee fasen. De eerste stap bestond uit het samenstellen van een lijst van thema's die voorkomen in de leergangen die worden gebruikt in de colleges binnen de module praktisch Nederlands. Op basis van een voorlopige analyse werden 52 thema's geïdentificeerd. Verwante thema's werden vervolgens samengevoegd tot bredere thematische categorieën, zoals 'boeken + literatuur' of 'dieren + dierentuin'. Uiteindelijk resulteerde dit in een lijst van 30 thematische categorieën, weergegeven in Tabel 13, waarin ook te zien is welke oorspronkelijke thema's zijn samengevoegd (aangeduid met een plusteken).

Tabel 13. Lijst van thematische categorieën en de manier waarop ze zijn samengevoegd.

nr.	thematische categorie
1.	functioneren in de maatschappij + noodnummers
2.	namen + dagen van de week
3.	talige aspecten
4.	bedrijven + reclame
5.	muziek
6.	boeken + literatuur
7.	sociale media + technologie
8.	media (tv, radio en pers)
9.	vervoer
10.	film, theater en cabaret + kunst
11.	(vrije) tijd + ontspanning
12.	verjaardag en huwelijk + dood
13.	feestdagen + oud en nieuw + tradities
14.	politiek
15.	musea + monumenten + geschiedenis
16.	dierentuin + dieren
17.	gezondheid + verslavingen
18.	eten en drinken
19.	winkelen en economie + woning
20.	onderwijs + wetenschap
21.	sport
22.	weer en klimaat + milieu
23.	werk + telefoongesprekken
24.	geloof en bijgeloof
25.	cultuurshock + interculturele communicatie
26.	familie + relaties
27.	homoseksualiteit + minderheden
28.	misdaad
29.	reizen, toerisme en geografie + steden
30.	nationale kenmerken

Naast deze thematische indeling bevatte het instrument drie kolommen die aangeven of een *oefening*⁵ of *tekst* betrekking heeft op de *eigen cultuur*⁶ van de studenten, op de *doelcultuur* of op de *algemene cultuur*.⁷ Binnen elke categorie werd een onderscheid gemaakt tussen teksten en oefeningen. De doelcultuur werd bovendien verder onderverdeeld in drie subcategorieën: *Nederland*, *België* en *Suriname of andere Nederlandstalige gebieden*. Dankzij deze structuur bood het instrument de mogelijkheid om elke oefening of tekst systematisch toe te wijzen aan een thematische categorie en te specificeren naar welk type cultuur deze verwees.

In de tweede fase werd op een afzonderlijk tabblad een tabel opgesteld waarin het aantal verwijzingen naar componenten van interculturele competentie werd vastgelegd. Bij de analyse zijn zowel expliciete als impliciete verwijzingen verwerkt. Expliciete verwijzingen zijn gebaseerd op duidelijke formuleringen of aanwijzingen in de oefeningen. Impliciete verwijzingen zijn vastgesteld op basis van de inhoud of context van de oefening, zoals onderliggende thema's of vragen die interculturele reflectie kunnen stimuleren. Er werd gebruikgemaakt van de vijf componenten voorgesteld door Byram (1997), en zoals toegepast in het onderzoek van Van Rossum en Vismans (2004): *attitudes*, *feitenkennis*, *interactiekennis*, *bewustzijn* en *vaardigheden*. Net als in dat onderzoek werd binnen kennis onderscheid gemaakt tussen puur feitelijke kennis, zoals geografische informatie, en kennis die essentieel is voor sociale interactie, zoals beleefdheidsvormen. Na afronding van beide fasen kon het uiteindelijke instrument voor de analyse van leergangen worden opgesteld. Een vertaalde versie van dit instrument is opgenomen in Bijlage 2.

De leergangen die in de analyse zijn opgenomen, werden geïdentificeerd op basis van studiehandleidingen waarin ze als verplichte literatuur stonden vermeld. De titels van de leergangen die in de eerste analyseronde zijn onderzocht, worden weergegeven in Tabel 14.

Naar aanleiding van wijzigingen in de studieprogramma's en studiehandleidingen (zie 4.3), werd in een latere fase opnieuw bekeken welke leergangen voor het academisch jaar 2022-2023 als verplichte literatuur werden voorgeschreven. In gevallen waarin de studiehandleidingen geen verplichte literatuur vermeldden, werd contact opgenomen met het wetenschappelijk personeel dat de desbetreffende vakken doceerde. Dit contact vond plaats via e-mail of tijdens het dataverzamingsproces. Er

5 Ik gebruik het woord 'oefening', maar daarmee worden ook opdrachten en taken bedoeld. Kwakernaak (2021, p. 110) wijst erop dat een taak 'een complex van taalhandelingen' is, waarvan een opdracht slechts een onderdeel vormt. Oefeningen zijn daarentegen specifiek gericht op de ontwikkeling van taalvaardigheden.

6 In leergangen manifesteert dit zich meestal in vragen als: 'Hoe is dat in jouw land van herkomst?' of 'Is dat hetzelfde in jouw cultuur?'

7 In dit onderzoek omvat deze categorie oefeningen en teksten die niet expliciet betrekking hebben op de eigen cultuur van de leerders of de doeltaalculturen, maar eerder algemene thema's behandelen of andere (in meeste gevallen nationale) culturen aanhalen.

Tabel 14. Leergangen die als verplichte literatuur zijn opgenomen in de studiehandleidingen (academisch jaar 2021/2022).

studiejaar	UWr	AMU	KUL
1BA	– <i>Help! 1</i> – <i>Help! 2</i>	– <i>Vanzelfsprekend</i> – <i>Gewone Taal 1</i> ¹	– <i>Help! 1</i> – <i>Contact! 1</i>
2BA	– <i>Help! 2</i> – <i>Help! 3</i>	– <i>Niet vanzelfsprekend</i> – <i>Nederlands voor gevorderde anderstaligen</i> – <i>Gewone Taal 2</i> ¹	– <i>Zo gezegd 1.1</i> – <i>Zo gezegd 1.2</i>
3BA	– <i>Help! 2</i> – <i>Help! 3</i>	– <i>Contact! 3</i> – <i>Gewone Taal 3</i> ¹	– <i>Zo gezegd 1.1</i> – <i>Zo gezegd 1.2</i>

¹ Ongepubliceerde zelfontwikkelde leergang.

werd voor gekozen om alleen leergangen te analyseren die door officiële uitgeverijen zijn gepubliceerd. Zelfontwikkelde materialen, die in sommige studiehandleidingen als verplichte literatuur werden vermeld, werden buiten beschouwing gelaten. Indien in de studiehandleidingen oudere edities van een leergang stonden genoemd, werd ook daadwerkelijk die specifieke editie geanalyseerd, zelfs wanneer latere versies inhoudelijk aanzienlijk waren gewijzigd. De titels van de leergangen die aan de tweede analyse zijn onderworpen, staan vermeld in Tabel 15.

Tabel 15. Leergangen die als verplichte literatuur zijn opgenomen in de studiehandleidingen (academisch jaar 2022/2023).

studiejaar	UWr	AMU	KUL
1BA	– <i>Nederlands in gang</i> – <i>Nederlands in actie</i>	– <i>Contact! nieuw 1</i>	– <i>Nederlands in gang</i> – <i>Contact! 1</i> ¹ – <i>Taal vitaal</i> – <i>Help! 1</i>
2BA	– <i>Nederlands in actie</i> – <i>Nederlands op niveau</i>	– <i>Niet vanzelfsprekend</i>	– <i>Niet vanzelfsprekend</i> – <i>Zo gezegd 1.1</i> – <i>Zo gezegd 1.2</i>
3BA	– <i>Help! 3</i>		

¹ In een latere fase van het onderzoek bleek dat alleen bepaalde fragmenten uit *Contact! 1*, *Taal vitaal* en *Help! 1* worden gebruikt.

De analyse van de gedrukte exemplaren van de leergangen had als doel oefeningen en opdrachten te identificeren die docenten kunnen inzetten ter ondersteuning van de ontwikkeling van interculturele competentie bij hun studenten. Alle geselecteerde oefeningen en opdrachten werden geanalyseerd op drie niveaus: de thematische categorie, het type cultuur waarop ze betrekking hebben, en de

component van interculturele competentie die ze bevorderen. In sommige gevallen droegen opdrachten bij aan meerdere componenten tegelijk, bijvoorbeeld zowel aan feitenkennis als aan intercultureel bewustzijn, en werden ze onder beide categorieën geregistreerd. Tijdens de analyse werden alle relevante gegevens handmatig genoteerd. Het voordeel hiervan was dat zowel het paginanummer in de leergang als het nummer van de oefening of opdracht kon worden vastgelegd. Zo was het mogelijk om de informatie voor elke oefening of opdracht gemakkelijk terug te vinden en te raadplegen. Dit maakte ook een tweede en derde controle en verificatie van de categorieën waarin de oefeningen en opdrachten waren ingedeeld mogelijk. Na het analyseren van elke leergang werden alle gegevens ingevoerd in het onderzoeksinstrument (zie Bijlage 2).

4.5.3. *Lesobservaties*

Voor het uitvoeren van de observaties werd een speciaal instrument ontworpen, geïnspireerd op het sjabloon van het observatieformulier van Sobkowiak (2015, p. 253), waarin soorten verwijzingen naar cultuur, hun frequentie en het percentage ten opzichte van het aantal colleges waarin een bepaald thema voorkwam, worden weergegeven.

Het in deze studie gebruikte observatieformulier, dat in tabelvorm is opgesteld, bevat de *thematische categorieën*, verticaal geordend, die tijdens de leergangenanalyse zijn geïdentificeerd. Horizontaal worden het *aantal verwijzingen*, *opmerkingen* en *onderwijstechnieken* weergegeven. De tijdens de colleges waargenomen verwijzingen zijn onderverdeeld in *korte* en *lange* verwijzingen. Korte verwijzingen bestaan bijvoorbeeld uit een enkele opmerking of reactie van één zin, terwijl lange verwijzingen betrekking hebben op onderwerpen die uitgebreider werden besproken, becommentarieerd of geanalyseerd. Voorafgaand aan de eigenlijke observaties werd een proefobservatie uitgevoerd van één college NVT voor masterstudenten aan de AMU. Deze had tot doel om de bruikbaarheid en effectiviteit van het observatieformulier te toetsen. De proef suggereerde de functionaliteit van het formulier en leidde tot enkele aanpassingen, waaronder de toevoeging van informatie over het geobserveerde college, zoals datum, onderwerp en het aantal deelnemers. De definitieve versie van het instrument werd vervolgens gebruikt in alle geobserveerde colleges NVT. Het vertaalde onderzoeksinstrument is te vinden in Bijlage 3.

De observaties binnen dit onderzoeksproject waren gestructureerd, niet-participerend en niet-verhuld (Baarda, 2014, pp. 116-117). Dit betekent dat de focus lag op interculturele elementen die tijdens de colleges naar voren kwamen. Ik nam niet actief deel aan de geobserveerde colleges, maar was wel aanwezig als toeschouwer. De studenten wisten wel dat het college door mij werd geobserveerd in het kader van wetenschappelijk onderzoek. Ik maakte vooraf afspraken met elke docent om hun colleges NVT te mogen observeren. Elk geobserveerd college

duurde 90 minuten. De docenten die de colleges gaven, waren alleen op de hoogte dat het doel van de observatie was om de interactie in het college te analyseren. Tijdens de colleges nam ik plaats op de achterste rij en noteerde op mijn laptop de verwijzingen die relevant waren voor het observatieformulier. Aan het eind van elke observatie kende ik een code toe op het observatieformulier, bestaande uit het symbool 'OB' en een willekeurig getal tussen 1 en 18 – OB₁, OB₂, OB₃ enzovoort.

4.5.4. Semigestructureerde interviews

Om docenten NVT te interviewen in het kader van dit onderzoeksproject, werd een lijst met tien open vragen opgesteld, met als doel inzicht te krijgen in hun opvattingen, houdingen en zelfgerapporteerde didactische praktijk met betrekking tot interculturele competentie. De vragen (in het Pools; hieronder de vertaling) luiden als volgt:

1. Denkt u dat het ontwikkelen van interculturele competentie een belangrijke functie van onderwijs is? Waarom?
2. Houdt u rekening met de ontwikkeling van interculturele competentie bij het opstellen van het leerplan voor het semester? Zo ja, hoe probeert u dit aspect te integreren?
3. Probeert u interculturele competentie te bevorderen in uw colleges? Zo ja, hoe? Heeft u favoriete of beproefde onderwijstechnieken om culturele inhoud te onderwijzen en interculturele competentie ontwikkelen?
4. Houdt u bij het kiezen van een leergang rekening met de (inter)culturele inhoud ervan? Waar let u specifiek op?
5. Bent u van mening dat het lesmateriaal dat u in de colleges gebruikt (leergangen, eigen materiaal enzovoort) voldoende aandacht besteedt aan cultuur? Hoe wordt de culturele inhoud daarin gepresenteerd? Bent u tevreden over de evenredigheid van culturele elementen en de manier waarop deze worden gepresenteerd?
6. Welke materialen en/of hulpmiddelen vindt u het meest nuttig voor het ontwikkelen van de interculturele competentie van taalleerders? Beschikt u over een adequaat aanbod van dergelijke materialen? Hoe krijgt u toegang tot deze materialen? Kunt u voorbeelden geven van de meest nuttige didactische of authentieke materialen?
7. Vindt u dat er rekening zou moeten worden gehouden met alle Nederlandstalige gebieden in de colleges Nederlands als vreemde taal? Waarom? Hoe past u dit toe in uw eigen colleges?
8. Maakt u in uw colleges Nederlands als vreemde taal verwijzingen naar andere culturen buiten het Nederlandse taalgebied? Verwijst u in uw colleges naar de eigen cultuur van de leerders? Waarom? Kunt u voorbeelden geven van onderwerpen of opdrachten waarin verwijzingen naar andere culturen voorkomen?

9. Denkt u dat uw colleges studenten stimuleren om na te denken over interculturele communicatie, openheid en respect voor andere culturen? Draagt u volgens uzelf bij aan de ontwikkeling van dergelijke attitudes? Op welke manier?
10. Voelt u zich voldoende voorbereid om de interculturele competentie van uw studenten te ontwikkelen? Heeft u ooit deelgenomen aan een training over dit onderwerp? Probeert u uw eigen interculturele competentie te ontwikkelen? Zo ja, op welke manier?

Voorafgaand aan de eigenlijke interviews heb ik een proefinterview afgenomen met een medewerker van de AMU. Het resultaat van het proefinterview was het opstellen van een checklist (in het Pools; hieronder de vertaling) met onderwerpen die tijdens elk interview moesten worden besproken (zie Tabel 16).

Tabel 16. Checklist voor semigestructureerde interviews met docenten NVT.

nr.	kwestie	✓
1.	is IC ¹ ontwikkelen essentieel?	
2.	IC in programma	
3.	technieken voor ontwikkelen van IC	
4.	cultuur in leergangen	
5.	IC in leergangen	
6.	cultuur en IC in leergangen proportie	
7.	meest nuttige materialen	
8.	toegang tot materialen (voorbeelden)	
9.	Nederlandstalige landen	
10.	verwijzingen naar andere culturen	
11.	verwijzingen naar de Poolse cultuur	
12.	reflectie stimuleren	
13.	deelname aan training	

¹ Interculturele competentie.

De checklist diende als leidraad om het verloop van het interview te controleren. Onderwerpen die reeds tijdens het gesprek aan bod waren gekomen, konden gemakkelijk worden afgevinkt, waardoor herhaling werd vermeden en consistentie tussen interviews werd gewaarborgd.

De interviews waren semigestructureerd van aard. Hoewel de interviewvragen vooraf waren vastgelegd, werd de volgorde waarin ze gesteld werden bepaald door de dynamiek van elk gesprek. De afspraken met de docenten werden individueel gemaakt, via e-mail, sociale media of persoonlijk, meestal aansluitend op een lesobservatie. Voordat ik de eerste vraag stelde en de opname begon, kregen de respondenten een definitie van interculturele competentie met voorbeelden te lezen:

Kennis (bijvoorbeeld kennis van culturele praktijken en verschijnselen, bewustzijn van en inzicht in verschillen tussen culturen), vaardigheden (zoals het leggen van verbanden tussen de eigen en andere culturen en het interpreteren van culturele verschijnselen) en attitudes (bijvoorbeeld nieuwsgierigheid en een open houding ten opzichte van andere culturen) die iemand in staat stellen om andere culturen te begrijpen en waarderen, en om zich gepast te gedragen in verschillende culturele contexten.

De interviews werden online afgenomen, via het Zoom-platform, MS Teams, of ter plaatse aan de universiteiten.⁸ De interviews duurden tussen de acht en 31 minuten, met een gemiddelde lengte van zeventien minuten.

4.5.5. Vragenlijst over interculturele competentie

Om de opvattingen van studenten neerlandistiek over de interculturele competentie te onderzoeken, werd een vragenlijst ontwikkeld met betrekking tot colleges praktisch Nederlands. De vragenlijst bestond uit drie secties. Het eerste onderdeel bevatte vragen over demografische gegevens, taalvaardigheid, en of de respondent langer dan zes maanden in een Nederlandstalig land had gewoond. Het tweede onderdeel concentreerde zich op de ervaring van studenten met intercultureel in de colleges praktisch Nederlands. Dit deel bestond uit vijftien stellingen die betrekking hadden op de drie centrale componenten van interculturele competentie: kennis, attitudes en vaardigheden. De formulering van de stellingen was geïnspireerd op de *savoirs* van Byram (1997; 2021), en aangepast aan de context van NVT. Zes stellingen hadden betrekking op kennis, zoals: 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over België.' Vier stellingen richtten zich op attitudes, bijvoorbeeld: 'Colleges Nederlands ontwikkelen mijn houding van respect ten opzichte van andere culturen.' Vijf stellingen betroffen vaardigheden, bijvoorbeeld: 'Colleges Nederlands ontwikkelen in mij het vermogen om aspecten van mijn eigen cultuur kritisch te evalueren.' De stellingen werden in willekeurige volgorde gepresenteerd. Deelnemers gaven hun mate van instemming aan op een vijfpunts-likertschaal, waarbij 1 stond voor *absoluut oneens* en 5 voor *absoluut eens*. De interne consistentie van dit tweede onderdeel werd gemeten met Cronbachs alpha (α). Voor de volledige set van vijftien stellingen werd een waarde van $\alpha = .898$ gevonden, wat duidt op een goede interne consistentie (George & Mallery, 2016, p. 240). Ook de afzonderlijke componenten vertoonden voldoende interne samenhang: voor de stellingen met

8 In beide gevallen werden de gesprekken opgenomen met de opnamefunctie of met een voicerecorder. De docenten die online aan het interview deelnamen konden zelf beslissen of ze de camera wilde aanzetten. Uiteindelijk namen alle docenten met ingeschakelde camera deel aan het interview. Na elk interview maakte ik een automatische transcriptie, die ik vervolgens handmatig verbatim corrigeerde en tweemaal naas ter controle.

betrekking tot kennis werd een waarde van $\alpha = .793$ gevonden, voor attitudes $\alpha = .784$ en voor vaardigheden $\alpha = .836$. Een Cronbachs alpha hoger dan $.70$ wordt als acceptabel beschouwd, en een waarde boven $.80$ als goed.

Het derde deel van de vragenlijst bestond uit twee open vragen en twee semi-open vragen. De open vragen richtten zich op de mening van studenten over het opnemen van culturele elementen en de ontwikkeling van interculturele competentie in de colleges praktisch Nederlands. De eerste halfopen vraag ging over de meest nuttige bronnen voor het ontwikkelen van interculturele competentie in de colleges. Deelnemers rangschikten deze bronnen op een schaal van 1 tot 8, waarbij 1 stond voor *minst belangrijk* en 8 voor *meest belangrijk*. De laatste vraag betrof de bronnen van contact die studenten hebben met andere culturen, naast de colleges Nederlands. Deelnemers werd gevraagd de vier belangrijkste bronnen uit een lijst van acht voorgestelde opties te selecteren en te omcirkelen, met ruimte om daarnaast eigen antwoorden toe te voegen. Deze opzet bood deelnemers de mogelijkheid om ook andere bronnen op te geven dan die in de vragenlijst waren opgenomen. De definitieve versie van de vragenlijst, opgesteld in het Pools, is opgenomen in Bijlage 4. Ik besloot om aan elk van de drie universiteiten een vragenlijst over interculturele competentie in geprinte versie uit te voeren.⁹

4.5.6. CQS-vragenlijst

In dit onderzoek, binnen de context van de Poolse neerlandistiek, heb ik ervoor gekozen om de CQS-vragenlijst (zie 2.3.4.5.) als onderzoeksinstrument te gebruiken. Deze keuze hangt samen met het feit dat van dit instrument een Poolstalige versie beschikbaar is, die 'has satisfactory psychometric properties; namely, it is characterized by high reliability and the factor structure is similar to the postulated one' (Barzykowski et al., 2021, p. 26).

De interne consistentie werd gemeten met behulp van Cronbachs alpha, en voor het gehele instrument bedroeg deze $\alpha = .916$. Een waarde van Cronbachs alpha hoger dan $.90$ wijst op een uitstekende interne consistentie (George & Mallery, 2016, p. 240). Tabel 17 toont de interne consistentie voor de afzonderlijke studie jaren en voor de stellingen die betrekking hebben op de vier componenten van culturele intelligentie. Een waarde van $\alpha > .80$ wordt beschouwd als goed, en $\alpha > .90$ als uitstekend (George & Mallery, 2016, p. 240).

⁹ De deelnemers vulden de vragenlijst in tijdens de geplande colleges. Dit gebeurde niet altijd tijdens de colleges praktisch Nederlands, maar ik gaf vooraf uitleg over het doel van het onderzoek en benadrukte dat de vragenlijst specifiek betrekking had op de module praktisch Nederlands. In de vragenlijst werd ook bij de vragen aangegeven dat het om de colleges praktisch Nederlands ging. Een integraal onderdeel van de vragenlijst was de definitie van interculturele competentie, dezelfde definitie die voorafgaand aan het interview aan de docenten was gegeven. De vragenlijsten waren anoniem en kregen codes zoals aangegeven in de paragraaf 4.4. Ik was aanwezig tijdens het invullen van de vragenlijst, zodat deelnemers de gelegenheid hadden om vragen te stellen bij eventuele onduidelijkheden. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer twintig minuten.

Tabel 17. Interne consistentie per studiejaar en componenten van culturele intelligentie.

studiejaar	metacognitieve intelligentie	cognitieve intelligentie	motivationale intelligentie	gedragmatige intelligentie
1BA	.878	.827	.843	.885
2BA	.883	.863	.897	.937
3BA	.864	.851	.897	.899

De CQS-vragenlijst werd verspreid onder docenten NVT die, na contact via e-mail of persoonlijk, instemden met het afnemen van de vragenlijst tijdens hun colleges.¹⁰ Om de mogelijke vooruitgang van studenten in de ontwikkeling van interculturele competentie zo nauwkeurig mogelijk weer te geven, werd besloten de CQS-vragenlijst op verschillende momenten van het academisch jaar aan alle drie de universiteiten uit te voeren.¹¹ Eerstejaarsstudenten vulden de vragenlijst in oktober in (de beginfase van hun studie), tweedejaarsstudenten in januari (de middenfase van hun studie), en derdejaarsstudenten in mei (de eindfase van hun studie). Deze opzet maakte het mogelijk om de eventuele progressie in de verwerving van taalvaardigheden, en daarmee waarschijnlijk ook interculturele competentie, optimaal vast te leggen.¹²

4.6. Kwantitatieve en kwalitatieve data-analyse

In dit onderzoek werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data-analyse gebruikt.

4.6.1. *Kwantitatieve methoden*

In dit onderzoeksproject werden kwantitatieve gegevens verzameld door middel van de CQS-vragenlijst en de vragenlijst over interculturele competentie (gesloten en semi-open vragen).

De kwantitatieve gegevens die zijn verzameld met de CQS-vragenlijst werden statistisch geanalyseerd om inzicht te krijgen in het 'niveau' van culturele

10 De antwoorden werden op twee manieren verzameld: sommige studenten vulden de vragenlijst op papier in, terwijl anderen dit online deden. Deze keuze werd ingegeven door zowel logistieke overwegingen als de voorkeuren van de docenten die hielpen bij het verspreiden van de vragenlijsten aan de drie universiteiten. De vragenlijst was anoniem en het invullen duurde ongeveer tien minuten.

11 In Polen wordt het academisch jaar verdeeld in twee semesters. Het eerste semester loopt van begin oktober tot eind januari of begin februari, afhankelijk van de universiteit. Het tweede semester begint midden of eind februari en duurt tot eind juni of begin juli. De eindexamens in het tweede semester vinden plaats in de tweede helft van juni en het begin van juli.

12 Voor derdejaarsstudenten werd ervoor gekozen om de vragenlijst eind mei af te nemen in plaats van in juni, vanwege de eindexamens en de voorbereiding op de verdediging van hun bachelorscripties.

intelligentie bij studenten van afzonderlijke studiejaar. Om de betrouwbaarheid van het instrument te toetsen, werden betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd voor zowel de volledige schaal als voor de afzonderlijke studiejaar en de vier componenten van culturele intelligentie. De resultaten hiervan werden besproken in 4.5.6. Voor de componenten van culturele intelligentie werden beschrijvende statistieken toegepast om de resultaten numeriek weer te geven (Larson-Hall, 2010, p. 44), waaronder het gemiddelde, de standaarddeviatie en de mediaan. Vervolgens werd de one-sample Kolmogorov-Smirnovtoets toegepast om de normaliteit te controleren (Larson-Hall, 2010, p. 376). In deze studie werd een significantieniveau van $p < .050$ gehanteerd. De resultaten toonden statistische significantie in de metacognitieve, motivationele en gedragsmatige componenten, wat op een afwijking van de normale verdeling duidt. Daarom werden de gegevens onderworpen aan een niet-parametrische Friedman-toets, die statistische significantie aantoonde, wat suggereert dat ten minste één paar significant verschilde. De componenten van culturele intelligentie werden vervolgens getest met een post-hoc Wilcoxontoets, waaruit bleek dat het paar motivationeel-gedragsmatig en alle paren in combinatie met de cognitieve component statistisch significant waren.

De kwantitatieve gegevens, verzameld met de vragenlijst over interculturele competentie, zijn eveneens statistisch geanalyseerd om inzicht te krijgen in het perspectief van studenten op interculturele competentie binnen colleges praktisch Nederlands. De analyse had daarnaast tot doel om verschillen tussen de drie componenten van interculturele competentie (kennis, attitudes en vaardigheden) te identificeren en om eventuele trends of patronen zichtbaar te maken. De antwoorden op de gesloten vragen uit het tweede deel van de vragenlijst zijn geanalyseerd op interne consistentie, zowel voor het volledige instrument als per component van interculturele competentie. De resultaten van deze betrouwbaarheidsanalyses werden besproken in 4.5.5. Daarna is gebruikgemaakt van beschrijvende statistieken om de resultaten numeriek te presenteren. Om te controleren of de gegevens voldeden aan de aannames van een normale verdeling, is de one-sample Kolmogorov-Smirnovtoets toegepast. De resultaten wezen op statistische significantie, wat aangaf dat de data niet normaal verdeeld waren. Daarom werden de gegevens geanalyseerd met de niet-parametrische Friedman-toets, die aantoonde dat de gegevens statistisch significant waren, wat erop wijst dat ten minste één paar metingen verschilde. Vervolgens zijn de drie componenten – kennis, attitudes en vaardigheden – met behulp van de Wilcoxontoets per paar vergeleken. In alle drie de paren was het resultaat statistisch significant, wat leidde tot verwerping van de nulhypothese; met andere woorden, er waren verschillen tussen de componenten die niet toevallig waren.

4.6.2. Kwalitatieve methoden

In dit onderzoeksproject werden kwalitatieve gegevens verzameld door middel van documentenanalyse, leergangenanalyse, lesobservaties, interviews met docenten en een vragenlijst over interculturele competentie (open vragen).

De kwalitatieve gegevens die zijn verzameld via documentenanalyse, leergangenanalyse en lesobservaties, zijn geanalyseerd met behulp van inhoudsanalyse, gedefinieerd als 'a strict and systematic set of procedures for the rigorous analysis, examination and verification of the contents of written data' (Cohen et al., 2007, p. 475). In dit onderzoeksproject werd inhoudsanalyse gebruikt om componenten van interculturele competentie te identificeren in de documentatie van studies neerlandistiek in Polen, leergangen NVT/NT2, observatieformulieren en transcripten van interviews.

De interviews met docenten werden eerst getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd met een inductieve coderingsprocedure. Hierbij werden codes afgeleid uit de data zonder vooraf vastgelegde categorieën. De initiële codes werden gegroepeerd in bredere categorieën die patronen in de uitspraken van de docenten vertegenwoordigden. Tijdens het coderingsproces werd het coderingssysteem verfijnd om beter recht te doen aan inhoudelijke nuances in de data. Vier weken later vond een tweede coderingsronde plaats. Om de betrouwbaarheid van de analyse te waarborgen zonder derden toegang te geven tot de transcripties, werd gekozen voor het bepalen van de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De vergelijking tussen beide coderingsrondes resulteerde in een overeenkomst van 77,2%. Alle codes werden ondergebracht in een van de volgende vier categorieën: ontwikkeling van interculturele competentie bevorderen als leerdoel, didactisch materiaal als middel om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren, onderwijstechnieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie en inhoudelijke voorbereiding om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen.

Een vergelijkbare procedure werd gevolgd bij de analyse van de open vragen uit de vragenlijst onder studenten. Ook hier werd gekozen voor een inductieve benadering, waarbij uitspraken werden gecodeerd en gegroepeerd. Deze keuze is ingegeven door de wens om de opvattingen van studenten rechtstreeks vanuit hun eigen bewoordingen te analyseren. Hier is ook gebleken dat sommige codes verfijnd moesten worden. Deze codes werden gegroepeerd in twee categorieën: redenen om cultuur te integreren in het onderwijs Nederlands als vreemde taal en redenen om interculturele competentie te integreren in het onderwijs Nederlands als vreemde taal. Na vier weken vond een tweede coderingsronde plaats. Ook in dit geval werd de betrouwbaarheid van de analyse gecontroleerd door middel van intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid, met overeenkomsten van respectievelijk 85,6% en 83,1%.

4.7. Ethische kwesties

Ethische kwesties zijn van groot belang in onderzoek binnen de vreemdetalendidactiek, aangezien de deelnemers vaak fysieke personen zijn, zoals taalleerders en leraren of docenten. Volgens De Costa (2015, p. 1) vormen respect voor personen, het streven naar maximale voordelen voor het onderzoek met minimale schade voor de deelnemers, en rechtvaardigheid de kernprincipes voor een ethisch onderzoek binnen de toegepaste taalkunde. Dörnyei (2007, p. 64) benadrukt dat deze ethische overwegingen in het bijzonder relevant zijn voor kwalitatief onderzoek, omdat deze methode vaak diep ingrijpt in de persoonlijke leefwereld van deelnemers, bijvoorbeeld door het verzamelen van hun opvattingen over gevoelige of complexe onderwerpen.

Ethische zorgvuldigheid moet in alle fasen van het onderzoek worden betracht – van de ontwerpfase tot de publicatie van de resultaten (Cohen et al., 2007, p. 57). De kwestie van ethiek wordt ook besproken in officiële publicaties van de Europese Unie. In 2013 publiceerde de Europese Commissie *Ethics for Researchers: Facilitating Research Excellence in FP7* (Europese Commissie, 2013). Hierin worden twaalf *golden rules* van onderzoeksethiek beschreven, waaronder respect voor deelnemers, zowel mensen als levende wezens.

Wilczyńska en Michońska-Stadnik (2010, p. 75) benoemen drie fundamentele principes die de onderzoeker in acht moet nemen bij de voorbereiding en uitvoering van onderzoek: vertrouwelijkheid van gegevens, vrijwillige deelname, en eerlijkheid. Vertrouwelijkheid betekent dat de privacy van deelnemers wordt gerespecteerd en dat uitsluitend personen die direct bij het onderzoek betrokken zijn, toegang hebben tot de verzamelde data. Vrijwilligheid vereist dat deelnemers geïnformeerd en bewust instemmen met hun deelname, bij voorkeur schriftelijk; in bepaalde contexten kan mondelinge toestemming echter als toereikend worden beschouwd. Het principe van eerlijkheid houdt in dat alle deelnemers gelijkwaardig en met respect worden behandeld, bijvoorbeeld door alle studenten in didactisch onderzoek op gelijke wijze te benaderen.¹³

In het kader van het huidige onderzoek speelden ethische overwegingen een belangrijke rol bij de planning en uitvoering van alle onderdelen van het onderzoeksproces. Bij het afnemen van de CQS-vragenlijst werd bijzondere aandacht besteed aan privacy en gegevensbescherming. De deelnemers werden vooraf geïnformeerd over het doel van de vragenlijst en hun recht om deelname te weigeren of zich op elk moment terug te trekken. Zij ontvingen mijn volledige naam en e-mailadres voor

¹³ Dit onderzoek is uitgevoerd met inachtneming van de bovengenoemde ethische uitgangspunten. Daarnaast is voor het gehele onderzoeksproject goedkeuring verkregen van de Ethische Commissie van de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań (dossiernummer KE/10/2022).

eventuele vragen. Er werden geen persoonsgegevens of e-mailadressen verzameld, en de vragenlijst bevatte geen demografische identificerende gegevens, waardoor volledige anonimiteit gewaarborgd bleef.

Ook bij het uitvoeren van lesobservaties NVT stonden ethische principes centraal. Vooraf werd contact opgenomen met de betrokken docenten, aan wie het algemene doel van de observaties – het analyseren van interacties in de klas – werd toegelicht. Na toestemming werd in overleg een observatiedatum vastgesteld, waarna de docent de studenten informeerde over mijn aanwezigheid. Voorafgaand aan de colleges werd expliciet vermeld dat het doel van de observatie niet was om individuele prestaties of taalvaardigheid te beoordelen, maar dat deze deel uitmaakte van onderzoek naar groepsinteractie. Tijdens de observaties werden geen persoonlijke gegevens verzameld.

Ook de interviews met docenten vroegen om zorgvuldige ethische afweging, aangezien deze methode vaak persoonlijke opvattingen en ervaringen raakt (Cohen et al., 2018, p. 540). Het is echter moeilijk om vaste regels vast te stellen waar een onderzoeker rekening mee moet houden, omdat dit afhankelijk is van het onderwerp van interviews. In deze studie nam ik contact op met docenten via internet om een ontmoeting te regelen. Docenten kregen de mogelijkheid om deelname aan het interview te weigeren. In de context van de internationale neerlandistiek is het moeilijk om de geïnterviewde docenten volledige anonimiteit te garanderen (zoals ook opgemerkt door De Wilde (2019, pp. 70-71) in haar onderzoek naar taalideologie bij docenten NVT). In dit onderzoek zijn directe citaten gebruikt, waarbij ik erop heb gelet om mogelijke identificerende informatie te verwijderen.

Tot slot werd ook bij de afname van de vragenlijst over interculturele competentie aandacht besteed aan ethische richtlijnen. Voorafgaand aan het invullen van de gedrukte versie werden de studenten geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hun recht op vrijwillige deelname. Geen enkele student weigerde deelname of trok zich terug, hoewel sommige vragenlijsten onzorgvuldig waren ingevuld; deze zijn buiten beschouwing gelaten bij de analyse.

4.8. Samenvattend overzicht van het onderzoek

Dit onderzoeksproject maakt gebruik van de principes van gemengde methodologie om een vollediger beeld te krijgen van interculturaliteit in de context van internationale neerlandistiek. Onderzoeksinstrumenten en -procedures zijn toegepast in lijn met de tradities van de toegepaste taalkunde en onderzoek naar interculturele competentie, zoals besproken in paragraaf 2.4. Tabel 18 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen, doelstellingen, de onderzoeksmethoden, instrumenten en methoden voor data-analyse.

Tabel 18. Overzicht van onderzoeksvragen, doelstellingen en methoden voor data-analyse.

vraag	doel	methode	instrument	data-analyse
1. In hoeverre maakt interculturele competentie deel uit van de documentatie van de studies neerlandistiek in Polen, en zijn de eisen van intercultureel onderwijs terug te vinden in de leergangen die worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?	bepalen in hoeverre de leerresultaten rekening houden met de ontwikkeling van interculturele competentie en deze collationeren	documentenanalyse	analyseblad	kwalitatief
2. Wat zijn de specifieke lesinhoud en onderwijsstechnieken voor de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?	bepalen welke leergangen NVT/NT2 worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands en analyseren in hoeverre deze voldoen aan de eisen van interculturele benadering	leergangenanalyse	spreadsheet	kwalitatief
3. Wat zijn de opvattingen van docenten NVT en studenten neerlandistiek over de implementatie van intercultureel onderwijs en de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands?	nagaan of en hoe de interculturele competentie van studenten wordt ontwikkeld in colleges praktisch Nederlands	observatie	observatieformulier	kwalitatief
4. In hoeverre ontwikkelen studenten neerlandistiek in Polen naast hun taalvaardigheid ook hun interculturele competentie?	onderzoek naar de opvattingen van docenten NVT over de ontwikkeling van interculturele competentie	interview	interviewformulier	kwalitatief
	onderzoek naar de opvattingen van studenten neerlandistiek over de ontwikkeling van interculturele competentie	enquête	vragenlijst	kwalitatief (open vragen) en kwantitatief (gesloten vragen en semi-open vragen)
	nagaan in hoeverre studenten neerlandistiek hun interculturele competentie ontwikkelen tijdens verschillende stadia van hun bacheloropleiding	enquête	CQS-vragenlijst	kwantitatief

5. Resultaten

Dit hoofdstuk is gewijd aan de presentatie van de resultaten van het onderzoeksproject, dat werd uitgevoerd met behulp van de onderzoeksmethodologie zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk. De resultaten hebben betrekking op documentenanalyse, leergangenanalyse, lesobservaties NVT, interviews met docenten, vragenlijst over de ontwikkeling van interculturele competentie ingevuld door studenten neerlandistiek en CQS-vragenlijst.

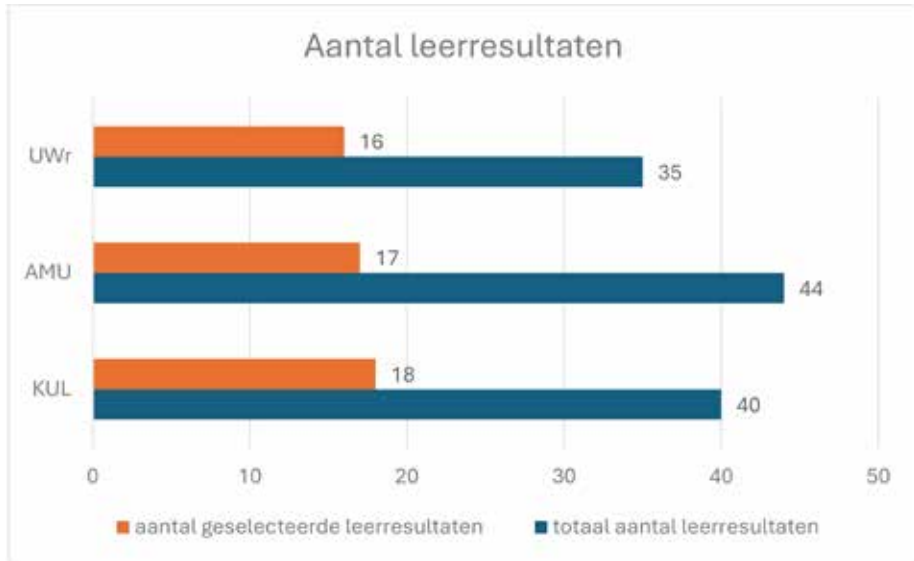
5.1. Documentenanalyse

De documentenanalyse had tot doel te bepalen in hoeverre de leerresultaten rekening houden met de ontwikkeling van interculturele competentie, en welke leergangen NVT/NT2 worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands. In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd van de analyse van leerresultaten en studieprogramma's van drie opleidingen Nederlands, evenals de studiehandleidingen van de afzonderlijke vakken binnen de module praktisch Nederlands. Het doel van de analyse was niet om de universiteiten met elkaar te vergelijken, maar om te onderzoeken in hoeverre zij rekening houden met interculturaliteit. Op basis hiervan kunnen enkele conclusies over de neerlandistiek in Polen getrokken worden.

5.1.1. *Leerresultaten*

De analyse van de leerresultaten aan de drie universiteiten richtte zich op de leerresultaten die direct of indirect gerelateerd zijn aan interculturele competentie (zie 4.5.1. voor de selectiecriteria). Uit een lijst van 35 leerresultaten aan de UWv werden er zestien geselecteerd. Van de 44 leerresultaten aan de AMU werden er zeventien geselecteerd, en van de 40 leerresultaten aan de KUL werden er achttien geselecteerd. Alle geselecteerde leerresultaten zijn opgenomen in Bijlage 5. Grafiek 1 bevat een staafdiagram dat de verhouding toont tussen het totaal aantal leerresultaten en de leerresultaten die voor deze studie werden geselecteerd.

Het aantal voor dit onderzoek geselecteerde leerresultaten is vergelijkbaar. Elk leerresultaat valt bij alle drie universiteiten binnen een van de drie categorieën: kennis, vaardigheden of sociale competenties.

Grafiek 1: Aantal totale en geselecteerde leerresultaten per universiteit.

5.1.1.1. Kennis

Uit de analyse van de leerresultaten blijkt dat afgestudeerden van alle drie de universiteiten kennis moeten hebben van Nederlandse taalkunde, letterkunde en/of cultuurwetenschappen. Dit aspect wordt geïllustreerd door de volgende voorbeelden van leerresultaten. De afgestudeerde:

- ‘heeft kennis van informatiebronnen (encyclopedische naslagwerken, tekstboeksynthesen, monografische studies, woordenboeken, grammatica’s) met betrekking tot de Nederlandse taal, literatuur en cultuur’ (K_Wo3; UWv).
- ‘kent en begrijpt specifieke thema’s binnen de letterkunde, taalkunde of het culturele gebied van de Nederlandse taal’ (K_Wo5; AMU).
- ‘karakteriseert en begrijpt de belangrijkste stromingen binnen de subdisciplines die verband houden met de Nederlandse filologie: 1. Letterkunde en Nederlandse literatuur; 2. Nederlandse taalkunde; 3. Cultuurwetenschappen – in de Nederlandstalige landen’ (K_Wo7; KUL).

Daarnaast kennen afgestudeerden van de UWv en de AMU de fundamentele dilemma’s van de moderne civilisatie. Afgestudeerden van de UWv hebben daarnaast gestructureerde kennis van de Nederlandse taal, basiskennis van Poolse culturele instellingen en zijn zich bewust van de positie van het Pools ten opzichte van andere talen. Ze zijn ook in staat om de structuren van de Nederlandse en Poolse taal te vergelijken. Afgestudeerden van de AMU kennen en begrijpen de complexe aard van taal, de complexiteit en historische veranderlijkheid ervan, evenals het

functioneren van culturele instellingen. Afgestudeerden van de KUL kennen en begrijpen de belangrijkste onderzoekslijnen binnen de Nederlandse taalkunde, methoden voor de analyse en interpretatie van verschillende culturele uitingen, en diverse taalregisters. Daarnaast hebben de afgestudeerden kennis van instellingen die zich bezighouden met de bevordering van de Nederlandse taal en cultuur in de Nederlandstalige landen.

Afgestudeerden van alle drie de universiteiten begrijpen de hedendaagse trends in de literatuur en cultuur van het Nederlandse taalgebied en hebben kennis van de mechanismen die taal beheersen. De afgestudeerde:

- ‘heeft kennis van de hedendaagse sociale, politieke en artistieke realiteiten in de landen van het Nederlandse taalgebied’ (K_W10; UW_r).
- ‘kent en begrijpt de fundamentele dilemma’s van de moderne civilisatie en is bekend met de belangrijkste ontwikkelingstendensen binnen de hedendaagse cultuur van het Nederlandse taalgebied en het constitutionele kader daarvan’ (K_W09; AMU).
- ‘beschikt over basiskennis van [...] nieuwe verschijnselen in de Nederlandse taal, literatuur en cultuur, evenals in de Nederlandse en algemene taalkunde’ (K_W10; KUL).

5.1.1.2. *Vaardigheden*

Wat betreft vaardigheden kunnen afgestudeerden van alle drie de universiteiten taal-, literaire en culturele verschijnselen herkennen en evalueren, gebruikmaken van theorieën op het gebied van taalkunde, letterkunde en cultuurwetenschappen, en verschillende soorten culturele uitingen herkennen en interpreteren. Deze leerresultaten worden vertegenwoordigd door de volgende voorbeelden. De afgestudeerde:

- ‘kan met behulp van typische methoden culturele uitingen analyseren die kenmerkend zijn voor het Nederlandse taalgebied en deze interpreteren, met als doel hun betekenis, sociale impact en plaats in het historische proces en culturele veranderingen vast te stellen’ (K_U06; UW_r).
- ‘kan taalkundige, literaire en culturele processen en verschijnselen herkennen en beoordelen op basis van verworven kennis, met gebruik van standaardmethoden en -instrumenten die worden toegepast in filologisch en interdisciplinair onderzoek’ (K_U05; AMU).
- ‘kan verschillende soorten culturele uitingen identificeren [...] kritisch analyseren en interpreteren met behulp van gangbare methoden om hun betekenis, sociale impact en plaats in het historisch-culturele proces te bepalen’ (K_U11; KUL).

Afgestudeerden van de UW_r en de AMU kunnen bovendien gesprekken voeren in het Pools en het Nederlands over onderwerpen binnen de taalkunde, letterkunde

en cultuurwetenschappen, gebruikmakend van verschillende kanalen. Ze begrijpen ook de noodzaak van levenslang leren.¹ Afgestudeerden van de KUL kunnen verschillende taalregisters hanteren en eenvoudige verbanden beoordelen tussen sociale en culturele processen en literatuur en taalveranderingen.

5.1.1.3. *Sociale competenties*

Op het gebied van sociale competenties zijn afgestudeerden van de UWv en de AMU zich bewust van culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen. Dit wordt verwoord in de volgende leerresultaten. De afgestudeerde:

- ‘is zich bewust van culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen en kan in de praktijk kennis toepassen over de mechanismen van interculturele communicatie’ (K_Ko4; UWv).
- ‘is bereid om m culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen te respecteren’ (K_Ko5; AMU).

Het leerresultaat K_Ko4 aan de UWv is het enige uit de volledige lijsten van leerresultaten aan alle universiteiten waarin interculturaliteit expliciet naar voren komt. Afgestudeerden van deze universiteit zijn bovendien bereid deel te nemen aan het culturele leven en zijn zich bewust van hun gedeelde verantwoordelijkheid voor het behoud van het culturele erfgoed van de regio, Polen, het Nederlandse taalgebied en Europa.

Afgestudeerden van de AMU zijn zich bewust van de waarde van het culturele erfgoed van het Nederlandse taalgebied, bereid om de actuele culturele en maatschappelijke trends in dat gebied te volgen, en tonen openheid en tolerantie ten opzichte van andere culturen. Afgestudeerden van de KUL begrijpen bovendien de noodzaak van voortdurende zelfontwikkeling, het belang van de Nederlandse taal, literatuur en cultuur in een Europees en mondiaal perspectief, en maken gebruik van culturele uitingen.

5.1.2. *Studieprogramma's*

In het kader van de analyse van de studieprogramma's zijn vakken geselecteerd binnen de module praktisch Nederlands voor bachelorstudenten waarvan de inhoud of onderwijsmethode vermoedelijk de interculturele reflectie stimuleren. Daarom zijn vakken gericht op spreekvaardigheid en de vakken waarbij de verplichte literatuur uit een leergang NVT/NT2 of authentiek materiaal bestaat, geanalyseerd. Aan de UWv werden zes vakken geselecteerd, aan de AMU acht vakken, en aan de KUL zeven vakken. Deze worden besproken in 4.5.1. De volgende stap was een

¹ Dit leerresultaat is ook terug te vinden aan de KUL, maar het valt daar onder sociale competenties in plaats van, zoals bij de UWv en de AMU, onder vaardigheden.

vergelijkende analyse van de vakken voor de afzonderlijke studiejaar die werden aangeboden in het academisch jaar 2022-2023.

In het eerste studiejaar bieden alle drie universiteiten een vak aan, gebaseerd op werken met een geselecteerde leergang. Aan de UWr en de AMU heet dit vak 'Leergangcursus', terwijl het aan de KUL 'Nederlandse Taal I' wordt genoemd. Daarnaast bieden alle drie de universiteiten colleges aan die gericht zijn op het ontwikkelen van spreekvaardigheid. Aan de UWr worden deze aangeboden vanaf het tweede semester (vak 'Conversaties'). Aan de AMU zijn ze gecombineerd met het ontwikkelen van schrijfvaardigheid (vak 'Spreeken en schrijven'), en aan de KUL worden ze gecombineerd met de uitspraak en fonetiek van het Nederlands (vak 'Conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak').

In het tweede studiejaar bieden alle drie universiteiten een vak gericht op conversatie aan. Aan de UWr heet dit 'Conversaties', en aan de KUL 'Nederlandse conversatie'. Aan de AMU is dit vak gecombineerd met het ontwikkelen van luistervaardigheid – vak 'Conversatie en luisteren'. Zowel aan de UWr als aan de AMU volgen studenten colleges waarin een leergang wordt gebruikt – 'Leergangcursus'. Aan de KUL volgen tweedejaarsstudenten colleges gericht op de ontwikkeling van woordenschat, waarbij zij werken met een leergang (vak 'Woordenschat'), en colleges in het eerste semester gericht op luistervaardigheid (vak 'Luisteropdrachten').

Ook in het derde studiejaar bieden alle drie universiteiten een vak aan dat gericht is op conversatie. Aan de UWr heet dit 'Conversaties', en aan de KUL 'Nederlandse conversatie'. Aan de AMU zijn de conversatiecolleges gecombineerd met luistervaardigheid (vak 'Conversaties en luisteren'). Binnen deze laatste opleiding volgen studenten ook colleges gericht op het uitbreiden van de woordenschat (vak 'Woordenschat') en communicatievaardigheden (vak 'Communicatie'). De studie aan de UWr biedt als enige in het derde jaar een vak aan waarin het programma van een leergang wordt doorlopen (vak 'Leergangcursus'). Studenten aan de KUL volgen in het eerste semester colleges gericht op luistervaardigheid (vak 'Luisteropdrachten').

5.1.3. Studiehandleidingen

De analyse van de studiehandleidingen omvatte de studiehandleidingen van de vakken die geselecteerd waren tijdens de analyse van de studieprogramma's. Tabel 19 toont de namen van deze vakken, opgesplitst per studiejaar en universiteit.

Informatie over de gedetailleerde inhoud van de studiehandleidingen van alle vakken is te vinden in Bijlage 5. Het doel van de vakken in het eerste studiejaar binnen de module praktisch Nederlands aan de drie universiteiten is het verwerven van basiskennis en -vaardigheden in de Nederlandse taal voor verschillende communicatieve situaties. Aan de UWr wordt ook benadrukt dat studenten het

Tabel 19. Vakken binnen de module praktisch Nederlands waarvan de studiehandleidingen zijn geanalyseerd.

studiejaar	UWr	AMU	KUL
1BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>mówienie i pisanie</i> ('spreken en schrijven') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>język niderlandzki I</i> ('Nederlandse taal I') – <i>konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka</i> ('conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak')
2BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>czytanie i pisanie</i> ('lezen en schrijven') – <i>konwersacje i słuchanie</i> ('conversaties en luisteren') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ćwiczenia ze słuchu</i> ('luisteropdrachten') – <i>konwersacja niderlandzka</i> ('Nederlandse conversatie') – <i>słownictwo</i> ('woordenschat')
3BA	<ul style="list-style-type: none"> – <i>kurs podręcznikowy</i> ('leergangcursus') – <i>konwersacje</i> ('conversaties') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>konwersacje i słuchanie</i> ('conversaties en luisteren') – <i>słownictwo</i> ('woordenschat') – <i>komunikacja</i> ('communicatie') 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ćwiczenia ze słuchu</i> ('luisteropdrachten') – <i>konwersacja niderlandzka</i> ('Nederlandse conversatie')

vermogen ontwikkelen om het taalgebruik in Nederland en België te onderscheiden (vak 'Leergangcursus'). Een van de doelen van twee vakken ('Leergangcursus' en 'Spreken en schrijven') aan de AMU is 'vaardigheden ontwikkelen voor effectieve communicatie in specifieke situaties'. Aan de KUL wordt aangegeven dat het doel van het vak 'Nederlandse Taal I' is om kennis en communicatieve vaardigheden op te doen, waarbij 'aandacht voor de diversiteit aan vormen, afhankelijk van de communicatieve situatie en de intentie van de taalgebruiker' in aanmerking wordt genomen. Geen van de leerdoelen verwijst expliciet naar het ontwikkelen van interculturele competentie. Niettemin werden in de studiehandleidingen van alle universiteiten verwijzingen geïdentificeerd naar de leerresultaten die voor dit onderzoek waren geselecteerd. Voor de vakken aan de UWr en KUL werden respectievelijk drie en twee verwijzingen geïdentificeerd naar de leerresultaten (van de geselecteerde, respectievelijk, zestien en achttien). De afgestudeerde:

- 'beschikt over kennis van de functionele mogelijkheden van de Poolse taal. Kan een basisvergelijking maken van structuren en verschijnselen in het Pools en het Nederlands [...]' (K_Wo8; UWr).
- 'kent en begrijpt de basismechanismen van taalgebruik, met specifieke aandacht voor de Nederlandse taal en een vergelijkend perspectief op andere talen' (K_W12; KUL).

Aan de AMU werden vijf van dergelijke verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde zeventien). De volgende voorbeelden representeren deze verwijzingen. De afgestudeerde:

- ‘kent en begrijpt de complexe aard van taal, de complexiteit en historische veranderlijkheid van zijn betekenissen, evenals de verbanden met klassieke talen’ (K_Wo6; AMU).
- ‘kan mondelinge presentaties voorbereiden in het Nederlands en het Pools over onderwerpen binnen de taalkunde, letterkunde en kennis over de cultuur van het Nederlandse taalgebied’ (K_U15; AMU).

Aan de UWv en KUL komen de leerinhouden van de vakken ‘Leergangcursus’ (UWv) en ‘Nederlandse Taal I’ (KUL) overeen met de inhoud van de leergang *Nederlands in gang*, die gebaseerd is op de communicatieve benadering wat betreft cultuur. Aan de AMU worden in het kader van het vak ‘Leergangcursus’ communicatieve situaties aangegeven die tijdens de colleges worden behandeld, zoals bestellen in een restaurant of een kamer huren. Uit de informatie die ik heb gekregen blijkt echter dat de leerinhoud overeenkomt met die van het boek *Contact! nieuw 1*, dat communicatieve en interculturele benaderingen integreert (persoonlijke communicatie, oktober 2022). De leerinhoud van het vak ‘Conversaties’ aan de UWv bevat verschillende (lexicale) thema’s zoals huishoudelijke taken of sport en spel. Aan de AMU omvat de leerinhoud van het vak ‘Spreken en schrijven’ schriftelijke en mondelinge oefeningen die verband houden met alledaagse situaties en het oefenen van spontane uitingen over verschillende onderwerpen die verband houden met de geïntroduceerde woordenschat. Aan de KUL komt de leerinhoud van het vak ‘Conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak’ overeen met de inhoud van het boek *Contact! 1* dat drie benaderingen combineert – feitelijke, communicatieve en interculturele – en met de boeken *Taal vitaal* en *Help! 1*, die de feitelijke en communicatieve benadering hanteren. Uit informatie die ik heb gekregen blijkt echter dat het primaire boek voor het vak ‘Conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak’ *Contact! 1* is (persoonlijke communicatie, november 2022).

Het doel van de vakken binnen de module praktisch Nederlands in het tweede studiejaar aan de drie universiteiten is het verder ontwikkelen van kennis en vaardigheden in de Nederlandse taal. Een van de leerdoelen die in de studiehandleiding van het vak ‘Conversaties’ aan de UWv wordt genoemd, is ‘inzicht krijgen in de invloed van culturele verschillen op taalgedrag’, wat aansluit bij het leerresultaat K_Ko4. Aan de AMU wordt opnieuw benadrukt dat een van de leerdoelen van twee vakken (‘Leergangcursus’ en ‘Conversaties en luisteren’) vaardigheden ontwikkelen is voor effectieve communicatie in specifieke situaties. In de doelstellingen van het vak ‘Schrijven en lezen’ aan dezelfde universiteit wordt verwezen naar authentieke materialen: ‘leesvaardigheid ontwikkelen op basis van teksten over alledaagse

situaties, zoals krantenartikelen en korte verhalen.' In de studiehandleidingen van de KUL wordt aangegeven dat de doelen van de colleges het ontwikkelen en verbeteren van communicatieve vaardigheden in diverse situaties zijn (vak 'Luisteropdrachten' en 'Nederlandse conversaties') en woordenschat uitbreiden (vak 'Woordenschat').

In de studiehandleidingen van de vakken die aan alle universiteiten worden aangeboden, zijn verwijzingen gevonden naar de geselecteerde leerresultaten. Voor de vakken aan de UWv werden vier verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde zestien leerresultaten). De afgestudeerde:

- 'heeft kennis van de algemene mechanismen die taalgebruik sturen; kent de basisinstrumenten en methoden voor de beschrijving van taalverschijnselen' (K_W07; UWv).

Aan de AMU werden zeven verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde zeventien). Hieronder twee voorbeelden. De afgestudeerde:

- 'is bereid om actuele culturele en maatschappelijke trends in het Nederlandse taalgebied te volgen, gebruik te maken van verschillende media om bestaande kennis kritisch te evalueren, en ondernemende initiatieven te ontplooiën' (K_K09; AMU)
- 'kan mondelinge presentaties voorbereiden in het Nederlands en het Pools over onderwerpen binnen de taalkunde, letterkunde en kennis over de cultuur van het Nederlandse taalgebied' (K_U15; AMU).

Aan de KUL werden vier verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde achttien). De afgestudeerde:

- 'kent en begrijpt de basismechanismen van taalgebruik, met specifieke aandacht voor de Nederlandse taal en een vergelijkend perspectief op andere talen' (K_W12; KUL).
- 'begrijpt het belang van de Nederlandse taal, literatuur en cultuur binnen de Europese en mondiale cultuur' (K_K05; KUL).

Aan de UWv komt de leerinhoud van het vak 'Leergangcursus' overeen met de inhoud van de boeken *Nederlands in actie* en *Nederlands op niveau* (hoofdstukken 1-5). Beide boeken bieden een combinatie aan van de communicatieve en interculturele benaderingen. Aan de AMU wordt in de studiehandleiding van het vak 'Leergangcursus' verwezen naar leerinhouden zoals het vermogen om woorden uit specifieke thematische domeinen te gebruiken. Uit de informatie die ik heb gekregen blijkt echter dat de leerinhoud overeenkomt met die in het boek *Niet vanzelfsprekend* (persoonlijke communicatie, oktober 2022), dat alle drie de benaderingen combineert: feitelijke, communicatieve en interculturele. De leerinhouden van de vakken 'Conversaties' (UWv) en 'Conversaties en luisteren'

(AMU) zijn gebaseerd op materialen uit diverse bronnen die zijn geselecteerd door de docent of een docententeam. Aan de KUL worden in de studiehandleiding van het vak 'Nederlandse Conversatie' de boeken *Zo gezegd 1.1* en *Zo gezegd 1.2* als verplichte literatuur genoemd. Deze boeken combineren de feitelijke, communicatieve en interculturele benadering. Daarnaast staat ook het thematische woordenboek *Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen*² voorgeschreven. Aan de AMU volgen studenten ook het vak 'Schrijven en lezen', waarvan de leerinhoud gebaseerd is op schriftelijke oefeningen en het lezen en analyseren van teksten uit diverse bronnen die door de docent zijn geselecteerd. Aan de KUL nemen studenten deel aan het vak 'Luisteropdrachten', waarvan de leerinhoud gebaseerd is op authentieke materialen die door de docent zijn geselecteerd. Studenten in het tweede jaar aan de KUL volgen ook het vak 'Woordenschat', waarvan de leerinhoud overeenkomt met de inhoud van het boek *Niet vanzelfsprekend*.

Het doel van de vakken binnen de module praktisch Nederlands in het derde studiejaar aan de drie universiteiten is het verder ontwikkelen van de taalvaardigheid. In de studiehandleiding van het vak 'Conversaties' aan de UWr zijn geen specifieke doelen opgenomen, maar wordt wel vermeld dat een van de toelatingseisen 'basiskennis over België en Nederland'³ is. Het leerdoel van het vak 'Leergangcursus' is het verbeteren van communicatieve vaardigheden. Aan de AMU worden meerdere leerdoelen genoemd die kunnen verbonden zijn met de ontwikkeling van interculturele competentie. De leerdoelen van het vak 'Conversaties en luisteren' zijn onder andere: het verbeteren van communicatieve vaardigheden in verschillende situaties en het versterken van het begrip van 'natuurlijke gesproken taal'. Het vak 'Woordenschat' richt zich op het ontwikkelen van leesvaardigheid op basis van Nederlandstalige teksten. Het doel van het vak 'Communicatie' is 'situationeel taalgevoel ontwikkelen in gesprekken en geschreven teksten – register, humor, sarcasme.' Aan de KUL is het doel van het vak 'Luisteropdrachten' het ontwikkelen en verbeteren van taalvaardigheid in verschillende communicatieve situaties. De leerdoelen van het vak 'Nederlandse conversatie' zijn onder andere: kennis toepassen in diverse communicatieve situaties maar ook luistervaardigheid ontwikkelen op basis van diverse Nederlandstalige audiomaterialen en video's.

In de studiehandleidingen van de vakken voor studenten in het derde jaar werden de meeste verwijzingen naar de geselecteerde leerresultaten geïdentificeerd. Voor de vakken aan de UWr werden vijf verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde zestien). De afgestudeerde:

2 Het thematisch woordenboek werd niet verder geanalyseerd omdat het geen leergang is.

3 De toelatingseisen werden niet opgenomen in de analyse van de studiehandleidingen, maar ik vond het waardevol om dit te vermelden in de context van dit onderzoek.

- ‘kan zelfstandig het plannen en uitvoeren van de ontwikkeling van zijn of haar kennis en vaardigheden organiseren, en is zich bewust van de waarde en betekenis van een levenslang leren. Begrijpt de noodzaak van het voortdurend verbeteren van taalvaardigheden’ (K_U15; UWv).

Aan de AMU werden zeven verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde zeventien). De afgestudeerde:

- ‘kan gesprekken voeren over onderwerpen binnen de taalkunde, letterkunde en cultuurwetenschappen, en zich in deze disciplines uitdrukken in zowel het Nederlands als het Pools’ (K_U16; AMU).

Aan de KUL werden drie verwijzingen geïdentificeerd (van de geselecteerde achttien) naar leerresultaten. De afgestudeerde:

- karakteriseert en begrijpt de belangrijkste stromingen binnen de subdisciplines die verband houden met de Nederlandse filologie: 1. Letterkunde en Nederlandse literatuur; 2. Nederlandse taalkunde; 3. Cultuurwetenschappen – in de Nederlandstalige landen’ (K_Wo7; KUL).

Aan de UWv komt de leerinhoud van het vak ‘Leergangcursus’ overeen met de inhoud van het boek *Help!* 3, dat de feitelijke en communicatieve benaderingen combineert. De leerinhoud van het vak ‘Conversaties’ omvat thema’s zoals dialecten in België en Nederland, Nederlandse idiomen en interpersoonlijke relaties. De verplichte literatuur bestaat uit materialen uit verschillende bronnen. Aan de AMU wordt voor alle geselecteerde vakken – ‘Conversaties en luisteren’, ‘Woordenschat’ en ‘Communicatie’ – aangegeven dat de basisliteratuur bestaat uit materialen uit verschillende bronnen. De leerinhoud van het vak ‘Conversaties en luisteren’ bestaat uit spontane of vooraf voorbereide mondelinge oefeningen over onderwerpen die door de docent zijn geselecteerd. Bij het vak ‘Woordenschat’ breiden studenten hun vocabulaire uit met thema’s zoals politiek, samenleving en taal. De leerinhoud van het vak ‘Communicatie’ is gericht op het ontwikkelen van vaardigheden om registers, sarcasme en humor te herkennen. Aan de KUL behandelt de leerinhoud van het vak ‘Nederlandse conversatie’ onderwerpen zoals discriminatie, vrijheid van meningsuiting, en diversiteit. De leerinhoud van het vak ‘Luisteropdrachten’ bestaat uit oefeningen en teksten die door de docent uit verschillende bronnen zijn geselecteerd.

Een belangrijk element van de studiehandleidingen van de vakken binnen de module praktisch Nederlands waren de didactische procedures en beoordelingsmethoden. In de studiehandleidingen van de vakken praktisch Nederlands aan de UWv werden meestal geen specifieke didactische procedures genoemd. In de studiehandleidingen van de vakken aan de AMU werden didactische procedures

vermeld die in veel gevallen voor verschillende vakken gemeenschappelijk zijn. Aan de KUL werden daarentegen specifieke didactische procedures voor elk vak aangegeven. De meeste genoemde procedures waren vergelijkbaar, en sommige kwamen voor in de studiehandleidingen van beide universiteiten. Voorbeelden hiervan zijn discussies, didactische spellen/simulatiespellen, oefenmethode, werken met tekst, groepswork of rollenspellen. Het is moeilijk te concluderen in hoeverre deze procedures kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de interculturele competentie van studenten. Ze kunnen echter allemaal met succes voor dit doel worden toegepast. Een aanvullende bron van kennis hierover zijn de in dit onderzoek uitgevoerde observaties van colleges Nederlands en interviews met docenten NVT, waarin hun didactische praktijk werd besproken.

In de studiehandleidingen werden beoordelingsmethoden genoemd, die grotendeels vergelijkbaar zijn voor de drie universiteiten: schriftelijke toetsen, mondelinge toetsen, schriftelijke tentamens, mondelinge tentamens, testen of studentenwerk monitoren. Alleen in de studiehandleidingen van de vakken aan de KUL werden aanvullende beoordelingsmethoden vermeld, zoals projectbeoordelingsformulieren en presentatiebeoordelingsformulieren. Op basis van al deze genoemde beoordelingsmethoden kan niet worden geconcludeerd of de interculturele competentie een deel van de beoordeling vormt. In de studiehandleidingen werden geen concrete voorbeelden van instrumenten opgenomen die gebruikt worden voor dit doel. Niettemin kan worden aangenomen dat de genoemde beoordelingsmethoden kunnen worden ingezet om de interculturele competentie van studenten te evalueren. De analyse van de studiehandleidingen maakte het mogelijk om de leergangen te identificeren die worden gebruikt in de geselecteerde vakken binnen de module praktisch Nederlands.

Samenvattend blijkt uit de resultaten dat interculturele competentie in de leerresultaten en studiehandleidingen slechts beperkt expliciet wordt benoemd. Hoewel er impliciete verwijzingen te vinden zijn, wordt in de documentatie niet systematisch rekening gehouden met de ontwikkeling ervan. Deze resultaten worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.1.

5.2. Leergangenanalyse

De leergangenanalyse was erop gericht vast te stellen in hoeverre de in colleges praktisch Nederlands gebruikte leergangen NVT/NT2 voldoen aan de eisen van de interculturele benadering. Er werden elf leergangen geanalyseerd die als primaire literatuur in de studiehandleidingen zijn aangegeven. In Tabel 20 wordt het aantal oefeningen weergegeven in alle leergangen die betrekking hebben op de geselecteerde thematische categorieën (zie 4.5.2.).

Tabel 20. Aantal oefeningen in afzonderlijke thematische categorieën.

nr.	thematische categorie	aantal oefeningen
1.	functioneren in de maatschappij + noodnummers	69
2.	winkelen en economie + wonen	48
3.	eten en drinken	35
4.	boeken + literatuur	24
5.	onderwijs + wetenschap	23
6.	reizen, toerisme en geografie + steden	22
7.	vervoer	21
8.	media (tv, radio en pers)	19
9.	gezondheid + verslavingen	19
10.	(vrije) tijd + ontspanning	15
11.	talige aspecten	14
12.	bedrijven + reclame	14
13.	weer en klimaat + milieu	14
14.	musea + monumenten + geschiedenis	13
15.	verjaardag en huwelijk + dood	12
16.	feestdagen + oud en nieuw + tradities	12
17.	sport	12
18.	werk + telefoongesprekken	11
19.	film, theater en cabaret + kunst	10
20.	cultuurshock + interculturele communicatie	10
21.	familie + relaties	10
22.	namen + dagen van de week	9
23.	nationale kenmerken	8
24.	sociale media + technologie	7
25.	politiek	5
26.	homoseksualiteit + minderheden	5
27.	muziek	4
28.	dierentuin + dieren	4
29.	geloof en bijgeloof	2
30.	misdaad	0 ¹
		471

¹ Deze categorie werd geïdentificeerd tijdens de eerste analyse, maar bij de tweede analyse (zie Tabel 9) werd geen enkele oefening in deze categorie genoteerd. Om deze reden is het aantal oefeningen in deze categorie 0.

In de onderstaande alinea's worden de thematische categorieën gedetailleerd besproken, met voorbeelden van relevante oefeningen en teksten ter illustratie.

De meest populaire thematische categorie was 'functioneren in de samenleving + noodnummers', waarin 69 oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld van een oefening in deze categorie is een opdracht in de leergang *Taal vitaal* (Fox & Schneider-Broekmans, 2002), waarbij studenten een persoon op een foto moeten

koppelen aan hun uitspraak over het gebruik van beleefdheidsvormen in het Nederlands. Deze opdracht heeft twee doelen: het eerste is puur talig, het tweede is cognitief – beleefdheid in de Nederlandse taal wordt anders begrepen. Een ander voorbeeld is een opdracht uit de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015), waarin studenten in de rol moeten stappen van een werkloze persoon in Vlaanderen en zich moeten registreren bij de VDAB. In dit geval moeten studenten hun perspectief veranderen door zich in te leven in een werkloze persoon en een dialoog voeren in deze rol binnen een alledaagse situatie die verbonden is met de Vlaamse realiteit.

Oefeningen met betrekking tot culturele kwesties nemen verschillende vormen aan en kunnen bijvoorbeeld gebaseerd zijn op vergelijkende teksten. Een voorbeeld van een dergelijke oefening is een tekst in de leergang *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2012), die voorkomt in de categorie ‘winkelen en economie + wonen’, waarin in totaal 48 oefeningen werden genoteerd. De tekst behandelt hoe Nederlanders en mensen met andere nationaliteiten omgaan met geld. Het hoofddoel is het introduceren van nieuwe woordenschat, maar de tekst bevat ook verwijzingen naar Polen. Dit kan aanleiding geven tot reflectie op de eigen en andere culturen. In de tekst staat bijvoorbeeld: ‘Amerikanen, Mexicanen en Polen hebben veel minder vaak een “noodfonds”’ (De Boer et al., 2012, p. 212). Studenten leren dus niet alleen over de houding van (sommige) bewoners van Nederland ten opzichte van geld en sparen, maar breiden ook hun kennis uit, wat een basis kan vormen voor discussie tijdens de colleges.

Een categorie die vaak voorkomt in veel leergangen, vooral op het beginnersniveau, is ‘eten en drinken’. Dit is een zeer productieve categorie, omdat culinaire en consumptiegewoonten met veel culturele aspecten samenhangen. In dit onderzoek werden 35 oefeningen in deze categorie geregistreerd. Een van deze oefeningen is opgenomen in de leergang *Contact! nieuw 1* (De Groot et al., 2019b) en dient als introductie tot het hoofdstuk met de titel ‘Aan de ontbijttafel’. Studenten werken in tweetallen en moeten vragen beantwoorden over typisch Nederlandse gerechten en snacks in vergelijking met die uit hun eigen land van herkomst. Ze moeten samen de foto’s in de leergang bekijken, waarop gerechten en producten staan zoals stampot, drop, stroopwafels of haring bestrooid met fijngehakte ui. De opdracht voor studenten is om aan te geven op welk moment van de dag deze gerechten worden gegeten. De oefening activeert de verbale vaardigheden van studenten en vergroot hun kennis over de eetcultuur en consumptiegewoonten in Nederland, maar kan ook als uitgangspunt dienen voor interculturele reflectie.

Sommige leergangen bevatten fragmenten van literaire werken – gedichten of romans – van Nederlandstalige auteurs. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in de categorie ‘boeken + literatuur’, waarin 24 oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld is een tekst in de leergang *Nederlands op niveau* (De Boer & Lijmbach, 2014) – een fragment uit de roman *De zwarte met het witte hart* (Japin, 1997), die

gaat over de koloniale geschiedenis van Nederland. In het kader van de oefening maken studenten, voordat ze de tekst lezen, kennis met het korte verhaal van twee Afrikaanse prinses – Kwasi en Kwame – die in 1837 werden ‘geschonken aan koning Willem I’ (De Boer & Lijmbach, 2014, p. 97).

In de categorie ‘onderwijs + wetenschap’ werden 23 oefeningen genoteerd. Een voorbeeld hiervan is een opdracht in de leergang *Contact!1* (De Leeuw et al., 2011) – op basis van twee teksten over een universiteit in Finland en Hongarije, en informatie die online wordt gevonden, moeten studenten beslissen welke universiteit ze zouden kiezen om te studeren en deze keuze beargumenteren.

Oprachten die aanzetten tot reflectie en eigen onderzoek, hebben ook betrekking op de categorie ‘reizen, toerisme en geografie + steden’. In deze categorie werden 22 oefeningen genoteerd. Een voorbeeld hiervan is een mondelinge opdracht in de leergang *Contact! nieuw1* (De Groot et al., 2019b) – studenten moeten, aan de hand van foto’s van Nederlandse steden, gezamenlijk een reisdoel bepalen, een geschikt vervoermiddel kiezen, de reistijd berekenen (in de tekst staat het webadres van de Nederlandse Spoorwegen), bezienswaardigheden opzoeken en passende activiteiten voor de locatie plannen.

Een andere categorie, waarin 22 oefeningen werden genoteerd, is volledig gewijd aan ‘vervoer’. Een voorbeeld met een verwijzing naar de Belgische realiteit is een korte tekst in de leergang *Zo gezegd 1.2* (Boeken et al., 2017), die gaat over de mogelijkheid om online een treinkaartje van de Belgische spoorwegen te kopen. Deze tekst verschijnt in een speciale sectie over cultuur, die aan het einde van elk hoofdstuk is opgenomen. Studenten maken kennis met het logo van de Belgische spoorwegen en twee foto’s – een van een trein en een van het interieur ervan.

Leergangen voor het leren van de Nederlandse taal bevatten vaak authentieke materialen. Deze komen ook voor in de categorieën ‘gezondheid + verslavingen’ en ‘media (tv, radio en pers)’, waarin elk negentien oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld is een tekst van een bijsluiter van een medicijn in het Nederlands uit de leergang *Help! 3* (Dumon Tak et al., 2008). Studenten moeten deze tekst lezen en vragen beantwoorden, zoals hoe vaak het medicijn moet worden ingenomen. Een ander voorbeeld is een opdracht in de leergang *Help! 1* (Ham et al., 2009). Op basis van enkele fragmenten uit Nederlandse kranten moeten studenten vragen beantwoorden. De fragmenten zijn afkomstig uit de landelijke krant *NRC Handelsblad* en de lokale krant *Utrechts Nieuwsblad*.

Sommige teksten verwijzen naar statistische gegevens. Dergelijke oefeningen kwamen voor in de categorie ‘(vrije) tijd + ontspanning’, waarin vijftien oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld hiervan is een tekst in de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015) over hoe Belgen thuis ontspannen. In de tekst worden de meest populaire activiteiten in volgorde van populariteit weergegeven. De opdracht wordt afgesloten met een mondelinge oefening, waarin studenten

hun favoriete vormen van ontspanning thuis (en die van hun kinderen) moeten benoemen.

In de categorieën ‘weer en klimaat + milieu’, ‘talige aspecten’ en ‘bedrijven + reclame’ werden elk veertien oefeningen genoteerd. Een voorbeeld uit de eerste categorie is een tekst in de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015) over de zomer- en wintertijd in België en de rest van de wereld. Bij de tekst horen vragen, zoals wanneer in België de winter- en zomertijd ingaan. In de categorie ‘talige aspecten’ is een voorbeeld een tekst met basisinformatie over de Nederlandse taal in de leergang *Contact! 1* (De Leeuw et al., 2011). Deze tekst verschijnt in het eerste hoofdstuk, wanneer de kennis van studenten over de Nederlandse taal nog minimaal is, volgens de opbouw van de cursus. De tekst heeft twee doelen: een talig doel (studenten moeten de werkwoorden in de tekst markeren) en een cognitief doel – de tekst bevat verwijzingen naar het aantal sprekers van het Nederlands, de taalfamilie waartoe het behoort en de gebieden waar het wordt gesproken. Er zijn geen vragen aan de tekst toegevoegd. In de categorie ‘bedrijven + reclame’ komen opdrachten voor gebaseerd op authentieke materialen. Een voorbeeld is een opdracht in de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015), waarin studenten de belangrijkste informatie moeten aanwijzen op basis van authentieke advertenties van Belgische instellingen – een frietmuseum en de dierentuin van Antwerpen.

Sommige oefeningen verwijzen naar cultuur met een grote C. Ze werden bijvoorbeeld genoteerd in de categorie ‘musea + monumenten + geschiedenis’ (dertien oefeningen). Het doel van een van de opdrachten in de leergang *Contact! 1* (De Leeuw et al., 2011) is het oefenen van de vaardigheden om informatie te selecteren en te begrijpen. Studenten moeten een tekst lezen met informatie over de werkuren, de locatie en de verschillende vervoersmogelijkheden naar het Nederlands Stripmuseum⁴ in Groningen. Bij de oefening horen uitgebreide vragen, zoals: ‘U gaat met uw dochter van zes naar het Stripmuseum. U hebt een museumjaarkaart. Uw dochter heeft geen museumjaarkaart. Hoeveel entreegeld moet u betalen in het Stripmuseum?’ (De Leeuw et al., 2011, p. 97). Deze vraag kan, indien bediscussieerd, uiteindelijk de kennis over de museumjaarkaart verrijken.

In de categorieën ‘verjaardag en huwelijk + dood’, ‘feestdagen + oud en nieuw + tradities’, en ‘sport’ werden elk twaalf oefeningen genoteerd. Deze hebben vaak betrekking op de cultuur van het dagelijks leven. Een voorbeeld is een opdracht in de leergang *Nederlands in gang* (De Boer et al., 2017), waarin studenten moeten bepalen aan wie verjaardagswensen worden overgebracht in Nederland. De oefening bevindt zich in de laatste sectie van het hoofdstuk, die aan cultuur is gewijd. Er wordt geen informatie gegeven bij de opdracht, dus het kan worden aangenomen dat de docent dit moet bespreken. De opdracht bevat een humoristische illustratie

4 Het Nederlands Stripmuseum in Groningen werd in 2019 definitief gesloten.

van het tekenaarscollectief RGvT, die verwijst naar het onderwerp verjaardag. Een oefening uit de leergang *Taal vitaal* (Fox & Schneider-Broekmans, 2002) bevat een tekst over de nationale kleur van Nederland, oranje. De tekst begint met een verwijzing naar de voorkennis van de studenten, die supporters van Nederland ‘vast wel eens op televisie [hebben] gezien’ (Fox & Schneider-Broekmans, 2002, p. 134). Verder in de tekst wordt verwezen naar een artikel dat verscheen in het Nederlandse weekblad *Elsevier*. Studenten lezen onder andere dat ‘het Oranje-gevoel slechts [gloeit] als er voetbal is’ (Fox & Schneider-Broekmans, 2002, p. 134). In de leergang *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2012) maken studenten kennis met een tekst over de mogelijkheid om een abonnement te nemen op een Nederlands tijdschrift over sport. Vervolgens beantwoorden ze vragen over de voorwaarden van het abonnement en de inhoud van het tijdschrift. Een aanvullende oefening heeft als doel het uitbreiden van de woordenschat rondom sport.

In de categorie ‘werk + telefoongesprekken’ werden elf oefeningen genoteerd. Een voorbeeld uit de leergang *Contact! nieuw 1* (De Groot et al., 2019b) vereist dat studenten vertellen over hun werkervaringen bij een Nederlands bedrijf. Als studenten niet werken en geen ervaring hebben, moeten ze nadenken of ze woorden kennen die verbonden zijn met de Nederlandse werkcultuur, zoals ‘vergadering’ en ‘agenda’. Als ze relevante werkervaring hebben, moeten ze onder andere vertellen over de frequentie van vergaderingen en het gebruik van agenda’s in een werkomgeving. Een andere categorie die gedeeltelijk verwijst naar cultuur met een grote C, is ‘film, theater en cabaret + kunst’, waarin tien oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld is een mondelinge opdracht in de leergang *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2012, p. 231). Studenten moeten vragen beantwoorden over de rol die kunst speelt in hun leven en in hun land van herkomst, en hoe kunst wordt ervaren in de Nederlandse samenleving. Deze opdracht dient als inleiding op een hoofdstuk over cultuur en literatuur.

Een bijzonder relevante categorie vanuit het perspectief van dit onderzoek is ‘cultuurshock + interculturele communicatie’, waarin eveneens tien oefeningen werden genoteerd. Een voorbeeld is een oefening in de leergang *Niet vanzelfsprekend* (Van Loo & Schoenaerts, 2003) die de cultuurshock beschrijft van migranten in Nederland en België. Het is een authentieke tekst met als doel de woordenschat te vergroten. De tekst bevat geen aanvullende oefeningen.

Ook tien oefeningen werden genoteerd in de categorie ‘familie + relaties’. Een voorbeeld is een korte tekst in de leergang *Zo gezegd 1.2* (Boeken et al., 2017) over het huwelijk van de Belgische prins Amadeus met Lili Rosboch von Wolkenstein in Rome. Het tweede deel van de opdracht bevat vragen die zowel de kennis van een andere cultuur kunnen vergroten als het bewustzijn van de eigen cultuur. Studenten moeten bespreken hoe bekend ze zijn met de Belgische koninklijke familie, of hun land ook een monarchie is en of ze informatie over koninklijke families interessant vinden.

In de categorie ‘namen + dagen van de week’, waarin in totaal negen oefeningen werden genoteerd, zijn teksten en opdrachten te vinden gebaseerd op statistische gegevens. Een voorbeeld zijn twee teksten in de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015) over de meest populaire namen in Vlaanderen en Brussel. Studenten moeten de populairste namen in hun eigen land benoemen en reflecteren op de populariteit van hun eigen naam en die van familieleden. Sommige oefeningen zijn bedoeld om studenten te laten reflecteren op de doelcultuur. Een voorbeeld is een opdracht in de categorie ‘nationale kenmerken’, waarin acht oefeningen werden genoteerd. Een mondelinge opdracht in de leergang *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2012, p. 72) bestaat uit verschillen vragen, waaronder: ‘Waarom kun je Nederlanders in het buitenland herkennen?’ Studenten moeten deze beantwoorden met gebruik van het woord ‘kenmerk’.

In de categorie ‘sociale media + technologie’ werden zeven oefeningen genoteerd. Een daarvan gaat over een tekst in de leergang *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2012) over hoeveel tijd Nederlandse jongeren uit verschillende leeftijdsgroepen dagelijks besteden aan sociale media (met een bijgevoegde grafiek). Op basis van deze gegevens wisselen studenten gedachten uit over hun eigen gebruik van sociale media. In veel gevallen wordt er in de leergangen gebruik gemaakt van online bronnen. Een voorbeeld in de categorie ‘politiek’, waarin vijf oefeningen werden genoteerd, is een opdracht in de leergang *Nederlands op niveau* (De Boer & Lijmbach, 2014). Studenten moeten een specifieke website bezoeken met informatie over politieke partijen in Nederland, de programma’s van twee partijen lezen en hun voordelen aan de groep presenteren.

In de categorie ‘homoseksualiteit + minderheden’ werden vijf oefeningen genoteerd. Een voorbeeld is een tekst in de leergang *Taal vitaal* (Fox & Schneider-Broekmans, 2002) over minderheden in Nederland, statistieken over migranten en de noodzaak van integratie. De tekst bevat ook sleutelwoorden die relevant zijn voor het onderwerp en die in discussies daarover vaak voorkomen, zoals het woord ‘allochtoon’. In de categorie ‘dierentuin + dieren’ werden vier oefeningen genoteerd. Een voorbeeld is een tekst in de leergang *Niet vanzelfsprekend* (Van Loo & Schoenaerts, 2003) over de uitgaven aan dierenvoer in België. Het is een authentieke tekst uit de Vlaamse krant *De Standaard*, opgenomen in een hoofdstuk getiteld ‘Huisje, boompje, beestje’.

De categorie ‘muziek’ bevat vier oefeningen. Een voorbeeld is een korte notitie in de leergang *Contact! 1* (De Leeuw et al., 2011) over de Nederlandse zanger André Hazes. Deze verwijst naar een voorafgaande opdracht waarin een persoon schrijft over het kopen van tickets voor een herdenkingsconcert voor deze zanger. In de categorie ‘geloof en bijgeloof’ werden twee oefeningen genoteerd. Een voorbeeld hiervan is een opdracht in de leergang *Nederlands op niveau* (De Boer & Lijmbach, 2014). Studenten maken kennis met een paar voorbeelden van bijgeloof in Nederland

en moeten de betekenissen ervan koppelen. Het tweede deel van de opdracht richt zich op het ontwikkelen van spreekvaardigheid, het vergroten van bewustwording en het vergelijken van de eigen cultuur met de Nederlandse cultuur. Studenten bespreken bijgeloof in hun eigen land en zoeken naar overeenkomsten en verschillen met de Nederlandse cultuur. Tijdens de tweede analyse van het lesmateriaal werden geen oefeningen genoteerd in de categorie misdaad.

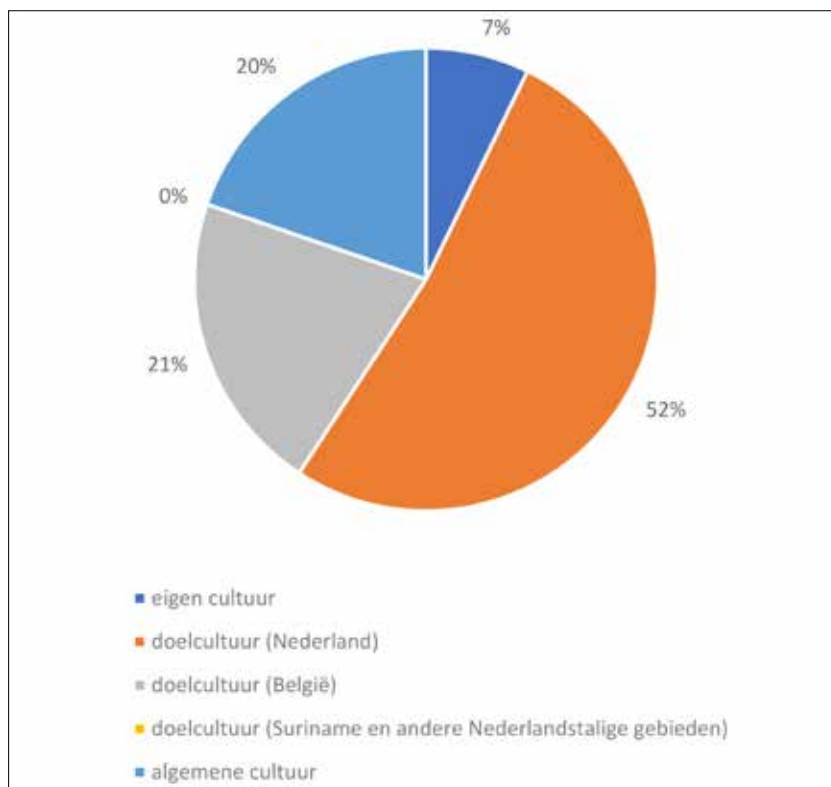
In Tabel 21 wordt het totale aantal oefeningen (471) van alle leergangen weergegeven, toegewezen aan de eigen cultuur van de studenten, de doelcultuur (Nederland, België of Suriname en andere Nederlandstalige gebieden) en de algemene cultuur (zie 4.5.2.).

Tabel 21. Aantal oefeningen in leergangen NVT/NT2 per type cultuur.

leergang	eigen cultuur	doelcultuur			algemene cultuur
		Nederland	België	Suriname en andere Nederlandstalige gebieden	
<i>Contact! 1</i>	0	34	1	0	4
<i>Contact! nieuw 1</i>	0	12	0	0	1
<i>Help! 1</i>	4	36	0	0	4
<i>Help! 3</i>	6	36	0	0	34
<i>Nederlands in actie</i>	6	30	1	0	8
<i>Nederlands in gang</i>	8	17	0	0	4
<i>Nederlands op niveau</i>	4	37	0	0	10
<i>Niet vanzelfsprekend</i>	0	17	15	0	20
<i>Taal vitaal</i>	0	26	0	0	3
<i>Zo gezegd 1.1</i>	4	0	57	0	5
<i>Zo gezegd 1.2</i>	2	0	25	0	0
aantal oefeningen	34	245	99	0	93

Van de 471 genoteerde oefeningen verwezen 245 (52%) naar de Nederlandse doelcultuur, 99 (21%) naar de Belgische doelcultuur, 93 (20%) naar de algemene cultuur en 34 (7%) naar de eigen cultuur van de studenten. Er werden geen verwijzingen (0%) genoteerd naar de Surinaamse cultuur of andere culturen binnen het Nederlandse taalgebied. In Grafiek 2 worden de behaalde percentages weergegeven in de vorm van een cirkeldiagram.

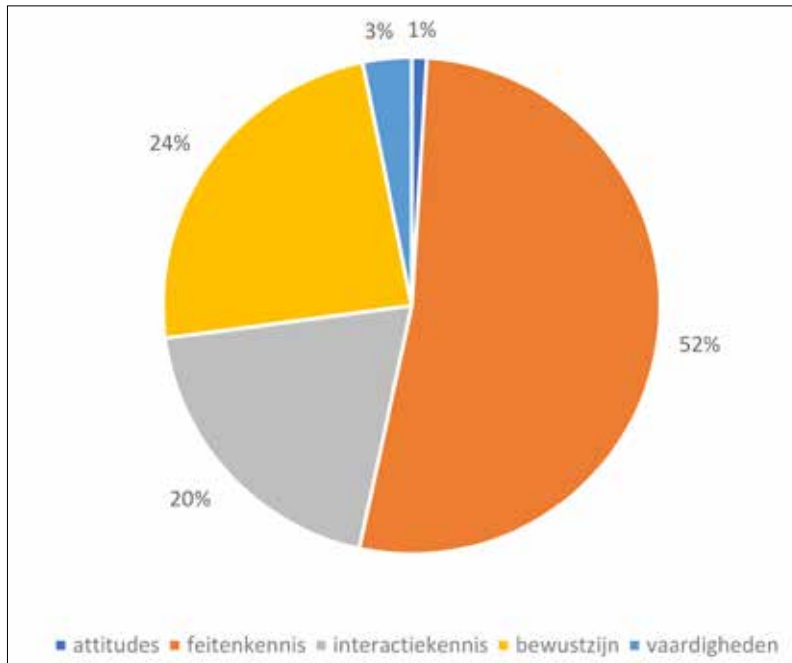
In de analyse werd ingezoomd op de componenten van interculturele competentie. Tabel 22 biedt een overzicht van alle 506 oefeningen die in de leergangen voorkomen. Zoals eerder vermeld, kunnen sommige oefeningen tegelijkertijd naar meerdere componenten van interculturele competentie verwijzen (zie 4.5.2.). Om deze reden wijkt de totale som van de oefeningen af.

Grafiek 2: Aandeel van de oefeningen per type cultuur.**Tabel 22. Aantal oefeningen in leergangen NVT/NT2 per component van interculturele competentie.**

leergang	attitude	feitenkennis	interactiekennis	bewustzijn	vaardigheden	som
<i>Contact! 1</i>	0	28	11	0	0	39
<i>Contact! nieuw 1</i>	0	6	5	2	0	13
<i>Help! 1</i>	2	28	10	4	0	44
<i>Help! 3</i>	3	52	10	47	7	119
<i>Nederlands in actie</i>	0	12	1	32	0	45
<i>Nederlands in gang</i>	0	5	5	19	0	29
<i>Nederlands op niveau</i>	0	33	0	15	3	51
<i>Niet vanzelfsprekend</i>	0	45	2	2	0	49
<i>Taal vitaal</i>	0	26	4	0	0	30
<i>Zo gezegd 1.1</i>	0	20	40	0	4	64
<i>Zo gezegd 1.2</i>	0	10	11	0	2	23
aantal oefeningen	5	265	99	121	16	506

De meeste oefeningen die verwijzen naar componenten van interculturele competentie werden in dit onderzoek geïdentificeerd in de leergang *Help! 3*, uitgegeven door de Nederlandse uitgeverij NCB, en in de leergang *Zo gezegd 1.1*, uitgegeven door de Belgische uitgeverij Pelckmans. De minste oefeningen werden genoteerd in de leergang *Contact! nieuw 1*, uitgegeven door de Nederlandse uitgeverij Intertaal, en in de leergang *Zo gezegd 1.2*, uitgegeven door de Belgische uitgeverij Pelckmans. In Grafiek 3 worden de behaalde percentages weergegeven in de vorm van een cirkeldiagram.

Grafiek 3: Aandeel van de oefeningen per component van interculturele competentie.



Van de 506 genoteerde verwijzingen naar componenten van interculturele competentie hadden 265 (52%) betrekking op feitenkennis. Een voorbeeld hiervan is een tekst in de leergang *Contact! 1* (De Leeuw et al., 2011), die gaat over Nederlandse meesters in de schilderkunst. 121 oefeningen (24%) hadden betrekking op de component bewustzijn. Een voorbeeld hiervan is een opdracht in de leergang *Help! 1* (Ham et al., 2009), die studenten aanzet tot reflectie over de werking van overheidsinstellingen in hun land van herkomst. 99 oefeningen (20%) waren gericht op het ontwikkelen van interactiekennis bij studenten. Een voorbeeld hiervan is een opdracht in de leergang *Zo gezegd 1.1* (Boeken et al., 2015), waarin studenten, door het lezen van

de dienstregeling van de Belgische spoorwegen, moeten aangeven waar treinen op een specifiek tijdstip naartoe vertrekken. Het ontwikkelen van vaardigheden bij studenten was het doel van zestien oefeningen (3%). Een voorbeeld hiervan is een tekst in de leergang *Zo gezegd 1.2* (Boeken et al., 2017), die gaat over het huren en kopen van een huis in België. Studenten moeten de verschillen tussen hun eigen cultuur en de doelcultuur vergelijken en toelichten. De minste oefeningen – vijf (1%) – hadden betrekking op de component attitudes. Een voorbeeld hiervan is een opdracht in de leergang *Help! 3* (Dumon Tak et al., 2008), waarin studenten leren over verschillende manieren om vrije tijd door te brengen en de redenen daarvoor. De tekst geeft voorbeelden van factoren die de populariteit van watersporten in Nederland beïnvloeden. Vervolgens moeten studenten vertellen over verschillende vormen van ontspanning in hun land en uitleggen waarom deze populair zijn. Daarnaast moeten ze aangeven welke vormen van ontspanning voor hen onaanvaardbaar zijn en dit beargumenteren.

Uit de resultaten blijkt dat de leergangen NVT/NT2 een relatief groot aantal oefeningen bevatten die aansluiten bij verschillende componenten van interculturele competentie, maar dat de nadruk vooral ligt op feitenkennis over de Nederlandse en Vlaamse/Belgische nationale culturen. Componenten als vaardigheden, bewustzijn en vooral attitudes blijven sterk ondervertegenwoordigd. Dit wijst op een beperkte inzet van de leergangen om interculturele competentie doelgericht en bewust te ontwikkelen, ondanks de thematische rijkdom die zij bieden. Deze resultaten worden in paragraaf 6.1. uitgebreid besproken in samenhang met de resultaten van de documentenanalyse om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden.

5.3. Lesobservaties

De observaties hadden als doel na te gaan of, en op welke manier, de ontwikkeling van interculturele competentie bij studenten wordt gestimuleerd tijdens colleges praktisch Nederlands. Er zijn achttien lesobservaties uitgevoerd: zes aan de UWv, zeven aan de AMU en vijf aan de KUL. De colleges werden gegeven door tien verschillende docenten Nederlands. Tijdens elk geobserveerd college werden ten minste twee verwijzingen naar een van de geselecteerde thematische categorieën uit de analyse van de leergangen genoteerd (zie 4.5.2.). In totaal werden er 113 verwijzingen naar achttien thematische categorieën geregistreerd. Voor twaalf categorieën werd geen enkele verwijzing waargenomen. De in de onderstaande paragraaf gepresenteerde vragen en uitspraken behouden hun oorspronkelijke taalversie – Pools, Nederlands of gemengd. In Tabel 23 worden de informatie over de thematische categorieën en het aantal verwijzingen weergegeven die tijdens alle geobserveerde colleges zijn geïdentificeerd.

Tabel 23. Aantal verwijzingen in alle geobserveerde colleges per thematische categorie.

nr.	thematische categorie	aantal verwijzingen
1.	talige aspecten	34
2.	feestdagen + oud en nieuw + tradities	13
3.	reizen, toerisme en geografie + steden	13
4.	onderwijs + wetenschap	11
5.	eten en drinken	6
6.	winkelen en economie + wonen	6
7.	sociale media + technologie	5
8.	muziek	4
9.	functioneren in de maatschappij + noodnummers	3
10.	boeken + literatuur	3
11.	film, theater en cabaret + kunst	2
12.	dierentuin + dieren	2
13.	gezondheid + verslavingen	2
14.	sport	2
15.	geloof en bijgeloof	2
16.	cultuurshock + interculturele communicatie	2
17.	nationale kenmerken	2
18.	(vrije) tijd + ontspanning	1
	aantal verwijzingen	113

Hieronder bespreek ik de thematische categorieën die uit de data naar voren zijn gekomen. Per categorie geef ik citaten van studenten en docenten weer, ter illustratie van de wijze waarop deze categorieën in de praktijk tot uiting kwamen.

De meeste verwijzingen werden gevonden in de thematische categorie ‘talige aspecten’ (34), die aanwezig was in elf geobserveerde colleges. De verwijzingen waren meestal korte opmerkingen van docenten die betrekking hadden op het besproken lexicale of grammaticale thema. Een voorbeeld hiervan is een opmerking van een docent tijdens de bespreking van een tekst met een recept voor Gentse waterzooi:

- ‘Różnica jest taka, że *de pan* w Holandii może to być i patelnia, i garnek, a *de pan in Vlaanderen* to jest tylko patelnia, a *de pot* to garnek’ (‘Het verschil is dat de pan in Nederland zowel een koekenpan als een kookpan kan zijn, maar de pan in Vlaanderen is alleen een koekenpan, en de pot een kookpan’) (OB7).

Of een andere opmerking van een docent, toen het woord ‘honger’ in een tekst voorkwam:

- ‘Jak powiedzą Państwo w Holandii “Ik heb echt honger”, to Państwu powiedzą, że głód jest w Afryce. W Holandii – “Ik heb trek”’ (‘Als u in Nederland zegt: “Ik

heb echt honger”, zullen ze zeggen dat honger in Afrika is. In Nederland zegt men: “Ik heb trek”) (OB16).

Bij verwijzingen naar talige aspecten komen ook vragen van studenten naar voren, bijvoorbeeld:

- ‘A jaka jest różnica między *biertje* a *pilsje*’ (‘En wat is het verschil tussen biertje en pilsje?’) (OB14) tijdens de bespreking van een dialoog in het café uit de leergang.
- ‘A jak to jest w Holandii z językiem neutralnym płciowo?’ (‘Hoe zit het in Nederland met genderneutrale taal?’) (OB13) tijdens de bespreking van de namen van verschillende medische beroepen. De docent legde uit dat er in Nederland steeds meer vrouwelijke vormen van beroepsnamen verschijnen, maar dat sommige beroepen, afhankelijk van gebruikersvoorkeuren, mannelijke vormen behouden, zoals ‘psycholoog’. Studenten merkten op dat dit vergelijkbaar is in het Pools, maar dit leidde niet tot verdere discussie.

Tijdens sommige colleges verwezen zowel de docenten als de studenten naar andere talen, vooral het Engels, maar ook het Duits:

- ‘*Durven* to angielski czasownik *to dare*’ (‘Durven is het Engelse werkwoord *to dare*’) (OB8), toen de docent de Poolse vertaling niet kon herinneren.
- ‘Tak samo to działa w języku angielskim, ale nie zawsze tak będzie’ (‘Het werkt hetzelfde in het Engels, maar dat is niet altijd het geval’) tijdens de bespreking van het gebruik van lidwoorden in het Nederlands door de docent.

In het geval van de studenten waren dit spontane reacties. Tijdens een van de colleges kwam het woord ‘koud’ voor, toen zei een van de studenten:

- ‘Dziwnie zapisują to po niderlandzku, bo po angielsku jest *cold*, a po niemiecku *kalt*’ (‘Ze schrijven het vreemd in het Nederlands, want in het Engels is het *cold* en in het Duits *kalt*’), of:
- ‘Tam [w Tilburgu] mają na przykład takie niemieckie *e*, na przykład w wyrazie *werken*’ (‘Daar [in Tilburg] hebben ze bijvoorbeeld die Duitse *e*, bijvoorbeeld in het woord *werken*’).

Bij verwijzingen naar talige aspecten kwamen ook verschillen tussen Nederlands Nederlands en Belgisch Nederlands naar voren. Bijvoorbeeld de volgende opmerkingen van studenten:

- ‘Wolę niderlandzki z Holandii, ponieważ mój chłopak jest Holendrem’ (‘Ik geef de voorkeur aan Nederlands Nederlands omdat mijn vriend Nederlander is’) (OB11).
- ‘Flamandzki jest dla mnie trudniejszy do zrozumienia’ (‘Voor mij is Vlaams moeilijker te begrijpen’) (OB15) na het beluisteren van een opname in Belgisch Nederlands.

Docenten benadrukten ook de varianten van het Nederlands en gaven commentaar op de opmerkingen van studenten hierover:

- ‘Dla ludzi z Belgii studenci mają holenderski akcent, a dla ludzi z Holandii belgijski’ (‘Voor mensen uit België hebben [Poolse] studenten een Nederlands accent, en voor mensen uit Nederland een Belgisch accent’) (OB11).
- ‘Ach, ten południowy i północny niderlandzki, a niby jeden język!’ (‘Ach, dat Zuid- en Noord-Nederlands, en toch blijkbaar één taal!’).

In de thematische categorie ‘feestdagen + oud en nieuw + tradities’ werden dertien verwijzingen genoteerd tijdens drie geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is dat een docent een foto liet zien en een korte toelichting gaf over carnavalsoptocht in Nederland, nadat het woord ‘carnaval’ tijdens een lexicale oefening naar voren kwam (OB10). Dit leidde tot een discussie, toen een studente haar ervaring deelde over haar deelname aan een carnavalsoptocht. Een ander geobserveerd college vond kort voor de kerstvakantie plaats. Het onderwerp kerstvieringen in België en Nederland kwam aan bod via een presentatie die door de docent was voorbereid (OB4). Dit vormde de aanleiding voor een discussie over tradities in de eigen cultuur van de studenten. Een van de vragen van de docent luidde bijvoorbeeld: ‘Denken jullie dat de Poolse tradities leuk zijn?’. Studenten vertelden over de tradities die ze thuishouden (bijvoorbeeld sushi eten op kerstavond of het drinken van compote van gedroogd fruit), en welke Poolse tradities ze wel of niet zouden willen behouden (bijvoorbeeld het delen met alle familieleden van de kersthostie).⁵ Na kennis te hebben gemaakt met de Nederlandse en Belgische tradities moesten de studenten nadenken of ze zouden willen dat die ook in Polen worden geïntroduceerd, zoals gourmetten. Deze vraag leidde tot een discussie en opmerkingen van studenten, zoals een negatieve verwijzing naar een andere Poolse kersttraditie: ‘Ja, [gourmetten is] beter dan karper⁶ eten.’

Ook in de thematische categorie ‘reizen, toerisme en geografie + steden’ werden dertien verwijzingen genoteerd tijdens drie geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is de vraag van de docent: ‘Wat is jouw favoriete plek ter wereld? Waarom?’ (OB6), die vervolgens leidde tot een korte discussie over verschillende landen en de voordelen van reizen. Een ander voorbeeld is een vraag van de docent over plaatsen die de studenten in het Nederlandse taalgebied hebben bezocht, die werd gesteld na een opdracht over feitenkennis over Nederland (OB11). Een studente vertelde

5 Een van de Poolse kersttradities die tijdens het kerstdiner op 24 december wordt uitgevoerd, is het delen van een kersthostie met alle aanwezigen. Hierbij spreekt men elkaar wensen uit en breekt men een stukje van de kersthostie af.

6 Een van de twaalf traditionele Poolse gerechten die tijdens het kerstdiner op 24 december wordt gegeten, is (gefrituurde) karper. In Polen is de verkoop van levende karpers (nog) toegestaan. Traditioneel wordt een levende karper gekocht, die vaak enkele dagen voor het kerstdiner thuis wordt gehouden, bijvoorbeeld in de badkuip, en vervolgens wordt gedood door een van de familieleden, meestal een man.

over de steden in Nederland waar ze was geweest, en de docent stelde aanvullende vragen, zoals: ‘Welke stad zou je aanbevelen aan andere studenten?’. De docent deelde ook zijn mening over Amsterdam: ‘Het centrum is interessant maar de andere wijken zijn interessanter’. Dit riep echter geen reactie op van de studenten.

In de thematische categorie onderwijs + wetenschap werden elf verwijzingen genoteerd tijdens vier geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is een opmerking van de docent tijdens een lexicale oefening waarin het woord ‘trimester’ voorkwam:

- ‘W Holandii [w szkolnictwie wyższym] nie ma semestrów, tylko trymestry’ (‘In Nederland [in het hoger onderwijs] zijn er geen semesters, maar trimesters’) (OB14).

Een ander voorbeeld is een opmerking van de docent over een tekst in de leergang over onderwijs in Vlaanderen: ‘Zeszyty, cyrkle, linijki i długopisy są za darmo’ (‘Schriften, passers, linialen en pennen zijn gratis’) (OB8). Het onderwerp van een van de geobserveerde colleges (OB9) was aan de universiteit studeren. Studenten moesten de beoordelingsschalen bepalen die gebruikt worden aan de universiteiten in Polen, Nederland en België. Deze oefening vormde de aanleiding voor een discussie over de beoordelingssystemen in deze drie landen. De docent vroeg de studenten of ze wisten hoe deze systemen werken in Nederland en België. Toen de studenten ontkennend antwoordden, legde de docent zowel het puntensysteem als de mening van Nederlanders over cijfers uit:

- ‘W Holandii mówi się, że 1 dostaje się za samo wpisanie imienia’ (‘In Nederland zegt men dat je een 1 krijgt voor alleen het invullen van je naam’).
- ‘In Nederland is de sfeer met cijfers totaal anders dan in Polen’ (OB9).
Dit leidde niet tot een discussie, maar de studenten luisterden met interesse, en sommigen lachend, naar deze opmerkingen.

Tijdens twee geobserveerde colleges werden zes verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie ‘eten en drinken’. Een voorbeeld hiervan is een opmerking van de docent toen een van de personages uit een Belgische leergang biefstuk met friet bereidde voor zijn gasten: ‘Stek z frytkami to takie typowo flamandzkie danie. Każda rodzina je to raz w tygodniu. To jest bardzo proste, bo wystarczy rzucić mięso na patelnię’ (‘Biefstuk met friet is zo’n typisch Vlaams gerecht. Elke familie eet het een keer per week. Het is heel eenvoudig, je hoeft alleen maar het vlees in de pan te gooien’) (OB7). Een ander voorbeeld is een opmerking van de docent toen het woord ‘stampot’ in de tekst voorkwam: ‘To jest takie typowe danie holenderskie – tłuczone ziemniaki z warzywami i najczęściej jakąś kiełbasą’ (‘Dit is een typisch Nederlands gerecht – gestampte aardappelen met groenten en meestal een soort worst’) (OB17). Beide opmerkingen van de docenten werden niet opgevolgd door bijvoorbeeld een discussie. De docenten verwachtten ook geen opmerkingen van de studenten.

In de thematische categorie ‘winkelen en economie + woning’ werden vijf verwijzingen genoteerd tijdens vijf geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is een vraag van de docent aan de studenten over wat zij vreemd vinden in Nederland. Een studente merkte op: ‘Dziwno, że ludzie mają cały czas odsłonięte zasłony’ (‘Het is vreemd dat mensen altijd hun gordijnen open hebben’) (OB11). De docent antwoordde dat het juist vreemd is dat mensen in Polen hun gordijnen altijd gesloten houden. Dit leidde niet tot verdere discussie over dit onderwerp. Een ander voorbeeld is een opmerking van de docent over een tekst waarin het woord ‘kruidenierszaak’ voorkwam: ‘To takie typowe holenderskie i belgijskie sklepy, malutkie, na przykład na osiedlu. Kiedyś tam można było kupić przyprawy, ale teraz to można kupić wszystko, co jest suchą żywnością’ (‘Dit zijn typisch Nederlandse en Belgische winkels, heel klein, buurtwinkels bijvoorbeeld. Vroeger kon je daar kruiden kopen, maar nu kun je er alles kopen wat droge levensmiddelen zijn’) (OB2). Tijdens een ander geobserveerd college legde de docent uit, terwijl hij een dialoog uit de leergang analyseerde: ‘W Belgii są takie automaty na chleb z lokalnej piekarni. Wrzuca się dwa euro i można wziąć chleb’ (‘In België bestaan broodautomaten van lokale bakkerijen. Je stopt er twee euro in en kunt een brood pakken’) (OB16). Hij voegde eraan toe dat dergelijke automaten in Polen ook te vinden zijn voor aardappelen, eieren of melk. Hij benadrukte bovendien dat studenten van een van de technische universiteit in Polen een kebabautomaat hebben uitgevonden. Deze opmerking werd lachend ontvangen door de studenten.

In de thematische categorie ‘sociale media + technologie’ werden vijf verwijzingen genoteerd tijdens twee geobserveerde colleges. Een van de voorbeelden betreft een video-opname van een lezing aan de Universiteit van Vlaanderen getiteld ‘Hoe word ik een succesvolle influencer?’ (OB18). Nadat de lezing tweemaal werd beluisterd, werkten de studenten in groepen en beantwoordden ze vragen over sociale media die door de docent waren voorbereid. Een ander voorbeeld betreft de reflecties van studenten over de rol van technologie in hun leven en in de Europese context. De studenten bekeken een presentatie over dit onderwerp, die door andere deelnemers aan het college was voorbereid. Daarna bekeken ze twee video’s in het Nederlands over de invloed van technologie op het leven. Op basis daarvan moesten ze een discussie voeren.

Tijdens vier geobserveerde colleges werden vier verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie ‘muziek’. Een voorbeeld hiervan is dat de docent een bekend Nederlandstalig kinderliedje afspeelde: ‘Alle eendjes zwemmen in het water’ (OB12). De aanleiding hiervoor was het woord ‘eend’ dat in een van de teksten in de leergang voorkwam. Na het beluisteren van het liedje gingen de docent en de studenten verder met de opdrachten uit de leergang. Een ander voorbeeld is de verwijzing naar de titel van een liedje tijdens de uitleg van het gebruik van het onbepaalde lidwoord in het Nederlands: ‘Jest taka znana niderlandzka piosenka “Het is een nacht” Guusa Meeuwisa, i tam jest właśnie “een”’ (‘Er is een bekend Nederlands liedje: “Het is een nacht” van Guus Meeuwis, en daar komt dat “een” precies in voor’) (OB16).

In de thematische categorie ‘functioneren in de maatschappij + noodnummers’ werden drie verwijzingen genoteerd tijdens drie geobserveerde colleges. Dit waren korte opmerkingen van de docent waarop geen reactie werd verwacht. Een voorbeeld hiervan is een opmerking over de vraag ‘Wat is je geboortedatum?’: ‘Geboortedatum to w urzędzie’ ([Het woord] “geboortedatum” hoort op een gemeentehuis’). Een ander voorbeeld is een opmerking van de docent toen in het materiaal het woord ‘belastingdienst’ voorkwam: ‘Znany i lubiany w Holandii belastingdienst – urząd podatkowy’ (‘De bekende en geliefde in Nederland belastingdienst – *urząd podatkowy*’) (OB10).

In de thematische categorie ‘boeken + literatuur’ werden drie verwijzingen genoteerd tijdens drie geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is een lexicale oefening gebaseerd op een fragment uit de Bijbel over de geboorte van Christus (OB4), die plaatsvond tijdens een college vlak voor Kerstmis. Een ander voorbeeld is het hardop lezen en analyseren van een kort gedicht in het Nederlands, ‘Kunstwerk’ van Erik van Os, dat was opgenomen in een hoofdstuk van de leergang dat aan cultuur was gewijd (OB10).

In de thematische categorie ‘film, theater en cabaret + kunst’ werden twee verwijzingen genoteerd tijdens twee geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is het lezen en analyseren van nieuwe woorden in een tekst uit de leergang ‘Fons Jansen over theater’, die gaat over de Nederlandse cabaretier en conferencier Fons Jansen en een fragment uit zijn boek *Wat ik zeggen wilde* bevat (OB12). Een ander voorbeeld is het tweemaal bekijken van een video aan het einde van het college door studenten. Deze video, afkomstig van het Vlaamse nieuws, had de titel ‘Operatie Nachtwacht’ en ging over het schilderij van Rembrandt in het Rijksmuseum in Amsterdam (OB18). Studenten kregen vragen over de video waar ze over moesten nadenken en beantwoorden als huiswerkopdracht.

In de thematische categorie ‘dierentuin + dieren’ werden twee verwijzingen genoteerd tijdens twee geobserveerde colleges. Een voorbeeld hiervan is dat studenten een Nederlandstalige video bekeken over interessante weetjes over katten – ‘10 kattenweetjes’ – die werd getoond als onderdeel van een presentatie die door andere studenten was voorbereid (OB1). Vervolgens gingen de studenten in discussie over de video zelf en hun ervaringen en relaties met deze dieren, waaronder de perceptie van dieren in verschillende culturen.

Tijdens een van de geobserveerde colleges werden twee verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie ‘gezondheid + verslavingen’. Een voorbeeld hiervan is een opmerking van de docent: ‘W Holandii nie można sobie kupić szczepionki w aptece’ (‘In Nederland mag je zelf geen vaccin bij de apotheek kopen’) (OB13). Deze opmerking kwam naar voren tijdens de analyse van een Nederlandstalig artikel over vaccins, dat de studenten als huiswerk moesten lezen voor het college. Dit leidde tot een korte discussie, waarin de studenten negatief reageerden op het gebrek aan mogelijkheden, in tegenstelling tot Polen, om vaccins bij de apotheek in Nederland te kopen.

Er werden twee verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie 'sport'. Deze kwamen voor tijdens een van de geobserveerde colleges. Studenten kregen de opdracht om te vertellen over de meest populaire sporten in hun land van herkomst. Dit onderwerp vormde de aanleiding voor een discussie over sporten in Polen. Een van de studenten vertelde hierover en legde de populariteit van bepaalde sporten (bijvoorbeeld schansspringen) uit aan de hand van de geografie van Polen (OB₁).

Tijdens een van de geobserveerde colleges werden twee verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie 'geloof en bijgeloof'. Het onderwerp werd besproken door de docent tijdens een presentatie over Kerstmis: 'W Holandii są katolicy i protestanci. Katolicy mają *kerstavond* 24 grudnia, a protestanci 25 grudnia' ('In Nederland zijn er katholieken en protestanten. Katholieken vieren kerstavond op 24 december, en protestanten op 25 december') (OB₄). Het onderwerp religie vormde de aanleiding voor een discussie onder de studenten, die hun familie-ervaringen deelden met betrekking tot religie, bijvoorbeeld: 'Mijn familie is heel conservatief'.

Er werden twee verwijzingen genoteerd naar de thematische categorie 'cultuurshock + interculturele communicatie'. Tijdens een van geobserveerde colleges kregen de studenten van de docent foto's en basisinformatie over personen uit verschillende landen. Hun opdracht was om zich in te leven in een persoon met een andere culturele achtergrond en zich voorstellen (OB₁₇). Ook bij de thematische categorie 'nationale kenmerken' werden twee verwijzingen genoteerd. Bijvoorbeeld een opmerking over een foto van een persoon uit Indonesië: 'Nie wygląda na Indonezyjkę na tym zdjęciu' ('Ze ziet er op deze foto niet uit als een Indonesische') (OB₁₇). Deze opmerking werd door andere studenten en de docent genegeerd.

Tijdens een van de geobserveerde colleges werd een verwijzing genoteerd naar de thematische categorie '(vrije) tijd + ontspanning'. Een voorbeeld hiervan is een korte opmerking van de docent toen het woord 'zomervakantie' in een tekst in de leergang voorkwam: 'W Holandii, proszę Państwa, mają różne typy wakacji' ('In Nederland, dames en heren, hebben ze verschillende soorten vakanties') (OB₁₄). De docent noemde daarna verschillende soorten schoolvakanties, die soms geen equivalent in het Poolse systeem hebben, zoals de herfstvakantie. Na afloop van de observaties werd aan de geselecteerde docenten gevraagd om deel te nemen aan een interview.

Uit de observaties van de colleges praktisch Nederlands blijkt dat elk behandeld thema intercultureel potentieel kan bevatten, dat door de docent benut kan worden om de ontwikkeling van interculturele competentie bij studenten te bevorderen. In de praktijk blijven de meeste verwijzingen echter functioneel of oppervlakkig, bijvoorbeeld in de vorm van lexicale uitleg of culturele weetjes, die soms tot reflectie of discussie leiden. De resultaten en de gebruikte onderwijstechnieken, vooral spontane opmerkingen, suggereren dat de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie zelden wordt ingezet als een bewust leerdoel. Deze

resultaten worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.2, waarin op basis van de bevindingen wordt ingegaan op de tweede onderzoeksvraag.

5.4. Interviews

De interviews met de docenten NVT hadden tot doel inzicht te krijgen in hun opvattingen over de ontwikkeling van interculturele competentie in het kader van colleges praktisch Nederlands. Ik voerde een kwalitatieve analyse uit van de transcripties van interviews met negen docenten NVT (zie 4.6.2.). Tijdens deze analyse werden twaalf codes toegekend aan vier categorieën:

1. Ontwikkeling van interculturele competentie bevorderen als leerdoel.
2. Didactisch materiaal als middel om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren.
3. Onderwijstechnieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie.
4. Inhoudelijke voorbereiding om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen.

In Tabel 24 worden zowel de titels van de codes weergegeven die zijn toegewezen aan de bovenstaande categorieën als het aantal voorvallen.

Tabel 24. Categorieën, codes en aantal voorvallen uit kwalitatieve analyse van interviews (N = 9).

categorie	code	aantal voorvallen
ontwikkeling van interculturele competentie bevorderen als leerdoel	doelen van het ontwikkelen van interculturele competentie	48
	kenmerken van het ontwikkelen van interculturele competentie	34
	kern van interculturele competentie	23
didactisch materiaal als middel om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren	primaire materialen	62
	aanvullende materialen	29
	beperkingen van het studieprogramma	13
onderwijstechnieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie	verwijzen naar andere culturen	26
	culturen vergelijken	19
	verwijzen naar eigen cultuur	6
inhoudelijke voorbereiding om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen	persoonlijke ervaring	30
	professionele ervaring	21
	institutionele ondersteuning	18

Hieronder worden de resultaten per categorie besproken, elk in een afzonderlijke subparagraaf.

5.4.1. *Ontwikkeling van interculturele competentie bevorderen als leerdoel*

De codes in de eerste categorie waren gericht op het verzamelen van de opvattingen van docenten over de essentie en functies van interculturele competentie in het vreemdetalenonderwijs, evenals de doelen die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling ervan. Docenten Nederlands hadden uiteenlopende opvattingen over de essentie van interculturele competentie. Ze waren echter unaniem in het benadrukken van de centrale rol van taal als kerncomponent, die verbonden is met andere elementen zoals cultuur, begrip, bewustzijn of communicatiestijl. Noah benadrukte: 'Taal is niet alleen woordenschat en grammatica, maar taal en cultuur zijn nauw met elkaar verweven.' Louise verwees ook naar woordenschat en grammatica en merkte op dat, zelfs met een foutloze beheersing van een vreemde taal, 'we in de val kunnen lopen dat onze moedertaal zo sterk verschilt in communicatiestijl van de doeltaal, dat we onbedoeld onbeleefd zijn.' Lina sprak hierover in bredere termen en stelde dat veel verschijnselen niet alleen verbonden zijn met de taal zelf, maar ook 'met cultuur en hoe een bepaalde cultuur dingen waarneemt.' Docenten verwezen vaak direct naar het onderwijs van de Nederlandse taal en cultuur, waarbij de Nederlandse cultuur heel vaak werd gezien als een nationale cultuur. Emma benadrukte een lexicologisch aspect met het voorbeeld van de woorden 'achtertuin' en 'voortuin': 'Sommige woorden zijn makkelijker te begrijpen als je de bijbehorende cultuur kent.' Louis legde de nadruk op het ontwikkelen van het bewustzijn: 'Ik raak die cultuur aan omdat ik, als ik taal onderwijs, ook vind dat je het in context moet brengen, zodat ze bijvoorbeeld begrijpen hoe menselijke relaties werken, zoals hoe Nederlanders op elkaar reageren.' Het belang van perspectiefwisseling en het aannemen van de rol van iemand met een andere culturele achtergrond werd meerdere keren genoemd. Olivia verklaarde: 'Als studenten begrijpen hoe het is vanuit het perspectief van Nederlanders, ziet het er heel anders uit. Ik denk dat dit helpt bij intercultureel begrip.' Noah benadrukte het belang van het bewustmaken van studenten over diversiteit: 'Het is belangrijk om studenten te laten zien hoe groot de diversiteit is in de samenleving [...] en om rekening te houden met de grote verschillen in hoe bepaalde onderwerpen worden begrepen of benaderd.'

In de context van vreemdetalenonderwijs benadrukten sommige docenten de relatie tussen de ontwikkeling van interculturele competentie en het universitair onderwijs. Liam stelde dat 'vreemdetalenonderwijs en het ontwikkelen van het bewustzijn dat we met een andere cultuur te maken hebben, juist in de colleges zouden moeten plaatsvinden, vooral tijdens de colleges praktisch Nederlands.' Noah illustreerde een specifiek voorbeeld van het gebrek aan interculturele competentie

binnen de neerlandistiek: 'Zonder die interculturele competenties is het, denk ik, moeilijk om de realiteit daar te begrijpen, in dit geval Nederland of andere gebieden waar Nederlands wordt gesproken.' Twee docenten benadrukten het belang van interculturele competentie niet alleen in het kader van taalonderwijs, maar ook als onderdeel van algemene menselijke opvoeding. Arthur stelde dat interculturele competentie moet worden ontwikkeld 'om kinderen vanaf jonge leeftijd bewust te maken van het bestaan van verschillende culturen [...] zodat iemand uit een andere cultuur zich niet slecht voelt in onze samenleving.' Adam gaf een algemenere visie op het belang van interculturele competentie: 'Dit is waar onderwijs over gaat: verschillende dingen leren.'

Docenten koppelden interculturele competentie vaak primair aan de methoden voor het onderwijzen van de Nederlandse taal en de nationale cultuur van Nederland. Twee docenten erkenden een sterke focus op Nederland in hun lespraktijk. Louis gaf toe: 'Soms heb ik het gevoel dat we aan onze universiteit zelfs te veel gericht zijn op Nederland.' De kwestie van andere Nederlandstalige gebieden in de context van de ontwikkeling van de onderdelen van de interculturele competentie zijn in alle interviews naar voren gekomen. Zeven van de negen docenten waren het erover eens dat het onderwijzen van NVT alle Nederlandstalige gebieden zou moeten omvatten. Redenen hiervoor waren onder andere de toekomstige carrièrekansen van studenten in internationale omgevingen, hun interesses en de bredere educatieve doelen van de neerlandistiek, gericht op het bieden van uitgebreide kennis en vaardigheden. Liam lichtte toe:

Het opent absoluut bredere perspectieven voor hen. Het opent een spectrum. Ze willen zich verdiepen in dit onderwerp. Dat blijkt ook uit de onderwerpen van hun scripties, bijvoorbeeld bachelorscripties of later masterscripties. Studenten willen echt, ze willen een breder spectrum. Niet alleen die Europese dimensie, maar ze zijn nieuwsgierig, ze vragen door, dus ik denk dat we hen die bredere dimensie moeten laten zien. En natuurlijk worden hier ook de interculturele competenties uitgebreid, want dat is pas echt een botsing van culturen, toch?

Twee docenten reageerden echter gereserveerder maar toch positief. Zij vonden dat andere Nederlandstalige gebieden, behalve Nederland en België, geen bijzondere rol zouden hoeven te spelen. Louise merkte op dat, vooral in de beginfase van het Nederlands leren, aandacht voor deze gebieden niet noodzakelijk is. Bovendien is, volgens deze docent, de kans klein dat studenten bijvoorbeeld in contact komen met Surinaams Nederlands. Tegelijkertijd merkte dezelfde docent op dat hij, als hij aan het einde van het jaar extra tijd heeft, oefeningen voorbereidt die verband houden met de culturen en talen van Suriname. Emma benadrukte het belang van een passende balans bij het integreren van niet-Europese Nederlandstalige

gebieden: 'Ja, er moet iets zijn, het hoeft misschien niet te overheersen, het hoeft niet half-half te zijn, maar toch minstens zo'n 20%'.

5.4.2. *Didactisch materiaal als middel om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren*

Docenten wezen op leergangen, audiovisuele materialen en (pers)artikelen als primaire materialen, afhankelijk van het vak die ze gaven. De meeste docenten hadden een negatieve mening over de interculturele elementen in de leergangen. Noah merkte op dat sommige teksten in de leergang niet aan zijn verwachtingen voldeden. Hij sprak vooral negatief over een tekst over toiletten in Nederlandse huizen: 'Het is totaal losgekoppeld van de realiteit. Studenten vroegen zelf wat het doel daarvan was. Helaas wist ik het niet.' Louise benadrukte ook dat zij de indruk had dat heel veel kwesties in de leergang, vooral de teksten, kunstmatige 'opvullers' waren met betrekking tot nationale cultuur. In dit geval ging het om een leergang waarin de laatste les van elk hoofdstuk gewijd was aan de Belgische of Vlaamse cultuur. Het werd vele jaren gebruikt op alle drie de universiteiten. Vanaf het academisch jaar 2022-2023 maakt geen van de geciteerde docenten er nog gebruik van. Een vergelijkbare kwestie, namelijk het gebrek aan integratie van cultuur in de leergangen, kwam in meerdere interviews naar voren. Voor veel docenten waren de teksten of de verschillende verwijzingen niet genoeg om aan de slag te gaan met de ontwikkeling van de componenten van de interculturele competentie. Adam gaf het voorbeeld van een opdracht in een Nederlandse publicatie waarin het Stripmuseum alleen werd genoemd, terwijl de oefeningen daarbij, volgens deze docent, een strikt talig doel hadden. De docenten wezen er ook op dat de meeste teksten en bijbehorende opdrachten als hoofddoel de ontwikkeling van feitenkennis, vooral over Nederlandse nationale cultuur, hadden en dat ze ook vaak aan het einde van het hoofdstuk aan bod komen. Ze noemden onder andere onderwerpen zoals een tekst over de Elfstedentocht, fietsen, koffiedrinken, of oefeningen met de namen van monumenten in Nederland. De docenten gaven dus aan dat de leergangen onvoldoende ondersteuning boden om de interculturele doelen te bereiken.

Sommige docenten wezen erop dat zij redelijk flexibel de primaire materialen voor bepaalde vakken binnen de module praktisch Nederlands konden kiezen. In deze gevallen was de structuur van de colleges gebaseerd op (pers)artikelen of audiovisueel materiaal. De docenten benadrukten dat het internet de primaire bron was voor het verkrijgen van authentieke en actuele materialen. De genoemde bronnen omvatten materialen gevonden op webpagina's of kanalen zoals KlasCement, YouTube, CNAVt, Quest, EOS, Nemo Kennislink, de Universiteit van Vlaanderen en de Universiteit van Nederland. Liam merkte op: 'Dit zijn materialen die vaak niet alleen kennis van de taal in zijn pure vorm vereisen, maar ook kennis van de culturele

verschillen, zoals iets wat bij ons voorkomt, maar elders niet.' Deze audiovisuele materialen en artikelen dienen vaak, volgens de docenten, als bronnen om niet alleen de communicatieve competentie te bevorderen, maar ook de interculturele competentie. Ze bieden studenten de mogelijkheid om de verschillen tussen hun eigen cultuur en andere culturen te analyseren, dieper in te gaan op verschillende (bijvoorbeeld sociale) kwesties, en vergelijkingen te maken. Daarnaast vergroten ze het bewustzijn van studenten over culturele verschillen.

De docenten wezen op de beperkingen van de leergangen. Velen proberen hun onderwijspraktijk te verrijken met aanvullende materialen met als (neven)doel de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren. Ze maken hierbij gebruik van video's en artikelen op diverse niveaus, evenals van andere leergangen Nederlands. Noah vermeldde bijvoorbeeld het gebruik van nieuwsberichten over actuele gebeurtenissen die hij met zijn studenten bekijkt. Sommige docenten gaven echter aan geen aanvullende materialen te gebruiken vanwege het hectische tempo van het werk, vooral bij eerstejaarsstudenten die in korte tijd veel vooruitgang moeten boeken.

5.4.3. *Onderwijstechnieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie*

De derde categorie omvatte de technieken voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie. Alle docenten gaven aan dat hun favoriete techniek het vergelijkend verwijzen naar eigen en vreemde culturen is, wat vaak tot discussies leidt. De docenten merkten op dat studenten soms slechts een prikkel nodig hebben om een discussie te starten en om in dat kader de overeenkomsten en verschillen tussen hun eigen cultuur en een vreemde cultuur te verkennen en erover te reflecteren. Een van de docenten beschreef een college waarin een discussie ontstond over het gebruik van gordijnen in Nederland. Dit leidde tot een gesprek over de historische en sociale redenen achter deze gewoonte en een vergelijkende reflectie op de situatie in Polen. Veel docenten benadrukten ook dat dergelijke discussies vaak plaatsvinden in de context van de taal, met name bij taalstructuren en pragmatiek. Arthur merkte op dat dit ook vaak gebeurt bij verschillende uitdrukkingen die tijdens het college aan bod komen; studenten willen niet alleen een equivalent in hun eigen taal vinden, maar zijn ook vaak geïnteresseerd in de etymologie. Tegelijkertijd merkten sommige docenten op dat deze discussies voornamelijk gericht zijn op Nederland of België. Hoewel er soms ook verwijzingen naar andere vreemde culturen en talen voorkomen, gebeurt dit vooral op initiatief van de studenten.

Enkele docenten merkten op dat studenten hen soms beschouwen als een bron van informatie, die kan aangeven wat in een andere cultuur acceptabel is en wat niet, of die bepaalde fenomenen kan uitleggen. Lina merkte op dat

studenten, vooral na een verblijf in Nederland of België, vaak vragen stelden over diverse fenomenen of menselijk gedrag dat ze waren tegengekomen. Noah verwees ook naar een college over gordijnen, waarin studenten tijdens de discussie wilden weten of er sociale consequenties verbonden zijn aan het niet hebben van gordijnen.

De docenten benadrukten echter dat het moeilijk te voorspellen was of een bepaald onderwerp tot een discussie zou leiden, aangezien er in sommige gevallen, die volgens de docent interessante aspecten waren om bijvoorbeeld te vergelijken, weinig reactie van de studenten kwam. Dit kan ook te maken hebben met het feit dat de docenten aangaven dat verwijzingen naar de eigen en/of vreemde culturen, discussies enzovoort tijdens het college vaak spontaan ontstaan en niet vooraf worden gepland. Emma benadrukte dat als zij ziet dat een bepaald woord onduidelijk is dan stopt zij bij dit woord om te checken of de studenten het weten, indien niet dan raken ze vaak in gesprek daarover. Louis benadrukte: 'Als ik voel dat de groep iets niet helemaal heeft begrepen, komt het vaak spontaan ter sprake.'

5.4.4. Inhoudelijke voorbereiding om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen

De laatste categorie betreft de inhoudelijke voorbereiding van docenten en de institutionele ondersteuning op het gebied van vreemdetalenonderwijs. Geen van de respondenten had deelgenomen aan een training over interculturele competentie in de context van het leren en/of onderwijzen van vreemde talen. Eén persoon had tijdens een andere studie een cursus over interculturele communicatie gevolgd. Dit was ook de enige docent die met enige aarzeling toegaf zich inhoudelijk voorbereid te voelen om de didactische procedures te integreren die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de interculturele competentie bij studenten. De andere docenten benadrukten dat ze zich voornamelijk baseren op hun eigen professionele en persoonlijke ervaringen. Ze legden de nadruk op zelfvoorbereiding en wezen op het gebrek aan institutionele ondersteuning, bijvoorbeeld: 'Voor zover ik mezelf voorbereid, maar ik weet het niet. Niemand kan dat controleren' (Adam), of 'Als ik zelf iets niet uitwerk, kan ik niet rekenen op externe ondersteuning. Ik kan alleen op mezelf rekenen en op wat ik vind' (Liam).

De docenten verwezen ook naar hun privéleven, met name hun interesses en de manier waarop ze hun vrije tijd doorbrengen, waarvan ze van mening zijn dat deze mogelijk bijdragen aan de ontwikkeling van hun eigen interculturele competentie. De volgende voorbeelden kwamen naar voren: reizen, boeken en kranten lezen, naar films, series en televisieprogramma's kijken, verblijf in een Nederlandstalig land, een relatie met een partner uit een andere cultuur, andere vreemde talen leren en contact met vrienden en kennissen uit andere culturen. Louise benadrukte

bijvoorbeeld: ‘Door in een bi-culturele relatie te zijn, zie je ook die kleine dingen die ik in andere omstandigheden niet zou hebben kunnen ervaren.’

Samenvattend blijkt uit de interviews dat de docenten NVT overtuigd zijn van het positieve educatieve potentieel van de ontwikkeling van interculturele competentie. Hoewel er verschillen zijn in de zelf gerapporteerde onderwijstechnieken, benadrukken zij het belang van perspectiefwisseling. De inhoud van de leergangen NVT/NT2 lijkt bij te dragen aan een sterke nationale focus op Nederland, die vaak overheerst in de didactische praktijk. Deze resultaten worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.3.

5.5. Vragenlijst over interculturele competentie

De vragenlijst over interculturele competentie had tot doel inzicht te krijgen in de opvattingen van studenten neerlandistiek. De vragenlijst bestond uit gesloten, open en semi-open vragen.

5.5.1. Gesloten vragen

In Tabel 25 worden de gemiddelde scores weergegeven voor de drie componenten van interculturele competentie – kennis, vaardigheden en attitudes – verkregen in het tweede deel van de vragenlijst voor studenten, met betrekking tot de ontwikkeling van interculturele competentie tijdens de colleges praktisch Nederlands.

Tabel 25. Beschrijvende statistieken per component van interculturele competentie.

	kennis	vaardigheden	attitudes
gemiddelde	3,13	3,79	4,13
standaarddeviatie	0,720	0,765	0,741
minimale waarde	1,17	1,40	1,25
maximale waarde	5,00	5,00	5,00
mediaan	3,16	4,25	3,80

De deelnemers gaven aan in hoeverre ze het eens waren met de uitspraken door een waarde aan te kruisen op een vijfpunts-likertschaal, waarbij 1 stond voor *absoluut oneens* en 5 voor *absoluut eens*. Een gemiddelde waarde dicht bij 3,00 gaf aan dat de deelnemer neutraal stond tegenover de stelling, oftewel het er noch eens noch oneens mee was. De standaarddeviatie van alle drie de componenten lag op het niveau van 0,7, wat wijst op een relatief hoge concentratie van de resultaten rond het gemiddelde. In Tabel 26 zijn alle in de vragenlijst opgenomen stellingen weergegeven, samen met hun rekenkundig gemiddelde en mediaan. De

stellingen in de vragenlijst werden willekeurig gerangschikt. In de tabel zijn ze geordend op basis van de component van interculturele competentie waarnaar ze verwijzen: kennis (stellingen 1-6), vaardigheden (stellingen 7-11) en attitudes (stellingen 12-15).

Tabel 26. Gemiddelde en mediaanscores voor stellingen met betrekking tot interculturele competentie (N = 168).

stelling	gemiddelde	mediaan
1. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over Nederland.	4,37	5
2. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over België.	3,96	4
3. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over Suriname.	2,26	2
4. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over de Nederlandse Antillen ¹ .	2,51	2
5. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over de eigen cultuur.	2,78	3
6. Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over andere (niet-Nederlandstalige) culturen.	2,90	3
7. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om gebeurtenissen en materialen of documenten uit de eigen cultuur te interpreteren en uitleggen.	3,21	3
8. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om gebeurtenissen en materialen of documenten uit een vreemde cultuur te interpreteren en uitleggen.	3,79	4
9. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om de verbanden tussen mijn eigen cultuur en een vreemde cultuur vast te stellen.	3,99	4
10. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om aspecten van een vreemde cultuur kritisch te beoordelen.	3,98	4
11. Colleges Nederlands stellen mij in staat om nieuwe kennis te vergaren over cultuur en culturele praktijken, die ik kan toepassen in interculturele interacties (bijvoorbeeld het interpreteren van non-verbale aspecten van interactie).	3,98	4
12. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vermogen om aspecten van de eigen cultuur kritisch te beoordelen.	3,74	4
13. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn attitude van nieuwsgierigheid naar andere culturen.	4,23	4
14. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn attitude van openheid tegenover andere culturen.	4,33	5
15. Colleges Nederlands ontwikkelen mijn attitude van respect tegenover andere culturen.	4,23	4

¹ Er is bewust gekozen voor de naam Nederlandse Antillen in deze vragenlijst om het begrip voor studenten te vergemakkelijken. De correcte term (sinds 2010) zou het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden moeten zijn, dat Bonaire, Sint Eustatius, Saba (als bijzondere gemeenten), en de autonome landen Aruba, Curaçao en Sint Maarten omvat. In een volgende versie van de vragenlijst zal deze terminologie worden aangepast en van een korte toelichting voorzien om eventuele verwarring te voorkomen.

De laagste gemiddelde scores werden behaald op stellingen met betrekking tot de ontwikkeling van kennis ($M = 3,13$). Binnen deze component had de stelling: 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over Suriname' de laagste gemiddelde score ($M = 2,26$). Bij deze stelling gaf 64,9% ($n = 109$) van de respondenten aan dat zij het er *absoluut oneens* of *eerder oneens* mee waren. Ook bij de stelling: 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over de Nederlandse Antillen' ($M = 2,51$) werden lage scores behaald, waarbij 51,8% ($n = 87$) van de respondenten aangaf het er *absoluut oneens* of *eerder oneens* mee te zijn. De stelling: 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over mijn eigen cultuur' ($M = 2,78$) had eveneens een lage gemiddelde score. Bij deze stelling gaf 69,7% ($n = 117$) van de respondenten aan dat zij het er *absoluut oneens*, *eerder oneens*, of *noch eens noch oneens* mee waren. De hoogste gemiddelde scores werden behaald bij de stellingen: 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over Nederland' ($M = 4,37$) – 88,7% ($n = 149$) van de respondenten gaf aan het er *eerder eens* of *absoluut eens* mee te zijn – en 'Colleges Nederlands verrijken mijn kennis over België' ($M = 3,96$), waarbij 75,6% ($n = 127$) van de respondenten het er *eerder eens* of *absoluut eens* mee was.

Bij de stellingen over de ontwikkeling van vaardigheden werd een gemiddelde score van 3,79 behaald. De laagste gemiddelde score werd behaald bij de stelling: 'Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om gebeurtenissen en materialen of documenten uit de eigen cultuur te interpreteren en uit te leggen' ($M = 3,21$). Hier gaf 57,7% ($n = 97$) van de respondenten aan dat zij het er *absoluut oneens* of *eerder oneens* mee waren, of dat zij het er *noch eens noch oneens* mee waren. De hoogste gemiddelde score werd behaald bij de stelling 'Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vaardigheid om de verbanden tussen mijn eigen cultuur en een vreemde cultuur vast te stellen' ($M = 3,99$), waarbij 76,7% ($n = 129$) van de respondenten aangaf het er *eerder eens* of *absoluut eens* mee te zijn. Een vergelijkbare gemiddelde score ($M = 3,98$) werd behaald bij twee andere stellingen: 'Colleges Nederlands stellen mij in staat om nieuwe kennis te vergaren over cultuur en culturele praktijken, die ik kan toepassen in interculturele interacties (bijvoorbeeld het interpreteren van non-verbale aspecten van interactie)' – 72,6% ($n = 122$) van de respondenten gaf aan het er *eerder eens* of *absoluut eens* mee te zijn – en 'Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vermogen om aspecten van mijn eigen cultuur kritisch te beoordelen' ($M = 3,74$) – 73,2% ($n = 123$) van de respondenten gaf aan het er *eerder eens* of *absoluut eens* mee te zijn.

Van de drie componenten werd de hoogste gemiddelde score behaald bij de stellingen met betrekking tot attitudes ($M = 4,13$). De laagste gemiddelde score binnen deze component, maar nog steeds relatief hoog, werd behaald bij de stelling 'Colleges Nederlands ontwikkelen mijn vermogen om aspecten van de eigen cultuur kritisch te beoordelen' ($M = 3,74$). Bij deze stelling gaf 35,4% ($n = 59$) van de respondenten aan dat zij het er *absoluut oneens*, *eerder oneens* of *noch eens noch oneens* mee waren. De hoogste gemiddelde score binnen de component werd behaald bij de

stelling ‘Colleges Nederlands ontwikkelen mijn attitude van openheid tegenover andere culturen’ ($M = 4,33$). Hier gaf 86,9% ($n = 146$) van de respondenten aan dat zij het er eerder eens of absoluut eens mee waren.

Om eventuele verschillen tussen de variaties van componentenparen (kennis, vaardigheden en attitudes) te onderzoeken, werd de Wilcoxon-toets uitgevoerd (zie Tabel 27). Deze toets stelt onderzoekers in staat om op basis van een vergelijking van de mediaan de statistische significantie te berekenen. In dit onderzoek werd een significantieniveau van $p < .050$ gehanteerd.

Tabel 27. Resultaten van de Wilcoxon-toets per paar van componenten van interculturele competentie.

	kennis-attitudes	kennis-vaardigheden	attitudes-vaardigheden
Z	-10,511	-10,090	-5,939
significantieniveau	< .001	< .001	< .001

De resultaten van de Wilcoxon-toets tonen aan dat de verschillen tussen de antwoorden van de respondenten voor alle drie de componenten statistisch significant waren. Ten eerste betekent dit dat de zelfevaluatie van studenten met betrekking tot kennis aanzienlijk lager was dan hun zelfevaluatie voor attitudes en vaardigheden. Ten tweede blijkt dat de zelfevaluatie van studenten voor vaardigheden significant lager was dan die voor attitudes.

5.5.2. Open vragen

Het volgende deel van de vragenlijst bevatte twee open vragen. De schriftelijke antwoorden waren meestal erg kort – vaak slechts één zin. De vragen waren zo geformuleerd dat het antwoord duidelijk negatief of positief zou zijn. De eerste vraag luidde als volgt: ‘Vind je dat cultuur een element zou moeten zijn bij het leren van de Nederlandse taal? Licht je antwoord kort toe.’ Tijdens de analyse werden in totaal vijf codes geïdentificeerd die samen één categorie vormen (zie Tabel 28).

Tabel 28. Categorie, codes en aantal voorvallen uit kwalitatieve analyse van antwoorden op de eerste open vraag.

categorie	code	aantal voorvallen
redenen om cultuur te integreren in het onderwijs Nederlands als vreemde taal	relaties tussen taal en cultuur	77
	(inter)cultureel bewustzijn	35
	effectieve interacties	18
	holistische taalopleiding	11
	motivatie en betrokkenheid	7

In het kader van de analyse van de antwoorden op de eerste open vraag werd eerst onderzocht wat de mening van studenten ($N = 168$) over dit onderwerp was: positief, ambigu of negatief. De resultaten worden weergegeven in Tabel 29.

Tabel 29. Antwoorden op de vraag over cultuur in het leren van Nederlands ($N = 168$).

antwoord	aantal	%
positief antwoord	159	94,6
ambigu antwoord	4	2,4
negatief antwoord	4	2,4
geen antwoord	1	0,6
	168	100

Bijna alle studenten (94,6%; $n = 159$) zijn het ermee eens dat cultuur een onderdeel zou moeten zijn van het leren van de Nederlandse taal. Er waren echter ook ambigu antwoorden (2,4%; $n = 4$). Respondenten gaven bijvoorbeeld aan dat 'er meer nadruk moet worden gelegd op taal en niet op cultuur, omdat dat handiger is' (ST118). Anderen benadrukten dat cultuur wel een onderdeel zou moeten zijn van het leren van NVT maar dat het niet essentieel is: 'Taal is onlosmakelijk verbonden met cultuur en (tenminste) sommige elementen kan ik beter begrijpen en onthouden, maar het is niet noodzakelijk of essentieel' (ST167). Vier respondenten (2,4%) gaven aan dat cultuur geen onderdeel zou moeten zijn van het onderwijzen van Nederlands, omdat hun doel alleen het verwerven van taalcompetentie is. De studenten zijn zich bewust van de verschillen in behoefte hieraan en stelden alternatieve oplossingen voor: 'Als iemand geïnteresseerd is in de cultuur van een bepaald land, zouden er extra colleges/keuzevakken moeten worden georganiseerd voor zulke mensen' (ST96).

De deelnemers gaven verschillende doelen aan voor het integreren van cultuur in het leren van de Nederlandse taal. Opvallend waren de meningen die het belang benadrukten van de onlosmakelijke relaties tussen taal en cultuur, die elkaar beïnvloeden en dat deze relatie in de taal wordt weerspiegelt: 'Cultuur is een belangrijk onderdeel van taal; door cultuur te leren kennen, kunnen we een taal en bepaalde processen die daarin plaatsvinden beter begrijpen' (ST25). De tweede grootste groep respondenten, binnen de subcategorie (inter)cultureel bewustzijn, benadrukte dat cultuur een belangrijke rol speelt in het proces om andere culturen beter te begrijpen. Er kwamen woorden zoals natie, samenleving, volk en mentaliteit voor. ST110 gaf aan: 'Cultuur wordt gevormd door de samenleving en taal is een weerspiegeling van die samenleving. Zonder culturele context is het niet mogelijk een volk volledig te begrijpen.'

Sommige respondenten benadrukten specifiek dat cultuur belangrijk is bij interacties. Het helpt om met anderen te communiceren en hen te begrijpen (zowel

verbaal als non-verbaal) en draagt er ook aan bij dat het communicatieproces soepeler verloopt. Bovendien is het volgens de respondenten heel belangrijk om zich passend te gedragen in verschillende interacties: ‘Vertrouwdheid met de cultuur zorgt ook voor betere en gemakkelijkere communicatie en begrip van de vele contexten die zich voordoen in een gesprek met een anderstalige’ (ST94). Een deel van de respondenten benadrukte het verschil tussen neerlandistiek en een taal cursus Nederlands. Voor hen is cultuur een onlosmakelijk onderdeel van de studie, aangezien neerlandistiek wordt beschouwd als een holistische opleiding die niet alleen taalvaardigheid biedt, maar ook culturele kennis verschaft. ST8 gaf aan: ‘Het is geen taalschool, maar een holistische opleiding waarin ik andere vaardigheden wil ontwikkelen dan alleen taalvaardigheid – een taal zonder context is een oppervlakkige vaardigheid.’ De laatste code had betrekking op motivatie en betrokkenheid. Enkele respondenten benadrukten dat ze cultuur interessant vinden, dat hun motivatie daardoor groeit, of dat ze zich meer betrokken voelen: ‘Het verdiepen van kennis over cultuur kan een extra motiverende factor zijn voor het leren van een taal’ (ST144).

De tweede open vraag betrof de ontwikkeling van interculturele competenties in het kader van de colleges praktisch Nederlands. De vraag luidde als volgt: ‘Vind je dat de ontwikkeling van interculturele competenties een onderdeel zou moeten zijn van het leren van de Nederlandse taal? Licht je antwoord kort toe.’ Tijdens de analyse kwamen in totaal vijf codes naar voren, die samen één categorie vormen (zie Tabel 30).

Tabel 30. Categorie, codes en aantal voorvallen uit kwalitatieve analyse van antwoorden op de tweede open vraag.

categorie	code	aantal voorvallen
redenen om interculturele competentie te integreren in het onderwijs Nederlands als vreemde taal	(inter)cultureel bewustzijn	61
	effectieve interacties	34
	relaties tussen taal en cultuur	13
	holistische taalopleiding	9
	motivatie en betrokkenheid	8

In het kader van de analyse van de antwoorden op de tweede open vraag werd eerst onderzocht wat de mening van studenten ($N = 168$) over dit onderwerp was: positief, ambigu of negatief. De resultaten worden weergegeven in Tabel 31.

Tabel 31. Antwoorden op de vraag over interculturele competentie in het leren van Nederlands (N = 168).

antwoord	aantal	%
positief antwoord	145	86,3
ambigu antwoord	7	4,2
negatief antwoord	4	2,4
geen antwoord	12	7,1
	168	100

145 respondenten (86,3%) vonden dat de ontwikkeling van interculturele competentie een onderdeel zou moeten vormen van de colleges Nederlands. Zeven deelnemers (4,2%) gaven een ambigu antwoord, bijvoorbeeld: 'Het is tot op zekere hoogte nuttig, maar niet noodzakelijk om een taal te leren' (ST105). Vier respondenten (2,4%) gaven een negatief antwoord, waarbij werd benadrukt dat de focus bij de colleges praktisch Nederlands moet liggen op het verwerven van taalvaardigheden. Twaalf respondenten (7,1%) gaven geen antwoord op deze vraag.

De meeste respondenten benadrukten dat het doel van het opnemen van interculturele competenties in de colleges zou moeten zijn om (inter)cultureel bewustzijn te ontwikkelen. De attitudes van tolerantie en respect werden vaak vermeld, evenals het aspect om de cultuur van de respondenten met andere culturen te vergelijken, bijvoorbeeld: 'Als we ons bewust zijn van culturele verschillen, staan we meer open voor mensen en zijn we toleranter' (ST60), of 'Men moet de verschillen tussen de eigen cultuur en een andere cultuur kennen. De overeenkomsten zijn ook belangrijk om het te kunnen begrijpen' (ST7). Veel respondenten benadrukten specifiek de effectieve interacties waarin interculturele competentie kan helpen. Een van de respondenten gaf aan: 'Als iemand een taal leert, wil hij er vooral mee kunnen communiceren. Als hij meer wil kunnen doen dan alleen maar in het Nederlands cannabis kopen in een coffeeshop, dan moet hij interculturele competentie ontwikkelen' (ST42). Sommige respondenten benadrukten ook dat interculturele competentie de communicatie met linguïstisch diverse partners vergemakkelijkt.

Net zoals bij de eerste open vraag gaf een aantal respondenten aan dat de ontwikkeling van interculturele competentie verband houdt met de relatie tussen taal en cultuur en dat het daarom een onderdeel van de colleges Nederlands zou moeten zijn. Sommige deelnemers gaven aan dat de ontwikkeling van de interculturele competentie een deel van de taalopleiding zou moeten zijn. In het geval van de antwoorden op deze vraag waren de respondenten echter zuiniger met redenen, bijvoorbeeld: 'Ik ben over het algemeen van mening dat dit een integraal onderdeel moet zijn van elke filologie' (ST72), of 'Het is een belangrijk element van elke filologie' (ST91). De minst voorkomende antwoorden betroffen

de invloed van de ontwikkeling van interculturele competentie op vergrotende motivatie en betrokkenheid, bijvoorbeeld: 'Ja, dit zorgt er zoveel mogelijk voor dat je nieuwsgierig blijft naar taal' (ST99). Er kan dus geconcludeerd worden dat een overweldigende meerderheid van de Poolse studenten neerlandistiek van mening is dat interculturele competentie een onderdeel moet zijn van het NVT-onderwijs.

5.5.3. *Semi-open vragen*

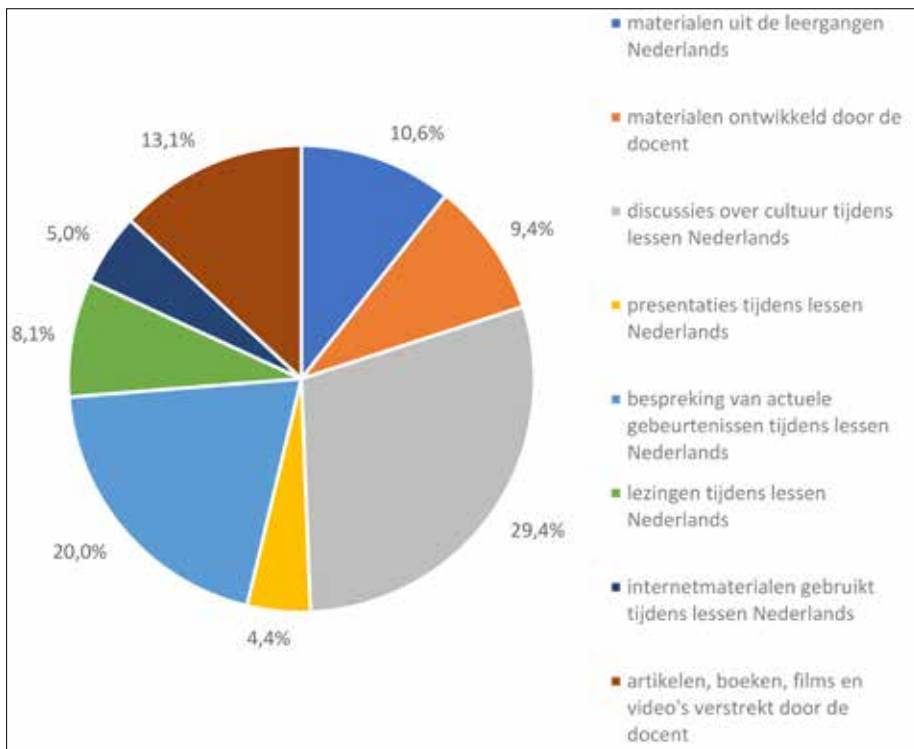
In de vragenlijst waren ook twee semi-open vragen opgenomen. De eerste vraag ging over de belangrijkste bronnen voor het ontwikkelen van interculturele competentie. Studenten moesten de bronnen rangschikken van 1 tot 8, waarbij 1 stond voor *de belangrijkste bron* en 8 voor *de minst belangrijke bron*. In de eerste kolom staan de bronnen die in de vragenlijst werden opgenomen, en in de eerste rij staan de nummers van de bronnen (zie Tabel 32). Acht van de 168 respondenten hebben beide semi-open vragen niet beantwoord of onjuist ingevuld en daardoor zijn hun antwoorden niet inbegrepen.

Tabel 32. Resultaten van de antwoorden op de vraag over de belangrijkste bronnen voor de ontwikkeling van interculturele competentie (N = 160).

	1 (minst belangrijk)	2	3	4	5	6	7	8 (meest belangrijk)
materiaal uit de leergangen Nederlands	37,5%	18,8%	4,4%	6,9%	5,6%	11,9%	4,4%	10,6%
materiaal ontwikkeld door de docent	3,1%	11,3%	22,5%	16,9%	14,4%	8,1%	14,4%	9,4%
discussies over cultuur tijdens colleges Nederlands	9,4%	6,9%	4,4%	7,5%	16,3%	8,8%	17,5%	29,4%
presentaties tijdens colleges Nederlands	16,3%	22,5%	15%	15%	7,5%	10,6%	8,8%	4,4%
bespreking van actuele gebeurtenissen tijdens colleges Nederlands	8,8%	10%	9,4%	6,9%	15%	16,9%	13,1%	20%
lezingen tijdens colleges Nederlands	11,9%	11,3%	13,8%	19,4%	11,3%	13,1%	11,3%	8,1%
internetmaterialen gebruikt tijdens colleges Nederlands	8,8%	5,6%	20,6%	17,5%	16,3%	14,4%	11,9%	5%
artikelen, boeken, films en video's verstrekt door de docent	4,4%	13,8%	10,6%	10%	13,1%	16,3%	18,8%	13,1%

De antwoorden van studenten (N = 160) op de eerste semi-open vraag laten zien dat de belangrijkste bron voor 47 respondenten (29,4%) 'discussies over cultuur tijdens colleges Nederlands' was, voor 32 respondenten (20%) 'bespreking van actuele gebeurtenissen tijdens colleges Nederlands', en voor 21 respondenten (13,1%) 'artikelen, boeken, films en video's verstrekt door de docent'. De resultaten worden weergegeven in een cirkeldiagram in Grafiek 4.

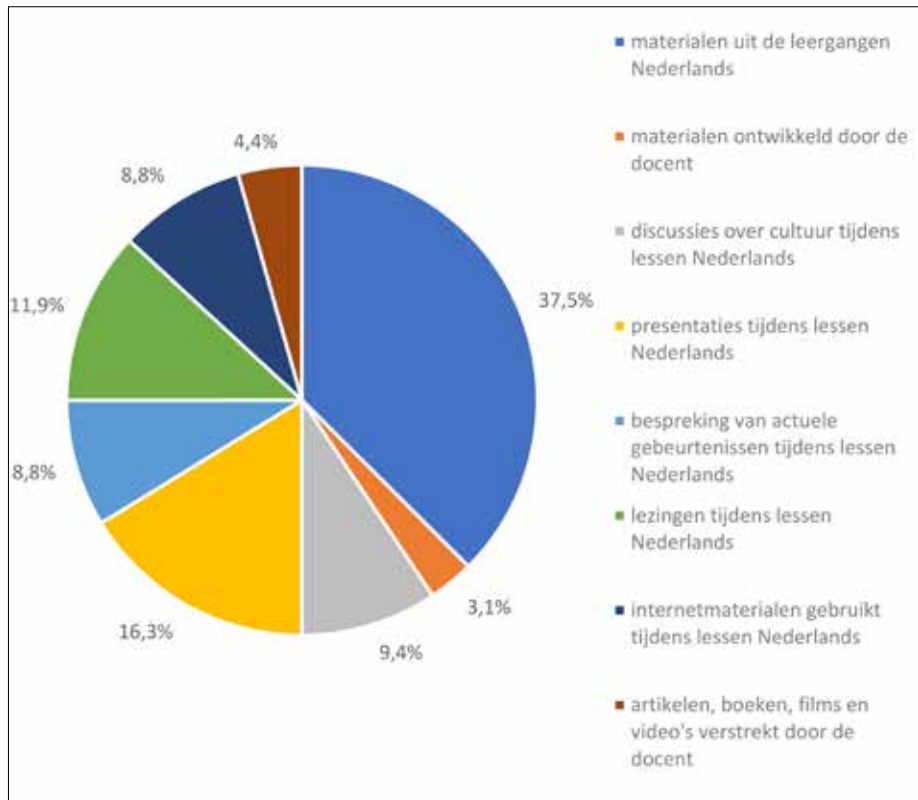
Grafiek 4: Belangrijkste bronnen voor het ontwikkelen van interculturele competentie in colleges Nederlands (N = 160).



Voor 60 respondenten (37,5%) was de minst belangrijke bron 'materialen uit de leergangen Nederlands', voor 26 respondenten (16,3%) 'presentaties tijdens colleges Nederlands' en voor negentien respondenten (11,9%) 'lezingen tijdens colleges Nederlands'. De resultaten zijn weergegeven in een cirkeldiagram in Grafiek 5.

De tweede semi-open vraag betrof de bronnen van contact van studenten met andere culturen buiten de colleges Nederlands. De deelnemers (N = 160) konden vier belangrijkste bronnen kiezen uit een lijst van acht opties. Het was ook mogelijk om zelf een ander antwoord in te vullen. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 33.

Grafiek 5: Minst belangrijke bronnen voor het ontwikkelen van interculturele competentie in colleges Nederlands (N = 160).



Tabel 33. Resultaten van de antwoorden op de vraag over de belangrijkste bronnen van contact met andere culturen (N = 160).

bron	aantal
sociale media (YouTube, Instagram, TikTok, enz.)	136
tv, films, series kijken	128
reizen naar het buitenland	126
contacten met vrienden en kennissen	84
materiaal van internet (teksten, opnames)	78
kranten en/of boeken lezen	68
bijlessen vreemde talen	14
radio luisteren	12
anders	6

Grafiek 6: Belangrijkste bronnen van contact met andere culturen buiten colleges Nederlands (N = 160).



In Grafiek 6 wordt een staafdiagram weergegeven waarin de procentuele resultaten worden samengevat voor de categorieën van de belangrijkste bronnen van contact met andere culturen.

Voor 136 respondenten (85%) waren sociale media (YouTube, Instagram, TikTok enzovoort) de belangrijkste bron van contact met andere culturen. Voor 128 respondenten (80%) was het ook tv, films en series kijken. Voor 126 respondenten (78,8%) was het reizen naar het buitenland. De laagste scores werden behaald in de categorie 'anders' – zes respondenten (3,8%). Binnen deze categorie werden antwoorden gegeven zoals muziek – twee respondenten (1,3%), het leren van geschiedenis – één respondent (0,6%), sport – één respondent (0,6%), niet-gouvernementele organisaties – één respondent (0,6%), en contact met familieleden – één respondent (0,6%). Lage scores werden ook behaald in de categorie 'radio luisteren' – twaalf respondenten (7,5%) en 'bijlessen vreemde talen' – veertien respondenten (8,8%).

De resultaten van de vragenlijst maken duidelijk dat studenten het belang van interculturele competentie grotendeels erkennen en positief staan tegenover de integratie ervan in het onderwijs Nederlands. Binnen de colleges praktisch Nederlands beoordelen zij zichzelf het hoogst op attitudes en vaardigheden, en het laagst op kennis. Bovendien beschouwen zij de leergangen NVT/NT2 als de minst bruikbare bron voor de ontwikkeling van interculturele competentie. Deze resultaten worden in paragraaf 6.3 uitgebreid besproken, in samenhang met de bevindingen uit de interviews, om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden.

5.6. CQS-vragenlijst

De Poolstalige versie van de CQS-vragenlijst had tot doel na te gaan in hoeverre studenten neerlandistiek hun interculturele competentie ontwikkelen tijdens de verschillende stadia van hun bacheloropleiding.

In Tabel 34 worden de verzamelde resultaten van beschrijvende statistieken voor de afzonderlijke componenten van culturele intelligentie weergegeven, verkregen met behulp van de CQS-vragenlijst ($N = 197$). Vier vragen hadden betrekking op metacognitieve intelligentie, zes op cognitieve intelligentie en telkens vijf op motivationele en gedragsmatige intelligentie.

Tabel 34. Beschrijvende statistieken per component van culturele intelligentie.

	metacognitieve intelligentie	cognitieve intelligentie	motivationale intelligentie	gedragsmatige intelligentie
gemiddelde	5,29	4,21	5,33	5,10
standaarddeviatie	1,25	1,11	1,28	1,41
mediaan	5,50	4,16	5,60	5,20

De deelnemers gaven aan in hoeverre ze het eens waren met de stellingen door een volgens hen geschikte waarde aan te kruisen op een zevenpunts-likertschaal, waarbij 1 staat voor *absoluut oneens* en 7 voor *absoluut eens*. Een gemiddelde waarde dicht bij 4,00 gaf aan dat de deelnemer neutraal stond tegenover de stelling, oftewel het er noch eens noch oneens mee was. De stellingen binnen de metacognitieve intelligentie hadden betrekking op kennis opdoen en begrijpen. De stellingen binnen de cognitieve intelligentie verwezen naar de kennis over andere culturen die de deelnemers al hebben. De stellingen in de motivationele intelligentie hadden betrekking op het vermogen om te leren en te functioneren in interculturele situaties. De stellingen binnen de gedragsmatige intelligentie verwezen naar de toepassing van de drie bovengenoemde componenten in de praktijk. De standaarddeviatie van alle vier de componenten van culturele intelligentie bedroeg meer dan 1,00, wat wijst op een relatief grote spreiding van de resultaten rond het gemiddelde. De hoogste standaarddeviatie werd waargenomen bij de stellingen met betrekking tot gedragsmatige intelligentie ($SD = 1,41$), terwijl de laagste standaarddeviatie werd vastgesteld bij de stellingen met betrekking tot cognitieve intelligentie ($SD = 1,11$). De standaarddeviatie van de stellingen met betrekking tot metacognitieve en motivationele intelligentie lag op een vergelijkbaar niveau, respectievelijk 1,25 en 1,28. De laagste rekenkundige gemiddelde score werd vastgesteld op basis van de stellingen die betrekking hadden op de cognitieve intelligentie ($M = 4,21$). De hoogste score werd waargenomen bij de

stellingen die verband hielden met de motivationele intelligentie ($M = 5,33$). Er waren geen grote verschillen in het gemiddelde van drie van de vier componenten: de metacognitieve ($M = 5,29$), motivationele ($M = 5,33$) en gedragsmatige ($M = 5,10$) componenten. Voor het presenteren van de onderzoeksgegevens met een indeling naar studiejaar werden ook beschrijvende statistieken gebruikt, zoals weergegeven in Tabel 35.

Tabel 35. Beschrijvende statistieken per studiejaar en per component van culturele intelligentie.

studiejaar	statistieken	metacognitieve intelligentie	cognitieve intelligentie	motivationale intelligentie	gedragsmatige intelligentie
1BA	gemiddelde	5,28	4,22	5,54	5,31
	standaarddeviatie	1,21	1,08	1,15	1,30
	mediaan	5,50	4,16	5,80	5,30
2BA	gemiddelde	5,25	4,11	5,23	4,79
	standaarddeviatie	1,35	1,15	1,27	1,63
	mediaan	5,50	4,16	5,40	5,00
3BA	gemiddelde	5,33	4,30	5,02	5,04
	standaarddeviatie	1,25	1,15	1,47	1,32
	mediaan	5,50	4,25	5,40	5,30

Eerstejaarsstudenten behaalden het hoogste rekenkundige gemiddelde van alle studiejaar op basis van stellingen met betrekking tot de motivationele intelligentie ($M = 5,54$) en de gedragsmatige intelligentie ($M = 5,31$). Bij geen van de componenten behaalden tweedejaarsstudenten het hoogste gemiddelde. Ze behaalden echter het laagste rekenkundige gemiddelde op basis van stellingen met betrekking tot de cognitieve intelligentie ($M = 4,11$) en de gedragsmatige intelligentie ($M = 4,79$). Derdejaarsstudenten behaalden de hoogste scores bij stellingen met betrekking tot de metacognitieve intelligentie ($M = 5,33$) en de cognitieve intelligentie ($M = 4,30$). In Tabel 36 worden de mediaan en de rekenkundige gemiddelden weergegeven die door studenten van alle studiejaar zijn behaald met betrekking tot alle stellingen⁷. Stellingen 1-4 hebben betrekking op de metacognitieve intelligentie, stellingen 5-10 op de cognitieve intelligentie, stellingen 11-15 op de motivationele intelligentie en stellingen 16-20 op de gedragsmatige intelligentie.

⁷ De deelnemers vulden de Poolstalige versie van de CQS-vragenlijst in. In Tabel 36 worden alle stellingen in de originele, Engelstalige versie gepresenteerd. De Poolse vertaling is hierop gebaseerd en is ook gevalideerd (Barzykowski et al., 2021).

Tabel 36. De mediaan en het gemiddelde per studiejaar en per stelling (N = 197).

stelling	1BA (n = 94)	2BA (n = 55)	3BA (n = 48)	mediaan
1. I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds	5,13	5,15	5,21	5
2. I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me	5,56	5,58	5,42	6
3. I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions	5,22	5,35	5,40	5
4. I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures	5,22	4,96	5,33	5
5. I know the legal and economic systems of other cultures	3,57	3,55	3,46	4
6. I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages	4,32	4,51	5,00	5
7. I know the religious beliefs and practices of other cultures	4,87	4,71	5,06	5
8. I know the marriage systems of other cultures	4,23	3,98	4,02	4
9. I know the arts and crafts of other cultures	4,38	4,20	4,33	4
10. I know the rules for expressing nonverbal behaviors in other cultures	3,98	3,73	3,94	4
11. I enjoy interacting with people from different cultures	6,36	6,13	5,67	7
12. I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me	5,56	5,24	4,88	6
13. I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me	5,04	4,71	4,77	5
14. I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me	5,04	4,55	4,38	5
15. I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture	5,73	5,55	5,42	6
16. I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it	5,37	5,04	5,46	5
17. I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations	4,99	4,58	4,85	5
18. I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it	5,49	4,84	5,08	6
19. I change my nonverbal behavior when a cross-cultural situation requires it	5,45	4,96	5,27	5
20. I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it	5,27	4,55	4,54	5

Tweedejaarsstudenten behaalden het laagste rekenkundige gemiddelde met betrekking tot de metacognitieve intelligentie op basis van de stelling: 'I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures' ($M = 4,96$). Het hoogste gemiddelde behaalden dezelfde studenten bij de stelling:

'I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me' ($M = 5,58$). Het laagste rekenkundige gemiddelde met betrekking tot de stellingen over de cognitieve intelligentie behaalden derdejaarsstudenten bij de stelling: 'I know the legal and economic systems of other cultures' ($M = 3,46$). Het hoogste gemiddelde behaalden dezelfde studenten bij de stelling: 'I know the religious beliefs and practices of other cultures' ($M = 5,06$). Bij de stellingen met betrekking tot de motivationele intelligentie behaalden derdejaarsstudenten het laagste rekenkundige gemiddelde bij de stelling: 'I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me' ($M = 4,38$). Het hoogste rekenkundige gemiddelde behaalden eerstejaarsstudenten bij de stelling: 'I enjoy interacting with people from different cultures' ($M = 6,36$). Het laagste rekenkundige gemiddelde met betrekking tot de gedragsmatige intelligentie behaalden derdejaarsstudenten bij de stelling: 'I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it' ($M = 4,54$). Het hoogste gemiddelde behaalden eerstejaarsstudenten bij de stelling: 'I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it' ($M = 5,49$).

Vervolgens werd de Kruskal-Wallistoets uitgevoerd om te controleren of er statistische verschillen bestaan tussen de groepen van de drie studiejaar (zie Tabel 37). In dit onderzoek werd een significantieniveau van $p < .050$ gehanteerd.

Tabel 37. Resultaten van Kruskal-Wallistoets per studiejaar en component ($N = 197$).

component	studiejaar	<i>n</i>	gemiddelde rangordscore	significantienniveau
metacognitieve intelligentie	1BA	94	98,14	.959
	2BA	55	98,71	
	3BA	48	101,01	
cognitieve intelligentie	1BA	94	98,91	.729
	2BA	55	94,92	
	3BA	48	103,85	
motivationele intelligentie	1BA	94	107,79	.105
	2BA	55	93,35	
	3BA	48	88,27	
gedragsmatige intelligentie	1BA	94	106,85	.167
	2BA	55	89,74	
	3BA	48	94,25	

De Kruskal-Wallistoets toonde aan dat er geen statistisch significante verschillen waren tussen de groepen. Om te onderzoeken of de verschillen tussen de afzonderlijke componenten van culturele intelligentie statistisch significant waren, werd de Wilcoxontoets uitgevoerd (zie Tabel 38). Deze toets is een niet-parametrisch alternatief voor de t-toets en wordt gebruikt wanneer de onderzoeksgegevens

bestaan uit gerelateerde rekenkundige gemiddelden (Larson-Hall, 2010, p. 404). De Wilcoxon-toets maakt het mogelijk om, op basis van een vergelijking van medianen, de statistische significantie te berekenen. In dit onderzoek werd een significantieniveau van $p < .050$ gehanteerd.

Tabel 38. Resultaten van de Wilcoxon-toets per paar van componenten van culturele intelligentie.

	cognitief- metacognitief	motivationaleel- metacognitief	gedragmatig- metacognitief	motivationaleel- cognitief	gedragsmatig- cognitief	gedragmatig- motivationaleel
Z	-9,817	-,442	-1,737	-9,730	-8,057	-2,00
significan- tieniveau	.000	.658	.082	.000	.000	.046

De Wilcoxon-toets toonde aan dat de verschillen statistisch significant waren in vier paren: cognitief-metacognitief, motivationeel-cognitief, gedragmatig-cognitief en gedragmatig-motivationaleel. Deze resultaten betekenen dat de zelfbeoordeling van studenten met betrekking tot de cognitieve intelligentie significant lager was dan bij de andere componenten. De zelfbeoordeling voor de metacognitieve, gedragmatige en motivationele intelligentie bleek op een vergelijkbaar niveau te liggen. De statistische significantie in het paar motivationeel-gedragmatig geeft aan dat de zelfbeoordeling van studenten met betrekking tot de gedragmatige intelligentie lager was dan bij de motivationele intelligentie. Dit verschil was echter niet zo significant ($p = .046$) als het verschil in de paren met de cognitieve intelligentie ($p < .001$).

Samenvattend laten de resultaten zien dat studenten zichzelf het hoogst beoordelen op metacognitieve, motivationele en gedragmatige intelligentie. Bij de vragen verbonden met de cognitieve intelligentie scoorden zij lager, wat kan wijzen op een relatief beperkte kennis over andere culturen. Ondanks lichte variaties per studiejaar bleken deze verschillen niet statistisch significant. Deze resultaten worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.4.

6. Discussie en conclusies

Het doel van dit hoofdstuk is om de onderzoeksresultaten uit het vorige hoofdstuk te duiden en te bespreken. De bespreking is opgebouwd rond de vier onderzoeksvragen en omvat daarnaast een reflectie op de beperkingen van het onderzoek, suggesties voor toekomstig onderzoek en de didactische implicaties. Elke onderzoeksvraag wordt afzonderlijk behandeld in een aparte paragraaf, waarbij telkens wordt verwezen naar de relevante onderzoeksinstrumenten en -methoden zoals beschreven in Hoofdstuk 4. Waar mogelijk worden de resultaten bovendien geplaatst in een bredere context – van de internationale neerlandistiek en van het vreemdetalenonderwijs in het algemeen, om na te gaan in hoeverre zij overeenkomen met bevindingen uit ander onderzoek naar interculturele competentie.

6.1. Interculturele competentie in de documentatie en leergangen NVT/NT₂

De documenten- en leergangenanalyse waren gekoppeld aan de eerste onderzoeksvraag, die als volgt luidde: 'In hoeverre maakt interculturele competentie deel uit van de documentatie van de studies neerlandistiek in Polen, en zijn de eisen van intercultureel onderwijs terug te vinden in de leergangen die worden gebruikt in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?'

De eerste fase van het onderzoek omvatte de analyse van de leerresultaten. Het aantal geselecteerde leerresultaten was vergelijkbaar op alle drie universiteiten: zestien aan de UWv, zeventien aan de AMU en achttien aan de KUL. Dit wijst erop dat de componenten van interculturele competentie in een vergelijkbare mate worden weerspiegeld in de leerresultaten van de documentatie van neerlandistiek aan Poolse universiteiten. Aan de UWv en de KUL was het hoogste aantal leerresultaten gericht op kennis, terwijl aan de AMU de nadruk lag op vaardigheden. Aan alle drie de universiteiten was het aantal leerresultaten die betrekking had op sociale competenties het laagst. In deze categorie was er aan de UWv één leerresultaat dat expliciet naar interculturaliteit verwees. De afgestudeerde: 'is zich bewust van culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen en kan in de praktijk kennis toepassen over de mechanismen van interculturele communicatie' (K_Ko4; UWv). Het blijft onduidelijk waarom de interculturele competentie, oftewel de interculturaliteit, niet expliciet werd benadrukt in de leerresultaten van de andere universiteiten. Dit kan te maken hebben met een nog steeds beperkte theoretische bewustwording van dit concept, ondanks het feit dat het sinds de jaren 90 van de 20ste eeuw een vast onderdeel

vormt van onderzoek binnen de vreemdetalendidactiek en ook deel uitmaakt van verschillende aanbevelingen gepubliceerd door verschillende instellingen zoals de Raad van Europa (zie Hoofdstuk 2). Daarnaast kan het verband houden met de relatief geringe aandacht voor interculturele competentie in het Poolse curriculum¹ voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs, waarin het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie in de context van vreemde talen vaak als 'een soort extraatje' wordt beschouwd en niet als een vast leerdoel (Adamczak-Krzysztofowicz & Miłułka, 2019, p. 293). Hoewel deze overwegingen betrekking hebben op het onderwijs vreemde talen op Poolse scholen, benadrukken de auteurs een breder, universeel aspect, namelijk dat het opnemen van interculturele competentie in het theoretische kader een essentiële eerste stap is naar verandering:

zonder een duidelijke vastlegging van doelen, inhoud en procedures die nodig zijn om intercultureel onderwijs te bevorderen in de curricula voor vreemde talen, zal de invoering van een interculturele component in de lessen een willekeurig karakter hebben. Dit zal dus niet het resultaat zijn van bewuste en zorgvuldig geplande acties van de docent.² (Adamczak-Krzysztofowicz & Miłułka, 2019, p. 288)

In *Kernlehrplan* voor de *Gesamtschule/Sekundarschule* in Noordrijn-Westfalen wordt bijvoorbeeld wel gesteld dat leerlingen door het vak NVT interculturele competentie moeten ontwikkelen, om te kunnen 'verstehen und handeln in Kontexten und Kommunikationssituationen, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen Informationen, Sinnangebote und Handlungsaufforderungen werden erschlossen und vor dem eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund reflektiert' (QUA-LiS NRW, 2021, p. 14). De rol en functie van interculturele competentie worden dus duidelijk benadrukt en komen ook terug in diverse materialen, zoals lesontwerpen die bedoeld zijn voor NVT-leraren in Noordrijn-Westfalen. Hoewel *Kernlehrplan* betrekking heeft op secundair onderwijs, laat dit voorbeeld zien dat interculturele competentie binnen het NVT-onderwijs wél expliciet als leerdoel in de documentatie kan worden opgenomen. Op basis van de geselecteerde vakken binnen de module praktisch Nederlands, waarin de didactische procedures het meest waarschijnlijk kunnen

1 Sinds 1 september 2024 gelden er in Polen nieuwe curricula basisonderwijs en voortgezet onderwijs waarin meer aandacht wordt besteed aan interculturele competentie.

2 'bez jasnego określenia w programach nauczania języków obcych celów, treści i procedur koniecznych do promowania edukacji interkulturowej wprowadzanie komponentu interkulturowego na lekcjach języka obcego będzie nosiło znamiona przypadkowości, nie będzie zatem skutkiem świadomych i dokładnie zaplanowanych działań nauczyciela.'

bijdragen aan interculturele reflectie, werd een analyse van de studiehandleidingen uitgevoerd. De analyse laat zien dat interculturele competentie slechts beperkt en impliciet als leerdoel binnen de colleges Nederlands aanwezig is. Er zijn leerdoelen die mogelijk (maar niet noodzakelijkerwijs) kunnen bijdragen aan het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie, bijvoorbeeld: 'Leesvaardigheid ontwikkelen op basis van teksten over alledaagse situaties, zoals krantenartikelen en korte verhalen' (het vak 'Schrijven en lezen' aan de AMU). Het is echter niet eenduidig vast te stellen dat binnen dit leerdoel de ontwikkeling van interculturele competentie van studenten wordt gestimuleerd, hoewel dit wel het geval zou kunnen zijn. Een tekst kan worden gebruikt om de woordenschat uit te breiden, maar kan ook dienen als stimulans voor interculturele reflectie of als aanleiding voor een discussie over de verschillen en overeenkomsten tussen de eigen cultuur van de studenten en de vreemde cultuur.

In de studiehandleidingen waren ook verwijzingen opgenomen naar leerresultaten. In de vakken van de module praktisch Nederlands werden aan de UWv en de KUL respectievelijk zes en vier geselecteerde leerresultaten gekoppeld. Aan de AMU werden negen geselecteerde leerresultaten vermeld. Voor een aantal vakken werden geen geselecteerde leerresultaten genoemd, hoewel aangenomen kan worden dat de inhoud van deze vakken kan bijdragen aan het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie. Een voorbeeld hiervan is het vak 'Conversaties', dat in het eerste studiejaar wordt aangeboden aan de UWv. De inhoud van dit vak omvat bijvoorbeeld onderwerpen zoals 'Interessante steden in Polen en Nederland/België'. Dit onderwerp wordt waarschijnlijk behandeld met aandacht voor interculturele leerdoelen door de docent. Het kan dus zijn dat de didactische procedures binnen dit vak interculturele reflectie stimuleren of studenten aanmoedigen om vergelijkingen te maken tussen hun eigen cultuur en een andere cultuur. In het kader van hetzelfde vak, maar in het tweede jaar, wordt bijvoorbeeld het enige leerresultaat vermeld dat expliciet naar interculturaliteit verwijst. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het ontbreken van expliciete verwijzingen naar leerresultaten of een gering aantal leerresultaten niet noodzakelijk betekent dat een vak geen interculturele dimensie bevat en geen interculturele reflectie stimuleert, of dat deze minder wordt toegepast dan in vakken waarvan de studiehandleidingen meerdere verwijzingen naar leerresultaten bevatten.

De leerinhouden van de verschillende vakken binnen de module praktisch Nederlands kwamen vaak overeen met de inhouden van verschillende leergangen Nederlands of waren gebaseerd op onderwerpen die door de docent of een docententeam waren geselecteerd. Op basis van de leerinhouden alleen is het moeilijk vast te stellen in hoeverre deze daadwerkelijk worden ingezet om de ontwikkeling van de interculturele competentie tijdens de colleges te stimuleren, omdat titels of lexicale thema's op zich niet altijd duidelijkheid verschaffen over

hun interculturele potentieel. Toch kan worden benadrukt dat veel van de in de studiehandleidingen genoemde onderwerpen met succes kunnen worden gebruikt om de ontwikkeling van de interculturele competentie te bevorderen. De formulering van sommige thema's suggereert intercultureel potentieel en wijst op de mogelijke ontwikkeling van kennis, bijvoorbeeld 'diversiteit' of 'vrijheid van meningsuiting' in het kader van het vak 'Nederlandse conversatie' voor derdejaarsstudenten aan de KUL, of stimuleert reflectie over de vreemde cultuur of een vergelijking tussen de eigen en de vreemde cultuur, bijvoorbeeld *Obcokrajowcy w Holandii* ('Buitenlanders in Nederland') in het kader van het vak 'Leergangscursus' voor tweedejaarsstudenten aan de UWv. Dit geldt ook voor de in de studiehandleidingen genoemde didactische procedures en beoordelingsmethoden. Het gebruik ervan om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen of te evalueren hangt af van de praktische uitvoering door de docent of het docententeam.

Het is belangrijk op te merken dat interculturele competentie moeilijk meetbaar is en daarom zelden expliciet wordt opgenomen in de documentatie. Komorowska (2006, p. 71) benadrukt dat op Poolse scholen interculturele competentie, indien opgenomen in het onderwijs, vaker voortkomt uit de missie van de school of de persoonlijke voorkeuren van docenten dan uit het curriculum. Bovendien wijst ze erop dat de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie in het Poolse vreemdetalenonderwijs grotendeels afhankelijk is van de inhoud van het didactisch materiaal (Komorowska, 2006, p. 71).

Uit de verzamelde onderzoeksgegevens blijkt dat interculturele competentie gematigd aanwezig is in de documentatie van neerlandistiek in Polen. Hoezeer de ontwikkeling van deze competentie wordt bevorderd in colleges praktisch Nederlands, hangt sterk af van de docent en van de inhoud van de primaire bronnen. Leergangenanalyse, lesobservaties en interviews met docenten leverden gedetailleerde onderzoeksgegevens over dit onderwerp op. Binnen de internationale neerlandistiek zijn er echter pogingen om het belang van interculturele competentie sterker te benadrukken. Een voorbeeld hiervan is de cursus Intercultureel Management binnen de opleiding Nederlands aan de Comenius Universiteit te Bratislava, die tot doel heeft studenten voor te bereiden op communicatie met cultureel en linguïstisch diverse partners op de werkvloer (Štefková, 2025). Een ander voorbeeld is het expliciet opnemen van interculturele competentie als leerdoel in studiehandleidingen, zoals bij de cursus *Niederländische Sprache und Kultur* aan de Universiteit van Wenen, waarin wordt gesteld – 'Darüber hinaus sollen auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden' (Universität Wien, 2022).

In het kader van mijn onderzoek werden elf leergangen NVT/NT2 geanalyseerd die in de studiehandleidingen als verplichte literatuur waren opgenomen. De

resultaten kunnen worden geïnterpreteerd in de context van zowel de Poolse als de internationale neerlandistiek, maar ook binnen het NVT- en NT2-onderwijs wereldwijd, aangezien de geanalyseerde leergangen ook worden gebruikt in groeps cursussen aan talenscholen binnen en buiten het Nederlandse taalgebied. Acht van de elf leergangen werden uitgegeven door Nederlandse uitgeverijen, terwijl drie afkomstig waren van Belgische uitgeverijen. Deze ongelijkheid kan op drie manieren worden geïnterpreteerd: ofwel zijn Belgische uitgeverijen minder actief op dit gebied, ofwel geven Poolse instellingen en docenten de voorkeur aan materiaal van Nederlandse uitgeverijen, ofwel zijn de leergangen afkomstig uit Nederland eenvoudiger beschikbaar. Gezien de inhoud van de interviews met docenten lijkt de tweede reden waarschijnlijker. Bovendien waren zes van de elf geanalyseerde leergangen oorspronkelijk bedoeld voor leerders van NT2. Zoals eerder vermeld in 3.1.2., vormt dit geen belemmering voor het gebruik ervan in colleges NVT. Het feit dat de leergangen voornamelijk door Nederlandse uitgeverijen zijn gepubliceerd en vooral bedoeld zijn voor NT2, kan zowel het aantal als het type oefeningen verklaren die in specifieke thematische categorieën binnen de analyse naar voren zijn gekomen.

De meest voorkomende categorieën in de geanalyseerde leergangen waren ‘functioneren in de maatschappij + noodnummers’, waarin 69 van de 471 geselecteerde oefeningen (14,6%) voorkwamen, en ‘winkelen en economie + wonen’ waarin 48 oefeningen (10,2%) werden genoteerd. De geanalyseerde leergangen waren grotendeels bedoeld voor NT2, wat verklaart dat de inhoud vaak betrekking heeft op de Nederlandse en/of Belgische/Vlaamse realiteit. Deze oefeningen hadden meestal betrekking op alledaagse situaties in Nederland en/of België/Vlaanderen, zoals een bezoek aan het gemeentehuis of het huren van een kamer. Bovendien is er een makkelijk te observeren tendens: Nederlandse publicaties richten zich vooral op de Nederlandse nationale cultuur, terwijl Belgische publicaties de nadruk leggen op de Belgische, of soms meer specifiek, Vlaamse cultuur. Deze culturen worden vaak als nationale culturen gepresenteerd. Eerdere studies naar leergangen NVT/NT2 ondersteunen deze bevindingen (vgl. De Louw & Buczak, 2021; Van Kalsbeek, 2005; Van Raemdonck, 2001). De derde meest populaire categorie was ‘eten en drinken’, met 35 van de 471 oefeningen (7,4%). De populariteit van deze categorie kan worden verklaard door het feit dat dit onderwerp in vrijwel alle leergangen voor vreemde talen voorkomt, met name op basisniveau. Uit een analyse van hoofdstukken over eten in vier leergangen Nederlands³, uitgevoerd door De Louw en Buczak (2021), blijkt dat hoewel dit onderwerp veel intercultureel potentieel heeft om de ontwikkeling van de interculturele competentie te stimuleren, de focus in

3 Twee van de vier leergangen die werden geanalyseerd in het onderzoek van De Louw en Buczak (2021) werden ook geanalyseerd in het kader van dit onderzoeksproject. Het gaat om *Contact!1* en *Zo gezegd 1.1*.

de geanalyseerde leergangen voornamelijk op de meest zichtbare laag van cultuur ligt, volgens Hofstede's model, namelijk symbolen.

Bij de analyse van leergangen Nederlands werden minder dan tien oefeningen genoteerd in acht categorieën: 'namen + dagen van de week' (negen oefeningen; 1,9%), nationale kenmerken (acht oefeningen; 1,7%), 'sociale media + technologie' (zeven oefeningen; 1,5%), 'politiek' (vijf oefeningen; 1,1%), 'homoseksualiteit + minderheden' (vijf oefeningen; 1,1%), 'dierentuin + dieren' (vier oefeningen; 0,8%), 'muziek' (vier oefeningen; 0,8%) en 'geloof en bijgeloof' (twee oefeningen; 0,4%). Het lage aantal oefeningen in sommige van deze categorieën kan worden verklaard door het feit dat ze als controversieel of antagonistisch kunnen worden beschouwd. Dit geldt met name voor 'politiek', 'homoseksualiteit + minderheden' en 'geloof en bijgeloof'. Toch zouden deze thema's met succes kunnen worden ingezet voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie, mits ze worden behandeld in een sfeer van respect en openheid voor andere standpunten. In het kader van de vreemdetalendidactiek spelen zulke complexe thema's een belangrijke rol. De leerders kunnen bijvoorbeeld hun meningen heroverwegen of meer betrokken raken. In de context van Engels als vreemde taal suggereert Gómez Rodríguez (2015, p. 57) dat er in de didactische praktijk meer aandacht zou moeten worden besteed aan zulke 'controversiële' onderwerpen:

teaching practices should be more oriented to involve learners in the study of deep elements of culture rather than just studying the conventional timeworn topics of surface culture such as celebrations, food, geography, celebrities, and tourist places. It will reduce perpetuating false stereotypes and misrepresentations of the target culture and the native culture.

Het is echter belangrijk op te merken dat het bespreken van controversiële onderwerpen in colleges een uitdaging kan zijn voor docenten: zij moeten inhoudelijk goed voorbereid zijn om te weten hoe ze op een gevoelige manier de discussie zouden moeten leiden maar ook reageren in geval van conflicten tussen studenten. Het gebrek aan controversiële thema's is ook een van de conclusies van de analyse van leergangen Engels als vreemde taal die gebruikt worden in het voortgezet onderwijs in Polen:

coursebooks used in Polish secondary schools do not contain taboo topics although learners seem to be mature enough to discuss some of them in the classroom. It would seem that at least local coursebooks designed especially for learners from a homogenous cultural background will include controversial topics; however, even in such publications, the authors decided to 'stick' to more socially accepted issues and more popular topics. (Derenowski, 2015, p. 164)

In de context van de studie neerlandistiek in Polen werd echter al vermeld dat geen enkele universiteit pedagogische training biedt aan toekomstige docenten Nederlands. Om deze reden zouden de docenten die lesgeven aan de drie universiteiten dergelijke kennis moeten verwerven via een andere studierichting, andere professionele ervaring of door deel te nemen aan aanvullende nascholingscursussen of trainingen.

Uit de leergangenanalyse valt ook op dat er weinig oefeningen zijn die betrekking hebben op de categorie 'sociale media + technologie'. 136 van 160 studenten (85%) gaf in de vragenlijst over het ontwikkelen van interculturele competentie aan dat sociale media, zoals, Instagram en TikTok, voor hen de belangrijkste bron van contact met andere culturen zijn (zie 5.5.3.). Het lage aantal oefeningen in de thematische categorie 'muziek' (0,8%) is eveneens opvallend, aangezien uit de analyse van de observatieformulieren blijkt dat docenten in hun lespraktijk soms verwijzen naar Nederlandstalige muziekstukken of opnames afspelen tijdens de colleges (vier van de 113 genoteerde verwijzingen; zie 5.3.).

De leergangenanalyse bood ook inzicht in het type cultuur waarnaar de opgenomen oefeningen verwijzen. Uit de analyse bleek dat de meeste oefeningen betrekking hebben op de Nederlandse doelcultuur (52%) en de Belgische doelcultuur (21%). Geen enkele oefening (0%) verwees naar buiten-Europese Nederlandstalige culturen. Dit bevestigt opnieuw de opvatting dat leergangen die in Nederland worden uitgegeven zich voornamelijk richten op de Nederlandse cultuur, terwijl leergangen uit België vooral de Belgische/Vlaamse cultuur benadrukken. Slechts 7,2% van de oefeningen verwees naar de eigen cultuur van de studenten. Juist oefeningen met verwijzingen naar de eigen cultuur zouden echter kunnen bijdragen aan interculturele reflectie tijdens colleges NVT en daarmee mogelijk de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen bevorderen. Het is ook van belang te onderstrepen dat de essentialistische visie op cultuur in leergangen vreemde talen kan leiden tot stereotypen van landen en gemeenschappen (zie Canale, 2016; Mishan & Kiss, 2024; Murray, 2021; Risager, 2007), wat in strijd is met het idee van het bevorderen van intercultureel begrip. Mishan en Kiss (2024, p. 6) wijzen in de context van leergangen vreemde talen erop dat de landen met een koloniaal verleden, met name Engeland, Frankrijk en Spanje, 'are notorious for their neglect, or even revisionism, of their histories.' Dat lijkt ook het geval te zijn in de meeste leergangen NVT/NT2 waarin eurocentrisme overheerst en in beperkte mate rekening wordt gehouden met, onder andere, etnische diversiteit (Koster et al., 2023).

De oefeningen in de leergangen werden ook geanalyseerd op basis van de componenten van interculturele competentie waarnaar zij kunnen verwijzen. Alle geselecteerde opdrachten en teksten werden gekoppeld aan de componenten van interculturele competentie, geïnspireerd door de *savoirs* van Byram (1997): feitenkennis en interactiekennis, zoals opgesplitst in het onderzoek van Van

Rossum en Vismans (2004), vaardigheden, attitudes en bewustzijn. De verzamelde onderzoeksgegevens tonen aan dat meer dan de helft van de oefeningen betrekking had op feitenkennis – 265 oefeningen (52,4%) werden aan deze categorie toegewezen. Dit kan voortkomen uit de populariteit van de feitelijke benadering van cultuur in veel onderwijsmethoden, zoals de grammatica-vertaalmethode of de audio-linguale methode. In de beginfase richtte deze benadering zich op het overbrengen van feitelijke kennis aan taalleerders over geschiedenis, geografie, economie en andere gebieden die verband houden met een specifieke natie (Gębal, 2019, p. 198). Het toevoegen van feitelijke elementen aan leergangen is bovendien relatief eenvoudig. Hiervoor voegen auteurs meestal kortere of langere teksten toe over een gekozen aspect van de cultuur, vaak gebaseerd op andere geschreven bronnen of statistische gegevens. In eerder onderzoek werd eveneens opgemerkt dat de meeste oefeningen in leergangen Nederlands gericht zijn op het ontwikkelen van feitenkennis (vgl. Budimir, 2015; De Louw & Buczak, 2021; Van Rossum & Vismans, 2004). Het kan echter niet worden gesteld dat de geanalyseerde publicaties uitsluitend gebaseerd zijn op de feitelijke benadering tegenover cultuur. Ze vormen eerder een combinatie van verschillende benaderingen, meestal feitelijke en communicatieve benaderingen, communicatieve en interculturele benaderingen, of een combinatie van feitelijke, communicatieve en interculturele benaderingen. Dit blijkt uit het aantal oefeningen dat aan de andere componenten van interculturele competentie werd toegewezen. Er moet ook rekening worden gehouden met het feit dat al deze publicaties tot stand zijn gekomen binnen een specifieke context – cultureel, historisch, educatief. De resultaten van deze analyse impliceren absoluut niet dat de ene publicatie ‘beter’ of geschikter is voor alle leerdoelen en alle doelgroepen dan de andere; het totaalplaatje is veel complexer. Er moet ook worden benadrukt dat in de analyse de edities van de leergangen werden onderzocht die in de studiehandleiding stonden vermeld. In sommige gevallen hebben deze leergangen een geheel nieuwe editie met andere inhoud, bijvoorbeeld *Nederlands in actie* (De Boer et al., 2022).

121 (23,9%) van de oefeningen waren gerelateerd aan intercultureel bewustzijn. In het lesmateriaal uitte zich dit meestal in mondelinge opdrachten waarin studenten werden gevraagd na te denken over bepaalde aspecten van hun eigen cultuur en/of een vreemde cultuur. Het is echter belangrijk te benadrukken dat niet per se elke oefening uit een leergang daadwerkelijk wordt uitgevoerd door docenten. Door de werkdrukke, waarover docenten spraken in de interviews, is het mogelijk dat dergelijke inhoud wordt overgeslagen of als huiswerk wordt opgegeven. Dit geldt eigenlijk voor alle onderdelen in de leergangen, inclusief de oefeningen die gericht zijn op het ontwikkelen van feitenkennis. Dit werd ook vermeld door een van de docenten in een interview: ‘Ik geef ze dat als huiswerk. Zulke oefeningen, die juist over... Soms is er bijvoorbeeld een liedje en opdrachten die daarop gebaseerd zijn.

Soms zijn er echt geografische dingen, zoals [de namen van] monumenten [bij plaatjes] invullen of iets dergelijks, informatie opzoeken' (Arthur).

Het derde onderdeel van de interculturele competentie waaraan de meeste oefeningen zijn toegewezen, was interactiekennis (99 oefeningen; 19,6%). Gezien deze drie componenten – feitenkennis, bewustzijn en interactiekennis – is er een duidelijke trend zichtbaar in de leergangen Nederlands, waarbij materialen nieuwe opdrachten bevatten of worden aangevuld met elementen van interculturele benadering. Dit gebeurt echter niet in een systematische uitvoering van de principes ervan. Interculturele elementen verschijnen vaak enigszins willekeurig, alsof ze in latere fasen van het ontwikkelingsproces van de leergang zijn toegevoegd. Dit gebrek aan systematiek in leergangen Nederlands voor anderstaligen wordt ook bevestigd door ander onderzoek over dit onderwerp (zie Budimir, 2015; De Louw & Buczak, 2021; Van Rossum & Vismans, 2004).

Het minste aantal oefeningen werd toegewezen aan de vaardigheden (zestien oefeningen; 3,2%) en attitudes (vijf oefeningen; 1%). Oefeningen binnen de vaardigheden hadden bijvoorbeeld betrekking op het interpreteren van non-verbale aspecten van interacties, iets wat slechts sporadisch in de leergangen werd opgenomen. Dit kan samenhangen met de complexiteit van het onderwerp, die een aparte lesmodule zou kunnen rechtvaardigen, gebaseerd op speciaal daarvoor ontwikkelde lesontwerpen. Het feit dat de component attitudes het minst ontwikkeld wordt, kan worden verklaard door het langdurige proces dat nodig is om houdingen te veranderen. Het vraagt om systematische en consistente inspanningen om blijvende veranderingen onder leerders tot stand te brengen. Attitudes zoals tolerantie en respect vormen ook het fundament waarop andere componenten worden gebouwd, bijvoorbeeld in het model van Deardorff (zie 2.2.2.).

Het is opmerkelijk dat de minste oefeningen met betrekking tot componenten van interculturele competentie zijn aangetroffen in leergangen op beginnersniveau (met uitzondering van de leergang *Zo gezegd 1.1*), terwijl de meeste oefeningen voorkomen op middelgevoerd en gevorderd niveau. Het kan suggereren dat de auteurs van de leergangen ervan uitgaan dat in de beginfase van het leren van het Nederlands de focus alleen, of vooral, op taalvaardigheid moet liggen. Deze opvatting werd ook opgemerkt door een van de docenten tijdens een interview waarin de titel van een leergang voor beginnende leerders naar voren kwam: 'De interculturele competentie is nog geen prioriteit. Ze moeten eerst de basis leren, de basiswoordenschat en dergelijke. Want in het begin hebben we nog niet echt een basis om die interculturele competentie op te bouwen' (Louise). De veronderstelling dat een bepaalde fase in het leren van een vreemde taal te vroeg zou zijn om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren, zoals aangegeven in Hoofdstuk 2, is onjuist. Dat wordt ook bevestigd in het onderzoek in de context van verschillende vreemde talen op verschillende taal- en leeftijdsniveaus (zie

Crozet & Liddicoat, 1999; Despoteris & Anada, 2019; Karkour, 2023; Morgan, 2001; S. Zhang, 2023). Níkleva (2012, p. 182) benadrukt in de context van de analyse van interculturele elementen in leergangen Spaans als vreemde taal op verschillende niveaus: 'Het hele onderwijs- en leerproces moet gepland worden met aandacht voor alle didactische aspecten die met deze competentie te maken hebben, en ze toepassen op alle gemeenschappelijke referentieniveaus van het Spaans.' Opdrachten die de ontwikkeling van interculturele competentie kunnen bevorderen, kunnen in elk leerstadium een integraal onderdeel vormen van leergangen en lespraktijk vreemde talen.

Op basis van de verzamelde gegevens kan worden geconcludeerd dat de elementen die verband kunnen houden met interculturele competentie matig deel uitmaken van de documentatie van opleidingen neerlandistiek in Polen. Ook in de leergangen Nederlands is het aantal oefeningen dat gericht is of gericht kan zijn op het stimuleren van de ontwikkeling van de interculturele competentie matig. Hoewel elementen van interculturele benadering aanwezig zijn, verschijnen deze oefeningen vaak op een onsystematische manier. Meestal richten zij zich op de ontwikkeling van feitenkennis, met name over de Nederlandse en Belgische/Vlaamse cultuur, die vaak vanuit een essentialistisch perspectief worden benaderd. Op basis van de analyse van de leergangen is het moeilijk vast te stellen in hoeverre deze effectief zijn bij het realiseren van de doelstellingen van intercultureel onderwijs. De houding en lespraktijk van taaldocenten spelen daarom een cruciale rol, aangezien zij de grootste invloed hebben op hoe de lespraktijk wordt aangevuld met de interculturele elementen en hoe de principes van intercultureel onderwijs worden geïmplementeerd met behulp van leergangen en ander lesmateriaal. Het is echter belangrijk om te erkennen dat zelfs positieve attitudes van docenten niet altijd voldoende zijn om didactische procedures effectief te beïnvloeden (zie 2.4.3.).

6.2. Interculturele competentie in colleges NVT

In het kader van dit onderzoek voerde ik ook lesobservaties NVT uit. De lesobservaties waren gerelateerd aan de tweede onderzoeksvraag, die als volgt luidde: 'Wat zijn de specifieke lesinhoud en onderwijstechnieken voor de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands aan Poolse universiteiten?' Er werden observaties uitgevoerd bij achttien colleges NVT: zes aan de UW, zeven aan de AMU en vijf aan de KUL. Het doel van deze observaties was te onderzoeken welke interculturele inhoud tijdens de colleges aan bod komt en welke technieken docenten gebruiken om de ontwikkeling van de interculturele competentie te stimuleren.

Tijdens de lesobservaties werden de meeste verwijzingen genoteerd in de thematische categorie ‘talige aspecten’ (34 verwijzingen in elf colleges; 30%). Dit suggereert dat interculturele elementen in colleges NVT meestal worden geïntegreerd in de context van taal, zoals het vergelijken van de eerste taal van studenten met het Nederlands of met andere vreemde talen. Het hoge aantal verwijzingen in deze categorie kan worden verklaard doordat deze niet noodzakelijkerwijs verbonden hoeven te zijn met een specifiek lexicaal thema, maar met bijvoorbeeld grammatica die zowel door de studenten als de docenten vaak contrastief wordt geanalyseerd. Wat betreft de toegepaste onderwijstechnieken binnen deze categorie werden in twaalf van de achttien colleges korte opmerkingen van de docent gemaakt over Nederlandse woorden die in de oefeningen voorkwamen. Deze woorden droegen soms een culturele context of waren verbonden met culturele elementen die door de docenten werden aangehaald. Dit leidde vaak tot korte discussies of uitwisselingen met studenten, wat bijdroeg aan interculturele reflectie. Dankzij hun ervaring en opleiding lijken docenten goed te kunnen inschatten welke talige of culturele elementen extra toelichting behoeven, welke mogelijk moeilijkheden opleveren voor studenten, en welke als startpunt kunnen dienen voor discussie of cross-culturele vergelijkingen. In acht colleges stimuleerden docenten interculturele reflectie door studenten vragen te stellen, bijvoorbeeld over verschillen tussen Nederlandse taalvarianten in een video en hoe moeilijk die te begrijpen zijn vanuit het perspectief van Poolstaligen. Dit onderwerp ging verder dan het aangeboden lesmateriaal, maar werd door de docenten als belangrijk beschouwd, net zoals de kwestie van het gebruik van taalregisters in sociaal-culturele contexten.

In tien colleges werd verwezen naar andere talen, niet alleen naar de eerste taal van de studenten – het Pools – maar ook naar talen als het Engels en het Duits. Dit kan twee oorzaken hebben. Ten eerste zijn de studenten meertalig, aangezien ze op de middelbare school verplicht zijn om ten minste twee moderne vreemde talen te leren (zoals Engels, Duits, Frans, Italiaans, Spaans en/of Russisch). Kandidaten die neerlandistiek willen studeren, moeten bovendien een eindexamencertificaat voorleggen met resultaten van een examen in een moderne vreemde taal. Aan de UWv worden kandidaten bijvoorbeeld gevraagd om resultaten in te dienen van examens in één of twee moderne vreemde talen naar keuze. Aan de AMU worden resultaten vereist van een examen in het Engels of Duits, terwijl aan de KUL een examenresultaat in een willekeurige moderne vreemde taal volstaat. Ten tweede kan dit te maken hebben met de specificiteit van het Nederlands, dat behoort tot de taalfamilie van Germaanse talen. Volgens gegevens van Eurostat zijn Engels en Duits, die ook tot deze taalgroep behoren, de meest populaire vreemde talen die op middelbare scholen in Polen worden onderwezen (Eurostat, 2022). In 2022 volgde 96,1% van de middelbare scholieren lessen Engels, en 54,3% lessen Duits. De Raad

van Europa (2022) benadrukt de positieve invloed van het gebruik van linguïstische repertoires ten opzichte van de ontwikkeling van interculturele competentie:

it enables plurilingual individuals to engage with the cultural diversity they encounter when they use the different languages in their repertoire. Intercultural competence allows them to respond to cultural diversity with respect, argue for and justify their own point of view responsibly and sensitively, and subject to critical scrutiny aspects of their own culture that are commonly taken for granted. (Raad van Europa, 2022, p. 23)

In een in zeven landen uitgevoerd pilotonderzoek naar de meningen van docenten Spaans als derde vreemde taal over het gebruik van andere vreemde talen in lessen binnen het onderwijs (ook op universitair niveau), wordt geconcludeerd dat, hoewel docenten het vooral eens zijn dat meertalige leerders kunnen profiteren van taaloverdracht, de meerderheid van de deelnemers niet akkoord gaat met het idee om andere vreemde talen in de lessen Spaans als derde taal te integreren om het leerproces te versnellen (Gutiérrez Eugenio, 2013, p. 85). Op basis van de resultaten van de lesobservaties kan echter worden geconcludeerd dat docenten Nederlands een positieve houding hebben ten aanzien van verwijzingen naar andere vreemde talen en hier vaak gebruik van maken. Bovendien komen ze ook soms voort uit het initiatief van de studenten zelf. Dit komt overeen met de trends en aanbevelingen in de taaldidactiek, die gericht zijn op het bevorderen van meertalige bewustwording en het stimuleren van het gebruik van de taalrepertoires van leerders (zie Beacco et al., 2016; Brinkman et al., 2022; Candelier, Daryai-Hansen, et al. 2012; Galante et al., 2022; Krulatz et al., 2022).

De populariteit van de volgende thematische categorieën – ‘feestdagen + oud en nieuw + tradities’ (dertien verwijzingen in drie colleges; 11,5%) en ‘reizen, toerisme en geografie + steden’ (dertien verwijzingen in drie colleges; 11,5%) – die tijdens de lesobservaties naar voren kwamen, dient ook te worden verklaard. Dit kan te maken hebben met de periode waarin sommige lesobservaties plaatsvonden, namelijk kort voor de Kerstmis. Een van de docenten bijvoorbeeld wijdde een volledig college aan feestdagen in Nederland en België en liet studenten vragen beantwoorden die gericht waren op het vergelijken van hun eigen cultuur met de andere culturen. De thematische categorie ‘reizen, toerisme en geografie + steden’ kwam ook relatief vaak naar voren, omdat een verwijzing in de tekst naar bijvoorbeeld een stad in Nederland aanleiding gaf tot vragen over de reiservaringen van de studenten.

Het is ook de moeite waard om de categorie ‘cultuurschok + interculturele communicatie’ te vermelden (twee verwijzingen in een college; 1,8%), waarin de verwijzingen direct verband hielden met de interculturaliteit. Tijdens een van de opdrachten moesten studenten zich inleven in een persoon uit een andere

cultuur en zich voorstellen aan de rest van de groep. Om deze opdracht nog beter aan te laten sluiten bij de principes van intercultureel onderwijs, had de docent ook begroetingsrituelen uit andere culturen kunnen introduceren, zodat deze in de opdracht konden worden verwerkt. De docent gaf echter in een interview aan dat de hoge werkdruk en de noodzaak om de programmatische doelen efficiënt te behalen, invloed hebben op de implementatie van interculturele elementen. Praktische aspecten zoals deze zijn een van de factoren die van invloed zijn op de mate waarin de interculturele benadering wordt gerealiseerd in de lessen vreemde talen (zie Oberste-Berghaus, 2024; Sercu et al., 2005; Y. Zhang, 2017).

Tijdens alle geobserveerde colleges gebruikten docenten regelmatig verschillende (aanvullende) materialen – zoals studentenpresentaties, opdrachten uit de leergang, (krant)artikelen en video's – als aanleiding voor discussies. Op basis van de observaties en interviews met docenten kan echter worden geconcludeerd dat deze werkwijze vaak spontaan was en niet van tevoren gepland. Het feit dat dergelijke interculturele elementen überhaupt aan bod kwamen in de colleges, kan als positief worden beschouwd, omdat het verduidelijkt dat sommige docenten zich bewust zijn van hun rol in het stimuleren van interculturele reflectie. Tegelijkertijd is het belangrijk om te benadrukken dat de effectiviteit hiervan afhangt van de manier waarop deze elementen worden geïntegreerd. Sobkowiak (2015, p. 199) merkt in zijn onderzoek naar interculturaliteit in lessen vreemde talen in Poolse scholen op dat 'van de 23 geobserveerde lessen in de eerste fase van observaties, er in totaal bij zeventien lessen geen enkele verwijzing naar cultuur of intercultureel onderwijs werd waargenomen, wat 74% van de geobserveerde lessen uitmaakt.⁴ Bij de observaties die voor dit onderzoek werden uitgevoerd, werden dergelijke verwijzingen echter in alle colleges NVT geregistreerd. Dit kan erop wijzen dat docenten zich bewust zijn van het belang van interculturele elementen. Aan de andere kant bleek uit de resultaten van de analyse van de observatieformulieren dat de meest gebruikte technieken voor het stimuleren van de ontwikkeling van interculturele competentie korte of langere opmerkingen van de docenten waren (dertien colleges), die vaak een uitwisseling van gedachten en meningen teweegbrachten. Deze opmerkingen waren doorgaans direct gekoppeld aan het lesmateriaal dat tijdens de colleges werd behandeld. De op één na meest gebruikte techniek was het expliciet stellen van vragen (acht colleges) over zowel de vreemde als de eigen cultuur, of het aanmoedigen van studenten om deze culturen met elkaar te vergelijken. Beide technieken kunnen effectief worden ingezet om interculturele competentie te bevorderen maar Sobkowiak (2015, p. 197) vestigt echter de aandacht

4 'Łącznie na 17 lekcjach obejranych w pierwszej fazie hospitacji, w trakcie której obejrano 23 lekcje, nie odnotowano żadnych odniesień do kultury czy elementów kształcenia interkulturowego, co stanowi 74% obserwowanych zajęć.'

op het feit dat ‘de verwachting dat een vergelijking van twee culturen automatisch leidt tot de ontwikkeling van culturele bewustwording en empathie bij leerlingen, onterecht is.’⁵ Er zouden meer systematische en zorgvuldig geplande didactische procedures moeten worden ingevoerd om ervoor te zorgen dat leerders van vreemde talen actief en betekenisvol betrokken raken bij het leerproces.

Tijdens de observaties van colleges NVT werd een gebruikelijke praktijk opgemerkt: het structureren van de colleges rondom één specifiek thema, meestal een lexicaal onderwerp, waaraan alle activiteiten en oefeningen worden gekoppeld. Deze aanpak is logisch, vooral bij colleges die gebruikmaken van een leergang, waarin elk hoofdstuk doorgaans grondig ingaat op een specifiek onderwerp, zoals eten en drinken. Dit geldt ook voor conversatiecolleges en colleges die gebaseerd zijn op audiovisueel materiaal of krantenartikelen. Uit interviews met docenten bleek dat zij binnen deze vakken grotendeels of volledig zelf beslissen hoe zij de leerdoelen invullen. Tijdens deze colleges verdiepen studenten zich uitgebreid in een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld door het voorbereiden van presentaties, deelnemen aan groepsdiscussies, bekijken van video’s of lezen van teksten. Het lijkt erop dat deze thematische focus verklaart waarom tijdens de geobserveerde colleges iets meer dan de helft van de categorieën (achttien van de 30) werd behandeld, zoals vastgesteld in de analyse van de leergangen.

Op basis van de verzamelde gegevens uit de observaties van colleges NVT kan worden geconcludeerd dat de mate waarin docenten de principes van de interculturele benadering toepassen matig is. Voor veel studenten bieden de universitaire colleges Nederlands de enige of een van de weinige gelegenheden om daadwerkelijk interactie te hebben in het Nederlands en om in contact te komen met de culturen van het Nederlandse taalgebied. Corbett benadrukt in de context van Engels als vreemde taal:

Learners, of course, have varying levels of interaction at different times with the culture and language they are learning. For some, English and anglophone culture might never be more than an occasional school subject in their home country. Others, however, might find themselves interacting with the target language and culture on a variety of levels: they might be conducting business in the L2, studying in an L2-speaking university, or living for a substantial period of time in an L2-speaking community. For the last group, whose interaction with the culture is more immediate, there is a correspondingly greater urgency in mastering the genres that have developed in the target culture to serve the needs of the community the learners find themselves in. (Corbett, 2003, p. 34)

5 ‘oczekiwanie, iż porównywanie dwóch kultur prowadzi w sposób automatyczny do rozwijania świadomości kulturowej uczniów i empatii, jest nieuzasadnione.’

De bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands is van groot belang voor studenten neerlandistiek, aangezien zij tijdens of na hun studie werkzaam zijn en/of functioneren in cultureel en linguïstisch diverse omgevingen. Zoals in het onderzoek van Lu et al. (2024, p. 9) naar voren kwam, werden in de colleges NVT interculturele kwesties besproken, zowel op initiatief van de docent als van de studenten, en vaak op een spontane manier. Tegelijkertijd bleek uit hetzelfde onderzoek (Lu et al., 2024, p. 13) dat docenten Engels en Chinees als vreemde taal in het hoger onderwijs van mening waren dat het vreemdetalenonderwijs niet de meest geschikte context is om interculturele competentie te bevorderen. In dit onderzoek lieten de docenten NVT zien dat ze een positieve houding hadden ten opzichte van de bevordering van de ontwikkeling van interculturele competentie binnen het vreemdetalenonderwijs. Sommige van hen gaven expliciet aan dat de colleges praktisch Nederlands binnen de opleiding Nederlands bij uitstek geschikt zijn om interculturele doelstellingen te realiseren. Tegelijkertijd kwamen in de interviews verschillende belemmeringen naar voren, zoals werkdruk, beperkte mogelijkheden voor bijscholing, beperkingen binnen het studieprogramma en een gebrek aan zowel theoretische kennis als praktische vaardigheden, kwesties die ook in eerder onderzoek zijn vermeld (bijvoorbeeld Aleksandrowicz-Pędich et al., 2003; Amery, 2021; Atay et al., 2009; Cushner, 2025; Gedik Bal 2020a).

Tijdens alle geobserveerde colleges werden verwijzingen gemaakt naar geselecteerde thematische categorieën, wat dit onderzoek onderscheidt van eerdere studies binnen de context van vreemdetalendidactiek in Polen (zie Aleksandrowicz-Pędich, 2005; Sobkowiak, 2015). De meest gebruikte technieken om de ontwikkeling van de interculturele competentie te bevorderen, waren aanvullende opmerkingen door de docent, die vaak leidden tot discussies, en het expliciet stellen van vragen die betrekking hadden op het besproken lesmateriaal. Deze technieken leken bij te dragen aan interculturele reflectie. Docenten gaven echter zelf aan dat deze interculturele elementen meestal spontaan aan bod komen in plaats van systematisch gepland te zijn.

6.3. Perspectieven van docenten en studenten op interculturele competentie

Om de opvattingen van docenten en studenten over de implementatie en ontwikkeling van interculturele competentie beter te begrijpen, zijn er interviews afgenomen met docenten en is er een vragenlijst gehouden onder studenten neerlandistiek. Deze onderzoeksmethoden waren gerelateerd aan de derde onderzoeksvraag, die luidde: 'Wat zijn de opvattingen van docenten NVT en studenten neerlandistiek over de

implementatie van intercultureel onderwijs en de ontwikkeling van interculturele competentie in colleges praktisch Nederlands?’

Uit eerder onderzoek naar de relatie tussen de opvattingen van docenten en hun lespraktijk is gebleken dat een positieve houding niet altijd leidt tot de implementatie van de principes van de interculturele benadering tijdens lessen vreemde talen (bijvoorbeeld Aleksandrowicz-Pędich 2005; Atay et al., 2009; Białek, 2009; Fungchomchoei & Kardkarnklai, 2016; Sercu, 2005; Sobkowiak, 2015). De onderzoeksgegevens die in dit onderzoek zijn verzameld, laten zien dat docenten NVT positief staan tegenover interculturele problematiek en zich hier bewust van zijn. Ze proberen deze aspecten in hun lespraktijk te integreren, maar – zoals eerder aangegeven – gebeurt dit meestal spontaan en op basis van hun eigen kennis en ervaring. Daarom is het belangrijk dat bijna alle docenten ($n = 8$) expliciet vermeldden zich niet voldoende inhoudelijk voorbereid voelen om de ontwikkeling van interculturele competentie te bevorderen. Een van de docenten omschreef zijn eigen inhoudelijke achtergrond als volgt: ‘Ik denk dat ik veel aspecten zelf heb geleerd door mijn ervaring. Ik heb de meeste van mijn vaardigheden en kennis zelf geleerd [...] Ik zou bereid zijn om een cursus te volgen als er iets aangeboden werd’ (Louis). Op basis van de in dit onderzoek verzamelde gegevens kan worden geconcludeerd dat docenten behoefte hebben aan bijscholing op het gebied van de principes van de interculturele benadering, zowel praktisch als theoretisch. Dit is noodzakelijk om de interculturele component beter te integreren in hun dagelijkse lespraktijk. Dit is des te belangrijker in de context van taalonderwijs, aangezien: ‘As language and intercultural educators, helping our students develop foreign language proficiency and other intercultural competencies, we need to be clear and explicit about what we do and how we do it’ (Fantini, 2009, p. 211). Het is ook belangrijk dat docenten niet alleen weten wat ze doen en hoe ze dat doen, maar ook begrijpen waarom ze het doen. Uit de interviews bleek dat docenten aangaven een voorkeur te hebben voor het gebruik van verwijzingen naar de eigen cultuur en de doelcultuur, evenals het vergelijken van deze culturen, als hun favoriete techniek voor het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele competentie. Tijdens de observaties werd vastgesteld dat dit zich meestal uitte in opmerkingen van de docent of vragen gericht aan studenten, die vaak leidden tot uitgebreidere discussies. Het is echter belangrijk op te merken, zoals Sobkowiak (2015) benadrukt, dat dit niet altijd een effectieve techniek is om studenten te betrekken.

Het gebrek aan adequate training en geschikt lesmateriaal vertaalt zich ook in het niet opnemen van alle Nederlandstalige gebieden in de onderwijspraktijk, met name Suriname en de eilanden van het Caribische deel van het Koninkrijk der Nederlanden. Ondanks positieve opvattingen van bijna alle docenten ($n = 7$) over het integreren van niet-Europese Nederlandstalige culturen in het didactische proces, namen docenten op dit gebied bijna geen initiatief. Tijdens de achttien geobserveerde

colleges werd geen enkele verwijzing genoteerd. Het ontbreken van aandacht voor alle Nederlandstalige gebieden in de onderwijspraktijk kan mogelijk samenhangen met een laag niveau van kennis en ervaring bij de docenten. Een belangrijke bijdrage hieraan is de afwezigheid van inhoud over deze gebieden in de leermiddelen voor de Nederlandse taal. Bij de analyse van de gebruikte leergangen werd geen enkele oefening gevonden die verwees naar Nederlandstalige gebieden buiten Nederland en België. Dit is opmerkelijk, vooral omdat het onderzoek een relatief groot aantal leergangen omvatte – elf in totaal. Dit kan komen doordat, zoals eerder vermeld, publicaties uit Nederland vooral gericht zijn op de Nederlandse cultuur, terwijl publicaties uit België zich richten op de Belgische en/of Vlaamse cultuur.

Samenvattend kan worden gesteld dat uit de interviews blijkt dat docenten matig voorbereid lijken te zijn op hun rol als interculturele mediator, een belangrijke functie binnen het hedendaagse taalonderwijs (zie Kohler, 2015; Liddicoat & Scarino, 2013). De interviews brachten echter ook aan het licht dat docenten een tekort hebben aan zowel theoretische kennis als praktische vaardigheden met betrekking tot technieken om de ontwikkeling van interculturele competentie te stimuleren. Daarnaast ontbreekt het hen aan zelfvertrouwen op dit gebied. Dat is ook verbonden met het gebrek aan training voor toekomstige docenten NVT binnen de opleiding neerlandistiek in Polen.

Om te onderzoeken of de opvattingen van studenten over het integreren van interculturele competentie in de colleges praktisch Nederlands overeenkomen met die van docenten, werd deze kwestie opgenomen in de vragenlijst. In de open vragen werd studenten neerlandistiek gevraagd of zij vinden dat cultuur en de ontwikkeling van interculturele competentie deel moeten uitmaken van de colleges Nederlands. In beide gevallen waren de meningen unaniem positief, en kwamen dus overeen met de opvattingen van de docenten. Op basis van deze gegevens kan worden geconcludeerd dat zowel de docenten NVT in Polen als de studenten neerlandistiek in Polen een positieve houding hebben ten opzichte van het ontwikkelen van interculturele competentie in het kader van de colleges NVT.

De vragenlijst bevatte ook vijftien stellingen over de elementen van interculturele competentie – kennis, vaardigheden en attitudes – met betrekking tot de colleges praktisch Nederlands. De resultaten, gecombineerd voor alle paren van componenten, bleken statistisch significant. Een van de doelen van de vragenlijst was om te onderzoeken in hoeverre studenten, volgens hun eigen mening, specifieke componenten van interculturele competentie ontwikkelen. Op het gebied van kennis behaalden studenten de laagste gemiddelde score ($M = 3,13$). Dit kan erop wijzen dat hoewel feitelijke kennis het meest wordt benadrukt in oefeningen in de leergangen Nederlands, studenten dit als het minst ontwikkelde component van interculturele competentie beschouwen. Uit de analyse van afzonderlijke stellingen blijkt dat de laagste gemiddelden betrekking hadden op kennis over Suriname (M

= 2,26) en het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden ($M = 2,51$). Dit bevestigt eerdere bevindingen: deze onderwerpen komen niet voor in leergangen en worden door docenten niet behandeld tijdens de colleges. Ook de score voor de ontwikkeling van kennis over de eigen cultuur was laag ($M = 2,78$), wat wijst op beperkte reflectie hierover in het kader van colleges Nederlands. Dit lage resultaat is opvallend in het licht van de besproken lesobservaties en interviews met docenten. Dit kan erop wijzen dat oefeningen die verband houden met de eigen cultuur van studenten hen niet voldoende betrekken. Zoals eerder is opgemerkt, maken docenten vaak gebruik van aanvullende opmerkingen die leiden tot gedachtewisselingen en discussies. Studenten reflecteren daarbij op wat ze al weten over hun eigen cultuur en confronteren soms deze kennis met andere perspectieven. Het lijkt echter dat deze aanpak niet voldoende is. Bovendien stimuleren oefeningen in leergangen Nederlands zelden de kennis over de eigen cultuur van studenten. De lage scores binnen de stellingen die naar de eigen cultuur verwijzen worden ook weerspiegeld in de stellingen binnen vaardigheden en attitudes. De laagste gemiddelde score binnen vaardigheden werd behaald bij de stelling over het ontwikkelen van vaardigheden om gebeurtenissen, materialen of documenten uit de eigen cultuur te interpreteren en te verklaren ($M = 3,79$). De laagste gemiddelde score binnen de stellingen over attitudes had betrekking op het vermogen om kritisch te reflecteren op aspecten van de eigen cultuur ($M = 3,74$).

Binnen de kenniscomponent behaalden de stellingen over het ontwikkelen van kennis over Nederland ($M = 4,37$) en België ($M = 3,96$) de hoogste gemiddelde scores. Dit bevestigt de bevindingen uit de leergangenanalyse, lesobservaties en interviews met docenten. In de leergangen komt voornamelijk de Nederlandse en Belgische/Vlaamse nationale cultuur aan bod, terwijl andere Nederlandstalige gebieden vrijwel buiten beschouwing blijven. Om die reden worden de Europese culturen het meest besproken tijdens de colleges, en raken studenten hier het meest mee vertrouwd. Uit de interviews blijkt dat docenten, hoewel zij een positieve houding hebben ten opzichte van het betrekken van andere Nederlandstalige gebieden in de didactische praktijk, daar zelden op eigen initiatief aandacht aan besteden. Dat suggereert dat in het NVT-onderwijs een eurocentrisch perspectief overheerst, wat ook aan bod kwam in eerder onderzoek naar, onder andere, leergangen vreemde talen (bijvoorbeeld H. Zhang et al., 2024; Koster et al., 2023; Nuñez-Pardo, 2018). Macedo (2019, p. 12) stelt dat het vreemdetalenonderwijs van Engels en andere 'koloniale talen' een proces van dekolonisatie zou moeten ondergaan, aangezien het 'over-celebrate Eurocentric values while sacrificing ways of being and speaking of people who do not fit the white, middle-class mold and are always excluded from this mold no matter how hard they try to fit in.' Het is des te belangrijker om NVT- en NT2-leerders vertrouwd te maken met de diversiteit van taalvariëteiten, accenten en dynamische, complexe identiteiten onder Nederlandssprekenden, binnen de

context van de multiculturele en meertalige samenlevingen van Nederlandstalige gebieden.

Binnen de vaardigheidscomponent ($M = 3,79$) behaalde de stelling over het ontwikkelen van de vaardigheid om verbanden te leggen tussen de eigen en de vreemde cultuur de hoogste gemiddelde score ($M = 3,99$). Dit werd ook weerspiegeld in de lesobservaties, waar docenten studenten expliciet vragen stelden om hen aan te moedigen vergelijkingen te maken. Van alle componenten werden de hoogste gemiddelde scores behaald binnen de attitudescomponent ($M = 4,12$). Onder deze scores was het merendeel van de studenten het eens met de stelling dat de colleges Nederlands bijdragen aan de ontwikkeling van een houding van openheid tegenover andere culturen ($M = 4,33$). Dit resultaat staat in contrast met de bevindingen van Sobkowiak (2015), die aan Poolse leerlingen vroeg of lessen vreemde talen hun houding van openheid en tolerantie bevorderen. Zijn onderzoek leverde een gemiddelde score op van 2,95 (op een vijfpunts-likertschaal, net zoals in dit onderzoek). Op basis van deze resultaten kan dus worden geconcludeerd dat de colleges NVT binnen de Poolse neerlandistiek een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van attitudes bij studenten.

In de semi-open vragen werd aan studenten gevraagd wat hun belangrijkste bronnen voor het ontwikkelen van interculturele competentie tijdens colleges NVT zijn en naar hun bronnen van contact met andere culturen. De antwoorden op de eerste vraag laten duidelijk zien dat volgens de studenten (37,5%) oefeningen uit leergangen Nederlands de minst belangrijke bron vormen. Dit suggereert dat studenten de leergangen eerder negatief beoordelen in het kader van het stimuleren van de ontwikkeling van interculturele competentie. De twee belangrijkste bronnen waren daarentegen discussies (29,4%) en het bespreken van actuele gebeurtenissen (20%). De populariteit daarvan werd bevestigd door lesobservaties en interviews met docenten, die aangaven dat de docenten discussies met studenten proberen te stimuleren.

De resultaten van de antwoorden op de tweede semi-open vraag, die betrekking had op de bronnen van contact met andere culturen, vormen ook een belangrijk inzicht in dit onderzoek. Voor de meeste studenten (85%) waren sociale media een van de vier belangrijkste bronnen. Het is van belang om de mogelijk positieve rol van populaire applicaties zoals Instagram en TikTok in het leren van vreemde talen, inclusief Nederlands, te benadrukken. TikTok werkt door korte (vaak humoristische) video's over verschillende onderwerpen te presenteren zoals weetjes, informatie over het leven van beroemdheden, situaties uit het dagelijks leven, straatinterviews of kookrecepten. Deze applicatie zou ook een enorm didactisch en linguïstisch potentieel kunnen bieden. De video's die worden weergegeven op basis van het algoritme van elke gebruiker, kunnen dialogen (of monologen) in een vreemde taal omvatten, interculturele ontmoetingen of ervaringen van

cultuurshock behandelen, verwijzen naar diverse culturele realiteiten, of informatie verschaffen over verschillende culturen. Lee (2023, p. 418) stelt dat het begrijpen van de innovatieve en creatieve toepassingen van sociale media zoals Instagram en TikTok ‘would help teachers understand newer generations of learners and incorporate these social media in language classrooms, especially by using affordances of particular technological features to design language teaching content.’ TikTok en Instagram blijken zowel talig als intercultureel potentieel te hebben, maar er is ook meer praktijkgericht onderzoek nodig in de context van vreemdetalendidactiek.

De verzamelde onderzoeksgegevens tonen duidelijk aan dat zowel docenten NVT als studenten neerlandistiek in Polen positief staan tegenover het bevorderen van interculturele competentie in het kader van colleges praktisch Nederlands.

6.4. Ontwikkeling van interculturele competentie bij studenten neerlandistiek

Het gebruik van de Poolstalige versie van de CQS-vragenlijst (Barzykowski et al., 2021) was gerelateerd aan de vierde onderzoeksvraag: ‘In hoeverre ontwikkelen studenten neerlandistiek in Polen naast hun taalvaardigheid ook hun interculturele competentie?’ Om deze vraag te beantwoorden, werd een kwantitatieve analyse uitgevoerd van de gesloten antwoorden die door studenten van alle studie jaren en universiteiten werden gegeven. Het doel was om vast te stellen of studenten neerlandistiek in Polen hun interculturele competentie ontwikkelen in verhouding tot hun linguïstische competentie. De veronderstelling is dat de culturele intelligentie kan groeien naarmate leeders van vreemde talen hun linguïstische competentie ontwikkelen (Gedik Bal, 2022, p. 13). De resultaten van dit onderzoek geven echter aan dat dit niet het geval is voor studenten neerlandistiek in Polen – het beeld dat uit de verzamelde gegevens naar voren komt, is complexer. Het is ook belangrijk om op te merken dat de resultaten van de vergelijking tussen verschillende studie jaren in dit onderzoek niet statistisch significant waren voor enige component van culturele intelligentie, wat betekent dat de scoreverschillen tussen de groepen studenten op toeval zouden kunnen berusten.

Wat betreft de motivationele intelligentie (vijf stellingen) behaalden studenten ($N = 197$) van alle studie jaren een gemiddelde score van 5,33 (op een zevenpuntslikertschaal). Eerstejaarsstudenten behaalden relatief hoge scores op twee stellingen binnen deze component: ‘I enjoy interacting with people from different cultures’ ($M = 6,36$), en ‘I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture’ ($M = 5,73$). Deze resultaten kunnen ten minste op drie manieren worden geïnterpreteerd:

1. Eerstejaarsstudenten beginnen hun studie met veel interculturele ervaring en een hoog ontwikkelde culturele intelligentie.
2. Eerstejaarsstudenten beantwoorden de vragen vanuit een eurocentrisch perspectief en zijn zich niet bewust van de complexiteit van communicatie met cultureel verschillende partners en de uitdagingen die dit met zich meebrengt omdat ze bijvoorbeeld weinig interculturele ervaring hebben.
3. Eerstejaarsstudenten zijn aan het begin van hun academische carrière zeer gemotiveerd en overtuigd dat ze in staat zullen zijn om effectief om te gaan in interculturele situaties.

Studenten van alle studiejaar scoorden iets lager op de stellingen die verband hielden met de metacognitieve intelligentie (vier stellingen; $M = 5,29$). Derdejaarsstudenten behaalden relatief hoge gemiddelden op stellingen met betrekking tot bewustzijn, zoals: 'I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions.' ($M = 5,40$), en 'I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds' ($M = 5,21$). Deze resultaten kunnen suggereren dat het ontwikkelen van deze component bij derdejaarsstudenten mogelijk is ondersteund door colleges NVT en andere ervaringen van interculturele ontmoetingen.

Binnen de stellingen die betrekking hadden op de gedragsmatige intelligentie (vijf stellingen) werd een gemiddelde van 5,10 behaald voor de gehele onderzoeksgroep. Opmerkelijk zijn de relatief hoge gemiddelden van eerstejaarsstudenten bij de volgende stellingen: 'I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it' ($M = 5,49$), en 'I change my non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it' ($M = 5,45$). Deze resultaten kunnen weer op ten minste drie manieren worden geïnterpreteerd:

1. Eerstejaarsstudenten hebben vóór de start van hun studie al veel interculturele ervaringen opgedaan en een goed ontwikkelde culturele intelligentie verworven.
2. Eerstejaarsstudenten hebben een beperkte bewustwording van de complexiteit van communicatie met cultureel verschillende partners en overschatten hun vaardigheden.
3. Dit kan te maken hebben met de beperkingen van zelfevaluatie.

Fantini (2012, pp. 394-395) benadrukt dat de evaluatie van interculturele competentie het liefst multidimensionaal zou moeten zijn – gebaseerd op zelfevaluatie, maar ook op evaluaties van klasgenoten, docenten en externe beoordelaars.

Studenten neerlandistiek in Polen behaalden de laagste scores bij stellingen met betrekking tot de cognitieve intelligentie (zes stellingen; $M = 4,21$). Ook in andere studies waarin studenten de CQS-vragenlijst invulden, werden de laagste scores genoteerd bij de cognitieve component. Deze studies betroffen niet alleen leerders

Engels (bijvoorbeeld Gedik Bal, 2022; Rachmawaty et al., 2018), maar ook studenten van economische en bedrijfskundige opleidingen (bijvoorbeeld Brancu & Behinda, 2020; Brancu et al., 2016; Teneta-Skwiercz, 2022).

De resultaten van dit onderzoek kunnen worden geïnterpreteerd in het licht van de leergangenanalyse. Oefeningen in de gebruikte leergangen richten zich vooral op de ontwikkeling van feitenkennis, maar studenten ervaren dat hun cognitieve intelligentie het minst ontwikkeld is. Dit wordt bevestigd door de resultaten van de vragenlijst over de ontwikkeling van interculturele competentie (zie 5.5.), waaruit blijkt dat studenten vooral kennis ontwikkelen over Nederland en België. Zoals eerder besproken, richten leergangen zich voornamelijk op de Nederlandse of Belgische/Vlaamse cultuur vanuit essentialistisch perspectief. Dit kan erop wijzen dat de manier waarop leergangen de ontwikkeling van kennis proberen te stimuleren, ineffectief is. Deze focus op een beperkt cultuurperspectief draagt wellicht niet voldoende bij aan een bredere, interculturele reflectie.

Binnen de stellingen met betrekking tot de cognitieve intelligentie behaalden derdejaarsstudenten relatief hoge gemiddelden bij twee stellingen: 'I know the cultural values and religious beliefs of other cultures' ($M = 5,06$), en 'I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages' ($M = 5,00$). Dit kan suggereren dat studenten hun kennis daadwerkelijk ontwikkelen naarmate zij het studieprogramma neerlandistiek realiseren. Waarschijnlijk breiden zij hun kennis uit in informele leeromgevingen, zoals directe interculturele contacten en via sociale media, aangezien hun taalvaardigheden in veel gevallen genoeg ontwikkeld zijn om bijvoorbeeld video's in vreemde talen op TikTok of Instagram te begrijpen. Deze niet-formele leermogelijkheden, mits zorgvuldig afgestemd op de leerdoelen door de docent, kunnen een aanvulling vormen op het formele onderwijs, doordat ze studenten in staat stellen hun cognitieve component verder te ontwikkelen.

De bevindingen van dit onderzoek verschillen sterk van die van de studie van Wang en Yu (2025), waarin taalvaardigheid significant positief correleerde met alle componenten van culturele intelligentie bij twee groepen deelnemers – studenten Engelse studies en studenten van andere opleidingen aan dezelfde universiteit in China. Ze komen daarentegen overeen met de bevindingen van het onderzoek van Gedik Bal (2022), uitgevoerd onder leerders van Engels als vreemde taal op verschillende niveaus in Turkije. In beide gevallen werd een identieke volgorde van scores voor de componenten van culturele intelligentie vastgesteld, op basis van de gemiddelde waarden voor de gehele steekproef: de motivationele intelligentie (5,33 in dit onderzoek versus 5,55), de metacognitieve intelligentie (5,29 versus 5,50), de gedragsmatige intelligentie (5,10 versus 5,19) en de cognitieve intelligentie (4,21 versus 4,63). De resultaten van de Kruskal-Wallistoets waren echter verschillend. Gedik Bal (2022, p. 8) rapporteerde statistisch significante verschillen in de scores voor de cognitieve intelligentie tussen studenten met een gemiddeld taalniveau en

een hoger gemiddeld niveau, evenals tussen beginners en studenten met een hoger gemiddeld niveau. In dit onderzoek toonde de Kruskal-Wallistoets echter geen statistisch significante verschillen tussen studenten van verschillende studiejaar in geen enkele component. In tegenstelling tot het onderzoek van Gedik Bal (2022) werden in deze studie de componenten van culturele intelligentie ook onderworpen aan de Wilcoxon-toets om eventuele verschillen tussen paren te analyseren. Deze toets toonde aan dat de paren statistisch significant waren bij combinaties met de cognitieve component en bij het gedragsmatig-motivationale paar. Bij de combinaties met de cognitieve component werd een statistisch significant verschil gevonden ($p < .001$), wat erop wijst dat de scores op deze component significant lager waren dan die op de andere componenten. Voor het gedragsmatig-motivationale paar werd eveneens een significant verschil vastgesteld, al bevond dit zich op de grens van statistische significantie ($p = .046$).

Zoals eerder vermeld, waren de resultaten onder studenten van verschillende studiejaar in geen enkele component statistisch significant, wat aangeeft dat de scores op een vergelijkbaar niveau liggen. Dit betekent ook dat studenten neerlandistiek hun culturele intelligentie niet parallel aan hun taalvaardigheid ontwikkelen. Dit kan meerdere oorzaken hebben. Ten eerste is de ontwikkeling van een complexe interculturele competentie een langdurig en niet-lineair proces dat constant gestimuleerd zou moeten worden. Het is mogelijk dat een periode van drie jaar, de duur van bacheloropleiding neerlandistiek in Polen, te kort is om een aanzienlijke toename te observeren. Het zou ook kunnen zijn dat de opleiding neerlandistiek in onvoldoende mate bijdraagt aan het stimuleren van de ontwikkeling van de interculturele competentie. We moeten aannemen dat opleiding neerlandistiek niet het enige middel zou moeten zijn voor het ontwikkelen van kennis, attitudes en vaardigheden die samen de interculturele competentie vormen. Studenten zelf spelen een belangrijke rol, afhankelijk van de mate waarin ze in hun vrije tijd hun kennis uitbreiden en mogelijkheden zoeken of hebben voor interculturele interacties. De mogelijkheden voor directe interculturele ontmoetingen kunnen in de context van de etnisch relatief homogene Poolse samenleving beperkt zijn, hoewel de situatie op dit vlak dynamisch is en snel verandert.

6.5. Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor verder onderzoek

De in dit onderzoeksproject toegepaste gemengde methodologie maakte het mogelijk om diverse en elkaar aanvullende resultaten te verkrijgen. Toch had het onderzoek enkele beperkingen.

Het uitvoeren van observaties op verschillende locaties in Polen maakte het noodzakelijk om enkele onderzoeksplannen te laten vallen. Een andere factor die van invloed was op het onderzoeksproces was de COVID-19-pandemie. Ik begon de opleiding en dit project in oktober 2019, maar vanaf maart 2020 werden er maatregelen ingevoerd die reizen naar Wrocław en Lublin en het uitvoeren van bijvoorbeeld lesobservaties onmogelijk maakten. De pandemie had ook invloed op de vorm van het onderwijs: colleges NVT werden gedurende enkele maanden online gegeven. Pas na de herstart van fysieke colleges konden de observaties en de papieren versie van de vragenlijst over interculturele competentie worden uitgevoerd.

Een andere beperking betrof de aard van de vragenlijst over interculturele competentie en de CQS-vragenlijst, waarbij studenten zichzelf moesten beoordelen. Het is belangrijk om meerdere evaluatiemethoden te gebruiken, zoals zelfevaluaties aangevuld met beoordelingen van docenten, studiegenoten, zelfreflectie of externe examinatoren. Dit zou de betrouwbaarheid van de resultaten vergroten en het risico van sociaal wenselijke antwoorden verminderen (Mackey & Gass, 2022, p. 313).

In het kader van dit onderzoek hadden er ook interviews met studenten kunnen worden uitgevoerd om een beter inzicht te krijgen in hun opvattingen, bijvoorbeeld als aanvulling op de CQS-vragenlijst, zoals in het onderzoek van Wang en Yu (2025), of de vragenlijst over interculturele competentie. Bovendien had bij de kwalitatieve analyse van de transcripties van interviews en de antwoorden van studenten op open vragen beter een andere wetenschapper betrokken kunnen worden om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen berekenen sinds het 'altijd "stronger", and therefore preferable' is (Schreier, 2012, p. 192). Daarbij zou in het onderzoek naar de opvattingen van docenten ten aanzien van interculturele competentie binnen het NVT-onderwijs gebruikgemaakt kunnen worden van focusgroepen om rijke, kwalitatieve data te verzamelen.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat de ontwikkeling van interculturele competentie in de context van het leren van NVT een onderbelicht onderzoeksgebied is. Gezien het belang hiervan voor studenten en afgestudeerden van neerlandistiek, zouden onderzoekers moeten worden aangemoedigd om projecten uit te voeren die onder andere nagaan hoe en in hoeverre interculturele competentie een rol speelt in lessen of colleges NVT in verschillende culturele, linguïstische en educatieve contexten. Het is ook van belang om de leemte in het praktijkgerichte onderzoek ten opzichte van interculturele competentie op te vullen. Internationale projecten zouden kunnen onderzoeken hoe interculturele competentie zich ontwikkelt bij studenten neerlandistiek, met name in de landen van Centraal-Europa die samenwerken binnen netwerken zoals Comenius. Dergelijk onderzoek zou waardevolle inzichten kunnen bieden in de overeenkomsten en verschillen, en kan resulteren in didactische aanbevelingen die gunstig zijn voor het NVT-onderwijs. Een recent

voorbeeld daarvan is het onderzoek naar interculturele sensitiviteit in de context van telecollaboratie tussen studenten neerlandistiek uit Polen en Hongarije (Wach, De Louw & Buczak, 2025). Onderzoek naar interculturele competentie is momenteel grotendeels gericht op het Engels, wat verband houdt met de status van het Engels als internationale communicatietaal (zie Mishan & Kiss, 2024; Tsuda, 2014). Het is echter essentieel om onderzoekers van LCTLs, zoals Nederlands, te betrekken om een breder perspectief te ontwikkelen dat verder gaat dan het huidige anglocentrisme.

Tegelijkertijd is er meer onderzoek nodig naar de interculturele component in NVT- en NT2-leergangen om beter inzicht te krijgen in de wijze waarop de verschillende componenten van interculturele competentie daarin worden geïntegreerd en door de docent gestimuleerd. In het kader van dit onderzoek werd dit geanalyseerd, maar daarbij is geen rekening gehouden met de nieuwste edities van de leergangen, enkel met de edities die in de studiehandleidingen als verplichte literatuur werden aangewezen. Dat is des te belangrijker in het geval van leergangen zoals *Niet vanzelfsprekend*, waarvan de editie uit 2003 werd geanalyseerd, terwijl in 2021 een nieuwe editie is verschenen.

Naast exploratief onderzoek zouden ook confirmatief onderzoek en experimenten van belang zijn. Zo zouden hypotheses getest kunnen worden over de invloed van variabelen op de ontwikkeling van interculturele competentie onder studenten Nederlands, bijvoorbeeld onderzoek naar de ontwikkeling van de interculturele competentie van de studenten voor en na de deelname aan een cursus interculturele communicatie of interculturele trainingen. Dergelijke cursussen zouden bijvoorbeeld in de vorm van keuzevakken of proseminars aan verschillende universiteiten kunnen worden aangeboden. In het onderzoek van Romanowski (2017) werden positieve resultaten aangetoond van zo'n cursus in de context van de opleiding Engels in Polen.

6.6. Didactische implicaties

In het kader van dit onderzoeksproject zijn diverse didactische implicaties geformuleerd voor het onderwijs en leren van NVT. Het ontwikkelen van interculturele competentie is van groot belang voor studenten en afgestudeerden neerlandistiek, aangezien zij vaak in internationale werkomgevingen terechtkomen waarin ze met linguïstisch en/of cultureel diverse partners samenwerken. Daarom is het essentieel dat universiteiten expliciet interculturele leerdoelen opnemen in de documentatie, dat wil zeggen lijsten met leerresultaten en daarna verwijzingen ernaar in de studiehandleidingen voor afzonderlijke vakken.

Daarnaast is er een duidelijke behoefte aan (online) didactisch materiaal dat specifiek gericht is op het bevorderen van de ontwikkeling van interculturele

competentie. Het opstellen van een boek met opdrachten die deze competentie stimuleren, zou een waardevolle aanvulling zijn op de bestaande materialen. Nederlandse en Belgische uitgevers zouden dergelijke publicaties kunnen vertalen vanuit het Engels (zie 2.3.3.3.) of samen met experts op het gebied van NVT/NT2 nieuwe leermiddelen creëren, gebaseerd op actuele wetenschappelijke inzichten en aanbevelingen van onder andere de Raad van Europa (Raad van Europa, 2022). Het is eveneens belangrijk dat de leermaterialen aandacht besteden aan alle Nederlandstalige gebieden, inclusief Suriname en het Caribisch deel van het Koninkrijk der Nederlanden, aangezien deze momenteel vaak worden genegeerd in leergangen Nederlands en als gevolg in de didactische praktijk.

Voor docenten NVT is het van groot belang dat zij toegang hebben tot nascholingscursussen en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling op het gebied van interculturele competentie. Instellingen zoals de TU zouden dergelijke bijscholingen kunnen organiseren om docenten Nederlands buiten het Nederlandse taalgebied te ondersteunen. Dit zou zowel theoretische kennis kunnen omvatten, bijvoorbeeld aangeboden via online zelfstudie-modules, als praktische toepassing van deze kennis. Dit laatste kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd door gestructureerde, jaarlijkse nascholingscursussen te organiseren die in Nederland of België plaatsvinden.

In de lespraktijk zou meer ruimte gecreëerd moeten worden voor systematische, geplande en gestructureerde activiteiten die de interculturele reflectie zouden moeten stimuleren en waarmee de studenten zich meer betrokken zouden kunnen voelen. Daarvoor zouden de in de 2.3.3. gepresenteerde vormen van activiteiten kunnen dienen zoals interculturele dialogen, simulatiespellen of analyses van kritische incidenten. De didactische praktijk zou in het bijzonder moeten worden aangevuld met activiteiten die reflectie op de eigen cultuur stimuleren. Voorbeelden van dergelijke oefeningen kunnen zijn: het lezen en analyseren van Nederlandstalige artikelen of fragmenten van literaire teksten die betrekking op de eigen cultuur hebben, het organiseren van lessen over regionale verschillen in de eigen cultuur (gezien door de ogen van de studenten), of het ontwikkelen van oefeningen waarbij studenten in het Nederlands verschillende verschijnselen in de eigen cultuur of cultuurspecifieke woorden, bijvoorbeeld verbonden met eten, moeten uitleggen. In het kader van NVT zou ook meer aandacht aan het potentieel van telecollaboraties moeten worden besteed. Recent onderzoek naar het resultaat van zo'n samenwerking tussen studenten neerlandistiek uit Polen en Hongarije toont aan dat het een bijzonder vruchtbare interculturele ervaring kan zijn (Wach, De Louw & Buczak, 2025; Wach, De Louw, Buczak & Loosen, 2025).

De nieuwe (edities van) leergangen NVT/NT2 zouden in grotere mate rekening moeten houden met de ondersteuning van de ontwikkeling van interculturele competentie bij leerders, met een expliciet geformuleerd doel. Zowel de didactische praktijk als leergangen NVT/NT2 zouden ook in grotere mate aangevuld moeten

worden met controversiële thema's, die kunnen bijdragen aan diepgaande interculturele reflectie. Bovendien biedt dit studenten de mogelijkheid om verder te werken aan het ontwikkelen van attitudes van respect, openheid en tolerantie ten opzichte van andere standpunten. Onderwerpen zoals de rechten van minderheden, abortus en euthanasie kunnen hiervoor worden ingezet. Deze kwesties kunnen tevens een aanknopingspunt vormen voor het vergelijken van de eigen cultuur met de doeltaalculturen, bijvoorbeeld op sociaal of juridisch vlak. Het is echter belangrijk te benadrukken dat leraren, om deze aanbeveling effectief te implementeren, eerst toegang moeten hebben tot trainingen over hoe om te gaan met controversiële onderwerpen en conflicten in de klas.

In de discussie van de resultaten is ook gewezen op de steeds belangrijker wordende rol van sociale media in het leren en onderwijzen van vreemde talen. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het wenselijk zou zijn om leermaterialen aan te vullen met elementen die inspelen op sociale mediaplatforms die studenten dagelijks gebruiken. De applicatie TikTok, die bijzonder populair is onder studenten, met name bij de Generatie Z (personen die zijn opgegroeid in een tijdperk van technologische vooruitgang), kan potentieel bieden in de context van het leren en onderwijzen van Nederlands. Docenten, vooral docenten-onderzoekers, zouden verschillende activiteiten kunnen ontplooien op dit gebied door gebruik te maken van de functionele mogelijkheden van dergelijke applicaties om inhoud te creëren of te analyseren die zowel taalvaardigheid als interculturele reflectie kunnen bevorderen.

Bijlagen

Bijlage 1: Onderzoeksinstrument voor de documentenanalyse

[naam van de universiteit]

Leerresultaten, naam van de opleiding

code	leerresultaat
	kennis
	vaardigheden
	sociale competenties

Studiehandleidingen (studiejaar, naam van de opleiding, universiteit)

	naam van het vak	naam van het vak
leerdoelen		
leerresultaat		
leerinhoud		
didactische procedures		
verplichte literatuur		
beoordelingsmethodes		

Verplichte literatuur (studiejaar, naam van de opleiding, universiteit)

titel		
auteur(s)		
jaar		
uitgeverij		
land		
aantal pagina's		
doelgroep		
inhoud		
benadering		

	eigen cultuur		doelcultuur						algemene cultuur	
	oefening		oefening			tekst			oefening	tekst
	oefening	tekst	Nederland	België	Suriname en andere	Nederland	België	Suriname en andere	oefening	tekst
	x	x							x	x
homoseksualiteit + minderheden										
misdaad										
reizen, toerisme en geografie + steden										
nationale kenmerken										
som	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	attitudes	feitenkennis	interactiekennis	bewustzijn	vaardigheden
som	0	0	0	0	0

Bijlage 4: Observatieformulier

universiteit, docent, vak:

datum:

thema:

aantal studenten:

verwijzing	aantal verwijzingen		opmerking	onderwijstechniek
	kort	lang		
functioneren in de maatschappij + noodnummers				
namen + dagen van de week				
talige aspecten				
bedrijven + reclame				
muziek				
boeken + literatuur				
sociale media + technologie				
media (tv, radio en pers)				
vervoer				
film, theater en cabaret + kunst				
(vrije) tijd + ontspanning				
verjaardag en huwelijk + dood				
feestdagen + oud en nieuw + tradities				
politiek				
musea + monumenten + geschiedenis				

verwijzing	aantal verwijzingen		opmerking	onderwijstechniek
	kort	lang		
dierentuin + dieren				
gezondheid + verslavingen				
eten en drinken				
winkelen en economie + woning				
onderwijs + wetenschap				
sport				
weer en klimaat + milieu				
werk + telefoongesprekken				
geloof en bijgeloof				
cultuurshock + interculturele communicatie				
familie + relaties				
homoseksualiteit + minderheden				
misdaad				
reizen, toerisme en geografie + steden				
nationale kenmerken				

Bijlage 5: Vragenlijst over interculturele competentie

Ankieta dla studentów

Ankieta ma charakter anonimowy i jest częścią badania empirycznego dotyczącego analizy miejsca komponentu kulturowego oraz kompetencji interkulturowej w procesie nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego. Dziękuję za udział w ankiecie.

Kompetencja interkulturowa – wiedza (np. wiedza o praktykach i zjawiskach kulturowych, świadomość i znajomość różnic między kulturami), umiejętności (np. ustalanie wzajemnych powiązań pomiędzy kulturą własną a obcą, interpretowania zjawisk kulturowych) i postawy (np. ciekawość i otwartość wobec innych kultur), które pozwalają na zrozumienie i docenienie innych kultur i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych.

Część 1 – Dane demograficzne

1. Wiek:
2. Płeć:
3. Jaki jest twój język ojczysty?
4. Ile lat uczysz się języka niderlandzkiego?
5. Jak oceniasz swój poziom znajomości języka niderlandzkiego?
 - a) podstawowy
 - b) średniozaawansowany niższy
 - c) średniozaawansowany wyższy
 - d) zaawansowany
 - e) biegły

6. Ile znasz języków obcych? Proszę wymienić języki i podać poziom znajomości (podstawowy / średniozaawansowany niższy / średniozaawansowany wyższy / zaawansowany / biegły).

.....

7. Czy mieszkałeś/mieszkałaś kiedyś dłużej niż 6 miesięcy w kraju niderlandzkojęzycznym?

TAK / NIE

Część 2 – Interkulturowość na zajęciach PNJN

Proszę ustosunkować się do podanych niżej stwierdzeń, używając 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nie zgadzam się z tym stwierdzeniem, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam. Zakreśl jedną z cyfr.

1. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Holandii.

1 2 3 4 5

2. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Belgii.

1 2 3 4 5

3. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Surinamie.

1 2 3 4 5

4. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Antylach Holenderskich.

1 2 3 4 5

5. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o innych (niż niderlandzko-języczne) kulturach.

1 2 3 4 5

6. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o mojej własnej kulturze.

1 2 3 4 5

7. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę ciekawości wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

8. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę otwartości wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

9. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę szacunku wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

10. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury obcej.

1 2 3 4 5

11. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury własnej.

1 2 3 4 5

12. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność ustalania wzajemnych powiązań między kulturą własną i obcą.

1 2 3 4 5

13. Lekcje języka niderlandzkiego pozwalają mi zdobywać nową wiedzę o kulturze i praktykach kulturowych, którą mogę wykorzystać w interakcjach interkulturowych (np. umiejętność interpretowania niewerbalnych aspektów interakcji).

1 2 3 4 5

14. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność krytycznej oceny aspektów kultury obcej.

1 2 3 4 5

15. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie zdolność do krytycznej oceny aspektów kultury własnej.

1 2 3 4 5

Część 3 – Dodatkowe refleksje (pytania otwarte i zamknięte)

1. Czy uważasz, że kultura powinna być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

.....

2. Czy uważasz, że rozwijanie kompetencji interkulturowej powinno być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

.....

3. Co jest dla Ciebie źródłem rozwijania kompetencji interkulturowej w ramach zajęć z języka niderlandzkiego? Zaznacz wszystkie pasujące odpowiedzi.

- a) materiały zawarte w podręczniku do języka niderlandzkiego;
 b) materiały autorskie przygotowywane przez nauczyciela;
 c) dyskusje na tematy dotyczące kultury w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;

- d) presentacje w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- e) omawianie bieżących wydarzeń w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- f) wykłady nauczyciela w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- g) materiały z internetu wykorzystywane na zajęciach z języka niderlandzkiego;
- h) inne
-
-

4. Co, poza lekcjami języka niderlandzkiego, jest dla Ciebie źródłem kontaktu z innymi kulturami? Zaznacz wszystkie pasujące odpowiedzi.

- a) wyjazdy za granicę;
- b) kontakty z przyjaciółmi i znajomymi;
- c) prywatne lekcje języka językowe;
- d) oglądanie telewizji/filmów/seriali;
- e) Media społecznościowe (YouTube, Instagram, TikTok itp.)
- f) Materiały z internetu (teksty, nagrania)
- g) słuchanie radia;
- h) czytanie prasy i/lub książek;
- i) inne
-
-

Bijlage 6: Documentenanalyse

Universiteit van Wrocław

Leerresultaten, *niderlandystyka*, bacheloropleiding

code	leerresultaat
	kennis
K_Wo3	heeft kennis van informatiebronnen (encyclopedische naslagwerken, tekstboeksynthesen, monografische studies, woordenboeken, grammatica's) met betrekking tot de Nederlandse taal, literatuur en cultuur
K_Wo6	kent en begrijpt de basismethoden voor de analyse en interpretatie van verschillende culturele uitingen die kenmerkend zijn voor het erfgoed van de Nederlandse taal en het Nederlandstalige gebied; is bekend met de theorieën en onderzoeksrichtingen die zich hiermee bezighouden
K_Wo7	heeft kennis van de algemene mechanismen die taalgebruik sturen; kent de basisinstrumenten en methoden voor de beschrijving van taalverschijnselen
K_Wo8	heeft gestructureerde kennis van het fonologische, grammaticale en lexicale systeem van de Nederlandse taal, evenals van de historische veranderingen daarvan. Beschikt over kennis van de functionele mogelijkheden van de Poolse taal. Kan een basisvergelijking maken van structuren en verschijnselen in het Pools en het Nederlands, en heeft ook basiskennis van het overgaan van structuren van de ene taal naar de andere
K_Wo9	heeft kennis van de belangrijkste verschijnselen in de geschiedenis van de literatuur en cultuur van de Nederlandse taal, vanaf het ontstaan tot aan de moderne tijd, evenals van de belangrijke centra van literair en cultureel leven
K_W10	kent en begrijpt de fundamentele dilemma's van de moderne civilisatie. Heeft kennis van de geschiedenis van de landen in het Nederlandstalige gebied, inclusief de belangrijkste gebeurtenissen en figuren. Heeft kennis van de hedendaagse sociale, politieke en artistieke realiteiten in de landen van het Nederlandse taalgebied
K_W11	heeft basiskennis van Poolse culturele instellingen en inzicht in het culturele leven in Polen en in de landen die relevant zijn voor de Nederlandse taal

code	leerresultaat
	kennis
	vaardigheden
K_U01	kan informatie op het gebied van literatuurwetenschap, taalkunde en cultuur- en religiewetenschappen opzoeken, selecteren, analyseren, beoordelen en toepassen, met gebruik van verschillende bronnen en methoden
K_U02	kan elementaire onderzoeksprincipes en -procedures toepassen, problemen formuleren en analyseren, geschikte instrumenten selecteren, conclusies trekken, en de resultaten van onderzoek op het gebied van taalkunde, literatuurwetenschap en cultuur- en religiewetenschappen van het Nederlandse taalgebied uitwerken en presenteren
K_U05	kan verschillende soorten culturele uitingen identificeren die het onderwerp vormen van onderzoek in literatuurwetenschap, taalkunde en cultuur- en religiewetenschappen
K_U06	kan met behulp van typische methoden culturele uitingen analyseren die kenmerkend zijn voor het Nederlandse taalgebied en deze interpreteren, met als doel hun betekenis, sociale impact en plaats in het historische proces en culturele veranderingen vast te stellen
K_U08	kan communiceren met specialisten op het gebied van literatuurwetenschap, taalkunde en cultuur- en religiewetenschappen in zowel het Nederlands als het Pools, met gebruik van verschillende communicatiemiddelen en technieken en met toepassing van vakterminologie. Is in staat om verschillende meningen en standpunten, bijvoorbeeld in een debat, te presenteren en te evalueren
K_U15	kan zelfstandig het plannen en uitvoeren van de ontwikkeling van zijn of haar kennis en vaardigheden organiseren, en is zich bewust van de waarde en betekenis van een levenslang leren. Begrijpt de noodzaak van het voortdurend verbeteren van taalvaardigheden
	sociale competenties
K_Ko4	is zich bewust van culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen en kan in de praktijk kennis toepassen over de mechanismen van interculturele communicatie
K_Ko5	kan deelnemen aan het culturele leven en gebruikmaken van diverse vormen ervan en verschillende media
K_Ko6	is zich bewust van de gedeelde verantwoordelijkheid voor het behoud van het culturele erfgoed van een specifieke regio, een land (met name het geboorteland, Polen, en het land van de bestudeerde taal), en Europa

Studiehandleidingen (1BA, nederlandystyka, Universiteit van Wrocław)

	leergangcursus	conversaties
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – kennis van de Nederlandse taal op A2-niveau op het gebied van spreken, schrijven, leesvaardigheid en luistervaardigheid; – kennis van de basisprincipes van de Nederlandse uitspraak en spelling; – kennis van de basisregels van de Nederlandse grammatica en het vermogen om deze in de praktijk toe te passen; – vaardigheid in het onderscheiden van varianten van de Nederlandse taal (Nederland en België). 	<ul style="list-style-type: none"> – kennis van de Nederlandse taal op A1-niveau op het gebied van spreken; – vaardigheid in het toepassen van Nederlandse grammaticale regels en woordenschat in de praktijk; – vaardigheid in het voeren van gesprekken in het Nederlands binnen kleine groepen.
leerresultaten	K_Wo7, K_Wo8, K_U15	niet aangegeven
leerinhoud	leerinhoud komt overeen met de inhoud van <i>Nederlands in gang</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Nederlandse beroepen; – uiterlijk en kleding; – eten en drinken; – groenten, fruit, vleeswaren, enz. + recepten; – sport en spel; – keukengerei + keukenindeling, huishoudelijke apparaten; – huishoudelijke taken; – interessante steden in Polen en Nederland/België; – groeten, vragen, hoe gaat het, afscheid nemen; – getallen, spelling van woorden, klokkijken – spelling van woorden; – het weer (typische uitdrukkingen en reacties).
didactische procedures	groepswork, lexicale en grammaticale opdrachten, luisteropdrachten, conversaties	niet aangegeven
verplichte literatuur	Nederlands in gang	Nederlands in gang
beoordelingsmethoden	tentamen, dictees, huiswerkbeoordeling	mondeling tentamen

Verplichte literatuur (1BA, nederlandystyka, Universiteit van Wrocław)

titel	<i>Nederlands in gang</i>
auteurs	Berna de Boer, Margaret van der Kamp en Birgit Lijmbach
jaar	2017
uitgeverij	Coutinho
land	Nederlands
aantal pagina's	318
doelgroep	Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – welkom; – in de kantine; – in het café; – op straat; – op de markt; – in een restaurant; – in een kledingzaak; – bij de makelaar; – bij de huisarts; – bij de fietsenmaker; – op een verjaardag; – naar de Evenementenhal; – bij vrienden; – in de sportschool; – in de trein; – naar de bioscoop; – thuis; – bij de politie.
benadering	communicatief

Studiehandleidingen (2BA, nederlandystyka, Universiteit van Wrocław)

	leergangcursus	conversaties
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – taalvaardigheden van de deelnemers ontwikkelen in de volgende gebieden: lezen, schrijven, spreken, het beheersen van lexicale stof, grammatica, en het begrijpen van geschreven en gesproken teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> – vaardigheden ontwikkelen om correcte mondelinge communicatie te formuleren op basis van de geleerde grammaticaregels; – inzicht krijgen in de invloed van culturele verschillen op taalgedrag; – de vaardigheid verwerven om vloeiende mondelinge communicatie te produceren; – het vermogen ontwikkelen om een dialoog te voeren op B1-niveau.
leerresultaten	K_Wo7	K_Wo7, K_W10, K_Ko4,
leerinhoud	leerinhoud komt overeen met de inhoud van <i>Nederlands in actie</i> en <i>Nederlands op niveau</i> (1-5)	<ul style="list-style-type: none"> – vrije tijd besteden, hobby's; – verjaardag vieren, gewoontes; – favoriete tv-programma's vroeger en nu, tv-programma's in Polen, Nederland en België; – een avondje uit, eten in een restaurant; – beschrijving van richtingen, locaties en waar iets zich bevindt; – trends, mode; – internet; – blogs; – het fenomeen van smartphones/ smart-tv's; – culturele feestdagen (Kerstmis, Halloween, enz.); – het koningshuis in Nederland en België; – interjecties in het Nederlands en modale partikels (bijv. hé, hoor, gezellig, lekker, voilà, amai); – boodschappen doen; – verjaardagen, gewoontes; – veerkeer + verkeersregels / openbaar vervoer (auto's, fiets, onderdelen);

	leergangcursus	conversaties
		– richtingen beschrijven, uitleggen waar iets zich bevindt; – schilderij, foto, plaat beschrijven.
didactische procedures	niet aangegeven	niet aangegeven
verplichte literatuur	Nederlands in actie, Nederlands op niveau	verschillende bronnen
beoordelingsmethoden	schriftelijk tentamen, mondeling tentamen, doorlopende beoordeling	mondeling tentamen, doorlopende beoordeling

Verplichte literatuur, 2BA, nederlandstykka, Universiteit van Wrocław

titel	<i>Nederlands in actie</i>	<i>Nederlands op niveau</i>
auteurs	Berna de Boer, Margaret van der Kamp en Birgit Lijmbach	Berna de Boer en Birgit Lijmbach
jaar	2019	2014
uitgeverij	Coutinho	Coutinho
land	Nederland	Nederland
aantal pagina's	285	281
doelgroep	Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen	Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen
inhoud	– werk, studie en vrije tijd; – reizen; – gevoelens; – onderwijs; – buitenlanders in Nederland; – relaties; – economie; – kunst en literatuur.	– nieuwsgierig??? – verrassend! – positief; – agressief; – ongelooflijk; – geïntegreerd; – verstandig; – kritisch.
benadering	communicatief, intercultureel	communicatief, intercultureel

Studiehandleidingen (3BA, nederlandstyyka, Universiteit van Wrocław)

	leergangcursus	conversaties
leerdoelen	– spreek-, schrijf- en luister- vaardigheid verbeteren in het Nederlands.	niet aangegeven
leerresultaten	K_Wo7, K_Wo8, K_U15	K_W10, K_Ko4, K_Ko5
leerinhoud	leerinhoud komt overeen met de inhoud van <i>Help! 3 Zal ik u helpen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> – toerisme; – media; – geloof en bijgeloof; – zakelijke taal, sollicitatiegesprekken; – kunst; – criminaliteit en drugs; – Sinterklaas; – muziek; – liedjes en gedichten; – economie; – onderhandelingen; – interpersoonlijke relaties; – nieuws en verslaggeving van actuele gebeurtenissen; – gesprekken voeren; – persoonlijkheid en karaktereigenschappen; – datingwebsites; – dialecten in België en Nederland; – gezondheid; – humor; – Nederlandse idiomen; – techniek.
didactische procedures	niet aangegeven	niet aangegeven
verplichte literatuur	<i>Help! 3 Zal ik u helpen?</i>	verschillende bronnen
beoordelingsme- thoden	schriftelijke toets, doorlopende beoordeling	mondeling tentamen, doorlo- pende beoordeling

Verplichte literatuur (3BA, nederlandystyka, Universiteit van Wrocław)

titel	<i>Help! 3 Zal ik u even helpen?</i>
auteurs	M.A. Dumon Tak, A.M. Fonteijn en L.H.M. van Palenstein
jaar	2008
uitgeverij	NCB
land	Nederland
aantal pagina's	240
doelgroep	Nederlands voor anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – eten en drinken; – klimaat; – vervoer; – milieu; – economie; – werk; – ontspanning; – sport; – techniek; – gezondheid; – onderwijs; – verslavingen; – politie.
benadering	feitelijk, communicatief

Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań

Leerresultaten, *studia nederlandystyczne*, bacheloropleiding

code	leerresultaat
	kennis: de afgestudeerde kent en begrijpt
K_W04	de inhoud, vorm en functie van de basisterminologie op het gebied van taalkunde, literatuurwetenschap en kennis over het culturele gebied van de Nederlandse taal
K_W05	specifieke thema's binnen de letterkunde, taalkunde of het culturele gebied van de Nederlandse taal
K_W06	de complexe aard van taal, de complexiteit en historische veranderlijkheid van zijn betekenissen, evenals de verbanden met klassieke talen'

code	leerresultaat
	kennis: de afgestudeerde kent en begrijpt
K_Wo8	het functioneren van culturele instellingen en heeft inzicht in het hedendaagse culturele leven van het culturele gebied van de Nederlandse taal
K_Wo9	de fundamentele dilemma's van de moderne civilisatie en is bekend met de belangrijkste ontwikkelingstendenzen binnen de hedendaagse cultuur van het Nederlandse taalgebied en het constitutionele kader daarvan
	vaardigheden: de afgestudeerde kan
K_Uo5	taalkundige, literaire en culturele processen en verschijnselen herkennen en beoordelen op basis van verworven kennis, met gebruik van standaardmethoden en -instrumenten die worden toegepast in filologisch en interdisciplinair onderzoek
K_Uo8	de oorzaken en het verloop van specifieke taalkundige, literaire en culturele verschijnselen correct analyseren
K_Uo9	de belangrijkste theorieën op het gebied van taal, literatuur en cultuur, evenals de onderzoekparadigma's van de bestudeerde specialisatie, toepassen in typische taal- en sociale situaties
K_U10	zelfstandig, analytisch en kritisch taal- en literaire teksten en culturele verschijnselen interpreteren in de context van neerlandistiek
K_U15	mondelijke presentaties voorbereiden in het Nederlands en het Pools over onderwerpen binnen de taalkunde, literatuurwetenschap en kennis over de cultuur van het Nederlandse taalgebied
K_U16	gesprekken voeren over onderwerpen binnen de taalkunde, letterkunde en cultuurwetenschappen, en zich in deze disciplines uitdrukken in zowel het Nederlands als het Pools
K_U18	zijn communicatieve vaardigheden in het Nederlands verder ontwikkelen (ook in de context van het uitgeoefende beroep), met het besef van de waarde en betekenis van levenslang leren.
K_U21	zelfstandig het plannen en uitvoeren van de ontwikkeling van zijn of haar kennis en vaardigheden organiseren, en is zich bewust van de waarde en betekenis van levenslang leren
	sociale competenties: de afgestudeerde is bereid om
K_Ko5	culturele verschillen en de daarmee samenhangende uitdagingen te respecteren
K_Ko8	de waarde van het culturele erfgoed van het Nederlandse taalgebied bewust te beoordelen

code	leerresultaat
	kennis: de afgestudeerde kent en begrijpt
K_Ko9	actuele culturele en maatschappelijke trends in het Nederlandse taalgebied te volgen, gebruik te maken van verschillende media om bestaande kennis kritisch te evalueren, en ondernemende initiatieven te ontplooiën
K_K10	openheid en tolerantie tonen ten opzichte van andere culturen

Studiehandleidingen (1BA, studia niderlandystyczne, Adam Mickiewicz Universiteit)

	leergangcursus	spreken en schrijven
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – basiswoordenschat opbouwen binnen geselecteerde thematische gebieden; – vaardigheden ontwikkelen voor effectieve communicatie in specifieke situaties; – leesvaardigheid ontwikkelen op basis van korte Nederlandstalige teksten met algemene onderwerpen. 	<ul style="list-style-type: none"> – basiswoordenschat opbouwen binnen geselecteerde thematische gebieden; – vaardigheden ontwikkelen voor effectieve communicatie in specifieke situaties; – woordenschat opbouwen die nuttig is in dagelijkse situaties; – vaardigheden ontwikkelen om eenvoudige teksten te schrijven over alledaagse situaties.
leerresultaten	K_Wo6, K_U18	K_Wo6, K_U15, K_U16, K_U18, K_Ko5
leerinhoud	<ul style="list-style-type: none"> – basiswoordenschat gerelateerd aan geselecteerde communicatieve situaties (zoals jezelf voorstellen, de weg vragen en andere informatie verkrijgen, praten over het weer, een bestellen in een restaurant, een kamer huren, boodschappen doen, een doktersbezoek, enz.); – korte teksten lezen en analyseren binnen de besproken thematische gebieden. 	<ul style="list-style-type: none"> – oefeningen om spontane en voorbereide mondelinge uitingen te ontwikkelen binnen gedefinieerde thematische blokken; – lexicale oefeningen binnen gedefinieerde thematische blokken; – dagelijkse situaties – schriftelijke en mondelinge oefeningen.

	leergangcursus	spreken en schrijven
didactische procedures	discussie, werken met teksten, casusanalysemethode, probleemgestuurd leren, didactisch spel, opdrachten maken, oefenmethode, demonstratie en observatie, audio- en/of videodemonstraties, groepswork	
verplichte literatuur	<i>Contact! nieuw 1</i>	
beoordelingsmethoden	schriftelijk examen, mondeling examen, schriftelijk tentamen, mondeling tentamen, toets, studentenwerk monitoren, huiswerkbeoordeling	schriftelijk examen, mondeling tentamen, studentenwerk monitoren

Verplichte literatuur (1BA, studia niderlandystyczne, Adam Mickiewicz Universiteit)

titel	<i>Contact! nieuw 1</i>
auteurs	Femke de Groot, Bram Haverkamp en Anne van Sluijs
jaar	2019
uitgeverij	Intertaal
land	Nederland
aantal pagina's	208
doelgroep	Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – in de les; – en dit is...; – aan de balie; – bij het sportcentrum; – zullen we even overleggen?; – wat gaan we eten?; – aan de ontbijttafel; – in de supermarkt; – hoeveel kost het?; – een dag uit het leven van; – een familiefeestje; – onderweg; – bij de dokter; – op het gemeentehuis; – feestje.
benadering	communicatief, intercultureel

Studiehandleidingen (2BA, studia niderlandystyczne, Adam Mickiewicz Universiteit)

	leergangcursus	schrijven en lezen	conversaties en luisteren
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – woordenschat opbouwen binnen geselecteerde thematische gebieden op gemiddeld niveau; – vaardigheden ontwikkelen voor effectieve communicatie in specifieke situaties; – praktische kennis over de basisaspecten van de Nederlandse grammatica consolideren (woordsoorten, zinsstructuur). 	<ul style="list-style-type: none"> – vaardigheid ontwikkelen om complexe en gedetailleerde teksten te schrijven op B2-niveau van het ERK; – leesvaardigheid ontwikkelen op basis van teksten over alledaagse situaties, zoals krantenartikelen en korte verhalen. 	<ul style="list-style-type: none"> – vaardigheden ontwikkelen voor effectieve communicatie (zowel schriftelijk als mondeling) in alledaagse situaties op minimaal B2-niveau van het ERK; – vaardigheid ontwikkelen om algemene en specifieke informatie te herkennen en te begrijpen uit radio- en televisieprogramma's (na tweemaal luisteren), mits de gebruikte variant van het Nederlands standaardtaal is (en bijvoorbeeld geen dialect).
leerresultaten	K_Wo5, K_Wo6, K_U18	K_U18, K_Ko9	K_Wo5, K_Wo6, K_U15, K_U16, K_U18, K_Ko5, K_K10
leerinhoud	<ul style="list-style-type: none"> – woordenschat uitbreiden gerelateerd aan geselecteerde thematische gebieden op gemiddeld niveau; – teksten lezen en analyseren (500-600 woorden) binnen de besproken thematische gebieden; 	<ul style="list-style-type: none"> – schrijf oefeningen: het schrijven van eigen teksten en het verbeteren daarvan op basis van feedback van de docent; – oefeningen gericht op het ontwikkelen van spontane schrijfvaardigheden in praktische, alledaagse situaties; 	<ul style="list-style-type: none"> – oefeningen gericht op het ontwikkelen van spontane en voorbereide mondelinge uitingen binnen gedefinieerde thematische blokken; – lexicale oefeningen binnen gedefinieerde thematische blokken;

	leergangcursus	schrijven en lezen	conversaties en luisteren
	– intensieve grammaticaal-lexicale oefeningen gericht op het ontwikkelen en toetsen van het vermogen om taalstructuren en regels van correcte Nederlandse grammatica toe te passen.	– spelling- en stijloefeningen; – teksten lezen en analyseren.	– luisteroefeningen met thematische inhoud gericht op geselecteerde alledaagse situaties.
didactische procedures	discussie, werken met teksten, casusanalysemethode, probleemgestuurd leren, didactisch spel, opdrachten maken, oefenmethode, workshops, audio- en/of videodemonstraties, groepswerk		
verplichte literatuur	<i>Niet vanzelfsprekend</i>	verschillende bronnen	verschillende bronnen
beoordelingsmethoden	schriftelijk examen, schriftelijk tentamen, toets, studentenwerk monitoren, huiswerkbeoordeling		mondeling examen, mondeling tentamen, studentenwerk monitoren

Verplichte literatuur (2BA, studia niderlandystyczne, Adam Mickiewicz Universiteit)

titel	<i>Niet vanzelfsprekend</i>
auteurs	Helga Van Loo en Peter Schoenaerts
jaar	2003
uitgeverij	Acco
land	België
aantal pagina's	384
doelgroep	Nederlands voor anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – geld maakt (niet) gelukkig; – hier voel ik me thuis; – aan het werk; – dat zal je leren; – nieuwe bezems vegen schoon; – kunst met een grote k; – een gezonde geest in een gezond lichaam; – ga je eigen weg; – zo gezond als een vis; – maakt liefde blind?; – blaffende honden bijten niet; – het beloofde land.
benadering	feitelijk, communicatief, intercultureel

Studiehandleidingen (3BA, studia niderlandystyczne, Adam Mickiewicz Universiteit)

	conversaties en luisteren	woordenschat	communicatie
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – vaardigheden perfectioneren die betrekking hebben op verschillende vormen van mondelinge en schriftelijke communicatie; – het begrip van natuurlijke gesproken taal verbeteren. 	<ul style="list-style-type: none"> – woordenschat uitbreiden binnen geselecteerde thematische gebieden op gevorderd niveau; – leesvaardigheid ontwikkelen op basis van Nederlandstalige teksten. 	<ul style="list-style-type: none"> – situationeel taalgevoel ontwikkelen in gesprekken en geschreven teksten – register, humor, sarcasme.

	conversaties en luisteren	woordenschat	communicatie
leerresultaten	K_Wo6, K_U15, K_U16, K_U18, K_U21, K_Ko5	K_Wo5, K_Wo6, K_U18	K_Wo5, K_Wo6, K_U15, K_U16, K_U18, K_U21, K_Ko5
leerinhoud	– opdrachten gericht op het ontwikkelen van spontane en voorbereide mondelinge en schriftelijke uitingen binnen gedefinieerde thematische blokken.	– woordenschat gekoppeld aan thematische blokken: politiek, milieubescher- ming, sport, magie, dieren, gezondheid, samenleving, film, rampen, taal.	– opdrachten ter ontwikkeling van situationeel taalgevoel in spontane gesprek- ken: register, humor, sarcasme.
didactische procedures	discussie, werken met teksten, casusanalysemethode, probleemgestuurd leren, didactisch spel, opdrachten maken, oefenmethode, workshops, demonstratie en observatie, audio- en/of videodemonstraties, groepswork		
verplichte literatuur	verschillende bronnen	verschillende bronnen	verschillende bronnen
beoordelingsme- thoden	mondeling examen, mondeling tenta- men, studentwerk monitoren	schriftelijk examen, schriftelijk tentamen, test, studentenwerk monitoren, huis- werkbeoordeling	mondeling examen, mondeling tenta- men, studentwerk monitoren

Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin

Leerresultaten, *filologia niderlandzka*, bacheloropleiding

code	leerresultaat
	kennis
K_W05	karacteriseert en begrijpt de belangrijkste stromingen binnen de subdisciplines van de filologie: 1. Letterkunde; 2. Taalkunde; 3. Cultuurwetenschappen
K_W07	karacteriseert en begrijpt de belangrijkste stromingen binnen de subdisciplines die verband houden met de Nederlandse filologie: 1. Letterkunde en Nederlandse literatuur; 2. Nederlandse taalkunde; 3. Cultuurwetenschappen – in de Nederlandstalige landen
K_W09	beschikt over gestructureerde kennis van het belang van filologische educatie bij het vormen van de moderne mens, die zich vrij beweegt binnen de gebieden van taal, cultuur en letterkunde, evenals hun historische ontwikkeling
K_W10	beschikt over basiskennis van de belangrijkste ontwikkelingsrichtingen en de meest recente inzichten binnen de wetenschapsgebieden en disciplines die relevant zijn voor de richting Nederlandse filologie: nieuwe verschijnselen in de Nederlandse taal, literatuur en cultuur, evenals in de Nederlandse en algemene taalkunde
K_W11	kent en begrijpt de belangrijkste onderzoekstromingen naar de Nederlandse taal in zowel diachrone als synchrone context, met speciale aandacht voor de hedendaagse ontwikkeling en geografische en sociale diversiteit
K_W12	kent en begrijpt de basismechanismen van taalgebruik, met specifieke aandacht voor de Nederlandse taal en een vergelijkend perspectief op andere talen
K_W13	kent en begrijpt de basismethoden voor analyse en interpretatie van verschillende culturele uitingen, zoals toegepast binnen geselecteerde tradities, theorieën of onderzoeksscholen op het gebied van de Nederlandse letterkunde, taalkunde en cultuurwetenschappen
K_W14	kent en begrijpt het historische karakter van de ontwikkeling van geselecteerde tradities, theorieën of onderzoeksscholen op het gebied van de Nederlandse letterkunde, taalkunde en cultuurwetenschappen
K_W17	kent de verschillende taalregisters, waaronder het academische taalregister

code	leerresultaat
	kennis
K_W18	beschikt over diepgaande kennis van instellingen die betrokken zijn bij het behoud en de bevordering van de Nederlandse taal en cultuur, evenals van het hedendaagse culturele leven in relatie tot diverse uitingen van de Nederlandse cultuur
	vaardigheden
K_U04	past verschillende taalregisters toe, waaronder het academische taalregister.
K_U07	kan zelfstandig kennis opdoen en onderzoeksvaardigheden ontwikkelen op het gebied van de Nederlandse taal, literatuur en cultuur van Nederlandstalige landen, met begeleiding van een wetenschappelijke mentor
K_U08	kan basis theoretische benaderingen, onderzoekparadigma's en concepten die eigen zijn aan de disciplines taalkunde, letterkunde en cultuurwetenschappen toepassen in typische professionele situaties
K_U10	evalueert eenvoudige verbanden tussen sociale en culturele processen en literatuur en taalveranderingen
K_U11	kan verschillende soorten culturele uitingen identificeren die relevant zijn voor de studie Nederlandse filologie (cultuurwetenschappen, letterkunde, taalgeschiedenis) en begrijpend lezen van primaire bronnen (taalgeschiedenis), literaire werken en academische taalkundige teksten. Kan deze kritisch analyseren en interpreteren met behulp van gangbare methoden om hun betekenis, sociale impact en plaats in het historisch-culturele proces te bepalen
	sociale competenties
K_K01	kent de reikwijdte van zijn of haar eigen kennis en vaardigheden, begrijpt de mogelijkheden voor verdere zelfontwikkeling en erkent de noodzaak van voortdurende bijscholing en professionele groei
K_K05	begrijpt het belang van de Nederlandse taal, literatuur en cultuur binnen de Europese en mondiale cultuur
K_K06	maakt gebruik van culturele uitingen, neemt deel aan de organisatie van populariserende initiatieven en initieert activiteiten met inachtneming van ethische principes

Studiehandleidingen (1BA, filologia niderlandzka, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin)

	Nederlandse taal I	conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – kennis en vaardigheden verwerven op het gebied van de praktische beheersing van de Nederlandse taal met aandacht voor de diversiteit aan vormen, afhankelijk van de communicatieve situatie en de intentie van de taalgebruiker 	<ul style="list-style-type: none"> – actieve taalvaardigheid in het Nederlands oefenen, met name op basis van de tijdens andere lessen verworven woordenschat en grammatica; – verworven kennis in de praktijk toepassen in diverse communicatieve situaties; – correcte uitspraak in het Nederlands oefenen; – luistervaardigheid ontwikkelen door naar diverse Nederlandstalige uitingen te luisteren en daarop te reageren.
leerresultaten	K_W12, K_U04	geen verwijzingen naar de geselecteerde leerresultaten
leerinhoud	leerinhoud komt overeen met de inhoud van <i>Nederlands in gang</i>	<ul style="list-style-type: none"> – basisbegroetingen, afscheid nemen; – jezelf voorstellen, anderen identificeren, ontkennen, beleefdheidsformules; – plaatsen en beroepen, landen en nationaliteiten; – hoeveelheden uitdrukken, bezit uitdrukken, personen beschrijven, objecten beschrijven; – activiteiten en interesses bespreken, tijdsuitdrukkingen gebruiken, oorzaken aangeven; – locaties van objecten bepalen, een woning beschrijven, ontkennen; – wensen uitdrukken, bedanken, wil uitdrukken; – om informatie vragen, de weg wijzen; – datum aangeven, tijd aangeven, situationele dialogen voeren;

	Nederlandse taal I	conversatie, fonetiek en Nederlandse uitspraak
		<ul style="list-style-type: none"> – afspraken maken, voorstellen doen, meningen uiten, spijt uitdrukken, verbazing uiten; – over het weer praten; – noodzaak en behoefte uitdrukken, naar prijzen vragen, toestemming vragen, naar meningen vragen, om advies vragen, onzekerheid uitdrukken; – vergelijken, steden en dorpen beschrijven, voorkeuren uitdrukken; – opdrachten geven, voorwaarden uitdrukken, advies geven; – over het verleden praten, over toekomstplannen praten; – dagelijkse routines, een dag beschrijven; – naar welzijn en gezondheid vragen, over klachten praten; – mogelijkheden, geboden en verboden uitdrukken; – gewoonten en routines uit het verleden uitdrukken; – verzoeken doen, voorstellen maken, hulp aanbieden; – leesregels en uitspraak
didactische procedures	interactief college, werken met teksten, tekstanalyse, opdrachten, groepswork	socratisch gesprek, interactief college, brainstormen, praktische opdrachten, discussie, werken in tweetallen, Think-Pair-Share, groepswork, rollenspel
verplichte literatuur	<i>Nederlands in gang</i>	<i>Contact! 1, Taal vitaal, Help! 1</i>
beoordelingsmethoden	tentamen, test, schriftelijke toets, schriftelijke eindtoets, projectbeoordeling, presentatiebeoordeling	tentamen, mondelinge eindtoets, observatieformulier, presentatiebeoordelingsformulier, projectbeoordelingsformulier

Verplichte literatuur (1BA, filologia niderlandzka, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin)

titel	<i>Nederlands in gang</i>	<i>Contact! 1</i>	<i>Taal vitaal</i>	<i>Help! 1</i>
auteurs	Berna de Boer, Margaret van der Kamp en Birgit Lijmbach	Elsbeth de Leeuw, Petra Roël en Annemarie Cornax	Josina Schneider-Broekmans	Esther Ham, Wim Tersteeg en Lidy Zijlmans
jaar	2017	2011	2002	2009
uitgeverij	Coutinho	Intertaal	Intertaal	NCB
land	Nederland	Nederland	Nederland	Nederland
aantal pagina's	318	333	227	308
doelgroep	Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen	Nederlands voor hoogopgeleide, anderstalige volwassenen	Nederlands voor anderstaligen voor (jong) hoogopgeleide volwassenen	Nederlands voor hoger opgeleide anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – welkom; – in de kantine; – in het café; – op straat; – op de markt; – in een restaurant; – in een kledingzaak; – bij de makelaar; – bij de huisarts; – bij de fietsenmaker; – op een verjaardag; – naar de Evenementenhal; – bij vrienden; – in de sportschool; – in de trein; – naar de bioscoop; – thuis; – bij de politie. 	<ul style="list-style-type: none"> – waar komt u vandaan?; – zullen we iets afspreken?; – doe jij vandaag de boodschappen; – wat doe je zoal op een dag?; – zullen we naar de stad gaan?; – hoe zie je eruit?; – voel je je niet goed?; – heb je je al ingeschreven?; – hoe was jullie vakantie?; – heb jij en leuk huis?; – heb je het al gehoord?; – weet jij al wat je gaat doen? 	<ul style="list-style-type: none"> – dag!; – hoe gaat het!; – hoe is ze?; – hoeveel; – ik sta om zes uur op!; – wat heb je gisteren gedaan?; – wat voor werk doe je?; – ik heb zin in een patatje!; – pardon, weet u misschien...?; – lekker met de trein; – we gaan verhuizen!; – we woonden in een gezellig huisje; – ik zit net te denken; 	

titel	<i>Nederlands in gang</i>	<i>Contact!1</i>	<i>Taalvitaal</i>	<i>Help!1</i>
			<ul style="list-style-type: none"> – wat is de dagschotel?; – mag ik u helpen?; – wie is er aan de beurt?; – ik zou graag; – onderweg; – ik ben erg verkouden; – en waar komt u vandaan? 	<ul style="list-style-type: none"> – introductie; – kennismaken; – onderweg; – in een café; – een afspraak; – gefeliciteerd; – winkelen; – wonen; – werkdag; – vrije tijd; – op reis; – gisteren; – informatie; – naar de dokter; – vroeger; – vacature!
benadering	communicatief	feitelijk, communicatief, intercultureel	feitelijk, communicatief	feitelijk, communicatief

Studiehandleidingen (2BA, filologia niderlandzka, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin)

	luisteropdrachten	Nederlandse conversatie	woordenschat
	<ul style="list-style-type: none"> – luistervaardigheid met begrip ontwikkelen (globaal luisteren, selectief luisteren, gedetailleerd luisteren); – woordenschat uitbreiden en consolideren; – communicatieve vaardigheden in verschillende communicatieve situaties ontwikkelen en perfectioneren. 	<ul style="list-style-type: none"> – actieve beheersing van de Nederlandse taal oefenen, met name op basis van de woordenschat en grammatica die tijdens andere lessen is verworven; – verworven kennis in de praktijk toepassen in diverse situaties; – correcte uitspraak in het Nederlands oefenen; – luistervaardigheid ontwikkelen door naar verschillende Nederlandstalige uitingen te luisteren. 	<ul style="list-style-type: none"> – kennis uitbreiden en vaardigheden ontwikkelen van de student op het gebied van praktische woordenschat van de Nederlandse taal, met aandacht voor de diversiteit aan vormen, afhankelijk van de communicatieve situatie en de intenties van de taalgebruiker.

	luisteropdrachten	Nederlandse conversatie	woordenschat
leerdoelen		<ul style="list-style-type: none"> – kennis en vaardigheden verdiepen en actief toepassen die in het eerste studiejaar zijn verworven; – nieuwe, meer gevorderde woordenschat leren en in de praktijk toepassen. 	
leerresultaten	K_W12, K_U04,	K_W05, K_K01	K_W12, K_U04
leerinhoud	twaafl luisteropdrachten	<ul style="list-style-type: none"> – inleiding; – karakter en gevoelens; – winkelen; – televisie; – vakantie; – hotel; – restaurant; – huisdieren; – criminaliteit; – sport; – voeding; – school; – beroepen; – samenvatting; – de wereld en landen; – film; – literatuur; – kunst; – politiek; – wetenschap; – uitvindingen; – ziekten; – muziek; – media; – argumenten; – talenten; – samenvatting. 	leerinhoud komt overeen met de inhoud van <i>Niet vanzelfsprekend</i>
didactische procedures	groepswork, individueel werk	discussie, didactisch spel, groepswork, praktische opdrachten, teamwork	interactief college, werken met teksten, tekstanalyse, opdrachten, teamwork
verplichte literatuur	verschillende bronnen	<i>Zo gezegd 1.1, Zo gezegd 1.2, Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen</i>	<i>Niet vanzelfsprekend</i>

	luisteropdrachten	Nederlandse conversatie	woordenschat
beoordelingsmethoden	tentamen, test, schriftelijke toets, mondelinge toets, schriftelijke eindtoets, mondelinge eindtoets	test, presentatiebeoordelingsformulier, mondelinge eindtoets	tentamen, test, schriftelijke toets, projectbeoordelingsformulier, schriftelijke eindtoets, presentatiebeoordelingsformulier

Verplichte literatuur (2BA, filologia niderlandzka, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin)

titel	<i>Zo gezegd 1.1</i>	<i>Zo gezegd 1.2</i>	<i>Niet vanzelfsprekend</i>
auteurs	Christine Boeken, Els Le Page, Els Mertens en Ingrid Peeters	Christine Boeken, Els Le Page, Els Mertens en Ingrid Peeters	Helga Van Loo en Peter Schoenaerts
jaar	2017	2017	2003
uitgeverij	Pelckmans	Pelckmans	Acco
land	België	België	België
aantal pagina's	318	184	384
doelgroep	Nederlands als tweede taal voor het volwassenenonderwijs	Nederlands als tweede taal voor het volwassenenonderwijs	Nederlands voor anderstaligen
inhoud	<ul style="list-style-type: none"> – wie is dat?; – hoe spel je dat?; – hoeveel?; – hoe laat is het?; – wanneer verjaar jij?; – wanneer is de winkel open?; – kunt u dit formulier invullen?; – wat doe jij op een dag?; – ga jij mee?; – wat is je telefoonnummer?; – wat scheelt er?; – eet je gezond?; – eat eten we vandaag?; – waar is...? 	<ul style="list-style-type: none"> – heb je een grote familie?; – mag het wat meer zijn?; – is de kleerkast nog te koop?; – hebt u een maat groter?; – is het appartement nog vrij?; – op welk spoor vertrekt de trein naar...?; – wat moet ik met de lamp doen?; – de rekening klopt niet?; – kunnen we onze afspraak verzetten? 	<ul style="list-style-type: none"> – geld maakt (niet) gelukkig; – hier voel ik me thuis; – aan het werk; – dat zal je leren; – nieuwe bezems vegen schoon; – kunst met een grote k; – een gezonde geest in een gezond lichaam; – ga je eigen weg; – zo gezond als een vis; – maakt liefde blind?; – blaffende honden bijten niet; – het beloofde land.
benadering	feitelijk, communicatief, intercultureel	feitelijk, communicatief, intercultureel	feitelijk, communicatief, intercultureel

Studiehandleidingen (3BA, filologia niderlandzka, Johannes Paulus II Katholieke Universiteit Lublin)

	luisteropdrachten	Nederlands conversatie
leerdoelen	<ul style="list-style-type: none"> – luistervaardigheid met begrip ontwikkelen (globaal luisteren, selectief luisteren, gedetailleerd luisteren) op B2-niveau; – woordenschat uitbreiden en consolideren; – communicatieve vaardigheden in verschillende communicatieve situaties ontwikkelen en perfectioneren. 	<ul style="list-style-type: none"> – actieve taalvaardigheid in het Nederlands oefenen, met name op basis van de tijdens andere lessen verworven woordenschat en grammatica; – verworven kennis toepassen in diverse praktische situaties; – correcte uitspraak in het Nederlands oefenen; – luistervaardigheid ontwikkelen door te werken met verschillende Nederlandstalige uitingen; – kennis en vaardigheden verdiepen en actief toepassen die in het tweede studiejaar zijn verworven; – nieuwe, meer gevorderde woordenschat leren en in de praktijk toepassen.
leerresultaten	K_Ko1	K_Wo5, K_Ko1
leerinhoud	<ul style="list-style-type: none"> – luisteroefeningen – meerkeuzetests, invuloefeningen, lexicale oefeningen; – begrijpend lezen – lexicale oefeningen, meerkeuzetests; – luisteroefeningen – de gehoorde tekst samenvatten, invuloefeningen, parafraseren; – lexicale oefeningen – tekstbegrip, vragen beantwoorden; – luisteroefeningen – meerkeuzematchingtests, meerkeuzetests; – grammaticale oefeningen – invuloefeningen, parafraseren; – semestertoets; – begrijpend lezen – tekst samenvatten, grammaticale oefeningen, invuloefeningen, parafraseren; 	<ul style="list-style-type: none"> – koopkracht van studenten; – alcohol en de samenleving; – het klimaat; – ouderen; – het internet; – verkeer; – kunst en samenleving; – discriminatie; – klachten; – koloniën; – vrijheid van meningsuiting; – individualisme; – de buurt en burens; – vrijwilligerswerk; – onderwijs; – dierenbescherming; – drugsgebruik; – festivals;

	luisteropdrachten	Nederlands conversatie
	<ul style="list-style-type: none"> – luisteroefeningen – vragen beantwoorden, lexicale oefeningen, invuloefeningen, woordvorming; – tekstbegrip – ontbrekende zinnen aanvullen, grammaticale oefeningen, invuloefeningen, parafraseren; – luisterbegrip – de hoofdgedachte uit de tekst halen, grammaticale oefeningen, parafraseren; – tekstbegrip – reconstructie van een tekst uit fragmenten, lexicale oefeningen, invuloefeningen; – luisteroefeningen – meerkeuzetests, invuloefeningen, grammaticale oefeningen, parafraseren; – semestertoets. 	<ul style="list-style-type: none"> – ouderschap; – mannen en vrouwen; – diversiteit; – de Europese Unie; – politiek.
didactische procedures	socratisch gesprek, interactief college, discussie	discussie, didactisch spel, praktische opdrachten. groepswerk, teamwerk
verplichte literatuur	verschillende bronnen	<i>Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen</i>
beoordelingsmethoden	tentamen, examen, projectbeoordelingsformulier presentatiebeoordelingsformulier, observatieformulier	mondelinge eindtoets, presentatiebeoordelingsformulier, test

Bronnenlijst

- Adamczak-Krysztofowicz, S., & Miłułka, K. (2019). Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 52(2), 281-297. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.6>
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D., & Šabec, N. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In I. Lázár (Red.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education* (pp. 7-37). Raad van Europa.
- Amery, E. (2021). Challenges in fostering intercultural competencies from the perspectives of stakeholders in a language instruction for newcomers to Canada program. *Interchange*, 52(1), 57-78. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09409-x>
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123. <https://doi.org/10.1177/105960105275267>
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Ang, S., Van Dyne, L., & Rockstuhl, T. (2015). Cultural intelligence: Origins, conceptualization, evolution, and methodological diversity. In M. J. Gelfand, C.-Y. Chiu, & Y.-Y. Hong (Red.), *Handbook of advances in culture and psychology* (Vol. 5, pp. 273-323). Oxford University Press.
- Apedaile, S., & Schill, L. (2008). *Critical incidents for intercultural communication: An interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills*. NorQuest College.
- Appel, R., & Kuiken, F. (2006). Nederlands als tweede taal: Geschiedenis van een jong vakgebied. In J. Coenen & M. Hoefnagel (Red.), *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: De stand van zaken* [Cd-rom]. WAP.
- Arasaratnam-Smith, L.A., & Deardorff, D.K. (2023). *Developing intercultural competence in higher education: International students' stories and self-reflection*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Arnoudt, R. (2022, 29 augustus). *Engels wordt alsmair populairder als tweede taal in Wallonië*. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/08/29/engels-wordt-alsmaair-populairder-als-tweede-taal-in-wallonie/>
- Aski, J.M., Jiang, X., & Weintritt, A.D. (2023). The impact of explicit instruction in intercultural competence in the world language classroom. *The Modern Language Journal*, 107(4), 1035-1056. <https://doi.org/10.1111/modl.12889>
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff.
- Barbosa, M.W., & Ferreira-Lopes, L. (2021). Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study. *Educational Review*, 75(3), 558-586. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>
- Barrett, M., & Byram, M. (2022). *Autobiography of intercultural encounters* (2de editie). Raad van Europa. https://www.researchgate.net/publication/358590629_Autobiography_of_Intercultural_Encounters_2nd_edition
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., van't Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N., & Zgaga, P. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Raad van Europa. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Barski, E., & Wilkerson-Barker, D. (2019). Making the most of general education foreign language requirements. *Foreign Language Annals*, 52(3), 491-506. <https://doi.org/10.1111/flan.12417>

- Barzykowski, K., Majda, A., & Przyłęcki, P. (2021). Polish adaptation of the cultural intelligence scale: An overview. *Pielęgniarstwo w Opiece Długoterminowej / Long-Term Care Nursing*, 6(1), 25-34. [https://doi.org/10.19251/pwod/2021.1\(3\)](https://doi.org/10.19251/pwod/2021.1(3))
- Barzykowski, K., Majda, A., Szkup, M., & Przyłęcki, P. (2019). The Polish version of the Cultural Intelligence Scale: Assessment of its reliability and validity among healthcare professionals and medical faculty students. *PLOS ONE*, 14(11), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225240>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Raad van Europa.
- Beeker, A., Corda, A., Fasoglio, D., & van Nieuwenhoven, E. (2008). *Vroege vogels: Europees taalportfolio en Europees referentiekader – Praktijkervaringen van pioniers*. Expertisecentrum MVT. https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/customsites/expertisecentrum-moderne-vreemde-talen/didactiek-mvt/ecmvt_vroege-vogels.pdf
- Beersmans, M., & Tersteeg, W. (2011). *De sprong: Van NT2-niveau A2 naar B1*. Boom.
- Beersmans, M., & Tersteeg, W. (2020). *De finale: Voorbereiding op het staatsexamen NT2 II*. Boom.
- Beheydt, L. (2003). Interculturaliteit in het vreemdetalenonderwijs. In C. Van Baalen, L. Beheydt, & A. van Kalsbeek (Red.), *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen* (pp. 15-58). NCB.
- Beheydt, L. (2023). De ontwikkeling van de leergangen Nederlands als tweede taal in Vlaanderen. *Roczniki Humanistyczne*, 71(5), 19-32. <https://doi.org/10.18290/rh23715sp-1>
- Belz, J. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (Red.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 127-166). Multilingual Matters.
- Bennett, J.M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. ATUT.
- Białek, M. (2017). Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 14-20.
- Bleus, D. (2022, 14 oktober). *Nederlands opnieuw verplicht in Waalse scholen*. De Tijd. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/nederlands-opnieuw-verplicht-in-waalse-scholen/10420488.html>
- Boeken, C., Le Page, E., & Mertens, E. (2015). *Zo gezegd 1.1: Nederlands voor anderstaligen*. Pelckmans.
- Boeken, C., Le Page, E., & Mertens, E. (2017). *Zo gezegd 1.2: Nederlands voor anderstaligen*. Pelckmans.
- Bolten, J. (2010). E-learning. In A. Weidemann, J. Straub, & S. Nothnagel (Red.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch* (pp. 397-416). Transcript.
- Bori, P., & Canale, G. (2022). Neoliberal foreign language education: The search for alternatives. *Critical Inquiry in Language Studies*. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2090362>
- Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. PWN.
- Bouman-Noordermeer, D. (2011). *Beter Nederlands: Een inleiding. Grammaticaal hulpboek voor anderstaligen* (6de druk). Coutinho.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Brancu, L., & Benhida, Z. (2020). Evaluation of the cultural intelligence profile of Moroccan and Romanian students. In G. Prostean, J.J. Lavios Villahoz, L. Brancu, & G. Bakacsi (Red.), *Innovation in sustainable management and entrepreneurship* (pp. 459-472). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44711-3_34
- Brancu, L., Munteanu, V., & Golet, I. (2016). Understanding cultural intelligence factors among business students in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 221, 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.126>

- Brinkmann, L.M., Duarte, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting plurilingualism through linguistic landscapes: A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, 38(2), 88-112. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1358>
- Budimir, B. (2015). Nederlandse cultuur in het talenonderwijs in Midden- en Oost-Europa. In B. Hamers (Red.), *Pedagogiek van het Nederlands als vreemde taal: Centraal-Europese studenten en het Nederlands* (pp. 3-15). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited* (2de editie). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. del C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Raad van Europa.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Raad van Europa.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1144764>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Raad van Europa.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725252>
- Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2012). Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 4-11.
- Casoli-Uvsløkk, J., & Brevik, L.M. (2023). Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104309. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309>
- Centrum Europy. (2024). *Kursy grupowe*. Geraadpleegd op 12 oktober 2024, van <https://ce.edu.pl/kursy/grupowe/nederlandzki>
- Charity Hudley, A.H., Montoya, I.L., Mallinson, C., & Bucholtz, M. (2024). Introduction. In A.H. Charity Hudley, C. Mallinson, & M. Bucholtz (Red.), *Decolonizing linguistics* (pp. 1-21). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/decolonizing-linguistics-9780197755259>
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Chen, S., & Le, T.T. (2019). *Teaching of culture in English as an international language: An integrated model*. Routledge.
- Cholewa, W. (2024). Intercultural communicative competence in the Polish educational context: EFL primary school teachers' practices and opinions. *Glottodidactica*, 51(2), 31-56. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.2.2>
- Ciepielewska-Kaczmarek, L.A., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext: Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737011211>
- Cieśla, M. (1974). *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. PWN.

- Clanet, C. (1990). *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.R.B. (2007). *Research methods in education* (6de editie). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.R.B. (2018). *Research methods in education* (8ste editie). Routledge.
- Cong-Lem, N. (2025). Intercultural communication in second/foreign language education over 67 years: A bibliometric review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 54(1-2), -21. <https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2456265>
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters.
- Corde, A., & Fasoglio, D. (2008). Docenten aan het werk met het Europees taalportfolio. *Levende Talen Magazine*, 5, 9-12.
- Coumou, W.F. (1977). Problemen bij taalonderwijs aan buitenlandse arbeiders: Suggesties voor oplossingen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1075/ttwia.2.08cou>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3de editie). SAGE.
- Creswell, J.W., & Guetterman, T.C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research*. Pearson.
- Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet (Red.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp. 113-123). Language Australia.
- Crozet, C., & Liddicoat, A.J. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In A.J. Liddicoat & C. Crozet (Red.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-22). Language Australia.
- Cushner, K. (2025). Intercultural teacher training and diversity in schools. In S. Liu, A. Komisarof, Z. Hua, & L. Obijiofor (Red.), *The SAGE handbook of intercultural communication* (pp. 179-193). SAGE.
- Cushner, K., & Landis, D. (1996). The intercultural sensitizer. In D. Landis & R.S. Bhagat (Red.), *Handbook of intercultural training* (2de editie, pp. 185-202). SAGE.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. (2004). *The Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* [Ongepubliceerde dissertatie]. North Carolina State University.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. (2020). Defining, developing and assessing intercultural competence. In G. Rings & S. Rasinger (Red.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (pp. 493-503). Cambridge University Press.
- Deardorff, D., & Arasaratnam-Smith, L. (2017). Introduction. In D. Deardorff & L. Arasaratnam-Smith (Red.), *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application* (pp. 1-3). Routledge.
- Deardorff, D., & Arasaratnam-Smith, L. (2017). Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application. Routledge.
- De Boer, B., & Lijmbach, B. (2014). *Nederlands op niveau: Methode Nederlands voor hoogopgeleide andersstaligen* (1ste editie). Coutinho.
- De Boer, B., & Ohlsen, R. (2015). *Nederlands op niveau: Methode Nederlands voor hoogopgeleide andersstaligen* (2de editie). Coutinho.
- De Boer, B., Van der Kamp, M., & Lijmbach, B. (2012). *Nederlands in actie: Methode Nederlands voor hoogopgeleide andersstaligen* (3de druk). Coutinho.

- De Boer, B., Van der Kamp, M., & Lijmbach, B. (2017). *Nederlands in gang: Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen* (3de druk). Coutinho.
- De Boer, B., Van der Kamp, M., & Lijmbach, B. (2019). *In de startblokken: Nederlands voor Duitstaligen* (3de druk). Coutinho.
- De Boer, B., Van der Kamp, M., & Pentermann, S. (2022). *Nederlands in actie: Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen* (4de druk). Coutinho.
- De Costa, P.I. (Ed.). (2015). *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. Routledge.
- De Groot, F., Hartman, K., Haverkamp, B., Van Sluijs, A., & Twal, M. (2019a). *Contact! nieuw 1. Werkboek*. Intertaal.
- De Groot, F., Haverkamp, B., & Van Sluijs, A. (2019b). *Contact! nieuw 1. Tekstboek*. Intertaal.
- De Jonghe, A. (2019). *Talenbeleid in Europa: Hoe ondersteunen andere Europese landen het onderwijs van hun taal en cultuur in het buitenland?* Taalunie. <https://taalunie.org/feeds/download/beleidsvergelijking-190611-def-0-5dceb.pdf/Talenbeleid%20in%20Europa/original>
- Delanoy, W. (2006). Transculturality and (inter-)cultural learning in the EFL classroom. In W. Delanoy & L. Volkman (Red.), *Cultural studies in the EFL classroom* (pp. 233-248). Winter.
- De Louw, R., & Buczak, M. (2021). Te weinig aandacht voor cultuur in Nederlandse en Vlaamse tekstboeken Nederlands voor anderstaligen? *Roczniki Humanistyczne*, 69(5), 203-222. <http://doi.org/10.18290/rh21695sp-12>
- De Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Derenowski, M. (2015). *Teaching culture in the FL senior high school classroom: Coursebook evaluation and teachers' and learners' views*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Despoteris, J., & Ananda, K. (2018). Intercultural competence: Reflecting on daily routines. In M. Wagner, D. Conlon Perugini, & M. Byram (Red.), *Teaching intercultural competence across the age range* (pp. 80-93). Multilingual Matters.
- Devos, R., Fraeters, H., Schoenaerts, P., & Van Loo, H. (2018). *Vanzelfsprekend*. Acco.
- De Vries, J.W. (1989). Nederlands als vreemde en tweede taal. In F. Balk-Smit Duyzentkunst, Th. Hermans & P. de Kleijn (Red.), *Handelingen tiende colloquium neerlandicum: Colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten* (pp. 115-128). Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.
- De Wilde, T. (2019). *Over taalbewustzijn en taalvariatie: Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten*. Academia Press.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C.H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>
- Dinkelman, M., & Mesker, P. (2020). Interculturele competentie. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaf (Red.), *Handboek vreemdetalendidactiek* (pp. 369-385). Coutinho.
- Dowlaszewicz, M., Karpiński, J., Loosen, G., & Szpic, S. (2024). *De laatste loodjes: Nederlands voor andersstaligen op het hoogste niveau*. Boeklyn.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dumon Tak, M.A., Fontein, A.M., Van Palenstein, L.H.M., & Helderma, S. (2008). *Help! 3: Zal ik u even helpen?* NCB.
- Dwivedi, Y.K., Hughes, D.L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J.S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N.P., Sharma, S.K., & Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work, and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Earley, C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-146.

- Eide, L., Skalle, C., & Gjesdal, A.M. (2023). Intercultural competence in the foreign language classroom. Pedagogical applications of literary texts on migration and exile. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 607-620. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042842>
- e-korepetycje. (2025). *Niderlandzki*. Geraadpleegd op 15 mei 2025, van <https://www.e-korepetycje.net/szukaj?query=niderlandzki&range=0&reviews=0&rate=0&ll=0&phone=0&photo=0&sort=data-aktualizacji&dir=desc>
- Engelbrecht, W. (2009). Klein en toch groot: Een beknopte geschiedenis van de neerlandistiek in Polen, Tsjechië en Slowakije. *Internationale Neerlandistiek*, 47(2), 58-80.
- Erdmenger, M., & Istel, H. (1973). *Didaktik der Landeskunde*. Hueber.
- Erll, A., & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (1ste editie). Klett.
- Erll, A., & Gymnich, M. (2021). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (6de editie). Klett.
- Europese Commissie. (2013). *Ethics for researchers: Facilitating research excellence in FP7*. Europese Commissie. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/7491>
- Eurostat. (2022). *Foreign language learning statistics*. Geraadpleegd op 16 december 2022, van https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education
- Fantini, A.E. (2009). Developing intercultural competencies: An educational imperative for the 21st century. *Studies in Language and Literature*, 28(2), 193-213.
- Fantini, A.E. (2012). Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In J. Jackson (Red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 390-405). Routledge.
- Fantini, A.E. (2021). Intercultural communicative competence: A necessary ability for all. *World Learning Publications*, (4). https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/4
- Fasoglio, D., & Canton, J. (2009). *Vreemdetaalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de talles: Impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. SLO.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>
- Fox, S. (2019). *Taal vitaal nieuw: Nederlands voor beginners*. Intertaal.
- Fox, S., & Schneider-Broekmans, J. (1998). *Taal Vitaal: Niederländisch für Anfänger*. Hueber Verlag.
- Fox, S., & Schneider-Broekmans, J. (2002). *Taal Vitaal: Niederländisch für Anfänger* (3de editie). Hueber Verlag.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.-M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176. <https://web.uri.edu/iaics/files/12-Wolfgang-Fritz-Antje-Mollenberg.pdf>
- Fungchomchoei, S., & Kardkarnklai, U. (2016). Exploring the intercultural competence of Thai secondary education teachers and its implications in English language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 236, 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.017>
- Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J.W.N., & Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/books/oc483q268> eScholarship+2
- Gedik Bal, N. (2020a). Students' and instructors' evaluation of a foreign language textbook from an intercultural perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2023-2038. <https://doi.org/10.17263/jlls.851032>
- Gedik Bal, N. (2020b). Intercultural sensitivity of EFL learners at a state university. *Journal of Language Teaching and Learning*, 10(2), 1-19.
- Gedik Bal, N. (2022). Cultural intelligence of English language learners and their perceived strengths and weaknesses in intercultural communication. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.55593/ej.26102a3>

- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14de editie). Routledge.
- Gębal, P. (2010). *Dydaktyka kultury polskiej w kształtowaniu językowym cudzoziemców*. Universitas.
- Gębal, P. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN.
- Gill, S., & Cankova, M. (2002). *Intercultural activities*. Oxford University Press.
- Gómez Rodríguez, L.F.G. (2015). Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>
- González Plasencia, Y.G. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16100>
- Grave, J. (2022). *De Internationale Vereniging voor Neerlandistiek: Hoe het groeide*. Academia Press.
- Griffith, R.L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J., & Liu, O.L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions (Research Report No. RR-16-25). Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Grosch, I., Boonen, J., & Hoefnagels, A. (2023). Cultural intelligence and the role of international classroom composition: Insights from Dutch higher education. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101866>
- Gudykunst, W.B., Guzley, R.M., & Hammer, M.R. (1996). Designing intercultural training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Red.), *Handbook of intercultural training* (2de editie, pp. 61-80). SAGE.
- Gunderson, L. (2008). *ESL (ELL) literacy instruction: A guidebook to theory and practice* (2de editie). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894217>
- Gutiérrez Eugenio, E. (2013). El uso de otras lenguas en el aula de ELE: resultados de un estudio piloto. In *Actas del II encuentro internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas* (pp. 77-89). Instituto Cervantes de Bruselas.
- Hadaś, J. (2020). *Świadomość kultury w krytycznym czytaniu w języku obcym na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego* (Vol. 1) [Ongepubliceerde dissertatie]. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Ham, E., Tersteeg, W., & Zijlmans, L. (2009). *Help! 1: Kunt u mij helpen? Een cursus Nederlands voor anderstaligen*. NCB.
- Hammer, M.R. (2009). The intercultural development inventory. In M. A. Moodian (Red.), *Contemporary leadership and intercultural competence* (pp. 203-218). SAGE/
- Hammer, M. (2012). The intercultural development inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Red.), *Student learning abroad* (pp. 115-136). Stylus Publishing.
- Hernández-López, E.M., Núñez-Mercado, P., & Bórquez-Morales, L. S. (2024). Assessing intercultural competence: The case of EFL pre-service teachers in the Mexican context. *Journal of Intercultural Communication*, 24(4), 84-96. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i4.974>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Huang, Y.Y., & Byram, M. (2024). Why not learn with children? A model of intercultural and intergenerational learning through Mandarin as a second language in higher education. *Language and Intercultural Communication*, 25(2), 273-291. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2409091>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- In 't Groen, R. (2023, 23 mei). *Nederlandstaligen leren toch ook geen 'chti' om in Noord-Frankrijk te gaan werken?* De Lage Landen. <https://www.de-lage-landen.com/article/de-taal-van-de-buur-het-onderwijs-nederlands-in-noord-frankrijk/>
- INCA. (2004a). *INCA: Assessee manual*. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-08/docl_9372_146280285.pdf.

- INCA. (2004b). *INCA: The theory*. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-08/docl_9372_399031269.pdf.
- Japin, A. (1997). *De zwarte met het witte hart*. De Arbeiderspers.
- Karabinar, S., & Yunuslar Guler, C. (2013). A review of intercultural competence from language teachers' perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1316-1328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.193>
- Karkour, I. (2022). Intercultural competence in elementary-level language classes in higher education. In E. Nemtchinova (Red.), *Enhancing beginner-level foreign language education for adult learners* (pp. 95-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058441-9>
- Katedra Filologii Niderlandzkiej. (z.d.). *Historia KFN*. <https://kfn.uwr.edu.pl/katedra-2/o-kfn/>
- Kitsantas, A., & Meyers, J. (2001). Studying abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness? ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED456648>
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Komorowska, H. (2006). Intercultural competence in ELT syllabus and materials design. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 8, 59-81. <https://doi.org/10.14746/snp.2006.08.05>
- Kordes, H. (1991). Intercultural learning at school: Limits and possibilities. In D. Buttjes & M. Byram (Red.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-30). Multilingual Matters.
- Koster, D. (2020). Do representations of gender and profession change over time? Insights from a longitudinal corpus study on Dutch language textbooks (1974-2017). *Journal of Gender Studies*, 29(8), 883-896. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1754176>
- Koster, D., & Iding, C. (2019). Van typiste naar ingenieur? Inzichten uit vijftig jaar representaties van gender en beroep in NT2-tekstboeken (1974-2017). *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 248-269
- Koster, D., Nuriyah, Z., Pot, A., Sas, C., & Zegers, T. (2023). Alle kleuren van de regenboog? Representaties van gender- en etnische diversiteit in NVT-lesboeken. *Internationale Neerlandistiek*, 61(2), 139-160. <https://doi.org/10.5117/IN2023.2.003.KOST>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. <https://doi.org/10.1017/s0261444810000431>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon
- Krulatz, A., Neokleous, G., & Dahl, A. (2022). Multilingual approaches to additional language teaching: Bridging theory and practice. In A. Krulatz, G. Neokleous, & A. Dahl (Red.), *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings: Pedagogical implications* (pp. 15-29). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926423-004>
- Kuiken, F., & Van Kalsbeek, A. (1990). *Code Nederlands*. ThiemeMeulenhoff.
- Kulich, S.J., Weng, L., Tong, R., & Dubois, G. (2020). Interdisciplinary history of intercultural communication studies: From roots to research and praxis. In D. Landis & D.P.S. Bhawuk (Red.), *The Cambridge handbook of intercultural training* (4de editie, pp. 60-163). Cambridge University Press.
- Kwakernaak, E. (2021). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho
- Lagerway, W. (1965). *Modern Dutch: A first year college level audio-lingual course for the Dutch language*. Calvin College.
- Lagerwey, W. (1968). *Speak Dutch: An audio-lingual course*. Meulenhoff.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in language teaching* (2de editie). Oxford University Press.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.
- Lázár, I. (2014). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208-221. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869941>

- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., & Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Raad van Europa.
- Lee, Y.J. (2023). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 408-423. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Lee, J. & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning & Technology*, 23(3), 178-198. <http://hdl.handle.net/10125/44702>
- Liddicoat, A.J., & Scarino, A. (2010). Eliciting the intercultural in foreign language education at school. In L. Sercu & A. Paran (Red.), *Testing the untestable in language and education* (pp. 52-73). Multilingual Matters.
- Liddicoat, A.J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Literatuur Vlaanderen. (2024). *Dit was 2023. Jaarverslag Literatuur Vlaanderen*. https://assets.literatuurvlaanderen.be/attachment/Dit%20was%202023_jaarverslag%20Literatuur%20Vlaanderen_small_o.pdf
- Little, D. (2011). *The European language portfolio: A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Raad van Europa.
- Little, D. (2016). The European language portfolio: Time for a fresh start? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(3), 162-172. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/146/139>
- Lu, B., Shao, X., Ge, L., & Wu, J. (2024). Challenges and opportunities in implementing intercultural education in higher education: The perceptions and practice of foreign language teachers in a Chinese university. *Language and Intercultural Communication*. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2425972>
- Luo, J., & Chan, C.K.Y. (2022). Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical implications. *Educational Research Review*, 37, 100476. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. In D. Macedo (Red.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 1-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113>
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2022). *Second language research: Methodology and design* (3de editie). Routledge.
- Mackiewicz, M. (2008). Podręcznik do nauki języka niemieckiego jako źródło międzykulturowej refleksji: czy istnieje model idealny? Analiza trzech przypadków. In A. Niżegorodcew & M. Jodłowiec (Red.), *Język a komunikacja 22: W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych* (pp. 203-213). Tertium.
- Martin, J.N., & Nakayama, T.K. (2010). *Intercultural communication in contexts* (5de editie). McGraw-Hill.
- Mckay, S.L. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Routledge.
- McLelland, N. (2017). *Teaching and learning foreign languages: A history of language education, assessment and policy in Britain*. Routledge.
- Meyers, J. (2007). Cross-cultural adaptability inventory. In C.R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Red.), *Encyclopedia of special education* (pp. 582-583). John Wiley & Sons.
- Mihułka, K. (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (z.d.). *Lesmateriaal*. Geraadpleegd op 12 december 2024, van <https://www.naarnederland.nl/lesmateriaal>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2014). *Naar Nederland: Voorbereiding op het basisexamen inburgering in het buitenland*. Boom.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021, 1 juli). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021: Schuljahr 2020/21* (Statistische Übersicht Nr. 413). MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022, 23 juni). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht: Schuljahr 2021/22* (Statistische Übersicht Nr. 417). MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024, 16 juli). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht: Schuljahr 2023/24* (Statistische Übersicht Nr. 425). MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf
- Ministerstwo Sportu i Turystyki. (2024). *Charakterystyka przyjazdów do Polski w 2023 roku*. <https://www.gov.pl/attachment/a9611ofi-f8c5-433f-a644-7d2680dbbbe6>
- Mishan, F., & Kiss, T. (2024). *Developing intercultural language materials*. Routledge.
- Montens, F., & Sciarone, A.G. (1984). *Nederlands voor buitenlanders: De Delftse methode*. Boom.
- Moosmüller, A., & Schönhuth, M. (2009). Intercultural competence in German discourse. In D.K. Deardorff (Red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 209-232). SAGE.
- Morady Moghaddam, M., & Tirnaz, M.H. (2022). Representation of Intercultural Communicative Competence in ELT Textbooks: Global Vs. Local Values. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52(2), 191-215. <https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2152076>
- Moran, P.R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. TeacherSource.
- Morciniec, N. (1960). Wort, Wortzusammensetzung und Wortgruppe: Ein Beitrag zur Strukturkenntnis der westgermanischen Sprachen. *Germanica Wratislaviensia*, 4(24), 115-146.
- Morgan, C. (2001). The international partnership project. In M. Byram, A. Nichols, & D. Stevens (Red.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 11-28). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595356-003>
- Murray, H.M. (2021). Intercultural competence in the curriculum and in textbooks—Which lessons can be learnt from EFL textbooks in Norwegian schools? In M. Victoria & C. Sangiamchit (Red.), *Interculturality and the English language classroom* (pp. 147-169). Palgrave Macmillan.
- Nassaji, H. (2025). *Applied linguistics research: A comprehensive guide to methodology, design, analysis, and evaluation*. Cambridge University Press.
- Nathan, G. (2015). A non-essentialist model of culture. *International Journal of Cross Cultural Management*, 15(1), 101-124. <https://doi.org/10.1177/1470595815572171>
- Nederlands Letterenfonds. (z.d.) *Vertalingendatabase*. <https://www.letterenfonds.nl/vertalingendatabase>
- Neerlandica Wratislaviensia. (z.d.) *O czasopiśmie*. Geraadpleegd op 25 mei 2025, van <https://wuw.pl/nwr>
- Neerlandistiek. (2024, 7 juli). *Neerlandistiek verdwijnt in Noorwegen*. <https://neerlandistiek.nl/2024/07/neerlandistiek-verdwijnt-in-noorwegen/>
- Nikleva, D.G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española De Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 25, 165-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4102084.pdf>
- Nunez, C., Nunez Mahdi, R., & Popma, L. (2021). *Interculturele communicatie: Van ontkenning tot wederzijdse integratie*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Núñez-Pardo, A. (2018). The English textbook: Tensions from an intercultural perspective. *GIST Education and Learning Research Journal*, 17, 230-259. <https://doi.org/10.26817/16925777.402>
- Nuwenhoud, Annemarie. (2018). *Interculturele communicatie in de NT2-les*. Coutinho.
- Oberste-Berghaus, N. (2024). The role of teaching foreign languages in developing intercultural competence. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/808>
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In J. Jackson (Red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342-358). Routledge.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, 18, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>

- Olszewski, D. (z.d.). *Katedra języka niderlandzkiego*. https://www.kul.pl/katedra-jezyka-niderlandzkiego,art_90448.html
- Oosterling, H. & Nijhuis, F. (1976). *Nederlands voor gastarbeiders*. Taalcursus Oud-Zuid.
- Palmer, E., & Van t Wou, M. (2015). *Nederlands naar perfectie: Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. Coutinho.
- Paltridge, B., & Phakiti, A. (2015). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*. Bloomsbury.
- Phakiti, A., & Paltridge, B. (2015). Approaches and methods in applied linguistics research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Red.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 5-25). Bloomsbury.
- Pietrzak, A. (2009). Significance and development of the eTwinning programme in Poland as compared to other European countries. In E. Gajek (Red.), *eTwinning – A way to education of the future* (pp. 11-30). Foundation for the Development of the Education System.
- Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: Academics' perspectives. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>
- Piowarczyk, A. (2016). Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego. *E-mentor*, 63(1), 4-13. <https://www.doi.org/10.15219/em63.1225>
- Plum, E. (2009). Cultural intelligence: The art of leading cultural complexity. In *Proceedings of the 2009 International Workshop on Intercultural Collaboration* (pp. 293-296). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1499224.1499280>
- Póltorak, E., & Krajka, J. (2016). E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim – w stronę kodeksu dobrej praktyki. *Neofilolog*, 46(2), 199-219. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.2.05>
- Popławska, B. (2020). De mogelijkheid om een unieke vreemde taal te leren. *Neerlandia*, 124(2), 28-30.
- QUA-LiS. (2021). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/279/gesk_n_klp_2021_07_14.pdf
- Quist, G. (2010). Cultuurtekst als middel voor interculturele reflectie. *Internationale Neerlandistiek*, 48(4), 33-42. <https://doi.org/10.5117/IVN2010.4.QUIS>
- Quist, G., & Sas, C. (2011). Cultural complexity in Dutch language learning: Tendencies and tensions. In J. Fenoulhet & C. Ros i Solé (Red.), *Mobility and localisation in language learning: A view from languages of the wider world* (pp. 173-198). Peter Lang.
- Raad van Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Raad van Europa.
- Raad van Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Raad van Europa.
- Raad van Europa. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Raad van Europa.
- Rachmawaty, N., Wello, M.B., Akil, M., & Dollah, S. (2018). Do cultural intelligence and language learning strategies influence students' English language proficiency? *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 655-663. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.27>
- Raluy, A., & Szymańska-Czaplak, E. (2019). Developing intercultural sensitivity through telecollaboration in higher education. In C. Tardieu & C. Horgues (Red.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 114-128). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429505898-8>
- Rasier, L., van Heuven, V., Defrancq, B., & Hiligsmann, P. (2011). *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*. Academia Press.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz–Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1-21.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2023). Analysing culture in language learning materials. *Language Teaching*, 56(1), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000143>
- Roël, P., & Zijlmans, L. (2016). *Nieuwe Start! Nederlands laagopgeleide anderstaligen A0-A1*. NCB.
- Romanowski, P. (2017). *Intercultural communicative competence in English language teaching in Polish state colleges*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rose, H., McKinley, J., & Baffoe-Djan, J.B. (2020). *Data collection research methods in applied linguistics*. Bloomsbury.
- Sándorová, Z. (2017). *Foreign language coursebooks in developing intercultural communicative competence*. Constantine the Philosopher University in Nitra.
- Sándorová, Z. (2021). Developing intercultural competence at Slovak secondary schools. *Journal of Intercultural Communication*, 21(3), 1-13. <https://doi.org/10.36923/jicc.v21i3.17>
- Santoro, N. (2014). 'If I'm going to teach about the world, I need to know the world': Developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through international trips. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Savignon, S.J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Red.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 13-28). Heinle & Heinle.
- Savignon, S.J. (2017). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. Savignon (Red.), *Interpreting communicative language teaching* (pp. 1-28). <https://doi.org/10.12987/9780300129076-002>
- Schat, E., De Graaf, R., & Van der Knaap, E. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13-25.
- Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2021). The development and validation of an intercultural competence evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, 4(2), 137-154. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n2.432>
- Schauer, G.A. (2024). *Intercultural competence and pragmatics*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-44472-2>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching culture*. National Textbook Company.
- Segaar, I. (1977). Alfabetisatie in het Nederlands van Turkse vrouwen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2(1), 94-104. <https://doi.org/10.1075/ttwia.2.09seg>
- Sercu, L. (2005). The foreign language and intercultural competence teacher. In L. Sercu (Red.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An investigation in 7 countries of foreign language teachers' views and teaching practices* (pp. 130-159). Multilingual Matters.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Multilingual Matters.
- Sobkowiak, P. (2015). *Interkulturowość w edukacji językowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Springer, O. (1933). German "Kulturkunde". *Monatshefte für Deutschen Unterricht*, 25(6), 168-175. University of Wisconsin Press.
- Statbel. (2024, 4 juli). *Olivia en Noah: de populairste voornamen van 2023*. <https://statbel.fgov.be/nl/themes/bevolking/namen-en-voornamen/voornamen-van-meisjes-en-jongens#news>
- Štefková, M. (2025). Multidisciplinaire aanpak van interculturaliteit in de opleiding Neerlandistiek extra muros. *Internationale Neerlandistiek*, 63(1), 57-76. <https://doi.org/10.5117/IN.2025.1.003.STEF>
- Štefková, M., & Brezániová, L. (2010). Intercultureel – transnationaal – Europees: De opleiding Nederlands in een kleine cultuur- en taalgemeenschap vanuit translatoologisch perspectief. *Internationale Neerlandistiek*, 48(4), 63-72. <https://doi.org/10.5117/IVN2010.4.STEF>

- Stringer, D., & Cassiday, P. (2009). *52 Activities for improving cross-cultural communication*. Intercultural Press.
- Surkamp, C., & Viebrock, B. (2018). *Teaching English as a foreign language: An introduction*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04480-8>
- Taalunie. (1988). *Het verdrag inzake de Nederlandse Taalunie*. Geraadpleegd op 16 december 2024, van <https://taalunie.org/informatie/36/verdragen-overeenkomsten-en-regelingen>
- Taalunie. (2003). *Associatieovereenkomst tussen de Nederlandse Taalunie en de Republiek Suriname*. Geraadpleegd op 16 december 2024, van <https://taalunie.org/informatie/36/verdragen-overeenkomsten-en-regelingen>
- Taalunie. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Taalunie.
- Taalunie. (2017). *NEM-rapportage 2017*. <https://taalunie.org/feeds/download/studentenaantallen-nem-rapp-2017-5dceb.pdf>/Studentenaantallen%20nem-rapp_2017/original
- Taalunie. (2018). *NEM-rapportage 2018*. <https://taalunie.org/feeds/download/studentenaantallen-nem-rapp-2018-5dceb.pdf>/studentenaantallen%20nem-rapp_2018/original
- Taalunie. (2020). *Afdelingen Nederlands buiten het Nederlandse taalgebied in 2020*. <https://taalunie.org/feeds/download/lijs-met-afdelingen-ww-2020-6169a.pdf>/Lijst%20met%20afdelingen%20ww%202020/original
- Taalunie. (2021a). *Competentieprofiel: Docent Nederlands als vreemde taal*. Taalunie. <https://taalunie.org/feeds/download/competentieprofiel-nvt-docenten-61d55.pdf>/competentieprofiel-nvt-docenten-61d55/original
- Taalunie. (2021b, 25 januari). *Nieuwe afdeling Nederlands aan talenuniversiteit in India*. <https://taalunie.org/actueel/197/nieuwe-afdeling-nederlands-aan-talenuniversiteit-in-india>
- Taalunie. (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen: Leren, onderwijzen, beoordelen. Aangevulde uitgave*. Taalunie.
- Taalunie. (2024a, 24 januari). *Buurtaalregio's*. <https://taalunie.org/dossiers/14/buurtaalregios>
- Taalunie. (2024b). *Het Nederlands internationaal. De rol van het Nederlands en de neerlandistiek in Frankrijk*. Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/224/het-nederlands-internationaal>
- Taalunie (2024c, 23 december). *Nieuwe masteropleiding Nederlands van start in Stockholm*. <https://taalunie.org/actueel/530/nieuwe-masteropleiding-nederlands-van-start-in-stockholm>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Teneta-Skwiercz, D. (2022). Diagnosis of the level of cultural intelligence among students of economics universities in Poland. *e-mentor*, 2(94), 28-35. <https://doi.org/10.15219/em94.1560>
- Ten Thije, J.D. (2020). What is intercultural communication? In G. Rings & S. Rasinger (Red.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (pp. 35-55). Cambridge University Press.
- Ten Thije, J.D. (2023). Intercultural communication as mediation. In D. Busch (Red.), *The Routledge handbook of intercultural mediation* (pp. 301-310). Routledge.
- Tersteeg, W., & Duenk, S. (2020). *Van start: Middenopgeleiden naar NT2-niveau A2*. Boom.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), 137-152.
- Timman, Y. (1993a). *Manieren van praten: Cursistenboek 1*. Wolters-Noordhoff.
- Timman, Y. (1993b). *Manieren van praten: Cursistenboek 2*. Wolters-Noordhoff.
- Tolosa, C., Biebricher, C., East, M., & Howard, J. (2018). Intercultural language teaching as a catalyst for teacher inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 70, 227-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Toscu, S., & Erten, İ.H. (2020). Developing intercultural communicative competence by the means of telecollaboration. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4517-4534. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10174-8>

- Trim, J.L. M., Matter, J.F., & King, P. (1984). *Levend Nederlands: Een cursus Nederlands voor buitenlanders* (2de editie). Cambridge University Press.
- Tsuda, Y. (2014). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the ecology of language paradigm. In M. K. Asante, Y. Miike, & J. Yin (Red.), *The global intercultural communication reader* (2de editie, pp. 445-456). Routledge.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Murray.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. UNESCO.
- Universitat Wien. (2022). *Erweiterungscurriculum Niederlandische Sprache und Kultur*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Erweiterungscurricula/EC_Niederlaendische_Sprache_Kultur.pdf
- Vaassen, H. (2021, 9 maart). *Is het onderwijs Nederlands in Noord-Frankrijk bedreigd?* De Lage Landen. <https://www.de-lage-landen.com/article/het-onderwijs-nederlands-in-noord-frankrijk-anno-2021/>
- Valette, T.G.G. (1894). *Nouvelle grammaire nerlandaise*. Jules Groos.
- Van den Bergh, H., & Poldervaart, B. (1994). *Wat je zegt! Een cursus spreekvaardigheid voor anderstaligen*. Wolters-Noordhoff.
- Van der Ham, B. (2019). *Zichtbaar Nederlands: Grammatica NT2*. Coutinho.
- Van der Heide, H., Pos, A., Prandoni, M., & Ross, D. (2016). *Een ladder tegen de windroos: Nederlands tussen Noord- en Zuid-Europa. Contacten, confrontaties en bemiddelaars*. Academia Press.
- Van der Horst, I. (2019). *Het Nederlands internationaal: De rol van het Nederlands en de neerlandistiek in Polen*. Taalunie. <https://taalunie.org/publicaties/83/het-nederlands-internationaal-de-rol-van-het-nederlands-en-de-neerlandistiek-in-polen>
- Van der Knaap, E. (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Coutinho.
- Van der Toorn-Schutte, J. (2006). *Klare Taal! Uitgebreide grammatica NT2*. Boom
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning: Vol. 1: Scope*. Raad van Europa.
- Van Kalsbeek, A. (2001). *NT2-NVT: Synergie of scheiding der wegen? Neerlandica Extra Muros, 2001, 23-33*.
- Van Kalsbeek, A. (2005). Culturen contrasteren: een zinvolle zaak? In P. Hilligsman, L. Beheydt, L. Degand, P. Godin, & S. Vanderlinden (Red.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les tudes nerlandaises en France et en Belgique francophone* (pp. 397-414). Presses universitaires de Louvain.
- Van Kalsbeek, A. (2008). Nederlands op niveau en andere finalisten: Kroniek van het Nederlands voor anderstaligen. *Internationale Neerlandistiek, 46*, 60-68.
- Van Kalsbeek, A. (2015). Interculturele competenties in het NT2-onderwijs: Auteurskwaliteiten of docentvaardigheden? In B. Bossers (Red.), *Klassiek vakwerk II. Achtergronden van het NT2-onderwijs: De beste artikelen uit Vakwerk 5-9* (pp. 193-204). Boom.
- Van Kalsbeek, A. (2020). *Focus op cultuur*. Coutinho.
- Van Kalsbeek, A., & Verbruggen, K. (2007). Portfolio: meer dan een map. Over de rol van een portfolio bij de professionalisering van docenten Nederlands als vreemde taal. In J. Fenoulhet, A. J. Gelderblom, M. Kristel, J. Lalleman, L. Missine, & J. Pekelder (red.), *Neerlandistiek in contrast. Bijdragen aan het Zestiende Colloquium Neerlandicum* (pp. 381-393). Rozenberg.
- Van Keulen, S. (2017). *Taal totaal nieuw: Nederlands voor gevorderden*. Intertaal.
- Van Loo, H., & Schoenaerts, P. (2003). *Niet vanzelfsprekend: Een vervolgmethode Nederlands voor anders-taligen*. Acco.
- Van Loo, H., & Schoenaerts, P. (2021). *Niet vanzelfsprekend: Een vervolgmethode Nederlands voor anders-taligen* (2de editie). Acco.
- Van Raemdonck, A. (2001). Culturele apartheid in leergangen Nederlands als vreemde taal. *Anuari de Filologia, XIII(10)*, 95-102. <https://hdl.handle.net/2445/59613>

- Van Rossum, M., & Vismans, R. (2004). Cultuur in leergangen Nederlands als vreemde taal voor beginners. *Neerlandica extra Muros*, 42(3), 1-25.
- Van Rossum, M., & Vismans, R. (2006). Trading culture, teaching culture: the role of the Dutch language tutor in the acquisition of intercultural skills at beginners level. *Dutch Crossing*, 30(1), 143-174. <https://doi.org/10.1080/03096564.2006.11730876>
- Verbruggen, K., & Tamse, M. (2019). *Op naar de eindstreep: Nederlands voor Duitstaligen* (3de druk). Coutinho.
- Vu, N.-T., Dinh, H., Nguyen, T.T.H., & Nguyen, H.T.M. (2025). Preface. In N.-T. Vu, H. Dinh, T.T.H. Nguyen, & H.T.M. Nguyen (Red.), *Intercultural competence in higher education English language instruction* (pp. ix-xvii). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3506-2>
- Wach, A. (2017). Intercultural experience in online collaboration: A case of Polish and Romanian teacher-trainees. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 20(4), 1-21.
- Wach, A., De Louw, R., & Buczak, M. (2025). The development of intercultural sensitivity through telecollaboration in Dutch as a foreign language. In F. J. Álvarez-Gil, E. Quintana-Toledo, & M. E. Sánchez Cuervo (Red.), *The intercultural dimension in language learning: Some case studies* (pp. 189-208). Peter Lang.
- Wach, A., De Louw, R., Buczak, M., & Loosen, G. (2025). Strategies for effective communication in Dutch as a lingua franca telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 29(2), 76-103. <https://hdl.handle.net/10125/73612>
- Wang, M., Devitt, A., Hodgins, G., & Bauer, C. (2021). Students' intercultural sensitivity development through telecollaborative Chinese language learning on Zoom: A case study of Irish students at the beginning-level of Chinese language. In N. Zoghiami, C. Bruderermann, C. Sarré, M. Grosbois, L. Bradley, & S. Thouésny (Red.), *CALL and professionalisation: Short papers from EUROCALL 2021* (pp. 279-284). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1346>
- Wang, Z., & Yu, S. (2025). Does foreign language learning influence EFL learners' cultural intelligence (CQ)? A mixed-methods approach to exploring EFL learning as a contributor to CQ. *Acta Psychologica*, 256, 104991. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104991>
- Waterlot, M. (2016). Bevordering van de interculturele competentie in T2-vertaalcolleges bij de Katholieke Universiteit Lublin Johannes Paulus II. *Roczniki Humanistyczne*, 64(5), 263-280. <https://doi.org/10.18290/rh.2016.64.5s-20>
- Weidemann, C. (2017). Transkulturelles Lernen mit Spielen und Lernaufgaben: Überlegungen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterial und dessen Einsatz. In P. Haase & M. Höller (Red.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (pp. 289-306). Universitätsverlag Göttingen.
- Wierlacher, A., & Bogner, A. (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Springer-Verlag.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., & Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*. AVALON.
- Zakład Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich. (z.d.). *Historia zakładu*. <http://wa.amu.edu.pl/dutchafrikaans/dutch/geschiedenis.php>
- Zawadzka, E. (2000). Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości. In B. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, & T. Namowicz (Red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka* (pp. 451-465). Graf-Punkt.
- Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83, 101331. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101331>
- Zhang, S. (2023). Integrating culture in language curriculum from beginning to intermediate level in a blended learning environment. In E. Nemtchinova (Red.), *Enhancing beginner-level foreign language education for adult learners* (pp. 77-94). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058441-8>

- Zhang, Y. (2017). A study on ESL teachers' intercultural communication competence. *English Language Teaching, 10*(11), 229-235. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p229>
- Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses, 12*(2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>

De waarde van interculturele competentie in het dagelijks leven is onmiskenbaar. Het vergroot onze cognitieve horizon, bevordert openheid naar anderen en stelt ons in staat culturele verschillen en overeenkomsten te herkennen en kritisch te analyseren. In het onderwijs van vreemde talen draagt interculturele reflectie bij aan een dieper begrip van de culturele en taalkundige diversiteit in de moderne wereld. Dit onderzoek richt zich op het versterken van interculturele vaardigheden binnen het onderwijs in Nederlands als vreemde taal. Door middel van een gemengde methodologie onderzoekt Mikołaj Buczak in hoeverre bachelorstudenten neerlandistiek aan de Universiteit van Wrocław, de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań en de Johannes Paulus II Katholieke Universiteit in Lublin hun interculturele competentie ontwikkelen. Daarnaast wordt geanalyseerd hoe deze ontwikkeling wordt ondersteund tijdens colleges praktisch Nederlands aan deze Poolse universiteiten. De resultaten verschaffen inzicht in de rol van de interculturele component binnen de complexe context van internationale neerlandistiek.

Mikołaj Buczak is werkzaam als docent-onderzoeker bij de Vakgroep Nederlands en Zuid-Afrikaans aan de Adam Mickiewicz Universiteit in Poznań.



Internationale
Vereniging voor
Neerlandistiek

taal:
unie



UCZELNIA
BADAWCZA
MIAŁOŚĆ I DOKONALIŚĆ

AUP.nl

ISBN: 978-90-4857-338-7



9 789048 573387