



# Interculturele competentie

## Een nieuwe uitdaging voor het moedertaalonderwijs

Lies Sercu

In 1993 ondertekenden de vier onderwijsnetten, de VLOR en de Minister van Onderwijs een non-discriminatieverklaring. Die stelt enerzijds dat het onderwijs voor alle leerlingen intercultureel moet worden ingevuld en anderzijds dat scholen op lokaal vlak netoverschrijdend overleg moeten organiseren om een evenredige aanwezigheid van migranten te bekomen door middel van een toelatingsbeleid. Over het eerste luik is iedereen het eens. Intercultureel onderwijs wordt in de nota gedefinieerd als een onderwijsoriëntatie die erop gericht is leerlingen van verschillende etnische origine en verschillende culturele achtergrond te leren samen leven en samen leren. De non-discriminatieverklaring wil intercultureel onderwijs inbrengen in de eindtermen en de verschillende onderwijsnetten hebben zich bereid verklaard in hun leerplannen aandacht te besteden aan intercultureel onderwijs.

### Onderwijs in een multi- culturele samenleving



De functie en de taken van het onderwijs worden in de eerste plaats bepaald door de maatschappij. Onze maatschappij is een multiculturele samenleving.

In het Europa van vandaag gaat het zoeken van een eigen identiteit bij vele regio's gepaard met talrijke internationale contacten. In veel scholen zitten autochtone leerlingen naast allochtone. In de moedertaal- en vreemdetalendidactiek zijn de nieuwe toverwoorden *interculturele competentie* en cultureel bewustzijn. Wij leren vreemde talen en steeds meer leden van een andere cultuur leren Nederlands. Didactici voelen de nood curricula te ontwerpen die uitnodigen om de eigen en de

andere cultuur te exploreren. Sociologische, antropologische en linguïstische studies tonen aan hoezeer interculturele communicatie bepaald wordt door cultuurspecifieke factoren en hoe vooral ook de non-verbale elementen in de communicatie cultuurspecifiek zijn. Wetenschappers uit bovenvermelde disciplines ontwerpen ook methodes om tot echte interactie tussen verschillende culturen te komen.

NT2 (Nederlands als tweede taal)-leerkrachten of leerkrachten die Nederlands als vreemde taal onderwijzen in bijvoorbeeld Rijsel of Aken, zijn zich al langer bewust van de noodzaak om aan interculturele competentie te werken. Zij begrijpen al langer hoe hun eigen taalgebruik en hun gedrag bepaald worden door hun Vlaams-zijn. Sommige scholen en leerkrachten menen nog steeds de ogen voor deze multicultura-

liteit en de problemen en kansen die ze met zich meebrengt, te mogen sluiten. Er lijkt immers ook geen beginnen aan. Kinderen krijgen vooroordelen mee van hun ouders, ze leren ze op straat, van de radio en van de TV. De overmacht is groot. Wat kan je daar als school of als leerkracht aan doen? De eindtermen moeten gehaald worden en er lijkt geen tijd voor nog maar eens een nieuw aandachtspunt. Bovendien zullen leerlingen toch wel automatisch met die andere culturen leren omgaan wanneer ze ermee in contact komen en moet daaraan toch geen kostbare lestijd besteed worden.

Evenwel (F. Snytsers in **Samenwijs**, december 1991): "Na de ervaring van dertig jaar migratie blijkt dat er geen gunstige evolutie plaatsgevonden heeft. Er zijn maatschappelijke conflicten en discriminatie en racisme steken de kop op. [...] De school moet voorbereiden op het functioneren in de maatschappij. Over tien jaar hebben volwassenen immers 50 procent kans op conflicten in verband met etniciteit en pluriformiteit. Voorbereiden op interactie in een multiculturele samenleving is dus een belangrijk scholingsgebied voor het onderwijs."

Als school en als leerkracht kan je proberen tegen die ongeordende stroom van informatie van buitenaf in te gaan. Je kan bij kinderen en leerlingen een proces van bewustwording van eigen racistische en etnocentrische houdingen en van gebrek aan tolerantie tegenover andere culturen op gang brengen. Je kan daarenboven ook een schoolklimaat scheppen waar voor iedereen duidelijk is dat discriminatie niet getolereerd wordt. Als je dat als school ernstig wil aanpakken, betekent dat werk van lange adem en op vele terreinen. De non-discriminatieverklaring die alle onderwijsnetten in juli 1993 ondertekenden, is een stap in de goede richting. De netten werkten ook een non-discriminatiecode uit waarin normen voor omgaan met elkaar verwoord werden.<sup>1</sup> Gedrag dat bewust of onbewust

de achterstelling van leerlingen tot gevolg heeft op grond van hun nationaliteit, geloof, cultuur, geslacht of huidskleur is onaanvaardbaar. Scholen die de code onderschrijven, staan intercultureel en non-discriminerend onderwijs voor.

### GEEN FAIT DIVERS

Bij denkers over intercultureel onderwijs leven verschillende ideeën die scholen op hun beurt op verschillende manieren in de praktijk brengen. In een aantal scholen organiseert men naast de gebruikelijke lessen ook eens een projectweek rond een intercultureel onderwerp of pakt men een intercultureel thema vakoverschrijdend aan. Zo'n manieren van werken zijn natuurlijk te verkiezen boven elke vorm van totale verwaarlozing en ontkenning van het multiculturele karakter van onze samenleving, maar ze gaan niet ver genoeg. Ze maken het vreemde tot een fait divers, tot een anekdote en niet tot iets systematisch en normaals.

Een eerste vraag die bij het plannen van een intercultureel curriculum beantwoord moet worden, is: van welke cultuur willen wij onze leerlingen bewust maken? Voor het onderwijzen van Cultuur met grote 'C' verschaffen talloze schoolboeken een uitgewerkt curriculum. Aardrijkskunde, geschiedenis, instellingen, literatuur, kunst, muziek, ze passeren allemaal de revue. Cultuur met een kleine 'c' verwijst naar een netwerk van opvattingen, ideeën, waarden en normen die beïnvloed worden door een specifieke culturele achtergrond. Zij worden geëxpliciteerd in taal, maar veruitwendigen zich ook in allerlei gedragingen (gewoonten, gebruiken, kledij, voeding, ontspanning, enz.). Cultuur met een kleine 'c' heeft tot nu toe altijd de duimen moeten leggen voor Cultuur met een grote 'C' (die toch ook de veruitwendiging is van het netwerk van waarden dat een bepaalde cultuur vorm geeft). Het curriculum ervoor werd nog niet uitgetekend. Wel werden een aantal algemene

doelstellingen reeds geformuleerd, onder meer door Seelye (1988) en Müller (1992).

### INTERCULTURELE COMPETENTIE

Een intercultureel competent spreker is zich voortdurend bewust van het vreemde in zijn eigen cultuur en van het bekende in de andere cultuur. Hij is bereid om gelijkenissen en verschillen te ontdekken, om woorden en daden te vergelijken en te evalueren, om vreemdheid te accepteren, om te bemiddelen tussen twee culturen, om zijn eigen cultuur te relativiseren,... Hij moet dus een houding verwerven waaruit respect spreekt voor de waarden, normen en eigenaardigheden van zijn eigen en van de andere cultuur en voor de verschillen tussen die twee. Hij wil inzicht verwerven in cultureel bepaalde structuren en bij culturele misverstanden als bemiddelaar optreden.

In wat volgt, omschrijven wij interculturele doelstellingen voor elk curriculum, dus ook van een intercultureel georiënteerd curriculum Nederlands, waarbij wij meteen ook een aantal basisbegrippen uit de interculturele didactiek in hun context plaatsen.<sup>2</sup> Het uiteindelijke doel moet *Fremdverstehen* zijn. In een *interculturele situatie* waar twee leden van een andere cultuur met elkaar communiceren, moeten beide partners het *perspectief van de andere kunnen aanneemen*, zich kunnen verplaatsen in de gedachten en gevoelens van de andere (*empathisch vermogen*). Ze moeten er zich van bewust zijn dat ze cultuurspecifieke begrippen en concepten hanteren en (conventioneel) gedrag vertonen waarmee hun gesprekspartner misschien niet vertrouwd is of waaraan hun partner een andere betekenis toekent, een betekenis die in het licht van zijn culturele achtergrond gezien moet worden. Empathie is nodig om *kritische incidenten*<sup>3</sup> te vermijden.

Om het perspectief van de andere te kunnen begrijpen en aanvoelen, moet men er

zich bewust van zijn hoe zeer de eigen *waarneming cultureel gekleurd, subjectief en selectief* is. Mensen zien alleen wat ze geleerd hebben te zien en wat ze binnen hun wereldbeeld kunnen plaatsen. Ze kijken en oordelen vanuit hun eigen culturele achtergrond en zijn niet altijd in staat in die beoordeling meteen ook rekening te houden met alternatieve perspectieven. Leerlingen moeten leren hun oordelen over andere culturen te nuanceren en te staven met bewijzen. Ze leren de kennis die ze over de andere cultuur en de eigen cultuur opdoen, systematiseren en organiseren. Ze ontdekken onderliggende samenhangen in de eigen en de andere cultuur.

Om een fenomeen in zijn twee cultuurspecifieke representatievormen te kunnen beschrijven, moet men *intercultureel* kunnen *vergelijken*. Een vergelijking die vertrekt vanuit de eigen geldende normen, leidt tot niets. Die zijn immers niet universeel maar relatief en cultuurspecifiek. Alleen objectieve criteria kunnen aan de basis liggen van een interculturele vergelijking.

Verder moet men in het contact met andere culturen leren *leven* met een graad van *onbekendheid en ambiguïteit*. Men moet de andere cultuur vreemd kunnen laten zijn. In plaats van een fenomeen onmiddellijk te labelen en te zeggen: 'dit is zoals bij ons, ik ken dat', dienen wij veeleer te zeggen: 'voorlopig begrijp ik het zo, wellicht begrijp ik dit fenomeen later beter'. Dit voorlopig niet helemaal begrijpen, mag niet leiden tot stereotyperen en veralgemenen.

Tenslotte moet men kunnen *praten* over culturele verschillen, moet men de vaardigheid bezitten de eigenheid van de eigen cultuur te verwoorden en de vaardigheid de andere cultuur te bevragen. Men moet tevens kunnen omgaan met gevoelens van agressie, onbegrip, afkeuring,... en zoeken naar een *rationele basis* voor die gevoelens.

## Taalleren: het verwerven van interculturele competentie

In de moedertaal-, in de vreemdetalen- en in de NT2-didactiek verbindt men de algemene doelstellingen van intercultureel talenonderwijs met die van een doorgedreven communicatief onderwijs waarbij het accent ligt op taalvaardigheid. Men streeft er naar interculturele competentie. Van Ek (1986) en Byram & Zarate<sup>4</sup> definieerden voor de Raad van Europa de essentiële deelcomponenten van resp. *communicatieve competentie* en *interculturele competentie*. Samengevat houden hun visies het volgende in:

Van Ek (1986) onderscheidt zes dimensies. Een communicatief vaardig spreker beschikt over

- *linguïstische competentie*: hij hanteert de taal op een correcte manier en begrijpt ze ook wanneer ze op de conventionele manier wordt gebruikt;
- *sociolinguïstische competentie*: hij begrijpt dat keuzes in taal worden bepaald door de context waarin de taal wordt gebruikt;
- *tekstlinguïstische competentie*: hij hanteert aangepaste strategieën in de constructie en interpretatie van een tekst;
- *strategische competentie*: hij beschikt over strategieën om moeilijk lopende communicatie (door een gebrekkige kennis van de taal) toch te laten vlotten;
- *socio-culturele competentie*: hij begrijpt dat elke taal binnen een bepaalde socio-culturele context gehanteerd wordt en gebruik maakt van een cultuurspecifiek referentiekader;
- *sociale competentie*: hij beschikt over voldoende zelfvertrouwen, motivatie en empathisch vermogen om te kunnen communiceren.

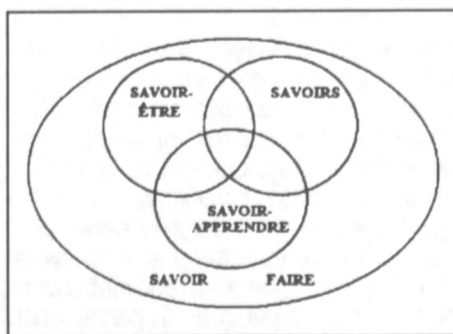
Byram & Zarate onderscheiden vier vaardigheden waarover een intercultureel spreker moet beschikken:

- *savoir-être*: een bereidheid en een

affectieve en cognitieve vaardigheid om tussen twee culturen te staan en de ene met de andere in verband te brengen;

- *savoirs*: een systeem van culturele referenties die impliciete en expliciete kennis in een cultuur ordenen en het bewustzijn van de relatie van de eigen culturele referenties met het geheel van gemeenschappelijke voor waar aangenomen referenties van een andere cultuur;
- *savoir-apprendre*: een bereidheid en een vaardigheid om te interpreteren en inzicht te verwerven in een andere cultuur, in meningen, gebruiken, waarden,... en ook voortdurend de eigen cultuur te bevragen;
- *savoir faire*: de vaardigheid om de drie bovenstaande elementen te integreren in specifieke situaties, in contacten tussen twee culturen.

De sociolinguïstische, socio-culturele en



sociale component van Van Ek (1986) overlappen met de vaardigheden die Byram & Zarate identificeren. Toch is het goed beide schema's naast elkaar te plaatsen om op die manier een vollediger inzicht in taalleren te verwerven. In interculturele situaties krijgen wij er immers als sprekers nog een aantal rollen bij: wij worden plots representanten van een land/een cultuur en tegelijkertijd wordt van ons verwacht dat wij bemiddelen tussen onze cultuur en de andere cultuur. Interculturele communicatieve competentie is het vermogen met verschillende culturen om te gaan. De taalleerder definiëren wij

dus in de eerste plaats als een bemiddelaar tussen twee culturen.

## Moedertaal didactiek

Via allerlei luister-, lees-, spreek- en schrijfactiviteiten wil het moedertaalonderwijs leerlingen helpen een socialisatie- en ontwikkelingsproces te doorlopen waardoor ze deelgenoot worden aan onze maatschappij. Intercultureel moedertaalonderwijs moet zich de vraag stellen of het enerzijds wil werken aan maatschappijverandering en -vernieuwing - en interculturaliteit als een uitdagend basisgegeven integreert - of anderzijds het gevestigde wereldbeeld en de heersende waarden van die monoculturele burgerlijke maatschappij wil reproduceren. De meerderheid van de bevolking lijkt wel tolerant te zijn tegenover multiculturaliteit en dus gewonnen voor een open en vernieuwde maatschappij, maar in feite bestaat die bereidheid tot openheid niet echt. Ons taalgebruik verradt onze ideologie en onze gevoeligheden, onze impliciete oordelen en attitudes. Wij zijn allemaal wel een beetje bang dat onze culturele identiteit verloren gaat. Wij stellen het liefst onze maatschappij niet in vraag en vinden dat de anderen zich maar moeten aanpassen aan ons. Wij zijn niet bereid onze *culturele identiteit* te relativiseren en het dynamische karakter ervan te erkennen.<sup>5</sup>

In het moedertaalonderwijs moet de leerkracht samen met de lerenden de in de maatschappij vigerende opvattingen bevragen. Waardevolle elementen daarin dienen bewaard te blijven; wat verstard is, onbruikbaar, remmend of onmenselijk moet worden doorbroken. Lezen, luisteren, spreken en schrijven in het moedertaalonderwijs zijn vormen van interactie tussen leerlingen, leerkracht en maatschappij waarbij onderhandeld wordt over waarden en oordelen, over de relevantie van thema's, teksten, gevoelens, individuele visies, opinies, bewustzijn, kennis, houding en gedrag.

## NEDERLANDS IN GEMENGDE EN IN WITTE SCHOLEN

In gemengde en concentratiescholen is Nederlands niet de moedertaal van alle leerlingen. Die is vaak Turks, Italiaans, ... Nederlands is de taal waarin ze in de Vlaamse maatschappij moeten functioneren. Op verschillende terreinen gebeurde heel wat onderzoek naar de evolutie in Nederlandse taalbeheersing bij allochtone kinderen. Volgende dagelijkse en schoolse taalvaardigheid<sup>6</sup> moet de integratie van allochtone kinderen in de maatschappij en in het reguliere Vlaamse onderwijs vergemakkelijken.

In witte scholen beperkt Nederlands zich tot het onderwijs van de moedertaal. Drie componenten komen in die moedertaal didactiek aan bod: taalvaardigheid, taalbeschouwing en literatuur. De persoonlijkheidsvormende waarde van die drie componenten wordt niet in vraag gesteld. Veel leerlingen hebben slechts van op afstand contact met het vreemde, bijvoorbeeld via de media, door een vreemde taal te studeren, door op reis te gaan. Het is tekenend dat er in de lessen Nederlands en in de schoolboeken die er gebruikt worden, ook geen aandacht is voor onze Nederlandse bureaus, die toch dezelfde taal spreken. De component *Landskunde* blijft gereserveerd voor de lessen vreemde talen.

De interculturele onderwijspraktijk in gemengde en in witte scholen zal verschillend zijn. Witte scholen moeten een extra inspanning doen om hun leerlingen met de multiculturaliteit van onze samenleving vertrouwd te maken. Van een leerkracht in beide soorten scholen wordt opnieuw veel verwacht. Hij moet zich niet alleen op persoonlijk vlak bijscholen (vertrouwd worden met andere culturen en een interculturele attitude ontwikkelen); hij moet zich ook verder professionaliseren (thuis komen in de didactiek van het intercultureel onderwijs).

## LEERKRACHTEN

Leerkrachten worden vaak beschreven in termen van wat ze doen. Ze organiseren activiteiten voor hun leerlingen, ze begeleiden hun leren, ze ontwikkelen materiaal, ze werken samen met collega's, ze onderzoeken bepaalde aspecten van hun lesgeven,... Wat ze doen, is de reflectie van wie ze zijn, wat ze geloven en hoe ze hun taak als leerkracht omschrijven. Interculturele onderwijsactiviteiten zullen een weerspiegeling zijn van een fundamenteel interculturele houding bij de leerkracht. Die houdt veel meer in dan kennis hebben van de taal en van wat fait divers. Een interculturele attitude is een vaardigheid, een bewustzijn, een ingesteldheid, een karakterieel voorbeeld waaraan leerlingen zich kunnen optrekken. De leraar ziet zichzelf als een bemiddelaar tussen twee culturen. Hij beschikt daartoe over kennis over de beide culturen (en leest dus ook af en toe een sociologisch of antropologisch boek of tijdschrift met betrekking tot die culturen). Hij kent de historische achtergronden, begrijpt de waardensystemen van beide culturen, kan objectief waarnemen en zich in de situatie van beide culturen inleven. Hij verstaat de kunst met zijn gevoelens ten opzichte van beide culturen om te gaan. Hij relateert zijn eigen cultuur en ziet alle culturen als gelijkwaardig en... hij kan die houding op zijn leerlingen overbrengen.

Hij creëert in zijn lessen een ondersteunend socio-emotioneel klimaat. Elke leerling voelt zich persoonlijk aangesproken en weet zich gerespecteerd als een individu met eigen inzichten, visies, interesses, sterke en zwakke punten. Leren in een interculturele les is coöperatief leren. Leerlingen werken bijvoorbeeld in groepjes en verzamelen precies afgetekende stukjes informatie. Ze delen en bespreken met anderen wat ze hebben ontdekt en verwerven op die manier een completer beeld van het cultureel aspect dat aan de orde is. Ze interpreteren de informatie binnen de context van de andere cultuur en bevragen tegelijkertijd ook hun eigen cultuur.

## MATERIAAL

Goed onderwijs vertrekt van goed materiaal. Wie intercultureel wil onderwijzen, doet er goed aan bestaand materiaal aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Op het eerste gezicht lijkt daarmee niet zoveel mis. De ervaring leert evenwel dat een systematisch onderzoek vaak aan het licht brengt dat het materiaal waarmee gewerkt wordt soms niet eens elementen bevat die naar de andere cultuur verwijzen of, zo dit wel het geval is, vaak westers getint zijn en niet wars van vooroordelen.<sup>7</sup> Vaak is de inhoud niet actueel en onvolledig en wordt er enkel aandacht besteed aan het exotische. Misschien worden er ook onterecht veralgemenende uitspraken gedaan of wordt aan aspecten van de Vlaamse en Nederlandse cultuur nauwelijks aandacht besteed en komen interculturele situaties helemaal niet voor.

De eerste vraag die u zich moet stellen bij het beoordelen van uw schoolboek op zijn geschiktheid voor intercultureel onderwijs, is of er überhaupt andere culturen (bijvoorbeeld ook de Nederlandse cultuur) in aan bod komen. Vervolgens gaat u na of de Vlaamse cultuur aanwezig is en op welke manier beide worden voorgesteld.

De suggesties die volgen, kunnen u helpen bovenstaande vragen te beantwoorden. Ze werden in vraagvorm geformuleerd en in vier groepen gerangschikt. Ze besteden aandacht aan inhoudelijke, taalkundige én vakdidactische aspecten.

### **Representativiteit en realisme**

Het gaat er hier om na te gaan of een schoolboek een volledig, actueel, realistisch en representatief beeld geeft van onze interculturele maatschappij. Door het weglaten van bepaalde aspecten en visies worden verklaringen over culturen eenzijdig en ongeldig. Die eenzijdige beeldvorming wordt versterkt door een stereotype en veralgemenende karakterisering en typering

van culturen en samenlevingen enkel op basis van wat ze op materieel gebied voortbrengen, zonder aandacht te besteden aan wat ze op filosofisch vlak te bieden hebben

en zonder op de grote verscheidenheid die binnen een cultuur leeft, in te gaan. Mogelijke vragen kunnen zijn:

- Biedt het schoolboek een authentieke weerspiegeling van de *multiculturele* samenleving? Komen er kritische incidenten in voor? Komen meerdere nationaliteiten aan bod?
- Welk beeld van de multiculturele samenleving wordt gepresenteerd: een *geïdealiseerd beeld*, een *negatief beeld* of een *realistisch beeld*?
- Komen situaties aan bod waarbij iemand met een vreemde moedertaal, maar die goed Nederlands praat, toch niet begrepen wordt vanwege verschillen in cultureel referentiekader? Wordt er gezocht naar een *verklaring* voor die moeilijkheden?
- Wordt de leerkracht/leerling ertoe aangezet materiaal te raadplegen/gebruiken van buiten het schoolboek of wordt het schoolboek op zo'n voetstuk geplaatst dat de indruk wordt gewekt dat er eigenlijk *geen extra materiaal nodig is*?
- Werden de teksten over het vreemde land geschreven door hoofdzakelijk Vlaamse schoolboekauteurs die migrantenauteurs of Nederlandse auteurs niet raadpleegden met betrekking tot de juistheid van sommige beweringen?
- Verwoorden die auteurs bij het schrijven van hun commentaren een visie of hantieren ze de *maatstaf van de objectiviteit*?
- Worden feiten en data gepresenteerd in het kader van een *universeel geldend beeld* van het vreemde land of wordt er gewezen op het dynamische karakter van elke cultuur?
- Wordt er aandacht besteed aan gelijkenissen en verschillen in *mentaliteit, waarden en opvattingen* tussen de eigen en de andere cultuur?
- Wordt er ook aandacht besteed aan de *geschiedenis* als mogelijke verklaring voor mentaliteit of volksaard?
- Wordt de informatie over de andere cultuur *geïntegreerd* in het schoolboek of wordt de indruk gegeven, bijvoorbeeld door het gebruiken van aparte hoofdstukken of aparte paragrafen, dat andere culturen maar *marginiaal en oninteressant* zijn?

### De personages

De figuren en personages die in een schoolboek voorkomen (in de teksten,

oefeningen en dialogen), verraden vaak veel over de ideologie van de schoolboekauteurs. De volgende vragen kunnen aan bod komen:

- Zijn de figuren *representatief* voor de maatschappij waartoe ze behoren wat leeftijd, sociale klasse, interesses, mentaliteit, afkomst, gezinssituatie,... betreft?
- Komen de figuren in *contact met vreemdelingen* en worden de eventuele misverstanden die bij die contacten kunnen opduiken, gethematiseerd?
- Wordt het gedrag van de figuren verbonden met de *context* waarin ze leven?
- Hoe worden de *mensen* voorgesteld: altijd *opgewekt*? nu eens opgewekt, dan eens triest, geërgerd, boos, agressief, racistisch, verdraagzaam,... ?

### Taalgebruik<sup>8</sup>

Voordien gaven wij reeds aan dat taal vaak impliciete waardeoordelen en visies ver-raadt. Negatief taalgebruik schuilt onder meer in het gebruik van woorden met een negatieve lading of in bijvoeglijke naam-woorden of bijwoorden met een negatief effect. Voorbeelden van dergelijk taalgebruik zijn: *makak* en *vuile* Turk. Leden van etnische groepen kunnen in een denig-rende minderheidspositie worden geplaatst (bijvoorbeeld 'Het is een negerdokter, *maar* zeer deskundig'; *goedgeklede* Marokkanen; *intelligente* Surinamer<sup>9</sup>), terwijl dat bij gelijke typering van leden van meerderheidsgroepen niet het geval is. Wanneer er in termen

van 'wij' en 'zij' wordt gepraat, wekt dat de indruk dat 'zij' eigenlijk niet bij ons horen (bijvoorbeeld 'Wij Vlamingen gaan toch goed om met onze buitenlanders.').

### Leerling

Ten slotte besteden wij aandacht aan de rol die het schoolboek aan de leerling toekent. Vragen en oefeningen in het schoolboek suggereren een bepaalde manier van werken, maar uiteindelijk kan en moet een leerkracht zelf beslissen over hoe hij/zij met het boek gaat werken en welke graad van betrokkenheid van de leerlingen hij/zij beoogt. Mogelijke vragen zijn:

- Krijgen de leerlingen de kans *over hun eigen cultuur te reflecteren*?
- Hoe groot achten de auteurs het *begripsvermogen* van de leerling met betrekking tot de eigen en de andere cultuur? Kan de leerling alleen weetjes en feiten verwerken of kan hij ook vergelijken en beoordelen na een correcte waarneming? Kan de leerling op een *abstracter* niveau denken en ingaan op mentaliteit?
- Probeert de vraagstelling *waarnemingsstoringen te expliciteren en te verklaren*?
- De vraag 'Wat denk jij over Nederlanders/Algerijnen?' biedt de leerling niet de mogelijkheid zijn antwoord te staven met argumenten uit zijn ervaring. Het is beter de leerling eerst te vragen *wat hij weet over Nederlanders of Algerijnen* en pas dan naar een mening te vragen.
- Een vraag als 'Wat leert de tekst je over?' vraagt naar feiten en inhoud. De vraag 'Welke indruk geeft de tekst je van' peilt ook naar persoonlijke impressies en naar een mening.
- Zijn vragen *beantwoordbaar*? Kan een leerling een vraag als 'Ga jij ermee akkoord dat Turken zich niet willen integreren in onze maatschappij?' beantwoorden zonder eerst goed geïnformeerd te worden?
- Elementen uit de tekst die in *oefeningen* terugkomen, moeten heel zorgvuldig gekozen worden. Ze zijn vaak de enige inhoudselementen die de leerling zullen blijven. Die tekstelementen kunnen dus bepaalde vooroordelen bevestigen en de totale boodschap die uit de tekst spreekt, vervormen.
- Wordt het materiaal als een *geheel* gepresenteerd? Worden eerder verworven *inzichten verdiept* in latere oefeningen en teksten?

### ENKELE LESSUGGESTIES

Materiaal moet leerkrachten zo goed mogelijk bijstaan en hen inspireren om van hun lessen iets bijzonders te maken. De inter-culturele component in de lessen mag het

moedertaalonderwijs niet afslanken. Het verwerven van taalvaardigheid blijft belangrijk. Het kan niet de bedoeling zijn zomaar wat te discussiëren over een intercultureel onderwerp. De formele aspecten van het discussiëren verdienen daarbij aandacht.



Elke activiteit moet een duidelijke linguïstische en interculturele (cognitieve en/of affectieve) focus hebben. Leerlingen moeten zien hoe de activiteit gerelateerd is aan hun eigen ervaringswereld, aan vorige en aan nog volgende lessen. De activiteiten zijn communicatief en functioneel. Ze zijn boeiend en helpen de leerlingen strategieën verwerven voor zelfstandig leren.

Wij willen eindigen met enkele concrete suggesties voor woordenschat-, lees-, luister-, spreek- en schrijflessen. Elke leerkracht moet zelf oordelen over de haalbaarheid van de activiteiten in zijn/haar klas en er ook steeds over waken dat vooroordelen en veralgemeningen niet getolereerd worden.

### **Woordenschat/taalbeschouwing**

- In de lessen woordenschat/taalbeschouwing kan de leraar samen met zijn leerlingen nagaan welke de cultureel bepaalde connotaties van bepaalde concepten zijn.<sup>10</sup> Leerlingen krijgen de volgende opdracht: 'Wat is een ambtenaar van een Vlaams ministerie? Wat associeer jij daarmee?' of 'Welke culturele connotaties zijn verbonden met het woord *sluier* voor een Turkse vrouw?' Leerlingen ervaren op die manier dat woorden niet gewoon van de ene taal naar de andere vertaald kunnen worden.
- Er kan tijd besteed worden aan het blootleggen van de mechanismen van versluierende, discriminerende taal.<sup>11</sup>
- Je kan als leraar ingaan op de verschillende gevoelswaarde die woorden in Nederland en Vlaanderen hebben of op uitdrukkingen en woorden die in Nederland worden gebruikt maar niet in Vlaanderen en vice versa.

### **Verwerven van onderzoeksstrategieën**

Volgende opdrachten kunnen aan de leerlingen gegeven worden:

- Maak een lijstje met tien vragen die je zou kunnen stellen aan een lid van de andere cultuur die als bedoeling hebben een zicht te krijgen op wat bijvoorbeeld voeding, wonen, liefde, affectie of trots voor hen betekenen.
- Formuleer eens vijf ideeën die je hebt met betrekking tot de ramadan en ga dan eens na, door mensen te interviewen of boeken te raadplegen, of jouw ideeën kloppen.

### **Onderzoeken van de eigen en de andere cultuur**

Zinnvolle taken voor de leerlingen zouden kunnen zijn:

- Zoek een symbool/voorwerp dat iets zegt over de mentaliteit van je eigen of een ander land.
- Noem vijf situaties waarbij van je verwacht wordt dat jij je binnen jouw cultuur op een conventionele manier gedraagt.
- Leg eens voor een buitenlander uit hoe het Sinterklaasfeest er bij ons uitziet.
- Je mag met een uitwisselingsprogramma naar de Verenigde Staten. Van jou wordt verwacht dat je een voorstelling geeft van je land. Waarover zal je het zoal hebben?

### Expressie

Interessant is bijvoorbeeld het ontwerpen van een mini-drama gebaseerd op een kritisch incident (bijvoorbeeld verontwaardiging bij een Italiaan over de negatieve manier waarop in Vlaanderen over de paus wordt gesproken; een Vlaming voelt zich ongemakkelijk bij de herhaaldelijke aanrakingen van een Spaanse vriend die hem iets aan het vertellen is.)

### Lezen, luisteren, spreken, schrijven

Een geschreven stukje kan op publieksgerichtheid en inhoudelijke betrouwbaarheid of op niet-discriminerend taalgebruik beoordeeld worden. Leerlingen moeten zich inleven in de gedachten- en gevoelswereld van een lid van een andere cultuur.

- Koop of maak een postkaart van de stad waarin je woont en stuur die naar een (Nederlandse) vriend die nog geen kans zag je te bezoeken. Schrijf een korte tekst waarin je je vriend uitlegt waarom je die kaart koos.
- Beschrijf je school en je dagelijkse routine voor een Nederlandse student. Op welke punten leg je de nadruk, gezien je kennis over het Nederlandse schoolsysteem en over je eigen schoolsysteem.
- Schrijf het einde van een bekend verhaal en geef het politieke, psychologische, sociale, morele, religieuze,... betekenis. Bijvoorbeeld *Wat er werd van Sneeuwwitje en haar prins nadat ze naar Amerika emigreerden wegens de werkloosheid in België?*

### Literatuur

- Leerlingen gaan na welke culturele referenties in een Nederlandse literaire tekst (gedicht, verhaal, etc.) of in de Nederlandse vertaling van een in een andere taal gestelde literaire tekst voor hen niet duidelijk zijn en ze proberen de betekenis van die referenties te achterhalen (opzoeken in boeken, vragen aan mensen).
- Omgekeerd kunnen ze die referenties aanduiden die in een Vlaams gedicht voor niet-Vlamingen verduidelijkt zouden moeten worden.
- Wie de huidige Nederlandse maatschappij wil begrijpen, moet iets weten over de verbondenheid van het land met bijvoorbeeld Indonesië of Suriname. De literatuur die in de klas wordt gelezen, kan helpen de socio-culturele leefwereld van de leerlingen te verruimen.

## Besluit

In dit artikel pleitten wij voor het integreren van een interculturele dimensie in de lessen Nederlands in Vlaamse scholen. De multiculturaliteit van onze samenleving dwingt ons daartoe. Wij definieerden eerst een aantal vaardigheden waarover een intercul-

tureel taalgebruiker moet beschikken en presenteerden vervolgens enkele suggesties voor de lespraktijk.

De interculturele dimensie lijkt veelbelovend zowel op het gebied van de taalverwerving en taalvaardigheid als op het gebied van attitudevorming. Het integreren van een

interculturele dimensie in de lessen Nederlands hoeft geen afzwakking van het curriculum Nederlandse taalbeheersing in te houden en kan door een adequate keuze van onderwerpen gemakkelijk gerealiseerd worden. Leerkrachten mogen zich niet beperken tot het louter aanbieden van materiaal over andere culturen. Uit hun hele houding en hun aanpak moet blijken dat zij jonge mensen uitnodigen om over het multicultureel karakter van onze maatschappij na te denken.

Ook leerplan- en schoolboekauteurs dienen zich dringend over deze interculturele dimensie te buigen. Vaak zijn leerkrachten nu nog op hun intuïtie aangewezen bij het samenstellen van curricula en bij het ontwerpen van materiaal. Zij combineren methodes uit het vreemdetalenonderwijs met die uit het moedertaalonderwijs en voegen er nog NT2-ervaring aan toe. Het zou

goed zijn mochten de betrokken vakdidactici de hoofden bij elkaar steken om samen te werken aan een gesystemiseerd en werkbaar curriculum voor intercultureel talenonderwijs dat leerkrachten een raamwerk biedt waarbinnen zij hun lessen kunnen plannen, waar een visie geformuleerd wordt over hoe fragmentaire kennis uiteindelijk tot een globaal wereldbeeld kan groeien, waarin de rol van de leerkracht duidelijk omschreven wordt en waar duidelijke doelstellingen en richtlijnen voor evaluatie worden geformuleerd.

Lies Sercu  
KU Leuven  
Centrum voor Aggregatie  
Blijde-Inkomststraat 21  
3000 Leuven

## Noten

1. De vier netten werkten elk een non-discriminatiecode uit die rekening houdt met de krachtlijnen van de non-discriminatieverklaring.
2. Een uitgebreid glossarium met termen uit de interculturele didactiek verschijnt binnenkort in Sercu (1995).
3. Het begrip *kritisch incident* gebruiken wij voor situaties waarin een misverstand te wijten is aan het feit dat de twee gesprekspartners niet voldoende inzicht in elkaars cultuur hebben en in de verschillen die tussen hun respectievelijke culturen bestaan.
4. Ook M. Byram & G. Zarate ontwikkelden voor de Raad van Europa dit schema. Het werd voorlopig nog niet gepubliceerd.
5. In *Het Belgisch migrantendebat; de pragmatiek van de abnormalisering* (1992) en in *Antiracisme* (1994) laten Jan Blommaert en Jef Verschueren zien hoe het discours van de media en van beleidsdocumenten met betrekking tot migranten gebrek aan openheid voor andere culturen verraadt. Migrant worden geabnormaliseerd. Migratie wordt overgedramatiseerd. Migrant worden voorgesteld als exotische wezens en negatieve reacties op migrant worden genormaliseerd. Voor een gedetailleerdere bespeking: zie het artikel van Jan Blommaert in dit nummer van Vonk.

6. Het begrip schoolse taalvaardigheid verwijst naar 'het kunnen begrijpen en gebruiken van de taal binnen een schoolse context'. Migrantenkinderen hebben vaak meer last met abstract taalgebruik, waarbij aanwijsbare ondersteunende elementen ontbreken, dan Vlaamse kinderen. Voor beide groepen geldt dat hun schoolse taalvaardigheid niet voldoet bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs.

7. Dit bewees De Baets (1994) voor schoolboeken geschiedenis.

8. Wij verwijzen hier naar de publikatie die het Instituut voor de Leerplanontwikkeling in Nederland verzorgde: Van der Vegt (1987). In dit boekje wordt een toetsingslijst gepresenteerd die kan helpen om leermiddelen kritisch en systematisch te beoordelen, vooral op vooroordelen die een interculturele aanpak in de weg staan. Verder analyseren ze een schoolboek voor Nederlands (*Taalspel; taalboek voor het zesde leerjaar*, Malmberg), een voor aardrijkskunde en een voor biologie.

9. Voorbeelden uit Van der Vegt (1987).

10. Voor verdere voorbeelden verwijs ik naar Sercu (1994).

11. Zie Blommaert & Verschueren (1992).

## Bibliografie

ARGO, Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs, Dienst Studie en Wetgeving: **Modelcode voor een bewustere opstelling t.a.v. non-discriminatie op school**. Brussel, 1994.

Blommaert, J. & J. Verschueren: **Antiracisme**. Antwerpen: Hadewijch, 1994.

Blommaert, J. & J. Verschueren: **Het Belgisch migrantendebat. De pragmatiek van de abnormalisering**. Antwerpen: International Pragmatics Association, 1992.

CVPO, Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs: **Model van een non-discriminatiecode ten behoeve van het provinciaal onderwijs**. Brussel, 1994.

De Baets, A.: **De fguranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht**. Berchem/Hilversum: Epo/Verloren, 1994.

**De Standaard** 16/11/1994.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs: **Gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs**. Brussel, 1994.

Müller, B.-D.: Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Krause, B.; U. Scheck & P. O'Neill (eds.): **Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge**. München, 1992.

OVSG, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap: **Non-discriminatiecode in het onderwijs**. Brussel, 1994.

**Samenwijs**. Tijdschrift onderwijs, arbeid, cultuur, etnische groepen. December 1991 en september 1992.

Seelye, N.: **Teaching Culture**. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company, 1988.

Sercu, L.: **Interculturele Competentie. Een oefeningentypologie**. KULeuven, VlieberghSencie, 1994.

Sercu, L. (ed.): **Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Teacher Trainers in Europe**. Aalborg: Universitetsforlag, 1995.

Van der Vegt, N. (uitg.): **Op vooroordelen bekeken. Het toetsen van leermiddelen voor intercultureel onderwijs**. Enschede: SLO, 1987.

Van Ek, J.A.: **Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1: Scope**. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

VSKO-VKSO, Vlaams Secretariaat voor het Katholiek Onderwijs: **Model voor een nondiscriminatiecode ten gerieve van de inrichtende machten van de Katholieke Scholen**. Brussel, 1994.

Werkgroep Mundiale Vorming (eindredactie: L. Van Belleghem & S. Van den Abbeele): **Opvoeden tot multi-cultureel samenleven**. Leuven: Van der Poorten, 1990.

**Werkmap voor Taalonderwijs (W.v.T.)**. Leuven: Vliebergh-Sencie-Instituut, 1976/5, p. 1-2.

# VAKOVERSCHRIJDEND WERKEN? WAAR HEEFT DE INSPECTIE HET IN GODSNAAM OVER?

De eisen van de inspectie zijn duidelijk: er moet vakoverschrijdend gewerkt worden. Daarbij komt dat ook de eindtermen voorzien dat bepaalde doelstellingen vakoverschrijdend moeten behandeld worden (zoals opvoeden tot burgerzin, tot sociale vaardigheden, leren leren, milieu-educatie, ...).

Maar hoe begin je daaraan? Het gepast materiaal voor deze lessen is vaak moeilijk te vinden.

Het antwoord vindt u in Keesings onderwijsbladen **Blikopener** en **Reflector**. In de bijgevoegde Praktische Wenken wordt zowel aandacht geschonken aan dit vakoverschrijdend werken, als aan de leerplandoelen. Blikopener en Reflector zijn verder ideale tijdschriften om de algemene ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen en hun interesse voor wat in de maatschappij leeft aan te scherpen.

Overtuig uzelf en vraag gratis en vrijblijvend een proefnummer aan op het nummer 03/324.38.90 (vraag naar Tine of naar Isabelle).

