

Cultuurtekst als middel voor interculturele reflectie

Gerdi Quist (University College London)

This article posits that language teaching methods which implicitly assume a direct link between one particular national culture and one particular language cannot address the changing needs of language learners in contemporary multicultural societies, which are characterized by increased mobility and cultural complexity. It further charts different views of intercultural communication and, along with Kumaravadivelu (2008), takes a view of language and culture pedagogy as leading to cultural ‘transformation’ rather than providing cultural information. An example of an approach in the field of teaching Dutch as a foreign language is provided. This *cultuurtekst* approach encourages learners to reflect on the multiplicity of discourses in texts – global as well as nationally articulated ones. It is the self-reflexivity of students in considering these discourses and relating them to their own experiences which sets a step towards the pedagogic aim of cultural transformation.

1. Inleiding

De mobiliteit van mensen, goederen en vooral ideeën overschrijdt nationale grenzen op complexe manieren. In deze snel verschuivende wereld van mobiliteit staan ook taaldocenten voor de uitdaging hun onderwijs te richten op de veranderende taalbehoeften van leerders die uit deze nieuwe complexe culturele realiteit voortkomen. Een forse drempel voor docenten bestaat uit het traditionele idee van één cultuur als gebonden aan één bepaalde taal en één bepaalde natie; dat is diep in het taalonderwijs en veel van de beschikbare lesmaterialen verankerd. Deze nadruk op nationaliteit vormt een spanningsveld voor met name taaldocenten die lesgeven buiten de landen waar de doeltaal als officiële taal wordt gesproken, omdat de nationale contextualisering niet aansluit bij de context waarin zij lesgeven.¹

Daarnaast behoren zowel docenten als leerders tot hun eigen complexe netwerken en hebben zij hun eigen ervaringen, kennis en ideeën – bepaald door de pluraliteit van hun specifieke verleden – waarvan nationaliteit slechts een component is. De roep om een nieuw paradigma voor taalonderwijs dat inspeelt op deze complexiteit van taal en cultuur wordt steeds vaker gehoord. Zoals Ehlich (in dit

nummer) aangeeft, zijn voor zo'n paradigma nieuwe concepten nodig. In de didactiek van het vreemdetaalonderwijs hebben de laatste vijf jaar dan ook veel concepten het licht gezien die de complexiteit van taal, cultuur en identiteit benadrukken.

Een taalverwervingsaanpak die zich richt op talige en culturele complexiteit en transnationaliteit, of transculturaliteit, betekent niet een relativistische kijk op cultuur waar nationaliteit geen relevantie meer heeft. Integendeel, nationaliteit wordt door velen ervaren als een belangrijk onderdeel van hun complexe culturele identiteit (Holliday, 2010). Noch doelt een transculturele aanpak op het idee van een algehele globaliserende cultuur, zoals weergegeven door het concept van *McDonaldisation* (Ritzer 1993), waarbij culturele verschillen ondergeschikt worden gemaakt aan de westerse dominante cultuur. De transculturele visie valt eerder samen met nieuwe taaldidactische doelen die gericht zijn op maatschappelijke vorming. Ehlich noemt dit *Bildung* (in dit nummer). In het vreemdetaalonderwijs wordt hiernaar verwezen als 'onderwijs voor democratisch globaal burgerschap' (*democratic citizenship* (vergelijk Starkey 1999), het opleiden tot 'kritische burgers voor een interculturele wereld' (vergelijk Guilherme 2002)² en het ontwikkelen van 'globaal cultureel bewustzijn' (*global cultural consciousness* (Kumaravadivelu 2008, 47)).

Wat deze ideeën met elkaar gemeen hebben is dat het onderwijs niet zozeer gericht is op culturele informatie, maar op culturele transformatie. In taalonderwijs dat op culturele transformatie is gericht, zullen kennis en vaardigheden in dienst staan van ontwikkeling en begrip. Dat het ontwikkelen van zo'n globaal cultureel bewustzijn nodig is, wordt duidelijk als we het discours van de 'botsing der culturen' (Huntington 1996) in ogenschouw nemen, dat in de wereld, en niet het minst in Nederland, sterk aanwezig is. Deze 'culturaliseringstendens' zoals Gorashi (2006, 5) dit discours noemt, ziet culturen als nauw omliggende lokaliteiten die elkaar uitsluiten.

Hoewel ideeën over taalonderwijs vanuit een transnationaal of transcultureel aspect steeds vaker gehoord worden, is er nog geen sprake van een gevestigde didactiek. Maar een transnationale visie vormt, zoals Risager zegt, een basis voor onderzoek op het gebied van taal- en cultuurdidactiek. In dit artikel wil ik aan de hand van een onderzoek dat ik uitvoerde tijdens mijn eigen lessen aan de vakgroep Nederlands op *University College London* beargumenteren dat de meer naar buiten gerichte benadering van een transculturele aanpak een kritische vorm van interculturaliteit inhoudt, waarbij reflexiviteit van de student, maar ook van de docent, een van de fundamentele uitgangspunten is. Hierbij breng ik ter sprake dat 'interculturele communicatie' zoals die in relatie tot het vreemdetaalonderwijs wordt genoemd, in de praktijk vanuit een aantal verschillende perspectieven benaderd wordt.

2. Visies op interculturele communicatie

In het vreemdetaalonderwijs staat de notie van interculturaliteit hoog in het vaandel. Een nadruk op het nationale in het taalonderwijs is dan ook eerder een kwestie van conventie die in het taalonderwijs is verankerd dan van een ideologische visie. Dit ‘banaal nationalisme’ zoals Billig (1995) dit alledaagse, schijnbaar vanzelfsprekende karakter van de nationale visie noemt, uit zich tijdens taallessen in het verwijzen naar nationale symbolen (zoals de tulp of het oranje van voetbalfans) en het behandelen van onderwerpen die alleen in een nationale context zijn gesitueerd. Ook het weren van andere talen dan de doeltaal in taallessen, zelfs wanneer complexe ideeën of ingewikkelde grammaticale kwesties moeten worden besproken, valt onder ‘banaal nationalisme’. In taalcurssussen komt een nationale oriëntatie dan ook wel degelijk voor als onderdeel van een interculturele benadering, omdat deze focus in de praktijk vaak opgevat wordt als een contrastieve aanpak. In taallessen wordt bijvoorbeeld nadat een bepaalde Nederlandse of Vlaamse gewoonte is besproken de vraag gesteld: ‘En hoe zit dat in jouw land?’ Het door de Raad van Europa in 2001 gepubliceerde Gemeenschappelijk Europees Refentiekader Moderne Vreemde Talen (*Common European Framework of Reference for Languages*) heeft een belangrijke plaats voor het onderdeel interculturaliteit ingeruimd, dat onder de noemer ‘intercultureel bewustzijn’ wordt geïntroduceerd. De uitwerking daarvan laat echter zien dat het toch vooral informatie over cultuur betreft die vanuit een nationaal perspectief wordt gezien en die eigenlijk een meer ontwikkelde, gecompliceerdere vorm is van het oude ‘Kennis van Land en Volk’ en dus geen nieuw paradigma inhoudt.

Dat het idee van interculturele communicatie op verschillende ideologische uitgangspunten kan berusten en daardoor heel verschillend wordt toegepast, laat Blommaert (1998) zien. Hij identificeert drie verschillende modellen die gangbaar zijn op het gebied van interculturele communicatie. Hoewel deze modellen niet voortkomen uit de taaldidactiek, bestaat er wel een verband, zoals ik hieronder zal bespreken. Het eerste model is gebaseerd op het idee van lokaliteit in de zin van een vastomlijnde nationale of regionale cultuur en richt zich op cultureel verschil; dit is het ‘differentiemodel’, dat vooral met de Nederlandse antropoloog Hofstede wordt geassocieerd. Dit is een culturaliseringsmodel (vergelijk Gorashi 2006) dat een direct oorzakelijk verband ziet tussen cultuur en communicatie. Blommaert levert forse kritiek op dit model, niet alleen vanwege de essentialistische benadering van ‘een’ cultuur, maar ook omdat mensen worden gezien als vertegenwoordigers van hun cultuur en niet als individuen. Pluriformiteit wordt in dit model niet ontkend, maar wordt gezien als ondergeschikt aan een dominante nationale cultuur en identiteit. Een gevolg van dit model is dat het al gauw de ‘andere’ cultuur is die als afwijkend wordt gezien. De eigen cultuur vormt de standaard, de norm. Zo’n visie op interculturele communicatie zal zeker geen transformatie te weegbrengen, maar werkt eerder stereotiep bevestigend. Het model van Hofstede

is ontwikkeld voor de zakenwereld en vindt terecht internationaal gezien weinig navolging in de didactiek van het taalonderwijs. Toch wordt op het gebied van Nederlands als Vreemde en als Tweede Taal zijn model geciteerd en hier en daar voorzichtig toegepast (vergelijk Beheydt 2003).

Het tweede model van interculturele communicatie dat Blommaert (ibidem) citeert, wordt geassocieerd met de sociolinguïsten Hymes and Gumperz en is kritisch geïnspireerd. Het richt zich niet op nationale, maar op sociale verschillen, waaronder machtsverhoudingen, die de context van communicatie bepalen. Sprekers gebruiken niet een bepaalde nationale standaardtaal, maar een verscheidenheid aan varianten en genres. Deze taalvarianten hebben een bepaalde sociale status en zijn dus niet neutraal. Het model van Hymes, waar Blommaert naar verwijst als 'etnografie van communicatie', heeft paradoxaal genoeg aan de wieg gestaan van de communicatieve methode van taalonderwijs zoals vastgelegd in de oorspronkelijke *Threshold levels* (Van Ek 1976), maar werd zodanig versimpeld dat de oorspronkelijke inspiratiebron niet meer herkenbaar is. Het communicatieve model is daarom ook al sinds de jaren negentig aangepast met de introductie van het concept van de 'interculturele spreker'. Vooral de 'interculturele spreker' volgens de interpretatie van Kramersch komt dicht bij de notie van Hymes betreffende de complexiteit van context in communicatieve situaties. Kramersch benadrukt dat de interculturele spreker opereert op de grenzen tussen verschillende talen en taalvarianten en in staat is om de meest toepasselijke variant te kiezen voor een bepaalde sociale context (Kramersch 1998, 27). Deze interpretatie van intercultureliteit in het taalonderwijs als bestaande uit sociale verschillen is mijns inziens nog niet voldoende aanwezig in taalmethoden Nederlands. Niettemin kunnen we ook kanttekeningen plaatsen bij een interpretatie van culturele complexiteit als louter pluriformiteit, omdat zo'n interpretatie toch vaak gesitueerd wordt binnen een bepaalde nationale cultuur. Pluriformiteit kan dan gezien worden als het naast elkaar bestaan van min of meer cohesieve groepen met eenduidige sociale of etnische identiteiten. Ook deze visie weerspiegelt niet de complexe realiteit van het leven in een moderne multiculturele samenleving die gekenmerkt wordt door mobiliteit. Het concept van de interculturele spreker kan dus blijven steken in een visie die de 'eigen cultuur' tegenover een 'andere cultuur' plaatst.

Het is dan ook het derde door Blommaert geïdentificeerde model van interculturele communicatie dat tot een voorbeeld kan dienen voor het ontwikkelen van een didactiek gericht op culturele transformatie en op wat ik 'kritisch intercultureel bewustzijn' noem.

Dit model, waar Blommaert naar verwijst als het 'overschrijden van taal-etnische grenzen' (*crossing ethno-linguistic boundaries*), is geïnspireerd door de Britse toegepast-taalkundige Ben Rampton (1995). Rampton onderzocht taalgebruik en identiteit onder een groep jongeren van verschillende etnische minderheden en concludeerde dat zij solidariteit en verbondenheid met de ander uitdrukken door elkaars taalvarianten te gebruiken. Het gemak waarmee de jongeren regelmatig

culturele grenzen overschreden, toonde volgens Rampton aan dat cultuur en etniciteit niet als absoluut identificatiepunt gelden, maar dat daar eerder speels mee omgegaan kan worden; identiteitsvorming is niet statisch. Dit inzicht kan als theoretische basis dienen voor het ontwikkelen van een taaldidactiek gericht op culturele transformatie, zoals Kumaravadivelu dan ook voorstelt. Niet alleen omdat het aantoont dat het leren van een taal en cultuur in aanmerking moet nemen dat de doeltaal en -cultuur niet eenduidig zijn, maar ook omdat het laat zien dat leerders effectief met deze complexe relatie tussen taal, cultuur en identiteit omgaan (Kumaravadivelu 2008, 180). De kern van zo'n kritische aanpak, zoals Kumaravadivelu voorstelt, is dat de leerders ook reflecteren op hun eigen ervaringen, taalgebruik, ideeën en houdingen die deel uitmaken van de interculturele situaties waar zij mee te maken krijgen, of dat nu in teksten of daadwerkelijke contacten is.

3. Cultuurtekst-aanpak

Er bestaat geen uitgewerkte en vastomlijnde didactiek die een globaal cultureel bewustzijn kan bewerkstelligen. Wel wordt er wereldwijd hard gewerkt en geëxperimenteerd door docenten die in hun didactiek met het idee van interculturaliteit als culturele complexiteit aan de slag willen. Ook Phipps en Gonzalez (2004) hebben transformatie tot doel met hun taaldidactiek, die zij 'being intercultural' noemen. Voor hen is 'intercultureel zijn' het omgaan met anderen om een idee te krijgen van wat zij denken, voelen en doen. Dit kan de manier veranderen waarop de leerder de wereld ziet en benadert (2004, 91). Leren bestaat dan uit het onderzoeken en toetsen van ideeën aan de realiteit van de eigen interculturele ervaringen van de leerders, en daarna uit reflectie op dit proces (2004, 124). Deze combinatie van het 'ervaren van' en het intellectuele 'reflecteren op' vinden we ook in de praktijk van de etnografie. Byram introduceerde de notie van etnografie in het taalonderwijs (Byram & Fleming 1998) die veelal aangewend wordt voor een verscheidenheid van projecten buiten het klaslokaal. Maar de principes waarop etnografie stoelt, kunnen mijns inziens ook toegepast worden op het bekijken van teksten binnen de taal zelf. Ik doel hier niet op de traditionele antropologische vorm van etnografie als methode om de 'ander' te beschrijven, maar op een kritische etnografie waar het reflecteren op de eigen houding centraal staat.

Ook bij de vakgroep Nederlands op *University College London* proberen we een bijdrage te leveren aan taalonderwijs gericht op culturele transformatie door de hierboven besproken theoretische uitgangspunten toe te passen en te onderzoeken. Het was in het kader van dit onderzoek dat ik ontdekte dat cultureel inzicht door het lezen en bekijken van teksten een diepere leerervaring teweegbrengt als dit hand in hand gaat met zelfreflectie van de leerder. In mijn lessen gebruik ik wat ik de 'cultuurtekst-aanpak' noem. De principes hiervan beschreef ik eerder (Quist 2007). Ik baseer deze aanpak op de notie 'cultuurtekst' zoals de feministische literaire theoretica Maaïke Meijer (1996) dit concept noemt. Cultuurtekst ver-

wijst naar de intertekstualiteit van teksten en berust op het feit dat de manier waarop er over onderwerpen wordt gesproken bestaat uit bewerkingen van wat eerder is gezegd of geschreven – gangbare discoursen in andere woorden.

Het nemen van cultuurtekst als uitgangspunt voor een taaldidactiek heeft als voordeel dat de complexiteit van taal en cultuur een automatisch gegeven wordt. Bovendien wordt cultuur niet op nationaal niveau gezien, hoewel het nationale niet hoeft te worden ontkend. Discoursen zijn immers mondiaal. Denk maar aan discoursen over terrorisme of multiculturaliteit, of discoursen die het privéleven raken zoals moederschap of gezin. Maar daarnaast kunnen discoursen in verschillende naties of culturele groepen een ander tintje aannemen, vanwege specifieke sociale of historische ontwikkelingen. Op zich is zo'n nationale articulatie ook niet statisch en gebonden en kan zich ook weer mondiaal verspreiden. Een cultuurtekstdidactiek stelt vragen aan de leerders over een tekst die al snel boven de gewone begripsvragen uitstijgen, zoals: 'Welke manieren om over dit onderwerp te praten herken je in de tekst?', 'Welke waarden worden in de tekst weer-spiegeld?', en 'Wiens perspectief wordt hier gegeven?' Zo'n aanpak geeft het intellectuele en reflectieve perspectief van een etnografische kijk weer. Maar zoals ik door dit onderzoek ontdekte, leidt dit intellectuele perspectief pas tot inzicht en transformatie als de eigen ervaringen van de leerder bij het reflecteren op de tekst worden betrokken. Met andere woorden: als het reflecteren ook reflexief wordt.

4. Case study: *Men's Health*

Mijn onderzoek vond acht jaar geleden plaats toen ik in een bepaalde serie lessen over gender en rolverdeling in een gevorderde taalcursus onder andere een artikel gebruikte uit de Nederlandse versie van *Men's Health*, een populair blad gericht op mannen, met artikelen op het gebied van gezondheid, fitness en relaties. De tekst was getiteld: 'Pas op. Er wordt op je gejaagd.' Uit de inleiding was af te leiden dat de tekst over carrièrevrouwen ging die de biologische klok zouden voelen en nu een man aan de haak zouden willen slaan om alsnog een kind te krijgen.

Het artikel vertoonde gangbare discoursen over dit onderwerp, waarvan er enkele tegenstrijdig leken te zijn: zo werd 'de' carrièrevrouw neergezet als iemand die wanhopig op zoek is naar een man en tegelijkertijd als iemand die mannen 'pest' en geen vaste relatie wil aangaan. Ook de discoursen rond therapie riepen verschillende connotaties op. Aan de ene kant werd therapie voorgesteld als geneesmiddel voor de vrouw die abnormaal zou zijn: zij moest van haar harde agressieve kant genezen. Aan de andere kant werd therapie als instrument tot zelfontwikkeling gezien, wenselijk voor zowel man als vrouw om wederzijds respect voor elkaar te leren. Het eind van het artikel riep sterke connotaties op met het traditionele discours van de vrouw die haar rol ziet als moeder en echtgenoot; zij 'straalt' en 'glundert' om haar nieuwe baby en haar succesvolle relatie. Maar daarnaast zat er naar mijn idee ook een Nederlands tintje aan de tekst. Met name

dat intens traditionele discours waarmee de tekst eindigde zou mijns inziens onacceptabel geweest zijn in een Engelse publicatie. Ook de pseudo-psychologische toon over therapie als instrument voor zelfontwikkeling en relatieproblemen zouden we niet zo gauw tegenkomen in een Britse publicatie, zoals *Men's Health* in Engeland, zeker niet in die tijd. Het artikel is verschenen in 1999. Ik was me bewust van het feit dat dit mijn interpretatie was, gebaseerd op mijn ervaringen, discussies met mensen die ik ken, wat ik heb gelezen, kortom, mijn ideeën. Toch had ik als moedertaalspreker, dacht ik, meer autoriteit over de interpretatie van de tekst dan de studenten.

Ik behandelde de tekst in twee verschillende lessen. De eerste les bekeken we de tekst op een wat ik hier voor het gemak de 'traditionele' manier noem. We keken naar het talige, semantische en retorische niveau, zoals tekstbegrip, de structuur en de argumentatie. Verder behandelden we ook de context van situatie, dat wil zeggen dat we bekijken uit wat voor soort publicatie de tekst komt en wat de doelgroep is. Voor de tweede les had ik twee Nederlandse uitwisselingsstudenten uitgenodigd om deel te nemen. In deze les bespraken we de tekst als cultuurtekst, als document van plaats en tijd, en keken we met name naar de discourses in de tekst. Omdat het een gevorderde taal cursus betrof, vonden alle discussies in het Nederlands plaats.

Mijn oorspronkelijke doel was dat studenten de verschillende ideologisch geïnspireerde discourses in de tekst en daardoor de complexiteit van taal en cultuur zouden herkennen, die zelfs in zo'n oppervlakkige en banale tekst weerspiegeld worden. Bovendien konden we de tekst vanuit een transcultureel perspectief bespreken, vanwege de algemene genderdiscourses, die daarnaast ook nog, naar mijn idee, een Nederlandse articulatie vertoonden. Ik had de lessen op de band opgenomen, getranscribeerd en interviews met studenten afgenomen. Na de allereerste bestudering van de gegevens was mijn reactie er een van teleurstelling; de studenten hadden de tekst 'niet goed begrepen'; dat wil zeggen, ze hadden het culturele in de tekst niet geïnterpreteerd zoals ik het had geïnterpreteerd. Wel hadden ze sommige waarden en ideeën herkend en waren daar ook kritisch over, maar ze zagen de betekenis van de tekst niet zozeer in de tegenstrijdigheid van de discourses en interpreteerden de tekst vooral vanuit slechts een van die discourses. Interessant waren wel de verschillen die studenten onderling vertoonden in hun interpretatie. Ook de discourses die naar mijn gevoel een Nederlandse modulering hadden, pikten de studenten in het algemeen niet op. Wel verbaasde het hen dat een dergelijk artikel over relaties in de Nederlandse versie van *Men's Health* werd gepubliceerd. De studenten vonden dit typisch Nederlands: 'er wordt in Nederland veel meer over gevoelens, relaties en sex gesproken dan in Engeland', was de mening. Dit was niet de reactie waar ik op had gehoopt. Studenten haalden naar mijn gevoel een oud stereotype uit de doos: 'no sex please, we are British'. Het leek mij dat hun interpretaties vooral werden ingegeven door hun persoon-

lijke ideeën en ervaringen, waardoor ze niet open stonden voor een afstandelijkere en ‘academisch verantwoorde’ interpretatie van de tekst, wat mijn doel was.

5. Reflexiviteit

Een aantal jaren later keek ik weer naar de gegevens van die lessen, maar nu vanuit een etnografisch perspectief. Mijn onderzoeksvraag werd daardoor niet: ‘Hebben de studenten “cultuur in taal” begrepen, zoals ik hun dat wilde laten begrijpen’, maar de vragen waren nu: ‘Hoe hebben de studenten cultuur in taal ervaren? Welke interculturaliteit heeft er plaats gevonden? Hoe zijn ze kritisch geweest?’

Vanuit dit nieuwe perspectief zagen de gegevens er heel anders uit. Het betrekken van persoonlijke ervaringen op de tekst was geen falen van de studenten of van de cursus; het gaf er juist betekenis aan. Er was een verschil in de wijze waarop studenten de tekst lasen in de eerste en tweede les. Tijdens de eerste les, waarin we de tekst op een ‘tekstueel niveau’ bespraken, waren de studenten erop gericht om de ‘juiste’ antwoorden te geven en de zelfbewuste manier waarop ze dit deden gaf aan dat zij dachten dat zij het juiste antwoord hadden. Ook richtten ze zich voornamelijk tot mij als docent. Het was de tweede les, waarin we de tekst op een ‘cultuurtekstniveau’ bekeken, waarin de studenten zich duidelijk engageerden met elkaar en met de discourses in de tekst door ‘rond de tekst’ te praten. Ook waren studenten veel minder geïnteresseerd in mijn reactie als docent of in het geven van een ‘correct’ antwoord. Door het veelvuldig gebruik van de prefixen, ‘ik denk dat’ en ‘misschien dat’ maakten ze duidelijk dat zij een interpretatie gaven en geen waarheid probeerden te ontdekken in de tekst. Door deze beschouwende houding aan te nemen, gaven studenten elkaar de ruimte om op elkaar te reageren, waardoor de les een dialogisch karakter aannam. De studenten relateerden de tekst aan hun eigen ervaringen en toonden interesse in elkaars antwoorden en interpretaties die ingegeven werden door hun kritische benadering tegenover de stereotiepe en generaliserende representaties in de tekst. Die kritiek leidde tot het bespreken van samenlevingsvormen, seksuele relaties, en tot de vraag in hoeverre het mogelijk zou zijn zelf in de toekomst een relatie en moederschap met een carrière te combineren, en tot de constatering dat vrouwen nog steeds verantwoordelijk worden geacht voor de zorg voor het gezin. De studenten gebruikten de discussies rond de tekst, om de tekst te herinterpreteren: ‘misschien is dat dan wel de waarde die we uit dit stuk kunnen halen’.

Het was niet alleen de cultuurtekstaanpak, maar ook de aanwezigheid van de Nederlandse studenten tijdens de les, die invloed had op het engagement van studenten met de tekst en met elkaar. De Nederlandse uitwisselingsstudenten waren vooral geïnteresseerd in de visies van de Engelse studenten, waardoor zij mede het dialogische karakter van de les bepaalden. Hoewel mijn herinterpretatie van de gegevens van dit onderzoek tot de conclusie leidde dat het reflecteren op de eigen ervaringen achteraf gezien de diepste leerervaringen vormden, waardoor

de studenten uiteindelijk ook dichter bij het herkennen van de discoursen in de tekst gebracht werden, was het resultaat van deze lessen niet alleen overduidelijk positief. Zoals ik eerder noemde, werden ook stereotypen bevestigd tijdens de les en werd de betekenis van de tekst niet zozeer gezien in het naast elkaar bestaan van verschillende visies in een en de zelfde tekst, wat een indicatie zou kunnen zijn dat sommige minder acceptabele discoursen geneutraliseerd worden door ze te verweven met ideeën die misschien een meerderheid zouden aanspreken.

Niettemin, het reflecteren op de eigen situatie en die van de medestudenten, en de kritische vragen die de leerders aan elkaar stelden, zoals ‘denk je echt dat je zelf in de toekomst moederschap en carrière kan combineren?’ brachten, zo niet een culturele transformatie, dan toch wel reflexiviteit in de les. Het waren met name de dialoog tussen studenten onderling en de vragen die ze elkaar stelden, die deze reflexiviteit teweegbrachten. Wat ik hieruit leerde, is dat zelfreflexiviteit als een bewuste strategie kan worden gebruikt. Achteraf gezien had ik studenten verder kunnen laten reflecteren op hun eigen interpretatie. Hierdoor zou het duidelijk zijn geworden hoe een interpretatie gerelateerd is aan de ideeën, netwerken en discoursen waaraan zij zelf bloot staan. En hierdoor zouden misschien ook de stereotiepe interpretaties waar tijdens de les geen vraagtekens bij werden gezet, betwist kunnen worden. En juist door de verscheidenheid aan interpretaties krijgen studenten inzicht in de complexe culturele realiteit zoals weerspiegeld in zelfs een oppervlakkige tekst.

6. Conclusie

We staan nog steeds aan het begin van het ontwikkelen van een transnationale of -culturele didactiek in taalverwerving. Maar een bewuster gebruik van het reflecteren op de eigen visie en interpretatie is een stap in de richting van een kritische interculturele of transculturele didactiek die daadwerkelijk een culturele transformatie zou kunnen bewerkstelligen.

Noten

1. Voor een uitgebreide analyse van dit spanningsveld van Nederlands als Vreemde Taal (NVT) zie Quist, Gerdi, met C. Sas, ‘Cultural Complexity in Dutch Language Learning. Tendencies and Tensions’. J. Fenoulhet & C. Sole (red.) *Mobility and Localisation in Language Learning*. Bern, 2010.
2. In recenter werk verwijst Guilherme (2007) naar de term *Active Cosmopolitan Citizenship*.

Bibliografie

Beheydt, L. ‘Interculturaliteit in het vreemdetalenonderwijs’. C. Van Baalen et al. *Cultuur in taal*. Utrecht, 2003, 17-58.

- Blommaert, J., *Different Approaches to Intercultural Communication. A Critical Survey*. Centrum voor Islam in Europa, 1998. Opgehaald op 12 augustus 2010 van: <http://www.flwi.ugent.be/cie/CIE/blommaert1.htm>
- Byram, M. & M. Fleming (red.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge, 1998.
- Ehlich, K., 'Transnationaliteit: Europese talen, literaturen en culturen in het perspectief van een postnationale horizon'. Dit nummer.
- Ek, J.A. van, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londen, 1976.
- Gorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning*. Vrije Universiteit Amsterdam, 2006. Opgehaald op 12 augustus 2010 van <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/10344/1/oratie%20Halleh%20Ghorashi%2013%20okt%2006.pdf>
- Grice, H.P., 'Logic and Conversation'. P. Cole & J.L. Morgan (red.) *Syntax and Semantics. Speech Acts 3*. New York, 1975.
- Guilherme, M., *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon, 2002.
- Guilherme, M., 'English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship'. *Language and Intercultural Communication* 7, (1) 2007, 72-90.
- Holliday, A., 'Complexity in cultural identity'. *Language and Intercultural Communication* 10 (2) 2010, 165-177.
- Hofstede, G., *Cultures and Organizations*, Londen, 1994.
- Huntington, S., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, 1996.
- Hymes, D., 'Models of the interaction of language and social setting'. *Journal of Social Issues* 23, 1967, 8-28.
- Hymes, D., 'On communicative competence'. J.B. Pride and J. Holmes (red.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, 1972.
- Hymes, D., *Ethnography, Linguistics and Narrative Inequality. Toward Understanding of Voice*. Londen, 1996.
- Kramsch, C., 'The privilege of the intercultural speaker'. M. Byram & M. Fleming (red.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge, 1998.
- Kumaravadivelu, B., *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven en Londen, 2008.
- Meijer, M., *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam, 1996.
- Quist, G., 'Taal, cultuur en interculturele communicatie: tekst als cultuurtekst in de Nvt-klas'. Jane Fenoulhet et al. (red.), *Neerlandistiek in contrast. Bijdragen aan het Zestiende Colloquium Neerlandicum*. Amsterdam, 2007, 395-410.
- Quist, G. met Sas, C., 'Cultural Complexity in Dutch Language Learning: Tendencies and Tensions'. J. Fenoulhet, J. & C. Sole (red.) *Mobility and Localisation in Language Learning*. Bern, 2010.
- Raad van Europa, *Common European Framework of References for Languages. Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge, 2001.
- Rampton, B., *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. Londen, 1995.
- Risager, K., *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon, 2006.
- Risager, K., *Language and Culture Teaching*. Clevedon, 2007.
- Ritzer, G., *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks Ca, 1993.
- Starkey, H., *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Straatsburg, 2002.